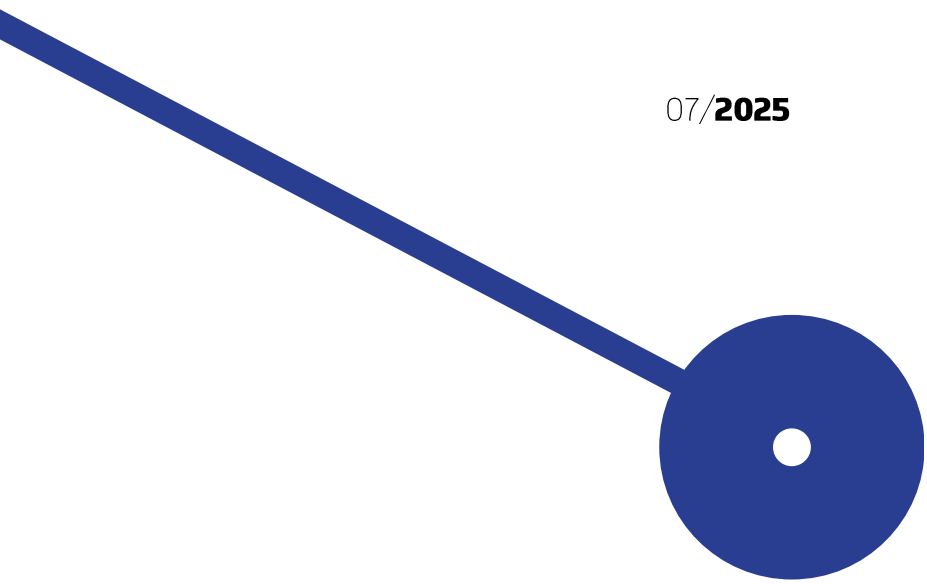
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

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

Entre sonhar e exercer: a viagem pelo aprender a ser

Maria Inês Teixeira Rebelo



07/**2025**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Inês Teixeira Rebelo

Entre sonhar e exercer: a viagem pelo aprender a ser

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Cristina Maia

Porto, julho de 2025

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Sónia Moreira

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Ana Sofia Lopes

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Sónia Moreira

In memoriam à minha bisa,
que me ensinou, com cada gesto, que a maior viagem
é aquela que fazemos ao ajudar os outros crescer.

AGRADECIMENTOS

Chegará, alguém só, a bom porto?

Todas as viagens são tecidas por presenças. Há quem nos ofereça um mapa, quem nos ensine a ler as estrelas, quem nos empreste força quando os ventos sopram em contrário e quem nos ajude a remar contra a maré. Por isso, nenhum porto se alcança sem aqueles que, na bonança ou na tempestade, acreditam no nosso rumo e nos fazem continuar, mesmo quando o horizonte se desfaz em névoa. A todos os que acompanharam esta viagem, dirijo as minhas mais profundas palavras de gratidão.

Aos meus pais que, sob muito sol, me fizeram chegar, pela sombra, até aqui. À minha mãe, por ser o exemplo de resiliência diário, a força de vontade materializada numa pessoa, a voz da sabedoria que me orienta sem eu necessitar de falar. Ao meu pai, por me mostrar que temos de ser profissionais até ao fim, independentemente das intempéries do caminho e, mesmo desejando-me um outro rumo profissional, a compreensão de que os sonhos falam mais alto nunca será em vão. Papás, estou pronta para todo e qualquer voo, mas sem nunca deixar de avistar a vossa (c)asa.

Às minhas avós, pelo colo e carinho, pelas palavras de afeto e as chamadas à razão, pelas lágrimas de orgulho, de felicidade, e por, tal como eu, saberem que não foi um caminho fácil. Por serem um refúgio seguro onde qualquer preocupação desvanece, pois a única que prevalece é a de que deveriam ser eternas.

Ao meu amor de verão que perdurou durante todas as estações seguintes, Pedro Conceição. O companheirismo e o apoio inabalável foram uma constante ao longo destes últimos nove anos, mas sobretudo nesta reta final. Obrigada por espicaçares o melhor que há em mim, no cansaço dos dias intermináveis, na procura pela superação e no caminho incansável da aprendizagem de que o meu limite, raramente, é o fim, mas o início de algo novo, pois "*No matter what your dream is, you have to dedicate yourself entirely to it.*" (Ayrton Senna).

À minha amiga de todas as horas, Bárbara Inês, pela presença ao longo dos últimos cinco anos, pelo abraço-casa e pelas mais belas palavras de motivação. Por teres sido um pilar insubstituível ao longo deste caminho e, agora, o contacto de emergência para toda a vida.

À minha primeira amiga, Inês Monteiro, pela paixão partilhada pelo mundo da Educação. Por ser sempre um porto-seguro e me acompanhar em toda e qualquer aventura nesta área, e não só.

A todos os que compõe o grupo Miscelânea por serem uma parte essencial da minha vida e por terem contribuído para que este trabalhoso último ano de Mestrado fosse concluído com uma pitada de humor e boa disposição. Por me relembrarem, nos momentos de maior cansaço, que a luz ao fundo do túnel já era visível; apenas tinha de caminhar em direção a ela. Obrigada por acreditarem neste meu sonho tanto quanto eu.

À Dream Team. Marta, Afonso e Diogo, expresso o meu reconhecimento por todos os momentos partilhados ao longo deste percurso; desde as reuniões intermináveis que, muitas vezes, se prolongaram pela madrugada, até aos momentos de maior descontração e sentimento de missão cumprida. Valorizo muito o que aprendemos juntos, a capacidade de crescermos mutuamente e, sobretudo, a maturidade com que sempre soubemos distinguir as esferas pessoal e profissional. De facto, fomos mesmo uma equipa de sonho.

À Marta Spínola, pela amizade incansável e pela simbiose de equilíbrio perfeita que construímos. Recordarei, para sempre, o tempo que investimos, as saídas de que abdicamos e a exigência a que, muitas vezes, nos submetemos. Acima de tudo, o que permanecerá mais forte será, certamente, a saudade de todos os momentos partilhados e intensamente vividos.

Ao meu par pedagógico de todos os estágios, Diogo Salgado. Agradeço por cada passo compartilhado, por todas as conversas que nos fizeram crescer e pelos silêncios que soubemos partilhar. Também pelo apoio constante, pelos desabafos e incentivos mútuos nos dias mais duros, pois só nós sabemos o que abdicamos, o que investimos, o que vivemos. Que gratificante foi assistir ao nosso crescimento profissional e pessoal, com a certeza de que tudo pode parecer impossível até ser concretizado; e que bem concretizados foram estes cinco anos. Escreveste-me, uma vez, "Esta área é muito tua". Devolvo-te, agora, esse carinho com uma correção sentida: esta área é muito nossa. Foi um gosto enorme percorrer este caminho contigo.

Às amigas da Licenciatura, Alexandra Rebelo, Maria Guerra e Patrícia Silva, pelos momentos inesquecíveis de gargalhadas que tornaram o caminho mais leve, e por aqueles onde os pensamentos desvaneciam em desabafos mútuos.

Às que, entre tradições académicas e melodias tocadas, me fizeram crescer. Primeiramente, à Cantuna, por ter sido um porto de abrigo durante os meus anos de passagem pela ESE e por, tal como manda a tradição, ter transformado a menina que em 2021 lá entrou numa mulher. Pelas memórias e amizades eternas, cujos nomes ficarão para sempre gravados: Aufenix, Sonos, Chibarra, Prima Menos Sem, Prima Eli, Madrigister Fernandes, Park, Darla, entre muitos outros que jamais serão esquecidos. Também às minhas afilhadas, por terem reconhecido em mim capacidades para as acompanhar no seu percurso académico e, consequentemente, pessoal. Sem saberem, vieram dar alento a esta caminhada.

À Professora Doutora Cristina Maia, não apenas pela orientação do presente Relatório de Estágio, mas por acordar um gosto pessoal outrora adormecido, o gosto pela História. Por ser uma profissional exímia e me inspirar a fazer sempre mais e melhor, mostrar quem sou e o que penso. Agradeço, ainda, por todo o apoio, disponibilidade e desafios que me propôs ao longo deste último ano. Por fim, pelas palavras genuínas de incentivo e reconhecimento, que me transmitiram confiança e fizeram acreditar nas minhas capacidades. Deixo, assim, com respeito e admiração, um agradecimento eterno.

Aos professores supervisores, pelos diálogos e reflexões profícuos ao longo deste percurso, inestimáveis para me tornar numa melhor profissional. Agradeço não só pelo ensino da teoria, mas sobretudo por me acompanharem na descoberta dos meus próprios caminhos para a colocar em prática.

Às professoras cooperantes Maria Manuel, Paula Monteiro e Laura Louro pela disponibilidade, apoio, confiança e referência. Por serem voz, mas sem nunca apagar a de quem começa agora a construir a sua.

Às professoras Sónia Lisboa, Eduarda Ferreira, Eva Freitas e Claúdia Nunes por terem sido mais do que professoras. Se hoje sou grande e vejo o horizonte foi porque, um dia, me colocaram aos ombros de gigantes. A adolescente difícil que encontraram ser-vos-á eternamente grata por

terem acreditado nela e a fazerem querer ser melhor. Por isso, almejo ser, para os meus alunos, o exemplo e o apoio que outrora foram para mim.

Aos alunos do 2.º A, do 5.º G, do 6.º B e do 6.º E, por me permitirem aprender tanto com eles. Guardo-vos num cantinho especial do coração apelidado de "saudade".

A todos os que, de diferentes formas, cruzaram o meu caminho; aos que me viram sonhar ser professora, aos que fizeram de mim uma e aos que me viram tornar numa, deixo-vos a gratidão e a certeza de que as melhores viagens são aquelas que se fazem com companhia.

Sozinha, poderia até chegar a bom porto. Acompanhada, sei que posso alcançar horizontes ainda maiores.

Ei, pst!

Também a ti,

A ti, Inês de 9 anos. Tinhas o sonho desmedido de ser professora.

A ti, Inês de 17 anos. Com diversos caminhos abertos, escolheste seguir esse teu premeditado sonho.

A ti, Inês do futuro. Sempre soubeste que ter sorte dá muito trabalho. Espero que estejas orgulhosa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio documenta o percurso da mestranda no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no 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. Trata-se de um documento cujo principal objetivo se encontra relacionado com a reflexão sobre aspetos legais, teóricos, pedagógicos e didáticos inerentes à profissão docente, dando conta das aprendizagens realizadas e desafios superados ao longo do último ano de formação inicial da mestranda.

Aclara-se, por isso, que o processo de colaboração e intervenção nos contextos educativos evidencia um crescente desenvolvimento profissional da professora em formação, sustentado numa progressiva construção da sua identidade docente. Esta surge ao serviço de uma Educação hodierna, de qualidade, pautada pelo reconhecimento das emoções do professor e do aluno e, principalmente, reflexiva, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

Este Relatório abarca, ainda, uma dimensão investigativa na qual se procurou indagar a relevância da abordagem emocional da área disciplinar de História e Geografia de Portugal no desenvolvimento da empatia histórica numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, suportada numa análise mista dos dados recolhidos através das narrativas dos alunos, da observação direta e do inquérito por questionário, tornou-se possível atestar o potencial da abordagem referida no desenvolvimento da empatia histórica, sendo, contudo, reconhecidas as limitações do estudo.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; desenvolvimento profissional; abordagem emocional; empatia histórica.

ABSTRACT

This Internship Report documents the journey of the master's student during the Supervised Teaching Practice curricular unit, part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. The main purpose of this document is to reflect on the legal, theoretical, pedagogical, and didactic dimensions of the teaching profession, highlighting the knowledge gained and the challenges faced throughout the final year of initial teacher education.

This report also seeks to demonstrate how the collaborative and interventionist processes within educational settings reflect the student teacher's progressive professional development, supported by the gradual construction of her teaching identity. This identity is shaped in the service of a contemporary, high-quality education, one that values the emotional experiences of both teacher and student and, above all, embraces a reflective approach aimed at improving pedagogical practices.

In addition, the report includes a research component that explores the relevance of an emotional approach to teaching History and Geography of Portugal, with the goal of fostering historical empathy in a 5th-grade class in the 2nd Cycle of Basic Education. Drawing on a mixed-methods analysis of data collected through student narratives, direct observation, and questionnaire surveys, the study highlights the potential of this approach in promoting historical empathy, while also acknowledging the study's limitations.

Keywords: supervised teaching practice, professional development, emotional approach, historical empathy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Calendarização da ação educativa 62

Tabela 2 Modelo de progressão em empatia histórica de Lee (2003).....134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Registo elaborado pela mestranda no 4.º ano do 1.º CEB 20
Figura 2 Pirâmide de Maslow 39
Figura 3 Bússola do Agrupamento para o triénio 2023/2026.....45
Figura 4 Sala de aula principal do 2.º A 53
Figura 5 Sala de aula das turmas de 2.º CEB 57
Figura 6 Excerto de uma tira da banda desenhada Calvin and Hobbes.....109
Figura 7 Conceptualização visual da Empatia História 128
Figura 8 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 1.....136
Figura 9 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 2.....140
Figura 10 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 3.....142
Figura 11 Respostas obtidas à afirmação 7 no inquérito por questionário inicial e no final.....148
Figura 12 Respostas obtidas à afirmação 8 no inquérito por questionário inicial e no final.....149

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIAÇÕES

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades Extra Curriculares

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional da Educação

CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DGE – Direção-Geral da Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

FUC – Ficha da Unidade Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIMA – Plano de Inovação e Melhoria do Agrupamento

PLNM – Português Língua Não Materna

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO....15

1. PRIMEIRA ESCALA: FINALIDADES E OBJETIVOS....18

2. UMA BÚSSOLA EPISTÉMICA: ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL.... 20

2.1. DIMENSÃO ACADÉMICA E ENQUADRAMENTO LEGAL....21

2.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL E ENQUADRAMENTO LEGAL....24

2.2.1 O PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGADOR....29

2.2.2 O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA....32

2.2.3 A RELAÇÃO ALUNO-DOCENTE....37

3. MAIS DO QUE LUGARES NO MAPA: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS....43

3.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.... 44

3.2. A ESCOLA DO 1.º CEB.... 48

3.2.1. A TURMA A DO 2.º ANO 51

3.3. A ESCOLA DO 2.º CEB....55

3.3.1. A TURMA G DO 5.º ANO 57

3.3.2. A TURMA E DO 6.º ANO 59

4. CRUZAR FRONTEIRAS: INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO.... 61

4.1. ORGANIZAÇÃO DA PES 62

4.2. UNIDADES DIDÁTICAS....64

4.3. ARQUIVO DE DOCUMENTOS 66

4.4. RECORTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO....67

4.4.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.... 68

4.4.2. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO....93

4.5. ATIVIDADES E PROJETOS ESCOLARES....109

5. NOVOS HORIZONTES: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINAR HISTÓRIA COM EMOÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMPATIA HISTÓRICA NO 2.º CEB....116

5.1. MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA 116
5.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS 118
5.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 118
5.3.1. ENTRE A EMOÇÃO E A COGNIÇÃO 119
5.3.2. DA EMPATIA QUOTIDIANA À EMPATIA HISTÓRICA 121
5.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 130
5.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS 131
5.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 133
5.6.1. NARRATIVAS HISTÓRICAS 135
5.6.2. OBSERVAÇÃO DIRETA 145
5.6.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 147
5.7. CONCLUSÕES DO ESTUDO 150

6. ENTRE A ÚLTIMA ESCALA E O PRIMEIRO VOO: CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 156

1. GERAIS 156
2. DOCUMENTOS LEGISLATIVOS 172
3. DOCUMENTOS NORMATIVOS 173

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE), intitulado *Entre sonhar e exercer: a viagem pelo aprender a ser*, surge como uma súmula do trabalho desenvolvido no ano letivo vigente, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Ao longo do mesmo, pretende-se transcender uma abordagem meramente descritiva, através da integração de uma dimensão reflexiva, proporcionando à professora em formação a oportunidade de (re)construir as suas práticas e a sua identidade docente, tendo por base essas mesmas reflexões. Pode-se, então, afirmar que o presente documento explana, metaforicamente, a viagem da mestranda ao longo da PES, contribuindo para o desenvolvimento da sua identidade profissional e do seu conhecimento pragmático, sustentado em fundamentos científicos, didáticos e pedagogicamente relevantes.

Com efeito, o título do documento apresenta a dualidade entre o sonhar ser professora, desejo da mestranda desde tenra idade, e, efetivamente, exercer esta profissão, enfatizando o percurso formativo – a viagem – como um processo contínuo de *aprender a ser.* Por conseguinte, esta metáfora permite antecipar um caminho de desenvolvimento pessoal e profissional, marcado, tal como qualquer viagem, pelo roteiro planeado e as intempéries do caminho, no qual esta última dimensão, – *aprender a ser* - surge como eixo primordial da experiência, reflexão e transformação da mestranda ao longo da mesma.

Deste modo, a permanência da professora em formação num Agrupamento de escolas do concelho da Maia permitiu-lhe aprofundar a reflexão sobre a importância e o impacto do papel do professor, assim como impulsionou o desenvolvimento do projeto de investigação explanado no presente RE. Importa, assim, referir que a estrutura do documento em questão foi cuidadosamente organizada em seis capítulos, encontrando-se alguns subdivididos em subcapítulos e secções, de forma a facilitar a compreensão do leitor. Além disso, torna-se relevante esclarecer que a metáfora escolhida para acompanhar o RE manifesta-se nos títulos e nas citações iniciais de cada capítulo, sendo estas últimas devidamente contextualizadas ao longo do documento.

Por conseguinte, o primeiro capítulo – "Primeira escala: Finalidades e Objetivos" – além de apresentar as finalidades do presente RE e os objetivos presentes nos documentos institucionais orientadores da PES, enumera objetivos de índole pessoal delineados pela mestranda para este percurso formativo.

Por sua vez, o segundo capítulo – "Uma bússola epistémica: Enquadramento académico e profissional" – destaca as dimensões referidas no título, tornando clara a relevância do conhecimento científico e pedagógico como um fundamento essencial da prática docente. Ademais, partindo de questões alvo de reflexão por parte da professora em formação, que emergiram ao longo da PES, reflete-se sobre o professor-investigador; o papel da colaboração e supervisão em prol da transformação educativa; e, por fim, a relação aluno-docente.

Seguidamente, no terceiro capítulo – "Mais do que lugares no mapa: Caracterização dos contextos educativos" – é tecida a caracterização do Agrupamento, das duas escolas e das três turmas onde decorreu a PES, uma pertencente ao 1.º CEB e duas ao 2.º CEB. Essa caracterização emerge da análise e reflexão por parte da mestrada de documentos reguladores do Agrupamento, de grelhas de observação direta construídas em par pedagógico, com reflexões individuais, e de bibliografia pertinente.

Deste modo, o decorrer da PES nos contextos mencionados no parágrafo ulterior, permitiram o desenvolvimento do quarto capítulo – "Cruzar Fronteiras: Intervenção em contexto educativo". Este contempla uma reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido em contexto pela professora em formação, integrando fragmentos da prática educativa, fundamentados pedagogicamente, de modo a potenciar uma visão mais abrangente das estratégias de aprendizagem utilizadas. De forma a facilitar a leitura, o subcapítulo referente às intervenções no 1.º CEB encontra-se organizado em três partes correspondentes às áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, e uma destinada à articulação de saberes. No caso do 2.º CEB, organiza-se apenas em duas partes, subordinadas às áreas disciplinares de Português e HGP. Na impossibilidade de apresentar a totalidade das aulas lecionadas, as mesmas encontram-se explanadas no arquivo de documentos criado para esse fim. Por fim, procede-se a uma breve apresentação dos projetos e atividades educativas desenvolvidos.

A articulação dos três capítulos supramencionados possibilitou a elaboração do quinto capítulo, – "Novos horizontes: Uma investigação sobre ensinar História com emoção como caminho para a empatia histórica no 2.º CEB" – no qual é apresentado o projeto de investigação desenvolvido, tendo como tema a relevância da abordagem emocional da HGP no desenvolvimento da empatia histórica numa turma do 5.º ano do 2.º CEB. Neste sentido a definição de uma questão de partida e de objetivos constituiu uma etapa crucial na conceção do mesmo, assim como a delimitação de instrumentos e técnicas de recolha de dados para posterior análise. Este projeto foi desenvolvido com o propósito de a mestranda se desafiar a sair da sua zona de conforto, permitindo-lhe aprofundar o conhecimento sobre um tema que, embora conhecido de forma ténue, reconhecia como fundamental. Deste modo, permitiu, não só a ampliação do seu repertório teórico e didático, como também o reforço do seu compromisso com a aprendizagem.

Num último momento – "Entre a última escala e o primeiro voo: Considerações Finais" – a mestranda reflete sobre o culminar de um percurso formativo e de crescimento nas esferas pessoal e profissional, apresentando uma apreciação global do processo vivido ao longo da PES, assim como o possível alcance das finalidades e objetivos inicialmente delineados.

Por fim, encerra-se com a apresentação da lista de referências consultadas para que a elaboração do presente RE se tornasse viável, seguida dos apêndices, os quais ilustram alguns exemplos de recursos elaborados e de evidências das intervenções em contexto.

Findando, desde a primeira até à última escala, a dedicação, o esforço e a resiliência acompanharam a mestranda na aspiração à concretização de um sonho de infância, levado a cabo pela sua crença de que a procura pelo conhecimento constante permite sempre desbravar novos horizontes.

1. PRIMEIRA ESCALA: FINALIDADES E OBJETIVOS

Para viajar, basta existir.

Fernando Pessoa

Uma escala, além de outros significados, pode designar uma paragem programada entre o ponto de partida e o destino almejado. Atendendo a esta definição, este primeiro capítulo constitui uma paragem inicial na metafórica viagem que atribui sentido ao RE, onde se pretende clarificar as finalidades e os objetivos da mesma.

Por conseguinte, o presente documento assume como finalidades evidenciar a prática pedagógica desenvolvida, bem como o desenvolvimento da professora em formação. Constitui, ainda, um elemento de avaliação, na medida em que a obtenção do grau de mestre envolve, além da aprovação em todas as UC do plano de estudos do Mestrado, a realização de um "estágio de natureza profissional objeto de relatório final" (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p.2821), sendo este alvo de aprovação em defesa pública.

Face ao exposto em termos legais, na ficha da UC de PES, são apresentados objetivos a atingir no decorrer do período de estágio, delineados de acordo com o artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 1324), com vista ao fomento de uma "postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional". Neste sentido, pretende-se que os professores em formação sejam capazes de:

- Aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais no desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares.
-Utilizar instrumentos de teorização e questionamento crítico da realidade educacional através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional.
-Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencialize a tomada de decisão em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para ação.
-Divulgar o conhecimento profissional adquirido em e através de pesquisas com a comunidade educacional e outros públicos, com vista à renovação de práticas educativas inclusivas.

(Costa et al., 2024, p. 1)

Paralelamente, são elencadas um conjunto de competências a desenvolver ao longo da PES, nomeadamente planificar, de modo fundamentado, a ação pedagógica e didática, bem como realizá-la e avaliá-la sistematicamente. Além disso, objetiva-se a colaboração na orientação educativas das turmas, assim como a participação nos processos de avaliação e, ainda, em projetos e atividades educativas (Costa, 2024).

Pese embora os objetivos enunciados, a professora em formação delineou três de cariz pessoal para esta última viagem orientada, nomeadamente: i) formular crenças profissionais e pedagógicas pautadas pela excelência que permitam construir um perfil docente que seja coerente com a sua personalidade; ii) ser recetiva ao desconhecido, ao erro e à exigência, entregando-se por inteiro ao processo de formação inicial e, com isso, às pessoas nele envolvidas; iii) desenvolver pelo menos um projeto de iniciativa individual em cada ciclo de ensino.

Em concordância com os aspetos supramencionados, a citação inicial deste capítulo, da autoria de Fernando Pessoa, pode ser interpretada à luz de que viajar não implica, necessariamente, um movimento externo, podendo surgir associado a um processo de autodescoberta. No caso específico da mestranda, esse processo emerge no sentido da construção da sua identidade docente, em que, de acordo com os objetivos ulteriormente referidos, se torna essencial ter em mente algumas formas verbais: envolver, observar, questionar, intervir, refletir, adaptar e transformar. Assim, as finalidades e objetivos mencionados neste capítulo não se cingem apenas a metas formais que a professora em formação deve atingir, mas, no seu entender, antecipam um percurso desejável de crescimento e de construção da identidade profissional, onde o meio surge de forma enfática, comparativamente ao início e ao fim.

2. UMA BÚSSOLA EPISTÉMICA: ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL

A identidade assume o controlo. A direção aponta o caminho.

Regiane Teles

Desde os primeiros passos no universo escolar, a mestranda sempre manifestou ambição em se tornar professora, pelo que, data de 2010, quando escreveu o que se pode ler na figura 1.

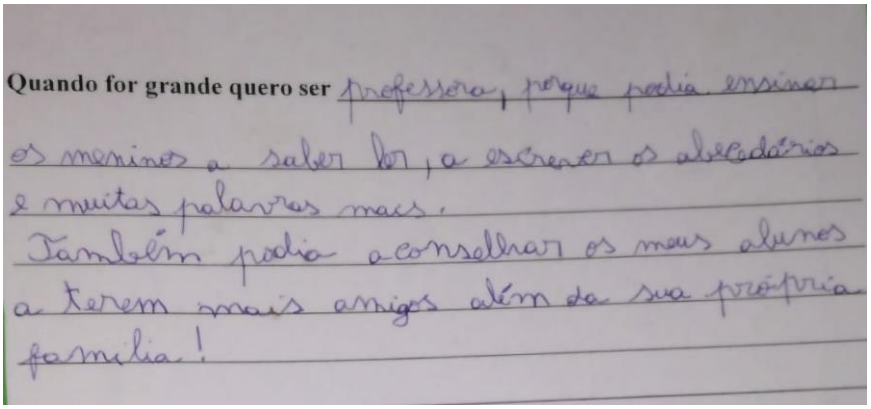

Quando for grande quero ser professora, porque podia ensinar os meninos a saber ler, a escrever os abecedários e muitas palavras mais.
Também podia aconselhar os meus alunos a terem mais amigos além da sua própria família!

Figura 1 Registo elaborado pela mestranda no 4.º ano do 1.º CEB (fonte: registo próprio)

Após 15 anos, entre muitas revisitações a esta folha repleta de significado, a professora em formação considera que este registo constitui o ponto de partida adequado para o presente capítulo. Desta forma, evidencia a importância da dimensão académica, no que diz respeito aos conhecimentos científicos, traduzida na frase "(...) ensinar os meninos a saber ler, a escrever os abecedários e muitas palavras mais" e, ainda, ressalta a vertente humana inerente à dimensão profissional – "(...) aconselhar os meus alunos a terem mais amigos além da sua própria família!". Assim, inspirada por inúmeros professores e com o sonho sempre presente, este registo, ao longo dos últimos cinco anos, impulsionou a dedicação da mestranda na procura incessante da excelência pedagógica.

Por conseguinte, no presente momento, a mesma crê que um professor deve ser detentor da capacidade de adotar uma perspetiva crítica a fim de relacionar, de forma fundamentada, os documentos legais e aqueles que orientam a prática educativa com o seu conhecimento científico. Este processo permitirá o alcance de um constructo pedagógico mais reflexivo e

sustentado. Neste sentido, o primeiro capítulo do presente RE destina-se à análise de alguns fundamentos teóricos e legais que, além de sustentarem a formação académica e profissional da mestranda, orientam, tal como uma bússola, a sua prática pedagógica. Assim, tornar-se-á possível assistir a um diálogo entre os conhecimentos legais e os pragmáticos, entendido, segundo Roldão (2007) como benéfico e produtivo para a ação educativa.

Com efeito, no primeiro subcapítulo propõe-se um olhar sobre a dimensão académica, com destaque para o percurso da formação inicial de professores e o respetivo enquadramento legal, de forma a enfatizar a importância do conhecimento científico e pedagógico no exercício da profissão docente. Posteriormente, no segundo subcapítulo, procede-se a uma reflexão sobre a dimensão profissional que, embora esteja igualmente alicerçada no enquadramento legal, será explorada em torno de questões alvo de reflexão por parte da professora em formação, que emergiram ao longo da PES. Desta forma, pretende-se reunir aspetos centrais sobre o professor-investigador; o papel da colaboração e supervisão em prol da transformação educativa e, por fim, a relação aluno-docente, a fim de salientar a dimensão afetiva, evidenciada na figura 1.

Assim, a citação inicial do capítulo estabelece um alinhamento com o mesmo na medida em que a identidade profissional da mestranda sempre foi norteada pelo sonho de ser docente. A direção, por sua vez, traduz-se nas orientações teóricas e legais no caminho da profissionalização para a docência. Desta forma, o presente capítulo, ao evidenciar a importância de uma identidade que alicerce o conhecimento científico, as questões legais e a prática pedagógica contribui para a reflexão sobre um percurso mais humano da Educação.

2.1. DIMENSÃO ACADÉMICA E ENQUADRAMENTO LEGAL

A Educação exige uma contínua procura pela mudança e pelo progresso, de forma a atender aos desafios e exigências da sociedade em que se vive. Por conseguinte, o período subsequente à Revolução dos Cravos, em 1974, constituiu um marco histórico em Portugal por romper com um passado autoritário e, entre outras mudanças, abrir o caminho para a democratização, neste caso, do sistema educativo (Ferreira, 1994). A Constituição de 1976 consagra, assim, a "liberdade de aprender e ensinar" (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976, p. 743), reforçando os ideais de igualdade, inclusão e acesso universal à educação.

Neste contexto de mudança, destaca-se a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, por constituir o referencial normativo desse sistema, permitindo que adquirisse os contornos que reconhecemos atualmente. Desta forma, entre os objetivos que apresenta, reforça o direito à educação e à cultura na totalidade geográfica do território português, especificamente no continente e nas regiões autónomas. Ademais, salienta que o sistema educativo deve ter "uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa" (Lei n.º 46/86, 1986, p. 4), evidenciando a preocupação em promover e preservar a identidade nacional, ao mesmo tempo que reconhece a importância de flexibilizar o sistema educativo para que seja possível atender aos contextos internacionais.

Ademais, focando no artigo 30.º, inerente aos princípios gerais sobre a formação de professores, torna-se pertinente salientar a "formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem" (Lei n.º 46/86, 1986, p. 15), na medida em que alude ao permanente desenvolvimento profissional e, por isso, engloba dois tipos de formação: a inicial e a contínua (Lei n.º 46/86, 1986; Conselho Nacional da Educação [CNE], 2016). Assim, sob a ótica de Oliveira-Formosinho (2009, p. 9), o conceito de formação pode ser definido como a "promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente" e, por isso, subjaz às etapas ulteriormente referidas.

Assim, e sendo a educação o domínio precípuo em qualquer processo de transformação social, é crucial que os docentes disponham de uma sólida base académica (CNE, 2006). Esta pressupõe a integração de diversas competências, desde "pensar sobre, investigar para, analisar porquê e aprofundar campos" (Roldão, 2017, p. 195), pelo que a procura por aprimorar continuamente as suas práticas alicerça-se num repertório de saberes de referência construído desde a formação inicial. Contudo, foi apenas na década de 1980, através do desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação, que a formação docente passou a ser mais valorizada, conferindo maior relevância ao período de formação inicial, tendo em vista a qualificação de profissionais mais críticos e reflexivos (Ferreira, 1994). Por conseguinte, a organização curricular dessas instituições, como a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, promove a articulação entre investigação e ensino, favorecendo, deste modo, a formação de profissionais

autónomos, criativos e, principalmente, orientados para a resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2009).

Nesta linha de pensamento sobre a valorização e reestruturação da formação docente, destaca-se o Processo de Bolonha. Assim, decorrente da sua implementação, a formação inicial de professores passou, então, a organizar-se em dois ciclos de estudos, nomeadamente, a Licenciatura e o Mestrado. Em razão disso, o Decreto-Lei n.º 74/2014 (2014) estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, em que a formação inicial se encontra intimamente relacionada com a instrução académica e, no caso dos professores do 1.º e 2.º CEB, realiza-se nas supramencionadas Escolas Superiores de Educação.

No que concerne especificamente ao percurso académico da mestranda, este contou, primeiramente, com a Licenciatura em Educação Básica em que, ao longo de três anos, adquiriu uma "formação de base na área da docência" (Decreto-Lei n.º 74/2014, 2014, p. 2819), traduzida em conhecimentos científicos e pedagógicos num currículo transversal e abrangente. Em seguida, o Mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, com a duração de dois anos, assegurou a formação educacional geral, assim como a formação nas didáticas específicas e nas áreas cultural, social e ética. Além disso, relativamente à iniciação à prática profissional, esta encontra-se presente, na ESE, desde o 2.º ano de formação através da Unidade Curricular *Iniciação à Prática Profissional II: Observação e Cooperação nos contextos educativos,* culminando, no 2.º ano de Mestrado, na PES. Importa ainda referir que o 2.º ciclo de estudos deve reforçar e aprofundar a formação académica, através de Unidades Curriculares que incidam nas áreas de conteúdo e disciplinas referentes aos grupos de recrutamento que visa preparar, neste caso, o 110, referente ao 1.º CEB e o 200, no âmbito do Português e Estudos Socais/História.

Não obstante a preparação decorrente da formação inicial, o professor permanece vinculado ao universo académico pela necessidade de atualizar e aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira. É neste sentido que a formação contínua assume especial destaque, pois perspetiva-se que o docente construa, de forma autónoma e permanente, um percurso formativo em que se apropria de saberes científicos de referência, e os investe na sua prática e na consequente análise reflexiva (Roldão, 2017). Assim, por constituir um direito do docente,

esta deve apresentar-se como "suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira." (Lei n.º 46/86, 1986, p.17).

Em virtude do que anteriormente foi mencionado, perante um sistema educativo que, em concordância com o 4.º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável para 2030, preconiza um ensino "equitativo e de qualidade" (Organização das Nações Unidas [ONU], 2016, p.7) e, ainda, que seja capaz de desenvolver as múltiplas literacias que os alunos precisam de mobilizar para responder às exigências e colmatar os desafios da sociedade em que vivem (CNE, 2006; Oliveira-Martins et al., 2017), torna-se imprescindível que os alunos sejam orientados por docentes que invistam na sua formação, tendo em vista a constante atualização das suas conceções e práticas. Desse modo, tornar-se-ão docentes capazes de "conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança" (Goodson, 2003 citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 50), cientes de que o desenvolvimento profissional acontece ao longo da carreira, decorrente de experiências colaborativas de aprendizagem e formação (Alarcão & Canha, 2013). Assim, o Regime Jurídico da Formação Contínua em vigor estabelece um novo modelo de formação contínua, focado na melhoria da qualidade do desempenho dos professores. De forma sumária, sugere que a formação se alinhe com as prioridades das escolas e com o desenvolvimento profissional, promovendo a qualidade do ensino, articulado com os objetivos de política educativa a nível local e nacional (Decreto-Lei n.º 22/2014, 2014).

Neste sentido, à luz das ulteriores considerações, resta destacar a notabilidade da (trans)formação docente como um *continuum* de aprendizagem que providencie ao professor os saberes, as capacidades e competências necessárias para um desenvolvimento profissional em conformidade com um ensino de excelência, que se reinventa num mundo em constante evolução.

2.2. DIMENSÃO PROFISSIONAL E ENQUADRAMENTO LEGAL

Retomando a ideia de um ensino de qualidade, proposta pelo 4.º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, destaca-se o papel dos docentes na sua execução, pelo que, entre outros aspetos, se devem apresentar "profissionalmente qualificados" (ONU, 2016, p. 54), assumindo o

compromisso de se desenvolverem progressivamente. Além disso, a construção de um currículo que considere os fundamentos construtivistas e uma base humanista assume, também, um papel relevante na estruturação de um ensino de qualidade.

Por conseguinte, se percecionarmos o currículo sob a ótica de Duarte (2021, p. 5), poderemos entendê-lo como um "projeto político-educativo, humana e interativamente (re)construído e vivenciado em torno dos conhecimentos e das experiências escolares". Trata-se, por isso, de compreender que este incorpora as influências políticas, o contexto social, os textos curriculares formais, os espaços escolares e o ambiente organizacional, além das planificações, dos materiais, dos livros didáticos e da avaliação (Diogo, 2010; Sácristan, 2000). Desta forma, no que aos textos curriculares formais diz respeito, importa destacar aqueles que orientam, diariamente, a prática profissional e que se apresentam como quadros de referência, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). No que concerne ao primeiro, este é a garante de que, independentemente dos percursos escolares seguidos pelos alunos, todos os saberes que adquirem são orientados por princípios e valores, que visam o desenvolvimento de competências. Assim, a transversalidade do documento em questão baseia-se na premissa de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento das diversas competências nele previstas (Oliveira-Martins et al., 2017). Por sua vez, nas AE, orientadas pelo PASEO e articuladas entre si nos planos horizontal e vertical, encontram-se explanados os conhecimentos e as capacidades a desenvolver pelos alunos, apresentando propostas de estratégias de ensino e uma matriz para auxiliar o professor na tomada de decisões curriculares (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Quanto à ENEC, esta constitui uma súmula de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã dos alunos, a fim de desenvolverem uma conduta cívica pautada pela "igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática" (Monteiro et al., 2017, p. 1).

Não obstante o facto de existir um currículo que se afigure como um guia nacional e, por sua vez, global, da educação, apresenta-se como produtivo que o docente considere sempre o contexto em que se encontra inserido (Sacristán, 2010). Dessa forma, as práticas pedagógicas podem e devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos alunos, pelo que as abordagens pedagógicas inclusivas são um exemplo de consideração pelas diferenças de

aprendizagem e das habilidades, de forma a garantir oportunidade de sucesso na educação (Silva, 2016). Neste seguimento, os Decretos-Lei n.º 54/2018 (2018) e n.º 55/2018 (2018) vieram revalorizar o papel da Escola e dos professores nas decisões relativas ao currículo, dando ênfase à avaliação interna e externa, e atribuindo autonomia curricular aos professores, coletiva e individualmente, para adequarem o currículo nacional aos seus alunos e ao seu contexto de atuação (Duarte, 2021; Teixeira & Diogo, 2021). Assim, para além de ser fulcral e necessário que os professores tenham capacidade de problematizar as suas conceções, as suas crenças, e reequacionarem o modelo de interação pedagógica que se habituaram a seguir, é ainda de extrema importância identificar e integrar a diversidade presente em sala de aula no currículo, de modo a que este seja inclusivo para todos, como apontado anteriormente.

Nesta linha de pensamento, o papel do docente revela-se determinante, pelo que se torna pertinente refletir sobre o perfil de desempenho que este deve apresentar, enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). Assim, apesar de, numa primeira instância, referir os professores como "detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional" (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5569), num momento subsequente ressalva a vasta gama de responsabilidades atribuídas ao mesmo, dando conta da complexidade da sua profissão. Face a isso, o professor deve rever-se nas variadas dimensões do perfil do docente, nomeadamente a profissional, social e ética; a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, ainda, a de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Considerando a sua relevância, essas dimensões serão, em seguida, alvo de reflexão.

Por conseguinte, no que à primeira dimensão diz respeito, o professor surge como um profissional que utiliza o conhecimento decorrente da sua própria formação, sustentado pelas reflexões pessoais e colaborativas sobre a prática educativa, para impulsionar o ato de ensinar. Assim, em parceria com a instituição onde leciona, deve proporcionar uma aprendizagem inclusiva, onde seja possível evidenciar o respeito pelas diferenças pessoais e culturais dos alunos, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018).

Em relação à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, reforça-se a promoção de aprendizagens articuladas com o currículo, pois, tal como ressalvado num

momento ulterior, este constitui uma "uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz" (Roldão, 1999, p. 39). Ademais, torna-se importante que o docente utilize estratégias diversificadas que permitam corresponder às particularidades e preferências individuais de cada aluno, a fim de o mesmo construir a sua própria aprendizagem. Neste sentido, uma alínea despertou a atenção da mestranda, por enunciar que o professor deve utilizar "correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral" (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5571), abrindo espaço para a reflexão sobre a importância de, nos dias correntes, um professor possuir conhecimentos de outra língua, nomeadamente o inglês, por ser considerada a língua universal (Zachi, 2009). Assim, em concordância com os pareceres e recomendações do CNE, no ano de 2022, também a mestranda acredita que, perante a mudança para uma sociedade multicultural, pautada pela diversidade linguística, impõe-se necessária a análise e adequação da formação de professores "procurando sensibilizar (...) para as questões da interculturalidade, da diversidade linguística" (CNE, 2022, p. 76). Dessa forma, permitir-se-á que os docentes consigam desenvolver competências para promoverem uma educação que valorize as múltiplas culturas e línguas dos alunos, assegurando o alinhamento do ensino com as exigências de uma sociedade cada vez mais plural.

No que concerne à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é fundamental que o docente se encontre plenamente integrado na comunidade escolar, reconhecendo-a como ativa na promoção do envolvimento e da colaboração em projetos escolares. Importa, ainda, que reconheça a relevância de fomentar relações de respeito mútuo entre a comunidade, capazes de contribuir para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem. Além disso, deve integrar e/ou desenvolver projetos que visem a participação dos encarregados de educação, pois, além de possuírem um impacto significativo no percurso escolar dos alunos, reforçam o facto de a educação ser uma responsabilidade partilhada entre a escola e a família, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Assim, Bezerra et al. (2010) corrobora o que anteriormente foi exposto, ressaltando que a Escola deve proporcionar experiências que envolvam a interação com a comunidade, a fim de otimizar os resultados desse processo e para que esta não seja apenas uma mera expectadora do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Em última análise, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, perspetiva que o docente construa a sua prática profissional tendo por base uma análise reflexiva da realidade, bem como processos de investigação que lhe permita avaliar o seu desenvolvimento profissional. Nesses processos valoriza-se a experiência e a pesquisa como suporte para o seu desenvolvimento, respeitando a ética e a deontologia na tomada de decisões. Por conseguinte, os professores deixam de ser meros "executores de decisões tomadas por outros" (Roldão, 1999, p.74), dado que passam a ter poder de decisão sobre a sua atividade docente, por a analisarem e responderem por ela tendo em consideração os seus próprios saberes (Roldão, 1999). Assim, em concordância com a dimensão anterior, espera-se que o professor colabore com os seus pares, privilegiando a partilha de saberes e de experiências e, consequentemente, contribua para uma "forma muito mais interventiva de estar na profissão e de integrar uma instituição escolar" (Roldão, 1999, p.74).

Em todo o caso, o Decreto-Lei anteriormente analisado, por delinear um perfil geral de desempenho para educadores de infância e professores de Ensino Básico e Secundário, estabelece diretrizes gerais para a prática educativa. Neste contexto, devido às particularidades que um professor do Ensino Básico apresenta, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) surge com o objetivo de constituir um referencial mais específico de competências e responsabilidades, ajustado às necessidades e aos desafios singulares deste nível de ensino (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). A título de exemplo, destaca-se a promoção da articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-escolar e as do 2.º Ciclo, a fim do desenvolvimento da "autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574).

Em última instância, por ser necessário regulamentar as condições de ingresso, progressão, direitos e deveres dos docentes, destaca-se o documento legal vigente referente ao Estatuto de Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012). Este visa garantir a qualificação, valorização e a estabilidade da profissão, estabelecendo mecanismos de avaliação, desenvolvimento profissional e promoção dos docentes. Inclui, ainda, a organização das funções docentes, dos regimes de horário e da formação contínua, apresentando-se como flexível em relação contexto educativo e às necessidades das escolas (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012).

Em concordância com tudo o que até este momento foi referido, a prática educativa surge como um espaço privilegiado para desenvolver competências, permitindo ao professor refletir sobre as ações passadas e futuras, em colaboração com seus pares (Oliveira-Formosinho, 2009). Sob essa ótica, a dimensão profissional será aprofundada, de forma a dar respostas às questões com as quais a professora em formação se deparou ao longo da PES e que, por isso, são merecedoras da sua reflexão. Assim, as temáticas refletem uma progressão que começa no desenvolvimento pessoal do docente, expande-se para a colaboração e, por fim, culmina na relação pedagógica basilar da prática educativa, nomeadamente a relação aluno-docente.

2.2.1 O PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGADOR

Será que a reflexão pode ser a chave para um ensino mais inovador?

Sob a perspetiva de Zeichner (2019), um professor deve assumir a responsabilidade necessária à construção individual de conhecimentos que se apresentem relevantes do ponto de vista epistemológico, de saberes relativos à prática educativa e, ainda, de reflexões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. *In casu*, decorre da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida anteriormente clarificada, a pertinência do processo sistemático de questionamento, por parte do professor, na medida em que constitui uma forma de investigar a própria prática educativa, com o intuito de construir conhecimento que se apresente essencial para o desenvolvimento profissional, nas dimensões individual e coletiva (Hargreaves & Fullan, 2012; Zeichner, 2019).

Com efeito, considerando que a "reflexão sobre e na ação [é vista] como geradora de saber em permanente reconstrução dialética" (Schön, 1983 citado por Roldão, 2017, p.199), importa conduzir a distinção entre a preposição "sobre" e a contração de preposição "na" no que à reflexão diz respeito. Assim, os dois tipos de reflexão diferem na variável temporal, dado que a reflexão sobre a ação pressupõe que o professor analise e reconstrua a sua ação *à posteriori*, enquanto a reflexão na ação ocorre *in loco*, ou seja, no momento imediato que sobrevém a ação. Contudo, os dois tipos de reflexão convergem no que concerne à reestruturação da prática. Estes conceitos ampliam-se, ainda, com a dimensão defendida por Shulman (1992 citado por Alarcão, 1996), pelo facto de o autor sugerir a reflexão para a ação. Esta consiste numa reflexão na qual se integra o conhecimento, pois, sob a perspetiva do mesmo, para compreendermos

"uma ação, uma atitude, um fenómeno" (Shulman, 1992 citado por Alarcão, 1996, p.3), a sua análise à luz de referentes que lhe confiram sentido torna-se imperativa. A reflexão trata-se, por isso, de um processo lógico e psicológico que se concentra em equilibrar a razão, a emoção, a afetividade e a cognição, através de um pensamento intencional, inerente ao ser humano (Alarcão, 1996).

Neste contexto, Dewey (1933) estrutura três atitudes centrais do envolvimento do professor em práticas reflexivas articuladas entre si. Deste modo, a "abertura de espírito" prende-se com a aceitação e valorização do erro, bem como a procura por alternativas; a "responsabilidade" aliada ao olhar crítico e cuidado sobre a prática; e o "empenhamento" necessário para desenvolver as atitudes anteriores. Torna-se, então, relevante pensar sobre as competências inerentes ao professor reflexivo, pelo que Schön (1983 citado por Roldão, 2017, p. 199) coloca em relevo as capacidades de "agir, de analisar, de avaliar a sua ação e de modificar fundamentadamente a sua ação em desenvolvimento", evidenciando o objetivo principal associado à atitude reflexiva, designadamente a reestruturação da ação. Neste seguimento, sublinha-se a ideia de que a reflexão por si só não é suficiente, devendo de ter "força para provocar a ação (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6).

À luz dessa perspetiva, a prática reflexiva surge como um caminho de oportunidades, que impulsiona a melhoria da prática docente e, por consequência, a aprendizagem dos alunos e a dinâmica escolar. Para além disso, desencadeia uma transformação nos professores, ao nível da responsabilidade, da qualidade e da consciência sobre as suas práticas. Esta dimensão reflexiva abre também caminho para o trabalho colaborativo, pelo que Oliveira e Serrazina (2002) consideram que a reflexão no contexto da interação com os outros possui um forte potencial de transformação, tanto a nível pessoal como no âmbito profissional. Deste modo, os mesmos autores encaram este processo reflexivo como um "vaivém permanente" (*ibidem)* entre tudo o que acontece e a sua compreensão na procura de significado para as experiências ocorridas, indo ao encontro da ideia de Alarcão (1996, p. 3) de que "ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido".

Assim, apesar de tudo o que até a este momento foi exposto ser alvo de estudo por parte de investigadores, Stenhouse (1975, p. 143) ressalta que "não basta estudar o trabalho dos professores: eles precisam de estudar-se a eles próprios", atribuindo a designação de

investigador ao professor – "(...) Stenhouse chamou o maestro como investigador" (Villacañas, 2022, p. 13). Corroborando este entendimento, Alarcão (2001) acredita que o verdadeiro professor é, na sua essência, um investigador, cuja prática se encontra profundamente ligada à sua função enquanto docente. Ser professor-investigador é, portanto, adotar uma postura crítica, como um intelectual que questiona e se questiona. Neste contexto, a LBSE, por considerar a estimulação da "inovação e da investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa" (Lei n.º 46/86, 1986, p.15) um princípio geral da formação docente e, ainda, referir, no artigo 53.º, referente à investigação em educação, as capacidades de "avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo" (Lei n.º 46/86, 1986, p.21), acompanha o ideal do docente enquanto investigador em Educação. No entanto, importa ressaltar que os processos investigativos realizados pelos profissionais não se devem limitar a uma abordagem funcionalista e/ou instrumental, nem se reduzir à procura de soluções imediatas para as questões educativas (Alarcão, 2001). Pelo contrário, esses processos devem ser impulsionados pela partilha e reflexão com outros profissionais, visando a (re)construção do saber, pois, tal como Stenhouse (1975) destaca, a disseminação dos resultados da investigação possibilita a acumulação de conhecimentos.

Além disso, alinhado com a perspetiva de Murray et al. (2019), sublinha-se a importância da formação inicial de professores promover o desenvolvimento da literacia investigativa como um alicerce para as práticas educativas conscientes e sustentadas. Assim, no que concerne à prática de investigação, aspeto evidenciado no quinto capítulo, torna-se essencial que os professores em formação compreendam os seus pressupostos e mobilizem, de forma crítica, as investigações no âmbito das suas decisões no quotidiano.

Numa última instância, após a análise efetuada, é possível elencar uma resposta devidamente fundamentada à questão inicial. Neste sentido, a mestranda considera que a reflexão pode ser a chave para um ensino mais inovador, no sentido em que permite ao professor, através do seu olhar crítico e constante sobre as suas ações, distanciar-se da rotina e da repetição quase mecânica de práticas de ensino. A partir da reflexão, o professor torna-se, então, capaz de questionar as suas estratégias, identificar pontos de melhoria e experimentar novas metodologias, a fim de atender às necessidades dos alunos e melhorar a sua prática (Alarcão,

[1] Tradução realizada pela professora em formação.

1996; Hargreaves e Fullan, 2012; Oliveira & Serrazina, 2002). Como destacado ulteriormente por Zeichner (2019), o desenvolvimento contínuo de saberes epistemológicos e de práticas educativas encontra-se profundamente associado à capacidade de reflexão do docente. Assim, esta constitui um processo dinâmico e prolongando com vista a tornar o ensino mais flexível, inovador e adaptado aos desafios e exigências da sociedade, como também às necessidades e interesses dos alunos. Conclui-se desta forma que adotar uma atitude reflexiva e investigativa não concorre apenas a favor da inovação, como também constitui uma manifestação da consciência pessoal e profissional do professor (Perrenoud, 2007).

2.2.2 O PAPEL DA SUPERVISÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

Serão os passos dados em conjunto os promotores da verdadeira transformação?

Neste enquadramento, torna-se, ainda, relevante pensar de que modo a supervisão – concebida como a orientação e o acompanhamento da prática pedagógica por um profissional, em princípio, mais experiente, que observa, analisa e avalia criticamente os momentos que presencia, partilhando o seu *feedback*, – pode favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como contribuir para a consolidação das organizações escolares enquanto espaços de aprendizagem, pressupondo a melhoria contínua das práticas pedagógicas e o estímulo à inovação educativa (Alarcão & Tavares, 2018). Considerando este objetivo final, Bolin (1987) enfatiza a importância do processo de supervisão, independentemente de quem o realiza, ao passo que Pedras e Seabra (2016) salientam a importância do acompanhamento regular e da criação de um ambiente onde exista diálogo, partilha de saberes e ponderação. Diante disso, julga-se pertinente clarificar o conceito de supervisão tal como ele é definido, legalmente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007):

> "momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade" (p. 1321).

Com efeito, numa retrospetiva histórica, os alunos do *Master of Arts in Teaching d*a Universidade de Harvard, no final da década de 1950, alegavam que os seus supervisores não estavam a conseguir "ensiná-los a ensinar" (Alarcão & Tavares, 2013, p.29). Estes, conscientes de que a observação e a discussão de aulas se apresentavam como estratégias insuficientes, decidiram experimentar um modelo onde o professor em formação fosse o agente dinâmico em contexto de sala de aula, ficando o supervisor encarregue de o ajudar a analisar e refletir sobre a sua prática. Este processo tornava, assim, explícito o espírito de colaboração entre supervisor e professor e entre este último e os seus colegas. Além disso, ficou claro que este novo *modus operandis* englobava, além da observação e análise de dados já existentes, a planificação e a avaliação conjuntas, tendo como objetivo final a melhoria da prática pedagógica. Este novo modelo ficou conhecido como supervisão clínica, encontrando-se este adjetivo associado ao modelo clínico da formação inicial de médicos, em que a componente prática decorre no hospital, na clínica. No caso dos professores, a clínica configura-se na sala de aula (Alarcão & Tavares, 2018).

Neste sentido, sob a perspetiva de Garmston et al. (2002), a supervisão integra três dimensões específicas, designadamente o melhoramento da prática; o desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos docentes; e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização. No que concerne à primeira dimensão, esta ressalta importância de fortalecer e desenvolver a instrução. Para que tal se torne viável, importa que os supervisores recorram a diferentes métodos, pois a escolha dos mesmos determina o grau de recetividade e resposta por parte dos professores em formação à mudança das suas práticas. Não obstante, a segunda dimensão, concentrada no desenvolvimento do potencial individual, tem em vista o questionamento e reflexão em todas as fases de ensino, isto é, desde o momento de planificação até ao momento posterior à execução das aulas. Assim, um processo de supervisão orientado para o questionamento das práticas incentiva os professores a se envolverem tanto na colocação como na resolução de problemas, atitude promotora do pensamento crítico e da autorreflexão (Garmston et al., 2002). No que à última dimensão do processo de supervisão diz respeito, é possível afirmar que os ambientes de trabalho burocráticos e hierarquizados diminuem a capacidade criativa e imaginativa dos profissionais que neles atuam, esvaziando a motivação interna e, consequentemente, o potencial de autoatualização. Por conseguinte, torna-se crucial estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e voltada para o questionamento, tal como

ulteriormente foi referido, a fim de desenvolver uma comunidade escolar onde cada professor seja capaz de ser autor de si próprio, responsável e comprometido com a autorrenovação, isto é, a procura pela melhoria contínua do ensino e do ambiente escolar, por forma a beneficiar os alunos e a comunidade educativa (Garmston et al., 2002).

Face ao exposto, importa esclarecer que as práticas de supervisão se encontram intimamente relacionadas aos contextos social, político e psicológico, pelo que, ao longo do tempo, as transformações nos níveis anteriormente referidos e a procura por um maior domínio dos conteúdos lecionados impulsionaram, quer a evolução da supervisão, quer a do currículo (Alarcão & Tavares, 2018). Atualmente, podemos afirmar que a supervisão também se encontra num processo evolutivo, adaptando-se às mudanças nas políticas educativas, aos avanços tecnológicos e às novas teorias de aprendizagem, tendo os supervisores um papel imprescindível no apoio aos professores, na melhoria da prática pedagógica e no desenvolvimento profissional, garantindo que as escolas se encontram preparadas para enfrentar a vertiginosa evolução da sociedade, pautada pela incerteza, imprevisibilidade, complexidade tecnológica e pluralidade de informação (Maio et al., 2010).

Tendo por base a supervisão inerente à PES, esta pode ser percecionada como um processo contínuo no qual o supervisor e o professor se envolvem em três fases sequenciais, juntando-se o professor cooperante na última fase. Estas fases são suportadas por um dos modelos desenvolvimental-reflexivos, isto é, modelos que têm em consideração o facto de os processos de ensino e de aprendizagem serem moldados pelos contextos históricos, pessoais, sociais, organizacionais, culturais e políticos nos quais estão inseridos, tornando os professores decisores imbricados em práticas inseridas num determinado contexto (Garmston et al., 2002). Além disso, a finalidade da supervisão nestes modelos prende-se com mediar o pensamento, as crenças e as premissas do professor "à medida que este trabalha no sentido do autoaperfeiçoamento e da crescente complexidade a nível do processamento cognitivo" (Garmston et al., 2002, p.49). Procuram, assim, reforçar e avolumar as relações entre os pensamentos e as intenções de um professor e o seu desempenho.

Por forma a direcionar, agora, a atenção para um dos modelos desenvolvimental-reflexivos, nomeadamente o *Treino Cognitivo de Costa e Garmston,* por ser o que se encontra no cerne da supervisão da PES, este rege-se por quatro princípios, com vista à capacidade de

automodificação do docente: i) natureza não rotineira das tarefas do professor; ii) tomada de decisão constante; iii) comportamento dirigido por perceções individuais; iv) mudança de comportamento bem-sucedida implica a mudança de perceções. Ademais, apresenta o ciclo de supervisão constituído por três fases, designadamente, a de pré-observação, a observação da aula e a de pós-observação, com vista a fortalecer a capacidade de autorregulação, implicando, necessariamente, a recolha de dados de forma objetiva e previamente acordada. O seu objetivo último consiste na promoção e orientação da reflexão, definindo as características essenciais para a atuação do supervisor, que devem incluir o incentivo à confiança, aprendizagem e desenvolvimento pessoal no que à eficácia, adaptabilidade, consciencialização e colaboração diz respeito (Garmston et al., 2002).

Transpondo para a experiência da mestranda, e como ulteriormente referido, o ciclo de supervisão efetuado na PES comporta três momentos, iniciando-se com a fase de pré-observação, traduzida numa reunião entre o par pedagógico e os professores supervisores, onde se procede à apresentação e discussão da planificação, a fim de se dar a conhecer os conteúdos selecionados para determinada regência, bem como os objetivos delineados, as estratégias de ensino e de avaliação adotadas para a aula que será alvo de observação por parte dos mesmos. Num momento subsequente, tem lugar a fase de observação da prática educativa, onde o supervisor se desloca à instituição cooperante, a fim de observar, não só a concretização da planificação anteriormente discutida, como as estratégias de gestão de turma e o ambiente de aprendizagem, fornecendo-lhe uma visão mais detalhada do contexto educativo e das competências do professor em formação que podem ser alvo de melhoria (Garmston et al., 2002). Após o momento de observação, os dados recolhidos pelo supervisor são alvo de análise e reflexão conjunta com o professor em formação e, ainda, com o professor cooperante, numa reunião de pós-observação, onde todos os intervenientes tecem uma reflexão sobre o sucedido na aula. Nesse momento formativo, é fornecido *feedback*, através da identificação pontos fortes e áreas de melhoria, assentes nas evidências observadas, sendo delineadas estratégias de apoio e intervenção, com vista a auxiliar o professor em formação na melhoria da sua prática (*ibidem*).

À luz do exposto, ao considerar-se a abordagem construtivista-desenvolvimental da supervisão, pode-se afirmar que, em detrimento da melhoria das práticas educativas, torna-se imperativo recorrer a técnicas de mediação, como a análise de dados, a atribuição de *feedback* e o diálogo colaborativo, entre outras, que concorrem para o desenvolvimento de competências

reflexivas do professor, além de auxiliarem na expansão dos seus processos de interpretação e compreensão (Oliveira-Formosinho, 2002). O *feedback* referido assume, portanto, uma vertente co-construtiva, esperando-se, através dele, desenvolver a capacidade de análise reflexiva das práticas observadas e/ou vividas, assim como problematizar questões suscitadas pelas vivências e análise dessas mesmas práticas (Alarcão et al., 2010). Torna-se então pertinente revisitar os tipos de reflexão enunciados em 2.2.1., pelo que a primeira fase corresponde, por isso, à reflexão para a ação, a segunda remete para a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação concretiza-se na terceira fase do ciclo de supervisão.

Desta forma, evidencia-se que a colaboração deve ser parte integrante do processo de supervisão (Pedras & Seabra, 2016), pelo que se destacam os papéis dos principais intervenientes, desde o professor em formação, o supervisor institucional, o professor cooperante e, ainda, o par pedagógico. Por conseguinte, a atuação do supervisor transcende a função meramente burocrática, comum nas décadas passadas. Contrariamente, espera-se que o supervisor se centre na procura de estratégias para esclarecer as dúvidas, anseios, ou inseguranças demonstradas pelo professor em formação, utilizando uma linguagem simples, clara e transparente (Alarcão & Tavares, 2018). De forma sumária, a função do supervisor prende-se com "ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais" (Alarcão & Tavares, 2018, p. 65).

Por sua vez, o professor em formação assume o papel central da análise reflexiva por parte do supervisor, deixando de ser um agente passivo, limitado à implementação rotineira e meramente prescritiva das orientações por parte deste último (Harris, 2002). Assim, nas palavras de Ribeiro (2000, p.90), deve esforçar-se por "acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso" para os seus alunos.

Além deste, também o professor cooperante assume um lugar de destaque, uma vez que acolhe os professores em formação inicial na sua sala, acompanhando-os e orientando-os nas atividades de iniciação à prática docente (Oliveira-Formosinho, 2009). Geralmente, fruto desta interação, entre professores em formação e professores cooperantes, nasce uma relação de confiança, de respeito, admiração mútua, e, ainda, de "compreensão das dificuldades vividas (...), do sentimento de caos que normalmente assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão" (Alarcão, 1996, p.22). Por essa razão, o papel de todos os profissionais que

acompanharam de perto o percurso da mestranda foi essencial, por terem permitido criar uma equipa com a qual era possível traçar novos caminhos, cruzar experiências e construir pontes de conhecimento e de afeto, fazendo com que a professora em formação compreendesse que o crescimento pessoal e profissional floresce mais rapidamente em ambientes colaborativos.

Por último, mas com igual relevância, o par pedagógico apresenta-se como um interveniente de suma importância, na medida em que acompanha, diariamente, o outro em todo o processo de formação, favorecendo momentos de discussão sobre aspetos da prática e do ambiente educativo (Jesus, 2000). Neste contexto, rege a ideia de que colaboração é, portanto, fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, dado que se apresenta como um *continuum* onde todos os intervenientes conjugam esforços, voltados para um objetivo comum: a melhoria profissional (Alarcão e Canha, 2013).

Numa última instância, a fim de responder à questão inicial, pode-se inferir que a verdadeira transformação educativa ocorre quando o caminho é percorrido colaborativamente, contando com a participação ativa de todos os envolvidos. Por essa razão, Alarcão e Canha (2013, p.59) equacionam a "supervisão e a colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade", pelo que também Oliveira-Formosinho (2002) acredita que esta abordagem, centrada nos processos ulteriormente referidos, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem significativo para todos os alunos. Por conseguinte, a transformação educativa não se limita a uma série de alterações pontuais, mas diz respeito a uma mudança nas práticas e nas interações que ocorrem no ambiente escolar. É, por isso, nesse meio reflexivo e colaborativo, que os docentes edificam um ambiente propício ao desenvolvimento contínuo de melhorias nas suas práticas, favorecedor da inovação pedagógica (Alarcão & Tavares, 2018; Oliveira-Formosinho, 2002; Pedras & Seabra, 2016). Desta forma, a supervisão transcende o simples acompanhamento da prática, tornando-se o motor da transformação educativa.

2.2.3 A RELAÇÃO ALUNO-DOCENTE

Terão as emoções do professor lugar na sala de aula?

É amplamente reconhecido que, em todas as áreas profissionais, a excelência transcende os conhecimentos teóricos e a sua aplicação prática. Assim, e muito especificamente no âmbito da

Educação, a competência profissional não se restringe à proficiência comunicativa e ao domínio de conteúdos específicos, tornando-se imprescindível reconhecer o papel do afeto e da formação de valores na construção da relação aluno-docente, mas sobretudo no desenvolvimento pessoal dos alunos. À luz disto, "a prática [docente] é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade" (Grillo, 2004, p.78).

Por forma a corroborar esta ideia, destacam-se as teorias do desenvolvimento socio emocional – como a teoria psicossexual de Freud, a teoria psicossocial de Erikson e a teoria de vinculação de Bowlby – e as teorias do desenvolvimento cognitivo, – como é o caso da teoria construtivista de aprendizagem de Piaget e de Brunner e a teoria sociocultural de Vygotsy - por o elemento comum que apresentam entre elas ser as relações humanas como um dos princípios base inerentes ao desenvolvimento saudável dos indivíduos (Ferreira & Morais, 2013).

Neste contexto, importa ressaltar o reconhecimento do sistema educativo como via do "desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3). Pode-se, assim, verificar a preocupação com a centralização do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando uma perspetiva humanista, mas também a exaltação das relações interpessoais no desenvolvimento do aluno. Desta forma, para Freire (1996, p. 103), o clima de respeito entre aluno-docente nasce, precisamente, de "relações justas, humildes, generosas" em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, contribuindo para o "caráter formador do espaço pedagógico".

Por conseguinte, apresenta-se como pertinente a reflexão sobre a teoria das necessidades humanas de Maslow na compreensão do desenvolvimento da relação supramencionada. Assim, Maslow (1987) defende a existência de diferentes necessidades humanas, que variam em termos de importância da sua satisfação e, por isso, propõe uma organização hierárquica das mesmas numa pirâmide, como se evidencia na figura 2, onde na base se situam as mais básicas e, nas imediações do cume, as mais complexas.

Figura 2 Pirâmide de Maslow (fonte: elaboração própria com base em Maslow (1987)

Desta forma, define sete necessidades humanas, – as fisiológicas, as de segurança, as de afeto e pertença, as de estima, as cognitivas, as estéticas e, por fim, as de autorrealização – ressaltando que a sua satisfação obedece a uma ordem que impele o indivíduo a priorizar as hierarquicamente inferiores. Destaca-se, desde logo, a prioridade das necessidades de afeto e de estima, respetivamente, na terceira e quarta posição, face às cognitivas que surgem em seguida.

As necessidades de afeto manifestam-se, assim, através do "desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros" (Ferreira & Morais, 2013, p.75), bem como da procura por dar e receber atenção, ao passo que as de estima almejam o reconhecimento do sucesso e qualidade das suas atividades. Neste sentido, enquanto a satisfação destas necessidades promove a autoconfiança, a sua refutação pode disparar o gatilho da inferioridade (Maslow, 1987). Somente após a satisfação das duas necessidades explicitadas, emerge a curiosidade e o desejo de "obter novos conhecimentos, de compreender o mundo" (Ferreira & Morais, 2013, p. 75), traduzidos nas necessidades cognitivas. Por conseguinte, a relação aluno-docente pode ser interpretada à luz das necessidades apresentadas, dado que os alunos tendem a procurar estabelecer vínculos afetivos com os professores, fruto do reconhecimento e da atenção dada por parte dos últimos. Além disso, a necessidade de estima encontra-se plenamente associada ao *feedback* oferecido pelo docente, permitindo reforçar a autoconfiança dos alunos. Então, depois de estas necessidades se encontrarem asseguradas, espera-se que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem, fator essencial na aquisição de novos conhecimentos (*ibidem*). Podemos,

por isso, concluir que o equilíbrio entre o suporte afetivo e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo constitui um forte aliado na construção da relação entre os alunos e o docente.

Sob a ótica de Vygotsky, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, este apenas pode ser compreendido caso não se negligenciem os aspetos sociais inerentes à aprendizagem, uma vez que o intelecto e a cognição constroem-se socialmente e, por sua vez, transmitem-se culturalmente (Shaffer, 2005). Neste sentido, a sala de aula apresenta-se como um dos espaços mais propícios a esse desenvolvimento, pelo que se pode inferir que as relações interpessoais com colegas e professores influenciam, diretamente, a experiência educativa dos alunos, pois o desenvolvimento cognitivo trata-se de um processo interacionista e, por isso, necessariamente dependente das relações sociais (Borsa, 2007). Assim, a socialização – processo interativo essencial ao desenvolvimento, por meio do qual a criança atende às suas necessidades e assimila a cultura, ao passo que, de forma recíproca, a sociedade se perpetua e desenvolve (*ibidem*) – surge como motor do desenvolvimento integral do aluno, onde o docente ocupa um lugar significativo por auxiliar no reconhecimento dos valores morais aceites na sociedade em que o aluno se integra, bem como na capacitação do mesmo para se relacionar com os seus pares.

Também o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) equaciona no perfil de desempenho de um professor o facto de este se relacionar "positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5574). Deste modo, espera-se que um professor, caracterizado, segundo Diogo (2010, p. 49), pela sua "autenticidade, empatia, aceitação e compreensão do aluno" desenvolva uma vinculação emocional recíproca com os seus alunos, a fim de se tornar um facilitador do processo de aprendizagem que, além de procurar compreender os sentimentos dos mesmos, tenta promover a sua autonomia social. Claro está que os processos cognitivos não devem ser dissociados dos emocionais e relacionais.

Tendo em conta o que até este momento foi exposto, importa sublinhar a importância da inteligência emocional do professor. Esta define-se como sendo uma súmula de capacidades interrelacionadas, entre as quais a capacidade para perceber e expressar emoções; capacidade para criar emoções que auxiliem o pensamento; capacidade para compreender emoções; e

capacidade para gerir e regular emoções, de forma a promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Neste contexto, pode-se inferir que a inteligência emocional permite, ao professor, compreender as suas emoções e as dos que o rodeia, assim como mediar as relações interpessoais pelo que, em contexto de sala de aula, as interações que tem com os alunos emergem e são mantidas através das emoções que exterioriza (Monteiro & Gaspar, 2007). Assim, os docentes emocionalmente inteligentes denotam "competências elevadas para gerir de forma eficaz os desafios profissionais, e desenvolvem relacionamentos saudáveis com os alunos" (Valente, 2019, p.104), tornando evidente o facto de as relações emocionais exercerem uma "influência essencial e absoluta em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo (Vygotsky, 2003, p.121).

À vista disso, o professor pode encarnar uma figura de vinculação não-parental, proveniente da segurança, afabilidade e suporte característicos da sua relação com o aluno (Engels et al., 2021). Desta forma, torna-se crucial o desenvolvimento de uma relação positiva entre o professor e os seus alunos, que tenha como base a afetividade, – relação de afeto ou cuidado, que possibilita a expressão de sentimentos e emoções relativamente a outrem – pois esta promove o envolvimento dos alunos e, concomitantemente, eleva o desempenho escolar dos mesmos (*ibidem*). Alguns estudos corroboram a ideia referida, salientando que o desenvolver de uma relação em que o aluno se sente apoiado e valorizado, traduz-se na "melhoria do rendimento académico, competência comportamental e adaptação às exigências do mundo adulto" (Dias et al., 2004, p. 195).

Transpondo para as vivências da professora em formação, pode-se afirmar que a construção das relações com os alunos das turmas de regência da PES pautou-se pela afetividade, por a mesma acreditar que as escolas onde existem profissionais que valorizam o diálogo com os alunos, tratando-os com o devido respeito e dignidade, são as mais bem-sucedidas naquilo a que chamamos Educação (E. Freschi & M. Freschi, 2013). Ademais, salienta-se a sensibilidade inerente ao facto de muitos alunos não possuírem uma estrutura familiar adequada que permitisse assegurar o suporte, o carinho, a atenção, pelo que a mestranda acredita que basta um simples olhar, uma palavra ou um sorriso por parte do professor para que esses alunos deixem de encarar a escola como um lugar hostil (E. Freschi & M. Freschi, 2013), passando a entendê-la como um local seguro, de confiança, onde a sua essência é valorizada.

Por fim, para que seja possível tecer uma resposta à questão inicial, importa reconhecer que o docente é, antes de tudo, um ser humano, não se podendo negar a dimensão afetiva inerente tanto à sua pessoa como à sua profissão. Assim, torna-se produtivo que as emoções do professor assumam um lugar em sala de aula, uma vez que concorrem para a construção de um ambiente de confiança, respeito e afeto, favorecedor da aprendizagem e da relação aluno-docente (Borsa, 2007; E. Freschi & M. Freschi, 2013; Monteiro & Gaspar, 2007; Shaffer, 2005).

3. MAIS DO QUE LUGARES NO MAPA: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O nosso destino nunca é um lugar, mas uma nova maneira de ver as coisas.

Henry Miller

Os contextos que acolheram a mestranda no âmbito da PES foram, tal como o nome do capítulo indicia, mais do que lugares no mapa. Assim, mais do que espaços físicos, foram locais potenciadores de aprendizagem e de reflexão, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento profissional e pessoal da professora em formação.

Por conseguinte, de acordo com o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), o conhecimento do contexto educativo apresenta-se como fulcral para a ação do docente enquanto agente curricular. Desta forma, permite refletir e avaliar a aplicabilidade de determinados aspetos do currículo ao contexto onde se encontra inserido, a fim de promover a "melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível" (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 3) para garantir que todos os alunos têm a possibilidade de adquirir os conhecimentos e as competências necessárias ao seu desenvolvimento enquanto indivíduos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Acrescendo ao ulteriormente referido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 28) reconhecem que "a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nele se desenvolvem", conferindo, dessa forma, uma elevada responsabilidade àqueles que têm o poder de o transformar.

Neste seguimento, a instituição que possibilitou a realização do estágio no âmbito da UC de PES, foi um Agrupamento de Escolas (AE) do concelho da Maia, pelo que, de acordo com o cronograma estabelecido, a formação inicial incluía os 1.º e 2.º CEB, sendo a mestranda recebida, no 1.º semestre, na escola do 1.º CEB e, no 2.º semestre, na escola dos 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário.

Em concordância com o exposto, o presente capítulo destina-se à caracterização dos contextos onde decorreu a prática educativa. Deste modo, no primeiro subcapítulo, a atenção recai sobre o AE e, nos seguintes, destina-se à descrição detalhada das escolas e das particularidades das

turmas de regência. Neste sentido, de forma a assegurar uma caracterização fidedigna, a mestranda procedeu à leitura e análise de documentos referenciados pelo Agrupamento, como o Projeto Educativo do mesmo (PEA), o Regulamento Interno (RI), o Plano de Inovação e Melhoria do Agrupamento (PIMA), entre outros referidos ao longo do subcapítulo subsequente. De modo a garantir o anonimato dos intervenientes, torna-se pertinente salientar a ausência dos documentos supramencionados nas referências.

Assim, em concordância com a citação inicial do capítulo, da autoria de Henry Miller, um conceituado escritor norte-americano, a prevalência da mestranda nos contextos educativos, permitiu-lhe encontrar, não apenas um lugar para a sua prática educativa, mas novas lentes para refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

3.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012, p. 3350) define o conceito de Agrupamento de escolas como uma "unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino". Neste sentido, importa rever a organização do Agrupamento pertencente ao concelho da Maia que recebeu a mestranda, pelo que o mesmo abarca uma oferta educativa desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Assim, incorpora quatro centros escolares que contemplam a vertente do Pré-Escolar e do 1.º CEB e a escola sede, do 2.º CEB ao Ensino Secundário. Integra, assim, cerca de 114 operacionais e assistentes técnicos, aproximadamente 250 professores, 19 educadores e mais de 2666 alunos. Em relação a estes, o Agrupamento configura uma comunidade multicultural, incluindo alunos de 31 nacionalidades (PEA, 2023).

No que se apresenta tangível ao contexto socioeconómico e cultural no qual o Agrupamento se insere, este é pautado por uma proeminente assimetria, englobando alunos oriundos de contextos economicamente desfavorecidos, alunos de etnia cigana e outros provenientes de famílias com elevado poder económico. Neste sentido, foi possível à mestranda observar uma discrepância ao nível das condições de vida e oportunidades entre os diferentes grupos, tendo conhecimento do elevado número de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE).

Com efeito, segundo o PEA (2023), este Agrupamento destaca-se pela sua visão principal da Educação para a Inclusão e para a Cidadania Global, orientada por um forte compromisso social que coloca os alunos no centro da ação, promovendo o desenvolvimento de competências ao longo da vida. A fim de concretizar esta visão, o plano de ação assenta em dois eixos estratégicos correlacionados, sendo um de carácter organizacional – *Liderança e Planeamento Estratégico para a Inclusão* – e outro de natureza pedagógica, – *Educar para a Cidadania Global* – espelhados na bússola do Agrupamento para o triénio 2023/2026. Assim, como é possível observar na figura subsequente, esta encontra-se alinhada com o PASEO, no sentido da sua contribuição para a capacitação dos jovens com competências, saberes e valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na valorização da pessoa e na dignidade humana (Oliveira-Martins et al., 2017).

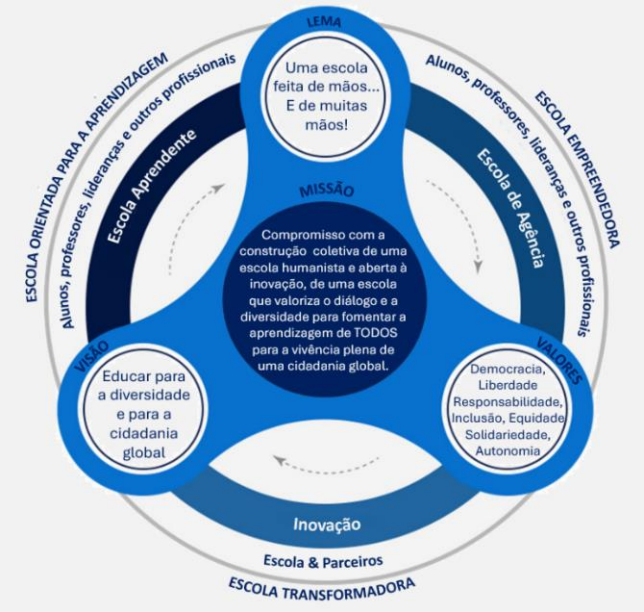


Figura 3 Bússola do Agrupamento para o triénio 2023/2026 (fonte: PEA, 2023).

A expressão "Uma escola feita de mãos... e de muitas mãos!" reflete, assim, a essência do PEA, por simbolizar a construção coletiva e colaborativa de uma escola inclusiva, comprometida com a promoção da equidade e da democracia, assegurando o direito ao acesso e à participação plena nos contextos educativos a todos os alunos, independentemente das suas diferenças socioeconómicas, culturais, cognitivas ou motivacionais (Oliveira-Martins et al., 2017).

Ademais, tendo em conta a leitura e reflexão acerca do RI, o artigo 233.º do mesmo preconiza a criação de um Quadro de Valor, em sintonia com o desígnio do Agrupamento de assegurar e

valorizar a vivência plena de uma cidadania global, bem como o respeito pela vida e diversidade cultural. Nesse sentido, a candidatura deverá ter em consideração, a título de exemplo, qualquer expressão de solidariedade, nomeadamente o voluntariado em favor da comunidade, a realização de atividades que beneficiem a mesma ou o desenvolvimento de iniciativas ou ações com reconhecida relevância social.

Numa outra dimensão, a complexidade e heterogeneidade social ulteriormente supramencionadas traduzem-se, por vezes, em alguns problemas comportamentais ao nível do cumprimento de regras e de motivação dos discentes. Neste seguimento, por forma a dar resposta a estas situações, o Agrupamento tem apostado no desenvolvimento de tutorias para os alunos em risco de abandono escolar, assim como na criação de clubes de diversos âmbitos, numa tentativa de, na perspetiva da mestranda, colmatar o fosso de oportunidades existente socialmente. Assim, denota-se uma elevada diversidade de clubes e projetos, com diferentes públicos-alvo, que abrangem as áreas artística, desportiva, científica, ambiental, de saúde e de cidadania, aliando as dimensões formativas e lúdicas.

Assim, após a análise e reflexão sobre o documento que apresenta cada um dos 57 projetos e/ou clubes, a mestranda atribui especial destaque ao projeto "*Português all around*", destinado ao público estudantil cuja língua materna não é o português e que, por isso, visa potenciar as competências comunicativas, o domínio do vocabulário e da gramática, com ênfase no desenvolvimento do nível de proficiência próximo ao de um falante nativo. Desta forma, este projeto reflete o compromisso com a excelência e a inclusão, aspetos centrais mencionados no PEA.

Além deste, salienta-se um outro, designado "Projeto+" que objetiva a promoção da inovação nas escolas, através da mobilização da comunidade educativa para práticas e experiências de aprendizagem inovadoras, em concomitância com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e a ligação entre tecnologia e pedagogia. Curiosamente, a mestranda, aquando da sua passagem enquanto aluna do Agrupamento, participou, em determinados anos letivos, no projeto mencionado, conseguindo, atualmente, refletir, do ponto de vista de professora em formação, sobre a sua versatilidade. Este permite abordar qualquer temática do interesse do aluno, desde que relevante do ponto de vista pedagógico, constituindo um enorme estímulo à criatividade. Pauta-se, ainda, por um carácter autodidático, ao nível do

desenvolvimento de múltiplas literacias. Neste sentido, a experiência vivenciada enquanto aluna permite à mestranda, no presente momento, reconhecer a importância de iniciativas como esta na construção de um perfil de cidadão alinhado com as exigências da sociedade, evidenciando a forma como os projetos escolares podem possuir um impacto duradouro nos alunos e que, no caso da agora professora em formação, se encontra relacionado com o elevado domínio das TIC.

Por fim, atendendo à última avaliação externa, realizada em 2013, os pontos fortes do Agrupamento prendem-se com a corresponsabilização dos alunos na vida escolar, assim como a dinamização de campanhas de solidariedade, contribuindo para o estreitamento da relação com a comunidade. Também a sua oferta educativa diversificada e o trabalho cooperativo dos docentes foram pontos destacados pelos avaliadores. Ainda assim, e como existe sempre uma margem para melhorar, o PIMA (2023) contempla propostas de intervenção de melhorias fáceis de implementar, que constituem ganhos a curto prazo. Nesse sentido, a título de exemplo, a mestranda selecionou a melhoria que concerne à "ampliação da realização periódica de processos de partilha de experiências profissionais" (PIMA, 2023, p. 6), por acreditar que o diálogo e a troca de boas práticas entre os docentes permite a partilha de estratégias que podem auxiliar outros colegas a superar desafios na sala de aula, ao passo que contribui para o a criação de uma comunidade docente mais integrada e comprometida com a melhoria da qualidade da educação (Alarcão, 2011), como referido nas secções 2.2.1. e 2.2.2.

Neste sentido, a mestranda, sempre que solicitado e de forma voluntária, partilhou recursos, ferramentas e conhecimentos com os docentes na sala dos professores, bem como criou um guião de utilização da plataforma *Canva*, para auxiliar os docentes que solicitavam ajuda. Assim, nas palavras de Alarcão (2011, p. 34):

> "Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. (...) tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva."

De acordo com o que até este momento foi exposto, pode-se confirmar que, tal como consta na Carta Educativa da Maia, existe uma preocupação por parte do Agrupamento com a "mudança de paradigma educativo: ativo (e não conformista); plural (respeitando percursos e escolhas); dinâmico (com sensores para a inovação) e articulador (de saberes e experiências)" (Lopes et al., 2021, p. 68).

3.2. A ESCOLA DO 1.º CEB

O centro escolar no qual a mestranda realizou a PES alberga três grupos de Educação Pré-Escolar e duas turmas de cada valência do 1.º CEB. Assim, no que aos recursos humanos diz respeito, conta com três educadores, 18 professores, incluindo os das AEC, uma professora de Ensino Especial, 11 assistentes operacionais e duas animadoras socioculturais.

Em relação às infraestruturas, importa esclarecer que o centro escolar em causa foi construído em duas fases distintas, tendo a primeira lugar em 1976 e, a segunda, em 2010. Face a esta situação, a comunidade escolar apelidava os edifícios de uma forma particular, através da designação de edifício velho e edifício novo, respetivamente. Neste sentido, o piso superior do edifício velho contemplava quatro salas de aula, onde laboravam as turmas de 3.º e 4.º anos, duas casas de banho unissexo e um gabinete onde, por vezes, tinham lugar os apoios educativos, e onde se armazenava algum material didático científico. Por sua vez, no piso inferior, existia um gabinete destinado à coordenação, um pequeno laboratório de informática, seis casas de banho, um salão polivalente, que dispunha de uma pequena reprografia e onde era possível encontrar a biblioteca. Sobre este último espaço, a mestranda destaca o seu carácter acolhedor, pela presença de *puffs* e tatamis no chão, mas também por ser um local naturalmente bem iluminado. Além disso, encontrava-se extremamente bem equipado, com uma vasta coleção de livros de Literatura para a Infância e Juventude. Importa ainda referir que uma das salas do polivalente resultou do aproveitamento da antiga cozinha da escola e, atualmente, destina-se ao serviço de AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) que, de acordo com o artigo 3.º da Portaria n.º 644-A/2015 (2015, p. 24284), trata de assegurar o "acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas", exprimindo a mesma função para o 1.º CEB, ainda que seja designada por Componente de Apoio à Família (CAF). O edifício velho dispõe, ainda, de duas arrecadações.

Transitando para o apelidado de edifício novo, este possuía, no piso superior, quatro salas de aula, destinadas aos 1.º e 2.º anos, duas casas de banho unissexo e uma arrecadação. Por sua vez, no piso inferior, encontravam-se três salas destinadas à Educação Pré-Escolar e duas casas de banho. É também neste piso que ficava localizada a sala de professores, espaço comummente frequentado pela mestranda nas pausas letivas e, ainda, após o horário letivo.

Este espaço caracterizava-se pela excelente iluminação natural, devido às enormes janelas que apresenta, e possui alguns armários com material didático. Denotava-se também a relevância de um quadro onde se afixam informações e comunicados de relevante importância, dado que foi através dele que a mestranda conseguiu observar o Plano Anual de Atividades da escola. Relativamente a este, durante o período em que o par pedagógico esteve no contexto educativo, existiram atividades nas quais participaram, encontrando-se publicadas no arquivo de documentos[2]. Existia, ainda, uma sala destinada a armazenar a central do sistema informático e material didático, maioritariamente de Educação Física.

Entre os dois edifícios, era possível encontrar um amplo corredor ao ar livre, sendo que num dos lados se localizava o campo desportivo. Este possuía um calendário semanal de ocupação, pelo que apenas as turmas estipuladas para cada horário o podiam frequentar. Na ótica da mestranda, esta organização garantia o acesso equitativo por parte das diferentes turmas, enquanto incentivava os alunos a respeitar os dias estabelecidos, contribuindo para a aprendizagem acerca da importância de gerir tempo e de maximizar as oportunidades de que dispõem. Por sua vez, no espaço contíguo ao campo, ficava localizado o parque infantil, que dispunha de baloiços e escorregas. Apesar de existir alguma área verde, caracterizada pela presença de árvores de folha caduca, verificava-se a prevalência da pavimentação com cimento, pelo que no chão se encontravam desenhados alguns jogos, como o da macaca, e uma malha multifuncional, podendo ser utilizados a fim do desenvolvimento de diferentes atividades recreativas ou pedagógicas. Ademais, um aspeto alvo da atenção da mestranda prendeu-se com o facto de a escola não contemplar um ginásio ou um espaço onde os alunos possam brincar nos dias chuvosos. Assim, apesar de existir uma parte do corredor que permitia transitar entre os edifícios sem prejuízo nos dias com meteorologia desfavorável, nesses dias verificava-se uma sobrelotação do mesmo, sendo desagradável para os alunos.

Relativamente ao refeitório, apesar de o mesmo dispor de uma cozinha, esta não se encontrava equipada para a preparação de refeições. Por esse motivo, eram fornecidas por uma entidade externa, sendo a ementa igual em todos as escolas do Agrupamento. Além disso, o espaço não era suficientemente grande para acomodar todas as valências em simultâneo, pelo que os almoços se realizavam por turnos. Assim, os horários dos alunos eram ajustados de acordo com

[2] Pode ser consultado através da seguinte ligação: https://padlet.com/ESE3200362/arquivo-de-documentos-1-ceb-vy5zpw6yd7ir0nls

os mesmos, de forma a garantir que todos tinham acesso à refeição de forma organizada e sem sobrelotação do espaço.

Um outro aspeto merecedor da atenção da professora em formação foi a importância atribuída, por parte da escola, à visibilidade dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos. Desta forma, todos os espaços disponíveis eram utilizados de forma criativa, pelo que, por exemplo, todos os vidros disponíveis serviam de suporte visual, exibindo os projetos realizados de forma colaborativa por toda a escola. Ademais, e de forma a corroborar a perspetiva de Teixeira & Reis (2012) de que o espaço e a sociedade não se podem dissociar, a decoração da escola, através dos trabalhos dos alunos, acompanhava as temáticas de cada altura do ano, desde o outubro Rosa e o Magusto, até ao Natal. Note-se ainda, no edifício novo, a existência de paredes específicas destinadas à afixação de trabalhos nos corredores próximos de cada sala de aula, para que a organização do espaço não seja permanente e, por isso, incorpore as atividades realizadas ao longo do ano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Numa outra dimensão, uma vez que as parcerias com instituições externas enriquecem a experiência educativa e promovem o envolvimento da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de processos curriculares mais contextualizados (Leite et al., 2015), destacava-se a colaboração com a Câmara Municipal da Maia em projetos como o "Contos Contigo Conto", desenvolvido pela Biblioteca da Maia, e o projeto "Maia Melhor". Este último tratava-se de um projeto no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência, da Área Metropolitana do Porto, desenvolvido a partir da premissa de capacitação em competências pessoais, sociais e de características favoráveis à empregabilidade, com vista à inclusão social e profissional de pessoas oriundas de comunidades vulneráveis e desfavorecidas. Desta forma, as terapeutas da Santa Casa da Misericórdia, com foco na assistência social, realizavam intervenções na escola, promovendo a inclusão e o bem-estar de todos os alunos. Assim, como na turma de regência existia uma aluna de etnia cigana abrangida pelo projeto, a mestranda sentiu necessidade de compreender a finalidade do mesmo. Além destes, a escola também participava em iniciativas solidárias e de sensibilização, como o projeto *Make-A-Wish* e mantinha uma ligação com o Instituto Português de Oncologia, incentivando ações de solidariedade, principalmente aquando do outubro Rosa. Além destes projetos, a escola participava nos do Agrupamento e, quando surgia oportunidade, em concursos a nível nacional. A instituição dispunha, também, de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de âmbito

formativo, lúdico e cultural, nomeadamente Cria+, Filosofia para crianças, Atividade Física e Desportiva e Relaxamento, assumindo estas um carácter facultativo.

3.2.1. A TURMA A DO 2.º ANO

No contexto do 1.º CEB ulteriormente caracterizado, o par pedagógico acompanhou uma turma do 2.º ano de escolaridade constituída, inicialmente, por 20 alunos, sendo 10 do sexo feminino e os restantes do sexo masculino, todos com sete anos de idade e nacionalidade portuguesa, exceto um aluno do sexo masculino que apresentava nacionalidade brasileira. Este aluno, no início do mês de dezembro, regressou ao Brasil, pelo que a turma passou a contar com 19 alunos. A partir desse momento, todos os alunos da turma tinham como língua materna o português. No que concerne ao nível socioeconómico, este apresentava-se como médio, pelo que, apesar de todos os encarregados de educação estarem empregados, existia um número significativo de alunos a beneficiar da ASE.

Numa outra esfera, através da análise do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) de dois alunos e tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), nomeadamente o capítulo II, referente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), releva-se a aplicação de medidas seletivas (art. 9.º), nomeadamente adaptações curriculares não significativas e antecipação e reforço das aprendizagens. Eram, ainda, beneficiários de adaptações ao processo de avaliação no final de cada período escolar (art. 28.º). Importa, contudo, destacar que um dos alunos apresentava, segundo o relatório médico, uma provável PEA, ao passo que o outro utilizava implantes neurossensoriais, pelo que evidenciava algum desconforto quando existia ruído na sala e requeria, por vezes, explicação direta, por parte do professor, para uma perfeita audição e execução das tarefas. Não obstante, os alunos em questão eram muito autónomos, ativos e predispostos para a aprendizagem. Ainda assim, uma vez por semana, a professora de Ensino Especial deslocava-se até à sala para fornecer apoio direto a um dos alunos e apoio de retaguarda a outro. Importa, no entanto, mencionar que uma aluna se encontrava sinalizada para ter apoio educativo na Área Curricular de Português, a partir do 2.º período.

Relativamente às características gerais da turma, os alunos eram bastante participativos e empenhados, envolvendo-se nas dinâmicas propostas de forma criativa e demonstrando apreço por aquelas que envolviam a apresentação de trabalhos à turma. De uma forma geral, era uma

turma bastante autónoma, fruto de dinâmicas implementadas pela professora cooperante desde o 1.º ano, e calma, considerando a faixa etária. Dessa forma, caracterizava-se um bom comportamento, associado ao respeito pelas regras de sala de aula, e identificava-se o grupo como muito honesto, carinhoso, amigável e recetivo. Além disso, desenvolviam, na sua maioria, as tarefas propostas de forma rápida, o que denota um elevado nível de compreensão. Contudo, existiam cinco alunos que necessitam, geralmente, de mais tempo, pelo que, aqueles que terminavam mais rapidamente as tarefas procuravam ajudar os colegas ou solicitavam uma nova.

Numa outra dimensão, relativa às dinâmicas de trabalho, inicialmente, predominava a de grande grupo, onde os alunos tendiam a respeitar a opinião dos colegas e, quando a resposta não era consensual, procuravam uma solução que integrasse as sugestões de cada aluno. Porém, por sugestão do par pedagógico e consentimento da professora cooperante, a planta da sala foi alterada para o modelo de ilhas, por forma a potenciar o trabalho no âmbito da Aprendizagem Cooperativa (AC). Entende-se, assim, por cooperação a metodologia de ensino em que os alunos aprendem quando trabalham em pares ou em grupos compostos, neste caso, por quatro elementos. Estes grupos devem possuíam um carácter heterogéneo, a fim de ser possível assegurar dois objetivos principais: i) cooperar com vista a maximizar a sua aprendizagem e a dos restantes elementos do grupo; ii) cooperar para aprenderem a ser solidários e a trabalhar em grupo (Kagan, 1994). Assim, não se tratava de os alunos realizarem, esporadicamente, um trabalho em grupo, mas de uma organização mais estável e permanente do espaço da sala de aula, potenciando, de forma consistente, o trabalho em pequenos grupos (Silva et al., 2018).

Numa fase inicial, foi possível apontar dificuldades ao nível da cooperação e da partilha, pelo que a mestranda pressupôs que poderiam estar relacionadas com o facto de não ser uma dinâmica à qual estavam habituados e, por isso, os alunos não se demonstraram muito entusiasmados com a mudança, questionando quando regressariam à organização inicial da sala. Porém, a definição de nomes e a criação de logótipos por parte de cada grupo, bem como a implementação de papéis cooperativos – gestor do silêncio, guardião do tempo, porta-voz e secretário (Silva et al., 2018) – contribuiu para que os alunos apresentassem uma maior motivação face à mudança. Consequentemente, ao longo do tempo, salientou-se uma enorme evolução conducente à dissipação das adversidades que surgiam aquando do trabalho em pequeno grupo.

No que tange aos gostos e preferências da turma, destacava-se, maioritariamente, o interesse pelas Artes, especialmente por atividades que envolvessem desenhar e pintar, pelo que as desenvolviam de espontânea vontade quando se encontravam em momentos de pausa, oferecendo as suas criações ao par pedagógico e à professora cooperante. Também, além de demonstrarem interesse por atividades que envolvessem as TIC, apresentavam algumas competências digitais desenvolvidas, fruto do trabalho que realizavam nos computadores, todas as quintas-feiras, com a professora cooperante. Além disso, demonstravam uma particular curiosidade por saber mais sobre ciência, sendo esse o mote para o desenvolvimento, a título individual, por parte da mestranda, de um projeto com a turma, sumariamente apresentado no quarto capítulo. Torna-se, ainda, relevante destacar que a professora cooperante adotava um programa flexível e diversificado, proporcionando aos alunos oportunidades de explorar temas que despertassem o seu interesse.

Ao longo da PES, não obstante o facto de o par pedagógico ter proporcionado intervenções em diferentes espaços da escola, apresenta-se como essencial caracterizar com mais detalhe a sala principal da turma, evidenciada na figura 4.

Figura 4 Sala de aula principal do 2.º A (fonte: registo próprio)

Como é possível observar, tratava-se de um espaço amplo com as mesas organizadas em cinco ilhas, correspondentes aos cinco grupos de trabalho cooperativo. A sala encontrava-se equipada com um quadro branco, um quadro interativo, uma parede constituída por vários armários, onde era armazenada uma panóplia de materiais e uma banca, à altura dos alunos, para lavar as mãos. Além disso, contava também com três contentores, onde os alunos realizavam a reciclagem,

havendo, semanalmente, um aluno responsável por verificar se a mesma estava a ser cumprida, estando esta tarefa integrada na rotina dos alunos.

Ademais, uma das partes laterais da sala era composta, de forma inteiriça, por quatro janelas, contribuindo para que esta fosse extremamente bem iluminada de forma natural. Quanto à luz artificial, esta apresentava a intensidade adequada a um bom ambiente de trabalho. No que concerne às características sonoras, a sala não se encontrava isolada acusticamente, pelo que, em certos momentos, era possível ouvir barulhos do exterior.

Importa ainda referir que apresentava zonas diversificadas: i) na porta, estavam presentes os responsáveis pelas tarefas semanais; ii) biblioteca da turma; iii) zona dos aniversários; iv) zona destinada à afixação das produções dos alunos; v) Sinto-me..., vi) As minhas conquistas; vii) O meu fim de semana; viii) zona dos perdidos e achados; ix) zona visual dos conteúdos, com destaque para o quadro do 100, visto que estava ao alcance dos alunos e era muito utilizado pelos mesmos; x) mesa da professora, onde se encontrava o computador da sala; xi) zona dos cartões da casa de banho. Neste sentido, muitas das zonas ulteriormente referidas encontravam-se associadas às rotinas da turma, pelo que a mestranda atribui especial destaque a duas das enunciadas.

Com efeito, a zona da equipa semanal chamou, desde logo, à atenção da professora em formação, uma vez que todas as semanas existiam alunos encarregues de determinadas tarefas, como por exemplo, arrumar a biblioteca e as estantes, ajudar a professora, verificar a reciclagem, avisar os colegas que é hora de lanchar ou de almoçar, entre outras. Todas as tarefas foram definidas pelos alunos, em diálogo com a professora cooperante, sendo passíveis de serem reformuladas ou acrescentadas novas, caso se justificasse, fortalecendo a capacidade de tomada de decisão e, assim, permitindo desenvolver o sentimento de pertença ao ambiente educativo. Na ótica da professora em formação, esta dinâmica evidencia um incentivo à autonomia dos alunos, uma vez que lhes permitia assumir responsabilidade e participar, de forma ativa e democrática, na gestão da sala de aula (Sarmento et al., 2007).

Mais tarde, pelo par pedagógico acreditar que as recompensas desempenham um papel fundamental na promoção da motivação e do incentivo dos alunos, aquando da realização de atividades, dado origem a emoções positivas, como o orgulho e motivação, fundamentais para o

desenvolvimento emocional dos alunos (Jesus, 2022), sugeriu a criação de uma nova zona na sala, designada "As minhas conquistas", algo que foi prontamente aceite pela professora cooperante. Neste seguimento, os alunos recebiam *clips* como forma de reconhecimento do seu empenho, dedicação, cumprimento das suas responsabilidades e desempenho do seu papel cooperativo no grupo. No final de cada semana, os *clips* acumulados por cada aluno eram contabilizados e convertidos em recompensas simbólicas, que tinham como objetivo valorizar o mérito sem recorrer a bens materiais. Essas recompensas incluíam, por exemplo, a possibilidade de escolher uma música para a turma ouvir e trocar de grupo por um dia.

No que tange a projetos, esta turma participava, anualmente, em três, nomeadamente o *SuperTabi,* uma oficina de Escrita Criativa e o PEPPA. Sumariamente, o primeiro, apoiado pela Câmara da Maia, objetivava a transformação das práticas pedagógicas através de modelos centrados no aluno e mediados por tecnologias móveis, pelo que a turma aguardava a chegada de *tablets* e de mesas redondas, que também facilitam esse trabalho. O segundo, por sua vez, sob a premissa de estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, proporcionava o contacto com textos e atividades diversas, incentivando a escrita. Por último, o PEPPA, projeto da Câmara da Maia, tinha em vista a familiarização dos alunos com uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês, durante os 1.º e 2.º anos, uma vez que, a partir do 3.º ano, este passa a ser uma área curricular. O mesmo acontecia através de sessões semanais de 60 minutos lecionadas pelos professores do grupo de recrutamento 120, em regime de coadjuvação com os professores titulares.

Por fim, quanto à organização dos horários, as AEC tinham lugar no período da tarde, após as atividades letivas. A mestranda não assistiu a estas aulas, exceto alguns momentos pontuais em que conseguiu presenciar a de *Cria+*, onde os alunos aprendiam a comunicar de forma eficaz e trabalhavam competências relacionais, sociais e interculturais.

3.3. A ESCOLA DO 2.º CEB

Apesar da localização da escola sede remontar ao ano letivo de 1986/1987, ao longo do tempo sofreu sucessivas obras de ampliação e, da última intervenção de fundo, resultou a construção de dois novos edifícios, duas salas de ginástica, com balneários, e a reabilitação dos espaços de lazer exteriores, incluindo os desportivos.

Com efeito, a instituição comportava quatro pavilhões, excetuando aqueles que se destinavam às aulas de Educação Física, sendo um mais direcionado para a prática de desportos coletivos e outro onde decorriam aulas de ginástica. Deste modo, começando pelo pavilhão central, o mesmo albergava as áreas de administração, um auditório, um anfiteatro, uma sala polivalente, que contemplava bufete e cantina, áreas sociais, salas de aula indiferenciadas e específicas, como por exemplo as salas de informática e os laboratórios, assim como salas de trabalho e de pausa para a comunidade docente e não docente. Importa ainda destacar a existência de gabinetes especializados, designadamente os de atendimento, os de Educação Especial, os destinados ao Centro de Formação e, ainda, a sala PTE[3]. Além deste, existiam dois pavilhões com salas de aula indiferenciadas e, ainda, algumas destinadas ao ensino de Educação Visual e Educação Tecnológica, assim como espaços que ofereciam diversos serviços de apoio à comunidade escolar, incluindo uma papelaria, uma reprografia e uma biblioteca escolar.

Por sua vez, um dos pavilhões edificado aquando das mais recentes obras de ampliação destinava-se, exclusivamente, aos alunos do 2.º CEB, razão pela qual constituiu o espaço onde a professora em formação permaneceu durante a maior parte do tempo. Este pavilhão organizava-se em dois pisos, encontrando-se, no piso térreo, o bufete, a sala de professores, diversas salas destinadas a áreas disciplinares específicas, nomeadamente a sala de Música, as de Educação Visual e Educação Tecnológica e, ainda, um laboratório. Além disso, era neste local que se encontrava instalada uma das salas da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência.

Por sua vez, nas escadas que davam acesso ao primeiro piso encontravam-se afixadas, em cada degrau, expressões de cortesia, assim como nas paredes ao longo do corredor do piso superior, revelando, por parte da instituição, uma preocupação com a promoção de um ambiente de respeito mútuo entre a comunidade escolar. Por último, no piso superior, surgiam as salas de aula regulares, com planta fixa de três colunas de mesas agrupadas dois a dois, sendo que, coincidentemente, as duas turmas acompanhadas pela mestranda tinham aulas na mesma sala, sendo ilustrada na figura 5.

[3] Espaço equipado com recursos digitais – computadores, projetores, impressoras, entre outros –, criado no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, publicado no Diário da República n.º 180/2007 a 18 de setembro de 2007.

Figura 5 Sala de aula das turmas de 2.º CEB (fonte: registo próprio)

Note-se, portanto, que a sala de aula apresentava uma das paredes constituída apenas por seis janelas de grandes dimensões, contribuindo para uma excelente iluminação natural. Não obstante, a luz artificial disponível também apresentava uma intensidade adequada, ainda que a professora em formação privilegiasse, sempre que possível, a utilização da luz natural. Importa referir que a sala era servida por um projetor e a respetiva tela de projeção, computador fixo, um quadro branco, dois painéis destinados à afixação de trabalhos, um bengaleiro e um cabide.

Neste espaço, um dos aspetos que chamou à atenção da professora em formação prendeu-se com a existência de um cartaz informativo sobre a importância da reciclagem, denotando-se uma incoerência com a realidade, uma vez que o único caixote do lixo disponível inviabilizava a prática desta, sendo, portanto, de lixo comum. Ademais, na porta da sala encontravam-se afixados dois cartazes: um relativo à proibição do uso de telemóveis e outro que indiciava a obrigatoriedade do silêncio. Relativamente a este último, a professora em formação considera que o ambiente de sala de aula deve constituir, acima de tudo, um espaço de partilha e construção de conhecimento, pelo que a imposição de silêncio aos alunos, a fim de viabilizar discursos unidirecionais, constitui, na perspetiva da professora em formação, um atentado à democracia educativa. Ainda que ambas as palavras possuam a mesma terminação, o professor é, e deverá assumir-se sempre como um orientador e, nunca, como um ditador, sendo fulcral que esta distinção permaneça clara e consciente em qualquer contexto educativo.

3.3.1. A TURMA G DO 5.º ANO

A turma G do 5.º ano era composta por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Através da análise do Plano

Curricular de Turma, foi possível compreender que a maioria dos alunos provinha de duas escolas do mesmo Agrupamento, havendo também alunos transferidos de dois Agrupamentos do Grande Porto. No que toca à nacionalidade, do número total de alunos, 18 eram portugueses, pelo que os quatro restantes apresentavam, separadamente, nacionalidade angolana, brasileira, francesa e paquistanesa. Assim, importa salientar que os alunos de nacionalidade francesa e paquistanesa frequentavam as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) quatro vezes por semana, sendo que, em três dessas aulas, a mestranda estava presente.

No âmbito das Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), dois alunos beneficiavam de MSAI, nomeadamente medidas seletivas (art. 9.º), com destaque para as adaptações curriculares não significativas, antecipação e reforço das aprendizagens, bem como adaptações ao processo de avaliação. Adicionalmente, um dos alunos com medidas seletivas apresentava um diagnóstico de PEA, sendo recomendável que permanecesse sob a supervisão de um dos professores em formação e que fossem atribuídas, sempre que se revelasse pertinente, tarefas adaptadas, motivo pelo qual utilizava um manual distinto dos restantes alunos. Por fim, o aluno beneficiário de medidas adicionais (art. 10.º) não frequentava as aulas de HGP.

De forma complementar, por meio da observação direta realizada pela díade durante o tempo letivo em que acompanhava a turma, nomeadamente duas aulas de HGP, com a duração de 50 minutos por semana, foi possível compreender que esta, num momento inicial, demonstrava uma atitude pouco empática, evidenciando, por vezes, comportamentos desadequados nas interações entre pares. Contudo, com o decorrer do tempo, embora continuassem a existir, de forma pontual, atitudes menos adequadas, observou-se uma crescente ligação entre o grupo, começando a fazer parte da sua rotina as brincadeiras entre turma nos intervalos. Ainda assim, do ponto de vista comportamental, tratava-se de um grupo exigente, sublinhando que, em momentos de tensão, determinados alunos reagiam com respostas indelicadas e, por vezes, com comportamentos socialmente inaceitáveis.

No que diz respeito, em específico, à área disciplinar de HGP, a turma apresentava, de forma geral, um aproveitamento pouco satisfatório, fruto do fraco envolvimento com a disciplina, podendo surgir associado ao facto de as aulas ocorrerem no último tempo da tarde. Ademais, apesar de revelarem, nas suas intervenções orais, contributos pertinentes, verificavam-se

dificuldades ao nível do acompanhamento dos conteúdos, sendo estas evidentes em contexto de avaliação sumativa. Deste modo, a principal fragilidade evidenciava-se na compreensão dos contextos históricos.

3.3.2. A TURMA E DO 6.º ANO

Por sua vez, a turma E do 6.º ano era constituída por 25 alunos, sendo 16 do sexo masculino e nove do sexo feminino, na faixa etária compreendida entre os 11 e 12 anos de idade. Todos os alunos apresentavam nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno proveniente da Venezuela. Não obstante, todos possuíam o português como língua materna.

No que diz respeito às MSAI, um aluno da turma beneficiava, em concordância com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), de medidas adicionais (art. 10.º) que implicavam a mobilização de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (art. 11.º), sendo devidamente acompanhado nas unidades de apoio à multideficiência disponíveis na instituição escolar. Assim, este aluno não acompanhava a turma nas atividades letivas.

Adicionalmente, por meio da observação direta, realizada pelo par pedagógico durante o tempo letivo em que acompanhava a turma, nomeadamente três aulas de Português com a duração de 50 minutos por semana, foi possível compreender que esta se caracterizava pela sua participação ativa e espontânea, verificando-se, por vezes, alguma dificuldade em manter a concentração. Essa dificuldade era, ocasionalmente, acompanhada por comportamentos que requeriam uma atenção acrescida por parte da professora cooperante e, ainda, do par pedagógico. Destacavam-se, contudo, pela sua empatia e sentido de cooperação, sendo frequente a entreajuda entre os alunos, estendendo-se, de igual modo, à relação com a professora cooperante e com a díade.

No que diz respeito, especificamente, à área disciplinar de Português, a turma apresentava um aproveitamento escolar pouco satisfatório. Deste modo, apesar de os alunos revelarem uma capacidade de expressão oral bastante satisfatória, manifestando-se, de forma clara, em situações de partilha em grande grupo, esta apetência não se refletia, de modo equivalente, nos restantes domínios do ensino do Português. Assim, sumariamente, ao nível da Leitura, alguns alunos ainda apresentavam uma fluência leitora insatisfatória, por vezes silabada e hesitante, o que, além de revelar fragilidades no processo de decodificação, comprometia a expressividade e

a compreensão do texto. Neste sentido, importa destacar o facto de apenas uma aluna demonstrar hábitos regulares de leitura, aspeto que se refletia na riqueza do vocabulário utilizado pela mesma. Relativamente ao domínio da Gramática e da Escrita, os alunos revelavam dificuldades na construção de estruturas gramaticais corretas, sendo muito recorrentes erros ao nível da concordância, da pontuação e, ainda, da ortografia.

4. CRUZAR FRONTEIRAS: INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Um bom viajante não tem planos fixos e não pretende chegar de viagem.

Lao-Tsé

Ser professor é, entre muitos aspetos ulteriormente discutidos no presente RE, cruzar fronteiras. Assim, ao longo do ano letivo vigente, esta metáfora tornou-se evidente para a professora em formação, devido ao facto de não só ter cruzado fronteiras físicas, entre as duas escolas, como também pedagógicas, ao transitar entre diferentes ciclos e turmas, adaptando-se, de forma consistente, a novas dinâmicas e desafios.

Este capítulo constitui, assim, uma síntese do percurso desenvolvido nos contextos educativos apresentados precedentemente, sendo mencionados e alvo de reflexão alguns recortes de práticas educativas realizadas nas diferentes áreas curriculares e disciplinares, ao longo dos dois ciclos de intervenção. Por conseguinte, a fim de facilitar a leitura, encontra-se estruturado em cinco subcapítulos, começando pela clarificação do modelo organizativo da PES, passando pela apresentação de dois conceitos subjacentes à mesma, nomeadamente o de Unidade Didática (UD) e de arquivo de documentos, culminando na reflexão crítica acerca de algumas estratégias utilizadas, suportadas em referentes metodológicos e didáticos das áreas em questão. Numa última instância, será feita uma alusão à intervenção e dinamização de atividades e projetos escolares, em concordância com a colaboração na orientação educativa da turma.

Assim, a citação inicial do capítulo, da autoria do filósofo chinês Lao-Tsé, que, curiosamente, exerceu, de igual modo, funções como professor, reflete a ideia de que o "bom viajante" é aquele que se entrega à sua jornada, sem necessitar de um plano rígido, pois a verdadeira essência da viagem reside no processo de explorar, descobrir, viver e aprender com o que surge ao longo do caminho, tal como aconteceu com a professora em formação ao longo da PES. Assim, pode ser encarada como uma provocação à flexibilidade e à vivência do momento presente, sendo importante reconhecer estes aspetos como mais enriquecedores, contrariamente à obsessão pela chegada ao destino.

4.1. ORGANIZAÇÃO DA PES

Como referido num momento ulterior, a formação inicial de professores, em Portugal, integra, imperativamente, uma componente prática. Neste sentido, no âmbito do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), a PES constitui uma UC introdutória à prática profissional, que envolve a realização de um estágio profissional e a elaboração de um relatório final, sendo este último um requisito para a obtenção, no caso da professora em formação, do grau de Mestre e para a habilitação profissional para a docência no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e HGP no 2.º CEB. Esta prática desenvolve-se, por isso, em "turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara" (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2821), caracterizadas ulteriormente.

Neste caso, o estágio referido correspondeu a um modelo formativo semestral, querendo isto dizer que o estágio curricular em cada ciclo de ensino decorreu em semestres distintos, abrangendo um total de 400 horas, no período compreendido entre 7 de outubro de 2024 e 30 de maio, do atual ano civil. A distribuição temporal encontra-se, assim, detalhada na tabela 1. Além das horas dedicadas aos diferentes contextos educativos, foram reservadas 60 horas para os seminários, orientados por diferentes docentes, cujo objetivo se prendia com a exploração de temas alinhados com as áreas curriculares e disciplinares de ambos os ciclos do Ensino Básico. Ainda, para assegurar o acompanhamento na planificação das regências, cada mestrando dispunha de oito horas de Orientação Tutorial. Por fim, enfatiza-se o trabalho autónomo dos estudantes, que representa um número substancial de horas dedicadas, não só ao RE, como também à planificação, à construção de recursos e materiais, bem como a momentos de reflexão decorrentes das intervenções em contexto educativo.

Tabela 1 – Calendarização da ação educativa (Fonte: Documento Orientador da PES, 2024)

MÊS	SEMANAS				
OUT 24	7-11 **O**	14-18 **OC**	21-25 **R**	28-1nov **R**	
NOV 24	4-8 **R**	11-15 **R**	18-22 **R**	25-29 **R**	
DEZ 24	2-6 **R**	9-13 **R**	NATAL	NATAL	
JAN 25	6-10 **R**	13-17 **R**	INTERRUPÇÃO LETIVA	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 25	INTERRUPÇÃO LETIVA		17-21 **O**	24-28 **OC**	
MAR 25	3-7 **R**	10-14 **R**	17-21 **R**	24-28 **R**	
ABR 25	31mar-4 **R**	PÁSCOA	PÁSCOA	22-25 **R**	
MAI 25	28abr-2 **R**	5-9 (**R**)	12-16 **R**	19-23 **R**	26-30 **R**

O: Observação 1 semana em cada semestre
OC: Observação/cooperação 1 semana em cada semestre
R: Regências 10 semanas em cada semestre

Através da análise da tabela 1 pode-se constatar que o período de observação teve, inicialmente, a duração de uma semana, funcionando de forma idêntica em ambos os ciclos. Esta primeira fase revelou-se fulcral para aprofundar o conhecimento sobre as características e dinâmicas das turmas antes do início das regências, através do registo e, por opção da mestranda, posterior reflexão em grelhas de observação construídas para cada turma de regência, passíveis de consulta no arquivo criado. Deste modo, foi possível compreender o funcionamento das instituições e das turmas, a organização e a gestão do tempo, as interações e relações pedagógicas, as metodologias de ensino adotadas pelos professores cooperantes, entre outros aspetos igualmente relevantes. Assim, este período de observação permitiu à professora em formação desenvolver um olhar atento sobre cada contexto educativo, corroborando a perspetiva de Reis e Lima (2011, p.12), segundo a qual "aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção". Deste modo, em concordância com a metáfora que emerge ao longo de todo o RE, um viajante sem observação é como um pássaro sem asas (Saadi, s.d.), pelo que esta expressão enfatiza a importância desta etapa no processo de ensino e de aprendizagem. Assim como um pássaro sem asas é inibido de voar, um professor que não observe o contexto que o rodeia, negligencia a capacidade de o compreender.

De seguida, a partir da segunda semana, decorreu um período de observação e cooperação, caracterizado pela colaboração contínua com os professores cooperantes e pela adoção, por parte da professora em formação e do seu par pedagógico, de uma postura proativa.

De igual modo se pode observar na Tabela 1 que, no caso da mestranda, as regências do 1.º CEB tiveram início em outubro de 2024 e as regências do 2.º CEB em março do ano civil seguinte. Assim, em conformidade com a FUC, o número previsto de aulas a lecionar em cada componente distribui-se da seguinte forma: no 1.º CEB, quatro na componente curricular de Português, três na de Estudo do Meio e seis na dimensão de Articulação de Saberes; no 2.º CEB, nove na área disciplinar de Português e seis na de HGP.

Neste seguimento, após o estabelecimento do par pedagógico, a atribuição do Agrupamento de escolas, do ano de escolaridade e a consequente construção dos horários, revelou-se imperativo o desenvolvimento de um cronograma de regências, onde se evidenciasse os momentos de intervenção educativa de cada estudante. Torna-se, então, relevante destacar que a mestranda

e o seu par pedagógico elaboraram-no em conjunto e mantiveram, de modo afincado, um trabalho colaborativo na planificação das regências e de projetos, exceto naqueles desenvolvidos, a título individual, pela professora em formação. Assim, subjaz a perspetiva de Bolívar (2012) de que quando os docentes interagem com os seus colegas, conseguem relacionar novas ideias com o conhecimento comum, promovendo uma aprendizagem partilhada e, por sua vez, mais eficaz.

Numa outra instância, importa referir que a supervisão pedagógica concentrou-se nas atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula e o ciclo de supervisão refletiu, de forma clara, um modelo de estágio aglutinado pelo trabalho colaborativo. Assim, salienta-se o número de aulas observadas pelas docentes supervisoras da PES, nomeadamente duas regências em Articulação de Saberes no 1.º CEB e, no caso do 2.º CEB, duas regências em cada uma das áreas disciplinares para o qual o Mestrado em questão habilita profissionalmente. Para estes momentos, objetivava-se o desenvolvimento de fundamentações pedagógico-didáticas, promovendo, dessa forma, a consciencialização das práticas dos professores em formação referente à intervenção planificada, assente em "fundamentos pertinentes, baseados em pesquisas reais e contextualizadas," a fim de o professor "não se limitar, enquanto profissional, a frases feitas, ideias ultrapassadas ou intenções desajustadas" (Moreira, 2018, p. 87).

De acordo com o exposto, foi por meio da interação com os contextos educativos que a professora em formação teve a oportunidade de, progressivamente, compreender melhor a cultura educativa e desenvolver, ativamente, aprendizagens no âmbito profissional (Formosinho, 2015). Por conseguinte, as aprendizagens resultantes das intervenções educativas, realizadas nas diferentes áreas curriculares e, maioritariamente, estruturadas em UD, contribuíram, de forma significativa, para o aperfeiçoamento da organização da prática educativa por parte da mestranda, sendo, por isso, alvo de análise no subcapítulo seguinte.

4.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Uma UD caracteriza-se por ser um modo de organização da prática docente constituída por um conjunto sequencial de tarefas que se desenvolvem em torno de uma temática ou de um conteúdo central, apresentando um elemento em comum – o fio condutor. Ademais, desenvolvem-se num determinado período, a fim de alcançar os objetivos previamente

estabelecidos, bem como dar resposta a questões epistemológico-curriculares como "o que ensinar", "quando ensinar", "como ensinar" e, ainda, "como avaliar" (Pais, 2012). Assim, aquando da planificação de uma UD, existem determinados aspetos que o docente deve ter em consideração para que esta se apresente como real, prática e útil, destacando-se, a título de exemplo, a formação de um todo metodologicamente coerente, partindo da relação de todos os elementos que o constituem assim como a procura por atender às especificidades de cada área curricular que integra. Além disso, importa que seja flexível e passível de ser avaliada, possibilitando a permanente adaptação às necessidades dos alunos, assim como ser motivadora para estes (Pais, 2013).

À luz do que foi referido, uma UD deve apresentar-se como abrangente e diversificada, por forma a assegurar um equilíbrio entre a seleção de objetivos e os conteúdos. Ademais, considerando que o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos se torna mais significativo quando os discentes se envolvem ativamente no seu processo de aprendizagem, importa salientar a importância de equacionar e, ainda, diversificar, estratégias (Pais, 2012).

Contudo, ressalta-se o facto de os alunos possuírem experiências individuais e conhecimentos tácitos que, indubitavelmente, devem ser tidos em consideração do ponto de vista didático. Assim, em muitos casos, requerem uma abordagem mais especializada, por estarem em concordância com o senso comum e não apresentarem evidências do ponto de vista científico. Nesse sentido, a mestranda partilha da perspetiva de Pais (2012), por considerar que, para os alunos conseguirem progredir na aprendizagem, torna-se fulcral inter-relacionar as suas experiências individuais e os seus conhecimentos prévios com os objetivos e os conteúdos estabelecidos para um determinado momento. Partindo desta premissa, importa também que o professor adeque a UD à realidade do contexto escolar e à turma, pois, além de favorecer a aprendizagem, potencia a motivação dos alunos, contribuindo para um envolvimento mais significativo por parte dos mesmos no processo educativo (*ibidem*).

No contexto da PES, a professora em formação desenvolveu, no total, 13 Unidades Didáticas[4], nas quais se evidencia a preocupação com a articulação horizontal, encontrando-se as mesmas publicadas no arquivo de documentos. Importa, ainda, salientar que os títulos das mesmas

[4] Consultar em: https://padlet.com/ESE3200362/arquivo-de-documentos-1-ceb-vy5zpw6yd7ir0nls

foram, cuidadosamente, deliberados, privilegiando, no 1.º CEB, a utilização de rimas e, no 2.º CEB, optou-se pela estruturação em quadra, como se pode comprovar através dos mapas de articulação de algumas UD, evidenciados desde o apêndice A ao apêndice M. No caso do 1.ºCEB, estes assumiam um duplo papel: em alguns casos, traduziam, de forma clara, as atividades previstas; noutros deixavam margem para que os alunos elaborassem as suas hipóteses, promovendo, assim, uma abordagem mais envolvente e reflexiva sobre o percurso de aprendizagem. Análogo a isto, a título de exemplo, na UD *Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar,* os alunos, num momento inicial, foram desafiados a formular hipóteses sobre o significado do Duplo D, procedendo-se, no final, à comparação entre as suas expectativas iniciais e o trabalho desenvolvido. Diante disso, foi possível desconstruir a noção de "duplo D" – Direitos e Deveres das crianças.

4.3. ARQUIVO DE DOCUMENTOS

No seguimento do que foi ulteriormente referido e do que virá a ser desenvolvido nos subcapítulos seguintes, a construção de um arquivo constituiu um "reflexo especialmente genuíno de um processo de aprendizagem[5]" (Agra et al., 2003, p. 103). Assim, a professora em formação concorda com a autora referida na ideia de que esta ferramenta representa mais do que uma nova forma de avaliar, assumindo-se como um novo modo de compreender o processo de aprendizagem.

Efetivamente, considerando a perspetiva de Donal Schón, revisitada por Agra, Gewer e Monteiro (2003), o desenvolvimento desta ferramenta contribui para a criação de processos de ensino e de aprendizagem que fomentam a capacidade de ser, conhecer, viver e interagir, com ênfase na reflexão. Neste sentido, assume-se como valiosa para a prática educativa, constituindo "uma evolução, não um fim em si mesmo[6]" (Agra et al., 2003, p.103).

À luz do que foi exposto, o arquivo em pauta apresenta-se como uma súmula das experiências vividas no contexto educativo, estruturado de acordo com os critérios delineados para o mesmo, mas com liberdade de acrescentar outras dimensões e reflexões que enriqueceram o processo. Assim, pretendeu-se desenvolver uma postura crítica e reflexiva relativamente às intervenções

[5] Tradução realizada pela professora em formação.
[6] Tradução realizada pela professora em formação.

no contexto, como recomendado por Car e Kemmis (1986), pelo que, no caso do arquivo da mestranda, é possível encontrar reflexões individuais referentes a cada regência, além da calendarização das mesmas, as grelhas de observação direta com notas reflexivas inerentes à caracterização dos contextos, as planificações das regências, os projetos e atividades desenvolvidos, em díade e a nível individual, até aos materiais e recursos construídos e às evidências do trabalho desenvolvido.

No que concerne à sua construção optou-se pela plataforma digital *padlet* por permitir, de forma organizada, uma consulta e atualização contínua, bem como por possibilitar uma rápida e eficiente partilha com os professores supervisores. Além disso, uma vez que a abordagem colaborativa enriquece o processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002), como ulteriormente referido no presente documento, esta plataforma permite que o arquivo seja revisto e partilhado, podendo servir de inspiração a outros contextos educativos, a outros colegas, e, por isso, dar sentido à expressão "na partilha está o ganho".

Revisitando o título do documento, em qualquer viagem colecionamos experiências, memórias e aprendizagens, pelo que o arquivo se pode considerar a bagagem que a professora em formação leva desta aventura na conquista pelo sonho da sua criança interior: ser professora. Assim, este torna-se uma mala que comporta muitos quilogramas de transformação e crescimento contínuo provenientes da "viagem pelo aprender a ser".

4.4. RECORTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

No decorrer da PES, o par pedagógico suportou-se nas AE, tendo sempre em vista o desenvolvimento das diversas competências nos alunos previstas no PASEO e clarificadas nas planificações. Quando aplicável, recorreu, de igual modo, aos temas previstos na ENEC. A fim de concretizar estes propósitos, recorreu-se a uma panóplia de estratégias e recursos, selecionados e construídos atendendo a critérios de motivação, criatividade, qualidade, rigor científico e diversidade, considerando as características das turmas, desde os seus interesses às suas necessidades, como se pode evidenciar no arquivo construído.

Com efeito, nos subcapítulos seguintes, será apresentado o trabalho desenvolvido ao longo da PES, através do levantamento de exemplos de práticas desenvolvidas. Esta opção surge à vista de uma abordagem que possibilite uma visão ampla da diversidade de estratégias implementadas, permitindo compreender o seu contributo para a construção de um ensino dinâmico e inovador.

Importa ressaltar que todas as estratégias implementadas seguiram uma abordagem construtivista, apoiada em referenciais teóricos como Vygotsky (1978), que relevam a importância da interação social e da influência do meio na construção do conhecimento. Neste sentido, foram mobilizadas metodologias ativas, sendo relevante destacar que a aprendizagem ativa surge intimamente associada à aprendizagem reflexiva para que os conhecimentos e as competências que os alunos desenvolvem com determinada atividade se tornem visíveis (Moran, 2018). Privilegiou-se, portanto, em ambos os ciclos de ensino, uma avaliação formativa, em que a par pedagógico fornecia *feedback* em tempo real aos alunos, assim como, no 1.º CEB, ocorreram momentos de autoavaliação e heteroavaliação em grupo em que os alunos identificavam os pontos fortes e os pontos fracos relativos ao seu desempenho, incentivando-os a refletir sobre o que e como aprenderam (Fernandes, 2004).

Por fim, segue a nota de que a Educação se encontra num processo de transição de escola-biblioteca, onde o fundamental era o conhecimento organizado e transmitido, para uma escola-laboratório, onde se aprende através do fazer, da experimentação, da reflexão e da orientação. Posto isto, é fulcral que os alunos sejam envolvidos em ambientes ricos, onde possam "explorar, errar, refazer, empreender, cada um no seu ritmo" (Moran, 2018, p. 11), algo que o par pedagógico procurou fazer nos dois ciclos de ensino. Contudo, a mestranda reconhece que as metodologias ativas envolvem mais dedicação, investimento intelectual, tempo e domínio tecnológico, bem como a adoção, por parte dos professores, de uma postura mais colaborativa (*ibidem*).

4.4.1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como nota introdutória, recupere-se o conceito de fio condutor de uma UD, explanado no subponto 4.2. À vista disso, o primeiro elemento de ligação deliberado pelo par pedagógico consistiu na criação de uma personagem animada com recurso à Inteligência Artificial (IA) que interagia com os alunos e lançava os desafios a desenvolver em aula. Contudo, para que a voz

não se apresentasse robotizada e, por isso, isenta de expressividade, optou-se por incorporar gravações de voz humana; umas vezes de amigos e familiares da díade, outras vezes gravadas pela mestranda e alteradas com recurso a ferramentas de som.

Com efeito, decorrente do interesse apresentado pelos alunos e do entusiasmo constante em descobrir que personagens iam conhecer a seguir, o elemento unificador da quase totalidade das UD foi uma personagem interativa, uma vez que, ao combinar elementos visuais e auditivos, revelou ser uma estratégia altamente motivadora para a turma. Assim, foram criadas diversas personagens, entre as quais o São Martinho, a Malala, o Matepimba, o Doutor Mali, o duende Luzeco e o Capitão Sorriso, relacionadas com os conteúdos a abordar na UD, por forma a assegurar o envolvimento dos alunos.

Direcionado, agora, a atenção para as estratégias de aprendizagem utilizadas no 1.º CEB, atente-se, de seguida, àquelas mobilizadas no âmbito da área disciplinar de Português; em seguida, de Estudo do Meio e, por fim, na dimensão de articulação de saberes.

Português

De acordo com a perspetiva de Choupina et al. (2014), um professor de Língua Materna assume uma dualidade de papéis enquanto profissional. Assim, além de ser um utilizador competente da língua, é o responsável pelo desenvolvimento de futuros falantes competentes. Compreende-se, por isso, que se distinga dos seus pares devido à imperatividade da construção de um conhecimento (meta)linguístico mais aprofundado, de forma a assegurar uma formação científica rigorosa e atualizada, uma vez que ser professor de Português requer uma elevada competência linguística e um amplo conhecimento científico no que à língua diz respeito (Brito & Lopes, 2001).

Neste contexto, considerar o Português como objeto de estudo exige a compreensão da língua enquanto meio de expressão, educação literária, fruição estética, resolução de problemas e desenvolvimento do pensamento crítico. O ensino e a aprendizagem do Português estruturam-se, assim, na interseção de múltiplas áreas, desde a produção e compreensão de textos orais, escritos e multimodais, à educação literária e ao conhecimento explícito da língua, no que concerne à sua estrutura e funcionamento. Por conseguinte, as AE organizam-se em cinco domínios, nomeadamente, o da Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática,

firmando o que ulteriormente foi referido (DGE, 2018f). Desta forma, considerando que a prática educativa da professora em formação decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade, torna-se relevante referir que, os 1.º e 2.º anos do 1.º CEB alicerçam-se num *continuum* relativo ao processo de iniciação do desenvolvimento e compreensão da linguagem escrita, nas vertentes de leitura e de escrita, implicando uma estreita articulação com a oralidade (*ibidem*).

Deste modo, considerando a visão de Dodó e Fernandes (2019), que salienta o facto de o ensino da Língua em contexto de sala de aula tornar-se produtivo quando objetiva a aprendizagem útil e eficaz da língua materna, serão apresentados exemplos de estratégias desenvolvidas no contexto da prática educativa, alinhadas com cada um dos domínios das Aprendizagens Essenciais supramencionadas. Deste modo, começar-se-á, por uma questão de coerência organizativa, pela apresentação de estratégias desenvolvidas no domínio da Educação Literária, na medida em que, como será possível comprovar, se relaciona com outros domínios, seguindo-se de exemplos relativos aos domínios da Leitura, da Escrita[7], da Oralidade e da Gramática. À luz do exposto, ressalte-se o esforço do par pedagógico em diversificar o tipo de textos/discursos utilizados, desde os orais aos escritos, dos literários aos não literários, pelo facto de a pluralidade textual e discursiva, além de favorecer situações reais de comunicação e de interação, contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Fonseca, 1994).

a) Educação Literária

Começando por colocar o olhar, num primeiro momento, na Educação Literária, esta tem como finalidade a melhoria das competências literárias dos alunos, baseadas no desenvolvimento de capacidades e estratégias que lhes permitam, através da formação do seu próprio intertexto, familiarizarem-se e aproveitarem as diferentes manifestações literárias, adequadas à sua idade e interesses. Assim, torna-se produtivo que o professor, enquanto mediador de leitura e promotor da Educação Literária, diversifique as suas práticas, recorrendo a um conjunto alargado de atividades que permitam que o aluno, através do contacto com o texto literário, desenvolva o gosto pela leitura (Gomes & Macedo, 2013).

[7] A separação dos domínios Leitura e Escrita surge no presente RE, pois, considerando a experiência da mestranda em contexto educativo, a mesma acredita que ambas as áreas possuem características próprias, incidindo o ensino da Leitura no desenvolvimento, neste caso, da compreensão (Sim-Sim, 2007) e o ensino da Escrita na progressiva organização e produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste sentindo, tendo em consideração a AE "ouvir ler obras literárias" (DGE, 2018f, p. 10), o par pedagógico, em duas UD distintas, optou por deslocar os alunos para dois locais diferentes do habitual, decorados de forma imersiva, uma vez que constitui uma abordagem educativa que contribui significativamente para a motivação intrínseca[8] dos alunos (Morgado, 2022). Assim, aquando da UD *Aventuras da Bu pela cidade: Aprender em cada esquina*, desenvolvida na semana do *Halloween*, os alunos ouviram ler a obra "A Fantasminha Bu", da autoria de Jessica Boyd, numa sala de apoio decorada pela díade no dia anterior, de forma a apresentar baixa luminosidade, apenas com a presença de luzes amarelas e fantasmas tridimensionais com aparência amigável pendurados no teto. Antes de a díade iniciar a leitura da mesma, ensinou uma breve canção aos alunos para os preparar para este momento, tendo sido esta cantada em todos os momentos de leitura de obras, sendo muitas vezes relembrada por parte da turma, ao longo do período que o par pedagógico permaneceu neste ciclo de ensino: *1, 2, 3, a boquinha vou fechar. Abrir bem os ouvidos para a história escutar.*

Aquando da leitura expressiva por parte dos professores em formação, alguns alunos da turma tendiam em interromper a mesma com questões referentes à obra, pelo que o par pedagógico equacionou a construção de um semáforo da leitura (cf. Apêndice A1) para usar nos momentos de leitura. Assim, quando a luz permanecia vermelha, os alunos não estavam autorizados a interromper, visto que estava a decorrer a leitura de uma obra; caso a luz estivesse amarela, os mesmos poderiam ter de intervir para responder a questões colocadas pelo professor; quando o mesmo estivesse com a luz verde, os alunos poderiam colocar as suas questões, visto a leitura já ter terminado. Esta estratégia demonstrou, assim, potencial ao estabelecer uma organização clara e visual do momento da leitura, contribuindo para uma melhor gestão da turma nesses momentos. Então, apesar de este ter sido, inicialmente, denominado semáforo da leitura, serviu outros propósitos como se poderá comprovar aquando da exemplificação das atividades desenvolvidas no âmbito da Articulação de Saberes.

No caso da obra "O lápis mágico de Malala", os alunos deslocaram-se até à biblioteca, tendo sido esta igualmente decorada pelo par pedagógico apresentando janelas tapadas, de forma a escurecer a sala; um jogo de luzes projetado no teto; uma corrente de lâmpadas artificiais

[8] A motivação intrínseca distingue-se da extrínseca pelo facto de ser genuína, no sentido de o aluno realizar as atividades pelo prazer e satisfação pessoal e não na sequência de incentivos ou recompensas externas, como se verifica na extrínseca (Martinelli & Bartolomeu, 2007).

amarelas, a fim de criar um espaço mais acolhedor e deixar a sala com luminosidade suficiente para trabalhar; uma cortina de fitas penduradas no lado exterior da porta, para possibilitar uma entrada impactante no espaço; alguns lápis tridimensionais, construídos pela díade, pendurados no teto; imagem da personagem principal do livro (Malala) exposta em grandes dimensões na sala, através de um suporte que a permitia estar em pé e vários cartazes com as mesmas mensagens que se encontram presentes numa ilustração do livro de Malala, para, aquando da leitura dessa parte do livro, os alunos puderem ler. Importa, contudo, referir que esta leitura expressiva se distingue da anterior na medida em que se optou por projetar as ilustrações da obra à medida que a leitura era efetuada, acrescentando-se, ainda, um instrumental calmo.

Neste contexto, foi nesta regência que ocorreu a apresentação do semáforo anteriormente referido aos alunos e que estes compreenderam o seu significado, revelando, a partir deste dia, mais atenção à obra que ouviam ler. No caso deste momento de leitura, a luz alternou para amarela para que também os alunos pudessem participar na manifestação que surgia no livro, através da leitura dos cartazes com as frases que surgiam no mesmo.

Debruçando agora o olhar sobre outra estratégia, salienta-se o momento de leitura proporcionado pela professora em formação, aquando da lecionação da sua UD individual. Neste caso, selecionou-se a obra "Monstruário", de Álvaro de Magalhães, e a mestranda realizou uma leitura expressiva, acompanhada por um suporte digital onde as ilustrações iam surgindo à medida da leitura, assim como se ouviam as falas das personagens, previamente gravadas. Esta opção pela passagem das ilustrações enquanto a obra era lida, à semelhança da regência anterior, surgiu pelo facto de as mesmas assumirem um papel fundamental, não só na captação da atenção do leitor, mas também por contribuir para a "cristalização da mensagem do texto, enriquecendo-lhe os sentidos e facilitando a comunicação" (Ramos, 2015, p. 18). Além disso, à medida que os monstros emergiam na obra, era retirada, da caixa em formato de livro com que os alunos se depararam inicialmente aquando da sua chegada à sala, uma fita que continha o monstro em questão. Estas eram passadas pelas mãos dos alunos e afixadas no quadro, a fim de, num momento posterior, através da realização das atividades de compreensão, ser possível construir uma espécie de *mobile*, ilustrado no apêndice B1. Por conseguinte, a opção pela trilogia visual (ilustrações), auditiva (falas das personagens gravadas e leitura) e táctil (fitas do *mobile*) constituiu uma abordagem multissensorial que permitiu aos alunos um maior envolvimento com a narrativa.

b) Leitura

Focando, agora, no domínio da Leitura, esta apresenta-se como um processo cognitivo de construção de sentido ou sentidos a partir do texto (Sousa, 1993). Assim, ler implica interpretar o conteúdo de uma mensagem escrita (Sim-Sim, 2007), bem como exercer um olhar crítico sobre a informação e a forma como é apresentada. Então, se "ler é compreender" (Viana et al., 2010, p. 10), o complexo ato da leitura pressupõe um processo de gestão da compreensão, relacionado com a adoção de estratégias capazes de estimular e desenvolver as diversas componentes envolvidas no processo de compreensão textual (Sim-Sim, 2007).

O par pedagógico optou por se concentrar principalmente na compreensão, dado que a grande maioria da turma já demonstrava fluência na leitura e a única aluna em que tal não se verificava frequentava sessões de apoio pedagógico na escola. Além disso, nos dias em que o par não permanecia em contexto, os alunos dedicavam-se ao treino de leitura em voz alta com a professora cooperante.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar a taxonomia da compreensão leitora, uma vez que constituiu um aspeto alvo da atenção da díade aquando da planificação de atividades no âmbito deste domínio. Assim, através desta distinguem-se os seguintes tipos de compreensão: a compreensão literal, que se refere à capacidade do leitor de identificar informação explicitamente expressa no texto; a reorganizativa, que envolve a sistematização, esquematização ou resumo da informação, permitindo ao leitor consolidar e reordenar as ideias; a compreensão inferencial, que diz respeito à mobilização do conhecimento prévio do leitor, possibilitando a formulação de antecipações ou suposições com base nos indícios oferecidos pelo texto; e a compreensão crítica, que se traduz na capacidade de elaborar juízos próprios sobre o conteúdo textual (Viana et al., 2010; Giasson, 1993). À luz destes pressupostos, foram adotadas diversas estratégias, tendo como objetivo o desenvolvimento das diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos abordados ao longo das aulas, como por exemplo:

- sublinhar, na Lenda de São Martinho e na biografia de Malala Yousafzai, expressões relevantes de acordo com um código de cores, a fim de ser possível verificar a compreensão literal da informação;

- responder a uma roleta digital que incorporava questões de diferentes componentes de compreensão, no caso, da Lenda de São Martinho. Importa salientar o cuidado da díade em elaborar um número de questões que permitisse a cada grupo responder duas vezes;
- resolver um *kahoot* de compreensão da obra "O lápis mágico de Malala", nos mesmos moldes da alínea anterior, com o auxílio de cartões coloridos;
- completar esquemas – compreensão reorganizativa - de alguns poemas da obra "O alfabeto dos bichos", de José Jorge Letria, através de informação extraída, diretamente, do texto, promovendo a compreensão literal, assim como tendo por base informação inferida pelos alunos (cf. Apêndice C1);
- formular questões inerentes aos poemas anteriormente mencionados, tendo em conta a resposta apresentada;
- antecipar o conteúdo das obras "A Fantasminha Bu" e "O lápis mágico de Malala" tendo por base as inferências realizadas a partir das ilustrações com o objetivo de, posteriormente, confrontar essas previsões ou ajustá-las de acordo com a informação obtida na leitura, evidenciando a compreensão crítica do texto. Neste caso, os alunos descobriram as imagens através da construção de puzzles com operações e desafios matemáticos (cf. Apêndice D1);
- explorar o título da obra "Monstruário", usando-o como ponto de partida para os alunos efetuarem suposições sobre o conteúdo do mesmo, demonstrando compreensão da sua informação inferencial. Para isso, os alunos forma recebidos num ambiente imersivo e observaram uma caixa com formato de livro onde se lia o título da obra (cf. Apêndice B2[9]).

c) Escrita

O par pedagógico considerou igualmente relevante desenvolver estratégias no âmbito da planificação de atividades de escrita, dado o papel central ocupado pelas mesmas no desenvolvimento da competência compositiva, além da gráfica e da ortográfica (Barbeiro & Pereira, 2007a). Assim, apesar de a turma em questão evidenciar uma grande facilidade na

[9] Por uma questão de organização, os apêndices encontram-se organizados por UD, seguindo a sequência em que cada uma surge pela primeira vez no documento. Assim, os recursos e evidências são apresentados de forma agrupada e contextualizada com a respetiva UD, com o objetivo de evitar a dispersão de materiais pertencentes a cada uma. Deste modo, em alguns casos, a alusão no corpo do documento a determinados apêndices implica o regresso a uma letra do abecedário mencionada anteriormente.

expressão oral, alguns alunos apresentavam uma considerável dificuldade em se expressar, por meio da escrita, pelo que se tornava determinante desenvolver as competências inerentes a este domínio, na medida em que permitem "construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências" (Oliveira-Martins et al., 2017). Por conseguinte, importa esclarecer que a competência compositiva implica ativar conteúdos, decidir quais integrar, articular os diferentes elementos do texto e dar-lhes expressão linguística, tornando visível a importância das etapas de elaboração de textos, – planificação, textualização e revisão – discutidas posteriormente (Barbeiro & Pereira, 2007b).

Neste contexto, o par pedagógico desenvolveu duas atividades de escrita expressiva e lúdica dado esta ser um meio eficaz para estimular competência compositiva, assim como a criatividade, a imaginação e o pensamento divergente (Condemarin & Chadwick, 1987). Além disso, o aperfeiçoamento destas competências surge em conformidade com o domínio do Pensamento Crítico e Criativo do PASEO, pois preconiza o desenvolvimento de "ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 21).

Por conseguinte, uma das tarefas implementadas surgiu no seguimento da exploração da Lenda de São Martinho, sendo os alunos desafiados a criar uma versão da mesma, mantendo apenas o seu início e incorporando um novo espaço, tempo e personagens (Rodari, 2002), retirados pelos grupos de diferentes potes disponibilizados pelo par pedagógico. Neste sentido, com auxílio da folha de planificação e textualização, a primeira etapa foi realizada em grupo e, na segunda, optou-se pelo trabalho a pares, com o objetivo de obter um maior número de narrativas e os alunos compreenderem que, com os mesmos elementos, é possível construir histórias distintas. No final, cada par ilustrou a sua história, para que fosse possível criar um livro de turma que compilasse todos os textos[10], assumindo a forma de um projeto dinamizado pela díade, – *São Martinho conheci, uma nova lenda escrevi* – posteriormente partilhado no jornal do Agrupamento e divulgado junto dos Encarregados de Educação. Após a ilustração, estava previsto cada par trocar de texto com o outro do mesmo grupo e, com o auxílio de três questões projetadas no quadro, relacionadas com a adequação do título à história, a ligação entre os acontecimentos e a existência de erros ortográficos, iriam fazer sugestões de melhoria aos

[10] Passível de ser lido em: https://online.fliphtml5.com/gvoaz/jrwb/#p=1

colegas. Contudo, por questões de gestão de tempo não foi possível realizar a revisão textual desta forma, tendo-se optado por uma revisão em grande grupo relativa apenas às duas primeiras questões. Este aspeto torna evidente a importância da flexibilidade na implementação das estratégias previstas, destacando que, embora a revisão textual tenha sido repensada para uma dinâmica em grande grupo e com um enfoque mais restrito, foi possível manter a intenção de promover a reflexão sobre a escrita. Desta forma, importa ressalvar a importância de cada fase do processo de escrita, pelo que a planificação estabeleceu o ponto de partida comum ao grupo, a textualização desenvolveu uma nova lenda, e a revisão garantiu, em certa medida, a qualidade, coesão e coerência do texto final, atendendo aos objetivos que se pretendiam alcançar (Barbeiro & Pereira, 2007b).

A segunda atividade de escrita expressiva e lúdica ocorreu no âmbito da UD *Entre poemas e o seu potencial – com o Doutor Mali vamos cuidar do mundo animatural*, em que os alunos, em pares, numa primeira fase, desenharam um animal híbrido através da combinação do animal presente no poema que analisaram no dia anterior com um do interesse dos mesmos. Em seguida, as ilustrações foram trocadas entre os diferentes pares na turma, com o objetivo de o novo par preencher um cartão de identificação desse animal com um nome, a sua descrição física, o local onde vive, uma habilidade e um problema que o mesmo encontrava na Natureza. Este foi, por isso, o ponto de partida para a textualização de uma narrativa sobre o animal híbrido em questão, tendo a mesma seguido as etapas de planificação e textualização, desta vez, ambas em pares. Torna-se particularmente relevante destacar o facto de vários alunos terem adotado uma atitude crítica e reflexiva relativamente à coerência textual das narrativas dos colegas, evidenciando um progresso no desenvolvimento das competências de revisão. Reforça-se, assim, a pertinência de estratégias pedagógicas que concorram a favor da autonomia, da capacidade de análise dos próprios textos e, neste caso, dos textos dos seus pares (Barbeiro & Pereira, 2007b).

d) Oralidade

Tendo em consideração as exigências do uso da modalidade oral, não só no contexto escolar, como também nas diversas instâncias sociais, considera-se necessário implementar atividades que contribuam para a ampliação da competência oral do aluno. Assim, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio da escuta, da produção oral e da reflexão

linguística (Amor, 1993). Contudo, o par pedagógico privilegiou estratégias centradas na compreensão, uma vez que este se apresentava como um subdomínio pouco explorado em sala de aula, pelo enfoque recair, predominantemente, na expressão. Desta forma, foram desenvolvidas três atividades de escuta ativa, integradas em UD diferentes, em se procurou diversificar os géneros do oral envolvidos, tendo-se escolhido uma música, uma reportagem e uma entrevista. Em relação aos dois últimos, a escuta permitiu aos alunos presenciar situações reais de comunicação, dado que se recorreu a textos orais autênticos, ou seja, produzidos numa situação de interação comunicativa, com funções comunicativas reconhecíveis (Lugarini, 2003).

Especificando uma das escolhas, considere-se a entrevista ao Pai Natal, transmitida pelo canal *O Interior TV*. Tendo esta em consideração, ao nível do saber ouvir, destacou-se o desenvolvimento da competência seletiva, estando esta associada ao desenvolvimento da capacidade de utilização da mensagem com uma determinada finalidade (Lugarini, 2003), neste caso, ajudar os duendes a descobrir a organização que o Pai Natal tinha idealizado para o Natal, bem como as prendas que as crianças pediram. Assim, a educação para o ouvir assume, desta forma, uma importância capital, traduzindo-se em atividades de pré-audição, audição e pós-audição, a fim de direcionar a atenção dos alunos para aspetos centrais (Amor, 1993).

No momento de pré-audição, é produtivo que o professor defina, previamente, os objetivos e os comunique aos alunos (Lugarini, 2003), pelo que, neste caso, se consideraram os seguintes: identificar os presentes que as crianças solicitaram ao Pai Natal; reconhecer a organização do Pai Natal, enumerando as suas etapas; e, por fim, identificar a pergunta incomum que fizeram ao Pai Natal. Estes objetivos foram divididos pelos grupos e, na primeira audição da entrevista, os alunos registaram, na respetiva parte do bloco de respostas (cf. Apêndice E1), a resposta ao objetivo que lhes foi atribuído. Num segundo momento, o professor leu o guião a preencher, redirecionando a atenção dos alunos para o mesmo e relembrando que, no momento de audição, os pares não estavam autorizados a preenchê-lo. Assim, os alunos escutaram quatro vezes a entrevista, mais do que as que o par pedagógico tinha idealizado, visto alguns alunos estarem com alguma dificuldade em assimilar os brinquedos pedidos pelas crianças ao Pai Natal. Importa, por isso, destacar o cuidado da díade ao longo, não só desta regência, mas de todas as outras, de verificar se todos os alunos realizavam o registo e, caso fosse necessário, aumentar o tempo estipulado, projetado no quadro, para que estes conseguissem terminar ou, neste caso, aumentar o número de audições da entrevista.

Por fim, no momento de pós-audição, foi efetuada a correção dos guiões de exploração e, para isso, o professor enunciou, de forma aleatória, um papel cooperativo e o elemento do grupo a quem o mesmo pertencia, proferiu, oralmente, a resposta que deu à questão. Esta foi uma estratégia de participação comummente adotada pela díade, a fim de assegurar a participação oral de todos os alunos nas atividades desenvolvidas. No caso da classificação de afirmações como verdadeiras ou falsas, os alunos levantavam o polegar caso fosse verdadeira e baixavam-no no caso de ser falsa.

As respostas foram registadas pela professora em formação na projeção do guião e corrigidas pelos alunos no seu guião, a fim de, posteriormente, no fim do dia, o par pedagógico atribuir *clips*, consoante os pontos obtidos no mesmo. Importa salientar que não foi a professora em formação a validar as respostas, mas os alunos, através do confronto com a parte do áudio da entrevista onde se encontrava a resposta, colocando-os, assim, no centro da sua aprendizagem. Porém, um dos áudios falhou e, neste sentido, a intervenção de uma aluna revelou-se importantíssima, pois, após a sua explicação, a turma conseguiu validar a resposta sem ser necessário a mestranda procurar a parte concreta da entrevista onde tal era referido. Ainda neste último momento do processo de escuta ativa, foi desenvolvida uma atividade de compreensão crítica da entrevista, partindo da questão "O que gostava de oferecer ao Planeta Terra este Natal?", salientando o facto de só poderem ser escritos bens imateriais, dado serem estes os bens que os alunos consideraram mais importantes numa discussão prévia. Assim, escreveram, numa tira de papel, o bem imaterial que ofereceriam e, no final, o par pedagógico fez circular o saco do Pai Natal pelos alunos. À medida que tal acontecia, cada um lia o seu bem e colocava o papel dentro do saco, para que, metaforicamente, o Pai Natal conseguisse distribuir esses bens ao nosso planeta. As respostas dadas pelos alunos, impregnadas de uma profunda empatia pelo outro, evidenciaram uma enorme sensibilidade e contribuíram para a criação de um ambiente de partilha em grande grupo inesquecível.

e) Gramática

No que concerne a este domínio, privilegiou-se a planificação de um Laboratório Gramatical em articulação com a Pedagogia dos Discursos por ser uma metodologia que descentraliza o foco tradicional da aprendizagem, ou seja, a cognição, remetendo para a relevância da ação e da reflexão (Paviani & Fontana, 2009). Desse modo, potencia a apropriação, construção e produção

de conhecimentos de forma ativa e reflexiva, colocando o aluno no centro do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o Laboratório Gramatical, insere-se numa abordagem didática relacionada com a descoberta orientada e estrutura-se em quatro etapas - apresentação dos dados, descrição e compreensão destes, realização de exercícios e avaliação da aprendizagem – que incluem várias tarefas, de maneira a desenvolver nos alunos a capacidade de descobrir regras subjacentes ao seu conhecimento intuitivo (Duarte, 2002). Assim, a articulação entre as duas abordagens tem em vista o desenvolvimento da reflexão sobre o funcionamento da Língua, integrando tanto o conhecimento explícito da sua estrutura como a compreensão do funcionamento dos textos/discursos, numa perspetiva de articulação de saberes (Silvano & Rodrigues, 2008).

Efetivamente, aquando da UD *Embarcar com o Capitão Sorriso: entre palavras, sólidos geométricos e passos precisos,* os alunos, foram convidados a descobrir se uma palavra tem sempre o mesmo significado, em concordância com a AE "depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas" (DGE, 2018f, p.12). Assim, a construção dos recursos necessários a esta exploração seguiu determinadas etapas, sendo a primeira organizar as estruturas linguísticas relevantes, pelo que o par pedagógico selecionou excertos do poema "Peguei na Serra da Estrela", pertencente à obra "Poemas da Mentira e da Verdade", de Luísa Ducla Soares, para que os alunos compreendessem que a mesma palavra pode apresentar diferentes significados, dependendo do contexto em que surge. Em seguida, na Missão 1 (cf. Apêndice F1), realizada em pequeno grupo, os alunos foram levados a observar e analisar o poema para tomarem consciência do mesmo e da palavra que se repetia, a fim de, posteriormente, após as questões de exploração do poema, efetuarem uma generalização, tendo por base os dados que analisaram (Silvano & Rodrigues, 2008). No momento seguinte, efetuou-se a correção desta missão e procedeu-se à realização da Missão 2 (cf. Apêndice F2), em grande grupo. Para isso, o par pedagógico construiu tarefas que permitissem aos alunos validar as generalizações feitas e, em seguida, testar o conhecimento que construíram (*ibidem*). Num momento final, os alunos realizaram a sua autoavaliação, por meio da seleção de uma das três opções apresentadas de acordo com o grau de compreensão da temática em estudo.

Relativamente à dinamização desta atividade, importa reter que os alunos nunca tinham realizado uma tarefa semelhante, pelo que, inicialmente, manifestaram algumas dificuldades, principalmente na compreensão do trabalho a realizar. Todavia, estas foram, progressivamente,

colmatas pelo *feedback* proporcionado pelo par pedagógico aos alunos e, em determinados casos, pelo apoio direto por parte do mesmo, que se posicionou junto aos alunos, a fim de os auxiliar na leitura e na compreensão das questões. Neste seguimento, na Missão 1, foi possível verificar uma discrepância entre os grupos, uma vez que alguns compreenderam plenamente o conteúdo abordado enquanto outros revelaram dificuldades. Perante esta situação, considerou-se benéfico que os próprios colegas explicassem o seu raciocínio aos restantes, já que estes se demonstraram motivados para entreajudar os colegas, com vista a atingir os objetivos do grande grupo (Silva et al., 2018). No entanto, aquando da Missão 2, todos os alunos participaram ativamente, apresentando exemplos de elevada qualidade na realização das tarefas. Importa ainda destacar que, semanas após a lecionação desta regência, os alunos continuaram a recorrer a exemplos previamente explorados para fundamentar o seu pensamento em diferentes situações, evidenciando, assim, a consolidação desta aprendizagem.

Estudo do Meio

A área curricular em evidência assume-se como um espaço privilegiado para os alunos adquirirem conhecimentos cada vez mais científicos, tomar consciência de valores e desenvolver práticas sociais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e social (Carvalho & Freitas, 2010). Para isso, requer a articulação entre as Ciências Físicas e Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, aspeto refletido nos três domínios das AE, designadamente o domínio da Natureza, o da Sociedade e o que diz respeito à Ciência-Tecnologia-Sociedade (DGE, 2018d). Assim, devido a este carácter globalizador do Estudo do Meio, traduzido na incorporação de contributos de diferentes áreas, o professor assume um papel crucial na seleção e organização dos conteúdos, devendo alicerçar-se nas metodologias de ensino específicas desta área curricular (Carvalho & Freitas, 2010).

Com efeito, para que seja possível obter uma visão dos domínios e conteúdos abordados consulte-se o Apêndice G. A partir da análise deste, pode-se inferir que, de uma forma geral, existiu um equilíbrio numérico relativamente às UD entre os três domínios, refletindo a preocupação do par pedagógico em integrar conteúdos relativos às Ciências Humanas e Sociais, como as instituições e serviços, os Direitos das Crianças, as ameaças à biodiversidade e atitudes responsáveis face à Natureza, e aspetos no âmbito das Ciências Físicas e Naturais,

nomeadamente os estados do tempo, a categorização de animais e a realização de atividades experimentais.

Efetivamente, nas UD relativas ao domínio da Natureza foi considerada a abordagem CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – uma vez que constitui uma abordagem do ensino que enfatiza a importância da aprendizagem de temas relevantes tanto para o aluno, como para a sociedade em geral (Fernandes & Pires, 2018). Neste sentido, no caso da UD denominada *As estações desvendar com São Martinho a ajudar*, os alunos foram convidados, através do *roleplay*, a desempenhar o papel de meteorologistas e efetuar a previsão do tempo para uma semana na estação sorteada para o grupo, através do recorte de estados do tempo típicos e colagem numa cartolina relativa à estação, no caso do apêndice H1, à do inverno. Optou-se, assim, por recorrer a esta variante da Expressão Dramática dado que a mesma implica a apropriação dos conteúdos e possui um valor significativo para os alunos, na medida em que contribui para a motivação dos mesmos (Sousa, 2003). No entanto, importa referir que quando o aluno ingressa neste ciclo de ensino traz consigo uma panóplia de conceções ancoradas nos conhecimentos adquiridos, nos seus valores e nas suas vivências até ao momento, – conhecimentos tácitos – pelo que essas conceções são de natureza subjetiva e, muitas vezes, incoerentes, sendo imperativa a sua reconstrução (Carvalho & Freitas, 2010). Neste sentido, alguns alunos referiram que os meteorologistas controlavam o tempo e sabiam tudo acerca deste, pelo que a visualização de um vídeo escolhido previamente sobre o tema, acompanhado, no final, por questões orientadoras colocadas pelos professores em formação se revelaram fulcrais na desconstrução das ideias supramencionadas, permitindo aos alunos concluir que a função destes profissionais se prende com prever, e não controlar, o tempo. Num momento posterior, aquando da apresentação e discussão dos trabalhos, os alunos salientaram a ideia de que, por vezes, o estado do tempo não corresponde ao anunciado, demonstrando conhecimento acerca da imprevisibilidade dos fenómenos meteorológicos. Deste modo, a professora em formação mencionou que não existiam trabalhos realizados de forma errada porque, como eles podiam reparar pelo dia em que a regência ocorreu, era outono, mas estava sol sem nuvens, levando os alunos a compreender o fenómeno de variabilidade do tempo. Assim, à semelhança do defendido por Carvalho e Freitas (2010), objetivou-se um ensino contextualizado, adequado ao quotidiano dos alunos, e prático, pois favoreceu o desenvolvimento de capacidades que permitem compreender o meio que os rodeia (Carvalho & Freitas, 2010). Portanto, se neste dia o

conteúdo foi abordado sob a perspetiva das Ciências Físicas e Naturais, no dia seguinte, os alunos foram desafiados a olhar o tema sob a perspetiva das Ciências Humanas e Sociais, privilegiando-se, sempre que possível, um trabalho de articulação disciplinar entre as várias áreas científicas que integram o Estudo do Meio.

Com efeito, para que tal fosse viável, cada par retirou de uma caixa mistério um papel que continha um estado do tempo e, em seguida, suportando-se na projeção de diferentes peças de roupa, selecionaram as que melhor se adequavam ao estado do tempo em questão para vestir a personagem interativa da UD, o São Martinho. De seguida, aquando da apresentação ao grande grupo das diferentes indumentárias selecionadas para a personagem, a turma foi desafiada a identificar a estação do ano correspondente para cada escolha de vestuário, levando os alunos a compreender, através de uma abordagem construtivista e da discussão em grande grupo, que o mesmo estado do tempo pode estar associado a diferentes estações, assim como a roupa que usamos. Neste seguimento, e considerando as estratégias utilizadas, é possível compreender que esta abordagem visa abordar conceitos científicos através de exemplos do dia-a-dia, tornando os conteúdos não apenas mais atrativos, como também mais práticos e úteis, além de proporcionar um ensino mais contextualizado e atualizado (Fernandes & Pires, 2018). Dessa forma, e por potenciar o desenvolvimento de habilidades de pensamento e atitudes em relação a questões do mundo que os rodeia, os alunos podem aplicar as aprendizagens no contexto real.

Um outro exemplo desta articulação entre Ciências Físicas e Naturais e Humanas e Sociais, surge na UD *Entre poemas e o seu potencial - com o Doutor Mali vamos cuidar do mundo animatural,* em que, no primeiro dia, cada grupo, para preencher o *chip* (cf. Apêndice C2) relativo às características observáveis do animal presente no poema que abordaram anteriormente, recorreram a um *padlet* criado pelos professores em formação que comportava secções relativas a cada animal, onde era possível encontrar vídeos e imagens referentes ao seu tipo de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução. O par pedagógico optou pela plataforma anteriormente referida, dado ser de fácil compreensão para os alunos e permitir uma abordagem mais dinâmica (Haetinger, 2004). Além disso, detém a vantagem de poder estar projetada no quadro e receber as respostas dos alunos em tempo real. No segundo dia, através da combinação de um suporte digital com o acrescento e a retirada de balões coloridos representativos de cada meio dos animais (aéreo, terrestre e aquático) à medida da leitura de diferentes ações humanas, os alunos tiveram oportunidade de compreender o impacto da ação

do homem na biodiversidade. Assim, em seguida, cada grupo ficou responsável por uma função, nomeadamente, defensores do rio, guardiões da floresta, protetores do ar e guardiões do oceano, pelo que deveriam pensar numa atitude positiva que deviam ter para proteger o meio pelo qual estavam responsáveis e dramatizá-la, dado esta ser uma estratégia que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de estimular a criatividade e melhorar a expressão verbal e corporal (Sousa, 2003). Além disso, e à semelhança de muitos outros momentos, pela díade reconhecer a importância do registo escrito, os alunos preencheram uma tabela com os diferentes papéis de proteção dos *habitats* e, consoante a dramatização de cada grupo, registavam as medidas sugeridas pelos colegas para cada meio. Ressalta-se, ainda, a elaboração de um mural intitulado "balões dos compromissos", onde a escolha do balão como símbolo se deve à analogia estabelecida num momento ulterior. Cada aluno preencheu, assim, o molde de um balão, escrevendo uma atitude positiva que se comprometia a ter face à Natureza, numa perspetiva de incentivo à ação, tendo sempre em mente as preocupações atuais do desenvolvimento sustentável (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005).

Voltando, agora, o olhar paras as fases do desenvolvimento de aula, – motivação, desenvolvimento de conteúdos e consolidação – o par pedagógico procurou diversificar as estratégias e recursos, pelo que, nas alíneas subsequentes, serão elencados algumas a título de exemplo.

a) Estratégias pedagógicas de motivação

O momento de motivação constitui uma etapa crucial para assegurar um clima positivo na sala de aula, uma vez que permite garantir a predisposição dos alunos para a aprendizagem. Desta forma, revela-se importante, na medida em que a sua significância apenas se torna alcançável quando os alunos se encontram interessados e motivados (Ernesto, 2021).

Com efeito, no âmbito da UD *Ouvir, percorrer e programar para os Pokemons encontrar*, os alunos receberam na sala, por parte de uma assistente operacional, um conjunto de cartas que correspondiam aos diferentes itinerários que a Ana *Kuran,* personagem dessa UD, teria de realizar para capturar os *Pokemons*. A dinâmica criada gerou, imediatamente, um grande entusiasmo por parte dos alunos, motivados pelo facto de o tema da aula estar diretamente associado aos seus interesses, neste caso, os *Pokemons.* Uma vez que apenas foi possível

efetuar o levantamento dos interesses dos alunos por meio da observação direta, destaca-se, assim, o facto de esta possibilitar um contacto mais pessoal e estreito entre observador e observado, neste caso, entre o professor e os alunos (Ludke & André, 1986).

Por sua vez, na UD *Ler, analisar e cantar para o Duplo D com a Malala explorar*, o par pedagógico optou por criar, com recurso à IA, um avatar animado para a Malala. Desta forma, num mundo em que as possibilidades tecnológicas redimensionam a forma como aprendemos e interagimos, torna-se crucial compreender esta nova realidade, adaptando o ensino à mesma (Oliveira-Martins, 2017), neste caso específico, através da incorporação da IA. Assim, esta personagem levantou a questão da existência de deveres por parte das crianças, visto que na aula anterior tinham abordado os seus direitos.

b) Estratégias pedagógicas de desenvolvimento de conteúdos

No que aos momentos de desenvolvimento de aula diz respeito, o par pedagógico recorreu, por vezes, ao *Powerpoint* didático, que, no caso da UD *As aventuras da Bu pela cidade: aprender em cada esquina,* comportava o mapa da cidade da personagem e as instituições por onde tinha de passar – biblioteca, bombeiros, parque, polícia, Câmara Municipal, hospital e escola – até chegar ao seu destino. Assim, em cada instituição, existia uma fonte previamente selecionada para a sua exploração em diálogo aberto, sendo esta, sempre que possível, de um local do Município da Maia. Desta forma, corrobora-se a perspetiva de Ausubel (1968) de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos associam novos conhecimentos às suas experiências prévias, pelo que a análise das fontes, neste caso, visualização de vídeos ou a observação de imagens, facilitou a criação de relações entre os conceitos abordados e o seu quotidiano. Por exemplo, um dos alunos referiu que costumava ir até ao parque apresentado aos fins de semana para brincar com um colega da turma, assim como um outro aluno destacou que o espaço da biblioteca lhe era familiar, por, às vezes, se deslocar até lá com os pais para requisitar livros.

Além disso, recorreu-se, aquando da elaboração de itinerários do quotidiano, à utilização de robôs *Blue-bot,* tendo o par pedagógico assegurado que cada grupo dispunha de um robô e de um tabuleiro, sendo este último elemento construído pelo par (cf. Apêndice I1). Esta organização permitiu que todos os alunos experimentassem o recurso de forma ativa, tornando-se particularmente relevante por ser a primeira vez que a turma manipulava o mesmo. Além disso, e por forma auxiliar na programação do robô, os alunos dispunham de uma folha de registo (cf.

Apêndice I2) onde, numa primeira fase, traçavam o itinerário, depois, elaboravam a programação em papel, por meio da utilização de setas, e, por fim, transpunham-na para o robô. Importa, ainda, referir que o robô em questão foi selecionado por ser de fácil operacionalização, através da implementação de algoritmos simples que realizam funções como, avançar, recuar, esquerda e direita (Pedro et al., 2017). Neste contexto, os alunos, de acordo com as indicações presentes nas cartas que a personagem Ana *Kuran* lhes tinha enviado, traçaram os itinerários, distinguindo os elementos naturais e humanos por ela referidos. Desta forma, compreende-se que a inclusão da robótica deve ser entendida como "mais uma ferramenta ao serviço e em articulação com as restantes áreas curriculares" (Pedro et. al., 2017, p.8), como se pôde evidenciar pelo exemplo apresentado, permitindo aos alunos desenvolver diversas competências de pensamento computacional.

Aquando da UD individual, a professora em formação procurou integrar também o ensino experimental das Ciências Físico-Naturais, uma vez que este exige uma maior reflexão por parte dos alunos, como também um maior senso crítico para se autoavaliarem (Carvalho & Freitas, 2010; Cunha & Lopes, 2018). Neste sentido, foi distribuída, a cada aluno, uma carta de planificação da atividade experimental "Sopa maluca", cujo objetivo passava por compreender a solubilidade de alguns materiais (cf. Apêndice B3) e, em seguida, procedeu-se à leitura de uma mensagem, com o objetivo de os alunos conseguirem preencher os materiais de que iriam precisar. Além disso, preencheram também o espaço que dizia respeito à previsão dos resultados. Num momento posterior, procedeu-se à parte da experimentação, pelo que o procedimento se encontrava projetado no quadro, além de estar escrito na carta de planificação. Todos os grupos realizaram cada passo ao mesmo tempo e, no final, preencheu-se, em dinâmica de grande grupo, a secção "Vamos experimentar", bem como a inerente à conclusão. Importa referir que o título atribuído à atividade foi alvo da atenção dos alunos, que, no final, comentaram que a "sopa maluca" realmente tinha elementos que se dissolviam e outros que não se dissolviam, o que confirmava o carácter "maluco" da mesma. Esta reação demonstrou a perceção sobre a diferença entre materiais solúveis e insolúveis, pelo que o nome da atividade contribuiu para gerar um maior envolvimento com o conteúdo. Durante a realização da mesma, a professora em formação observou que, logo após distribuir os copos, alguns alunos começaram a discutir entre si sobre quem deveria colocar qual material, evidenciando falta de consenso em alguns grupos. No entanto, eram quatro materiais e, por isso, a mestranda optou por distribuí-los

para que cada aluno do grupo fosse responsável por colocar um deles no copo. Assim, a título de exemplo, no caso da farinha, solicitou que o gestor do tempo de cada grupo a colocasse no copo com água e mexesse. Este processo foi repetido para os quatro materiais, alternando o elemento do grupo, a fim de garantir que todos os alunos participavam ativamente e, por consequência, foi possível evitar conflitos dentro dos grupos. Como esta foi a primeira vez que a professora em formação orientou uma atividade experimental com a turma, ficou muito satisfeita por ter conseguido gerir todas as etapas de forma independente e ter conseguido encontrar rapidamente uma solução para gerir os conflitos que começavam a surgir nos grupos, como anteriormente exposto.

Um outro exemplo de estratégia de desenvolvimento de conteúdos prende-se com o (re)conhecimento de alguns dos direitos das crianças com recurso a adivinhas. O registo das respostas às mesmas foi realizado no quadro, de forma que todos os grupos tivessem acesso aos diferentes direitos explorados por cada grupo. Nesse sentido, cada grupo ficou responsável pelo direito que descobriu, sendo estes o direito à educação, à saúde, à habitação, à alimentação e à identidade. De seguida, foi distribuído um computador por grupo, a fim de acederem ao *padlet* criado previamente pelos professores em formação, onde constava uma secção para cada um dos direitos. Desta forma, cada grupo deveria concentrar-se e dar resposta às questões referente ao seu direito, pelo que todas as secções do *padlet* contavam com duas imagens: uma onde um dos direitos da criança estava assegurado e outra que demonstrasse que esse direito não se encontrava garantido. As questões eram iguais para todos os grupos[11] e, no final, o *padlet* foi projetado, de forma que todos os grupos pudessem observar o trabalho realizado. Na etapa de discussão em grande grupo, com o auxílio do método de AC "Cabeças Numeradas Juntas" (Kagan, 1994), os alunos definiram entre eles a atribuição dos números de 1 a 4. Neste método de AC, o professor coloca questão a questão, e o aluno de cada grupo com o número proferido pelo professor diz, neste caso, oralmente, a resposta. Caso a resposta seja a correta, os elementos do grupo saúdam-se, com um cumprimento definido por eles (Silva et al., 2018).

Além do método de AC ulteriormente referido, utilizou-se, ainda, o "Pensar, formar pares, partilhar" (Lyman, 1998) com o objetivo de os alunos darem resposta à questão "O que é um dever?". Para isso, os alunos dispuseram de alguns minutos cronometrados no quadro interativo

[11] "Em que imagem é que o direito não está a ser cumprido? Porquê?", "Qual é a importância deste direito?" e "O que aconteceria se este direito não existisse?"

para pensar individualmente e fazer registos na folha distribuída para o devido efeito. De seguida, partilharam o que escreveram com o seu par e, depois, discutiram em pequeno grupo as ideias. Por fim, ocorreu a partilha em grande grupo, sem existirem ideias repetidas. Num momento posterior, a análise de fontes foi tida em conta pelo par pedagógico, ainda que na sua vertente iconográfica. Assim, procedeu-se à distribuição de imagens representativas de deveres das crianças, na escola ou em casa, com uma legenda em branco. Cada grupo ficou, por isso, responsável por legendar a imagem com o respetivo dever, assim como explicar, oralmente, a razão pelo qual o mesmo era importante cumprir. Desta forma, a análise das imagens proporcionou momentos de reflexão, de crítica e de discussão, pelo que as fontes iconográficas foram o elemento central desses momentos, contribuindo para a compreensão do valor das mesmas na construção do conhecimento (Cunha & Xavier, 2010). Para tal, discutiam em pequeno grupo e o secretário do mesmo registava apenas o dever no espaço indicado. Posteriormente, cada grupo deslocou-se para a frente da sala, sendo o porta-voz responsável pela apresentação do trabalho. Em grande grupo, foi discutido se as conclusões correspondiam a um dever em casa ou na escola e, para isso, os alunos levantavam um dedo no caso do primeiro e dois dedos no caso do segundo. Após a sua discussão, as imagens foram afixadas, pelos grupos, no papel de cenário, na coluna referente aos deveres, distinguindo, nesse espaço, se correspondiam a deveres a ter em casa ou na escola. Posteriormente, o mural onde já constavam os direitos e, depois, os deveres, foi exposto no corredor, a fim de ficar visível para toda a comunidade escolar (cf. Apêndice A2).

c) Estratégias pedagógicas de consolidação

Por fim, a mestranda assume o entendimento de Libâneo (2006) em relação a esta última fase de uma aula, no sentido em que este constitui uma etapa de organização e estruturação de ideias e conceitos de forma a facilitar o pensamento sobre os mesmos. Não obstante a sua importância, tal como referido pelo autor supramencionado, é, comummente, desvalorizada ou reduzida à repetição de exercícios.

Com o intuito de contrariar a tendência referida, o par pedagógico desenvolveu diferentes estratégias de consolidação, pelo que, a título de um primeiro exemplo, no caso da UD *Ouvir, percorrer e programar para os Pokemons encontrar*, optou-se pelo preenchimento de afirmações com espaços em branco (cf. Apêndice I3), referentes aos itinerários realizados e aos

elementos naturais e humanos presentes nos mesmos. Numa lógica diferente, no caso da UD *Dos monstros aos materiais, experiências reais*, a mestranda preferiu a dinamização de um jogo de ligação, construído na plataforma *Wordwall (*cf. Apêndice B4). Assim, à medida que o mesmo era resolvido no quadro interativo, em grande grupo, com o auxílio dos papéis dos alunos nos grupos, estes registavam as respostas na folha criada para o devido efeito (cf. Apêndice B5). Em última instância, aquando do primeiro dia da UD *Entre poemas e o seu potencial – com o Doutor Mali vamos cuidar do mundo animatural,* os alunos preencherem uma síntese das características observáveis dos animais, através da associação das mesmas aos ícones apresentados (cf. Apêndice C3)

Tendo em consideração as estratégias apresentadas até ao momento, relativas aos diferentes momentos de aula, a mestranda considera pertinente salientar que todas despertaram o interesse e foram percecionadas pelos alunos como merecedoras do seu esforço, estimulando, inevitavelmente, a sua participação e envolvimento (Skinner & Pitzer, 2012), aspeto evidenciado ao longo das regências. Neste sentido, o par pedagógico procurou desenvolver experiências de aprendizagem satisfatórias, a fim de os alunos se sentirem imersos num ambiente potencializador da aprendizagem e, devido a isso, apresentarem-se motivados para realizar as tarefas, principalmente as mais desafiadoras (Vianna et al., 2018).

Articulação de Saberes

No que à articulação de saberes diz respeito, recupere-se o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) por ao definir, como referido no capítulo 2, o perfil de desempenho profissional do professor, destacar a importância e a necessidade de o docente proporcionar uma aprendizagem holística, onde, através da articulação horizontal, estabeleça uma ligação entre as diferentes áreas do saber (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Leite & Pacheco, 2010). Para ilustrar esta abordagem, serão apresentados um exemplo de UD e um momento de aprendizagem, integrado numa outra UD, onde o par pedagógico pretendeu articular diferentes áreas.

Numa primeira instância, considere-se a UD desenvolvida na regência supervisionada datada do dia 10 de dezembro, com a duração de uma manhã, onde se procurou articular as áreas de Matemática, Português e Música, no âmbito da Expressão Artística, como evidenciado no mapa de articulação presente no apêndice E. Para tal, foi criado um ambiente imersivo, com início no

corredor, que encaminhava os alunos até à sala deles, transformada numa oficina dos duendes do Pai Natal. Assim, antes de entrarem na oficina, os alunos foram recebidos pelos professores em formação vestidos de duendes que, em primeiro lugar, lhes entregaram as suas credenciais de duendes em formação e, em seguida, os direcionaram para dentro da sala, com o auxílio do semáforo. Neste sentido, a professora em formação retém que a criação do ambiente imersivo supramencionado, que conduziu à entrada na sala de aula apenas de um aluno de cada vez, apresentou-se como uma estratégia com resultado muito positivo, uma vez que os alunos perceberam, rapidamente, que não podiam perturbar os duendes – vídeo projetado no quadro – que, naquele momento, já se encontravam a trabalhar dentro da oficina (sala de aula). Assim, compreenderam que tinham de estar em silêncio, sendo a seguinte frase proferida por um dos alunos: "Não podemos incomodar os duendes, eles já estão a fazer coisas". Deste modo, foi possível assistir a uma abordagem educativa que se destaca por contribuir, significativamente, para a motivação intrínseca dos alunos (Morgado, 2022) e que, neste caso, possibilitou uma entrada, além de organizada, calma e silenciosa na sala de aula.

Seguidamente, na sala de aula, foi distribuído o guião de exploração (cf. Apêndice E1) que continha as tarefas a realizar para os alunos conseguirem ajudar o duende Luzeco a reorganizar a oficina. Cada uma das tarefas tinha um tempo estipulado e cronometrado no quadro, à semelhança de outras regências e, caso a sua resolução fosse bem-sucedida, os alunos descobriam um algarismo do cofre, por meio de uma adivinha. Importa referir que o objetivo se prendia com os alunos completarem todas as tarefas antes de o Pai Natal regressar à oficina para serem capazes de abrir um cofre mágico, pelo que se pode inferir que esta abordagem se aproximava à metodologia de *Escape Room* (Moran, 2018). Neste alinhamento, a primeira tarefa que os alunos tinham de realizar passava por reconstruir as decorações de Natal. Num primeiro momento, deveriam descobrir o objeto por detrás de uma silhueta, através da manipulação do material estruturado blocos padrão e, em seguida, efetuar a contagem do número de triângulos necessários para decompor a figura, apresentando um cálculo que justificasse o seu resultado. Importa, assim, destacar o uso de materiais estruturados como uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática devido à natureza abstrata que a disciplina possui (Botas & Moreira, 2013). Assim, estes materiais constituem um suporte físico que permite ao aluno observar, explorar, experimentar, manipular e, consequentemente, desenvolver capacidades e destrezas matemáticas (*ibidem*). A mestranda crê, no âmbito da

tarefa referida, ser relevante destacar o facto de os alunos terem necessitado de mais tempo do que o idealizado pelo par pedagógico pois, apesar de cada grupo possuir a indicação da quantidade a utilizar referente a cada peça dos blocos padrão, a silhueta permitia diferentes construções. Contudo, essa dificuldade foi ultrapassada com auxílio da díade que, grupo a grupo, sugeriu aos alunos pensar, numa primeira fase, quais seriam as peças que podiam encaixar nos dois hexágonos que posicionaram na mesa. Assim, ainda que a ritmos diferentes, mas sem existir uma grande discrepância temporal, os grupos conseguiram resolver a primeira parte desta tarefa. Além disso, aquando da projeção da figura no quadro, os alunos referiram que a mesma se parecia com o losango, pelo que a professora em formação questionou quais seriam as peças que ela teria de acrescentar para, efetivamente, aquela figura ser um losango. A turma, prontamente, respondeu que seria necessário acrescentar dois triângulos, revelando uma capacidade satisfatória de abstração matemática. Assim, torna-se relevante destacar a importância de aproveitar as intervenções dos alunos para enriquecer a aula, algo que a mestranda procurou fazer ao longo da PES sempre que possível. No que concerne à decomposição da figura em triângulos, a turma, rapidamente, foi capaz de, através da formulação de uma ou mais operações matemáticas, alcançar o resultado correto, pelo que, no momento de partilha em grande grupo, foi possível encontrar três estratégias diferentes de resolução, algo que se revelou bastante enriquecedor. Após este momento, os alunos completaram uma sequência de repetição com auxílio dos blocos padrão e, posteriormente, transpuseram a cor das formas geométricas para os losangos, que representavam as diferentes luzes. Desta forma, cada grupo ficou encarregue de quatro luzes e, à medida que terminavam de as colorir, colocavam-nas num fio disposto na área da frente da sala. No final, observou-se a sequência de repetição construída através das luzes colocadas pelos alunos, sendo este conceito discutido com os mesmos.

No que concerne à segunda tarefa, denominada "organizar a agenda do Pai Natal", a mesma encontra-se explanada na alínea d), referente à oralidade, no âmbito das regências de Português. Importa apenas retomar que se tratava de uma atividade de escuta ativa no âmbito de uma entrevista ao Pai Natal.

Por fim, a última tarefa, intitulada "recuperar a música de Natal 2024", objetivava a aprendizagem da letra adaptada, por parte do par pedagógico, da música "Poder Mágico", de Francisco Marcos. Posteriormente, pretendia-se juntar, à letra aprendida, a sequência de

movimentos de percussão corporal, também criada pela díade (cf. Apêndice E2), pelo facto de a voz da criança e o potencial sonoro dos movimentos corporais serem considerados recursos imprescindíveis no trabalho realizado a nível musical no 1.º CEB (DGE, 2018b). Ademais, a prática rítmica, ao combinar sensações físicas e auditivas, aumenta a consciência dos movimentos no tempo e no espaço, através dos sentidos e da sensibilidade, algo que a professora em formação tem como crucial no desenvolvimento da coordenação motora e, ainda, a nível cognitivo (Mariani, 2002). Torna-se importante destacar que a letra surgia no seguimento da atividade de compreensão crítica da entrevista, também elencada num momento anterior, relacionada com a importância dos bens imateriais e de sermos empáticos. Relativamente a esta última tarefa, a díade compreendeu que não dispunha de tempo suficiente para realizar os dois momentos propostos, pelo que optou por realizar apenas a primeira parte, incluindo gestos para cada verso, pensados pela mestranda no momento. Além disso, a professora estagiária, por meio da observação, compreendeu que o aluno da turma que possuía apetência para a dança estava irrequieto e a destabilizar os colegas, pelo que o convidou a deslocar-se para perto de si, a fim de a ajudar, uma vez que os gestos se assemelhavam a uma pequena dança. Apesar do receio inicial, no final, o aluno confessou à professora em formação que foi dos melhores momentos por ela proporcionados – "Adorei! Foi o melhor momento do meu dia hoje".

Num momento final, e devido ao facto de as recompensas se apresentarem como fundamentais no reconhecimento do esforço e empenho dos alunos na realização das tarefas (Jesus, 2022), a díade optou por elaborar certificados de duendes oficiais e oferecer um bombom a cada aluno, encontrando-se estes elementos dentro do cofre que os alunos tinham de abrir com ajuda do código de três algarismos que foram construindo com a realização das tarefas. Este momento constituiu a parte final da aula, apelidada de "Gala dos duendes do Pai Natal", em que, ao som de uma música natalícia, os alunos foram, oficialmente, promovidos a duendes, sendo essa a sua recompensa. Desta forma, foi possível observar a felicidade destes, não só pela recompensa em si, mas pelo percurso que realizaram para a conseguirem alcançar.

Seguindo o alinhamento da articulação de saberes, destaca-se, ainda, um momento de aprendizagem integrado na última UD realizada no 1.º CEB em que se pretendia articular a área curricular de Matemática com a Dança. Para contextualizar, torna-se relevante mencionar que a turma dispunha de um mapa afixado no quadro e ia avançando de local em local, de acordo com as indicações da personagem interativa dessa aula – o Capitão Sorriso. Assim, aquando da

chegada ao mar dos sólidos, procedeu-se à distribuição de um conjunto de sólidos geométricos a cada grupo, uma vez que constituem, sob a perspetiva de Botas e Moreia (2013), um suporte físico que permite ao aluno observar, manipular e, consequentemente, desenvolver capacidades e destrezas matemáticas, revelando-se instrumentos instigadores de experiências que conduzem à formação de conceitos relevantes. Por conseguinte, enquanto decorria o momento de exploração livre do material, a personagem surge, repentinamente, no quadro, acompanhada, de fundo, por um vídeo de um naufrágio, sendo também possível ouvir a chuva intensa. Este momento tornou-se fulcral, dado ser o mote para tarefa que os alunos iam realizar. Neste sentido, uma vez que a tempestade misturou todos os sólidos geométricos que estavam a ser transportados no porão do barco, os alunos tinham, agora, a missão de os separar em dois grupos distintos, para serem arrumados no porão. Pretendeu-se, por isso, através de uma abordagem construtivista (Vygotsky, 1978), que os alunos separassem os sólidos poliedros dos não poliedros para que, através da justificação dada por cada grupo para tal separação, fosse possível introduzir os conceitos matemáticos sugeridos. Em seguida, os alunos preencheram um breve guião de exploração, onde completaram as definições desses conceitos, bem como identificaram alguns sólidos poliedros e não poliedros. Foi, ainda, dinamizada uma tarefa em que os alunos, recorrendo à plataforma digital *Thinkercard,* construíram um novo barco para a turma, utilizando apenas sólidos geométricos poliedros (cf. Apêndice F3). Em seguida, pelo facto de, segundo Matos e Gordo (1993), a visualização espacial ser facilitadora da aprendizagem da Geometria, os alunos alteraram na plataforma as vistas frontal, de cima e lateral do barco, a fim de os auxiliar a desenhá-las e, assim, verificar se o barco estava pronto para seguir viagem.

Concluída essa missão e atendendo ao facto de a Dança constituir uma forma de movimento expressivo, aliado às relações interpessoais, essencial no desenvolvimento global dos alunos (DGE, 2018c), estes prosseguiram para a gruta dos passos perdidos, onde foi dinamizada uma atividade no âmbito da componente curricular mencionada, que pretendia articular os conteúdos matemáticos abordados no momento ulterior.

Assim, a turma foi dividida em dois grupos – poliedros e não poliedros – e, ao som do instrumental do filme, conhecido e apreciado pela turma, "Piratas das Caraíbas", existiam quatro comandos possíveis a serem proferidos pelo par pedagógico: se ouvissem "poliedros", apenas esse grupo de alunos dançava, fazendo movimentos mais retilíneos e sem sair do lugar, uma vez que os sólidos em questão apresentam linhas retilíneas e não rolam; caso escutassem "não

poliedros", dançava apenas esse grupo, exibindo movimentos mais arredondados e podiam movimentar-se no espaço, dado este conjunto de sólidos apresentar superfícies curvas e rolar; no caso de ouvirem "tempestade", todos os alunos dançavam ao mesmo tempo, seguindo as particularidades do seu grupo de sólidos; por fim, se ouvissem "trocar", os alunos trocavam o seu grupo de sólidos. Esta estratégia de aprendizagem, apesar de inovadora no contexto, inicialmente foi percecionada pelos alunos como um momento meramente lúdico, tornando-se imperativo reforçar a importância de respeitar as especificidades dos movimentos associados a cada grupo de sólidos. No entanto, o entusiasmo gerado pela tarefa proposta resultou num elevado nível de agitação entre os alunos, pelo que o par pedagógico propôs uma nova atividade com o objetivo de promover a transição para um estado de maior calma, porém sem abandonar o registo da Dança em articulação com a Matemática.

Neste alinhamento, foi proposto a cada grupo criar uma sequência de quatro movimentos relacionados com o seu grupo de sólidos para, em seguida, desafiarem os colegas a identificá-lo, com base na sua pequena coreografia. Este momento permitiu, assim, estimular a criatividade e o trabalho em equipa, além de consolidar os conceitos abordados ulteriormente. Por conseguinte, a mestranda considera importante salientar que a necessidade de intervenções adicionais por parte dos professores em formação demonstrou a importância de adaptar as estratégias, não comprometendo o sucesso das atividades propostas. Desta forma, um aspeto a ter em conta no futuro prende-se com clarificar, desde o início de uma atividade que poderá implicar agitação, a intencionalidade pedagógica da mesma, evitando que seja vista apenas como mero momento lúdico. Ademais, é, ainda, fulcral antecipar o impacto das atividades no nível de agitação dos alunos, de forma a equacionar estratégias que permitam manter o equilíbrio entre entusiasmo e foco durante a sua realização.

4.4.2. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

À semelhança do subcapítulo anterior, serão apresentados, neste caso, recortes de práticas pedagógicas no 2.º CEB, com o objetivo de ilustrar a panóplia de estratégias adotadas que envolveram, ativamente, os alunos e pretenderam aprimorar as suas competências e habilidades.

Português

Iniciando com a área disciplinar de Português, uma vez delineadas, ulteriormente, algumas considerações sobre o perfil de um professor de Língua Materna, importa agora compreender de que forma se procedeu ao ensino do Português, em contexto de sala de aula, num ciclo de ensino diferente. Deste modo, à semelhança do subcapítulo de intervenção em contexto no 1.º CEB, proceder-se-á a uma separação por domínios das AE, a fim de ilustrar a diversidade de estratégias adotadas, começando por se debruçar a atenção sobre o domínio referente à Educação Literária.

a) Educação Literária

Numa primeira instância, assume-se como relevante clarificar que, durante o período no qual o par pedagógico permaneceu no contexto escolar, os alunos, atendendo ao objetivo das AE "ler integralmente obras literárias narrativas, poéticas e dramáticas" (DGE, 2018a, p. 9), analisaram, na íntegra, duas obras de leitura obrigatória, nomeadamente, uma de texto narrativo, "Ulisses", de Maria Alberta Menéres e uma alusiva ao texto dramático, intitulada "Os Piratas", da autoria de Manuel António Pina. Neste sentido, atendendo ao facto de se tratar de uma turma que apresentava inúmeras dificuldades e com alunos pouco empenhados, o par pedagógico construiu, para cada uma das obras, um guião de registo dos aspetos mais importantes, de forma a auxiliar o seu estudo.

Assim, no caso da primeira obra referida, os alunos receberam um guião de exploração apelidado de "Arquivo Literário", dividido em seis capítulos – biografia da autora, contextualização da obra, mapa da viagem, galeria das personagens, resumo dos capítulos e palavras desconhecidas – cujo objetivo era serem preenchidos à medida que a obra era analisada. Os dois primeiros capítulos foram resolvidos em aulas lecionadas pela díade, ao passo que os seguintes ficaram ao encargo da professora cooperante que recorreu com frequência a este recurso. Ademais, a última secção tinha como objetivo os alunos registarem as palavras cujo significado não conheciam e, de forma autónoma, descobrirem o seu significado a fim de, posteriormente o partilharem com a turma. Neste contexto, importa mencionar que a turma participou ativamente nesse processo, indo ao encontro da área de competências referente ao Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, presente no PASEO, especificamente, no que concerne a "consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida" (Oliveira-Martins, 2017, p. 26).

No caso da obra "Os Piratas", o par pedagógico construiu um panfleto para a mesma, onde, à medida que as diferentes cenas eram exploradas, os alunos registavam o tempo em que a ação decorria, as personagens que contracenavam e os principais acontecimentos. De forma análoga ao recurso mencionado anteriormente, também este foi, em parte, preenchido em aulas lecionadas pelos professores em formação e noutras pela professora cooperante, evidenciando, assim, o trabalho cooperativo entre os envolvidos.

Ainda neste domínio, mas apontando para regências em específico, a mestranda destaca a primeira parte daquela que ocorreu no dia 2 de maio, na qual ficou responsável por analisar as cenas dois, três e quatro da obra "Os Piratas", uma vez que constituíam uma unidade de sentido. Deste modo, a professora em formação recebeu os alunos na sala onde se encontravam espalhados três pergaminhos que continham a letra de uma música adaptada pela mestranda às cenas em questão, com espaços em branco. Além disso, também se encontrava projetado um pergaminho com um ponto de interrogação e ecoava uma música de suspense, a fim de os alunos conseguirem relacionar o pergaminho projetado com os que se encontram expostos na sala. Assim, após a interação da personagem Capitão (da obra em estudo) com os alunos, os mesmos ficaram a saber que algumas palavras tinham sido raptadas, à semelhança de algo que acontece na obra, e que, para as recuperarem, teriam de cumprir as tarefas presentes num bloco que lhes foi distribuído (cf. Apêndice J1), portador de questões com os diferentes níveis de compreensão leitora (Viana et al., 2010; Giasson, 1993).

Contudo, para que tal fosse possível, os alunos analisaram as cenas da obra, tendo-se, primeiramente, procedido, a uma antecipação das ações através de um *Polisphone* que apresentava como fundo uma ilustração da mesma e três sons associados às cenas, nomeadamente o de uma tempestade, o de um indivíduo a ressonar e um excerto do instrumental do filme "Piratas das Caraíbas". Com base nestes elementos, os alunos, rapidamente, inferiram que se podia tratar de uma tempestade que aconteceu no período noturno, visto que alguém estava a ressonar e, por isso, associaram ao ato de dormir, e que havia sonhado com piratas. Em seguida, avançou-se para a exploração da obra, em que foram mobilizadas três estratégias diferentes: na cena dois, dois alunos efetuaram a leitura, enquanto os restantes, com recursos a diversos objetos disponibilizados pela mestranda, construíram a sonoplastia, tendo por base as indicações cénicas; na cena três, os alunos visualizaram uma dramatização e, por fim, na cena quatro, sublinharam nos seus textos as falas que eram suprimidas na dramatização, com o objetivo de, posteriormente, se

efetuar uma análise, em grande grupo, sobre a sua importância na compreensão da obra e o motivo pelo qual não deveriam ter sido retiradas.

À medida que cada cena era explorada, os alunos atribuíam um título à mesma, registando-o no local indicado do bloco. Em seguida, realizavam, a pares, a tarefa referente à cena analisada. No final da análise das três cenas, os alunos completaram com muita facilidade a letra da música (cf. Apêndice J2), cujo instrumental era do gosto dos mesmos, tendo sido este um momento muito envolvente no qual a professora em formação compreendeu que as estratégias adotadas surtiram efeito positivo, evidenciado no entusiasmo demonstrado pela turma ao longo da aula e na curiosidade para ler as cenas seguintes.

b) Escrita

No seguimento da regência exposta na alínea anterior, relacionada com a obra literária "Os Piratas" foi proposta aos alunos a realização de uma atividade de escrita expressiva e lúdica. Assim, após um momento de diálogo aberto com a turma sobre um verso da música, nomeadamente "Sonho ou realidade? Não vos sei dizer", utilizado a fim de os alunos concluírem que há momentos em que o sonho e a realidade se parecem misturar, tal como acontecia na obra, por meio de um objeto, a turma foi convidada a criar um sonho, partindo, também, de um objeto que iriam explorar por meio dos sentidos.

Numa fase inicial, a professora em formação forneceu as indicações para a realização da atividade, nomeadamente, a divisão da turma em seis grupos e procedeu à explicação da mesma. Desta forma, após explorarem o objeto atribuído a cada grupo, de olhos vendados, o objetivo passava por redigir um texto narrativo que relatasse um sonho, no qual, evidentemente, o objeto que exploraram teria de surgir, assim como deveria, à semelhança do que é preconizado nas AE, "integrar o diálogo e a descrição" (DGE, 2018a, p. 10), neste caso, um diálogo entre personagens à escolha e a descrição do objeto em questão.

Para melhor elucidar os alunos, foi apresentada a planificação e a textualização de um exemplo realizado pela mestranda. Em seguida, numa folha distribuída para o devido efeito (cf. Apêndice J3), os alunos procederam à planificação textual em grupo, etapa a que a professora apelidou, no âmbito desta aula, "começar a sonhar", para, em seguida, avançarem para a textualização. Porém, como não foi possível realizá-la em tempo letivo, os alunos fizeram-na, individualmente, em casa,

o que acabou por originar quatro narrativas distintas partindo da mesma planificação, aspeto que a mestranda considerou enriquecedor. Também a etapa de revisão, apelidada de "acordar" (v. cf. Apêndice J4), não foi realizada em aula, pelos alunos, dada a escassez de horas letivas disponibilizadas. Face a isso, a professora em formação optou por criar uma rubrica para rever os textos, designada "O que posso melhorar?" (cf. Apêndice J5), em que foi utilizado o código de cores de um semáforo para indicar aspetos alvo de melhoria. Posteriormente, as narrativas foram fotocopiadas e devolvidas aos alunos com a rubrica agrafada, uma vez que as originais foram utilizadas na construção de um livro intitulado "Sonhário: através dos 5 menos 1 sentidos", afixado no painel ao fundo da sala. A professora em formação destaca, assim, a relevância atribuída à etapa de revisão, uma vez que esta, alinhada com a perspetiva de Carvalho (1999), pretendia avaliar, no sentido formativo do conceito, a adequação do texto aos objetivos inicialmente definidos para o mesmo, uma vez que este era um aspeto em que os alunos demonstravam dificuldade nas produções textuais realizadas nas fichas de avaliação sumativa. Além disso, a rubrica permitiu aos alunos refletir, entre outros aspetos, sobre a utilização de conectores, de pontuação e, ainda, sobre o próprio conteúdo do texto, por exemplo, ao nível de "comparações entre o oral e o escrito, entre o que escreveu e o que realmente queria dizer" (Santana, 2007, p. 84).

Por conseguinte, a dinamização da atividade supramencionada permitiu aos alunos rever a importância das etapas de elaboração de um texto — planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007b), enquanto valorizou a sua criatividade e imaginação, aspetos que, por vezes, são negligenciados neste ciclo de ensino. Ademais, apresenta-se como pertinente referir que esta turma, em particular, revela, ainda, dificuldades significativas na produção escrita, especialmente no que se encontra relacionado com a estruturação coerente e coesa de um texto. Atendendo a isso, é possível inferir que as atividades como a que a professora em formação desenvolveu apresentaram-se como relevantes, pois, além de terem contribuído para o aperfeiçoamento de competências nas áreas de Linguagens e Textos e do Pensamento Crítico e Criativo (Oliveira-Martins, 2017), foram ao encontro das necessidades específicas da turma.

c) Oralidade

No âmbito da compreensão da oralidade, foi dinamizada, no dia 10 de março, uma tarefa de escuta ativa, integrada na contextualização da obra "Ulisses". Este exercício visou o

desenvolvimento da competência seletiva no que diz respeito ao saber ouvir (Lugarini, 2003), tendo sido previamente definidos e comunicados aos alunos os objetivos da escuta

Relativamente a estes, encontravam-se relacionados com os livros redigidos por Homero, o período da sua escrita e o assunto das obras "Odisseia" e "Ilíada", pelo que objetivo da atividade passava por classificar algumas afirmações como verdadeiras ou falsas, sendo o seu registo efetuado no "Arquivo Literário" distribuído aos alunos. Importa referir que, inicialmente, a díade considerou que o áudio selecionado poderia revelar-se complexo para os alunos, dadas as referências históricas envolvidas. Contudo, essa preocupação não se confirmou, uma vez que os alunos não apresentaram dificuldades na realização da tarefa, conseguindo, após uma primeira escuta, classificar corretamente as afirmações apenas com base nos apontamentos que elaboraram. Deste modo, a opção por esta estratégia de aprendizagem demonstrou que as tarefas de escuta ativa, além de serem um meio de promoção da compreensão oral, podem surgir a favor da aquisição de conhecimentos literários.

Por sua vez, no subdomínio da expressão do oral, no decurso de um excerto da obra "Robison Crusoé", de Daniel Defoe, que relatava a chegada da personagem a uma ilha deserta, cada par de alunos foi desafiado a selecionar, entre os objetos levados para a sala pelos professores em formação, aquele que considerasse mais útil para garantir a sobrevivência na ilha. Nesse sentido, foram apresentadas expressões linguísticas associadas ao discurso argumentativo, nomeadamente para concordar, discordar e opinar, a fim de os alunos, após deliberarem sobre alguns argumentos para justificar a sua escolha e os registarem, procederem à sua apresentação, em grande grupo, tendo os restantes colegas oportunidade de contra-argumentar. Deste modo, dado que a argumentação assume um papel central neste processo, por ser fundamental, segundo Silva (2013), na formação do pensamento crítico e na estruturação do discurso, surge a favor das áreas de competências de Linguagem e Textos, de Pensamento Crítico e Criativo e, ainda, de Relacionamento Interpessoal (Oliveira-Martins, 2017), ilustradas no PASEO, a atividade proposta permitiu aos alunos desenvolver competências e estratégias argumentativas, como a utilização de exemplos, a formulação de raciocínios lógicos e a construção de relações de causalidade. Além disso, a interação em grande grupo e o confronto de ideias estimulou a análise crítica e a capacidade de adaptação do discurso a um determinado contexto comunicativo (Silva, 2013).

d) Leitura

No que concerne ao domínio da leitura, a professora em formação destaca a regência do dia 1 de abril, orientada para a leitura de textos narrativos progressivamente mais complexos e para a compreensão de estratégias de construção de sentido nos mesmos (DGE, 2018a). Para que tal se tornasse viável, recorreu-se, neste caso, à metodologia ativa *problem-based learning* por potenciar o envolvimento dos alunos num contexto que, com o auxílio do ambiente imersivo criado, se tornava significativo (Cruz, 2020). Nesse alinhamento, pretendia-se que, no final da aula, os alunos conseguissem dar resposta à questão "Como viemos cá parar?", – dado que se encontravam numa ilha deserta – colocada pela personagem Robison Crusoé, criada e animada com recurso à IA.

Seguidamente, tendo presente o facto de o momento de pré-leitura de um texto literário ter como objetivos ativar e construir conhecimento prévio, assim como promover respostas pessoais, estimular a curiosidade e motivar para a leitura (Amor, 1993), a antecipação do conteúdo do excerto selecionado realizou-se, não só atendendo ao ambiente imersivo em que os alunos foram recebidos, como também recorrendo à intertextualidade com um excerto da música "Tempestade", de Carolina Deslandes, por aludir à expressão idiomática "fazer uma tempestade num copo de água", retomada no momento de sistematização. Neste sentido, a intertextualidade, permite perspetivar um texto como algo aberto e dinâmico, passível de ser associado a outras manifestações artísticas e culturais, como é o caso. Cabe então ao professor proporcionar momentos que permitam aos alunos interagir com as várias vozes existentes em cada texto, a fim de possibilitar novas construções de sentido (Menezes & Silva, 2018). Relativamente a este momento, a mestranda observou que, atualmente, muitos alunos desconhecem o significado de expressões idiomáticas, reflexo do seu progressivo desuso no seu quotidiano familiar. Deste modo, torna-se relevante esclarecer que o acesso ao sentido figurado das expressões ocorre na faixa etária em que se encontram os alunos desta turma, o que torna compreensível que estes revelem dificuldades na compreensão deste tipo de expressões (Papalia & Feldman, 2013).

No que toca ao momento de leitura, onde os alunos aprofundam a compreensão, tomam consciência da estrutura do texto, focam a atenção na linguagem e refletem sobre as personagens, os temas e as ideias que o texto literário lhes suscita (Amor, 1993), este ocorreu de

forma dramatizada por parte da mestranda, acompanhada com a projeção de um vídeo que ilustrava as passagens textuais.

Em seguida, como a atenção da aula recaía, principalmente, na análise do excerto selecionado, no momento de pós-leitura procedeu-se à distribuição de um *kit* de sobrevivência (cf. Apêndice K1) a cada aluno, composto pelo excerto selecionado, um glossário, um desdobrável para registo do sumário e ainda, a folha de registo, concebida de forma a, esteticamente, se assemelhar a um diário de náufrago (cf. Apêndice K2). Esta contemplava, segundo a taxonomia da compreensão leitora (Viana et al., 2010; Giasson, 1993), um exercício de compreensão reorganizativa, cujo objetivo se prendia com estabelecer, em dinâmica de pares, a correspondência entre as expressões temporais e as ações correspondentes para, no final, se obter um resumo do excerto. Por sua vez, a segunda tarefa centrada nos cinco primeiros parágrafos do texto, que descreviam as tempestades enfrentadas pela personagem principal e onde eram mobilizados diferentes recursos que permitiam que o leitor se envolvesse nos acontecimentos, objetivava que, por meio de um jogo de cartas interativo, criado na plataforma *Genial.ly* (cf. Apêndice K3), os alunos identificassem, em dinâmica de pares, esses mesmos recursos: recursos expressivos, formas verbais, adjetivos e palavras que sugeriam movimento. Desta forma, recorreu-se a uma estratégia de gamificação para aumentar o envolvimento dos alunos numa tarefa que, atendendo às observações realizadas, era tida como monótona (McGonigal, 2011).

No momento de correção em grande grupo destas tarefas, destaca-se a valorização da utilização didática do erro, uma vez que, em concordância com a perspetiva de Torre (2004), este desempenha um papel central no processo de ensino e de aprendizagem, ganhando especial relevância no contexto do modelo construtivista, em que é entendido como ponto de partida fundamental para a reflexão. Assim, quando um dos alunos identificou a palavra "impetuosa" como sendo uma forma verbal, a mestranda optou por não corrigir de forma imediata, mas antes lançar a questão à turma, promovendo a reflexão conjunta sobre a classe da palavra em questão. Esta abordagem permitiu que os próprios alunos chegassem à conclusão de que se tratava, na verdade, de um adjetivo. Assim, o erro foi transformado numa oportunidade de aprendizagem e de reforço de conteúdos, destacando a ideia de que ninguém aprende sem errar (Perrenoud, 2000).

Findando, após a conclusão destas duas tarefas, os alunos deram resposta à questão-problema, bem como, se iniciou um diálogo sobre a questão "Terá o Robison Crusoé feito uma tempestade

num copo de água?", a fim de recuperar as ideias construídas no momento de pré-leitura e consolidar a ideia de que a expressão apresentada se relacionava com o excerto por oposição de sentido.

e) Gramática

Numa primeira instância, importa ressaltar que o domínio da Gramática constitui "uma das áreas de dificuldade mais sensíveis dos alunos" (Silvano & Rodrigues, 2008, p. 276), aspeto que a mestranda conseguiu, de forma evidente, comprovar nesta turma, pelo que urge repensar as estratégias a utilizar no processo de apropriação dos conhecimentos gramaticais. Neste contexto, a regência do dia 28 de maio, na qual se pretendia que os alunos compreendessem a diferença entre processo de formação de palavras por derivação e por composição (DGE, 2018a), com enfoque no último processo referido, foi planificada tendo em vista os princípios mencionados nos referenciais teóricos sobre a construção de um laboratório gramatical (Duarte, 1992) evidenciados no subcapítulo anterior.

Por conseguinte, os alunos foram desafiados a resolver um caso da polícia, no qual o Departamento de Crimes Lexicais solicitava o apoio de uma equipa de linguistas para investigar o surgimento de palavras complexas na língua portuguesa. Neste contexto, cada aluno recebeu um "bloco de investigador" (v. Apêndice L1), em que iria efetuar os registos ao longo da aula e, logo de seguida, procedeu-se à primeira fase de investigação, centrada na distinção entre palavras simples e complexas, de forma a relembrar alguns conhecimentos. Posteriormente, em grande grupo, os alunos sublinharam as palavras suspeitas, ou seja, as palavras complexas, na narrativa que expunha o caso relatado à polícia, e procederam à identificação de eventuais afixos, concluindo que nenhuma das palavras sublinhadas resultava do processo de derivação. Seguidamente, os alunos decompuseram as palavras complexas nos seus constituintes e classificaram-nas conforme a sua formação (palavra + palavra; radical + palavra; radical + radical), prendendo-as na cela correta.

Numa outra etapa da investigação, numa lógica gamificada e em dinâmica de pequeno grupo, os alunos possuíam a missão de encontrar novos suspeitos a partir da combinação de cartas com radicais e palavras (cf. Apêndice L2). Em seguida, a correção das palavras suspeitas foi realizada em grande grupo, com vista a proporcionar um momento de diálogo e de reflexão sobre a produtividade da língua portuguesa, tendo este culminado numa tarefa de sistematização em que

os alunos preencheram os espaços em branco da ata do caso com o novo conteúdo abordado, nomeadamente a formação de palavras por composição, referindo exemplos.

Importa, numa instância final, sublinhar que esta regência se destacou pela incessante participação dos alunos, da qual resultaram reflexões bastante pertinentes e relevantes para a apropriação do conteúdo em estudo, como por exemplo o facto de um aluno ter concluído que as palavras compostas, ao combinarem, no caso identificado, palavras com significados próprios, originam novas palavras cujo sentido vai, muitas vezes, para além da simples combinação dos significados de cada uma delas. Deste modo, por meio de uma abordagem contextualizada e dinâmica, foi possível comprovar aos alunos que a Gramática, apesar da sua aparente complexidade, pode revelar-se inteligível, contrariando a perceção da maioria da turma de que a mesma era inatingível. À luz do exposto, na perspetiva da professora em formação, esta mudança de postura dos alunos constitui, um indicador da eficácia da estratégia de aprendizagem utilizada.

História e Geografia de Portugal

Incidindo, agora, na área disciplinar de História e Geografia de Portugal, esta assume um papel determinante na formação dos alunos, na medida em que pretende contribuir para a "mudança de atitudes, para a formação para a cidadania, para a intervenção crítica na comunidade" (Félix, 1998, p. 50). Nesse sentido, cabe ao professor criar as condições propícias a que os alunos se apropriem do conhecimento histórico existente, compreendendo-o, pois, de acordo com a perspetiva de Santayana (1905, p. 284), "aqueles que não conhecem a sua História, estão condenados a repeti-la"[12].

Assim sendo, a planificação das aulas seguiu a estrutura proposta por Barca (2004), encontrando-se organizada em três momentos distintos: motivação, desenvolvimento de conteúdos e consolidação. Assim, serão apresentados exemplos de estratégias utilizadas em cada uma dessas fases, sendo possível compreender, no momento inicial da aula, o recorrente levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos, conforme recomendado pela autora supramencionada.

a) Estratégias pedagógicas de motivação

No caso específico da turma de regência desta área disciplinar, o momento de motivação foi enfaticamente considerado na planificação das aulas, dado que a mancha horária de HGP desta

[12] Tradução realizada pela professora em formação.

turma se concentrava no último tempo letivo da tarde, altura em que os alunos evidenciavam claros sinais de cansaço, desinteresse e desmotivação. Assim, como anteriormente exposto, este momento inicial visava despertar o interesse e curiosidade dos alunos para o tema da aula (Libâneo, 2006).

Desta forma, a regência do dia 17 de março iniciou-se com a receção dos alunos num ambiente imersivo relativo ao século XIV, conseguido através da colocação de uma cortina negra na porta da sala e na projeção de uma imagem criada com recurso à IA de uma rua neste século, acompanhada de sons que sugeriam a existência de ratos, de guerras e de chuvas. Este ambiente, além de estimulante para os alunos, permitiu um levantamento contextualizado dos conhecimentos prévios, atendendo ao local onde os alunos se encontravam, tendo sido referidos os adjetivos "horrível", "assustador", "difícil" e "sombrio" para caracterizar, ainda num momento inicial da aula, o período histórico que iriam estudar em seguida.

No caso da aula ocorrida no dia 29 de abril, os alunos, à entrada da sala, depararam-se com um *mobile* no qual constava a figura do Infante D. Henrique, um excerto do Canto V da obra "Os Lusíadas" e três quadras incompletas de uma canção didática, criada pela professora em formação, tendo por base um instrumental de um estilo musical do agrado dos alunos, nomeadamente o *funk* (cf. Apêndice J6), sobre a redescoberta dos arquipélagos da Madeira e dos Açores e a passagem pelo Cabo Bojador. Assim, esta possibilidade de conciliar a música com a aprendizagem de forma lúdica e agradável (Azevedo, 2012), através da utilização de canções no ensino de História, pareceu à mestranda, tal como preconizado por Betti, Silva e Almeida (2013) ser uma solução no âmbito da mitigação do desinteresse, neste caso, dos alunos da turma, pela área disciplinar, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso. Além do que anteriormente foi mencionado, à entrada da sala, os alunos observaram que se encontrava projetada um imagem-vídeo do interior de uma caravela, dando a sensação de que se encontravam a bordo da mesma. Assim, este ambiente, além de, inicialmente, ter sido aproveitado para a dinamização de um momento de relaxamento, em que os alunos deitaram a cabeça na mesa, inspirando e expirando algumas vezes enquanto ouviam o mar, visto se encontravam bastante agitados, serviu de fundo enquanto os alunos escutavam a declamação do excerto da obra "Os Lusíadas" presente no *mobile*, que, em seguida, serviu de mote ao levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos.

Por último, destaca-se, ainda, a aula do dia 26 de maio, em que os alunos foram recebidos na sala com a projeção da figura de Vasco da Gama que, por meio da IA, dialogou com os alunos, apresentando-lhes um baú (cf. Apêndice L3) repleto de vestígios de uma viagem por ele realizada. Por conseguinte, dentro do baú, os alunos encontraram uma fotografia alusiva ao rei D. Manuel I, bem como alguns tecidos e especiarias, que tiveram oportunidade de explorar e, nesse sentido, responder a algumas questões orientadoras que norteavam o levantamento das ideias tácitas dos alunos no que à descoberta do caminho marítimo para a Índia dizia respeito.

b) Estratégias pedagógicas de desenvolvimento de conteúdos

No que concerne ao momento de desenvolvimento de conteúdos, como nota introdutória, saliente-se a ideia de que, nos dias correntes, numa sociedade pautada pela facilidade de acesso à informação, torna-se imperativo recorrer a métodos de ensino que estimulem a interpretação dos factos e acontecimentos (Silva & Fonseca, 2010), pelo que a análise de fontes históricas se assume como crucial no reforço destas competências nos alunos, além de contribuir para a construção do pensamento histórico (Padilha & Nascimento, 2015). Além disso, também o PASEO contém referências à utilização das mesmas, na medida em que refere a utilização de "instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade" (Oliveira-Martins, 2017, p. 22). Procurou-se, por isso, desenvolver estratégias diferentes, mas congruentes no que ao trabalho de fontes dizia respeito, a fim de os alunos contactarem com as mesmas e, progressivamente, desenvolverem capacidades de análise crítica e interpretação. Assim, é pertinente ressaltar que o objetivo não passa por formar pequenos historiadores, mas sim de instigar, por meio do ensino da História, uma prática reflexiva que possibilite aos alunos questionar o passado de forma a construir respostas que, no seu presente, tenham significado (Rüsen, 2007). À luz disso, a professora em formação mobilizou, recorrentemente, fontes históricas nas suas aulas, como será possível comprovar pelos exemplos apresentados em seguida.

Efetivamente, na aula do dia 17 de março, foi dinamizado um *BreakoutEdu* (cf. Apêndice M1) com o objetivo de os alunos, através da análise de diferentes fontes históricas, apontarem os três grandes problemas do século XIV e registarem-nos num guião distribuído para o efeito (cf. Apêndice M2). Neste sentido, cabe ao professor tornar a narrativa interessante tendo em conta o

contexto que justifica todos os desafios propostos (Pina et al., 2022), pelo que foi criada uma personagem que interagia com os alunos, contextualizando-os, numa fase inicial, do trabalho a desenvolver e, numa última instância, para os informar de que estavam quase a conseguir escapar do século XIV. Neste contexto, optou-se por uma dinâmica de grande grupo, com a participação dos alunos mediada por meio das identidades fictícias – camponês, médico, cavaleiro e chanceler do rei – distribuídas no início da aula. Assim, cada fonte possuía uma equipa de análise, constituída pelos alunos que possuíam a mesma identidade fictícia. Ao lado de cada fonte, constava o ícone da equipa responsável, pelo que um dos alunos dessa equipa lia a fonte em voz alta, em seguida a professora em formação lia as questões e solicitava a resposta aos elementos dessa equipa, questionando, no final, se as restantes equipas concordavam. Deste modo, a análise feita em grande grupo, por meio do diálogo aberto, surge em concordância com a perspetiva de Nóvoa (2005), que releva a importância de proporcionar momentos de diálogo e reflexão crítica nas salas de aula, com o objetivo de favorecer uma aprendizagem significativa e, neste caso, estimular o desenvolvimento do pensamento histórico. Relativamente a este último, nesta aula, pretendeu-se desenvolver o conceito meta histórico de causa-consequência, no sentido das consequências imediatas e a longo prazo (Seixas & Morton, 2013) dos maus anos agrícolas, no contexto da crise do século XIV.

Numa outra dimensão, importa referir que a História não se deve cingir apenas a documentos escritos, pelo que se utilizou, além destes, fontes iconográficas e audiovisuais (Pinsky et al., 2005). Desta forma, a título de exemplo, aquando da exploração das epidemias, a fonte iconográfica referente aos doentes da Peste Negra permitiu aos alunos identificar o que eram os "bubões" referidos na fonte escrita, compreendendo-os como uma espécie de "bolhas muito feias" que surgiam no corpo das pessoas infetadas, através da observação da fonte iconográfica selecionada.

Por outro lado, a aula datada do dia 29 de abril, cujos conteúdos a abordar passavam pela redescoberta dos arquipélagos da Madeira e dos Açores, a passagem do Cabo Bojador e a utilização de padrões para identificar territórios conquistados, seguiu uma abordagem pautada pelo *historytelling* em articulação com a análise de fontes por parte dos alunos. Para isso, e uma vez que a narrativa tem a capacidade de contextualizar a temática e conferir sentido ao conteúdo, tornando-o mais real, inteligível e percetível (Bortolazzo, 2024), a professora construiu uma narrativa baseada em fontes históricas e representou a figura do Infante D. Henrique (v. Apêndice J8). Esta opção encontra fundamento na perspetiva do autor mencionado anteriormente, pois o

mesmo crê que a construção do personagem é essencial para alcançar os objetivos de aprendizagem, na medida em que é por meio dela que o estudante se poderá identificar. Além disso, a representação da figura história do Infante D. Henrique concorreu a favor da construção da significância histórica (Seixas & Morton, 2013) ao evidenciar a importância do mesmo nos acontecimentos abordados.

Contudo, e uma vez que a narrativa se encontrava incompleta, os alunos, em pequenos grupos, analisaram um conjunto de evidências (Peter & Morton, 2013) previamente selecionadas, oscilando entre documentos escritos, iconográficos, mapas e linhas cronológicas, a fim de completarem os espaços em branco presentes no excerto da narrativa do seu grupo, uma vez que todos os grupos se encontravam a trabalhar um tema diferente. Dado que o trabalho foi desenvolvido em pequeno grupo, a autonomia orientada dos alunos ocorreu por meio da técnica de avaliação formativa (TAF) dos copos-semáforo (Lopes & Silva, 2020). Deste modo, todos os alunos iniciaram a análise de fontes com o copo vermelho visível em cima da mesa; caso surgissem dúvidas, colocavam o copo amarelo à vista; e, quando terminassem o trabalho, deviam tornar visível o copo verde. Deste modo, a professora conseguiu fornecer *feedback* a todos os grupos, esclarecendo eventuais dúvidas e validando as respostas.

No final da análise de fontes, deu-se continuidade ao *historytelling*, numa alternância orientada entre a professora e os alunos, sendo que cada elemento do grupo, no momento de apresentação do seu excerto de narrativa, assumiu o papel de navegador português. Esta estratégia de *RolePlay*, inserida no âmbito da Expressão Dramática (Sousa, 2003), foi muito bem recebida pelos alunos, especialmente pelo facto de a professora em formação lhes ter solicitado que se colocassem em cima da cadeira quando fosse o momento de o seu grupo participar, tendo constituído uma estratégia disruptiva que contribuiu para o interesse e motivação da turma, bem como para a sua concentração, visto que a indicação de que era a vez do seu grupo participar era mediada por meio de símbolos que se encontravam nas mesas de cada grupo e que, no momento certo, surgiam projetados no quadro.

Por fim, a mestranda destaca, ainda, a aula do dia 26 de maio, que visava abordar os conteúdos relativos à chegada de Vasco da Gama à Índia e à organização do comércio com o Oriente. Assim, cada grupo de alunos recebeu um baralho de cartas (cf. Apêndices L4 e L5) nas quais se encontravam misturadas cartas-fonte e cartas-questão e, cada aluno, uma folha de registo (cf.

Apêndice L6). Desta forma, através da gamificação, a mestranda procurou aumentar o envolvimento dos alunos numa tarefa que, atendendo às observações realizadas, não era do seu interesse, tornando-a numa experiência de aprendizagem mais estimulante (McGonigal, 2011). Com efeito, a primeira tarefa consistiu na identificação e separação das cartas-fonte e das cartas-questão, organizando-as em dois baralhos distintos, para, em seguida, procederem à associação de uma carta-questão a uma carta-fonte, por meio da interpretação desta última. A fim de verificar as associações realizadas pelos alunos, as cartas-fonte foram projetadas para toda a turma, tendo-se evidenciado que todos os grupos estabeleceram as associações corretas. Numa fase seguinte, os alunos registaram a questão na folha de registo e responderam à mesma, com base na fonte associada. Também neste caso foi utilizada a TAF dos copos-semáforo, para facilitar o acompanhamento do progresso dos grupos por parte da mestranda. Importa esclarecer que este momento teve uma duração maior do que a que a professora em formação tinha idealizado, tendo-se prolongando para a aula do dia seguinte. Assim, no início da aula, os alunos terminaram os registos e, por fim, procedeu-se a uma correção em grande grupo das repostas, tendo a professora em formação atribuído a cada grupo a responsabilidade de apresentar a resposta a uma das questões, promovendo, assim, o desenvolvimento de competências de comunicação e argumentação.

c) Estratégias pedagógicas de consolidação

Numa última instância, o momento de consolidação, além de permitir aos alunos distinguir informação útil de acessória e de constituir um balanço da aula, permitiu à mestranda, à semelhança do que é perspetivado por Alves, Geglio, Moita, Souza e Araújo (2015), esclarecer dúvidas e identificar fragilidades dos alunos relativas ao conteúdo histórico abordado.

A título de exemplo, na aula do dia 11 de março, os alunos realizaram um *quiz*, construído na plataforma *Quizizz*, sobre o conteúdo explorado ao longo da aula, nomeadamente, a Arte Românica e Gótica, registando as respostas numa folha construída pela professora em formação e distribuída para o efeito. Relativamente a este jogo didático, torna-se pertinente salientar que algumas questões se encontravam relacionadas com a Histórica local, uma vez que a mesma foi mobilizada no decorrer da aula. Assim, os alunos conseguiram compreender a relevância do conteúdo histórico abordado na construção de uma identidade coletiva (Rüsen, 2006), contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da sua consciência histórica, na medida em

que lhes permitiu estabelecer relações entre o passado e o presente da sua área de residência. Importa, ainda, esclarecer que se tinha idealizado a realização do mesmo com recurso a um dispositivo móvel, contudo o registo em papel surgiu de um pedido da professora cooperante para que o mesmo constituísse um elemento de avaliação sumativa, tendo sido os alunos informados sobre a decisão antes do início do *quiz*, para que o realizassem com a devida atenção. Neste sentido, o *quiz* além de fornecer *feedback* aos alunos, visto que, posteriormente, foi efetuada a sua correção, permitiu aos professores identificar do que ficou por adquirir e, dessa forma, cumpriu, concomitantemente, a função reguladora da aprendizagem e fomentou a corresponsabilidade do aluno nesse processo (Cruz, 2016).

No caso da regência ocorrida no dia 29 de abril, os alunos, em dinâmica de grande grupo, completaram os espaços em branco da canção didática (cf. Apêndice J7) referida ulteriormente, que os auxiliava a "localizar [no tempo e no espaço] territórios do império português quinhentista" (DGE, 2018e, p. 10). Embora os alunos tenham, num momento inicial, demonstrado interesse, a sua participação revelou-se condicionada pelo facto de apenas participarem nos momentos em que os conteúdos diziam respeito ao trabalho do seu grupo, situação que levou a professora em formação a refletir sobre o facto de os alunos, numa primeira hipótese, não terem compreendido que, naquele momento, todos poderiam participar, ou como estavam cansados por ser final de dia, apenas ficavam atentos ao momento em que surgia uma estrofe que pudesse ter conteúdos relacionados com o seu grupo. Assim, teria sido importante reforçar que cada momento de aprendizagem é partilhado e relevante para todos, mesmo quando não se encontra diretamente relacionado com o contributo do grupo.

Por último, no dia 26 de maio, o momento de consolidação consistiu no preenchimento de um esquema-síntese (cf. Apêndice L7) sobre a descoberta do caminho marítimo para Índia e da organização desse território, tendo esta opção fundamento no facto de possibilitar uma melhor compreensão devido à organização visual das ideias-chave (Carrilho, 2004). Em seguida, a correção do mesmo foi efetuada pelos alunos com recurso à audição de um áudio-síntese do conteúdo abordado, substituindo a tradicional correção por parte do professor.

4.5. ATIVIDADES E PROJETOS ESCOLARES

Durante a PES, a professora em formação participou e criou diferentes atividades e projetos escolares, os quais contribuíram para o enriquecimento da sua prática pedagógica. No âmbito de temáticas variadas, esses projetos, proporcionaram aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas, além de favorecerem o desenvolvimento profissional da mestranda enquanto futura docente. Neste sentido, cada iniciativa foi planificada e implementada tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, espelhadas no PASEO. Além disso, foram tidos em consideração os interesses dos alunos, para que não se verifique a mesma desmotivação que a personagem Calvin evidencia na figura 6. Assim, este mostra-se entusiasmo por aprender sobre dinossauros, mas não sente o mesmo em relação à escola, uma vez que lá os conteúdos e as estratégias não correspondem aos seus interesses. À luz do referido, este excerto de uma tira de banda desenhada constituiu o mote para o desenvolvimento dos projetos, sempre tendo em vista que, aqueles que dão vida aos interesses dos alunos ajudam a tornar o ambiente escolar mais estimulante (Martinelli & Bartolomeu, 2007).

Figura 6 Excerto de uma tira da banda desenhada Calvin and Hobbes (fonte: Watterson, 2017)

Neste alinhamento, serão, por isso, apresentados, de forma sumária, alguns dos projetos desenvolvidos pelo par pedagógico em contexto educativo, assim como os que a professora em formação se propôs a desenvolver autonomamente. Os guiões na íntegra podem ser consultados no arquivo de documentos.

Dia Mundial do Combate ao *Bullying*

No âmbito do Dia Mundial de Combate ao *Bullying*, o par pedagógico decidiu assinalar a data, no 1.ºCEB, através da dinamização de uma teia de elogios que, posteriormente, originou um mural visível na comunidade escolar (cf. Apêndice N). Para isso, os alunos sentaram-se no chão e iam passando o novelo ao colega a quem direcionavam o seu elogio. No final, foi promovida uma reflexão por meio do diálogo com os alunos sobre o impacto das palavras nas relações interpessoais, uma vez que todos os alunos demonstraram ter gostado de receber um elogio. Esta atividade visou, assim, reforçar a ideia de que o elogio e o reconhecimento mútuo são aliados no combate ao *bullying,* na medida em que potenciam uma convivência mais respeitadora e inclusiva na escola.

O Pai Natal chegou

Esta atividade foi concebida como uma extensão da UD *Sequenciar, escutar e aprender uma canção são os passos de um duende em formação*, desenvolvida no 1.º CEB, de forma a complementar o trabalho realizado ulteriormente com os alunos – atividade de escuta ativa, onde tiveram a oportunidade de ouvir uma entrevista ao Pai Natal, o que despertou grande curiosidade e entusiasmo nos alunos. Assim, o cancelamento da atividade de Natal programada pela escola devido à falta de adesão, levou os professores em formação a criar um momento mágico para encerrar o 1.º Período, alinhado com o espírito desta época festiva, como resposta ao facto de não existir nenhuma atividade planeada para a última semana de aulas.

Neste contexto, no seguimento da entrevista ao Pai Natal, os alunos elaboraram perguntas que gostariam de fazer diretamente ao mesmo, tendo oportunidade de as colocar ao Pai Natal que chegou à sala deles. Neste sentido, o papel de Pai Natal foi assumido pelo pai da mestranda, que gentilmente se disponibilizou para colaborar na atividade, igualmente sensibilizado pela questão de não existir nenhuma atividade dinamizada pela escola. Para tornar o momento ainda mais especial, o Pai Natal procedeu à distribuição de uma pequena lembrança aos alunos, construída e oferecida pelo par pedagógico, sob a forma de um livro de colorir de tema natalício, visto que os alunos revelavam um enorme interesse por atividades de pintura, acompanhado de alguns rebuçados. Esta atividade, além de reforçar os conteúdos abordados na UD, evidenciou, inegavelmente, a magia e convivência típicas desta época, tornando-se numa experiência marcante para todos os envolvidos.

Encaixe perfeito

A participação na reunião de Encarregados de Educação (EE) da turma do 1.º CEB constituiu uma oportunidade para reforçar o envolvimento com a comunidade educativa, assim como permitiu à díade compreender o processo de avaliação dos alunos e de que forma este chega até aos pais.

Com efeito, quando os EE chegaram à sala, encontraram, em cima das capas de avaliação, um pequeno *puzzle* incompleto, onde uma das peças continha um desenho e uma mensagem dos seus filhos, elaborada ao longo do dia. No decurso da reunião, o par pedagógico teve oportunidade de tecer uma explicação sobre a peça do puzzle: realizou-se esta atividade, pois os alunos, em determinados momentos, manifestavam interesse em os pais irem à escola fazer alguma atividade com eles. Contudo, em diálogo com a professora cooperante, o par pedagógico compreendeu que seria muito complicado, devido às diferentes disponibilidades e horários, pelo que, o mais provável, seria existirem alunos a não conseguir ter os EE presentes. Então, surgiu a ideia do *puzzle*, pois, depois de estar completo, os alunos colariam na contracapa do caderno, a fim de terem os pais sempre presentes. Assim, no decorrer da reunião, foi possível concluir a atividade do *puzzle,* solicitando aos pais que preenchessem a outra peça para que, no dia seguinte, fosse entregue aos alunos (cf. Apêndice O).

Além desta atividade, a díade apresentou um vídeo que preparou com o intuito de ilustrar o trabalho desenvolvido com os alunos. Desta forma, os Encarregados de Educação felicitaram a díade pelo empenho e dedicação demonstrados, destacando, ainda, o entusiasmo dos seus educandos na rotina diária ao ir para a escola, devido ao carinho e a admiração que nutriam pelo par pedagógico.

Pequenos Grandes Cientistas

A iniciativa individual por parte da professora em formação surgiu fruto do interesse e curiosidade dos alunos da turma do 2.º ano pela área das Ciências Físicas e Naturais, evidenciado no *podcast* realizado no âmbito do Dia Universal dos Direitos das Crianças, onde os alunos referiram que, na escola, gostariam de aprender mais sobre esta área.

Efetivamente, tendo como objetivo geral a promoção da compreensão sobre a Ciência e o papel dos cientistas, através de atividades dinâmicas e interativas que estimulem a curiosidade, o

pensamento crítico e científico, o projeto abordou o papel dos cientistas, o método experimental e algumas das maiores descobertas da ciência, com destaque para Louis Pasteur, Isaac Newton e Gregor Mendel. Para isso, cada aluno dispunha de um bloco científico construído pela professora, onde se encontravam algumas das atividades a realizar nas sessões, sendo também utilizadas estratégias inovadoras, como perfis dos cientistas, animados com recurso à IA, num *layout* de rede social fictícia criada pela professora em formação denominada Lab+, narrativas também criadas pela mesma, atividades experimentais e desafios colaborativos. Pretendeu-se, por isso, associar sempre uma atividade experimental ou desafio a cada cientista que os alunos iam conhecendo. Ademais, o envolvimento das famílias também foi incentivado, por meio do aproveitamento de uma caixa de fósforos para descrever um cientista à escolha dos alunos (cf. Apêndice P). Estas caixas, depois de apresentadas oralmente à turma, foram coladas no mural visível na comunidade escolar (cf. Apêndice Q). Importa, ainda, salientar que foi criado um *padlet*[13] a fim de os EE terem oportunidade de acompanhar o projeto através das evidências explanadas no mesmo.

Sob a perspetiva da mestranda e considerando o *feedback* recebido por parte da professora cooperante, os resultados deste projeto demonstraram que, quando estimulados de forma criativa e dinâmica, os alunos conseguem compreender conceitos científicos complexos e desenvolver uma atitude investigativa.

Dia Mundial da Lógica

Por iniciativa pessoal, a mestranda decidiu preparar uma sessão com a duração de 2 horas e 30 minutos, organizada sob a forma de uma metodologia que se assemelha ao *Escape Room*, neste caso, matemático, com o objetivo de assinalar o Dia Mundial da Lógica na turma do 2.º ano. A escolha desta atividade foi motivada não apenas pela relevância da data, mas também pela perceção de que haviam existido poucas oportunidades para explorar a área curricular de Matemática.

Neste sentido, os alunos conheceram uma nova personagem – Professor Logicus – que os desafiou a conseguirem abrir uma mala mistério. Para isso, tinham de resolver diferentes

[13] Passível de ser consultado através do seguinte *link*: https://padlet.com/minesrebelo24/pequenos-grandes-cientistas-wgxlcuyl9sj87sta

desafios matemáticos, sendo os enunciados dos mesmos adaptados das provas Canguru Matemático e Bebras. O resultado dos desafios permitia-lhes aceder a um código para abrir o cadeado da mala, onde encontraram diferentes caixas que os levava a um novo desafio: decifrar o sistema binário e descobrir a letra da caixa que deviam abrir. Dentro da caixa correta, encontravam um *puzzle* relacionado com a data em questão para cada grupo e um espaço onde se lia "Ao olhar para este espelho, vejo um grande pensador!", dinâmica que deixou os alunos muito contentes por associarem o seu reflexo à frase. Por fim, foi distribuído a cada aluno um autocolante "Mestre do pensamento lógico".

Com o desenvolvimento desta atividade, a professora considera que conseguiu proporcionar aos alunos uma experiência significativa, que combinou o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático com a diversão de resolver desafios de forma cooperativa, despertando a curiosidade dos alunos para aprender mais sobre o sistema binário.

Olimpíadas Ortagumenais

No 2.º CEB, no âmbito da área disciplinar de Português, o par pedagógico desenvolveu, na turma E do 6.º ano, o presente projeto, com uma periodicidade semanal ao longo do 3.º Período. Assim, a partir dos erros ortográficos mais frequentes nas produções escritas dos alunos e das fragilidades identificadas na construção de argumentos, foram construídos desafios semanais que promoveram, de forma lúdica, o desenvolvimento da capacidade argumentativa e, ainda, contribuíram para a mitigação de erros ortográficos.

Deste modo, foi criado um espaço no placar da sala (cf. Apêndice R) onde, todas as segundas-feiras, era afixado um novo desafio. Após essa etapa, os alunos retiravam a sua folha de respostas e, até quarta-feira da mesma semana, deveriam resolver o desafio e entregar aos professores em formação. Assim, nos minutos iniciais ou finais das aulas que decorriam à quarta-feira, os mestrandos ouviam, no caso dos desafios de argumentação, os argumentos formulados pelos alunos e, no da ortografia, apresentavam as explicações ortográficas inerentes ao desafio.

Por conseguinte, importa destacar que a estrutura gamificada do projeto, que incluiu a atribuição de pontos por cada desafio, sendo os critérios do conhecimento dos alunos, e um pódio final,

pretendeu incentivar e, posteriormente, reconhecer o envolvimento dos alunos num processo de aprendizagem contínuo e motivador.

Ofícios com História

A título individual, no 2.º CEB, no âmbito da área disciplinar de HGP, a professora em formação desenvolveu o presente projeto com as turmas A e G do 5.º ano, tendo como objetivo geral a compreensão da diversidade de ofícios existentes na Idade Média, reconhecendo a sua importância na organização da sociedade medieval.

Numa fase inicial, cada aluno retirou, aleatoriamente, de uma caixa, um papel que identificava um ofício da Idade Média, a fim de completar a frase "Sou … (ofício), por isso … (função)", numa folha previamente estruturada para esse fim, permitindo, num primeiro momento, a exploração, ainda que de forma breve, do papel desse ofício no contexto da época. Em seguida, pretendia-se que realizassem uma pequena ilustração do mesmo, uma vez que o gosto pelo desenho era comum nas duas turmas. Por fim, o projeto culminou com a exposição dos trabalhos na comunidade escolar (cf. Apêndice S), patente na entrada do pavilhão onde decorriam as aulas do 2.º CEB.

Luz verde: Apoio semanal

No 2.º CEB, a díade propôs, na reunião de avaliação final do 2.º Período, a criação de um horário semanal de apoio educativo, destinado a três alunos em risco de retenção da turma do B do 6.º ano[14]. Apesar de se ter ponderado alargar este apoio a mais alunos em risco de retenção de outras turmas, em Conselho de Turma, decidiu-se que, face às particularidades comportamentais dos alunos em questão, o apoio deveria ser direcionado, exclusivamente, a este grupo restrito de alunos, de forma a garantir uma intervenção mais próxima destes. Sumariamente, o apoio centrou-se na realização orientada de trabalhos de casa, na organização do estudo e no esclarecimento de dúvidas relativas às diferentes disciplinas, promovendo a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. Procurou-se, desse modo, reforçar a motivação, o empenho e a confiança nas capacidades individuais dos mesmos, assim como promover um ambiente de estudo estruturado.

[14] Esta era a turma na qual o par pedagógico cooperava, por iniciativa própria, com a Diretora de Turma, a fim de compreender as o papel e as burocracias inerentes a esta função.

Findo o projeto, a mestranda sublinha o seu carácter enriquecedor no seu percurso profissional, devido à exigência de intervir junto de alunos com comportamentos desafiantes e provenientes de contextos familiares disfuncionais. Apesar das dificuldades relatadas pelos inúmeros docentes da turma, os professores em formação conseguiram estabelecer uma relação de confiança, permitindo que os alunos reconhecessem neles um apoio, recorrendo a eles, por vezes, para partilhar inquietações a nível pessoal. Consciente de que não é possível mudar realidades como esta de uma forma imediata, a mestranda detém a esperança de que esta intervenção da díade tenha contribuído, positivamente, no percurso escolar e, ainda, pessoal destes alunos.

À letra não dá

Por iniciativa pessoal, a mestranda desenvolveu, na turma de alunos de PLNM do 2.º CEB, um projeto que consistiu, numa primeira fase, na realização de um jogo didático sobre expressões idiomáticas portuguesas. Deste modo, os alunos foram desafiados a descobrir o significado destas expressões a partir de determinados contextos indicados pela professora em formação. Posteriormente, os alunos pesquisaram expressões idiomáticas nas suas línguas maternas – urdo, inglês, francês, italiano e mandarim – e construíram cartões na plataforma digital *Canva,* que continham a expressão por eles selecionada na língua materna, a tradução para português e o significado correspondente. Num momento seguinte, a professora em formação imprimiu-os e plastificou-os, a fim de os entregar aos alunos e, agora, serem eles a realizar uma dinâmica semelhante à inicial, desafinado os colegas a adivinharem os significados das expressões nas diferentes línguas.

Desta forma, foi possível aos alunos desenvolver a compreensão sobre a utilização de expressões idiomáticas portuguesas através de atividades lúdicas, ao passo que também se estimulou a pesquisa e valorização das expressões idiomáticas nas línguas maternas dos mesmos, promovendo a partilha cultural. Além disso, no âmbito da literacia digital, os alunos tiverem oportunidade de desenvolver competências ao nível da utilização de plataformas digitais, nomeadamente o *Canva.*

5. NOVOS HORIZONTES: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINAR HISTÓRIA COM EMOÇÃO COMO CAMINHO PARA A EMPATIA HISTÓRICA NO 2.º CEB

Se não escalares a montanha, jamais poderás desfrutar da paisagem.

Pablo Neruda

A exploração de novos horizontes incita o desafio de ir além do que é conhecível por quem se atreve a explorar. Deste modo, o presente RE abarca uma dimensão investigativa, materializada num projeto de investigação, que desafiou a professora em formação a percorrer um caminho que lhe permitiu alcançar novos horizontes, fazendo submergir conhecimentos que, de outro modo, permaneceriam além do seu alcance.

Indubitavelmente, a citação inicial do capítulo destaca a ideia de que, tal como o ato de escalar uma montanha, o desenvolvimento de um projeto de investigação requer esforço e perseverança, uma vez que cada etapa contribui para a observação de uma "paisagem" que desconhecíamos, resultado das plurais descobertas e reflexões ao longo do percurso.

Assim, este quinto capítulo objetiva a apresentação desse percurso, ou seja, de um estudo de cariz investigativo, desenvolvido pela mestranda, durante a PES, que teve como eixo central a relevância da abordagem emocional da História e Geografia de Portugal no desenvolvimento da empatia histórica, em alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

5.1. MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

Numa fase preliminar do desenvolvimento do presente projeto, considerou-se que a escolha do tema deveria ser cuidadosamente pensada e estruturada, procurando, não só, atender às características do contexto educativo, como, se possível, alinhar-se com os interesses e motivações da professora em formação.

Deste modo, a temática selecionada surgiu das observações realizadas nas duas primeiras semanas de observação na turma E do 5.º ano, onde foi possível compreender que, frequentemente, durante as aulas, os alunos tendiam a não expressar as suas emoções de

forma evidente, denotando-se uma atitude predominantemente apática, com carência de variação nas expressões faciais, no tom de voz ou na linguagem corporal. Esta particularidade, entendida pela mestranda como falta de envolvimento, despertou, além do seu interesse, o seu sentido crítico, levando-a a questionar de que forma poderia despertar as emoções nesta turma e como é que estas poderiam ser canalizadas, neste caso, por ser a turma de regência em HGP, para o ensino da área disciplinar mencionada, indo assim ao encontro de um dos princípios e linhas orientadoras para um ensino de qualidade da História no século XXI defendidas pelo Conselho da Europa ([CE], 2018).

Torna-se de igual modo evidente que também a biografia pessoal da professora em formação teve um peso na decisão, visto ser um tema emparelhado com as suas vivências e crenças pedagógicas, pelo que, como é passível de ser comprovado num momento ulterior no presente RE, proporcionou a reflexão sobre o lugar das emoções – do professor e do aluno – na sala de aula. Por conseguinte, atendendo ao que foi descrito, equacionou-se o recurso a uma abordagem emocional da História, a fim de permitir que os alunos se relacionassem pessoalmente com os eventos históricos, potenciando o desenvolvimento da empatia histórica e, consequentemente, da compreensão histórica.

Não obstante a complexidade da problemática e do desafio que a mesma envolve quando se trata de um estudo limitado a nível temporal, este tema pode ser entendido como uma oportunidade de valorização de HGP enquanto área disciplinar fundamental no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de uma educação mais significativa e transformadora. Reveste-se, ainda, como um catalisador de mudança nas práticas pedagógicas, promovendo abordagens mais ativas e dinâmicas, alinhadas com as exigências educativas e da sociedade atuais (Oliveira-Martins et al., 2017). Consequentemente, a abordagem desta dimensão muitas vezes negligenciada no ensino da História - a ligação emocional dos alunos com os eventos históricos – permite integrar as emoções dos alunos no seu processo de aprendizagem, não remetendo esse processo apenas para a memorização de factos e datas históricas, mas orientando-o para a construção de um olhar mais empático e reflexivo sobre a História. Deste modo, podemos inferir que se trata de um tema pertinente e revestido de aplicabilidade docente, critérios recomendados por Sousa e Batista (2011).

5.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A formulação clara de uma questão de investigação, bem como a definição dos objetivos face à mesma, constitui o ponto de partida do processo investigativo (Amado, 2017). Deste modo, a questão-problema selecionada para o presente projeto de investigação emergiu, tal como se pôde comprovar no subcapítulo ulterior, do contexto educativo e de particularidades a ele inerentes. Consequentemente, formulou-se a seguinte questão de investigação: De que forma a abordagem emocional da História e Geografia de Portugal poderá contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico?

A fim de ser possível responder à problemática enunciada, delinearam-se os objetivos de investigação subsequentes:

1. descrever de que forma o recurso a uma abordagem multissensorial dos conteúdos históricos pode despertar emoções nos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico;
2. analisar a importância do estabelecimento de relações passado-presente para o desenvolvimento da empatia histórica;
3. identificar os níveis de empatia histórica desenvolvidos após a abordagem emocional dos conteúdos, a partir das narrativas históricas produzidas pelos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

5.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O ensino da História assume um papel preponderante na formação de cidadãos conscientes e críticos, especialmente num contexto europeu pautado por desafios políticos, culturais e sociais (CE, 2018). Pese embora o facto de a História ser vista, pelo senso comum, como uma área disciplinar que consiste na memorização de nomes, datas e acontecimentos, torna-se importante reconhecer a relevância da mesma, especialmente no que à preparação dos alunos para a vida social diz respeito, uma vez que o seu ensino auxilia na construção de valores democráticos e da cidadania, reforçando a ideia de que, sem conhecer a História, não é possível conhecer a nossa identidade, nem compreender o mundo em que vivemos (Félix, 1998).

Por conseguinte, a História tem estado no centro dos currículos escolares de vários países, a fim de auxiliar na formação da identidade nacional. Para isso, cabe ao professor criar condições de

aprendizagem que ajudem o aluno a construir um conhecimento histórico sólido, estimulando-o a expressar as suas "ideias históricas" desde cedo e, desse modo, torná-lo num agente ativo no seu processo de aprendizagem (Félix, 1998). Além disso, mais do que interpretar o passado, a História deve abrir caminho ao desenvolvimento de capacidades, valores, atitudes e conhecimentos que fomentem uma cultura democrática e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva e informada (CE, 2018), cumprindo-se, assim, a função social da história (Alves, 2009). Deste modo, na perspetiva do mesmo autor, restringir o acesso ao conhecimento histórico trata-se de reduzir os seres humanos a "autómatos", reiterando a ideia de que o conhecimento do passado se encontra na origem do pleno exercício da cidadania. Assim, nas palavras de Mattoso (1999, pp. 14-17):

> "(...) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas."

Neste contexto, o CE propõe oito princípios e linhas orientadoras para o ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI, destacando-se, para efeitos da presente investigação, o oitavo: "equilibrar as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da História" (CE, 2018, p. 25). Por conseguinte, importa reconhecer a importância tanto do emocional quanto do racional no sentido de despertar o interesse, a motivação, promover a aprendizagem da História pelos alunos, principalmente através da abordagem de temas que coloquem em evidência questões morais e, no caso particular desta investigação, o desenvolvimento da empatia histórica.

5.3.1. ENTRE A EMOÇÃO E A COGNIÇÃO

Tendo como ponto de partida alguns estudos realizados, incluindo uma nova área como a neuroeducação[15], estes têm demonstrado a relevância das emoções no processo de ensino e de aprendizagem ao clarificar que a capacidade de retenção dos conteúdos dos alunos provém da emoção, pelo que o conhecimento encerra em si o resultado de uma motivação emocional (Ortiz,

[15]Trata-se de uma ciência multidisciplinar que combina a Neurociência, a Psicologia e a Educação, a fim de compreender os processos cognitivos e emocionais, dando origem a melhores métodos de ensino (Silva & Azevedo, 2024).

2009). Assim, no âmbito do presente estudo, não se torna relevante discutir a distinção, no âmbito da Psicologia, entre emoções primárias e secundárias, uma vez que o objetivo passa por valorizar, na íntegra, as emoções inerentes ao comportamento humano (*ibidem*).

Deste modo, atendendo à perspetiva de Almansa e Rodríguez (2017), torna-se necessário repensar o papel desempenhado pelas emoções no ensino das Ciências Sociais e Humanas, propondo, por isso, uma prática docente que articule as dimensões cognitiva e emocional. Para que tal seja atingível, os autores supramencionados salientam a importância de metodologias que, além de privilegiarem diálogos abertos, permitam a participação ativa dos alunos na exploração dos conteúdos, despertando as suas emoções, através de estratégias que apelem aos sentidos, nomeadamente, a visualização de filmes, documentários, a exploração de canções, entre outras abordagens multissensoriais, uma vez que favorecem uma compreensão mais significativa do passado.

Deste modo, através das emoções manifestadas, o aluno poderá proceder à ressignificação da sua realidade, assim como compreender o passado, baseado em processos de identificação, reconstruindo-se como um ser social com capacidade crítica (Almansa & Rodríguez, 2017). Assim, o trabalho didático que privilegia uma abordagem emocional implica ir além do olhar objetivo e analítico dos conteúdos; trata-se de o aluno estabelecer a relação mais vivencial e empática possível com os temas abordados. Deste modo, como referido pelos autores supramencionadas, importa esclarecer que, se algo os emociona, significa que não lhes é indiferente, sendo, por isso, mais fácil criarem um vínculo com o evento histórico, que acaba armazenado na memória. Reitera-se, portanto, a ideia de que, por meio das emoções, os alunos compreendem e recordam mais facilmente os temas abordados em contexto de sala de aula, sendo o vínculo anteriormente referido aqui entendido como a empatia histórica.

Neste sentido, para uma melhor compreensão deste último conceito, importa, numa primeira instância, compreender o significado de empatia no seu uso quotidiano, pois, como justifica Souza (2009), o conhecimento da etimologia da palavra apresenta-se como um ponto de partida relevante por permitir o contacto com a sua construção histórica.

5.3.2. DA EMPATIA QUOTIDIANA À EMPATIA HISTÓRICA

A etimologia do vocábulo "empatia" remonta à palavra alemã *Einfühlung*, formada a partir da junção de *ein* (em) e *fühlung* (sentimento), podendo esta ser traduzida pela expressão "sentir com" (Pereira, 2013). Este conceito ganhou forma, em 1858, pelas mãos do filósofo alemão Rudolf Lotze, que, por sua vez, se inspirou no termo grego *empatheia*. Este significa paixão ou estado de emoção, obtido através da junção de *en* (dentro de) e *pathos* (sentimento, emoção), refletindo, desta forma, a capacidade que o indivíduo possui de se projetar no que está a ser apreciado, uma vez que surgiu, inicialmente, no campo da filosofia da arte (*ibidem*).

Com efeito, este conceito pode ser compreendido à luz de diferentes perspetivas, desde a biológica, a neurológica, a psicoterapêutica, a artística, como referido ulteriormente, ou, aquela cujo foco recairá num momento posterior, a histórica. Não obstante as múltiplas perspetivas do conceito, considere-se, numa instância inicial, a de Ferreira (2011, p. 476) que descreve a empatia como a "a capacidade de se colocar e simular a perspetiva subjetiva do outro para compreender os seus sentimentos e emoções. É uma resposta afetiva (...) [provocada] pelo estado emocional do outro e uma compreensão dos estados mentais da outra pessoa". Corroborando esta ideia, na obra *The age of empathy: nature's lessons for a kinder society*, o primatólogo Waal (2010), baseando-se em estudos realizados com primatas, define-a como o movimento através do qual um indivíduo se projeta no outro, ou seja, a capacidade de nos conectarmos com os outros, de modo a compreendê-los e fazer da sua situação a nossa. Acrescendo a estas perspetivas, no âmbito da Psicologia, Goleman (2019), introduz a capacidade de compreender os sentimentos alheios e o respeito pela diferença na forma como cada indivíduo experiencia e reage às diversas situações.

De forma sumária, pode-se, então, inferir que a empatia, no seu lato significado e uso quotidiano, diz respeito à capacidade que um individuo possui de, sem anular a própria identidade, se posicionar no lugar do outro, procurando compreender as suas ações e sentimentos, sem emitir julgamentos ou evidenciar uma atitude preconceituosa. Trata-se, por isso, de uma imersão na realidade do seu semelhante, sem perder de vista a sua. Assim, reitera-se o contributo de Pereira (2013) de que a empatia se encontra, intrinsecamente, relacionada com a dimensão emocional, mantendo-se o conceito próximo da sua origem, mas ressalvando o facto de que a expansão deste a diferentes ciências e contextos não permite atingir um consenso

relativamente à sua conceptualização, sendo, portanto, fulcral analisá-lo dentro do contexto que pretendemos servir.

Centrando, por isso, a reflexão no âmbito da Educação, importa clarificar que esta emergiu no âmbito de estudos de cognição histórica, realizados segundo uma linha de investigação que se desenvolveu nas últimas décadas relativa ao ensino e à aprendizagem da História, nomeadamente a Educação Histórica, sustentada no paradigma construtivista (Barca, 2013). Esta temática investigativa teve início na década de 1970 no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, expandindo-se nas décadas que se seguiram a diversos países. No caso português, a Educação Histórica afirmou-se como linha de investigação predominante a partir do ano de 2000, marcando inegavelmente o currículo e os objetivos orientadores da disciplina de História (Barca, 2001). Por conseguinte, possui como objeto de estudo os processos a partir os quais os alunos aprendem a disciplina, atribuindo uma particular relevância à forma como essa aprendizagem se concretiza (*ibidem*). Deste modo, a investigação realizada nesta área focaliza a análise das ideias que os alunos produzem em e sobre História, recorrendo a uma vasta tipologia de trabalhos, que compõe instrumentos de recolha de dados nas investigações que têm vindo a ser desenvolvidas (*ibidem*). Assim, é possível legitimar a utilização do conceito de empatia no ensino da História, respeitando a forma como este tem sido construído e estudado.

Neste sentido, importa esclarecer que a compreensão da História abarca conceitos substantivos e conceitos meta históricos, sendo estes últimos comummente apelidados de conceitos de segunda ordem. Se, por um lado, os primeiros surgem associados a conteúdos concretos da História, como por exemplo democracia, monarquia, colonialismo, os segundos prendem-se com a construção e compreensão desta, dando, como referido por Marques e Solé (2024), consistência a esta área disciplinar, sendo a empatia histórica um deles. Por conseguinte, estes conceitos, além de permitirem estruturar o pensamento histórico, surgem ao serviço da compreensão da lógica interna subjacente à disciplina, assim como dos conceitos substantivos (Amaral et al., 2012). De uma forma complementar, Lee (2008) acredita que promovem a *historical literacy*, designação que, à semelhança de outros autores, utiliza para se referir à integração do conhecimento e da compreensão histórica a fim de atribuir sentido ao passado. Com base na mesma premissa, Lévesque (2008) refere-se aos conceitos de segunda ordem como instrumentos essenciais no estudo do passado enquanto área disciplinar e na construção do conhecimento histórico, assinalando o facto de algumas investigações sugerirem que,

frequentemente, os professores de História, ao se focarem, de modo excessivo, no conhecimento substantivo, não conseguem envolver os alunos na exploração do passado por meio dos conceitos de segunda ordem, aspeto que a mestranda tentou contrariar através da realização do presente estudo. Deste modo, compreende-se que se torna injuntivo a mobilização de conceitos de segunda ordem na aula de História.

A empatia histórica é, portanto, um conceito meta histórico que emerge na didática da História no século XX, sendo Collingwood apontado como o seu percursor. Apesar de este não ter utilizado o termo em questão, salientava a importância de analisar as ações, intenções e opiniões do agente histórico, no sentido de alcançar uma melhor compreensão das mesmas (Portal, 1987), aproximando-se, portanto, do conceito em evidência. Assim, à semelhança do que se assistiu num momento ulterior, vários foram os autores a procurar a sua conceptualização, levando ao aparecimento de diversas definições que se distinguiam pela relevância atribuída a diferentes aspetos. Efetivamente, apraz destacar que este "é um dos conceitos estruturais que mais polémica tem gerado no seio de alguns historiadores, professores de História e mesmo investigadores educacionais" (Ferreira, 2009, p. 116). Se, por um lado, alguns acreditam ser impossível de atingir esta empatia, outros, defendem que o conceito se encontra associado ao sentimento de simpatia pelo agente histórico (*ibidem*). Assim, por se tratar de um conceito revestido de uma elevada complexidade, torna-se necessário apresentar a perspetiva de diferentes autores para conseguirmos responder à questão: o que é, afinal, a empatia histórica?

Atendendo ao que anteriormente foi referido, Ferreira (2013, pp. 116-117), tendo como ponto de partida estudos previamente realizados por alguns dos investigadores da temática em causa mais relevantes, como é o caso de Peter Lee, Denis Shemilt e Rosalyn Ashby, explanou o conceito que até aqui tem vindo a ser trabalhado do seguinte modo:

> *Empatizar* historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento prévio do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.

Contudo, o recurso a capacidades imaginativas despoletou opiniões divergentes. Por um lado, sob a perspetiva de Foster (1999), a empatia histórica não pode estar associada ao recurso à imaginação, na medida em que pode conduzir a uma compreensão falaciosa do passado. Porém,

estudos mais recentes, como o de De Leur, Boxtel e Wilschut (2017), alertam para a relevância desta questão, uma vez que os historiadores se socorrem da imaginação histórica para reconstruir o seu objeto de estudo. Não obstante esta premissa, ressalvam a possibilidade de os alunos sofrerem daquilo a que chamaram presentismo, isto é, julgar o passado através das lentes do presente. Todavia, em relação a isso, Andrade, Júnior, Araújo e Pereira (2011) sublinham a relevância da capacidade de descentramento. Desta forma, conseguimos chegar à conclusão de que, para um aluno *empatizar* historicamente, torna-se necessário que se afaste da sua perspetiva, profundamente marcada pela realidade em que vive, dado que os seus valores do presente tendem a ser transpostos para o contexto histórico em estudo. Assim, necessitam de se descentrar do quadro de valores atuais, tendo em vista a compreensão de um determinado contexto histórico e a sociedade do passado, pautada por um referencial de valores diferentes dos seus, sem transpor as suas crenças, opiniões e ideais para o contexto de estudo (Andrade et al., 2011). Pode-se, portanto, depreender que a imaginação histórica é, segundo os autores supramencionados, o meio através do qual o aluno consegue recriar o contexto histórico em estudo, com base em evidências históricas[16].

Deste modo, consegue-se depreender que, ao recorrermos à empatia história, aceitamos projetarmo-nos, mentalmente, para o passado, considerando o contexto histórico em que os eventos ocorrem. Percebe-se, assim, que, se olharmos as pessoas do passado sob as lentes dos nossos objetivos, crenças, valores, motivações e atitudes, a História torna-se, evidentemente, incompreensível (Barton & Levstik, 2004; Lee, 2005). Assim, é fulcral que os alunos, mesmo que não partilhem ou concordem, compreendam, não apenas as ações dos agentes históricos, mas a relação entre essas e as circunstâncias em que ocorreram (Barton & Levstik, 2004), pois a História apenas se torna significativa quando a presunção de que as pessoas, no passado, viam o mundo como nós é abandonada.

Neste alinhamento, é de suma importância esclarecer, como vimos anteriormente, que este conceito foi alvo de conturbações interpretativas no seio da comunidade de historiadores pelo facto de, neste caso, alguns o entenderem como a "capacidade de compartilhar com as pessoas do passado sentimentos" (Pereira, 2013, p. 8). Apesar de ser uma abordagem recorrente na área

[16] Trata-se, de forma sumária, de um conceito de segunda ordem que permite a construção do conhecimento histórico baseado em fontes históricas (Ashby, 2003).

da Psicologia e da Filosofia, no âmbito da História, o conceito de empatia engloba entender aquilo que o agente histórico pensou e sentiu, mas não partilhar o mesmo sentimento que ele (*ibidem*). Além disso, Lee e Ashby (2003) apontam outro aspeto gerador de confusão em torno deste mesmo conceito, afirmando que a empatia é inalcançável, uma vez que o passado não volta e, por isso, não é passível de ser recuperado. Apesar do mesmo não poder ser recuperado, conseguimos tecer inferências sobre ele e entender as ações à luz de um contexto que não o da atualidade, por meio da utilização de evidências.

Com efeito, outros autores referem-se a este conceito como o "processo em que os estudantes interagem cognitivamente e afetivamente com as figuras históricas para uma melhor compreensão e contextualização das suas experiências, decisões ou ações" (Endacott & Brooks, 2013, p. 41). Trata-se, por isso, à luz da perspetiva de Seixas e Morton (2013) e de Ferreira (2009), de uma tentativa de compreender o passado através das lentes de pessoas que viveram em épocas e circunstâncias muito distantes das que conhecemos, tendo como objetivo explicar as suas ações e, desse modo, torná-las compreensíveis (Ferreira, 2009).

Neste âmbito, destacam-se dois projetos realizados, por terem constituído um modelo para estudos posteriores. Primeiramente, o *Schools Council Project History 13-16,* coordenado por Shemilt, tinha em vista a promoção da Educação Histórica em alunos com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos, esquadrinhando se os métodos de ensino adotados poderiam, de alguma forma, influenciar a compreensão do passado pelos alunos. Assim, partindo da análise das respostas dos alunos, o investigador propôs um modelo de categorização das ideias dos alunos acerca da empatia histórica em cinco níveis: nível 1. Ossos secos e sentimento de superioridade; nível 2, Consciência de uma humanidade partilhada; nível 3, Empatia do quotidiano aplicada à História; nível 4, Empatia histórica e nível 5, Metodologia empática (Shemilt, 1980; Shemilt, 1984).

Mais tarde, o *Concepts of History and Teaching Approaches,* comummente conhecido por Projeto *CHATA*, pretendia, essencialmente, indagar a forma como os alunos ingleses dos 6 aos 14 anos percecionavam o passado histórico, as evidências históricas e a empatia história. Desta investigação resultou um modelo de progressão em empatia história estruturado em sete níveis, sendo estes melhor explicados aquando do subcapítulo de análise e discussão dos resultados do projeto de investigação desenvolvido pela mestranda, uma vez que a análise das narrativas dos

alunos se ancorou neste modelo (Lee et al., 1996; Lee, 2003). Importa, contudo, clarificar que os modelos de progressão não se encontram relacionados com as etapas de desenvolvimento cognitivo, onde cada fase corresponde a uma faixa etária, sendo irregulares e apresentando oscilações, pelo que, alunos com a mesma idade podem situar-se em diferentes níveis de empatia histórica. Tais oscilações podem-se justificar devido à familiaridade dos alunos com os temas, influenciando a sua compreensão. Ademais, também o nível de aproveitamento escolar não se encontra diretamente associado ao nível de empatia histórica em que o aluno se encontra (Lee & Ashby, 1987).

Com efeito, *empatizar* historicamente é, de facto, uma tarefa difícil, uma vez que, como sublinham Lee & Ashby (1987) ter em consideração as convicções e valores de outras pessoas é uma conquista intelectual difícil (Ferreira, 2009), pois implica reter na mente ideias que não são as suas, e com as quais o aluno pode discordar. Além disso, não se trata de apenas retê-las, mas de ser capaz de as mobilizar de modo a compreender e explicar o que as pessoas fizeram num dado contexto.

Assim, Foster (1999) definiu seis aspetos fundamentais para que a empatia histórica seja alcançada de forma satisfatória:

1. considerar que se trata de um processo de compreensão das razões para um determinado agente histórico ter agido de uma dada forma;
2. envolver um conhecimento do contexto histórico e, consequentemente, dos acontecimentos que precederam a situação em estudo;
3. basear-se numa análise criteriosa das evidências históricas relacionadas com a situação em estudo;
4. reconhecer as diferenças entre o tempo presente e o momento histórico em estudo, assim como o quadro de valores, crenças e ideias inerentes a cada um;
5. requerer a apreciação das consequências geradas por uma dada ação;
6. envolver o reconhecimento da complexidade das sociedades em qualquer época histórica.

Por sua vez, outros autores, como Endacott e Brook (2013), apresentam uma atualização da conceptualização deste conceito, defendendo que, para sermos capazes de distinguir a nossa

realidade do passado, de forma concomitante com a consideração de as perspetivas do passado conservarem a sua validade, tal só é possível através de uma análise que combine as dimensões cognitiva e emocional, tendo por base vivências pessoais semelhantes, ainda que ocorridas em contextos distintos. Trata-se, portanto de reconhecer que as pessoas, inseridas num determinado contexto histórico, possuíam sentimentos, não querendo isto dizer, como ulteriormente visto, que o investigador tenha de partilhar esses, dado que essa partilha não surge associada nem à compreensão nem à empatia histórica, pois conseguimos ter em consideração as intenções e crenças dos agentes históricos sem as aceitarmos; pretende-se apenas que, com base nessas reflexões, as ações das pessoas do passado se tornem menos estranhas quando vistas através do olhar dos alunos (Endacott & Brooks, 2013). Também no entender de Davison (2017), a dimensão emocional diz respeito à tentativa de imaginar o que o agente histórico poderá ter sentido dentro de um contexto histórico específico, pelo que os autores convergem no facto de considerarem que, quando estas duas dimensões são tidas em conta, os alunos compreendem melhor as decisões dos agentes históricos, através de como a reação destes foi influenciada pelo que o mesmo pensou e sentiu. Isto significa que a construção de uma relação afetiva com o passado possibilita a perceção do agente histórico como um ser humano que viveu determinadas experiências ao longo da sua vida, promovendo, dessa forma, uma compreensão mais profunda do passado (Endacott e Brooks, 2013, p. 43).

Por conseguinte, alguns autores posicionam-se a favor da valorização da dimensão afetiva da empatia histórica, defendendo que esta favorece o envolvimento dos alunos com os agentes históricos e os contextos em que estes se inserem, contribuindo de forma simultânea, como observado nos estudos de Kohlmeier (2006), para um maior interesse pela disciplina. No entanto, apesar de outros investigadores reconhecerem a relevância desta conexão, alertam para a complexidade de reconstruir pensamentos e sentimentos, devido à coexistência de múltiplas perspetivas numa mesma época. Além disso, referem que os alunos, ao relacionarem as experiências históricas com as suas vivências pessoais, podem incorrer no risco de projetar os valores atuais- presentismo – comprometendo, assim, a compreensão das diferenças entre o quadro ideológico do tempo em que vivem e aquele que estudam (De Leur et al., 2017).

Em concordância com o que tem vindo a ser exposto, o diagrama de Venn visível na figura 7, proposto por Endacott e Brooks (2013), conceptualiza, de uma forma visual, o conceito em

estudo, demonstrando que este se traduz numa consubstanciação das diferentes perspetivas que até agora foram referidas.

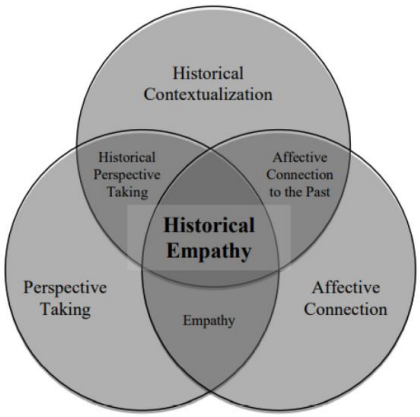


Figura 7 Conceptualização visual da Empatia História (fonte: Endacott e Brooks, 2013, p. 44)

Deste modo, pode-se observar que a empatia histórica resulta da articulação entre três componentes fundamentais: a contextualização histórica, a perspetiva e a conexão afetiva. Deste entrecruzamento resultam outras componentes, nomeadamente a perspetiva histórica, que decorre da junção da contextualização histórica e da perspetiva; a empatia, resultado do cruzamento entre a perspetiva e a conexão afetiva; e, por fim, a conexão afetiva com o passado, que emerge a partir da ligação entre a contextualização histórica e a dimensão afetiva. Assim, através da junção destas componentes, é possível alcançar a empatia histórica (Endacott & Brooks, 2013).

Por conseguinte, neste momento, consegue-se compreender que a empatia histórica abarca, portanto, três grandes dimensões: a cognitiva, a emocional e a ética. Deste modo, a dimensão cognitiva assenta, não só na importância de conhecer o contexto histórico, dado que apenas é possível "imaginar" o passado e as vivências do agente histórico quando temos acesso a informação da época em que o mesmo viveu (De Leur et al., 2017; Ferreira, 2013), como na questão da perspetiva. Por sua vez, esta última diz respeito à necessidade de conseguirmos captar a perspetiva geral do evento histórico, e não apenas a perspetiva de um indivíduo, a fim de teceremos uma análise mais fundamentada (Endacott & Brooks, 2013). No caso da dimensão emocional, esta surge intrinsecamente associada à conexão afetiva, pelo facto de ser impossível, segundo De Leur, Boxtel e Wilschut (2017), trabalhar este conceito sem recorrer aos sentimentos e experiências pessoais. Ademais, os autores justificam esta premissa devido à

relevância de compreender os pensamentos e sentimentos dos agentes históricos, principalmente aquando do estudo de passados dolorosos. Contudo, esta é uma dimensão que apresenta um grau de dificuldade elevado pois, como analisado anteriormente, podemos incorrer no risco do presentismo (Andrade et al., 2011), estando este, intrinsecamente, associado à dimensão ética, pelo facto de alertar para evitar o julgamento do passado com base nos valores e crenças do presente (Seixas e Morton, 2013). Assim, um exemplo que ilustra o que até este momento tem sido discutido prende-se com o facto de, em situações de fome (causa), como por exemplo nos campos de concentração (contexto), os prisioneiros roubavam comida (consequência), a fim de negociarem por outros bens. Apesar de podermos condenar o ato de roubar, devemos, ao analisar o passado, considerando o contexto em que a ação ocorreu.

Não obstante o facto de a obra *The Big Six* (Seixas & Morton, 2013) não se centrar na empatia histórica, a mesma fornece informações relevantes para a compreensão da mesma, sendo importante, numa última instância, ter em mente a relevância histórica. Esta implica perceber que determinados eventos tiveram impacto nas pessoas que viveram numa dada época, pelo que, nas diversas épocas históricas, existiram acontecimentos que, atualmente, podemos não considerar historicamente relevantes, por serem distantes da nossa realidade (Seixas & Morton, 2013). Por exemplo, alguns jovens portugueses que, desde o seu nascimento, vivem em democracia e liberdade, podem apresentar alguma dificuldade em compreender a relevância do 25 de abril de 1974 para as pessoas cuja liberdade só lhes foi restituída aquando da revolução. Assim, importa compreender que "os problemas da vida e cultura contemporâneas mudam com o passar do tempo, e, neste sentido, relevância histórica não pode ser fixa, deve também mudar com tempo (...), uma vez que expressa uma relação flexível entre nós e o passado." (Seixas & Morton, 2013, p. 22), sendo, assim, crucial que o indivíduo não relativize ou menospreze a importância de determinados eventos históricos para as pessoas dessa época.

Por fim, perante tudo o que até este momento foi exposto, numa instância conclusiva, rege a ideia de Lee (2003, p.21) de que:

"Dificilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as veem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo os motivos por que o fizeram, então a disciplina de História falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos".

5.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Alinhado com a perspetiva de Murray et al. (2019), sublinha-se a importância de a formação inicial de professores promover o desenvolvimento da literacia investigativa como um alicerce para as práticas educativas conscientes e sustentadas. Assim, no que concerne à prática de investigação, é essencial que os professores em formação compreenderam os seus pressupostos e que se posicionem, concomitantemente, como consumidores e potenciais criadores de conhecimento (Murray et al., 2019).

Atendendo, assim, ao último aspeto referido, o presente estudo aproxima-se da metodologia de Investigação-Ação, apresentada, nas palavras de Coutinho (2022, p.21), como uma "família de metodologias de investigação", na medida em que inclui, de forma simultânea, a ação no contexto e a investigação ou compreensão dos fenómenos investigativos. Neste sentido, apresenta determinadas fases que se desenvolvem de forma contínua, pelo que a planificação, a ação, a observação e a reflexão são procedimentos constantes que transparecem a sua ciclicidade (Traqueia, 2021). Deste modo, por não se restringir ao campo teórico, assume uma dimensão prática e interventiva, (Cortesão, 1998; Kemmis & McTaggart, 2005), o que poderá contribuir, de forma significativa, na melhoria do *status quo* em contexto educativo, pois não se trata de uma "metodologia de investigação sobre a educação mas sim, uma forma de investigar para a educação" (Coutinho et al, 2009, p. 376). Por forma a corroborar a afirmação anterior, Tripp (2005) defende que a Investigação-Ação, no âmbito da Educação, é uma estratégia que contribui para a formação de professores-investigadores, dado que estes podem utilizar o seu trabalho investigativo para aprimorar as práticas educativas e, consequentemente, o processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

Rege, portanto, a ideia de que a professora-investigadora participa na ação e na construção de significados, pelo que a realidade não é objetiva, mas sim fruto da visão interpretativa da mesma. Deste modo, não se procura tecer generalizações ou a verificação de leis, mas sim obter conhecimento acerca de uma determinada situação num contexto específico (Guba & Lincoln, 1994), neste caso, a turma G do 5.º ano do 2.º CEB, caracterizada ulteriormente, no terceiro capítulo do presente documento.

5.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Uma das etapas basilares de um projeto de investigação é a recolha de dados, pelo que, sob a perspetiva de Aires (2011, p.24), "a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos".

Deste modo, a seleção de diferentes instrumentos e técnicas, como, neste caso, a observação direta, o inquérito por questionário e as narrativas dos alunos, encontra fundamento na perspetiva de Yin (2012), em que a variedade é fundamental para assegurar a riqueza da informação obtida na investigação. Nesse contexto, a multiplicidade de dados, conforme referido pelo mesmo autor, contribui para reforçar a credibilidade do estudo. Esta triangulação permite, assim, integrar dados de diferentes naturezas (Duarte, 2023) – quantitativos, no caso do inquérito por questionário e na categorização numérica nos níveis de empatia histórica; e qualitativos, relativamente à observação direta e à análise das narrativas históricas dos alunos.

I. OBSERVAÇÃO DIRETA

Na sequência do que se tem vindo a abordar, torna-se crucial salientar a importância da observação como um instrumento útil em todo o processo de recolha de dados (Estrela, 1986), tendo se procedido a uma observação direta, naturalista e participante.

Por conseguinte, este tipo de observação apresenta-se como uma técnica que, segundo Ludke e André (1986), por ocorrer no contexto natural onde acontecem os fenómenos, possibilita um contacto mais pessoal e estreito entre estes e o investigador. Neste sentido, como referido por Quivy e Campenhoudt (1998), a construção de guiões de observação permite que o investigador se concentre nos comportamentos mais relevantes para os objetivos delimitados. No entanto, este poderá registar outros comportamentos, diálogos ou dinâmicas que não foram previamente previstos, mas que se revelam igualmente relevantes para a investigação, apelidadas de notas de campo. Estas podem ser realizadas "no momento em que ocorrem [os acontecimentos] ou no momento após a ocorrência" (Esteves, 2008, p.88), como garante de uma visão completa daquilo que foi observado em sala de aula, possibilitando uma análise contínua de aspetos relacionados

com o contexto de que fazem parte os participantes, assim como refletir sobre as estratégias utilizadas, as fragilidades identificadas e as potencialidades do público-alvo.

Nesse sentido, para cada sessão de implementação do projeto foi construída uma grelha de observação, com espaço para notas de campo. De forma a assegurar a triangulação das perspetivas dos participantes, a mesma foi preenchida, além da professora-investigadora em formação, pela professora cooperante e pelo par pedagógico, cuja presença na sala de aula também lhes permitiu observar as dinâmicas de aula e, por isso, evidenciar uma visão complementar ou distinta da do investigador, enriquecendo a análise da questão em estudo (Duarte, 2023).

II. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário apresenta-se como uma técnica de investigação que, por meio de um conjunto de questões permite recolher e interpretar uma dimensão subjetiva inerente ao público-alvo que escapa à observação direta (Dias, 1994). A escolha deste instrumento deve-se, precisamente, a essa capacidade, pois permite aceder ao pensamento dos participantes (Tuckman, 1999), neste caso com especial enfoque na forma como compreendem e se relacionam com as vivências das pessoas de determinada época histórica.

Com efeito, este contemplava questões de carácter fechado às quais foi aplicada a escala de Likert de concordância, sendo importante esclarecer que todas foram construídas com vista a serem "adequadas às habilitações literárias e ao vocabulário dos respondentes" (Hill & Hill, 2002, p. 96). Importa, ainda, referir que este instrumento de recolha de dados foi construído com recurso à plataforma digital *google forms*, por possibilitar a recolha automática das respostas e a organização dos dados, facilitando a sua análise.

Desta forma, o inquérito foi realizado em tempo letivo, sendo que, aquando da sua aplicação, não foram fornecidas quaisquer orientações sobre as questões apresentadas, a fim de evitar o enviesamento dos dados recolhidos.

III. NARRATIVAS HISTÓRICAS

As narrativas históricas redigidas pelos alunos representam as versões do passado que os mesmos constroem, refletindo o seu pensamento e compreensão acerca da História. Estas são, por isso, um relato com forma e conteúdo, onde podemos encontrar não só a contextualização dos acontecimentos num determinando tempo e espaço, como também relações de causalidade e a clarificação de crenças e julgamentos sobre os eventos históricos (Rüsen, 2005). Assim, como destaca Parente (2004), a redação de narrativas históricas, além de favorecer a aquisição de conhecimentos e competências no campo da História, permite desenvolver capacidades com aplicabilidade geral, nomeadamente no que concerne à formulação de raciocínios interpretativos e à mobilização ou construção de explicações diversas, promovendo, particularmente, o desenvolvimento das habilidades de comunicação, sobretudo escrita. Com efeito, a mestranda partilha da mesma perspetiva que Barca e Gago (2004), selecionando este instrumento para recolha de dados pelo facto de a construção de narrativas, em contexto de sala de aula, permitir aos alunos comunicar os sentidos que vão construindo em relação ao passado e, no caso da investigação vigente, permitir, a partir da redação, analisar os seus níveis de empatia histórica.

Tendo em conta o objetivo referido anteriormente, as narrativas solicitadas ao longo das sessões assumiram uma natureza de reposta empática descritiva, através de exercícios de projeção pessoal, alcançados com base em três formas principais: "Imagina que estás no século...", o diário e a carta. Apesar de estas tarefas serem desafiadoras e exigentes para os alunos, dado que implicam uma reconstrução do contexto, apresentam-se como um indicador valioso na análise da empatia histórica dos mesmos (Shemilt, 1984).

5.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A presente investigação possui um viés predominantemente qualitativo associado à observação direta e à análise das narrativas históricas, com enfoque nos constructos significativos (frases e expressões) encontrados nas mesmas que ilustram a sua categorização num determinado nível de empatia histórica, segundo o modelo de progressão proposto por Lee (2003), apresentado na tabela subsequente.

Tabela 2 Modelo de progressão em empatia histórica (Lee, 2003)

NÍVEL	DESCRIÇÃO	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Nível I	Descrições tautológicas ou reforçadas.	– Repetição, sem explicação da realidade.
Nível II	Reconhecimento de que os acontecimentos carecem de uma explicação, mas o passado não faz sentido.	- Mistura de factos históricos com anacronismos. – Contradições na narrativa. – Explicação incoerente.
Nível III	As ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível. Contudo, aquando de acontecimentos mais complexos, denota-se dificuldade de conversão em algo reconhecidamente moderno, refugiando-se em explicações deficitárias.	– Explicação centrada nos valores e crenças atuais. – Incompreensão do contexto histórico. – Compreensão baseada no *deficit* de bens.
Nível IV	Explicação do passado tendo por base os estereótipos que conhecem.	– Mobilização de estereótipos atuais.
Nível V	Compreensão dos acontecimentos com base na lógica moderna, mas sem total compreensão do pensamento da época.	– Justificações baseadas em experiências do presente. – Tentativa de dar sentido ao passado, mas com limitações.
Nível VI	Reconhecimento do pensamento, das crenças e motivações das pessoas do passado.	– Explicação sob o ponto de vista das pessoas da época. – Consideração de crenças e valores do contexto histórico específico.
Nível VII	Interpretação que relaciona as ações com um contexto social, político e económico mais vasto.	– Consideração pela complexidade das decisões históricas. – Referência a motivações sociais, políticas e económicas.

Esta vertente qualitativa é complementada por um viés quantitativo, em função da verificação da ocorrência (classificada numericamente) na apresentação do número de alunos em cada nível

de empatia histórica e, ainda, no momento de análise das respostas ao inquérito questionário. Deste modo, o estudo realizado segue uma abordagem mista do material empírico recolhido.

Com efeito, entre o momento inicial, destinado à aplicação de um inquérito por questionário, e o momento final do projeto, onde os alunos responderam, novamente, a esse mesmo inquérito, decorreu uma fase intermediária de intervenção no contexto escolar. Deste modo, esta fase comportou três sessões de 50 minutos, com enfoque na abordagem emocional de três temáticas distintas, permitindo recolher um total de 60 narrativas. A escolha das temáticas deu-se em concordância com as Aprendizagens Essenciais no 5.º ano e, ainda, por constituírem um desafio para os alunos, no sentido de serem confrontados com realidades sociais e políticas, bem como com valores e ideais muito distintos da sua realidade.

5.6.1. NARRATIVAS HISTÓRICAS

Neste alinhamento, a fim de contextualizar as respostas dos alunos nas narrativas históricas, será apresentado, de forma sumária, o desenho de cada uma das sessões, onde se evidencia a utilização de estratégias multissensoriais na abordagem das temáticas, como recomendado por Almansa e Rodríguez (2017). Os momentos seguintes são semelhantes em todas as sessões, nomeadamente o de diálogo aberto e o de redação individual de uma narrativa histórica.

No momento subsequente à descrição de cada sessão segue-se um gráfico de barras que ilustra a distribuição dos alunos pelos níveis de empatia histórica e, posteriormente, a apresentação de alguns constructos significativos, com o objetivo de justificar a categorização realizada. Denote-se, porém, que se trata de excertos e não das narrativas na íntegra.

I. SESSÃO 1

A primeira sessão visou a exploração de um dos elementos da crise do século XIV, nomeadamente a Peste Negra, tendo tido início com um ambiente imersivo em que a professora em formação se apresentou caracterizada como médico da época (cf. Apêndice T), acompanhada de projeções de fontes iconográficas relativas à temática em causa e um instrumental que evocava o ambiente sombrio vivido neste período histórico.

Assim, os alunos assistiram a um *historytelling* dinamizado pela mestranda, onde escutaram uma narrativa histórica criada pela mesma baseada na figura do médico Niall Ó Glacáin, que relatava, na primeira pessoa, o ambiente vivido, as dificuldades e os receios enfrentados durante este período. Importa, assim, esclarecer que a narrativa foi construída com base em fontes históricas, como é o caso da Crónica de Jean de Venette, e incluiu elementos descritivos das condições de vida da população, das crenças populares, das hipóteses explicativas para a doença e do quotidiano pautado pelo sofrimento.

Em seguida, procedeu-se a um diálogo aberto que, por meio de algumas questões orientadoras, pretendia estimular, não só a reflexão emocional dos alunos relativamente aos agentes históricos, como sobre a forma de o ser humano encarar a doença, a morte e o isolamento na época. Estabeleceu-se, ainda, uma ponte para a experiência vivida pelos alunos durante a pandemia de COVID-19, promovendo a comparação entre contextos históricos distintos, deixando, contudo, evidente o seu distanciamento. Por fim, os alunos manifestaram interesse em experimentar a máscara do médico que a mestranda utilizou, aspeto que se relevou enriquecedor uma vez que surgiu ao serviço de uma vivência mais imersiva e sensorial do contexto histórico em estudo, favorecendo um novo sentido, nomeadamente o tato.

Num momento final, os alunos redigiram uma narrativa histórica com o mote "Imagina que estás no ano de 1348. Conta como vives e o impacto que a Peste Negra teve na tua vida. Tem em atenção que deves justificar sempre as tuas ações", obtendo-se os resultados apresentados na figura 8.

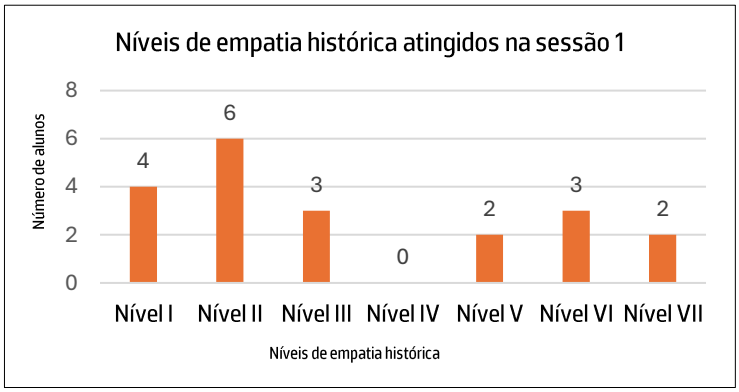


Figura 8 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 1

Partindo do gráfico apresentado, pode-se afirmar que todos os alunos da turma estavam presentes (amostra de 21 alunos) e ilustra-se uma distribuição heterogénea dos níveis de

empatia histórica desenvolvidos pelos mesmos, com predomínio dos níveis mais baixos (Nível I e Nível II), ainda que, no total, cinco alunos tenham conseguido alcançar os níveis VI e VII. Além disso, evidencia-se a ausência de alunos no nível IV. Segue-se, portanto, a análise de alguns constructos significativos dos alunos, em cada nível de empatia histórica:

Nível I:

A3[17] : *"(...) eu ligava para o médico pq perciso [sic] de um médico."*

Os alunos que se situam neste nível incorrem em repetições, sem evidências explicativas, como se observa no aluno A1. Além disso, neste caso, evidencia-se, ainda, uma incompreensão do contexto histórico pela menção à realização de uma chamada telefónica.

Nível II:

A7: *"Os meus pais estão doentes e eu não os abandono. Cheira muito mal na rua, a minha higiene é muito má e em casa só tem um cómodo dividido por muitas pessoas (...)"*

A15: " *(...) Estou enjoada por causa do cheiro das ruas e das casas. A minha alimentação é pobre (...) a minha* mãe está a morrer, então estou com ela para aproveitar com ela os seus últimos dias."

Neste nível, os alunos compreendem, em parte, o contexto social vivido, pela mobilização de conhecimentos face às condições de vida da população durante a crise do século XIV. Contudo, como se comprova pelos exemplos dos alunos A7 e A15, misturam esses factos históricos com anacronismos relativamente a não abandonarem os familiares infetados com Peste Negra, uma atitude reconhecidamente própria da época histórica. Assim, compreendem que os acontecimentos carecem de uma explicação, mas o passado não faz sentido.

Nível III

A11: *"Os meus hábitos de higiene iriam ser poucos, pois fazer as necessidades num balde e não tomar banho iria ser muito mau (...)"*

[17] Atribuíram-se, aleatoriamente, números aos alunos, precedidos da sigla A (aluno), para efeito de análise de dados.

Os alunos que se enquadram neste nível esforçam-se por considerar o contexto histórico, referindo a precariedade dos hábitos de higiene na época, porém, à semelhança do aluno A11, refugiam-se numa explicação centrada na atualidade aliada a juízos de valor.

Nível V

A20: *"Fala-se que chegou à Europa uma doença que veio do Oriente e que é muito contagiosa. (...) a Peste Negra matou imensas pessoas em pouco tempo. (...) como existiam maus anos agrícolas que causavam fome, tal como hoje acontece em alguns países, a minha alimentação está fraca e a minha higiene também."*

Neste caso, os alunos têm em consideração o contexto histórico, evidenciando conhecimento sobre o mesmo, contudo a sua compreensão dos acontecimentos ocorre com base em experiências do presente, evidenciada em expressões semelhantes a "tal como hoje", presente na narrativa do aluno A20.

Nível VI

A13: "*Fala-se nas ruas que é muito contagiosa e anda a matar muita gente! Não quero morrer! Temos de rezar muito! Estamos todos a viver um grande período de fome, sinto-me fraco (...) as ruas estão cheias de ratos (...)"*

Nas narrativas dos alunos que se situam neste nível, assiste-se a uma compreensão do pensamento da época, traduzido, neste caso, na expressão "Não quero morrer!", dado o conhecimento de ser uma doença mortífera, contudo não existe uma explicação clara centrada nos contextos económicos e político. Além disso, o aluno A13, em específico, refere "Temos de rezar muito!", apontando, deste modo, as crenças da população, nomeadamente, as religiosas, refletindo uma ténue associação ao contexto social. Pelo facto de as narrativas não relacionarem as ações, de forma clara, com o contexto social, político e económico, contrariamente às do nível seguinte, optou-se por se enquadrar as narrativas que surgem nas condições apresentadas ulteriormente neste nível.

Nível VII

A12: "*Sinto-me assustada porque começaram a morrer muitas pessoas, houve falta de mão de obra, os campos ficaram destruídos e os impostos aumentaram. A minha alimentação é má porque faltam cereais, o que causa fome (...)"*

Por fim, os dois alunos que se situam neste nível relacionam as ações individuais com um contexto social, político e económico mais vasto, indo além da mera descrição dos factos históricos. Deste modo, o aluno A12 refere o medo perante a elevada mortalidade provocada pela Peste Negra (contexto social), reconhecendo o seu impacto direto na escassez de mão de obra e associa estes fatores ao aumento dos impostos (contexto político/económico) e à fome, devido à falta de cereais.

II. SESSÃO 2

A segunda sessão teve como enfoque a vida a bordo das naus portuguesas durante o período da Expansão Marítima, tendo-se iniciado com a receção dos alunos num ambiente imersivo, conseguido através da projeção de um vídeo alusivo às navegações portuguesas, acompanhado por um instrumental impactante associado a sons do mar e pela declamação de um excerto do poema "Mar Português", da autoria de Fernando Pessoa. Em seguida, procedeu-se a uma breve exploração oral da primeira estrofe do poema, com base em questões orientadoras que procuravam estimular a reflexão sobre o impacto emocional que a partida dos navegadores tinha nos seus familiares.

Num segundo momento, por meio de personagens interativas de navegadores portugueses, criadas com recurso à IA, os alunos ouviram testemunhos constituídos por excertos da narrativa "A vida a bordo de uma nau, pelo escrivão João de Sá". A exploração deste recurso foi acompanhada por um diálogo aberto, orientado por questões que procuravam fomentar a construção de imagens mentais em relação à vida a bordo de uma nau, nomeadamente no que à alimentação, à higiene, às doenças e à ausência de contacto familiar dizia respeito. Além disso, a abordagem multissensorial foi complementada pela degustação de uma bolacha Marinheira, semelhante ao biscoito consumido na época, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento de uma ligação afetiva dos alunos à realidade histórica em estudo.

Por fim, os alunos assumiram o papel de escrivão numa nau portuguesa do século XV e redigiram uma narrativa histórica, na forma de diário de bordo, onde se pretendia que refletissem sobre as dificuldades enfrentadas e o modo de vida a bordo. Deste modo, no que à empatia histórica diz respeito, obtiveram-se os resultados apresentados na figura 9.

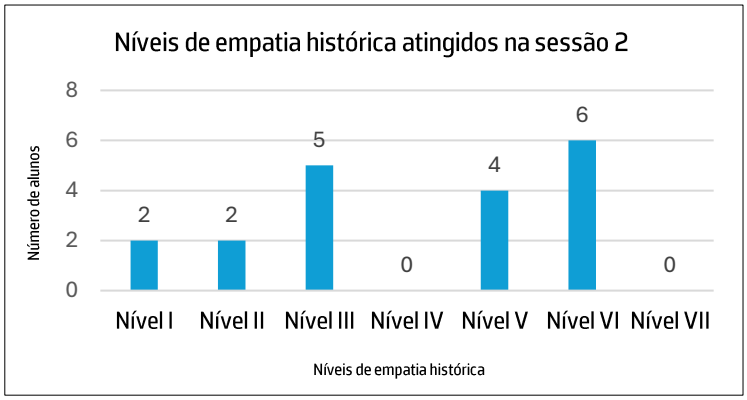


Figura 9 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 2

Pode-se, desde logo, conferir que nem todos os alunos estiveram presentes nesta sessão, visto que apenas foram contabilizadas 19 narrativas. Ademais, observa-se que a maioria dos alunos está concentrada nos níveis intermédios (Nível III e Nível V) e, nos níveis mais elevados, destaca-se o Nível VI. A ausência de alunos no Nível IV, à semelhança da sessão anterior, indica que não foram tecidas explicações com base em estereótipos atuais. Saliente-se, ainda, que nesta segunda sessão, nenhum aluno atingiu o nível mais elevado de empatia histórica. Apresenta-se, em seguida, a análise de alguns excertos significativos das narrativas históricas:

Nível I

A21: *"(...) higiene muito mal por causa da higiene."*

Evidencia-se que os alunos que se situam neste nível justificam a sua ação com a mesma causa apresentada, incorrendo, desse modo, numa repetição de informação, sem fornecer evidências explicativas, tal como é ilustrado pelo exemplo do aluno A21.

Nível II

A10: "(...) *Eu tenho comido bolachas e eu não me sinto bem porque eu queria comer mais coisas."*

Os alunos que se enquadram neste nível, apesar de reconhecerem o mau estar que um tripulante a bordo de uma nau podia sentir, refletido, no caso do aluno A10, na frase "eu não me sinto bem", apresentam uma explicação incoerente e anacrónica, pois esse desconforto era causado, entre outros fatores, pela pobreza nutricional da alimentação e não pelo desejo de variedade alimentar.

Importa, contudo, esclarecer que "as bolachas" a que os alunos se referem dizem respeito ao biscoito, podendo esta designação surgir associada ao facto de, nesta sessão, terem degustado uma bolacha Marinheira, por ser o alimento mais semelhante ao biscoito que a professora em formação encontrou.

Nível III

A15: *"Não temos casas de banho nem um quarto só nosso (...)"*

Neste caso, a menção à ausência de casas de banho e de um quarto individual refletem padrões de privacidade e conforto comuns na sociedade contemporânea. Assim, os alunos que se situam neste nível, partem do suposto que existem espaços e/ou objetos que deveriam estar presentes na época, demonstrando uma projeção de ideias contemporâneas sobre a época histórica em causa. Nesse sentido, a compreensão advém do *deficit* de bens face à sua realidade.

Nível V

A4: *"Eu tenho dificuldade em sobreviver com a falta de vitaminas, os meus companheiros têm andado muito doentes, alguns morreram (...) um momento que me assustou muito foi a tempestade em alto mar, a mais forte que enfrentamos. Estar numa nau é muito difícil. (...) Já não vejo a minha família há meses, como quando os refugiados fogem do seu país (...)"*

Atesta-se que os alunos que se enquadram neste nível demonstram um esforço em compreender e explicar as dificuldades vividas pelos navegadores portugueses, referindo o medo que os assolava durante as tempestades, assim como a saudade da família, visto que as viagens eram muito longas. Não obstante, as explicações apresentadas evidenciam aspetos do presente, como por exemplo, no caso do aluno A3, a alusão à "falta de vitaminas", visto que, à luz da época se desconhecia ser essa a razão das doenças, e na comparação com a saudade que sentia da família com aquela que é sentida pelos refugiados.

Nível VI

A12: *"(...) Existe muito pouca água, limpeza e organização dentro da nau. Os meus estão a ficar doentes. Um dos momentos que mais assustou-me foi quando o meu companheiro morreu. Alguma da comida começa a ficar estragada e tenho medo que o que sobra não dê para todos. E claro, tou [sic] cheio de saudades da minha família e preocupado pois eles não têm notícias de mim há meses."*

Por fim, as narrativas enquadradas neste nível refletem algumas das preocupações dos navegadores da época, como a escassez de água, a morte dos companheiros, o receio de que os bens alimentícios de que dispunham não fossem suficientes e a saudade e preocupação por os familiares não terem notícias, evidenciando, desse modo, um reconhecimento do pensamento do agente histórico, como se comprova pelo exemplo do aluno A12.

III. SESSÃO 3

A terceira sessão, tendo como tema a escravatura, iniciou-se num ambiente imersivo, conseguido através da projeção de uma imagem de um porão de um navio negreiro e da audição de sons associados, nomeadamente o de correntes e de chicotes.

Num segundo momento, procedeu-se à visualização de uma compilação de excertos de filmes históricos, — *Amistad*, *12 Anos Escravo* e *Roots* — construída pela professora em formação, que retratava, de forma intensa, as condições desumanas do transporte e comercialização de pessoas escravizadas. Seguidamente, promoveu-se um diálogo aberto, de igual modo orientado por questões que visavam a identificação de emoções, a compreensão do sofrimento humano e a construção de pontes entre o passado e o presente, com a introdução da problemática da escravidão moderna. Em relação a esta última, os alunos visualizaram, também, breves excertos de documentários, selecionados pela mestranda.

À semelhança das anteriores, a sessão culminou com a escrita de uma narrativa histórica, desta vez obedecendo à estrutura de uma carta, onde se pretendia que os alunos assumissem a voz de uma pessoa escravizada, separada da sua família e transportada para um local desconhecido, devendo escrever a algum amigo ou familiar a relatar o que tinha vivido até ali chegar. Deste modo, obtiveram-se os resultados ilustrados na figura subsequente.

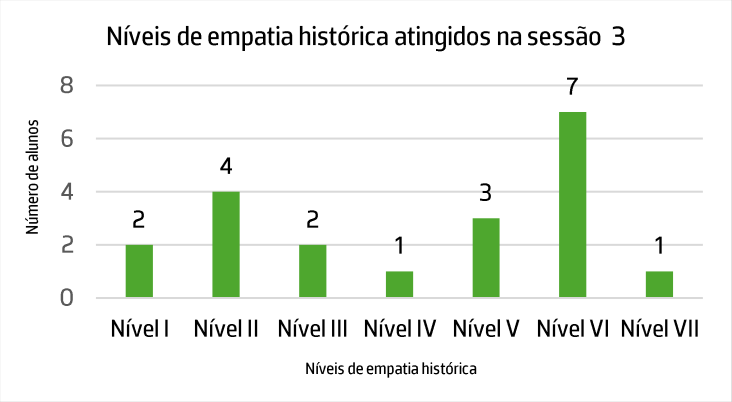


Figura 10 Níveis de empatia histórica atingidos na sessão 3

Por meio da observação e análise, é possível conferir que um aluno não esteve presente na sessão e que existe uma distribuição relativamente dispersa dos alunos pelos níveis de empatia história. Por conseguinte, o maior número de alunos (sete) atingiu o Nível VI, representando o expoente máximo comparativamente aos outros níveis. Observa-se, ainda, um número significativo de alunos nos níveis I e II e apenas um aluno no nível mais elevado. Segue-se, abaixo, a análise de alguns excertos das narrativas históricas:

Nível I

A1: "*Me atiraram para o oceano (ou mar), eu fiquei lá embaix [sic] o com as rochas. Eu tentei subire [sic], mas não deu porque tinha rochas e com as rochas em cima do cadiado [sic] eu não consigo me por lá emcima [sic] (...)*"

A3: *"(...) estou com medo, porque fui capturada e por isso estou com medo"*

Constata-se que os dois alunos enquadrados neste nível, A1 e A3, apoiam a sua justificação na mesma causa referida, resultando numa repetição de informação.

Nível II

A14: *"(...) cheguei a um local muito escuro depois de ser capturado, mas depois como tinha o meu tele [sic] liguei para a polícia e ela foi-me buscar."*

O aluno A14, ainda que reconheça o facto de as pessoas escravizadas serem capturadas, apresenta como solução a opção por uma chamada telefónica, verificando-se uma explicação anacrónica face ao contexto histórico, tal como acontece em todos os alunos que se situam neste nível.

Nível III

A18: *"(...) não tem pratos nem talheres e não tenho quase comida nenhuma."*

Neste caso, os alunos apoiam-se, essencialmente, na ausência de determinados objetos – "pratos" e "talheres" – presentes na hora da refeição para justificar as condições a que as pessoas escravizadas eram submetidas. Assim, nas narrativas situadas neste nível, os alunos referem inúmeras vezes esta situação, tornando claro que a sua compreensão acerca das condições do tráfico negreiro tem como base o *deficit* de bens.

Nível IV

A3:*"Tds [sic] os homens no barco eram pretos, escravos porque eu sei que eles não gostam de trabalhare [sic] batiam-los [sic] com xicote [sic] para trabalhare."*

O único aluno situado neste nível, A3, apesar de mencionar um aspeto historicamente correto, nomeadamente o "xicote" como forma apenas de coerção (e não de punição), estabelece uma associação incorreta entre a cor de pele das pessoas escravizadas e a aversão ao trabalho. Desta forma, reduz o contexto de violência a uma questão de, convenhamos, preguiça por parte das pessoas escravizadas, projetando, na sua resposta, estereótipos raciais contemporâneos.

Importa, porém, destacar que se trata de um aluno diagnosticado com PEA que, frequentemente, tende a mobilizar estereótipos na exploração de temas históricos que envolvem dinâmicas sociais mais complexas. Nesse sentido, a hipótese explicativa que a mestranda formulou, juntamente com a professora cooperante, prende-se com a elevada proximidade com a avó, cuja geração tende a mobilizar estereótipos raciais. Assim, a exposição a determinados discursos familiares aliada à tendência que o aluno possui para adotar padrões de pensamento de pessoas que lhe são próximas, poderá explicar a mobilização deste estereótipo.

Nível V

A17: *"O ambiente era horrível e eu estou cheio de marcas de chicote, preso a outra pessoa com correntes de ferro. Ontem fizeram um sorteio de quem ia ser atirado ao mar."*

Os alunos que se enquadram neste nível demonstram uma tentativa de dar sentido ao passado, ao referir as condições a que as pessoas escravizadas eram submetidas, mas, num momento posterior, acabam condicionados por um exemplo que remete a experiências do presente. Exemplificando, no caso do aluno A17, a mobilização da ideia de sorteio, uma prática comum na atualidade, por vezes até utilizada em contexto pedagógico para sortear um aluno para responder a uma dada questão, torna clara a sua parcial compreensão do pensamento da época, pelo facto de o exemplo mobilizado não corresponder à realidade histórica.

Nível VI

A20: *"Se eu pudesse, eu fugia daqui. Mas não posso, infelizmente. Se eles souberem que eu apenas pensei nisso, vão me dar com o chicote."*

Neste caso, o aluno A20 reconhece que o mero pensamento de fuga poderia resultar numa punição, evidenciando, assim, conhecimento da violência e do clima de terror imposto pelos esclavagistas. Ademais, reconhece as motivações, designadamente a luta pela sobrevivência e o desejo de liberdade ao referir "se eu pudesse, fugia daqui", mas também compreende a sua condição ao mencionar que "infelizmente" não podia fugir, aspeto presente em maior parte das narrativas situadas neste nível. Assim, apesar de apenas constar um excerto da narrativa, ao longo da mesma, o aluno demonstra um claro reconhecimento do pensamento, das crenças e motivações dos agentes históricos.

Nível VII

A13: *"(...) fiquei com medo ao ver as pessoas a serem atiradas ao mar. O barco estava muito cheio de pessoas e éramos mal tratados, mas depois tentavam colocar-nos bonitos para venda e ganharem mais dinheiro com nós. [sic] Depois éramos obrigados a trabalhar para outras pessoas que não conhecíamos em condições muito más, desumanas, como a professora disse."*

Findando, o único aluno enquadrado neste último nível alude à dimensão social quando menciona as condições desumanas do tráfico negreiro, reconhecendo que, exatamente por as condições serem muito precárias, decorria a necessidade de colocar as pessoas escravizadas "bonit[as] para venda", a fim de obterem um maior lucro (interesse económico). Além disso, o aluno menciona a obrigatoriedade do trabalho "para outras pessoas" em "condições muito más, desumanas", tornando clara a sua compreensão de que a escravatura era sustentada por interesses económicos, que dependiam da mão de obra forçada para garantir a produção e o lucro. Por conseguinte, demonstra que compreende a escravatura como algo que relaciona a experiência individual com um contexto social, político e económico mais alargado.

5.6.2. OBSERVAÇÃO DIRETA

Atendendo à metodologia de investigação adotada - Investigação-Ação – os dados recolhidos através da observação direta revelaram-se fundamentais na planificação contínua das sessões,

permitindo à professora-investigadora refletir, sessão após sessão, sobre as estratégias e dinâmicas implementadas.

Por conseguinte, partindo da análise das grelhas de observação dos três observadores, designadamente a professora em formação, a professora cooperante e o par pedagógico, tornou-se evidente que os alunos demonstravam estar mais envolvidos quando lhes eram apresentadas projeções. Assim, não obstante o facto de os três observadores terem reconhecido a atenção e o interesse da totalidade dos alunos da turma relativamente ao *historytelling* protagonizado pela professora-investigadora na primeira sessão, a mesma partilha da perceção de um dos observadores de que os alunos reagiram de forma mais expressiva às fontes iconográficas e ao instrumental. Assim, esta constatação levou a mestranda a reformular as estratégias nas sessões subsequentes, tendo optado, no caso da segunda sessão, pela utilização de testemunhos animados por meio de personagens interativas projetadas e, na última sessão, o recurso a excertos de filmes históricos combinados com um instrumental impactante.

No que diz respeito à sensibilidade ao sofrimento dos agentes históricos, os três observadores coincidem no facto de a esmagadora maioria dos alunos o demonstrar através de expressões como, no caso da primeira sessão, "devia ser muito difícil não saber como evitar a Peste Negra". No caso da segunda sessão, os alunos seguiram o mesmo registo, demonstrando-se sensibilizados com as condições em que viviam os navegadores a bordo de uma nau, à exceção de dois alunos dos quais nenhum observador conseguiu obter registos, pelo facto de não terem participado, oralmente, na aula. Na ótica da mestranda, tal se pode dever ao facto de não estarem interessados na temática, aspeto que se refletiu, posteriormente, nas suas narrativas históricas. Relativamente à última sessão, esta foi aquela em que a sensibilidade referida se manifestou de uma forma mais acentuada, acompanhada por uma expressão emocional mais evidente, perfeitamente visível nas expressões faciais dos alunos, aspeto destacado por um dos observadores. Deste modo, verificou-se uma maior dificuldade em traduzir as emoções em palavras, passando a expressarem-se através de reações não-verbais e do silêncio.

Quanto à utilização da linguagem emocional por parte dos alunos, observou-se que esta foi pouco recorrente na primeira sessão, aspeto que levou a mestranda a reformular as questões do diálogo aberto nas segunda e terceiras sessões, orientando os alunos nesse sentido. Além disso, atestou-se que, no decorrer das três sessões, a participação dos alunos nesse diálogo evoluiu de uma

afetividade inicial para uma tentativa de análise crítica, pelo que, na primeira sessão, os observadores indicaram que a maioria dos alunos se limitou a expressar reações emocionais e a tecer julgamentos anacrónicos. No caso da segunda sessão, embora os alunos tenham expressado verbalmente uma maior variedade de emoções como, a título de exemplo, o medo, face ao desconhecido, a tristeza, pelas saudades que sentiam da família, a raiva, por verem companheiros a morrer e nada puderem fazer para o evitar e a surpresa por descobrirem que ainda tinham o que comer na viagem, a sua participação no diálogo aberto foi menos avolumada. Uma vez que a professora-investigadora tinha antecipando essa possibilidade no momento de planificação, a mesma decidiu recorrer a uma estratégia sensorial diferente, optando por distribuir a cada aluno uma bolacha marinheira, com o intuito de lhes proporcionar uma experiência diferente que pudesse estimular a reflexão e partilha no momento seguinte de diálogo, tendo-se verificado o sucesso dessa estratégia pelo aumento das participações dos alunos após este momento. Também nesta sessão começaram a emergir tentativas mais claras de estabelecer ligações entre o passado e o presente, por iniciativa dos alunos, como o caso de um aluno ter referido que "os navegadores não tinham GPS, mas guiavam-se pelos astros e isso é algo difícil hoje para nós", aspeto que motivou a mestranda, na sessão seguinte, a optar por projetar exemplos que permitissem aos alunos estabelecer as pontes entre a realidade histórica em estudo e o momento presente. Com efeito, os exemplos apresentados na terceira sessão foram cruciais para que, aproximadamente metade da turma conseguisse, oralmente, estabelecer relações passado-presente com alguma facilidade, recorrendo não apenas aos exemplos apresentados pela professora-investigadora, como a outros do seu conhecimento prévio.

Sumariamente, os dados fornecidos por observação direta demostraram que a professora-investigadora ao adaptar as estratégias às reações e necessidades dos alunos observadas em cada sessão, auxiliou-os, não só a alcançar uma maior sensibilidade em relação aos agentes históricos, como também os estimulou no sentido do desenvolvimento de uma linguagem mais emocional e do pensamento reflexivo.

5.6.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Após a análise preliminar dos dados recolhidos no âmbito do inquérito por questionário, verificou-se que, apesar de as afirmações terem sido formuladas com o objetivo de fornecer informação relevante ao estudo, algumas das respostas dos alunos não permitiram obter dados significativos.

À luz do exposto, optou-se por considerar apenas duas afirmações cujas respostas, recolhidas em dois momentos distintos (antes e após a intervenção educativa), permitiram obter dados pertinentes para o presente estudo.

Numa primeira instância, importa ressaltar que no inquérito por questionário inicial participaram apenas 19 alunos, ao passo que no final todos participaram, totalizando 21 alunos. Assim, apresentam-se em seguida os dados obtidos.

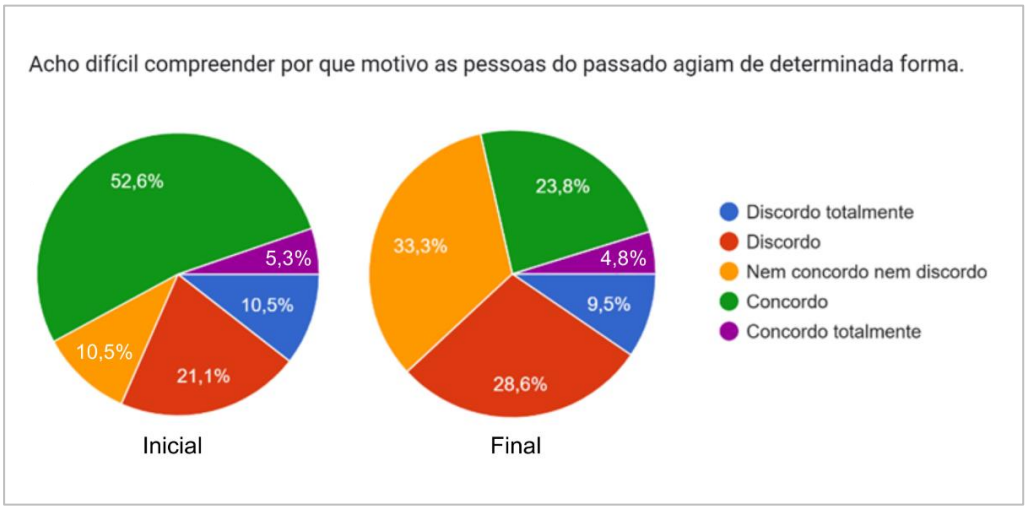


Figura 11 Respostas obtidas à afirmação 7 no inquérito por questionário inicial e no final

Quando confrontados com a afirmação "Acho difícil compreender por que motivo as pessoas do passado agiam de determinada forma", num momento inicial, como é passível aferir através da figura 11, 57.9%, ou seja, mais de metade dos inquiridos, admitia ter dificuldade em compreender a forma como os agentes históricos agiam, enquanto 31.6% discordavam, assumindo-se confortáveis neste aspeto. Além disso, 10.5% mostravam-se neutros face a esta afirmação, pelo que a perceção dominante é a de que a maioria reconhecia ser difícil compreender as ações dos agentes históricos.

Considerando, agora, o momento final, observa-se que 28.6% dos estudantes, isto é, menos de um terço da turma, admitia ter dificuldade nesta questão, verificando-se um decréscimo face ao momento inicial. Atesta-se, ainda, um aumento percentual de alunos que discordam (38.1%) e daqueles que assumem uma posição neutra (33.3%). Estes últimos dados poderão, assim, revelar que as estratégias implementadas ao longo das três sessões surtiram efeito positivo, no sentido em que se assistiu a um decréscimo percentual de alunos que admitiam sentir dificuldade nesta questão e a um aumento nos que discordavam da afirmação e, por isso, se sentiam confortáveis.

Também o crescimento da percentagem de inquiridos que assume uma posição neutra (de 10.5% para 33.3%) pode estar associada a uma fase intermédia, em que os alunos se encontram, ainda, num processo de construção de sentido face às ações dos agentes históricos.

Em seguida, a fim de auxiliar na resposta ao objetivo específico "Analisar a importância do estabelecimento de relações passado-presente para o desenvolvimento da empatia histórica", formulou-se a afirmação "A História ajuda-me a compreender melhor o mundo em que vivo".

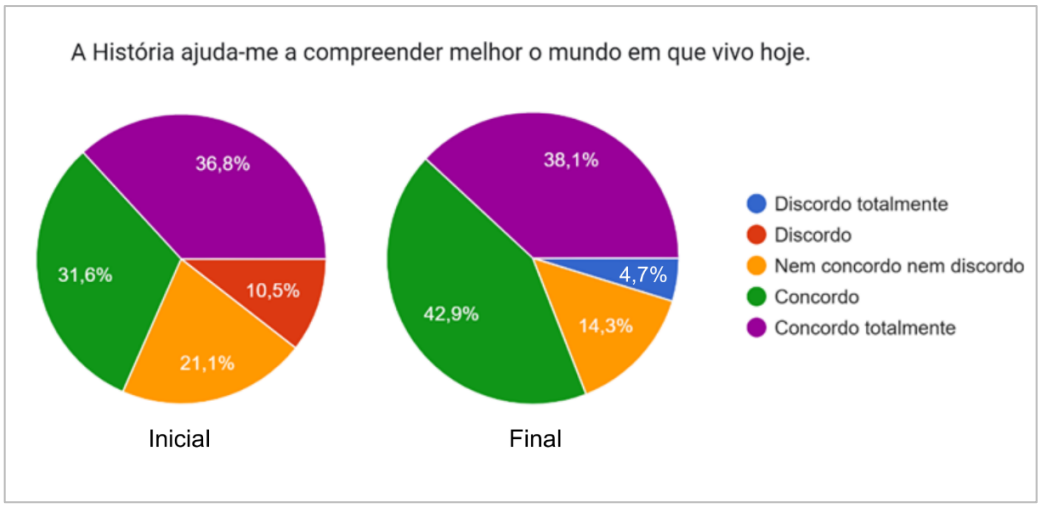


Figura 12 Respostas obtidas à afirmação 8 no inquérito por questionário inicial e no final

Nesse sentido, através da figura 12, atesta-se que, num momento inicial, 68.4% reconhecia a utilidade da História na compreensão do presente, verificando-se que apenas 10.5% não concordavam com a afirmação e 21.1% mantinham-se neutros.

Posteriormente, no momento final, verificou-se um aumento percentual de inquiridos que concordam com a afirmação para 81%, podendo estar associado ao facto de alguns alunos passarem a reconhecer a relevância da História na compreensão do presente, algo que poderá revelar a perceção da utilidade da disciplina. Além disso, a diminuição percentual dos alunos que discordam (de 10.5% para 4.7%) sugere uma mudança de mentalidade, passando os alunos a reconhecer o valor desta área disciplinar. Por fim, a diminuição relativamente aos que se assumem neutros, especificamente de 21.1% para 14.3% atestam uma maior consciencialização da ligação entre o passado e o presente, levando menos alunos a demonstrarem-se indiferentes ou, talvez, indecisos, reforçando a eficácia da abordagem utilizada.

5.7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Num último momento da presente investigação, importa refletir sobre as principais conclusões e contributos do estudo desenvolvido, pretendendo-se dar resposta aos objetivos definidos e à questão de investigação. Além disso, serão indicadas as limitações do estudo e, como sugerido pela metodologia de Investigação-Ação, implicações relevantes para a prática educativa. Deste modo, é importante salvaguardar que "uma investigação é importante não pelas suas conclusões, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade" (Ponte, 2002, p. 19).

Com efeito, no que tange ao primeiro objetivo, nomeadamente "descrever de que forma o recurso a uma abordagem multissensorial dos conteúdos históricos pode despertar emoções nos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico", é possível afirmar que a mobilização dos sentidos, – visão, audição, tato e paladar – como sugerido por Almansa e Rodríguez (2017), contribuiu de forma significativa para o envolvimento emocional da turma. Sob essa perspetiva, as estratégias de aprendizagem implementadas despertaram reações emocionais visíveis, principalmente através de expressões faciais, gestos e momentos em que o silêncio se revelou esclarecedor. Ainda assim, em todas as sessões procurou-se incentivar a verbalização das emoções associadas à temática em estudo, de forma a compreender as justificações associadas às mesmas.

Recuperando o segundo objetivo, designadamente "analisar a importância do estabelecimento de relações passado-presente para o desenvolvimento da empatia histórica", a professora-investigadora conclui que o trabalho realizado ao longo das sessões nesse sentido foi fulcral para a obtenção dos níveis de empatia histórica intermédios e mais sofisticados, uma vez que, relembrando os dados do inquérito por questionário, num momento inicial, mais de metade dos alunos admitia ter dificuldade em compreender as ações dos agentes históricos, pois incorriam numa análise *presentista*. Assim, à semelhança do que é perspetivado por Foster (1999), os alunos necessitaram de realizar um trabalho sistemático de reconhecimento de diferenças entre o tempo presente e o contexto histórico em estudo, recuperando o quadro de ideias, crenças e valores de cada um deles. Como este exercício cognitivo era realizado todas as sessões, por meio do diálogo aberto, levando-os a compreender que estavam a estudar contextos históricos diferentes da sua realidade e, por isso, tinham de colocar uns "óculos especiais", como a mestranda algumas vezes referiu, para analisarem o que estavam a estudar, a professora-investigadora acredita que tenha

contribuído para que os alunos se envolvessem intelectualmente com os conteúdos. Este envolvimento permitiu-lhes, portanto, colocarem-se no lugar do agente histórico, entender a realidade do mesmo e, a partir daí, auxiliar, ainda, na compreensão do mundo atual. Assim, o estabelecimento de relações passado-presente, além de auxiliar no desenvolvimento da empatia histórica, contribuiu, tal como evidenciado pelos resultados do inquérito por questionário, para o reconhecimento da História como área disciplinar relevante na compreensão da atualidade.

No que ao terceiro objetivo diz respeito, – "Identificar os níveis de empatia histórica desenvolvidos após a abordagem emocional dos conteúdos, a partir das narrativas históricas produzidas pelos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico" – os dados provenientes da análise das narrativas históricas dos alunos atestam uma notável progressão nos níveis de empatia histórica ao longo das três sessões, manifestada pela migração gradual dos alunos dos níveis mais baixos (Nível I, Nível II e Nível III) para os níveis intermédios (Nível IV e nível V) e mais elevados (Nível VI e Nível VII). Assim, esta evolução gradual corrobora a perspetiva de Lee (2003) de que a empatia histórica se trata de uma competência que se desenvolve progressivamente. Contudo, é de notar algumas oscilações nos níveis II, III e IV ao longo das três sessões, podendo surgir devido às temáticas trabalhadas serem mais ou menos apelativas para os alunos e, assim, estes revelarem também oscilações na sua predisposição para *empatizar* historicamente e para fundamentar as suas narrativas. Embora se verifique esta progressão, denote-se a existência, na última sessão, de alunos nos níveis mais baixos de empatia histórica. Estes dados vão, também, ao encontro do que é defendido por Lee (2003), nomeadamente o facto de o desenvolvimento da empatia histórica ser um processo complexo, que requer tempo e a utilização contínua de estratégias adequadas ao seu desenvolvimento.

Numa última instância, sendo este um estudo de pequena escala, apresenta algumas limitações importantes de serem reconhecidas. Primeiramente, apesar de se terem recolhido 60 narrativas, o número reduzido de sessões e de alunos (n=21) limita a generalização de resultados. Apesar de não ser um objetivo da metodologia de Investigação-Ação, poder-se-ia tecer alguma generalização caso se tratasse de um estudo de maior escala. Neste caso, a presente investigação oferece evidências que permitem identificar implicações relevantes para a prática educativa. Desse modo, intenta-se responder à questão de investigação "De que forma a abordagem emocional da História e Geografia de Portugal poderá contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico?", podendo-se inferir que,

através do cruzamento dos dados obtidos, a abordagem emocional parece ter desempenhado um papel importante, no sentido de facilitar o estabelecimento de uma relação entre as dimensões cognitiva e afetiva, indo ao encontro do que é perspetivado por autores como Endacott e Brooks (2013) e Khlmeier (2006). Ademais, revelou-se fundamental na compreensão dos contextos históricos abordados, orientando os alunos não apenas para os aspetos factuais, mas para a interpretação dos constrangimentos, dilemas e intenções dos agentes históricos. Desse modo, ao contribuir para a humanização da História, induziu a reflexão dos contextos sob o quadro de valores, ideais e crenças da época história, aspeto que favoreceu o desenvolvimento da empatia histórica.

6. ENTRE A ÚLTIMA ESCALA E O PRIMEIRO VOO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais longe vou, mais perto de mim eu fico.

Andrew McCarthy

No findar deste percurso formativo, o título selecionado para este último capítulo do RE simboliza o lugar onde a mestranda se encontra no momento. Assim, cada etapa desta viagem representou uma escala necessária que permitiu ora escutar, aprender, experimentar e, sobretudo, refletir, sendo possível, agora, tecer algumas considerações finais acerca da experiência vivida.

Neste alinhamento, a colaboração na orientação educativa das turmas permitiu à professora em formação desenvolver competências no âmbito da gestão eficiente do comportamento e das interações entre os alunos, aspeto que contribuiu para a construção de um ambiente de trabalho agradável, em que se assistia a um equilíbrio entre o humor e a assertividade, favorecendo a ascensão de um clima de confiança e de respeito mútuo. Além disso, e considerando a constante ambição de motivar os alunos para o seu próprio percurso académico, a mestranda compreendeu a importância do estabelecimento de um ambiente estimulante e acolhedor, a fim de os alunos se sentirem motivados para a aprendizagem, com base nos valores elencados no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e, consequentemente, para o desenvolvimento das competências previstas nesse mesmo documento orientador. Neste sentido, a construção de novas aprendizagens pelos alunos foi potenciada pela seleção de estratégias inovadoras, complementadas pela utilização de recursos didáticos diversificados. Também a heterogeneidade das turmas com as quais a mestranda contactou exigiu uma abordagem pedagógica flexível.

Adicionalmente, esta atenção ao contexto educativo refletiu-se numa prática comprometida com a personalização do ensino, respeitando as necessidades de cada aluno. À luz disso, sempre que justificável, foram construídos recursos adaptados para, no caso, um aluno com PEA, permitindo que se sentisse valorizado e possibilitando a sua participação mais orientada nas aulas.

Concomitantemente, este percurso permitiu desenvolver a sua identidade docente, alinhada com uma Educação hodierna, em que as emoções do professor e do aluno são reconhecidas e valorizadas. Porém, reconhece que o desenvolvimento dessa identidade se trata de um processo dinâmico e inacabado, uma vez que se encontra, constantemente, sujeita a novos desafios, contextos e particularidades dos alunos, exigindo do professor uma capacidade contínua de reinvenção e adaptação. Neste sentido, à semelhança de Estanqueiro (2010, p. 76), também a mestranda considera que "não há um perfil único de bom professor".

Numa outra esfera, importa referir a relevância do acompanhamento de uma direção de turma e da participação nas reuniões de avaliação como uma experiência particularmente significativa. Assim, foi possível à mestranda compreender as responsabilidades de um diretor de turma, bem como as exigências burocráticas a ele inerentes. Ademais, foi possível observar de perto as dinâmicas de avaliação dos alunos e os critérios que a sustentam, contribuindo para o reconhecimento da complexidade desses processos em prol de tomadas de decisões pedagógicas justas e fundamentadas.

Porém, nem tudo foi linear no decorrer deste percurso. Um dos principais desafios consistiu na necessidade de reformular, na íntegra, o projeto de investigação, pelo facto de a professora em formação considerar que o tema da investigação inicialmente previsto não se adequava ao contexto. Assim, este recomeço, ocorrido numa fase avançada da PES, implicou um esforço acrescido na apropriação do tema e na planificação do projeto em tempo limitado. Esta ocorrência, traduziu-se, portanto, numa oportunidade de crescimento profissional, no sentido do aprofundamento do conhecimento sobre a nova temática, e de crescimento pessoal, no que à capacidade de adaptação perante imprevistos e de resiliência diz respeito.

Recuperando, por fim, os objetivos da PES, elencados no capítulo *Primeira Escala: Finalidades e Objetivos*, a professora em formação procurou integrar os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na planificação e avaliação das regências lecionadas, bem como nos projetos desenvolvidos, mantendo uma postura profissional crítico-reflexiva, espelhada, por exemplo, na reflexão sistemática sobre a sua prática. No que ao último objetivo diz respeito, no âmbito da divulgação do conhecimento profissional adquirido, a mestrada destaca a participação como oradora no I Seminário Internacional COOPERA 360, no InterNetWorking Conference e, por fim, no *International Conference on Teacher Education*, realizado na Escola Superior de

Educação de Bragança. Com efeito, estas oportunidades revelaram-se enriquecedoras, não apenas pela possibilidade de partilhar o trabalho desenvolvido, mas, principalmente, pela troca de experiências e reflexões com outros estudantes, docentes e investigadores.

De igual modo, a professora em formação acredita ter cumprido os objetivos pessoais a que se propôs, dado que intentou sair da sua zona de conforto, por exemplo, no âmbito da temática do projeto de investigação, aceitando com leveza as sugestões dos demais profissionais envolvidos no seu percurso formativo. Além disso, conseguiu, como inicialmente idealizado, desenvolver dois projetos escolares individuais em cada ciclo de ensino, tornando evidente a entrega, por inteiro, ao seu percurso de formação inicial.

Numa última instância, a citação selecionada para este momento final traduz o que a professora em formação viveu ao longo da PES. Deste modo, à medida que enfrentou desafios e assumiu o papel e a responsabilidade de ser professora, aproximou-se da sua essência e da vocação que, desde cedo, acredita que a acompanha. A Educação é, assim, para a mestranda, mais do que uma missão; representa a concretização de um sonho antigo, no qual a escola se revela como o lugar onde se sente plena, coerente com aquilo que é e com aquilo que almeja ser, em prol de um Ensino de excelência. Deste modo, é pelas crianças que passaram, aquelas que ainda passarão pelas suas mãos e, também, por si, que a professora, agora, no final da sua formação inicial, continuará a caminhar, assumindo, com convicção, um compromisso ético e profissional com a Educação.

Inspirada, por isso, pelas palavras e melodia de Jorge Palma, que evidenciam o espírito de resiliência, entrega e compromisso que este percurso exigiu e continuará a exigir, resta afirmar que

Enquanto houver estrada p'ra andar
A gente vai continuar
Enquanto houver estrada p'ra andar
Enquanto houver ventos e mar
A gente não vai parar
Enquanto houver ventos e mar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Gerais

Agra, M., Gewerc, A., & Montero, M. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Ensenanza, 21*, 101–114.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In A. Alarcão (dir.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (dir.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Artmed.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8.ª ed.). Cortez Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2018). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed.). Almedina.

Alarcão, I., Leite, A., Roldão, M. (2010). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista brasileira de formação de professores, 1*(3), 2-29.

Almansa, A., & Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la ensenanza de las ciências sociales. In R. López, P. Martínez, & J. Cuevas (coord.), *Ensenanza de la historia y competências educativas.* (vol.6: Análisis y Estudios, 1.ª ed., pp. 49-65). Editorial GRAÓ.

Alves, L. (2009). A função social da História. *E-F@BULATIONS,* 18-22. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf

Alves, R., Geglio, P., C., Moita, F., Souza, C., & Araujo, M. (2015). O quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem. *In XIII Congresso*

Internacional de Tecnologia na Educação. http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf

Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica. Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.

Andrade, B., Júnior, G., Araújo, A., & Pereira, J. (2011). Empatia histórica em sala de aula: Relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. *História & Ensino, 17*(2), 257–282. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257

Ashby, R. (2003) Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e conceções. In Barca, I. (dir.), *Educação Histórica e Museus: Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: CIED.

Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (dir.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). Falmer Press.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt Rinehart and Wiston.

Azevedo, R. (2012) A música como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil. *ÀGORA, 3*, 86-89. https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/musica.pdf

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007a). Modos de ação no ensino da escrita. In L. Barbeiro, & L. Pereira (dir.), *O ensino da escrita: A dimensão textual* (1.ª ed., pp. 7-14). Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007b). Complexidade do processo de escrita. In L. Barbeiro, & L. Pereira (dir.), *O ensino da escrita: A dimensão textual* (1.ª ed., pp. 7-14). Ministério da Educação.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. História. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 3*(2) 13-21. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf

Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (dir.), *Para uma educação de qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica* (pp. 131– 144). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Betti, L., Silva, D., & Almeida, F. (2013). A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação, 8*(3), 47-64. http://www.hnfc69699.com/pdf/

Bezerra, Z., Sena, F., Dantas, O., Cavalcante, A., & Nakayama, L. (2010). Comunidade e escola: Reflexões sobre uma integração necessária. *Educar, 37*, 279-291. https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/?format=pdf&lang=pt

Bolin, F. (1987). Perspectives and imperatives: on defining supervision. *Journal of Curriculum and Supervision, 2,* 368-380.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (1.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Borsa, J. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Portal dos Psicólogos*, 1-5.

Bortolazzo, S. (2024). Storytelling: entre usos, benefícios e aprendizagens. *Ensino Em Re-Vista*, *31*, 1-24. https://doi.org/10.14393/ER-v31e2024-33

Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação, 26*(1), 253-286. https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259

Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (dir.). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (pp. 49–63). Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. *The Journal of Education Thought, 23*(3), 209–217. https://www.jstor.org/stable/23768771

Carrilho, F. (2012). Métodos e Técnicas de Estudo. Editorial Presença.

Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). Organização do ensino do estudo do meio. In F. Diogo (coord.), *Metodologias do Estudo do Meio* (vol. 2: Metodologias de Ensino, pp. 28–53). Plural Editores.

Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. Uberlândia.

Condemarin, M., & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Artes Medicas.

Cruz, S. (2016). Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. In A. Carvalho, S. Cruz, C. Marques, A. Moura, I. Santos, & N. Zagalo (dir.), *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 344-350). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE. https://aeaveiro.pt/biblioteca/index.php?page=13&id=4442&db

Cunha, A., & Lopes, J. (2018). Práticas de ensino para o envolvimento e as práticas epistémicas dos alunos no trabalho experimental. *Indagatio Didactica, 10*(4), 45-56. https://doi.org/10.34624/id.v10i4.11151

Cunha, M., & Xavier, E. (2010). Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. *Anais do VIII Seminário de pesquisa em Ciências Humanas SEPECH*.

De Leur, T., Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). I saw angry people and broken statues. Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies, 65*(3), 1-21. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Heath & Co Publishers.

Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Perceção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos de idade: construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(1), 191-207. https://hdl.handle.net/1822/70322

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular.* Plural Editores.

Diogo, F. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira, & F. Diogo (dir.), *Autonomia e flexibilidade curricular: relatos de experiência de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021* (pp. 13-34). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Conselhos de Marco de Canaveses e Cinfães. https://cfaemarco-cinfaes.net/storage_cfaemarco-cinfaes.net/paginas/CFAE_MC_E-Book_AFC_maio%202021.pdf

Dodó, F., & Fernandes, D. (2019). A importância da formação do professor de português: fator decisivo para as escolhas teórico-metodológicas que nortearão o fazer docente nas aulas de língua materna. *Letras, Escreve, 9*(3), 17-29. 10.18468/letras.2019v9n3.p17-29

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. Martins (dir.), *A didáctica do Português: Seis estudos de Linguística,* (165-177). Edições Colibri.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.* Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino.* Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.

E. Freschi, & M. Freschi. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau, 8*(18), 1-12.

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41-58. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003

Engels, M., Spilt, J. Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction, 75,* 2-12. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485

Ernesto, N. (2021). Uma análise dos planos de aula elaborados por estudantes universitários moçambicanos na área de formação de professores: dos problemas às propostas de remediação. *Indagatio Didática, 13*(3), 347-362. https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25566

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores.* Editorial Presença.

Félix, N. (1998). *A História na educação básica.* Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios.* Texto Editores. http://hdl.handle.net/10451/5509

Fernandes, I., Pires, & D. (2018). Perspetiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6.º ano de escolaridade. *Ciências Educativas, 2*4(4), 875-890. https://doi.org/10.1590/1516 731320180040005

Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. In Barca, I., Schmidt, M. (dir.), *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 115-130). Centro de Investigação em educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ferreira, C. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In I. Barca, & M. Schmidt (dir.), *Educação histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.115- 130). CIEd. Universidade do Minho.

Ferreira, C. (2011). Seria a moralidade determinada pelo cérebro? neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. *Physis, 21* (2), 471-490. https://doi.org/10.1590/S0103-73312011000200008

Ferreira, I., & Morais, J. R. (2013). Revisitando os clássicos: Os contributos de Maslow, Freud, Erikson e Piaget para a compreensão do Fenómeno de Boom, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC. *Aprender*, 72–86. https://doi.org/10.58041/aprender.79

Ferreira, J. (1994). A evolução da sociedade portuguesa. In J. Mattoso (dir.), *História de Portugal* (vol. VIII: Portugal em transe 1974-1985, pp.139-177). Editorial Estampa.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora.

Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar. Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. 7 Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes.* Lisboa: Edições Sílabo.

Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *The Social Studies, 90*(1), 18-24. https://dacemirror.sci-hub.ru/journal-article/3ead52984706a2b11b014b1a1493fa22/foster1999.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia.* 18.ª ed. Paz e Terra.

Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 17-118). Porto Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura. Edições* ASA.

Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional: empatia.* Actual Editora.

Gomes, J., & Macedo, A. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. M. Silva & I. González (coord.). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária.* Deriva Editores.

Grillo, M. (2004). O professor e a docência: o encontro com o aluno. In D. Enricone (dir.), *Ser professor* (4.ª ed., pp. 73-89). EDIPUCRS.

Haetinger, G. (2004). *Informática na educação: um olhar criativo.* Instituto Criar Ltd.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 133-205). Porto Editora.

Jesus, M. (2022). Marinho, M., & de Jesus, S. (2022). A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: contribuições do uso pedagógico de recompensas. *Scientia Generalis*, 3(1), 89-96. A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: contribuições do uso pedagógico de recompensas | Scientia Generalis

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning (All grades).* Resources for Teachers.

Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical rmpathy in a 9th grade world History course. *Theory & Research in Social Education, 34*(1), pp. 34–57.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In I. Barca (dir.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). CIEd, Universidade do Minho.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (dir.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-32). CIEd, Universidade do Minho.

Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History, 82*(1), 6–11.

Leite, C. & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo", do processo de avaliação externa de escolas*. Inspeção-Geral de Educação.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2015). *Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas, 58*(3), 825-855. https://doi.org/10.1590/00115258201560

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto PressEndacott.

Libâneo, J. (2006). *Didática*. Cortez Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa.* PACTOR.

Lopes, J., Freire, P., Fernandes, L., Silva, R., Barbosa, I., Azevedo, A., Silva, D.,& Nogueira, M. (2021). Revisão da carta educativa do município da Maia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://www.cm-maia.pt/educacao-e-ciencia/carta-educativa

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Edições EPU.

Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do "saber falar" e do "saber ouvir". In Lomas, C. (dir.). *O valor das palavras I* (118-126). Edições ASA.

Lyman, F. (1998). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (dir.) *Mainstreaming digest*. University of Maryland Press.

Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *EDUSER*, *2*(1), 37-51. https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19

Mariani, S. (2002). O equilibrista das seis cordas: método de violão para crianças. UFPR.

Marques e Solé (2024), A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal. In P. Sánchez, R. Ibánez, & J. Vera (coord.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 337-347). Octaedro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=971969

Martinelli, S., & Bartolomeu, D. (2007). Escala de motivação académica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica, 6*(1), 21-31.

Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. Harper e Row.

Matos, J., & Gordo, M. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. Educação e Matemática, 26, 13-17. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5146

Mattoso, J. (1999). *A função social da história no mundo de hoje*. Associação de Professores de História.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.

Mcgonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better.* Penguin.

Menezes, L., & Silva, C. (2018). *A depreensão da intertextualidade como habilidade de leitura*. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1879

Monteiro, I., Gaspar, A. (2007). Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências, 12* (1), 71-84.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio, 10*(39), pp. 10-13. https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf

Moreira, A. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.ªciclo do ensino básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Santiago de Compostela.

Morgado, L. (2022). *Ambientes de Aprendizagem Imersivos. Video Journal of Social and Human Research, 1*(2), 102-116. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12989/1/Artigo%207-%20AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAGEM%20IMERSIVOS.pdf

Murray, J., Swennen, A. & Kosnik, C. (2019). International Policy Perspectives on Change in Teacher Education. In J. Murray, A. Swennen & C. Kosnik (dir.) *International Policy Perspectives on Change in Teacher Education: Insider Perspectives* (pp. 1-13). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-01612-8_1

Nóvoa, A. (2005). Evidentemente: histórias da educação. Edições ASA.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29*, 29-42. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa* (2.ª ed.). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial. In J. Oliveira-Formosinho,& J. Formosinho (dir.), Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança (pp. 22-31). Porto Editora.

Ortiz, A. (2009). *Neurociencia y educácion.* Alianza Editorial.

Padilha, L. & Nascimento, M. (2015). A Pesquisa Histórica e a História da Educação. *HISTEDBR, 15*(66), 123-134. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643706

Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas, 2*(2), 37-52. http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_atual/Pais.pdf

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In A. Fernando (coord), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). Terceira Infância. In D. Papalia, & R. Feldman (dir.), *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed., pp. 314-381). Artmed. https://archive.org/details/desenvolvimento-humano/page/323/mode/2up

Paviani, N. & Fontana, N. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura, 14*(2), 77-88.

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

Pereira, J. (2013). Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de História. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Artmed.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexivaen el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Crítica y Fundamentos.

Pina, A., Guimarães, D., & Guedes, M. (2022). Escape room: Contextualização e potencial educativo. In A. Pina (coord), *Escape Room Educativo: Desenvolvimento das Competências Digitais. Educação* (pp. 9-13). Direção-Geral da Educação. https://etwinning.pt/docs/EscapeRooms.pdf.

Pinsky, C., Bacellar, C., Grespan, J., Napolitano, M., Jnotti, M., Funari, P., & Alberti, V. (2005). Fontes Históricas (2.ª ed). Editora Contexto. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7004717/course/section/6331346/Fontes%20Hist%C3%83%C2%B3ricas%20-%20Karla%20Pinsky.pdf

Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history thinking. In C. Portal (dir.), *The history curriculum for teachers*. Imago Publishing Ltd.

Ramos, A. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre a literatura para a infância*. Editorial Caminho.

Reis, M. & Lima, A. (2011). A implantação da rotina didática no primeiro ano de ensino fundamental. In *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científico*. Universidade do Vale do Paraíba.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (dir.), *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto Editora.

Rodari, G. (2002). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. 4.ª ed. Editorial Caminho.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 12. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt

Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas, 22*(2), 191-202. https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638

Rüsen, J. (2005). Didática da História: Passado, presente e perspetivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa, 1*(2), 7-16. https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285

Rüsen, J. (2007). História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Editora UNB. https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/29/26

Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. (3.ª ed.). ArtMed.

Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

Santayana, G. (1905). *The Life of Reason.* Scribner's.

Sarmento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil, *Sociedade e Cultura, 25*, 183-206. https://hdl.handle.net/1822/36753

Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. 8.ª ed. Cengage Learning.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. InDickinson, P. Lee, & P. Rogers, (dir.), *Learning History* (pp.39-84). Heinemann.

Silva, H., Moreira, S., & Lopes, J. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Silva, J. (2013). *Refletindo sobre a prática pedagógica – A argumentação: Um percurso didático da oralidade à escrita* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria].

Silva, M. & Fonseca, S. (2010). Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História, 30*(60), 13-33. https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002

Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3.ª ed.) Autêntica Editora.

Silva, T., & Azevêdo, B. (2024). Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10*(4), 2466-2480. https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13660

Silva, T., & Azevêdo, B. (2024). Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10*(4), 2466-2480. https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13660

Silvano, P., & Rodrigues, S. (2008). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, 275-286. https://hdl.handle.net/10216/136567

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos.* Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Skinner, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (dir.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer Science.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança.* (2.ª ed.). Edições Piaget.

Sousa, M. (1993). A *Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Edições ASA.

Souza, A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006).* Universidade Estadual de Londrina.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice, 22*(3), 211-215. https://doi.org/10.1080/00405848309543063

Teixeira, M., & Reis, F. (2012).A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa, *Meta: Avaliação, 4*(11), 162-187. http://hdl.handle.net/10400.15/3300

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2005). Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico. *Ciência & Educação, 11*(02), 191-211. https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200004

Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Magistério del Río de la Plata.

Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigácion en Psicología y Educacíon, 6* (2), 101-113. https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786

Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Edições Almedina.

Vianna, C., Todesco, L., Gauthier, A., & Souza, M. (2018). Estado de flow: Uma experiência ótima em sala de aula. *E-Tech, 6*(1), 89-106. https://doi.org/10.18624/e-tech.v11i1.989

Villacañas de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Revista ESTREIADIÁLOGOS, 7*(1), 3-26. https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_f54933101aa9416e9ec98d015756e700.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2003). A educação do comportamento emocional. In L. Vygotsky (dir.), *Psicologia Pedagógica: edição comentada.* Artmed.

Waal, F. (2018). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Crown.

Watterson, B. (2017). Calvin & Hobbes. Gradiva.

Zachi, V. (2009). A língua inglesa como signo de progresso. *Signótica, 12*(1), 143-154. https://doi.org/10.5216/sig.v12i1.7124

Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação, 32*(1), 5-15. https://doi.org/10.21814/rpe.17669

2. Documentos Legislativos

Decreto de Aprovação da Constituição da Presidência da República. (1976). Diário da República n.º 86/1976 – I Série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/86-1976-502635

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República n.º 126/2012* – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 22/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 29/2014 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 37/2012 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/41/2012/02/21/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República n.º 38/2007 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 92/2014 – I Série. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986 – I Série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

Portaria n.º 644-A/2015 do Ministério da Educação e Ciência (2015). *Diário da República n.º 164/2015 – II Série*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687

3. Documentos Normativos

Conselho da Europa. (2018). Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras. Conselho da Europa.

Conselho Nacional de Educação. (2016). Pareceres e recomendações: pareceres 2016. Ministério da Educação. https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1228-pareceres-2016

Conselho Nacional de Educação. (2022). *Pareceres e recomendações: pareceres 2022*. Ministério da Educação. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes/2070-pareceres-e-recomendacoes-2022

Costa, J., Maia, C., Oliveira, I., Moreia, S., & Martins, S. (2024). *Ficha Unidade CurricularPrática de Ensino Supervisionada. Escola* Superior de Educação do Porto.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais Português 6.º ano –2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Música 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Dança 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio 2.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais História e Geografia de Portugal 5.º ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais Português 2.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. (2022). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso – CREC – Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.*

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional para a Cidadania*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

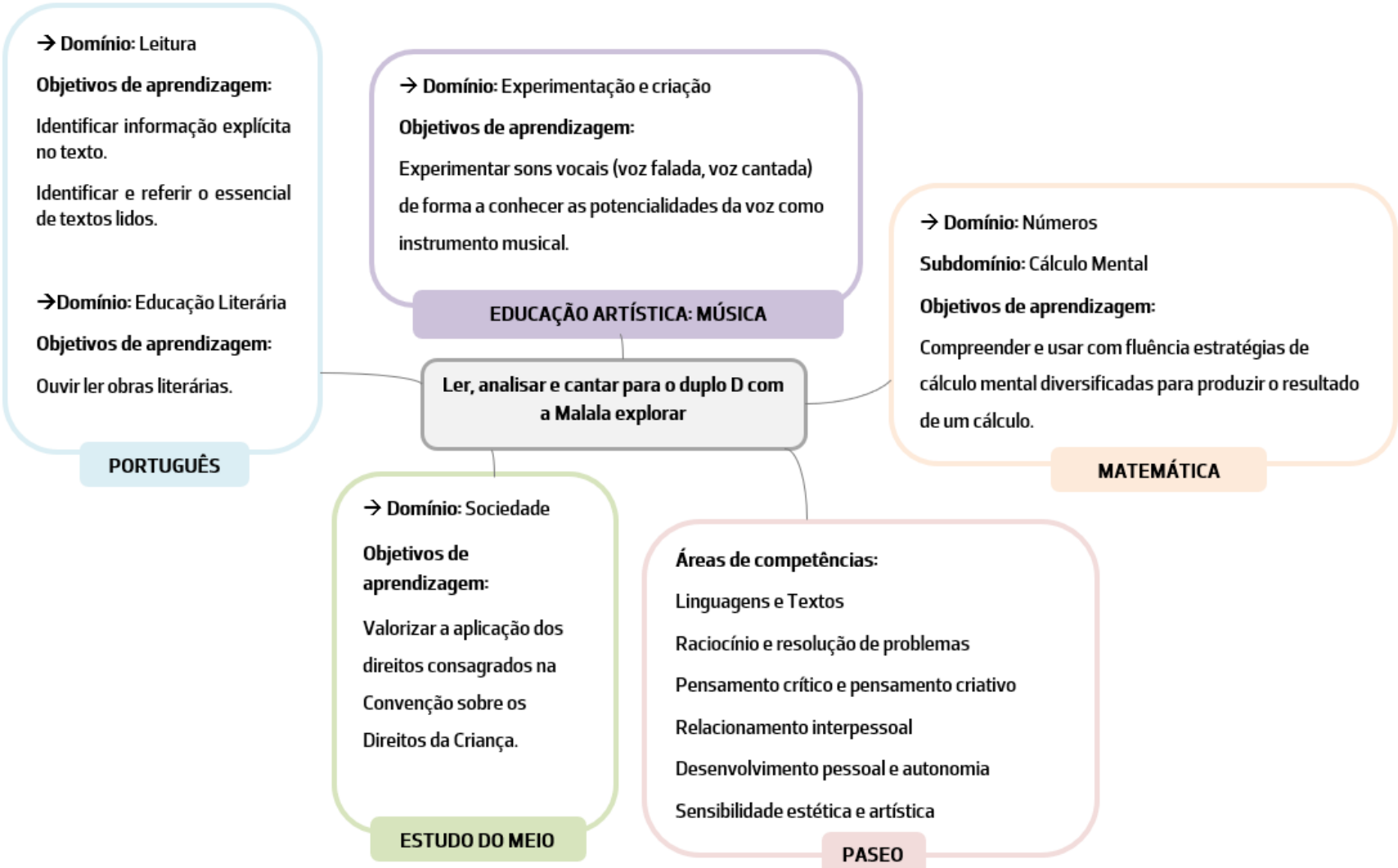
Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (1.ª ed.). Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Organização das Nações Unidas. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4*.

Pedro, A., Matos, J, Piedade, J., & Dorotea, N. (2017*). Probótica – Linhas Orientadoras: Programação e Robótica no Ensino* Básico. Direção-Geral da Educação.

APÊNDICES

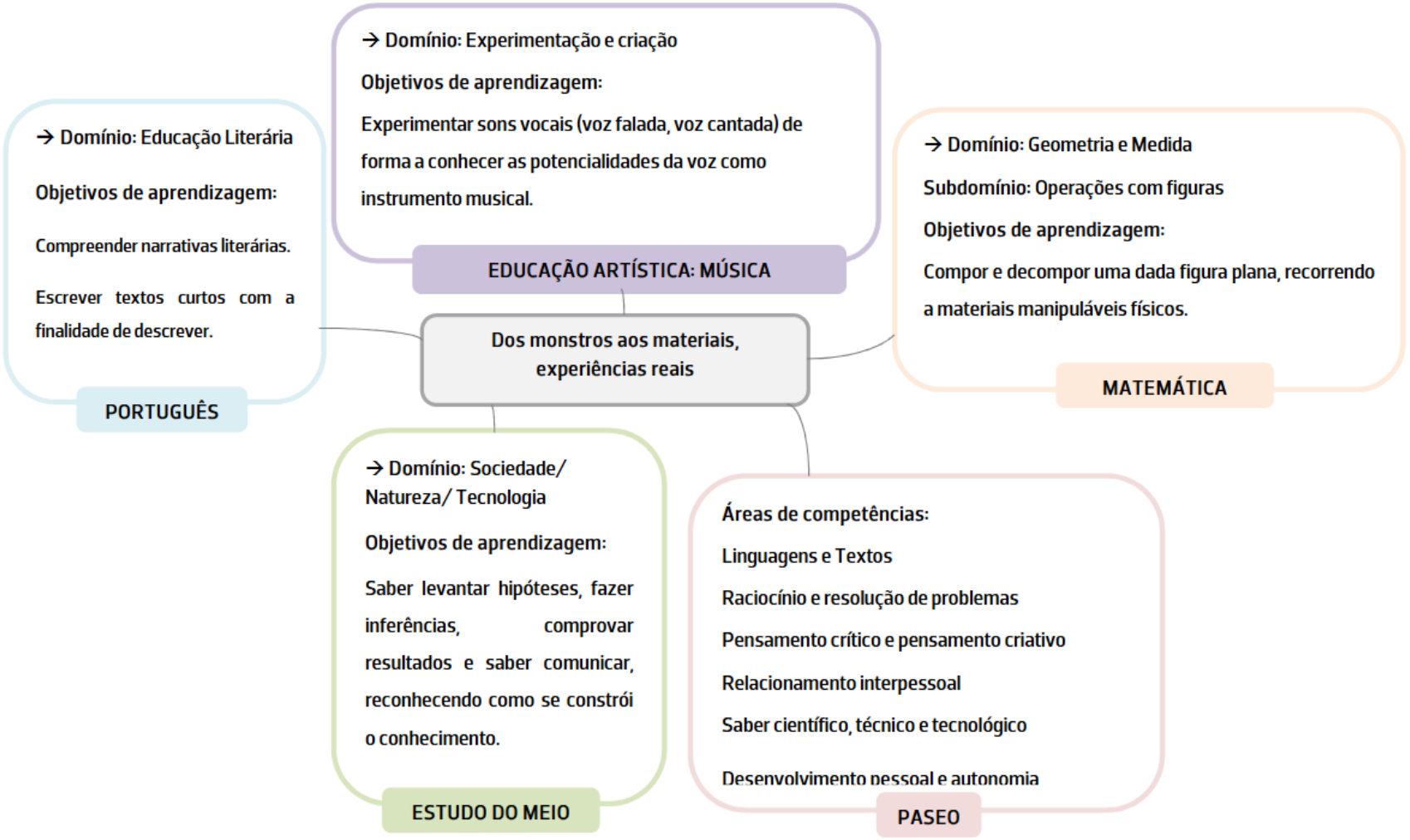
Apêndice A – Mapa de articulação da Unidade Didática A



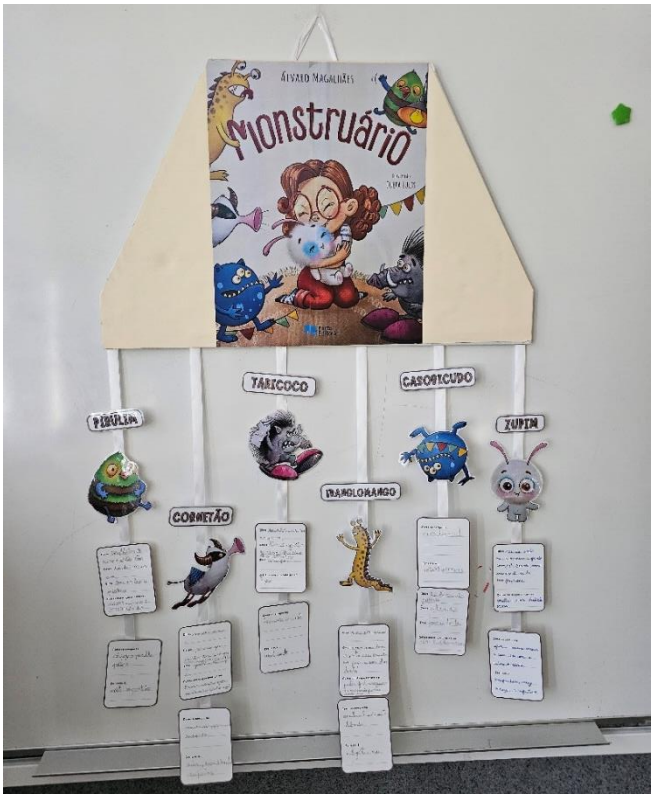
Apêndice A1 – Semáforo da leitura

Apêndice A2 – Mural "Direitos e deveres das crianças"

Apêndice B – Mapa de articulação da Unidade Didática B



Apêndice B1 – *Mobile* da obra "Monstruário", de Álvaro Magalhães



Apêndice B2 – Ambiente imersivo criado para receber os alunos

Apêndice B3 – Carta de planificação da atividade experimental "Sopa Maluca"

MATERIAIS DA SOPA MALUCA

Quais são os materiais solúveis e insolúveis em água?

MATERIAL

_____

_____

_____

_____

_____

_____

COMO FAZER?

1. Coloca uma colher de farinha no copo A e mexe com a colher.

2. Verte o azeite no copo B e mexe com uma colher.

3. Coloca uma colher de chocolate em pó no copo C e mexe com a colher.

4. Coloca a areia no copo D e mexe com a colher.

5. Observa todos os copos e regista o que vês.

PREVISÃO

Assinala com um X a opção que consideras correta.

☐ Todos os materiais são solúveis (dissolvem-se na água).

☐ Apenas os materiais líquidos são solúveis (dissolvem-se na água).

☐ Nem todos os materiais são solúveis (dissolvem-se na água).

VAMOS EXPERIMENTAR

	Dissolveu-se na água?		**Então é ...**	
	SIM	NÃO	SOLÚVEL	INSOLÚVEL
farinha				
azeite				
areia				
chocolate em pó				

CONCLUSÃO

Completa as seguintes frases, com as palavras do quadro.

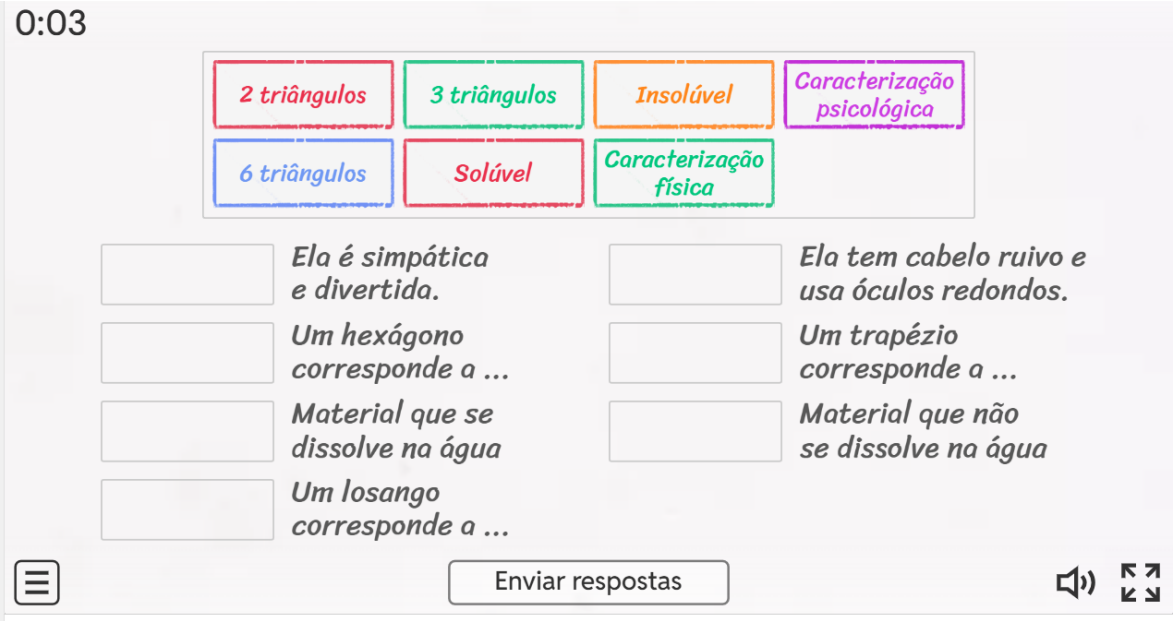
- Os materiais que se dissolvem na água designam-se por _____.
- Os materiais que não se dissolvem na água designam-se por _____.
- Os materiais solúveis são: _____.
- Os materiais insolúveis são: _____.

areia solúveis farinha azeite

insolúveis chocolate em pó

BOM TRABALHO!
Professora Inês

Apêndice B4 – *Wordwall* de consolidação dos conteúdos



Apêndice B5 – Folha de registo das aprendizagens efetuadas

SERÁ QUE SEI?

Regista as respostas do jogo, para nunca te esqueceres!

Ela é simpática e divertida. _____

Ela tem cabelo ruivo e usa óculos redondos. _____

Um hexágono corresponde a _____

Um trapézio corresponde a _____

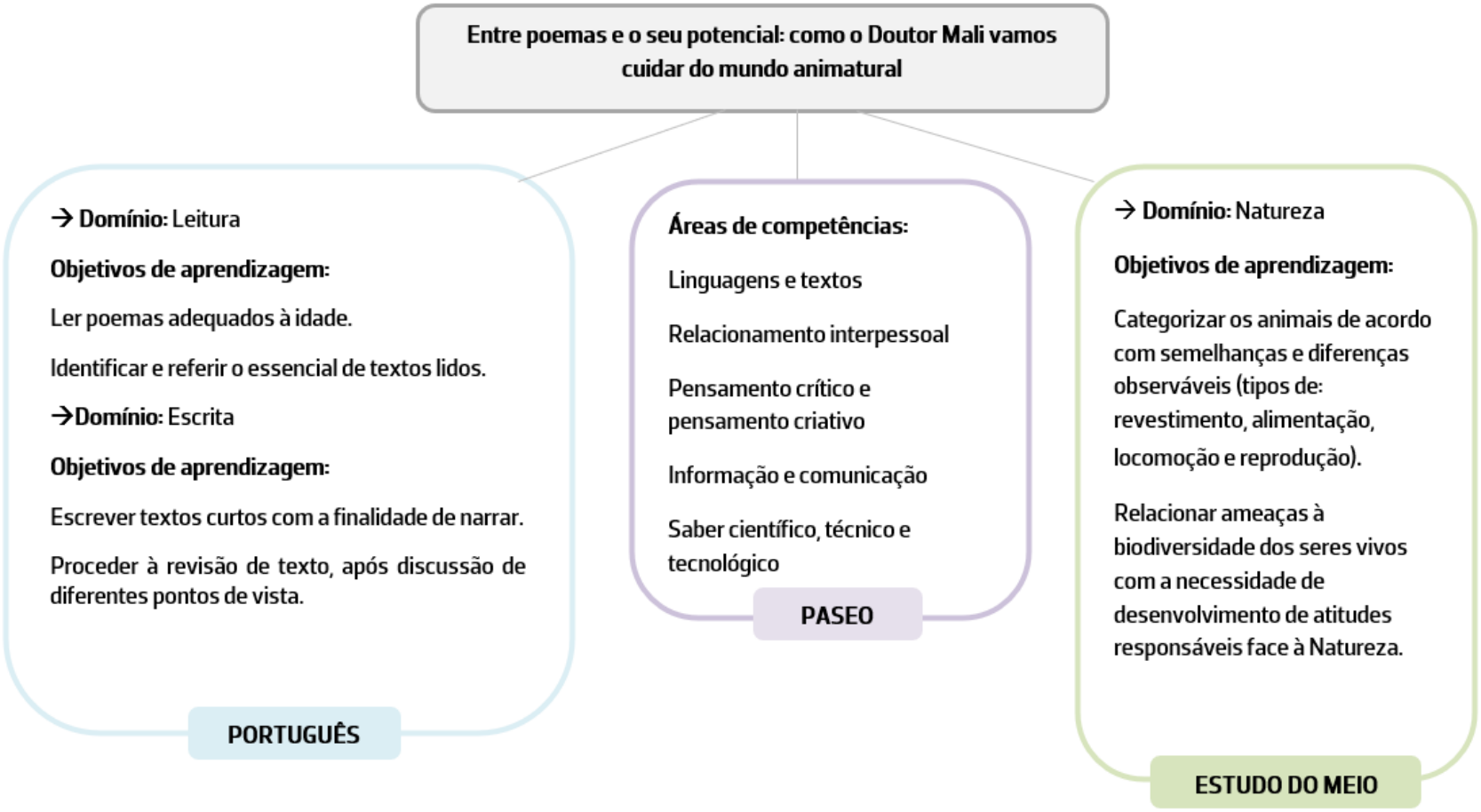
Um losango corresponde a _____

Material que se dissolve na água _____

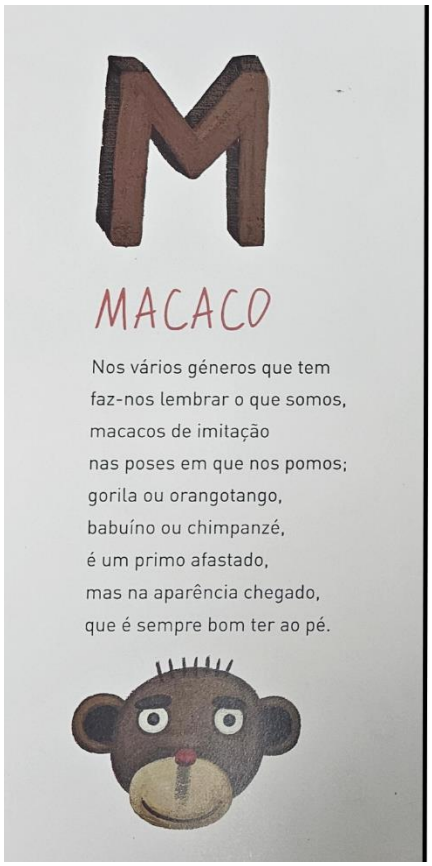
Material que não se dissolve na água _____

BOM TRABALHO!
Professora Inês

Apêndice C – Mapa de articulação da Unidade Didática C



Apêndice C1 – Poemas da obra "O alfabeto dos bichos", de José Jorge Letria e respetivas tarefas



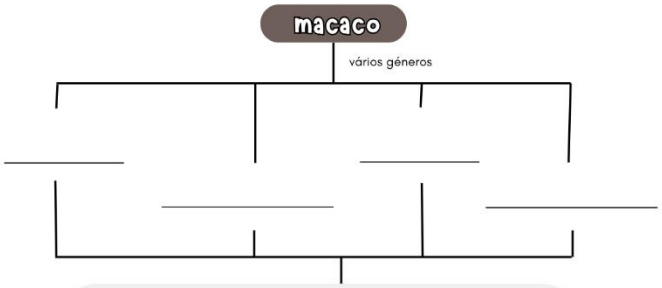
M

MACACO

Nos vários géneros que tem
faz-nos lembrar o que somos,
macacos de imitação
nas poses em que nos pomos;
gorila ou orangotango,
babuíno ou chimpanzé,
é um primo afastado,
mas na aparência chegado,
que é sempre bom ter ao pé.

HORA DE COMPREENDER

Completa os espaços em branco com informação do poema.



É um _____ do ser humano,
mas chegado na _____ .

Lê, com atenção, as respostas.
Escreve uma pergunta adequada a cada resposta.

Pergunta: _____
Resposta: No poema, encontramos quatro géneros de macacos.

Pergunta: _____
Resposta: O macaco faz lembrar o ser humano.

A

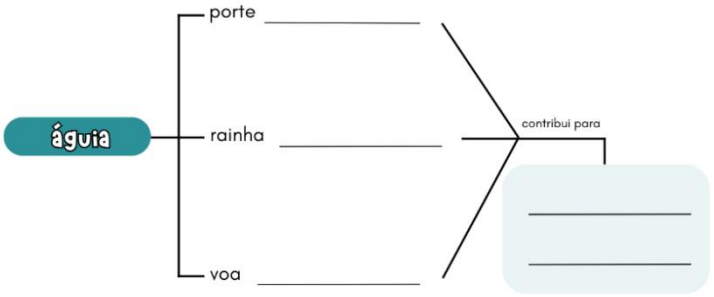
ÁGUIA

Com um porte soberano
é rainha das alturas,
voa alto todo o ano
sem nunca sentir tonturas;
e a imagem que deixa
é sempre de grandeza,
até se vier da rapina*
o que enche a sua mesa.

*até se vier do roubo

HORA DE COMPREENDER

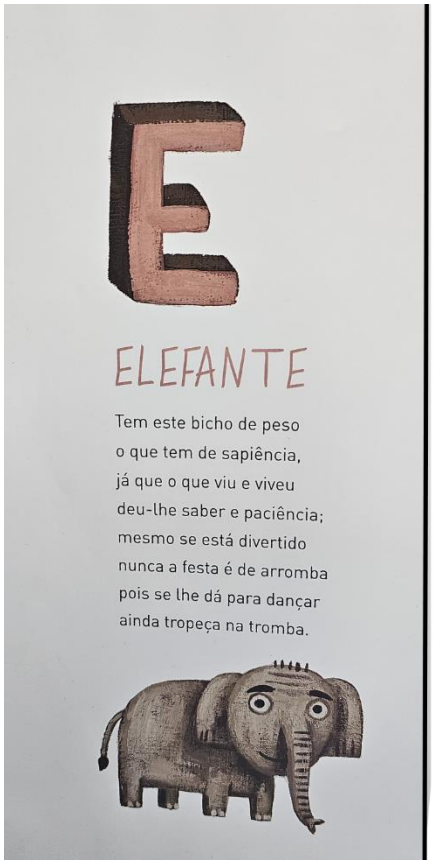
Completa os espaços em branco com informação do poema.



Lê, com atenção, as respostas.
Escreve uma pergunta adequada a cada resposta.

Pergunta: _____
Resposta: A águia rouba a comida.

Pergunta: _____
Resposta: A imagem que a águia deixa é sempre de grandeza.



HORA DE COMPREENDER

Completa os espaços em branco com informação do poema.

elefante

É ...

verso 1 _____

verso 2 _____

verso 4 _____

Problema que enfrenta por causa da sua tromba

_____

_____

_____

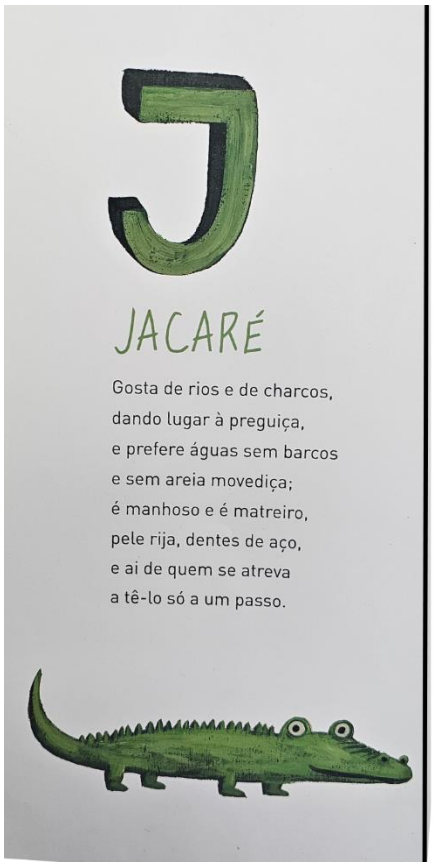
Lê, com atenção, as respostas.
Escreve uma pergunta adequada a cada resposta.

Pergunta: _____

Resposta: A vida deu ao elefante saber e paciência.

Pergunta: _____

Resposta: O elefante não pode dançar, porque pode tropeçar na sua tromba.



HORA DE COMPREENDER

Completa os espaços em branco com informação do poema.

jacaré

Gosta de _____

Caracterização psicológica:

_____

Caracterização física:

_____

Lê, com atenção, as respostas.
Escreve uma pergunta adequada a cada resposta.

Pergunta: _____

Resposta: O jacaré prefere águas sem barcos e sem areia movediça.

Pergunta: _____

Resposta: A pele do jacaré é rija.

O

ORNITORRINCO

Nas águas doces da Austrália
é discreto e reservado
com o seu bico de pato
e o seu pelo aveludado;
é mamífero mas põe ovos
só para contrariar
certas ideias feitas
das galinhas de ensinar.
Ornitorrinco, ornitorrinco,
não ponhas o bico no trinco
que te podes entalar.

HORA DE COMPREENDER

Completa os espaços em branco com informação do poema.

ornitorrinco

- Na água, é _____ e _____.
- bico: _____
- _____ (País onde vive)
- pelo: _____

Lê, com atenção, as respostas.
Escreve uma pergunta adequada a cada resposta.

Pergunta: _____
Resposta: O bico do ornitorrinco é parecido com o bico de um pato.

Pergunta: _____
Resposta: O ornitorrinco não põe o bico no trinco, porque se pode entalar.

Apêndice C2 – *Chips* dos animais

CHIP

Ambiente: _____

Revestimento: _____

Alimentação: _____

_____

Reprodução: _____

CHIP

Ambiente: _____

Revestimento: _____

Alimentação: _____

_____ Reprodução: _____

CHIP

Ambiente: _____

Revestimento: _____

Alimentação: _____

_____ Reprodução: _____

CHIP

Ambiente: _____

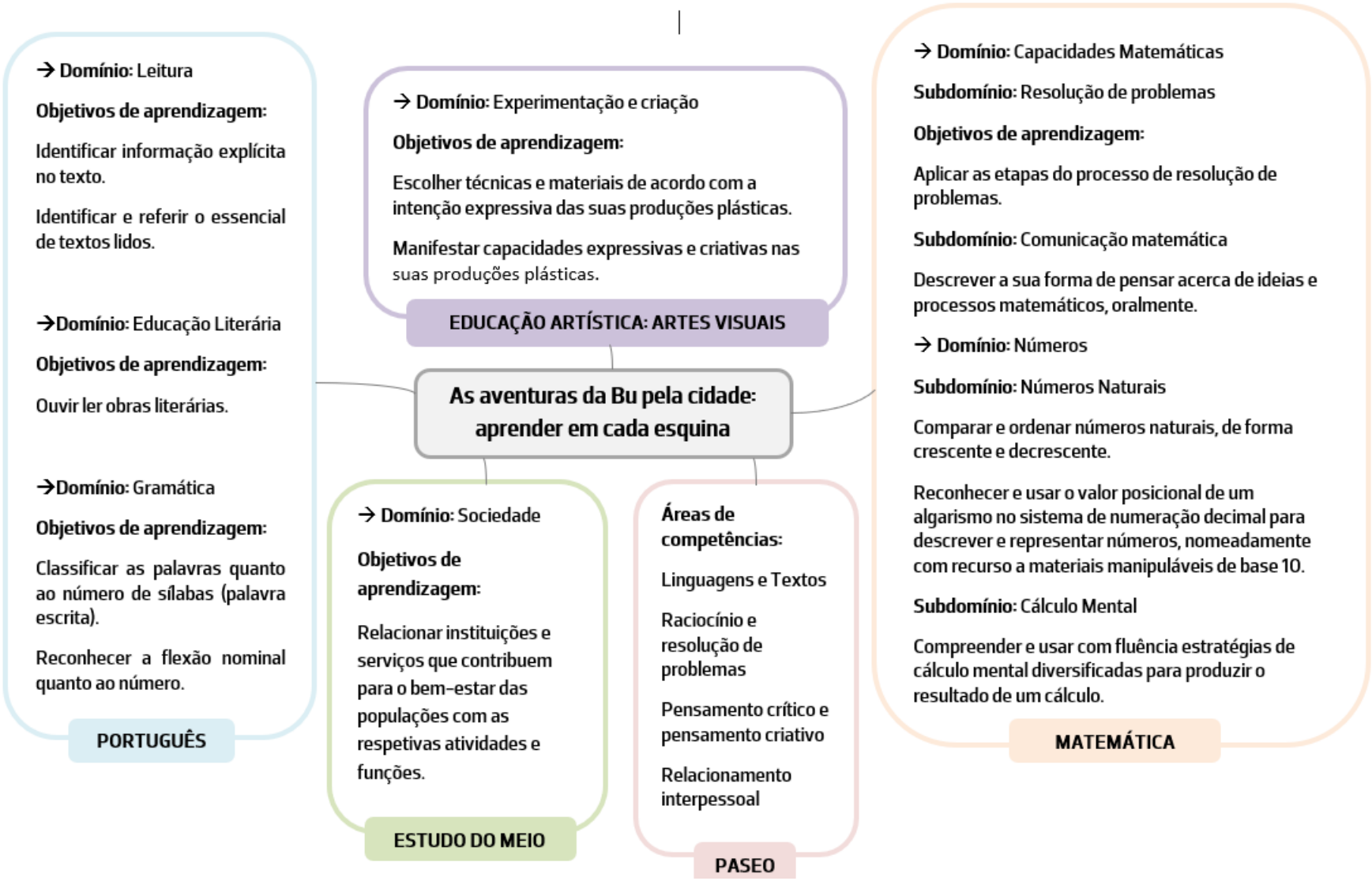
Revestimento: _____

Alimentação: _____

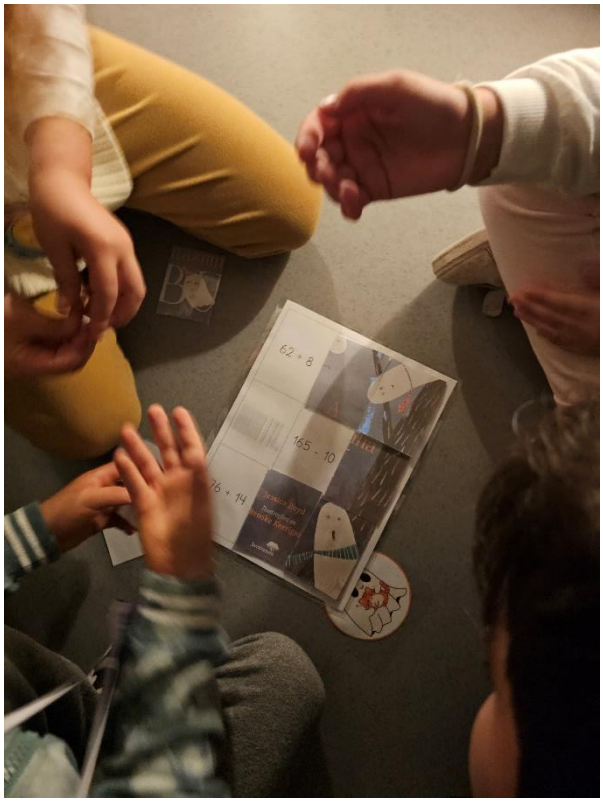
_____ Reprodução: _____

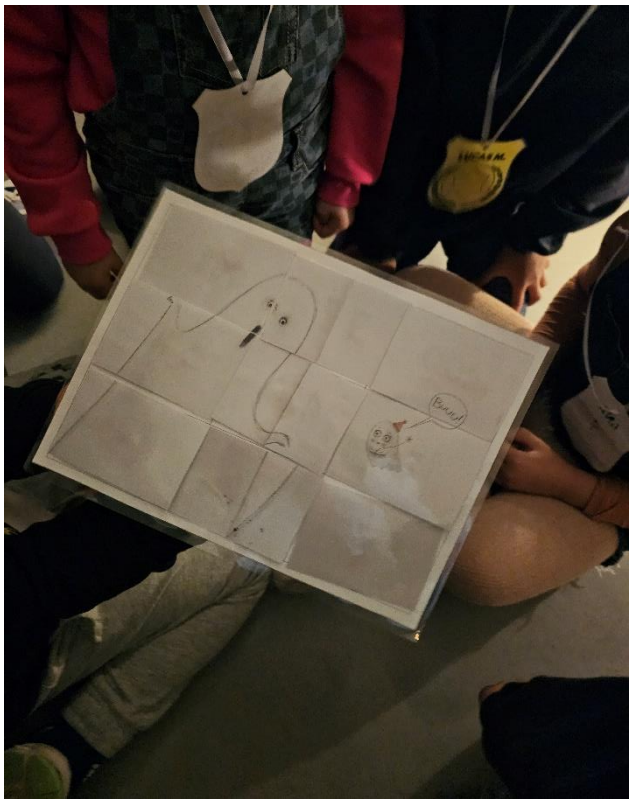
Apêndice C3 – Síntese das características dos animais

Apêndice D – Mapa de articulação da Unidade Didática D

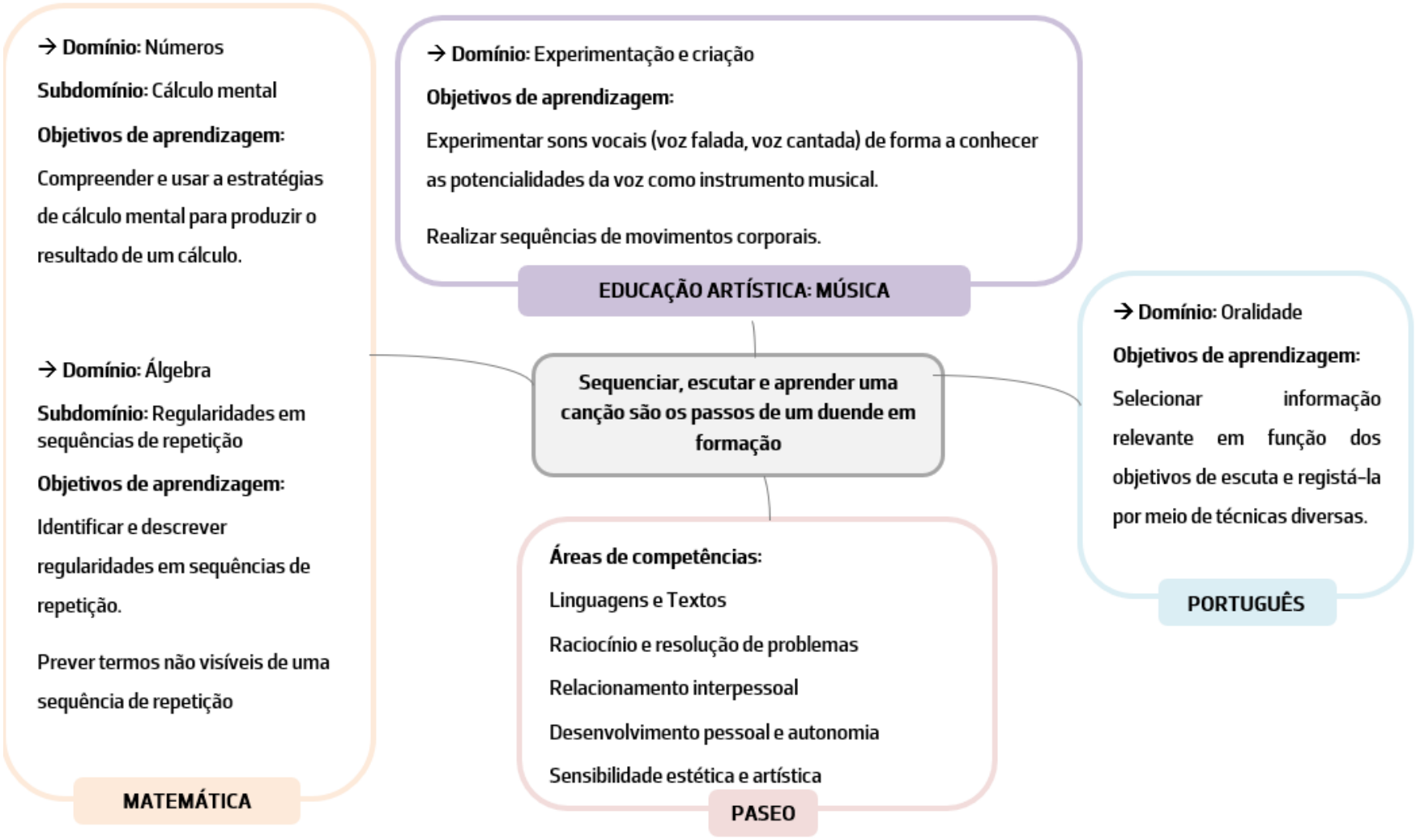


Apêndice D1 – Evidências dos *Puzzles* matemáticos com as ilustrações da obra "A Fantasminha Bu", de Jessica Boyd

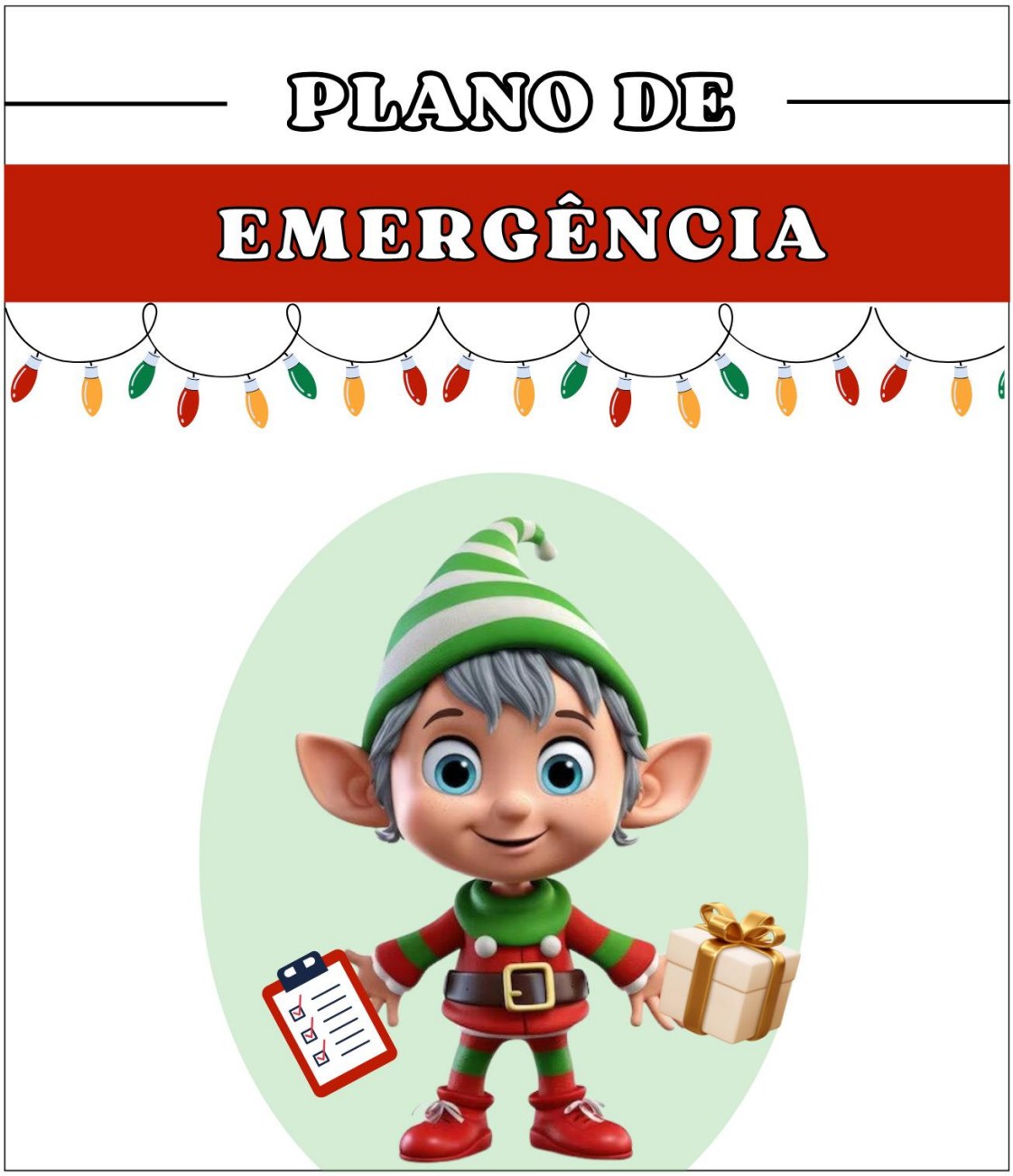




Apêndice E – Mapa de articulação da Unidade Didática E



Apêndice E1 – Guião de exploração apelidado de "Plano de Emergência"



colar

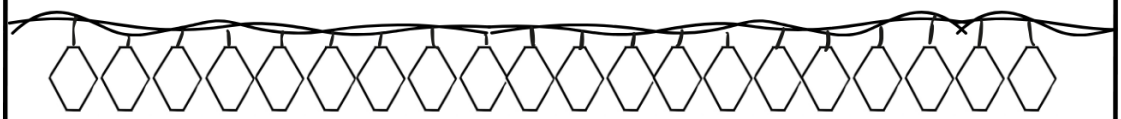
Descobre a silhueta e desenha aqui.

Quantos são necessários para decompor esta figura?

Apresenta os cálculos que efetuaste.

Completa a sequência.

Desenha aqui a corrente de luzes da sala.
O que observas?



TAREFA 1

colar

Escuta, com atenção, a "Entrevista ao Pai Natal" do canal O Interior TV, retirada de https://youtu.be/aWmKgp7B_D8?si=lgnjK0PtUpaOnJZ5

Tira notas sobre os presentes que as crianças pediram ao Pai Natal.

TIRAR NOTAS

colar

Escuta, com atenção, a "Entrevista ao Pai Natal" do canal O Interior TV, retirada de https://youtu.be/aWmKgp7B_D8?si=lgnjK0PtUpaOnJZ5

Tira notas sobre a pergunta incomum que uma criança fez ao Pai Natal.

TIRAR NOTAS

colar

Escuta, com atenção, a "Entrevista ao Pai Natal" do canal O Interior TV, retirada de https://youtu.be/aWmKgp7B_D8?si=lgnjK0PtUpaOnJZ5

Tira notas sobre como o Pai Natal se organiza para entregar os presentes.

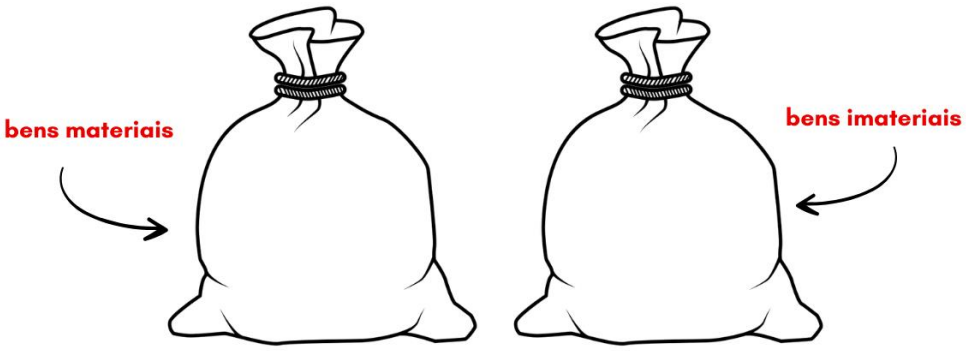
TIRAR NOTAS

colar

Assinala, com um X, os presentes que as crianças pediram ao Pai Natal.

amor	peluches	tratores
bolas de futebol	camiões	guerra
doces	paz	felicidade

Separa os presentes que assinalaste na alínea anterior.



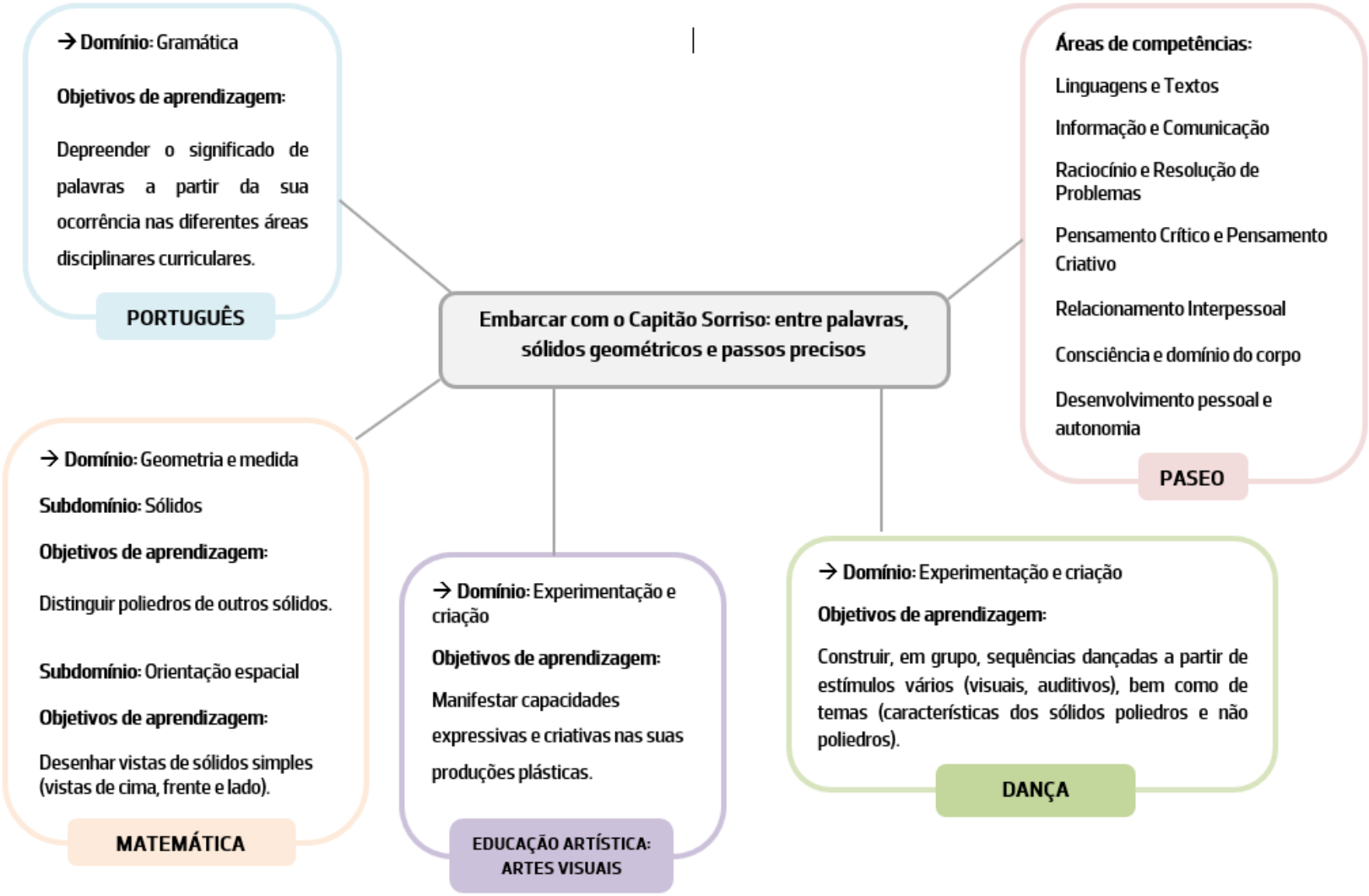
Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações.
Nas falsas, risca o que está errado e corrige.

- O Pai Natal tem uma lista com o nome de cada criança.
- A pergunta mais extraordinária que fizeram ao Pai Natal era se ele tinha um pássaro.
- As crianças, mal veem o Pai Natal, vão abraçá-lo.
- A lista das crianças a que o Pai Natal tem de entregar presentes é pequena.

TAREFA 2

Apêndice E2 – *Slides* de apoio com a música e os movimentos de percussão corporal

Apêndice F – Mapa de articulação da Unidade Didática F



Apêndice F1 – Folha de registo da Missão 1

Vale das palavras fugitivas

Missão 1

Lê com atenção a seguinte quadra.

Sublinha a palavra que se repete.

Peguei na Serra da Estrela
Para serrar uma cadeira
E apanhei um nevão
Numa serra de madeira

A palavra que se repete tem o mesmo significado em ambos os versos?

Sim Não

Completa os espaços em branco.

Na **primeira** vez que a palavra _____ aparece, o significado é _____

porque surge associada à expressão _____.

Na **segunda** vez que a palavra _____ aparece, o significado é _____

porque surge associada à expressão _____.

O que aconteceu ao sujeito poético quando tentou serrar a cadeira?

_____

Na tua opinião, tendo em conta o significado que escreveste no início da missão, onde seria possível apanhar "um nevão" ?

_____

Estabelece a ligação entre os elementos da coluna 1 e da coluna 2, consoante a realidade.

Coluna 1	Coluna 2
Serra da Estrela •	• serrar uma cadeira
serra de madeira •	• apanhar um nevão

Agora, com base nas indicações, escreve tu duas frases.

serra (objeto)

_____

serra (montanha)

_____

Conclui e aprende

Risca o que não interessa.

O contexto em que as palavras surgem determina/não determina o seu significado

Apêndice F2 – Folha de registo da Missão 2

Missão 2

Lê as seguintes quadras e sublinha as palavras que se repetem.

1

Encomendei um cachorro
naquela pastelaria;
quem havia de dizer
que o cachorro me mordia.

2

Nas ondas do teu cabelo
pesquei duas pescadas.
Olha para as ondas do mar
como estão despenteadas.

As palavras que se repetem em cada quadra têm o mesmo significado?

☐ Sim ☐ Não

Completa as seguintes frases.

QUADRA 1

A palavra que surge repetida é _____

Na **primeira** vez em que aparece , o significado é _____

Na **segunda** vez em que aparece, o significado é _____

QUADRA 2

A palavra que surge repetida é _____

Na **primeira** vez em que aparece , o significado é _____

Na **segunda** vez em que aparece, o significado é _____

A tua conclusão estava correta? Justifica a tua resposta.

_____

_____

Vamos treinar!

Sublinha a palavra que se repete em ambas as frases e indica o seu significado .

a)

Fui buscar o meu primo à estação. _____

A próxima estação é a Primavera. _____

b)

Ontem, o Manuel aprendeu a letra Z. _____

A Beatriz decorou a letra da sua música preferida _____

Cria duas frases com cada palavra, de forma a que seja possível distinguir o seu significado.

_____

_____

_____

_____

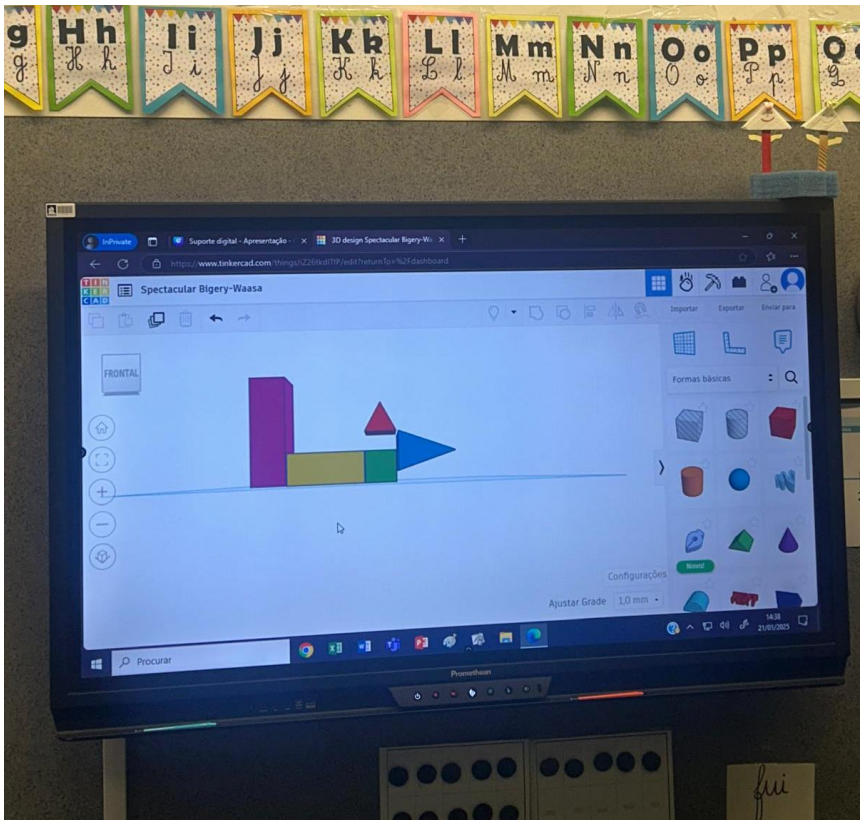
Hora de avaliar

☐ Já sei que a mesma palavra pode ter vários significados e consigo explicá-los.

☐ Já sei que a mesma palavra pode ter vários significados, mas tenho dificuldade em explicá-los.

☐ Não consegui compreender que as palavras podem ter vários significados.

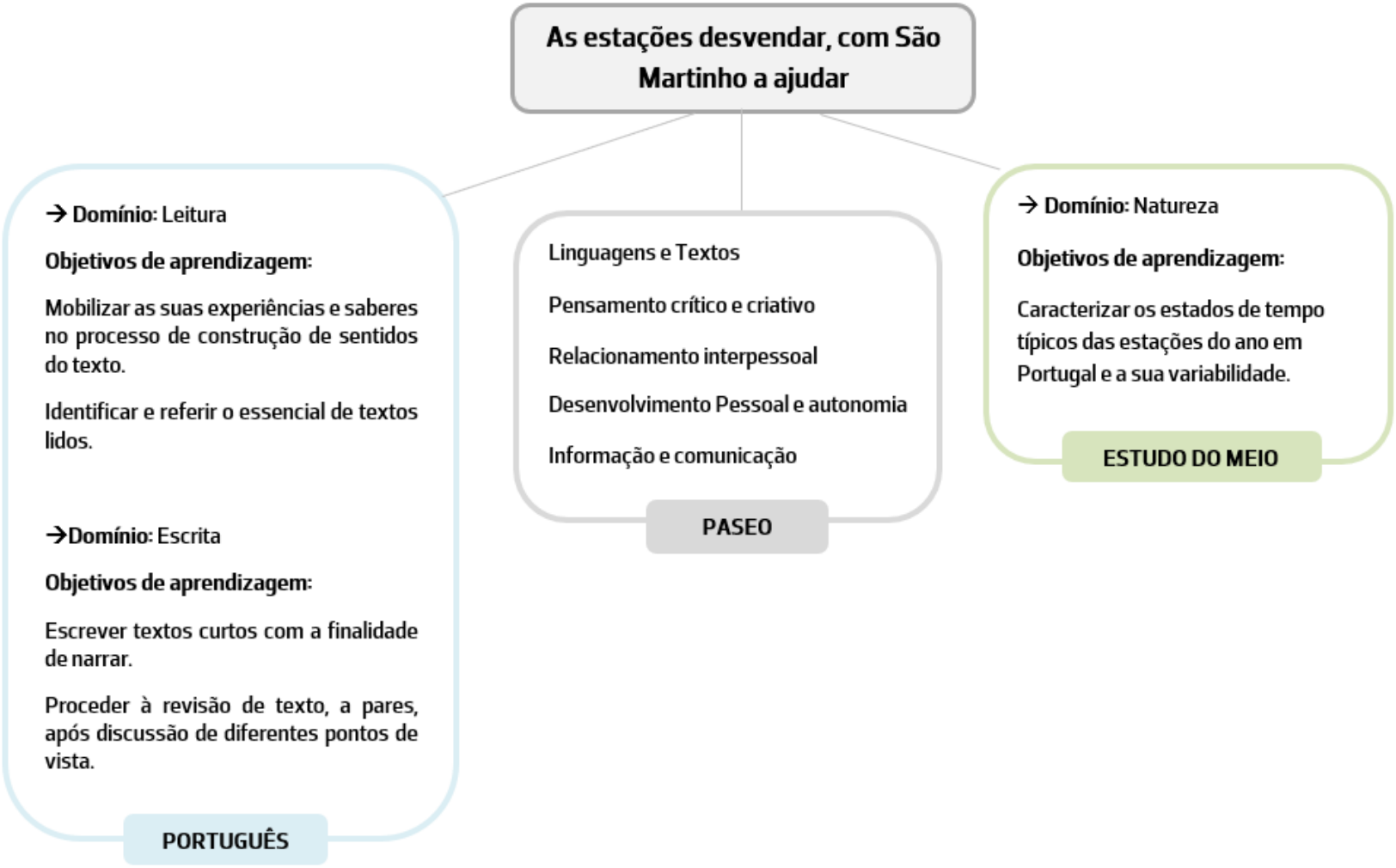
Apêndice F3 – Evidência da resolução de uma tarefa na plataforma *Thinkercard*



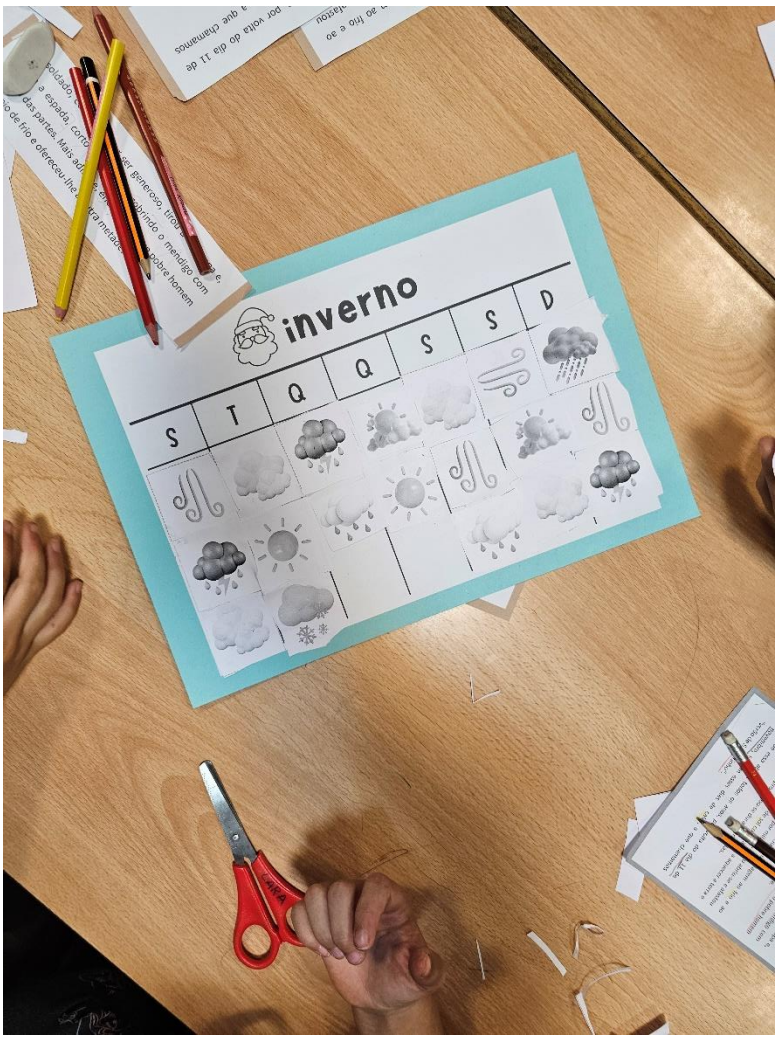
Apêndice G – Organização das UD que incorporam regências de Estudo do Meio

DOMÍNIO	UNIDADE DIDÁTICA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
Sociedade	As aventuras da Bu pela cidade: aprender em cada esquina (29 e 30 de outubro)	Relacionar instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções.
	Ler, analisar e cantar para o duplo D com a Malala explorar (19 e 21 de novembro)	Valorizar a aplicação Dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
Natureza	As estações desvendar com São Martinho a ajudar (5 e 6 de novembro)	Caracterizar os estados de tempo típicos das estações do ano em Portugal e a sua variabilidade.
	Entre poemas e o seu potencial – com o Doutor Mali vamos cuidar do mundo animatural (3 e 4 de dezembro)	Categorizar os animais de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (tipos de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução). Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza
Ciência-Tecnologia-Sociedade	Ouvir, percorrer e programar para os Pokemons encontrar (12 de novembro)	Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos.
	Dos monstros aos materiais, experiências reais (26 de novembro)	Saber levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

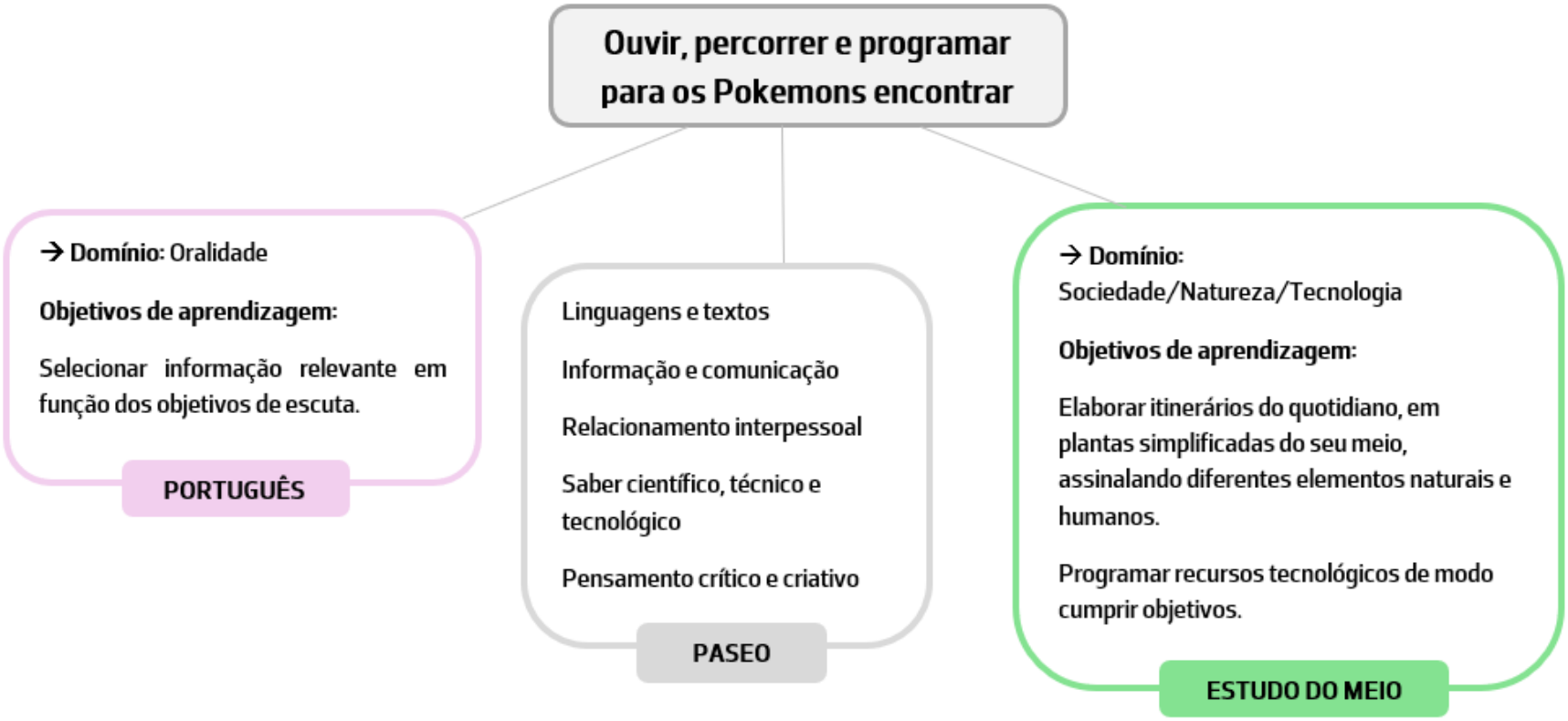
Apêndice H – Mapa de articulação da Unidade Didática H



Apêndice H1 – Evidência da cartolina relativa à estação do ano: inverno

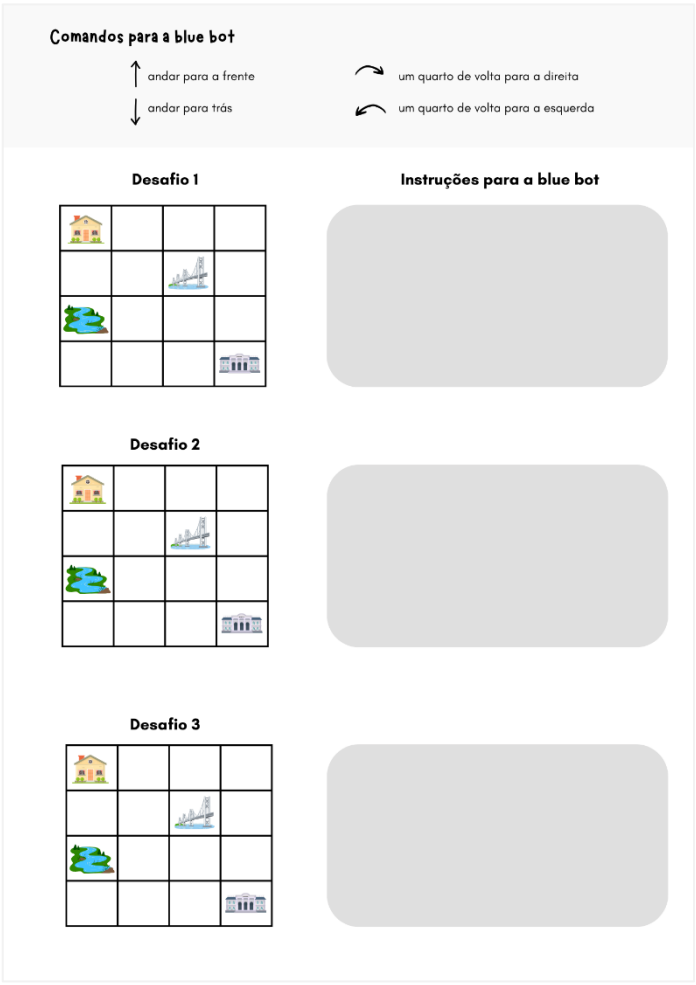


.Apêndice I – Mapa de articulação da Unidade Didática I



Apêndice I1 – Tabuleiro construído pelo par pedagógico para utilização da *Blue-bot*

Apêndice I2 – Folha de registo



Apêndice I3 – Tarefa de consolidação

PokElembrar

- Para ir apanhar Pokemons, a Ana saiu de _____, passou pelo _____ e pela _____ mais bonita da sua cidade. Por fim, chegou à _____, que, no jogo, corresponde ao ginásio onde treina os seus Pokemons.

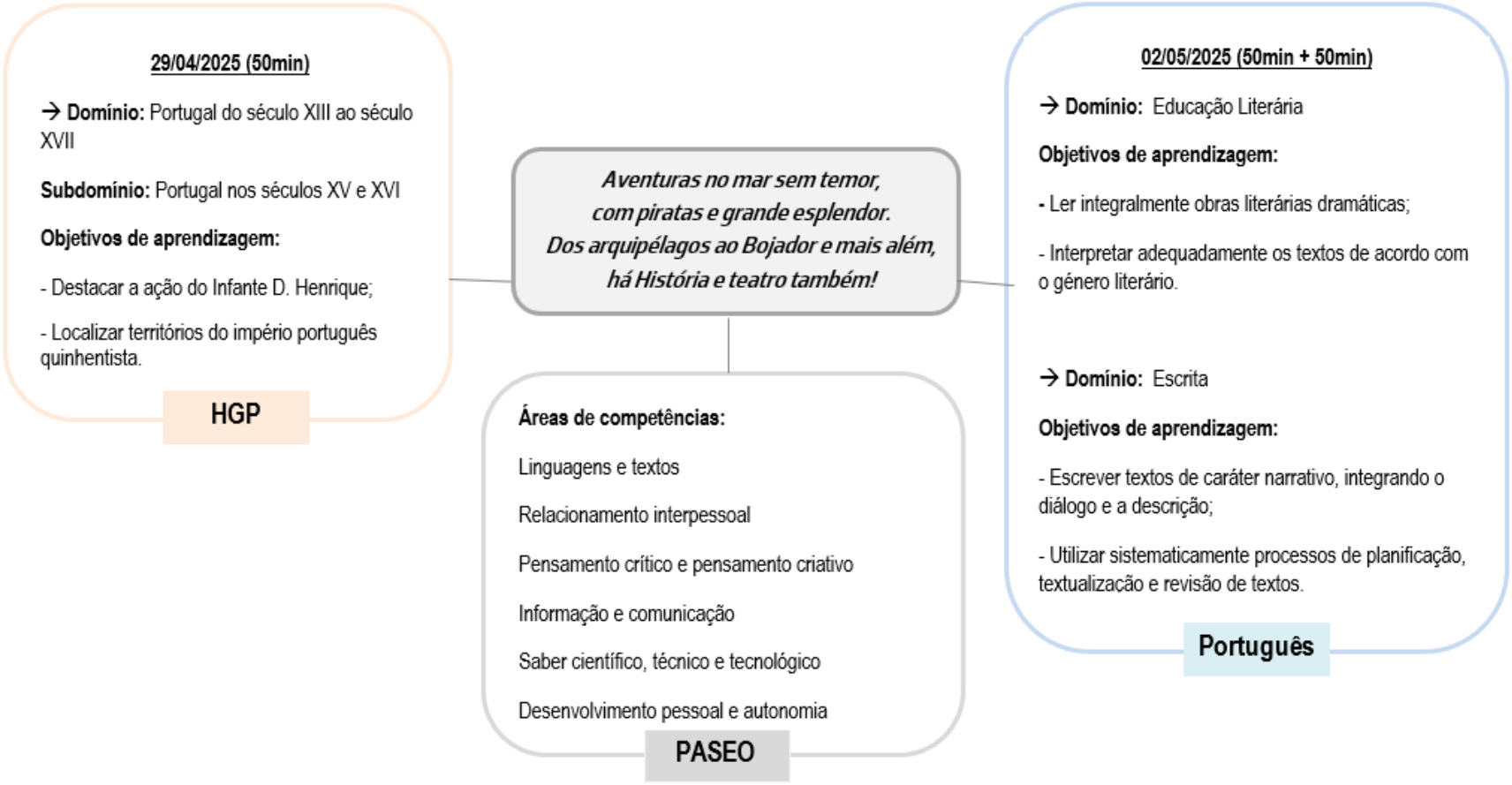
- O nome que damos ao caminho que a Ana fez é _____.

- O elemento natural presente no tabuleiro é o _____, porque não teve interveção do Homem.

- Os elementos humanos são a _____ e a _____, porque foram construídos pelo Homem.

BOM TRABALHO
Professora Inês e Professor Diogo

Apêndice J – Mapa de articulação da Unidade Didática J



Apêndice J1 – Bloco de tarefas relativas às cenas 2 a 4 da obra "Os Piratas", de Manuel António Pina

O Manuel ouve uma voz avisando-o de que...

a) A sua mãe foi raptada por piratas que assaltaram a ilha e levaram as mulheres.

b) Uns piratas se aproximam e ele tem de impedir que levem a sua mãe.

c) Ele precisa de ajudar a impedir que uns piratas desembarquem na ilha.

Cena 2 _____

O capitão ordena ao Manuel que...

a) Apanhe o lenço vermelho do chão e o coloque na cabeça.

b) Vá buscar a sua mãe e a entregue.

c) Apanhe o lenço vermelho e vá entregar a um dos tripulantes.

Atenta na seguinte didascália:

"Ao fundo deste espaço, um écran, sombras de piratas: vultos de perfil e de frente e em atitudes e movimentos dispersos (...)"

Por que razão o autor indica que os piratas devem surgir em cena apenas como vultos?

_____

_____

Cena 3 _____

Nesta cena, a mãe diz ao Manuel que, quando ela acordara, a casa estava ...

a) Com tudo fora do sítio e havia muita areia no corredor.

b) Arrumada, mas a porta estava aberta.

c) Desarrumada e o quarto do Manuel estava trancado.

A mãe do Manuel ...

a) Tranquiliza-o e explica-lhe que ele teve um pesadelo.

b) Leva-o para o seu quarto, porque também ela teve um pesadelo.

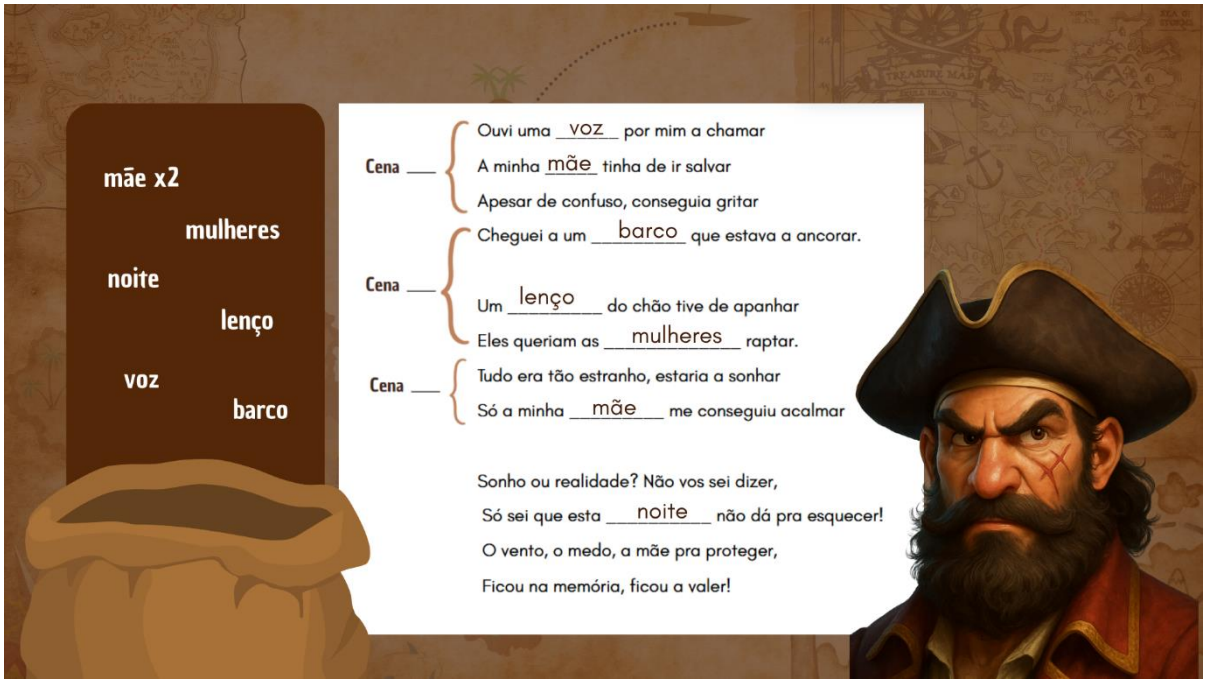
c) Acorda-o e conta-lhe que sonhara com o naufrágio que ambos tinham visto.

Quem poderiam ser os "homens com espadas a entrarem por casa dentro" (p.46) ?

_____

Cena 4 _____

Apêndice J2 – *Slide* do suporte digital utilizado com a canção didática completa



Apêndice J3 – Folha de planificação textual

Apêndice J4 – Folha de revisão textual

Apêndice J5 – Rubrica de revisão textual criada pela mestranda "O que posso melhorar?"

O QUE POSSO MELHORAR?

- ◯ Caligrafia
- ◯ Adequação do título

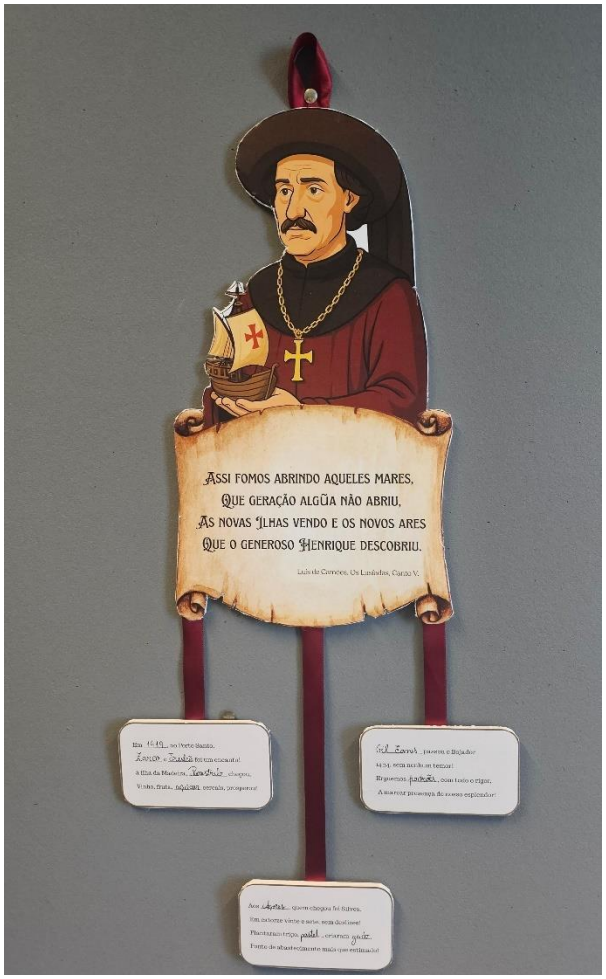
Respeito pela proposta de escrita:

- ◯ Diálogo
- ◯ Passagem descritiva

- ◯ Conectores
- ◯ Parágrafos
- ◯ Pontuação
- ◯ Ortografia

Observações:

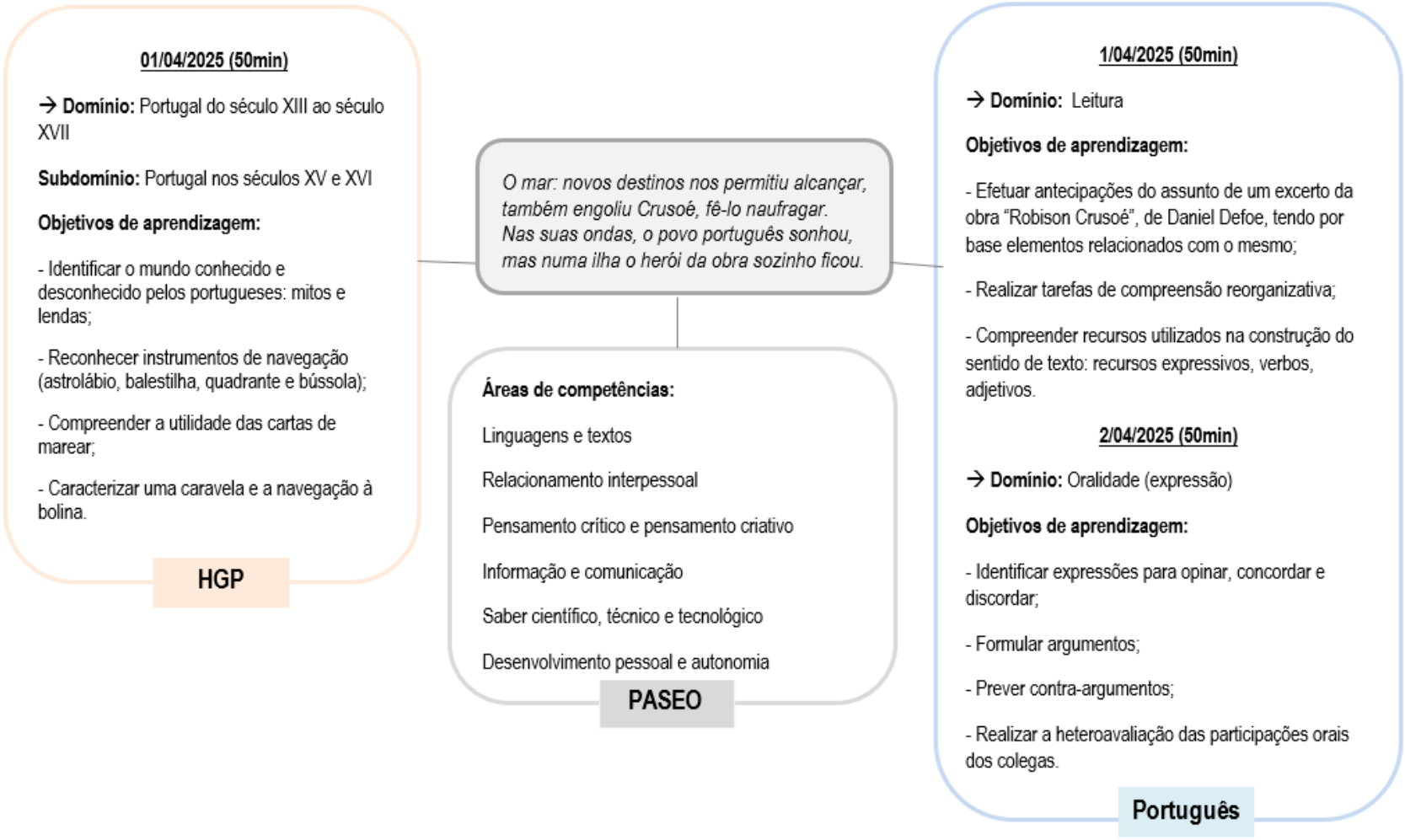
Apêndice J6 – *Mobile* com o Infante D. Henrique



Apêndice J7 – Canção didática completa

Apêndice J8 – Evidência da dinamização do *historytelling*

Apêndice K – Mapa de articulação da Unidade Didática L



Apêndice K1 – *Kit* de sobrevivência

Apêndice K2 – Diário de náufrago com as tarefas de compreensão textual

Pista 1

Neste excerto, relata-se o que aconteceu a Robinson na sua atribulada viagem. Os acontecimentos são narrados por ordem cronológica, sendo várias as expressões que marcam o tempo.

Estabelece a correspondência entre as expressões temporais e as ações correspondentes. No final, terás um resumo do excerto.

a. *"Doze dias depois..."*	**1.** a tempestade tinha passado.
b. *"Finalmente, ao amanhecer..."*	**2.** rebentou a primeira tempestade.
c. *"antes de chegarem a terra..."*	**3.** Robinson percebeu que estava numa ilha deserta.
d. *"Antes que outra vaga viesse..."*	**4.** uma onda virou o barco.
e. *"No dia seguinte..."*	**5.** Robinson subiu a um monte.
f. *"Quando a maré baixou..."*	**6.** Robinson correu para a praia.
g. *"Depois de atracar..."*	**7.** ele levou as provisões para terra.
h. *"quando chegou ao cume..."*	**8.** avistaram terra.

a.___ **b.**___ **c.**___ **d.**___ **e.**___ **f.**___ **g.**___ **h.**___

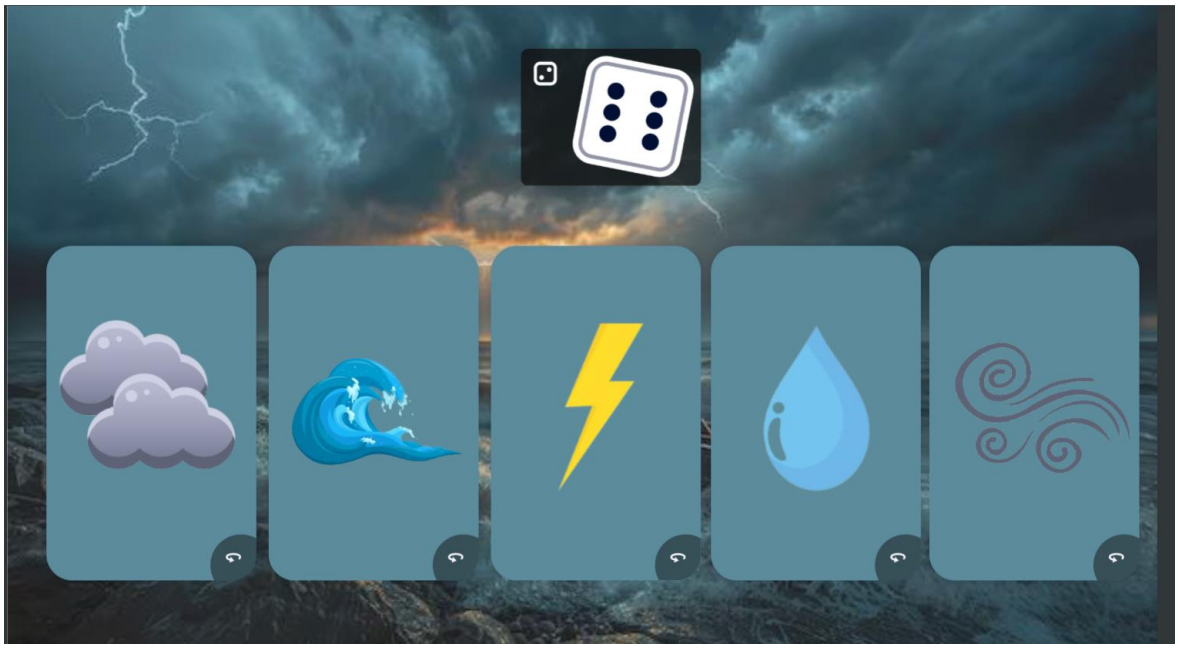
Pista 2

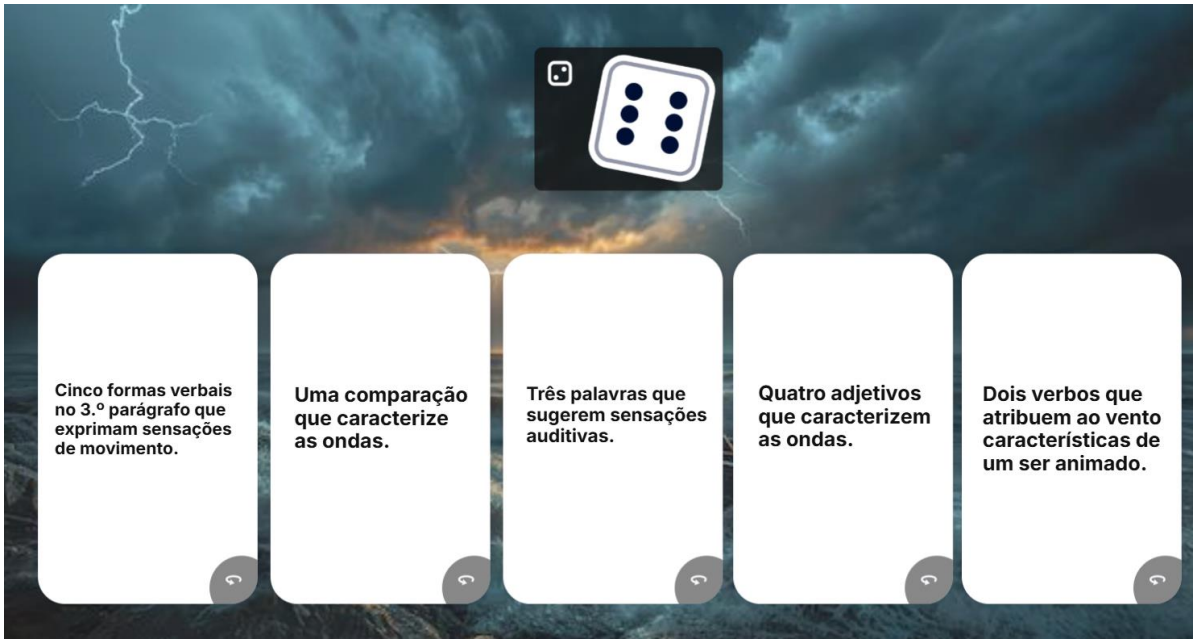
Na descrição das tempestades (cinco primeiros parágrafos), foram utilizados vários recursos que te permitem "ver" e "sentir" o que se passou.

Serás tu capaz de dar resposta às cartas tempestuosas?

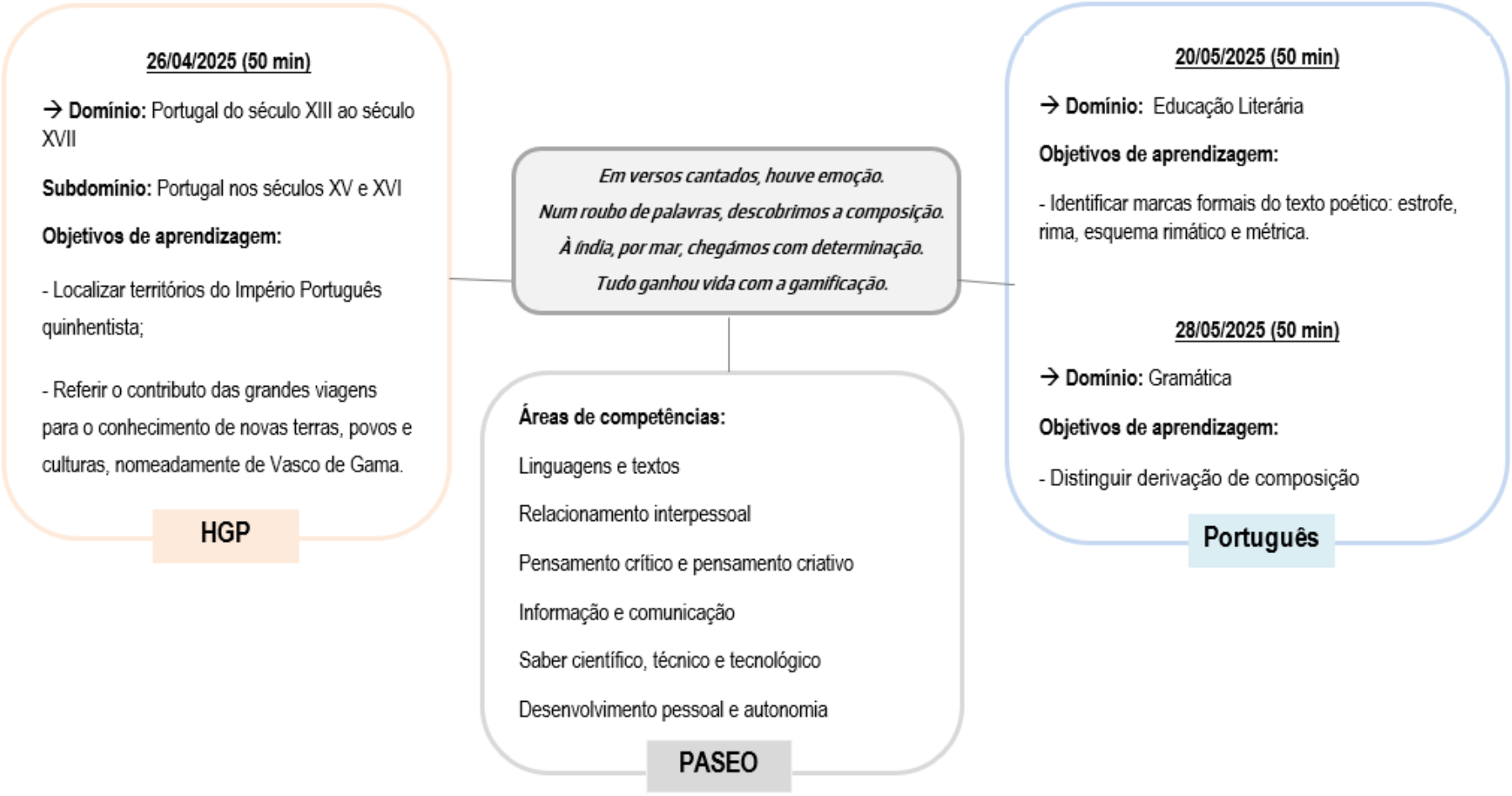
Regista tudo neste espaço!

Apêndice K3 – Jogo de cartas criado no *Genial.ly*




Cinco formas verbais no 3.º parágrafo que exprimam sensações de movimento.
Uma comparação que caracterize as ondas.
Três palavras que sugerem sensações auditivas.
Quatro adjetivos que caracterizem as ondas.
Dois verbos que atribuem ao vento características de um ser animado.

Apêndice L – Mapa de articulação da Unidade Didática M



Apêndice L1 – Bloco do investigador

CONFIDENCIAL

AO ENCARGO DA EQUIPA DE LINGUISTAS 6.ºE

Investigador: _____

Caso "Roubo Complexo"

A detetive Lexica foi chamada ao Museu das Palavras Complexas, pois, durante a madrugada, um objeto da vitrine principal foi roubado e, no chão, apenas restava uma pista: um porta-chaves amarelo. Nas câmaras do museu, observou-se que a última pessoa a sair do local foi um antigo tetracampeão de xadrez. No escritório do suspeito, escondida atrás de uma estante, encontraram a sua biografia, aberta numa página onde se lia: "A última pista é secreta".

Identifica as palavras suspeitas.

Coloca as palavras suspeitas nas respetivas celas.

palavra + palavra	radical + palavra	radical + radical

As palavras complexas, neste caso, são formadas por derivação/composição através de _____ processos diferentes.

Descobre novas palavras suspeitas e coloca-as nas respetivas celas.

palavra + palavra	radical + palavra	radical + radical

ATA DO CASO

No dia 26 de maio de 2025, das 8h15 às 9h05, a equipa de linguistas do Departamento de Crimes Lexicais investigou que existem palavras _____ que são formadas por _____. Assim, podem surgir da associação de palavra + palavra como é o caso de _____; de radical + palavra, como por exemplo _____ ou radical + radical como em _____.

Para que nunca mais te escape nenhuma palavra composta, está na hora de treinar!

Risca as palavras intrusas.

reler ortografia

microbiologia impróprio

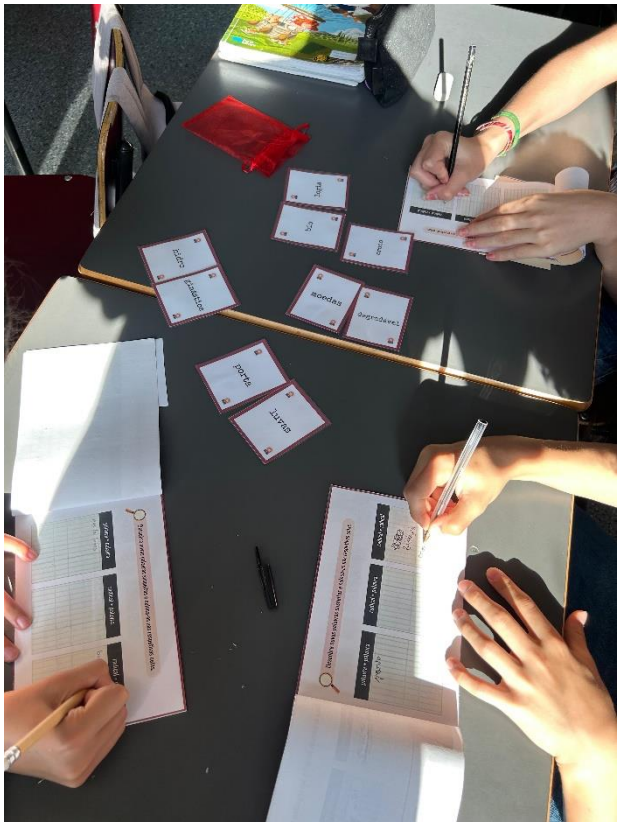
biológico vida

guarda-chuva aquaparque

Forma novas palavras e regista-as.

arco	nozes	_____
quebra	abrigo	_____
sem	disposto	_____
cavalo	íris	_____
mal	avô	_____
tio	marinho	

Apêndice L2 – Evidência dos alunos a descobrirem palavras com auxílio das cartas



Apêndice L3 – Baú com objetos da viagem de descoberta do caminho para a Índia

Apêndice L4 – Cartas-fonte

F1 **Finalmente, a Índia!**

No dia 20 de maio de 1498, a armada de Vasco da Gama atingiu finalmente a tão desejada Índia. É fácil imaginar [...] o entusiasmo da tripulação. No momento da chegada é natural que tenham esquecido todo o sofrimento da viagem para darem graças à alegria própria de quem cumpriu com êxito uma missão difícil.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Vasco da Gama, Na Crista da Onda, n.º 14, Lisboa, Bertrand, 1997.

F2 **A reação dos muçulmanos**

Os mouros de Calecute, receosos que os portugueses fossem [...] favorecidos por el-rei [rei de Calecute] e pelos da terra, começaram a buscar todos os meios que pudessem para prejudicarem os nossos interesses, comprando secretamente as especiarias que havia na cidade ou vinham de fora.

Damião de Góis, Crónica de D. Manuel.

F3 **Rota do Cabo**

F4 A casa da Índia

Eu vi muitas vezes na Casa da Índia mercadores com sacos cheios de dinheiro [...] para fazerem pagamento do que deviam ter conta das especiarias que compravam, com o qual dinheiro lhes diziam os oficiais que tornassem em outro dia porque não havia tempo para o então contarem, que tanta era a soma que se recebia todos os dias.

Damião de Góis, Descrição da Cidade de Lisboa, 1554, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

F5 Vice-reis do Oriente

D. Francisco de Almeida, um destacado fidalgo, [...] foi elevado ao estatuto de «vice-rei», [...] dotado de poderes, assegurando a administração, exploração económica e a defesa dos territórios [...]

Nuno Monteiro, A monarquia e as conquistas (1481-1557), História de Portugal, 2009.

F6 Feitorias

De origem mediterrânea e medieval, as feitorias eram armazéns fortificados de que se valeram os portugueses no desenvolvimento das suas atividades comerciais.

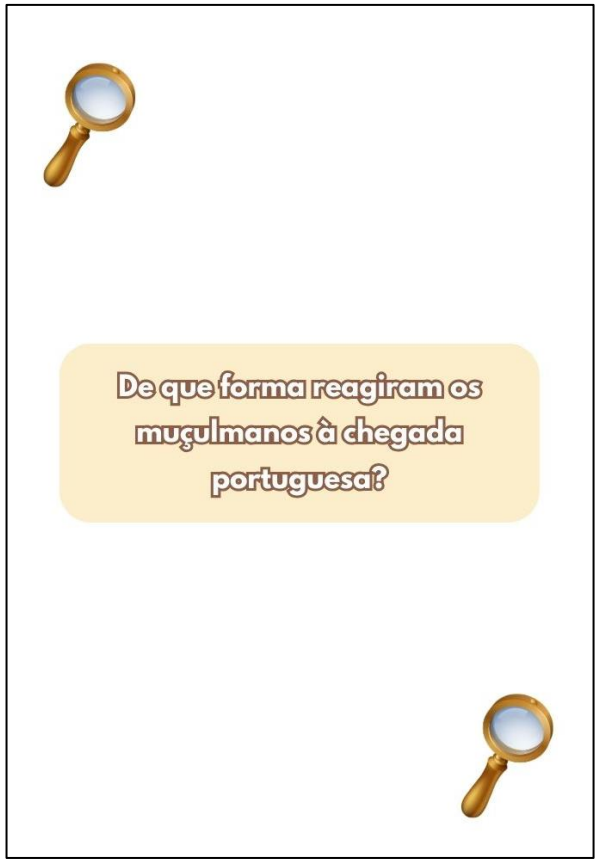
Arquivo Nacional, História Luso Brasileira, 2001.

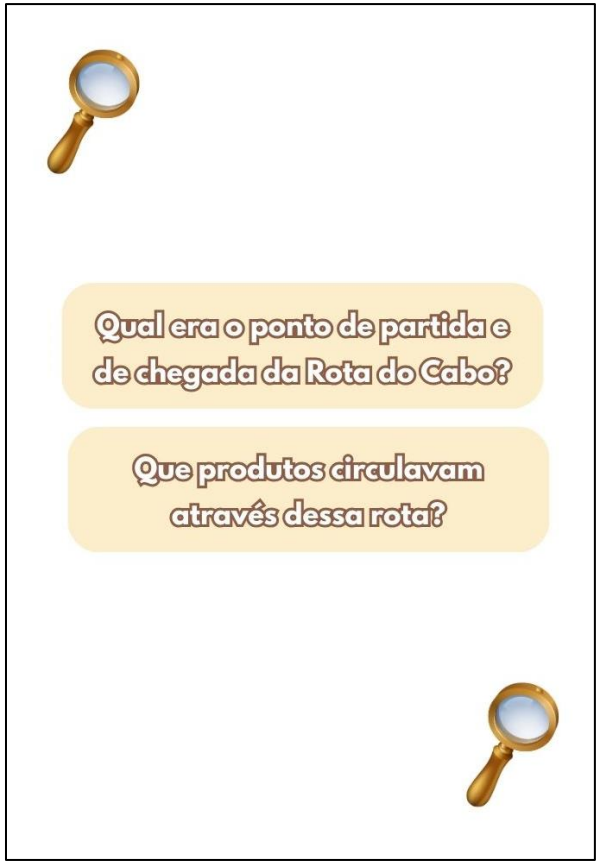
F7 Fortalezas

A fortaleza de Diu foi a mais importante estrutura de defesa construída na Índia pelos portugueses. As suas imponentes muralhas, com sete quilómetros de perímetro, ainda são motivo de orgulho para os habitantes de Diu que olham com saudade para a herança de Portugal.

RTP Ensina, Fortaleza de Diu, na India.

Apêndice L5 – Cartas-questão





Em que consistia a Casa da Índia?

Que construções eram edificadas sob a ordem do vice-rei?

Que responsabilidades tinha um vice-rei?

Apêndice L6 – Folha de registo

A EXPANSÃO MARÍTIMA NO TEMPO DE D. MANUEL I

F1 P: _____

F2 P: _____

F3 P: _____

F4 P: _____

F5 P: _____

F6 P: _____

F7

Apêndice L7 – Esquema síntese com espaços em branco

EM SÍNTESE

No reinado de _____

Páginas 170 a 173

deu-se a

Descoberta do caminho marítimo para a Índia, por _____ _____ em _____ .

Criação da _____ (ligação comercial entre Lisboa e o Oriente)

Produtos trazidos do Oriente: _____ e produtos de _____ .

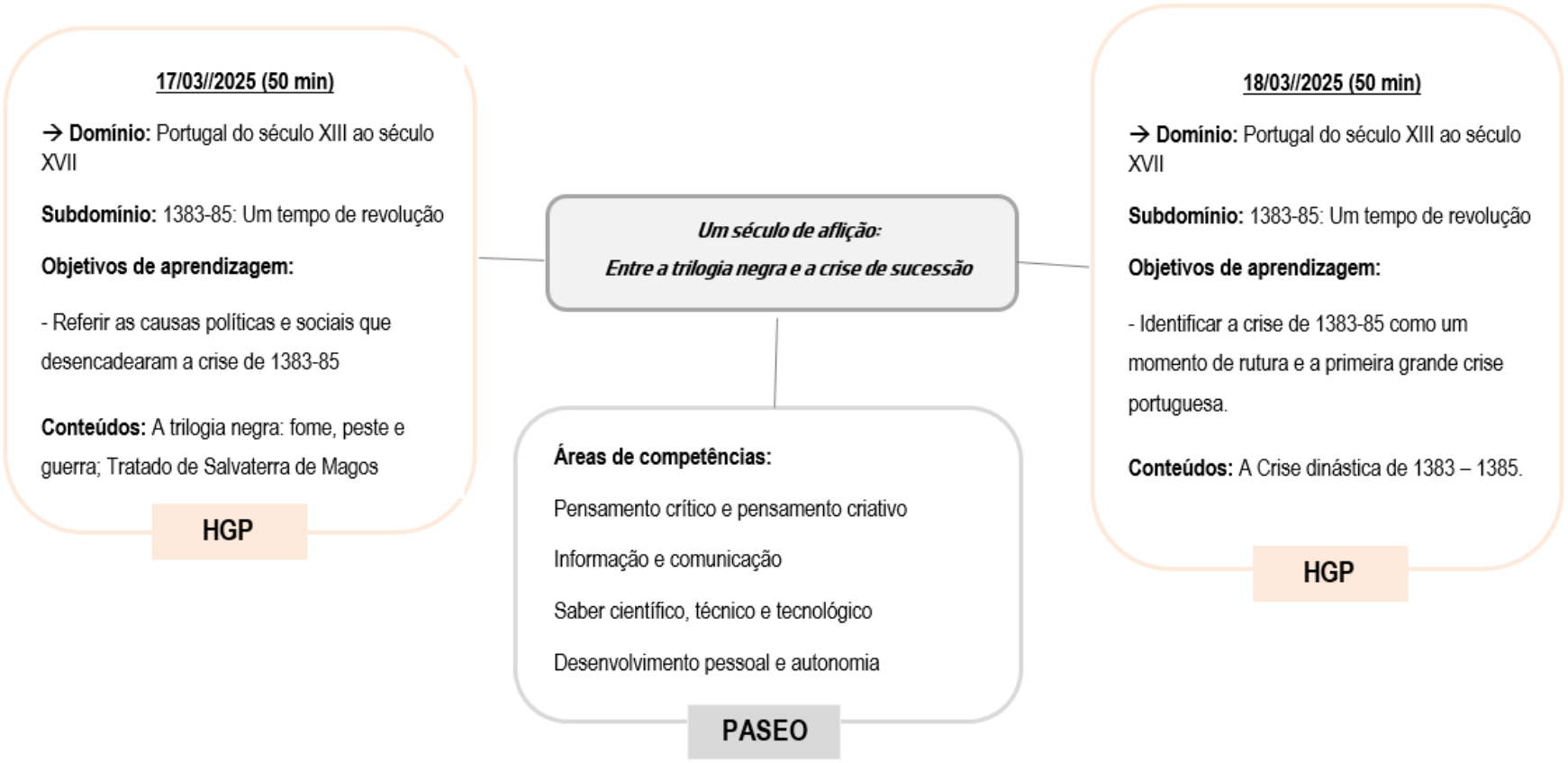
Para o seu armazenamento, foi criada a _____, em _____, de onde eram vendidos para toda a Europa.

Para garantir o controlo do comércio e a defesa do território

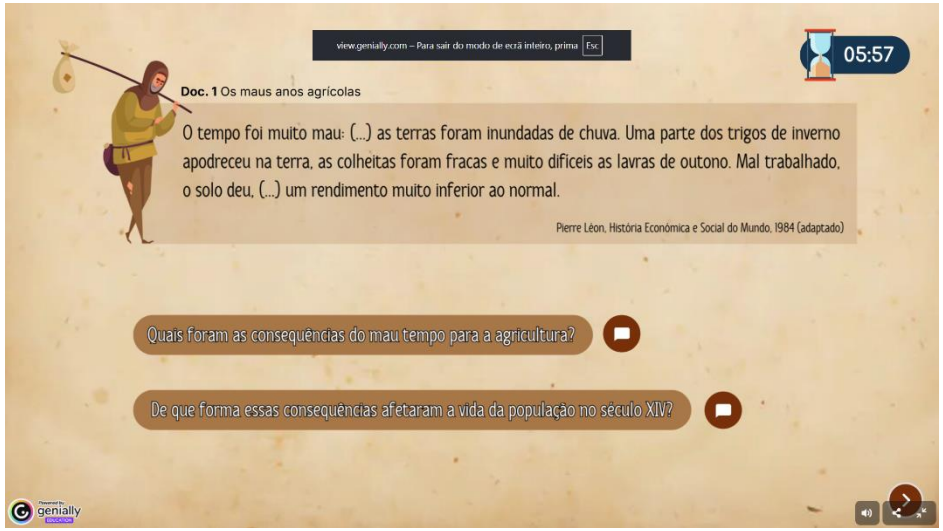
O rei nomeou _____

Construíram-se _____ e fortalezas.

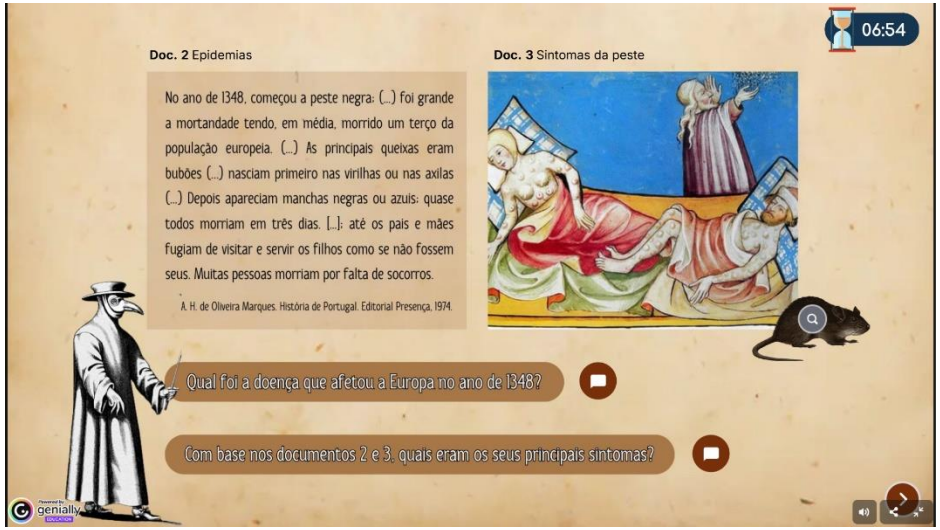
Apêndice M – Mapa de articulação da Unidade Didática M



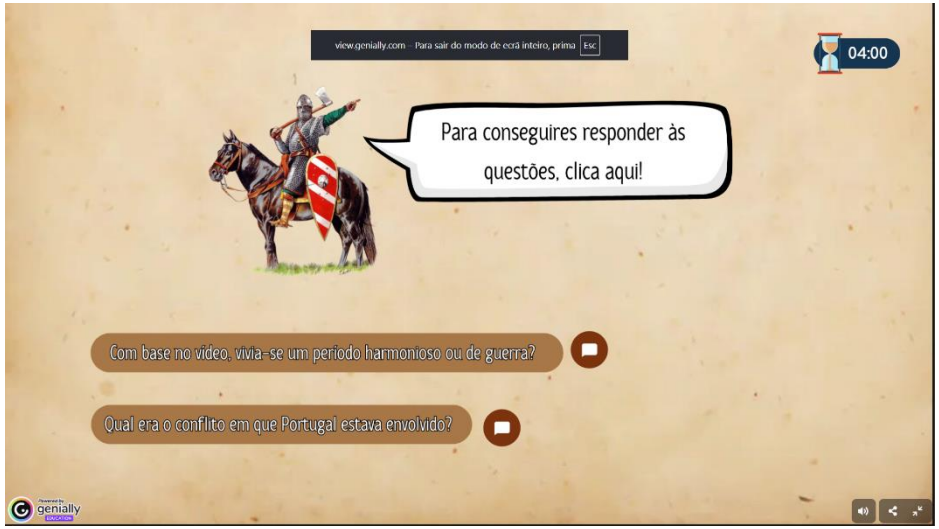
Apêndice M1 – *BreakoutEDU* sobre a Crise do século XIV


view.genially.com – Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc
05:57
Doc. 1 Os maus anos agrícolas
O tempo foi muito mau: (...) as terras foram inundadas de chuva. Uma parte dos trigos de inverno apodreceu na terra, as colheitas foram fracas e muito difíceis as lavras de outono. Mal trabalhado, o solo deu, (...) um rendimento muito inferior ao normal.
Pierre Léon, História Económica e Social do Mundo, 1984 (adaptado)
Quais foram as consequências do mau tempo para a agricultura?
De que forma essas consequências afetaram a vida da população no século XIV?

1.º problema do século XIV
letra minúscula


06:54
Doc. 2 Epidemias
No ano de 1348, começou a peste negra: (...) foi grande a mortandade tendo, em média, morrido um terço da população europeia. (...) As principais queixas eram bubões (...) nasciam primeiro nas virilhas ou nas axilas (...) Depois apareciam manchas negras ou azuis: quase todos morriam em três dias. [...]; até os pais e mães fugiam de visitar e servir os filhos como se não fossem seus. Muitas pessoas morriam por falta de socorros.
A. H. de Oliveira Marques. História de Portugal. Editorial Presença, 1974.
Doc. 3 Sintomas da peste
Qual foi a doença que afetou a Europa no ano de 1348?
Com base nos documentos 2 e 3, quais eram os seus principais sintomas?

view.genially.com - Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc
2.º problema do século XIV
letra minúscula


view.genially.com - Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc
04:00
Para conseguires responder às questões, clica aqui!
Com base no vídeo, vivia-se um período harmonioso ou de guerra?
Qual era o conflito em que Portugal estava envolvido?

3.º problema do século XIV
letras minúsculas

view.genially.com – Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc
COMO SE TERÁ RESOLVIDO ESSE CONFLITO ENTRE PORTUGAL E CASTELA?

07:45
Doc. 5 Tratado de Salvaterra de Magos
E morrendo o dito rei [D. Fernando], não deixando filho varão (...) que a herança do dito reino fique (...) à dita Infanta D. Beatriz sua filha (...). Que o dito rei de Castela seja rei de Portugal como marido da dita Infanta, (...) assim que a linha direta deste seja de todo extinta.
Tratado de Salvaterra de Magos, 1383, in Damião Peres, História de Portugal, 1928–1938.
Doc. 6 Esquema genealógico de D. Pedro I
D. Constança
D. Pedro I
D. Inês de Castro
D. Teresa Lourenço
D. Leonor Teles
D. Fernando
Infante D. João
Infante D. Dinis
D. João Mestre de Avis
D. Beatriz
João I, rei de Castela
Relações e filhos de linha ilegítima
Pretendentes ao trono
Linha legítima
Casamento
Segundo o doc. 5, que título passaria a ter o rei de Castela ao casar com D. Beatriz ?
Que problema traria a Portugal ?
Para evitar a união com Castela, quais foram os pretendentes ao trono português apresentados ?

view.genially.com – Para sair do modo de ecrã inteiro, prima Esc

DESAFIO FINAL
GI TRI A LO GRA NE
_____ _____ :
_____ , _____ , _____ .
genially

17:08
ÚLTIMA HORA
5.°G fica preso no tempo, mas consegue escapar das calamidades do século XIV.
Vidnoz

Apêndice M2 – Folha de registo

colar

causado por ...

1.º problema		
2.º problema		
3.º problema		

Crise

\+

Crise

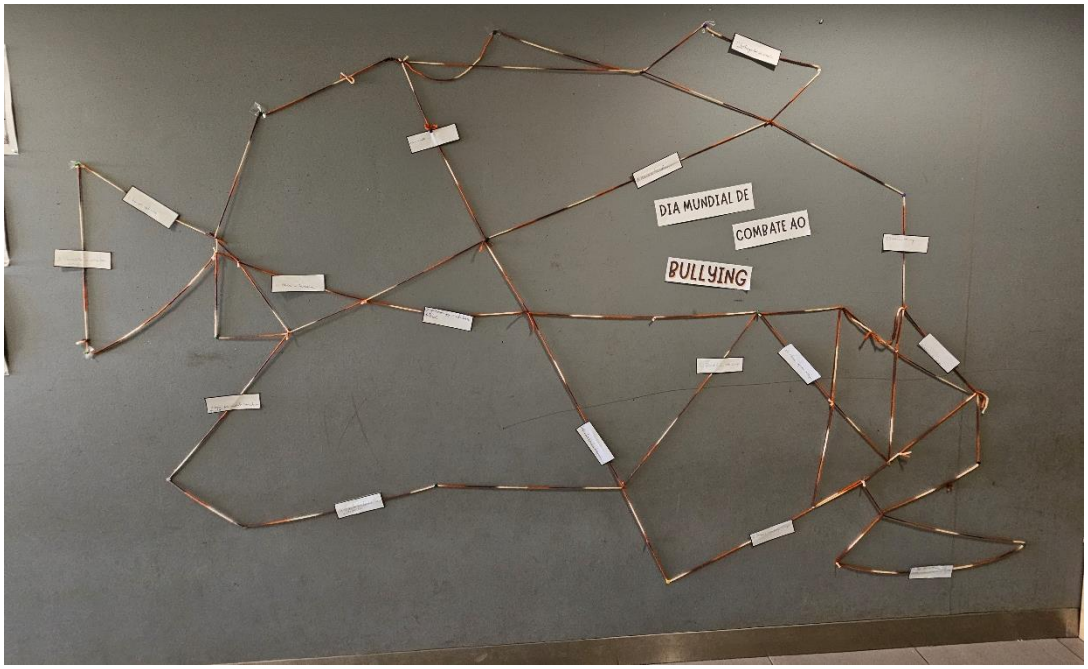
Guerras que estavam a acontecer em Portugal:

Solução?

Tratado

colar

Apêndice N – Mural subordinado ao Dia Mundial de Combate ao *Bullying*

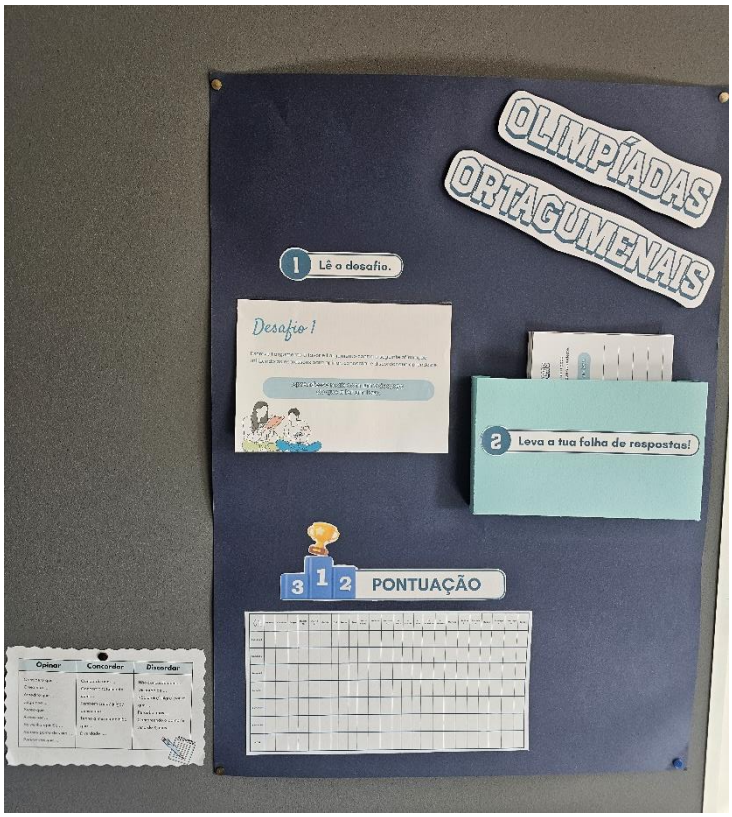


Apêndice O – *Puzzles* preenchidos após a reunião de Encarregados de Educação

Apêndice P – Exemplo de uma caixa apresentada por um aluno

Apêndice Q – Mural do projeto "Pequenos Grandes Cientistas"

Apêndice R– Área do projeto "Olimpíadas Ortagumenais" no placar da sala



Apêndice S – Exposição do projeto "Ofícios com História"

Apêndice T – Indumentária alusiva a um médico do século XIV

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Entre sonhar e exercer: a viagem pelo aprender a ser

Maria Inês Teixeira Rebelo