ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

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

Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia

Diana Beatriz Faria Rocha

20/**2021**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Beatriz Faria Rocha

Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof.(ª) Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Beatriz Faria Rocha

Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof.(ª) Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Porto, julho de 2021

(…) Eles não sabem, nem sonham

Que o sonho comanda a vida

E que sempre que um homem sonha

O mundo pula e avança

Como bola colorida

Entre as mãos de uma criança.

António Gedeão in *Movimento Perpétuo* (1956)

Manuel Freire in *Pedra Filosofal* (1970)

AGRADECIMENTOS

Este caminho não é só meu.

Começo por expressar as minhas palavras de gratidão à minha orientadora, à Professora Doutora Carla Ribeiro ("A professora com o olhar mais bonito da ESE") pela excecional orientação, demonstrada desde o início deste percurso. Além de ser uma profissional íntegra, demonstrou-me um dos lados mais bonitos e essenciais da profissão docente: o lado humanista. A constante dedicação (nunca deixou um *e-mail* ou uma mensagem por responder, até aos fins-de-semana), a "voz" amiga e incentivadora nos momentos mais difíceis deste ano particularmente penoso e todas as críticas construtivistas que contribuíram para o crescimento profissional e pessoal da mestranda. Obrigada, de coração!

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e aos meus queridos avôs por terem acreditado e defendido tanto como eu este sonho até ao fim, mesmo quando se ouvia e se sentia o preconceito constantemente: "Educação? Para professora? Não queiras isso, vais ser mais uma no desemprego". Ao Ricardo, pela paciência, pelo companheirismo e o amor em todos os momentos. A todos os meus amigos "de fraldas" pelos bons momentos de descontração que proporcionaram. Agradeço essencialmente, por todo o apoio e pela compreensão de todas as horas e momentos em que não estive presente por dedicação ao Mestrado.

As minhas palavras de gratidão dirigem-se também à instituição de referência que é a Escola Superior de Educação do Porto, nomeadamente aos Supervisores Institucionais, ao Professor Doutor José António Costa, à Professora Doutora Paula Flores, à Professora Doutora Carla Ribeiro e ao Professor Doutor Amândio Barros pelo acompanhamento significativo durante a Prática Educativa Supervisionada. Assim como à Instituição e às Docentes Cooperantes que me acolheram e partilharam toda a sabedoria e acima de tudo, o amor e dedicação pela profissão que escolhemos. Um especial obrigada às minhas companheiras desta bonita aventura, a Cláudia Coelho (minha eterna sonhadora) e a Célia Machado.

E por último mas não menos importante, a todas as crianças que partilharam este percurso comigo, no qual juntos demos a volta ao medo e ao mundo e fomos muito mais do que apenas alunos e uma professora estagiária. Cresci enquanto vos via crescer e essa foi a caminhada partilhada mais bonita que podia pedir.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio denominado *Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia* reflete a identidade profissional docente construída e adquirida ao longo da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

A Prática Educativa Supervisionada é o momento mais aguardado em que todo o conhecimento científico-pedagógico adquirido durante os anos de formação se articula com a prática, com a realidade de cada contexto educativo. Neste sentido, este documento inclui uma perspetiva descritiva de todo o percurso desenvolvido nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, acompanhada por uma análise crítico-reflexiva sustentada nas pedagogias específicas de cada nível de ensino, e assente nos princípios basilares da Educação. A importância do docente investigador revela-se ainda na componente investigativa do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, competência indispensável para a sociedade do século XXI.

Saliente-se, por fim, que, em tempos árduos marcados pela incerteza e pela dúvida, alternando entre os regimes de ensino presencial e à distância face à conjuntura atual, a colaboração e a cooperação entre o grupo pedagógico, os supervisores institucionais, as docentes cooperantes e toda a comunidade escolar da instituição de estágio revelaram-se uma base importantíssima nesta aprendizagem partilhada.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Colaboração; Cooperação; Reflexão; Investigação; Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This Internship Report entitled A shared learning: learning eye-to-eye in time of pandemic reflects the professional teaching identity built and acquired throughout the curricular unit of Supervised Educational Practice of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education of the School of Education of the Polytechnic of Porto.

The Supervised Educational Practice is the most awaited moment in which all the scientific-pedagogical knowledge acquired during the years of training is articulated with practice, with the reality of each educational context. In this sense, this document includes a descriptive overview of the process developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, accompanied by a critical-reflective analysis based on the specific pedagogies of each educational level, and based on the founding principles of Education. The importance of the teacher-researcher is also revealed in the research dimension for the development of critical thinking capacities, an invaluable competence for the society of the 21st century.

Finally, it should be noted that, in arduous times marked by uncertainty and doubt, alternating between face-to-face and distance learning regimes in view of the current situation, the collaboration and cooperation between the pedagogical group, the institutional supervisors, the cooperating teachers and the entire school community of the internship institution proved to be an extremely important basis for this shared learning.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Collaboration; Cooperation; Reflection; Research; Critical Thinking.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE: Ação Social Escolar

CA: Competência de Análise

CAF: Componente de Apoio à Família

CAR: Competência de Argumentação

CEB: Ciclo(s) do Ensino Básico

CEI: Contratos de Emprego e Inserção

CI: Competência de Interpretação

CMIA: Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental

CO: Competência de Observação

CPCJ: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

CTD: Competência de Tomada de Decisão

DGS: Direção Geral de Saúde

E@D - Ensino à Distância

EM: Educação Musical

ET: Educação Tecnológica

EV: Educação Visual

GIAE: Regulamento do Cartão Magnético

HGP: História e Geografia de Portugal

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU: Organização das Nações Unidas

PAA: Plano Anual de Atividades

PE: Projeto Educativo

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNL: Plano Nacional de Leitura

RE: Relatório de Estágio

RI: Regulamento Interno

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

UEE: Unidade de Ensino Estruturado

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 15

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL 17
   1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR 17
   1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL 19
   1.2.1 A ESCOLA DE HOJE E DE AMANHÃ, A ESCOLA DO SÉCULO XXI: O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO 19
   1.2.2. REFLETIR PARA INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA REFLETIR: O PAPEL DO PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO 25
   1.2.3. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 27

2. CONHECER PARA INTERVIR: CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ENSINO 34
   2.1. CARATERIZAÇÃO DO MACRO CONTEXTO: A ESCOLA EM TEMPO DE PANDEMIA 34
   2.2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS 37
   2.3. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 39
   2.3.1. A TURMA DE 4.º ANO DE ESCOLARIDADE 42
   2.4. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 46
   2.4.1. A TURMA DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 47
   2.4.2. A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS 51

3. INTERVIR PARA REFLETIR: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 55
   3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB 58
   3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB 72
   3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB 72
   3.2.3. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB 81
   3.3. REFLEXÃO GLOBAL DA PES: PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONQUISTAS 90
   3.4. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES 92
   3.4.1. DE QUE (SABERES) SÃO FEITOS OS DIAS DA NOSSA ESCOLA: *PADLET* COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA FACE À PANDEMIA 92
   3.4.2. "À VOLTA DA LENDA DE SÃO MARTINHO" 93
   3.4.3. PROJETO *EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE*, EM COLABORAÇÃO COM A ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE (ESS) DO PORTO 96
   3.4.4. PARTICIPAÇÕES INTRÍNSECAS À PROFISSÃO DOCENTE 98

4. PENSAR, SER, AGIR PARA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA PODER INTERVIR 100
   4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS 101
   4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 102
   4.2.1. O PENSAMENTO CRÍTICO COMO COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL PARA A SOCIEDADE DO SÉCULO XXI 102
   4.2.1.2. CONCEITO E ETAPAS DO PENSAMENTO CRÍTICO 106
   4.2.1.3. COMPONENTES DO PENSAMENTO CRÍTICO: COMPETÊNCIAS E DISPOSIÇÕES 108
   4.2.1.4. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PENSADOR CRÍTICO 110

4.2.1.5. O QUESTIONAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO 111
4.2.2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA NA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO 113
4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 115
4.4. CARATERIZAÇÃO DO UNIVERSO 117
4.5. DESENHO DAS SESSÕES 119
4.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 123
4.6.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SESSÃO 0 123
4.6.2. OBSERVAÇÃO 128
4.6.3. INTERPRETAÇÃO 133
4.6.3 ANÁLISE 138
4.6.4. ARGUMENTAÇÃO 138
4.6.5. TOMADA DE DECISÃO 143
4.6.6. CONTEXTOS DE TRABALHO COLABORATIVO E COOPERATIVO 144
4.6.5. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO 1.º CEB E DA DISCIPLINA DE HGP DO 2.º CEB 146
4.7. OS RESULTADOS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO 150
REFLETIR PARA NOVAS APRENDIZAGENS ADQUIRIR: ALGUMAS IDEIAS FINAIS 155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 158
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES 168
DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO 172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem motivacional para a temática da aula (arquivo do grupo pedagógico) 62
Figura 2 - Momento de trabalho colaborativo e de pesquisa orientada na Web pelas crianças do 1.º CEB (arquivo da mestranda) 63
Figura 3 - Momento de identificação de ângulos (arquivo da mestranda).....66
Figura 4 - Letra da música criada pelo 4.º D (Arquivo da mestranda) 69
Figura 6 - Atividade de Zumba, ao ar livre (Arquivo da mestranda) 69
Figura 5 - Exemplo de uma adivinha de frações de palavras (Solução: Melancia) 70
Figura 7 - Momento de apresentação dos pratos construídos (arquivo da mestranda) 70
Figura 8 - A liberdade na mão da turma do 4.º D (Arquivo da mestranda) 71
Figura 9 – Resumo de um capítulo em texto com rima e verso, elaborado por um dos estudantes 75
Figura 10 - Divisão do texto poético, elaborada pela mestranda 76
Figura 11 - Momento de pesquisa orientada e construção do B.I. do autor sorteado.....77
Figura 12 - Momento de leitura realizado pela mestranda 79
Figura 14 - Esquema-síntese realizado por um estudante (Arquivo da mestranda) 84
Figura 13 - Exemplo do mapa preenchido e legendado por um estudante (Arquivo da mestranda) 83
Figura 15 - Realização do jogo “Arcos à mistura” (arquivo do grupo pedagógico).....95
Figura 16 - Realização do jogo "Frente a Frente" (arquivo do grupo pedagógico) 95
Figura 17 - Realização do jogo "Um, dois, três... São Martinho" (arquivo do grupo pedagógico) 95
Figura 18 - Exemplos da implementação das sessões (arquivo da mestranda).....97
Figura 19 - Observação e contato com fontes histórica da Guerra Colonial (arquivo da mestranda) 130
Figura 20 - Significado de liberdade pelos estudantes 2D e 5D (arquivo da mestranda) 134
Figura 21 - Nuvem de palavras criada através do brainstorming sobre o significado da palavra "pandemia" (Arquivo da mestranda) 135
Figura 22 - Cartaz de incentivo ao uso responsável da água (arquivo da mestranda) 139
Figura 23 - Resposta do estudante 2D à questão: A Liberdade será algo importante? (arquivo da mestranda).....141

Figura 24 - Produção autónoma do Estudante 4D (Arquivo da mestranda).....143
Figura 25 - Contexto de trabalho colaborativo, monitorizado pela ferramenta online Classroom Timers (Arquivo da mestranda).....144
Figura 26 - Escrita colaborativa, Um sarau na Corte de D. Dinis (arquivo da mestranda).....146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Prática Educativa Supervisionada do 1.º CEB 62
Tabela 2: Prática Educativa Supervisionada em Português do 2.º CEB 74
Tabela 3: Prática Educativa Supervisionada em HGP do 2.º CEB 83
Tabela 4: Competências e sub-competências do pensamento crítico (Facione, 1989) 109
Tabela 5: Planificação da Sessão 0 do Projeto de Investigação no 1.º CEB 119
Tabela 6: Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação no 1.º CEB 120
Tabela 7: Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação no 1.º CEB 120
Tabela 8: Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação no 1.º CEB 121
Tabela 9: Planificação da Sessão 0 do Projeto de Investigação no 2.º CEB 121
Tabela 10: Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação no 2.º CEB 122
Tabela 11: Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação no 2.º CEB 122
Tabela 12: Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação no 2.º CEB 123
Tabela 13: Descrição das categorias de análise 123

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DE 1.º CEB, “ABRIL, CRAVOS MIL!” E 2.ª SESSÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO 173

APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DE 2.º CEB, “À DESCOBERTA DA LÍNGUA PORTUGUESA… PELO MUNDO!” 186

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DE 2.º CEB, “O PASSADO AQUI TÃO PERTO… AS PANDEMIAS DA HISTÓRIA” E 2.ª SESSÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO..... 190

APÊNDICE D – ANÁLISE DAS QUESTÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE 1.º CEB E DE HGP DE 2.º CEB 198

INTRODUÇÃO

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

O ingresso neste Mestrado de ensino surgiu de um sonho de criança da docente em formação. De tempos em tempos, a pergunta: "O que queres ser quando fores grande, Diana?" surgia de todo o lado. Em casa, na escola, entre a família, os vizinhos ou os amigos. E lá eu respondia: "Quero ser professora dos pequeninos!". Hoje, este documento constitui uma condição para a obtenção do grau de Mestre, credenciando o candidato para a docência nos dois ciclos do Ensino Básico e nas disciplinas para as quais este segundo ciclo de estudos habilita e, assim, poder tornar o meu sonho realidade. E nada é tão nosso e diz tanto de nós como os nossos sonhos.

"Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia" reflete o ano letivo atípico e incerto de 2020/2021, desenvolvido nos dois tipos de regime de ensino: presencial e à distância (aulas assíncronas e síncronas), convivendo com "desafios antigos, desafios novos e desafios que não antecipamos ainda" (Ministério da Educação, 2020, p.3). A utilização obrigatória da máscara intensificou e fortaleceu o contato visual, "olhos nos olhos", marcando grande parte das interações estabelecidas dentro e fora da sala de aula. A principal finalidade deste relatório é explanar e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo da PES. Seja a nível presencial ou à distância, a Educação é um dos pilares da sociedade e desta forma, importa expor todo o percurso de aprendizagens e vivências realizadas no contexto de estágio, tendo em conta todos os desafios, os esperados e os atípicos, partilhados em colaboração com o grupo pedagógico, a professora orientadora, as professoras cooperantes e os professores supervisores. Contudo, este relatório não é unicamente de natureza descritiva, evidenciando uma vertente reflexiva sobre o percurso individual de formação e da intervenção educativa supervisionada da mestranda.

O presente documento é composto por cinco grandes capítulos. Após a introdução, o primeiro capítulo, intitulado Enquadramento Curricular e Profissional, apresenta um conjunto de pressupostos teóricos e legais que sustentam a ação docente. No segundo capítulo, Conhecer para intervir, é feita a caraterização do contexto educativo a nível do Agrupamento,

das escolas e das turmas, constituintes essenciais para a compreensão do ambiente educativo ao longo da prática. No terceiro capítulo, Intervir para Refletir, são apresentadas as intervenções realizadas pela mestranda, em regime de ensino presencial e à distância, bem como uma análise reflexiva das mesmas. Faz-se, também, a descrição dos projetos e da participação da futura docente nas ações educativas desenvolvidas. No quarto capítulo, Pensar, Ser, Agir para numa sociedade democrática poder intervir, é apresentado o projeto investigativo na área de Estudo do Meio do 1.º CEB e na disciplina de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, que visa a promoção e o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, competência indispensável para a sociedade do século XXI. Carateriza-se por ser uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, partindo de uma problemática real, observada nos contextos de ensino. Por fim, o último capítulo, Refletir para novas aprendizagens adquirir: algumas ideias, apresenta uma reflexão retrospetiva da formanda, refletindo sobre todo o percurso de formação, importante para o desenvolvimento de competências e saberes para a futura práxis autónoma.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

A formação académica de professores revela-se uma etapa decisiva para a construção do perfil de um profissional de educação, uma vez que os requisitos expostos no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de conexão com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida – são construídos ao longo da profissionalização. O presente Mestrado, que habilita para a docência no 1.º CEB e para as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, passou a vigorar na formação inicial de professores somente a partir do ano letivo 2015/2016.

Importa proceder a um recuo temporal ao nível da referida formação, proporcionando uma melhor compreensão e reflexão. No âmbito do Processo de Bolonha[1], que visou o incentivo à frequência do Ensino Superior, melhorando a qualidade e relevância das formações iniciais através da mobilidade e comparabilidade dos graus académicos, a habilitação profissional para a docência passou a situar-se no 2.º Ciclo de Estudos Superiores, designadamente o Mestrado. Isto é, o Ensino Superior organizou-se em três ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento, com durações mais curtas e flexíveis. Esta mudança implicou alterações nos planos curriculares: a licenciatura que era habitualmente de quatro ou cinco anos passou a três anos e muitos mestrados tornaram-se mais profissionalizantes. Assim, iniciou-se um novo primeiro ciclo de estudos, a licenciatura em Educação Básica e um segundo ciclo de estudos, obrigatório para aqueles que pretendem seguir a carreira de professor. Com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, assistiu-se ao alargamento dos domínios de habilitação conjunta para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e criou-se o Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta formação inicial de professores contribuía para um docente polivalente, na medida em que proporcionava maior aptidão para a lecionação de qualquer área ou disciplina, especialmente no 1.º CEB e, devido à sua formação superior que incluía várias áreas curriculares, possuía uma compreensão mais

[1] Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, disponível em: https://dre.pt/application/file/a/671482.

alargada do ensino do 2.º ciclo, profissionalizando-se nas disciplinas de Português, Ciências Naturais, Matemática e História e Geografia de Portugal.

Todavia, na opinião da mestranda, um mestrado que abrangeu quatro áreas específicas tendo apenas a duração de dois anos limitava o conhecimento sobre as especificidades científicas inerentes a cada área. Em contrapartida, possibilitava uma maior oferta a nível de saída profissional, visto que era exequível candidatar-se a três grupos de recrutamento: 1.º CEB, Português e HGP do 2.º CEB e Matemática e Ciências da Natureza do 2.º CEB.

Em 2014, nova mudança levou ao Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, e possibilitou o desdobramento do referido Mestrado em dois: Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. A formação inicial de professores é decisiva para uma prática adequada e tal desdobramento permitiu um aprofundamento do conhecimento dos docentes sobre as áreas específicas que lecionam, promovendo uma maior autonomia e confiança em sala de aula. Contudo, com este desdobramento, as áreas de Matemática e de Estudo do Meio, particularmente as Ciências Naturais, do 1.º CEB possuem menor desenvolvimento e relevância durante o ciclo de estudos da formação inicial do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, podendo contribuir para maior insegurança e hesitação dos formandos, futuros docentes. O mesmo acontece no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, nas áreas de Português e Estudo do Meio no 1.º CEB.

O Complemento Regulamentar Específico de Curso[2] (CREC) do Mestrado, ministrado pela Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), apresenta a estrutura curricular, o plano de estudos e os créditos associados. Este ciclo de estudos tem a duração de dois anos curriculares (quatro semestres), num total de 120 ECTS, e desenvolve-se em dois contextos que se articulam: a instituição de formação (ESE) e as instituições de estágio. O primeiro ano visa o desenvolvimento curricular e de didáticas específicas, a nível dos conhecimentos científicos e pedagógicos essenciais para a Prática de Ensino Supervisionada que acontece ao longo do segundo ano de formação, a qual assume preponderância no plano curricular, uma vez que a ela correspondem 49 ETCS. A PES

[2] Disponível em: https://www.ese.ipp.pt/cursos/crec/CREC_MPHGP2020_signed.pdf.

constituiu-se assim, pela interação entre a teoria e a prática, uma mais valia na construção de um perfil de professor plural e flexível, capaz de promover e colocar em prática articulação e integração de saberes, quer entre as áreas de especialidade, quer entre os ciclos de ensino. Na opinião da mestranda, a PES é o momento mais aguardado pelos docentes em formação. No sentido em que é durante este período de tempo que têm a oportunidade de transformar todo o conhecimento científico adquirido durante os anos de formação em intervenções práticas em sala de aula e refletir sobre as mesmas, bem como comunicar e participar na realidade dos contextos de ensino.

A formação inicial de professores acaba por funcionar como uma estratégia para o domínio da investigação, da reflexão e, ainda, da intervenção no espaço educativo (Nóvoa, 1992). Seguindo este pensamento, o presente relatório traduz-se numa atitude crítica, reflexiva e também investigadora por parte da mestranda durante a sua prática educacional nos contextos educativos, percorrida entre teoria e prática, entre o "eu" pessoal, o "eu" profissional e o "eu" social.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Após a abordagem das características e das especificidades do presente Mestrado, assim como os pressupostos legais que o sustentam e contextualizam a formação inicial de professores, centrar-se-á nos textos que se seguem a atenção na identidade profissional docente. Os temas desenvolvidos são de cariz transversal, abordando-se, em primeiro lugar, as transformações profundas por que a Escola como instituição está a passar nas últimas décadas, seguindo-se reflexões sobre a imprescindibilidade de um conjunto de caraterísticas necessárias para o docente do século XXI.

1.2.1 A ESCOLA DE HOJE E DE AMANHÃ, A ESCOLA DO SÉCULO XXI: O SISTEMA EDUCATIVO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

Na Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, o direito à Educação, mencionado como gratuito e obrigatório nos estádios mais elementares e fundamentais, procura promover a "expansão da personalidade humana" e reforçar os "direitos do Homem e das liberdades fundamentais" (ONU, 1948).

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a educação e assim, pelos ideais de democratização da sociedade e do ensino, a Educação em Portugal evoluiu. E,

consequentemente, a escola pública tem sido um "lugar importante para a construção da democracia" (Nóvoa, 2017, p.1129). Nos termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e, de acordo com a legislação portuguesa, o sistema educativo é o "conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (LBSE, 1986, p.1).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regulamenta o ensino em Portugal e estabelece o quadro geral do sistema educativo, podendo definir-se como o referencial normativo das políticas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Assim, considera-se pertinente revisitá-la, uma vez que a mesma influencia as práticas educativas em Portugal. Neste diploma legal encontram-se patentes princípios norteadores como a igualdade de oportunidades e a liberdade para ensinar e aprender, a qual deve ser sempre prudente e ter em conta o público-alvo, respeitando as suas opiniões e interesses, permitindo o diálogo e a partilha de experiências e contribuindo para o desenvolvimento de capacidades de cidadãos críticos e conscientes.

O sistema educativo deve acompanhar a constante evolução da sociedade, de forma a ser capaz de responder às necessidades educativas da mesma. Porém, esta tarefa é cada vez mais árdua devido à passagem das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e da criatividade. A escola sempre foi idealizada para "preparar os jovens para os desafios do futuro, mas enfrenta atualmente a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado" (Cristo, 2013, p.13). Assim, numa sociedade progressivamente mais complexa e diversificada, os conteúdos a aprender são tão essenciais e fulcrais como a construção do cidadão participativo, ativo e crítico. No entanto, entre a lei e a realidade pode haver "hiatos difíceis de transpor e as inovações em educação levam sempre tempo a produzir efeitos" (Santos et al., 2020, p.5).

Durante os últimos 30 anos, verificaram-se alterações a nível da rede escolar, dos mecanismos de gestão do abandono e insucesso escolar, das formas de organização e gestão dos estabelecimentos, da condição profissional dos docentes[3], do alargamento do número de

[3] Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, disponível em: https://dre.pt/application/file/a/25344968.

anos da escolaridade obrigatória, entre outras. Atualmente, a escola dispõe de liberdade para uma autonomia organizacional e pedagógica[4], de modo a adotar mudanças e progressos nos seus modelos educativos, tendo em conta a pluralidade e a diversidade dos elementos que integram a sua comunidade escolar.

A valorização da diversidade, o respeito pela diferença, o combate à desigualdade e à exclusão são alguns dos pilares do paradigma educacional do século XXI, que preconiza uma escola para todos. Num documento mais recente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), articulado com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), são apresentados princípios, valores e competências que devem ser desenvolvidos e obtidos durante o ensino escolar obrigatório. Este documento orienta-se por oito princípios inerentes à prática docente, procurando promover e desenvolver: a) a base humanista, que capacita e prepara os alunos "com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo"; b) o saber, que se encontra no "centro do processo educativo", fomentando nos alunos interesse e curiosidade pelo conhecimento; c) a aprendizagem, fundamental no processo educativo; d) a inclusão, "promotora de equidade e democracia"; e) a coerência e a flexibilidade, interligadas ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, permitindo a flexibilidade do currículo, explorando a diversidade do currículo através de métodos de aprendizagem ativa; f) a adaptabilidade e ousadia, uma vez que "educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas"; g) a sustentabilidade, contribuindo para a compreensão do equilíbrio frágil do mundo atual, "um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo" (2017, p.14); h) a estabilidade, que se relaciona com a evolução do perfil em si, "educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência" (Martins et al., 2017, p.14).

A preocupação com o desenvolvimento harmonioso de cada um e de todos está presente na construção legislativa que tem vindo a ser produzida, desde o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* até ao mais recente regime jurídico da Educação Inclusiva[5]. Os princípios orientadores da educação inclusiva são oito, nomeadamente: a educabilidade universal, aceitação que todas as crianças têm "capacidade de aprendizagem e de

[4] A 4 de maio de 1998, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115/A-98 que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de escolas, disponível em: https://dre.pt/application/file/a/155700.
[5] Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, disponível em: https://dre.pt/application/file/a/115648907.

desenvolvimento educativo"; a equidade, garantindo que todas as crianças tenham acesso a apoios essenciais para a concretização de aprendizagem e desenvolvimento; a inclusão, preconizando o direito ao acesso e participação nos contextos educativos; a personificação, através de uma abordagem multinível e com um plano centrado no aluno "de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências"; a flexibilidade, devendo ser aplicada uma "gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares", indo ao encontro das singularidades do aluno; a autodeterminação, respeitando a autonomia pessoal da criança, bem como as necessidades e os fatores individuais (cultura e língua), possibilitando o direito da tomada de decisões; o envolvimento parental, direito dos pais e encarregados de educação em participarem em reuniões da equipa multidisciplinar, auxiliar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual, bem como solicitar a revisão do programa do seu educando e ter acesso à informação; e a interferência mínima, em que "a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições" (ME, 2018, p. 2920), respeitando a vertente pessoal do aluno e da sua família. Procura-se garantir que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, reforçando o papel dos pais ou encarregados de educação para cooperar e participar ativamente neste processo.

De acordo com o relatório sobre o Estado da Educação de 2019, Portugal tem tido uma evolução positiva nos últimos anos relativamente às metas da educação e formação da Estratégia Europa 2020. Apesar dos resultados animadores, evidenciou-se um "agravamento das desigualdades sociais", patenteadas em 2018 no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no acesso à educação, bem como um "crescente desgosto pela escola manifestado pelos alunos portugueses de 11, 13 e 15 anos" (Santos et al., 2020, pp.4-5). O desinteresse e desgosto dos alunos pela escola pode ser encarado, segundo a perspetiva destes autores, pela centralização da escola portuguesa no "aprender verbal para reproduzir e aplicar, e insuficientemente focada no aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer" (2020, p.6). Já as desigualdades sociais são consideradas um problema bastante complexo. Mais recentemente, a pandemia e o regime de ensino à distância agravaram e acentuaram desigualdades, que já constituíam um grande desafio para o sistema educativo.

O regime de ensino à distância, também conhecido por E@D[6], conforme previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é uma modalidade de ensino que se constitui como uma alternativa para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem, como meio para que todos tenham acesso à educação. Porém, com o encerramento das escolas face ao agravamento da pandemia, o regime de ensino à distância foi a opção tomada para continuação das atividades letivas. Na perspetiva de Nóvoa & Alvim, a resposta dos sistemas nacionais de educação foi "frágil e inconsistente", dependendo-se de "plataformas e conteúdos disponibilizados por empresas privadas" e não foi possível "garantir o acesso digital a todos os alunos" (2020, p. 37). Em 2021, na transição do regime de ensino presencial para o regime de ensino à distância devido à segunda vaga da covid-19, mantiveram-se alguns dos problemas ocorridos no primeiro confinamento. Remetendo para a prática pedagógica da mestranda, houve crianças a assistir e a participar nas aulas através do telemóvel, em alguns casos sem câmara ou microfone e com falhas constantes de internet. Além disso, mesmo com computadores e internet, há que contar com a iliteracia digital de quem nunca teve um computador em casa, algo bastante visível nas reuniões de Conselho Pedagógico em que a mestranda teve a oportunidade de participar durante o mês de março.

A verdade é que a pandemia destacou e tornou inevitável o que já era necessário: "transformar um modelo de escola que, tendo sido construído no século XIX, ultrapassou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI" (Nóvoa & Alvim, 2020, p.36). De acordo com os autores, uma das lições mais significativas desta pandemia é a importância dos professores e da construção de novos ambientes educacionais, evidenciando que o potencial da transformação educacional está mais ligado aos professores do que às políticas ou instituições. Seguindo este pensamento, não é evidenciada uma desintegração da escola, mas sim, uma transformação educacional, no sentido de estabelecer uma maior aproximação entre a escola e a sociedade, valorizando sempre a profissão docente e a visão humanista da Educação. O regime de ensino à distância não substitui a escola em regime de ensino presencial. O computador, como ferramenta pedagógica, nunca poderá substituir um professor, nem tão pouco representa, por si só, qualquer melhoria nos sistemas educativos.

[6] Regulamentado pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, disponível para consulta em: https://dre.pt/application/file/a/125097189.

A relação pedagógica entre docentes e discentes, bem como as relações afetivas entre as crianças e a comunidade escolar encontra-se limitada pelo distanciamento social; aspeto importante porque a escola não se limita apenas ao ensino de conteúdos, mas sim, em desenvolver de forma global o ser humano, em termos sociais, afetivos, comunicacionais, cognitivos e motores.

Mais do que nunca, ficou claro que os docentes são fundamentais para o presente e o futuro da Educação. No entanto, segundo os dados do relatório do Conselho Nacional de Educação, até 2030 mais de metade dos professores, cerca de 57%, irá aposentar-se. Nos últimos anos em Portugal, ser professor é uma profissão cada vez menos atrativa, pela constante desvalorização da Educação e, consequentemente, da profissão docente. Na realidade, as práticas docentes são "extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão" (Labaree citado por Nóvoa, 2009, p.33). Ser professor hoje em dia é muito mais do que apenas transmitir conteúdos programáticos e ler o manual em sala de aula, enfatizando o papel do aluno como recetor passivo de informação. É fulcral contextualizar o currículo no quotidiano das crianças, incluindo-as, procurando que todas desenvolvam as competências necessárias. Contudo, principalmente a nível internacional são visíveis os apelos à valorização dos professores e "em muitos estudos e relatórios menciona-se, e bem, que os professores receberam um importante reconhecimento, pelas famílias e pela sociedade, devido à sua resposta à pandemia" (Nóvoa, 2021, p.6).

De acordo com o professor Nóvoa, a formação inicial de professores assume grande relevância, fundamental para "construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico", sendo essencial o desenvolvimento de "uma consciência crítica" que deve ser aprofundada durante a formação inicial através do reforço da presença no "espaço vital da profissão", perspetivando uma "pesquisa orientada pelas problemáticas escolares e pedagógicas" (Nóvoa, 2017, pp. 1130-1131). De acordo com Lee Shulman (citado por Nóvoa, 2017), a formação docente poderá assemelhar-se à formação médica, visto que se trata também, de uma profissão do humano e as mesmas lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. A capacidade de observação, a situação dos indivíduos e dos casos, mas também as situações reais que se sucedem no dia a dia do docente são, frequentemente, marcadas pela singularidade do contexto e dos sujeitos e raramente constam nos manuais de formação. É valorizado ainda, a prática de ação reflexiva

pelo profissional docente, perspetivada por Donald Schön, que provoca a "produção de saber, com base no conceito de reflexibilidade" (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009, p.143).

1.2.2. REFLETIR PARA INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA REFLETIR: O PAPEL DO PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

O paradigma do professor investigador e reflexivo é, hoje em dia, dominante e relevante na Educação e simultaneamente, na formação de professores. Estes dois conceitos, investigação e reflexão, raramente surgem desassociados. A Prática Educativa Supervisionada procurou desenvolver uma componente investigativa, presente no quarto capítulo e, concomitantemente, competências sob um ponto de vista crítico-reflexivo, de modo a ajustar e a melhorar as práticas educativas. Além das narrativas reflexivas pré e pós-ação realizadas pela formanda ao longo da PES, existiu uma reflexão partilhada com o grupo pedagógico, as professoras cooperantes e os professores supervisores, assumindo-se como uma espécie de diário colaborativo sobre a prática que auxiliou no crescimento das três mestrandas (grupo pedagógico) envolvidas no processo de formação. Destaca-se a importância da formação inicial de professores não se basear na "acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas)" mas sim, num trabalho contínuo de "reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992, p.25). De acordo com o perfil geral de desempenho profissional dos professores, presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, é possível constatar que a prática reflexiva deve estar patente na sua formação e construção enquanto docente.

Em consonância com o que foi referido, o docente deve desempenhar uma prática reflexiva, ponderar as suas práticas e acima de tudo, questioná-las: O que ensinar? Como ensinar? O que está a correr bem? O que posso melhorar? O que falhou? O que tem de ser alterado?, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções para os problemas detetados. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.1), a "expressão prática reflexiva aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas", visto que a mesma proporciona oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos contextos de ensino e das práticas educativas. Ademais, a prática reflexiva supõe que os docentes "produzem teoria e que é possível explicitá-las para análise e discussão" (Grígoli, Teixeira, Lima, Silva & Vasconcellos, 2007, pp. 83-84).

Os princípios definidos por Schön (citado por Oliveira & Serrazina, 2002) distinguem três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação resulta no exato momento prático em que a mesma ocorre, no entanto, a reflexão sobre a ação é realizada num contexto após a prática, com o objetivo de reavaliar a ação. Como refere Alarcão (citado por Oliveira & Serrazina, 2002), a reflexão sobre a ação consiste numa "reconstrução mental retrospetiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação" (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). A reflexão sobre a reflexão na ação tende a ajudar o profissional a progredir no seu desenvolvimento através de um olhar retrospetivamente para a ação. Na perspetiva de Roldão (2009), a reflexão sobre toda a prática permite que o professor ajuste conscientemente as suas ações, promovendo aprendizagens significativas durante o processo de ensino e aprendizagem (Roldão, 2009).

Seguindo este pensamento, a capacidade para refletir em diversas circunstâncias perante a ação traduz-se num professor reflexivo, mas também investigador, objetivando uma investigação que visa a melhoria das suas práticas educativas. Na perspetiva de Oliveira & Serrazina, os docentes que "refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino" (2002, p.6). Tendo como exemplo, o *Global Teacher Prize*[7], que é reconhecido como o "Nobel da Educação" e foi criado com o intuito de partilhar estratégias na área da Educação que visem a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo em conta a complexidade dos contextos educacionais, a Investigação-Ação surgiu como uma metodologia que desperta os professores a refletir e melhorar as suas práticas educativas (Coutinho, et al., 2009). Esta metodologia é caraterizada por uma dinâmica contínua entre teoria e prática, incentivando o docente a interferir no seu próprio terreno de pesquisa, analisando os resultados da sua ação e produzindo efeitos sobre a prática (Amaral et al., 1996). A ação e a reflexão integram-se e complementam-se neste tipo de metodologia, que se desenvolve sob a forma de "espiral de ciclos" (Larrote citado por Coutinho, 2008). Esta metodologia engloba, portanto, um conjunto de fases, que se podem sintetizar da seguinte forma: planificar, agir, observar e refletir, de forma a concluir a validez das hipóteses iniciais

[7] Disponível para consulta em: https://www.globalteacherprizeportugal.pt/.

e da eficácia da estratégia de ação na resolução do problema (Coutinho, 2008). A título de exemplo, o projeto desenvolvido pela mestranda procurou apurar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças em torno da promoção de competências de pensamento crítico, caraterizado pela aproximação à metodologia de Investigação-Ação.

Saliente-se ainda, em conformidade com as etapas da Investigação-Ação, que a observação foi uma componente que se revelou transversal e primordial ao trabalho desenvolvido. Segundo Estrela, um professor para poder "intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e colocar hipóteses explicativas)" (1994, p. 26). Remetendo novamente para o contexto educativo da mestranda, inicialmente desenvolveu-se uma observação participada e posteriormente participante, o que proporcionou uma fase inicial de conhecimento mútuo entre o grupo pedagógico e as turmas. Ou seja, durante as semanas iniciais, a formanda com recurso a uma grelha de observação visualizou o funcionamento das escolas e das turmas, a organização das salas de aula, do tempo, das rotinas, das interações e relações pedagógicas e dos métodos e metodologias de trabalho já adotados, tendo em contas as limitações impostas pela conjuntura atual. Após esta recolha de dados, procedeu-se à planificação das aulas que seriam realizadas de forma a conferir sentido e intencionalidade a cada um dos contextos, facilitando a intervenção educativa.

É relevante que os docentes se assumam como profissionais reflexivos e investigadores, uma vez que adotam uma maior capacidade de enfrentarem os problemas provenientes da prática profissional, sendo "autênticos protagonistas no campo curricular e profissional"; simultaneamente, "contribuem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional" e ainda, para o "conhecimento mais geral sobre os problemas educativos" (Ponte, 2002, p.3). Desta forma, ser professor é desempenhar uma pluralidade de papéis que vão muito mais além do conhecimento didático-científico das disciplinas que lecionam.

1.2.3. SER PROFESSOR NOS 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Há profissões que realmente se diferenciam pelo impacto que provocam nas vidas dos outros e ser professor é uma dessas profissões, pelo seu caráter humanista e relacional. Ser professor é "uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções" (Arends, 2008, p.

15). É inegável o papel fundamental do docente na construção de uma educação de qualidade, tendo igualmente consciência da sua importância para uma sociedade mais justa e solidária. Assim, a profissionalidade docente entende-se como sendo o conjunto de "comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán, 1991, p. 65). Mas, *o que é um bom professor?* – esta foi uma das questões levantadas pelo professor António Nóvoa e no entender da formanda, bastante pertinente na concretização do presente relatório. O "bom professor" é um conceito difícil ou quase impossível de se definir, porém, são apresentadas algumas competências e disposições inerentes ao trabalho docente e essenciais à definição dos professores nos dias de hoje (Nóvoa, 2009, p.28).

O *conhecimento* é a primeira competência referida pelo autor, uma vez que não se pode ensinar algo que não se sabe, mas "bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina" (Alain citado por Nóvoa, 2009, p.30). Constantemente, o docente recorre aos seus conhecimentos para a tomada de decisão, daí que estes devam, além de adquiridos, serem igualmente compreendidos de forma a que sejam tomadas decisões eficazes e benéficas durante a prática educativa, proporcionando uma aprendizagem significativa das crianças. O saber não ocupa lugar e o constante desenvolvimento, domínio e atualização do conhecimento é algo intrínseco à profissão docente. Ser professor não é apenas "lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (Nóvoa, 2017, p.1127). Roldão, Figueiredo, Campos & Luís (citando Lee Shulman, 2009) evidenciam três tipos de conhecimento: o conhecimento "do conteúdo ou disciplinar", o conhecimento "pedagógico de conteúdo" e o conhecimento "curricular" (2009, pp.142-143). O conhecimento do conteúdo forma-se através do conhecimento científico disciplinar e muitas das vezes não se questiona, sendo visto como algo adquirido. O contexto torna-se assim, o vínculo entre este tipo de conhecimento e o conhecimento pedagógico, visto que o mesmo determina as metodologias que o docente deve ou não utilizar durante a sua prática educativa. Desta forma, o conhecimento pedagógico articula-se com o conhecimento de conteúdo, formando o conhecimento pedagógico do conteúdo. Importa salientar que a caraterização do contexto educativo de estágio, patenteado no segundo capítulo, contribuiu para conhecer as turmas, perceber as suas dificuldades, aptidões e os ritmos de aprendizagem de cada uma das crianças, fulcrais aquando da planificação dos processos de ensino e aprendizagem pela mestranda, procurando contribuir para o sucesso educativo de cada uma

delas. Esta articulação de conhecimentos com o contexto promove e auxilia na elaboração da articulação horizontal e vertical. Rocha & Salvi (2016) indicam ainda que o conhecimento "do conteúdo, o conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico são a base de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um profissional de ensino bem qualificado" (2016, p. 64). Realça-se, com pertinência, a importância do conhecimento tecnológico, durante a prática pedagógica da formanda no mês de março, em regime de ensino à distância.

O conhecimento curricular também possui bastante relevância, sendo a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos através de um denominador curricular comum. A nível do 1.º CEB, as componentes de currículo[8] englobam Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (inclui as Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar (tal como o nome indica, é de oferta obrigatória mas de caráter facultativo), Inglês (é importante salientar que esta só é obrigatória no 3.º e 4.º anos de escolaridade e por um docente com formação específica) e Educação Moral e Religiosa (que é de oferta obrigatória e caráter facultativo); juntam-se ainda a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), trabalhadas de modo articulado e transversal pela prática da monodocência, promovendo a flexibilidade e transversalidade disciplinar. Apesar de o 2.º CEB ser caraterizado pela prática da pluridocência, através do trabalho colaborativo entre os docentes é possível uma articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, em prol do sucesso escolar das crianças. As componentes do currículo no âmbito do 2.º CEB englobam as Línguas e Estudos Sociais (inclui o Português, HGP e Inglês), a Matemática e as Ciências Naturais, a Educação Artística e Tecnológica (abrange a Educação Visual, Tecnológica e Musical), a Educação Física, a Educação Moral e Religiosa (tal como no 1.º CEB, de oferta obrigatória e caráter facultativo), a Oferta complementar (frequência obrigatória, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível) e o Apoio ao Estudo (oferta obrigatória para a escola e de frequência facultativa para os alunos). A nível dos documentos normativos e orientadores que regulamentam ambos os ciclos, com vista ao desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), os docentes orientam-se mais recentemente pelas *Aprendizagens Essenciais* (2018), articuladas com o

[8] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf.

Perfil do Aluno. Ressalvando-se ainda as *Metas Curriculares* (2015) e *Programas*, que, de acordo com a disciplina, variam na sua data de edição. O currículo orienta os docentes, mas não pode ser entendido como um mero guião prescritivo de programas que os professores simplesmente utilizam. Partindo do conhecimento intrínseco do contexto, o docente interpreta o currículo e procura aplicá-lo em função das necessidades e especificidades de cada situação, respeitando a diversidade, as diferenças individuais de cada criança e todas as características que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

A *cultura profissional* é apontada por Nóvoa como a segunda competência, destacando o "registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação" como elementos fundamentais para o "aperfeiçoamento e a inovação" da profissão docente (Nóvoa, 2009, p.30). A compreensão e integração nos contextos escolares é importante para ser professor, uma vez que é na "escola e no diálogo com os outros professores", salientando os colegas mais experientes, que se "aprende a profissão" (Nóvoa, 2009, p.30).

O docente deverá ainda, ser comunicativo, saber ouvir e relacionar-se com as crianças, ou seja, é necessário desenvolver o *tato pedagógico*, indicada como terceira competência, ao qual está inerente a capacidade de relação professor-aluno e comunicação, sem a qual não é possível cumprir o "ato de educar" (Nóvoa, 2009, pp.30-31). A prática pedagógica do 1.º CEB distingue-se, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino. Desde logo, em muitos dos casos é o primeiro contacto que as crianças têm com a escola, é desenvolvida em regime de monodocência e a faixa etária das crianças implica que a relação pedagógica resulte numa maior proximidade afetiva entre docente e discentes. Para a monodocência ser eficaz, "exige continuidade pedagógica, ou seja, exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas" (Silva, 2005, p.4). A relação que o docente estabelece com as suas crianças determinará o sucesso das práticas, metodologias e/ou movimentação de recursos no processo de ensino e aprendizagem. O professor do 1.º CEB, assume, assim, "uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral" (Silva, 2005, p.4). A relação que o professor cria com os seus alunos é importante no sucesso de aprendizagem dos mesmos e tendo em conta a prática pedagógica da mestranda, a proximidade afetiva é mais evidente no 1.º CEB do que no 2.º CEB. Porém, o 2.º CEB representa um período de transição para as crianças. A mudança da monodocência para pluridocência, do ambiente e

da organização curricular escolar é normalmente uma alteração brusca na rotina a que estavam habituadas. Assim, salienta-se a importância e o desafio do professor do 2.º ciclo, de dar continuidade e sentido às aprendizagens. A faixa etária destas crianças é simultaneamente marcada pelas "mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social" que podem influenciar negativamente esta transição, significando muitas das vezes, uma "descida em espiral em relação ao rendimento académico, desistência escolar e outros problemas sérios" (Bento, 2007, p.375).

O *trabalho em equipa* é a quarta competência indicada por Nóvoa, reforçando a importância das dimensões "coletivas e colaborativas", bem como da "intervenção conjunta nos projetos educativos de escola", que vão além das "fronteiras organizacionais" (Nóvoa, 2009, p.31). Herdeiro & Silva (2009) referem a importância da promoção da cooperação entre docentes e do fortalecimento das funções de coordenação com vista à obtenção de melhores resultados, principalmente no ensino no 1.º CEB, o qual não pode ser individualizado. O modo como as escolas estão organizadas limita fortemente a colaboração profissional entre docentes. De acordo com Lima e Roldão, fatores como a "tradição cultural do trabalho isolado na sala de aula, um currículo rígido prescrito que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre os colegas e horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo", promovem o individualismo no exercício da docência (citados por Lima & Fialho, 2015, p.30). No entanto, tendo em conta a pandemia e as suas consequências na Educação, as melhores respostas durante o regime de ensino à distância vieram dos próprios docentes, que através de autonomia profissional e dinâmica de colaboração, ofereceram propostas robustas que faziam sentido pedagógico e abordaram as preocupações sobre a inclusão (Nóvoa & Alvim, 2020).

E por fim, mas não menos importante, o autor refere o *compromisso social* como quinta competência, afluindo no sentido dos "princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural" (Nóvoa, 2009, p.31). Assim, o professor além de ensinar conhecimentos científicos e programáticos deve ter a preocupação de educar a nível dos valores éticos e morais, impulsionando a construção de futuros cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. É na escola que se estabelece uma identificação do eu e das regras sociais de uma comunidade e onde se vivenciam valores. Os valores não se fixam, devem ser descobertos e eventualmente adotados e através do questionamento dos comportamentos e atitudes das crianças, o professor deve fazê-los pensar, refletir e construir os seus próprios

conhecimentos. O autor refere ainda que a comunicação com o público, a intervenção no espaço público da educação, "faz parte do ethos profissional docente" (Nóvoa, 2009, p.31).

Torna-se igualmente fundamental refletir sobre a importância de uma boa relação escola-família. Na perspetiva de Sousa & Sarmento, o sucesso educativo das crianças está "positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum" (2010, p.148). Remetendo mais uma vez para a prática pedagógica da mestrada, no 1.º CEB existe uma relação de confiança entre os encarregados de educação e a professora titular, uma vez que a mesma já acompanha grande parte da turma desde o 1.º ano de escolaridade. A harmonia entre a escola e a família, dois contextos de vida da criança, reflete-se na melhoria e aumento do tempo de estudo, bem como no desenvolvimento de um mútuo interesse pela vida escolar do aluno (Ferreira & Santos, 2007). De acordo com Reis (2008), autora de um estudo sobre a relação entre pais e professores no 2.º CEB, foi possível confirmar que os pais, apesar de continuarem interessados e envolvidos, sentiam que na transição para o 2.º CEB o afastamento acontecia e que a partilha se tornava mais complicada. Mas por que razão acontece ou se acentua esta distância entre a escola e a família a partir do 2.º CEB? Será devido ao facto de muitas vezes, apenas existir a participação dos pais quando se baseia na sua obrigação natural de encarregados de educação? Isto é, por exemplo, devido a problemas comportamentais dos seus educandos ou para reuniões sobre a avaliação dos mesmos no final de cada período letivo. É evidente a importância da relação escola-família para alcançar um objetivo em comum, um melhor futuro para as crianças, porém, a realidade é que hoje em dia, estes dois grupos duvidam da ação um do outro. Durante o seu longo percurso académico, a mestranda vivenciou momentos de desconfiança e incompreensão dos pais para com a escola e o mesmo se confirmou em conversas menos formais com as professoras cooperantes, durante a prática educativa. Contudo, com a pandemia e o regime de ensino à distância, a importância dos "laços de confiança entre escolas, famílias, alunos e comunidades locais tornou-se evidente", isto porque muitas escolas conseguiram implementar soluções mais adequadas, principalmente quando havia "um bom relacionamento com as famílias e o apoio das autoridades locais" (Nóvoa & Alvim, 2020, pp.37-38).

A avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, corresponde a um mecanismo regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, orientando o percurso escolar dos alunos e certificando as aprendizagens que desenvolvem. Tem como objetivo

primordial a melhoria do ensino e da aprendizagem, baseando-se num processo contínuo de intervenção pedagógica, e o reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens. A avaliação final de cada criança distingue-se em ambos os Ciclos. No 1.º CEB é da competência do docente titular de turma e no 2.º CEB, esta fica ao dever do conselho de turma, sob proposta dos professores de cada disciplina. A informação resultante da avaliação sumativa, no 1.º CEB, concretiza-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares. No 2.º CEB, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se numa escala numérica, de níveis de 1 a 5.

De facto, a avaliação escolar tem sido uma das questões centrais de debate nos últimos anos, visto que ocupa uma posição única como processo de regulação do sistema educativo. Contudo, a avaliação só pode desempenhar o seu autêntico papel se todos os atores do processo educativo fizeram sobressair o seu papel formativo, ou seja, a sua capacidade de fornecer aos alunos e aos docentes, os conhecimentos necessários para que possam transformar significativamente a sua ação (Diogo, 2010). Na perspetiva da mestranda, a avaliação é um meio de progressão e promoção da qualidade de ensino e assim, deve ser sempre diversificada e contínua, evidenciando a evolução e construção do conhecimento desde as ideias prévias ao conhecimento adquirido, não privilegiando somente os resultados da avaliação sumativa.

Toda a intervenção pedagógica pressupõe uma planificação que orienta o docente, ajuda a antever e prever. A elaboração e construção de uma planificação implica que, primeiramente, se tenha o conhecimento prévio do contexto onde vai ser aplicada e assim, segue-se a caracterização dos contextos de ensino em que a mestranda esteve integrada, essenciais para uma compreensão contextualizada das opções didáticas, nas intervenções dentro e fora da sala de aula.

2. CONHECER PARA INTERVIR: CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ENSINO

O presente capítulo visa descrever a instituição educativa e o meio onde a Prática de Ensino Supervisionada se desenvolveu, bem como caraterizar as turmas de cada contexto de ensino, expondo as dificuldades, os interesses e as necessidades dos alunos que permitiram o desenvolvimento de uma prática educativa adequada e contextualizada, tendo em conta a atual situação do país face à pandemia.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO MACRO CONTEXTO: A ESCOLA EM TEMPO DE PANDEMIA

11 de março de 2020. Adormecemos com um mundo e acordamos com outro. As escolas fecharam e o sistema educativo foi alterado, não por opção, mas por obrigação. No último ano letivo de 2019/2020, a pandemia COVID-19 obrigou a alterações nos contextos educativos e nos processos de ensino-aprendizagem. A incerteza e as mudanças nas interações sociais e de aprendizagem mantêm-se neste ano letivo de 2020/2021. Esta nova realidade coloca-nos novos desafios e importa salientar que o levantamento progressivo das restrições aumenta, ainda mais, a responsabilidade individual e coletiva. Considerando a situação que se viveu este ano letivo, este texto foi construído quer num sentido descritivo, mostrando as atuais condições dos contextos, quer num sentido reflexivo, inevitável face às necessárias mudanças que se viveram no dia a dia das escolas.

A Direção Geral de Saúde (DGS) promulgou e publicou um documento intitulado *Referencial Escolas – Controlo de Transmissão de COVID-19 em Contexto Escolar*. Visa apresentar, de uma forma simplificada, informação sobre a COVID-19, bem como as medidas a implementar na comunidade educativa. Face à evolução epidemiológica e tendo como prioridade garantir o direito à educação das crianças e jovens, destacam-se medidas como o distanciamento pessoal, higiene pessoal (lavagem das mãos e etiqueta respiratória), utilização de equipamentos de proteção individual (obrigatoriedade do uso da máscara, a partir do 2.º CEB), higiene ambiental (limpeza, desinfeção e ventilação adequados dos espaços) e automonitorização de sintomas. Sendo os estabelecimentos de ensino locais de convívio e partilha, tornou-se importante garantir a implementação de estratégias preventivas com um planeamento meticuloso (planos de contingência), um plano de comunicação e informação, a reorganização do espaço escolar e a gestão adequada de casos.

Face à atual situação pandémica, a Autoridade de Saúde Nacional determinou, a todos os serviços e estabelecimentos, a elaboração de planos de contingência que minimizem o risco de contágio e, assim, permitam o bom funcionamento das atividades essenciais. O Agrupamento onde decorreu a PES elaborou um *Plano de Contingência – COVID-19*, documento que está permanentemente em atualização, dependendo das fases da doença. Neste documento estão descritos os procedimentos preventivos (medidas de prevenção diárias) e os procedimentos em caso suspeito (medidas de isolamento). Assim, cada escola definiu uma área ou sala de isolamento (gabinete ou sala), que tem como principal objetivo evitar a propagação da doença.

Em cada uma das escolas do Agrupamento foi criada uma Equipa Operativa, em articulação com o Coordenador, com o objetivo de organizar, controlar e executar todas as atividades previstas no Plano de Contingência. No que concerne à reorganização da comunidade escolar, cada turma possui horários de aulas, intervalos e refeições organizados de forma a evitar o contato com as restantes turmas; foram definidos circuitos de entrada e de saída, de forma a impedir um maior cruzamento de pessoas e foram encerrados espaços não necessários à atividade letiva como os bares ou as salas de convívio de alunos. Relativamente à sala de aula, cada turma tem aulas sempre na mesma sala (previamente definida), devendo garantir-se a maximização do espaçamento entre alunos e alunos/docentes, mantendo a distância mínima de 1,5 a 2 metros (sempre que possível, tendo em conta a estrutura física das salas de aula); as secretárias encontram-se todas viradas no mesmo sentido, evitando disposições em U ou outras que impliquem alunos virados de frente uns para os outros; é assegurada e privilegiada a ventilação e renovação frequente de ar através da abertura de portas e de janelas e os movimentos no espaço escolar são restringidos, por exemplo, não chamar os alunos para realizarem exercícios no quadro. A organização e utilização dos refeitórios deve ter em consideração as regras de distanciamento físico entre todos os utilizadores, deve incentivar a correta higienização das mãos (antes e depois das refeições), garantir a adequada limpeza e desinfeção de todas as superfícies e todas as decorações das mesas foram removidas. Em todas as escolas do Agrupamento foram asseguradas a disponibilidade de estruturas para a lavagem das mãos com água e sabão líquido, toalhetes de papel (o uso das toalhas de tecido devem ser evitadas), dispensadores de solução à base de álcool com concentração de 70% (um por sala e em locais estratégicos como as entradas dos pavilhões ou dos refeitórios), cartazes informativos com as medidas

preventivas disponibilizados pela Direção-Geral da Saúde e as casas de banho são mantidas limpas e arejadas com horários de limpeza e descontaminação organizados.

As crianças foram obrigadas a um distanciamento social em contexto escolar e não escolar, que se tem refletido na carência de afetos e de valias como a partilha e a entreajuda. Seguindo esta linha de pensamento, esta pandemia transformou-se igualmente numa pandemia afetiva, causando impacto nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, limitando a afetividade e as interações sociais, dentro e fora da sala de aula. Piaget (1945) utilizou uma metáfora interessante quando definiu a afetividade como a gasolina que impulsiona o motor da cognição, ou seja, um não funciona sem o outro. Isto confirma que sem afetos não há motivação, não há interesse e, portanto, não há aprendizagem. Todos nós temos experiência de dedicarmo-nos com mais empenho aos assuntos de que gostamos e que nos são agradáveis, são situações em que podemos observar como o afeto pode interferir na nossa capacidade racional de agir (Amaral, 2007, p.9).

A organização da sala de aula é uma das componentes mais apreciadas no regime presencial. O momento de alterar a disposição de acordo com o tipo de tarefas ou metodologias adotadas é fundamental, existindo a possibilidade de interagir com os alunos de diferentes maneiras e recursos. Porém, tal como foi referido anteriormente, as secretárias têm obrigatoriamente de estar viradas no mesmo sentido. Não são permitidos trabalhos de grupo ou a pares, sendo maioritariamente realizado trabalho individual. Desta forma, o trabalho cooperativo e colaborativo em sala de aula encontra-se bastante limitado. O manual deve ser utilizado com moderação e acompanhado de dinamismo e outros recursos facultados pelo professor. No entanto, a entrega em papel de outros recursos não é aconselhável e assim, o manual escolar físico que os alunos possuem é a única ferramenta a que, garantidamente, todos têm acesso.

Tudo mudou na vida das escolas como as conhecíamos, quer para os alunos, para os professores, assistentes técnicos e operacionais, famílias e restantes forças e entidades da comunidade envolvente. A pandemia obrigou-nos a mudar e a inovar, permitindo realçar o melhor de cada um de nós enquanto professores e seres humanos. Em contrapartida, a pandemia e o confinamento agravaram ainda mais as desigualdades sociais, que já constituíam o maior desafio para o sistema educativo. Entre o final do segundo e o terceiro período do ano letivo anterior, houve aprendizagens que não se desenvolveram e alunos que tiveram menos capacidade de acompanhar os seus colegas devido à instabilidade das famílias

ou à falta de recursos, como ligação à internet, colocando em causa o seu sucesso escolar. Também aos alunos abrangidos por Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) ficou prometido auxílio, sendo que a sua efetiva concretização ficou por esclarecer. Assim, o ME publicou um roteiro *Orientações para a recuperação e consolidação das Aprendizagens*, em agosto de 2020, que se constitui como um apoio às escolas na planificação do ano letivo 2020/2021: "é com este mesmo empenho que todos nos posicionamos para darmos a melhor resposta aos alunos a quem nenhum vírus pode retirar o direito à educação" (ME, 2020, p.3).

2.2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se em duas instituições pertencentes a um Agrupamento localizado na cidade de Ermesinde, a cerca de sete quilómetros a norte do Porto. Apesar de ser a freguesia de menor dimensão do concelho, com uma área de 7,4 km², é a mais populosa. O Agrupamento possui uma identidade própria, sem fins lucrativos, que lhe permite ser reconhecido enquanto entidade de serviço público de qualidade, tutelado pelo ME. Em articulação com os pais/encarregados de educação como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos, o Agrupamento de escolas em apreço assume o lema "Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro" (PE, 2018, p.4). Na sua identidade incorpora os seguintes princípios básicos: qualidade do ensino/formação, educar para um perfil de competências, promover o sucesso académico e social, bem como a educação para a saúde, valorizar o ensino artístico, em meio escolar, favorecer um clima de segurança, propiciar o trabalho colaborativo e articulado, reconhecer o mérito académico e social, incluir o respeito pela diferença, incentivar a participação da comunidade educativa, valorar a identidade nacional, a matriz histórica, a cultura e a língua portuguesa, assim como o património cultural e natural da região (PE, 2018). Assim, cumpre o estipulado pela Lei n.º 49/2005 que perspetiva a educação como uma permanente ação formativa, orientada para o desenvolvimento integral da pessoa e para o progresso da sociedade.

De forma a articular e a desempenhar os objetivos delineados e o trabalho colaborativo de todos os intervenientes do ensino, o Agrupamento rege-se, para além da legislação oficial em vigor, por documentos orientadores e estruturantes elaborados pelos diversos órgãos de gestão, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Atual de Atividades 2019/2020, o Plano de Formação 2018/2020, duas Matrizes

Curriculares, os Critérios Gerais de Avaliação, a Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola, o Regulamento do Cartão Magnético (GIAE), o Regulamento da CAF (Componente de Apoio à Família), dois Regulamentos da Sala do Futuro e por fim, o Plano de Contingência – COVID 19.

De acordo com o RI, este Agrupamento de Escolas é constituído por cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Todas as escolas pertencentes ao Agrupamento usufruem de uma proximidade geográfica, que favorece o funcionamento da organização, facilitando mobilidade entre estabelecimentos de ensino, e a sua centralidade permite uma fácil acessibilidade a pé ou por transportes públicos.

No que concerne ao corpo discente, ronda os 1700 alunos, sendo bastante heterogéneo em termos socioeconómicos. Os alunos que usufruem do Serviço de Ação Social Escolar (SASE), com escalão A, B e C, representam 47% do total dos alunos do ensino básico do Agrupamento. É assim importante salientar que uma parte dos alunos é proveniente de vários bairros sociais da cidade e apresentam alguns problemas de integração social. Segundo o RI (2018), muitas das vezes são crianças que passam a maior parte do seu tempo na rua e, por isso, apresentam carência da noção de regras ou de obrigações sociais. Além disso, existem casos concretos de alunos provenientes de famílias que vivem com grandes carências económicas. No entanto, a verdade é que, de acordo com o RI (2018), a generalidade vive com um razoável nível económico. O Agrupamento recebe alunos que se encontram a viver em Colégios como o Colégio do Bom Pastor (acolhe crianças e jovens do sexo feminino, que se encontravam em situação de perigo no seu contexto familiar ou social) e o Colégio Marista (acolhe crianças e jovens do sexo masculino, sendo um espaço de evangelização e anúncio da Palavra de Deus, ajudando desta forma os seus alunos no seu crescimento espiritual e religioso).

Relativamente aos recursos humanos, o Agrupamento até à data de concretização do PE, 2018, era constituído por 40 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. Uma vez que o Agrupamento não dispõe de assistentes operacionais em número suficiente para as necessidades, existe a necessidade de recrutar trabalhadores com Contratos de Trabalho a Tempo Parcial (Tarefeiras) e a colocação por parte da Autarquia de trabalhadores dos Contratos de Emprego e Inserção (CEI). Para além dos funcionários não docentes, o Agrupamento é composto por educadores de

infância, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e professores dos três ciclos de ensino. O número de docentes pertencentes ao quadro de escola era de 132, sendo que a maioria dos docentes deste conjunto de escolas detinha vários anos de experiência pedagógica. Do quadro de zona pedagógica faziam parte 21 profissionais e encontravam-se na categoria de contratados 47 docentes/técnicos (incluídos 17 professores de AEC, dois psicólogos e seis terapeutas) (PE, 2018).

Através da leitura do PE (2018), bem como da prática educativa realizada, verifica-se que o Agrupamento é dinamizador de variadas atividades, oferecendo um amplo número de projetos e clubes impulsionados pelos docentes, com o objetivo de promover a evolução holística das capacidades dos alunos. Destacam-se: Clube de Música; Clube da Proteção Civil; Clube das Artes; Clube de Teatro; Clube do Ambiente; Clube Multimédia; Desporto Escolar; Jornal do Agrupamento; Plano Nacional de Leitura/Ler +; Projeto da Solidariedade; Projeto de Saúde Escolar e o Projeto Tecnológico de Educação. Com o mesmo intuito, o Agrupamento tem estabelecido parcerias com inúmeras estruturas e instituições culturais e científicas, como por exemplo a Escola Superior de Educação do Porto, a Fundação de Serralves, o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto, o Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA), a Academia de Música de Costa Cabral, o Ginasiano Escola de Dança, entre outras. Estas parcerias têm por base oito objetivos, nomeadamente inserir o Agrupamento no seu território educativo; identificar recursos existentes na comunidade escolar e educativa; utilizar o meio como recurso nas atividades a desenvolver pelo Agrupamento; promover a iniciativa e a participação da sociedade civil, bem como desenvolver encontros, debates, exposições, formação em contexto de trabalho e outras atividades pedagógicas; aumentar a troca de saberes e experiências entre as escolas; rentabilizar os recursos e, por fim, oferecer à comunidade educativa a utilização dos recursos existentes nas escolas do Agrupamento (RI, 2018).

2.3. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB deve ser vivida positivamente, sendo indispensável manter um "equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer" (Silva, et al., 2016, p. 97). Ora, é durante o 1.º CEB que as

crianças experienciam o ensino formalizado pela primeira vez, sendo uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem de uma criança.

A escola do 1.º CEB situava-se a poucos metros da escola sede do Agrupamento, integrando maioritariamente crianças da zona local. A oferta educativa estava distribuída em educação pré-escolar, 1.º CEB, atividades de enriquecimento curricular e a componente de animação e apoio à família (CAAF).

Esta escola contava com uma estrutura anexa individual, o Jardim de Infância, e uma estrutura principal com dois pavilhões de dois pisos com um total de treze salas de aula do 1.º CEB, uma biblioteca, uma cantina/refeitório e uma papelaria/reprografia. Um dos pavilhões contém as salas de aula destinadas para os anos iniciais do 1.º CEB, bem como a casa de banho, a sala dos professores e a biblioteca. No outro pavilhão, no piso superior estavam dispostas as salas de aula dedicadas aos 3.º e 4.º ano de escolaridade e, no piso inferior, a casa de banho, uma sala de arrumos de material diversificado da escola e mais duas salas. A biblioteca escolar permitia a requisição de livros a todas as turmas da escola, respeitando as novas regras de funcionamento: cada turma possui um dia e horário fixo para o efeito; não podiam permanecer dentro da biblioteca mais do que cinco alunos simultaneamente; os livros para requisição (previamente escolhidos pela professora da biblioteca) estavam dispostos em duas mesas e os alunos só podiam tocar no livro que querem requisitar, decidindo através da visualização dos elementos paratextuais (título, autor e ilustrações da capa). A escola possuía uma Sala do Futuro que devia ser utilizada, preferencialmente, para atividades relacionadas com o uso de *tablets,* do painel interativo, impressão 3D e robótica, mas poderá ser utilizada para outros fins mediante a requisição da mesma. A Sala do Futuro era composta por mobiliário diverso e inúmeros equipamentos tecnológicos, tendo em conta as regras estabelecidas para a utilização adequada do equipamento, que se destinava ao uso dos professores com os alunos. Porém, a requisição deste espaço era quase nula devido à falta de formação para a utilização de alguns equipamentos por parte dos docentes e porque os alunos dispersam bastante, criando consequentemente pouco rendimento escolar.

A escola possuía um espaço exterior de grande dimensão, rodeada de espaços verdes, incluindo um campo de futebol, bem como um pequeno recinto na entrada dos pavilhões. Porém, carecia de um espaço exterior coberto para as crianças brincarem nos dias de chuva, uma vez que não existia um polivalente e os espaços cobertos são muito limitados. Face à pandemia, a instituição teve de se adaptar, implementando novas regras e procedendo a uma

reorganização do espaço escolar: o horário de intervalo das turmas do 1.º e 2.º ano de escolaridade não coincidia com o das turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade e o espaço exterior estava limitado por cores no chão, de modo a prevenir um maior ajuntamento de crianças. Em relação à segurança, é uma escola segura pois só era possível entrar ou sair da escola através da supervisão das funcionárias, uma vez que os portões se encontravam sempre fechados à chave.

No que concerne à rotina da escola, todos os alunos, professores e funcionários tinham de cumprir com a desinfeção das mãos e do calçado para acesso e permanência no estabelecimento de ensino, bem como obrigatoriedade de utilização de máscara (a qual não se aplica aos alunos). De modo a criar condições e medidas facilitadoras da conciliação da vida profissional com a vida familiar e pessoal, considerando as dificuldades de articulação entre o horário laboral dos pais e encarregados de educação e o horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a Componente de Apoio à Família (CAF) destinava-se a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º CEB, antes e depois das atividades letivas ou de enriquecimento curricular. De acordo com o Regulamento de Funcionamento da Componente de Apoio à Família do 1.º CEB (2019), a Modalidade A contempla o acolhimento na receção e acompanhamento dos alunos antes das atividades letivas, no horário compreendido entre as 7:30h e as 9:00h. Os alunos permaneciam numa sala específica, juntamente com crianças do Pré-Escolar. Existia também um prolongamento de horário após as atividades letivas, compreendido entre as 17:30h e as 19:00h, proporcionando o acompanhamento aos trabalhos de casa e o desenvolvimento de atividades lúdicas, desportivas e culturais.

As observações realizadas não se limitaram apenas à sala de aula, mas também durante os intervalos, onde as interações sociais e a gestão de conflitos reinam. E, assim, é importante referir e salientar o contributo ativo que prestavam as cinco assistentes operacionais na escola, que muitas vezes é considerado um papel pouco valorizado. Almeida, Mota & Monteiro referem-se, no seu estudo sobre os auxiliares de ação educativa, ao estereótipo de "bata e vassoura", considerando que:

> a primeira representação a que se liga a função de AAE são os cuidados de limpeza e arranjo das instalações. No entanto verificamos que o papel deste profissional passa por funções muito diversas, que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança…), ao serviço às professoras até ao apoio à escola nas tarefas mais burocráticas (Almeida, Mota & Monteiro 2001, p.76).

Neste contexto, eram de primordial importância para a construção de um ambiente educativo de qualidade, propiciador de aprendizagens facilitadoras do exercício de uma cidadania responsável, esclarecida e interveniente. São, muitas das vezes, as gestoras dos conflitos entre os alunos durante o horário do intervalo; fora da sala de aula, era visível a boa relação entre as crianças e as assistentes operacionais, sendo que muitas vezes procuravam afeto, um abraço ou até um conselho junto das mesmas.

2.3.1. A TURMA DE 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A PES desenvolveu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade composta por 21 alunos, 13 do sexo feminino e oito do sexo masculino. A faixa etária dos alunos variava entre os oito e os nove anos de idade. A turma possuía uma aluna portadora de NAS. Importa destacar que a mesma não frequentava as aulas presenciais por motivos de saúde; no entanto, era acompanhada por uma professora no hospital e em dois dias da semana (terça-feira e quinta-feira) no horário da manhã faz videochamada com a turma, de modo a participar nas aulas e a contactar com os colegas e com a professora. Nesta situação em particular, um dos pontos negativos a destacar no início do ano letivo foi o facto de os recursos digitais presentes na sala de aula serem bastante limitados. A falta de um projetor, de um computador com câmara e de colunas com boa qualidade de som colocam em causa a aprendizagem significativa da aluna, porém, a partir o mês de abril, foi possível aceder a estes recursos. O Português é a língua materna de todos os estudantes, embora uma das alunas seja de ascendência russa.

Era possível observar que a turma não era homogénea no que concerne aos ritmos de aprendizagem, o que originou a necessidade de outros três alunos terem um apoio fora da sala de aula, com uma professora que não a docente titular da turma. Embora não possuíssem estatuto de aluno com NAS, apresentavam dificuldades de aprendizagem e défice de atenção. Devido às Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem, concretizadas no artigo 8.º do Decreto Lei n.º 54/2018 (alterado pela Lei n.º 116/2019), a turma beneficiava de coadjuvação. Este apoio aos alunos visa a inclusão dos mesmos, tendo como objetivo primordial a sua estabilidade emocional e a progressão nos estudos. Paralelamente, importa destacar dois alunos com grande desenvolvimento de espírito/pensamento crítico, os quais mantinham uma participação ativa na maioria das aulas.

Devido ao contexto socioeconómico do agregado familiar, onze alunos usufruíam do SASE, sendo que cinco alunos pertenciam ao escalão A e seis alunos pertenciam ao escalão B.

A distância casa/escola era próxima, a média situava-se entre 500 m a 1km da escola. Em relação às habilitações dos encarregados de educação, a generalidade concluiu o ensino secundário, existindo apenas cinco pais com licenciatura e três com mestrado. Acrescente-se, ainda, que o encarregado de educação da maioria dos alunos era a mãe, com cerca de 71% e os restantes 29% variavam entre o pai, a avó e outro.

Apesar do meio onde a escola se integra, da taxa de desemprego e do baixo rendimento social, a maioria dos alunos na turma encontravam-se bastante motivados para a aquisição de novos conhecimentos em sala de aula. Numa visão geral, era uma turma bastante participativa, organizada, comunicativa, respeitadora das regras de sala de aula. Revelavam bastante empenho na concretização das tarefas propostas, sendo, contudo, muito conversadores nas transições que ocorriam entre as tarefas propostas. No que concerne às interações aluno-aluno, a turma caraterizava-se por um espírito de entreajuda entre os pares, que se comprovava pela distribuição na sala de aula, em que os alunos com mais facilidade na aprendizagem auxiliavam os que apresentam mais dificuldades. Derivado das observações realizadas durante o horário de intervalo era saliente a existência de alguns grupos específicos principalmente nas meninas, apesar de todos brincarem em conjunto na maioria das vezes.

No que concerne à planificação, existiam inúmeras atividades a realizar do longo do ano letivo comtempladas no Plano Anual de Atividades (PAA). Cada estrutura elaborava a proposta de atividades de PAA, que integravam o PAA do agrupamento. No 1.º CEB, participavam as professoras titulares das quatro turmas do 4.º ano de escolaridade, os cinco estabelecimentos (escolas), o Departamento de 1.º CEB e as associações de pais. O 1.º CEB participava ainda, em algumas atividades organizadas por outros, como a Biblioteca Escolar, grupos disciplinares de 2.º CEB (para articulação), entre outros. Em situações normais, as atividades de grupo costumavam proporcionar visitas de estudo, mas tendo em conta a pandemia, não foi possível, sendo substituídas por outras atividades. No caso do grupo de 4.º ano, a atividade é o "Conto redondo", do qual foi elaborada uma apresentação digital para ser publicada no *moodle*. Tratava-se de uma espécie de escrita criativa colaborativa, em que todas as turmas do 4.º ano de escolaridade contribuem, existindo neste ano letivo uma articulação com a área de Estudo do Meio (viagem no tempo, percorrendo os primeiros povos peninsulares e as quatros dinastias). Quanto às atividades de estabelecimento, além das constantes no atual PAA (Receção aos alunos, Magusto, Natal, Carnaval, Dia da criança e Encerramento do ano letivo/finalistas), nos outros anos era habitual haver uma feirinha e na

festa de encerramento serem convidadas as famílias (neste ano atípico, não foi possível as famílias assistirem à festa). A atividade comum a todo o Departamento de 1.º CEB intitulava-se "Em busca de tradições", onde cada aluno recolheu, junto dos seus familiares, tradições que fazem parte das suas vivências: histórias, jogos, canções, culinária, entre outras. Esta recolha será compilada e divulgada por *e-book* ou vídeo. Quanto às associações de pais, dada a pandemia, resolveram não propor atividades e colaborar nas de estabelecimento.

A matriz curricular semanal distribui-se por oito horas de Português e Matemática, três horas de Estudo do Meio, três horas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, duas horas de Inglês, duas horas de Apoio ao Estudo e uma hora de Oferta Complementar, de Cidadania (Matrizes Curriculares - DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Estas áreas curriculares são lecionadas pela professora titular, que cumpre rigorosamente o horário e o tempo estipulado para cada área do saber, seguindo uma programação pré-definida. Paralelamente, apenas quatro dos alunos não frequentam as Atividades de Enriquecimento Curriculares, que consistem em duas horas de atividade física (Yoga e Ginástica) e uma hora de Expressão Musical. De caráter facultativo, os alunos dispõem ainda de uma hora de Educação Moral e Religiosa.

Importa salientar que os alunos tinham espaço para intervirem, sendo privilegiada sempre a partilha de experiências pessoais e dos seus conhecimentos prévios. Os ritmos de aprendizagens de cada aluno como ser individual eram respeitados. Se, por um lado, as crianças que apresentavam mais dificuldade e menos autonomia eram acompanhadas paulatinamente, também o ritmo dos alunos mais avançados era respeitado através de novas tarefas e desafios. O manual não era utilizado de forma exaustiva, mas sim como recurso potenciador do desenvolvimento de competências. Numa visão geral, a turma apresentava maior dificuldade de aprendizagem na área de Matemática, refletindo-se num baixo aproveitamento dos alunos. Em contrapartida, a turma possuía um bom aproveitamento nas áreas de Estudo do Meio e de Português. Em diálogos com as crianças, de forma a conhecê-las melhor e os seus gostos pessoais, a turma demonstrava maior simpatia pela área de Estudo do Meio, seguida de Português e, por fim, a Educação Artística.

A relação entre a docente e os discentes era sustentada no respeito mútuo, quando a turma dispersava e eram chamados à atenção, acabavam por se silenciarem. É importante referir que, para o controlo do comportamento da turma a professora cooperante disponha de um semáforo do comportamento (verde, amarelo e vermelho) a através da observação direta e da utilização do mesmo nas regências, o mesmo funcionava muito bem. Existia uma

relação de confiança entre os encarregados de educação e a professora titular, uma vez que a mesma já acompanha grande parte da turma desde o 1.º ano de escolaridade.

O espaço físico da sala de aula era amplo, possuía boas capacidades acústicas e apresentava uma boa luminosidade devido à existência de três janelas de grande dimensão no lado esquerdo da sala e de quatro janelas mais pequenas do lado direito. Para além da luz natural, existiam bastantes lâmpadas no interior da sala (iluminação interior) que proporcionavam um ambiente de aprendizagem agradável. A disposição da sala era parecida com a disposição tradicional, ou seja, existem três filas ou colunas com quatro mesas cada uma, direcionadas para o quadro. Relativamente aos recursos materiais, inicialmente estes não eram muito diversificados e os recursos tecnológicos bastante limitados, algo que foi gradualmente alterado ao longo da PES. Cada criança possuía o seu material de escrita, material escolar e manuais escolares (os quais não são permitidos emprestar). Os recursos presentes eram apenas um computador fixo com internet, duas colunas, uma impressora, um relógio analógico na parede, um quadro de giz que posteriormente se alterou para um quadro branco de marcador e um projetor a partir do mês de abril. Os alunos não possuíam acessibilidade ao computador, às colunas ou à impressora, apenas a docente titular ou com a indicação da mesma. A sala dispunha, também, de um caixote do lixo e ecopontos, sendo importantes no comportamento da turma, sensibilizando-os, para a educação ambiental. A escola não se pode limitar a ser um mero espaço de transmissão de saberes académicos, de forma fragmentada e descontextualizada, sendo a educação ambiental parte integrante da educação para a cidadania. Acrescente-se que a sala de aula possui aquecimento, recurso indispensável para as instalações da presente instituição, uma vez que se encontra localizada numa zona onde se verifica muito frio no inverno e a uma das janelas e a porta permaneciam abertas durante a lecionação da aula para privilegiar uma renovação frequente do ar face à COVID-19.

A planta da sala era alterada constantemente, consoante as necessidades de cada aluno, decisão tomada pela professora titular. Os alunos com maior facilidade na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos partilham a secretária com os que possuíam maiores dificuldades. A gestão de conflitos era recorrente, provocando uma reflexão das crianças acerca das suas próprias atitudes. Principalmente depois dos intervalos, sempre que existia ocorrência de maus comportamentos dos alunos, dedicava-se um espaço de diálogo nos primeiros minutos da aula.

Devido ao covid-19, o uso da máscara não era obrigatório neste contexto escolar, porém a maioria dos alunos usava-a, maioritariamente dentro da sala de aula, uma vez que os pais/encarregados de educação e a professora cooperante consideravam importante a utilização da mesma. Sempre que a turma entrava na sala de aula era obrigatório a utilização de uma solução antissética de base alcoólica. Como estratégia ou medida de prevenção, os alunos não podiam levar as mochilas e os materiais usados em sala de aula para casa, permanecendo sempre na sala de aula. Não eram aconselhados os trabalhos de grupo ou em pares, sendo o trabalho em sala de aula realizado maioritariamente de forma individual. Esta turma em específico podia requisitar livros da biblioteca à quarta-feira, no horário estabelecido para a mesma. Era notório na turma bons hábitos de leitura, comprovado pela empolgação e euforia demonstrada no dia em que podiam ir à biblioteca requisitar um livro. A maioria dos alunos quando terminava antecipadamente uma tarefa, durante o tempo de espera, aproveitava para ler o livro que requisitou. De pequenino se faz um leitor e de acordo com Sobrino "o livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia" (Sobrino, 2000, p.36).

Ao longo do ano letivo, os alunos que se encontravam em isolamento profilático assistiam às aulas por videochamada, no mesmo horário que a aluna que se encontrava no hospital.

2.4. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 2.º CEB era a sede do Agrupamento, sendo por esse motivo a que possuía espaços e equipamentos mais diversificados, e contando com três pavilhões de grandes dimensões. Esta instituição contava com trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), oito salas específicas para as disciplinas de Educação Musical (EM), Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), uma biblioteca, uma cantina/refeitório, um auditório, um ginásio, duas salas de atendimentos aos Encarregados de Educação, um gabinete de psicologia, duas reprografias/papelarias e uma sala de UEE (Unidade de Ensino Estruturado). Tal como foi descrito no contexto de ensino anterior, esta escola também possuía uma Sala do Futuro no pavilhão A, a qual não tinha grande uso.

A oferta educativa estava distribuída pelo ensino básico regular para os 2.º e 3.º CEB com a particularidade de existir um regime articulado com o curso básico de Música e o curso

básico de Dança e uma unidade de ensino estruturado (UEE). De acordo com o PE (2018), existiam até à data do mesmo 236 alunos a frequentarem a 2.º CEB e 425 alunos a frequentarem o 3.º CEB, possuindo assim um total de 661 alunos.

A escola era rodeada por um espaço exterior de grande dimensão, com diversos espaços verdes com bastante acessibilidade, incluindo quatro pavilhões separados por escadas exteriores e um campo de futebol ao ar livre. Um dos pavilhões do piso inferior destinava-se à biblioteca, ao refeitório/cantina e à secretaria da escola, o outro pavilhão destinava-se ao pavilhão de educação física. No piso superior, existiam dois pavilhões distintos destinados às salas de aula, à sala dos professores e às casas de banho. É importante referir que estes últimos dois pavilhões não possuíam elevador, existindo apenas escadas interiores, ou seja, não existia acessibilidade para alunos ou pessoas em cadeira de rodas ou que possuam dificuldades motoras. Porém, a escola carecia de mais espaços exteriores cobertos para os alunos brincarem nos dias de chuva. As salas possuíam também aquecimento, recurso imprescindível para as acomodações da presente instituição, uma vez que se encontra localizada numa zona onde se verifica muito frio no inverno.

Face à implementação de estratégias preventivas, a escola reorganizou o seu espaço escolar através da sinalização de trajetos de circulação e os pontos de espera em filas. O horário dos intervalos era mais reduzido, de modo a evitar grandes ajuntamentos e os alunos, no final de cada aula, ajudavam na desinfeção das salas.

No que concerne à rotina da escola, todos os alunos, os professores e os funcionários da escola tinham de cumprir com a obrigatoriedade de utilização de máscara para acesso e permanência no estabelecimento de ensino, bem como a desinfeção das mãos e do calçado à entrada do recinto e a passagem do cartão escolar de leitura magnética. Este cartão permitia que os titulares, mas também os encarregados de educação, acedessem através do *GIAE ONLINE* a um conjunto de informações úteis, como a hora entrada e saída do recinto escolar, o número de refeições efetuadas na escola, entre outras.

2.4.1. A TURMA DE 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A PES em HGP desenvolveu-se numa turma do 5.º ano de escolaridade composta por 19 alunos, oito do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos variava entre os nove e os dez anos de idade. A turma possuía três alunos portadores de NAS,

abrangidos pela aplicação de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular. Paralelamente beneficiavam de Medidas Seletivas como adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e o reforço das aprendizagens. Um dos alunos beneficiou de adiamento de matrícula no 1.º CEB, sendo portador de um Défice Cognitivo e Emocional, revelando falta de autonomia, dificuldades de compreensão e de concentração nas tarefas. O aluno tinha acompanhamento direto em sala de aula pela docente de Educação Especial às quartas e sextas feiras de manhã, nas disciplinas de Português e Matemática e sempre que se verificava que o aluno estava desorientado ou com dificuldades em seguir as instruções dadas pelos professores. O segundo aluno era portador de uma Perturbação Específica da Linguagem, porém, não era acompanhado de forma direta em sala de aula pela professora de Educação Especial, mas beneficiava do acompanhamento direto da terapeuta da fala uma vez por semana. O terceiro aluno era portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo acompanhado de forma direta pela docente de educação especial, nas manhãs de quarta e sexta-feira às várias disciplinas e nas manhãs de segunda, terça e quinta-feira, era acompanhado diretamente por uma funcionária, cumprindo o horário escolar do aluno. O aluno beneficiava ainda, para colmatar dificuldades acentuadas, de duas Medidas Adicionais nomeadamente o desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, bem como a terapia da fala (duas vezes por semana) e fisioterapia na aula de Educação Física. De acordo com o artigo n.º 25, do Decreto-Lei n.º 3 de 2008 existem Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, sendo que os agrupamentos de escolas devem proporcionar "uma resposta educativa especializada" a "grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática", tendo em conta "o grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos" (Decreto-Lei n.º 3, 2008, p.8). Como foi mencionado, esta escola possuía desta forma uma Unidade de Ensino Estruturado[9], dando assim resposta ao entendimento de uma escola para todos, que valoriza a diversidade e respeita a diferença, pilares do paradigma educacional do século XXI. Neste ano letivo, os alunos realizarão as Provas de Aferição de

[9] Foi criada uma rede de Unidades de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo em escolas ou agrupamentos de escolas, de modo a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

Português e Inglês. A nível da avaliação externa estão previstas várias medidas educativas, adaptadas às necessidades individuais de cada um dos alunos como por exemplo, tempo suplementar na realização das provas ou a realização de atividades alternativas ou similares àquelas em que o aluno revele dificuldades acrescidas de execução.

A interação social entre a turma e os alunos em questão é bastante ativa, uma que vez que, exceto uma aluna, o grupo já os acompanha desde o 1.º CEB. A competência de entreajuda foi uma nota positiva nesta turma, os alunos apoiavam-se uns aos outros em situações mais complicadas como por exemplo, na integração, inclusão e compreensão do aluno com autismo, em diferentes partes da aula. Numa visão geral, a turma apresenta diferentes e variados níveis de aprendizagem, sendo unânime a falta de autonomia dos alunos. Das três turmas em que se realizou a PES, é a turma que demonstra mais indisciplina e distração em sala de aula, sendo visível que muitos dos alunos não apresentam interesse em aprender ou em estar em sala de aula. É de refletir que algumas destas crianças são provenientes de ambientes familiares problemáticos, o que afeta, indiscutivelmente, o seu rendimento escolar. Em contrapartida, a turma possui alguns elementos bastante participativos e com intervenções bastante pertinentes. Note-se que a transição no 2.º período do regime de ensino presencial para à distância provocou um declínio no rendimento escolar global da turma.

Independentemente do aproveitamento da turma à disciplina de HGP, em diálogos com a turma no início da PES, a maioria considerou a mesma como uma das disciplinas favoritas. Num diálogo com a turma, foi possível verificar que a mesma acredita que o ensino da disciplina da História possuía como objetivo principal estudar e conhecer os nossos antepassados, não estabelecendo uma ponte ou um fio condutor entre o presente e o passado. É de máxima importância instruir um conhecimento académico do passado, com um olhar sobretudo crítico sobre o presente, de modo a que os alunos compreendam o passado, problematizem o presente e perspetivem o futuro.

As primeiras semanas de observação não se realizaram com a docente titular devido a problemas de saúde, mas sim, com uma professora de substituição. Importa referir que as metodologias de ensino de ambas eram bastante diferenciadas. Em relação ao sumário, a professora de substituição optava por o ditar, de modo a promover ou desenvolver a autonomia e concentração dos alunos. Ao longo do ditado, a docente andava pela sala de aula a observar se todos os alunos escreviam o sumário no caderno diário. Em contraste, a docente

titular escrevia sempre o sumário no quadro, por vezes no início da aula ou no final da aula. Nas primeiras semanas de aulas com a professora de substituição, a leitura do manual escolar era recorrente, não existindo diversificação de recursos. No entanto, a docente titular privilegiava o diálogo entre a turma através da partilha de experiências pessoais e dos seus conhecimentos prévios, existindo muitas vezes ligações entre o presente dos alunos e as matérias abordadas. O manual escolar não era utilizado exaustivamente, existindo diversificação de recursos aliados às TIC, não apenas como ferramentas de ensino, mas como um elemento ou oportunidade para inovar ou interligar com as metodologias da docente titular, como por exemplo através de plataformas digitais como o *Kahoot*, o *Quizizz*, o *Mentimeter*, entre outras. Na perspetiva de Ponte (2000), as TIC poderão ajudar na aprendizagem de muitos conteúdos, recorrendo a técnicas sofisticadas de simulação e de modelação cognitiva baseadas na inteligência artificial. Convém referir que a utilização do friso cronológico nas aulas das docentes era nula. O ensino da História exige uma especial atenção à questão do tempo, sendo essencial que as crianças sejam capazes de estabelecerem uma ponte entre o presente e o passado. Desta forma, a utilização do friso cronológico é indispensável na lecionação da aula. Este fornece informações rápidas e claras, destacando as datas e acontecimentos, apoiando os alunos na estruturação das noções de tempo.

Importa referir que os alunos tinham aulas sempre na mesma sala. O espaço físico da sala era amplo e possuía boas capacidades acústicas. Note-se ainda que, como duas das paredes da sala de aula são constituídas maioritariamente por janelas, os estores exteriores acabavam por se encontrar permanentemente corridos até cerca de metade, uma vez que a luz solar limitava a visão dos alunos para o quadro. No que respeita ao seu espaço horizontal, a disposição da sala era a parecida com a disposição tradicional, ou seja, existem quatro filas de mesas, direcionadas para o quadro. Apesar de existirem quadros de afixação de posters, cartazes ou trabalhos realizados pelos alunos, nenhum era utilizado, não possuindo qualquer tipo de espaço vertical alusivo à disciplina lecionada devido à situação atual do país. No fundo da sala de aula, existia um armário, no entanto sem uso. Os materiais não eram muito diversificados, mas existiam recursos tecnológicos e digitais como um computador fixo com internet, um projetor e um quadro branco. Cada criança possuía o seu material de escrita, material escolar e manuais escolares (os quais não são permitidos emprestar). A planta da sala era alterada várias vezes ao longo do ano letivo, consoante as necessidades de cada criança e as indicações partilhadas nas reuniões de Conselho de Turma.

2.4.2. A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS

A PES em Português desenvolveu-se numa turma do 6.º ano de escolaridade composta por vinte e três alunos, nove do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos alternava entre os dez e os onze anos de idade. A turma não possuía nenhum aluno portador de NAS. Tratava-se de uma turma constituída por nove alunos do Ensino Básico Regular, por 12 alunos com o regime articulado com o curso básico de Música (protocolo estabelecido com a Academia de Música de Costa Cabral e por duas alunas com o regime articulado com o curso básico de Dança (protocolo estabelecido com Ginasiano Escola de Dança). A maioria da turma estava integrada em regimes articulados, tendo em conta os seus gostos pessoais. Para o efeito, deslocavam-se a esta escola professores da referida Academia de Música para lecionarem as disciplinas de Formação Musical e de Classe de Conjunto (Coro). As disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto (Orquestra) eram lecionadas na Academia de Música. As alunas que frequentavam o Ensino Articulado da Dança deslocavam-se todas as tardes ao Ginasiano Escola de Dança, a fim de frequentarem as disciplinas específicas da Dança.

Em relação à caraterização sociocultural da turma, pode-se afirmar que eram alunos que viviam com um razoável nível económico, sendo apenas quatro alunos abrangidos pela ASE, nomeadamente o escalão B. Assim, a maioria da turma não beneficiava de apoio ASE. Apesar do meio onde a escola se integra, a nível habilitacional dos encarregados de educação, cerca de 60,87% possui uma licenciatura (bacharelado e pós-graduação); 30,43% detém do secundário concluído e por fim, 8,7% apresenta o 3.º ciclo terminado.

Uma vez que a docente titular da disciplina de Português era igualmente a diretora da turma em questão, possuía no seu horário horas específicas de atendimento, apesar de se disponibilizar para falar e resolver qualquer assunto sempre que necessário. Devido à conjuntura de Saúde Pública, o contato com os encarregados de educação era feito por via do *e-mail* institucional dos alunos ou dos próprios encarregados de educação e por via telefónica (dependendo do assunto). Relativamente ao atendimento presencial, só com agendamento prévio. De modo geral, os encarregados de educação estavam atentos ao processo escolar dos seus educandos e disponíveis para colaborar, sempre que eram solicitados.

A partir das observações realizadas nas aulas de Português, é possível afirmar que se tratava de uma turma com excelente assiduidade e pontualidade, que demonstrava gostar de

aprender e que privilegiava momentos de aprendizagem diversificados e dinâmicos, em que existia lugar para a sua participação ativa e principalmente para momentos de discussão/debate. Eram alunos muito participativos, com espírito crítico e reflexivo e demonstravam que acompanhavam o que se passava na atualidade nacional e internacional. Ademais, exibiam um comportamento adequado e respeitador das regras de conduta da sala de aula, especificamente na tomada de vez, na adoção de uma postura adequada e no respeito pelo discurso do outro. No final de cada mês, os alunos tinham de preencher individualmente a sua Ficha de Autorregulação (colada no final do caderno diário), avaliando o seu desempenho no âmbito da organização, da atitude na sala de aula e do estudo. No final, a ficha deveria ser assinada pelo encarregado de educação. Desta forma, os alunos conseguiam observar a sua evolução ao longo do ano letivo.

É importante salientar que o diálogo mútuo com a turma era privilegiado, dando espaço aos alunos para intervirem e partilharem as suas experiências pessoais, bem como os seus conhecimentos prévios. A escrita do sumário da aula anterior era um momento importante para os alunos, tendo em conta que o mesmo era escrito em conjunto, de modo a relembrarem a matéria abordada. Não eram aconselhados os trabalhos de grupo ou em pares, sendo o trabalho em sala de aula realizado maioritariamente de forma individual. Os recursos utilizados pela docente titular eram diversificados, recorrendo ao uso das novas tecnologias, a vídeos didáticos presentes na Escola Virtual, à plataforma *moodle*, entre outros. Não existia um uso exaustivo do manual e muitas vezes, os livros referentes a excertos existentes no manual eram trazidos para sala de aula e lidos na íntegra (sempre que possível).

Em diálogos com a turma, constatou-se que a disciplina de Português era uma das disciplinas com que os alunos menos simpatizavam. No entanto, o aproveitamento na disciplina de Português numa visão geral é bom, sendo alunos com boas competências no domínio da expressão oral. Porém, o sucesso descia na compreensão escrita e na escrita, apesar de serem muito criativos. Paralelamente, eram alunos pouco responsáveis na realização das tarefas, particularmente no trabalho autónomo pedido para casa.

Em conjunto com o Departamento de Línguas – Português do 2.º CEB elaborou-se uma planificação anual de atividades, percorrendo todas as unidades do manual adotado, todos os domínios referentes à disciplina de Português, integrando as modalidades e instrumentos específicos de avaliação e o tempo previsto para cada período letivo. A matriz curricular semanal orienta-se por quatro horas para a disciplina de Português (Matrizes Curriculares - DL

n.º 55/2018, de 6 de julho). Decorrente de problemas detetados como a dificuldade em escutar, mantendo a atenção por períodos de tempo (adequados à idade/nível de escolaridade) e as dificuldades na construção/redação de textos simples pelos alunos, foram elaborados dois planos de melhoria: *Estou Atento* e *Roteiro de escrita*.

Relativamente ao projeto *Estou Atento*, tinha como principal objetivo melhorar a capacidade de atenção e de concentração dos alunos, sendo monitorizado pelo diretor de turma ou pelos docentes da disciplina ao longo do ano letivo através do registo numa grelha dos alunos que cumpriram com sucesso a tarefa em tempo útil. Uma vez por semana, em contexto de sala de aula, realizava-se esta atividade potenciadora, em que o tempo de realização não deveria exceder 10 minutos e ser realizado no início da aula. Um aluno, à vez, registava em casa e no seu no caderno diário, duas frases: uma verdadeira e uma falsa, sobre um conteúdo/aprendizagem dessa disciplina dessa semana. Na aula, lia as frases e os restantes, cumprindo as regras de comunicação, indicavam qual a frase verdadeira e falsa, corrigindo esta última. O desempenho do aluno era valorizado na avaliação da disciplina. Em tempos normais, teria sido criado um *Placard* na sala de aula onde sera colocada a foto de "O aluno mais atento do mês".

O projeto *Roteiro de Escrita* tinha como objetivo motivar, incentivar e criar o gosto pela prática da escrita lúdica e criativa. Numa folha *Word*, cada aluno escrevia um texto de tema livre, dispondo de três dias para realizar a tarefa. Na aula, o aluno lia o seu texto em voz alta e cada colega atribuía uma classificação (Nota artística). Posteriormente, o professor corrigia e atribuía a sua nota técnica. Este projeto teve de ser adaptado devido à pandemia, uma vez que em época normal procedia-se à distribuição de um caderno da turma, de que semanalmente cada aluno ficaria encarregue e escreveria o seu texto no mesmo. Ambos os projetos referidos possuíam como meta que 60% dos alunos/turma conseguissem realizar a tarefa no tempo definido e com os requisitos estabelecidos. Paralelamente, existia um projeto de leitura intitulado "Motivação para a Leitura", em que ao longo do ano letivo cada aluno deveria ler uma obra literária à sua escolha.

Derivado das observações realizadas e tendo em conta os projetos de melhoria apresentados anteriormente, os professores da disciplina de Português efetivamente manifestavam um trabalho colaborativo em prol do sucesso escolar dos alunos. Em diálogo com a professora cooperante, os professores mantinham regularmente conversas em que dialogavam e refletiam conjuntamente sobre vários aspetos como: implementação de

estratégias de modo a conseguirem melhores níveis de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes e a definição de metas de aprendizagem. Kelchtermans (2009) considera que a qualidade das relações entre os membros do corpo docente nas escolas é largamente reconhecida como um fator determinante e muito forte para o desenvolvimento da escola, para a implementação bem-sucedida das inovações, para a satisfação profissional.

Importa referir que os alunos tinham aulas sempre na mesma sala. O espaço físico da sala era amplo e possuía boas capacidades acústicas. Porém, apesar de dispor de duas grandes janelas do lado esquerdo da sala de aula, estas não permitiam a "entrada" da luz natural suficiente e existiam poucas lâmpadas no interior da sala de aula. No que respeita ao seu espaço horizontal, a disposição da sala era a parecida com a disposição tradicional, ou seja, existiam quatro filas de mesas, direcionadas para o quadro. Apesar de existirem quatro quadros de afixação de posters, cartazes ou trabalhos realizados pelos alunos, nenhum era utilizado, não possuindo qualquer tipo de espaço vertical alusivo à disciplina lecionada devido à situação atual do país. No fundo da sala de aula, existia um armário, no entanto sem uso. Os materiais não eram muito diversificados, porém existiam recursos tecnológicos e digitais como um computador fixo com internet, um projetor e um quadro branco. Cada criança possuía o seu material de escrita, material escolar e manuais escolares (os quais não eram permitidos emprestar). Tal como nas duas restantes turmas, a planta da sala modificou-se algumas vezes desde do início do ano letivo.

3. INTERVIR PARA REFLETIR: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, corresponde ao "estágio de natureza profissional objeto de relatório final" (2014, p. 2821). O Estágio referente ao presente mestrado representa um modelo formativo que, na opinião da mestranda, é um fator positivo em comparação com os restantes mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação do Porto.

Apesar de no futuro, a formanda não laborar simultaneamente em ambos os Ciclos de Ensino Básico, a PES decorreu concomitantemente nos dois Ciclos ao longo do ano letivo 2020/2021, com um formato que pretende responder a um perfil duplo de professor. Este formato, na perspetiva da formação de docentes de 1.º e 2.º CEB, permite que os formandos estabeleçam articulações pedagógicas entre disciplinas e áreas de um ano de escolaridade específico, bem como entre ciclos, promovendo a articulação de saberes em duas dimensões: a articulação vertical (entre ciclos de ensino) e a articulação horizontal (entre disciplinas do mesmo grau curricular). Desta forma, a mestranda teve a oportunidade de acompanhar as três turmas por um período de tempo mais alargado nos dois tipos de regime de ensino: presencial e à distância; destacando-se a possibilidade de ver o crescimento e evolução das crianças, quer a nível académico, quer a nível pessoal. Paralelamente, foi possível observar e percorrer toda a componente curricular relativa aos três anos de escolaridade, tão importante para o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. E ainda, permitiu e promoveu a criação de relações pedagógicas mais duradouras, quer com as crianças, quer com as professoras cooperantes e toda a comunidade escolar envolvente. A formação profissional é o "contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional" e do mesmo modo, "não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares" (Nóvoa, 2017, p.1122).

O Estágio encontrava-se dividido em diferentes fases de desenvolvimento do percurso formativo nos contextos educativos, de modo a que seja algo gradual. Após a atribuição do grupo pedagógico, do Agrupamento de escolas, dos horários e dos anos de escolaridade, foi fundamental criar um cronograma de regências, esclarecendo os momentos de intervenção educativa de cada estudante, nas várias áreas disciplinares e ciclos. Este cronograma de regências contemplou três momentos cruciais, sendo eles: momentos de Observação,

momentos de Cooperação nas aulas lecionadas pelas docentes cooperantes e momentos de Regência pelas professoras em formação. No âmbito das regências, existiram aulas supervisionadas. A supervisão pedagógica contribui para o crescimento progressivo dos professores em formação, envolvendo a "ação, experimentação e reflexão sobre (...) o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão" (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35). Remetendo para a relação dinâmica estabelecida entre o grupo pedagógico, os docentes supervisores e as professoras cooperantes durante os momentos reflexivos colaborativos sobre a prática educativa da mestranda, verificou-se a existência de um espírito de entreajuda e de confiança em prol da sua evolução.

Durante as duas primeiras semanas de estágio, a formanda com recurso a uma grelha de observação, visualizou o funcionamento das escolas e das turmas, a organização das salas de aula, do tempo, das rotinas, das interações e relações pedagógicas e dos métodos e metodologias de trabalho já adotados, bem como as limitações impostas pela conjuntura atual do país e do mundo. Assim, pela observação das aulas dos professores cooperantes a mestranda começou a construir o conhecimento sobre cada um dos contextos educativos, recorrendo inicialmente à escrita livre diarística. Durante a primeira semana, a mestranda teve a oportunidade de observar outras turmas para além daquelas onde iria intervir pedagogicamente devido à demora na seleção da professora de substituição na disciplina de HGP. Após as quatro semanas de observação e cooperação, essenciais para fazer parte integrante do contexto e na criação de uma relação pedagógica com as turmas e as professoras cooperantes, iniciaram-se as regências nas diferentes componentes do currículo, cumprindo mais do que o número de aulas previamente definido: 14 aulas na disciplina de Português no 2.º CEB, 11 aulas na disciplina de HGP no 2.º CEB e quatro manhãs e quatro dias no 1.º CEB, resultante num total de 58 horas lecionadas.

Neste sentido, o ato de planificar o processo de ensino e de aprendizagem assume bastante relevância, uma vez que "um objetivo sem um plano é apenas um desejo" (Antoine de Saint-Exupéry, 1943). Durante a PES, a mestranda procurou orientar-se progressivamente por um modelo de planificação de quatro etapas, o modelo COMA: Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Métodos/estratégias e Avaliação (Lopes & Silva, 2019), sem nunca perder de vista a planificação como um instrumento de auxílio flexível e alterável a qualquer momento durante a lecionação. Nas diferentes etapas do modelo, aquando da planificação, o docente

terá de ser capaz de tomar decisões e de as questionar, auxiliando para uma prática educativa mais significativa. Na etapa, Conteúdos, o docente deve colocar a seguinte questão: "O que devo ensinar e o que devem aprender os meus alunos?", sem nunca esquecer que a aprendizagem escolar não se pode resumir à aquisição de um "conjunto de factos, conceitos e princípios aprendidos de forma mecânica" (Lopes & Silva, 2019, p. 25). Face a um determinado conteúdo curricular, o docente deve estabelecer objetivos de aprendizagem (segunda etapa), partindo do que se "pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem" (Roldão, citada por Lopes & Silva, 2019, p. 31). Na seleção dos objetivos de aprendizagem deve ter-se em consideração o seu "posicionamento no currículo e de que forma as aprendizagens são determinantes para as aprendizagens subsequentes", de modo a responder à questão, "para quê ensinar e aprender?" (Lopes & Silva, 2019, p.32). Numa terceira etapa, o docente deve orientar-se pela questão, "como vou ensinar e como vão os meus alunos aprender?", privilegiando métodos e estratégias de aprendizagem ativa de acordo com os pressupostos construtivistas. A quarta e última etapa, a avaliação, o docente deve questionar como, o quê e com que avaliar, implicando uma dimensão sumativa e formativa.

Referente à intervenção educativa da mestranda, a articulação de saberes possui um cariz de implementação obrigatório no presente Mestrado e, gradualmente, os percursos pedagógico-didáticos começaram a organizarem-se por Unidades Didáticas (UD). Segundo Pais (2012), as Unidades Didáticas organizam a prática docente através de um "conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo" (2012, p.40). Trabalhar a partir da UD não é propriamente fácil e o facto de a elaboração da primeira UD ter-se realizado em conjunto com o grupo pedagógico foi bastante vantajoso porque permitiu a colaboração, a interajuda nos momentos de maior indecisão e dúvida e o desenvolvimento da criatividade partindo da partilha de diferentes ideias e perspetivas. A UD foi assumida como uma perspetiva desafiante, sendo um instrumento complexo, mas bastante enriquecedor porque valoriza o ensino integrado. Do ponto de vista estrutural, uma UD deve incluir diferentes etapas, organizando-se em quatro categorias: i) Elementos didatológicos (fundamentação didatológica; caracterização do contexto de ensino e aprendizagem e a definição dos objetivos didáticos); ii) Seleção e sequenciação do conteúdo programático (definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es) e seleção do conteúdo

programático); iii) Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem; iv) Avaliação (Pais, 2012, p.41). Do ponto de vista reflexivo e tendo em conta o supracitado anteriormente, a mestranda considera que as UD planificadas e implementadas ao longo da PES aproximam-se positivamente deste modelo. À medida que a mestranda pensou e planificou as intervenções, considerou aspetos relevantes com base nas caraterísticas dos alunos e das competências que pretendia trabalhar.

Para uma melhor compreensão da prática educativa desenvolvida, a mestranda apresenta e a analisa sob o ponto de vista crítico-reflexivo algumas das sessões de intervenção, sustentadas por conhecimentos científico-pedagógicos, tendo em conta uma pedagogia assente nos princípios basilares da Educação, bem como das didáticas específicas do 1.º CEB, de Português e de HGP do 2.º CEB. Importa salientar que no respeitante às Ciências Humanas – neste caso relativamente a Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal – análise de aulas lecionadas, neste capítulo, é depois completada com as sessões do projeto, apresentadas no capítulo 4, e que se centraram nestas áreas de trabalho.

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente e a especificidade do contexto curricular e organizacional do 1.º CEB, o ensino neste nível educativo é caraterizado pela "predominância da monodocência coadjuvada", sendo fundamental que os docentes do 1.º CEB sejam capazes de construírem uma "gestão mais integrada, flexível e participada do currículo" distanciando-se da "fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes" e simultaneamente do "isolamento e individualismo pedagógico", sendo este último algo predominante na cultura profissional deste nível de ensino (Alonso & Silva, 2005, p.51). Na perspetiva da mestranda, a transversalidade e flexibilidade do currículo do 1.º CEB facilita a promoção de aprendizagens significativas e articuladas entre as diferentes áreas do saber, evidenciando-se de extrema importância no sentido em que desenvolve aprendizagens-base determinantes para o percurso académico e social de cada criança.

Durante a realização da PES no 1.º CEB a mestranda norteou-se pelos documentos orientadores de cada área de conhecimento e preocupou-se essencialmente em estabelecer um fio condutor na sua intervenção educativa, visto que nada se desenvolve no abstrato.

No que concerne ao ensino da área curricular de Português, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018) referentes aos 1.º a

4.º anos de escolaridade estabelecem quatro domínios de conteúdos: Oralidade, Leitura e Escrita (como um só domínio), a Educação Literária (ou Iniciação à Educação Literária nos 1.º e 2.º anos de escolaridade) e a Gramática. No final do 1.º CEB, os alunos deverão adquirir e desenvolver "competências nucleares" como: na compreensão e expressão oral, as crianças deverão estar aptas não só a "compreender discursos" mas também a "expressar-se de forma adequada"; na leitura, deseja-se que tenham obtido "competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes"; na educação literária, espera-se que o contato diário com a literatura desenvolva "capacidades de apreciação", destacando a articulação intrínseca com a "oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua"; na expressão escrita, desenvolvendo "técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos"; e no conhecimento explícito da língua", permitindo que os estudantes desenvolvam a "consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso" (ME, 2018g, pp. 2-3).

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, a disciplina de Estudo do Meio carateriza-se por um "vasto objeto de estudo", sendo que a sua "abordagem alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas (Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia), contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios", organizando-se tendo por base as três áreas: Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (ME, 2018a, p.1). Por sua vez, a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo* (2004) relativa à área curricular de Estudo do Meio, organiza-se por blocos e todos se intitulam "À descoberta de", associado ao modelo de ensino construtivista. Destacando-se a estrutura aberta e flexível do programa, uma vez que os docentes têm liberdade para "recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local" (ME, 2004, p.102).

Relativamente à área disciplinar de Matemática e de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o docente deve privilegiar uma aprendizagem "com compreensão", de modo a que os alunos sejam capazes de utilizá-la em "contextos matemáticos e não matemáticos" e nos "diversos domínios disciplinares" (ME, 2018c, p.1). A ação do docente deve ser orientada pelos temas e conteúdos de aprendizagem referentes a Números e Operações, Geometria e

Medida, Organização e Tratamento de Dados e a Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação.

A área curricular de Educação Artística divide-se em quatro componentes: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, encontram-se estruturadas por domínios/organizadores, designadamente: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação, tendo cada uma delas finalidades diferentes.

As especificidades de cada disciplina colaboram, de acordo com Martins et al., para a "transversalidade" assentando no "pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências" patentes no *Perfil dos Alunos* (2017, p.8). Com base nos documentos supracitados, a PES no 1.º CEB abordou os domínios e blocos de uma forma articulada, mencionados na tabela que se segue:

Aula	***Contos e Recontos***	***Aventuras na História: entre reis e rainhas!***	***À descoberta do planeta azul!***	***Denomimar e pandelavrear: um mundo para criar!***
Data	18/11/2020	09/12/2020 (Supervisão)	Não implementada devido ao agravamento da pandemia	07/04/2021 (Supervisão)
Duração	90 minutos	1 manhã	1 manhã	1 dia
Área / Domínio / Subdomínio	***Português:*** *Oralidade / Educação Literária / Leitura* ***Educação Artística:*** *Artes Visuais / Expressão Dramática*	***Estudo do Meio:*** *Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições / O passado nacional* ***Português:*** *Educação Literária / Escrita* ***Educação Artística:*** *Música / Artes Visuais*	***Português:*** *Educação Literária / Leitura* ***Matemática:*** *Números e Operações / Resolução de problemas* ***Estudo do Meio:*** *Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural / Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços / Natureza / Os astros /* O *contato entre a terra e o mar / Representações do planeta Terra*	***Matemática:*** *Números e Operações / Números racionais não negativos* ***Português:*** *Leitura* ***Estudo do Meio:*** *Natureza / Importância da água* ***Educação Artística:*** *Dança / Interpretação e comunicação*
Objetivos	Explorar, ler e compreender textos de tradição popular: *A princesa e a Ervilha* de Hans Christian Andersen; Ilustrar e apresentar uma verdadeira princesa, tendo em conta características	Conhecer a 4.ª Dinastia; Relacionar feriados nacionais com factos históricos; Interpretar e cantar uma lengalenga sobre a 4.ª Dinastia; Escrita colaborativa de uma notícia sobre o Terramoto de Lisboa de 1755; Ilustrar uma notícia	Explorar, ler e compreender textos literários: *Apontamentos para viver no Planeta Terra*, de Oliver Jeffers; Resolver problemas envolvendo números naturais e as quatro operações; Constatar a forma da Terra através de fotografias e localizar no planisfério e no globo terrestre, os continentes e os oceanos	Mobilizar conhecimentos relativos às frações através de uma dança de zumba; Decifrar adivinhas de frações de palavras através de um Peddy-Paper; Construir um prato com $\frac{4}{8}$ alimentos saudáveis e $\frac{2}{8}$ alimentos menos saudáveis; Compreender a importância da água na nossa vida; Explorar, ler e compreender textos literários: *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto

	físicas e psicológicas			

Aula	*À descoberta da carta misteriosa!*	*Abril, cravos mil!*	*Portugal nas alturas!*	*Quanto tempo o tempo tem?*	*Navegando de sonho em sonho para um futuro risonho!*
Data	07/04/2021	21/04/2021 (Supervisão)	03/05/2021	21/05/2021 (Supervisão)	25/05/2021
Duração	1 manhã	1 dia	1 manhã	1 manhã	1 dia
Área / Domínio / Subdomínio	***Português:*** *Educação Literária / Leitura / Escrita* ***Matemática:*** *Números e Operações / Multiplicação de números decimais por 0,1;0,01 e 0,001* ***Estudo do Meio:*** *Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural / Os estados físicos da água* ***Educação Artística:*** *Artes Visuais*	***Matemática:*** *Multiplicação / Multiplicação com números decimais (algoritmo)* ***Português:*** *Oralidade, Escrita, Educação Literária / Leitura* ***Estudo do Meio:*** *Bloco 2 "À descoberta dos outros e das instituições"/ O passado nacional e do meio local* ***Educação Artística:*** *Artes Visuais*	***Português:*** *Educação Literária / Leitura / Escrita / Gramática* ***Estudo do Meio:*** *Bloco 3 – "À descoberta do ambiente natural" / Aspetos físicos de Portugal* ***Educação Artística:*** *Artes Visuais/ Expressão Dramática/ Teatro*	***Matemática:*** *Geometria e Medida / Medida: Tempo* ***Português:*** *Educação Literária / Gramática / Oralidade / Leitura / Escrita* ***Estudo do Meio:*** *Natureza / Sociedade / Estações do Ano / Tempo de vida dos animais / Friso Cronológico* ***Educação Artística:*** *Música / Expressão Dramática / Artes Visuais* ***TIC:*** *Cidadania Digital / Investigar e Pesquisar / Comunicar e Colaborar*	***Matemática:*** *Geometria e Medida / Localização e orientação no espaço / Figuras geométricas* ***Português:*** *Oralidade / Escrita / Educação Literária* ***Estudo do Meio:*** *Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade /Atividades Económicas* ***Educação Artística:*** *Música*
Objetivos	Explorar a estrutura, ler e compreender uma carta; Resolver exercícios matemáticos de multiplicação de números decimais por 0,1; 0,01 e 0;001; Escrever frases de incentivo ao uso responsável de água; Identificar, distinguir e realizar inferências sobre os três estados da água	Resolver exercícios matemáticos de multiplicação de números decimais através do algoritmo (trabalho colaborativo); Reconhecer a importância da Liberdade; Explorar, ler e compreender textos literários: *25 de abrir: o abril que nos fez* de Alexandre Honrado; Compreender a importância do 25 de Abril de 197; Preencher a cartolina *Tenho a Liberdade na minha mão* e completação da frase: "A Liberdade é…"	Explorar, ler e compreender textos literários: *Mia e a Montanha: Uma história para acreditares em ti*, de Kim Hillyard; Escrita individual, "Os meus 3 grandes planos por …"; Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente como relevo, fauna e flora; Identificar, analisar e criar soluções para problemas reais, em contexto de trabalho colaborativo; Consolidar conhecimentos sobre a flexão adjetival quanto ao número e grau; Reconhecer diferentes formas de usar a voz e o	Explorar, ler e compreender textos literários: *O mundo num segundo*, de Isabel Minhós Martins; Realização colaborativa de atividades de pesquisa orientada na *Web*, de forma a responder à questão-problema: Quanto tempo o tempo tem?; Apresentação e discussão oral do trabalho desenvolvido	Identificar e distinguir diversos tipos de ângulos; Observar e escutar ativamente e compreender uma curta-metragem; Identificar e distinguir o setor primário, secundário e terciário; Criar e cantar uma música do em contexto de trabalho colaborativo

			corpo para caracterizar animais		

***Tabela 1**: Prática Educativa Supervisionada do 1.º CEB*

Neste sentido, realça-se uma aprendizagem baseada nos modelos Construtivista e por Descoberta patente na UD supervisionada, *Quanto tempo o tempo tem?,* em torno da temática do Tempo que culminou na articulação horizontal das diferentes áreas do saber através da realização de tarefas orientadas na *Web* em contexto de trabalho colaborativo. Apesar dos receios e inseguranças sentidos numa fase inicial, a PES estimulou e incentivou a mestranda a arriscar, aventurar-se e experimentar metodologias dinâmicas com recurso à integração das TIC no 1.º CEB, de modo a "aprender a aprender para saber e conhecer", fomentando a sua capacidade de inovar, aspetos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem (Flores, Marta & Sá, 2018, p.1).

Figura 1 - Imagem motivacional para a temática da aula (arquivo do grupo pedagógico)

Quando os alunos entraram na sala, o espaço já estava organizado em nove secretárias com um computador ou *tablet* com ligação à *internet* para cada grupo. O entusiasmo e curiosidade das crianças foi notório, visto ser algo diferente e incomum às suas rotinas. A aula iniciou-se pela área de Português, percorrendo o domínio da Leitura através da interpretação de uma imagem que ilustrava um diálogo entre as três professoras estagiárias em torno da expressão "um segundo". Após o questionamento da turma, promoveu-se uma reflexão conjunta sobre a utilização desta expressão no quotidiano das crianças e se realmente correspondia na íntegra a "um segundo": *Professora, quando eu estou a jogar e a minha mãe chama-me para ir jantar, eu digo "já vou, um segundo!" mas acabo sempre por demorar mais que um segundo*. Posteriormente, apresentou-se a obra literária *O mundo num segundo* de Isabel Minhós Martins e anteciparam-se conteúdos através da mobilização de "conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.70). Na perspetiva de Ramos, a importância dos "elementos de ordem paratextual" é cada vez maior, não só a "componente pictórica mas também o formato e as dimensões do livro" (2010, p.68). Ao momento de pré-leitura, seguiu-se a etapa da leitura realizada pelas professoras estagiárias, acompanhada pela projeção de um vídeo com as ilustrações e os sons referentes aos acontecimentos da obra. Segundo Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, "ouvir ler e ler

textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética" (2015, p. 8). Assim, procedeu-se à realização da atividade de compreensão do texto lido mas de uma forma diferente do habitual: previamente à leitura, distribuiu-se por cada criança um número referente aos 23 acontecimentos presentes ao longo da história que cabiam num segundo com o objetivo de, no final da leitura, cada criança recontar o acontecimento sorteado. Numa reflexão pós-ação, para melhorar a orientação das crianças teria sido benéfico colocar o número correspondente de cada ilustração/acontecimento no vídeo, pois tornou-se numa atividade de maior complexidade, exigindo que a turma possuísse boas capacidades de observação e concentração. Simultaneamente ao longo do(s) reconto(s), procedeu-se à correspondência do país num mapa em que o acontecimento ocorreu, orientando o diálogo para a compreensão da ideia central da obra literária: *Será que o mundo cabe num segundo?*.

A aula desenvolveu-se a partir da teoria de aprendizagem por descoberta caraterizada pela apresentação de "todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender", revelando-se uma maneira diferente de ensinar e de aprender (Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2020, p.227). O lançamento da questão-problema, *Mas afinal, quanto tempo o tempo tem?* procurou desenvolver nas crianças, divididas em nove grupos heterogéneos, o seu espírito investigativo e crítico, em contexto de trabalho colaborativo. Para responderem à questão, cada grupo desenvolveu diferentes tarefas correspondentes às áreas do saber – Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, envolvendo ainda a Cidadania e Desenvolvimento – integrando e articulando conhecimentos curriculares relacionados com o Tempo: cronológico, histórico, psicológico, climatérico e gramatical.

Figura 2 - Momento de trabalho colaborativo e de pesquisa orientada na Web pelas crianças do 1.º CEB (arquivo da mestranda)

Ao longo da aula, as crianças acederam autonomamente ao *link*[10] fornecido pelas mestrandas com o objetivo de pesquisarem e selecionarem informações pertinentes para a elaboração de um produto final diferente para cada tarefa, posteriormente apresentado e discutido em grande grupo. Em caso de dúvidas, distribuiu-se a cada grupo um cartão vermelho que deveriam levantar e aguardar em silêncio pelo apoio de uma das professoras

[10] Disponível em: https://denomimar-e-pandelavrear-um-mundo-para-criar5.webnode.pt/?_ga=2.33120574.182384014.1621500935-1262401941.1614613330, elaborado pelas professoras estagiárias.

estagiárias, sem incomodar a pesquisa dos restantes colegas. A título de exemplo, relativamente ao tempo cronológico, uma das atividades denominava-se "De hora em hora" estando relacionada com a área da Matemática. A mobilização de conhecimentos prévios desenvolveu-se através da observação de uma imagem e da resposta a algumas questões de interpretação sobre a contagem do tempo. Após a realização de algumas leituras, o objetivo passava pela elaboração de uma pequena síntese num documento *Word*. Para consolidar, efetuaram-se atividades no âmbito da leitura das horas em relógios analógicos. O desafio final consistia na criação de três problemas matemáticos sobre a contagem do tempo na plataforma *online WordWall* para durante a apresentação, testar os conhecimentos dos restantes colegas da turma. Destacando-se que a construção das três perguntas e de várias hipóteses de resposta para o jogo desenvolve simultaneamente, a compreensão na leitura em todos os seus constituintes: literal, inferencial, reorganização e crítica. Esta atividade, recorrendo à "imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade", promoveu as áreas de competência de Pensamento Crítico e Criativo e de Relacionamento Interpessoal patentes no *Perfil dos Alunos* (Martins et al., 2017, p.24). Um outro grupo ficou responsável pela atividade "O mundo num relógio", explorando a evolução do relógio desde o relógio de sol ao relógio de quartzo.

No que concerne ao tempo histórico relacionado com a área de Estudo do Meio, uma das tarefas intitulava-se "No tempo dos reis…". Na perspetiva de Alves, a compreensão do "tempo convencional é muito importante para a compreensão da História e do seu tempo" visto que é através do "tempo contável que os alunos começam a construir as noções de tempo histórico" (2020, p.27). Primeiramente, o grupo investigou as noções de tempo cronológico e tempo histórico e posteriormente, criou um friso cronológico sobre os reis de Portugal das quatro dinastias recorrendo a *sites* para pesquisarem informações.

Relativamente ao tempo psicológico relacionado com a Educação Artística (Artes Visuais e Música) e o Português, uma das atividades designava-se "O tempo não para!". O primeiro desafio consistia na audição atenta da música *O Tempo não para* da cantora portuguesa Mariza e posteriormente, na escrita de uma reflexão sobre a mensagem transmitida. Dando asas à imaginação, o segundo desafio traduziu-se na elaboração de um texto em verso e com rima partindo do título da música e seguidamente na recriação do mesmo em texto visual. Após a realização das atividades, cada grupo preparou a sua apresentação tendo em conta aspetos obrigatórios como a memorização do trava-línguas

Quanto tempo o tempo tem e a capacidade comunicativa e discursiva quanto à postura, leitura e tom de voz. Foi visível que as crianças não estavam habituadas a este tipo de atividades, demonstrando bastante dificuldade principalmente na capacidade comunicativa e discursiva. Apesar de a mestranda e o grupo pedagógico procurarem desenvolver este tipo de capacidades durante as apresentações, é necessário tempo para ser visível a mudança, principalmente no controlo da timidez e progredirem, aspetos importantes para o futuro académico, profissional e pessoal de cada criança.

Considerando a grande variedade de tarefas, numa reflexão pós-ação a formanda acredita que teria sido vantajoso reduzi-las e assim, todos os grupos realizariam a(s) mesma(s) tarefa(s), o que resultaria na diversidade e pluralidade de trabalhos e conclusões. Sublinhando ainda que um dos grupos, após as apresentações dos colegas demonstrou algum descontentamento – *Eu gostava de ter feito esta atividade, é mais fixe que a nossa*. No final, a turma tentou responder à questão-problema inicial, destacando-se como respostas apresentadas: *o tempo é infinito*; *o tempo que precisar*; *o tempo não tem tempo e tudo depende de como o utilizarmos*.

O papel assumido pela mestranda foi o de "mediador entre o conhecimento e as compreensões dos alunos, funcionando como um facilitador da aprendizagem e guiando todo o seu processo de aprendizagem" (Bruner citado por Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2020, p.227). Indo ao encontro de uma das frases mais emblemáticas de Maria Montessori, *O melhor sinal de sucesso para um professor é poder dizer: As crianças estão a trabalhar como se eu não existisse*. Assim, as crianças adquiriram e construíram coletivamente conhecimentos de "maneira autónoma", desenvolvendo uma atitude "ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos" (Lomas citado por Silva, 2011, p.525). A utilização e integração de tecnologias digitais e metodologias ativas em contexto sala de aula causam efeitos positivos, quer no docente, quer nos alunos. Deste modo, tentou-se combater a iliteracia digital, sentida bastante no E@D, promover áreas de competência do *Perfil dos Alunos*, principalmente a Informação e Comunicação e Saber científico, técnico e tecnológico e proporcionar às crianças um tipo de aprendizagem diferente, procurando que as mesmas refletissem sobre a utilização das TIC para o processo de ensino e aprendizagem, não sendo apenas para uso pessoal. Exige, todavia, do professor um vasto conhecimento tecnológico para a seleção de bons recursos digitais didáticos, sustentado em objetivos claros contribuindo para o "desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos

deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia" (Martins et al., 2017, p.7).

Seguidamente será analisada a aula denominada *Caça-sonhos* em torno da temática do sonho da última UD intitulada *Navegando de sonho em sonho para um futuro risonho!* existindo uma articulação vertical e horizontal com HGP e Português do 2.º CEB. A entrada em sala de aula foi marcada pela presença de uma caixa-mistério, a qual só podia ser aberta após a realização de desafios matemáticos pela turma. Assim, a aula iniciou-se pela área de Matemática, mais concretamente o domínio de Geometria e Medida. A Matemática é uma das áreas curriculares que ocupa uma posição de destaque no currículo e de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o ensino da Matemática deve "proporcionar uma formação que promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina" mas em diálogos iniciais com a turma, esta era a área com que menos simpatizavam (ME, 2018c, p.2). Na perspetiva de Caraça (1998), é fundamental que as práticas educativas estabeleçam uma relação entre a Matemática e o contexto real dos estudantes. Assim, destaca-se a atividade de consolidação da aula: a projeção de duas imagens da turma adaptadas pela formanda com o objetivo de as crianças identificarem corretamente os ângulos presentes em pares colaborativos. De uma maneira simples e pedagogicamente potenciadora, desenvolvendo a capacidade de observação e concentração, a mestranda procurou motivar e adoçar o gosto pela matemática, comprovado pelas reações das crianças no final da atividade: *Oh professora não tem mais?; Podia ser só mais uma para nós fazermos, isto é fixe!*. Há que mencionar, igualmente, que a mestranda observou que dois dos elementos da turma demonstraram maior interesse na observação das imagens do que na realização da tarefa e desta forma, a professora estagiária iniciou um acompanhamento individualizado dos mesmos. Contudo, a mestranda acredita que o desenvolvimento do gosto por esta área deve ser constante e trabalhado diariamente com as crianças, procurando diversificar o tipo de tarefas e "promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras" através por exemplo, do "uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática" (Botas e Moreira, 2013, p. 254).

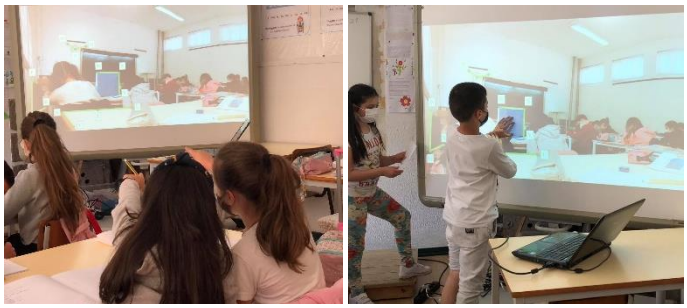


Figura 3 - Momento de identificação de ângulos (arquivo da mestranda)

No que concerne à área de Português, desenvolveram-se atividades relacionadas com os domínios da Oralidade, da Escrita e Educação Literária. A Oralidade inclui a Compreensão, ou seja, a capacidade de ouvir uma vez que "escutar não é uma habilidade da língua tão simples quanto parece", isto porque o "ouvinte não ocupa um papel passivo" (Luna, 2016, p.34) e a Expressão, a capacidade de falar. No interior da caixa-mistério, encontrava-se um caça-sonhos, rapidamente identificado pela turma. Neste âmbito, as crianças ativamente escutaram um *voki* representativo de uma tribo indígena que lhes deu a conhecer uma das lendas em torno da origem do caça-sonhos, bem como da sua utilidade nos dias de hoje, sendo posteriormente questionados pela mestranda, orientando o diálogo para a temática da aula: o sonho. As crianças visualizaram ainda, uma curta-metragem[11] de animação intitulada "Tamara", promovendo uma reflexão em torno da importância de acreditarmos em nós e não desistirmos dos nossos sonhos, salientando-se que o sonho da menina surda era ser bailarina. Importa salientar que no discurso de um dos estudantes, existiu a referência à obra literária explorada pela mestranda na UD *Portugal nas alturas!*: *É como na história da mosca Mia, ninguém acreditava nos sonhos dela, até gozaram com ela mas ela não ouviu as amigas moscas (…) acreditou e conseguiu realizar um dos planos e quando voltou as amigas moscas começaram acreditar e a ter sonhos como a Mia! Até podemos ajudar os outros a sonhar!*. Posteriormente, cada criança pensou, decidiu, escreveu e partilhou o seu maior sonho a nível profissional e em conjunto e autonomamente, a turma criou uma nuvem de palavras, intitulada *De sonho em sonho (da turma do 4.º D)*. Uma reflexão interessante ocorreu a partir do que um dos estudantes referiu secretamente à professora estagiária antes de apresentar a sua profissão de sonho: *Professora, eu não quero dizer a minha profissão* (…) *Eu gosto e o meu sonho é ser pianista mas eu já sei que eles* [alguns elementos da turma] *vão gozar comigo e com o meu sonho*. Infelizmente, este tipo de preconceito para com as Artes e as áreas das Ciências Humanas e Sociais é algo incutido através dos contextos familiares, patente no discurso de um dos estudantes durante a apresentação: *Quando for grande eu quero ser engenheira mecatrónica porque o meu pai diz que é um bom emprego para mim, posso ganhar muito dinheiro a fazer robôs*. Quando a mestranda questionou o estudante sobre o seu sonho profissional, o mesmo afirmou que inicialmente gostava de ser *cantora* mas *não é uma boa profissão para o meu futuro*. Neste sentido, a mestranda considera que teria sido pertinente

[11] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk.

abordar esta questão com a turma, de modo a desenvolver capacidades de pensamento crítico, incidindo na flexibilidade do pensamento de forma não preconceituosa, encorajando ainda aptidões e valores descritos no *Perfil do Aluno* como o saber "respeitar-se a si mesmo e aos outros", "desenvolver o pensamento reflexivo", "manifestar a autonomia pessoal centrada na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha" (Martins et al., 2017, p.17).

No âmbito de Estudo do Meio, a mestranda procurou introduzir as atividades económicas através de um *PowerPoint* interativo. Inicialmente foram apresentadas algumas profissões que já desapareceram e outras que estão em vias de desaparecer. Destacando-se a profissão de leiteiro que nenhum estudante conhecia, interrogando-se: *É aquela pessoa que apanha ou cuida dos leitões?*. Simultaneamente, a turma foi capaz de refletir que a sociedade evoluiu e algumas profissões foram capazes de se adaptar e até surgiram novas: *Sim professora, existem youtubers e ganham muito dinheiro alguns como o Wuant e o Windoh*. Após a introdução das atividades económicas, cada estudante identificou e correspondeu a sua profissão de sonho ao respetivo sector económico, sendo predominante o sector terciário. Destaca-se que autonomamente, a turma interrogou-se e refletiu sobre o facto de apenas uma das profissões de sonho (*agricultor como o meu avô*) corresponder ao setor primário, considerando que todas as profissões são importantes para o desenvolvimento e o bem-estar da nossa sociedade.

A última atividade da UD desenrolou-se em torno da criação de uma canção colaborativa baseada na música "Tu és mais forte" do *rapper* português Boss AC. A música é uma arte e uma "linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade" (ME, 2018d, p.1). Além de ser um estilo musical atual e do conhecimento dos alunos, potencia pedagogicamente a articulação entre o Português (texto com verso e rima) e a Educação Artística (ritmo e sonoridade). A atividade iniciou-se com a audição e visualização do *videoclip* da música, seguindo-se um diálogo em torno da mensagem transmitida e das características musicais e culturais do estilo *RAP*. Tal como o nome indica, *RAP* significa *rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia e de acordo com Jean, o que as crianças "procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é o ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente (…) uma ritmicidade ligada ao corpo" (citado por Ramos, 2010, p. 79). Antes do momento de escrita, a mestranda procurou revisitar a organização da estrutura externa do texto poético, relativamente à qual as crianças demonstraram bons conhecimentos e numa visão global,

simpatizavam e gostavam deste tipo de texto literário. De acordo com Ramos, a "atração da criança pelo texto poético começa muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia e verifica-se sobretudo através da sua vertente sonora e rítmica" (2010, p.79). A cada criança foi distribuída uma parte do refrão adaptada e a primeira estrofe da música criada pela mestranda, a partir da qual as crianças, em contexto de trabalho colaborativo em grande grupo, deram asas à imaginação e criaram mais três estrofes utilizando versos em rima, sobre a temática da aula e o facto de serem finalistas. Numa primeira etapa, cada aluno registou ideias no caderno diário sobre a temática e, posteriormente, partilharam com a turma e; juntos com a orientação da professora estagiária, decidiram e criaram a "Melodia da Amizade"[12], disponível no *padlet* da turma e no *Youtube*. Durante a realização da atividade, as crianças estavam profundamente motivadas, o que fortaleceu a capacidade de concentração durante a escrita e na interpretação cantada que se refletiu na memorização da própria música. A turma saiu da sala de aula a cantar, demonstrando-a aos colegas de outros anos de escolaridade e às próprias famílias que estavam à espera no portão da escola. Neste sentido, temos de olhar para a música como um "veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças", enquanto estratégia pedagógica e recurso didático que motiva e apoia no processo de ensino e aprendizagem (ME, 2018d, p.2). Salienta-se ainda que, por iniciativa dos alunos, a música será apresentada na festa de finalistas para toda a comunidade escolar e familiares.

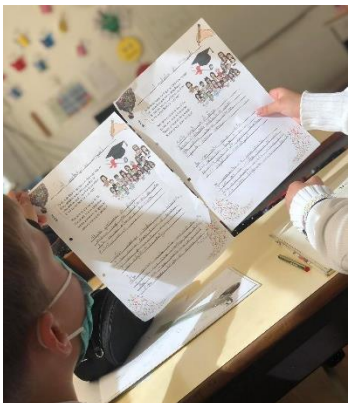


Figura 4 - Letra da música criada pelo 4.º D (Arquivo da mestranda)

Atualmente, as crianças passam a maior parte do seu dia fechadas e sentadas numa sala de aula e no âmbito do Dia Mundial da Saúde, acrescentando-se o contexto pandémico, a mestranda em colaboração com o grupo pedagógico decidiu aproveitar o espaço exterior da escola como estratégia pedagógica-didática. A aula analisada integra a UD *Denomimar e pandelavrear: um mundo para criar!*[13],

Figura 5 - Atividade de Zumba, ao ar livre (Arquivo da mestranda)

[12] Melodia disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ztNlrpXXShY (áudio gravado com autorização prévia).

[13] No título desta UD foi utilizado um recurso linguístico que motivou neologismos, salienta-se o recurso ao processo irregular de formação de palavras como amálgama. A palavra Denomimar resulta da junção de denominador, elemento presente no conteúdo Frações, e mar, tema presente na obra literária de Mia Couto. A palavra pandelavrear, decorre da união entre dois assuntos presentes, a pandemia e as palavras.

articulando o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística, mais concretamente a Dança. O objetivo da aula consistia no preenchimento de uma estrofe com as palavras em falta pelos três grupos heterogéneos organizados através de pistas envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, dadas ao longo das atividades. A primeira pista desenrolou-se através de uma atividade de dança orientada pelas professoras estagiárias com o intuito de compreenderem a importância da prática de exercício físico para o nosso bem-estar, "independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um" (ME, 2018e, p.1). Simultaneamente, mobilizaram-se conhecimentos matemáticos relativos a frações: *Qual o número total de elementos desta turma? E a metade?*; *Um terço da turma deve colocar os braços no ar*. A segunda pista consistiu num desafio semelhante a um *Peddy-Paper*, sendo distribuído um guião a cada grupo com nove adivinhas de frações de palavras, cujas soluções eram diferentes alimentos (saudáveis e menos saudáveis) com as imagens espalhadas pelo espaço exterior. À medida que resolviam as adivinhas, era necessário procurar e recolher as imagens correspondentes a cada alimento. Destaca-se o nível de concentração que as crianças demonstraram na resolução das adivinhas mas também o espírito de equipa e de entreajuda constante. De acordo com Vygotsky, a interação social entre os alunos possui extrema importância para os "capacitar a desenvolver o seu pensamento e construir significado num contexto social" (citado por Lopes, Silva, Dominguez & Nascimentos, 2019, p.127). Após a recolha de todas as imagens e já em sala de aula, foram distribuídos a cada par, um prato dividido em oito partes iguais e o objetivo consistia que ocupassem $\frac{4}{8}$ do prato com alimentos saudáveis e $\frac{2}{8}$ do prato com alimentos menos saudáveis. Posteriormente apresentaram os pratos construídos à turma numa tentativa de colmatar as fragilidades que esta apresentava no âmbito da comunicação matemática, uma vez que a mesma é considerada "alicerce do processo de ensino e de aprendizagem da matemática" decorrendo das interações entre o docente, os "alunos e o conhecimento matemático" (Guerreiro, 2013, p.33).

1. Qual é ela, qual é ela
Que para descobrir tens de ter
A primeira metade da palavra "META"
Os primeiros $\frac{3}{5}$ da palavra "LANÇA"
O primeiro terço da palavra "CIDADE"
O último quarto da palavra "CASA".
Quem sou eu?_____

Figura 6 - Exemplo de uma adivinha de frações de palavras (Solução: Melancia)

Figura 7 - Momento de apresentação dos pratos construídos (arquivo da mestranda)

A disciplina de Estudo Meio contempla conteúdos das Ciências Físico-Naturais e das Ciências Humanas e Sociais, destacando-se a importância da contextualização das aprendizagens, sendo "importante que os professores conheçam os contextos locais, que identifiquem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar" (ME, 2018a, p.3). Nesta ótica, destaca-se uma das atividades implementadas na aula supervisionada intitulada *Abril, cravos mil!* (Apêndice A), apresentada e analisada no capítulo 4. A escola deve estabelecer relações constantes com o meio e face às imposições pandémicas, não era possível dinamizar estratégias pedagógicas como a realização de uma pequena visita de estudo em torno do património local referente a este período da História de Portugal (Estado Novo e o 25 de abril de 1974); recorrendo à sabedoria cultural: se a montanha não vai a Maomé, vai Maomé à montanha. Previamente, a mestranda explorou a cidade e recolheu imagens projetadas num *PowerPoint* interativo: um monumento em homenagem "Aos combatentes [da localidade] mortos na Guerra do Ultramar", a conservação de algumas partes de uma fábrica ligadas à indústria da época e o nome de algumas ruas da localidade como a "Rua dos heróis de Angola", "Rua Humberto Delgado" e a "Rua 25 de abril". A oportunidade de as crianças conhecerem e compreenderem o valor das fontes patrimoniais, potenciará a possibilidade de lhes conferirem significância histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do património local. Na perspetiva de um dos estudantes é importante o reconhecimento social num quadro de herança geracional porque *algumas pessoas fizeram sacrifícios e então nós temos de nos lembrar delas, às vezes fazemos estátuas delas em homenagem a essas pessoas que morreram na Guerra Colonial*. Numa reflexão pós-ação, a mestranda considera que esta atividade deveria ter-se realizado no início da aula porque no momento em que foi apresentado, as crianças já apresentavam algum cansaço e os efeitos não foram, porventura, os esperados.

Ainda na mesma aula, em articulação com a Educação Artística, a futura professora destaca a atividade intitulada "Tenho a liberdade na minha mão". Primeiramente a turma foi questionada sobre o significado desta frase orientando-se um diálogo para o que podemos e temos de fazer para continuarmos a ter a liberdade nas nossas mãos. Seguidamente, à vez, cada aluno dirigiu-se ao quadro e pintou a sua mão com guaches alusivas às cores do cravo, verde e vermelho e estampou na cartolina fornecida; esta tarefa procurou

Figura 8 - A liberdade na mão da turma do 4.º D (Arquivo da mestranda)

alargar e enriquecer as experiências visuais e plásticas das crianças, "contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística" (ME, 2018f, p.1). Simultânea e estrategicamente, foi distribuída uma folha com um cravo a cada criança com o objetivo de o colorirem e completarem a frase *A liberdade é*, destacando-se, das respostas obtidas: *A liberdade é a esperança que as pessoas esperavam antes do 25 de abril; A liberdade é podermos fazer coisas que gostamos sem sermos repreendidos como dar abraços livres; A liberdade é expressar o que sentimos*.

Uma outra tarefa a destacar ocorreu na aula intitulada *Portugal nas alturas!*, articulando os conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio, de Educação Artística e o domínio da Gramática em Português numa atividade de consolidação de conhecimentos da flexão adjetival quanto ao número e grau, denominada *O Laboratório Gramatical das Serras de Portugal!*. Recorrendo à grande variedade de serras, tanto no continente como nas ilhas, bem como à sua altitude, a mestranda criou uma ficha gramatical com o objetivo de as crianças identificarem o adjetivo de cada frase e indicarem o grau em que se encontrava. No âmbito da Educação Artística, na Expressão Dramática/Teatro procurou-se que as crianças reconhecessem diferentes formas de usar a voz através de onomatopeias ou do corpo salientando-se a mímica (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar e imitar o animal que viviam nas serras de Portugal sorteado. Por fim, a restante turma tinha a tarefa de adivinhar o animal representado, destacando-se a capacidade de improvisação das crianças, bastantes realistas na imitação da realidade ou melhor dizendo, da realidade que conheciam.

Retrospetivamente, a mestranda procurou refletir constantemente sobre as suas práticas educativas, procurando melhorá-las e adequar recursos e estratégias às necessidades de cada criança para uma "apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes", recorrendo a contextos de trabalho colaborativo e cooperativo, e procurando desenvolver aptidões previstas no *Perfil dos Alunos* (Martins et al., 2017, p.32).

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB

Da monodocência do 1.º CEB passa-se para a pluridocência no 2.º CEB, a um ensino por disciplina. Neste sentido, realça-se a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, quer como fio condutor na "construção dos saberes de outras áreas

disciplinares" (ensino em Português), quer como área de conhecimento próprio reforçando a sua "autonomia como objeto de estudo" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.19).

A prática educativa da mestranda no 2.º CEB na disciplina de Português norteou-se pelos atuais documentos orientadores: as *Aprendizagens Essenciais* (2018) articuladas com o *Perfil do Aluno* (2017) e pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015). Assim, a aula de Português carateriza-se pela pluralidade discursiva e textual e de acordo com Amor deve refletir-se em "objetivos de aprendizagens relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever" (2001, p.27). Ao longo do 2.º CEB, a disciplina de Português possibilita o desenvolvimento progressivo de competências mais exigentes e fulcrais da língua através da interação entre os distintos domínios desta área do conhecimento: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Estes domínios integrantes da disciplina procuram estabelecer o "equilíbrio entre a estabilização e a consolidação do aprendido" no 1.º CEB e o "aprofundamento e o alargamento inerentes à nova etapa de ensino" (ME, 2015, p.19). Apoiando-se nestes pressupostos, a mestranda durante a sua intervenção educativa procurou desenvolver de forma integrada e articulada, estes domínios e aptidões. Destaca-se que todos os domínios foram percorridos durante a PES, mencionados na tabela que se segue:

Aula	**U.D.: "Contos e Recontos"**		**"Argo, fiel amigo!"**	**U.D.: "As Aventuras e Desventuras de Ulisses"**			**U.D.: *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!***		
Data	16/11/ 2020	17/11/ 2020	03/12/2020	05/01/ 2021	18/01/ 2021	19/01/ 2021	08/03/2021	15/03/ 2021	22/03/2021
							09/03/2021	16/03/ 2021	23/03/2021
Duração	2 aulas de 50 minutos		50 minutos	3 aulas de 50 minutos			6 aulas de 30 minutos (E@D)		
Domínio(s)	*Leitura / Educação Literária / Escrita*		*Leitura / Educação Literária / Oralidade*	*Leitura / Educação Literária / Gramática*			*Oralidade / Educação Literária / Leitura / Escrita /*		
Objetivos	Explorar, ler e compreender textos de tradição popular: *A princesa e a Ervilha* de Hans Christian Andersen; Escrita colaborativa, em grande grupo, de		Explorar, ler e compreender textos literários presente no PNL: *O cão de Ulisses* inserido na obra *Contos Gregos* de António Sérgio; Realizar um mini debate "Os	Explorar, ler e compreender a obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres na íntegra, em colaboração com o grupo pedagógico e a professora cooperante; Introduzir os verbos copulativos e a função sintática, Predicativo do Sujeito			Explorar, ler e compreender textos literários: *O Limpa-Palavras*, de Álvaro Magalhães; Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha); Escrita " à maneira de..." em grupos colaborativos heterogéneos, intitulada *(Re)limpo-palavras*; Realizar, em grupos heterogéneos, do debate intitulado *Limpo mundo(s)*		

	um conto tradicional	Direitos dos Animais”		

Aula	**U.D.: “A magia de acreditar!”**			**“À descoberta da Língua Portuguesa… pelo mundo” e “ Auto(r)descoberta”**			**U.D.: “Navegando de sonho em sonho para um futuro risonho!”**	
Data	12/04/2021	13/04/2021	15/04/2021	03/05/2021 (Supervisão)	04/05 /2021	06/05/ 2021	18/05/2021 (Supervisão)	20/05/2021
Duração	3 aulas de 50 minutos			3 aulas de 50 minutos			2 aulas de 50 minutos	
Domínio(s)	*Oralidade / Leitura / Educação Literária / Escrita*			*Educação Literária / Leitura / Oralidade **TIC:** Cidadania Digital / Investigar e Pesquisar / Comunicar e Colaborar*			*Educação Literária / Leitura / Escrita*	
Objetivos	Realizar um diálogo reflexivo, em grande grupo, sobre a importância dos direitos humanos; Explorar, ler e compreender a obra “O lápis mágico de Malala” de Malala Yousafzai; Escrita colaborativa de opinião, em pares heterogéneos “O nosso lápis mágico”			Diálogo(s) sobre o dia mundial da Língua Portuguesa; Intertextualidade entre 2 poemas de Fernando Pessoa e Cora Coralina; Realização de um trabalho de pesquisa sobre vários autores portugueses e lusófonos; Apresentação oral do trabalho desenvolvido			Explorar, ler dramatizando e compreender de textos dramáticos: *As viagens de Gulliver com escala em Portugal*, de Luísa Ducla Soares; Escrita individual sobre o(s) sonho(s) intitulada “Navegando de sonho em sonho (da turma do 6.º A)”	

Tabela 2: *Prática Educativa Supervisionada em Português do 2.º CEB*

O texto é considerado o núcleo estruturante e uma das unidades fundamentais das aulas de Português e durante a PES a professora estagiária assumiu o mesmo como fio condutor de todas. Assim, no que concerne à Educação Literária procurou selecionar diferentes obras e géneros literários, possibilitando a “vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor (Reis et al., 2009, p.64). Neste sentido, durante os meses de janeiro e fevereiro, em colaboração e cooperação com a professora cooperante e o grupo pedagógico, explorou-se na íntegra a obra literária “Ulisses” de Maria Alberta Menéres, sendo um livro recomendado para o 6.º ano de escolaridade presente no Plano Nacional de Leitura. Durante o mês de fevereiro, em regime de ensino à distância, o grupo pedagógico foi convidado pela professora cooperante a elaborar uma proposta de avaliação. Assim, cada criança deu asas à imaginação e ficou responsável por escolher uma das opções: ilustrar a sua parte preferida, escrever o resumo da obra, um texto em rima e verso ou uma nova aventura de Ulisses e dos seus companheiros. Salientando-se, mais uma vez, a utilização do *padlet* como alternativa pedagógica face à pandemia, o qual foi utilizado para a entrega e partilha dos trabalhos na data previamente definida. A literatura,

enquanto expressão artística é um exemplo do desenvolvimento funcional da linguagem, destacando-se a qualidade de alguns trabalhos realizados através da utilização do *Word* e o *PowerPoint*. Contudo, apenas 11 estudantes realizaram a proposta, sendo que a maioria realizou o resumo da obra ou do seu capítulo favorita, dois estudantes optaram pela criação de uma nova aventura e um pela ilustração. Além do exemplo apresentado, mais dois estudantes escreveram o seu resumo em texto com rima e verso, demonstrando boas capacidades de criatividade, aliadas ao gosto pela escrita destes elementos da turma.

Ulisses na ilha de Circe

Ulisses ficou a descansar,
Enquanto os seus companheiros a ilha foram explorar.
Até que Euríloco chegou,
E uma má notícia lhe contou.

Os marinheiros a um palácio foram parar,
E um banquete Circe lhes quis dar.
Depois do jantar um licor lhes ofereceu,
E tudo da memória deles desapareceu.
A feiticeira com uma varinha mágica lhes tocou,
E em porcos os transformou.

Ulisses dessa mulher quis-se vingar,
Não hesitou e foi logo a correr.
No caminho, acabou por Minerva encontrar
Que lhe deu uma erva para dos feitiços de Circe se proteger.

Quando Ulisses a linda mulher encontrou,
Esta logo o tentou seduzir.
Mas ele resistiu e em porco não se transformou,
E ela apaixonada, ficou furiosa e não o deixou partir.

Ulisses uma grande tristeza demonstrou,
E Circe acabou por ceder.
Os seus companheiros lhe entregou,
Mas uma coisa lhe fez prometer.

Antes de a Ítaca chegar,
Na ilha dos Infernos teria de parar.
Os seus conselhos devia seguir,
Para ao encanto das sereias resistir.

E assim Ulisses feliz partiu,
Com muita fé no seu coração.
Logo veremos o que se seguiu,
Pois vai ser uma aventura com grande emoção.

Figura 9 – Resumo de um capítulo em texto com rima e verso, elaborado por um dos estudantes (Arquivo da mestranda)

A aula supervisionada intitulada *À descoberta da Língua Portuguesa… pelo mundo!* (Apêndice B) é aqui destacada porque percorreu os domínios da Educação Literária e da Leitura, tendo como principal objetivo proporcionar um momento de intertextualidade entre dois textos poéticos de dois autores de língua portuguesa no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa. Como momento motivacional para a temática da sessão, a mestranda distribuiu pela sala de aula imagens de oito bandeiras de países em que a língua portuguesa é língua oficial, algumas palavras que apresentavam diferenças entre o português falado e escrito nos diferentes países lusófonos e uma frase incompleta, "Dia Mundial da …". A turma com base nos seus conhecimentos prévios, os quais o docente deve ter em consideração visto que são importantes para a construção do "próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente" (Carvalho & Freitas, 2010, p.13), identificou grande parte dos países representativos de cada bandeira, bem como as palavras e a frase incompleta. Ao longo do diálogo estabelecido, a mestranda procurou

orientar para situações do quotidiano em que as crianças usavam a Língua Portuguesa, ou seja, para diferentes atos locutórios: *Uso para ler um livro*; *Para comunicarmos, escrevermos, estudarmos*.

Tendo em conta as boas capacidades que a turma demonstrava, a mestranda para a atividade seguinte decidiu arriscar. Selecionaram-se dois textos poéticos de diferentes autores de língua portuguesa, Fernando Pessoa e Cora Coralina, que comunicavam entre si contribuindo para a intertextualidade e simultaneamente para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. No momento de pré-leitura, exploraram-se resumidamente alguns dados biográficos dos autores, uma vez que as duas aulas seguintes se dedicaram à construção de um "Bilhete de Identidade" sobre vários autores de língua portuguesa, apresentada seguidamente. No que concerne ao momento de leitura, a mestranda previamente dividiu o texto poético em 10 partes e distribuiu-as pela turma. De modo a proporcionar um momento de leitura diferente, a leitura realizou-se pelas crianças, em voz alta acompanhada por um instrumental de fundo. Numa reflexão pós-ação, a mestranda considera que deveria ter incluído um momento de preparação e outro de avaliação, de modo a que as crianças primeiro, tivessem a oportunidade de praticar proporcionando assim, uma maior confiança na realização de uma leitura fluente. Durante o momento de leitura, a futura docente realizou gravações áudio e posteriormente, apresentou-as no *padlet* da turma com o objetivo de os alunos ouvirem e refletirem sobre a sua leitura, tendo em conta a expressividade, o ritmo, o tom de voz, entre outros, permitindo também a partilha de *feedbacks* entre todos. Após a leitura, realizou-se o momento de compreensão do texto. A mestranda teve o cuidado de explorar o vocabulário, ou seja, questionando e refletindo sobre o significado de palavras que surgiram naturalmente ao longo da compreensão do texto. De acordo com Sim-Sim, os objetivos intencionais de compreensão da leitura de textos poéticos passam por "usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica" (2007, p.13). A poesia é marcada pela sensibilidade, pelos sentimentos, emoções e sensações que desperta no leitor. Nesta ótica, e apesar da tenra idade e da complexidade do texto poético, realça-se a relação afetiva e emotiva que as crianças estabeleceram com o poema "Pedras no meu caminho" de Fernando Pessoa. Participaram ativamente na sua interpretação e de uma

Figura 10 - Divisão do texto poético, elaborada pela mestranda

forma bastante assertiva: *Este poema é muito poético. O autor não faz comparações normais. É mais profundo. É sobre a vida!*; *A empresa é a vida!*; *Ir à falência seria falecer, morrer*; *[As pedras] são problemas, memórias, dificuldades*. Seguidamente, o texto poético "Aninha e Suas Pedras" de Cora Coralina foi lido pela professora estagiária, acompanhada pelo mesmo instrumental de fundo. O momento de compreensão proporcionou a intertextualidade, fazendo a ponte com o texto anterior partindo da metáfora das pedras e como ela se prolongava neste texto. Desta forma, procurou-se explorar a metáfora poesia/vida: as pedras que no primeiro poema simbolizavam as experiências e vivências difíceis do passado e a poesia como fonte para superar as dificuldades e as tristezas patente no segundo texto poético. A intertextualidade permitiu ainda, explorar as diferenças no vocabulário entre os dois textos poéticos, destacando-se que a turma conseguiu aferir o uso predominante do gerúndio no segundo texto, caraterístico do português do Brasil.

Ainda no âmbito do Dia Mundial da Língua Portuguesa em colaboração com o grupo pedagógico planificaram-se duas aulas intituladas *Auto(r)descoberta*. Os domínios explorados foram a Oralidade e a Leitura, tendo como principais objetivos desenvolver competências de pesquisa, registo, organização de informação através da utilização das TIC e de capacidades comunicativas, em contextos de trabalho colaborativo. Neste sentido, a turma foi distribuída em oito grupos heterogéneos de três elementos, cuja finalidade se traduzia na construção de um "Bilhete de Identidade" sobre vários autores de língua portuguesa. Face ao contexto pandémico, as professoras estagiárias adaptaram a distribuição de tarefas às regras de segurança sanitárias: i) dois elementos, preferencialmente os que estavam sentados lado a lado na secretária, com recurso aos seus telemóveis, pesquisavam e selecionavam informações pertinentes sobre o autor sorteado em fontes previamente selecionadas partilhadas no *padlet* da turma pelas mestrandas (nome completo, local e data de nascimento, obras escritas, prémios e curiosidades) e posteriormente, construíam o seu B.I; ii) o terceiro elemento do grupo treinava a leitura de um excerto escrito por esse autor. Salienta-se que as pesquisas autónomas orientadas estão patentes no *Perfil dos Alunos* relativo ao "saber científico, técnico e tecnológico" (Martins et al., 2017, p. 29). Após terminada a tarefa, cada grupo apresentou à turma o trabalho realizado: o BI construído e a leitura do excerto acompanhada de um

Figura 11 - Momento de pesquisa orientada e construção do B.I. do autor sorteado (Arquivo da mestranda)

instrumental sonoro. Tal como na turma do 1.º CEB, as capacidades comunicativas e discursivas de alguns elementos da turma necessitam de ser desenvolvidas, salientando-se a inibição, falta de confiança e a pouca projeção da voz (o uso obrigatório da máscara ainda dificulta mais este aspeto). Como trabalho autónomo, cada grupo partilhou no *padlet* da turma o B.I. elaborado.

A UD intitulada *A magia de acreditar!* com articulação horizontal com a disciplina de HGP, sendo a magia [e a superstição] aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV, procurou desenvolver os domínios da Oralidade, da Educação Literária, da Leitura e da Escrita em torno da obra literária "O lápis mágico de Malala", de Malala Yousafzai. Previamente, pela sala de aula, a mestranda distribuiu três envelopes misteriosos pelas secretárias com três dos direitos humanos presentes na *Carta Internacional dos Direitos Humanos*: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos"; "Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal"; "Toda a pessoa tem direito à Educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental". Após a leitura dos envelopes, a mestranda promoveu um diálogo reflexivo, em grande grupo. Salienta-se que a turma demonstrou estar informada sobre acontecimentos internacionais, usando-os na sua argumentação: *Eu acho que esses três direitos na minha vida são respeitados mas tudo depende do país em que vivemos* (…) *por exemplo, em Portugal estamos seguros mas as pessoas em Gaza não, tem existido muitos atentados, bombardeamentos e muitas mortes*. Ao longo do diálogo, a turma demonstrou boas capacidades argumentativas, expressando a opinião fundamentadamente, explicitando sentidos implícitos com recurso a temas bastante sensíveis e atuais como o preconceito, o racismo, a homossexualidade, o *cyberbullying*, entre outros.

Realça-se, desta forma o trabalho em torno da base humanista patente no Perfil dos Alunos, tendo em consideração uma "sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais" (Martins et al., 2017, p.6). Neste sentido, a mestranda apresentou à turma a obra literária "O lápis mágico de Malala", a qual a turma rapidamente identificou: *Eu já a vi muitas vezes na televisão*. Tendo em conta que "ler é compreender" e acima de tudo, a leitura é um "processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidade e conhecimentos" (Sim-Sim, 2009, p.9), a atividade de leitura envolveu três momentos distintos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. O momento de pré-leitura desenrolou-se na exploração dos elementos paratextuais de modo a que as

crianças previssem e antecipassem conteúdos e simultaneamente, que despertasse motivação para o ler. Realçando-se a boa capacidade de observação que a turma demonstrou na exploração da capa, retirando informações, desenvolvendo inferências tendo em conta o título da obra: *a roupa dela é estranha, deve ser sobre a vida dela; Na capa diz "vencedora do Prémio Nobel da Paz" e a sair do lápis dela está uma pomba que simboliza a paz, por isso eu acho que o lápis dela é mágico porque ela escreve sobre a paz no mundo todo*. Posteriormente, a turma visualizou o *trailer* do documentário sobre Malala Yousafzai, com aspetos biográficos importantes que, na perspetiva da mestranda, permitiram uma melhor compreensão do texto, sensibilizando para a história verídica: *Ui oh professora ela levou mesmo um tiro na cabeça e não morreu?*; *Eu não vou ver esse filme sozinha em casa, isso assusta, é mesmo verdade?*. Foi notório que a turma ficou bastante sensibilizada com o *trailer* e a mestranda questionou novamente sobre o título, destacando-se que desta vez a maioria da turma interveio: *É mágico porque foi um milagre ela ter sobrevivido, foi por magia e ela deve ter escrito a sua história*. Para o momento de leitura, a professora estagiária optou por proporcionar um ambiente diferente aos alunos: a leitura foi realizada pela mestranda acompanhada por um vídeo com as ilustrações projetadas e um instrumental de fundo (elaborado pela formanda) e pelo escurecimento da sala de aula. No final da leitura, a reação das crianças foi imediata, destacando-se que a maioria da turma demonstrou estar emocionada e sensibilizada com a obra. As ilustrações projetadas demonstraram-se uma mais valia no momento de pós-leitura, ou seja, na compreensão do texto, sobretudo a nível da componente de compreensão inferencial. No final, a turma visualizou o documento audiovisual do primeiro discurso público na ONU de Malala, após o atentado de que foi vítima, com o qual termina a obra, destacando-se o questionamento de um dos estudantes: *Oh professora e ela ainda usa aquela roupa? Aquilo na cabeça? Depois de tudo? Não percebo!*. Este comentário permitiu que se orientasse uma pequena reflexão sobre a diferença entre o extremismo religioso e a religião em si: *Mesmo depois de todo o mal que lhe fizeram, ela não desejava a morte aos seus atacantes e continuou a usar aquelas roupas porque são tradição da religião dela*.

Figura 12 - Momento de leitura realizado pela mestranda

Na terceira aula da UD, a mestranda proporcionou uma atividade de escrita colaborativa, "O nosso lápis mágico" com o intuito de previamente se refletir sobre algo que

necessite de uma mudança e, tal como a Malala, os alunos utilizaram um "lápis mágico" para escreverem no seu caderno diário. Nota-se, numa visão geral da turma, uma reduzida simpatia em relação ao domínio da Escrita. De acordo com Amor (2001), a escrita não é um processo inato, devendo ser desenvolvida com orientações claras e objetivas por parte do docente. Neste sentido, a professora estagiária procurou implementar as três fases de escrita, nomeadamente a planificação, textualização e por fim, a revisão. Na perspetiva de Baptista, Viana & Barbeiro, "ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana" (2011, p. 11). Tendo em conta o desinteresse e muitas vezes a preguiça que a maioria da turma demonstrava em momentos de escrita, para surpresa da mestranda a turma encontrava-se profundamente motivada durante a atividade. Assim, a mestranda acredita que o facto de as crianças idealizarem que podem "usar a sua voz", escrevendo sobre uma temática real em contexto de trabalho colaborativo, potenciou este resultado final tão positivo. A maioria optou por uma temática geral, surgindo diferentes e variados temas como a poluição ambiental, o racismo, a fome, os direitos das mulheres ou a desigualdade entre géneros. Contudo, destacam-se dois pares: um escolheu uma temática proveniente do seu quotidiano em contexto escolar (melhorar a comida da escola) e o outro referiu a atual pandemia: *Se eu tivesse um lápis mágico, eu escolhia acabar com a Covid-19 para pudermos viver livres sem a máscara, a viseira ou o desinfetante para as mãos e estarmos juntos das pessoas que mais gostamos, abraçarmos sem medo*. Todos os textos demonstraram um perfil bastante humanista, defendendo com plenitude valores democráticos, cívicos e acima de tudo, sentidos utópicos em que o lugar ideal não é no agora mas que pode ser construído no futuro: *A colaboração de cada um, conta! Junta-te a nós, juntos somos mais fortes e podemos mudar o mundo!*.

Ainda nesta ótica, destaca-se um dos momentos da aula "Argo, amigo fiel": o momento da aula direcionado para a partilha e justificação de ideias e opiniões sobre os direitos dos animais foi, sem dúvida, o mais apreciado por todos. Esta turma possui uma participação bastante ativa em momentos que promovam o domínio da Oralidade, demonstrando espírito crítico e reflexivo para com os conteúdos abordados. Assim, a atividade realizou-se através da identificação e registo, numa folha de observação fornecida pela mestranda, de atitudes que sejam consideradas maus tratos de animais através da observação atenta de algumas imagens de animais de estimação e animais selvagens. Além da discussão sobre os direitos dos animais, as crianças alargaram a reflexão a questões de cidadania: *Eu quero um cãozinho, já pedi aos*

meus pais mas vamos adotar, não vamos comprar porque isso é errado! Os cães não são coisas!; *Sim eu concordo, não podemos comprar um cão como se compra um pacote de massa*.

Um dos valores presentes no Perfil dos Alunos é o da "Curiosidade, Reflexão e Inovação", estimulando as crianças a querer aprender mais, pensando crítico-reflexivamente e motivando ainda, na investigação pelas respostas (Martins et al., 2017, p.17). Apesar de o projeto de investigação não se ter desenvolvido nesta turma, a mestranda procurou desenvolver capacidades de pensamento crítico, sendo uma das áreas de competência que as crianças devem adquirir durante a escolaridade obrigatória.

3.2.3. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

A disciplina de História e Geografia de Portugal resulta da integração e articulação de duas áreas do saber, História e Geografia. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, procura contribuir para a inter e intradisciplinaridade, de modo a mobilizar e a alargar as competências e conhecimentos adquiridos no 1.º CEB no âmbito de Estudo do Meio para um "conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal" (ME, 2018b, p.2). Simultaneamente, pretende-se que as crianças compreendam as "características físicas e humanas" e a "evolução histórico-cultural" do país promovendo a "inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta", contribuindo assim no desenvolvimento da cidadania (ME, 2018b, p.2).

Seguindo estas perspetivas, o ensino de HGP não se traduz na sucessão de acontecimentos, nomes, datas e factos históricos, limitado por um modelo de ensino transmissivo e meramente factual. As aulas passaram a ser dinâmicas, interessantes e problematizadoras face à atualidade, recorrendo-se ao diálogo reflexivo em torno dos conteúdos programáticos e de notícias nacionais e internacionais. Tal como referem Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012), a forma mais eficaz para motivar e fortalecer o gosto dos alunos pela História é "mostrar-lhe o quanto esta é importante e o valor que a sua aprendizagem tem" (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.3). Este tipo de ensino potencia o questionamento e a problematização do presente sob o ponto de vista crítico-reflexivo, a partir do conhecimento e da leitura dos acontecimentos passados.

Neste sentido, a mestranda procurou promover uma prática educativa na perspetiva construtivista de aprendizagem aliada, sempre que possível, à realidade próxima das crianças,

valorizando a Educação Histórica através de uma "compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspetivado" (Barca, 2004, p.134). No ato de planificar, quer a nível presencial quer à distância, a mestranda teve o cuidado de respeitar os três momentos didáticos de estruturação nomeadamente a motivação, o desenvolvimento e consolidação. Salientando-se a importância da constante atualização e desenvolvimento do conhecimento científico intrínseco à profissão docente, algo que possuiu bastante destaque ao longo da PES. A mestranda realizou múltiplas pesquisas do ponto de vista dos conhecimentos científicos sobre as temáticas das sessões antes de proceder à planificação das aulas supervisionadas, revelando-se uma mais valia face às lacunas evidentes numa área tão específica e exigente como a História. Com base no mencionado, na PES da disciplina de HGP foram abordados os domínios referenciados na tabela que se segue:

Aula	**"Todos os caminhos vão dar a Roma"**	**"Olhar(es) sobre o Islamismo"**	**"Do Condado Portucalense a Reino de Portugal"**		**"Pelos corredores de um Mosteiro Medieval do século XIII"**	**"O Passado aqui tão perto… as Pandemias da História", incluída na U.D. *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!***
Data	23/11/2020	10/12/2020	11/01/2021	14/01/2021	12/03/2021	26/03/2021 (Supervisão)
Duração	50 minutos	50 minutos	2 aulas de 50 minutos		30 minutos (E@D)	30 minutos (E@D e Supervisão)
Domínio / Subdomínio	*A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XII) / A romanização da Península Ibérica: A Herança Romana*	*A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XII) / A Ocupação Muçulmana na Península Ibérica*	*A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XII) / A formação do Reino de Portugal*		*Portugal do século XIII ao século XVII / Aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV*	*Portugal do século XIII ao século XVII / O século XIV europeu*
Objetivos	Enunciar fatores e agentes de romanização da Península Ibérica a nível paisagístico e a nível dos modos de vida	Conhecer a religião islâmica, o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica	Conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense e a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal		Conhecer e caracterizar os modos de vida do grupo social do Clero medieval	Conhecer e compreender o surto da Peste Negra no século XIV e estabelecer uma relação com a pandemia atual

Aula	U.D.: "A magia de acreditar!"		"1383-1385: Um tempo de Revolução!"	U.D.: "Navegando de Sonho em Sonho para um futuro risonho!"	
Data	12/04/2021	15/04/2021	26/04/2021	19/05/2021	24/05/2021 (Supervisão)
Duração	2 aulas de 50 minutos		50 minutos	2 aulas de 50 minutos	
Domínio/ Subdomínio	*Portugal do século XIII ao século XVII / Aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV / Século XIV europeu*		*Portugal do século XIII ao século XVII / Causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385*	*Portugal do século XIII ao século XVII / Os Rumos da expansão portuguesa no século XV*	
Objetivos	Conhecer e compreender aspetos da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV; Conhecer e compreender a importância do reinado de D. Dinis; Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV.		Conhecer e identificar a crise de 1383-1385 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa.	Conhecer os rumos da expansão quatrocentista.	

Tabela 3: *Prática Educativa Supervisionada em HGP do 2.º CEB*

De acordo com Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012), o desenvolvimento do pensamento em História exige um trabalho amplo que se desenvolve em cinco dimensões. O ensino da História exige uma especial atenção à questão do tempo, a *Orientação Temporal*, sendo essencial que as crianças sejam capazes de estabelecer uma ponte entre o presente e o passado. A título de exemplo, a utilização do friso cronológico foi indispensável em várias aulas lecionadas, fornecendo informações rápidas e claras, destacando datas e acontecimentos, apoiando as crianças na estruturação das noções de tempo. A *Orientação espacial* carateriza-se pelo uso de representações cartográficas para a compreensão histórica e da mudança do espaço ao longo do tempo. Na grande maioria das aulas a mestranda recorreu à análise de variadas representações cartográficas, destacando-se que uma das atividades de consolidação da última aula da UD supervisionada *Navegando de Sonho em Sonho para um futuro risonho!*: o preenchimento e legendagem de um mapa sobre as 3 grandes etapas dos Descobrimentos na costa ocidental africana pelas crianças. A *Interpretação de fontes*, permitem o desenvolvimento da inferência histórica, na medida em que ao serem "pertinentemente questionadas, tendo por base a evidência que produzem, é possível descodificar as informações que nos transmitem permitindo-nos conhecer o passado e desenvolver o conhecimento histórico" (Almeida & Solé, 2016, p.142).

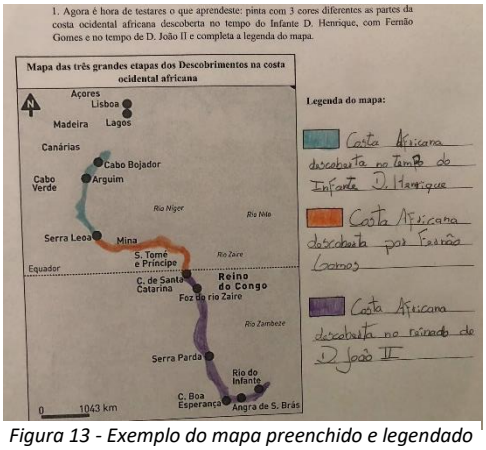


Figura 13 - Exemplo do mapa preenchido e legendado por um estudante (Arquivo da mestranda)

A utilização, leitura, interpretação e análise de fontes históricas e patrimoniais diversificadas foi uma constante ao longo da prática educativa da formanda na disciplina de HGP. A *Compreensão Contextualizada* traduz-se na construção de mapas mentais do Passado com a aplicação dos conceitos essenciais do programa. Por fim, a *Comunicação em História* representa o uso de variadas formas de escrita ou oralidade para comunicar a partilhar os conhecimentos históricos; destacando-se a escrita colaborativa de um *post* no *Facebook* intitulado *Um sarau na corte de D. Dinis*, descrita e analisada no capítulo 4.

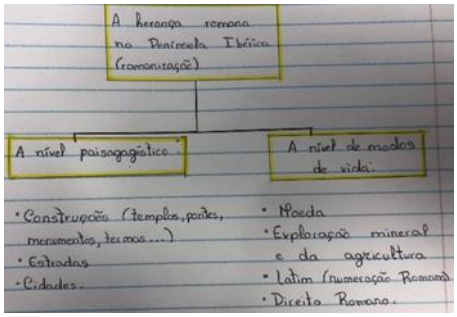


Figura 14 - Esquema-síntese realizado por um estudante (Arquivo da mestranda)

Na perspetiva da mestranda é essencial conhecer e partir das ideias prévias das crianças, valorizando-as, possibilitando uma construção significativa da aprendizagem, visto que as "aprendizagens significativas se relacionam com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola", essenciais para a sua participação e desenvolvimento nas aulas (ME, 2004, p.23). Saliente-se que o objetivo não passa por catalogar as ideias prévias como "certas ou erradas, completas/incompletas, mas para saber como orientar a exploração do tema" (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.9). Ao longo da prática educativa, a mestranda procurou em todas as sessões conhecer, mobilizar e partir dos conhecimentos prévios face ao conhecimento do tema programático a estudar que a turma possuía. A título de exemplo, o momento inicial da aula em torno da Herança Romana envolveu a discussão do significado do provérbio popular, *Todos os caminhos vão dar a Roma*, relativamente ao qual inicialmente as crianças demonstraram dificuldades, sendo que algumas não o conheciam. Ao longo do desenvolvimento da aula, a turma procurou atribuiu-lhe significados, sendo capazes de deduzir um dos seus significados: que no período do Império Romano, fruto da evolução técnica e tecnológica de então, os romanos construíram uma rede tão extensa de estradas e pontes que, aí sim, *Todos os caminhos iam dar a Roma*. Ainda na mesma aula, tendo como pressupostos a relevância do contacto direto com fontes patrimoniais para o conhecimento, consciencialização e valorização do património local, destaca-se a exploração e utilização de uma imagem da "Ponte Romana" existente na cidade de Ermesinde e de um vídeo sobre as minas romanas da Serra de Santa Justa, situadas no concelho de Valongo como recursos pedagógicos para a construção do conhecimento histórico. De acordo com Barca & Pinto (2014), o "património tem uma história, é a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas

suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um fator identitário" (Barca & Pinto, 2014, p.7). Realçando ainda que o património local é compreendido como um bem cultural que possibilita o desenvolvimento da construção do pensamento histórico das crianças, da identidade individual e coletiva, potenciando ainda conhecimento histórico (Barca & Pinto, 2014).

Apesar de a turma possuir elementos bastante participativos e com intervenções pertinentes, é simultaneamente uma turma desafiante no que concerne ao comportamento em sala de aula, visto que se desinteressava facilmente. Importa aqui salientar, mais uma vez, o ano letivo atípico que vivemos tendo sido visível algum cansaço físico e até psicológico das crianças desde o período das aulas em regime de ensino à distância. Ao longo da PES, a mestranda conseguiu aferir que a motivação das crianças depende muitas das vezes da motivação e da riqueza pedagógica que o docente assume nas aulas que planifica. Deste modo, a mestranda sentiu necessidade de diversificar e criar novas estratégias para continuar a motivar. Assim, destaca-se um momento que integrou a UD denominada *Abacadabra: Bem-vindo ao maravilhoso mundo dos séculos XIII e XIV*, no qual a entrada em sala de aula foi marcada pela descoberta sensorial usando três órgãos dos sentidos: a visão (escurecimento da sala de aula; projeção de uma imagem de uma ferradura numa porta de entrada e de algumas superstições comuns), a audição (áudio de risadas de bruxas) e o olfato (cheiro a incenso), de modo a introduzir aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV como a magia e a superstição. As crianças mencionaram todas as mudanças presentes na sala de aula, porém, os estímulos associados à visão foram os últimos a ser referidos. Isto porque é talvez o órgão dos sentidos mais utilizado no quotidiano escolar dos estudantes e o que é habitual muito dificilmente potenciará curiosidade. Oralmente e em grande grupo, a turma conseguiu refletir que apesar da distância temporal entre o século XXI e os séculos XIII e XIV, a resposta das pessoas a medos, inseguranças ou até ao desconhecido continua a ser muito semelhante, recorrendo a exemplos do seu quotidiano: *Oh professora a minha avó também tem assim uma ferradura, assim na porta mas eu não sabia para que era*; *Eu tenho este colar que é para dar-me sorte*.

Na perspetiva de Lee e Rüsen, o "quotidiano do ser humano é pautado não só pelo conhecimento histórico, mas também pelos interesses da vida prática, individuais e de grupo" (citados por Barca & Solé, 2012, p.98). Compreendendo assim, que o ensino da História proporciona a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento de uma

memória coletiva do passado que nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos e a perceber quem somos (Pais, 1999). Esta motivação foi algo que as crianças nunca tinham vivenciado numa aula de HGP, um dos alunos referiu: *Fogo, nem parece uma aula de História*. Ainda associado às experiências sensoriais, na primeira aula da UD *Navegando de sonho em sonho para um futuro risonho!* em torno da conquista de Ceuta, a exploração de um mapa sobre as principais rotas comerciais foi diferente do habitual. A mestranda surpreendeu a turma com alguns dos produtos (ouro, especiarias como a canela, a pimenta e o cravinho) das rotas comerciais que chegavam a Ceuta, dando às crianças a possibilidade de, por meio dos sentidos nomeadamente a visão, o olfato e o tato, adivinharem estes produtos e posteriormente identificarem no mapa os locais de onde eram provenientes. Na perspetiva da mestranda, este tipo de estratégias promove aprendizagens significativas e ao mesmo tempo, o prazer de aprender e de ensinar em tempos tão exigentes e difíceis como os que vivemos.

Usar música(s) na aula de História é sempre interessante, visto que é tanto uma fonte histórica quanto um recurso didático e de acordo com Nechi, a "compreensão da música como fonte histórica" é relevante na "aprendizagem histórica" (2016, p. 194). Paralelamente, a formanda procurou proporcionar um momento motivacional e prazeroso para as crianças e em especial para o aluno portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo. Decorrente das observações realizadas, o gosto do aluno pela música é evidente pois até em momentos de leitura, o aluno demonstra musicalidade ao ler. Destacando-se a utilização da música "Cabo sim, Cabo não" de Rui Veloso como momento inicial da última aula da UD *Navegando de Sonho em Sonho para um futuro risonho!*: através da escuta ativa, as crianças preenchiam lacunas na letra previamente fornecida. No entanto, a mestranda considera que a exploração da letra deveria ter sido mais aprofundada, principalmente nas questões de navegação associadas à aula, bem como a apresentação do contexto histórico da sua produção visto que foi uma encomenda da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e ainda fornecer alguns elementos da biografia do cantor/compositor.

O ensino da História contribui implicitamente para a educação para a cidadania. O questionamento subjacente de uma lógica dedutiva ou indutiva e o debate oral de ideias foram outras estratégias utilizadas pela professora em formação para desenvolver competências comunicativas nas crianças. O questionamento em sala de aula suscita a "discussão, o debate, a dúvida e a controvérsia" relativamente a uma temática de

aprendizagem, mas também proporciona uma melhor "reflexão, tomada de decisão ou resolução de problemas, no sentido que reclama pela elaboração de respostas, decisões ou solução mais fundamentas para determinada situação" (Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p.197). No âmbito da aula, *Olhar(es) sobre o Islamismo* e posteriormente à interpretação de um gráfico referente às religiões com mais crentes em todo o mundo, sendo o Islamismo uma delas, a turma foi questionada sobre a importância da diversidade religiosa. Igualmente, na primeira aula da UD, *Abacadabra: Bem-vindo ao maravilhoso mundo dos séculos XIII e XIV*, a professora estagiária questionou a turma sobre a importância da diversidade cultural. A descrição e análise de ambos os momentos encontram-se no capítulo 4 no âmbito do projeto de investigação. Este tipo de atividades com questões desafiadoras, abertas e de níveis cognitivos mais elevados permitem o desenvolvimento do pensamento crítico, um olhar mais reflexivo e problematizador por parte das crianças, estimulando uma postura mais inquiridora no processo de construção do conhecimento. Permitem entender a História como um "meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens" (Barca citada por Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p. 11). Ainda neste sentido, na tomada de decisão e deliberações fundamentadas, na aula intitulada *1383-1385: Um tempo de Revolução!*, a mestranda procurou hierarquizar conhecimentos e cada estudante teve o poder de escolha da sucessão ao trono através da análise de um esquema genealógico dos descendentes do rei D. Pedro I, escrevendo a sua decisão no caderno diário devidamente justificada. A globalidade da turma considerou que a escolha mais acertada para o trono seria D. Beatriz, defendendo-a como a única filha legítima, contudo, dois alunos rapidamente argumentaram contra: *Mas é casada com D. João I de Castela professora, Portugal podia perder a sua independência*; *Sim e é mulher, as filhas mulheres não podiam governar o reino*. No final da aula, a curiosidade e o entusiasmo das crianças em saber qual dos descendentes subiu ao trono foi evidente, realçando que algumas delas não aguardaram pela próxima aula e autonomamente procuraram no manual escolar. Partilha-se, pois, a noção, que se tentou levar à prática, da Educação Histórica como procurando desenvolver metodologias que "permitam ao aluno desenvolver a capacidade de formar pontos de vista fundamentados, partindo de uma perspetiva crítica (que atende ao espaço, ao tempo e ao contexto, à intencionalidade, à inferência, à interpretação, à multicausalidade, etc.)" (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.7).

Realça-se ainda a pertinência do perfil duplo conferido pelo presente mestrado na última UD intitulada *Navegando de sonho em sonho para um futuro risonho!* com vista ao desenvolvimento da temática "Os Rumos da expansão portuguesa no século XV". A mestranda optou pela utilização de uma obra literária "Infante D. Henrique: o Navegador dos Sonhos", de José Jorge Letria para iniciar a primeira aula da UD com o objetivo de desenvolver competências de empatia e consciência histórica nos alunos, relacionando ainda com um conteúdo abordado em regime de ensino à distância, a Peste Negra do século XIV (causa da morte de D. Filipa de Lencastre). Partindo da escuta ativa [14] da leitura pela professora estagiária de alguns excertos da obra, as crianças tinham de preencher autonomamente aspetos biográficos do Infante D. Henrique numa ficha intitulada "Jornal Histórico do 5.º G". Desta forma, a mestranda procurou dar "espessura" à personagem história, evitando que fosse apenas mais um nome da História de Portugal. O principal objetivo desta atividade não implicava que as crianças tivessem o(s) mesmo(s) sentimento(s) que o Infante D. Henrique, mas que percebessem como ele pensou, sentiu e se tentassem colocar no seu lugar durante o seu percurso de vida. A empatia histórica na perspetiva de Ferreira, é "saber o que alguém (ou algum grupo) acreditou, valorizou, sentiu e procurou atingir. É estar em posição de entender (não necessariamente partilhar) essas crenças, e estar em posição de considerar o impacto dessas emoções (não necessariamente senti-las)" (citado por Silva, 2018, p.19). Similarmente, a aula *1383-1385: Um tempo de Revolução!* iniciou-se pela exploração da lendária história de amor entre D. Pedro I e D. Inês de Castro, que nenhuma das crianças conhecia. A utilização do *WebSite* intitulado *Até que a morte nos separe* [15]presente no *Google Arts & Culture* como recurso pedagógico foi significativo e despertou a curiosidade e atenção da turma, permitindo explorar virtualmente património nacional como o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, o Mosteiro de Alcobaça, onde se encontram os túmulos de D. Pedro I e D. Inês de Castro e os jardins e a fonte da Quinta das Lágrimas em Coimbra, sublinhando as potencialidades pedagógicas das TIC no ensino. Ao longo da exploração virtual dos mosteiros, a mestranda proporcionou um questionamento em torno das características da arte românica e gótica, articulando matérias já abordadas.

Em regime de ensino à distância, a mestranda lecionou duas aulas de 30 minutos, ambas desenvolvidas em termos de análise no capítulo 4. Apesar das dificuldades sentidas no

[14] A escuta ativa era uma das competências que se encontra no plano de melhoria da turma, face à qual revelavam dificuldades.
[15] Disponível para consulta em: https://artsandculture.google.com/exhibit/bQIintqAH-0SLg?hl=pt-PT.

que concerne ao controlo do que os alunos faziam do outro lado do ecrã, do facto de algumas crianças não terem câmara ou microfone e das falhas constantes de *internet*, a boa e dinâmica relação professor-aluno manteve-se como no ensino presencial. A aula supervisionada intitulada *O Passado aqui tão perto… as Pandemias da História* (Apêndice C) inserida na UD *Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!* proporcionou uma reflexão conjunta em torno da relação passado-presente, do tempo das conjunturas (contexto das trocas comerciais do século XIV e agora globais) e do tempo das estruturas (a relação secular entre habitats humano e animal). Durante a PES a mestranda teve o cuidado de, não só selecionar bons recursos, mas também, de os construir. Um dos momentos desta aula desenvolveu-se em torno de um vídeo criado pela professora estagiária sobre algumas curiosidades da Peste Negra como os métodos excêntricos de então de combate à doença, as máscaras e o vestuário utilizado pelos médicos da época para enfrentarem o desconhecido. As crianças estabeleceram uma relação entre a atual pandemia e a Peste Negra do século XIV: *As duas começaram na Ásia, professora! E quando apareceu no vídeo que* [a Peste Negra] *começou na Ásia, eu pensei para mim, hum.. tinha ali alguma coisa parecida com o que está acontecer hoje!*; *Eu quero dizer que apareceu no vídeo… e até usamos hoje, que é as quarentenas e os confinamentos!*. De acordo com Pais (1999), a "consciência histórica não é equivalente ao conhecimento histórico", a mesma recua-nos ao passado mas não a um passado esquecido mas sim, a uma relação permanente do passado para o presente (Pais, 1999, p.2). Apesar das suas semelhanças e com a orientação da mestranda, os alunos interpretaram as duas pandemias como factos distintos da História. Foi visível o interesse que as crianças demonstraram pela temática da aula, visto ser um dos conteúdos programáticos face ao qual os estudantes revelam bastante curiosidade e o contexto pandémico atual intensificou ainda mais essa motivação. Retrospetivamente, teria sido interessante refletir sobre o aumento da intolerância em épocas de grandes crises como aconteceu no século XIV devido às causas da Peste Negra serem desconhecidas – o desespero originou prisões ilegais, perseguições religiosas e incitamento ao ódio, responsabilizando os Judeus por todos os males – mas infelizmente, o horário da aula não permitiu esta exploração reflexiva.

A variedade de estratégias dinâmicas foi, de facto, uma aposta na atuação da estagiária. Todavia, a mestranda tem consciência que quantidade nunca significou qualidade e não basta selecionar uma grande quantidade de recursos e de estratégias se não os utilizarmos apropriadamente, tendo em conta o contexto educativo e o público alvo a quem

se destinam. No início da PES, muitas das crianças tinham sido rotuladas como "causas perdidas" e a própria turma era apelidada como "problemática" mas os momentos passados com esta turma foram, sem sombra de dúvidas, a prova de que não existem causas perdidas porque "ensinar quem quer aprender nunca foi um problema mas ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão mais nobre da pedagogia e dos professores" (Nóvoa, 2012, p.9).

3.3. REFLEXÃO GLOBAL DA PES: PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONQUISTAS

A prática reflexiva é parte integrante do processo de formação e auto-formação da futura docente, devendo ser capaz de avaliar as suas práticas e acima de tudo, de as questionar. Como já referido no capítulo 1.2.2., distingue-se três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Se a reflexão na ação resulta no momento prático, ou seja, durante a lecionação e a reflexão sobre a ação deve ocorrer no próprio educativo após a lecionação. Este foi sempre um momento importante porque permitiu que a mestranda anotasse logo de imediato ou o mais cedo possível, aspetos relevantes sobre a prática. Quanto à reflexão sobre a reflexão na ação proporciona o desenvolvimento da capacidade de olhar retrospetivamente, tendo-se revelado essencial para a leitura do percurso efetuado e sua análise.

Assim, analisando retrospetivamente todo o percurso formativo e interventivo durante a realização da PES considera-se, numa visão geral, que existiu um distanciamento do tipo de ensino transmissivo, procurando-se promover aprendizagens significativas apoiadas em ideais socio-construtivistas e na aprendizagem pela descoberta. Assim, tendo em conta o que foi apresentado, as estruturas das aulas desenvolveram-se através de um fio condutor, de forma clara, organizada e articulada. Uma das dificuldades sentidas durante o processo do ato de planificar por unidades didáticas foi a escolha de uma temática suficientemente abrangente que interligasse todas as áreas do conhecimento entre ciclos. Principalmente, na articulação vertical entre o 1.º CEB e a área de HGP de 2.º CEB porque os conteúdos programáticos de HGP nem sempre eram tão flexíveis para a articulação, tornou-se mais fácil escolher uma temática partindo dos conteúdos de HGP e articular com o 1.º CEB e Português de 2.º CEB, devido à ilimitada variedade de obras literárias e à transversalidade do Português a todas as áreas.

Desde o início desta caminhada, a mestranda procurou não desanimar e transformar as inseguranças em desafios, superados através do trabalho e da procura autónoma de soluções, sem esquecer a importância da cooperação com o grupo pedagógico, as professoras cooperantes e os professores supervisores.

A gestão do tempo foi, sem sombra de dúvida, a maior dificuldade sentida pela mestranda, constituindo-se num desafio constante a ser ultrapassado, sendo mais evidente no 2.º CEB do que no 1.º CEB. Contudo, esta dificuldade não ocorreu devido a razões negativas mas sim, pela aptidão questionadora e a vontade de querer saber e aprender sempre mais que as turmas demonstravam, caraterizando as aulas de forma bastante dinâmica em que a partilha e discussão de perspetivas era privilegiada sempre que se evidenciasse benéfico para o processo de ensino e aprendizagem. Simultaneamente, face à inexperiência da professora estagiária, eram delineadas atividades que exigiam um maior período de tempo do que aquele que aula permitia desenvolver. Generosamente, as professoras cooperantes permitiam que as planificações fossem concluídas nas aulas posteriores. A formanda admite que esta dificuldade não foi totalmente dissipada mas existe consciência que durante a futura prática independente existe um programa a cumprir de modo a não negligenciar o avanço e progresso académico das crianças para os anos de escolaridade seguintes.

Ao longo da PES, a mestranda conseguiu aferir que o ambiente humano vivenciado em sala de aula é uma variável crucial no processo de ensino e aprendizagem porque, definitivamente, as crianças não aprendem com quem não gostam. A forma como é estruturado o ambiente de aprendizagem na sala de aula influencia quer o "tipo de objetivos enfatizados", quer o "tipo de modelos mentais que os alunos constroem e as atividades realizadas" (Lopes et al., 2019, p.104). Variáveis emocionais como o sentimento de segurança e confiança que as crianças estabelecem com a escola e o docente são essenciais, sendo provavelmente um dos pontos de partida na motivação para aprender. Neste sentido, salienta-se a boa relação estabelecida com todas as turmas ao longo da intervenção educativa, promovendo um *feedback* pedagógico adequado, de acordo com as prestações e as necessidades dos alunos e simultaneamente, mantendo uma postura assertiva durante as aulas, estabelecendo um equilíbrio entre ser amiga e ser professora, apoiada no respeito mútuo.

Considera-se ainda que, a temática do projeto de investigação influenciou intrinsecamente a prática educativa da mestranda, refletindo-se principalmente na

capacidade de estabelecer diálogos produtivos com as turmas, acolhendo e integrando as intervenções das crianças na dinâmica das aulas; procurando simultaneamente formular e muitas vezes ao longo da aula, reformular questões que fossem abertas e desafiadores, decorrente das leituras sobre a técnica de questionamento. Neste sentido, salienta-se a gestão flexível do plano de aula, atendendo a situações imprevistas por exemplo a gestão de conflitos bastante recorrente após o horário de intervalo no 1.º CEB e na turma de HGP de 2.º CEB, sendo necessário reajustar o mesmo ao longo da aula.

3.4. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES

O Perfil de Desempenho Profissional do Professor, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, evidencia a dimensão profissional, social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento profissional ao longo da vida e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Desta forma, é importante salientar a colaboração e o desenvolvimento, por parte do docente, em projetos integrados na escola e no seu contexto. No decurso da Prática de Ensino Supervisionada, foram desenvolvidos alguns projetos pela mestranda, em colaboração com o grupo pedagógico, no sentido de desenvolver esta importante dimensão profissional do professor e de oferecer aos alunos ambientes de aprendizagem diversificados e distintos.

3.4.1. DE QUE (SABERES) SÃO FEITOS OS DIAS DA NOSSA ESCOLA: *PADLET* COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA FACE À PANDEMIA

Tradicionalmente, as salas de aula são representadas pela diversidade de materiais e pelo seu espaço vertical, normalmente bastante variado e utilizado como recurso pedagógico, não sendo meramente expositivo. Nas paredes deveriam existir diversos apoios pedagógicos atrativos, que auxiliam os alunos na sua aprendizagem ou os trabalhos realizados pelos mesmos, mas devido à Covid-19, o Agrupamento das escolas decidiu retirar a afixação dos mesmos no início do ano letivo. No final do 1.º período começaram a ser expostos alguns dos trabalhos dos alunos gradualmente, mas sempre plastificados.

Face ao contexto atual de saúde pública e à recomendação de não exposição de recursos físicos, o grupo pedagógico decidiu criar um mural digital na plataforma *online, padlet*. Funcionando como uma partilha de saberes, de trabalhos, de aprendizagens e de

experiências, de maneira a nunca perder de vista o espírito de cooperação e as interações sociais, que em tanto são importantes. Convém salientar que os *padlet's* de cada turma são privados, tendo apenas acesso as mestrandas, as professoras cooperantes, os alunos, bem como os seus encarregados de educação.

Esta alternativa pedagógica face à pandemia, despertou nos alunos uma espécie de sentimento de reconhecimento, visto que nada feito por eles é feito em vão. Inicialmente, demonstraram bastante vontade e autonomia em partilharem com a família o trabalho realizado em sala de aula. Sendo a escola o local onde os pais confiam a educação dos seus filhos, é fundamental que as escolas desenvolvam políticas ou estratégias de modo a promover uma maior aproximação e interação das famílias com a comunidade escolar, uma vez que ambas contribuem para a educação de cada criança. Ao longo do ano letivo, o *padlet* possuiu uma maior eficácia na turma do 6.º ano de escolaridade devido às características globais da turma, visto que são bastante autónomos, em comparação com as turmas do 4.º e 5.º ano de escolaridade. Foi visível ainda, o acompanhamento pelos encarregados de educação da turma do 6.º ano de escolaridade através de uma interação ativa na plataforma: *Parabéns pela iniciativa!*; *Adorei!! Muito bom venham mais iniciativas destas para incentivar a leitura. Obrigada!*; *Adorei ouvir o meu filho a ler!*. Em contrapartida, verificou-se uma reduzida ou quase nula participação dos encarregados de educação das turmas do 4.º e 5.º ano de escolaridade.

3.4.2. "À VOLTA DA LENDA DE SÃO MARTINHO"

A primeira participação na comunidade escolar consistiu na realização de um conjunto de atividades, no espaço exterior da escola, desenvolvido para todas as turmas do 1.º CEB com o propósito de comemorar o dia de São Martinho. Face ao contexto atual de saúde pública, o magusto deste ano foi diferente, mas igualmente divertido. Foram realizados três jogos no exterior, acompanhados de muita alegria, diversão, risos, castanhas e aprendizagens à mistura. Importa referir que uma vez que a professora titular da turma do 1.º ano de escolaridade se encontrava em isolamento profilático, só estiveram presentes dois alunos desse ano, que se juntaram à turma do 2.º ano de escolaridade para a realização dos jogos tradicionais.

Desde o início, as docentes da escola disponibilizaram-se para colaborarem com as professoras estagiárias no presente projeto. No entanto, a planificação e execução das

atividades foi realizada apenas pelas professoras estagiárias. Roldão (2009, p. 89) advoga que o trabalho colaborativo se assume como um "conceito-chave" na gestão curricular feita pelos professores na escola, imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola. Seguindo a linha de pensamento de Roldão para o trabalho efetivo em prol da aprendizagem dos alunos, é necessária uma colaboração

> na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (Roldão, 2007, p. 29).

Durante a planificação do projeto, uma das dificuldades sentidas na construção das atividades foi a adaptação das mesmas às regras de segurança sanitárias impostas neste ano letivo. O espaço exterior destina-se, muitas das vezes, apenas ao horário de intervalo, como se o momento destinado à aprendizagem se fizesse somente entre as quatro paredes de uma sala. Desta forma, é relevante que o espaço exterior não seja apenas entendido como um espaço de pura brincadeira mas também como um espaço de significativas aprendizagens que surgem espontaneamente quando a criança se encontra a brincar. Consideramos assim, pertinente que o projeto de São Martinho se realizasse no espaço exterior da escola, atendendo à meteorologia para o respetivo dia e à atual pandemia que assola o mundo.

O jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações (Serra, 1999). Os jogos tradicionais, transmitidos de geração em geração, transportam um valioso legado cultural que importa preservar e dar a conhecer a estas novas e desafiantes gerações. "A permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos, é um bom indicador da sua importância" (Serra, 1999, p.1).

Assim, de uma forma lúdica e divertida, procurou-se estimular o interesse dos alunos para a prática de jogos tradicionais desenvolvendo a concentração e as habilidades motoras, reforçando a consolidação de conhecimentos sobre a lenda de São Martinho e das diversas áreas do currículo do 1.º CEB, adaptadas ao nível de escolaridade de cada turma. Cada mestranda ficou responsável pela implementação de um dos jogos. Durante toda a manhã, as turmas percorreram as três atividades, adaptadas às novas regras impostas pela pandemia:

i. Arcos à mistura!

Figura 15 - Realização do jogo "Arcos à mistura" (arquivo do grupo pedagógico)

O tradicional "jogo da cadeira", adaptado para o "jogo do arco", acompanhado pela música "Lenda de São Martinho". Em sala de aula, os alunos realizaram uma atividade de escuta ativa da música com o objetivo de completarem as lacunas da letra distribuída a cada estudante. No final da manhã, as crianças tiveram oportunidade de a cantar e a interpretação encontra-se disponível no *padlet* da turma com o intuito de partilhar com as famílias as atividades desenvolvidas em contexto escolar.

ii. Frente a Frente!

Figura 16 - Realização do jogo "Frente a Frente" (arquivo do grupo pedagógico)

O tradicional "jogo da barra do lenço" mas sem a utilização do lenço. Duas equipas, dois elementos de cada vez, duas corridas, um vencedor. Este foi o momento para testar os conhecimentos sobre a lenda e as tradições associadas a esta festividade, bem como de diversas áreas do currículo do 1.º CEB. Durante a implementação deste jogo, surgiram alguns imprevistos: em todas as turmas existiram crianças que não podiam realizar o jogo por questões de saúde. Improvisando, a mestranda rapidamente lhes atribuiu como tarefa, o registo do nome e do número de pontos de cada equipa. Desta forma, procurou-se que nenhum dos alunos ficasse sem um papel a desempenhar, tendo todos uma participação ativa.

iii. Um, dois, três… São Martinho!

Figura 17 - Realização do jogo "Um, dois, três... São Martinho" (arquivo do grupo pedagógico)

O tradicional "jogo da macaca", de salto em salto, as crianças só podiam pisar os símbolos alusivos à data festiva e no final, havia uma questão para responderem. Durante toda a manhã, foi notório o entusiasmo por parte dos alunos, motivados pela aprendizagem fora da sala de aula, respeitando sempre as regras impostas.

No momento final, foi vez de dar tempo, espaço e voz a cada criança para decidir se gostaram ou não das atividades. Em sala de aula, foi entregue a cada turma uma cartolina para preencherem. Cada aluno pintou a sua castanha e colou na cartolina, optando por um dos três *emojis.* De acordo com os resultados dos 78 alunos que participaram nas atividades, comprova-se que a maioria gostou das atividades. Contudo, três dos alunos mencionaram não terem gostado das atividades devido ao facto da sua equipa ter perdido num dos jogos, evidenciando um "mau perder". Remetendo para a importância das crianças conseguirem

lidar com as suas emoções no dia-a-dia, sendo elas positivas ou negativas. Em diálogo com uma das turmas onde se realizou a PES, os alunos demonstraram maior satisfação e gosto durante a realização do jogo *Arcos à mistura* e no jogo *Frente a Frente*, alegando que o segundo, os fez sentir como se estivessem no programa televisivo *Joker*.

3.4.3. PROJETO *EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE*, EM COLABORAÇÃO COM A ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE (ESS) DO PORTO

O projeto *Educação para a Saúde* desenvolveu-se em colaboração com os estudantes da licenciatura em Fisioterapia, da ESS do Porto. Esta oportunidade surgiu através do convite da professora cooperante da disciplina de HGP do 2.º CEB e de uma professora adjunta no Departamento de Fisioterapia da ESS. Esta parceria resultou numa troca de metodologias bastante profícua entre as professoras em formação da ESE e os estagiários da ESS.

No âmbito desta colaboração multiprofissional, numa fase inicial do projeto, as mestrandas elaboraram e forneceram aos colegas da ESS do Porto a caraterização pormenorizada de cada uma das turmas, importante para a elaboração da planificação. Assim, os colegas procederam à análise, discussão e hierarquização de necessidades, bem como a construção de objetivos e indicadores da sua intervenção comunitária.

Posteriormente, realizou-se uma reunião com todos os intervenientes da ESS do Porto, relacionados com o projeto. De uma forma dinâmica, proativa e colaborativa, cada uma das mestrandas colaborou com os seis grupos, auxiliando e coadjuvando na planificação das sessões em torno de duas grandes temáticas *As Pausas Ativas* e o *Alinhamento Postural*, assim como estratégias de atuação conjuntas.

Todos os grupos já possuíam ideias e atividades concretas a desenvolver, tendo a mestranda apoiado na elaboração de uma planificação que possuísse uma motivação inicial, privilegiando os conhecimentos prévios das crianças e o diálogo mútuo, com especial atenção para a gestão do tempo, uma vez que as sessões se realizaram em regime de ensino à distância, com a duração de 30 minutos. Foi necessário ainda, reunir com os colegas através do *google meets* após esta reunião, de modo a conhecerem a plataforma onde as respetivas turmas têm aulas, uma vez que os mesmos não a conheciam.

Previamente à implementação das seis sessões, as turmas foram divididas pelas mestrandas, em seis grupos heterogéneos e solicitou-se ao uso de roupa confortável, que

permitisse liberdade de movimentos. A implementação ocorreu durante uma manhã, respeitando o horário das duas turmas, visto que cada grupo da ESS ficou responsável por um dos grupos. Numa visão geral, todas as sessões foram bastante dinâmicas e didáticas, através da utilização de plataformas digitais conhecidas pelas crianças como o *Quizizz*, *Tik Tok*, *Just Dance* e *Worldwall* e de materiais que possuíam em casa como vassouras, pacotes de arroz ou de embalagens de leite – introdução de exemplos de exercícios recorrendo a estes materiais, de modo a promover bons hábitos de atividade física e de pausas ativas – e até das próprias mochilas escolares – sensibilização para uma boa distribuição do peso, utilização correta da mochila, bem como do melhor formato de mochila aquando do momento de compra.

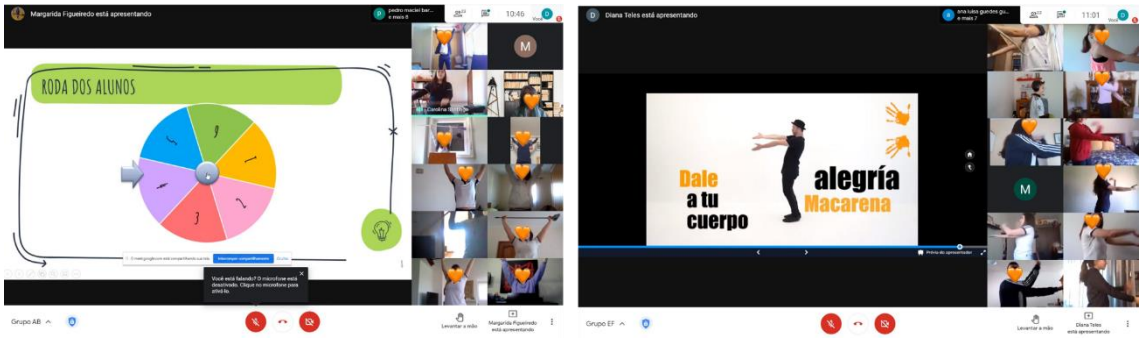


Figura 18 - Exemplos da implementação das sessões (arquivo da mestranda)

Atualmente a colaboração é algo intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem e uma das competências valorizadas no mercado de trabalho e o presente projeto simbolizou uma colaboração ativa entre as mestrandas, a professora cooperante e todos os intervenientes da ESS do Porto, em prol de uma aprendizagem significativa das crianças. As temáticas das sessões foram bastante pertinentes, visto que as crianças, principalmente em regime de ensino à distância, permanecem muito tempo na mesma posição em frente ao computador e nem sempre esta é a mais adequada. Também a distribuição do peso e a utilização correta das mochilas escolares, em regime de ensino presencial – as crianças em idade escolar estão numa fase de crescimento e é nesta fase que a maioria dos problemas posturais aparecem – são importantes, bem como uma alimentação equilibrada. Durante a implementação das sessões foi visível a alegria e a diversão das crianças, tão importante em tempos pandémicos, marcados pela incerteza e instabilidade, em que muitas vezes demonstram tristeza e alguma ansiedade.

Esta parceria revelou-se importante na formação dos estudantes das três instituições envolvidas. Aos alunos e professora cooperante do Agrupamento, assim como às formandas

da ESE, foi deixada a semente da importância de comportamentos saudáveis e quais as estratégias a usarem em contexto virtual e real para quebrar comportamentos sedentários. A reflexão conjunta posteriormente à realização do projeto e a aprendizagem partilhada ao longo deste projeto foi bastante relevante, quer a nível de crescimento académico e pessoal, quer como futura profissional. Para finalizar, a mestranda não pode deixar de referir o sentimento de gratidão, por toda a confiança depositada pela professora cooperante durante a realização deste projeto, tanto na elaboração das planificações das sessões com os colegas, bem como na distribuição das turmas do 5.º ano de escolaridade em seis grupos heterogéneos. No início do mês de junho, este projeto foi alvo de uma notícia num jornal local (formato digital e em papel) em torno do trabalho colaborativo desenvolvido.

3.4.4. PARTICIPAÇÕES INTRÍNSECAS À PROFISSÃO DOCENTE

Por último, mas não menos importante, durante o mês de março, em regime de ensino à distância, a mestranda teve a oportunidade de participar em várias reuniões intrínsecas à profissão docente, entre elas a reunião de Grupo Disciplinar, de Departamento da disciplina de Português, de Conselho Pedagógico de História e Geografia de Portugal, de Conselho de Turma e de Diretores de Turma do 2.º CEB relativas à avaliação final dos alunos do 2.º período. Destaca-se a importância destas reuniões para a sinalização de algumas crianças que evidenciam situações de perigo, sendo necessário a intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). O regime de ensino à distância agravou ainda mais este tipo de situações, provocando um afastamento integral de algumas crianças relativamente à comunidade escolar.

A mestranda e o grupo pedagógico tiveram a oportunidade de participarem na avaliação final do 2.º período, das duas turmas de 5.º ano de escolaridade na disciplina de HGP e da turma do 6.º ano de escolaridade na disciplina de Português, o que permitiu conhecer como é realizada a avaliação final através da plataforma *E 360*.

Durante as reuniões foi privilegiada uma reflexão conjunta, sensibilizada pela situação pandémica, percorrendo aspetos positivos e a melhorar. A presença nestas reuniões constituiu uma mais-valia para a formação da formanda, visto que permitiu que presenciasse o espírito de trabalho colaborativo entre docentes, que constitui um fator de enriquecimento da atividade profissional, bem como a integração na cultura profissional docente, ou seja, permitiu vivenciar outras funções e atribuições do professor para além da sala de aula.

No final do mês de abril, o grupo pedagógico foi surpreendido por uma notícia num jornal local (formato digital e em papel) em torno do trabalho desenvolvido até à data em regime de ensino presencial e à distância, resultante numa aprendizagem mútua entre as professoras cooperantes e professoras em formação em ambos os ciclos.

4. PENSAR, SER, AGIR PARA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA PODER INTERVIR

O presente Relatório de Estágio contempla uma componente de caráter investigativo, realizado através da delineação e construção de um projeto de investigação. Neste capítulo será apresentado o projeto, *Pensar, Ser, Agir para numa sociedade democrática poder intervir*, centrado na importância do desenvolvimento do pensamento crítico como competência indispensável para a sociedade do século XXI, caraterizado pela aproximação à Metodologia de Investigação-Ação.

A escolha da temática de investigação foi um processo ponderado e reflexivo. Era essencial que o tema selecionado revelasse pertinência, em dois sentidos: relativamente àquilo em que a mestranda acredita, em termos da profissão docente, e no que diz respeito às necessidades dos alunos. Com efeito, da reflexão da observação naturalista pela mestranda, nos contextos de ensino durante as primeiras quatro semanas em que ocorreu a PES, identificou-se uma problemática: a necessidade do desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos. Durante a primeira semana de observação, surgiu a oportunidade de a mestranda assistir a uma aula de História e Geografia de Portugal de uma turma do 6.º ano de escolaridade, a qual foi determinante para a escolha da presente temática de investigação. Numa visão geral, a turma possuía uma participação mais ativa, e consequentemente os alunos aparentavam estar mais interessados e motivados em comparação com a disciplina de Português, apesar de a professora titular ser a mesma. No decorrer da aula, foi visível um sentido crítico das crianças face à matéria abordada - a Santa Inquisição no reinado de D. João V e a intolerância religiosa no século XVIII - através de questões como: *mas matavam e torturavam as pessoas? Mas isso não é crime?*; *Como é que as pessoas conseguiam ver as penas de morte em praça pública?*; *Não é contra os direitos das pessoas?*. A professora cooperante estimulou uma reflexão conjunta, de modo a compreenderem as diferenças dos direitos e poderes sociais entre a atualidade e a época em questão. Lipman refere que o melhor historiador "não está preocupado, unicamente, em gerar estudantes que saibam história, mas em produzir, como parte dessa educação, estudantes que pensem historicamente" (1990, p.55). Em contrapartida, as observações realizadas nas turmas do 4.º e 5.º ano de escolaridade em que o estágio decorreu revelaram pouco desenvolvimento de sentido crítico dos alunos, principalmente na última, o que as torna mais desafiantes para colocar este projeto em prática. Assim, considerado um problema

real e relevante para cada um dos intervenientes como competência indispensável para a sociedade do século XXI, é simultaneamente profissionalmente significativo e permite novas aprendizagens.

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Posteriormente à identificação de uma situação-problema, é necessário construir "uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p. 42). Porém, os autores salientam que uma pergunta de partida "só será útil se essa pergunta for corretamente formulada", algo que não é fácil porque "uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições" (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p. 44), nomeadamente: clareza, exequibilidade e pertinência.

O projeto desenvolveu-se em torno da área de Estudo do Meio, numa turma de 4.º ano do 1.º CEB e da disciplina de HGP, com uma turma de 5.º ano do 2.º CEB. Assim, delineou-se como questão de partida a seguinte: *Pode a promoção de aprendizagens significativas nas áreas de Estudo do Meio (1º CEB) e História e Geografia de Portugal (2º CEB) ser conseguida pelo desenvolvimento do pensamento crítico, em contextos de trabalho cooperativo e colaborativo?*. Proveniente da questão de partida, foram delineados dois objetivos de investigação: a) *Promover o desenvolvimento das competências de pensamento crítico, nomeadamente a observação, identificação, interpretação, análise, argumentação, realização de inferências a partir de diferentes perspetivas, premissas e variáveis na área de Estudo do Meio (1.º CEB) e na disciplina de História e Geografia de Portugal (2.º CEB)*.

Estas são competências evidenciadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, essenciais considerando os diferentes contextos de informação, bem como a resposta aos desafios da sociedade atual – "pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada" (Martins et al., 2017, p. 24); b) *Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa em contexto de sala de aula no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, respeitando as regras de segurança sanitária face à pandemia atual*. Demonstrado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e consideradas competências na área de Relacionamento interpessoal – "adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração

e competição" (Martins et al., 2017, p. 25). Face ao ano letivo atípico que se viveu, devido à situação pandémica, verifica-se uma dificuldade acrescida no trabalho em torno de valias como a partilha, a entreajuda, cooperação e colaboração devido ao distanciamento social imposto pelas regras de segurança sanitárias, comprometendo a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativas e colaborativas.

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este texto apresenta um enquadramento teórico acerca da temática em investigação. Por razões organizacionais, encontra-se bipartido. Inicia-se por uma revisão da literatura sobre o pensamento crítico, explorando os conceitos, etapas e componentes inerentes ao mesmo. Seguidamente, é dado enfoque a estratégias de trabalho cooperativo e colaborativo para a promoção do pensamento crítico, em sala de aula.

4.2.1. O PENSAMENTO CRÍTICO COMO COMPETÊNCIA INDISPENSÁVEL PARA A SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

No nosso dia-a-dia somos obrigados a tomar inúmeras decisões. Na grande maioria das vezes acabamos por fazê-lo de forma espontânea, "intuitiva, automática, porque o nosso cérebro usa atalhos mentais para economizar energia" (Cruz, Dominguez & PayanCarreira, 2019, p. 1). No mundo complexo de hoje, no qual os cidadãos têm de resolver problemas, tomar decisões, e decidir de forma razoável no que acreditar ou fazer, o pensamento crítico é considerado como uma mais valia (Tenreiro-Vieira, 2000). Ademais, para vivermos numa sociedade democrática, em que as "ideias estão continuamente a ser reestruturadas e testadas, para enfrentar e lidar com o crescimento abrupto da informação, a qual rapidamente se torna desajustada e obsoleta, o indivíduo necessita de utilizar as suas capacidades de pensamento crítico" (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005, p. 89). De acordo com Ennis (citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p. 15), a democracia deve ser conservada através da "responsabilidade de tentar tomar decisões racionais, isto é, de tentar pensar criticamente sobre questões cívicas". Na perspetiva de Lipman, as "instituições democráticas (…) irão cambalear e desmoronar se a educação não preparar as crianças para serem cidadãos autónomos, reflexivos e críticos" (1990, p. 56).

Várias razões sustentam a integração intencional e explícita do pensamento crítico no ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento crítico é atualmente considerado, "por muitos investigadores e educadores, como um objetivo educacional prioritário"

(Tenreiro-Vieira, 2000, p. 15). Face à sociedade em que vivemos e aos desafios impostos no mundo do trabalho, já não basta o domínio dos conhecimentos e a preparação técnica dos alunos, futuros cidadãos. Esta perspetiva é confirmada pelo relatório do Fundo Económico Mundial de 2018 onde se afirma que, além das competências no uso das novas tecnologias, existe um conjunto de competências fundamentais para 2022, como o pensamento crítico, a criatividade, originalidade ou iniciativa, entre outras (Lopes, Silva, Dominguez & Nascimento, 2019). Reforçando a ideia de que o pensamento crítico está no centro das sociedades modernas, é necessário que ocorra uma modificação nos sistemas de ensino para que os jovens se preparem para serem cidadãos ativos, enquanto pensadores capazes de olharem para o mundo em que vivemos e procurarem outras possibilidades que possam ser sustentáveis, tendo em conta a complexidade dos problemas com os quais temos de lidar todos os dias (Comissão Europeia, 2017; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2018).

Dado que a escola é uma das principais instituições responsáveis pela formação dos alunos, é-lhe colocado um desafio acrescido. No contexto escolar português, esta preocupação tem sido considerada no quadro geral normativo do sistema educativo. Analisando a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), é visível uma especial atenção à estimulação e progresso do pensamento crítico, assim como do espírito científico e empreendedor na formação dos alunos, em diferentes momentos. O ponto 5. do artigo 2.º, relativo aos princípios gerais, remete para o pensamento crítico ao estabelecer que a educação deve promover a formação de "cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico" (p. 1). Também o artigo 7.º, relativo aos objetivos para o ensino básico, apela ao pensamento crítico ao enunciar como objetivo "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (…) da capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" (p. 4). Reconhece-se ainda o pensamento crítico no artigo 8.º: "assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação" (p. 5).

Também nas políticas educativas e nos documentos oficiais se nota esta preocupação, com o dever de a escola assumir o papel de preparar os alunos para os desafios de uma cidadania plena. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é um documento

orientador para os vários atores educativos. No documento são consideradas competências de pensamento crítico:

> observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado (Martins et al., 2017, p. 24).

Ainda neste documento, na área de competência do pensamento crítico, os descritores operativos que lhe estão associados definem que os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos focando-se no que é mais evidente, utilizando determinados critérios para apreciar as ideias, os processos ou os produtos para que, dessa forma, possam criar os argumentos que irão fundamentar as decisões que tomam. Os alunos tentam encontrar uma situação onde seria possível aplicar as suas ideias, testam-nas e decidem se elas podem ou não ser executadas; depois da sua decisão estar tomada, avaliam o seu impacto. De acordo com o mesmo documento, o papel dos docentes é determinante para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos* e para que estes desenvolvam o pensamento crítico, organizando o seu ensino para que os alunos critiquem fontes de informação diversas. Para isso, é fundamental que os alunos desenvolvam competências de pensamento crítico logo nos primeiros anos de escolaridade para que possam (re)construir conhecimentos científicos úteis que lhes permitam ter qualidade de vida e intervir produtivamente na sociedade envolvente (Martins et al., 2017). Também no documento *Aprendizagens Essenciais*, o pensamento crítico é indicado como uma competência a ter em conta nas aprendizagens dos alunos devido à articulação com o *Perfil dos Alunos*.

Como já foi mencionado, esta investigação centra-se nos níveis de ensino do 4.º e 5.º ano de escolaridade na área de Estudo do Meio e na disciplina de HGP. No que concerne à área de Estudo do Meio, os docentes devem promover estratégias para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, das quais podemos referir, por exemplo, a organização de debates que impliquem a formulação de opiniões e a análise de factos e situações (Ministério da Educação, 2018a). Focando a atenção no 1.º CEB, em particular no programa da área de Estudo do Meio, todos os blocos intitulam-se "À descoberta de", associado ao tipo de ensino construtivista. De acordo com Tenreiro-Vieira & Vieira (2001), um ensino sustentado numa visão construtivista da aprendizagem é o que melhor serve na integração do pensamento

crítico nas práticas docentes. Isto porque o ensino é centrado no aluno e envolve, de acordo com os autores:

> perscrutar o pensamento dos alunos, levando os alunos a pensar sobre as suas ideias prévias e (novas) ideias científicas; encorajar os alunos a desenvolver os seus próprios procedimentos de pesquisa; permitir que as respostas dos alunos conduzam as aulas, mudando estratégias de ensino e atividades de aprendizagem (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p.58).

Relativamente à disciplina de HGP, os docentes devem, por exemplo, incidir na mobilização de um "discurso (oral e escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos) de forma progressiva e orientada" (Ministério da Educação, 2018b, p. 7), como estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. De acordo com o *Programa de História e Geografia de Portugal* para o 2.º CEB, publicado no volume I do documento "Organização Curricular e Programas", duas das finalidades referidas legitimam o desenvolvimento do pensamento crítico através da promoção do "desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade" e da contribuição para o "desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia" (Ministério da Educação, 1991, p.81). Também nos objetivos gerais, no domínio dos valores/atitudes é referenciada a manifestação de "espírito crítico, a partir da análise de atuações concretas de indivíduos ou grupos", "revelar hábitos de convivência democrática" e "intervir na resolução de problemas concretos da comunidade em que está inserido" (ME, 1991, p.83). No domínio das capacidades, o aluno deve "emitir opiniões fundamentadas", bem como "identificar problemas, formular hipóteses simples e elaborar conclusões simples" (ME, 1991, p.83).

Importa salientar que o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico deve, sempre que possível, ser contextualizado ou articulado com os conteúdos abordados nas áreas curriculares. Perkins acrescenta que o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico "quando ensinadas de forma descontextualizada têm pouco impacto no desempenho dos alunos", porém, quando "contextualizado torna-se mais eficaz" (citado por Tenreiro-Vieira, 2000, p.52). Com efeito, as capacidades de pensamento crítico promovidas no âmbito dos conhecimentos, e não como um conteúdo separado, podem:

> contribuir não só para o desenvolvimento de capacidades mas também para uma melhor compreensão dos conhecimentos científicos, porquanto o uso de capacidades de pensamento crítico obriga a um

domínio dos assuntos; ter maior impacte no desempenho dos alunos no âmbito das disciplinas curriculares, uma vez que o ensino do pensamento crítico é feito de forma contextualizada e evitar um curso (ou disciplina) adicional a acrescentar ao currículo (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p.32).

É da responsabilidade do professor preparar os jovens com as competências e as estratégias necessárias para que eles pensem de forma crítica para resolverem os mais diversos problemas. Desta forma, o desenvolvimento de competências de pensamento crítico não é direcionado apenas para alunos com capacidades elevadas e deve ser promovido em "contextos desde do mais abstrato ao mais concreto e que vão desde o académico até ao dia-a-dia" (Tenreiro-Vieira, 2000, p.55). Seguindo esta linha de pensamento, a mestranda decidiu analisar o projeto educativo do Agrupamento de escolas onde decorreu o estágio, o qual assume a missão de preparar os alunos para os "desafios do futuro, que reclama uma grande capacidade de adaptação a novas e inesperadas situações de vida, tornando-os seres realizados e livres, cidadãos responsáveis e capazes de uma intervenção social empenhada e transformadora" (2018, p. 3). Os princípios básicos explanados nesse documento são imprescindíveis para as crianças, como futuros cidadãos, viverem numa sociedade democrática, capacitando-os para fazerem julgamentos inteligentes e críticos sobre questões públicas.

Ora, "a promoção do pensamento crítico através da intervenção educativa requer um conhecimento da sua estrutura, funcionalidade e operacionalização" (Lopes, Silva, Dominguez & Nascimento, 2019, p. 8). Desta forma, torna-se essencial compreender as conceções, as etapas, as competências e disposições do pensamento crítico, bem como as características de um bom pensador crítico.

4.2.1.2. CONCEITO E ETAPAS DO PENSAMENTO CRÍTICO

A palavra "crítico" evidencia maioritariamente uma conotação negativa, associada ao facto de se criticar alguém ou algo. No entanto, importa desmistificar esta generalidade do senso comum. A reflexão crítica deve "pressupor sermos capazes de fazer julgamentos exatos, claros e relevantes, aceitando as pessoas como elas são, em vez de lhe impormos os nossos preconceitos" (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019, p. 8). Pensar de forma menos correta resulta muitas vezes em más decisões que poderão afetar-nos negativamente, bem como às pessoas que nos rodeiam. Todos nos conseguimos lembrar de situações das nossas vidas em que tomamos decisões erradas porque não utilizamos o raciocínio adequado. Muitas pessoas

não estão preparadas para fazerem boas escolhas na vida porque não aprenderam a analisar os vários detalhes das diversas situações com que se deparam, a esclarecer problemas, a eliminar informações pouco fidedignas, a criar uma lista de boas soluções para a resolução de uma determinada situação. A verdade é que durante toda a vida temos de fazer escolhas complexas, como as escolhas vocacionais no final do 9.º ano de escolaridade ou pós-secundário, que acabam por influenciar a carreira profissional que queremos seguir, ou escolhas de caráter cívico como exercer o direito de voto, decidindo em que partido ou candidato votar, contribuindo para o fortalecimento do estado democrático, sendo decisões que têm grande impacto na vida da sociedade.

Na literatura especializada, no que diz respeito à definição de pensamento crítico, encontramos contributos de diferentes autores. Para Ennis, um dos teóricos mais influentes desta área, o pensamento crítico pode ser definido como um "pensamento razoável e reflexivo, focado em decidir no que acreditar ou o que fazer" (1991, p. 6). O pensamento crítico é, assim, encarado como a capacidade que a pessoa adquire para pensar por si mesma de forma confiável e de tomar decisões responsáveis que podem afetar a sua vida futura. Na perspetiva de Halpern, o pensamento crítico é "intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão" (citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p. 25). É um tipo de pensamento que está envolvido na resolução de problemas, na formulação de inferências, no cálculo de probabilidades e na tomada de decisões. Para Facione (1989) o pensamento crítico é entendido como um julgamento autorregulado e intencional, que resulta na interpretação, análise, avaliação e realização de inferências, bem como na respetiva explicação das considerações que são evidenciadas, conceituais, metodológicas, criteriológicas ou contextuais, em que esse julgamento se baseia. Para o mesmo autor, esta forma de pensamento é uma ferramenta muito importante no auxílio à investigação e, como tal, é um poderoso recurso tanto na área da educação como na vida pessoal e cívica dos cidadãos. Florea e Hurjui (2014) consideram o pensamento crítico como um processo cognitivo complexo que está relacionado com a linguagem e que se desenvolve através de atividades que para os alunos mais novos implicam ler, escrever, falar e ouvir. Exige etapas de desenvolvimento que começam com uma assimilação construtiva das informações e terminam com a adaptação a uma nova fase de desenvolvimento, com decisões bem fundamentadas. Os autores salientam ainda que o pensamento crítico é o resultado do produto das interações existentes entre as ideias e as

informações. Autores como Ennis e Piette referem que o pensamento crítico envolve o pensamento metacognitivo ou metacognição (citados por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001), e requer, muitas vezes, o apoio do pensamento criativo. E, de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o pensamento crítico e criativo encontram-se interligados como uma das áreas de competência.

Embora as definições de pensamento crítico referidas na literatura sejam numerosas e variem de autor para autor, pensar criticamente pressupõe pensar de forma ponderada, explícita e intencional, sendo um processo reflexivo e autocorretivo (no sentido em que implica pensar sobre o seu próprio raciocínio). Este processo envolve princípios e critérios de razoabilidade, como por exemplo a clareza e a precisão, e é autêntico, uma vez que se debruça sobre problemas e decisões reais (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019). Assim, são evidenciadas três características-chave do pensamento crítico: "racionalidade, reflexão e avaliação" (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p. 29).

No entanto, a maioria dos alunos que conclui o seu ciclo de estudos não é capaz de pensar racionalmente, o que faz com que não estejam aptos a considerar um determinado problema a partir de diferentes perspetivas, a apresentarem os seus próprios argumentos, a formularem as suas próprias conclusões e a conseguirem defender as suas opiniões. O pensamento crítico é encarado como uma competência extremamente importante para a utilização dos conhecimentos, sendo que a maioria dos professores considera a aprendizagem com base no pensamento crítico um dos objetivos mais significativos da educação (Massa, 2014). Isto significa que os alunos devem pensar não só nos problemas relativos às mais diversas áreas curriculares, mas também em questões políticas, éticas e sociais com as quais se deparam no seu quotidiano (Massa, 2014).

4.2.1.3. COMPONENTES DO PENSAMENTO CRÍTICO: COMPETÊNCIAS E DISPOSIÇÕES

Na base do pensamento crítico encontram-se duas dimensões-chave estruturais: uma dimensão cognitiva, relativa às competências, e uma dimensão afetiva, que remete para as disposições (Aymes, 2012; Ennis, 1985; Facione, 1989). As competências de pensamento crítico dizem respeito aos elementos cognitivos que nos possibilitam fazer uma reflexão ou um julgamento de forma sustentada, como avaliar a credibilidade de determinados conceitos ou explicar e exprimir os resultados de um raciocínio (Elder & Paul, 2010; Facione, 1989). Por

outro lado, as disposições podem ser encaradas como um conjunto de tendências gerais que levam a pessoa a querer utilizar as suas competências para pensar criticamente, isto é, refere-se à motivação que o indivíduo tem para fazer uso das suas competências (Siegel, 1999). O pensamento crítico desenvolve-se na sintonia entre competências e disposições, sendo que as últimas são as principais responsáveis por acionar o processo.

As competências de pensamento crítico implicam a mobilização da parte cognitiva e requerem o uso das estruturas mentais. De acordo com Facione (1989), o pensamento crítico inclui competências cognitivas nos domínios da interpretação, da análise, da avaliação, de fazer inferências, da explicação e da autorregulação, como se pode constatar na tabela 4.

Competência	Sub-competências
Interpretação: corresponde à compreensão e expressão do significado de uma diversidade de experiências, situações, dados, eventos, julgamentos, convenções, crenças, regras, procedimentos ou critérios.	Categorização Descodificação do significado Clarificação do significado
Análise: refere-se à identificação das relações de inferência pretendidas e existentes como por exemplo declarações, perguntas, conceitos, descrições ou outras formas de representação que se destinam a expressar uma determinada crença, julgamento, experiência, razão, informação ou opinião.	Examinação das ideias Identificação dos argumentos Análise dos argumentos
Avaliação: consiste em avaliar a credibilidade das mais diversas declarações bem como outras formas de representação, quer elas sejam relatos ou descrições da perceção, experiências, situações, julgamentos, crenças ou opiniões sobre uma determinada pessoa, e avaliar também a intensidade lógica das relações de inferência pretendidas e existentes.	Avaliação das reclamações Avaliação dos argumentos
Fazer inferências: corresponde à identificação e proteção dos elementos necessários para que seja possível retirar conclusões razoáveis, formar conjeturas e hipóteses, e considerar determinadas informações relevantes.	Questionamento das evidências Conjeturar as alternativas Retirar as conclusões
Explicação: refere-se à apresentação dos resultados derivados do raciocínio, à justificação desse raciocínio em termos de considerações conceituais, metodológicas, criteriológicas e contextuais nos quais se basearam os resultados e, por último, à apresentação do raciocínio utilizado com base em argumentos convincentes.	Declaração dos resultados Justificação dos procedimentos Apresentação dos argumentos
Autorregulação: corresponde ao controlo das suas atividades cognitivas, aos elementos que são utilizados nessas mesmas atividades bem como aos resultados obtidos, essencialmente nas competências de análise e de avaliação aos próprios julgamentos, cuja finalidade é a de questionar, confirmar, validar ou corrigir o seu raciocínio ou até mesmo os seus resultados.	Autorreflexão Autocorreção

***Tabela 4**: Competências e sub-competências do pensamento crítico (Facione, 1989)*

Como já referido, para vários autores, pensar criticamente implica não só competências de pensamento crítico, mas também disposições. Facione (2000) define disposições do pensamento crítico como sendo a motivação interna de uma pessoa que a leva a agir em direção a algo, ou a responder a pessoas, eventos ou circunstâncias de forma habitual, mas potencialmente flexível. Para Halpern (1999) o pensamento crítico é bem mais do que a utilização bem-sucedida da competência certa na hora certa. Implica também uma

certa disposição para reconhecer quando é que uma determinada competência é necessária e ter disposição para o esforço mental necessário para conseguir aplicá-la. Na verdade, cada competência quando é utilizada de forma adequada pode ser correlacionada com a disposição que o indivíduo tem para fazer determinada tarefa. Pode-se afirmar que quando determinado indivíduo é eficiente numa competência, significa que ele está apto para executar essa mesma competência, mesmo que, num dado momento, esse mesmo indivíduo não a esteja a utilizar.

Os indivíduos que desenvolverem estas disposições estão muito mais preparados para aplicar as suas competências de pensamento crítico de forma correta, tanto na sua vida pessoal como na sua vida em sociedade, do que aquelas pessoas que dominam as competências de pensamento crítico, mas que não estão predispostos a utilizá-las (Facione, 1989). Efetivamente, as disposições são extremamente necessárias para que as competências do pensamento crítico possam ser desenvolvidas e consolidadas nos alunos para que se possa assegurar a utilização das competências de pensamento crítico fora do contexto educacional.

4.2.1.4. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PENSADOR CRÍTICO

A definição de pensamento crítico nem sempre é consensual, porém, existe entre os diferentes autores, bastante entendimento no que diz respeito às características essenciais para que se possa ser um bom pensador crítico. Segundo Cruz, Dominguez & Payan-Carreira (2019), os pensadores críticos são honestos consigo mesmos pois são capazes de reconhecer aquilo que não sabem, as suas próprias limitações e os seus erros; os problemas controversos com que se deparam são encarados por eles como desafios motivadores; perante determinados assuntos, tentam encontrar a melhor compreensão, continuam curiosos e investem algum do seu tempo para encontrar uma solução para ultrapassar a dúvida. Os pensadores críticos, mesmo quando tendem a discordar com as opiniões dos outros, interessam-se por elas e estão dispostos a ouvi-las. São indivíduos que têm consciência de que o “tudo ou nada” não é uma visão correta das situações, tentando sempre encontrar uma visão equilibrada. São ainda capazes de controlar os seus sentimentos ao invés de serem controlados por eles. Não agem impulsivamente, ou seja, pensam antes de agir.

Na perspetiva de Massa (2014) pensar de forma crítica é processar de forma profunda o conhecimento para identificar conexões entre as disciplinas e encontrar soluções criativas para potenciais problemas. As pessoas que pensam criticamente utilizam a tomada de decisões reflexivas e a resolução ponderada de problemas para analisar situações, avaliar

argumentos e fazer inferências apropriadas. Os pensadores críticos procuram encontrar sempre a verdade, mesmo quando essa verdade contradiz crenças que foram tidas como certas ao longo do tempo.

De acordo com Facione (1989) considera-se que um cidadão é um bom pensador crítico se for curioso, bem informado, confiante, com a mente aberta, flexível, honesto quando enfrenta os seus próprios preconceitos, cuidadoso quando faz os seus julgamentos (se estiver disposto a reconsiderar as suas opiniões), empenhado na procura de informações relevantes, focado na investigação e persistente na procura de resultados que sejam tão exatos quanto possível. Acrescenta ainda que um bom pensador crítico é capaz de aliar as suas competências à sua motivação e, para além disso, deve estar sempre disposto a envolver-se e a incentivar os outros a envolverem-se no pensamento crítico e deve ser capaz de fazer julgamentos numa ampla gama de contextos e para uma grande variedade de finalidades.

De acordo com Florea e Hurjo (2014), as características de um pensador crítico assentam essencialmente em possuir quer as competências quer as disposições de pensamento crítico. Isto é, possuir: conhecimentos valiosos e úteis, bem como crenças baseadas nesses mesmos conhecimentos; opiniões independentes e, como tal, sujeitas a avaliações, ou seja, a críticas; o envolvimento na apresentação das suas ideias e das ideias dos outros; argumentos que fortaleçam a consistência das suas visões; tolerância, flexibilidade, respeito e o dever de aprender como deve pensar eficazmente, avaliando e testando soluções.

Tendo em conta o contexto atual da sociedade do século XXI, a formação de pensadores críticos desde tenra idade é crucial. A flexibilidade de pensamento de bons pensadores críticos prepara-os para o futuro através da autonomia de pensarem por si mesmos, mas não sozinhos: são recetivos às ideias, opiniões e críticas dos outros, recusando pensar de forma estereotipada e preconceituosa.

4.2.1.5. O QUESTIONAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Paul & Elder afirmam que “não é possível ser um bom pensador se não for um bom questionador” pois uma “mente sem perguntas é uma mente que não está intelectualmente viva” (2005, p.3). As crianças “fazem perguntas, todo o género de perguntas e normalmente são perguntas importantes” (Brenifier, 2004), habitualmente associadas à curiosidade e à vontade de aprender mais. Assim, o professor deve encorajar e apelar à participação ativa das

crianças, envolvendo-as em discussões e debates, desenvolvendo competências comunicativas.

O questionamento é uma das estratégias que potencia essa interação entre todos os intervenientes em sala de aula. Sendo considerado como a "primeira etapa para pensar criticamente", uma vez que é a "engrenagem do pensamento" para promover a "reflexão crítica e criativa" (Nosich; Good & Brophy; Dantonio & Beisenher citados por Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p.191). O questionamento, enquanto estratégia educativa, advém da teoria de desenvolvimento social de Vygotsky. Esta teoria refere que o questionamento pode ser uma estratégia para "diagnosticar os conhecimentos prévios, desenvolver conceitos, esclarecer o raciocínio e levar os alunos a níveis mais elevados de pensamento" (Gunning, citado por Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p.192). E, com efeito, das variadas estratégias de ensino, o questionamento é a "mais comummente usada em todos os níveis de ensino" (Clegg, citado por Tenreiro-Vieira, 2000, p.55). Porém, muitas das questões formuladas pelos professores são perguntas fechadas, de baixo nível cognitivo. De acordo com Brualdi, "60% das questões feitas em sala de aula" constituem-se apenas pela "memorização de factos" (citado por Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p.197), desvalorizando a participação ativa dos alunos, bem como as teorias construtivistas de aprendizagem. Néreci acrescenta que "nenhuma outra estratégia é tão mal utilizada como esta nas escolas" (citado por Tenreiro-Vieira, 2000, p.60). Assim, o questionamento é uma competência complexa e, para ser eficaz, estimulando o desenvolvimento do pensamento dos alunos, requer que o professor elabore "questões abertas e de níveis cognitivos mais elevados" (Wood & Anderson, citados por Lopes, Silva & Dominguez, 2019, p.198).

Para implementar um questionamento eficaz no desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula existem aspetos a considerar, como o saber elaborar e fazer perguntas abertas ou essenciais, bem como melhorar as questões. De acordo com Lopes, Silva & Dominguez as questões abertas ou essenciais possuem sete características: normalmente não têm uma resposta única; são desafiantes incitando discussão e debate; invocam um "pensamento de ordem superior como análise, inferência, avaliação e previsão"; indicam ideias relevantes, possibilitando "transferência de aprendizagens"; provocam a investigação e desencadeiam mais perguntas; requerem "apoio e justificações, não apenas uma resposta" e são "recorrentes" (2019, p.214).

Tenreiro-Vieira & Vieira consideram três aspetos fundamentais para o desenvolvimento de questões promotoras do pensamento crítico como: "questão do tempo de espera/pausa após uma questão" evidenciando o efeito que provoca o "bombardeamento rápido de questões", salientando o escasso tempo que os alunos têm para "pensar" e expressar a "tipologia de questões promotoras de capacidades de pensamento crítico" e "sugestões para um questionamento efetivo na promoção do pensamento crítico" (2005, p.97-98).

Em suma, o questionamento é um "meio de ensino poderoso que o professor pode usar com diferentes finalidades" (Tenreiro-Vieira, 2000). Porém, o tipo de questionamento utilizado maioritariamente em sala de aula não é o mais eficaz para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Muitas das questões formuladas são de caráter fechado, ou seja, o número de respostas aceitáveis é limitado. Normalmente, permitem apenas relembrar ou verificar os conteúdos ou conceitos abordados, quase como uma espécie de "interrogatório", em que as crianças apenas debitam definições memorizadas. O questionamento deve permitir despertar e motivar os alunos em sala de aula, uma vez que "alunos motivados e envolvidos constituem uma turma mais produtiva" (Eulie, citado por Tenreiro-Vieira, 2000).

4.2.2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA NA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

A escola tem de assumir o papel de preparar os alunos para os desafios do mundo do trabalho e, para tal, terá de, para além de os capacitar para intervir de forma autónoma e crítica, para que consigam solucionar problemas, possibilitar também que o consigam fazer em cooperação, dotando-os com competências de trabalho em equipa (Lopes & Silva, 2009). Um dos princípios orientadores do Agrupamento passa por proporcionar às crianças momentos de trabalho colaborativo e articulado, importante na aquisição de competências de trabalho em equipa. As Aprendizagens Essenciais articuladas com o Perfil do Aluno remetem para contextos de colaboração e cooperação em várias áreas de competência, bem como nos descritores e ações estratégicas de ensino, de modo a desenvolver um aluno participativo e autónomo, e consequentemente um cidadão ativo na sociedade.

Estas competências são altamente valorizadas por várias organizações internacionais como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) (2018) com o projeto *The Future of Education and Skills*, a União Europeia (2016) com o *Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*,

e a UNESCO (2016) através do documento *Education 2030 Framework for Action*, que apontam a cooperação como uma das competências primárias que crianças e jovens devem adquirir como ferramenta básica, para que consigam viver em cidadania de forma plena, ativa e criativa numa sociedade de informação e de conhecimento como a do século XXI. O aluno constrói o seu próprio conhecimento "socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno", permitindo o desenvolvimento do "pensamento crítico", de "capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas", bem como da "capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem (Torres & Irala, 2014, p.61).

Os termos de aprendizagem cooperativa e colaborativa são frequentemente utilizados como sinónimos. Porém, vários autores afirmam que os conceitos não apresentam o mesmo significado, apesar das suas semelhanças. As diferenças e semelhanças entre os dois conceitos "suscitam uma discussão ampla e passível de várias interpretações" (Torres & Irala, 2014, p.66). A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em sala de aula que envolve os alunos a trabalhar em pequenos grupos heterogéneos, existindo cinco elementos essenciais para a implementação de uma aprendizagem cooperativa bem-sucedida: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, o domínio de competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2009). Através destas cinco características dos grupos cooperativos, o pensamento crítico dos alunos é promovido através da "discussão" e argumentação "sobre diferentes pontos de vista" e ao mesmo tempo, os alunos tornam-se "melhores ouvintes, melhores comunicadores, leitores e escritores" (Lopes, Silva & Morais, 2019, p.127).

A aprendizagem colaborativa, em contexto escolar, constitui-se pelo trabalho em grupo por "duas ou mais pessoas" com objetivos "compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento", existindo ainda uma responsabilização de todos os alunos pelo sucesso ou fracasso do seu grupo, num "relacionamento solidário e sem hierarquias" (Torres & Irala, 2014, p.65). Na perspetiva de Parker, as crianças são "colaboradores naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas" (citado por Lopes & Silva, 2009, p.9). O trabalho colaborativo é um "processo mais aberto" em comparação com o trabalho cooperativo, não existindo uma distribuição de tarefas e responsabilidade pelos elementos do grupo, ou seja, existe um esfoço mútuo para a resolução

do problema em conjunto (Torres & Irala, 2014, p.68). Contrariamente à aprendizagem cooperativa, não são atribuídos pelo professor papéis a desempenhar por todos os elementos do grupo. O professor promove a autonomia dos alunos, permitindo que se organizem e "negociem entre eles mesmos quais serão seus papéis nos trabalhos do grupo" (Torres & Irala, 2014, p.68). Sendo assim, para o bom funcionamento da aprendizagem colaborativa é necessário que sejam alunos autónomos e possuam uma "maior maturidade cognitiva" (Meirinhos & Osório, 2006, p.5).

A interdependência é uma particularidade comum aos dois conceitos; porém, não possui o mesmo valor nas duas situações de aprendizagem. De acordo com o referido anteriormente, a interdependência é o "núcleo central" da aprendizagem cooperativa, os alunos "têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem" (Lopes & Silva, 2009, p.16). Por outro lado, a aprendizagem colaborativa valoriza uma interdependência de "carácter mais associativo, visando um maior envolvimento, a partilha de ideias e recursos, a contribuir individualmente para as realizações e o apoio mútuo" (Meirinhos & Osório, 2006, p.6). Em ambas, os docentes devem especificar os objetivos da aula, serem eles próprios a organizar os grupos, estipular os materiais necessários para a aula, ensinar os conteúdos que pretendem que os alunos adquiram e acompanhar o funcionamento dos grupos intervindo sempre que for necessário (tanto ao nível de dificuldades manifestadas no âmbito da cooperação e colaboração como no domínio das aprendizagens dos conteúdos). Embora os professores tenham algumas funções neste tipo de aprendizagem, os alunos têm também uma intervenção ativa nas tarefas que têm de executar, uma vez que organizam a matéria, explicam-na, resumem-na e integram-na nas suas estruturas concetuais (Lopes & Silva, 2009).

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente projeto carateriza-se pela aproximação à Metodologia de Investigação-Ação. Compreende-se que a mesma é um processo de pesquisa, essencialmente prático e interventivo, permitindo aos participantes analisar situações-problema reais, criando ferramentas de resposta, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos através de opções e ações desenhadas e implementadas para combater o problema. Não se entendendo por uma "metodologia de investigação sobre a educação mas sim, uma forma de investigar para a educação" (Coutinho et al, 2009, p. 376). Uma das etapas fundamentais de

um projeto é a recolha de dados para poder analisar e intervir. Os instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação foram variados e listam-se de seguida:

i. Inquérito por questionário aos docentes de 1.º CEB e da disciplina de HGP do 2.º CEB

O inquérito por questionário construído foi aplicado em ambiente online durante os meses de março e de abril através da ferramenta *online Google Forms*, sendo constituído por questões de resposta fechada e aberta. Assim, os dados quantitativos foram alvo de tratamento estatístico e os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo. O presente inquérito apresenta uma amostra diversificada de 38 docentes, mais concretamente 21 docentes do 1.º CEB e 17 docentes da disciplina de HGP do 2.º CEB. Tinha como principal objetivo recolher dados que permitam compreender as conceções dos docentes sobre o desenvolvimento de competências do Pensamento Crítico. No entanto, priorizou-se, sobretudo, o envio do inquérito a professores do Agrupamento de escolas onde a mestranda realizou o seu estágio.

ii. Inquérito por questionário aos alunos das turmas de 4.º e 5.º ano de escolaridade

O inquérito por questionário aos alunos foi aplicado em dois momentos distintos: no início e no fim do estudo. Convém referir que, nas situações de aplicação do inquérito por questionário, não foram dadas quaisquer indicações referentes às questões colocadas, de forma a não influenciar os resultados alcançados pelos alunos. O inquérito por questionário aplicado previamente no início do projeto surgiu da necessidade de conhecer a situação inicial das turmas relativamente às competências de pensamento crítico através de dados concretos, após as observações realizadas durante o 1.º período pela mestranda. Com a sua aplicação, novamente, no final do projeto, o objetivo passava por verificar se as atividades de aprendizagem implementadas nas duas turmas, desenvolvidas em simultâneo com a aprendizagem dos conteúdos curriculares, em contexto de trabalho cooperativo e colaborativo, contribuíram para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

O inquérito por questionário de pensamento crítico aplicado na turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB era composto por 8 questões e o da turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB estava organizado em 10 questões, que permitiram avaliar cinco competências do pensamento crítico: observação, interpretação, análise, argumentação e tomada de decisão.

iii. Registos áudio das sessões

Os registos áudio das sessões permitiram uma análise minuciosa, visto que são bastante úteis na medida que possibilitam ouvir toda a aula e todas as intervenções, evitando

que algum acontecimento, discussão ou comentário relevante para a análise se perca. Importa salientar que todos os registos áudio utilizados na investigação necessitaram de uma autorização prévia.

iv. Produções dos estudantes nas várias sessões

Outro instrumento de recolha de dados pertinente para o projeto foram as produções dos estudantes nas várias sessões, permitindo analisar o raciocínio das crianças, bem como as aprendizagens realizadas. As produções das crianças são indispensáveis quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das mesmas, como é o caso do presente estudo. Assim, os dados recolhidos no presente estudo são de natureza qualitativa e quantitativa e a utilização de instrumentos de diferentes tipos permite obter informação diversificada, possibilitando posteriormente cruzar a informação obtida em cada um dos instrumentos.

4.4. CARATERIZAÇÃO DO UNIVERSO

O presente estudo envolveu duas turmas do 4.º e 5.º ano de escolaridade integradas no mesmo Agrupamento de Escolas em que foi desenvolvida a PES. A caraterização geral das respetivas turmas encontra-se no segundo capítulo do presente relatório. Assim, o número total de alunos ronda os 39 participantes e a faixa etária varia entre os oito e os onze anos de idade.

A turma do 4.º ano de escolaridade é composta por 21 alunos, mas uma das alunas é portadora de NAS e ao longo do ano letivo não frequentou as aulas presenciais devido a motivos de saúde e assim, não teve a oportunidade de participar no estudo. A relação da turma com a área de Estudo do Meio é bastante desfavorável, comprovado pelos diálogos realizados no início do ano letivo. A área com que a turma menos simpatiza é Matemática, seguindo-se Estudo do Meio. Este desagrado, de acordo com as justificações dos alunos, varia entre as dificuldades de aprendizagem sentidas - *Eu não gosto de estudo do meio porque é muito difícil*; *Eu não gosto de estudo do meio porque é preciso estudar em casa* - e a necessidade de memorização dos conteúdos - *A disciplina que menos gosto é estudo do meio porque temos de decorar muita coisa e então eu não gosto*; *Porque tenho de saber todos os músculos do esqueleto*. Em contrapartida, três alunos consideram-na a sua disciplina preferida devido aos conteúdos e metodologias: *Gosto de aprender sobre o corpo humano e os animais selvagens*; *Porque parece um jogo*; *Quero aprender a história de Portugal*.

Relativamente à turma do 5.º ano de escolaridade, é composta por 19 alunos, três dos quais são portadores de NAS: Défice Cognitivo e Emocional, Perturbação Específica da Linguagem e Perturbação do Espectro do Autismo. É uma turma que demonstra bastantes dificuldades de aprendizagem, refletidas na sua falta de autonomia. No entanto, a competência de entreajuda foi uma nota positiva nesta turma, bem como a participação ativa e as intervenções pertinentes de alguns elementos específicos. Independentemente do aproveitamento inerente à disciplina de HGP, a maioria considera-a como a disciplina favorita, argumentando: *Gosto da matéria*; *Adoro saber como se vivia antigamente*; *Gosto de aprender sobre o passado*. Em diálogo com a turma e tendo em conta as justificações pelo gosto da disciplina, é visível que não estabelecem uma ponte ou um fio condutor entre o presente e o passado, acreditando que o objetivo principal da disciplina é apenas estudar e conhecer os nossos antepassados. Esta competência pode ser adquirida através da promoção do desenvolvimento do pensamento crítico.

Da análise do inquérito por questionário aplicado no momento inicial às duas turmas envolvidas no estudo para saber como pensavam criticamente, destacam-se os seguintes resultados: i) Na turma do 4.º ano de escolaridade, as competências mais desenvolvidas eram a Tomada de Decisão e a Argumentação (justificação das suas decisões/escolhas), enquanto as menos desenvolvidas eram a Observação, Interpretação (distinção entre facto e opinião), Análise (realização de inferências e indicação do problema/solução) e a Argumentação (argumentos contra e a favor). Realçando ainda, a pouca disposição que a turma demonstrava pela área de Estudo do Meio; ii) Na turma do 5.º ano de escolaridade, as competências mais desenvolvidas passavam pela Tomada de Decisão, Análise (realização de inferências) e Argumentação (justificação das suas decisões/escolhas), demonstrando bastante dificuldade na competência de Observação, Interpretação (distinção entre facto e opinião), Análise (indicar problema/solução) e Argumentação (argumentos contra e a favor). A turma demonstrava disposições aliadas à motivação e interesse, contrariamente à turma do 1.º CEB e sendo as disposições, as principais responsáveis por acionar o processo para um desenvolvimento de competências de pensamento crítico, considerava-se este um bom ponto de partida.

4.5. DESENHO DAS SESSÕES

Neste estudo, as atividades promotoras de pensamento crítico foram desenvolvidas em simultâneo com a aprendizagem dos conteúdos curriculares, tendo os alunos conhecimento de que a sua realização tinha por objetivo que eles desenvolvessem também as suas competências de pensamento crítico, sendo privilegiada uma abordagem mista. Ou seja, foi utilizada uma abordagem de ensino de pensamento crítico por infusão porque é "integrado no ensino de uma disciplina ou área disciplinar existente, sendo os seus princípios gerais explicitados aos alunos" (Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019, p.14).

Para cada turma foram idealizadas e delineadas três sessões com várias atividades específicas relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Durante o desenho das sessões para o projeto, a mestranda teve em consideração questões como as características específicas de cada turma, de forma a criar um percurso de aprendizagem significativo, e as limitações em sala de aula face à conjuntura atual. Para uma melhor compreensão das atividades e dos objetivos inerentes a cada sessão, apresentam-se as seguintes tabelas com elementos básicos de cada momento de intervenção.

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
4.º	0	1h:30min (ensino presencial)	20	Terramoto de Lisboa de 1755	Competência de Tomada de Decisão (CTD) Competência de Interpretação (CI) Competência de Análise (CA) Introdução de um elemento de trabalho colaborativo
Objetivos da sessão				**Conceitos**	**Atividades desenvolvidas**
Conhecer factos da história nacional Planificar e redigir corretamente uma notícia Produzir um discurso oral com correção				Terramoto Maremoto Tsunami Notícia	• Visualização de um vídeo sobre o Terramoto de Lisboa de 1755, adaptado para a faixa etária • Escrita colaborativa, em grande grupo, de uma notícia sobre o Terramoto de Lisboa de 1755 através da discussão e partilha de ideias ou perspetivas de cada criança – CTD, CI e CA

Tabela 5: *Planificação da Sessão 0 do Projeto de Investigação no 1.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
4.º	1	1h:30 min (ensino presencial)	20	Os estados físicos da água	Competência de Argumentação (CAR) Competência de Observação (CO) Competência de Análise, mais concretamente fazer inferências (CA) Competência de Tomada de Decisão (CTD)
Objetivos da sessão			**Conceitos**		**Atividades desenvolvidas**
Reconhecer a importância da água Identificar atitudes que potenciem a valorização e preservação da água			Água Desflorestação Poluição		• Diálogo, em grande grupo sobre a importância da água e reflexão sobre o seu uso irresponsável, a desflorestação e a poluição das águas, partindo da carta misteriosa que a turma recebeu – CAR • Preenchimento de uma cartolina, *Preservar a água é valorizar a vida!* através da criação de uma frase de incentivo ao uso responsável da água

Conhecer os estados da água: sólido, líquido e gasoso Identificar e distinguir os estados da água	Estado sólido Estado líquido Estado gasoso	• Lançamento de uma questão-problema: *A água é um bem precioso e indispensável à vida do planeta Terra mas em que formas é possível encontrar água?* • Observação e exploração de quatro imagens, em que as crianças terão de descobrir quais os 3 três estados da água nelas representados – CO • Realização de inferências através de quatro afirmações – CA • Consolidação através de uma ficha *Agora já sei!* – CTD

Tabela 6: *Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação no 1.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
4.º	2	1 dia (ensino presencial)	20	25 de abril de 1974	Competência de Observação através do Método "Observar–Pensar- Questionar-se" – CO Competência de Interpretação – CI, mais propriamente a distinção entre factos e opiniões -Competência de Análise – CA Competência de Argumentar – CAR Competência de Tomada de Decisão (CTD) Introdução de um elemento de trabalho colaborativo em pares

Objetivos da sessão	Conceitos	Atividades desenvolvidas
Resolver, corretamente, exercícios matemáticos de multiplicação de números decimais através do algoritmo em pares colaborativos heterogéneos Reconhecer a importância da Liberdade Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias Respeitar as opiniões e ideias dos colegas Distinguir uma ditadura de uma democracia Compreender a importância do 25 de Abril de 1974 Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos Valorizar, conhecer e reconhecer o património nacional e local	Liberdade Estado Novo PIDE Ditadura Democracia Guerra Colonial Facto Opinião	**1.º momento da manhã:** • Resolução, em pares colaborativos heterogéneos, de desafios matemáticos para a decifração do enigma sobre a temática da sessão: *A Liberdade* • Escrita individual e diálogo reflexivo, em grande grupo, sobre a Liberdade – CTD, CI • Exploração, leitura e compreensão da obra literária *25 de Abrir: O Abril que nos fez* – CO; CI; CA; CAR • Distinção entre facto e opinião, de 4 afirmações sobre a temática da sessão – CI **2.º momento da manhã:** • Entrada em sala de aula, acompanhada pela audição e visualização de um arquivo histórico do cântico da música, *Grândola, vila morena* • Diálogo, em grande grupo, com a turma sobre o momento inicial de modo a relembrar a matéria já abordada • Leitura pelas crianças de algumas proibições referentes ao Estado Novo, que se encontravam espalhadas pelas paredes da sala de aula e introdução de um diálogo em grande grupo – CAR; CA; CI; CTD • Observação de fontes históricas referentes à Guerra Colonial, previamente plastificadas, mantendo sempre as regras de segurança face à pandemia; – CO • Projeção e visualização de um PowerPoint interativo sobre locais e monumentos da cidade de Ermesinde que remetem para este período da História de Portugal, valorizando o património local – CO **1.º Momento da tarde:** • Completação de uma cartolina, *Tenho a Liberdade na minha mão* • Pintura de um cravo e completação da frase: "A Liberdade é…" – CTD

Tabela 7: *Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação no 1.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
4.º	3	1 manhã	20	Aspetos físicos de Portugal: formas de relevo	Competência de Observação (CO) Competência de Interpretação (CI) Competência de Análise (CA) Competência de Argumentação (CAR) Competência de Tomada de Decisão (CTD) Introdução de um elemento de trabalho cooperativo através do método "Pensar – Formar Pares – Partilhar"

Objetivos	Conceitos	Atividades desenvolvidas
Localizar formas de Relevo em Portugal Reconhecer as regiões de Portugal continental com mais serras Reconhecer a maior elevação de Portugal e de Portugal continental Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente como relevo, fauna e flora Identificar e analisar problemas reais Criar soluções criativas para um problema real	Relevo Fauna Flora	• Exploração, leitura e compreensão da obra literária *Mia e a Montanha, uma história para acreditares em ti* – CO, CI; CAR; CTD • Realização de um momento de escrita individual sobre os 3 grandes planos que têm para a vida – CTD • Lançamento da questão-problema: *Mas afinal o que é uma montanha?* • Introdução das principais elevações de Portugal, partindo da leitura da página 110 do manual escolar de Estudo do Meio • Exploração de algumas curiosidades sobre a fauna e a flora presentes em algumas serras de Portugal e simultaneamente partilha de experiências pessoais pelas crianças • Preenchimento de uma ficha*, Identificar, Pensar, Imaginar, Criar!* durante a visualização de um vídeo sobre a Toupeira-de-Água (identificação de um problema e das causas que originaram o problema) – CO; CI; CA; CTD • Implementação do método de aprendizagem cooperativa (*Pensar – Formar Pares – Partilhar*) para a criação de soluções para o problema identificado – CA; CTD • Partilha oral das soluções criadas por cada par e escolha coletiva das soluções mais criativas e exequíveis no combate à extinção da Toupeira-de-Água

Tabela 8: *Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação no 1.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
5.º	0	50 minutos (ensino presencial)	19	A ocupação Muçulmana na Península Ibérica	Competência de Interpretação (CI) Competência de Análise (CA) Competência de Argumentação (CAR) Competência de Tomada de Decisão (CTD)

Objetivos da sessão	Conceitos	Atividades desenvolvidas
Conhecer a Religião Islâmica, tendo com conta os princípios fundamentais do islamismo e o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica no século VIII	Diversidade Religião Islamismo Cristianismo	• Análise e interpretação de um gráfico relativo às religiões com mais crentes no mundo atual – CI e CA • Questionamento sobre o significado da palavra "diversidade" (partilha de experiências pessoais e de conhecimentos prévios) – CAR • Diálogo, em grande grupo, sobre a importância da diversidade de religiões em todo o mundo (argumentando e justificando as suas respostas) – CTD

Tabela 9: *Planificação da Sessão 0 do Projeto de Investigação no 2.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
5.º	1	30 minutos (ensino à distância)	18	O Clero medieval dos séculos XIII e XIV	Competência de Observação (CO) através do Método "Observar – Pensar – Questionar-se" Competência de Interpretação (CI) Competência de Tomada de Decisão (CTD)

Objetivos da sessão	Conceitos	Atividades desenvolvidas

Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV: Conhecer e caraterizar os modos de vida do grupo social Clero (funções e privilégios).	Clero Mosteiro Iluminuras Monge copista	• Observação de uma iluminura de um monge copista do século XIII, através do método, "Observar – Pensar – Questionar-se" – CO; CI • Visualização de um vídeo, *Pelos corredores de um mosteiro medieval do século XIII*, com referência aos privilégios e às funções deste grupo social – CO • Realização de um jogo de consolidação na ferramenta *online*, *quizizz*: *E se eu pertencesse ao Clero medieval do século XIII?* – CTD

***Tabela 10**: Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação no 2.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
5.º	2	30 minutos (ensino à distância)	17	As Pandemias da História: Peste Negra do século XIV e a Covid-19 do século XXI	Competência de Observação (CO) Competência de Interpretação (CI), mais propriamente a distinção entre factos e opiniões

Objetivos da sessão	Conceitos	Atividades desenvolvidas
Conhecer e compreender o surto da Peste Negra no século XIV: origem geográfica, meio de transmissão, sintomas, mortalidade, formas de contenção e tratamento e as limitações do conhecimento científico na época para lidar com a doença Estabelecer uma relação com a pandemia atual	Pandemia Peste Negra Covid-19 Facto Opinião	• Questionamento da turma sobre o significado da palavra *pandemia* e referência a pandemias que conhecessem (conhecimentos prévios) • Leitura e interpretação de um documento escrito sobre a Peste Negra do século XIV – CI • Observação de uma ilustração, com animações *3D*, representativa de uma rua de uma cidade do século XIV, de modo a responderem à questão problematizadora: *Quais os aspetos na ilustração que facilitavam a propagação da doença?* – CO • Reflexão através do diálogo em grande grupo sobre as semelhanças entre as duas pandemias • Mobilização de conhecimentos prévios sobre o significado de *facto* e *opinião* • Identificação, em grande grupo, de um conjunto de afirmações sobre a atual pandemia Covid-19 e a Peste Negra do século XIV, como sendo facto ou opinião – CI

***Tabela 11:** Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação no 2.º CEB*

Nível educativo	Sessão	Duração	N.º de participantes	Temática	Objetivos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico
5.º	3	50 minutos (ensino presencial)	19	Aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV	Competência de Observação (CO) Competência de Tomada de Decisão (CTD) - Introdução de um elemento de trabalho colaborativo

Objetivos da sessão	Conceitos	Atividades desenvolvidas
Conhecer e compreender aspetos da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV: a religião e a magia; a cultura popular e cortesã Conhecer e compreender a importância do reinado de D. Dinis	Cultura Religião Superstição Cultura popular Cultura cortesã Trovador	• Entrada em sala de aula e descoberta de novas sensações, interligadas aos sentidos – CO • Diálogo em grande grupo sobre as sensações vivenciadas inicialmente e introdução à magia e à superstição como aspetos culturais portugueses nos séculos XIII e XIV e reflexão sobre a resposta das pessoas a medos, inseguranças ou até ao desconhecido, que apesar da distância temporal continua a ser muito semelhante • Introdução à cultura popular e à cultura cortesã nos séculos XIII e XIV através do questionamento do significado da palavra *cultura* e de *diversidade cultural*, bem como da sua importância – CTD • Observação de uma ilustração da reconstituição de um sarau na corte do rei D. Dinis – CO

	Jogral Educação	• Escrita colaborativa, em grande grupo, de um *post* numa rede social para a escrita de um pequeno texto intitulado *Um sarau na corte de D. Dinis…* através da discussão e partilha de ideias ou perspetivas de cada criança – CTD • Escuta ativa de uma música sobre o reinado de D. Dinis, simultaneamente ao preenchimento da letra da música • Completação de um esquema-síntese sobre a matéria abordada – CTD

Tabela 12: *Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação no 2.º CEB*

4.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo a formanda debruça-se na análise dos dados recolhidos, de modo a ser possível responder aos objetivos definidos na fase inicial do projeto. A análise das sessões implementadas no 1.º e 2.º CEB visa o método de análise de conteúdo e o primeiro grande objetivo é "organizar os conteúdos (…) num sistema de categorias que traduzam as ideias-chaves veiculadas pela documentação em análise" (Amado, 2013, p. 315). A análise dos dados recolhidos foi organizada de acordo com os objetivos delineados. No que concerne ao primeiro objetivo, foram estabelecidas cinco categorias: observação, interpretação, análise, argumentação e tomada de decisão com a apresentação dos dados distinguindo-se entre os diferentes ciclos e turmas.

Categorias	Descrição
Observação	Os bons pensadores críticos são bons observadores. Observar é a "capacidade de pensamento mais elementar e primitiva do ser humano, base de todas as outras capacidades intelectuais que possui ou pode desenvolver", sendo uma "competência básica do pensamento crítico e criativo" (Lopes & Silva, 2019, p.21)
Interpretação	Os bons pensadores críticos são não só "bons observadores e ouvintes ativos, mas também bons interpretadores de ideias, sentimentos, intenções e emoções" (Lopes & Silva, 2019, p.45). [Ao longo das sessões, pretendeu-se desenvolver com maior ênfase a distinção entre factos e opiniões]
Análise	Os bons pensadores críticos, "além de bons observadores e ouvintes ativos, bons interpretadores de ideias, sentimentos, intenções e emoções, têm de ser bons analisadores" (Lopes & Silva, 2019, p.75). [Ao longo das sessões, pretendeu-se desenvolver mais propriamente a identificação de problemas e soluções e de fazer inferências]
Argumentação	Os bons pensadores críticos, "além de bons observadores e ouvintes ativos, bons interpretadores de ideias, sentimentos, intenções e emoções, bons analisadores e avaliadores, têm de ser bons argumentadores" (Lopes & Silva, 2019, p.121)
Tomada de Decisão	Os bons pensadores críticos, "além de bons observadores e ouvintes ativos, bons interpretadores de ideias, sentimentos, intenções e emoções, bons analisadores e avaliadores, argumentadores e pensadores criativos, são bons decisores" (Lopes & Silva, 2019, p.184)

Tabela 13: *Descrição das categorias de análise*

4.6.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SESSÃO 0

Para se dar início ao projeto de investigação, foi considerada a realização de uma atividade prévia em ambas as turmas, podendo ser denominada como "sessão zero". Teve como principais finalidades apurar a forma como os alunos pensam, argumentam e justificam

as suas opiniões/respostas, bem como a introdução de um elemento de trabalho de grupo, colaborativo e/ou cooperativo em sala de aula, sem comprometer as regras de segurança sanitárias face à pandemia. Ainda que as planificações de aula referentes à sessão zero não tenham sido voltadas exclusivamente para o projeto, existiram momentos atinentes ao mesmo. No final foi entregue a cada aluno um pequeno questionário sobre a perceção que tiveram na sua prestação neste tipo de trabalho, bem como as dificuldades sentidas. Este método de recolha de informação utilizado, tal como afirmam os autores Cervo e Bervian (1983), mencionados por Oliveira (2016), é a forma mais utilizada de tratamento de dados, possibilitando uma melhor exatidão do que se pretende através de um conjunto de questões relacionadas com o problema em questão. Tendo em conta as faixas etárias dos alunos, o questionário foi elaborado com o propósito de ser curto, mas objetivo.

Turma do 1.º CEB

Relativamente ao 1.º CEB, um dos momentos da aula orientou-se para a elaboração e escrita colaborativa de uma notícia sobre o Terramoto de Lisboa de 1755. Primeiramente, os alunos visualizaram um pequeno vídeo sobre o acontecimento, devendo estar atentos e concentrados aos pormenores referidos que seriam úteis para a atividade de escrita. Posteriormente à visualização do vídeo, um dos alunos interveio de forma bastante pertinente, ao questionar o porquê deste acontecimento ser reconhecido apenas por terramoto, uma vez que o mesmo foi acompanhado de um maremoto (tsunami) e de múltiplos incêndios. Durante o processo de escrita da notícia colaborativa, importa destacar a utilização da oralidade, a qual assume um papel de extrema importância. Os alunos partilharam as suas ideias, mas também ouviram, respeitaram e sugeriram alterações às dos restantes colegas – *No título podíamos dizer quantas pessoas morreram, para chamar atenção das pessoas, a ler a nossa notícia* (Estudante 3D) – sendo privilegiada a troca de opiniões e de diferentes perspetivas, que culminou num resultado final mais rico e diversificado da notícia. Jean Piaget (citado por Torres, Alcantara e Irala, 2004) menciona que a interação entre os vários membros de um grupo e a troca e partilha de ideias no mesmo promove o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois é esta interação social que constrói e valida os conceitos.

O questionário aplicado na turma era composto por seis questões, sendo apenas uma de cariz aberto. A primeira parte tinha como intuito conhecer as formas e preferências de

trabalho em sala de aula adotadas. As restantes questões direcionam-se para a realização da atividade de escrita colaborativa.

A resposta à primeira questão, *de qual das seguintes formas de trabalhar em sala de aula gostas mais?*, foi bastante variada: 39% prefere trabalhar em grupo, 31% elege o trabalho em pares, 26 % gosta de trabalhar com toda a turma em grande grupo e apenas 4% aprecia o trabalho individual. Da análise das respostas surge claramente a perceção que o facto de neste ano letivo não serem aconselhados trabalhos a pares ou grupo, contraria os gostos e as preferências da maioria da turma.

Relativamente à segunda questão, *durante as aulas, costumas trabalhar em grupo ou em pares?*, 58% da turma respondeu que não e 42% respondeu que sim. Analisando estas respostas percebe-se que a maioria das crianças que respondeu "não" refere-se ao presente ano letivo porque devido à pandemia, o trabalho em pares ou em grupo encontra-se bastante limitado, sendo aconselhável apenas o trabalho individual em sala de aula. Porém, em conversa com a professora cooperante e alguns alunos é notório que durante os anos letivos anteriores às restrições impostas pela pandemia, o trabalho em pares ou em grupo era privilegiado em sala de aula.

Tendo por base a análise das respostas à terceira questão, *consideras que trabalhares em grupo ou em par ajuda-te a aprender melhor?*, a maioria dos alunos considera que sim (95%). Das explicações dadas, numa visão geral, destacam-se respostas de caráter mais social, pelo que é notório a grande percentagem de crianças referir o gosto de trabalhar em grupo ou pares, a ajuda mútua e a partilha de ideias.

A quarta questão, *A escrita colaborativa da notícia sobre o Terramoto de Lisboa de 1755, foi em grande grupo. Gostaste desta atividade?* potenciou uma resposta unânime de "gostei muito".

As respostas à penúltima questão do questionário, *quais as dificuldades que sentiste durante a realização desta tarefa?*, revelam uma maior dificuldade na organização de todos no trabalho (30%), na compreensão e aceitação das ideias dos colegas (30%) e na partilha de ideias (30%). A capacidade de trabalho colaborativo requer concordâncias, tomada de decisões em conjunto, bem como um diálogo em que todos os alunos contribuem. Obter esta articulação nem sempre é fácil, visível nas dificuldades sentidas pelas crianças sendo no entanto, condição basilar para o sucesso deste processo. Todavia 10% considera que não teve dificuldades.

No que concerne à última questão, qual o teu nível de motivação para este tipo de tarefas?, as respostas variaram apenas entre "muito alto" (79%) e "alto" (21%), indicando que os alunos gostam e demonstram um maior interesse por atividades que envolvam interações sociais, a nível de trabalhos a pares ou em grupos, do que propriamente quando o trabalho é realizado maioritariamente de forma individual. Este grau de motivação deve-se, provavelmente, às limitações impostas pelas restrições em sala de aula face à pandemia. Ou seja, as crianças viram-se obrigadas a um distanciamento social, incompatível com a faixa etária, bem como com as características dinâmicas e afetuosas da própria turma: *Eu gosto de trabalhar em grupo porque nós podemos fazer laços de amizade e aprender com os nossos colegas*; *Eu acho que sim porque toda a gente ensina um pouco a cada um*.

Turma do 2.º CEB

Um dos momentos da aula, subordinada à temática "A Ocupação Muçulmana na Península Ibérica", procurou trabalhar o pensamento crítico dos alunos através do questionamento, partindo da análise e interpretação de um gráfico que demonstrava quais as religiões com mais crentes no mundo atual. Inicialmente, a turma foi questionada sobre o significado da palavra "diversidade", a maioria da turma participou e mencionou que diversidade significava diferença: *há muitas religiões e são diferentes uma das outras*; *várias coisas diferentes*. Posteriormente, a turma foi questionada sobre a importância da diversidade de religiões em todo o mundo. A maioria da turma respondeu que "sim", mas apenas três dos 19 alunos participaram ativamente no diálogo, argumentando e justificando as suas respostas: *sim, porque eu posso não gostar de uma e gostar mais de outra e assim posso escolher a que gosto mais* (Estudante 1G); *porque cada um tem direito a acreditar nos seus deuses e praticar os costumes da sua região* (Estudante 2G); *sim, devemos respeitar todas as religiões, em vez de obrigar alguém a seguir uma* (Estudante 3G). A pouca adesão da restante turma na partilha e justificação da sua resposta, na perspetiva da mestranda, dependeu principalmente da falta de confiança de algumas crianças para partilhar as suas ideias com os colegas e do medo de os colegas não aceitarem ou não compreenderem as suas ideias, comprovado nas respostas de algumas crianças no questionário: *Os meus colegas têm razão às vezes e eu não*; *Eu aprendo sozinho e sem os colegas*.

O questionário aplicado era composto por oito questões, sendo uma de resposta aberta. As cinco primeiras questões presentes no questionário direcionaram-se aos alunos numa perspetiva individual, tendo em conta a sua opinião sobre a importância do diálogo, da

troca de ideias e do respeito por diferentes opiniões. As restantes questões focaram-se na atividade realizada em sala de aula.

A resposta à primeira questão do inquérito, *antes de dares uma resposta, concentraste e pensas bem na pergunta?*, foi unânime na turma: "sim". À segunda questão, *gostas de ouvir a opinião de outras pessoas sobre um determinado assunto?*, a maioria da turma respondeu que sim (89%). Relativamente à terceira pergunta, *respeitas uma opinião diferente da tua sobre um determinado assunto?*, 74% da turma respondeu que sim e 26% respondeu como sendo indiferente. No que concerne à quarta questão, *durante as aulas, costuma existir espaço para partilhares as tuas ideias/perspetivas através de diálogos/discussões com a turma?*, 84% da turma respondeu que sim e a restante (16%) respondeu que não.

À quinta questão, *consideras que o diálogo e a troca de ideias com os teus colegas durante a aula sobre as matérias abordadas na disciplina de História, ajuda-te a aprender melhor?*, a maioria da turma (74%) respondeu que sim. Das justificações dadas, numa visão geral, os alunos que responderam que sim justificaram que, através da partilha e troca de ideias em diálogo com os colegas, conseguem perceber melhor a matéria, partilhando as suas dúvidas. Relativamente aos alunos que responderam que não, justificaram-se com o facto de algumas vezes os colegas partilharem ideias erradas sobre a matéria, o que causa alguma confusão, bem como de terem preferência pela explicação do docente, em caso de dúvidas.

A sexta questão, *durante a aula sobre a Religião Islâmica, foste questionado sobre a importância da diversidade de religiões em todo o mundo. Gostaste desta atividade?*, 53% da turma que respondeu "gostei" e os restantes 47%, respondeu "gostei muito".

Na penúltima questão, *quais as dificuldades que sentiste durante a realização desta tarefa?*, a maioria da turma sentiu dificuldades na compreensão da questão (63%), simbolizado pela falta de atenção. Convém referir que o horário da sessão foi antes do almoço, que se traduz constantemente por alguma distração, agitação e até indisciplina em sala de aula. As dificuldades sentidas também se traduzem na partilha de ideias (21%) e na compreensão e aceitação das ideias dos colegas (5%), sendo visível em alguns elementos da turma algum desinteresse em ouvir os colegas, privilegiando o individualismo (*Eu quero aprender através da aula*; *Às vezes o que dizem está errado e então confunde-me às vezes*). Contudo, 11% considera que não sentiu dificuldades.

Por fim, a última questão, qual o teu nível de motivação para este tipo de tarefas?, 48% da turma respondeu "Alto", seguindo-se de "Muito Alto" (47%) e de "Médio" (5%). Apesar da

pouca adesão da maioria da turma na participação ativa no diálogo sobre a importância da diversidade de religiões no mundo, a mesma encontra-se motivada para este tipo de atividade, o que se pode traduzir numa maior participação em atividades semelhantes.

4.6.2. OBSERVAÇÃO

Turma do 1.º CEB

A 1.ª sessão no 1.º CEB denominada *1,2,3… À descoberta dos estados físicos da água!* realizou-se em regime de ensino presencial. O segundo momento da sessão incidiu sobre a competência da observação, propondo-se aos alunos a observação e exploração de quatro imagens previamente selecionadas pela mestranda, com o objetivo de as crianças descobrirem quais os estados físicos da água nelas representados. Todas as crianças referiram que era possível observar na primeira imagem apenas a água no estado líquido. Porém, um dos alunos alertou para o estado em que a água que se encontrava, *suja* porque *está muito verde e escura, acho que a qualidade dessa água não é muito boa professora, às vezes quando passo tem plástico lá e pode magoar os patos* (Estudante 5D) – revelando uma maior capacidade de observação de pormenores, que a restante turma não evidenciou, demonstrando ainda consciência ambiental. Esta consciencialização é importante, visto que as crianças inconscientemente não assimilaram estas atividades apenas como um conteúdo programático a aprender na escola mas sim, como uma oportunidade de agirem e fazerem a diferença.

No que concerne à segunda imagem representativa do estado sólido da água, uma das crianças afirmou que não observava água na imagem. Esta afirmação causou bastante agitação na sala de aula e dois elementos da turma indicaram, de forma brusca: *Não vês que o gelo é água congelada?*; *A neve também é água, daah*. Em diálogo, a criança referiu que nunca viu ou tocou na neve e assim, a mestranda pediu aos restantes colegas que partilhassem e descrevessem as sensações e as suas experiências pessoais com a neve: *Eu vi na Serra da Estrela e é parecido a tocares em pedacinhos de algodão, só que mais duros e também é muito frio a tocar por isso é que usava luvas para poder brincar* (Estudante 5G); *Eu vi quando fui a Vila Flor (…) é tipo quando tu tens sal nas mãos, parece sal grosso, sinto piquinhos nas mãos* (Estudante 3D); *É tipo areia mas muito fria, vi quando fui a um passeio ao Gerês e também na Suíça e em Espanha (…) eu não vi porque era ainda bebé mas a minha avó já viu a nevar duas vezes aqui* [Ermesinde] (Estudante 6G); *Eu já vi muitas vezes, vi na Rússia, lá costuma nevar*

muito, nem se vê os carros, é parecido como na imagem, ficava tudo assim… era quase todos os dias, é diferente de Portugal (Estudante 7D[16]). Esta partilha foi bastante importante, porque demonstrou, de uma outra forma, a capacidade de observação das crianças, que conseguiram descrever de forma variada a neve a quem nunca a tinha visto. Além da neve, uma das crianças (Estudante 8D) referiu a geada: *Oh professora antes, naqueles dias que estava muito frio, não era bem neve mas o carro da minha mãe e do meu pai tinha congelado e ao abrir a porta sentia-se o gelo a partir, até se ouvia… e na minha casa não nevou assim muita neve mas a minha mãe dizia que era geada*.

A terceira imagem representava o estado gasoso da água, sendo das quatro imagens, a que suscitou mais dificuldade na justificação das respostas. Inicialmente as crianças não referiram o estado físico da água, mas sim, o que observavam na imagem – *Eu só vejo uma panela e parece estar num sítio escuro!* (Estudante 1D). Ao longo do diálogo, o estudante 5D manifestou-se assertivamente – *Eu tenho a certeza que é estado gasoso mas não é como o R* disse porque a água fica a ferver e começa a saltar e daí vem o estado gasoso* – partindo desta afirmação, o estudante 2D concordou com o colega mas justificou de uma forma diferente – *Eu acho que é porque a água está a evaporar, na cozinha quando a minha mãe está a cozinhar muita coisa, fica aquele vapor todo nas paredes. Mas como é que a água se evapora da panela?*. O questionamento intrigado desta criança, associado à curiosidade e à vontade de saber mais é importante e fulcral para o desenvolvimento do pensamento crítico porque "não é possível ser um bom pensador se não for um bom questionador" (Paul & Elder, 2005, p.3).

Relativamente à quarta e última imagem, inicialmente as crianças referiram o que observavam na imagem e não os estados físicos da água presentes. Foi interessante o facto de as crianças não referirem apenas um urso mas sim, *um urso branquinho*, demonstrando também preocupação para com o animal – *E ele está ali sozinho?*; *Professora, será que o urso quer nadar? Parece que ele vai saltar para a água*; *Eu vi que o gelo anda a derreter e ele precisa de ter cuidado porque aquele gelo pode cair*. Posteriormente, a mestranda orientou o diálogo para os estados físicos da água: *Eu acho que é o estado líquido porque em baixo tem água líquida* (Estudante 10D); *Eu acho que também tem água congelada, o estado sólido!* (Estudante 11D). Uma das crianças ainda referiu que a água no estado sólido presente na

[16] Apesar de o português ser a língua materna de todos, uma das crianças possuía ascendência russa.

imagem se designava por *iceberg, é um bocadão de gelo, eu acho que tem muitos no Alaska!* (Estudante 5D).

Na 2.ª sessão intitulada *Abril, cravos mil!* (Apêndice 1) o terceiro desafio em articulação com a área de Português promoveu o desenvolvimento da capacidade de observação através da exploração dos elementos paratextuais da obra literária *25 de Abrir: O abril que nos fez*, com o objetivo de as crianças anteciparem conteúdos. A mestranda questionou as crianças sobre o que observavam nas ilustrações das páginas 12 e 13, recorrendo ao método *Observar – Pensar- Questionar-se*. Este método descrito por Ritchhart, Church & Morrison (2011), possui como principal objetivo incentivar os alunos a "fazer observações cuidadosas e interpretações ponderadas, ajudando a estimular a curiosidade e a estabelecer uma base para a investigação" (citados por Lopes & Silva, 2019, p.26). Na primeira etapa, Observar, foram referidos um *espião* ou *um detetive pela forma como está escondido e a olhar* (Estudante 9D), *cinco pessoas, três delas estão sentadas numa mesa e não sei se devem ser amigos porque estão com caras estranhas, um senhor de preto com um jornal e uma velhinha a chorar* (Estudante 2D).

Posteriormente, as crianças observaram a capa do livro, até então escondida, mas sem revelar ainda o título do mesmo. As opiniões foram imediatas e simultaneamente as crianças afirmaram "É o 25 de Abril" porque *quando os militares lutaram contra a ditadura daquele tempo para fazerem com que não houvesse mais ditadura, eles revoltaram e puseram rosas* [os colegas rapidamente corrigiram o colega para cravos] *em algumas armas, para simbolizar o dia 25 de abril que foi o dia em que se lutou pela liberdade!* (Estudante 5D); *As pessoas estão apoiar o militar porque ele está acabar com aquela ditadura malvada e por isso é que estão felizes!* (Estudante 2D).

Um outro momento da sessão desenvolveu-se através da distribuição pelas crianças de algumas fontes históricas relativas à Guerra Colonial para observarem, previamente plastificadas, mantendo sempre as regras de segurança face à pandemia. Este momento foi relevante, visto que a maioria dos alunos nunca conheceu ou contactou em primeira mão com pessoas que viveram em Portugal antes do 25 de abril de 1974. Neste sentido, a observação e o contacto direto com as fotografias que continham mensagens pessoais e de uma

Figura 19 - Observação e contato com fontes histórica da Guerra Colonial (arquivo da mestranda)

caderneta militar da Guerra Colonial foi importante porque mostrou-lhes o lado humano e doloroso da História, conseguiram sentir que aquelas pessoas existiram na realidade, salientando o comentário do estudante 2D após a leitura de uma mensagem escrita atrás de uma fotografia de um militar para a família: *Devia ser muito difícil professora porque eles não tinham telemóveis como nós agora para falarem e saberem se estava tudo bem, pois não?*. Apesar de na planificação esta atividade ser orientada através do método *Observar –Pensar – Questionar-se*, o mesmo não foi implementado na íntegra devido à dispersão e descontrolo da turma face ao entusiasmo que as crianças demonstraram pelo contato com os documentos históricos. Desta forma, a mestranda deveria ter dado tempo às crianças para explorarem livremente os documentos e posteriormente desenvolver uma reflexão conjunta ou simplesmente projetar os mesmos e desenvolver a tarefa de observação.

Turma do 2.º CEB

A 1.ª sessão no 2.º CEB denominada *Pelos corredores de um Mosteiro do século XII* realizou-se em regime de ensino à distância. A capacidade de observação desenvolveu-se através do método *Observar – Pensar – Questionar-se.* Para a aplicação do método, a mestranda selecionou uma iluminura de um monge copista que possuía elementos significativos para a observação e interpretação da mesma, de modo a garantir que a atividade fosse relevante para as crianças, estimulando a sua curiosidade. Seguindo as três etapas, o método foi implementado num momento inicial da sessão como motivação para a aprendizagem de um novo conteúdo – as funções e o modo de vida do Clero medieval do século XIII – mas também para relacionar com os conteúdos abordados na aula anterior relativo aos três grupos sociais da Idade Média – através da discussão e diálogo, em grande grupo.

Na primeira etapa, Observar, as crianças foram desafiadas a observarem atentamente a iluminura durante algum tempo, antes de qualquer conversa ou discussão oral. Nesta etapa era essencial que as crianças apenas referissem o que observavam e que não fizessem interpretações. A maioria referiu que observava *uma mulher e muitos livros* (Estudante 3G) porém, à medida que iam dialogando, as crianças começaram a interpretar o que observavam – *vejo uma mulher sentada num baú, a escrever*; *vejo uma senhora a ver um livro, acho que foi ela que escreveu e olhando para cima, tem livros que ela já escreveu ou que irá escrever*; *vejo uma senhora a ler livros*. E uma vez que as respostas começaram a dispersar do objetivo inicial, a mestranda sentiu a necessidade de os guiar na observação, para o tipo de vestuário

e corte de cabelo do monge. As crianças referiram um *vestuário pobre* e pensavam que não era um corte de cabelo, mas sim *um chapeuzinho* e até *uma falha no cabelo*. Sublinhe-se a interrogação constante do estudante 7G sobre o que observava, *não sei se serão quadros de arte ou janelas*. Inicialmente a turma demonstrou-se pouco motivada para a observação da iluminura, mas à medida que os colegas iam participando, as crianças colaborativamente completavam as observações uns dos outros, envolvendo-se na tarefa. Todavia, tendo em conta os elementos significativos que a iluminura contém, a observação da turma poderia ter sido mais completa e detalhada.

Na 2.ª sessão (Apêndice C), o terceiro desafio da aula desenrolou-se através da observação de uma ilustração que representava a reconstituição de uma rua de uma cidade europeia do século XIV, de modo a responderem à questão problematizadora: *Quais os aspetos na ilustração que facilitavam a propagação da doença* [Peste Negra]*?*. A ilustração foi adaptada pela mestranda, recorrendo a algumas animações 3D, tornando-a mais apelativa à faixa etária das crianças, mas nenhum dos alunos as referiu, transmitindo a ideia de que não observaram atentamente a ilustração. Aquando da planificação e construção dos recursos, a mestranda considerou que as animações 3D se destacariam e potenciariam a orientação da observação das crianças. Comparando com o segundo desafio da sessão (presente na capacidade de interpretação), a turma revelou maior dificuldade na capacidade de observação do que propriamente na capacidade de interpretação da fonte escrita. As crianças estabeleceram uma relação entre a atual pandemia e a Peste Negra do século XIV e apesar das suas semelhanças, não interpretavam as duas pandemias como factos distintos da História, sendo necessária a intervenção orientadora da mestranda – *O vírus anda pelo ar e como não usavam máscara, espalhava-se mais rápido!* (Estudante 1G); *Isso que estás a referir acontece atualmente porque a Peste Negra não era causada por um vírus, mas sim, por uma bactéria!* (Professora Estagiária). A turma revelou-se bastante autónoma no uso da internet como fonte de informação para responderem ao desafio anterior: tendo em conta o ilimitado número de fontes de informação sobre a Peste Negra que existem *online*, conseguiram autonomamente selecionar e avaliar fontes de informação credíveis. Contudo a observação da ilustração fomentava o raciocínio dedutivo, contrariamente ao uso da *internet*.

A terceira e última sessão denominada *Abacadabra: Bem-vindo ao maravilhoso mundo dos séculos XIII e XIV* realizou-se em regime de ensino presencial. Uma vez que a competência de observação é uma das competências fulcrais para o desenvolvimento do pensamento

crítico e considerando que a turma tinha revelado dificuldades nas sessões anteriores, a mestranda optou pela continuação de atividades que promovessem o seu desenvolvimento. Um dos momentos da aula traduziu-se na observação da ilustração da reconstituição de um sarau na corte do rei D. Dinis e, em comparação com a sessão anterior, a turma demonstrou uma melhoria nas suas observações. As crianças foram capazes de retirar informações pertinentes do que observaram, de modo a concluírem que a cultura popular se diferenciava da cultura cortesã: *Tem ali uma grande mesa com muita comida* (Estudante 2G); (…) *na maneira de vestir, os vestidos da imagem* [reconstituição de um sarau na Corte de D. Dinis] *são mais bonitos, têm mais cores, dourado que pode ser ouro, o vermelho e não parecem farrapos…* (Estudante 5G); *os instrumentos* (estudante 6G).

4.6.3. INTERPRETAÇÃO

Turma do 1.º CEB

Na 2.ª sessão (25 de abril de 1974) as crianças foram questionadas oralmente sobre o significado da palavra Liberdade, destacando-se bons exemplos como o do estudante 5D: *A liberdade é conseguires dizeres… a nossa opinião sobre as coisas* (…) *posso dar antes um exemplo professora? Tu se calhar dizes a tua opinião e o outro prende-te, isso não é liberdade. Liberdade é tu conseguires expressar a tua opinião!*; e do estudante 1D: *É por exemplo teres uma borboleta, se lhe tirares as asas, tiras-lhe a liberdade porque ela não pode mais voar!*. Posteriormente foram desafiados a escreverem a sua opinião sobre o significado de liberdade e de acordo com as produções escritas dos estudantes, todos exprimiram a sua opinião recorrendo muitas das vezes a exemplos concretos do seu quotidiano, referindo o distanciamento social fruto da pandemia, para as justificar – *jogar os jogos que eu quiser*; *conseguir abraçar quem eu quiser, a minha família, os meus amigos*. Contudo, a mestranda considera importante destacar duas das respostas, visto que se diferenciaram das restantes por estarem mais completas e possuindo um caráter mais humanista e democrático, associado a sentimentos e a deveres individuais:

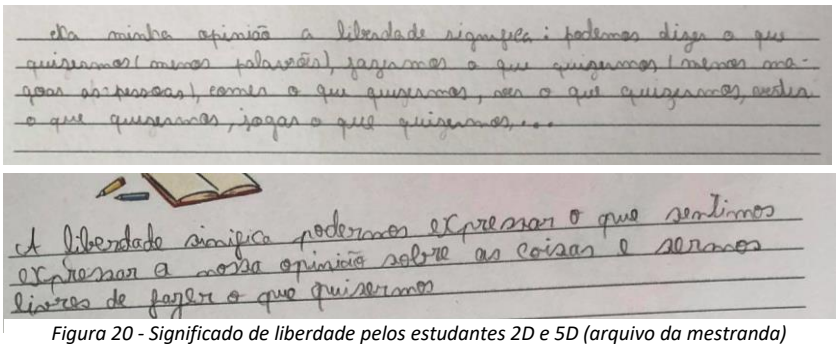


Figura 20 - Significado de liberdade pelos estudantes 2D e 5D (arquivo da mestranda)

Na segunda etapa do método descrito anteriormente, Pensar, as crianças foram questionadas sobre o que achavam que estava acontecer nas ilustrações da obra literária "25 de abrir: o abril que nos fez", interpretando-a. Ao longo de várias hipóteses, o estudante 14D referiu que *o senhor está a espiar aquelas pessoas ali atrás!* e o estudante 2D concluiu que *esse senhor, aí de preto, é um polícia mascarado para ouvir as conversas das pessoas e depois prendê-las*. Após o título da obra ser revelado, as crianças estranharam e questionaram: *Oh professora, abrir?* e o estudante 3D referiu que *é muito parecido com Abril* e rapidamente o estudante 10D completou *é por causa de abrir a liberdade, as pessoas terem conseguido a liberdade*.

O último desafio antes do horário de intervalo desenvolveu-se através da distinção entre facto e opinião. Inicialmente, as crianças revelaram dificuldades em explicar por palavras suas o significado de facto e opinião, destacando-se a intervenção do estudante 3D, usando como exemplo a atividade que decorreu anteriormente: *Uma opinião é mais ou menos aquela pergunta que a professora nos fez sobre o que nos achávamos sobre o livro, se gostávamos da história e nós ai dizemos a nossa opinião sobre a história do livro que a professora nos leu sobre o 25 de abril*. Contudo, nenhuma criança conseguiu explicar o significado de um facto. Relativamente à primeira afirmação, *Após o 25 de Abril de 1974, os portugueses passaram a poder exprimir as suas ideias livremente*, todas as crianças consideraram ser um facto – *É um facto porque antes do 25 de abril de 1974 as pessoas não podiam expressar e dizer as coisas livremente* (Estudante 5D). A segunda afirmação, *O feriado do 25 de Abril é mais importante do que o feriado do dia 10 de Junho*, causou algumas hesitações e rapidamente as crianças questionaram-se sobre o feriado do dia 10 de junho e a sua importância – *Qual é esse feriado?*. Inicialmente, o estudante 9D referiu que a afirmação era um facto mas não conseguiu justificar a sua decisão. E simultaneamente o estudante 5D referiu que na sua perspetiva, a afirmação *é uma opinião porque há pessoas que acham que*

o 25 de abril é mais importante mas também há pessoas que acham que o 10 de junho é mais importante. No que concerne à terceira afirmação, *O cravo é a flor mais bonita de todas as flores*, a decisão foi unânime – *É opinião porque imagine… uma violeta… há pessoas que gostam mais e acham mais bonita a violeta do que o cravo* (Estudante 15D). A quarta e última afirmação, *O feriado do dia 25 de Abril é celebrado na Primavera*, foi considerada um facto porque *a primavera começou em março e só termina em junho, então é verdade que o feriado do 25 de abril acontece na primavera* (Estudante 11D).

Turma do 2.º CEB

Na 1.ª sessão do 2.º CEB (O Clero medieval dos séculos XIII e XIV) e na segunda etapa do método descrito anteriormente, Pensar, as crianças foram questionadas sobre o que achavam que estava acontecer na iluminura referente ao monge copista, interpretando-a. Ao longo do diálogo, as crianças iam completando as observações dos colegas: *a ver os livros que escreveu*; *está a ler livros*; *Não! Eu acho está a escrever um livro porque está com um lápis na mão* (Estudante 1G); *está acabar de escrever um livro*; *eu acho que ele está a fazer a continuação do livro que está em cima da mesa* (Estudante 1G). Após algum tempo de discussão em grande grupo, o objetivo principal desta etapa foi concluído com sucesso, um dos estudantes chegou à conclusão que o monge estava a copiar um livro, à mão – *ele está a escrever com a mão, parece que está a copiar* (Estudante 2G). A mestranda considera que a interpretação da iluminura não era propriamente fácil para as crianças, mas fizeram boas interpretações.

A 2.ª sessão denominada *O passado aqui tão perto… as Pandemias da História* realizou-se em regime de ensino à distância. O primeiro desafio da sessão traduziu-se pela interpretação e exploração do significado da palavra pandemia, tão utilizada atualmente, através de um *brainstorming*, mobilizando conhecimentos prévios. As crianças demonstraram bons conhecimentos prévios – *Professora, é o que está acontecer no mundo, estão muitas pessoas a morrer por causa que o vírus as infetou, o vírus que anda no ar e por isso, temos de usar máscaras para nos protegermos* (Estudante 4G) – realçando o facto de um dos alunos intervir pertinentemente e simplificar rapidamente, por palavras suas, a diferença entre pandemia e epidemia – *Mas tipo*

Figura 21 - Nuvem de palavras criada através do brainstorming sobre o significado da palavra "pandemia" (Arquivo da mestranda)

há uma diferença entre pandemia e epidemia… por exemplo professora, uma epidemia que é uma doença que está acontecer só naquele país que passa para uma pandemia, quando está em vários países (Estudante 1G). Seguidamente, as crianças referiram exemplos de pandemias que conheciam, destacando-se a Covid-19 e a Peste Negra. Todavia, um dos alunos (Estudante 1G) ainda referiu a *Gripe Espanhola*, o que é interessante.

O segundo desafio da sessão constituiu-se pela leitura e interpretação de uma fonte escrita sobre a Peste Negra do século XIV. Ribeiro et al (2017) referem que analisar um documento escrito, em sala de aula, faz com que os alunos pensem, reflitam e construam novas ideias. Inicialmente, alguns elementos da turma demonstraram alguma dificuldade em focarem-se unicamente nas informações presentes no documento escrito e justificarem as suas respostas partindo da fonte. A capacidade de concentração é essencial para o desenvolvimento de um bom pensador crítico, as crianças devem empenharem-se na procura de informações relevantes, focarem-se na "investigação" e serem persistentes na procura de resultados (Facione, 1989). Foi notório o interesse que possuíam pelo tema da sessão e algumas vezes partilhavam ideias prévias que possuíam, nem sempre corretas. Contudo, partindo da exploração da fonte escrita, as crianças conseguiram identificar a Peste Negra do século XIV como uma doença bastante contagiosa – *Eles até podiam ter uma ferida e não tinha nada a ver com a doença, que eram logo abandonados pela sua família, ou seja, por este pensamento… como aquilo era tão contagioso, eles pensaram logo que era a doença!* (Estudante 2G); *Professora eu notei que há outra parte que explica porque é que a doença era muito contagiosa e ainda ninguém disse… era que os "vivos quase não eram suficientes para enterrar os mortos", era muito contagiosa porque iam morrendo muitas pessoas* (Estudante 6G) – bem como dois dos seus sintomas.

No último desafio da 2.ª sessão, as crianças demonstraram ser capazes de distinguir um facto de uma opinião. Importa destacar uma intervenção bastante pertinente do Estudante 2G que não utilizou uma distinção genérica como os restantes colegas, mas sim a temática da sessão, dando um admirável exemplo da distinção entre facto e opinião: *Posso dar um exemplo professora? Por exemplo, a Peste Negra propagava-se muito é um facto, mas se for, devia ser muito difícil viver naquela época é uma opinião*.

A mestranda selecionou quatro afirmações com o objetivo de as crianças as classificarem como facto ou opinião. Relativamente à primeira afirmação, *O confinamento é bom porque passo mais tempo com os meus pais*, todos os alunos interpretaram a afirmação

como uma opinião. Exceto um dos alunos, possuidor de Défice Cognitivo e Emocional revelando dificuldades de compreensão, que não compreendeu o objetivo da atividade e não discordava de a afirmação ser uma opinião mas da afirmação em si – *Não concordo porque é muito tempo em casa, não se pode sair, não se pode ir passear*. A segunda afirmação, *Ao longo da História, a Humanidade tem sido devastada por várias pandemias, entre elas a Peste Negra do século XIV e a Covid-19 do século XXI*, a turma interpretou como um facto. A terceira afirmação, *A Peste Negra é mais perigosa do que a Covid-19*, proporcionou algumas dúvidas de interpretação devido ao grau de dificuldade da afirmação comparando com as restantes. Todavia, alguns elementos da turma conseguiram fazer boas leituras e interpretar a afirmação como uma opinião, justificando de forma bastante assertiva as suas respostas: *Porque a gente não sabe como é que era a Peste Negra professora e depende da pessoa porque a covid-19 também provoca muita dor, por isso eu acho que é uma opinião* (Estudante 1G); *Eu acho que é uma opinião como o A* porque não está comprovado que a Peste Negra é mais perigosa do que a Covid-19. A Peste Negra era perigosa sim mas não sabemos se era mais perigosa do que a Covid-19 porque esta pandemia também ainda não acabou!* (Estudante 5G). A quarta e última afirmação, D*urante a Peste Negra do século XIV já se fazia isolamento e quarentena, os únicos métodos eficazes que ainda hoje utilizamos*, a interpretação como facto foi unânime.

Na 3.ª sessão (cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV), após a leitura das frases [superstições] presentes no quadro, a mestranda aproveitou para questionar as crianças sobre a sua denominação. Durante o diálogo, salienta-se a intervenção do Estudante 1G – *Oh professora, serão opiniões? Porque algumas não são verdade!* – interessante para a análise do presente projeto porque demonstra alguma consciência sobre uma competência específica do desenvolvimento do pensamento crítico, mais concretamente a capacidade de interpretação trabalhada na segunda sessão do projeto em regime de ensino à distância, com uma distância temporal significativa de três semanas. Oralmente e em grande grupo, a turma conseguiu refletir ainda que, apesar da distância temporal entre o século XXI e os séculos XIII e XIV, a resposta das pessoas a medos, inseguranças ou até ao desconhecido continua a ser muito semelhante – *Oh professora posso dizer uma coisa? nos tempos antigos quem tinha uma verruga no nariz e assim um aspeto mais coiso, as pessoas pensavam que logo que era uma bruxa e às vezes, agora também ainda é assim* (Estudante 1G); *Oh professora a minha avó também tem assim uma ferradura, assim na porta mas eu não sabia para que era* (Estudante 9G); *Eu tenho este colar que é da sorte* (Estudante 10G).

4.6.3 ANÁLISE

Turma do 1.º CEB

Na 1.ª sessão (os estados físicos da água), o terceiro momento da aula desenrolou-se através da capacidade de análise, mais concretamente de fazer inferências sobre os estados físicos da água partindo de três afirmações, recorrendo a uma roleta na ferramenta *online WordWall*. Na primeira afirmação, *Sem mim não conseguirias nadar*, as crianças referiram com alguma facilidade o estado líquido, justificando assertivamente a sua decisão – *porque nós não conseguimos nadar em água congelada* (Estudante 1D); *também não podia ser no estado gasoso porque é quase invisível, só pode ser o estado líquido* (Estudante 4D). Na segunda afirmação, *Comigo podes refrescar as tuas bebidas no Verão, em dias muitos quentes*, inicialmente referiram que as bebidas estavam no estado líquido porque *só assim as conseguimos beber* mas também o estado sólido – *porque utilizamos cubinhos de gelo para refrescar as bebidas* (Estudante 10D); *o gelo serve para refrescarmos as bebidas mas no verão como está muito calor acaba por derreter e fica no estado líquido* (Estudante 2D). Na terceira afirmação, *A água líquida existente na roupa molhada passa para a atmosfera em forma de vapor de água, quando se põe a roupa a secar*, as crianças referiram assertivamente o estado gasoso – *porque fala ali em vapor de água que é o estado gasoso* (Estudante 2D).

Na 3.ª sessão (aspetos físicos de Portugal: formas de relevo), foi distribuído a cada criança uma ficha*, Pensar, Imaginar, Criar!* com o objetivo de identificarem o problema e as causas que originaram o mesmo através da visualização de um vídeo sobre a Toupeira-de-Água elaborado pela professora estagiária. A maioria dos estudantes erraram na identificação do problema – *A toupeira-de-água é caçada por outros animais*; *As águas estão poluídas* – quando o objetivo era que as crianças identificassem a toupeira-de-água como uma espécie ameaçada, considerada uma espécie vulnerável. No que concerne à identificação das causas que originaram este problema, a turma demonstrou maior capacidade, identificando corretamente as três causas: construção de barragens, poluição da água e as alterações climáticas.

4.6.4. ARGUMENTAÇÃO

Turma do 1.º CEB

Na 1.ª sessão (os estados físicos da água), partindo da leitura e da compreensão de uma carta misteriosa que a turma recebeu, promoveu-se um diálogo em grande grupo sobre

a importância da água e do uso responsável da mesma. Numa visão geral, a maioria da turma justificou assertivamente as suas respostas, salientando-se a intervenção do estudante 2D – *A água é importante porque sem ela não existe vida, não existimos nós, não existem os animais, nem nada. Agora com o vírus eu lavo mais vezes as mãos e também tenho de ter mais cuidado com a água, não deixar a torneira aberta* – e do estudante 5D – *Sem água não conseguimos viver porque mais de metade do nosso corpo é feito com a água que bebemos (…) e se não regarmos as plantas com a água, as plantas não fazem oxigénio e morremos todos*. Demonstraram ainda, estarem informados e que acompanham o que se passa na atualidade internacional – *Professora, há países na África que não têm água boa e lá é muito quente e eles precisam de beber muita água mas não há como nós temos aqui* (Estudante 5D). Esta reflexão é muito importante, principalmente em tenra idade "enquanto pensadores capazes de se posicionarem no mundo atual" e refletirem sobre problemas bastante complexos, "frutos da globalização e das mudanças demográficas existentes" como título de exemplo as temáticas desenvolvidas neste diálogo: a escassez da água potável, a poluição das águas, a pobreza ou as desigualdades sociais entre países (Cruz, Dominguez, Payan-carreira, 2019, p.5). Para além do pensamento reflexivo, é imprescindível que se posicionem e atuam de forma construtiva no seu dia a dia para um mundo melhor e mais sustentável; recorrendo a um ditado popular: é de pequenino que se torce o pepino.

Posteriormente, cada criança foi desafiada a escrever uma frase de incentivo ao uso responsável da água. De acordo com as produções das crianças, demonstraram sentido de responsabilidade e preocupação, aliado a valores morais e cívicos, recorrendo muitas vezes a exemplos do seu quotidiano – *Não gastes a água só porque queres, o nosso planeta e a água não são inesgotáveis* (Estudante 9D); *Não me poluam! Eu cuido de vocês e vocês têm de cuidar de mim!* (Estudante 7D); *Cuida bem da água como ela cuida de ti, senão a tua vida acabará e a vida da Terra também!* (Estudante 2D).

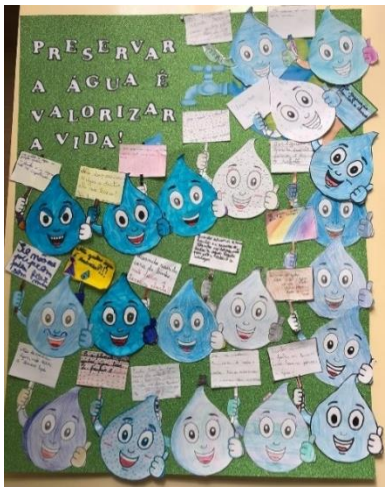


Figura 22 - Cartaz de incentivo ao uso responsável da água (arquivo da mestranda)

Autonomamente foram capazes de dar asas à imaginação e criaram provérbios contemporâneos – *Se o planeta queres ajudar, água terás de poupar!* (Estudante 5D); *Se queres viver, a água terás de proteger!* (Estudante 11D). Estas atividades promoveram o pensamento crítico e simultaneamente o pensamento criativo. Autores como Ennis e Piette

referem que o pensamento crítico envolve o pensamento metacognitivo ou metacognição (citados por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001), e requer, muitas vezes, o apoio do pensamento criativo.

Na 2.ª sessão (25 de abril de 1974), a mestranda questionou as crianças se se consideravam livres, a maioria das crianças afirmou imediatamente que sim, no entanto a mestranda observou que uma delas abanava a cabeça para os lados, demonstrando que não concordava com os colegas: *Eu sinto que não tenho liberdade nenhuma, já tive, agora não… Não gosto, eu quero sair de casa para passear e não posso, quero estar com os meus amigos para brincar e não posso, isto é liberdade? Não gosto!* (Estudante 13D). A intervenção desta criança foi bastante pertinente, tendo em conta a conjuntura atual não só do país, mas do mundo, palavras como confinamento ou distanciamento social fazem parte do nosso quotidiano, bem como o facto de termos algumas liberdades condicionadas. Todavia, temos liberdade de podermos ser, de escolher o que dizer, de sermos livres, mas rapidamente outras crianças se manifestaram em concordância com a colega, em vários sentidos. O estudante 3D considerou que *somos livres 99% mas o 1% não somos* mas não conseguiu justificar a sua opinião e o estudante 12D voluntariamente tentou ajudar o colega: *Oh professora eu acho que sei o que o A* está a dizer… por exemplo nós vimos para a escola mas algumas vezes a professora manda trabalhos de casa que nós temos de fazer porque é um dever nosso e às vezes não nos apetece mas tem de ser!*. A intervenção deste estudante foi relevante e estimulou uma outra abordagem reflexiva sobre a liberdade porque apesar de termos direitos, também temos deveres a cumprir. Posteriormente, todas as crianças realizaram um momento de escrita em torno da importância da liberdade e "nada é mais difícil e, por isso, mais precioso do que ser capaz de decidir" (Napoleão, citado por Lopes & Silva, 2019, p. 179). Todas as crianças assumiram a importância da liberdade, justificando as respostas principalmente através do lado humano mais sentimental – *Somos mais felizes porque sem liberdade andaríamos sempre repreendidos*; *Termos paz e amor na vida para não sermos prisioneiros de nós mesmos* – e utilizando ainda os valores cívicos, num sentido mais objetivo – *Porque é um direito que todos temos*. Destacando-se novamente a justificação da resposta do estudante 2D, recorrendo a uma situação real da História do nosso país:

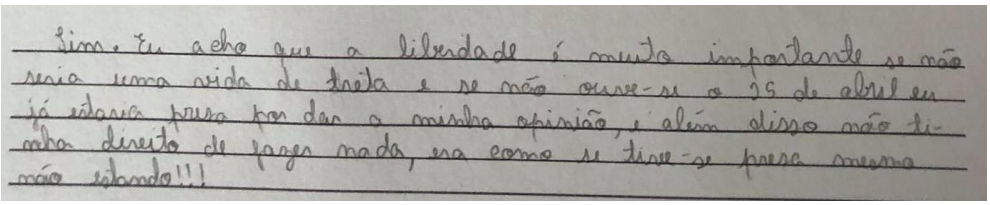

Sim. Eu acho que a liberdade é muito importante se não
seria uma vida de treta e se não ouve-se o 25 de abril eu
já estaria presa por dar a minha opinião, e além disso não ti-
nha direito de fazer nada, era como se tive-se presa mesmo
não estando!!!

Figura 23 - Resposta do estudante 2D à questão: A Liberdade será algo importante? (arquivo da mestranda)

Após o momento de leitura e exploração de algumas proibições referentes ao Estado Novo, que se encontravam espalhadas pelas paredes da sala de aula as crianças foram questionadas: *Como se sentiriam se estas proibições acontecessem agora? Porquê?*. Ao longo do diálogo, a maioria afirmou que se sentiria *triste*, *perturbado* (Estudante 4D) ou *como se me amarrassem, ia-me sentir presa* (Estudante 12D) mas sem justificarem as suas respostas. E novamente destaca-se a argumentação do estudante 2D: *Mais valia estar noutro país que não houvesse ditadura do que estar em Portugal porque ia-me sentir como se estivesse presa numa prisão, estas regras proíbem uma pessoa de praticamente tudo… tudo é proibido, não podemos falar livremente e isso não é fixe*. Na perspetiva de Pinto (2016), uma das oportunidades de aprofundar o conhecimento histórico é através do contacto direto com fontes históricas na medida em que os alunos, a partir destes recursos, constroem interpretações, relacionando-as com os conhecimentos já adquiridos. Durante o momento de exploração destas fontes, existiu uma intervenção inusitada do estudante 1D referindo que *a Guerra* [Colonial] *não trouxe apenas coisas más porque por exemplo, se ganharmos a guerra, ficamos com as terras que tinham ouro, ficando mais ricos*. Esta opinião causou algum desconforto nas crianças que estavam perto do aluno, destacando-se a intervenção do estudante 2D: *As guerras não trazem nada de bom, são malvadas porque muitas pessoas morrem*.

Turma do 2.º CEB

Na 3.ª e última sessão (cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV), a mestranda questionou as crianças sobre o significado da palavra "cultura". Inicialmente, dois alunos associaram ao cultivo e à plantação de alimentos. Porém, o estudante 1G rapidamente questionou os próprios colegas: *Ui mas porquê? Oh professora é que eu acho que não é nada disso assim! (…) Eu acho que cultura é tipo alguma coisa que faz parte daquele país, é uma coisa própria de alguns sítios, que se faz muito lá…* e o estudante 2G referiu um exemplo, completando a ideia do colega – *Na América latina por exemplo eles lá usam aqueles chapéus grandes, eu não sei como se chama… eu sei diversas culturas mas não sei bem o que eles*

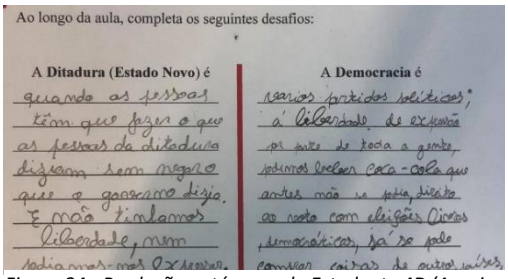
fazem, não sei bem explicar professora… tipo na cultura egípcia, os gatos eram os deuses e para nós os gatos pretos até dizem que dão azar!. A mestranda questionou novamente a turma sobre o significado de diversidade cultural e as crianças foram bastante assertivas nas suas respostas, com justificações semelhantes às apresentadas na sessão zero – *Diversas culturas*; *É quando as formas de vida da população são diferentes umas das outras* (Estudante 1G); *Eu acho que é quando existem diferentes maneiras e modos de vida* (Estudante 5G). Seguidamente, foram questionados sobre a importância da diversidade cultural e, em comparação com a sessão zero, foi visível que a maioria dos alunos participou no diálogo em grande grupo. Inicialmente apenas uma criança (Estudante 3G) referiu que a diversidade cultural não era importante mas não conseguiu justificar a sua resposta. No final, após a partilha dos restantes colegas, essa mesma criança refletiu e considerou que a diversidade cultural era bastante importante, justificando a sua decisão: *Agora eu acho que é porque cada país tem a sua História, por exemplo nós temos D. Afonso Henriques e em França e Espanha teve outro, apesar de alguns países juntarem-se à História de Portugal por causa das batalhas e assim mas não é toda a História de Portugal porque cada uma tem a sua História e por isso é que somos hoje assim, todos diferentes!*. Apesar de não conseguir inicialmente justificar a sua resposta e do mesmo discordar das opiniões dos restantes colegas, o estudante 3G revelou algumas das características de um bom pensador crítico. Interessou-se e esteve disposto a ouvir a opinião da turma, reconsiderando a sua resposta inicial.

Ao longo do diálogo, a turma apresentou aspetos característicos da diversidade cultural em todo o mundo. No caso de Portugal, referiram o fado e a gastronomia típica de algumas cidades portuguesas – *Oh professora eu não sei se estou a pensar bem, eu já fui a Mirandela só para comer salpicão e alheiras*; *A francesinha do Porto também!* – e ainda refletiram sobre a gastronomia de outros países que já visitaram comparativamente à de Portugal – *Eu já fui a Espanha e a comida é diferente da nossa mas eu gosto mais daqui, é mais saborosa professora, eu comi uma sopa tipo fria e laranja, bué ruim, acho que se chama gaspacho*. O tipo de vestuário foi outro aspeto referido pelas crianças: *Oh professora na Escócia, os homens usam umas saias verdes; Mas aqui são as meninas que usam saias, os homens não*. Partindo de algumas das respostas anteriores, é possível afirmar que possuem bons conhecimentos da cultura portuguesa, mas também estão informados sobre aspetos de culturas internacionais, apresentando exemplos bastante completos e assertivos.

4.6.5. TOMADA DE DECISÃO

Turma do 1.º CEB

Na 2.ª sessão (25 de abril de 1974) foi entregue a cada aluno uma ficha para completarem ao longo da aula e destaca-se a autonomia do Estudante 4D em comparação com os restantes colegas no preenchimento da primeira atividade.


Ao longo da aula, completa os seguintes desafios:

A Ditadura (Estado Novo) é	A Democracia é
quando as pessoas tem que fazer o que as pessoas da ditadura diziam sem negro que o governo dizia. E não tinhamos liberdade, nem	varios partidos politicos; a liberdade de expressão por parte de toda a gente, podemos beber coca-cola que antes não se podia, direito ao voto com eleições livres democraticas, já se pode conviver coisas de outros países

Figura 24 - Produção autónoma do Estudante 4D (Arquivo da mestranda)

A 3.ª sessão (aspetos físicos de Portugal: formas de relevo) proporcionou um momento de reflexão em torno de três planos individuais que cada criança possuía para a vida. Da maioria dos planos partilhados destaca-se o realismo que as crianças assumiram principalmente em torno das relações humanas e sociais: *o desejo de ser feliz e de viajar; nunca reprovar na escola para orgulhar a minha família* (Estudante 14D); *construir uma casa para todos os sem abrigo e também para todos os animais abandonados na rua* (Estudante 11D); *Ir a França onde está o meu avô porque tenho saudades dele* (Estudante 9D); *Convencer a minha mãe a dar-me um cãozinho* (Estudante 2D); bem como desejos no âmbito material como *ser rico*; *ter uma casa gigante e bonita*.

Turma do 2.º CEB

Na 1.ª sessão (O Clero medieval dos séculos XIII e XIV) no 2.º CEB e na terceira etapa do método referido anteriormente, Questionar-se, as crianças interrogavam-se a qual dos grupos sociais medievais do século XIII o monge pertencia. A mestranda considera que este tipo de questionamento é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque com demasiada frequência damos às crianças a solução, ao invés de darmos questões suficientemente problematizadoras para resolverem autonomamente. Inicialmente, dois alunos referiram o Povo devido ao seu *vestuário de pobre* contudo, o estudante 2G discordou dos colegas, referindo que pertenceria ao Clero mas não conseguiu fundamentar a sua opinião. A restante turma rapidamente impulsionou o diálogo em torno da resposta do aluno – *Não deve ser do Clero porque eles apenas rezam…* (Estudante 3G); *Mas tem vários livros que podem ser a Bíblia ou não… pode rezar a Deus e ainda escrever aquelas coisas da Bíblia* (Estudante 4G); *Sim porque a Nobreza também tinha outros passatempos, não combatiam só* (Estudante 5G). E assim, a turma decidiu que o monge exibido na iluminura era um representante do Clero, salientando-se a tomada de decisão em grande grupo.

O último momento da aula de consolidação dos conteúdos abordados foi concretizado através de um *quiz online – E se eu pertencesse ao Clero medieval do século XIII?*. A mestranda optou pela ferramenta *quizizz*, uma vez que a turma já se encontra familiarizada, principalmente o aluno portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo mas também, como componente avaliativa, visto que os dados e as respostas de cada aluno permanecem guardadas na aplicação. O *quizizz* era composto por três perguntas de escolha múltipla e uma questão de resposta aberta e de acordo com os dados registados na aplicação, todas as crianças foram capazes de tomarem uma decisão e cerca de 81% da turma respondeu corretamente ao *quizizz*, traduzindo num balanço bastante positivo.

4.6.6. CONTEXTOS DE TRABALHO COLABORATIVO E COOPERATIVO

As crianças precisam de aprender a pensar em conjunto, para que possam desenvolver competências de interação com os outros, numa aprendizagem mútua. O segundo objetivo do projeto passava pela utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa em contexto de sala de aula e seguidamente apresentam-se as atividades elaboradas neste âmbito.

Turma do 1.º CEB

As *Aprendizagens Essenciais* articuladas com o *Perfil do Aluno*, remetem para contextos de colaboração e cooperação em várias áreas de competência, bem como nos descritores e ações estratégicas de ensino. Num formato acessível e respeitando sempre as regras de segurança impostas pela conjuntura atual, introduziu-se um elemento de trabalho colaborativo. Na 2.ª sessão do 1.º CEB, o primeiro desafio proposto à turma traduziu-se na descoberta da temática da sessão. A cada par heterogéneo, estabelecidos previamente pela mestranda, foi atribuído um desafio matemático envolvendo a multiplicação com números decimais (algoritmo). Colaborativamente, as crianças tinham de completar corretamente o desafio, para receberem um dos envelopes vermelhos misteriosos que continha uma das 10 pistas. Convém destacar a consciência coletiva e individual que as crianças demonstraram, respeitando na íntegra todas as indicações e regras impostas pela mestranda (a não partilha de materiais e a escrita

Figura 25 - Contexto de trabalho colaborativo, monitorizado pela ferramenta online Classroom Timers (Arquivo da mestranda)

individual do desafio matemático no caderno diário, apesar de trabalharem e discutirem oralmente em conjunto). Após a correção dos desafios pela mestranda, cada par recebeu um dos envelopes misteriosos e à vez, partilharam com os colegas as 10 letras. Inicialmente demonstraram alguma dificuldade, porém, quando se aperceberam que as letras formavam uma imagem de dois cravos, rapidamente e em grande grupo adivinharam a temática da sessão: a Liberdade. Uma das crianças (Estudante 4D) associou imediatamente a imagem dos cravos e a temática a um marco importante da História de Portugal, o 25 de Abril de 1974: *Oh professora já sei do que vamos falar, vai ser o 25 de abril porque hoje é dia 21 e está a chegar esse dia, não é?*.

Na 3.ª sessão foi possível a implementação do método de aprendizagem cooperativa, *Pensar – Formar Pares – Partilhar*. O principal objetivo desta atividade implica que as crianças sejam capazes de desenvolver novas ideias e soluções, como resultados da interação cooperativa com os outros, de forma imaginativa e inovadora para o problema identificado no vídeo, neste caso relativo à Toupeira-de-água e à sua condição como espécie vulnerável. A mestranda constituiu grupos heterogéneos e disponibilizou cerca de 15 minutos para que discutissem as ideias entre si e juntos chegassem a uma ou várias soluções criativas. No final, cada par partilhou com a turma as suas soluções, destacando-se: *fazer um robô para tirar todo o lixo das águas onde a toupeira-de-água habita e aproveitá-lo para depois tirar todo o lixo das águas de todo o mundo*; *informar as pessoas sobre o que está acontecer à toupeira-de-água por um canal de televisão com o objetivo de juntar o maior número de pessoas para recolherem o lixo presente nas águas*; *colocar avisos de grande dimensão nas margens dos rios para não poluírem as águas*. As crianças demonstraram maior facilidade na criação de soluções para a poluição das águas do que para as duas restantes causas (alterações climáticas e construção de barragens), talvez devido à complexidade das mesmas. A mestranda considera que esta atividade foi importante porque tal como referem Morais & Azevedo (2011), a "promoção e estimulação da criatividade é pouco evidenciada nos diferentes contextos sociais onde as crianças/adolescentes estão inseridos" (citados por Lopes & Silva, 2019, p. 145).

Turma do 2.º CEB

Na 3.ª e última sessão, propôs-se um exercício de escrita colaborativa, mais especificamente a escrita de um *post* no *Facebook* intitulado *Um sarau na corte de D. Dinis*. A turma reagiu com surpresa e interesse, de que foi exemplo a reação de uma das crianças: *Oh professora no Facebook? Que fixe mas as pessoas ainda podem comentar tipo "ui ele ainda existe?"* (Estudante 2G). Ao longo desta atividade, a turma partilhou as suas ideias mas também ouviu e respeitou a dos colegas, adotando uma postura adequada. A tomada de decisão é uma competência essencial em todos os aspetos das nossas vidas. As decisões foram tomadas em conjunto e importa salientar que muitas das vezes os próprios estudantes tinham a iniciativa de utilizar mais do que uma opinião, completando as ideias uns dos outros, revelando grande autonomia – *Podemos dizer que tinham muita comida, faziam banquetes* (Estudante 1G); *Sim, e que também que tinha músicos para as pessoas cantarem e dançarem* (Estudante 13G); *Aprendíamos poemas, lendas e histórias* (Estudante 5G). A argumentação e justificação durante "uma atividade social de confronto de ideias" entre as crianças são contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que a "diversidade não é considerada um problema, mas uma oportunidade de enriquecimento" (Morais, Lopes & Silva, 2019, p.67).

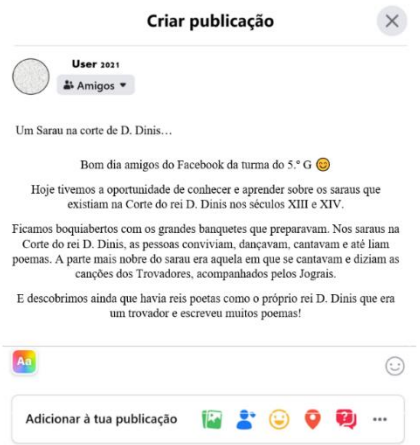


Figura 26 - Escrita colaborativa, Um sarau na Corte de D. Dinis (arquivo da mestranda)

4.6.5. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO 1.º CEB E DA DISCIPLINA DE HGP DO 2.º CEB

Numa visão geral, prevalece ainda, apesar de todas as mudanças verificadas nas últimas décadas, um ensino baseado na memorização, transmissão e reprodução de conhecimentos, em que o professor continua a ser visto como o "expositor" de matéria e os alunos são vistos como meros "recetores", mesmo que seja reconhecido o baixo impacto que a assunção deste papel tem na aprendizagem dos alunos e na resposta às exigências sociais. Os alunos continuam a ser expostos a grandes quantidades de informação, a qual é na maioria das vezes memorizada. Normalmente, o professor questiona pouco os alunos e muitas das questões não criam oportunidades para discutir ideias e debater pontos de vista ou

perspetivas, ou seja, "os docentes continuam a formular perguntas focadas, apenas, na repetição dos conhecimentos transmitidos" (Falkof & Moss; M. Gall citados por Tenreiro-Vieira, 2000, p. 15). Seguindo esta linha de pensamento, Nickerson refere a importância de os professores não se limitarem a fornecer informação aos alunos mas levá-los a pensar criticamente: "não é colocar alguma coisa nas cabeças dos alunos mas sim tirar algo delas" (citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005, p. 93). No entanto, importa salientar, tal como Lipman refere, que muitos professores se sentem pressionados, uma vez que "as escolas de educação que frequentaram não os prepararam para ensinar habilidades de pensamento, e a maioria deles sente que embora competente, só pode ensinar o que aprendeu a ensinar" (1990, p. 47). Ou seja, um importante ingrediente no sucesso do ensino do pensamento crítico é o professor ter as suas capacidades de pensamento crítico desenvolvidas, porque caso desconheça e raramente utilize o seu potencial crítico não conseguirá promover essas capacidades nos alunos. Neste âmbito, destaca-se a importância da formação inicial de professores, em que as competências de pensamento crítico devem ser integradas nos cursos da formação docente. Young, indica a "falta de modelos e estratégias úteis para alunos e professores" (citado por Tenreiro-Vieira, 2000, p. 22) como um dos maiores obstáculos ao ensino do pensamento crítico.

O inquérito por questionário[17] realizado teve como principal objetivo a recolha de dados que permitam compreender as conceções dos docentes sobre o desenvolvimento de competências do Pensamento Crítico. Responderam ao inquérito por questionário 38 docentes, mais concretamente 21 docentes do 1.º CEB e 17 docentes da disciplina de Historia e Geografia de Portugal do 2.º CEB. A amostra era constituída, maioritariamente, por indivíduos do sexo feminino (89,5%) com idades que variam entre os 25 e mais de 50 anos, sendo a faixa etária mais frequente a de 36 a 50 anos (34,2%). O tempo de serviço varia entre os três e mais de 20 anos, possuindo a maioria mais de 20 anos de serviço (36,8%). No que concerne ao grau académico, verifica-se que a maioria detém o grau de mestre (52,6%) ou de licenciado (44,7%), existindo um titular de bacharelato.

Relativamente à primeira questão pretendia-se compreender se durante a formação inicial de professores existiu espaço para o desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico. Isto porque os docentes só poderão "ensinar os seus alunos a usar as suas capacidades

[17] A análise total dos dados do inquérito por questionário encontra-se no apêndice D.

de pensamento crítico se eles próprios as usarem explicitamente" e neste sentido a formação inicial de docentes possui grande relevância (Tenreiro-Vieira &Vieira, 2005, p. 92). Dos inquiridos, 47,4% (18 docentes) considerou que não. Salientando que 10 destes profissionais (cinco do 1.º CEB e cinco de HGP do 2.º CEB) possuem entre três a 10 anos de serviço, foi um facto que surpreendeu a mestranda, uma vez que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, uma das condições gerais de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre (essencial desde 2006 para a entrada na carreira docente) envolve o "domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica", bem como a "análise crítica de dados, hipóteses e teorias" incluída na formação da área cultural, social e ética (Ministério da Educação e Ciência, 2014, pp. 2822-2823). Os restantes oito docentes (cinco de HGP do 2.º CEB e três do 1.º CEB) possuem entre 11 a mais de 20 anos de serviço. Existe assim, uma forte probabilidade de a formação inicial destes docentes se diferenciar das atuais. Aos docentes que responderam que sim (52,6%), pediu-se que indicassem de que forma, recorrendo a exemplos de metodologias, conteúdos, entre outros. A grande maioria destacou a realização de debates – *Fazer análise de apresentações dos colegas e opinar relativamente a essas apresentações* – envolvendo reflexões, sendo o pensamento reflexivo uma das componentes do pensamento crítico – *Reflexão sobre o contexto em que os alunos estão envolvidos e de que forma os afeta ou não*. Dos 19 docentes que responderam que sim, cinco referiram metodologias como a *Metodologia de trabalho por projeto*, *Metodologia Construtivista*, *Movimento da Escola Moderna* ou a *Metodologia de Investigação*. Dois dos docentes mencionaram ainda a articulação do pensamento crítico com algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais como a *Filosofia, Psicologia, Sociologia* ou a *Psiquiatria*. Convém referir que um dos docentes, com mais de 20 anos de serviço, respondeu que durante a sua formação inicial não existiu espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas sim, durante a sua formação contínua *através da leitura de obras literárias e da sua exploração*.

Na segunda questão, *Visto que a escola é uma das principais instituições responsáveis pela formação das crianças, considera importante a promoção do desenvolvimento do Pensamento Crítico dos estudantes, desde os primeiros anos de escolaridade?,* a resposta positiva foi unânime. Todos os intervenientes justificaram a sua decisão, destacando a importância da promoção de uma atitude questionadora e reflexiva do mundo que os rodeia em direção à construção de uma sociedade mais justa – *capacidade de desconstruir preconceitos"; "combater problemas sociais graves (racismo, xenofobia, violência doméstica*

ou outras formas de violência); *intervir na vida/sociedade de forma livre, ativa, responsável e cívica*. Foi ainda aludido, a relevância do desenvolvimento de competências de pensamento crítico como a Interpretação*, Os alunos devem não só aprender a ler mas também a interpretar e a por em causa o que leem*; a Argumentação, *para que saibam argumentar e justificar as suas respostas*; a Tomada de Decisão, *decidir entre a dualidade de escolhas* e de Análise, *analisarmos diversas situações, sejam escolar ou de vida em geral*. É de salientar que nenhum docente referiu a competência de Observação, comprovando que é considerada no senso comum como algo básico do ser humano. Contudo é uma capacidade mais complexa do que aparenta e a "base de todas as outras capacidades intelectuais" (Lopes & Silva, 2019, p. 17).

No que concerne à terceira questão, *Durante a sua prática profissional, promove atividades que fomentem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes em sala de aula?*, todos os docentes consideraram que "sim" todavia, dois não justificaram, nem ofereceram exemplos. Mais uma vez, o exemplo mais utilizado foi a realização de debates principalmente pelos docentes do 1.º CEB. Porém, os docentes da disciplina de HGP apresentaram exemplos concretos – *Para mim é mais fácil desenvolver esse trabalho nas aulas de HGP. Normalmente, comparando perspetivas, exemplo: a situação dos refugiados (tema atual) e a situação dos retornados*; *Sempre que os confronto com ligações entre o passado e o presente. É fazer perceber que a história é cíclica*; *Nomeadamente no tema da Guerra Civil para que se coloquem no lugar do outro*; *Em momentos/factos da História, levo os alunos a refletir na liberdade de escolha e expressão que temos atualmente. Contudo, nunca deixo os alunos verem o pensamento/atitudes do passado anacronicamente*.

Na quarta questão, os docentes foram questionados sobre a integração ou não do pensamento crítico no ensino dos conteúdos programáticos. A maioria (89,5%) considerou que o pensamento crítico deve ser integrado no ensino dos conteúdos programáticos de uma disciplina ou área disciplinar, reconhecendo a importância da sua articulação, visto que *nenhuma competência se desenvolve no abstrato*, devendo *ser contextualizado e transversal aos diferentes conteúdos, uma vez que se revela uma competência essencial na vida quotidiana*. Um docente ainda referiu que para além de ser uma *ferramenta essencial*, pode ser utilizado como estratégia para motivar as crianças, desenvolvendo aprendizagens específicas do currículo *de uma forma diferente do habitual*. Todavia, quatro dos docentes (10,5%), dois do 1.º CEB e dois de HGP do 2.º CEB, consideraram que o pensamento crítico

deve ser ensinado separadamente dos conteúdos curriculares, existindo *momentos específicos* e *timings próprios dedicados ao trabalho de reflexão e crítica sobre temas atuais como a cidadania proativa ou a cultura de sustentabilidade ambiental*.

Em suma, a mestranda considera que a maioria dos docentes que participaram no presente inquérito por questionário revelaram compreender a importância do desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, muitos referiram que apesar da importância do desenvolvimento do pensamento crítico desde tenra idade, nem sempre o conseguem colocar em prática. Foram várias as razões apontadas pelos docentes, entre elas as *características da turma e da escola*. O *excesso de conteúdos*, o *programa excessivo* e as *burocracias profissionais* são outras razões apresentadas. Um outro aspeto realçado pelos docentes, foi a tentativa de *escapar da 'prisão' da avaliação para que outras formas de trabalho fossem aplicadas*, entre elas o contexto de trabalho colaborativo e cooperativo em sala de aula. Todavia, embora possam surgir várias dificuldades na implementação de atividades promotoras de pensamento crítico os docentes inquiridos procuram ativamente soluções: sejam elas mais inovadoras e criativas – construção de padlets de turma; a utilização de copos coloridos para gestão das dificuldades ou o modelo da Aula-Oficina – ou mais tradicionais como a criação de *diários, entrevistas fictícias, reportagens sobre temas do passado que levem os alunos a colocar-se no lugar de uma personagem de outra cultura e de outra época*, a exploração de documentos e o questionamento *Se fosses tu, como farias? Que decisão tomarias?*.

4.7. OS RESULTADOS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROJETO

O presente projeto foi um desafio bastante enriquecedor, quer para a mestranda na sua formação, existindo uma articulação muito forte com o papel do professor investigador e reflexivo, quer para as crianças, visto que a sociedade continua a evoluir a um ritmo vertiginoso e os alunos têm de ser desafiados para a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a sua formação integral enquanto seres humanos e cidadãos democráticos. A título de exemplo, a ascensão do populismo e dos movimentos partidários de extrema-direita que se tem assistido ultimamente, ameaçam a democracia e favorecem o risco da radicalização violenta, realçando a necessidade de fortalecer o desenvolvimento do pensamento crítico desde tenra idade.

Tendo em conta a questão-partida neste estudo: *Pode a promoção de aprendizagens significativas nas áreas de Estudo do Meio (1º CEB) e História e Geografia de Portugal (2º CEB) ser conseguida pelo desenvolvimento do pensamento crítico, em contextos de trabalho cooperativo e colaborativo?*, a mestranda reconhece que o mesmo apresenta limitações que impossibilitam responder afirmativa ou negativamente à questão de partida, apesar do otimismo sentido ao longo das sessões. Desde logo, pelo reduzido número de sessões de implementação, recordando que duas sessões do 2.º CEB realizaram-se em regime de ensino à distância com um horário bastante reduzido (30 minutos), algo que não estava previsto. Com efeito, convém destacar que o pensamento crítico (e as competências em trabalho cooperativo e colaborativo) não é um processo rápido, implícito, automático, inconsciente e realizado sem esforço. É sim, algo que demora o seu tempo a adquirir, que é feito de forma intencional e controlada e que pressupõe sempre empenho e dedicação, um constante *work in progress.*

Além disso, coincidiram uma série de fatores que poderão ter influenciado as sessões, nomeadamente o dia e o horário das mesmas: no 1.º CEB, alguns momentos das sessões desenvolveram-se após o horário de intervalo, normalmente marcado pela instabilidade das crianças; no 2.º CEB, salienta-se novamente a realização de duas sessões em regime de ensino à distância que limitaram as interações pedagógicas, bem como a prática de contextos de trabalho colaborativo e cooperativo. Um outro fator a realçar é a disposição das crianças, interligada à motivação que o aluno tem para fazer uso das suas competências uma vez que, como já foi referido anteriormente, as disposições são fulcrais para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico. A disposição momentânea das crianças é sempre marcada pela incerteza porque os dias não são todos iguais e acontecimentos menos positivos alteram definitivamente o estado do aluno e, consequentemente, a disposição para a realização de qualquer tarefa. No final do mês de maio já se notava o cansaço físico e até psicológico das crianças, tendo em conta as incertezas ao longo deste ano letivo atípico, algo que se refletiu na segunda implementação do inquérito por questionário, o qual não reuniu dados suficientes em termos numéricos para a realização da análise e comparação com o primeiro inquérito por questionário aplicado.

As seis sessões foram bastante relevantes, mas era fulcral a continuação da realização de atividades de aprendizagem potencialmente promotoras do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico. De acordo com o relatório "Leitores do séc. XXI:

desenvolver competências de leitura num mundo digital" no âmbito do PISA 2018, metade dos alunos portugueses não distingue factos de opiniões, realçando novamente a pertinência e a necessidade real de um trabalho mais persistente e constante no desenvolvimento da competência de Interpretação, mais concretamente a distinção entre facto e opinião, desde o Ensino Básico. Tendo em conta os resultados obtidos em ambas as turmas, este poderá configurar-se como uma competência, em que as melhorias serão mais rápidas de alcançar em comparação com as competências de Observação e Argumentação, por exemplo.

Aqui surgem as seguintes questões: Deve o pensamento crítico ser realmente ensinado de forma separada das disciplinas curriculares, existindo uma disciplina específica? Ou deve ser articulado? Ou de ambas as formas?. Este debate tem vindo a convergir numa visão de que ambas as perspetivas são importantes na educação para o pensamento crítico, dado a sua transversalidade a todos os contextos educacionais. A título de exemplo, apesar de o projeto focar-se principalmente nas áreas de Estudo do Meio e de HGP, existiu uma articulação com as áreas de Cidadania e Desenvolvimento, Português, Matemática ou Educação Artística. Contudo, uma vez que não existe uma disciplina específica, é necessário que todas as disciplinas concorram para este processo, não sendo necessário planificar unicamente em torno das competências de pensamento crítico, incluindo-o em momentos específicos de cada aula. O pensamento crítico e consequentemente as competências atinentes ao mesmo são transversais e flexíveis, dentro e fora da sala de aula.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos, ambas as turmas revelaram boas capacidades e simultaneamente demonstram disposições aliadas à motivação e interesse, tão importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico. É interessante constatar a pertinência das intervenções de algumas crianças em específico que, apesar da tenra idade, da diferença das fases de desenvolvimento em que se encontram e da complexidade de algumas atividades, demonstraram boas capacidades inerentes ao pensamento crítico. Nomeadamente do 1.º CEB o estudante 2D, salientando-se uma robusta consciência cívica e democrática na sessão em torno do 25 de abril, *Eu acho que o povo tem poder porque têm liberdade de escolher quem querem que mande no país, por isso é que fazem as eleições! E se não tomarmos bem conta do que os militares conquistaram, podemos voltar a viver numa ditadura!*; bem como o estudante 5D, *A liberdade é importante para podermos ser felizes e termos paz na vida, sem* [o direito à] *liberdade somos prisioneiros de nós mesmos, não podemos expressar o que sentimos, nem a nossa opinião sobre as coisas*; bem como dos

estudantes 1G, 2G e 5G do 2.º CEB ao longo de todas sessões, realçando ainda a evolução do estudante 3G na terceira sessão. Apesar da autonomia e da participação ativa das turmas que regularmente justificavam assertivamente as suas decisões e o seu raciocínio, era necessário e crucial que adquirissem alguma flexibilidade de pensamento, característico dos bons pensadores críticos. Isto é, as crianças devem pensar por si mesmas mas não sozinhas, a ser mais recetivas às ideias e às opiniões dos outros, mesmo que não concordem com as mesmas e ainda estarem dispostas a reconsiderar as suas próprias opiniões. Ademais, apesar de não ser um objetivo inicial deste estudo, potenciou o desenvolvimento de atitudes e valores das crianças, fulcral para uma inclusão e intervenção numa sociedade democrática, contribuindo para a formação de um futuro cidadão crítico e participativo.

Neste projeto a implementação de todos os elementos chave da aprendizagem cooperativa e colaborativa foi bastante limitado face às regras de segurança sanitária. Estas metodologias ativas para além de auxiliarem no desenvolvimento do pensamento crítico, trazem consigo uma nova atitude quer para os alunos, quer para os docentes, mudando a dinâmica das aulas e dos atores nelas envolvidos. Todos os docentes inquiridos concordaram com a sua importância e na globalidade, consideram que durante a sua prática profissional proporcionam atividades em contexto de trabalho colaborativo e cooperativo. Mas face à situação pandémica, grande parte da amostra interrompeu a realização deste tipo de tarefas.

O pensamento crítico é uma das áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e neste momento ainda existe em Portugal um número reduzido de estudos realizados no âmbito das competências inerentes ao mesmo no 1º e 2.º CEB. Para futuras investigações, a mestranda considera ser essencial a realização de um estudo com maior duração em harmonia com um ano letivo dentro da normalidade. De igual forma, tornam-se necessárias atividades promotoras do desenvolvimento de competências do pensamento crítico sejam devidamente estruturadas e em maior número para que daí advenham resultados mais variados e detalhados. Surge também deste estudo a possibilidade de realizar futuras investigações em outros anos de escolaridade e em diferentes áreas do saber, uma vez que a articulação do pensamento crítico é intrínseca e aplicável em contexto escolar e não escolar.

Retrospetivamente, este foi um projeto que encorajou e desafiou a mestranda, indo ao encontro daquilo em que acredita em termos da profissão docente e no que diz respeito ao desenvolvimento de necessidades reais destas crianças. Realçando o interesse e a vontade

de fazer, futuramente, novos projetos de cariz investigativo associados a esta temática a médio e longo prazo para se efetuarem notoriamente as mudanças e melhorias necessárias.

REFLETIR PARA NOVAS APRENDIZAGENS ADQUIRIR: ALGUMAS IDEIAS FINAIS

O documento que agora se fecha, é o culminar do percurso de formação vivido pela mestranda, futura docente. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, toda a intervenção pedagógica da formanda envolveu a elaboração e construção de planificações que implicavam o conhecimento prévio de cada contexto educativo onde foram aplicadas e a adequação científico-pedagógica promovendo sempre a seleção e articulação dos conteúdos. Realçando-se ainda que, em colaboração com os supervisores institucionais e as professoras cooperantes, a PES possibilitou momentos para a mestranda ter a oportunidade de, ainda de forma sustentada, experimentar e arriscar em estratégias e metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

Olhando para trás, o começo desta caminhada ainda parece tão próximo. 20 de outubro de 2020. Um dia que ficará na memória da mestranda: o primeiro dia de Estágio, em tempo de pandemia. A mestranda levava consigo a enorme vontade de aprender a aprender, o entusiasmo e a curiosidade que procurou em todos os momentos transportar para a sala de aula, quer em regime de ensino presencial, quer em E@D e disseminar pelos "seus" alunos. Mas se em regime de ensino presencial já existiam limitações no funcionamento das aulas, em regime de ensino à distância, o desafio foi ainda maior. Apesar do esforço do grupo pedagógico e das docentes cooperantes, este distanciamento causou impacto nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças, limitando ainda mais, a afetividade e as interações sociais. Educar é um ato relacional e nenhum computador é capaz de substituir o professor, bem como as relações pedagógicas subjacentes à profissão.

Apesar de este documento representar a conclusão de uma etapa formativa, simboliza igualmente o início de um novo percurso em que a aprendizagem continuará dia após dia. O conhecimento é imprescindível para uma prática educativa de qualidade porque quem não sabe, não consegue ensinar com excelência. A atualização constante é indispensável, investindo em leituras de índole científica e didática tendo em conta as tendências atuais da investigação para se possuir um conhecimento científico sólido. Mas o processo de nos tornamos professores, de alma e coração, não vem nos livros, nem existem receitas. Destacando-se que o valor da Educação, tal como Einstein refere, "não é a aprendizagem de

muitos factos, mas o treino da mente para pensar em algo que não pode ser aprendido nos livros" (citado por Cruz, Dominguez & Payan-Carreira, 2019, p.1).

Compreende-se ainda que, ser professor é muito mais do que planificar e lecionar aulas, destacando-se a curiosidade da mestranda em vivenciar ou entrar em contato com todas as funções que um docente pode desempenhar, patentes no capítulo 3.4.4. Apesar de todas as problemáticas e limitações vivenciadas causadas principalmente pela conjuntura atual, a implementação de estratégias de aprendizagem ativa como o trabalho colaborativo e cooperativo em sala de aula, evidenciam a capacidade que o docente deve incorporar na sua prática, de se reinventar nos momentos mais árduos: procurando soluções para os problemas, adaptando-se. Mas esta adaptação apoiada pela exigência e rigor que o presente Mestrado exige nem sempre foi fácil. Viveram-se momentos de desânimo, desalento e inclusive de lágrimas mas foram ultrapassados em nome de um bem maior: os alunos. Durante este percurso, a mestranda sempre teve consciência da responsabilidade que lhe foi depositada: o desenvolvimento integral destas crianças, sendo seu dever proporcionar-lhes aprendizagens significativas, quer no que concerne aos conhecimentos curriculares, quer no respeitante às aptidões humanas e sociais. Reafirmando a importância da profissão docente, da escola e da educação no combate às desigualdades sociais e na prevenção de situações suscetíveis de afetarem a segurança e a integridade dos direitos da criança. Os docentes podem não conseguir mudar o mundo mas podem melhorar o mundo de cada uma destas crianças, começando pela sala de aula especialmente em contextos semelhantes ao do 5.º ano de escolaridade em que se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada. Neste sentido, partilha-se as palavras de Carmo Machado (2021):

> Os alunos, como as borboletas, sofrem várias metamorfoses ao longo da sua passagem pela escola, onde vivem grande parte do seu tempo. É muitas vezes ao lado dos professores e dos colegas que eles eclodem do seu ovo e passam por diferentes fases, de larva a crisálida, até ganharem asas. Nós professores, ensinamos a voar!

Por fim, após uma introspeção dos momentos de resiliência, de fraqueza, de dedicação, de alegria e indo ao encontro do título do presente documento – *Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia* – este ano letivo particularmente difícil em que sorrimos com os olhos e abraçamos com o coração será sempre recordado, acima de tudo como um percurso desafiante, exigente e gratificante. E tal como estava escrito

num dos muros da escola do 1.º CEB: *uma parte foi feita com amor, outra parte foi feita por amor*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, É. & Solé, G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. In I. Barca & L. Alves, *Educação Histórica: perspetivas de investigação nacional e internacional*, (pp. 138-155). Porto: CITCEM.

Almeida, L , Mota, C., & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In I. Alonso & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo:. Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.

Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.

Amaral, V. (2007). *A vida afetiva: emoções e sentimentos*. Programa Universidade a Distância UNIDIS. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A03_J_GR_20112007.pdf.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

Alves, J. (2020). *A Noção de Tempo Histórico dos Alunos*. Dissertação de mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 1(22), 41-60. Acedido a 2 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf.

Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. In I. Barca (org.), *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131- 144). Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. & Alves, L. (2016). *Educação Histórica: perspetivas de investigação nacional e internacional*. Porto: CITCEM

Barca, I., & Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: conceções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Património*, 2(2), 5-29.

Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 91-100.

Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino*, A escola sob suspeita*, (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.

Brenifier, O. (2011). *O que são os sentimentos?* (2.ª Edição). Lisboa: Dinalivro.

Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. Acedido 29 de junho de 2021, disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf.

Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em Ciências Sociais: Reformulado, complementado, atualizado*. Lisboa: Gradiva.

Caraça, B. J. (1998). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradiva.

Carvalho, G. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.

Comissão Europeia (2017). *Reforçar a Identidade Europeia através da Educação e da Cultura: Contributo da Comissão Europeia para a Cimeira Gotemburgo de 17 de Novembro de 2017*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Acedido a 23 de janeiro de 2021, disponível em https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=PT.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 445-479.

Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Cristo, A. (2013). *Escola para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Alexandre Homem Cristo.

Cruz, G., Domingues, C., & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação estratégias e avaliação* (pp. 1-22). Lisboa: PACTOR.

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

Elder, L. & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, Part 1. *Journal of Development Education*, 34(2), 38-39. Acedido a 4 de fevereiro de 2021, disponível em https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986272.pdf.

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 44-48. Acedido a 2 de fevereiro de 2021, disponível em http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf.

Ennis, R. (1991). *Critical Thinking: A Streamlined Conception*. Acedido a 2 de fevereiro de 2021, disponível em https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty_documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf.

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

Facione, P. (1989). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Acedido a 2 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction.

Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. Acedido a 4 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.researchgate.net/publication/252896581_The_Disposition_Toward_Critical_Thinking_Its_Character_Measurement_and_Relationship_to_Critical_Thinking_Skill.

Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Florea, N., & Hurjui, E. (2014). Critical thinking in elementary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 565-572. Acedido a 4 de fevereiro de 2021, disponível em http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.161.

Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Aprender a aprender com tecnologia digital em ambiente formal e informal. In *Infância(s) e juventude(s) na educação contemporânea*. Universidade do Minho, III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação.

Grígoli, J., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A. & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95.

Guerreiro, A. (2013). Comunicação matemática: O reconhecimento, pelos professores, da singularidade dos conhecimentos matemáticos dos alunos. *Da Investigação às práticas*, III(2), pp. 31-52.

Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. In K. Saichaie & C. Theisen, *New Directions for Teaching and Learning*, 69-74. Acedido a 5 de fevereiro de 2021, disponível em http://precisionmi.com/materials/collegemat/criticalthinking-halpern.pdf.

Herdeiro, R. & Silva, A. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1.º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 489-506). Braga: Universidade do Minho.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*, (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedago.

Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49(2), 27-53.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editoral.

Lopes, J., & Silva, H. (2009*). A aprendizagem cooperativa na sala de aula- um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL, Edições Técnicas Lda.

Lopes, J., & Silva, H. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo: 100 fichas para trabalhar em sala de aula*. Lisboa: PACTOR.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação, estratégias e avaliação*. Lisboa: PACTOR.

Lopes, J. & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação estratégias e avaliação* (pp.23-63). Lisboa: PACTOR.

Lopes, J., Silva, H. & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação estratégias e avaliação* (pp. 191- 219). Lisboa: PACTOR.

Lopes, J., Silva, H. & Morais, T. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação estratégias e avaliação* (pp. 125- 142). Lisboa: PACTOR.

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C., Sá & E., Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da Oralidade*, (pp. 23-115). Universidade de Aveiro: UA Editora.

Machado, C. (2021). Carta de uma professora a propósito do regresso ao ensino à distância. *Visão*, 10 de fevereiro. Disponível em: https://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2021-02-10-carta-de-uma-professora-a-proposito-do-regresso-ao-ensino-a-distancia/.

Massa, S. (2014). The Development of Critical Thinking In Primary School: The Role Of Teachers' Beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392. Acedido a 4 de fevereiro de 2021, disponível em https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.068.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2006). *Aprendizagem em ambientes colaborativos à distância: transformação das funções do formador e dos formandos*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão

Morais, T., Lopes, J. & Silva, H. (2019). Construir, analisar e avaliar argumentos: contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez & M. Nascimento (Coord.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula - Planificação estratégias e avaliação* (pp. 65-99). Lisboa: PACTOR.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*, (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (2012). Pensar Alunos, Professores, Escolas, Políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2 (2), 7-17.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.

Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. *Cescontexto,* 28, 1-90.

Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49, 35–41.

OCDE. (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. Acedido a 23 de janeiro de 2021, disponível em https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Oliveira, S. (2016). *Educação pré-escolar: um lugar de afetos inclusivo. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Universidade Fernando Pessoa. Acedido a 13 de dezembro de 20202, disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6023/1/DM_Sandra Oliveira.pdf

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52.

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Paul, R. & Elder, L. (2005). The Miniature Guide to the Art of Asking Essential Questions. *The Foundation for Critical Thinking*. Acedido a 8 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.criticalthinking.org/files/SAM-Questions2005.pdf.

Piaget, J. (1945). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC.

Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial. In I. Barca & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, (pp. 22-33). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90.

Ponte, J. (2002). Investigar a própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 37-66). Lisboa: APM.

Ramos, A. (2010). *Livros de Palmo e Meio – reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ribeiro, C.; Vieira, H.; Barca, I.; Alves, L.; Pinto, M. & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Reis, M. (2008). *A Relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento, Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, Universidade de Málaga, Espanha.

Rocha, M. & Salvi, R. (2016). O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo como aporte para o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Geografia. *Giramundo*, 1(5), 57-68.

Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. *Da formação ao reconhecimento social. Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. Acedido a 28 de fevereiro de 2021, disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noésis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.

Santos, M. E., Miguéns, M., Rodrigues, A., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., … Rodrigues, S. (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Serra, M. C. (1999). *Os Jogos Tradicionais em Portugal: As Relações entre as Práticas Lúdicas e as Ocupações Agrícolas e Pastoris*. Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Portugal.

Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions?. *Education Theory*, 49(2), 207-221. Acedido a 4 de fevereiro de 2021, disponível em https://lib.ctcn.edu.tw/%E4%B8%BB%E9%A1%8C%E6%99%BA%E5%BA%AB/%E6%80%9D%E

8%BE%A8%E5%89%B5%E6%96%B0%E7%9B%B8%E9%97%9C%E6%96%87%E7%8D%BB/%E7%9B%B8%E9%97%9C%E6%96%87%E7%8D%BB/What%20(Good)%20are%20thinking%20disposition(NDDS).pdf.

Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções.* Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

Silva, A. (2011). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.

Silva, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Relatório de Estágio em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Sobrino, J. G. (2000*). A Criança e o Livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola – Família - Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), 141-156.

Tenreiro-Vieira, C. (2000). O Pensamento Crítico na Educação Científica. Coleção Horizontes Pedagógicos, 23. Lisboa: Instituto Piaget.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2001). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula.* Porto: Porto Editora.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget.

Torres, P. & Irala, E. (2014). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In C. Andreoli & P. Torres, *Complexidade: redes e conexões do ser sustentável* (pp. 61-93). Brasil: Kairós edições. Acedido a 17 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Torres7/publication/271135959_Complexida

de_Redes_e_Conexoes_na_producao_do_Conhecimento/links/54be937e0cf2e4062675021b/Complexidade-Redes-e-Conexoes-na-producao-do-Conhecimento.pdf.

UNESCO. (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Acedido a 24 de janeiro de 2021, disponível em http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-foraction-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

União Europeia. (2006). *Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Acedido a 24 de janeiro de 2021, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaisalv2006.pdf.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

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

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04 de maio. Diário da República n.º 102 – I-A Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos*. Acedido a 23 de novembro de 2020, em https://dre.pt/application/file/a/155700.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Acedido a 21 de novembro de 2020, em https://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Acedido a 22 de novembro de 2020, em https://dre.pt/application/file/a/386935.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Acedido a 21 de novembro de 2020, em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/55047675/202010250100/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Acedido a 10 de março de 2021, em https://dre.pt/application/file/a/25344968

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Acedido a 20 de março de 2021, em https://dre.pt/application/file/a/74018030

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Educação Inclusiva.* Acedido a 21 de novembro de 2020, em https://dre.pt/application/file/a/115648907

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Acedido a 4 de janeiro de 2021, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf.

Direção-Geral de Saúde. (2020). *Referencial Escolas, Controlo de Transmissão da COVID-19 em contexto escolar*. Acedido a 22 de novembro de 2020, em https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/referencial-escolas-controlo-da-transmissao-de-covid-19-em-contexto-escolar-pdf.aspx.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em https://dre.pt/application/file/a/222361.

Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Acedido a 28 de dezembro de 2020, disponível em https://dre.pt/application/file/a/245260

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Acedido a 28 de dezembro de 2020, em https://dre.pt/application/file/a/124680535

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Estudo do Meio 4.º Ano.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – História e Geografia de Portugal 5.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Matemática 4.º ano.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf.

Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Educação Artística: Música 1.º CEB.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Educação Artística: Dança 1.º CEB.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf.

Ministério da Educação (2018f). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Educação Artística: Artes Visuais 1.º CEB.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf.

Ministério da Educação (2018g). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Português 4.º ano.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf.

Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Acedido a 2 de janeiro de 2021, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G.,… Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Acedido a 22 de novembro de 2020, disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO

Matrizes Curriculares - DL n.º 139/2012, de 5 de julho (2018). [online]. Acedido a 22 de novembro de 2020.

Matrizes Curriculares - DL n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). [online]. Acedido a 22 de novembro de 2020.

Plano de Contingência – Covid-19 (2020) [online]. Acedido a 21 de novembro de 2020.

Projeto Educativo (2018) [online]. Acedido a 21 de novembro de 2020.

Regulamento da CAF (2019) [online]. Acedido a 22 de novembro de 2020.

Regulamento da Sala do Futuro - Escolas do 1.º Ciclo (2020) [online]. Acedido a 22 de novembro de 2020.

Regulamento do Cartão Magnético (2019) [online]. Acedido a 22 de novembro de 2020.

Regulamento Interno (2018) [online]. Acedido a 21 de novembro de 2020.

APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DE 1.º CEB "ABRIL, CRAVOS MIL!" E 2.ª SESSÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Plano de Aula		
Professora Estagiária: Diana Rocha	**Professores Supervisores:** Carla Ribeiro e Amândio Barros	**Professora Cooperante:**
Escola Básica **Turma:** 4.º D	**Breve contextualização da turma:** A turma para o qual foi idealizado este plano de aula encontra-se no 4.º ano de escolaridade, sendo composta por 21 alunos, 13 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Numa visão geral, é uma turma bastante participativa, organizada, comunicativa e respeitadora das regras de sala de aula.	
Articulação de Saberes **Duração:** 5 horas (1 dia inteiro) **Data:** 21 de abril de 2021	**Contextualização da aula:** A aula foi desenvolvida tendo em conta a faixa etária dos alunos, bem como os documentos orientadores para o 4.º ano de escolaridade. Simultaneamente, constituiu-se como a segunda sessão do projeto de investigação da mestranda sobre o desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico. Esta sessão desenvolve-se em torno da competência de Observação através do Método "Observar – Pensar – Questionar-se", da competência de Interpretação, de Análise, de Argumentar e de Tomada de decisões.	

Domínios e Conteúdos		Indicadores de desempenho	Percurso de aprendizagem	Recursos e materiais	Tempo
M A T E M Á T I C A **P O R T U G U Ê**	**Multiplicação** Multiplicação com números decimais (algoritmo)	Reconhece factos básicos da multiplicação; Resolve, corretamente, exercícios matemáticos de multiplicação de números decimais através do algoritmo; Desenvolve competências de trabalho colaborativo; Reconhece a importância da Liberdade; Pede e toma a palavra; Respeita o tempo de palavra dos outros; Usa a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com	**Saudação e abertura:** - Entrada em sala de aula, preparação dos alunos para o início da aula e abertura da lição no quadro; **Motivação inicial e 1.º Desafio da aula:** - Questionamento da turma sobre a temática a ser abordada na aula, que se encontra escondida em 10 envelopes vermelhos misteriosos: *Qual será a temática da nossa aula de hoje? Está escondida nestes 10 envelopes vermelhos misteriosos… mas para terem acesso ao seu interior e descobrirem, terão de ultrapassar com sucesso, o 1.º desafio!* - Distribuição, a cada par heterogéneo, de um dos envelopes vermelhos misteriosos mas só o poderão abrir depois de completarem corretamente o desafio matemático, envolvendo a multiplicação com números decimais (algoritmo) que lhes foi atribuído; - Monitorização do tempo com a ferramenta *online*, *Classroom Timers*: cada par disponibilizará de 10 minutos para executar o seu desafio matemático no seu caderno diário; - Correção dos desafios matemáticos em grande grupo: um dos elementos de cada par dirigir-se-á ao quadro para a resolução do seu desafio; - Posteriormente, à conclusão do desafio, o outro elemento do par irá abrir o envelope vermelho misterioso que contém uma das letras da temática da aula e mostrar à restante turma; - No final, existirão 10 letras espalhadas aleatoriamente pelos pares e em grande grupo, terão de conseguir decifrar o enigma sobre a temática da aula: *A Liberdade*; **2.º Desafio da aula:** - Distribuição de uma ficha para a realização de uma escrita reflexiva sobre a temática da aula (conhecimentos prévios), cronometrada através da ferramenta *online*, *Classroom Timers* (25 minutos); - Diálogo reflexivo, em grande grupo, sobre a temática da aula: *Que tipos de liberdade conhecem?* *Consideram que a liberdade é algo importante? Porquê?* *Sabiam que a liberdade é um direito humano?* **Momento de pré-leitura:**	10 envelopes vermelhos misteriosos; 10 desafios matemáticos envolvendo a multiplicação com números decimais; **(Ver anexo 1)** Caderno diário; Classroom Timers; Enigma "A Liberdade", distribuído em 10 letras; **(Ver anexo 2)** Ficha "O que é a liberdade?"; **(Ver anexo 3)**	25' 15' 25'

S	**Escrita** **Educação Literária** Texto literário **Leitura** Compreensão de texto **Leitura** Compreensão de	boa articulação, entoação e ritmos adequados; Mobiliza conhecimentos; Antecipa conteúdos; Reconhece os elementos paratextuais; Escuta ativa; Compreende o sentido do texto; Identifica as ideias-chave do texto; Distingue uma ditadura de uma democracia; Exprime uma opinião crítica; Realiza inferências;	- Introdução à obra literária, *25 de Abrir: o Abril que nos fez* (a capa do livro estará escondida): • Exploração das ilustrações da páginas 12 e 13: *O que observas na ilustração?* *O que será que está acontecer?* *E o homem de chapéu? Estará a ler o jornal?* *Por que razão estará a senhora de cabelos brancos a chorar?* • Exploração da ilustração da capa, em grande grupo mas com o título escondido: *O que observas na ilustração da capa?* *O que será que está acontecer?* • Discussão em grande grupo sobre o título do livro, tendo em conta as ilustrações que observaram: *Tendo em conta o que observaste, qual será o título do livro?* • Visualização de uma parte do título "25 de Abrir" e exploração do seu significado, relacionando *Abrir* com o mês de Abril: *"25 de Abrir"? O que significará? Faz-vos lembrar alguma coisa?* • Visualização do título completo do livro "25 de Abrir: o Abril que nos fez" **Momento de leitura:** - Leitura da obra pela professora estagiária, acompanhada pela visualização de um vídeo com as ilustrações da obra e alguns sons; **Momento de pós-leitura:** - Após o momento de leitura, são levantadas oralmente algumas questões de compreensão de texto: *Por que razão a liberdade antes do dia 25 de abril de 1974 não era "a qualquer hora"?* *Como ficou conhecida a Revolução que derrubou o governo daquela época? Explica porquê.* *Como é que os soldados souberam que hora de agir?* *"Os soldados puseram os cravos nos canos das suas espingardas e as espingardas ficaram caladas. Porque disparar, ferir e matar era fazer o mesmo que o passado tinha feito", o que significa esta frase? Quem feria ou matava?* *Como é que o povo reagiu a esta revolução?* *"Faz-se mais depressa uma Ditadura do que um país em liberdade", explica porquê!* *Repara na ilustração da página 16, de que forma "a Democracia é o poder do povo"?* *"Temos de tomar muito bem conta do que conquistámos", porquê?* - Identificação, em grande grupo, de um	Obra literária, *25 de Abrir: o Abril que nos fez;* Vídeo com as ilustrações da obra e sons;	15' 15'

	texto	Justifica as suas respostas; Distingue facto de opinião;	conjunto de afirmações sobre a temática da aula como sendo facto ou opinião: *O que é um facto? O que é uma opinião?* • Após o 25 de Abril de 1974, os portugueses passaram a poder exprimir as suas ideias livremente. • O feriado do 25 de Abril é mais importante do que o ferido do dia 10 de Junho. • O cravo é a flor mais bonita de todas as flores. • O feriado do dia 25 de Abril é celebrado na Primavera.		10’
E S T U D O D O M E I O	**Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”** **Sociedade** O passado nacional	Compreende a importância do 25 de Abril de 1974; Relaciona a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos;	**Continuação da aula, depois do horário de intervalo** **Motivação:** - Entrada em sala de aula, acompanhada pela audição e projeção da música, *Grândola, vila morena* (arquivo histórico da RTP, a partir do minuto 39:36 até 42:32, disponível em: https://arquivos.rtp.pt/conteudos/grandola-vila-morena/); - Diálogo, em grande grupo, com a turma sobre o momento inicial de modo a relembrar a matéria já abordada: *Alguém reparou em algo diferente na sala de aula enquanto entrava?* *Alguém já ouviu esta música? Como se chama?* *Por que razão no dia 25 de Abril é feriado nacional?* *Algum de vocês conhece ou tem algum familiar que viveu em Portugal antes do 25 de Abril de 1974?* *Será que viver naquela época era muito diferente de hoje? Porquê?* - Distribuição pelas crianças de uma ficha para completarem ao logo da aula, *Abril, cravos mil*; - Leitura pelas crianças de algumas proibições referentes ao Estado Novo, que se encontram espalhadas pelas paredes da sala de aula e introdução de um diálogo em grande grupo: *Como se sentiriam se estas proibições acontecessem agora? Porquê?* *O que acontecia a quem não respeitasse estas proibições?* - Registo escrito ao 1.º desafio da ficha *Abril, cravos mil* com referência à censura prévia (“homens do lápis azul”), à falta de liberdade, ao medo, à perseguição dos opositores do regime pela polícia política, PIDE, de modo a relembrarem a matéria já abordada;	Arquivo histórico da RTP da música de intervenção, Grândola, vila morena Ficha, *Abril, cravos mil;* **(Ver anexo 4)** Proibições do Estado Novo; **(Ver anexo 5)**	15’ 30’’

	O passado do meio local	Conhece personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; Valoriza e conhece o património local;	- Distribuição pelas crianças de algumas fontes históricas relativas à Guerra Colonial para observarem, previamente plastificadas, mantendo sempre as regras de segurança face à pandemia; - Observação e exploração de uma imagem (disponível em https://static.globalnoticias.pt/dn/image.jpg?brand=DN&type=generate&guid=0453ebd9-f862-4b9c-a428-cfff2c283a3b) referente à Guerra Colonial e das fontes anteriormente referidas através do método "Observar – Pensar – Questionar-se", oralmente: *O que observam?* *O que acham que está acontecer?* *Qual será o nome da guerra que está a decorrer na imagem?* - Lançamento da questão-problema à turma: *Mas não existem apenas estas fontes históricas, alguém conhece algum local em Ermesinde referente a este período da História de Portugal?* - Projeção e visualização de um *PowerPoint* interativo sobre locais e monumentos da cidade de Ermesinde que remetem para este período da História de Portugal, valorizando o património local; - Correção, em grande grupo, da ficha *Abril, cravos mil.*	Fontes históricas da Guerra Colonial; **(Ver anexo 6)** Imagem referente à Guerra Colonial; *PowerPoint*; **(Ver anexo 7)**	35' 5'
A R T E S V I S U A I S			**Continuação da aula, depois do horário de almoço** - Diálogo com as crianças sobre o título da cartolina branca presente na sala de aula, *Tenho a Liberdade na minha mão!:* *O que acham que simboliza o título da cartolina?* *O que podemos fazer para continuar a ter a liberdade nas nossas mãos?* - Descrição da atividade e das regras às crianças: • À vez, cada uma das crianças, dirigir-se-á perto do quadro e com recurso a um pincel pintará a sua mão com as cores alusivas ao 25 de Abril; • Na cartolina branca irão colocar a mão pintada durante alguns segundos, marcando-a como símbolo da sua Liberdade; • Posteriormente, a criança irá dirigir-se à casa de banho para lavar a mão e voltará à sala de aula; - Distribuição de um cravo, a cada aluno, para colorir e completar a frase: "A Liberdade é…";	Cartolina branca, *Tenho a Liberdade na minha mão!;* Tinta de cor vermelha e verde; Pinceis; Cravo para colorir;	55' 35'

Avaliação das aprendizagens, dos processos e dos produtos.

Observação direta na sala de aula e focada no desempenho do aluno (Grelha de Observação, anexo 14):

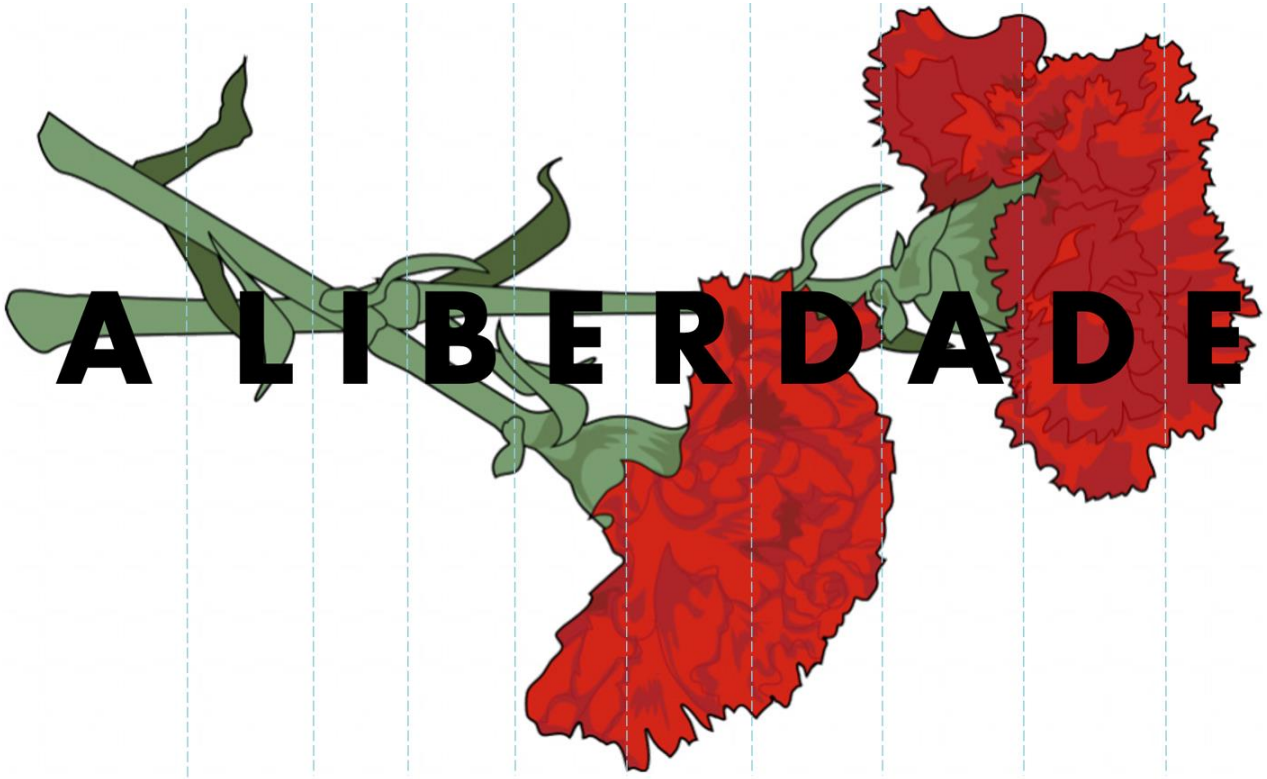
- Participação dos alunos nas tarefas propostas;
- Empenho na realização das tarefas;
- Respostas dadas nas tarefas propostas ao longo da aula.

Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída de Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística.

Anexo 1. 10 desafios matemáticos, envolvendo a multiplicação com números decimais (algoritmo).

1700,9 x 6,25=	**6,8532 x 6,29=**
2348,9 x 34,5=	**76,654 x 8,76=**
577,98 x 7,84=	**3678,9 x 4,23=**
7,6793 x 9,52=	**1070,6 x 9,67=**
36,509 x 37,7=	**27,126 x 9,98=**

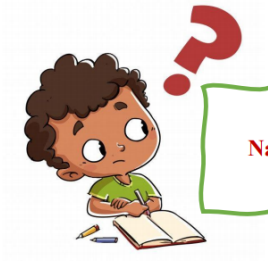
Anexo 2. Enigma, A Liberdade, distribuído em 10 letras separadas e aleatoriamente às crianças (elaborado pela mestranda).



Anexo 3. Ficha, “O que significa a Liberdade?” (elaborado pela mestranda).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO LOURENÇO - VALONGO
ESCOLA BÁSICA DA COSTA - ERMESINDE

Nome: **Data:** ___/___/_____



Liberdade?

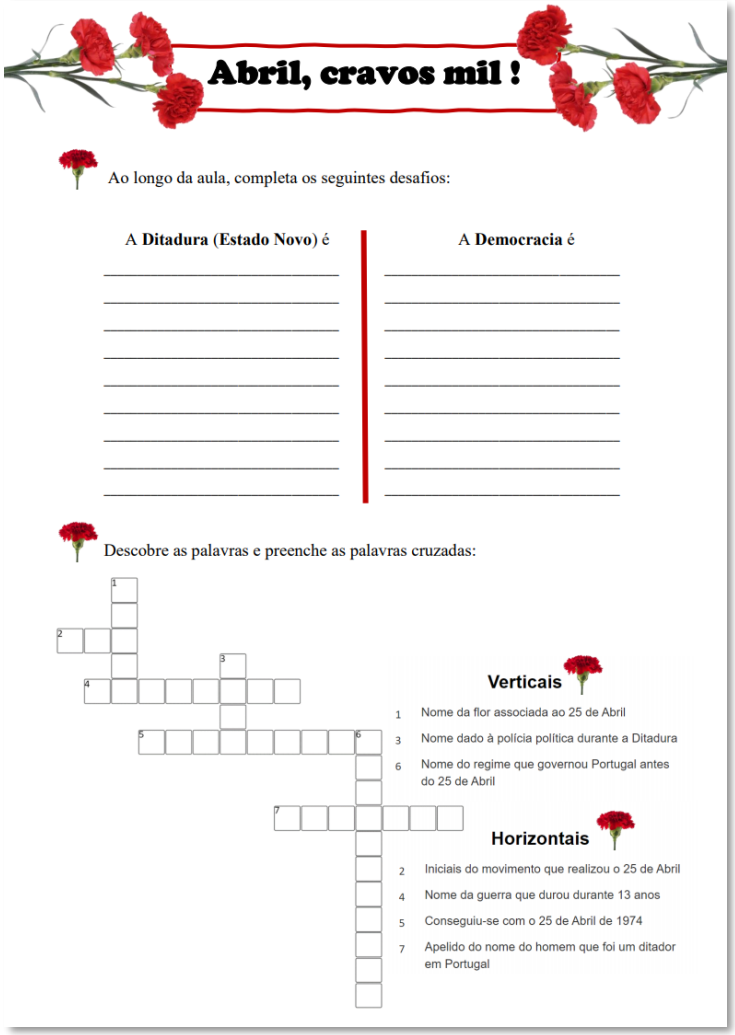
Na tua opinião, o que significa a Liberdade?

Agora procura no teu dicionário o significado da palavra “liberdade” e compara com a tua resposta!

A liberdade será algo importante?

Justifica a tua resposta!

Anexo 4. Ficha, Abril, cravos mil (elaborada pela mestranda).



Abril, cravos mil !

Ao longo da aula, completa os seguintes desafios:

A **Ditadura (Estado Novo)** é	A **Democracia** é
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Descobre as palavras e preenche as palavras cruzadas:

Verticais

1 Nome da flor associada ao 25 de Abril

3 Nome dado à polícia política durante a Ditadura

6 Nome do regime que governou Portugal antes do 25 de Abril

Horizontais

2 Iniciais do movimento que realizou o 25 de Abril

4 Nome da guerra que durou durante 13 anos

5 Conseguiu-se com o 25 de Abril de 1974

7 Apelido do nome do homem que foi um ditador em Portugal

Anexo 5. Proibições referentes ao Estado Novo.

É proibido beber coca-cola.

É proibido ler livros, ouvir música ou ver filmes não aprovados.

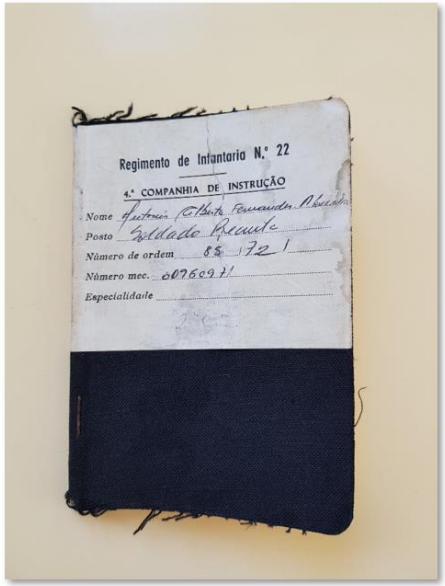
É proibido o direito à greve.

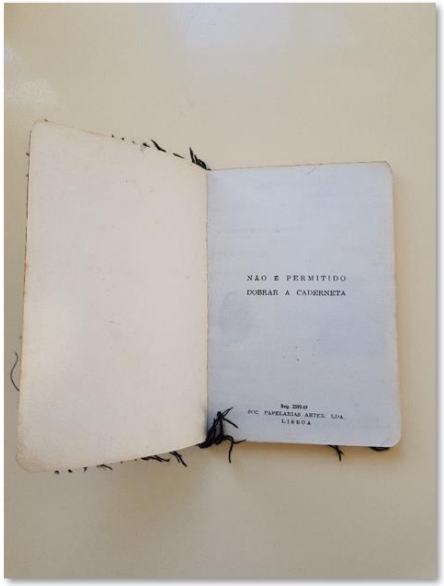
É proibido expressar-se contra as ideias do Governo.

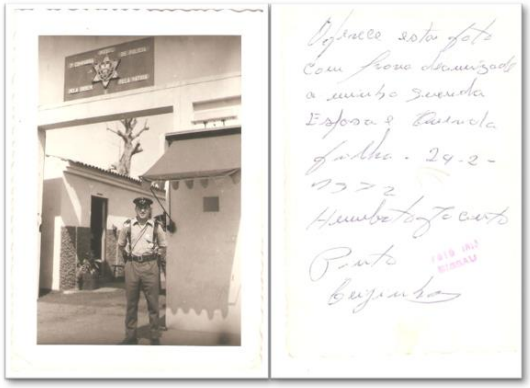
É proibido rapazes e raparigas frequentarem a mesma escola.

É proibido a existência de partidos políticos, à exceção do partido do regime.

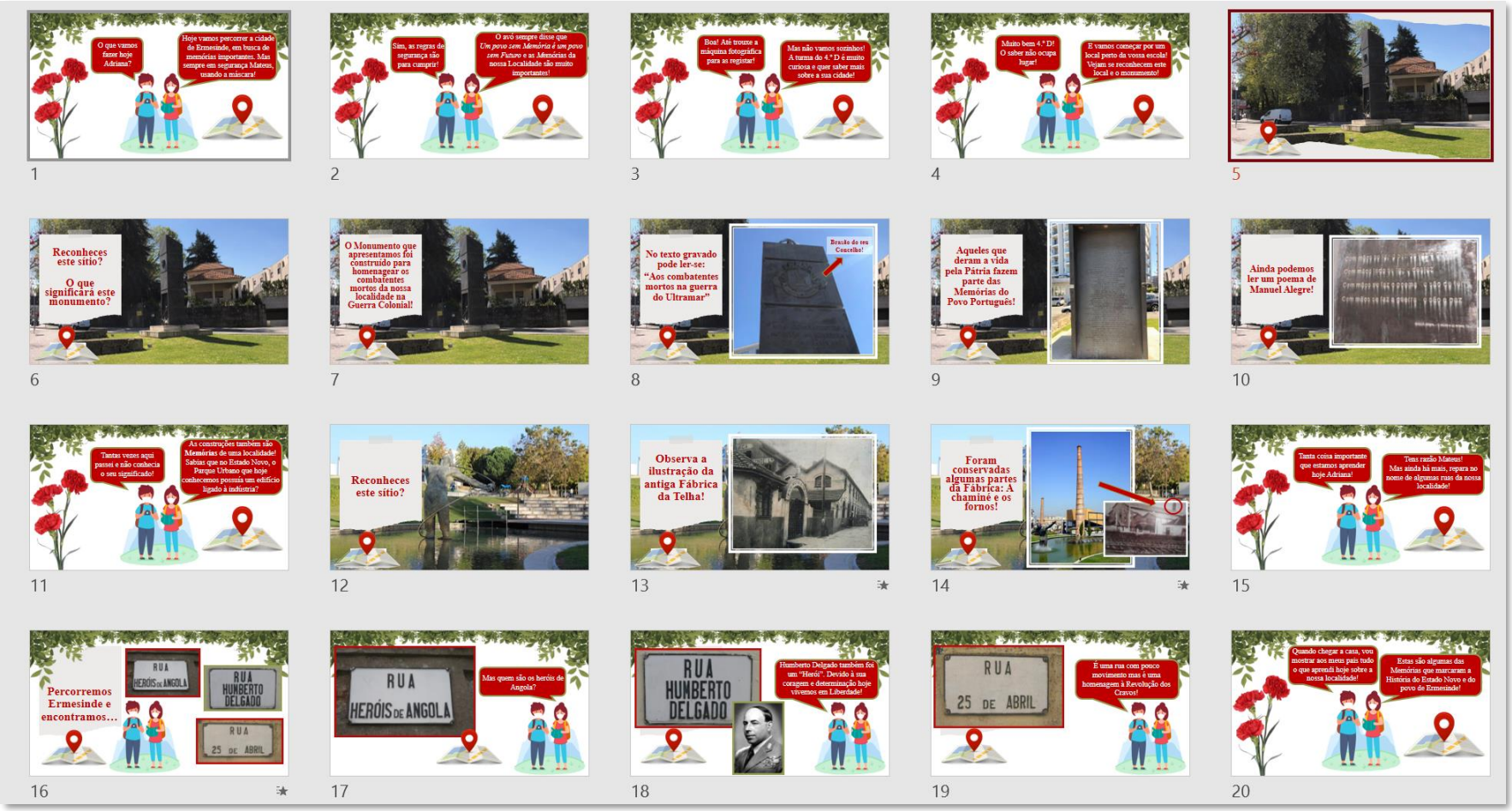
Anexo 6. Fontes históricas relativas à Guerra Colonial (recolha realizada pela mestranda).







Anexo 7. *PowerPoint* interativo sobre locais e monumentos da cidade de Ermesinde que remetem para este período da História de Portugal (elaborado pela mestranda).



APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DE 2.º CEB, "À DESCOBERTA DA LÍNGUA PORTUGUESA… PELO MUNDO"

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	INDICADORES DE DESEMPENHO	PERCURSO DA AULA	RECURSOS/ MATERIAIS	TEMPO	AVALIAÇÃO
		Saudação e abertura da sessão: - Escrita coletiva do sumário da aula anterior; **Motivação:** - Distribuição pelas paredes da sala de aula: ✓ Imagens de 9 bandeiras referentes aos países que têm como língua oficial, a língua portuguesa (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e Guiné-Bissau); ✓ Palavras que mostram algumas diferenças entre o português falado e escrito nos diferentes países lusófonos. Exemplos: Ônibus (Brasil); Autocarro (Portugal); Machibombo (Angola e Moçambique); Trem (Brasil); Comboio (Portugal); ✓ Uma frase incompleta: "Dia Mundial da …"; - Questionamento da turma pela professora estagiária e projeção de um PowerPoint informativo: *Repararam em algo diferente na sala de aula?* *O que será ou significará? Alguém quer tentar completar tendo em conta as restantes pistas?* *Em que situações utilizam a Língua Portuguesa? Podem referir exemplos.* *Conseguem indicar quais as palavras que representam o mesmo apesar de se escreverem de maneira diferente?* *Por que razão se escrevem diferente? Conseguem identificar o país a que pertencem?*	9 bandeiras países que têm como língua oficial, a língua portuguesa; 5 palavras (Ônibus, Autocarro, Machibombo, Trem e Comboio); PowerPoint **(Ver anexo 1)**	2' 10'	
	○ Mobiliza conhecimentos; ○ Antecipa conteúdos;				

Educação Literária Textos Literários Poéticos de autores portugueses **Leitura** Fluência de leitura **Leitura** Compreensão de texto	○ Faz uma leitura fluente e segura; ○ Mobiliza conhecimentos; ○ Expressa a sua opinião fundamentadamente; ○ Identifica a temática e as ideias principais; ○ Faz inferências, justificando-as. ○ Escuta ativa; ○ Interpreta adequadamente os textos de acordo com o género literário; ○ Expressa a sua opinião fundamentadamente; ○ Identifica a temática e as ideias principais; ○ Faz inferências, justificando-as. ○ Reconhece marcas de intertextualidade.	*E as bandeiras? Conseguem identificar o país que representam?* **Momento de pré-leitura:** - Distribuição a cada criança de uma ficha referente a dois textos poéticos; - Exploração em grande grupo de alguns dados biográficos de Fernando Pessoa e Cora Coralina; **Momento de leitura:** - Leitura do primeiro poema (de Fernando Pessoa) em voz alta pelas crianças, orientada pela professora estagiária, ao som de um instrumental de piano; **Nota:** gravação áudio da leitura do poema para colocar no *padlet* da turma. **Momento de Pós-leitura:** - Compreensão do primeiro texto poético: *O que é e como funciona uma empresa?* *Por que razão a vida será uma empresa?* *Como ter felicidade na empresa (na vida)?* *Que outro sentido (significado) dás à palavra "pedras"? Porquê?* *O que é que o poeta faz com as pedras que encontra pelo caminho?* *O que achas que isso significará?* **Momento de leitura:** - Leitura do segundo poema (Cora Coralina) em voz alta pela professora estagiária, ao som do instrumental de piano; **Momento de Pós-leitura:** - Compreensão do texto poético através do questionamento da turma: *Qual o sentido (significado) que as "pedras" assumem neste poema? Porquê?*	Ficha, À descoberta da Língua Portuguesa **(Ver anexo 2)** Dados biográficos de Fernando Pessoa e Cora Coralina; Instrumental de piano;	8' 10' 10' 10'	**Avaliação Formativa** Grelha de observação da leitura; Observação direta na sala de aula e focada no desempenho do aluno, através de uma grelha de observação.

		Consideram que existem diferenças no vocabulário em relação ao primeiro texto poético que lemos? Quais? (Marcas de intertextualidade);			
Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída de Escolaridade Obrigatória: Linguagens e textos; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia.					

Anexo 1. *PowerPoint* interativo (elaborado pela mestranda).

Anexo 2. Ficha com dois textos poéticos de Fernando Pessoa e Cora Coralina (elaborada pela mestranda).

2020/2021	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO LOURENÇO - VALONGO ESCOLA BÁSICA DE SÃO LOURENÇO -ERMESINDE **Português - 6.º ANO** **Comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa**

O Dia Mundial da Língua Portuguesa comemora-se a 5 de maio. Agora vais **ler e interpretar dois textos poéticos** de dois autores de língua portuguesa, Fernando Pessoa e Cora Coralina. Conheces estes dois escritores? O que sabes sobre eles?

Texto 1

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado
algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo…
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e
períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história…
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de
encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma…
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da
vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um "Não"!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta…
Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo.

Fernando Pessoa

Texto 2

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz
doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entraves seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGUAL DE 2.º CEB, "O PASSADO AQUI TÃO PERTO… AS PANDEMIAS DA HISTÓRIA" E 2.ª SESSÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Plano de Aula		
Nota introdutória: Esta aula integra numa unidade didática, denominada por "Denominar e pandelavrear: um mundo para criar!", incluída também no projeto de investigação da mestranda sobre o desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico. Esta sessão desenvolve-se em torno da competência de observação e da competência de interpretação, mais propriamente a distinção entre factos e opiniões.		
Professora Estagiária: Diana Rocha	**Professores Supervisores:** Carla Ribeiro e Amândio Barros	**Professora Cooperante:**
Escola Básica de **Turma:** 5.ºG	**Breve contextualização da turma:** A turma para a qual foi idealizado este plano de aula encontra-se no 5.º ano de escolaridade, sendo composta por 19 alunos, oito do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A turma possui três alunos portadores de NAS: Défice Cognitivo e Emocional, Perturbação Específica da Linguagem e Perturbação do Espectro do Autismo. Numa visão geral, a turma apresenta diferentes níveis de aprendizagem, sendo unânime a falta de autonomia dos alunos. Contudo, a turma possui alguns elementos bastante participativos e com intervenções bastante pertinentes.	
Disciplina: História e Geografia de Portugal **Duração:** 30 minutos, em regime de ensino à distância **Data:** 26/03/2021	**Contextualização da aula:** A aula foi desenvolvida tendo em conta a faixa etária dos alunos, os documentos orientadores para o 5.º ano de escolaridade da disciplina de História e Geografia de Portugal e as limitações face ao regime de ensino à distância.	**Sumário:** O século XIV europeu: a Peste Negra (páginas 126 e 127 do manual).

Disciplina: História e Geografia de Portugal **Tema:** O século XIV europeu: Fomes, pestes e guerras **Unidade:** Portugal do século XIII ao século XVII **Sumário:** O século XIV europeu: a Peste Negra (páginas 126 e 127 do manual).	**Ano/Turma:** 5.º G **Data:** 26/03/2021 **Professora estagiária:** Diana Rocha

	Motivação: Lançamento do primeiro desafio à turma: *O que significa a palavra pandemia?*
Situação - Problema	A Covid-19 e a Peste Negra: A História repete-se?

Questões – Orientadoras 1. Quais as causas da Peste Negra do século XIV? 2. Quais as consequências da Peste Negra do século XIV? 3. Quais os factos e opiniões relativas às duas pandemias, Covid-19 e Peste Negra?	**Conceitos:** Pandemia; Peste Negra; Facto; Opinião;

Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Metas/Competências a desenvolver/Perfil do aluno	Recursos
2.ª Sessão de intervenção do Projeto de Investigação, em regime de ensino à distância				
	○ Mobilizar conhecimentos prévios;	**<u>Saudação e abertura da aula</u>:** ▪ Registo das presenças dos alunos, pela professora estagiária, simultaneamente à escrita do sumário no caderno diário pelas crianças; **<u>Motivação e desenvolvimento da aula:</u>** **Nota:** Ao longo da aula, à medida que vão fazendo os desafios, as crianças devem completar um texto com espaços em branco, previamente enviado à turma (ver anexo 1);	Utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de,	*Google Meets;* Grelha de observação; Texto com espaços para completar;

PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII <u>O século XIV europeu</u>	○ Conhecer e compreender o surto da Peste Negra no século XIV: origem geográfica, meio de transmissão, sintomas, mortalidade, formas de contenção e tratamento e as limitações do conhecimento científico na época para lidar com a doença; ○ Estabelecer uma relação com a pandemia atual.	▪ Lançamento do primeiro desafio à turma, através do diálogo em grande grupo: *O que significa a palavra pandemia?* *Conhecem alguma pandemia? Qual?* **Objetivo**: referência à pandemia atual e introdução à Peste Negra do século XIV; ▪ Leitura e interpretação de uma fonte escrita sobre a Peste Negra do século XIV (ver anexo 2), através do diálogo em grande grupo: *Partindo do documento, será que a Peste Negra do século XIV era contagiosa? Porquê? O que te permite saber isso?* *Quais os sintomas desta doença?* *Quais as regiões afetadas pela doença?* ▪ Visualização de um vídeo interativo, (ver anexo 3): ✓ Observa, atentamente: quais os aspetos na ilustração que facilitavam a propagação da doença? – as crianças dispõem de algum tempo para observar e posteriormente será realizado um diálogo, de modo a partilharem o que observaram; ✓ Sabias que? – são partilhadas algumas curiosidades sobre a Peste Negra como os métodos excêntricos de combate à doença, bem as máscaras e o vestuário utilizado pelos médicos da época; **Nota:** Antes da visualização do vídeo, a professora estagiária aconselhará as crianças a prestarem muita atenção e poderão utilizar o caderno diário para registarem os aspetos que observaram na imagem. **<u>Para finalizar:</u>**	milénio, século, ano, era; (A, B, C, I); Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; (A, B, C, D, E, F, G, H, Identificar fontes históricas, de tipologia diferente; (A, B, C, D, F, I);	Fonte escrita sobre a Peste Negra do século XIV; Vídeo interativo sobre a Peste Negra do século XIV;

		▪ Identificação, em grande grupo, de um conjunto de afirmações sobre a atual pandemia Covid-19 e a Peste Negra do século XIV, como sendo facto ou opinião através da ferramenta *online WordWall* (ver anexo 4): *Ao longo da História, a Humanidade tem sido devastada por várias pandemias, entre elas a Peste Negra do século XIV e a Covid-19 do século XXI (Facto);* *A Peste Negra é mais perigosa do que a Covid-19 (Opinião);* *O confinamento é bom porque passo mais tempo com os meus pais (Opinião);* *Durante a Peste Negra do século XIV já se fazia isolamento e a quarentena, os únicos métodos eficazes que ainda hoje utilizamos (Facto).* **Nota:** caso não seja possível terminar esta atividade durante a sessão, as crianças poderão utilizar o *padlet* da turma para a concluir e partilhar com os pais/família.	Estabelecer relações entre as formas de organização do espaço português e os elementos naturais e humanos aí existentes em cada época histórica e na atualidade; (A, B, C, D, F, G, I);	Ferramenta *online WordWall: Facto ou opinião?*;
Avaliação formativa: Observação direta, focada no desempenho do aluno: -Interesse, participação no diálogo e realização das tarefas.				
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente.				

Anexo 1. Texto com espaços para completar (elaborado pela mestranda).

Durante a segunda metade do século XIV, a Europa sofreu uma profunda crise causada por 3 calamidades: fomes, pestes e guerras. A falta de ____higiene____, principalmente nas cidades, deu origem a várias doenças contagiosas. A principal doença foi a ____Peste____ ____Negra____, vinda da Ásia, que causou muitas mortes. Os médicos da época já utilizavam ____máscaras____, para evitar a propagação da doença. Os únicos métodos eficazes para combater a doença foram o ____isolamento____ e a ____quarentena____, que ainda hoje utilizamos.

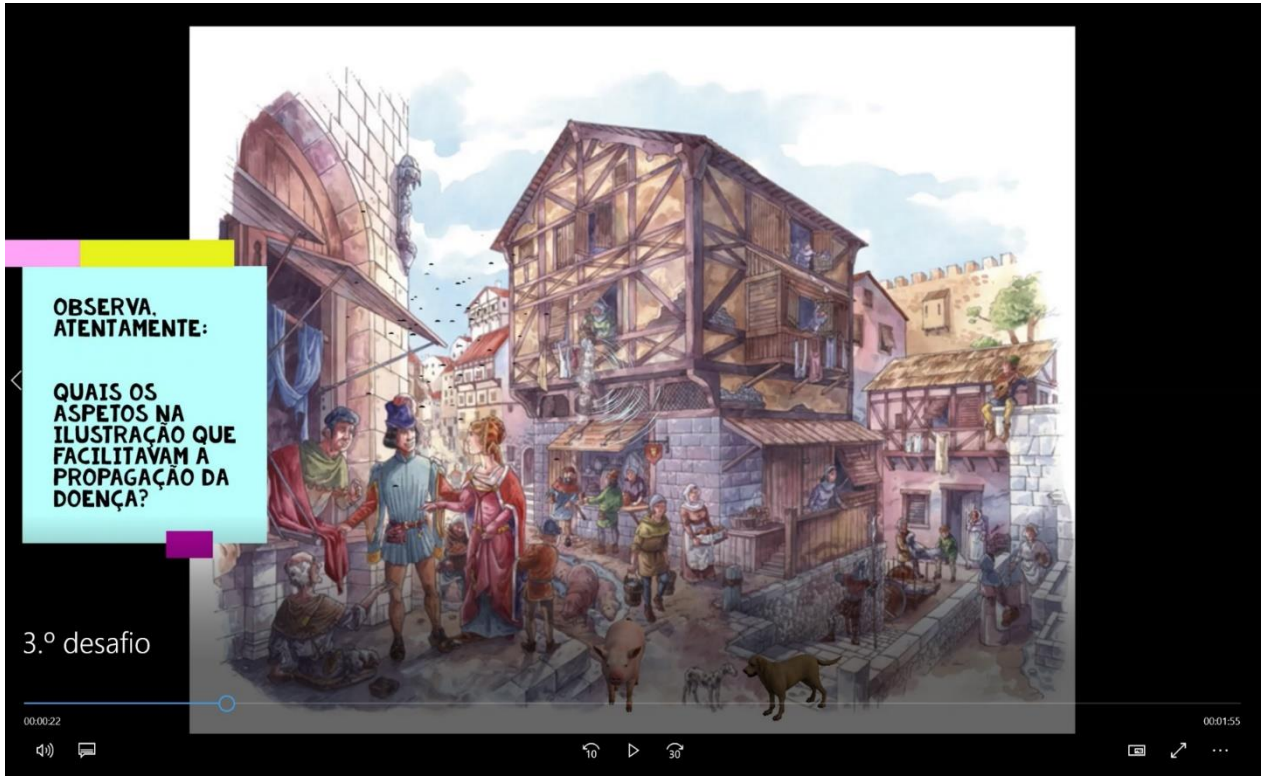
Anexo 2. Fonte escrita sobre a Peste Negra do século XIV (Fonte: Manual escolar do 5.º ano de escolaridade da disciplina de História e Geografia de Portugal, página 127 (Fátima Costa e António Marques).

A Peste Negra

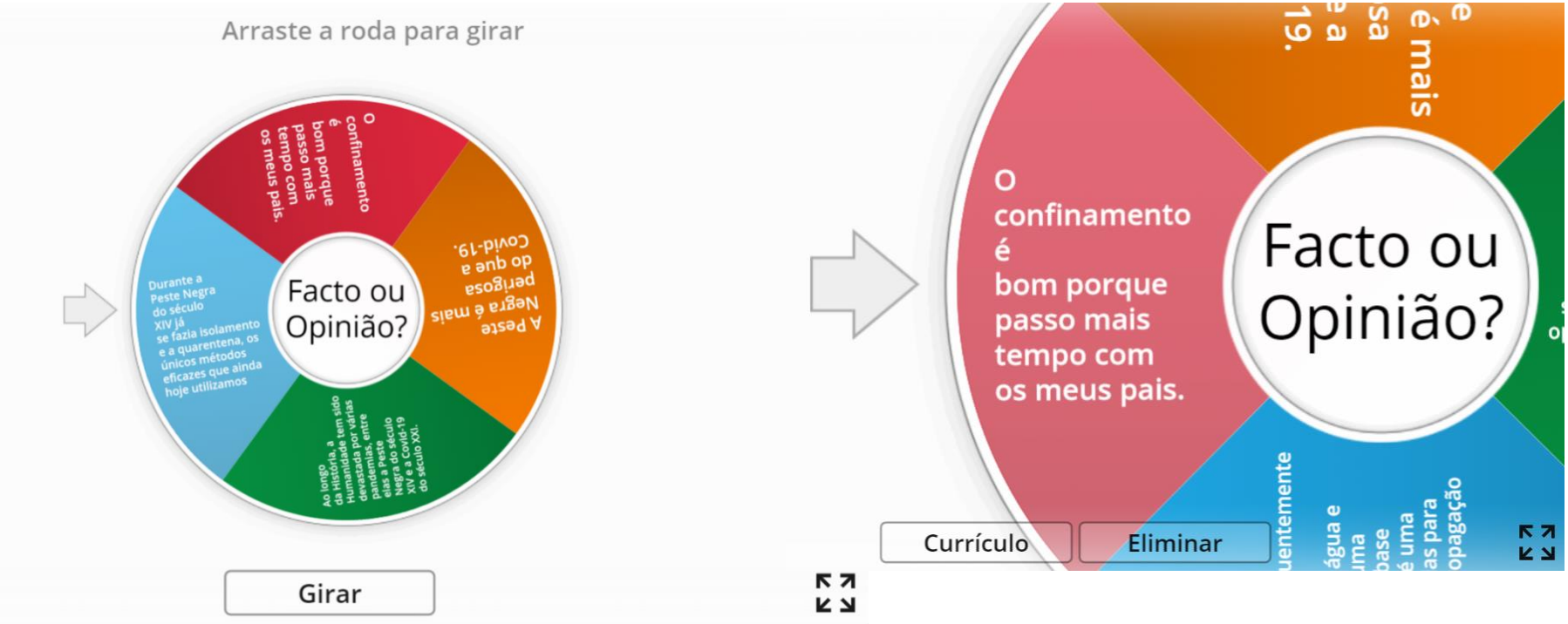
No ano do senhor de 1348 acontece sobre quase toda a superfície do Globo uma tal mortalidade que [...] vivos quase não eram suficientes para enterrar os mortos [...]. Um terror tão grande tinha-se apoderado de quase toda a gente, que mal aparecia em alguém uma ferida ou um inchaço, [...] a vítima via-se privada de qualquer assistência, sendo mesmo abandonada pela sua família [...].

Vitae Paparum, século XIV (adaptado)

Anexo 3. Vídeo interativo sobre a Peste Negra do século XIV (criado pela professora estagiária), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AYHoSVm7PR0 (Fontes das imagens: Manual escolar do 5.º ano de escolaridade da disciplina de História e Geografia de Portugal, página 126 (Fátima Costa e António Marques); https://historiablog.files.wordpress.com/2015/10/1481351590325460517.png?w=840; https://imagens.publico.pt/imagens.aspx/314577?tp=UH&db=IMAGENS&type=JPG&w=320; https://1.bp.blogspot.com/-yALNqNvx9mY/UzWN3ygEOiI/AAAAAAAAAc0/s4cJK7tNl5I/s1600/bulbonica.jpg).



Anexo 4. Ferramenta *online WordWall*: Facto ou opinião?, sobre a atual pandemia Covid-19 e a Peste Negra do século XIV (criado pela professora estagiária).

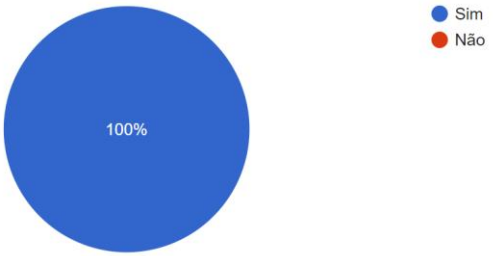


APÊNDICE D – ANÁLISE DAS QUESTÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE 1.º CEB E DE HGP DE 2.º CEB

4. O desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico, em contextos de trabalho Colaborativo e Cooperativo

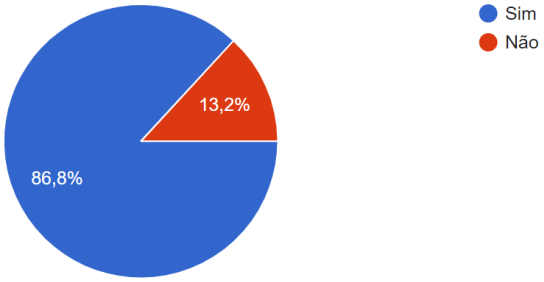
4.1. Considera importante que as crianças aprendam em contextos de trabalho colaborativo e cooperativo, em sala de aula?

38 respostas



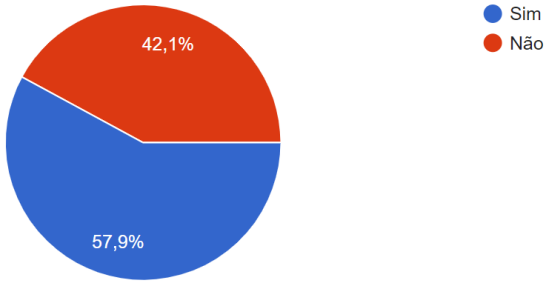
4.2. Durante a prática profissional, proporciona atividades de trabalho colaborativo ou cooperativo em sala de aula?

38 respostas



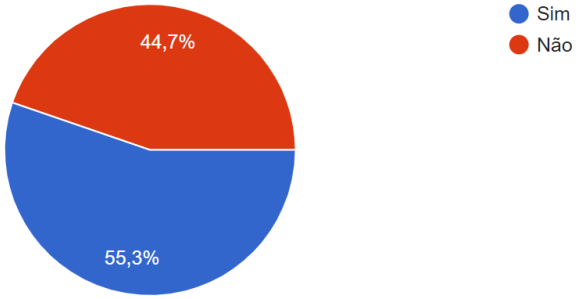
4.3. Face às regras sanitárias impostas pela pandemia, promove a aprendizagem cooperativa e colaborativa, em sala de aula?

38 respostas



4.4. Em regime de ensino à distância, promove atividades de aprendizagem cooperativa e colaborativa?

38 respostas



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

Uma aprendizagem partilhada: aprender olhos nos olhos em tempo de pandemia

Diana Beatriz Faria Rocha