

M

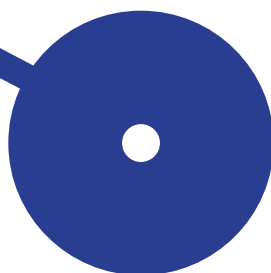
MESTRADO

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

De que modo o Trabalho por Projeto pode contribuir para a aprendizagem de questões socialmente vivas, no ensino de História e Geografia de Portugal no 2ºCEB?

Delfina Daniela Ferreira da Silva

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Delfina Daniela Ferreira da Silva

De que modo o Trabalho por Projeto pode contribuir para a aprendizagem de questões socialmente vivas, no ensino de História e Geografia de Portugal no 2ºCEB

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Pedro Duarte

Porto, dezembro de 2023

Avós, Pai, Mana, Marido e Amélias

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao meu orientador professor Doutor Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira pela sua total dedicação e apoio durante a realização do presente relatório.

Especialmente, à minha querida avó Manuela que nunca deixou de acreditar em mim, que teve sempre as palavras certas para os momentos mais difíceis e que se manteve ao meu lado durante todo o meu percurso académico. Ao meu avô, pelo colo e amor incondicional. Ao meu pai, pelas palavras de incentivo. À minha irmã, pela paciência e compreensão. Ao meu marido por ser o meu pilar e por se manter firme nos momentos mais duros desta jornada. Aos meus amigos por estarem sempre disponíveis. Aos colaboradores do meu centro de estudo, por segurarem as pontas sempre que foi necessário.

Aos professores titulares das turmas onde tive o privilégio de estagiar, obrigada pelo apoio e carinho que me deram. Aos alunos que me desafiaram, me ajudaram, me ensinaram e partilharam muito carinho, o que ajudou a tornar esta experiência mais rica e significativa.

Ao Professor Doutor José António pelas palavras de incentivo e por todo o apoio que me deu para eu superar as minhas dificuldades.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório elabora-se mediante uma componente de avaliação na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, em conformidade com o plano de estudos do curso de 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. Integrar-se também como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre e, consecutivamente, um abrir das portas para o caminho da docência.

O principal objetivo deste documento é refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada, envolvendo a multiplicidade de aprendizagens, alicerçando o saber teórico e a prática educativa em contexto de sala de aula. Este projeto resulta de pesquisas bibliográficas e a aplicação de estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens significativas juntos dos alunos, sem nunca descorar as motivações intrínsecas de exercer a docência.

Mais que uma exposição de conceitos, o presente relatório, debruça-se sobre a aplicação da aprendizagem baseada em Trabalho por Projeto. Uma metodologia pedagógica ativa em que o principal objetivo passa por uma reflexão sobre a pertinência da aprendizagem baseada no Trabalho por Projeto para a construção do conhecimento em História e Geografia de Portugal.

Este relatório encontra-se dividido por capítulos onde se reflete sobre a importância da docência e como posiciona-la nos dias de hoje; descrevemos o contexto educativo e onde dedicamos à metodologia utilizada no projeto com os alunos e analisamos a aplicação do Trabalho por Projeto.

Sublinha-se a intenção de perceber se as questões socialmente vivas têm uma relação direta na motivação para a aprendizagem e estabelece-se a relação entre conhecimento e como o Trabalho por Projeto interfere nesse processo.

Palavras-chave: Trabalho Por Projeto; Questões Socialmente Vivas; Ação Docente; Ensino Básico; Reflexão; Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This report is an assessment component of the Supervised Teaching Practice curricular unit, in accordance with the syllabus for the Master's degree course in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It is also a compulsory requirement for obtaining a master's degree and, consequently, opens the door to teaching.

The main aim of this document is to reflect on Supervised Teaching Practice, involving a multiplicity of learning, underpinning theoretical knowledge and educational practice in a classroom context. This project is the result of bibliographical research and the application of strategies to develop meaningful learning with students, without ever neglecting the intrinsic motivations of teaching.

More than an exposition of concepts, this report focuses on the application of project-based learning. An active pedagogical methodology which the main objective is to reflect on the relevance of project-based learning for the construction of knowledge in History and Geography of Portugal.

This report is divided into chapters where we reflect on the importance of teaching and how to position it today; we describe the educational context and we focus on the methodology used in the project with the students and analyse the application of Project Work.

We emphasise our intention to understand if social lively issues have a direct impact on motivation to learn, and we establish the relationship between knowledge and how Project Work interferes in this process.

Keywords: Project Work; Socially Lively Issues; Teaching Action; Primary Education; Reflection; Teaching-Learning Process

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sistemas de Administração do Curriculum com diferentes focos	33
Figura 2 - Espaços e Equipamentos	38
Figura 3 - Oferta Educativa	39
Figura 4 - Evolução do nº de alunos	39
Figura 5 - Alunos subsidiados pela ação social.....	39
Figura 6 - nº de docentes/ técnicos.....	40
Figura 7- Entrada da Escola Básica do 1.º CEB referenciada	41
Figura 8 - Acesso entre pavilhões da escola sede do Agrupamento.....	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Preenchimento do Padlet	88
Gráfico 2 - Número de questões respondidas em grande grupo.....	88
Gráfico 3 - Comparação de Dados entre início e final do Trabalho de Projeto - Guerra na Ucrânia.....	89

LISTA DE SIGLAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

UN – Unidade Didática

ÍNDICE

ÍNDICE.....	22
INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	17
1.1. IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO	24
1.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	30
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	35
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	35
2.2. OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	41
2.2.1. <i>A escola básica de 1º ceb.....</i>	<i>41</i>
2.2.2. <i>A Escola básica de 2º ceb.....</i>	<i>43</i>
2.3. AS TURMAS	44
2.3.1. <i>Caracterização da turma de 2º ano.....</i>	<i>44</i>
2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: PORTUGUÊS	45
2.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 6º ANO: HGP	46
3. CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	48
3.1. FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	48
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1º CEB	49
3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2º CEB: PORTUGUÊS	60
3.4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	63
3.5. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES	67
3.6. REFLEXÃO INTEGRADA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	69
4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA - “TRABALHO POR PROJETO”	72
4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	74
4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO – AÇÃO PARTICIPATIVA	79
4.2.1. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	<i>81</i>
4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS	83
4.3.1. <i>Desenho das sessões.....</i>	<i>84</i>
4.3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
4.4. PRINCIPAIS RESULTADOS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS GERAIS	95

APÊNDICES.....104

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I - Pessoal não- docente.....	104
Apêndice II – Planificação da Unidade Didática Racismo e Preconceito.....	104
Apêndice III – Planificação Alimentação Saudável.....	112
Apêndice IV – Planificação A observar e a ler o mundo animal vou compreender.....	119
Apêndice V – Planificação Interdisciplinar (Matemática, Educação Artística – Dança e Cidadania e Desenvolvimento).....	121
Apêndice VI - Planificação de Português – Domínio da Leitura/Compreensão e a Educação Literária/Leitura.....	124
Apêndice VII – Planificação de Português – Domínio da Gramática - classe de palavras: Quantificador numeral.....	130
Apêndice VIII – Planificação de Português – Domínio da Oralidade (expressão) e da Escrita (texto de opinião).....	133
Apêndice IX – Planificação de HGP - Domínio Portugal no séc XX “25 de abril de 1974”	137
Apêndice X – Planificação de HGP – Domínio Portugal no Século XX (A construção da democracia) Uma aula onde os alunos recorreram à investigação, em pequeno grupo, para a construção do conhecimento.....	141
Apêndice XI – Desenho das sessões de Projeto de Investigação.....	143
Apêndice XII – Registos das sessões.....	146

INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos, que a *Educação* é um mundo de desafios. Os professores enfrentaram, e ainda o fazem, a falta de reconhecimento profissional, as escolas com salas de aula cheias e os alunos com horários infinitos ou simplesmente a desmotivação para o estudo. Os alunos procuram respostas adequadas para as situações que surgem no seu cotidiano, motivação para aprender ou simplesmente, capacidade de controlar as suas emoções e as suas aprendizagens.

Estes são alguns dos desafios que cada um tem que enfrentar todos os dias e é um cenário visto e estudado em muitas pesquisas que concluem o crescente desinteresse da carreira docente ou o desinteresse pelo desenvolvimento do conhecimento em contexto escolar por parte dos alunos.

Ao atentar isto, é perene o incentivo à formação continuada aliada a uma ideia positiva da docência valorizando o conhecimento teórico, a capacidade do professor em se relacionar com seus alunos, a motivação e curiosidade em construir um conhecimento novo e respostas adequadas a cada contexto.

No início do ano letivo, também nos foi proposto um desafio para completar a formação enquanto mestrandos do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, a participação na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Em paralelo à PES, surgiu a investigação e aplicação (uma aproximação) do Trabalho por Projeto, numa perspetiva de consciência crítica enquanto formanda e com a pretensão de promover um conhecimento novo numa questão socialmente viva como a *Guerra da Ucrânia*.

Na primeira parte deste trabalho, realiza-se uma fundamentação teórica sobre o enquadramento curricular e profissional, onde delimitamos o quadro conceptual do que significa ser docente, a sua ação e quais as suas finalidades. A investigação e consequente pesquisa bibliográfica levou-nos a refletir sobre a finalidade da educação, a sua mensuração e como o docente pode ser um ser transformador e impulsionador do desenvolvimento numa linguagem crítica.

No segundo capítulo fazemos a caracterização do contexto educativo, desde as escolas até a caracterização das turmas onde se realizou a PES.

No capítulo seguinte, fazemos uma abordagem à PES, começando por detalhar a funcionamento da mesma, salientando a sua justificação e como se desenvolveu. Ao longo deste processo fazemos a análise reflexiva sobre a intervenção no 1º CEB; 2º CEB em Português e História e Geografia de Portugal; onde fazemos alusão a todas as áreas do saber que trabalhamos em contexto da PES e os pressupostos de cada uma delas. À luz do mencionado, fazemos alusão à dinamização e colaboração em projetos e atividades referentes ao plano geral de atividades da escola e por fim uma reflexão integrada sobre a PES.

No quarto capítulo abrimos espaço para a descrição do processo de investigação sobre o Trabalho por Projeto, tendo em conta a fundamentação teórica, as práticas desenvolvidas, os dados recolhidos e a sua análise, tecendo no final as reflexões sobre a aplicação do projeto. A metodologia de investigação utilizada foi a investigação-ação e foi desenhada segundo o interesse dos alunos e como força indutora da participação. No sentido de clarificação e resolução de problemas damos relevo às técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por fim, expõe-se algumas considerações sobre os resultados obtidos, selecionando os momentos mais marcantes e fundamentais para a promoção do conhecimento e da prática na área de estudo.

O processo de aprendizagem deve ser vivido por cada um como uma experiência gratificante e aprender é também participar no que se aprende e se extrai da experiência prática. Tendo em conta os pressupostos da PES e do projeto de investigação e sua aplicação em contexto de sala, o presente relatório valoriza a formação e conduz-nos a uma responsabilização e necessidade de educar cidadãos responsáveis, capazes de ter pensamento crítico e autonomia de construir novos conhecimentos.

O foco é o aluno e encontrar estratégias para que a sua aprendizagem seja efetiva e as questões socialmente vivas, no caso, *a Guerra na Ucrânia*, foi uma temática que adquiriu uma dimensão instrumental, servindo de motivação e participação na prática educativa. Muitas vezes, deparamo-nos com dificuldades em articular aprendizagens programáticas com aprendizagens experienciais, no caso percebemos como podemos organizar e construir novo conhecimento através dessa mesma articulação. Para isso, desenvolvemos uma aproximação

do Trabalho de Projeto e tentamos perceber se uma temática atual consegue influenciar positivamente o decorrer das aulas e no desenvolvimento de competências pessoais dos alunos. Ao longo deste projeto tentamos perceber, se a aproximação pessoal aos temas a estudar, motivam os alunos a, realmente, aprender e se, essa aproximação contribui para uma autonomia e participação ativa no desenvolvimento das temáticas.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Num tempo de enormes desafios no que concerne à Educação, é perene perceber como devemos encarar o significado de docência. Num sentido mais lato, podemos afirmar que o docente pode ser considerado como transmissor de conhecimento e segundo Bruner os professores muitas das vezes, expõem informação e esperam que os alunos assimilem e a reproduzam de forma fiel. Contudo o professor tem, também, um papel de mediação do processo de ensino e de aprendizagem e integração da cultura da descoberta “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p. 12).

As definições de docência têm sofrido mutações ao longo dos anos e, cada vez mais, existem conceitos mais diversificados sobre formação profissional, das funções do docente e do impacto cultural que tem na atualização do saber. Deste modo, a profissão é dotada de complexidades culturais, especificidades da sociedade, formação profissional, avaliação e o universo do aluno, tornando a identidade profissional docente móvel, comunitária e sempre sujeita à transformação. (Marcelo, 2009a).

A ação docente não se pode restringir uma instrumentalização educativa, onde existe uma abordagem tecnocrática para a formação dos professores e uma padronização do conhecimento, tal como refere (Giroux, 2021). A ação docente deve munir-se também de conceitos políticos, curriculares e pedagógicos. Sendo o docente entendido como intelectual transformador detém umas das profissões com maior exposição pública (Roldão M. C., 2005) e deve mobilizar-se, não apenas como mero transmissor de saberes, mas abarcar conhecimentos específicos da sua profissão e envolver-se na atualização constante do saber, transformando positivamente os alunos (Giroux, 1997). Essa mobilização pode ser feita pela formação de base da docência como investindo na relação com os alunos, tentando entender a realidade onde vivem, ao que dão valor, entender a sua linguagem e desse modo promover uma pedagogia de ação, de vivência e transformadora positivamente, através do conhecimento e da aprendizagem.

O papel do professor torna-se um papel de acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio e orientação a serviço dos próprios esforços dos aprendizes para aceder, usar e, em última instância, criar conhecimento (Biesta, 2012).

Como mencionou Roldão (2007), a docência tem a função de ensinar, com base científico-pedagógica e produzir novos saberes numa harmonia epistemológica entre lógica, genética e histórico-crítica, e fazendo tudo isto com responsabilidade social para um desenvolvimento sustentável. Esta identidade deve construir-se na relação com o outro, seja aluno, colegas ou outros agentes institucionais que possam intervir no processo de aprendizagem (Alarcão, 2020).

O desenvolvimento educativo define-se por aprendizagens significativas e num processo de questionamento constante e, para isso é necessária integração do pensamento e da ação (Alarcão, 2020). Podemos entender que a ação docente pode ser transformadora, que outorga dimensão didática à teoria pedagógica, faz a mediação entre o conhecimento empírico com o desenvolvimento histórico e mobiliza para a indagação, seja ela a realidade pessoal ou sociopolítica. (Duarte, Moreira, & Alves, 2022).

Segundo Biesta (2012), a finalidade da educação está dependente de valores e crenças, sendo apenas possível balizar subjetivamente, podemos apenas pensar como sociedades democráticas e definir sobre objetivos gerais e fins da educação pública. Ainda, segundo o autor, pode dizer-se que a ação docente tem três funções mais amplas, a qualificação, socialização e subjetivação (tornar-se pessoa). A qualificação deve proporcionar conhecimento, entendimento e habilidades para atuar na vida profissional, habilidades de cidadania, consciência cultural e política e num mundo guiado pela mensuração. A este propósito, Biesta (2012, p. 822) questiona mesmo se “acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorização”.

A mensuração tem tido um papel relevante nos últimos anos, estando nós num mundo ocidental, vamos guiando-nos em rede com os rankings mundiais. Estes resultados acabam por alicerçar decisões políticas e definir padrões de desempenho. O Conselho Nacional da Educação publicou em 2011 que

Sabemos que a educação e formação são setores decisivos na evolução dos países e fatores importantes de coesão social, consideradas como fonte de renovação das pessoas e das comunidades. Daí que face aos desafios colocados pela globalização da economia, pela emergência da sociedade da informação e pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico, a educação de todos e ao longo de toda a sua vida impõem-se a cada indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, à sua adaptação ao mercado de trabalho e, e, última análise, á sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança, dominado pela incerteza quanto ao futuro. (CNE, p. 3581)

Deste modo, introduz-se a dimensão económica para a determinação e aferição de todos os agentes educativos, indiciando também a educação pública como contributo para o desenvolvimento económico.

Como refere Biesta (2012), a socialização não é um objetivo explícito nos programas educativos, embora não seja o objetivo primordial do currículo educativo, é-lhe intrínseco. Somos seres sociais e a própria educação nos prepara para viver em comunidade. A educação como meio de transmissão de normas, valores sociais e dinâmicas culturais constrói a comunidade que nos rodeia e a escola deixa de ser um lugar neutro para passar a ser um local de construção social (Giroux, 1997). Esta construção passa a deixar marcas de como ser e, como fazer em sociedade e a informação apropriada em termos qualificativos é usada como base de avaliação numa dimensão de grupo.

A construção de nós enquanto seres pensantes dá-nos a responsabilidade ativa de indagar, tarefa essa que é alicerçada pela ação docente e se a escola é um lugar de conhecimento, valores e relações sociais, a escola costura a forma como vemos o mundo e nos vemos nele. Numa perspetiva humanista, segundo Alarcão (2020), o profissional da educação deve focar-se do desenvolvimento humano e ter flexibilidade de pensamento de modo a trabalhar conceitos focados num impacto para um espírito reflexivo dos alunos, sobre si e sobre o outro. A função da subjetivação pode ser compreendida como dar liberdade de ser e entender isso como uma mais valia para a educação. Esta ação docente pode influenciar, positiva ou negativamente, a forma como os alunos interagem com o mundo. Biesta (2012) menciona diferentes abordagens quanto à subjetivação, uns autores restringem-se a dar importância à qualificação e socialização, outros a elencar o impacto que a educação causa no indivíduo e, por si só, a subjetivação acontece. De qualquer modo, importa que haja qualidade na

construção educacional para que os alunos se tornem mais autónomos e seres pensantes, contribuindo para um desenvolvimento socioeconómico mais sustentado.

Neste sentido, entende-se o papel de facilitador do docente, configurando particularidades pedagógicas aliadas à formação, dando ferramentas para que os alunos desenvolvam “o direito de intervir e de intervir com capacidades de decisão” (Nóvoa, 1992, p. 12). O desenvolvimento das suas capacidades críticas tem efeitos transformadores enquanto cidadãos mais interventivos e processo de ensinar e aprender requer “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos” (Flores, 2004, p. 139). O papel do docente requer ser aluno também e construir a sua identidade através de formação contínua sendo “o desenvolvimento profissional (...) um processo que acompanha o docente ao longo da sua carreira, traduz-se num processo, numa reconfiguração conceptual com reflexos na sua ação educativa, em novas competências e em novas motivações” (Alarcão, 2020, p. 77). A ação do docente deve ser ampla e estruturada com as relações sociais, políticas e com os valores culturais, provocando na sala de aula impactos positivos e transformadores.

A necessidade do desenvolvimento desta linguagem crítica é permanente enquanto ação docente, “(...) como ninguém nasce ensinado e não se aprende se não for ensinado, a forma de transmissão do saber tem sido objeto de numerosos estudos de natureza didática, procurando todos a melhor forma de ensinar” (Sousa, 2003, p.109). A fundamentação teórica aliada às práticas pedagógicas desenvolvidas e adaptadas aos alunos criam uma nova relação de passar conhecimento e de aprender. Numa sociedade em constante mudança e com os avanços tecnológicos globais, existe a necessidade constante de alterar/adaptar estratégias e pensar educação. A formação deve possibilitar, aos indivíduos, competências que lhe permitam estar preparados para os desafios dos dias de hoje e para isso, é necessário que os ensinamentos passem de modo a que favoreçam essa aprendizagem. A transmissão de saber deve ser um processo facilitador dos processos de mudança e deve dotar-se de estratégias diversificadas para promover percursos de aprendizagem mais coesos.

De acordo com Pivatto (2014), a temática de ensinar e ser ensinado é um fator determinante para o desenvolvimento humano e da linguagem nas crianças. Esta visão remete-nos de que devemos compreender que a linguagem é alicerce do modo de pensamento, ou seja, “A linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua

realização”. (Kristeva, 1969, 1980, pp. 16 - 17). Posto isto, a forma como o docente comunica é de extrema importância e no campo de aprendizagens devemos preparar os alunos para o mundo e é da responsabilidade dos educadores criar situações de aprendizagem estimulantes que desafiem os alunos a pensar e favoreçam a divergência e diversificação dos percursos de aprendizagem, tornando-se, desse modo, facilitadores de um processo de mudança.

Nesta linha de pensamento, Giroux (1997) salienta o docente como intelectual transformador, que deve ser capaz de “desenvolver um discurso de linguagem crítica e a linguagem de possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (p. 163). Esta postura destaca a ação docente na sua capacidade de formar os estudantes como seres pensantes, detentores do conhecimento científico e capazes de utilizar o diálogo crítico para intervir, positivamente, numa sociedade. A escola tem o papel de “proporcionar, a crianças e jovens, o conhecimento e as habilidades que lhe tornam possível atuar efetivamente no mundo” (Biesta, 2021, p. 3). Do mesmo modo que podemos encarar a escola deve ser um lugar de encontro, “de tempo e espaço à nova geração para que se encontre, para que encontre o mundo e (...) ao mesmo tempo contribuirá para o contínuo, infundável trabalho da democracia” (Biesta, 2021, p.7). Este reconhecimento da relação escola – ação docente-aluno e sociedade, mostra-nos que é dever da educação e dos seus agentes, preparar o caminho para que as gerações futuras atuem e intervenham, de modo sustentado, na sociedade. Duarte et al. (2022) referem que há uma necessidade perene de dignificar a profissão docente, sendo que devemos investir na qualidade da formação docente com a consciência das mudanças e desafios dos dias de hoje e “dar coerência às propostas disciplinares em função de um perfil de cidadão democrático, capaz de compreender a realidade presente e de agir conscientemente em relação à diversidade, imprevisibilidade e mudança” (p.22).

Como havia já sido mencionado, a profissão de docente foi sofrendo alterações ao longo da história, quer em contexto político e social. Lopes (1998) menciona que a profissão passa a ser considerada de mulheres em meados 1880, em que o ordenado é igualado aos homens e passam a ensinar rapazes e raparigas e esta ideia do maternalismo passa a ser base na educação, “a ideologia do maternalismo, segundo a qual as mulheres são as melhores educadoras de crianças, marcará, na base, o universo cultural das professoras do ensino

primário” (Lopes, 1998, p. 126). Enquanto que no regime do Estado Novo a educação passará a ter uma abordagem mais militarista, organizando o seu currículo favorecendo o cumprimento de regras, centrado no homem e no regime. No Estado Novo, “Os professores eram essenciais à eficácia da ideologia do regime” (Lopes A. , p. 125) sendo, deste modo os antigos *influencers* do modo como o regime político pretendia construir a sociedade.

A par da revolução de abril, a educação revoluciona-se também, investindo na transformação social e democratização da vida sociocultural do país, é realizada uma reestruturação curricular. A más condições das escolas continuaram, contudo, o alargamento da escolaridade obrigatória dá uma nova dimensão aos diferentes tipos de ensino e ativa algumas reformas no sistema educativo. Os objetivos de fomentar uma participação mais ativa na organização da sociedade faz com que se dinamizem bibliotecas escolares, acentua-se a função pedagógica e os professores passam a ser entendidos como agentes transformadores.

Hoje, vive-se um momento de grande instabilidade na profissão de docente, o número de professores disponíveis face às necessidades tem sido questionado, assim como a participação mais ativa dos docentes face à construção do currículo. A avaliação do desempenho docente tem sido cada vez mais exigente a par da dimensão investigativa e da necessidade de adaptação às singularidades de cada contexto. Em contrapartida, há autores que defendem que as políticas aliadas à importância da mensuração e *rankings* mundiais conferem “a lógica do professor como técnico” (Duarte, Moreira, & Alves, 2022, p. 18).

A complexidade do que é ensinar reside na construção, constante, dum conhecimento novo, isto impregna a necessidade de apostar na formação docente e valorização profissional, quer a nível político como social e não apenas ver a ação docente como processo de gestão de turma e cumpridor dum currículo oficial.

A identidade docente, que se vai construindo ao longo dos anos e da formação profissional, deve ser realizada de modo articulado em diferentes dimensões como vocacional, pessoal, social e epistemológica.

Os conhecimentos conceptuais do docente e a prática educativa não se limitam ao conhecimento técnico, incluem uma abordagem e conhecimento mais alargado e sustentado

da realidade social e educativa, sendo estes essenciais para a ação docente e para o seu desenvolvimento profissional (Duarte, Moreira, & Gomes, 2019).

Duarte e colaboradores (2022) reconhecem uma certa dimensão vocacional como um chamamento e que esta deve ser a base e a primeira etapa da construção da identidade docente, mas que não pode fazer sobressair apenas uma lógica voluntarista, nem reduzir a docência a uma vocação. Antes a dimensão pessoal foca a ideia do desaparecimento de barreiras entre a teoria e a prática, agregando a capacidade holística, integradora e a personalidade como impulsor da ação pedagógica (Alarcão, 2020).

O desenvolvimento profissional, associado a uma dimensão epistemológica, é um processo acompanhado por motivações pessoais, envolve o pensamento crítico, a indagação e é perene um trabalho em rede e partilha. O papel do professor é o questionamento contínuo aos alunos e a si mesmo, tendo a consciência da complexidade do que é ensinar e podemos falar dessa complexidade dando uma dimensão social à docência. A dimensão profissional vincula o desenvolvimento de competências profissionais de conhecimento científico e competência sociais, “a formação docente promove, socialmente, a ideia da existência dum conhecimento próprio da profissão” (Duarte & Moreira, 2018, p. 1972).

A propósito do contexto social, tal como refere Nóvoa (2017, p. 1127), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” esta dimensão social é fundamental para que o docente perceba que ensinar não se trata apenas de passar informação, mas a integração sustentada de conhecimentos teóricos e diversos que marcam as relações sociais.

Tendo em conta uma visão mais holística do que significa ser professor, podemos destacar, além do papel de facilitador anteriormente referido, que pode ser um incentivador da promoção do saber e deve ter a capacidade de centrar em cada aluno uma perspetiva crítica e emancipatória, concedendo uma dimensão política à ação docente (Alarcão, 2020). Deste modo devemos deixar marcas de reciprocidade, equilíbrio de poderes e relações afetivas, no sentido de desenvolvermos capacidades, atitudes e competências que contribuam para uma melhoria das competências profissionais e sociais.

Segundo Roldão (2017), a profissão docente está associada, também, aos processos de decisão e gestão curricular, sendo que o professor deve envolver-se ativamente na planificação das disciplinas. Esta atitude pressupõem “uma ação profissional intencional e responsável, sustentada na especialidade da docência” (Moreira, 2019, p.43) gerando processos de participação dos alunos que promovem o seu desenvolvimento integral. Deste modo, a ação docente está intimamente ligada à planificação, não especificamente como irá acontecer, mas “um processo mental desenvolvido pelos docentes, intimamente relacionado com aquilo que é o conhecimento específico da docência, assim como uma relação dialética entre professor e a sua afirmação profissional” (Moreira, 2019, p.46).

Face a todas estas exigências no panorama da educação, devemos ter em consideração a preparação do professor enquanto profissional, a preparação da ação docente e a preparação do aluno para a vida em sociedade. A articulação entre estes domínios é base para uma ação pedagógica mais sustentada e positiva.

1.1.IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO

No percurso de ensino e de aprendizagem é incontornável a importância do currículo, sendo este estruturador do conhecimento a ensinar e aprender, ou como Varela (2013, p. 13) citando Tyler, “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais” ou Taba (1962) “é essencialmente um plano de aprendizagem”. Segundo Duarte e colaboradores (2019), “a profissionalização docente encontra-se implicitamente associada àqueles que são os processos de decisão e desenvolvimento curricular” (p. 43).

Ao longo da histórica, existem várias conceções formuladas sobre a questão curricular, umas marcadas pelo modernismo como Tyler ou pela tecnicidade, dando mais importância ao mensurável do que ao processo pedagógico. De acordo com este referencial, era imposto aos professores que seguissem uma série de diretrizes, desde o currículo que estava contido num manual, à gestão educacional que já estava previamente pensada. Nessa realidade, sobressaia o tipo de professor que se aproximava do perfil do professor funcionário (Roldão M. C., 1999).

Atualmente, a planificação é entendida como algo mais flexível, focada na orientação e autonomia do docente, desde que ajustável ao contexto (Duarte & Moreira, 2019). Entende-se, então, que um professor deve ser um gestor e decisor da sua ação relativamente ao currículo e não apenas um consumidor do mesmo, que foi durante muitos anos considerado um plano de estudos que se deveria cumprir (Zabalza, 2000) .

A escola e o currículo estão em constante evolução, a par com a realidade socioeconómica, e devido a esta evolução sentiu-se a necessidade de gerir um currículo, que favorecesse os professores e alunos.

O professor gere o que ensinar, as opções pedagógicas a considerar e as escolhas de avaliação a tomar, é “um professor que atua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao progresso no conjunto das matérias, etc.” (Zabalza, 2000, p. 12).

Assim, a reflexão crítica deve ser um exercício constante na docência, de modo a que se possa evoluir a forma como se desenvolve o currículo, há, portanto, uma mudança no conceito de currículo. Segundo Zabalza (2000), é o “ conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”. Completando esta afirmação, destacamos a ideia que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999, p.21).

Contudo, não devemos centrar a organização curricular, única e exclusivamente no professor, sendo a escola “a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (Zabalza, 2000, p. 46). A escola prevê as prioridades do meio social, institucional e pessoal e o professor tem o papel de “concretizar, com a sua atuação prática, essas previsões” (Zabalza, 2000, p. 46). Por conseguinte, temos um professor, que manipula a informação do das orientações curriculares nacionais e organizacionais, criando assim as suas ideias para pôr em prática, planificando.

Planificar, segundo para Zabalza (2000, pp. 47-48) é

prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.

Para melhor clarificar o conceito, Matos Vilar (2000) afirma que “numa planificação, há duas ideias subjacentes: uma ideia cognitiva, segundo a qual a planificação é uma atividade mental interna do professor e uma ideia mais «externa», que reflete os passos concretos que são dados durante o desenvolvimento da própria planificação” (p. 22).

O professor ao planificar, pensa e organiza os conteúdos e as metodologias que irá aplicar, pensando no propósito da sua planificação e estabelecendo estratégias de atingir os seus objetivos.

Contudo, e segundo Zabala (2000), a principal função da planificação escolar é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54), assim sendo, a planificação não é um ato tido apenas destinado às tarefas do professor, dado que a escola tomará as decisões consoante o “contexto de toda a comunidade escolar” (p. 55).

Mantendo ainda a linha de pensamento de Zabala (2000), as decisões tomadas pela escola serão posteriormente geridas e adaptadas à necessidade de cada turma “através das decisões adotadas por cada professor.” (p. 55). A colaboração surge como fundamental para um trabalho comum dos docentes que adaptam e planificam conforme as “exigências” dos alunos.

Todas as conceções de planificação têm um ponto em comum, a necessidade de uma previsão e organização dos fatores intervenientes no processo educacional.

O sucesso da planificação adotada pela escola e pelo professor varia consoante o tipo de modelo que este decide utilizar na organização da prática educativa. Segundo (Vilar, 2000) existem dois modelos de planificação – **Planificação em função de objetivos**, sendo este um modelo que tem como foco os objetivos que se pressupõe que se “traduzam condutas correspondentes a aprendizagens dos alunos” (p. 47).

Este percurso assenta em:

- leitura e análise das metas educativas enunciadas no conjunto de legislação fundamental do respetivo sistema educativo;
- Interpretação das finalidades educativas enunciadas para o respetivo nível de ensino e seus ciclos;
- Interpretação de objetivos gerais [condutas formais] que se pretende alcançar com os alunos de um determinado curso;
- Análise de Programa a trabalhar e seleção dos conteúdos com cujo tratamento se julga ser possível alcançar os objetivos gerais enunciados;
- Formulação dos objetivos específicos, ou seja, os objetivos diretamente relacionados com os conteúdos entretanto selecionados;
- Contextualização da situação relativamente a alunos e recursos;
- Formulação dos objetivos operativos, ou seja, as condutas observáveis e mensuráveis que os alunos têm que manifestar no termo do processo de tratamento dos conteúdos especificamente trabalhados. (pp. 47- 48)

Quanto à formulação de objetivos operativos, e voltando a recorrer ao pensamento de Vilar, estes são objetivos que apenas dizem respeito ao professor, sendo o professor quem formula os objetivos operativos, deixando de forma bastante precisa o que pretende, de modo a que seja possível observar a “conduta descrita”. (p. 48) Substancia-se que deve estar contido na planificação as condições necessárias para pôr a mesma em prática, contendo o método de avaliação, o tempo, os materiais, as técnicas e os instrumentos de avaliação.

Para além da planificação em função de objetivos, temos um outro modelo de planificação – **Planificação em função de atividades** (Vilar, 2000). Vilar (2000) afirma que a atividade se constitui como a “unidade de análise para compreender a realidade”, sendo que estas devem ser analisadas e que caracterizam o currículo como um “Projeto Educativo” que irá estimular a reflexão crítica do aluno.

Dentro deste modelo, o professor seleciona uma série de atividades subjacente ao contexto cultural, que irão promover a aprendizagem e estimular o sentido crítico do aluno. Segundo Vilar (2000), a seleção destas atividades deverá ter em conta os seguintes critérios:

- na concepção curricular e de ensino assumida pela escola e pelo professor;
- na base psicológica escolhida para explicar o modo de aprendizagem do aluno;
- na concepção sociológica que, da educação, tenham a escola e o professor;
- na visão etnográfica e biográfica de configuração dos esquemas de pensamento e de ação assumida, explícita ou implicitamente, pelo professor;
- na coerência com o modelo curricular que orienta a concepção e prática do ensino. (p. 50)

Tendo em consideração estes critérios, as escolhas de atividades devem ser previamente pensadas, para criar uma articulação entre a gestão curricular, o método de ensino que o professor escolheu assumir e os meios escolhidos para explicar o modo de aprendizagem tendo por base o meio social e étnico.

Segundo Raths (citado por Vilar, 2000, p.51) uma atividade é mais gratificante do que qualquer outra:

- se permite aos alunos fazer opções e refletir sobre as consequências dessas opções;
- se atribui aos alunos o desempenho de «papéis» ativos nas situações de aprendizagem;
- se exige dos estudantes a indagação acerca de ideias, a aplicação de processos intelectuais a problemas quotidianos, sociais e pessoais;
- se propicia a atuação dos alunos com objetos, materiais e artefactos reais;
- se garante que o êxito dos alunos possa ser alcançado a níveis diferenciados de habilidade;
- se exige que os estudantes examinem, em contextos novos e diferentes, uma ideia, uma aplicação de um processo intelectual ou um problema atual que tenha sido previamente estudado;
- se requer que os alunos examinem temas ou questões que os cidadãos normalmente não analisam e que, regra geral, são ignorados pelos meios da comunicação social;
- se propicia «riscos» de êxito ou fracasso a professor e alunos;
- se exige que os estudantes (re)escrevam, ultrapassem e aperfeiçoem os seus esforços iniciais;
- se estimula os estudantes no sentido da utilização e domínio de regras, princípios estandardizados ou disciplinas significativas;
- se proporciona aos alunos a possibilidade de partilhar com outros a planificação e realização de um determinado projeto ou os resultados de uma outra atividade;
- se é realmente relativamente aos propósitos singulares dos alunos.

São várias as vantagens da atividade, estas devem permitir ao aluno tomar decisões e refletir sobre as mesmas tendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento de estratégias para resolver problemas do quotidiano, proporcionando aos alunos a oportunidade de atuar em contexto real.

Após uma seleção de atividades, é necessário ter em conta a organização das mesmas, que segundo Vilar (2000) deve obedecer a uma série de princípios, sendo estes os princípios de significação, de gradualidade e de autonomia do aluno.

O princípio da significação tem três perspetivas, “a epistemológica [ou da conexão dos diferentes níveis da estruturação interna de um determinado conteúdo], a psicológica [para que o conteúdo e as características dos alunos adquiram sentido] e a didática [com finalidade de configurar a forma de trabalhar o conteúdo]” (Vilar, 2000, p. 52).

O princípio de gradualidade visa que as atividades tenham uma evolução, iniciando no mais simples para o mais complexo, que os esquemas que são facultados sejam posteriormente organizadores, que a aprendizagem seja direcionada numa aprendizagem pela descoberta, onde o aluno procura descobrir conhecimentos e por fim “das aprendizagens «inferiores» para as «intermédias» e destas para as «superiores» convergentes e divergentes.

O princípio de autonomia do aluno visa que a atividade seja centrada no aluno, tornando-o protagonista. A atividade deve de permitir que a aprendizagem se direcione numa “autoeducação” (Vilar, 2000), permitindo que sejam tomadas opções intra e interdisciplinares, e a redução do tratamento de dados da mesma forma para todos.

Este modelo de planificação centra-se no professor, sendo que, faz do professor um docente crítico e responsável. Que tem como função prever e pensar nas atividades que favorecerão a aprendizagem dos alunos, tornando-os alunos responsáveis, interessados e autoeducativos – alunos que procuram o saber.

Num quadro de ensino atual, o certo é que o papel do professor e da escola tem que ser mais marcado pela preocupação de criar situações de aprendizagem estimulantes, que desafiem os alunos a pensar e diversifiquem a aprendizagens. O modelo de planificação em função de

atividades é o modelo facilitador para os desafios educacionais dos dias de hoje. Tomando o pensamento de Zabalza (2000), uma planificação rígida, onde tudo é muito pensado e previsto, restando pouca margem para o imprevisto, desconsidera a dinâmica imprevisível dos grupos acaba por quebrar o objetivo desse tipo de planificação, dando à planificação um cariz rígido. A planificação em função de atividades permite uma planificação aberta e mais flexível, disponível para ser adaptada às necessidades e interesses dos alunos. Os vetores desta tipologia de planificação são um pilar de apoio aos desafios da educação atual, possibilitando a vivência de oportunidades e a vivência duma sociedade mais livre, democrática e autónoma.

1.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular (Pacheco, 2008, p. 179).

A reflexão de Pacheco (2008) remete-nos para a escola contemporânea, assente num currículo singular comum, causando mais desigualdade social que é o oposto do objetivo principal duma escola inclusiva. A democratização da escola integra um movimento de cultura comum, diretrizes de valores comuns e um sistema de decisões centralizado, esquecendo muitas vezes que nem todos têm acesso aos mesmos recursos de apoio, quer culturais como económicos. A partir do momento em que a avaliação passa também a ser uniformizada pelo sistema atual, faz com que se tenha que refletir sobre a inclusão e exclusão, como menciona Pacheco (2008), “a escola tem dois lados, nem sempre conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento (...) as expectativas sociais também a tornam mais exigente (...) nos resultados de avaliação derivados dos resultados mais quantitativos” (p.179).

Assim, se torna claro que o sentido da atividade docente não se pode cingir a conteúdos, avaliação e controlo de comportamento, mas entender a gestão curricular mais emergente, autónoma e flexível para a melhoria das aprendizagens.

Roldão (2018) define currículo como “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” sendo que as necessidades socioeconómicas vão variando ao longo dos tempos, do mesmo modo a currículo deve acompanhar essas variações e não ser apenas um conjunto de programas universais e estáticos. A mesma autora refere que não é necessário inventar algo diferente do currículo, mas sim tomar a consciência do que este deve cumprir, definir prioridades, meios de atuação e como deve ser gerido em favor dos alunos.

Este passo torna-se vital para dar autonomia às componentes curriculares locais para explorarem uma educação de culturas diferenciadas adaptadas ao currículo nacional, projetos curriculares dirigidos e flexibilização nos critérios de avaliação, em função das necessidades educativas dos alunos (Pacheco, 2008).

A escola é sempre constituída num meio social e importa olhar o currículo como um ser em constante transformação, acompanhando as necessidades e evoluções sociais, construindo um sistema mais integrado e equilibrado na sociedade. Roldão e Almeida (2018) mencionam os alunos que estão na escola e não aprendem são entendidos como um problema e, em jeito de desafio, defendem antes que devemos “perspetivar outros cenários para a sua resolução – como organizar-se de outro modo que permita fazer estes alunos todos aprenderem?” (p. 11). A prática educativa pode ser baseada na diversificação curricular, evitando a dualidade do bom e mau aluno, orientando o saber cognitivo, expectativas dos alunos e experiências de vida (Pacheco, 2008, p. 181).

Este conceito de diferenciação pedagógica/curricular trabalha o espaço educacional como multidisciplinar e avaliação diferenciada, “pressupondo que os alunos têm o mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo” (Pacheco, 2008, p. 182). Este caminho reforça a ideia de maior autonomia das escolas e dos professores, promovendo uma coordenação horizontal, integração de atividades de ensino-aprendizagem, articulação de recursos humanos e materiais e elencar com a comunidade onde a escola se insere (Pacheco, 2008).

Roldão e Almeida (2018) recorrem ao termo ‘projeto curricular contextualizado’ para destacar o de diferenciação curricular, entendendo-o como um meio de maior eficácia educativa em detrimento da atual administração nacional do currículo. A ideia é criar um ensino diferenciado dentro das normas curriculares já existentes, privilegiando diferentes aprendizagens, de modo a “assegurar a sua sobrevivência social e pessoal (...) que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar riscos de rutura” (p. 12). Perante estes objetivos comuns percebemos a necessidade atuação no terreno – na escola – enquanto espaço social e de aprendizagem como entidade gestora do currículo. A escola enquanto mediadora e o centro das decisões curriculares que necessita de autonomia. No caso, podemos ver esta direção como um caminho que pode proporcionar melhores resultados, o que não significa que é mais fácil de operacionalizar. A tomada de decisões e adaptações não devem estreitar na execução mas ter em conta a reflexão sobre o que se pretende avaliar. Para isso, a visão pedagógica deve ser bem clarificada e dar respostas adequadas ao meio envolvente, partindo das aprendizagens centrais e consensualizar a articulação com as competências que se pretende alcançar.

Roldão e Almeida (2018) referem esta operacionalização das escolas como concebendo um projeto curricular em articulação com a dimensão social das aprendizagens essenciais comuns, e apresentam um quadro que pensa o sistema educativo nos diferentes sistemas e os três motores de articulação:

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
Sistema Educativo Centralizado	• Definido apenas a nível nacional; • Uniforme; • Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos; • Avaliação por referência apenas aos normativos curriculares nacionais.	• Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática; • Organização hierárquica; • Campo de iniciativa e decisão limitados; • Prestação de contas perante a administração central.	• Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos; • Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas; • Prática predominantemente individual.
Sistema Educativo Centrado nas Escolas	• Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) + currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional); • Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens; • Avaliação por referência a: a) Avaliações nacionais externas; b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.	• Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis); • Organização funcional (em modalidades várias); • Campos de iniciativa e decisão próprios; • Prestação de contas perante a comunidade e a administração.	• Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola; • Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo; • Práticas colaborativas entre pares.

Figura 1 - Sistemas de Administração do Currículo com diferentes focos

Neste processo de desenvolvimento curricular, a lógica centralizada da aprendizagem ou conceito de autonomia educativa são todos conceitos que têm a premissa de escola para todos e por esse mesmo motivo devem ser avaliados e reavaliados, de modo a permitir a diminuição do insucesso/abandono escolar.

De forma complementar, Pacheco (2008) identifica quatro políticas e práticas de diversificação curricular entre as diferentes possibilidades de relação entre a igualdade, desigualdade, homogeneidade e diversificação. Uma política igual e homogénea em que se parte do princípio que todos os alunos têm possibilidade de terem a mesma formação. A política curricular igual e diversificada, onde se reconhece a importância da escola pública onde se instaurem processos de aprendizagem plurais, diminuindo desigualdades. A política curricular diversificada e desigual que baliza por resultados e não por processos, resultados esses obtidos em avaliações nacionais/internacionais focando muitas vezes o insucesso nos professores ou nas condições escolares. Por fim uma política curricular homogénea e desigual, onde existe uma uniformização dos planos, conteúdos, atividades e avaliação, tendo como base a homogeneização do currículo, gerando muitas vezes desigualdades, apesar de “supostamente” dar condições de igualdade a todos.

Deste modo, podemos pensar em 3 pilares nesta dinâmica educacional da diferenciação pedagógica, o currículo, o professor e a escola e que em articulação devem moldar-se ao centro da sua atenção – o aluno e na sua aprendizagem.

Reconhecemos que não se trata somente de estratégias de docência, mas de mudanças estruturais nas políticas educativas. Ainda assim, enquanto docentes, devemos p atender à diversidade de identidades, culturas, capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem, o que obriga a uma diversificação dos recursos, práticas de ensino e das atividades de aprendizagem.

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No presente capítulo, pretendemos descrever o contexto educativo onde decorreu a Prática do Ensino Supervisionada.

Assim, primordialmente, começaremos por caracterizar o agrupamento em que as instituições se inserem, seguidas pela caracterização das escolas e das turmas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como já foi referido em capítulos anteriores, é fundamental que o professor esteja dotado de conhecimento sobre o contexto educativo para que planeie aulas de modo consciente que vão ao encontro das necessidades dos alunos que tem à sua frente, pois tal como refere Moreira e Marques (2019) , “a proximidade pedagógica entre quem ensina e quem aprende, quem dá e quem recebe são estímulos de natureza socio efetiva poderosos indicadores de aprendizagem e elementos de metacognição” (p. 77).

Para este efeito, foi realizada a observação pedagógica nas primeiras semanas da PES, dado, que segundo Dias (2009), só a partir da observação é que o professor conseguirá caracterizar e conhecer a situação educativa que terá de enfrentar em todos os momentos das regências futuras.

2.1.O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A prática pedagógica foi desenvolvida em duas instituições pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, instituições públicas de ensino. A este respeito, Cruz (2014, p.54) partilha-nos que:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. Atualmente, é defendido um modelo de agrupamento que contenha todos os níveis de ensino para assim dar resposta integral e permitir aos alunos o percurso de formação de nível não superior, num projeto pedagógico comum.

De modo a apresentarmos mais aprofundadamente o agrupamento, entendemos que devemos dar a conhecer o contexto onde esse insere. A cidade beneficia de uma localização privilegiada, situa-se perto dos principais eixos ferroviários da região. Nos últimos anos, deu-se um crescimento populacional na região, acompanhado da construção de novas e modernas infraestruturas que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida e da construção de espaços culturais e de lazer, aspeto esse que a fez elevar a categoria de cidade.

Na região onde estas escolas se situam, os setores da indústria, comércio, serviços e transportes desempenham as principais ocupações da população.

Em termos socioeconómicos, a população da região apresenta características bastante díspares, salientando-se o facto de uma parte dos alunos ser proveniente de vários bairros sociais com problemas de integração social e carências económicas.

O Agrupamento de Escolas assume-se como “uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (Projeto Educativo, 2022, p. 4) e segundo o Projeto Educativo, a instituição rege-se pelos seguintes princípios base:

- Empenho na qualidade do ensino/formação que oferece aos seus alunos;
- Empenho em educar para um perfil de competências que formem cidadãos que valorizem o saber ao longo da vida;
- Promover o sucesso académico e social;
- Promover a educação para a saúde;
- Promover o ensino artístico, em meio escolar;
- Propiciar um clima generalizado de segurança;
- Propiciar o trabalho colaborativo e articulado;
- Reconhecer o mérito académico e social;
- Incluir, no respeito pela diferença, pela personalidade e projeto de vida;
- Fomentar a participação da comunidade educativa;
- Valorizar a identidade nacional, a matriz histórica, a cultura e a língua portuguesa;
- Valorizar o património cultural e natural da região.

No que concerne à oferta académica, este Agrupamento de Escolas é composto por seis estabelecimentos de educação e ensino, que vão desde ao Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo

do Ensino Básico. Constitui-se por cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º CEB e uma escola dos 2.º e 3.º CEB. A proximidade geográfica das escolas do agrupamento favorece o funcionamento da organização, sendo maior a mobilidade entre estabelecimentos de ensino, a centralidade do Agrupamento, na freguesia, permite a sua fácil acessibilidade a pé ou de transportes públicos.

As instituições que fazem parte deste Agrupamento oferecem diferentes projetos e clubes dinamizados pelos docentes:

- Clube da Proteção Civil
- Desporto Escolar (badmington, desporto adaptado, patinagem, ténis e ténis de mesa)
- Newsletter do Agrupamento
- Plano Nacional de Leitura 2027
- Programa Eco-Escolas
- Projeto Educação para a Saúde

O Agrupamento também estabelece parcerias com estruturas e instituições culturais e científicas:

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

- Rede Bibliotecas Escolares

Estas parcerias têm como principais objetivos a inserção do Agrupamento no seu território educativo, a identificação de recursos existentes na comunidade escolar e educativa, a promoção da iniciativa e participação da sociedade civil e de troca de saberes entre as escolas.

Quanto aos seus equipamentos, oferta educativa e componente humana:

A) Espaços e Equipamentos

ESPACOS/ EQUIPAMENTOS	Sede de Agrupamento	C	C	M S	M	S
Salas de Aula	37	14	12	12	7	10
Laboratórios	2	0	0	0	0	0
Salas TIC	3	1	1	1	1	1
Biblioteca	1	1	1	1	1	1
Cantina/Refeitório	1	1	1	1	1	1
Auditório	1	0	0	0	0	0
Ginásio	1	0	0	0	0	0
Sala de Atendimento aos EE	2	0	0	1	0	1
Salas específicas (Música, EV, ET)	8	0	0	0	0	0
Gabinete de Psicologia	1	0	0	0	0	0
Reprografia/ /Papellaria	2	1	1	1	1	1
CAA	1	1	0	0	0	0
CAA	0	0	0	0	0	1*

* Equipada com uma Sala Snoezelen

Figura 2 - Espaços e Equipamentos

B) Oferta Educativa

Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Educação pré-escolar	Ensino Básico regular	Ensino Básico regular	Ensino Básico regular
	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	Curso Básico de Música (regime articulado)	Curso Básico de Música (regime articulado)
Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Componente de Apoio à Família (CAF)	Curso Básico de Dança (regime articulado)	Curso Básico de Dança (regime articulado)

Figura 3 - Oferta Educativa

C) Componente Humana

1 - Alunos

1.1. Evolução do número de alunos

ANOS LETIVOS	N.º DE CRIANÇAS/ALUNOS / INÍCIO DO ANO LETIVO										
	Pré-escolar	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
2021/2022	325	147	146	149	166	160	165	148	124	101	1631
2020/2021	276	145	145	160	180	197	148	137	105	104	1596
2019/2020	285	148	156	189	179	157	144	124	106	113	1601
2018/2019	285	157	181	178	182	152	129	114	124	143	1645

Figura 4 - Evolução do nº de alunos

1.2. Alunos subsidiados pela Ação Social Escolar

ESCALÃO	N.º DE CRIANÇAS/ALUNOS / ESCALÃO (setembro 2021)				
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Total
A	52	132	60	64	308
B	52	101	44	50	247
C	2	0	16	11	29
TOTAL	106	233	120	125	584

Figura 5 - Alunos subsidiados pela ação social

2 – Pessoal docente e Técnicos Especializados¹

Número de docentes/técnicos por categoria (setembro 2021)			
Quadro de Agrupamento/ /Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	TOTAL
132*	21	50**	203

* Inclui 1 Psicólogo e 4 Terapeutas.

** Inclui 20 AEC, 2 Psicólogos e 1 Terapeuta.

Figura 6 - nº de docentes/ técnicos

Quanto às áreas de intervenção, objetivos e metas o Agrupamento definiu uma estratégia para três anos em que pretendem melhores resultados dos alunos do Ensino Básico, inclusão, cumprimento de regras, fomentar a solidariedade e cidadania e valorizar o sucesso dos alunos. Deste modo, contam com promover o desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos, valorizar o ensino artístico e a prática desportiva, melhorar a articulação curricular e potenciar o envolvimento das famílias, entre outros.

Para que isto aconteça, o agrupamento pretende ter uma visão para a qualidade das aprendizagens, mobilizar a comunidade educativa e gerir todos os recursos com eficácia, de modo a ter um ambiente escolar propiciador para o sucesso educativo, como se evidencia pelo seguinte excerto:

A Visão do Agrupamento é de se consolidar como escola de referência pela qualidade do seu serviço educativo e pela capacidade de desenvolvimento dos seus alunos; tem assim a Missão de educar os alunos numa cultura de rigor cívico e académico, preparando-os para os desafios do futuro, que reclama uma grande capacidade de adaptação a novas e inesperadas situações de vida, tornando-os seres realizados e livres, cidadãos responsáveis e capazes de uma intervenção social empenhada e transformadora. (Projeto Educativo, 2022, p. 3)

¹ Informação sobre pessoal Não docente - Apêndice I

2.2. OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

2.2.1. A ESCOLA BÁSICA DE 1.º CEB

A Escola Básica do 1.º CEB, onde desenvolvi a prática educativa com o 2.º ano do ensino básico, funcionava num edifício pouco moderno, amplo e de grandes dimensões.

No que respeita ao espaço exterior da escola em epígrafe² (Figura 1), todo o edifício estava protegido por um gradeamento para impossibilitar que as crianças o ultrapassem garantindo, a sua segurança.



Figura 7- Entrada da Escola Básica do 1.º CEB referenciada

A área exterior, que tinha função de recreio, era maioritariamente descoberta, sendo que nos dias de chuva não era ser utilizada. Esta área também era composta por alguns espaços verdes onde as crianças podiam brincar e permanecer em contacto com a natureza. Relativamente aos espaços delimitados no exterior, existia um campo de futebol destapado, cujo solo era em cimento, alguns bancos decorados e uma pequena horta, construída pelas crianças. No chão envolvente existiam diversos jogos tradicionais delineados, entre os quais o jogo da macaca e o jogo do galo. Estes locais de recreio são muito importantes no espaço escolar, segundo Martins (2016):

uma vez no espaço exterior, as crianças ficam emocionalmente expostas a toda esta dinâmica e, através dos seus sentidos, são estimuladas a sentir, tocar, observar, cheirar e ouvir, o que se reflete na aprendizagem do mundo que as rodeia. O resultado é a exploração da sua imaginação

² Figura 8 – Entrada da Escola Básica do 1.º CEB onde foi exercida a prática de ensino supervisionada

e o desenvolvimento de competências variadas associadas à aprendizagem para solucionar problemas. (p. 103)

A escola era constituída por salas de aula, biblioteca, reprografia, sala de professores, casas de banho uma cantina/refeitório, onde eram servidas, uma média diária, de 100 refeições.

Deixo a ressalva da existência de uma Sala do Futuro que apresentava características, instalações e equipamentos muito diferentes das restantes salas de aula que tinha recursos tecnológicos avançados e poderia ser usufruída por todas as turmas da escola. Esta sala era utilizada para atividades relacionadas com o uso do painel interativo, de materiais manipuláveis como os *Blue-Bot* e *Tablets*.

Globalmente, materiais disponíveis no estabelecimento de ensino eram escassos, contudo existiam quadros brancos, quadros interativos e projetores. Em termos de acessibilidade dentro da escola, esta também era limitada, uma vez que para subir para as salas, apenas era possível fazê-lo através das escadas.

As condições de higiene e segurança eram boas, com desinfetantes acessíveis, desinfeção dos materiais e dos espaços e boa gestão dos resíduos e as saídas da escola eram sempre supervisionadas pelos assistentes operacionais.

A escola integra turmas do 1º ao 4º anos, tendo uma docente titular por cada turma, a coordenadora do 1º ciclo e a docente responsável pela biblioteca escolar. Para além das aulas regulares, os alunos frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular como Música e Plástica, que eram desenvolvidas da parte do horário da tarde.

A articulação pedagógica era realizada informalmente e a coordenação sempre se mostrou disponível em orientar no que fosse necessário.

2.2.2. A ESCOLA BÁSICA DE 2.º CEB

A prática de ensino supervisionada também foi realizada na do 2.º CEB, sede do Agrupamento de Escolas. Esta escola aglomerava alunos desde o 5.º até ao 9.º ano de escolaridade e situava-se a dez metros de distância da escola do 1.º CEB, o que favoreceu a dinâmica da prática de ensino supervisionada. A instituição oferecia, para além dos graus de ensino regular, um regime articulado com a Música e a Dança, junção do ensino vocacional com o ensino genérico.

A escola é constituída por quatro pavilhões que se interligavam entre si através de uma cobertura. Esses pavilhões aglomeravam salas de aula, laboratórios, salas de TIC, biblioteca, refeitório, auditório, ginásio, salas de atendimento, salas específicas (Música, Educação Visual e Educação Tecnológica), gabinete de psicologia, reprografias e uma Unidade de Ensino Estruturado dedicada essencialmente ao apoio a estudantes com *Necessidades Adicionais de Suporte*. O espaço exterior era amplo, tinha muito espaço verde e era bastante usufruído pelos alunos, tinha ainda um campo de futebol, bancos e mesas. Deixo a ressalva de que a mobilidade entre pavilhões era reduzida, sendo que o acesso entre eles só podia ser realizado através de escadas (figura 9). A escola era segura em termos de entradas e saídas, sendo que era necessário o uso do cartão de estudante para entrar e sair. Quanto à higiene, existia desinfetante das mãos nos vários espaços, limpeza dos espaços e o lixo devidamente provido.



Figura 8 - Acesso entre pavilhões da escola sede do Agrupamento

Quanto aos equipamentos e materiais da escola, todas as salas dispunham de computador, internet, quadro e projetor. Esta escola, à semelhança da primeira escola, também tinha de uma Sala do Futuro, equipada para servir as mais diversas atividades associadas à tecnologia.

2.3. AS TURMAS

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2º ANO

No contexto da PES, desenvolvemos com a turma do 2.º C, constituída por um grupo de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, dos quais 9 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Esta era uma turma bastante heterogénea no que diz respeito aos níveis de aprendizagem, pois continha três níveis de aprendizagem diferentes. Contava com sete alunos com dificuldades ao nível da aprendizagem do Português, estando três alunos num nível inicial de leitura e de escrita e quatro alunos nos casos de leitura cujo as expectativas da professora titular apontavam para que estes conseguissem ingressar no nível da restante turma até ao final do ano letivo.

Em conversa com a professora cooperante, fomos percebendo que não existia grande desigualdade no que concerne ao meio familiar das crianças, pois a maioria da turma estava inserida num meio socioeconómico favorável.

As crianças do 2.º C revelaram, ao longo da PES, grande curiosidade e entusiasmo pelos conteúdos abordados em contexto de sala de aula. Para além disto, eram crianças extremamente comunicativas que demonstravam uma grande vontade em expor o seu ponto de vista perante os conteúdos. Contudo, era uma turma difícil de gerir, pois tinham dificuldades em manter as regras da sala de aula, bem como a concentração e total empenho nas tarefas propostas. Por isto, a professora titular utilizava um semáforo com as cores verde, amarelo, laranja e vermelho, onde tinha uma mola com os nomes das crianças e através deste conseguia gerir o comportamento da turma, atribuindo uma cor no semáforo ao final do dia.

Dado que se tratava de uma turma com diversos níveis e ritmos de aprendizagem, a professora titular, assim como as professoras estagiárias durante as regências, tinham a necessidade de ter trabalhos adaptados, com diferentes níveis de dificuldade para cada grupo.

Neste sentido, também foi possível observar que estas crianças reagiam de forma bastante positiva a momento dinâmicos, como era no caso do conto de uma história através de um pequeno teatro de fantoches, não dando tanta importância à utilização dos recursos digitais.

Assim, foi tida sempre em consideração todas as características observadas no início bem como no decorrer da prática, no processo de idealização e planificação das sessões.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: PORTUGUÊS

A turma do 5.º A é uma turma do Ensino Articulado da Música, com protocolo estabelecido com uma Academia de Música na região Norte do país.

Esta é composta por um grupo de catorze alunos, sendo que cinco são do sexo feminino e nove são do sexo masculino, com 10 anos.

A maioria destes alunos frequenta uma atividade fora do contexto escolar, tais como basquetebol, futebol e karaté.

A turma apresenta uma certa homogeneidade no que concerne ao contexto socioeconómico, pois os encarregados de educação dos alunos, na sua maioria, são licenciados, dois têm o ensino básico e três têm o 12.º ano. Para além disto, foi possível observar que estes encarregados de educação procuravam ter um papel bastante ativo na vida escolar dos seus educandos.

As aulas de Português decorreram na *sala do futuro*, composta por cinco mesas, ocupados por quatro alunos no máximo.

Estes mostraram-se alunos pontuais e assíduos, assim como empenhados em todas as tarefas que lhes foram propostas ao longo do ano letivo. Todos os alunos frequentaram o 1.º Ciclo na

escola pública, a maioria em escolas do mesmo agrupamento. Apesar de nem todos terem frequentado a mesma escola, anteriormente, adaptaram-se facilmente aos novos colegas, assim como ao novo ciclo.

A turma revelou ser altamente motivada e dinâmica, curiosos, talentosos e competitivos entre si, o que por vezes originava algumas quezílias entre os próprios alunos, sendo necessária a intervenção da diretora de turma, para a resolução de alguns problemas que iam surgindo. Já no que concerne ao comportamento e atitude em sala de aula, tiveram um excelente desempenho, revelando uma grande capacidade de trabalhar em pequeno grupo.

Face a isto, foi necessário ter atenção às escolhas metodológicas, assim como às estratégias e materiais utilizados durante as intervenções, pois a turma também exigia aulas dinâmicas e diferentes para não perder o interesse e empenho dos alunos. Dado que tivemos o privilégio de usufruir da sala do futuro, acabamos por criar diversas dinâmicas em pequenos grupos para trabalhar os conteúdos.

2.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 6.º ANO: HGP

O estágio também se realizou com uma turma do 6.º ano, na componente curricular de História e Geografia de Portugal. O 6.º A era constituído por um grupo de 20 alunos, onde 6 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e onze anos.

Os alunos do 6.º A foram um desafio no que concerne à gestão da turma, pois tratava-se de alunos extremamente comunicativos e desinteressados, pelos conteúdos de História e Geografia de Portugal, revelando alguma indisciplina na sala de aula.

Durante a observação, foi possível observar as estratégias adotadas pela professora titular para conseguir cativar a atenção dos alunos e estas passavam muito pela utilização da dramatização ou por um jogo, para a consolidação de conhecimentos.

Contudo, e apesar de ser um grupo que mostrava desmotivação com as aulas expositivas, também eram alunos efusivos quando lhes eram propostas atividades e projetos diferentes.

Em situações de projeto revelaram ser alunos empenhados e dedicados em criar um produto final.

Assim, surgiu a necessidade de procurar criar e proporcionar situações de pesquisa, de construção do conhecimento assim como de desenvolver um projeto com os mesmos.

3. CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1. FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular que visa a formação da prática pedagógica. Ao longo da PES é pedido para que se desenvolva a articulação entre o conhecimento, a prática de ensino e investigação sobre os conteúdos programáticos em contexto educativo real, implementando projetos adaptados aos alunos. Durante este processo também é necessário potenciar o desenvolvimento de “saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino” Decreto lei nº 240/2001 (p. 5571)

A PES propõe colocar o futuro professor a agir com contacto direto com o contexto educativo, existindo um cenário de formação acompanhado e orientado por um professor orientador e/ou professor titular. Deste modo, pretende-se que o formando adquira competências de investigação, a aplicação de competências desenvolvidas ao longo do percurso formativo e a possibilidade de pôr em prática essas mesmas competências. Na perspetiva da ESE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, segundo a Comissão de Curso (2021/2023), a PES “constitui a interface entre teoria e prática, entre a formação e o exercício profissional”, ajudando a criar um perfil dum professor plural em dois níveis de ensino. (p. 2)

Neste percurso a minha PES foi desenvolvida em simultâneo nos dois ciclos de ensino, entre as datas de 11 de outubro a 27 de maio. Iniciamos a PES com *observação* durante 2 semanas, onde conhecemos o grupo e observamos as suas interações e as suas atividades, registando os principais acontecimentos, avaliando-os e pensamos como podemos/devemos lidar com eles. Durante outras duas semanas passamos pelo processo de *observação/cooperação*, em que temos uma atitude mais ativa dentro da sala de aula, articulando a prática de ensino com a professora titular. Por fim, tivemos o processo de 18 semanas de *regências*, onde as aulas eram da inteira responsabilidade das estagiárias. Este passo, num primeiro momento, foi realizado a pares e, entretanto, foi realizado individualmente.

Todo este trajeto foi uma progressão no processo formativo, acrescentando camadas ao nosso envolvimento enquanto futuros pedagogos.

3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1º CEB

O ensino do Português deve ser entendido com meio base de comunicação, de resolução de problemas e de construção estruturada do pensamento crítico. A aprendizagem do português é essencial, sendo que é através desta área do saber que podemos desenvolver competências de leitura, interpretação e ferramentas “para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza” (Programa de Aprendizagens Essenciais – Português, 2018).

Na **área do Português** o *Programa e as Metas Curriculares* apresentam uma estrutura dividida em quatro domínios da área do saber, sendo estas a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e por fim, a Gramática.

No que concerne ao domínio da Oralidade, segundo *Programa das Aprendizagens Essenciais*, divide-se entre compreensão e expressão. Na primeira, pretende-se que aluno seja capaz de reter a informação essencial do que ouve e entender qual a intencionalidade do texto oral. Relativamente à expressão, e tal como a palavra indica, pretende-se que o aluno se expresse com clareza, que seja capaz de participar em situações de debate respeitando princípios de cooperação e cortesia.

Assim, o grupo de PES procurou desde início avançar com estratégias, nas suas planificações, que permitissem promover este domínio, mesmo que este não fosse o domínio focal das intervenções. Para Gonçalves (2011)

“é fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, sintáticas, discursivas) e a léxico de complexidade variada, uma vez que o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três fatores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala” (p. 13)

Para este efeito, e tal como é possível verificar na Unidade Didática *Racismo e Preconceito*, (Apêndice II) a aula iniciou-se com a dramatização feita a partir do teatro de fantoches da história de *Elmer* de David McKee. Após a dramatização promovemos um momento de diálogo com os alunos a partir de questões orientadoras, para que estes respondessem a questões acerca da obra ouvida e também sobre do tema a tratar, após esta atividade, os alunos tiveram que expor as suas opiniões com base nas informações recolhidas.

Já no que concerne ao domínio da Leitura, este prevê que os alunos sejam capazes de compreender o sentido de textos com características descritivas e associados a finalidades informativas. Assim para a Unidade Didática apresentada criamos um momento onde os alunos, em pequenos grupos, tiveram que ler um texto informativo, retirarem as informações pertinentes para a construção de um texto, para mais tarde apresentar à turma por um elemento do grupo. Ainda durante esta UD promovemos um momento de escrita, onde os alunos tiveram que escrever textos curtos com a finalidade de informar e que vieram, mais tarde, a serem utilizados pelos mesmos para apresentarem à turma a sua personagem histórica. Pensamos que é importante criar situações de escrita com os alunos, segundo Pereira (2000) “assegura uma maior consciencialização pelos alunos dos critérios intrínsecos à escrita de determinado género” (p. 370), deste modo, é necessário um trabalho sistemático e sólido que conduza os alunos a aprendizagens significativas.

Assim, a partir da análise da UD apresentada, é possível entender que procuramos promover vários domínios desta área do saber direta e indiretamente de forma articulada com outras áreas do saber.

A **área da Matemática** é essencial à vida quotidiana e em muitas atividades profissionais, deste modo podemos justificar que, por consequente, é essencial a sua aprendizagem. Abrantes (1997) defende que a matemática “faz parte do património cultural da sociedade, sendo nossa obrigação transmiti-la às novas gerações” (p. 1). O ensino da matemática envolve diferentes dimensões, desde social, política, cultural e formativa, a valorização de cada uma destas dimensões tem consequências na forma como é elaborado o currículo e os processos de aprendizagem.

Ainda segundo Abrantes (1997) podemos categorizar a matemática como a ciência do número, da forma, das estruturas, dos padrões e das regularidades, sendo que a sua evolução é permanente e que, ao longo dos tempos, vai sempre atualizando conceitos e teorias. Este conhecimento matemático, muitas das vezes, surge através de relações de interação e comunicação entre as pessoas, e podemos mencionar, que pode ter sido uma das primeiras formas de comunicação entre povos.

Deste modo, vemos o ensino da matemática como primordial, não somente para entender dados do que nos rodeia como comunicar como os nossos pares. Ramos (2003) menciona que a matemática é

“uma parte significativa da herança cultural da humanidade e como um modo de pensar e de aceder ao conhecimento, deve constituir uma parte integrante e relevante em todos os ciclos do ensino básico, de modo a que, em articulação com os currículos das outras disciplinas, promova as competências essenciais gerais do ensino básico.” (p. 253).

Esta tomada de consciência sobre a área da matemática sustenta que o conhecimento científico da ciência interfere diretamente nas “necessidades do funcionamento da sociedade atual” (J. P., 1997) e devemos dotar os alunos de ferramentas adequadas para a compreensão da matemática e como deve ser usada nos diferentes contextos.

Boavida (2008) citando Schwartz

“tornar a matemática viva para os alunos, nos primeiros anos do ensino básico, pressupõe tarefas que simultaneamente reflitam contextos significativos e a integridade dos conteúdos matemáticos. O desafio para os professores é, portanto, propor tarefas que se adaptem aos interesses dos alunos e estimulem a sua aprendizagem Matemática.” (p. 37).

Portanto, a aprendizagem da matemática em sala de aula envolve exercícios, atividades de memória e resolução de problemas, permitindo ajudar os alunos a construir o conhecimento matemático e a testá-lo.

A seleção dos problemas deve ir de encontro ao interesse dos alunos promovendo o raciocínio matemático e incentivando ao pensamento crítico (Boavida, 2008, p. 33). Deste modo, é importante que se mantenha, em contexto de sala de aula, um ambiente permanente de questionamento, incentivando à autonomia da procura de respostas e articulando as várias áreas do saber. Não esquecendo o papel do professor no estabelecimento das conexões matemáticas como uma “teia de relações, fortemente ligada a outras áreas curriculares e ao mundo que os rodeia, e não como uma ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma.” (Boavida, 2008, p. 58).

Ao planificar aulas sobre a matemática devemos ter sempre na mente, a consciência e importância da necessidade de interrelacionar os conceitos, as várias áreas do saber, os processos anteriormente aprendidos pelos alunos e como devemos abordar esses mesmos conceitos. A interligação entre essas conexões matemáticas e os conceitos de outras áreas resulta num só processo de ensino e aprendizagem. Este laço de continuidade entre saberes promove uma aprendizagem mais significativa, tal como nos diz no *Currículo Nacional do Ensino Básico* “O desenvolvimento do currículo da matemática deve ser visto como um contributo, a par e em articulação com outros, para a promoção das competências gerais do ensino básico” (p. 58).

Tendo por base o documento orientador das *Aprendizagens essenciais* (2018), os conteúdos de aprendizagem da matemática no ensino básico estão divididos em quatro domínios, Números e Operações, onde deve acontecer a compreensão do sentido dos números e das operações; influência do cálculo mental e escrito; o desenvolvimento de capacidade como comparar, ordenar, realizar estimativas, reconhecer frações unitárias, entre outros, cujo objetivo é que os alunos mobilizem estes conhecimentos para o mundo onde se inserem. A Geometria e Medida pressupõe identificar, interpretar e descrever relações espaciais; a observação e manuseamento das propriedades de figuras geométricas; noção de grandeza; processos de medida, entre outros. O terceiro domínio é a Organização e Tratamento de Dados, onde é suposto o contacto com dados estatísticos e tratamento desses mesmos dados estatísticos. Por fim temos a Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação onde se deve desenvolver o raciocínio matemático; conceber e aplicar estratégias na resolução de

problemas e a comunicação de raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados.

Durante a PES fomos abordando alguns dos domínios referidos anteriormente. Assim sendo, apresentamos planificações distintas onde é possível verificar o desempenho e crescimento da formanda nesta área do saber no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na regência da *Alimentação Saudável* (Apêndice I) aproveitamos o tema que estava a ser tratado para abordar o domínio *Organização e Tratamento de Dados* dando destaque para o subdomínio *Representação e interpretação de dados* a partir do preenchimento e análise de um pictograma e de uma tabela de frequência. A aula tratava o tema *A alimentação saudável* e para este efeito, depois de explorar o tema a partir de uma obra literária, questionamos os alunos sobre as suas preferências no que concerne aos legumes. Para uma primeira abordagem ao tema e, para familiarizar os alunos com o manuseamento de tabelas de frequência e pictogramas, começamos por fazer no quadro o tratamento dos primeiros dados. Assim, registamos na tabela de frequência as respostas dadas pelos alunos. Após este momento, em grande grupo, os alunos preencheram o pictograma que lhes tinha sido entregue no início da sessão. Numa segunda parte da dinâmica, a turma é dividida em grupos de cinco e seis elementos e são dadas indicações para que cada grupo faça a recolha e tratamento dos dados acerca do fruto preferido da turma e o registe numa tabela de frequência. Durante este processo foi dado o auxílio aos grupos pelo par pedagógico. Para finalizar, cada grupo selecionou dois elementos do seu grupo para apresentarem, a partir do preenchimento do pictograma que estava no quadro, os dados obtidos em pequeno grupo. Após o preenchimento do pictograma, em grande grupo, a turma preencheu também em grande grupo uma tabela de frequência referente à turma. No final, a partir do levantamento de questões orientadoras, os alunos exploram os dados obtidos.

Já numa outra dinâmica, abordamos o domínio da *Organização e Tratamento de Dados*, mais concretamente, o subdomínio *Representação de dados*. Cujo objetivo passou por, em articulação com a área do saber de *Estudo do Meio*, os alunos fossem capazes de organizar e representar dados qualitativos utilizando o *diagrama de Venn*. Para este efeito, a partir da UD *A observar e a ler o mundo animal vou compreender* (Apêndice IV) os alunos deveriam

organizar os animais que estavam projetados no grupo correto (animais selvagens e animais domésticos).

Numa outra regência (Apêndice V) no domínio de *Números e Operações*, abordando o subdomínio *Raciocínio matemático e resolução de problemas*, os alunos deveriam, segundo o *Currículo das Aprendizagens Essenciais*, ser capazes de *reconhecer e descrever regularidades em sequências e em tabelas numéricas e explicar como são geradas essas regularidades* (p. 8). Para este efeito optamos por proporcionar um momento aos alunos onde estes tivessem a oportunidade de pôr em prática o seu pensamento mental e as expressões numéricas a partir da construção de uma pulseira com contas.

A aula iniciou-se com a projeção de uma expressão numérica que os alunos deveriam ser capazes de interpretar. Dado que se tratava de uma turma com vários níveis de ensino, selecionamos dois alunos, aleatoriamente, para em grande grupo interpretarem a expressão numérica, registando no quadro o número de peças que devem ser utilizadas e a ordem das mesmas. O resultado desta atividade foi muito positivo dado que se tratou de uma aula diferente e os alunos estiveram muito motivados e concentrados no desempenho da tarefa.

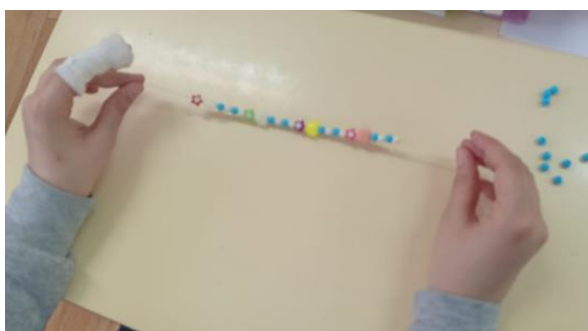


Figura 10 - Atividade em sala de aula



Figura 9 - Construção de pulseira de contas

Já no que concerne à *resolução de problemas*, ainda durante a mesma sessão, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho com situações problemas, onde estes deveriam aplicar estratégias para a resolução dos mesmos.

Relativamente ao domínio *Geometria e Medida*, este foi trabalhado em várias sessões. Assim na UD *A observar e a ler o mundo animal vou compreender* (Apêndice IV) questionamos os alunos acerca da forma das gaiolas onde os animais estavam e, se estas se assemelhavam a algum sólido geométrico. Depois de um breve diálogo com os alunos acerca das semelhanças que existiam entre as gaiolas e os sólidos geométricos foi distribuída uma ficha para a consolidação de conhecimentos sobre os sólidos geométricos.

Numa outra regência, ainda no domínio *Geometria e Medida* no subdomínio *Localização e orientação no espaço* em conjunto com o par pedagógico durante a UD *Racismo e preconceito* criamos um momento em sala de aula, onde os alunos, em articulação com outras áreas do saber, como o português e estudo do meio, deveriam mobilizar os seus conhecimentos matemáticos para definir um trajeto. Este deveria ser realizado através de saberes de programação e de orientação espacial, os alunos tinham que ir registando os vários percursos numa tabela de programação para depois, recorrendo ao uso da linguagem matemática e descrever o seu percurso utilizando termos como *em frente, um quarto de volta à direita/esquerda, meia volta e volta inteira*. Depois desse registo foram selecionados dois elementos de cada grupo para apresentarem oralmente o seu percurso, bem como o seu raciocínio para chegarem lá.

Assim, a partir da análise do nosso percurso, no que concerne à área do ensino da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é possível concluir que procuramos abordar os vários domínios de uma forma articulada que foi evoluindo ao longo da PES.

O meio que nos rodeia é a primeira escola que temos, sendo este o ambiente sobre o qual aprendemos e é através dele que aprendemos. O **Estudo do Meio** detém uma vasta área de ensino e por isso requer, imperativamente, a interligação entre mais que uma área do saber como, história, geografia, química, entre outras. Esta forma multidisciplinar leva a que os conceitos se entrelacem e que deva existir na metodologia de ensino uma interligação disciplinar com objetivos claros para o desenvolvimento global dos alunos. O estudo do meio deve promover a integração da criança como um todo, no meio que a rodeia e segundo Carvalho (2010) “pretende-se desenvolver nos alunos as capacidades de observação e relacionamento e favorecer a sua integração social” (p. 6).

Ainda segundo a mesma autora, os objetivos do ensino de estudo do meio passam por

“desenvolver alguns processos simples de reconhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (2010 p.6).

Tal como reforça Mateus (2001) podemos entender que a compreensão do meio ajuda a construir e solidificar uma identidade social e pessoal, aliando sentimentos de identificação, pertença e partilha nos mais variados ambientes sociais onde os alunos se inserem.

Segundo o *Currículo Nacional de Ensino Básico*, estudar o meio pressupõe competências emocionais, afetivas e a experimentação, e é a partir das percepções e vivências que o ensino do estudo do meio leva à compreensão e adoção duma linguagem mais rigorosa e científica por parte dos alunos. O conhecimento humano foca, não somente, o desenvolvimento da pessoa, mas também da pessoa em sociedade e a articulação entre estes pontos faz com que o conhecimento do meio seja um eixo pedagógico na educação de 1º ciclo.

Os domínios referentes ao ensino de estudo do meio são: a sociedade, a natureza e a tecnologia. Na sociedade, o aluno deve ser capaz de reconhecer a importância de fontes documentais para a construção do pensamento crítico; reconhecer datas, nomes e instituições nacionais e internacionais relevantes para a construção da História. No domínio da natureza, os alunos devem conhecer e refletir sobre o corpo e a sua constituição; relacionar e conhecer eventos relacionados com a biodiversidade e categorizar os seres vivos. Na tecnologia, os alunos devem perceber quais as vantagens e desvantagens dos avanços tecnológicos na sociedade. No conjunto destes domínios, os alunos devem ser capazes de elaborar, descrever e representar itinerários, lugares, regiões e acontecimentos relativos à humanidade e questões ambientais e acima de tudo saber colocar questões pertinentes que levem à construção de um novo conhecimento.

A PES permitiu-nos intervir nas diversas áreas do saber, contudo, nem sempre foi possível abordar todos os domínios das várias áreas do saber, dado que as temáticas a abordar eram sempre decididas em conjuntos com os professores titulares das turmas. No que concerne à área do estudo do meio abordamos dois domínios, sendo estes o da *Natureza* e da *Sociedade*.

Na regência da *alimentação saudável* (Apêndice III) foi abordado o domínio da *Natureza* cujo objetivo era “refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciadas, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (Aprendizagens Essenciais - Estudo do Meio. p. 6).

Em sala, promovemos a análise da *Roda dos Alimentos*, a partir de um diálogo em grande grupo, com o levantamento de questões orientadoras feitas pela professora com o objetivo de os alunos conseguirem distinguir os alimentos saudáveis dos não saudáveis. Depois desta abordagem entregamos uma folha com a estrutura de um esquema-síntese acerca da roda dos alimentos e dos contributos de cada grupo alimentar para o bem-estar físico e psicológico para os alunos preencherem em grande grupo e ficarem com o registo no caderno diário. Para fechar o tema e, conseqüentemente, para consolidar os conhecimentos acerca do tema abordado durante o dia, projetamos o jogo *Abre a caixa* para todos os alunos poderem responder a questões, aleatoriamente, mobilizando os conhecimentos trabalhados durante o dia.

Já na UD a *A observar e a ler o mundo animal vou compreender* (Apêndice VI) abordamos o domínio da *Natureza* cujo objetivo era que os alunos fossem capazes de *Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis* (animais, tipos de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução) e *relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat – Animais*. Para que esta aula fosse bem diferente do habitual, levamos animais para o ambiente de aprendizagem. Como seria de esperar, os alunos quando viram os animais ficaram entusiasmadíssimos com o tema. A aula começou com a abordagem do conceito de animais selvagens e animais domésticos. Após uma breve atividade relacionada também com a área da matemática, promovemos um momento de diálogo com os alunos acerca do tema a tratar.

Após um breve diálogo e também para os alunos se conseguirem concentrar, criaram-se quatro grupos de trabalho onde cada grupo tinha no centro da sua mesa um animal (grupo 1: Coelho, grupo 2: Cágados, grupo 3: Agapone, grupo 4: Peixes) para observarem e perceberem quais as suas características. Para além do animal, cada grupo tinha um texto informativo acerca do animal que tinham à sua frente e uma ficha informativa que deveriam de preencher

para mais tarde utilizarem na criação de um cartaz com informações acerca dos animais para depois fazerem uma apresentação oral à turma.

Já durante a UD *Racismo e Preconceito* no que concerne à área do Estudo do Meio o objetivo focal passava por conhecer personalidades que no passado tiveram um papel importante na luta pelo respeito e aceitação das pessoas diferentes, assim, para este efeito foram desenvolvidas atividades no domínio da *Natureza* articuladas com o domínio da sociedade para que os alunos fossem capazes de localizar Portugal na Europa e no mundo, no mapa, bem como conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história social.

No que concerne à área do Estudo do Meio, não conseguimos abordar todos os domínios da área, pois como já referido anteriormente, as aulas eram programadas em conjunto com a professora titular. Mesmo assim, é possível verificar que procuramos sempre, articular as várias áreas de ensino, evitando desta forma uma quebra entre as mesmas, para que assim fosse possível proporcionar momentos de aprendizagem significativos para os alunos.

As áreas de intervenção da **Educação Artística** são múltiplas e variadas, desde a linguagem, a escuta, as emoções, expressão corporal, dimensão cognitiva, dimensão afetiva, perceção de grupo, autoconhecimento, entre outras.

A evolução humana depende de múltiplos fatores e, segundo o *Perfil dos Alunos á Saída da Escolaridade Obrigatória*, “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” onde a educação deve ter um papel fulcral. Segundo, Amorim (1995)

“formação pessoal e permanente que possibilita, através do desenvolvimento de atitudes que potencie a capacidade de pensar, criticar, debater todos os assuntos, eliminar ou conviver com problemas, valorizar a amizade, respeitar os outros, ser solidário.” (p. 34)

Assim sendo, devemos entender a educação artística com o objetivo de ativar e estimular os alunos para processos que facilitam o desenvolvimento pessoal e em grupo, alargando as

possibilidades da percepção sensorial, da atividade criativa e da descoberta. Ao adotar a educação artística pretende-se que se incentive a aprendizagem de acordo com os interesses dos alunos, as suas capacidades e as suas experiências, gerando processos de participação ativa e desenvolvendo competências como comunicação e pensamento crítico.

Os domínios referentes à educação artística focam-se na experimentação e criação; na interpretação e comunicação e apropriação e reflexão.

Nestes domínios os alunos devem ser capazes de utilizar e dominar instrumentos diversificados de pesquisa de informação; validar e transformar a informação, de forma crítica, em conhecimento; prever e avaliar o impacto das suas decisões e desenvolver estratégias para lidar com elas; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Para atingir estes domínios o *Currículo das Aprendizagens Essenciais* apresenta-nos verbos como identificar, analisar, distinguir, exprimir, explicar, transformar, construir e defender, verbos estes que devem ser articulados na educação para aplicar na vida quotidiana e na tomada de decisões conscientes preparando adultos responsáveis e conscientes das suas escolhas. Tal como nos diz Peres (2002)

“neste vai e vem – teoria/prática que a formação deve ser construída. E mais ainda: a formação centrada nesta articulação entre teoria e prática, deve trabalhar valores, atitudes e comportamentos direcionados para a refundação de uma ordem mundial, transformadora, emancipadora, consubstanciada em novas perspetivas críticas de educação para a cidadania” (p. 307)

Durante a PES o par pedagógico foi abordando, sempre que possível a área das expressões. Deste modo sirvo-me da UD *A observar e a ler o mundo animal vou compreender* (Apêndice IV) a título de exemplo. Na prática desta UD os grupos que foram criados para a observação do animal que tinham em cima da sua mesa tinham a tarefa final de criarem um cartaz e usarem-no durante uma apresentação oral. Assim, os alunos tiveram na área Educação Artística – Artes Visuais, a partir da tarefa descrita, tiveram que usar a criatividade para criarem um cartaz mais apelativo. Com esta tarefa os alunos tiveram de *Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.*

Na aula do dia 23 de março de 2022 (Apêndice V) em articulação com a área do saber da matemática, aproveitamos o facto de estarem a trabalhar as sequências e regularidades e a história para promover um momento de dança com os alunos. Para este momento, começamos por explorar a música “We are the World” de *For Children*. Primordialmente, os alunos ouviram a música, seguidamente, traduzimos o nome da música e a partir disto criamos um momento de diálogo com alunos. De seguida apresentamos uma sequência de movimentos e desafiamos os alunos a manterem essa mesma sequência para assim criarem uma coreografia.

Este foi um momento muito rico e leve entre a professora estagiária e os alunos. Apesar de serem crianças pequenas e cheias de energia foram muito responsáveis, cumpridores das regras e conseguiram elaborar a tarefa com sucesso. Esta aula foi terminada com a sensação de total satisfação com o que tínhamos planeado, pois finalmente as aulas começavam a fazer sentido para alunos e professora estagiária.

3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2º CEB: PORTUGUÊS

“O ensino da língua portuguesa é uma atividade complexa, se considerarmos a multiplicidade de aspetos que envolve, a natureza diversa dos diferentes saberes nele implicados, as características específicas dos aprendentes e a variedade de contextos onde se concretiza.” (José António Brandão Carvalho, 2020, p. 8)

Nesta etapa da vida educativa existe um maior nível de exigência das aprendizagens dos alunos. A área do português desafia os alunos a um desenvolvimento mais exigente e que lhe permite desenvolverem “competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua” segundo o *Programa da Aprendizagens Essenciais*.

A área de Português no 2º CEB materializa competências que, segundo o *Programa da Aprendizagens Essenciais*, “são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva”.

Os alunos devem ser capazes de alcançar determinadas competências como a oralidade, compreendendo, expressando-se e argumentando com base em textos e discursos. Competências de leitura, tendo contacto com textos informativos e saber distinguir fatos de opiniões. Competências de escrita, onde terão que defender e transmitir conhecimento através da escrita. Competências gramaticais nos planos fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo. Por fim, aquisição de conhecimento pelo texto dramático e/ou poético, fomentando hábitos de leitura.

A Prática de Ensino Supervisionada no 5.º ano do 2.º CEB foi uma experiência enriquecedora e de grande crescimento e evolução enquanto futura docente. Neste sentido, sirvo-me da presente reflexão para apresentar um pouco do trabalho que fomos construindo ao longo da PES.

Na área do Português conseguimos abordar todos os domínios que constam no programa. Assim começamos por referir o trabalho elaborado com a turma na planificação do dia 24 de janeiro de 2022, onde foram explorados os domínios da *Leitura/Compreensão* e a *Educação Literária/Leitura* (Apêndice VI). Para o primeiro domínio referido começamos por projetar no quadro imagens alusivas à cidade e ao campo para que os alunos, a partir de um diálogo orientado por questões feitas pela professora, tentassem prever o tema da fábula que viria a ser apresentado de seguida, promovendo deste modo o momento de pré-leitura.

Neste sentido, passamos ao momento da leitura, feita pela professora seguido da distribuição de um impresso com momentos do texto desorganizados que deveriam de ser organizados após ouvirem a segunda leitura, promovendo assim, a oralidade em função da compreensão do texto.

Após este momento, os alunos têm ao seu dispor o jogo das *letras soltas* que a partir do mesmo, e em pares, deveriam organizar as letras para descobrirem o título da fábula que tinham estado a ouvir.

À posterior temos o momento da compreensão do texto narrativo, sublinhando no texto, com cores diferentes os elementos constitutivos de um texto narrativo, enquanto faziam uma leitura silenciosa, para que assim, fossem capazes de identificar no texto as personagens, onde

e quando decorreu a ação. Foi distribuído um esquema que deveria ser preenchido com a informação sublinhada seguido do preenchimento de uma tabela acerca da vida das personagens do texto tratado. Para promover a capacidade de retirarem do texto a informação essencial, os alunos tiveram de responder a uma pergunta inferencial, justificando a sua resposta com expressões retiradas do texto.

Relativamente ao domínio da gramática não era um domínio onde nos sentíamos mais à vontade, contudo, essas barreiras foram sendo ultrapassadas e iniciamos a planificação para esse domínio. Assim servimo-nos da aula do dia 21 de março de 2022 (Apêndice VII), onde o domínio abordado foi o da *Gramática* cujo objetivo era promover a capacidade de identificar quantificadores numerais, nomeadamente os cardinais, multiplicativos e fracionários.

Para este efeito, utilizamos um excerto da obra “O rapaz e robô”, de Luísa Ducla Soares, disponível no manual dos alunos para tratar o domínio planificado para esse mesmo dia. Primordialmente, começamos com um breve diálogo acerca do tema *Quantificadores*. De seguida pedimos aos alunos que sublinhassem no texto as palavras que eles consideravam pertencer à classe de palavras dos quantificadores numerais e foi corrigindo o exercício, em grande grupo, oralmente. Depois deste momento, foram projetados alguns excertos do texto, para que os alunos referissem a partir de questões-orientadoras a importância de ter os quantificadores numerais ao serviço da interpretação do texto. Para finalizar, e como forma de consolidação de conhecimentos, em grande grupo, fizeram a leitura e análise de uma receita para identificarmos quantificadores numerais.

Ao longo de várias aulas fomos promovendo o domínio da oralidade, contudo, este nem sempre foi o domínio focal das aulas. Por isto, servindo-nos da planificação do dia 3 de maio de 2022 (Apêndice VIII) onde a oralidade foi crucial para a segunda parte da mesma. A aula iniciou com a visualização de um vídeo acerca do racismo seguido de um diálogo para a exploração do mesmo. O objetivo da aula, para além de trabalhar o domínio da *Oralidade*, promovendo a capacidade de produzir um discurso coeso, de captar a informação do vídeo e de expor o seu ponto de vista face ao tema abordado, também tinha o objetivo de sensibilizar os alunos para o tema a ser tratado para que à posterior estes, em grande grupo, criassem um

cartaz de sensibilização ao racismo recorrendo aos recursos digitais disponíveis na sala de aula.

Esta foi uma aula muito bem conseguida, pois os alunos expuseram as suas opiniões, recorrendo a exemplos de situações vividas por eles e cooperaram em grupo para criarem o cartaz.

3.4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2º CEB: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Segundo Félix (1998),

A resposta a privilegiar na questão “Para quê ensinar a História hoje?” aponta para a necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo atual e de perceber a complexidade do mundo em que vivemos; de conceptualizar o passado de um modo que nos permita compreender e explicar as transformações presentes. (pp. 61 - 62)

Esta consciência histórica permite-nos reconhecer quem somos e projetar-nos na sociedade em que vivemos, deste modo, o ensino da História e Geografia de Portugal articula o passado, o presente e o futuro. O processo de aprendizagem desta área do saber requer uma abordagem multidisciplinar e que inclua

“estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Esta disciplina evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas”. (*Programa da Aprendizagens Essenciais*)

Ainda na abordagem de Félix (1998) “a sua aprendizagem consistirá não só em informar-se sobre os acontecimentos e conceitos históricos, mas também em conhecer e utilizar para isso os procedimentos específicos da História, adequados à idade dos alunos. (p.66)

Na área de História e Geografia de Portugal houve um longo processo de crescimento nas nossas práticas.

Desde início que nos focamos nos três momentos didáticos de uma planificação de HGP, sendo estes a motivação, o desenvolvimento e por fim a consolidação de conhecimentos. Apesar de estarmos inteiramente conscientes de que estes três momentos eram cruciais para o desenvolvimento de uma planificação, inicialmente, o primeiro momento não era bem conseguido devido ao facto de os recursos não serem o ideais.

Assim, e como defende Félix (1998) para que uma sequência didática seja bem conseguida é importante que primeiro o professor olhe para a sua turma, defina a estratégia que irá utilizar para depois selecionar os materiais essenciais para a prática.

Neste sentido, na aula do dia 18 de março de 2022 (Apêndice IX), desenvolvemos uma planificação para o domínio *Portugal no Século XX*, centralizando-se no subdomínio *O 25 de abril de 1974*, cujos objetivos eram que os alunos conhecessem e compreendessem as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974 e entendessem como este decorreu. Para este efeito, definimos a estratégia que iria ser adotada e esta passava pelo levantamento de questões orientadoras para que os alunos conseguissem chegar ao conhecimento. Estas questões previamente definidas serviram de guia para a seleção dos recursos a serem utilizados durante a aula.

A aula iniciou-se com o momento de motivação em que o objetivo era que os alunos conseguissem chegar ao tema da aula a partir da visualização de um vídeo. Seguidamente, para explorar as causas do descontentamento dos portugueses que levaram à revolução do 25 de abril, depois de ser reproduzido um vídeo que retratava as causas do descontentamento social, fizemos o levantamento de uma série de questões-orientadoras:

- “A primeira parte do vídeo retrata momentos da guerra colonial, como já falaram em aulas anteriores. Posto isto, como estariam a reagir as pessoas que eram obrigadas a ir para a guerra?”
- “Relativamente à censura, acham que a população vivia satisfeita sem ter o direito a dar a sua opinião face a qualquer assunto?”

- “Vimos um cartaz que dizia “Sem eleições livres, não votes”, o que querará dizer este cartaz?”
- Nesta época, qual era o partido político que vigorava?”
- “Existiam mais partidos políticos para além da União Nacional?”
- “O que será que terá levado as pessoas a emigrarem?”

Após este levantamento de questões os alunos responderam em grande grupo à questão “Quais foram as causas que levaram ao descontentamento social” e fizeram o registo no caderno diário.

Félix (1998) ressalva a importância do professor enquanto facilitador para aprendizagem,

“O papel do professor torna-se mais importante pois tem que ser agora o planificador das atividades que facilitem a construção de significados, selecionando os conteúdos e atividades mais adequadas, entre as quais estão a exposição/receção e a investigação.” (p.44)

Neste caso, pensamos em como as estratégias de exposição, receção e investigação, poderiam trazer resultados mais positivos na aprendizagem.

Para a segunda parte do desenvolvimento de conteúdos os alunos assistiram a vários excertos do filme “A hora da liberdade” e fizeram a análise de um documento escrito referente ao início das operações militares a partir do levantamento de questões-orientadoras. Ainda durante a aula fizeram também a análise de uma página de jornal do dia 25 de abril de DN, referente ao movimento militar.

“A renovação dos materiais didáticos para o ensino da História não pode deixar de integrar os meios de comunicação e as novas tecnologias da informação e comunicação. (...) a imprensa relacionada com o ênfase dado ao estudo do contemporâneo, com o Estudo do Meio ou da História Local e como veículo para desenvolver técnicas de análise crítica da realidade.” (Félix, 1998, p. 52)

No final, para a consolidação de conhecimentos os alunos realizaram um esquema-síntese, em grande grupo acerca do conteúdo trabalhado na aula.

Já na aula do dia 8 de abril de 2022 (Apêndice X), para que os alunos reconhecessem algumas mudanças após a revolução do 25 de abril, optamos por promover uma aula de investigação a partir de fontes escritas.

Para este efeito, formaram-se pequenos grupos, distribuiu-se um guião com questões-orientadoras e com fontes icnográficas para que os alunos conseguissem responder às questões. Após uns minutos para a realização da tarefa os alunos tiveram um momento para exporem as suas sugestões de resposta ao grande grupo e para que, deste modo, pudessem fazer uma comparação com as respostas dos seus pares.

3.5. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

PROJETO *OUVINTES SORTUDOS*

Durante o estágio, entendemos que devíamos implementar o projeto *Ouvintes Sortudos*, cujo objetivo é promover a fluência da leitura junto dos alunos do 2º ano.

“O programa de promoção da fluência em leitura «Ouvintes sortudos» constitui uma tentativa de produzir um recurso didático que inclua as estratégias que a investigação tem revelado como sendo eficazes ao nível deste fator tão importante para a leitura. Pretendeu-se com este programa desenvolver um recurso de aplicação prática, sistemática e exequível no quotidiano das escolas.” (Borgues & Viana, 2020)

Assim, juntamente com a colaboração da professora cooperante, começamos a ter um momento de ouvintes sortudos todas as quartas-feiras, em que os alunos, levavam um texto para casa, tinham que o ler para alguém, esse alguém tinha que registar o tempo de leitura, comentar e assinar; na semana seguinte os alunos tinham que ler esse texto para turma e mostrar esses registos.

Inicialmente, a maioria dos alunos não aderiu como era o esperado. Deste modo, optamos por algumas estratégias para motivar os alunos para o projeto, começamos por etiquetar os trabalhos com figuras correspondentes ao trabalho realizado por eles. Os colegas que não estavam tão motivados, observando os colegas a terem as etiquetas positivas começaram a querer também e ao longo do processo, mostravam-se bastante orgulhosos por já saberem ler que até, num caso, um aluno pediu à mãe para gravar um vídeo dele a ler para mostrar à professora.

Contudo, ao longo das semanas os alunos, na sua grande maioria, acabaram por fazê-lo e revelaram grande interesse e entusiasmo por este momento do dia à quarta-feira.

Para além do interesse, tivemos alunos em específico que revelaram melhorias na leitura e na sua compreensão.

O caso de uma criança que não gostava de ler e revelava muitas dificuldades na leitura que, com o projeto *Ouvintes Sortudos*, inicialmente não aderiu, contudo com o tempo começou a aderir, a ler e a querer ler para a restante turma.

Outro caso é de um que não chegou a aderir a este projeto, não lendo a maioria dos textos. Contudo, os que leu, também revelou entusiasmo em ler para a restante turma. Assim como, o caso de outro aluno que, desde o início demonstrou grande interesse no projeto, revelando empenho e curiosidade nos textos trabalhados.

Este projeto foi, efetivamente, um projeto interessante e que nutriu resultados positivos na maioria dos alunos. No nosso caso, creio que não foi possível chegar a uma conclusão mais completa, pois iniciamos este projeto a meio da PES, o que não nos permitiu trabalhar todos os textos. Contudo, foi possível concluir que é um projeto que envolve a comunidade escolar, promove as competências de leitura e entusiasmo a maioria dos alunos.

PEDDY-PAPER - FINAL DO 2.º PERÍODO

No final do segundo período o grupo de estagiários propôs a organização de um peddy-paper que envolvesse todos os alunos da escola, onde estes executavam diversas tarefas e desafios até encontrarem um saco de ovos para a sua turma.

Segundo Leandro (2022)

“É essencial estimular as crianças e os jovens a participarem nestas atividades, em que brincar e jogar, especialmente ao ar livre, se torna obrigatório para o seu desenvolvimento cerebral, contribuindo de forma determinante para o bem-estar físico, emocional, cognitivo e social. Brincar permite que explorem o mundo que as rodeia, experimentando diferentes papéis, desenvolvendo a criatividade, a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidarem com as adversidades e mudanças que farão parte das distintas fases do seu ciclo de vida”

Esta foi uma atividade com muita participação e, ao longo da mesma, as crianças mostram-se muito divertidas.

3.6. REFLEXÃO INTEGRADA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Como menciona, Gonçalves (2010) os relatórios da prática de ensino supervisionada,

devem ser o reflexo de todo o processo assumindo-se simultaneamente como instrumentos de avaliação e análise e instrumentos de desenvolvimento profissional. Nesta medida devem ser desejavelmente concebidos de modo a serem retrospectivos e prospetivos, podendo ser feitos em diferentes suportes e ter diferentes focos, âmbitos e objetivos. (p. 13)

Neste sentido, iniciamos o estágio com muitas inseguranças em vários aspetos, desde a postura que deveria ser adotada enquanto professora estagiária, o que deveríamos ou poderíamos fazer e dizer, como deveríamos de planificar, o que deveria ter uma planificação e como se deveria lecionar. Na nossa mente, pairavam todas estas questões que durante um tempo, refletiram-se em ações.

Após uns meses de muito trabalho junto de todos os professores envolvidos neste projeto e com o apoio de todos, começamos a combater as inseguranças. Com o tempo desenvolvemos uma relação mais próxima com os alunos, foi adotada uma postura mais envolvente e leve durante as aulas, colocaram-se dúvidas aos professores cooperantes e supervisores acerca da estrutura das planificações e das atividades que se pensava desenvolver. Desta forma, o trabalho começou a evoluir.

O ponto menos positivo foi a falta de conhecimento científico em todas as áreas, mas principalmente a português. A área da gramática exige imenso tempo dedicado a leitura e estudo que, infelizmente, era bastante condicionado e a, História e Geografia de Portugal exatamente pelas mesmas razões.

No que concerne a História e Geografia de Portugal, esta foi a área onde se sentiram as maiores dificuldades, desde o momento da motivação para os temas ao desenvolvimento de recursos que fizessem sentido para os alunos, recursos com informação essencial e eficazes para a construção do conhecimento dos alunos. Contudo, também conseguimos ir combatendo esta falha, e, após muito trabalho, junto dos professores envolvidos, começamos a ser capazes de selecionar a informação essencial, sintetizar conteúdos e desenvolver os

recursos de modo a que os alunos os entendessem e chegassem ao conhecimento. Para este efeito, para além de ter de estudar muito bem os conteúdos antes de preparar a aula, também foi necessário pensarmos muito bem nas questões que iriam ser colocadas aos alunos, para assim, guiar o seu raciocínio e resultar numa aprendizagem.

Relativamente a Português, começamos por focar na educação literária, na oralidade, bem como na escrita, precisamente, por serem os domínios onde havia maior facilidade. Após a primeira aula observada, deu-se o desafio de investir mais no domínio da gramática. Este domínio, tal como foi referido anteriormente, exigiu muito estudo, exigiu uma preparação das aulas bastante prévia, para que assim, que fosse possível retirar todas as dúvidas. Contudo, e apesar de nos termos dedicado muito a este trabalho, sentimos falta de segurança enquanto estávamos a lecionar.

Já no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentimo-nos extremamente à vontade desde início a cooperar com a professora titular e sentíamos prazer em conseguir orientar os alunos nos trabalhos que estavam a desenvolver. Mesmo sentindo à-vontade nesta vertente, quando foi iniciada a preparação das aulas e mesmo durante o período enquanto se estava a lecionar, havia sempre a sensação de que algo não estava certo. Agora, olhando de uma forma geral para todo o trabalho que foi desenvolvido inicialmente, reconhecemos que não estávamos, de todo, apesar do esforço em contrário, a planificar aulas com um verdadeiro fio condutor e com sentido para os alunos, não existindo um elo de ligação fluído. Mesmo assim, com o tempo e estando conscientes que as coisas não estavam perfeitas houve sempre uma procura para fazer melhor. Para este efeito, começamos por pensar primeiro num tema para a aula, estudar primeiro sobre esse tema e depois pensar no que poderia ser levado para a aula e quais os desafios que poderíamos colocar aos alunos, de modo a que estes participassem de forma ativa e assim construíssem o seu conhecimento, colocando dúvidas, expressando opiniões e curiosidades sobre o tema a ser trabalhado.

Para além disto, também tivemos dificuldades na gestão da turma, contudo, após muita observação e algumas tentativas falhadas, começamos a desenvolver estratégias às quais os alunos reagiam de forma bastante positiva.

De uma forma geral, podemos dizer que este foi um caminho em busca da evolução e do crescimento desde o início. Ao fim das primeiras regências havia o sentimento de desorientação e de constante de insatisfação. No final de cada aula, procurávamos saber sempre, juntos dos professores cooperantes, quais eram os pontos menos positivos para poder melhorar, ficando a sensação de que algo não tinha corrido bem e que a aula tinha ficado muito aquém.

Já no final do estágio, acabávamos as aulas com sentimento de satisfação sobre a minha ação enquanto professora estagiária. As aulas da PES eram, de facto, mais enriquecedoras e focadas nos alunos, pois até neles era notória a diferença do envolvimento nas aulas.

4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA - “TRABALHO POR PROJETO”

Neste capítulo, pretendo explicar os procedimentos metodológicos considerados na dimensão investigativa do presente relatório. Será, inicialmente, exposta a questão problema que emergiu da prática de ensino supervisionada, no contexto do 2.º CEB na componente curricular de História e Geografia de Portugal. De seguida, será referida a natureza da investigação e por fim as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Segundo Alarcão (2001, p.28), “é por meio da verbalização que se estabelecem as ligações entre os vários contextos, funcionando a linguagem como amplificadora da capacidade cognitiva”. No início do período de prática de ensino supervisionada, perguntei aos alunos o que esperavam das aulas de História e Geografia de Portugal e como gostavam que fossem as aulas. Este processo de indagação aos alunos parece-nos essencial, convergindo com o que defende Jesus e colaboradores (2006, p.5):

Acreditando-se nas vantagens de colocar perguntas de diferentes categorias e níveis cognitivos, considera-se, por isso, da máxima importância habituar os alunos/estagiários a formular e responder a perguntas de elevado nível cognitivo, para que mais tarde possam eles, também, colocar questões que desafiem a competência reflexiva daqueles com quem interagem.

Em consonância com o identificado, as nossas intenções passaram por criar um ambiente favorável à partilha para, mais facilmente, perceber as necessidades, os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos. Neste processo, os alunos mostraram interesse nas aulas com acesso às tecnologias como fator de motivação para a aprendizagem de conceitos. Inicialmente, mostravam desmotivação para as aulas de um cariz mais expositivo, em que a participação era quase nula e o que verbalizavam era desinteresse pelos temas abordados. Ao longo do período de prática de ensino supervisionada, fomos tentando valorizar o espaço da reflexão e promover o diálogo para que os alunos *fossem tomando* conta das aulas e fizessem dos conteúdos seus, tal como menciona Peres (1999, p. 121), “A escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes.

No sentido de melhor organizar o processo de aprendizagem, tentamos reforçar nos alunos, o seu sentido de pertença e a sua responsabilidade sobre a apreensão de conceitos. Os alunos comentavam os assuntos da atualidade como a Guerra na Ucrânia, sobre o que era a NATO, o que diferenciava Europa de União Europeia. Estes temas deram mote para iniciarmos um processo com a intenção de aproximação ao Trabalho por Projeto, pensando em promover a autonomia e os interesses dos alunos como ferramenta para a aprendizagem. Durante uma das aulas, o aluno A questionou:

Aluno A - a professora é a favor da Ucrânia ou da Rússia?

Em consequência o aluno B refere:

Aluno B - A Rússia nunca terá ninguém a favor deles.

Professora em formação – Por que razão a Rússia nunca teria ninguém a favor deles?

As respostas passaram muito por:

Aluno C – Não sei bem!

Aluno D – Porque a Rússia não tem razão e eles é que estão a destruir tudo.

Aluno E - A Rússia não quer que a Ucrânia faça parte da NATO.

Entretanto, fomos percebendo que muitos dos alunos não sabiam bem por que razão é que a Rússia invadiu a Ucrânia, assim como também não conheciam os conceitos que tanto se falava na altura, tal como, o que é a NATO e a partir deste ponto, iniciamos este trabalho com a turma.

Tal como menciona Fonseca (2001), entendemos que esta era uma oportunidade para valorizar o ensino da história partindo do papel ativo do aluno, “(...) tornando-se urgente experimentar itinerários pedagógicos que salientem o papel ativo dos alunos, estimulem a reflexão sobre si próprios, impulsionem o contacto com o diferente, desafiem dogmas estabelecidos e promovam a emergência de uma consciência moral autónoma” (pp. 45-46).

Neste sentido, assumimos o propósito de promover nos alunos conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania, como a capacidade de discutir a informação e distinguir entre factos e opiniões e perceberem que papel têm os recursos digitais, como motivação no processo de ensino aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

No início do século XX, surgem novas propostas pedagógicas, em contraposição à pedagogia transmissiva, que segundo Oliveira-Formosinho (2007) se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. As novas propostas de ensino direcionam-nos para um movimento de renovação de ideias pedagógicas nos Estados Unidos da América a “Educação Progressiva” e na Europa “Escola Nova”. Este novo referencial pedagógico está diretamente associado ao pensamento do filósofo John Dewey (1859-1952), que defendia a democracia e a liberdade de pensamento, defendendo que a criança deve ser educada como um todo a nível físico, emocional e cognitivo. Este autor defendia que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser produto da curiosidade da criança, renunciando à tradicional pedagogia transmissiva, na medida em que “uma das tendências da escola tradicional é ignorar o valor do impulso e do desejo pessoais como motores da ação” (Leite E. M., 1992, p. 17).

O Movimento da Escola Nova, por exemplo, focou o ensino nos interesses e aprendizagens significativas dos alunos e evidenciando a escola como uma instituição onde são desenvolvidas práticas pedagógicas com o objetivo específico de preparar os alunos para a vida, através da exploração e descoberta contextualizada. Ainda segundo Formosinho (2007), este movimento defende uma pedagogia centrada na criança e na sua aprendizagem pela ação, tendo como objetivos a promoção da descoberta autónoma o desenvolvimento e a construção de aprendizagens através da ação. Deste modo, os alunos vivenciam mais o processo de aprendizagem e constroem um conhecimento mais significativo.

Ao longo deste processo de mudanças nas conceções educativas, o sistema de ensino reorganizou-se em disciplinas e conteúdos, de modo que a aprendizagem se tornasse cada vez mais significativa. De acordo com Roldão (2009), “no passado o que se queria fazer aprender, a quem e para quê, era relativamente claro e estável: estava corporizado em programas uniformes, construídos por listagens de conteúdos a transmitir” (p. 47).

A raiz do Trabalho de Projeto, em Portugal, surge com Irene Lisboa que afirma que “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, p. 90). Uma escola responsável e crítica que se preocupa, não comente com o transmitir saber, mas também em educar, almejando construir, ensinar e promover mudanças positivas centradas no aluno.

Mediante este contexto, podemos considerar o Trabalho por Projeto como uma opção pedagógica centrada na aprendizagem, de acordo com o interesse do aluno de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. Segundo Marques (2016), esta tipologia de trabalho centra o aprendiz no processo de aprendizagem, adaptando-se as metodologias pedagógicas às singularidades dos alunos e ao seu ritmo. Sendo assim, e como defendeu o relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI, foram definidos quatro pilares que devem ser valorizados - aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser (Lopes P. , 2014, p. 15). O Trabalho de Projeto fomenta a motivação dos alunos para a investigação, ao mesmo tempo que estimula o seu espírito crítico, contribuindo para este aprender – fazer.

A este propósito, Mendonça (2002) refere que educar significa desenvolver a capacidade de pensar e decidir perante situações novas e com alguma complexidade (p. 61). Desse modo percebemos que a educação implica a existência de constantes interações entre a escola, o meio e a sociedade, de forma a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências nos alunos (Lopes P. , 2014, p. 17).

Atualmente, a educação tem cada vez mais desafios e numa era de tecnologias ligadas à internet, com acesso rápido a informação, é importante desenvolver estratégias de ensino que cheguem aos alunos de forma saudável, estimulando a aprendizagem de forma aliciante e motivadora. Veríssimo (2013) menciona que é importante relacionar a motivação com o processo de aprendizagem escolar e de ter em conta a motivação dos alunos para regularem as suas aprendizagens: “Alunos motivados são alunos que tomam iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes” (p. 74).

A par do referido, e segundo Roldão (2009), a escola deve desenvolver estratégias exigentes direcionadas para a aprendizagem autónoma de cada aluno. Por isso, o Trabalho por Projeto que fomos desenvolvendo foi encarado como uma estratégia de aprendizagem em que os alunos constroem o seu conhecimento de forma autónoma, realizando pesquisas e documentos de trabalho direcionados para o desenvolvimento de um projeto final. Portanto, o conhecimento não foi, apenas, transmitido pelo professor, mas construído, com e pelos alunos através de uma relação entre conteúdos adquiridos anteriormente, novas pesquisas e com uma interação com os restantes colegas de turma, e claro, com o professor, ou seja, através de um trabalho cooperativo.

Ao mobilizar esta estratégia, tínhamos como objetivo que os alunos aprendessem de forma diferente, de uma forma apelativa e, ao mesmo tempo, envolvê-los na construção do seu conhecimento e amplificando a sua motivação ao longo do processo.

Outra dimensão do projeto foi perceber a importância destas temáticas como motivação para a aprendizagem, que podemos denominar de questões socialmente vivas. Segundo Bettencourt (2020)

“a escola deve ensinar a pesquisar e a organizar a informação a que os alunos têm acesso, proporcionando o estudo, o debate, a reflexão, o desenvolvimento da capacidade de fazer opções e resistir a manipulações; integrando os saberes produzidos pela ciência; desenvolvendo a capacidade de escuta dos seus alunos e das suas preocupações.”

Neste sentido, parece-nos que é importante perceber como podemos procurar espaço *fora do currículo* para conseguirmos chegar aos alunos e de como esse espaço também pode desencadear desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas.

“É imprescindível a educação para os Direitos Humanos e a formação de cidadãos capazes de compreenderem o mundo em que vivem, de intervirem em prol de uma sociedade mais democrática, com decisões mais fundamentadas na ciência.” (Bettencourt, 2020)

As questões socialmente vivas podem ser um veículo para esta tipologia de aprendizagens, sendo presentes no dia-a-dia dos alunos e aprendizagens que podem ser facilmente partilhadas fora do contexto escolar.

No nosso caso, pensamos no impacto do conhecimento com informação fidedigna e dar ferramentas aos alunos para que aprendessem a filtrar informação, tal como menciona mesma autora anterior “O debate em torno de Questões Socialmente Vivas é importante para que crianças e jovens não fiquem à mercê de uma informação dispersa, de opiniões que podem ser manipuladoras, de notícias falsas. (Bettencourt, 2020)

Os conflitos armados, a ditadura, conflitos sociais ou pandemias, são exemplos de questões que se relacionam com problemáticas que podem ser Questões Socialmente Vivas, no nosso caso, pensamos ser pertinente definir uma temática que se relacionasse com os alunos ativamente e, no caso, as suas preocupações estavam centradas no início da guerra na Ucrânia. No Trabalho por Projeto, os conteúdos são, por norma, assuntos que dizem respeito à vida das crianças, dos familiares, ou a acontecimentos sobre os quais elas querem aprender mais, sendo desenvolvidos de acordo com um determinado contexto social (Mendonça, 2002). Deste modo, pareceu-nos pertinente juntar a dimensão do Trabalho por Projeto e a dimensão as Questões Socialmente Vivas, interagindo com os interesses dos alunos para conseguirmos aprendizagens significativas para os alunos.

Segundo Castro (2002) é “a interação que cria o contexto” e desde cedo fomos percebendo que, a maioria dos alunos, encaravam a área curricular de História e Geografia de Portugal como maçadora e com pouco interesse e para contrariar esse padrão, desenvolvemos o Trabalho por Projeto como metodologia com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela disciplina” (p. 18). A ideia passava por incentivar a mudança e fazer os alunos entenderem que aprender história não tem que acontecer, exclusivamente, partindo de métodos expositivos que passam pela memorização dos conteúdos, sendo possível aprender de forma diferente e puderem aplicar essas aprendizagens na sua vida presente.

Ao longo desta experiência, desde que consideramos desenvolver uma intervenção pedagógica suportada pelas potencialidades do Trabalho por Projeto, o resultado foi de um processo que evoluiu graças a muita cooperação e comunicação com os alunos e tendo como

base a organização de um ambiente social estimulante e rico em aprendizagens significativas. Estas aprendizagens fluíram para ambas as partes (alunos e professores), tornando o processo de aprendizagem mais integrado na realidade do estágio que se estava a realizar, integrando as dificuldades que iam surgindo e transformando-as em informação valiosa para a aprendizagem de ambos, tal como defende Moreira (2000), “aceitar uma posição de “facilitador” da aprendizagem, sem receio de estar igualmente a aprender. Na escola ou fora dela, poderá criar ambientes de troca de conhecimentos que permitam encarar a realidade social em qualquer perspetiva” (p. 100).

O Trabalho por Projeto é composto por diversas fases, sendo uma metodologia que vai ao encontro dos interesses dos alunos e existem vários autores que se debruçaram sobre esta temática, neste caso de estudo, optamos pela metodologia de Trabalho por Projeto segundo Leite (1991, p. 75), é constituída por três etapas: “identificação/formulação do problema”, “pesquisa/produção” e “apresentação/globalização/avaliação final”.

A identificação/formulação do problema corresponde ao início do projeto, onde detetamos a problemática da desmotivação perante as aulas, a dificuldade de distinguir entre fatos e opiniões e dúvidas sobre conceitos ligados à guerra na Ucrânia. Inicialmente, foi discutido, em grande grupo, o que significariam os conceitos que eles ouviam falar nas notícias, de modo a que acontecesse partilha, escuta e pudéssemos avaliar diagnosticamente os conhecimentos prévios dos alunos quanto àquelas matérias. De seguida, procedemos à divisão da turma em pequenos grupos, fragmentando e formulando questões mais analíticas, tendo como base o tema geral – *Guerra na Ucrânia* – e promovendo a planificação do estudo e divisão de tarefas a partir dos próprios alunos. Cada grupo, definiu quais as funções de cada um dos elementos e os seus registos, sendo que orientados e adaptando a cada grupo, respeitando as suas necessidades e interesses.

Na segunda fase, segue-se a planificação com a realização de pesquisas, reflexão teórica sobre que aprenderam. A recolha de informação e tratamento desses dados é realizada com recurso a suportes digitais de informação – jornais online, fóruns, artigos (...) – posteriormente reúnem os dados para responderem às questões anteriormente colocadas e elaboram um relatório final.

Na fase final do nosso Trabalho por Projeto temos a apresentação/globalização/avaliação final com a apresentação dos projetos finais, para que cada grupo responda às diferentes questões colocadas, para que haja partilha de saberes e discussão sobre as temáticas, dando oportunidade de partilha de convicções também. A avaliação inicia-se e decorre ao longo de todo o processo e nós optamos pela avaliação por discussões em grande grupo, o grau de interajuda, a qualidade da pesquisa e as competências adquiridas.

Importa esclarecer que pequena aproximação ao Trabalho por Projeto foi desenvolvido de 18 a 27 de maio de 2023 com uma turma do 6º ano.

4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO – AÇÃO PARTICIPATIVA

A questão inicial para o presente relatório do Projeto de Investigação é: *De que modo o Trabalho por Projeto pode contribuir para a aprendizagem de questões socialmente vivas, no ensino de História e Geografia de Portugal no 2ºCEB?*

Para a realização da investigação, estruturamos algumas subquestões como linhas orientadoras:

- Quais as potencialidades do Trabalho por Projeto na aprendizagem dos alunos, em História e Geografia de Portugal?
- De que modo o Trabalho por Projeto, em História e Geografia de Portugal, pode promover aprendizagens autónomas?

Para uma abordagem transformadora e em resolução a problemas partilhados, pensamos no conceito de participação ativa dos intervenientes, tendo em vista um projeto articulado, independente e que se baseia num caminho de ação e reflexão construída pelos próprios alunos. (Monteiro, 2019)

Este projeto foi inspirado pela investigação-ação:

- Identificamos o problema, através do levantamento das necessidades, recursos e potencialidades dos alunos, combinando a dimensão da participação por parte dos mesmos;

- Desenhámos o plano de desenvolvimento do projeto, pensando com a participação coletiva nesse mesmo plano, convergindo à ação;
- Analisamos os resultados e avaliamos mediante esses mesmos resultados.

Segundo Lopes (2014), “Os alunos que desenvolvem este tipo de metodologia encontram, geralmente, explicações para os fenómenos que os rodeiam e, assim, poderá desenvolver-se no futuro uma sociedade cujos membros possuam uma visão racional do mundo e tenham uma predisposição para pensar criticamente” (p.13)

Neste sentido, podemos defender, tal como Alarcão (2001), que aprendemos a investigar com quem investiga e assim sendo, optamos por sermos participantes durante todo o processo de investigação com os alunos e, ao mesmo tempo que incentivamos os alunos à pesquisa, também nós, enquanto futuros docentes, produzimos um conhecimento novo através de intervenções como a descrita no presente relatório, “a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2001, p. 8).

Como suporte de trabalho, optamos por uma postura interrogativa, que nos conferisse compreensão das medidas e procedimentos a tomar. A planificação requer combinação equilibrada entre previsão e a flexibilidade, prevendo ajustamentos que facilitem a execução dum projeto e deste modo criámos uma planificação das sessões (apêndice XI) em que optamos pelo Trabalho por Projeto.

Para a intervenção, definimos objetivos que estão presentes no quadro seguinte:

Objetivos de Intervenção– Distinguir factos de opiniões
• Promover a aprendizagem de conhecimento através da pesquisa e da crítica de informação essencial e fidedigna
• Desenvolver nos alunos capacidade de análise, juízo critico e autocritica
• Sensibilizar para sentido de autonomia e responsabilização dos alunos
• Promover, nos alunos, a interação, comunicação e cooperação entre pares
• Fomentar, nos alunos, a articulação entre trabalho individual e coletivo
• Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos distinguirem factos de opiniões

Quadro 1 - Objetivos de intervenção da metodologia de Trabalho por Projeto - Distinguir factos de opiniões

4.2.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os principais passos conceptuais que assumimos para explicar e discutir os diferentes problemas teóricos com os quais nos confrontamos na construção deste objeto de estudo, passam por perceber quais os processos metodológicos que constituem a base da investigação desenvolvida. Neste âmbito, abordamos as estratégias utilizadas no tratamento dos dados obtidos.

Após a definição das questões que balizam a investigação e a construção dos seus objetivos, o processo investigativo exige que se proceda à eleição da técnica para a recolha dos dados. Vários fatores determinaram a eleição da observação participante e da análise documental como métodos mais adequados para desenvolver esta investigação.

Para o avanço em qualquer investigação é necessário recolher informação, seja através de observação, entrevistas, análise documental, entre outros, para que se possa registar informação mais concreta e, conseqüentemente, confiável. Enquanto professora em formação, o papel de investigadora é essencial para melhorar a ação educativa. Esta dimensão investigativa deve constar no *ADN* dos próprios professores, segundo Alarcão (2000, p.7) “o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor”. Neste âmbito, destacamos que recolha de dados é um procedimento da investigação, assim como, é o resultado final dos processos de observação e experimentação, deste modo há que selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas. No presente caso, optamos por duas formas principais: observação participante, recolha e análise documental.

Na sequência do indicado, Amado (2014) destaca que “A observação participante é uma espécie de ‘descida ao poço’ (descen- te dans le puits), consistindo numa “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento” (p.151). Perante esta ideia, embrenhamo-nos na ação com os alunos e observando-os para conseguir perceber as suas dinâmicas e vivenciar a aquisição de conhecimento com eles.

As observações realizadas em contexto de sala de aula foram de natureza participante, tendo recorrido à técnica de entrevista-ação que se entende, segundo Estrela (1994), como um processo de recolha de dados que ocorre dentro da ação em que se desenvolve a própria observação.

No processo de observação, optamos, predominantemente, pela observação participante, uma vez que, assumimos o papel de parceira pedagógica na ação educativa, apoiando e intervindo diretamente no trabalho dos alunos para a concretização do projeto em curso.

A técnica de observação foi definida segundo registo de acontecimentos, com especial atenção à interação entre os alunos e a suas ações ao longo da planificação do Trabalho por Projeto. A partir das observações, foi necessário enquadrar o contexto das ações, incluindo o decurso da ação fora e dentro da sala de aula, percebendo se os alunos tinham ou não, possibilidades de levar o Trabalho por Projeto a cabo em casa, sendo que precisavam de acesso a tecnologias digitais.

Além da descrição dos comportamentos observados em contexto de sala de aula e análise da partilha documental ³por parte dos alunos, o protocolo das observações integrou três registos:

- 1 - o registo das dúvidas dos alunos quanto à temática a tratar;
- 2 - o registo das interações realizadas durante a análise e discussão de dados em grande grupo;
- 3 – o registo das conclusões retiradas por parte dos alunos.

A observação das atitudes dos alunos e da sua evolução privilegiou dados de natureza qualitativa, onde as anotações de campo foram realizadas com uma observação não-estruturada.

Outro método de recolha de dados utilizado foi a recolha e análise documental que os alunos partilharam durante a ação. Esta recolha dos dados documentais, foi iniciada de forma a serem obtidos dados que possibilitassem fornecer indicadores do conhecimento prévio dos

³ Informação disponível em <https://padlet.com/danielaferreira14/a-guerra-na-ucr-nia-b6fo15nda68vyczr>

alunos sobre a temática da *Guerra na Ucrânia* com vista à construção do Padlet com essa informação. Numa primeira etapa, obtivemos informação através do *mentimeter*⁴ com a recolha dos seus conhecimentos sem consulta. Durante o processo de recolha de informação, obtivemos documentação sobre as pesquisas realizadas e da sua validade enquanto informação credível. No sentido seguinte recolhemos, analisámos e separamos a informação credível da informação não-credível. Estes dados foram-nos dando informações importantíssimas para percebermos o conhecimento que temos e que ferramentas usar para o elevar.

Nesse sentido, a técnica de recolha e análise documental foi caracterizada por um processo dinâmico, permitindo representar o conteúdo documental desde o início do até ao final. Esta técnica permitiu-nos criar informação nova devidamente fundamentada. Deixo a ressalva, que incluímos neste processo o acesso a imagens como mapas, fotografias e vídeos. O processo de validação dos dados provenientes das diferentes fontes documentais englobou a verificação da credibilidade dos documentos tendo em conta a credibilidade, autenticidade e autoria fidedigna.

4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS

A avaliação de um projeto reside em avaliar o caminho percorrido e nas mudanças produzidas, desde o início até ao final do mesmo. É a avaliação que nos permite refletir sobre o processo de ensino para percebermos se devemos alterar estratégias.

Após termos dado a conhecer as motivações que nos levaram a desenvolver a presente investigação, é importante avaliar como decorrem os processos e, se necessário, reorganizar a planificação para atingir os objetivos definidos.

Como já foi identificado, foi valorizada a observação participante, dado que tínhamos contacto direto e permanente no desenvolver da ação com a turma, o que nos tornou um observador-

⁴ Informação disponível em <https://padlet.com/danielaferreira14/a-guerra-na-ucr-nia-b6fo15nda68vyczr>

participante. A observação participante acaba por ser mais dinâmica e envolve o investigador, que é, simultaneamente, instrumento na recolha de dados e na sua interpretação. Como menciona Mendes (2012),

as funções essenciais da observação estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, o feedback pedagógico o que contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem. (p. 60)

Esta técnica de recolha de dados contribuiu para que pudéssemos analisar, reformular e avaliar cada sessão, com vista na melhoria do processo de aprendizagem.

Para a avaliação estabelecemos linhas orientadoras do que precisávamos avaliar:

CrITÉrios de avaliaÇão considerados
• Participação • N� de artigos publicados no padlet • N� de questões respondidas em grande grupo • Evolução de <i>mentimeter</i>

Quadro 2 - Itens de avaliação do Trabalho por Projeto

4.3.1. DESENHO DAS SESSÕES

Inicialmente, uma vez que os alunos já trabalhavam em plataformas online em algumas áreas disciplinares, e em consonância com a professora cooperante, foi criado um *padlet*⁵ para a turma desenvolver o projeto e registar todas as etapas. Aqui fomos colocando a evolução do projeto, assim como dúvidas e sugestões acerca do mesmo, esta ferramenta facilitou o contacto entre os alunos e entre alunos e a professora.

⁵ Informação disponível em <https://padlet.com/danielaferreira14/a-guerra-na-ucr-nia-b6fo15nda68vyczr>

Primordialmente, através do *mentimeter*, realizamos uma pergunta “O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia” e respostas sobre a *Guerra da Ucrânia*. Esta atividade foi extremamente útil para percebermos os conhecimentos prévios dos alunos e despertar neles a curiosidade para saberem mais. Foi, também, muito positiva na motivação dos alunos, sendo que estávamos a aprender História e Geografia de Portugal com um tema atual, do seu interesse e com acesso às novas tecnologias ligadas à internet, que são do seu interesse também. Uma seleção de aplicações telemáticas, intencional, cuidadosa e especializada, combinada de maneira abrangente, provavelmente fornecerá condições para o desenvolvimento de ambientes/sistemas de aprendizagem ricos e compreensivos, onde o todo é mais do que, apenas, a soma das partes (Osório, 2020, p. 217).

O passo seguinte foi criar uma tarefa semanal para que recolhessem notícias que pensassem ser interessantes e partilhá-las no *padlet*, não especificando a tipologia de notícias.

Deste modo, incentivamos os alunos à participação na aula e de levarem esse material para além portas, no caso, pesquisando e publicando artigos/notícias sobre a temática abordada na aula. Os nossos objetivos principais balizam-se em como desenvolver o juízo crítico e a responsabilização e o acesso a tecnologias digitais como meio de aprendizagem. Assim como mencionou Osório (2020) citando Teixeira, “o digital não é o fim, é o meio”. As tecnologias asseguram algumas das condições necessárias para que o foco das aprendizagens possa “incidir sobre a criatividade, o “porquê das coisas” e o “para quê” do esforço em aprender”. Essa centralidade das aprendizagens, e da função das tecnologias nesse processo, é o foco desta parte do texto, estruturada para tentar explicitar algumas descobertas que afloram das experiências que temos vivido ou a que vimos assistindo” (p. 216). Nem todos os alunos mostraram interesse, contudo, percebemos que deixamos a semente plantada para as sessões seguintes.

Durante a semana, quando os alunos deveriam ter partilhado notícias que considerassem pertinentes para a sessão seguinte, percebemos que a maioria dos alunos não tinha executado a tarefa. Desse modo, na 2.^a sessão que estava inicialmente planeada para a realização da análise da informação recolhida, procedemos à elaboração do mapa mental que exigiu que a turma fosse dividida em pequenos grupos, nos quais tinham que utilizar as ferramentas

digitais para procurarem dar resposta às questões colocadas pela professora. Tal como mencionado no primeiro capítulo, não fizemos da planificação algo estanque, mas sim flexível, de modo a irmos adaptando à realidade dos alunos.

Roldão (2011) menciona que deve mesmo existir flexibilidade na planificação, de modo a garantir que, à saída de cada ciclo, que os alunos alcancem as competências esperadas, com o pressuposto de organização de aprendizagens de forma aberta, adequando estruturas, sequências e processos de ensino. Na sessão seguinte, analisamos a informação recolhida pelos alunos e percebemos que, a grande parte dos que tinham recolhido eram artigos de opinião e não notícias. Durante esta sessão, tentamos desenvolver a capacidade de análise, de modo a tentarem perceber e filtrar o que é informação essencial e fidedigna.

Dividimos os alunos por grupos para que respondessem a algumas questões que eles próprios formularam. Deste modo, tentamos promover a interação e comunicação entre pares para que existisse sentido de cooperação e partilha de conhecimento, através das seguintes questões

Questões formuladas pelos alunos
- Onde se situa a Rússia e a Ucrânia no mapa? - Qual a relação geográfica entre esses dois países? - Porque razão a Rússia invadiu a Ucrânia? - Quando tudo começou? - Qual a posição de Portugal? - Como reagiu a ONU? - O que é a ONU? - O que é a NATO? - Como reagiu a Nato? - Como reagiu a EU? - O que é a União Europeia?

Quadro 3 - Questões formuladas pelos alunos na terceira fase do Trabalho por Projeto

Durante a sessão, os alunos tiveram que pesquisar, organizar a informação e responder às questões em grande grupo. Segundo Roldão (2007) “trabalhar colaborativamente permite,

pois, ensinar mais e melhor”, implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar” que se concebe na lógica do “contributo para o todo.” (p. 28)

O passo seguinte passou por revisitar a informação que tinha sido recolhida através do padlet, num quadro fizemos uma divisória entre factos e opiniões e os alunos tinham que pôr os artigos recolhidos no local que pensavam ser mais acertado. Segundo Azenha (2021), a “formação de grupos de trabalho cooperativo, oferece às crianças a possibilidade de serem figuras centrais no processo de aprendizagem” (p.13), deste modo, a pesquisa deu lugar à ação que gerou partilha e novas aprendizagens.

Na última sessão, fizemos um novo *mentimeter* sobre o que sabíamos sobre a guerra na Ucrânia e fizemos a comparação com os conhecimentos anteriores no primeiro *mentimeter*. Segundo Fernandes (2014) a aprendizagem é “o processo pelo qual o indivíduo adquire novas associações dentro de si próprio; associações que estabelecem pontes entre o que o indivíduo já sabia e o que pode aprender ou aprendeu” (p. 14). Neste processo, pretendemos estabelecer a ponte entre o conhecimento prévio e o conhecimento adquirido.

4.3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos o conjunto de dados obtidos em função Trabalho por Projeto realizado com a turma de 6º ano, na componente curricular de História e Geografia de Portugal.

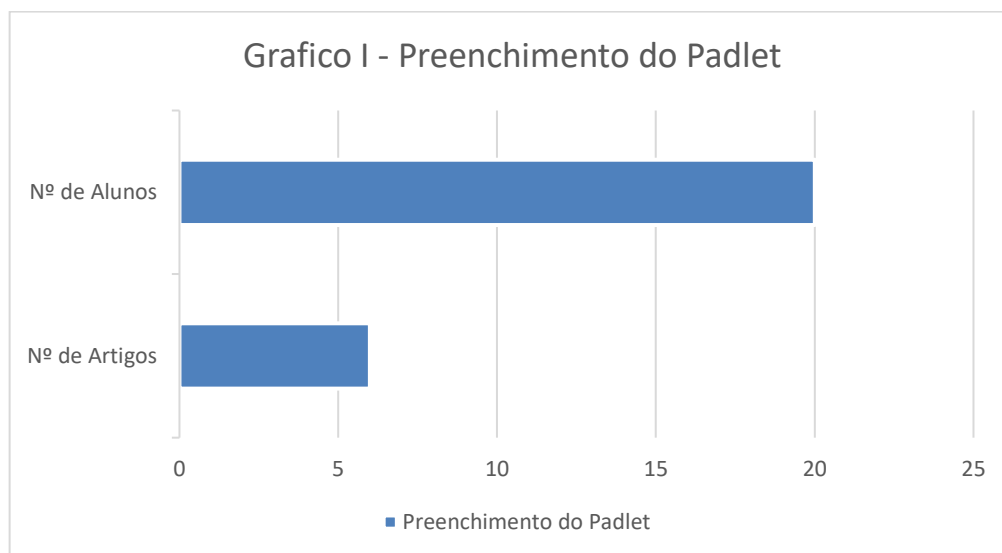


Gráfico 1 - Preenchimento do Padlet

Num universo de 20 alunos, contamos com a partilha de 6 artigos publicados, pelos alunos, durante a semana.

Nem todos eram de informação fidedigna, sendo que alguns eram artigos de opinião e não factuais, o que nos impulsionou para uma fase diferente do Trabalho por Projeto, com o intuito de desenvolver competências para auxiliar a distinguir factos de opiniões.

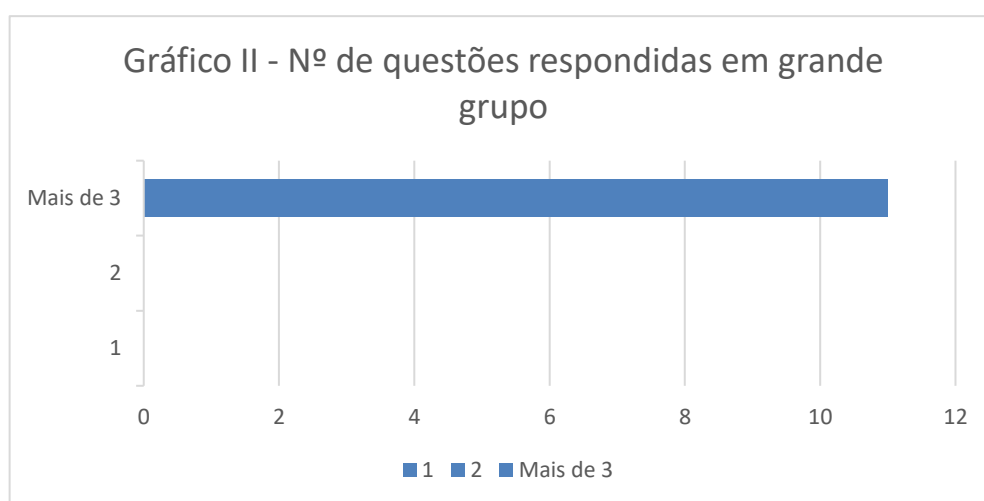


Gráfico 2 - Número de questões respondidas em grande grupo

Em relação a este item, observamos que os grupos se empenharam em responder acertadamente às questões que lhes foram propostas, sendo, uma das fases em que os alunos mais demonstraram interesse em participar.

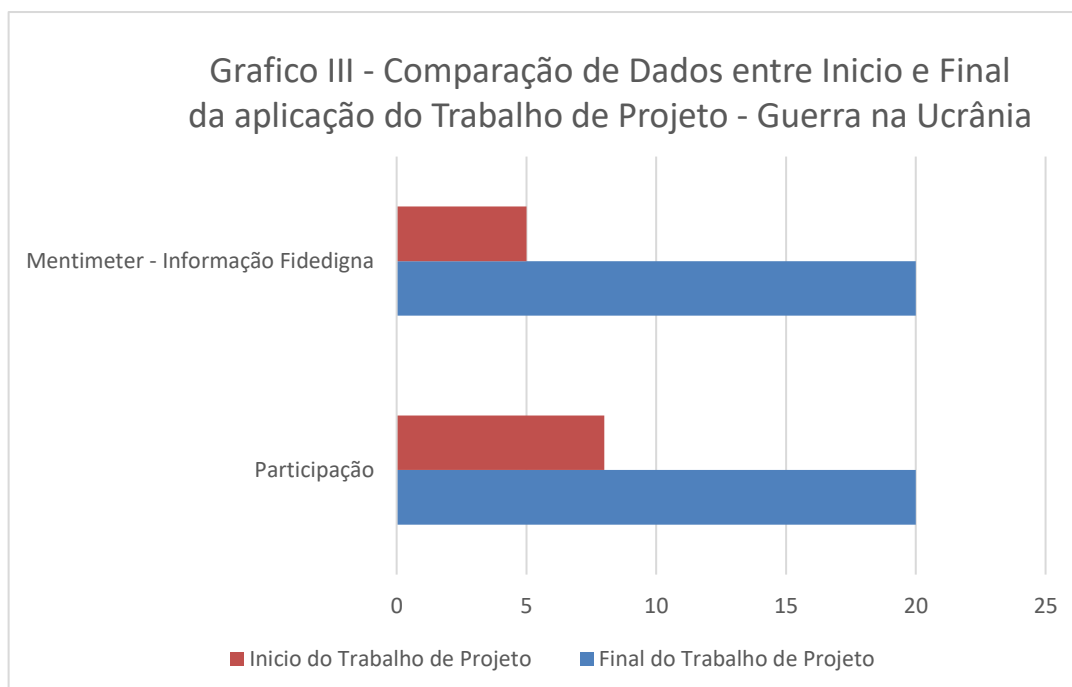


Gráfico 3 - Comparação de Dados entre início e final do Trabalho por Projeto - Guerra na Ucrânia

No gráfico anterior, verificamos que houve uma evolução muito positiva na informação de diagnóstico no *mentimeter*, sendo que mais de metade da informação já era adequada e não apenas informação generalizada. Na primeira atividade de *mentimeter*, a maioria das respostas eram destruição e tristeza enquanto que na última dinâmica a maioria das respostas basearam-se em factos como a data de início do conflito e a sua justificação, houve mais variedade de respostas e elementos fulcrais para a origem e as consequências da guerra.

Quanto à participação notamos que foi aumentando ao longo do Trabalho por Projeto, ao ponto, em que todos se envolveram na procura de dados concretos sobre o assunto que estávamos a estudar, tal como podemos perceber no (Apêndice XI).

4.4. PRINCIPAIS RESULTADOS

Ao longo do processo, os alunos mostraram interesse por clarificarem ideias sobre um assunto tão presente no seu dia-a-dia e no geral a participação, durante as aulas, aumentou.

Percebemos que o Trabalho por Projeto e as estratégias que fomos introduzindo promoveram atitudes democráticas de participação, tolerância e respeito pelo outro. Percebemos que favorecemos a criatividade e o sentido crítico dos intervenientes e que foi incrementada uma nova atitude perante a informação que lhe é passada todos os dias nas notícias e que estas práticas são fundamentais para a criação duma geração mais informada e reflexiva.

Podemos observar isso através da diferença entre o primeiro quadro do mentimeter, que em os alunos referenciam o que sabem sobre a guerra e o segundo mentimeter, onde o que mostram saber sobre a Guerra na Ucrânia é mais objetivo, com mais nexos e com veracidade.

Esta tipologia de registos é importante, avaliando diagnosticamente o que sabem os alunos para mais tarde comparar o nível de conhecimento, Cunha (2014, p. 251) citando Ribeiro dizendo que esta metodologia “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” Através deste instrumento pedagógico podemos perceber a evolução nas aprendizagens dos alunos. Ao longo deste processo também fomos observando a forma como os alunos foram direcionando as suas crenças e opiniões sobre o assunto que estávamos a trabalhar, o que pensamos ser um resultado positivo para alavancar o espírito reflexivo dos alunos.

No trabalho para casa, já não notamos tantas mudanças, sendo que, apenas parte da turma, realizou essa tarefa.

Face aos objetivos de intervenção definidos, observamos que a utilização das novas tecnologias com ligação à internet, em contexto de sala de aula, incentiva à participação e à apreensão de novos conceitos, sendo esta uma ferramenta útil para o ensino de História e Geografia de Portugal.

Pela análise e avaliação ao longo do processo, percebemos que a metodologia de Trabalho por Projeto vem salientar que os alunos devem ser a peça central para promovermos aprendizagens significativas. Importa salientar a valorização que os alunos deram ao facto de estarmos a explorar um tema que eles trouxeram e não somente os conteúdos do livro.

Aluno X – Professora, já viu o que uma só pergunta fez?

Aluno Y – Daqui a uns anos isto vai estar nos livros para os alunos aprenderem professora? Vamos ser história professora!

Quando passamos este processo pelo *crivo* da pedagogia, podemos falar em pedagogia transmissiva, onde nos baseamos em transmitir aos alunos História a Geografia e de como essas áreas do saber podem influenciar a vida de todos quer economicamente como culturalmente. Tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2015) a criança é considerada “tábua rasa e folha em branco” cuja função é “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, evitar erros e corrigir os que não puder evitar” (p.3), assim sendo, trabalhar uma questão socialmente viva na área de História e Geografia de Portugal foi significativo para os alunos, tendo o discurso permanente de puderem perceber a sua responsabilidade e terem a possibilidade de poder influenciar a História. Deste modo, podemos afirmar que o Trabalho por Projeto contribui para uma aprendizagem significativa e que as questões socialmente vivas, como no caso a *Guerra da Ucrânia*, faz com que o ensino de História a Geografia no 2ºCEB seja mais validado pelos alunos, pois podem estar a *fazer parte*, como vemos mencionado do último diálogo: “*Vamos ser história professora!*”

Cortesão (2002) afirma que “o agente investiga e age, se enriquece sob o ponto de vista formativo e abre caminhos para a mudança” (p.37), percebemos que os alunos sentiram que podem fazer parte dessa mudança através da apreensão de conhecimentos. Portanto, através das aulas de História e Geografia de Portugal, podem adquirir conhecimentos válidos para fazerem parte duma mudança no decorrer da história.

Quanto à promoção de aprendizagens significativas, entendemos que a metodologia de Trabalho por Projeto permite que os alunos possam aprender muito mais que os conteúdos que estão definidos nas orientações curriculares formais. Neste caso, temos o exemplo disso mesmo, de um conteúdo que não está nas orientações curriculares formais e que ajuda a

articular saberes e a adquirir conhecimento. Através deste projeto, pudemos aprender mais sobre o mapa europeu, quem são e como funcionam as instituições europeias e as origens históricas do conflito Rússia-Ucrânia.

Ao agarrar numa simples questão dum aluno, foi possível construir um projeto para responder a essa pergunta e ao mesmo tempo, aplicar as potencialidades que o Trabalho por Projeto tem. No sentido de, através da motivação intrínseca dos alunos, promover o processo aprendizagem em História e Geografia de Portugal. Este conjugar de conteúdos, de informação e interação entre pares, ajudou a que os alunos assimilassem os conteúdos de forma mais significativa.

É de destacar o empenho dos alunos pela procura de respostas, bem como existirem alunos que destacam a importância da partilha de conhecimentos entre os vários elementos do grupo. Esta partilha de conhecimento promove não somente a sociabilização como promove a aprendizagem autónoma e a partilha. O interesse demonstrado pelos alunos ao longo deste processo foi aumentando conforme a interação também aumentou e o seu empenho em obter informação autonomamente e puder partilha-la aumentou também. Podemos afirmar que o Trabalho por Projeto incentiva a aprendizagens autónomas e que estas podem ser valiosas para o efetivo conhecimento da História e Geografia. Sendo que, tal como menciona Leite, Malpique e Santos (1991) “novo conceito de aprender” (p.80) poderá desencadear uma nova forma de aprender, novas formas de agir, novas formas de pensar e fazer evoluir a forma como os alunos veem o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do ser humano vai mais além do que o desenvolvimento cognitivo, passa também pelas experiências vivenciadas. Constituindo a educação um alicerce para a vida e formação do indivíduo enquanto cidadão, os objetivos do docente não se devem findar na passagem de conhecimento, mas essencialmente na criação dum novo conhecimento.

Ao longo deste processo, entendemos que devemos impulsionar nos alunos uma atitude de autonomia e responsabiliza-los pela própria aprendizagem. Para isso é necessário desenvolver espírito e capacidade de investigação, assentando no questionamento, reflexão sobre o nosso e o mundo dos seus pares. Enquanto futuros docentes, devemos ter a capacidade de intervir adequadamente na vida dos alunos, criando estratégias motivadoras de ensino, que possibilite aos alunos construir o seu próprio caminho no ensino e que envolvam os alunos a serem mais expressivos, criativos e participativos na vida em sociedade.

Este projeto foi entendido como uma oportunidade para, tal como menciona Duarte (2017) “para a construção de conceções partilhadas (...) e para o reforço de atitudes de corresponsabilização e de práticas concertadas de formação” (p. 85)

Muitas vezes existe a necessidade de alterar estratégias e pensar a educação, isso também aconteceu neste período, tivemos que estar atentos às dúvidas dos alunos, às suas posturas em relação às temáticas e ao que necessitavam de desenvolver. De facto, se pretendemos uma educação de qualidade devemos ter a capacidade de encarar as diferentes possibilidades de auxílio ao desenvolvimento das competências dos nossos alunos.

Durante a PES, sentimos que as condições únicas de vivência(s), as memórias e a valorização do que rodeia os alunos influencia a aprendizagem. Cabe ao docente saber integrar e gerir esses fatores externos e enquadrá-los, de modo a que os alunos adquiram aprendizagens mais significativas e que esses conhecimentos sirvam de base enquanto cidadãos interventivos na sociedade. Enquanto futuros docentes, temos a responsabilidade de sermos atores de mudanças positivas e criar ambientes de reflexão e pensamento crítico.

Da mesma forma, ao longo deste processo, fomos percebendo o ritmo de ensino deve ser muito bem planeado, doseando entre o interesse dos alunos e o cumprimento do programa curricular. As dinâmicas pedagógicas devem ser adaptadas e revistas ao longo dos processos de aprendizagem de modo a que os alunos compreendam e interiorizem as aprendizagens essenciais.

Urge, incutir motivação e despertar convicções de mobilização de toda a comunidade educativa para a construção de uma sociedade com valores e deveres de cidadania estruturados e sustentados desde a infância, uma vez que,

“Educar crianças e adolescentes para viverem no século XXI supõe aprender a pensar e viver na era planetária, numa nova sociedade onde as capacidades alargadas de conhecimentos tenham como contrapartida o crescimento da capacidade da solidariedade, com uma ética que responda às velhas e novas exigências da realização humana, de toda pessoa e de todas as pessoas”
(Ander-Egg, 1998, p. 61)

A PES foi, de facto, um longo percurso em busca da evolução e crescimento enquanto futura docente e enquanto pessoa que lida com pessoas. Este percurso foi um misto de emoções, cheio de questões e muitas inseguranças.

Ser professor não é ser um mero transmissor de conhecimentos científicos, não é seleccionar uma série de materiais digitais e explorar em função do tema a abordar. Ser professor é olhar os alunos, conhece-los e procurar estratégias que se adequem à realidade destes. Não importa que os alunos saibam de trás para a frente o que foi o 25 de abril se depois não são capazes de entender de que forma esse acontecimento influenciou o que somos atualmente.

A evolução da mestranda passou por falhar muitas vezes, por reconhecer essas falhas e por procurar corrigi-las.

A mestranda segue o caminho da educação consciente de que a evolução e o crescimento não ficam por aqui, pois este é um processo contínuo de estudo e investigação.

Olhando para o passado, a mestranda orgulha-se do seu percurso de formação, consciente de que ainda tem um longo caminho pela frente, mas convencida de que irá fazer sempre mais e melhor do que ontem, pois ser professor é estar em constante evolução para ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem significativos para aqueles que serão o nosso futuro – as nossas crianças.

REFERÊNCIAS GERAIS

6, D.-L. n. (18 de Janeiro de 2001).

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (org.). *Supervisão Pedagógica: Principios e Práticas*.

Alarcão, I. (2001). Professor - investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*(nº1), pp. 21 - 30.

Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Aveiro: Ua Editora - Universidade de Aveiro. doi:<http://doi.org/10.34624/11c4-1960>

Amado, J., & Silva, L. C. (Fevereiro de 2014). Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. *Manual de Investigação Qualitativa na Educação*, pp. 145 - 168.

Amorim, A. T. (1995). *Encontros de Teatro na Escola. História de um Movimento*. Porto: Porto Editora.

Ana Isabel Moreira, P. D. (Dezembro de 2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Supervisão*, 11(4), pp. 41 - 58.

Ander-Egg, E. (1998). *Educación y Prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Magistério del Rio de la Plata.

Azenha, C. M. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como incentivo à participação dos alunos*. Instituto Politécnico de Setúbal.

Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Bettencourt, A. M. (Outubro de 2020). Questões Socialmente Vivas: a escola à escuta do mundo. Obtido de <https://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2020/10/questoes-socialmente-vivas-escola.html>
- Biesta, G. (Dezembro de 2012). Boa Educação na Era da Mensuração. 42(147), pp. 808-825.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Borgues, M., & Viana, F. L. (Novembro de 2020). Ouvintes Sortudos. (ME/PNPSE, Ed.) Obtido em 4 de Abril de 2022, de <https://pnpsc.min-educ.pt/estudo5>
- Bruner, J. (2000). Cultura da educação. p. 12.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia de Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Castro, M. R. (2002). *Gerir o Trabalho de Projeto: Guia para flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- CNE. (2011). *Conselho Nacional da Educação*. Obtido em 14 de setembro de 2023, de https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2011.pdf
- Cortesão, L. L. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, M. L. (2014). *Agrupamentos de Escolas e Estruturas de Orientação Educativa - (In)adequação das estruturas de orientação educativa no 1.º ciclo de um agrupamento do distrito de Braga*. Relatório de Atividade Profissional, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Braga.
- Cunha, D., Neves, I., & Pinheiro, A. (Março de 2014). Transversalidade e continuidade em educação: Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-

escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais - Avaliação: Desafios e Riscos*. Obtido em 13 de Novembro de 2023, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3579/1/Transversalidade%20e%20continuidade%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Curso, C. d. (2021/2022). *Prática de Ensino Supervisionada - Estágio*. Porto: ESE.

Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. Obtido de <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/1265-Texto%20do%20Artigo-3425-1-10-20120928.pdf>

Duarte, P. &. (2017). Supervisão e colaboração em prática de ensino supervisionada: : Um estudo na formação de educadores e de professores do ensino básico. *Atas do II colóquio: Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, pp. 76 - 87.

Duarte, P., & Moreira, A. I. (dezembro de 2018). Epistemologia na Profissão Docente: A perspectiva dos Professores em Formação sobre Formação Inicial, Supervisão Pedagógica e Identidade Profissional.

Duarte, P., & Moreira, A. I. (Outubro de 2019). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFeT). *II Seminário Internacional*, p. 175.

Duarte, P., Moreira, A. I., & Alves, L. A. (Outubro de 2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: o caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4.

Duarte, P., Moreira, A. I., & Gomes, R. (Setembro de 2019). O 1ºCiclo do Ensino Básico: Que Identidade(s)?

Educação, M. d. (Julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Matemática 2º ano (1º Ciclo Básico)*. Portugal. Obtido em 7 de Abril de 2013, de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf

Educação, M. d. (s.d.). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa. Obtido em 3 de Agosto de 2023, de <https://www.alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª edição ed.). Porto: Porto Editora.

Felix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernanda Gonçalves, P. G. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. (1ª edição). (M. d. Educação, Ed.) Lisboa, Portugal. Obtido em 12 de Maio de 2023, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf

Fernandes, S. C. (2014). *O trabalho de projeto como metodologia no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Flores, M. A. (2004). *Formação de Professores - Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, principios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais Transformadores: Rumo a uma Pedagogia Crítica de aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil : Artes Médicas.

Giroux, H. A. (2021). *Cultura, Poder e Transformação na Obra de Paulo Freire: Rumo a uma Política de Educação*.

Gonçalves, J. C. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Universidade de Aveiro, Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Indira Martins, C. P. (2016). Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), pp. 98 - 120.

J. P., B. A. (1997). Finalidades do ensino da Matemática. Em *Didáctica da Matemática de Ponte*. Lisboa: DES do ME.

Jesus, M. H., Sá-Correia, M. J., & Abrantes, M. M. (2006). A importância do questionamento do desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*. Obtido em 13 de Novembro de 2023, de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA_XIV%20Col%C3%B3quio.pdf

José António Brandão Carvalho, J. C. (Dezembro de 2020). Ensino da Língua Portuguesa - Dimensões, Contextos, Pedagogias e Práticas. *Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. (C. d. Educação, Ed.) Braga, Portugal. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68865/3/Cunha%20J.%20%26%20Carvalho.%20J.A%20.%20Brand%C3%A3o%20%282020%29%20Ensino%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20dimens%C3%B5es%20contextos%20pedagogias%20e%20pr%C3%A1ticas.pdf>

Kristeva, J. (1969, 1980). *História da Linguagem (or. Le Langage, cet inconnu)*. Lisboa.

Leandro, B. (10 de 11 de 2022). A importância das atividades extracurriculares. *Pais e Alunos*.

- Leite, E. M. (1991). *Trabalho de Projecto I . Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, E. M. (1992). *Trabalho de Projeto: 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto I - Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lisboa, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.
- Lopes, A. (1998). A Identidade do 1º CEB. *De uma Escola para a Outra*, pp. p. 123-130.
- Lopes, A. (s.d.). *De uma escola a outra*. p. 125.
- Lopes, P. (2014). *A metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolas do ensino profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes, P. J. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Marcelo, C. (2009a). La Identidad docente: constantes y desafios. *Investigación Educativa y Pedagógica*. pp. 15-42.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projecto. *Cadernos de Educação de Infância.*, 107(1), pp. 4-5.
- Mateus, M. d. (2001). O estudo do meio como recursos e conteúdo curricular: Formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico. Em *Atas do II Colóqui de Geografia de Coimbra* (pp. 71 - 75). Coimbra.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Lisboa: Edições Asa.

- Monteiro, H. (2019). Investigação, Transformação e «Palavramundo» Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedades e Culturas - CELEBRANDO PAULO FREIRE: NOVOS E VELHOS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO*(Nº 54), pp. 65 - 84.
- Moreira, A. I., & Marques, G. M. (2019). Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos - Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação Sociedades e Culturas*, 55, pp. 77 - 87.
- Moreira, V. (2000). *Escola do futuro sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- nº240/2001, D. L. (2001). Em M. d. Educação, *Diário da Republica* (I Série - A ed., pp. 5569 - 5572). Lisboa. Obtido em 14 de Outubro de 2023, de <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em *Os e a sua formação ???* (pp. 12 - 33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Dezembro de 2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *47(166)*, pp. 1106-1133.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis participação*. In J. Oliveira-Formosinho T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (7 de outubro de 2015). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO
- Osório, A. J. (30 de 11 de 2020). Reflexões sobre tecnologia e educação em tempo de pandemia. *Re(ações)*, pp. 212 - 224.

- Pacheco, J. A. (Julho a dezembro de 2008). Notas sobre diversificação/diverferenciação curricular em Portugal. *Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(28), pp. 178-187.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e práticas*. Lisboa: Edições ASA.
- Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2002). Novas necessidades formativas. Investigação e formação. Em J. O. Esteban, *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (pp. 307 - 315). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Socia.
- Pivatto., S. S. (2014). *O papel da oralidade sob a perspectiva Voygotskiana: Breve revisão teórica e Apresentação de iniciativas para valorização da oralidade*. (Vol. 11).
- Projeto Educativo. (17 de março de 2022). *Agrupamento de Escolas de São Lourenço - Valongo*. Obtido em 4 de setembro de 2023, de https://agrupamentoslourengo.org/info/docs/PE_2022_2025.pdf
- R. Mendes, F. C. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *e d u c a ç ã o / f o r m a ç ã o*(6), pp. 57 - 70.
- Ramos, M. M. (2003). *Matemática - A Bela ou o Monstro?* Tese para obtenção de grua de Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Educação, Lisboa. Obtido em 13 de junho de 2013, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3114/2/ulsd044553_Tese.pdf
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise: Espcificidades dos Ensinos Superior e Não Superior* (Vol. 12). Nuances: Estudos sobre Educação.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. (71), pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento* (Vol. 34). Revista Brasileira de Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Currículo e Gestão Curricular - O papel das Escolas e dos Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*.
- Varela, B. L. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, praxis e tendências*. Praia, Cabo-Verde: Uni-CV.
- Verissimo, L. (2013). Motivar os alunos motivar o professores: duas faces da mesma moeda. *Melhorar a Escola - sucesso Escolar, Disciplina e Motivação.*, pp. 73 - 90.
- Vilar, A. d. (2000). *O professor planificador*. Asa Editores.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (5.a ed.)*. Lisboa: ASA.

APENDICES

Apêndice I - Pessoal não- docente

Número de funcionários não docentes por vínculo e categoria (setembro 2021)				
	Quadro – Reg. Função Pública	Quadro – Reg. Contr. Ind. Trab.	Contr.	TOTAL
Assistente Operacional	10	55	25**	90
Assistente Técnico	1	4*	0	5
Encarregado Operacional	1	0	0	1
Coordenador Técnico	0	1	0	1
TOTAL	12	60	25	97

* Inclui um assistente técnico em mobilidade.

** Inclui 8 trabalhadores CEI e 17 trabalhadores da Empresa Multipessoal.

Apêndice II – Planificação da Unidade Didática Racismo e Preconceito

Racismo e preconceito

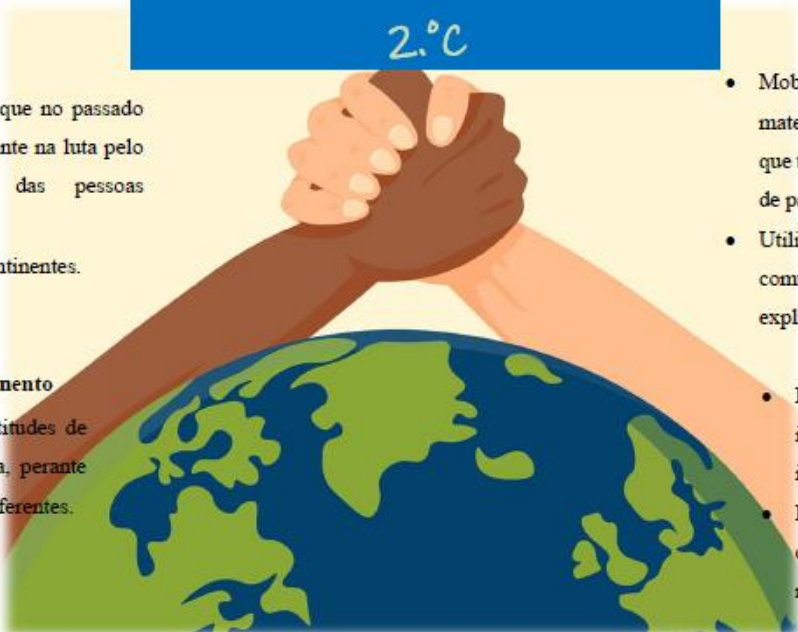
2.º C

Estudo do Meio

- Conhecer personalidades que no passado tiveram um papel importante na luta pelo respeito e aceitação das pessoas diferentes.
- Conhecer os diferentes continentes.

Cidadania e Desenvolvimento

- Promover e adotar atitudes de respeito e de empatia, perante pessoas de culturas diferentes.



Matemática

- Mobilizar os conhecimentos matemáticos para definir o trajeto que terão de percorrer desde o ponto de partida até ao ponto de chegada;
- Utilizar os conhecimentos da comunicação matemática para explicar o seu raciocínio.

Português

- Ler e interpretar um texto informativo, selecionando a informação essencial;
- Escrever um texto na 1.ª pessoa, com base na informação essencial retirada do texto informativo.

Matemática
Tópico: Geometria e medida
Subtópico: Localização e orientação no espaço
Conhecimentos Capacidades e atitudes

- Identificar relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros;
- Comunicar utilizando a linguagem matemática oralmente e por escrito, para descrever o seu raciocínio.

Perfil do Aluno: A, B e C.

Cidadania e Desenvolvimento
Interculturalidade
Conhecimentos Capacidades e atitudes:

- Compreender causas e formas de racismo e preconceito, desenvolvendo atitudes de respeito e de empatia.

Perfil do Aluno: A, D, e E.

Português
Domínio: Oralidade (Expressão)
Subdomínio:

- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;
- Responder adequadamente a questões de compreensão (literal e inferencial) sobre um vídeo;
- Formular perguntas e respostas relacionadas com o racismo e o preconceito.

Domínio: Leitura
Subdomínio:

- Identificar informação explícita no texto;
- Identificar e referir o essencial de textos lidos.

Domínio: Escrita
Subdomínio:

- Escrever textos curtos, com a finalidade de informar.

Perfil do Aluno: A, B e D.

Estudo do Meio
Domínio: Natureza
Conhecimentos Capacidades e atitudes
Localizar Portugal, na Europa e no Mundo, no mapa.
Domínio: Sociedade
Conhecimentos Capacidades e atitudes

- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história social.

Perfil do Aluno: A, D e E.

Expressões Artísticas
Domínio: Interpretação e Comunicação
Conhecimentos Capacidades e atitudes:

- Explorar diferentes técnicas de expressão.
- Experimentar as diferentes hipóteses expressivas dos materiais.

Perfil do Aluno: D, E e H.

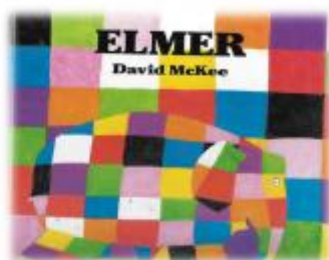
Professora estagiária: Delfina Daniela Silva Ana Paula Fernandes Professora cooperante: Cláudia Almendra		
Professores supervisores: José António Costa Paula Flores		
Data: 25 de maio de 2022		
Sequência didática	Tempo	Recursos
1. Dramatização, feita pela professora, da história <i>Elmer de David McKee</i> , através do teatro de fantoches (Anexo 1). 1.1. Diálogo, em grande grupo, a partir do levantamento de questões-orientadoras, colocadas pela professora: Após este momento a professora questiona os alunos: - Já conheciam a história do Elmer? - Quem era o Elmer? - Como era o Elmer? - O que preocupava o Elmer? Ou o que deixava triste o Elmer? - Quais foram os animais que cumprimentaram o Elmer? - O que fez o para mudar Elmer? - Os animais e os elefantes reconheceram o Elmer? - Como é que os elefantes descobriram o Elmer? - O que significa o dia do Elmer? ➤ No final da dramatização o Elmer surgiu com um cartaz a dizer: "Não é por sermos diferentes que temos que nos esconder!" 1.2. A professora questiona os alunos, se estes se recordam do que dizia no cartaz. Após um momento de pausa para os alunos pensarem, escolhe um aluno, aleatoriamente. 1.3. A professora pede aos alunos que observem atentamente as características físicas dos colegas e dos professores, em silêncio; 1.4. Diálogo, em grande grupo, acerca do que observaram, a partir do levantamento de questões-orientadoras, colocadas pela professora: - Somos todos iguais? - Temos o mesmo tipo de cabelo? - Temos a mesma tonalidade da cor da pele?	25'	- Computador; - Projeto; - Fotocópias da ficha de trabalho de matemática; - Fotocópias do texto informativo; - Fotocópia da frase para completar; - Impressos da planificação para a produção do texto; 4 Cartolinas brancas; - Marcadores; - Paus de espetada; - Material de escrita; - Cola; - Tela;

• Apesar de sermos todos diferentes fisicamente, será que não temos todos de ser tratados de com respeito? • Aham que as pessoas respeitam sempre as diferenças dos outros? 2. Visualização e diálogo, em grande grupo, de um excerto do vídeo Ninguém nasce racista, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKosQA (Anexo 2): 2.1. Reprodução do excerto do vídeo até 1'30'' e exploração do mesmo, a partir do levantamento de questões-orientadoras colocadas pela professora: a) Este vídeo mostra-nos um grupo de crianças a ter de decorar umas falas para as dirigirem à senhora que estava à frente deles. Alguém se lembra do que alguns meninos disseram? b) Aqueles meninos pareciam-vos gostar de dizer aquelas expressões? c) Que nome deu a menina de casaco cor-de-rosa à atitude que eles estavam a ter para com a senhora? ➤ A professora escreve no quadro, a palavra Racismo. d) As expressões que os meninos tinham de dirigir à senhora eram sobre o quê? e) E que expressões eram essas? f) Isso diz respeito às características físicas, certo? 2.2. Distribuição, de uma frase acerca do que é o Racismo, para que os alunos a completem (Anexo 3) 2.2.1. Partilha, feita pelos alunos, com o grande grupo, da resposta que deram. 2.2.2. Levantamento de questões-orientadoras, feitas pela professora:	15'	• 22 Tiras de papel	a) Refere um exemplo de racismo que tenhas assistido. O que fizeste, ou gostarias de ter feito para evitar situações de racismo? b) Que razões justificam que algumas pessoas tenham atitudes racistas? c) Aham que o racismo acontece só em alguns países? d) Será que alguém faz ou já fez alguma coisa para parar com as atitudes racistas no mundo? e) Que pessoas serão essas? f) Vamos então descobrir essas pessoas no mundo, que tiveram um papel importante na luta pelo respeito e aceitação de pessoas diferentes. 3. A professora forma quatro grupos (dois grupos constituídos por seis elementos e dois grupos constituídos por 5 elementos); 4. Distribuição do texto informativo acerca das personagens que tiveram um papel determinante na luta pela conquista do respeito e reconhecimento de igualdade de todas as pessoas, independentemente da cor que estas tenham; 4.1. Leitura do texto informativo (Anexo 4) e preenchimento de uma planificação para a produção do texto de apresentação (Anexo 5) 4.2. Distribuição de uma ficha de trabalho, para a qual os alunos terão de mobilizar saberes de programação e de orientação espacial, registando os vários percursos numa tabela de programação para depois escreverem um pequeno texto a explicar o percurso realizado, mobilizando conceitos como: em frente, um quarto de volta à direita/esquerda, meia volta e volta inteira, para posterior apresentação (Anexo 6)	20'	50'

6. Criação de um fantoche representativo da personagem que cada grupo descobriu: 6.1. Cada grupo cria um fantoche da personalidade que descobriram, para ser utilizado na representação dramática: 6.1.1. Distribuição de uma imagem da personalidade, para que cada grupo decalque a imagem e depois volta novamente a decalcar a imagem na cartolina branca, para no momento seguinte colorir a sua personagem; 6.1.2. Os alunos colam a sua personagem num suporte de madeira para utilizar no teatro de fantoches; 7. Preparação para a apresentação do teatro de fantoches: 7.1. A professora dá as indicações necessárias para a realização do teatro: falar com expressividade, falar devagar e num volume de voz <i>audível</i> ao fundo da sala (tom de voz, postura que deve de adotar, etc) 8. Apresentação da sua personagem, através do teatro de fantoches: 8.1. Cada grupo seleciona dois elementos do grupo: para apresentar a sua personagem, com base no texto informativo resultante do conhecimento obtido e registado na grelha atividade anterior e para apresentar o trajeto que percorreu para chegar ao continente da sua personagem. 8.1.1. O aluno que apresenta o trajeto percorrido, utiliza os conceitos matemáticos para expor o seu trajeto (um quarto de volta à esquerda, seguir em frente, meia volta, um quarto de volta à direita)	30' 25' 30'	
--	----------------------------------	--

8.1.2. Depois da apresentação, cada grupo cola no mapa, que está anexado ao quadro, a sua personagem, no continente ao qual esta pertence, e o texto informativo da mesma. 9. Apresentação de uma tela branca, com a frase <i>Para respeitar as diferenças temos de...</i>: 9.1. Distribuição, feita pela professora, de uma tira de papel por cada aluno, para que estes escrevam na mesma, que atitude devemos de adotar para aceitar e respeitar o outro. 9.2. Cada aluno irá colar a tira de papel na tela.		
Avaliação contínua: • Capacidade de expressar a sua opinião face ao tema abordado na aula; • Capacidade de mobilizar os seus conhecimentos matemáticos para traçar um percurso; • Capacidade de retirar a informação essencial do texto informativo para a criação de um novo texto; • Reconhece atitudes que deve de adotar para respeitar as diferenças; • Identifica as personagens que tiveram um papel importante na luta pelo respeito das diferentes culturas; • Expõe de forma clara o seu raciocínio na resolução de problemas; • Comunica de forma clara o seu ponto de vista;		

Anexo 1: História do *Elmer*



Anexo 2: Vídeo Ninguém nasce racista, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=omYncZKosOA>



Anexo 3: Frase para completar

O racismo é _____

Anexo 4: Textos informativos

A Madre Teresa de Calcutá

Agnes nasceu no dia 26 de agosto de 1910, na Macedônia do Norte, situada na Europa. Vivia com os seus pais com uma irmã e com um irmão.



Esta era uma menina com muita vontade de ajudar os mais necessitados e aos 18 anos despediu-se da sua família e ingressou num convento tornando-se freira missionária. Quando se tornou freira recebeu o nome de Maria Teresa. Um dia foi para a Índia, um sítio com muitas pessoas diferentes dela, onde foi professora de História e Geografia das meninas ricas daquela região.

Mesmo gostando muito de dar aulas, Teresa sentia que os pobres dos mais pobres precisavam dela

— e um dia decidiu sair à rua e ajudar a primeira pessoa que precisasse dela. Nesse dia,

Teresa ajudou uma senhora caída no chão que precisava muito da sua ajuda.

Depois desse dia, Teresa decidiu dedicar a sua vida a ajudar os pobres dos pobres. Para isso, juntou-se a mais doze senhoras caridosas como ela e criaram uma irmandade para ajudar os outros. Mais tarde, abriram hospitais, escolas e orfanatos para acolherem todos os que precisassem delas, fosse de um prato de arroz, de um sorriso ou de muito amor para partilhar.

As pessoas do mundo inteiro conheciam a bondade e generosidade desta senhora. A Madre Teresa recebeu o prémio nobel da paz, pois foi graças a ela que os pobres do mundo inteiro deixaram de ser invisíveis.

Nelson Mandela

Nelson Mandela nasceu na África do Sul, no dia 18 de julho de 1918. O seu verdadeiro nome é Rolihlahla Dalibhunga Mandela mas quando foi para a escola primária os ingleses atribuíram-lhe o nome “Mandela”.



Quando terminou os estudos, decidiu lutar pelos direitos do povo negro, pois nessa altura os Homens da Europa criaram leis que proibiam o casamento entre pessoas negras e brancas, os brancos e os negros não podiam viver na mesma zona. Por esta razão Nelson Mandela decidiu lutar pelos direitos dos negros mas nessa altura as pessoas não eram livres de se manifestarem e Nelson acabou por ser preso durante 27 anos.

Martin Luther King

Martin Luther King nasceu nos Estados Unidos da América no dia 15 de janeiro de 1929.



Desde muito jovem que se sentia incomodado com o facto de as pessoas de cor negra serem descriminadas no país onde vivia.

Naquela altura, as pessoas que conduziam os autocarros tinham de ser brancos e os negros só se podiam sentar nos últimos lugares. Um dia uma senhora foi multada e presa por se sentar num lugar que estava reservado para os brancos. Então, Martin decidiu lutar pelos direitos das pessoas negras de forma pacífica e decidiu, juntamente com outras pessoas fazer quilómetros a pé para ir trabalhar.

Passado algum tempo, Martin juntou-se a um senhor branco e sentou-se nos lugares reservados a brancos. Esta atitude causou grande revolta nas pessoas

racistas, mas aos poucos Martin conseguiu que as pessoas negras pudessem ir ao parque, à biblioteca e a restaurantes.

Mais tarde, Martin recebeu o Prémio Nobel da Paz, no ano em que foi criada uma lei que defendia a igualdade entre negros e brancos.

Anexo 5: Planificação para a produção do texto de apresentação

Planificação do texto

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Local de nascimento: _____

Continente de origem: _____

Ações importantes que marcaram a diferença: _____

Razões que motivaram essa ações : _____

Anexo 6: Ficha de matemática para a programação do trajeto e descrição do mesmo.

Um percurso vale traçar para a tua personagem situar!



1) Desliza o trajeto que tens de percorrer para chegar ao continente onde se situa a tua personagem.

- Podes utilizar os símbolos de programação que já conhecias na unidade:



Ponto de partida	Ponto de chegada	Coordenadas para chegar ao continente da tua personagem				
(S,E)						

2) Agora descreve o trajeto que percorreste, utilizando os símbolos que já conhecias, ou escreve em texto, ou desenha, ou combina de todas as formas.

Para sair do ponto (S,E)

PLANIFICAÇÃO 2

Momento de motivação				
Construção de um prato saudável e de um prato não saudável; A professora coloca no quadro dois pratos assinalados com prato saudável e não saudável; Os alunos retiram de um saco um alimento e colocam do lado correto; No final a professora questiona os alunos perguntando “Qual será o tema da aula de hoje”.				
Disciplina: Português				
Domínios/Conteúdos	Competências	Sequência Didática	Tempo	Materiais/Recursos
Educação literária Paratexto (capa dos livros: <i>A menina que não gostava de fruta</i> e <i>O menino que não gostava de sopa</i> de Cidália Fernandes)	Antecipa o tema com base nos elementos do paratexto e nos textos visuais (Ilustrações);	1. Introdução à obra <i>A menina que não gostava de fruta</i>: 1.1. Projeção da capa com o título oculto (Anexo 1); 1.2. Diálogo com o grupo, com questões orientadoras para que os alunos cheguem ao nome do título do livro: a) O que podemos observar na capa deste livro?	10’	• Obra <i>A menina que não gostava de fruta</i>; • Impressos do cartão para o registo do título; • Esquema de compreensão;

		b) A menina parece-vos contente? c) Qual será a razão para a menina estar chateada? d) A fruta como vos parece estar? ❖ A professora regista no quadro as ideias dos alunos, sem revelar o título. 1.3. Entrega de um cartão para os alunos, a par, fazerem o registo do título que pensaram (Anexo 2). 1.3.1. Leitura da obra <i>A menina que não gostava de fruta</i> acompanhada pela projeção das ilustrações: 1.3.1.1. Primeira leitura realizada pela professora; 1.3.1.2. Os alunos, após ouvirem a primeira leitura, em grande grupo, com base nas ideias escritas no quadro, escrevem o título da obra no cartão que		
--	--	--	--	--

Oralidade Escuta ativa	Capta a informação do texto ouvido;	a professora entregou antes da leitura e comparam a resposta dada antes da leitura e pós-leitura. 2. Exploração do texto, oralmente, a partir de questões orientadoras: a) Como se chama a menina da história? b) Quem foi ter com a menina quando ela estava muito zangada? c) Foi bem recebido pela menina? d) Que frutos foram ter com a menina? e) Qual era fruto que mantinha a menina afastada do médico? f) Qual era o fruto que ajudava a menina a crescer? g) Onde é que a menina podia encontrar as vitaminas dos frutos? h) No início da história, percebemos que a menina não gostava de quê?	5' 10'	
---	--	--	----------------------	--

Leitura/Compreensão Texto poético	Identifica o essencial do texto lido;	i) E no final? A menina já comia fruta? 3. Leitura da obra A menina que não gostava de fruta: 3.2. Projeção da história e leitura feita pelos alunos, em voz alta. 3.3. Preenchimento de um esquema de compreensão (Anexo 3).	10' 25'	
Avaliação contínua: Capacidade de interpretação a partir da escuta ativa e da leitura.				
Matemática				
<u>Organização e Tratamento de Dados</u> Representação e interpretação de dados. Tabela de frequência; Pictograma	Recolhe, organiza e representa os dados qualitativos e quantitativos e interpreta a informação representada.	1. Preenchimento de uma tabela de frequência e de um pictograma, em grande grupo: 1.1. A professora faz no quadro uma tabela de frequência e regista na mesma os alunos que gostam de alface, cenoura e ervilhas; 1.2. Em grande grupo, os alunos fazem o tratamento das informações recolhidas e registadas na tabela de frequência e	10'	• Tabela de frequência; • Pictograma; •

		colocam-nas no pictograma que a professora entregou (anexo 4) 2. Recolha e organização de dados: ❖ A professora divide a turma em dois grupos de 5 elementos e dois grupos de 6 elementos. 2.1. Os grupos recolhem os dados dos elementos do grupo, preenchendo uma tabela de frequência (Anexo 4). 3. Representação dos dados, a partir de um pictograma: 3.1. Dois elementos de cada grupo, vão ao quadro e preenchem o pictograma com base nas suas tabelas de frequência, já corrigidas com a ajuda da professora. 3.2. A turma vai registando no caderno o pictograma, que será entregue pela professora.	25'	
--	--	---	-----	--

		3.3. Preenchimento da tabela de frequência, com base nos dados fornecidos pelo pictograma. 3.4. Resposta a algumas questões acerca dos dados fornecidos pelo pictograma e pela tabela de frequência.	15'	
Avaliação contínua: Capacidade de recolher, organizar e tratar os dados obtidos.				
Estudo do Meio				
Natureza	Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciadas, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.	1. Visualização e análise da roda dos alimentos: 1.1. Análise da roda dos alimentos a partir de questões orientadoras, colocadas pela professora: a) Qual é o maior grupo da roda dos alimentos? b) Que alimentos temos no grupo dos cereais e derivados, tubérculos? c) Qual é o grupo mais pequeno da roda dos alimentos?	15'	• Roda dos alimentos; • Esquema-síntese; • Jogo <i>Abre a caixa</i>.

		d) Que alimentos temos nesse grupo? e) Encontramos os doces na roda dos alimentos? f) Por que razão a água se encontra no centro da roda? 1.2. Preenchimento de um esquema-síntese acerca da roda dos alimentos e dos contributos de cada grupo alimentar para o bem-estar físico e psicológico (Anexo 6) 1.3. Realização do jogo <i>Abre a caixa</i>, em grupo, para a consolidação de conhecimentos (Anexo 7)	10'	
Avaliação contínua: Capacidade de reconhecer os hábitos de uma alimentação saudável e os benefícios dos alimentos para o bem-estar físico e psicológico.				

Apêndice IV – Planificação A observar e a ler o mundo animal vou compreender



Agrupamento de Escolas de São Lourenço – Valongo

REPORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

A observar e a ler o mundo animal vou compreender.

2.º C

Estudo do Meio

Domínio: Natureza

Competências:

- Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução);
- Relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat - Animais



Matemática

Domínio: Organização e tratamento de dados

Subdomínio: Representação de dados

Competências:

- Organizar e representar dados qualitativos utilizando o diagrama de Venn;

Subdomínio: Geometria de medida

Competências:

- Identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos (retângulo e círculo)

Cidadania e Desenvolvimento

Bem-Estar animal

Competências:

- Conhecer e compreender os direitos dos animais adotando atitude para respeitar e promover os mesmos

Português

Domínio: Leitura

Competências:

- Identificar informação explícita no texto;
- Identificar e referir o essencial de textos lidos.

Educação Artística – Artes Visuais

Domínio: Criação

Competências:

- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos

Sequência didática	Tempo	Recursos
Avaliação contínua: • Capacidade de retirar a informação essencial do texto informativo; • Capacidade de colaborar em grupo; • Capacidade de mobilizar os seus conhecimentos matemáticos para a realização da ficha de trabalho; • Capacidade de mobilizar os seus conhecimentos para a realização do cartaz informativo;		

Apêndice V – Planificação Interdisciplinar (Matemática, Educação Artística – Dança e Cidadania e Desenvolvimento)

Áreas curriculares

Matemática, Educação Artística – Dança e Cidadania e Desenvolvimento

Ano/turma: 2.º C

Professora estagiária: Delfina Daniela Silva

Professora titular: Cláudia Almendra

23 de março de 2022

Domínios

- Reconhecer e descrever regularidades em sequências, formular conjecturas e explicar como são geradas essas regularidades;
- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos;
- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania: convivência social, respeito mútuo e afetos.
- Recriar sequências de movimentos a partir das solicitações do professor

Domínios/Conteúdos	Sequência didática	Tempo	Recursos
	1. Construção de uma pulseira, segundo uma expressão matemática (Anexo 1): 1.1. Projeção no quadro interativo, pela professora, da expressão numérica que os alunos devem interpretar para construir uma pulseira;	30'	• Computador; • Quadro interativo; • Acessórios para a pulseira;

Matemática Raciocínio matemático (Sequências e regularidades)	1.2. Interpretação, em grande grupo, da expressão numérica: ❖ A professora seleciona dois alunos, aleatoriamente, para em grande grupo, interpretarem a expressão numérica, registrando no quadro o número de peças que devem de ser utilizadas e a ordem das mesmas; 1.3. Distribuição, feita pela professora, dos materiais para a construção da pulseira; 1.4. Correção, em grande grupo, do trabalho executado; 2. Realização de uma ficha de trabalho, individualmente, com situações problemas (Anexo 2): 2.1. Distribuição, feita pela professora, da ficha de trabalho; 2.2. Leitura dos exercícios, feita pela professora, para retirar eventuais dúvidas que os alunos possam manifestar; 2.3. Correção a ficha de trabalho, em grande grupo, onde serão selecionados alunos, aleatoriamente, para apresentarem a sua estratégia de resolução; 3. Reprodução da música “We are the World” de For Children (Anexo 3) e exploração da mesma, a partir de um diálogo orientado pela professora: a) A professora apresenta aos alunos a tradução do nome da música “Nós somos o mundo” e pergunta	40’ 20’ 25’	• Fio elástico para a pulseira; • Fotocópias da ficha de trabalho de sequência e regularidades; • Coluna de som; • Música “We are the World”
--	---	----------------------------------	---

Resolução de problemas	aos alunos o que pensarão eles acerca desta expressão;		
Educação Artística	b) A professora traduz o refrão da música e questiona os alunos, sobre o que será preciso fazer para tornar o mundo mais brilhante;	30'	
Dança/ Cidadania e Desenvolvimento	c) A professora questiona os alunos sobre a importância do amor no mundo.	5'	
Experimentação e Criação	3.1. A professora apresenta uma sequência de movimentos e ensaia com os alunos; 3.2. Dança final com a sequência de movimentos.		
Avaliação contínua: • Reconhece e descreve regularidades; • Mobiliza os seus conhecimentos para a resolução de problemas em contexto matemático; • Expõe o seu ponto de vista face aos assuntos abordados na aula; • Recria uma sequência de movimentos.			

Apêndice VI - Planificação de Português – Domínio da Leitura/Compreensão e a Educação Literária/Leitura

Português			
Professora titular: Maria Conceição Teixeira Supervisão: José António Costa Professora estagiária: Delfina Daniela Silva			
Ano/Turma: 5ºA - Data: 24 de janeiro de 2022			
Competências			
• Fazer inferências a partir da exploração de imagens; • Organizar a informação do texto escutado e registá-la ordenadamente; • Identificar os elementos constitutivos do texto; • Interpretar o texto em função do género literário.			
Domínios/ Conteúdos	Sequência Didática	Tempo	Recursos/Materiais
• Leitura/Compreensão - Antecipação do conteúdo • Educação literária/Leitura - Compreensão do texto narrativo (Fábula) Personagens/Espaço /Ação/Narrador/ Acontecimentos	1. Introdução à fábula “O rato do campo e o rato da cidade” 1.1. Projeção de imagens alusivas à cidade e ao campo (Anexo 1); 1.2. Diálogo, em grande grupo, para a previsão do tema da fábula, a partir da exploração das imagens projetadas no ecrã interativo: a) Qual será o assunto abordado na fábula que vão ouvir? b) Para além do que observam nas imagens, que outros elementos podemos encontrar	10’	• Fábula “O rato do campo e o rato da cidade” • Ecrã interativo; • Computador; • PowerPoint; • Envelope com as letras soltas; • Fotocópias da fábula; • Fotocópias da ficha de compreensão; • Material de registo;

	na cidade e no campo? c) Na vossa opinião, quais são as vantagens e as desvantagens da vida no campo e da vida na cidade? Porquê? 2. Leitura da fábula. O Rato do Campo e o rato da cidade 2.1. Leitura, em voz alta, pela professora, da fábula; 2.2. A professora distribui, por cada aluno, um impresso com momentos do texto desorganizados (Anexo 2); 2.3. Segunda leitura da fábula, em voz alta, pela professora, com os acontecimentos virados para baixo: 2.4. Os alunos organizam os acontecimentos que surgem desorganizados no impresso previamente distribuído; Correção, feita em grande grupo, da atividade anterior;	15'	
--	--	-----	--

	2.5.A professora distribui, por cada aluno, um impresso do texto, com o título oculto (Anexo 3); 2.6. Os alunos retiram os envelopes que estão escondidos no avesso do tampo da mesa, para a realização do jogo Letras soltas (Anexo 4); 2.6.1. Realização do jogo, em grupo de 3 elementos, para organização das letras e descoberta do título da fábula; 2.6.2. Partilha, em grande grupo, do título construído. 3. Compreensão da fábula. O rato do campo e o rato da cidade: 3.2. Distribuição pela professora, a cada aluno, de um esquema de compreensão, acerca da fábula (Anexo 5); 3.2. Realização do esquema de compreensão, pelos alunos:		
--	--	--	--

	3.2.1. Leitura silenciosa, pelos alunos, para identificarem os elementos constitutivos do texto narrativo: a) Sublinhar, a vermelho, as personagens do texto: Rato do campo, rato da cidade e o gato; b) Sublinhar, a azul, a expressão que identifica o contexto temporal “Era uma vez”; c) Sublinhar, a amarelo, os contextos espaciais: no campo e na cidade; d) Classificar o narrador da fábula: narrador não participante, porque narra a história na 3.^a	10’ 25’	
--	--	-----------------------	--

	pessoa e não participa na ação. 3.2.2. Registo da informação sublinhada na tarefa anterior, pelos alunos, numa tabela do esquema de compreensão; 3.2.3. Análise, em grande grupo, das respostas dadas pelos alunos, no exercício anterior; 3.2.4. Preenchimento, de uma tabela de compreensão, em grande grupo; 3.2.5. Resposta, individualmente, pelos alunos, a uma pergunta de compreensão inferencial: a) Qual foi a impressão com que o rato ficou sobre a cidade? Justifica a		
--	--	--	--

	tua resposta, com expressões retiradas da fábula 4. Consolidação de conhecimentos: 4.1.A professora pede aos alunos para responderem a uma questão de opinião, que lhes foi colocada no início da aula, no momento de pré-leitura: a) Com base na fábula que acabamos de ler, na vossa opinião, quais são as vantagens e desvantagens da vida no campo e da vida na cidade? Justifica a tua resposta.		
Avaliação formativa • Capacidade de fazer inferências a partir da exploração de imagens; • Capacidade de reter informação oral; • Capacidade de identificar elementos constitutivos do texto; • Capacidade de mobilizar as informações do texto para responder a questões de compreensão.			

Apêndice VII – Planificação de Português – Domínio da Gramática - classe de palavras: Quantificador numeral

PLANIFICAÇÃO 5

Português 5.º A			
Professora titular: Conceição Teixeira Professora estagiária: Delfina Daniela Silva			
Competências			
- Identificar a classe de palavras: Quantificador numeral; - Identificar e compreender as propriedades da classe de palavras: Quantificador numeral.			
Domínio/Conteúdo	Sequência didática	Tempo	Recursos
	1. Dialogo, em grande grupo, orientado por questões colocadas pela professora, acerca dos quantificadores: a) A palavra “quantificadores” é totalmente estranha para vocês? b) Para que servirão os quantificadores? 2. Projeção de um slide do PowerPoint, com a explicação do que são quantificadores e a suas propriedades (Anexo1);	5´	- Monitor; - Excerto da obra “ O rapaz e o Robô”; - Caderno diário;

Gramática (Classe de palavras) Quantificador numeral	3. Projeção de um excerto da obra “ O rapaz e o robô”, de Luísa Ducla Soares, disponível na página 119 do manual de Português, <i>Livro Aberto</i> da Porto Editora (Anexo 2); 1.1. A professora pede aos alunos que sublinhem os quantificadores numerais presentes no texto; 1.2. Análise, em grande grupo, das palavras sublinhadas: 1.2.1. A professora seleciona alunos, aleatoriamente, para dizerem as palavras que sublinharam; 1.2.2. A professora vai fazendo a correção do exercício, em grande grupo, a partir do diálogo com os alunos; 1.2.3. Projeção de alguns excertos do texto, para que os alunos refiram, a partir de questões orientadoras colocadas pela professora, sobre a importância de ter os quantificadores numerais, para melhor interpretação do texto (Anexo 3) a) (Frase A) Aqui, o quantificador numeral cardinal “Um” indica-nos o quê? b) (Frase B) Por que razão é que a professora deu um excelente? Quantas falhas teve o João? Mais uma vez, que informação nos dá o quantificador?	10’ 20’	• Material de escrita; • PowerPoint
--	---	-----------------------	--

	c) (Frase C) Com o quantificador “mil”, que conclusão tiramos entre ir à escola e não ir? Consolidação de conhecimentos 1.3. Leitura e análise de uma receita, em grande grupo, para a identificação dos quantificadores numerais (Anexo 4).	15’	
Avaliação Contínua: Capacidade de identificar quantificadores numerais; Capacidade de identificar os vários quantificadores numerais: cardinais, multiplicativos e fracionários			

PLANIFICAÇÃO 9

Português			
Professora titular: Maria Conceição Teixeira Professor supervisor: António Costa Professora estagiária: Delfina Daniela Silva;			
Ano/Turma: 5.ºA Data: 3 de maio 2022			
Competências			
• Produzir um discurso com elementos de coesão adequados; • Responder adequadamente a questões de compreensão (literal e inferencial) sobre um vídeo; • Problematizar aspetos relacionados com o racismo e o preconceito, desenvolvendo atitudes de respeito e empatia; • Criar um cartaz com base no assunto abordado na aula			
Domínios/Conteúdos	Sequência Didática	Tempo	Recursos/Materiais
Oralidade	1. Reprodução e exploração do vídeo <i>Ninguém nasce racista</i> , disponível em https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA : 1.1. Reprodução do vídeo até 1'20" e exploração do mesmo, a partir de um diálogo em grande grupo com base no levantamento de questões-orientadoras colocadas pela professora:	15'	• Vídeo <i>Ninguém nasce racista</i>; • Computador; • Monitor interativo; • Internet; • Aplicação Canva;

	a) Que tipo de expressões é que estes meninos tiveram de decorar e dirigir à senhora que se encontrava à frente deles? b) Como reagiram as crianças que vimos no vídeo? Eles pareciam-vos tranquilos com as palavras que tinham de dizer? c) Qual seria a razão para aquele desconforto?	10'	Material de escrita;
	1.2. Reprodução e exploração do restante vídeo, mantendo o diálogo, em grande grupo, a partir do levantamento de questões-orientadoras colocadas pela professora: a) Que nomes deram aqueles meninos ao que estavam a fazer? b) Segundo aqueles meninos, o que é então o racismo e o preconceito? c) E para vocês, o que é o racismo e preconceito? d) Alguma vez assistiram a uma situação deste género? e) Alguém tem um amigo que tenha sido vítima de preconceito? f) O que acham que poderíamos fazer para sensibilizar o mundo a não ter atitudes de racismo e preconceito?	5'	

	2.4. Finalização do cartaz, em grande grupo, para posterior exposição.		
Avaliação contínua: • Capacidade de produzir um discurso coeso; • Capacidade de captar a informação do vídeo visualizado; • Capacidade de respeitar a opinião dos colegas; • Capacidade de expor o seu ponto de vista face aos temas abordados;			

Apêndice IX – Planificação de HGP - Domínio Portugal no séc XX “25 de abril de 1974”

Instituto Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Planificação 5

P. PORTO

Professora Estagiária: Delfina Daniela Silva Professora Supervisora: Cristina Maia Professora Titular: Isabel Vilhena			
História e Geografia de Portugal 6.º A			
18 De Março de 2022			
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: O 25 de Abril		Objetivos de aprendizagem • Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974; • Conhecer e compreender como decorreu o golpe militar do 25 de abril de 1974.	
Questões-orientadoras: ❖ Quais foram as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974? ❖ Quem organizou o golpe militar do 25 de abril de 1974? ❖ Com o 25 de abril de 1974, que regime político termina e que regime político se instaura?			
Sequência didática		Tempo	Recursos
❖ A professora distribui pelos alunos um guião de tomada de nota 1.º Momento Motivação - Visualização de uma fotografia de Celeste dos Cravos e reprodução de uma entrevista à mesma, onde é contado na 1.ª pessoa o momento em que são distribuídos cravos pelos militares no dia 25 de abril de 1979, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PV4l8XIYcNA (Anexo I). - Levantamento de questões-orientadoras, feitas pela professora, para que os alunos cheguem ao tema da aula: - No vídeo, a senhora faz a descrição de um momento. Sabem-me dizer a que dia é que esta senhora se refere? - Posto isto, que assunto vamos abordar hoje na nossa aula? 2.º Momento Desenvolvimento de conteúdos		5' 10'	• Colunas de som; • PowerPoint; • Guião de tomada de notas; • Projetor; • Caderno diário; • Material de escrita;

2. **Causas do descontentamento dos portugueses que levaram à revolução do 25 de Abril**

2.1. Reprodução de um vídeo, que retrata as causas do descontentamento social (Guerra colonial, censura e falta de liberdade, a proibição do aparecimento de novos partidos políticos e a vida difícil que levou à emigração) (**Anexo 2**);

2.2. Exploração do vídeo reproduzido, a partir de questões colocadas pela professora:

- a) A primeira parte do vídeo retrata momentos da guerra colonial, como já falaram em aulas anteriores. Posto isto, como estariam a reagir as pessoas que eram obrigadas a ir para a guerra?
- b) Relativamente à censura, acham que a população vivia satisfeita sem ter o direito a dar a sua opinião face a qualquer assunto?
- c) Vimos um cartaz que dizia “Sem eleições livres, não votes”, o que querará dizer este cartaz?
- d) Nesta época, qual era o partido político que vigorava? Existiam mais partidos políticos para além da União Nacional?
- e) Também vimos um excerto de uma reportagem referente à emigração.
- f) O que será que terá levado as pessoas a emigrarem?

2.3. Resposta à questão-orientadora, em grande grupo, e registo da mesma:

- ❖ Quais foram as causas que levaram ao descontentamento social?

3. **O golpe militar do 25 de abril de 1974.**

3.1. Reprodução de vários excertos do filme “A hora da liberdade”, e análise de um documento escrito referente ao início das operações militares (**Anexo 3**)

10'

3.2. Exploração do vídeo, visualizado anteriormente, e do documento escrito, com base no levantamento de questões-orientadoras: a) Qual foi a senha utilizada para dar início à revolução? b) A que horas e em que dia tocou a música na rádio? c) Qual foi a rádio que emitiu esta música? d) Depois de a música dar na rádio, o que aconteceu? e) O capitão Salgueiro Maia era um oficial revoltoso. Este pertencia a que movimento? f) O capitão referiu quais eram os objetivos do Movimento das Forças Armadas. Sabem-me dizer que objetivos são esses? g) Como reagiram os soldados depois de ouvirem as motivações do capitão Salgueiro Maia? Apoiaram-no? 3.2.1. Análise de uma página de jornal do dia 25 de abril do DN, referente ao movimento militar, para responder às questões-orientadoras, em grande grupo, fazendo o registo das mesmas (Anexo 4): ❖ Quem organizou o golpe militar do 25 de abril de 1974? ❖ Qual era o objetivo do MFA? 3.3. Visualização e análise, a partir do levantamento de questões pela professora, de uma fonte icnográfica referente ao Cerco do Quartel do Carmo pelas tropas do MFA e de um vídeo que retrata a tensão vivida nesse local (Anexo 5): a) Por que razão as tropas cercaram o Quartel do Carmo?	10'
	10'

b) Como reagiu a população a este movimento? Apoiavam os militares? c) No final, quem se rendeu? 3.4. Resposta à questão-orientadora, em grande grupo, e registo da mesma, no caderno diário: ❖ Com o 25 de abril de 1974, que regime político termina e que regime político se instaura? 4. Consolidação de conhecimentos: Realização de um esquema-síntese, em grande grupo, acerca do conteúdo trabalhado na aula (Anexo 6)	5'	
Avaliação contínua: • Participação dos alunos durante a aula; • Capacidade de análise de fontes escritas, iconográficas e fontes audiovisuais; • Capacidade de mobilização do conhecimento científico na realização do esquema-síntese.		

Apêndice X - Planificação de HGP - Domínio Portugal no Século XX (A construção da democracia) Uma aula onde os alunos recorreram à investigação, em pequeno grupo,

Instituto Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

P.PORTO

Planificação 6

Professora Estagiária: Delfina Daniela Silva		
Professora Titular: Isabel Vilhena		
História e Geografia de Portugal		
6.º A		
8 de abril de 2022		
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: A construção da democracia.	Objetivos de aprendizagem • Reconhecer algumas das mudanças operadas, após a revolução do 25 de Abril de 1974;	
Questões-orientadoras: ❖ A quem ficou entregue o poder após a revolução do 25 de abril de 1974? ❖ Que medidas foram tomadas para a democratização do país? ❖ Em que dia se comemora o Dia do Trabalhador?		
Sequência didática	Tempo	Recursos
1.º Momento 1. Diálogo, em grande grupo, acerca da revolução do 25 de abril de 1974, a partir de questões colocadas pela professora para dar início ao próximo tema: a) Em que dia se deu o golpe militar? b) Por que razão o povo estava insatisfeito com o Estado Novo? c) Quem organizou o golpe militar? d) Qual era o objetivo do MFA? e) Posto isto, o que terá acontecido após a queda do Estado do Novo?	10'	• Fotocópias do guião com as questões-orientadoras; • Caderno diário; • Material de escrita; • Fotocópias das fontes escritas; • Fotocópias do esquema-síntese; • Computador; • Projetor.
2.º Momento Desenvolvimento de conteúdos 2. Análise e interpretação de fontes escritas acerca das consequências do 25 de Abril de 1974. 1.ª Fase a) É solicitado aos alunos que estes façam quatro grupos constituídos por cinco elementos;	20'	

Apêndice XI – Desenho das sessões de Projeto de Investigação

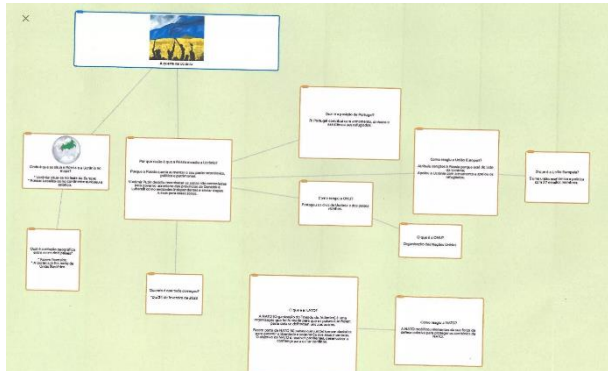
Sessões	Atividade a desenvolver	Objetivos	Produto da atividade
18-05-2022	- Exposição do tema à turma, a partir de um diálogo acerca da guerra na Ucrânia. - Resposta à questão “O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia?” através da plataforma <i>Mentimeter</i> - É solicitado aos alunos que estes vejam o telejornal todos os dias à noite e que retirem informações que consideram importantes acerca da guerra na Ucrânia; - Para além do telejornal, também podem retirar informações das redes sociais, de jornais online e sites que abordem o tema. - Devem de ir colocando essas ideias no <i>padlet</i> que será criado para esse efeito.	- Saber o que os alunos sabem sobre a guerra na Ucrânia até ao momento. - Promover a capacidade de recolha de informação.	- Nuvem de ideias (<i>Mentimeter</i>); <i>Padlet</i> com a informação recolhida.

23-05-2022	• Análise a partir de um diálogo, em grande grupo, das informações que foram recolhidas durante a semana anterior; • Verificação das ideias que estão corretas e das que não estão corretas, para definir o que são factos sobre a guerra e o que são opiniões sobre a guerra; • Distribuição das informações numa tabela para distinguir facto de opinião.	• Promover a distinção entre factos de opiniões;	• Tabela com a informação recolhida e dividida em factos e opiniões.
25-05-2022	• Divisão da turma em pequenos grupos; • Distribuição das tarefas por cada grupo, para responderem às seguintes questões: ○ Quando tudo começou? ○ Por que razão é que a Rússia invadiu a Ucrânia? ○ Por que razão é que a Ucrânia se defende? ○ Onde é que se situa a Rússia e a Ucrânia no mapa da Europa? ○ Qual é a ligação histórica entre a Rússia e a Ucrânia? ○ Quando começou	• Distinguir Europa da União Europeia • Qual é a relação do Sul da Ucrânia na ligação com o mar negro • Analisar geograficamente a zona e entender como é que aqueles dois países se relacionam geograficamente • Filtrar a informação entre factos e opiniões	• Mapa mental

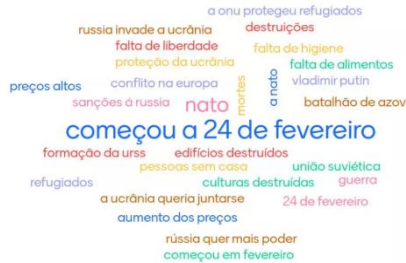
	○ Porque começou ○ Que justificação foi dada pela Rússia para a invasão? ○ Como reagiu a União Europeia? ○ Como reagiu a NATO ○ O que é a NATO? ○ Como reagiu a ONU ○ O que é a ONU ○ Como reagiu Portugal? ○ Reagiu dentro ou fora destes organismos? ○ Qual é a posição de Portugal?		
27-05-2022	• Voltar a responder á questão “O que sabemos sobre a guerra” a partir da aplicação mentimeter • Organização da pesquisa no padlet para uma exposição virtual sobre a guerra na Ucrânia	• Comparar o conhecimento inicial com o conhecimento atual; • Cooperar em grande grupo.	• Nuvem de ideias (<i>Mentimeter</i>); • <i>Padlet</i> com a informação recolhida.

Apêndice XI2 – Registos das sessões

Data	Registos	Conclusões
18-05-2022	Momento de diálogo entre a professora e os alunos. A professora coloca a seguinte questão: P: Por que razão é que a Rússia invadiu a Ucrânia? R1: Porque o Putin quer conquistar a Ucrânia para ela fazer parte da Rússia; R2: O Putin quer aumentar o território da Rússia; R3: O Putin não quer que a Ucrânia entre para a NATO. R4: Porque a Ucrânia já foi da Rússia P: Então e onde é que viram ou ouviram esta informação toda?	Os alunos mostraram um grande interesse no tema e na atividade do <i>mentimeter</i>. Para responderem à questão “O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia” os alunos pegaram de imediato no telemóvel e ainda tentaram fazer uma pesquisa breve sobre o tema para conseguirem responder. O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia?  Press S to show image

	R1: Na televisão. R2: E na internet também só se fala disso. A minha mãe até disse que já está cheia de ver notícias sobre a guerra na Ucrânia. R3: Dantes só se falava do Covid agora já ninguém fala disso.	
23-05-2022	• Revelaram grande interesse e entusiasmo durante a tarefa; • Distribuíram tarefas entre os elementos do próprio grupo; • Prepararam a sua apresentação para darem resposta às questões que lhes foram colocadas; • Conseguiram filtrar a informação entre factos e opiniões; • Participaram, ativamente na construção do mapa mental;	Ao longo desta sessão os alunos, mostraram novamente um grande entusiasmo pela dinâmica criada. Para além de participarem na construção da resposta às questões colocadas ao próprio grupo também participaram de forma positiva na construção das respostas dos outros grupos. 

Partilha das notícias	A maioria dos alunos não cumpriu a tarefa de partilhar notícias que vissem na televisão ou na internet e que achassem pertinentes.	A turma apesar de mostrar grande motivação acerca da temática durante a aula não mostrou interesse na execução da tarefa proposta pela professora – ver as notícias e partilhar no padlet as informações que consideravam importantes para depois trabalhar durante a próxima sessão.
25-05-2022	• Participação positiva na tarefa; • Todos os alunos mostraram interesse na execução da tarefa; • Conseguem distinguir factos de opiniões sem grandes dificuldades.	Dado que se tratou de uma aula dinâmica, onde estes deveriam de analisar as notícias e justificar a sua resposta os alunos participaram de forma bastante positiva e com empenho na tarefa.
27-05-2022	Diálogo com os alunos para fazermos uma reflexão, em grande grupo, acerca do trabalho desenvolvido durante as últimas aulas. P: O que acharam das últimas aulas? R1: Foram fixes professora!	Para finalizar os alunos voltaram a responder à questão “O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia”. As respostas foram dentro dos assuntos abordados nas sessões passadas.

	P: Conseguem-me dizer o que aprenderam nas últimas aulas? R1: Aprendemos coisas sobre a guerra na Ucrânia; R2: Aprendemos a analisar a informação que está na internet e ver o que são factos e o que são opiniões. P: Por que razão é importante sabermos distinguir os factos da opiniões? R1: As opiniões são opiniões de pessoas e os factos são informações de coisas que acontecem que nos ajudam a aprender. P: Este projeto surgiu por causa das dúvidas que vocês tinham acerca da guerra na Ucrânia. Acham que foi um bom método para aprender? R1: Aprendemos professora. E as aulas são muito melhores assim.	A maioria dos alunos respondeu com a data em que se iniciou o conflito. Fizeram referência à ONU e à NATO e aos refugiados. O que sabemos sobre a guerra na Ucrânia?  The word cloud contains the following terms: a onu, protegeu refugiados, destruições, russia invade a ucrânia, falta de liberdade, falta de higiene, proteção da ucrânia, falta de alimentos, preços altos, conflito na europa, sanções à russia, nato, batalhão de azov, começou a 24 de fevereiro, formação da urss, edifícios destruídos, união soviética, pessoas sem casa, guerra, refugiados, a ucrânia queria juntarse, 24 de fevereiro, aumento dos preços, russia quer mais poder, começou em fevereiro.
--	---	--

	R2: Sim professora, as aulas deviam de ser todas assim. Trabalhar em grupo. Passam mais depressa.	
--	---	--

M

MESTRADO

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

Título

Delfina Daniela Ferreira da Silva

