

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

O papel da História para (In)Formar

Joana Margarida Alves Ribeiro

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Margarida Alves Ribeiro

Relatório Final

O papel da História para (In)Formar

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutora Ana Paula Ferreira

Orientadora: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Data da realização da Prova Pública: 29 de novembro de 2015

Classificação: 18 valores

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico

Uma coisa de grande importância pode afetar um pequeno número de pessoas. Do mesmo modo, uma coisa de pouca importância pode afectar um grande número de pessoas. Seja qual for o caso, um acontecimento – seja ele grande ou pequeno – pode afectar toda uma cadeia de pessoas. Os acasos podem unir-nos a todos. É que, não sei se estão a ver, mas somos todos feitos da mesma matéria. Quando alguma coisa acontece, desperta algo dentro de nós que nos liga a uma situação, que nos liga a outras pessoas, iluminando-nos e unindo-nos como uma fiada de luzinhas numa árvore de Natal, torcidas e contorcidas mas, ainda assim, ligadas a um mesmo fio condutor. Algumas apagam-se, outras tremeluzem, outras brilham intensamente, mas estamos todos no mesmo fio.

Cecelia Ahern (2009)

Agradecimentos

Para a realização deste relatório foram vários os intervenientes que colaboraram direta ou indiretamente, os quais merecem o meu reconhecimento e gratidão.

Aos Professores Cooperantes por todo o incentivo e pela disponibilidade que foram imprescindíveis ao longo deste percurso.

À Professora Supervisora pela dedicação, disponibilidade e empenho com que me direcionou e acompanhou na elaboração deste relatório. Obrigada também pelos ensinamentos e pela ajuda constante que representou.

Aos alunos que fizeram parte do estudo sobre o papel formativo e informativo de HGP, sem os quais não seria possível realizá-lo. Agradeço-lhes todas as alegrias e aprendizagens novas que me deram ao longo deste ano.

Aos “novos” e “velhos” amigos, obrigada pela confiança e pelo ombro amigo. Grata, também, por proporcionarem grandes momentos de descontração, necessários ao longo de um ano tão complicado.

À minha família, principalmente ao meu Pai e à minha Mãe, pelo suporte e apoio constantes, independentemente das decisões por mim tomadas, quer sejam certas ou erradas.

Àqueles que se afastam, mas que mantêm uma importância inegável no meu percurso e que, apesar da distância, estão, de uma forma ou outra, sempre presentes na minha vida.

Aos presentes e aos ausentes.

A Todos, Muito Obrigada.

Resumo

O presente Relatório pretende descrever o percurso realizado no contexto das Práticas Educativas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Este documento foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática Educativa do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB.

Este documento encontra-se dividido em três partes, numa primeira parte aborda-se a importância do papel formativo e informativo da História e Geografia. Realizou-se um inquérito por questionário dirigido a alunos de duas turmas do 6.º ano da Escola onde se realizou o estágio, seguindo-se uma metodologia qualitativa-interpretativa, pretendendo-se verificar as preferências manifestadas por aqueles alunos. Através da análise dos dados, conclui-se que todos os alunos da amostra consideram que a História é importante e que é útil para o seu futuro.

Na segunda parte, configura-se o estágio no 1.º CEB. Neste, é caracterizado o contexto educativo, onde se apresentam as estratégias orientadoras da ação educativa e são refletidas duas das experiências (experiências-chave) que mais marcaram o meu desenvolvimento profissional. Na terceira parte, caracteriza-se o contexto de intervenção em 2.º CEB. Este estágio incluiu quatro domínios do saber: Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal. Para cada um dos referidos domínios faz-se a fundamentação das intervenções em estágio e reflete-se sobre as mesmas.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais que pretendem espelhar o percurso pessoal e profissional feito durante este período de formação.

Palavras-chave:

Ensino Básico; História; Papel formativo; Papel informativo; Práticas Educativas.

Abstract

The following report aims to describe the course taken in the context of Educational Practices of the first and second stages of basic education. This document was formulated as a part of the course unit of Educational Practices, a subject of the second year of the Masters in Basic Education.

This report is divided into three parts. The first part refers to the importance of the formative and informative role of History and Geography, in which a questionnaire survey was conducted in students of two different classes of the 6th year of the school in which i was doing my internship. The survey was characterized by having a qualitative-interpretive methodology, intending to check the preferences expressed by those students. Through data analysis, it can be concluded that all students in the sample consider the subject of History as important and useful for their future.

The second part depicts the first stage of basic education, in which the educational context is characterized and the guiding strategies of the educational role are introduced. In this component two of the most important key-experiences to my professional development are also discussed.

On the third part, the intervention context on the second stage of basic education is characterized. This internship included four domains of knowledge: Mathematics, Natural Sciences, Portuguese Language and the History and Geography of Portugal. In this final part, the educational interventions of each of these domains are discussed and reflected upon.

At the end of the report, some final considerations are made in order to reflect the personal and professional journey conducted during this internship.

Keywords:

Basic education; History; Formative role; Informative role; Educational Practices

Índice geral

Índice de abreviaturas	XV
Índice de tabelas	XVII
Índice de gráficos	XVII
Índice de figuras	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
1. Quadro de referência teórico	7
1.1. Contextualização do estudo	7
1.2. Questão-problema.....	7
2. Enquadramento teórico-conceitual	8
2.1. A importância da História.....	8
2.2. O professor de História	9
2.3. O papel formativo da História	11
2.4. O papel informativo da História	13
3. Quadro Metodológico.....	15
3.1. Problemática	15
3.2. Revisão da literatura	16
3.3. Amostra.....	18
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados.....	18
3.5. Recolha de Dados	19
3.6. Tratamento e análise de dados	20
4. Resultados: Apresentação e Discussão	21

5. Limitações do Estudo	29
6. Considerações finais	30
CAPÍTULO II: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
1. Organização das atividades de Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
2. Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	38
2.1.1. Meio envolvente e intencionalidades educativas	39
2.1.2. Estrutura de gestão pedagógica.....	39
2.2. Caracterização da Escola	40
2.2.1. População escolar e recursos físicos e materiais.....	40
2.2.2. Clima relacional na Escola.....	41
3. A Turma e a organização do trabalho pedagógico	41
3.1. A turma	41
3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula.....	42
3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas	45
4. Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB.....	50
5.1. As atitudes e comportamentos de um aluno com cegueira	50
5.1.1. Problema	50
5.1.2. Desenvolvimento	51
5.1.3. Refletindo sobre os comportamentos e atitudes de um aluno com cegueira	53
5.2. Aumentar o empenho dos alunos pelas atividades lúdicas	55
5.2.1. Problema	55
5.2.2. Desenvolvimento	55

5.2.3. Refletindo sobre a atividade lúdica	57
6. Reflexão em torno do percurso formativo.....	58
CAPÍTULO III: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	61
1. Organização das Atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2º CEB.....	63
2. Caraterização do Contexto de Intervenção do Estágio do 2º CEB.....	63
2.1. Instituição.....	63
2.2. As Turmas.....	65
2.2.1. A turma do 5.º C	65
2.2.2. A turma do 6.º A	66
3. Matemática	67
3.1. Fundamentação das práticas	67
3.2. Reflexão das práticas	74
4. Português	77
4.1. Fundamentação das práticas	77
4.2. Reflexão das práticas	83
5. Ciências Naturais.....	86
5.1. Fundamentação das práticas	86
5.2. Reflexão das práticas	90
6. História e Geografia de Portugal	94
6.1. Fundamentação das práticas	94
6.2. Reflexão das práticas	99
PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	127

Índice de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

dp – Desvio-padrão

EUA – Estados Unidos da América

HGP – História e Geografia de Portugal

IBM-SPSS® - Statistical Package for Social Sciences

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

n – número de sujeitos da amostra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

p – Significância

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PT – Plano de Turma

r – Correlação de Pearson

r_s – Correlação de Spearman

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

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

Índice de tabelas

Tabela 1.....	18
Tabela 2.....	45

Índice de gráficos

Gráfico 1.....	22
Gráfico 2.....	22
Gráfico 3.....	23
Gráfico 4.....	23
Gráfico 5.....	24
Gráfico 6.....	24
Gráfico 7.....	25
Gráfico 8.....	26
Gráfico 9.....	27
Gráfico 10.....	28

Índice de figuras

Figura 1.....	69
Figura 2.....	71
Figura 3.....	71
Figura 4.....	72
Figura 5.....	74

INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e tem como título “O papel da História para (In)Formar”. Não poderia deixar de fazer referência ao título deste Relatório, que está relacionado com a ideia de que a informação e a formação, a partir da História/HGP, obriga a uma maior adequação das pedagogias às realidades concretas dos alunos e dos seus contextos situacionais, com vista à obtenção do desiderato de consciencializar os alunos do seu papel de cidadãos conscientes e autónomos.

O trabalho que aqui se apresenta incidiu, em termos investigativos, sobre o papel que esta disciplina desempenha na formação e na informação dos cidadãos que interagem entre si, de modo a virem a desempenhar um papel ativo e crítico na sociedade sempre em permanente transformação. Este estudo foi levado a cabo em duas turmas distintas do 6.º ano de escolaridade, numa escola de uma zona rural na região de Coimbra, tendo como principal finalidade analisar as opiniões dos alunos sobre a importância da disciplina de HGP relativamente à obtenção de conhecimento (informação) e desenvolvimento de atitudes (formação). Para a realização deste estudo, foi obtido o consentimento informado da Instituição e dos pais dos alunos para a participação nesta pesquisa. A escolha desta temática deveu-se ao meu especial interesse por HGP e por considerar que este assunto deve ser uma constante preocupação de um professor.

As experiências de estágio foram fundamentais para a nossa formação, permitindo um contacto direto com a realidade educativa. Como professores devemos procurar refletir sobre o contexto da própria ação educativa, de forma a compreender e adaptar convenientemente as nossas práticas.

Este documento está dividido em três capítulos referente à prática pedagógica realizada no 1.º CEB e no 2.º CEB e encontra-se estruturado por forma a descrever, analisar e refletir criticamente sobre as experiências de ambos os estágios. No primeiro capítulo, é feito o enquadramento teórico e concetual, no qual se explicita a revisão da literatura e é apresentada a metodologia de investigação. Relativamente ao segundo capítulo, tendo por base diversos autores, foi feita uma fundamentação das escolhas pedagógico-didáticas e foi efetuada uma breve caracterização do Agrupamento, da Escola e da turma onde se realizou o estágio em 1.º CEB. No terceiro capítulo, estão incorporadas as experiências realizadas durante o estágio no

2.º CEB, espelhando todo o processo de implementação, desde a planificação das aulas, aos conteúdos abordados, às questões orientadoras e a distribuição dos diversos momentos de lecionação, bem como, os instrumentos utilizados. Além disso é feita, ainda, uma síntese reflexiva em torno desta experiência pedagógica nos dois níveis do ensino básico.

CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA

1. Quadro de referência teórico

1.1. Contextualização do estudo

É verdade que ninguém pode viver o passado, mas também é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado

(Félix e Roldão, 1996, p. 17)

Nos dias atuais, existe a constante procura por um ensino melhor e mais integrador. Um tema que nem sempre foi lembrado, mas que assume uma especial relevância nas escolas, consiste no dimensionamento do papel formativo da escola. Assim sendo, torna-se imprescindível definir os limites da ação formativa da escola, particularmente na disciplina de História e Geografia de Portugal.

1.2. Questão-problema

Este estudo tem como pergunta de partida: *O papel formativo e informativo da História, em contexto formal de ensino e de aprendizagem, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos do 2.º Ciclo?*

Deste modo, criaram-se as seguintes questões de investigação com a finalidade de colocar em prática a pergunta de partida e no sentido de responder aos objetivos do estudo:

- Aferir a importância dada a HGP pelos alunos;
- Perceber que assuntos da disciplina de HGP os alunos preferem;
- Identificar as metodologias de ensino mais eficazes no ensino e aprendizagem de HGP;
- Compreender o papel da História na formação/informação dos alunos.

Assim sendo, procura-se dar resposta a estes itens através de uma fundamentação de autores de referência, bem como nos resultados obtidos nas respostas dos alunos ao inquérito por questionário aplicado durante o desenvolvimento da prática pedagógica.

2. Enquadramento teórico-concetual

2.1. A importância da História

A História auxilia na compreensão da mudança e no processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje (Stearns, 2008). Rusen (2001, p. 12) refere que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento e que emerge das carências que os seres humanos sentem em “orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos”.

De acordo com Barton e Levstik (2004, p. 11), “todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores. (...) Necessitamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam verdadeiramente os objectivos que temos para o ensino da História”. A História é entendida por Félix e Roldão (1996) como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade. Pagès (2011) refere que aprender História pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo, em particular, para o controle do futuro. Pais (1999) refere que o tempo é o espaço da História,

espaço que se entende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com um lastro do que se compreendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotorama: o presente. (p. 26).

Rusen (2007, p. 149) destaca que a História é dada “previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração”. Deste modo, antes de pensarmos em história “e antes de rememorarmos, já somos história”.

A importância da História no currículo escolar pode justificar-se no contributo dado ao aluno para desenvolver a consciência e a responsabilidade cívica, bem como o sentido de tempo e organização no espaço. Noémia Félix (1998) entende que a História deve

servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos. Para isso é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como objectos directamente ligados aos nossos antepassados, às condições da sua vida quotidiana, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões (p. 79).

Nas competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 87) entendem que a História “encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de um sociedade complexa, plural e em constante mudança.”. Segundo Mattoso (1999), o interesse que o Homem tem demonstrado pelo passado deve-se ao facto de acreditar que ele lhe pode dar algumas respostas para explicar o que *é assim* pelo que *ontem foi e como foi*.

Por sua vez, Barca (2007) considera que a História dá respostas provisórias, onde podem aparecer pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e se descobrem novas relações com o passado e também, novas perspectivas. Na opinião desta autora, esta é uma característica fascinante da produção histórica,

que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. (p. 39).

2.2. O professor de História

A formação de professores é um assunto que tem merecido especial atenção por parte das entidades formadoras, onde se identificam as necessidades de formação, ao nível do conhecimento da área científica, da didática e da pedagogia. No ensino da História são, hoje, solicitadas novas exigências de conhecimento aos professores, as quais devem estar directamente relacionadas com as diversas possibilidades profissionais e culturais. Proença (1992, p. 26) refere que o professor de História “deve estar atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo, falsear o seu ensino”.

A formação de professores tem vindo a registar “mudanças significativas, em parte por força das mudanças ocorridas no contexto educativo nacional” (Esteves, 2002, p. 22). Segundo investigadores como Alarcão e Moreira (1997):

a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. (p. 8).

Nos artigos que integram a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) no art.º 30º, podemos associar à formação de professores, alguns termos-chave, como: inicial (nível superior); contínua; flexível; integrada; ajustada à futura prática pedagógica; atitude crítica e atuante; inovação e investigação; participada. Para Pacheco & Flores (1999, p. 46), o processo de aprender a ensinar pode perspetivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior). Isto, pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem. Formosinho (2007), refere que a prática pedagógica se traduz numa:

componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p. 53).

Deste modo, o docente de História/HGP deverá estar habilitado para trabalhar em qualquer domínio, passando por várias transformações no decorrer do tempo. O docente desta disciplina deve procurar fazer uma reflexão sobre como é que os alunos vão evoluindo, em conceitos como: evolução, causalidade, cronologia, sequência, continuidade e mudança, numa tentativa de perceber quando e como os alunos começam a compreender e a utilizar conceitos. Para Ponte (2003, p. 44), o desenvolvimento profissional do docente diz respeito a um processo de “crescimento na sua competência em termos de práticas letivas e não letivas”. Assim sendo, este

desenvolvimento diz, assim, respeito aos aspetos ligados à didática, à ação educativa e aos aspetos pessoais e relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade escolar. Fonseca (2008, p. 71) refere que a própria maneira de ser, pensar, agir e ensinar do docente, “transforma o seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente”.

De acordo com Schmidt (1998, p. 57) no ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”. Nomeadamente Schmidt e Cainelli (2009) mencionam que em História, o docente:

ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (p. 30).

Apesar da complexidade de que a educação histórica se reveste, Barca (2007) salienta a existência de bons exemplos de organização de experiências de aprendizagem pensadas, partilhadas e avaliadas com consistência. Segundo esta autora, os professores de História

têm reportado que estas novas metodologias contribuem para que o professor de História possa acompanhar e monitorizar, de forma sistemática, a mudança conceptual dos seus alunos. E simultaneamente, ao favorecerem a autoconfiança dos alunos, potenciam a motivação para aprender mais e melhor acerca da aventura humana através dos tempos. (p. 7).

2.3. O papel formativo da História

A conceção de História, como disciplina formativa, aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam e indicam outras relações educativas no ensino. A palavra *formação* tem vindo a merecer uma

revitalização crescente nos últimos tempos. O lexema: *formação* é proveniente do étimo latino *formatio* e significa ato ou efeito de formar.

Maria do Céu Roldão (2000) refere que o papel da aprendizagem em História na formação dos alunos pode passar por três fases a partir:

- de factos ocorridos no passado que levam à socialização, à aquisição da sua identidade pessoal e do sentimento de pertença, sendo estes, a base da sistematização de valores de cada indivíduo;
- do conhecimento vivido por pessoas de outras épocas, este desenvolvendo a sua capacidade de apreciação e valorização. Ao longo deste processo também, se desenvolvem outras capacidades, tais como: capacidades e técnicas de pesquisa, hábitos de leitura e estudo, o gosto pela descoberta e pelo saber.
- da incorporação dos aspetos mencionados anteriormente, conduzindo a uma atitude reflexiva e crítica, bem como, à aquisição de hábitos de rigor e análise, à interiorização de valores pessoais, ao enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais, e, ao domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.

Para Fonseca (2003), a História deve ser pensada como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. Para Rusen (2001) a consciência histórica não é fruto da escolha humana, ela é algo universalmente humano. Para este autor, a

consciência da história baseia-se, afinal, no facto de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contacto com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja, um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (p. 79)

Na opinião de Karnal (2008, p. 28), a História, como disciplina formativa, deve fazer com que o aluno sinta “a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que

ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”. Como tal, “De um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados aos alunos o que, inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos. De outro, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber” (Ribeiro, 2013, pp. 3-4).

O papel formativo dos saberes históricos deve ser abordado de maneira consciente pelo professor, ou seja, este deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados (Vogler, 1999). Na opinião de Schmidt (2010),

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (p. 67).

2.4. O papel informativo da História

De acordo com Pinsky e Pinsky (2008), hoje em dia, é preciso que o ensino da História seja revalorizado e para isso acontecer:

os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem.

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do professor. (p. 22).

Para Muñoz (2003, p. 303) a História tem a função de informar e abrange toda a informação que existe sobre eventos e processos históricos ocorridos no passado. Além disso, abarca as técnicas de trabalho e de investigação que permitem operar com essa informação. Para o autor, a construção das informações podem surgir

consoante três níveis: num nível básico, os conceitos e conteúdos históricos são assimilados e/ou compreendidos nos seus aspetos fundamentais constitutivos e organizativos e são a base de uma construção significativa das aprendizagens; num segundo nível, ocorrem as operações mentais de “compreender para conhecer” que implicam o domínio e a utilização correta de técnicas de trabalho e de investigação intelectual que possam operar com a informação assimilada; no último nível, a História permite ensinar a pensar e a aprender autonomamente, o que envolve não só o trabalho mental dos conteúdos históricos, mas também “el desarrollo de procesos de pensamiento y de patrones motivacionales a través de programas de aprendizajes”.

A História potencia o desenvolvimento de competências consideradas importantes no mundo atual que, para Howson (2009), são: “a capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisando a informação e respeitando as evidências, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, o desprezo pela mera polémica e a procura de contextualização”, procurando compreender a intenção de cada discurso ou ato. Proença (1992) salienta que

No ensino da História, pelo seu objectivo próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade, e, como tal, implicando tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções... em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica. (pp. 91-92).

Neste sentido, Noémia Félix (1998) acrescenta que as finalidades do ensino da HGP são: compreender e explicar o mundo em que vivem através do passado; explicar o presente; manter a memória coletiva, através do conhecimento das origens e fundamentos da vida coletiva; desenvolver a dimensão temporal do Homem, através dos conceitos de mudança e permanência; adquirir procedimentos (como tratamento de informação, investigação, etc.), valores (tolerância, solidariedade, etc.) e atitudes; compreender o que se passa a nível internacional; aprender a eliminar estereótipos e pré-juízos; fomentar a abertura a uma História multicultural; desenvolver atitudes positivas de âmbito ambiental.

Nas palavras de Le Goff (2003, p. 144) “a nova história tem, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica.” Para este autor, a História encontra problemas, limites e impasses, mas continua a alargar o campo e os métodos da História. Pais (1999) acrescenta, ainda, que a História tem um papel informativo que esclarece o passado e este

é construído a partir de um presente que seleciona o que tem significado histórico – isto é, o que no passado aconteceu para, nalguns casos, produzir o presente. Desse modo, o presente ganha sentido histórico mais tarde, a partir de um olhar retrospectivo que dá sentido (histórico) a esse mesmo presente (feito passado) – sentido relativo, permanente posto em causa pelas experiências históricas que modificam o nosso saber e o seu objetivo. Nestes termos, o conhecimento histórico reveste sempre a forma de consciência social (pp. 76-77).

3. Quadro Metodológico

Neste capítulo, explicam-se as escolhas de ordem metodológica adoptadas, apresenta-se o enquadramento do estudo no qual se refere a caracterização do contexto escolar que deu origem a esta investigação, bem como os procedimentos nela envolvidos, como sejam as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento de dados.

3.1. Problemática

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), uma boa pergunta de partida num estudo deve procurar compreender e não avaliar e o seu objetivo deve ser o do conhecimento e não o de demonstração. Esta problemática surgiu durante o estágio numa troca de impressões com a professora orientadora, onde se decidiu verificar o impacto do papel formativo e informativo da HGP. Com este estudo, procurou-se aferir a importância que as crianças dão à HGP, bem como inspecionar em quais dos conceitos, abordados em sala de aula, se verifica uma componente formativa ou informativa. Portanto, tornou-se urgente refletir sobre a forma como as crianças destas idades compreendem estes conceitos e as suas preferências, verificando,

também, as suas perspetivas acerca da utilidade do que têm apreendido nesta disciplina para a sua vida futura.

3.2. Revisão da literatura

Segundo Kuhn (2000), o estudo dos paradigmas

é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, a sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. (p. 30).

Os paradigmas fornecem uma estrutura, contêm um grupo aceite de teorias, um conjunto de métodos e maneiras de definir dados. Na perspetiva de Guba & Lincoln (1994), é o paradigma da investigação, enquanto sistema básico de ideias que conduz o investigador nas suas tomadas de decisão relativas à pesquisa, que define a metodologia a utilizar. De acordo com os mesmos autores ambos os métodos, qualitativos e quantitativos, podem ser usados adequadamente em diferentes paradigmas, ou seja, em diferentes formas de perspetivar a realidade. Sabendo que a escolha da metodologia define os resultados, no presente estudo aplicou-se a metodologia mista, o paradigma é qualitativo-interpretativo, com a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos. Apesar de terem naturezas diferentes, ambas as abordagens são necessárias para este estudo. Paus-Hasebrink (2007) menciona que:

acima de tudo, a pesquisa com crianças requer um leque amplo de metodologias, sendo que todas elas têm de fazer face às necessidades específicas para uma interpretação de acordo com as perceções e processamentos de cada idade, permitindo, assim, uma análise de como as crianças atribuem significado a partir de diferentes perspetivas e com vários métodos e instrumentos. (p. 10).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), numa metodologia qualitativa, o principal objetivo é de compreender de forma intensa o que os sujeitos pensam, ou seja, observa-se a realidade e tenta-se interpretá-la. No entanto, em alguns estudos, também se recorre a uma metodologia quantitativa, onde se sublinham a frequência e a distribuição de certas variáveis no grupo de estudo. Para este estudo, considerámos

as palavras de Turato (2003, p. 143) que refere que “para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo”. Deste modo, a presente investigação tem como principais objetivos:

- Verificar se as crianças gostam de HGP;
- Aferir a importância dada a HGP;
- Conhecer os assuntos mais relevantes de HGP para os alunos;
- Perceber o que os alunos mais gostam de estudar em HGP;
- Compreender a forma mais eficaz de abordar os conteúdos de HGP;
- Conferir as opiniões das crianças em relação às aprendizagens em HGP.

Portanto, para responder a estas nossas questões, consideramos que será adequado utilizar o método quantitativo combinado com o método qualitativo. Tendo em conta os objetivos, o estudo aqui descrito é observacional-descritivo (Ribeiro, 1999), visto que se enquadra dentro de análises quantitativas e qualitativas, ocorrendo um levantamento de dados e uma possível explicação para os mesmos. Para Carvalho (2004):

a análise qualitativa aparentemente contorna o problema da categorização intrínseca à análise quantitativa; no entanto, tanto quanto, esta requer recortes do fluxo verbal e atribuição de sentido às verbalizações de forma a sistematizá-las de maneira compreensível e heurística; e, também da mesma forma que a categorização, requer explicitação de critérios para esses recortes e atribuições, para permitir o compartilhamento da análise e das conclusões por outros pesquisadores, uma condição necessária do processo de produção de conhecimento. Essa explicação de critérios, no caso de análises qualitativas, exige muito mais do pesquisador, em termos de clareza conceitual, experiência e intimidade com os dados, do que uma definição compartilhável de categorias estanques. (p. 297).

Considera-se este estudo exploratório, visto que não se pretende encontrar um modelo que explique a realidade das preferências das crianças, ao nível da disciplina de HGP. É também um estudo observacional-descritivo, no qual a investigadora interpreta as variáveis que surgem através da observação e da análise dos inquéritos apresentados nesta investigação. Deste modo, nesta investigação, pretende-se efetuar uma reflexão em torno das questões que integram o questionário (Anexo 1).

3.3. Amostra

A amostra de sujeitos que participou no nosso estudo é uma amostra de conveniência. É uma amostra não aleatória e não representativa (Ribeiro, 1999), os elementos que a integram foram selecionados pela investigadora dada a sua disponibilidade para participar. Ao todo, participaram neste estudo 43 crianças: 22 crianças da turma A do 6.º ano (daqui em diante designada por TA) e 21 da turma B do 6.º ano (daqui em diante designada por TB). Para desenvolver o estudo e poder recolher os dados a elas relativos, foi elaborado um pedido de autorização à Direção da Instituição e aos pais das mesmas. Após a obtenção da permissão para aplicar o inquérito a estas crianças, o estudo prosseguiu.

Para assegurar o pleno consentimento informado e esclarecido, foi oferecida a possibilidade aos pais de solicitarem quaisquer esclarecimentos adicionais relativamente ao estudo. Não foi pedida informação de outra natureza, nem dados sociodemográficos senão os estritamente necessários para a condução do estudo. cremos, desta forma, ter minimizado o fator de desejabilidade social que deve ser tido em conta em estudos deste tipo, na medida em que, ao preencherem um questionário sem qualquer forma de identificação, cremos na total (ou quase total) sinceridade nas respostas dadas pelos alunos. Tendo em conta que duas turmas preencheram o inquérito, a amostra total é de quarenta e três [22 alunos da turma A e 23 alunos da turma B].

Tabela 1 - Elementos da amostra [NTA = 22; NTB = 23]

Amostra	Alunos
TA	22
TB	23
Total	N = 43

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Uma investigação é viabilizada pela escolha adequada da técnica de recolha de dados, refletindo sobre aquilo que se pretende analisar. Chegou-se à conclusão que o

instrumento de recolha de dados mais adequado seria o inquérito por questionário, onde se teve como objetivo a obtenção de dados, obtidos de diferentes entrevistados e passíveis de comparação. Tendo em consideração os objetivos do estudo, os inquéritos mobilizaram poucos recursos, permitiram eficiência na obtenção de informação e facilitaram a construção e a análise dos dados (Munõz, 2003). Quivy e Campenhoudt (2003), consideram que o inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 20).

O inquérito era constituído por questões abertas (pergunta 6) e fechadas (perguntas 1, 2, 3, 4 e 5), através das quais se pretendia conhecer as preferências dos alunos e, também, a importância dada aos itens de determinadas perguntas (perguntas 3, 4 e 5). Tendo em linha de conta as idades dos sujeitos da amostra, esteve presente a preocupação de fazer um inquérito com poucas questões e com uma linguagem muito simples e passível de reformulação e esclarecimento.

3.5. Recolha de Dados

Depois de obtidas as autorizações, por parte das famílias, para a participação dos seus filhos no estudo, foram aplicados os questionários às crianças e procedeu-se à recolha das informações fornecidas. A recolha dos dados dos inquéritos realizou-se de 22 a 26 de maio de 2014. Dos quarenta e cinco questionários previstos, foram preenchidos quarenta e três, atingindo-se uma taxa de resposta de, aproximadamente, 95,6% que consideramos bastante elevada. Os dados fornecidos pelas crianças foram recolhidos nas instalações da escola, numa sala com condições adequadas para assegurar a troca de informação entre a investigadora e a criança. A aplicação do instrumento teve a duração de cerca de cinco minutos por cada criança e estes dados foram recolhidos pela investigadora.

3.6. Tratamento e análise de dados

Na opinião de Ribeiro (1999, p. 26), a “última fase de uma investigação consiste no tratamento de dados e na apresentação dos resultados”. Numa primeira fase, categorizaram-se os dados dos inquiridos das duas turmas, criando-se um conjunto de variáveis possíveis de serem analisadas estatisticamente. Segundo Fortin (2003, p. 107), as estatísticas descritivas “permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram colhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis”. Deste modo, considerou-se que a estatística mais adequada para analisar todos os dados contidos nos questionários consistia numa base de dados do SPSS® (versão 21) para o Windows. Os dados recolhidos foram preparados e introduzidos numa tabela deste programa para a aplicação de tratamento estatístico dos mesmos. É de referir que, numa das perguntas, foi necessário classificar a pergunta de acordo com certos critérios. Como tal, na pergunta seis do questionário: *Achas que o que tens aprendido com esta disciplina é útil para a tua vida futura? Porquê?* foram criadas duas variáveis que correspondem às categorias de resposta, face à resposta dada pelo aluno, sendo que: 1 = útil e 2 = não útil.

Numa primeira fase, utilizámos uma metodologia estatística para verificar se existiam ou não diferenças significativas entre as médias de várias amostras de uma variável numérica, a partir do teste *t-Student*. Posteriormente, verificámos a normalidade das distribuições para testar se a distribuição era normal ou não normal, através de um teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov (Pestana & Gageiro, 2008). Para testar se existe uma relação entre variáveis, realizámos um procedimento que consistia na realização de uma Análise de Variância Simples. Os mesmos autores referem que a correlação linear simples permite obter uma medida (coeficiente de correlação) através da qual se determina a força ou intensidade de uma associação linear entre duas ou mais variáveis quantitativas ou tratadas como tal. Assim, na análise das correlações realizámos o teste de normalidade e, se se obtivesse uma distribuição contínua e normal, utilizava-se a correlação de Pearson (*r*). Pelo contrário, se a distribuição não fosse normal, utilizava-se a correlação de Spearman (*r_s*) que se estabelece na ordenação de duas variáveis sem qualquer restrição quanto à distribuição de valores. Segundo Ribeiro (1999) numa:

investigação correlacional analisam-se as relações entre variáveis sem que se manipulem as variáveis em estudo. Os dados recolhidos expressam as relações entre variáveis tal como elas existem naturalmente. A análise correlacional não permite fazer inferências acerca de causalidade, do tipo *a* provoca *b*. Somente permite afirmar que, provavelmente, quando *a* aumenta (ou diminui) *b* aumenta (ou diminui). (p. 60).

O nível de significância (*p*) nestes testes é, por defeito, 5%, o que significa que existe evidência para acreditar que as variáveis estão correlacionadas quando o *p-value* < 0,05. Na inferência estatística, para este estudo, foram consideradas mais relevantes as medidas descritivas: variância, média e desvio padrão.

Para ilustrar os dados, utilizámos o Programa Microsoft Excel, onde se fez uma análise estatística, através de percentagens, com a ajuda de tabelas, gráficos circulares e de gráficos de barras.

4. Resultados: Apresentação e Discussão

Inicialmente, consideraram-se as respostas dadas pelas crianças de ambas as turmas, sendo este um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade. Nesta análise, verificámos que na turma A, 31,8% das crianças eram do sexo masculino e 68,2% eram do sexo feminino, apresentando uma frequência de 15 rapazes e 7 raparigas. Relativamente à turma B, aproximadamente, 42,9% das crianças eram do sexo masculino e 57,1% eram do sexo feminino, apresentando uma frequência de 9 rapazes e 12 raparigas.

Relativamente aos dados obtidos através das respostas às questões formuladas, verifica-se que na:

Questão 1 - Gostas de História e Geografia de Portugal?

Gráfico 1 – Respostas dadas pela TA à questão: “Gostas de História e Geografia de Portugal?”.

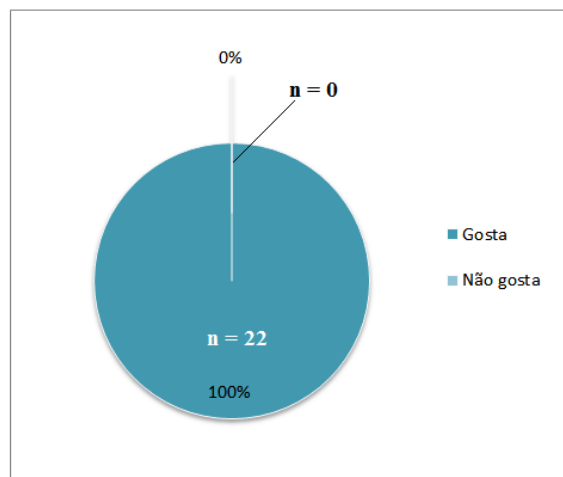
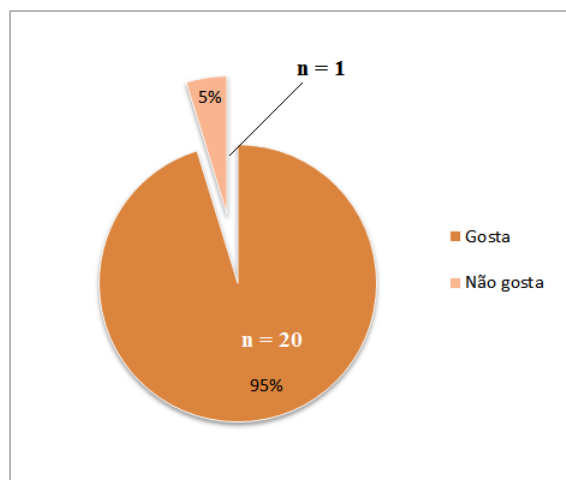


Gráfico 2 – Respostas dadas pela TB à questão: “Gostas de História e Geografia de Portugal?”.



Constata-se que todos os inquiridos da TA gostam da disciplina de HGP, no entanto, na TB verifica-se que um dos inquiridos não gosta desta disciplina. É de salientar que o importante não é gostar de HGP, mas sim perceber que sem esta disciplina, não é possível compreender o passado, o presente e o futuro. Na opinião de Mattoso (1999), a História/HGP prepara o indivíduo para o uso consciente e crítico da informação, além disso, a História é muito mais do que a comemoração do

passado e dos feitos históricos, ela é uma forma de interpretar o presente pois ajuda a decifrar a ordem possível do mundo.

Questão 2 - Consideras que saber História e Geografia de Portugal é:

Gráfico 3 – Respostas dadas pela TA à questão: “Consideras que saber História e Geografia de Portugal é:”

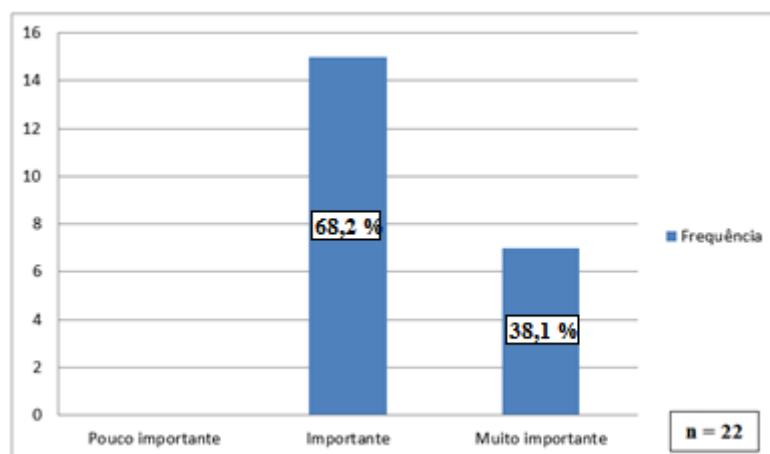
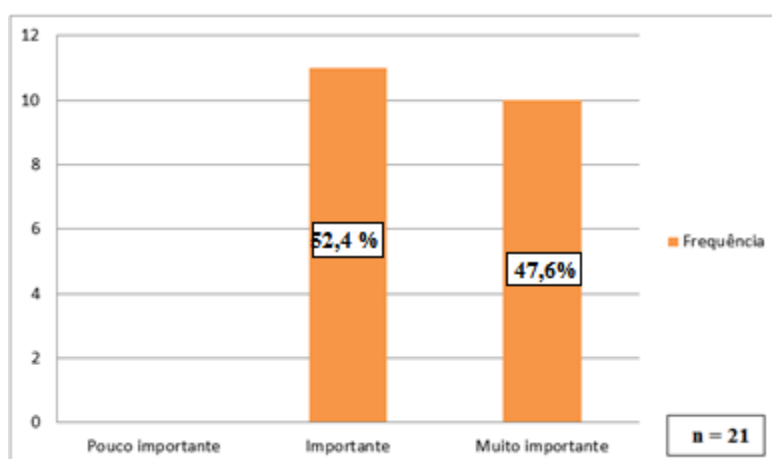


Gráfico 4 – Respostas dadas pela TA à questão: “Consideras que saber História e Geografia de Portugal é:”.



Nenhuma das turmas considera que saber HGP é pouco importante, antes pelo contrário, tanto na TA como na TB, os alunos manifestam a ideia de que saber História/HGP é importante, sendo que consideramos que a importância desta disciplina, tal como Castro (2002) defende:

reside em grande parte na capacidade que no trabalho diário, alunos e professores colocam nessa construção, cabendo a uns e outros tarefas específicas, ambos têm de encontrar sentidos que se alicercem numa necessidade de compreender criticamente o passado, pensando criticamente o presente e o futuro no contexto de uma sociedade aberta. (p. 7).

Questão 3 - A História e Geografia de Portugal contribui para:

Gráfico 5 – Respostas dadas pela TA à questão: “A História e Geografia de Portugal contribui para:”.

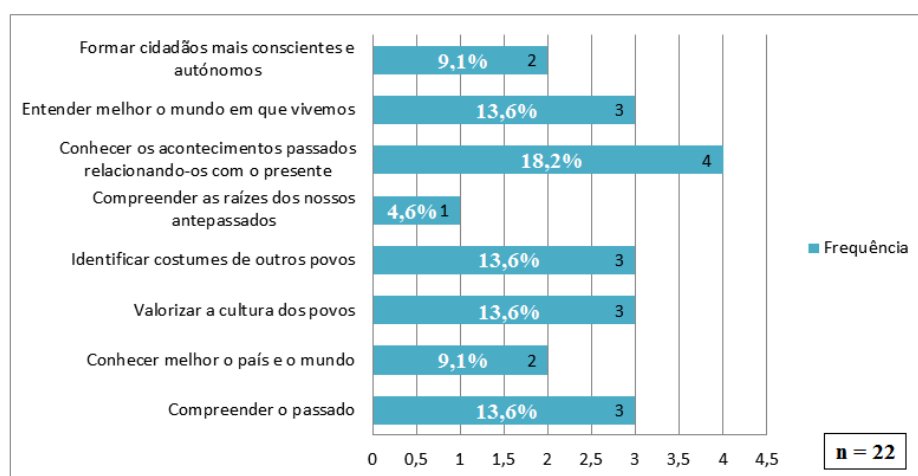
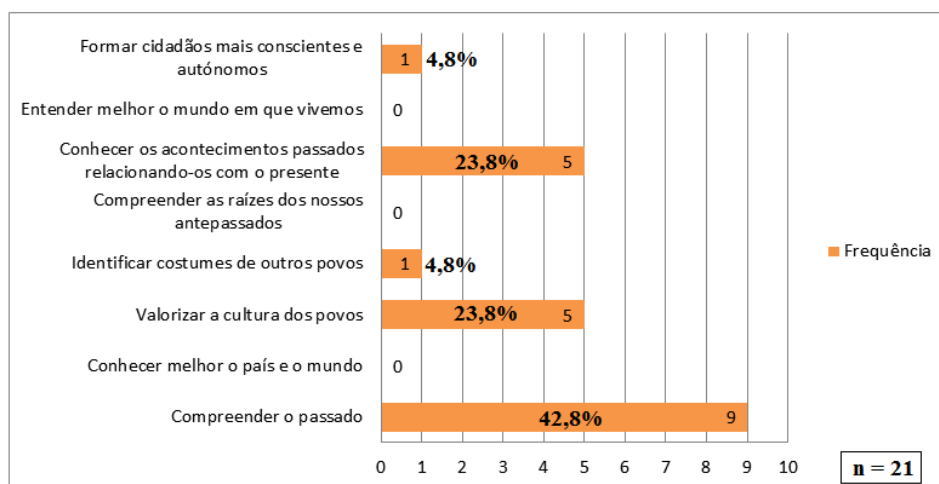


Gráfico 6 – Respostas dadas pela TA à questão: “A História e Geografia de Portugal contribui para:”.



Concluiu-se que as crianças de ambas as turmas são capazes de manifestar opiniões diversificadas e conseguem aperceber-se do contributo da disciplina de HGP. Com efeito, ao ordenar as respostas do “mais importante” para o “menos importante”, a TA tem opiniões variadas, no entanto, a TB manifesta que esta

disciplina contribui principalmente para *compreender o passado*, apresentando um valor de 42,8%. Por outro lado, na TB, verificou-se uma associação negativa entre a importância atribuída a HGP para *compreender o passado* e para *formar cidadãos mais conscientes e autónomos* ($r = -0,632, p = 0,002$), ou seja, atribuíram uma maior importância à compreensão do passado e não valorizaram o papel para a formação de cidadãos conscientes e autónomos. A mesma situação acontece na TA quando os alunos consideram que a História contribui mais para *conhecer melhor o país e o mundo* e menos para *compreender as raízes dos nossos antepassados* ($r_s = -0,615, p < 0,001$).

De acordo com Melo (2009) os alunos devem ter presente que compreender a História opera na base de que, alguns factos e mudanças, são mais importantes do que outros e, ainda, que se estabelecem critérios para avaliar a significância desses mesmos factos, mudanças ou pessoas no passado.

Questão 4 - O que mais gostas de estudar na disciplina de História e Geografia de Portugal?

Gráfico 7 – Respostas dadas pela TA à questão: “O que mais gostas de estudar na disciplina de História e Geografia de Portugal? Assuntos ligados...”.

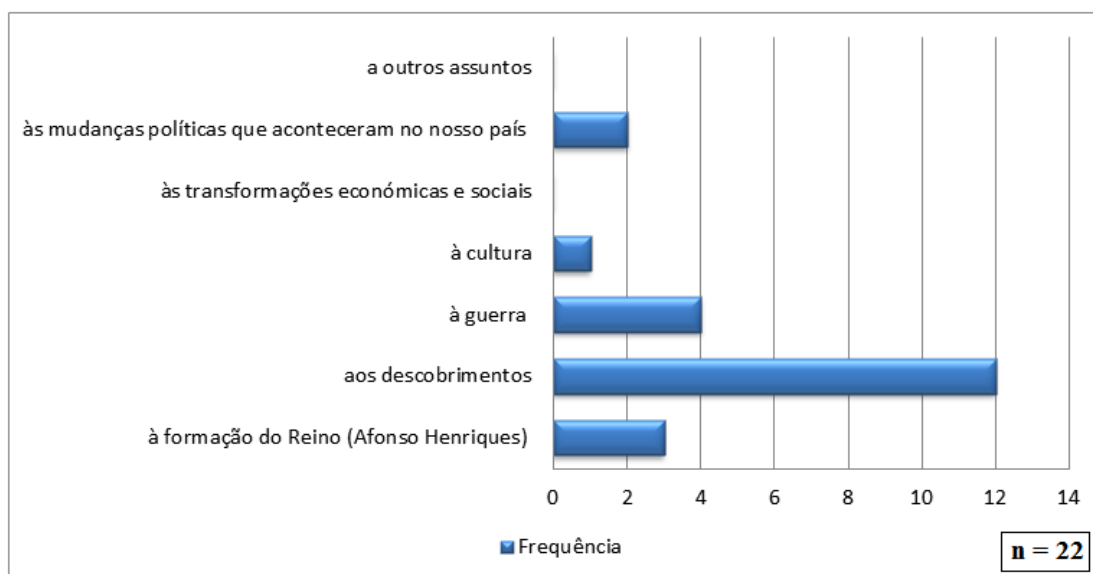
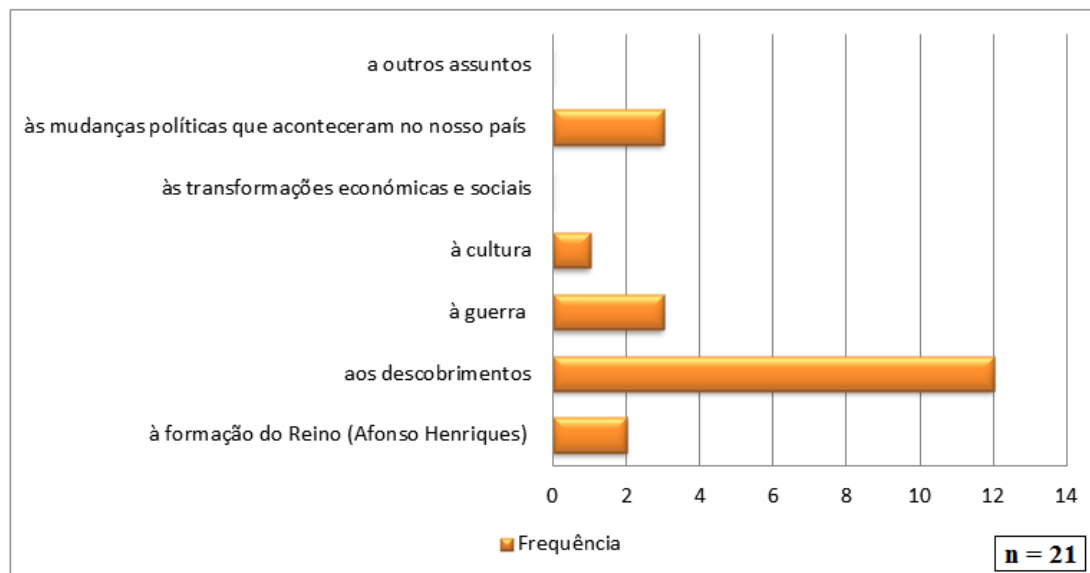


Gráfico 8 – Respostas dadas pela TA à questão: “O que mais gostas de estudar na disciplina de História e Geografia de Portugal?”.



Em ambas as turmas, verifica-se que os alunos os alunos têm gostos muito semelhantes. Nomeadamente, doze alunos de cada turma gostam mais de estudar em HGP o tema ligado *aos descobrimentos*. Do mesmo modo, em nenhuma das turmas os alunos demonstraram uma preferência pelo estudo do tema ligado *às transformações económicas e sociais*. Carlos Libânio (2008) refere que na aprendizagem escolar

há influência de factores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para os estudos, os que afetam as relações professor-aluno, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino aprendizagem. (p. 87).

Como afirma Barca (2003, p. 24) os pontos de vista dos alunos devem “ser acolhidos pelos professores não como obstáculo à aprendizagem, mas como pontos de partida para questões mais elaboradas.” Na TA verificou-se, ainda, que os alunos que preferem estudar assuntos ligados à *formação do Reino (Afonso Henriques)*, curiosamente, são os que consideraram que a HGP é mais importante para *compreender o passado* ($r = 0,320$, $p = 0,002$). Segundo Lee (1991), aprender sobre

o passado implica conhecer uma variedade de períodos históricos, nos quais as formas de viver, de pensar e de agir, são totalmente distintas das atuais, o que permite ao aluno, desenvolver a sua capacidade de compreensão, aceitação e de respeito para com as diversidades sociais.

Questão 5 - Gostas mais das aulas de História e Geografia de Portugal, quando:

Gráfico 9 – Respostas dadas pela TA à questão: “Gostas mais das aulas de História e Geografia de Portugal, quando:”

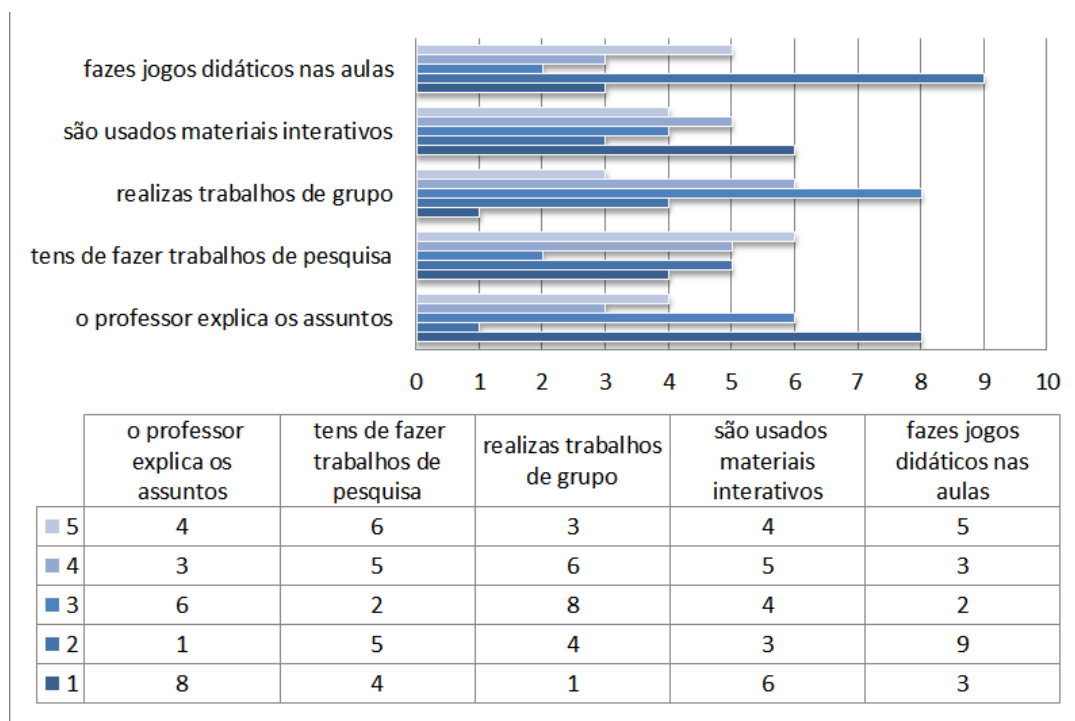
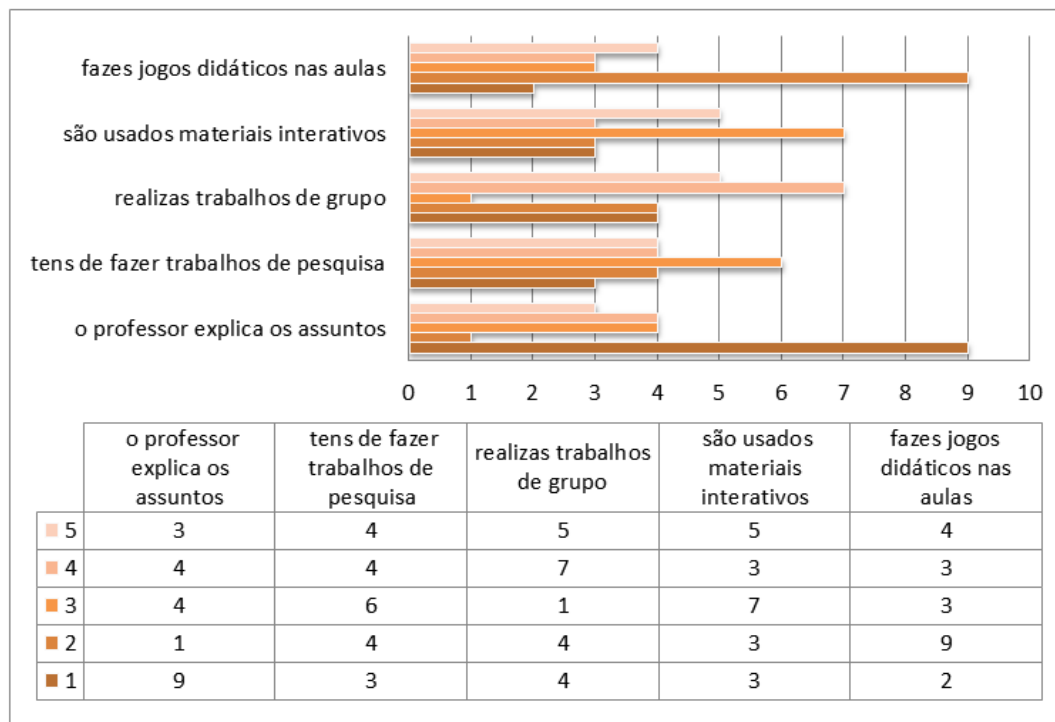


Gráfico 10 – Respostas dadas pela TB à questão: “Gostas mais das aulas de História e Geografia de Portugal, quando:”.



Ambas as turmas consideram que as aulas de HGP são melhores quando *o professor explica os assuntos*, pelo contrário, grande parte dos alunos, não gosta tanto das aulas de HGP quando lhes é solicitado fazerem trabalhos de pesquisa. Durante todas as aulas observadas, era evidente a cativação por parte dos alunos quando a Professora ia *‘contando uma pequena história’* numa linguagem acessível e clara, que simplificava muitos dos conteúdos retratados no manual escolar. Além disso, apresentava as suas próprias vivências e contextualizava com os conteúdos estudados, fomentando, ainda mais, a atenção por parte da turma. Depois de explorados os conteúdos, a professora aproveitava sempre para fazer um conjunto de perguntas aos alunos para que estes tivessem uma participação mais ativa e, também, para verificar se os conhecimentos tinham sido aprendidos. Alves (2009, p. 18) defende que os professores, de qualquer disciplina, “enfrentam uma renovação dos seus papéis e um novo enfoque para as suas atividades. Ser professor hoje é, sobretudo, ter capacidade de dar resposta aos novos desafios”. Na TA verificou-se que os alunos que menos gostam de aprender HGP, através de trabalhos de pesquisa,

são os que mais gostam de aprender fazendo jogos didáticos nas aulas ($r = -0,613$, $p = 0,002$). Huizinga (2007) define jogo como uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, dotado de um fim em si mesmo e acompanhado de um sentimento de alegria e de uma consciência de ser diferente de vida quotidiana.

6 - Achas que o que tens aprendido com esta disciplina é útil para a tua vida futura? Porquê?

Ambas as turmas consideram que o que têm aprendido em HGP é útil para a tua vida futura. Para Alves (2009, p. 20) a História/ HGP

é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania e a sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado. (p. 20).

Consideram-se alguns exemplos de respostas dos alunos à pergunta 6:

- *Acho que o que tenho aprendido com esta disciplina é útil para a tua vida futura porque podemos perceber como se formou o nosso país e é sempre importante um cidadão culto saber a história do seu país.*
- *Eu acho que o que tenho aprendido é importante, porque assim quando crescer vai-me ajudar na profissão e é importante as pessoas terem conhecimentos do seu passado.*
- *Sim, porque posso fazer coisas que os meus antepassados não puderam melhorar.*
- *Sim, porque história não é apenas a história do passado, a história ajuda-nos a compreender o presente e a prevenir acontecimentos menos bons no futuro.*

5. Limitações do Estudo

Neste estudo, é necessário ter em conta as suas limitações. Em primeiro lugar, consideramos que teria sido pertinente abordar esta temática recorrendo, não só ao uso de inquéritos direcionados a alunos do 2.º CEB, mas também recorrendo à perspetiva dos professores, o que não foi possível devido a uma amostra demasiado

reduzida deste último grupo. Com tal objetivo, o trabalho teria de ser desenhado com outros contornos.

Outra limitação a considerar deve-se às variáveis escolhidas, neste caso, com outras variáveis poder-se-ia obter uma análise diferente. O não processamento de variáveis como as idades das crianças constitui uma limitação ao estudo, visto que em ambas as turmas existiam crianças com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Contudo, como anteriormente referimos, julgamos assim ter diminuído a possibilidade de enviesamento devido ao fator de desejabilidade social, sendo as respostas mais transparentes.

Outra limitação, que condicionou este estudo, prende-se com o período de tempo disponível para a realização desta pequena investigação. Além disso, a prática teve a duração de, apenas, duas semanas o que condicionou a observação que poderia vir a enriquecer mais o conhecimento deste grupo.

6. Considerações finais

Através deste trabalho, foi possível conhecer as opiniões de um grupo de 43 crianças entre os 11 e os 13 anos de idade, integradas em duas turmas do 6.º ano de uma Escola localizada numa zona rural, na região de Coimbra, cuja população pertence, essencialmente, à classe média/baixa. Após a recolha das respostas dos alunos, foi fundamental analisar esses dados e refletir sobre eles, tendo por base os objetivos principais deste estudo delineados anteriormente.

Com a análise dos dados recolhidos, foi possível concluir que todos os alunos gostam de HGP e compreendem a importância desta disciplina para o seu futuro. Além disso, foi possível conhecer as principais contribuições que a HGP tem para eles, no que respeita ao conhecimento sobre o passado do país e perspetivar o futuro. A história não se resume à simples repetição dos conhecimentos acumulados, ela procura ser um instrumento de conscientização do ser humano para a tarefa de construir um mundo melhor e uma sociedade mais justa.

Com base nas respostas dadas, evidenciou-se uma preferência por assuntos ligados *aos descobrimentos*. Poder-se-á considerar que os alunos, ao demonstrarem

esta preferência pelos descobrimentos revelam interesse pela disciplina, bem como o prazer pelas aprendizagens sobre um dos aspetos mais importantes da história portuguesa, o qual deu um contributo essencial para delinear o mapa do mundo.

Foi possível compreender que, nestas turmas, a forma mais eficaz de abordar os conteúdos de HGP era através da explicação oral da professora (*professor explica os assuntos*). Como refere Rodrigues (200),

as situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. (p.179).

Segundo Freire (2001, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Para este mesmo autor,

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (p. 96).

Por vezes surgem, por parte dos alunos, algumas dificuldades em compreender e reconhecer o valor formativo e informativo da História, porém, cabe aos professores criar situações, organizar atividades, potenciar diálogos e trocas de ideias, estimular o pensamento dos jovens para que autonomamente identifiquem sinais de relevância histórica. Noémia Félix (1998) salienta a necessidade de uma formação que possibilite,

cada vez mais, no sentido de formar professores que possam desenvolver nos seus alunos as competências do conhecimento histórico, antes referidas. Insistimos numa formação dupla, que compreenda por um lado a dimensão histórica e por outro a dimensão pedagógica e didáctica, incluindo a iniciação às novas tendências historiográficas e métodos históricos e ao despertar do espírito crítico e interesse pela investigação. Esta formação inicial deve ser completada e actualizada através de actividades de aperfeiçoamento profissional (formação contínua) dirigidas tanto à dimensão histórica como à dimensão pedagógica e didáctica. (pp. 92-93).

Este estudo revelou-se pertinente no sentido em que, teoricamente, existem diversas opiniões sobre a importância de formar e informar em HGP. Como refere Schimidt (2010), ensinar HGP, passa por

dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: 'eu não dou para aprender História' - , nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (p. 57).

CAPÍTULO II: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Organização das atividades de Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Esta integra, do ponto de vista funcional e formativo, três dimensões diferenciadas no que diz respeito aos objetivos e atividades desenvolvidas em cada uma delas: a dimensão da planificação, a dimensão da intervenção e, por último a dimensão reflexiva pós-intervenção.

A planificação refere-se à ação e ao efeito de planificar, ou seja, consiste na organização de algo segundo um determinado plano e implica ter um ou vários objetivos a cumprir. De acordo com Vilar (1998):

Podemos entender a planificação como o "instrumento" cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa. Neste sentido, a planificação não pode ficar reduzida à formulação de uns tantos objetivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos de realização, etc., processos que são, aliás indevidamente, muitas vezes assumidos como se fossem a própria planificação. (p. 5).

As planificações foram pensadas tendo em conta o tempo de cada sessão e continha os materiais e recursos necessários, as estratégias/metodologias de ensino, as competências previstas, a interação entre o professor e os alunos no decorrer da aula, bem como, a avaliação prevista para os alunos de ambos os anos de escolaridade. Com a elaboração da planificação pretendeu-se proporcionar a todos os alunos da turma as experiências educativas constantes do Currículo Nacional, não deixando de responder à sua especificidade e necessidades. Curricularmente pretendeu-se com as atividades planificadas a articulação entre áreas disciplinares e conteúdos, levando deste modo os alunos a encontrarem aprendizagens mais significativas e em ligação com os seus contextos culturais de inserção. A planificação foi, não só, um instrumento de referência e de orientação das minhas práticas pedagógicas, mas também um instrumento de concretização e diferenciação relativamente ao Projeto Curricular de Agrupamento. Deste modo, as planificações foram um documento passível de ser seguido passo a passo, mas ao qual, puderam

ser acrescentados outros passos, outras atividades, outros caminhos. Esteve, por isso, sujeita a reajustamentos e/ou alterações sempre que se considerou necessário e oportuno e sempre que as circunstâncias, quaisquer que elas fossem, o ditassem.

A intervenção em sala de aula iniciou-se no dia 28 de outubro de 2013 e decorreu até ao dia 14 de janeiro de 2014, tendo incluído sete sessões de Matemática, seis sessões de Português e seis sessões de Estudo do Meio e cada um destes domínios, foi trabalhado de forma articulada em torno de um núcleo temático semanal. As áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto) foram trabalhadas transversalmente, integradas nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, motivo pelo qual, não estão contempladas na mancha horária. Por vezes, os conteúdos eram diferentes para cada um dos anos de escolaridade, tendo sido fundamental a ajuda da Professora Orientadora Cooperante para este fim.

Durante o período anteriormente mencionado, observámos a organização e desenvolvimento das aulas de uma turma do 2.º e 3.º ano de uma Escola do distrito de Coimbra. As várias sessões foram distribuídas consoante o número de horas de estágio e os diferentes domínios, tendo sido elaborado um mapa de sessões juntamente com os outros dois elementos do grupo de estágio. Durante as duas primeiras semanas de estágio, foi realizada a observação em sala de aula. Esta, foi uma das vertentes utilizadas para a caracterização da turma, de cada aluno, individualmente e de cada grupo de alunos com características semelhantes. Para Parente (2002), a observação permite:

obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar. (p. 168).

Desta observação, sobressaíram inúmeros aspetos, nomeadamente os que se prendem com o domínio dos conhecimentos e capacidades dos alunos e com o domínio das atitudes e comportamentos. Posto isto, foram definidas estratégias que, para Font (2007, p. 37) são “Como processos de tomada de decisões (conscientes e

intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera os conhecimentos que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação”.

Segundo Fernandes (2002), a intervenção aponta para o desenvolvimento de todas as crianças através da adequação de estratégias, mediante as necessidades específicas dos alunos, tendo em conta o currículo; diversificação de estratégias eficazes adequadas ao grupo. Estrela (2008, p. 26) salienta que o “Professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (...). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes”. Do mesmo modo, esta intervenção educativa foi enquadrada numa perspetiva funcional e numa multiplicidade de experiências da vida real. (Correia, 2003).

Ao longo da intervenção foi realizada uma reflexão que nas palavras de Oliveira e Serrazina (2002) consiste em refletir sobre a ação e consciencializar o conhecimento tácito, procurando crenças erróneas a partir das quais se reformula o pensamento. Para Parente (2002), quando os professores refletem e tomam decisões fundamentais sobre as suas práticas educativas devem recorrer à avaliação. Machado (2008, p. 23) refere que “(...) o modo como se avalia deve decorrer das finalidades educativas e ser coerente com as práticas pedagógicas, os currículos, os programas e a organização de dados (...)” e que a “Avaliação deve resultar em benefícios para os alunos”. Com base na avaliação diagnóstica realizada, nos documentos de identificação dos alunos e na observação direta em contexto escolar ao longo da prática, foram detetadas algumas situações/problema a ter em conta na estruturação do trabalho realizado. Esta análise reflexiva do trabalho realizado tentou estabelecer uma comparação entre ambos os anos de escolaridade, tendo o cuidado de durante esta reflexão considerar que dentro da turma existiam características e especificidades próprias.

2. Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

As duas primeiras semanas de estágio em 1.º CEB, designadas por semanas de observação, permitiram um contacto direto com o contexto em que intervimos

posteriormente. A recolha de informação resultante desse período inicial de observação e exposta nos pontos imediatamente a seguir, permitiu elaborar um conjunto de orientações pedagógicas essenciais adequadas e transversais às intervenções em estágio.

A metodologia de recolha de dados utilizada durante o estágio profissional foi a análise documental e a observação direta. Nesta prática, a técnica de observação utilizada para a recolha de dados foi a observação do tipo participante. Para os investigadores Quivy & Campenhoudt (2003), a observação:

Engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, (...). (p.155).

Para os mesmos autores, “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifestada e recolhida diretamente neles pelo observador”. (2003, p. 155). Mestre (2002, p. 69) acrescenta que os futuros professores “devem passar por uma fase de observação de situações pedagógicas, seguidas de análise crítica, por forma a permitir-lhes identificar aspectos positivos e negativos, aprofundando os conceitos antes de pô-los em prática”.

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estágio em 1.º CEB é uma instituição de ensino público e localiza-se no distrito de Coimbra. Este Agrupamento de tipo vertical inclui dezassete instituições escolares distribuídas por zonas urbanas e rurais. Ao todo, contabilizam-se quatro Jardins-de-Infância, dez Escolas do 1.º CEB, duas do 2.º e 3.º Ciclo e uma Escola Secundária. O Agrupamento, em consequência de uma recente fusão, alargou-se e encontra-se dividido em três pólos.

2.1.1. Meio envolvente e intencionalidades educativas

O meio de onde provêm os alunos é diverso: predominantemente rural em dois dos seus Pólos e mais urbano no Pólo onde foi realizado o estágio, o qual alberga alunos da periferia da cidade e com necessidades de cariz social económico e cultural, que requerem, à escola, um maior envolvimento educativo.

Na grande maioria, as crianças e jovens não têm o acompanhamento desejável por parte dos pais/encarregados de educação, dedicados em grande parte do dia aos afazeres laborais, sendo inevitável que algumas destas crianças e jovens apresentem carências afetivas, problemas de comportamento e fraco apoio escolar, revelando o escasso investimento da família face à importância da escola no desenvolvimento e construção da sua própria vida. Acresce que o índice de instrução dos pais é maioritariamente baixo, visto que estes possuem, em regra, a escolaridade básica, pelo que as suas atividades se desenvolvem geralmente nos setores primário e secundário.

No Pólo onde decorreu o estágio, as turmas refletem, também, de um modo geral, forte diversidade cultural e linguística, havendo bastantes alunos de nacionalidades diversas (romena, ucraniana, brasileira, angolana) e etnias diferentes.

Este é, portanto, um Agrupamento pleno de diversidade, que se deve constituir como escola inclusiva, apta a atender a públicos diversificados, respeitando as suas características e especificidades. Foram adotados como valores educativos transversais ao trabalho pedagógico realizado, nas instituições que dele fazem parte a valorização da: inclusão, cooperação, responsabilidade, criatividade, espírito crítico e empreendedor.

2.1.2. Estrutura de gestão pedagógica

Este Agrupamento organiza-se por uma estrutura ágil e participada, baseada numa gestão orientada por objetivos estratégicos, sustentada em sistemas de informação e comunicação eficazes, na transparência de procedimentos e na racionalização e sustentabilidade dos recursos. Em todo o caso, o recente alargamento do Agrupamento e a conseqüente inclusão nele, de um número

considerável de instituições educativas, pertencentes a um outro Agrupamento implicou a multiplicação das fontes de decisão devido à importação e manutenção das estruturas do Agrupamento associado. Por outro lado, a fusão implicou um maior afastamento físico entre si e, também, dos contextos sócio culturais entre as várias escolas do Agrupamento, o que se traduziu numa mais difícil consensualização dos objetivos educativos do Agrupamento.

2.2. Caracterização da Escola

A Escola, situada no distrito de Coimbra, está inserida num Pólo, onde também funcionam o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Associadas à dispersão geográfica existem características predominantemente urbanas e significativamente rurais, para além de incorporar uma diferenciação social, cultural e económica que dá corpo à heterogeneidade da população escolar.

2.2.1. População escolar e recursos físicos e materiais

Frequentam a Escola alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade e vários cursos de Educação e Formação: Eletricista de Instalações, Pintura e Cerâmica, Acompanhamento de Crianças, Operador de Informática, Cozinheiro, Empregado de Mesa. A Escola localiza-se na freguesia de Santa Clara. O seu espaço físico está inserido num Pólo, onde também funcionam o 2.º e o 3.º CEB. O ensino ministrado é adaptado às características de todos os alunos e daí a razão pela qual tem tanta variedade de Cursos de Educação e Formação, para possibilitar aos alunos menos interessados em matérias teóricas a possibilidade de, em apenas dois anos, saírem para o mercado de trabalho devidamente certificados.

As crianças que vivem nas imediações da escola pertencem, em grande parte, a famílias com fracos recursos económicos, e com um nível escolar e cultural baixo, muitas delas em situação de desemprego ou com emprego precário. Alguns alunos vêm de fora da cidade. Há, em muitos casos, também, falta de estruturas familiares adequadas, já que mais de cinquenta por cento dos alunos tem uma família

monoparental e alguns deles não têm sequer contatos frequentes com os progenitores.

Os recursos humanos da Escola no que respeita ao 1.º CEB, são constituídos por dois Professores titulares de turma, uma Professora de Educação Especial, um Professor de Apoio Educativo e uma Assistente Operacional. Quanto aos recursos físicos, o conjunto dos espaços e equipamentos constitui-se como uma condição importante para o alargamento das interações educativas dos alunos do 1.º CEB, tanto mais que tratando-se de uma instituição escolar EB 2/3, os recursos e espaços, como refeitório, pavilhão desportivo e biblioteca são alargados. No entanto, podem vir a ser mais aproveitados no futuro pelos alunos do 1.º CEB, sobretudo no apoio à deficiência e dificuldades de aprendizagem. Em todo o caso, a gestão da escola procurou no seguimento dos valores educativos partilhados pelo Agrupamento – inclusão e cooperação, dotar o espaço de equipamentos que permitam a educação numa perspetiva inclusiva. Assim, nas salas de aula, existem dois computadores, duas impressoras multifunções, um quadro interativo, um vídeo projetor e uma máquina de escrever *braille* (destinada aos trabalhos com um aluno com cegueira). Existe, também, uma fotocopiadora para as diferentes fichas de trabalho e uma impressora que imprime os materiais em *braille*.

2.2.2. Clima relacional na Escola

Nesta Escola, existe uma boa interação e cooperação entre os professores, os alunos, as famílias e os funcionários. Com as famílias, é realizada ao nível do 1.º CEB uma reunião no início do ano letivo, no final de cada período letivo e sempre que se julgar conveniente, das quais são lavradas atas, assinadas pelo docente e pelo representante dos encarregados de educação.

3. A Turma e a organização do trabalho pedagógico

3.1. A turma

A turma era constituída por dois anos de escolaridade tinha catorze alunos, dos quais: cinco frequentavam o 2.º ano de escolaridade e nove o 3.º ano de

escolaridade. Este era um grupo heterogéneo, caracterizava-se por pertencer a uma classe social média/baixa que se apresentava níveis de escolaridade baixos, sendo alguma famílias emigrantes e que dominavam insuficientemente a Língua Portuguesa. Ao nível das atitudes e comportamentos, salienta-se que a maioria dos alunos, não cumpria as regras estabelecidas e assumia, frequentemente, desvios comportamentais significativos que prejudicam o relacionamento e o bom ambiente entre os alunos. Os alunos do 2.º ano revelavam muitas dificuldades no início das atividades letivas devido à imaturidade e pouca predisposição para a aprendizagem e para o cumprimento de regras em sala de aula. Estes alunos, não eram muito autónomos uma vez que dependiam de ajuda para a leitura e interpretação dos enunciados.

Relativamente ao grupo do 3.º ano, as dificuldades reveladas na área de português eram essencialmente no domínio da leitura, da ortografia e da redação. Revelam igualmente dificuldades em matemática, nomeadamente no cálculo, na interpretação e na resolução de problemas. Deste grupo, fazia parte um aluno com NEE de caráter permanente (cegueira), abrangido pelo Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. No que se refere à capacidade de trabalho autónomo e à leitura de *braille*, a falta de empenho deste aluno comprometia a eficácia das medidas de apoio da docente titular de turma e da docente da Educação Especial, uma vez que se mostrava pouco ativo e pouco responsável pelo desenvolvimento das suas aprendizagens.

3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula

Face às principais características da turma com impacto na aprendizagem dos alunos, nomeadamente o desinteresse da família pela aprendizagem dos seus educandos, desmotivação dos alunos para a aprendizagem, diminutas competências de Língua Portuguesa de um número considerável de alunos, dois anos de escolaridade na mesma sala e dentro de cada ano diferenças significativas entre os alunos quanto às aprendizagens e competências reveladas, comportamento desadequado dos alunos em sala de aula, a Professora Orientadora Cooperante desenvolveu um conjunto de estratégias centradas em cinco núcleos ou objetivos: i)

motivar a família para a aprendizagem dos seus educandos; ii) motivar os alunos para aprendizagem e melhorar aprendizagens; iii) regras e rotinas em sala de aula; iv) pedagogia da tutoria; v) reforço das atividades relativas ao domínio da língua portuguesa falada e escrita.

Assim, utilizaram-se as seguintes metodologias direcionadas a cada um dos cinco objetivos educativos atrás referidos:

Tabela 2 – Objetivos educativos

i) Motivar a família para a aprendizagem dos seus educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de reuniões entre o professor titular de turma, e os encarregados de educação, com o objetivo de os responsabilizar no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos; - Estabelecimento de contactos com os encarregados de educação dos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas disciplinares. - Recurso à realização de trabalhos de casa como forma de reforçar e responsabilizar os alunos para o trabalho escolar e propiciar a experimentação dos saberes desenvolvidos na escola. Apoiar nas AECS a realização dos TPC dos alunos que não tenham um quadro familiar com competências para os ajudar na realização dos trabalhos para casa.
ii) Motivar os alunos para aprendizagem e melhoria das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem dos conteúdos relacionados com o saber, baseando-se em situações problemáticas; - Organização do ensino e aprendizagem com base em materiais e recursos diversificados; - Ensino personalizado, tendo em conta os ritmos, dificuldades e experiências de cada aluno; - Utilização do elogio; - Recurso a atividades de autoavaliação do aluno; - Utilização das TIC tanto como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar

	<p>na elaboração de trabalhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha e utilização de materiais digitais; - Articulação eficaz e eficiente entre a equipa pedagógica responsável pela turma.
iii) Regras e rotinas em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação, coletiva, de regras, deveres e direitos no meio escolar: ser assíduo e pontual; manter a sala limpa e arrumada; colocar do dedo no ar, antes de falar; ouvir quando a professora e os colegas estão a falar; fazer os trabalhos de casa; ser amigo e brincar sem magoar ninguém; não deitar lixo para o chão; trabalhar com atenção e empenho; respeitar os colegas, professores e auxiliares; respeitar as regras de segurança; ocupar os tempos livres sem perturbar a turma; arrumar sempre o material escolar.
iv) Pedagogia da tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de tutorias entre pares; - Organização de atividades de sentido cooperativo, orientadas para a troca de saberes, e promotoras da autonomia, responsabilidade e criatividade dos alunos, através de projetos de sala de aula, e outras situações de aprendizagem que possam surgir; - Organização de trabalhos em grupo, de forma a estimular a cooperação, entre ajuda e troca de saberes.
v) Reforço das atividades relativas ao domínio da língua portuguesa falada e escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de todas as atividades prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos.

Relativamente à articulação curricular, esta foi apresentada consoante os objetivos gerais, as estratégias e os planos de ação do Projeto Educativo. A professora titular de turma identificou as características educacionais da turma, de maneira a definir processos de atuação para a resolução dos problemas

diagnosticados, articulando as estratégias com os objetivos educativos do Agrupamento. Além disso, selecionou as estratégias pedagógicas adequadas à turma, definindo os modos de gestão curricular apropriados. Deste modo, desenvolveu-se, de modo sistematizado, as dinâmicas de acompanhamento e procedeu-se à avaliação do trabalho desenvolvido, de forma a contribuir para o alcance das metas estabelecidas.

3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas

Em resultado da caracterização alargada do contexto educativo e das suas peculiaridades (Agrupamento de Escola; Escola, Turma), neste ponto são traçadas as linhas de ação pedagógica que, de forma coerente, com o contexto caracterizado e os princípios de ação pedagógica seguidos pela Orientadora Cooperante orientaram, de forma transversal, a planificação e a intervenção nesta turma.

Tendo em vista proporcionar aos alunos da turma aprendizagens significativas e motivação para a aprendizagem, partindo do conjunto de necessidades identificadas atrás, procurou-se que esse plano assumisse, de acordo com Cortesão (1993), coerência, adequação aos seus destinatários, fosse flexível, continuado, preciso, claro e rico. Deste modo, em continuidade com as estratégias seguidas pela Professora, assumiram-se, como estruturantes da ação pedagógica, as principais linhas de intervenção referidas por Moreira (2002):

Atividades adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos; Desafiantes para os alunos, ou seja, que tenham em conta as suas competências atuais e que as possam desenvolver através das necessárias ajudas; Promotoras de conflitos cognitivos e estimulem a atividade mental do aluno, o que facilitará e permitirá o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios e novos conhecimentos; Fomentadora de uma atitude favorável, motivando os alunos para novas aprendizagens; Estimuladores da autoestima e do autoconceito dos alunos como facilitadores da capacidade de argumentação; Reforçadores das competências de aprender a aprender, tornando-os mais autónomos e progressivamente intelectualmente independentes. Ainda neste contexto, é fundamental que as atividades planificadas contribuam para ajudar os alunos a compreenderem o porquê do que estão a estudar e como o estão a fazer, ou seja, é fundamental que se estimulem estratégias cognitivas e metacognitivas. (p. 50).

Neste sentido, as planificações foram utilizadas como um meio auxiliar da prática pedagógica, cujo referencial se centrou no conhecimento prévio dos conhecimentos dos alunos e na adoção de atividades que, partindo desses conhecimentos, fossem suficientemente desafiantes e motivantes para os mesmos. Arends (1999) refere que a planificação do professor

é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semanais e trimestrais, a compensação de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos. (p. 44).

Na construção das planificações reuniu-se um conjunto de documentos, como: o PMEB e as respetivas Metas Curriculares, os livros do Plano Nacional de Leitura, e outros materiais didáticos. Ao longo das várias sessões, promoveu-se um conjunto de recursos e de estratégias diversificadas que auxiliassem as aprendizagens dos alunos, tendo-se, naturalmente, tido em conta as características de diversificação da turma. De acordo com o Ministério da Educação (2004):

As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos. (p. 23).

Dado que, na composição social do grupo, um número considerável de alunos mostrava familiaridade com o trabalho manual, o desenvolvimento de atividades de cariz prático e manual foi um objetivo. Deste modo, algumas das atividades propostas requeriam a utilização de materiais descartáveis para concretização das tarefas propostas. A utilização destes materiais foi importante para desenvolver a motivação dos alunos, a curiosidade e promover uma cultura de sustentabilidade. Zabalza (1998) refere que estas atividades implicam valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo e desenvolvem a criatividade para

a procura de novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins. Deste modo, os alunos não só aprenderam a aproveitar os materiais criativamente, mas também, a obterem uma forma de enriquecer o conhecimento, mostrando que materiais descartáveis podem ser transformados.

Outro recurso que estimulou os alunos e que fomentou a sua autonomia e criatividade foi o uso do audiovisual. A utilização destas tecnologias provou ser uma ferramenta dinamizadora, na medida em que potenciou as aprendizagens e facilitou a compreensão de determinadas atividades. Segundo Pires (2010):

As tecnologias de informação e comunicação assumem um papel fundamental na construção de uma escola voltada para a formação de indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, e integradora de todos os alunos, considerando não só as suas necessidades individuais mas também a forma como constrói as suas aprendizagens. (p. 116).

No entanto, para García, Rocés e González (2002, p. 300), a simples presença de novas tecnologias na aula não assegura um ensino de qualidade, pelo que é necessário “Saber utilizá-las criteriosamente, quer por parte dos docentes quer dos discentes, devendo distinguir-se entre a função didáctica de carácter primário (como a motivação) e de carácter secundário (como a função inovadora e estruturadora/reestruturadora da realidade)”. Na utilização destas ferramentas, procurou-se que o recurso fosse relevante para o conteúdo que se estava a trabalhar, analisando as vantagens que isso poderia potenciar face aos objetivos propostos.

Outro recurso, utilizado para aproximar os alunos à sua realidade, adveio da utilização de experiências em sala de aula que permitiram uma outra vivência, por parte dos alunos. Com a experimentação, o grupo observou e explorou o que estava a acontecer aos diferentes materiais que foram sendo utilizados. Referindo Sá e Varela (2004, p. 36), é importante que haja “A possibilidade de relacionar situações experimentais com a aquisição de vocabulário específico, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as palavras que os adultos podem utilizar no seu quotidiano e a linguagem mais científica que representa um conhecimento mais elaborado”. Neste sentido, as experiências permitiram aos alunos analisarem o conceito por de trás da experiência, levando-os a descobrir e a mediar a observação sem a necessidade de lhes ser transmitidas informações.

A componente lúdica dos jogos realizados em aula, permitiu que os alunos se divertissem, ao mesmo tempo que aprendiam novos conhecimentos ou consolidavam as aprendizagens anteriores. Nomeadamente, os jogos acabaram por apresentar um desafio estimulante e intrigante, que forneceu uma oportunidade de obter maiores possibilidades de reciprocidade entre os alunos. Os jogos favoreceram o desenvolvimento cognitivo, social e moral e as crianças são motivadas a utilizar a sua inteligência para jogar bem (Elkonin, 1998). Na abordagem do jogo, importa referir que os jogos escolhidos foram analisados rigorosamente para serem de facto eficientes, visto que uma atividade lúdica nunca deve ser aplicada sem que tenha um benefício educativo.

A palavra motivação está permanentemente ligada ao processo de aprendizagem do aluno e através dela, o mesmo pode chegar mais facilmente a um desempenho escolar positivo, atingindo resultados desejáveis (Moraes & Varela, 2007). A motivação "Deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal" (Oliveira, 1999, p. 17).

O trabalho cooperativo dentro da sala foi, também, estimulado e permitiu trocar e enriquecer ideias, desenvolvendo o diálogo e o respeito pelos outros, melhorar a cooperação dos alunos no seio do grupo turma. Mais precisamente, as atividades desenvolvidas em trabalho de grupo proporcionaram os resultados já apontados por Gomes no seu estudo de 2001:

a) Maior dinamismo no trabalho, porque dá uma maior possibilidade de discussão dos problemas; b) Maior oportunidade de socialização, porque contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, isto é, leva o aluno a considerar a opinião dos outros mesmo que diferente da sua; c) Construção de autoconfiança e superação de inibições de integração social; d) Maior campo de cooperação, na medida em que obriga a um conjunto de esforços para a obtenção de um produto final único, reduzindo os fatores negativos da competitividade. (p. 24).

Como se pode ver pelas palavras destes autores, as atividades em grupo relacionam os alunos com um modo diferente do saber, levando-os a depararem-se com diferentes perceções. Assim, os alunos aprenderam a escolher, a avaliar e a

decidir por eles próprios e pelo grupo. Para Freitas e Freitas (2002) promove-se ainda, uma:

Melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; menor tendência para faltar à escola. (p. 21).

Por sua vez, Ferreira (2007, p. 15) refere que a avaliação das aprendizagens constitui uma “das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem que, pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes”. Segundo Leite & Fernandes (2002) a avaliação tem:

Por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem. (p. 41)

Assim, a autoavaliação realizada pelos alunos às suas aprendizagens e aos seus comportamentos em sala de aula, foi uma constante ao longo das nossas práticas. A avaliação formativa da ação pedagógica constituiu-se, também, como um vetor importante de mudança e de melhoria contínua das minhas práticas e das aprendizagens dos alunos. Esta prática permitiu-nos refletir sobre as ações levando-nos a perceber e a compreender o que acontecia, dentro e fora da sala de aula, para que se pudesse fazer um melhor entendimento e desenvolvimento de cada um dos alunos. Ao criar-se um espaço de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, traçou-se uma aprendizagem contextualizada que teve em conta a planificação, a execução e a avaliação das atividades (Bravo, 2010). Ao longo de todas as sessões, a avaliação teve como principal função melhorar a qualidade das aprendizagens, tendo sido entendida como uma ajuda à tomada de decisões e pensada

para fundamentar e validar certas decisões e comportamentos (Bonniol & Vial, 2001).

Durante os períodos de avaliação e reflexão, comprometemo-nos a desenvolver uma prática promotora de uma aprendizagem ativa, centrada na criança e no desenvolvimento de atividades integradoras promovendo o desenvolvimento cognitivo (Canavarro *et al.*, 2001). Assim, neste estágio, tentámos proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões, procurando, deste modo, romper com uma pedagogia transmissiva. Em suma, esta prática de ensino foi desenvolvida de uma forma articulada, onde se procurou que os alunos fizessem aprendizagens significativas.

4. Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB

Ao longo da prática educativa foram variados os momentos e as situações que permitiram aprendizagens e reflexões significativas. A variedade de alunos na turma constituiu o foco de interesse que se reflete nas experiências-chave a seguir desenvolvidas.

5.1. As atitudes e comportamentos de um aluno com cegueira

5.1.1. Problema

Escolheu-se o caso de um aluno particular da turma, visto que as suas atitudes e comportamentos acabavam por influenciar o bem-estar da turma e o seu comportamento colocava obstáculos quanto ao controlo da turma, dentro e fora da sala de aula. Este é um aluno que usufrui de apoio realizado por uma docente de Educação Especial, o qual decorre cinco vezes por semana, num total de dez tempos semanais.

O grande problema que inferimos nesta criança advém das dificuldades de inclusão na turma e a sua movimentação pelos espaços. No que se refere à capacidade de trabalho autónomo e à leitura de *braille*, a falta de empenho do aluno

comprometia a eficácia das medidas de apoio, tanto da parte da docente titular de turma, como da docente da Educação Especial, uma vez que se mostrava pouco ativo e pouco responsável pelo desenvolvimento das suas aprendizagens. Este aluno com NEE não estava a cumprir o estipulado no seu Programa Educativo Individual, estando por isso, com um aproveitamento insuficiente.

5.1.2. Desenvolvimento

O artigo do Editorial da Newsletter n.º 84 da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, de David Rodrigues, demonstra a opinião do autor relativamente à educação inclusiva em Portugal e à suas limitações, focando-se no relatório da UNESCO - *Educação para Todos 2000-2015: Resultados e Desafios* publicado em Londres a 9 de abril. Este autor reporta que, com o aumento da população mundial, é de esperar que o número de crianças com necessidades especiais aumente concomitantemente, sendo que, nos dias que correm, já existem entre 93 e 150 milhões de crianças com deficiências, cujo risco de exclusão é elevadíssimo, especialmente em países em desenvolvimento, onde as deficiências tendem a estar conectadas com a pobreza. É também referido que o acesso destas crianças à escola é agravado pela falta de entendimento sobre as diversas formas de debilidades e as necessidades específicas das crianças nesses contextos, pela falta de formação dos professores e de infraestruturas físicas, além de atitudes discriminatórias contra as deficiências. Wungu e Seonghee (2011) verificaram que mais de metade dos professores inquiridos sentia dificuldade em preparar as aulas para os alunos cegos, porque não entendia os problemas relacionados com a cegueira.

Orrico e outros investigadores (2007) defendem que a criança com deficiência visual congênita ou adquirida demanda cuidados especiais. Segundo Correia (2010), no ensino, quanto maiores forem as dificuldades de um aluno e do ambiente onde ele interage, mais exigente é a tarefa de todos os que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. De forma a colmatar essas dificuldades e de forma a integrar o aluno nas atividades da turma, o nosso grupo de estágio, juntamente com as docentes desta turma, fez múltiplas tentativas para que o aluno participasse nas

atividades da turma. No entanto, a falta de iniciativa e de participação social do aluno era constante e, se este comportamento se mantiver no futuro, pode vir a implicar alterações na qualidade de vida, em virtude das restrições ocupacionais, económicas, sociais e psicológicas (Montilha e Arruda, 2007).

Nos comportamentos não-verbais deste aluno, as atitudes foram identificadas através de sinais posturais, do aumento ou diminuição da pupila, quando não existia variação na intensidade de luz e das expressões faciais (Lima, 2010). Ao nível das atitudes e comportamentos, o aluno continuou, constantemente, a revelar condutas desadequadas ao espaço da aula, mostrando-se pouco empenhado e manifestando atitudes pouco ativas e pouco responsáveis no desenvolvimento das suas aprendizagens. Para além disso, o aluno teve muitos momentos em que se revelava impaciente e intolerante a algumas chamadas de atenção feitas pelos colegas de turma e por nós. Em inúmeras situações, questionava-se o aluno e ele ria-se porque sabia a resposta mas recusava-se a dizer em voz alta. Como tal, o nome desta criança foi diversas vezes colocado no quadro do mau comportamento (a pedido de outros colegas de turma) por não respeitar o que lhe era pedido. Noutras situações, o aluno para além de ter o seu nome colocado no quadro, teve diversas punições por parte da professora de NEE, devido à recusa de identificação de objetos do seu uso diário e de materiais que utilizámos nas experiências e jogos da turma. Os professores do ensino especial e os professores do ensino regular têm responsabilidades e papéis diferentes, apesar de trabalharem em equipa (Kronberg, 2010). Rodrigues e Rodrigues (2011) defendem que se deve criar expectativas realistas e positivas em relação aos alunos com NEE, apesar de não ser fácil manter atitudes positivas em relação a estes alunos. No estudo de Avramadis e Norwich (2002) concluiu-se que, na maioria das investigações existentes, os professores demonstram uma atitude favorável à escola inclusiva, mas nem sempre têm atitudes favoráveis à prática inclusiva nas suas aulas. Do nosso ponto de vista, se fossem mobilizadas mais estratégias de recuperação, de incentivo, de reforço de aprendizagens e de motivação ou outras, sempre que o aluno se retraía, poderiam verificar-se outros resultados. Neste caso, face aos problemas ou dificuldades manifestadas pelo aluno, não deviam ser diferenciados, apenas, os conteúdos mas, sim, a atuação pedagógica dos profissionais que trabalhavam com ele.

Durante as aulas e intervalos, tentámos levar o aluno a descobrir-se a ele próprio, quer ao nível das suas capacidades e das suas aptidões, mas também ao nível das suas dificuldades de movimentação, com o auxílio da bengala desmontável. Este recurso visava ajudar o aluno a orientar-se nos ambientes onde transitava e a movimentar-se de uma maneira mais estruturada, favorecendo a sua independência. Contudo, o aluno não se sentia seguro a andar com bengala e continuava reticente em utilizar este recurso. Ao longo do estágio, também se verificou que o aluno não estava motivado para a prática do *braille*, apesar de conhecer todas as modalidades e reconhecer todos os caracteres. Em nossa opinião, a incapacidade de ler a um ritmo satisfatório nos momentos em que lhe era pedido para ler, fez com que se limitasse só a ouvir, valendo-se das leituras feitas pelos colegas e professores para responder às perguntas. Seria de esperar que a falta de leitura se iria refletir na escrita, mas esse nem foi o caso, pois o aluno escreve bem e quase sem incorreções. Devido ao facto dos progressos a este nível não terem sido significativos, e no que se refere à capacidade de trabalho autónomo e à leitura de *braille*, o seu fraco empenho continuou a comprometer a eficácia das medidas de apoio pela parte das docentes e por nós durante as aulas. Apesar de todos esforços em motivar o aluno com diferentes materiais, tarefas e livros em *braille*, em alguns dos dias, a única verbalização que o aluno conseguiu dizer foi algumas letras de uma palavra, porém, demorava tanto tempo a identificar uma letra que depois, se esquecia das letras que tinha identificado anteriormente, pelo que, não conseguia formar a palavra pretendida.

5.1.3. Refletindo sobre os comportamentos e atitudes de um aluno com cegueira

É importante salientar que esta luta pela inclusão social tem vindo a tornar-se um compromisso a nível político nestes últimos anos (Florian, 1998) mas que, apesar de ser uma ideia que soa bastante bem em teoria, têm-se verificado inúmeras dificuldades de a colocar em prática, sendo que várias uniões de professores nos EUA até chegaram a solicitar ao governo medidas educativas mais realistas (Gruchy, 2000), referindo que as medidas com vista à inclusão social provocavam um aumento do stress de professores e uma diminuição da performance de outros alunos. Este

tema tem gerado muita controvérsia, sendo que certos autores vêm estas medidas como sendo demasiado utópicas e totalitaristas (Croll e Moses, 2000), ao passo que outros referem que existem limites para a inclusão social (Low, 1997; Evans e Lunt, 2002).

Apesar da importância da educação inclusiva na educação, alguns investigadores prevêem que colocá-la na prática irá ser problemático e desafiador (Clark, *et al.*, 1999; Fuchs e Fuchs, 1994). Isto, porque é um processo bastante complexo, em que a sua implementação pode dar origem a contradições, inconsistência e tensões na prática profissional (Vlachou, 1997). A verdade, é que como comprovado pelo relatório da UNESCO, *Educação para Todos 2000-2015: Resultados e Desafios*, jovens com certas deficiências apresentam melhor desempenho que outros, sendo que indivíduos jovens com problemas comportamentais têm maior potencial de causar uma disfunção ao nível do funcionalmente das aulas.

González (2002) salienta a existência de uma necessidade educacional especial quando o currículo tem que ser acedido de uma forma diferente e quando as condições de aprendizagem têm que ser adaptadas para que o aluno seja educado de maneira adequada e eficaz. No caso concreto, uma forma de potenciar aprendizagens mais significantes, prende-se pelo retomar do tempo semanal de Ioga, de Terapia Ocupacional e de Educação Musical que foi retirado ao aluno cego da turma no início do ano escolar. No ano letivo anterior, estas componentes de enriquecimento do currículo demonstraram ter uma boa aceitação por parte do aluno como reforço à sua autoestima, desenvolvimento da autonomia e participação social e, por esse motivo, deveriam ser retomadas.

Na tentativa de cumprir os objetivos delineados nas planificações e no Plano de Turma para o 3.º ano, procurou-se o desenvolvimento integral e o sucesso escolar do aluno através de materiais didáticos diferenciados. No tempo dedicado a este aluno, seguimos as ideias de Stainckback (1996) que argumenta que todo professor comprometido com a filosofia da inclusão deve: estar mais interessado naquilo que o aluno deseja aprender do que nos rótulos sobre ele; respeitar o potencial do aluno; adotar uma abordagem que propicie uma ajuda na solução de problemas e dificuldades; acreditar que o aluno consegue desenvolver habilidades básicas;

acreditar na sua capacidade de aprender; conhece os recursos necessários para o suporte ao aluno; utilizar as experiências de vida do aluno como fator motivador.

Neste estágio, percebeu-se que um importante fator de ajuda aos alunos consiste em abandonar ideias pré-concebidas sobre os indivíduos com deficiência, achando que eles são incapazes de aprender e de realizar as tarefas do dia-a-dia (Werneck, 1997). Na experiência com este aluno procurou-se, não somente diminuir o impacto das dificuldades, mas também, potenciar novas experiências e possibilidades que superassem as barreiras existentes. Consideramos que esta experiência foi bastante enriquecedora porque, pela primeira vez, utilizámos recursos que desconhecíamos, trabalhamos aulas de alfabetização em *braille*, e ainda, estimulámos a orientação e mobilidade do aluno.

5.2. Aumentar o empenho dos alunos pelas atividades lúdicas

5.2.1. Problema

Relativamente à escolha da segunda experiência-chave teve, por base, o acentuado défice de atenção e de concentração, da maioria, dos alunos da turma. Para colmatar este problema foi necessário implementar um conjunto de atividades lúdicas que promovessem aprendizagens mais significativas.

5.2.2. Desenvolvimento

O valor da componente lúdica recai nas possibilidades que oferece para a exploração sensorial que, por sua vez, age como o fundamento para o desenvolvimento intelectual (Moyle, 1994). A educação possibilita a transmissão de informação para crianças, ao passo que a ludicidade corresponde à componente prática e à aplicação desse conhecimento (Horn *et al.*, 2007).

Ao longo da História e em todas as culturas e etnias, as crianças sempre brincaram, sendo o brincar a sua principal tarefa. Tal como a satisfação de necessidades básicas, o brincar não só é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, como também é um direito consagrado de todas as crianças, tal como define a Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas. No seu artigo 7.º declara-se que: “A criança deve ter todas as possibilidades

de se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientados para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecerem o exercício desse direito.”

Tendo como referência a obra *Homo Ludens* (Huizinga, 2007), é possível concluir que o Homem é *Homo Ludens* (Homem-lúdico), sendo esta uma característica intrínseca do ser humano. Como o autor afirma “Ao *Homo Ludens* são atribuídas as potencialidades criativas e transformadoras que definem e identificam a inesgotável capacidade do ser humano para a renovação” (p. 56). Por outras palavras “O homem só é realmente homem quando brinca” (Schiller, 2002, p. 44). Assim, reconhece-se a ludicidade como uma atividade intrínseca e singular à espécie humana, sendo que Rocha (1993) chega mesmo a definir instinto lúdico como um dos três instintos próprios da espécie humana, a par da conservação e reprodução.

Não é errado afirmar que os animais brincam. Contudo, o que é exclusivamente próprio do ser humano é a possibilidade de manipular objetos e brinquedos atribuindo-lhes significados e registando o valor de vivência com os mesmos (Pais, 1992).

O conceito de *lúdico* é, por consequência, bastante lato. Neste incluem-se os atos de brincar/jogar associados à diversão e comunicação, sendo uma base fundamental onde a cultura humana se alicerça (Huizinga, 2007). Apesar de ser praticamente impossível encontrar uma definição do lúdico que seja aceite pela maioria dos teóricos, considerou-se a definição de Pais (1992), em que é definido como

Uma linguagem universal facilitadora de vivências em comum, cujo significado se renova permanentemente, e por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos; implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão e porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos. (p. 373).

A atividade lúdica mostrou-se, igualmente, vital ao nível da personalidade do aluno, relativamente ao autocontrolo e à introdução de uma gratificação não imediata (Berk, Mann & Ogan, 2006) dado que, durante o momento lúdico, foi necessário

criar metas a curto e a longo prazo. Várias atividades lúdicas, como as representações de histórias e os jogos de *faz-de-conta* mostram-se eficazes neste tipo de aprendizagem visto que, ao incorporarem outras personagens, os alunos tinham a possibilidade de aprender a forma como os outros pensam, agem, trabalham, etc.

No que se refere a atividades de grupo, existiu a importância de os alunos seguirem regras. Com o estabelecimento de regras, notaram-se desvios comportamentais pouco significativos, que não prejudicavam o relacionamento e o bom ambiente em sala de aulas.

Além disso, estas atividades promoveram a interação entre todos e possibilitam o desenvolvimento das capacidades de memória, espontaneidade e atenção. Para além de todos os benefícios já mencionados, as atividades lúdicas permitiram-lhes expressar as suas emoções (Bodrova & Leong, 2003), potenciar personalidades mais pró-sociais e menos agressivas (Howes & Matheson, 1992) e contribuir para a aprendizagem de capacidades a nível matemático (Ginsburg, 2006; Ness & Farenga, 2007).

5.2.3. Refletindo sobre a atividade lúdica

Segundo Hutt (1989), é possível decompor a atividade lúdica em duas componentes distintas: o comportamento epistémico e o comportamento lúdico ou brincadeira. O primeiro verificou-se quando os alunos jogaram de forma a adquirirem informação e conhecimento, sendo caracterizada pela resolução de problemas através de certos materiais e aptidões, por exemplo, com o jogo do *Bingo*. Já o segundo ocorreu quando os alunos brincavam com o intuito de se entreterem. Esta situação aconteceu quando os alunos terminavam as tarefas antes dos colegas.

Piaget acredita que é preciso aprender através de uma conquista ativa e que esta é significativamente maior quando a criança está a fazer algo que lhe proporciona prazer. O comportamento da turma foi significativamente melhor quando compreendeu estas ações inovadoras que funcionaram como uma fuga ao normal, em contraste com uma instrução direta do trabalho (Moyle, 1994).

Ao longo da prática educativa foi possível constatar que, a propósito do conceito de *jogo* existe, entre a criança e o adulto, um mal-entendido fundamental,

no sentido em que os adultos utilizam a palavra *jogo*. Com efeito, constatou-se que, para o adulto, *jogo* é sinónimo de distração e o oposto de trabalho, sendo algo trivial e não essencial. Já para a criança, é uma atividade muito séria, implicando todos os recursos da sua personalidade. Para elas, o *jogo* não é realmente um jogo como para os adultos e deve ser considerado como um dos seus atos mais sérios e importantes para a sua educação (Montaigne, 2002).

Esta metodologia constituiu um recurso facilitador às nossas práticas. Permitiu incentivar a ação dos alunos, incentivar a decisão em grupo no estabelecimento das regras, apoiar os critérios escolhidos e aceites pelo grupo para as decisões, evitando interferir ou introduzir a escolha dos alunos. Além disso, foi possível estimular a criação de estratégias eficientes, discutindo os possíveis resultados e reforçar a atenção e concentração dos alunos.

6. Reflexão em torno do percurso formativo

No decorrer deste percurso, foram realizadas diversas pesquisas com o objetivo de conhecer opiniões diversificadas de autores de referência ao nível pedagógico e que sustentassem toda a prática realizada. Assim, foi-se tentando ser profissional numa constante auto-análise e auto-reflexão quanto aos colegas e sem nunca ficar acomodada com aquilo que já sabíamos. Desta maneira, tentámos reconstruir alguns conhecimentos e alcançar outros ao longo desta experiência de estágio.

Globalmente, a turma apresentava um conhecimento muito limitado em relação ao meio físico e social, por isso, foi fulcral incentivar o espírito de curiosidade e de descoberta, no sentido das crianças abrirem os seus horizontes muito além do conhecimento trivial do seu quotidiano. A língua e o conhecimento do vocabulário constituíram também referentes de partida no grupo/turma. No geral, neste grupo, nem sempre foi fácil conseguir que as crianças estivessem atentas ao que estávamos a estudar ou a chegar às conclusões que pretendíamos. A disparidade entre a cultura e os conhecimentos prévios dos alunos, relativamente aos conteúdos e objetivos programáticos, constituiu um desafio, que só em parte foi superado, através de uma consideração especial pelos conhecimentos prévios dos alunos, incluindo os da Língua Portuguesa e pela proposta de atividades práticas, lúdicas e significativas. No

entanto, parece-nos que, se houvesse uma maior predisposição para a aprendizagem por parte destes alunos, seria mais fácil compreenderem todos os conteúdos e atividades. A representação que os alunos trazem da escola é de difícil resolução, dado que exige uma mudança representacional na família. Na nossa opinião, a resolução de exercícios ajudou bastante as aprendizagens dos alunos bem como a ganharem automatismos indispensáveis para se progredir no desenvolvimento de futuras temáticas.

Como limitações a apontar, há a referir o tempo de estágio por sessão, o qual condicionou a resolução de determinadas atividades com toda a qualidade que se esperava, uma vez que se tornou difícil desenvolver todas as competências a que nos tínhamos proposto para cada um dos alunos, particularmente para o aluno que apresentava NEE.

Na avaliação dos alunos, seguimos as ideias de Freitas e Freitas (2002, p.25) que considera cinco procedimentos para que aconteça uma real avaliação: a) avaliação das interações no grupo – “primeiro passo é avaliar a qualidade das interações do grupo enquanto trabalha para maximizar a aprendizagem de cada um”; b) *feedback* constante – “momento para o grupo fazer reflexão, proporcionando *feedback* entre os vários elementos do grupo (...) neste momento, vários “skills” de trabalho em grupo são conscientemente utilizados e portanto pode verificar-se se já estão desenvolvidos ao nível requerido”; c) tempo para reflexão – “tempo para a avaliação do processo. Só se pode progredir e refletir com tempo de modo a que as mudanças introduzidas possam ser eficientes”; d) avaliação do processo em grupo turma – “promover-se a avaliação do processo de todos os grupos em conjunto (...) sem se ignorar o que correu mal, estes momentos devem realçar os aspetos positivos, dando assim ocasião a poder demonstrar-se satisfação por esses resultados”; e) demonstração de satisfação pelos progressos – “demonstrar de satisfação (..) para que a avaliação do processo dê os melhores resultados”.

No fundo, esta foi uma boa experiência, na qual pudemos aprender novas competências e aprender a desmitificar certos preconceitos. Estes alunos deixaram também, as suas marcas, visto que eram extremamente carentes de afetos, de estabilidade e até de necessidades básicas. Tendo em conta o terreno mais desfavorecido e as realidades mais complicadas, consideramos que este estágio

ajudou a crescer pessoal e profissionalmente. Aquela realidade em que estivemos, nem sempre foi a mais fácil, mas isso, só nos deu mais vontade de transformar em algo melhor. Enquanto futura professora de 1.º e 2.º CEB, consideramos que continua a ser necessário explorar outros caminhos e encontrar alternativas diferentes para deixar traços que sejam significativos para os alunos. Antunes (2001, p. 253) salienta que é neste caminho que o professor se torna “Alguém que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber; alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspetiva como última e absoluta”.

Termina-se dizendo que este estágio será, claramente, impossível de repetir, mas que iremos recordar, vivamente, as primeiras experiências, os primeiros contatos com estas crianças e os seus contextos de vida, as primeiras ilusões e desilusões com que nos deparámos e os primeiros reconhecimentos concretos do nosso valor. Fazendo nossas as palavras de George Steiner (2005, pp. 24-25), “o verdadeiro ensino é uma vocação. É um dom (...). O professor tem consciência da magnitude e, se quisermos, do mistério da sua profissão (...) Ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano.”

**CAPÍTULO III: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

1. Organização das Atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2.º CEB

O Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, oficializou um novo paradigma na formação de professores para a educação dos 0 aos 12 anos de idade. Desta forma, o Mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB, integra-se no perfil 4 do referido diploma, que veio dar seguimento à Licenciatura em Educação Básica, habilitando para a docência nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A Prática Educativa no 2.º CEB assumiu um especial destaque, na medida em que promoveu a integração de saberes relevantes para a formação profissional, orientou a planificação e intervenção educativa, fomentou a análise e a reflexão sobre os contextos observados e vivenciados ao longo do estágio.

Assim sendo, nesta secção, vão ser apresentadas as informações relativas ao ambiente e contexto educativo, determinante para o desenvolvimento de experiências de ensino e de aprendizagem significativas. Além disso são delineadas as orientações pedagógicas fundamentais às intervenções durante o Estágio em 2.º CEB.

2. Caracterização do Contexto de Intervenção do Estágio do 2.º CEB

2.1. Instituição

A Escola Básica onde foi realizado o estágio é a sede do Agrupamento de Escolas em que se insere. Situa-se no distrito de Coimbra e é uma Unidade Orgânica do Ministério da Educação e Ciência que tem como oferta educativa a Educação Pré-Escolar e os 1.º, 2.º e 3.º CEB. No âmbito da autonomia que lhe é proporcionada pela Tutela, pode ainda organizar outras ofertas formativas, que respondam às necessidades da Comunidade e sejam compatíveis com os meios humanos e recursos materiais que lhe são disponibilizados. A realidade atual é a que se expressa a seguir.

O Regulamento Interno da Escola é elaborado nos termos de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, na sua

redação atual. Além disso, este documento de estrutura simplificada, reúne um conjunto de normas que, não constando de outro normativo, legal ou regulamentar, se consideram necessárias para o normal funcionamento do Agrupamento de Escola.

Esta Escola rege-se, também, pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação Pré-Escolar, consagra o ordenamento jurídico da educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro – Estatuto do Aluno e Ética Escolar; Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio – Cria os Serviços de Psicologia e Orientação; Decreto-Lei n.º 137/2012 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário; Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Definição dos apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Toda esta legislação contribui para a constituição do Regulamento que rege a Instituição, tendo sido elaborado pela Direção e que teve em conta o contributo prestado por toda a comunidade educativa de acordo com a sua esfera de influência. Assim, a definição, a composição, as competências e o funcionamento do Conselho Administrativo estão estabelecidos nos artigos 36.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Relativamente à distribuição de serviço docente, este é da competência do Diretor do Agrupamento, que terá como princípios orientadores a qualidade de ensino e os legítimos interesses dos alunos, onde a distribuição é feita nos termos do artigo 4º do despacho 13-A/2012 de 5 de junho.

A integração do Agrupamento na comunidade e a colaboração com entidades locais na resolução de problemas de interesse comum é fundamental, no sentido de rentabilizar recursos e reforços que permitam uma melhor eficácia na prestação dos serviços educativos. Sem menosprezo de quaisquer outras, apresenta-se como fundamental o fomento e o aprofundamento de parcerias com o município e a associação de pais, ao que se junta um lote alargado de instituições, entidades e empresas que podem contribuir para o desenvolvimento do presente Projeto Educativo ou do Plano Anual de Atividades. Neste contexto, existem várias instituições que são parceiras da mesma, e que se apresentam como necessárias, de

forma a possibilitar uma boa relação do Agrupamento com o meio onde está inserido.

2.2. As Turmas

A caracterização da turma tem em conta o Plano de Turma (PT) que decorre do regulamentado no Decreto-Lei n.º 139/2012. Este plano tem como finalidade definir as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo ensino e aprendizagem da Turma, visando a realização das aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos. O PT foi elaborado com a colaboração de todos os elementos que constituem o conselho de turma, sendo assinado de seguida pelos seus diversos representantes.

Após análise de dados, é efetuada a caracterização da turma. Esta incide fundamentalmente em aspetos considerados mais significativos e que podem interferir na melhoria das situações de aprendizagem, nomeadamente enquadramento socioeconómico e cultural, conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas. Importa referir que a avaliação do PT decorreu da avaliação das aprendizagens, realizada nas diferentes reuniões de Conselho de Turma. Em função da avaliação sistemática dessas aprendizagens, foram introduzidas as adaptações julgadas necessárias com vista à obtenção do sucesso educativo dos alunos.

Em relação aos alunos, é-lhes reconhecido o direito de participação na vida da escola de acordo com a legislação aplicável na Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. E, ainda, face aos alunos abrangidos com necessidades educativas especiais, estes estão ao abrigo do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, onde são definidos apoios especializados nos vários níveis de ensino e onde se visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com estas características.

2.2.1. A turma do 5.º C

A turma é composta por dezassete alunos, dos quais nove são do sexo masculino (52,3%) e oito do sexo feminino (47,1%) com idades compreendidas entre

os 10 e os 12 anos. Nesta turma, existem três alunos com necessidades educativas especiais (NEE) – DL 3/2008 e, apenas, um dos alunos ficou retido no ano anterior. Relativamente ao agregado familiar, este é, na maioria, de nível socioeconómico médio/baixo. Como tal, face ao número de alunos beneficiários da Ação Social Escolar, quatro estão abrangidos pelo escalão A e três alunos têm o escalão B.

De uma forma geral, os alunos são participativos, trabalhadores, assíduos, pontuais e demonstram interesse pelas atividades. No entanto, existiam dois casos com planos específicos de acompanhamento.

2.2.2. A turma do 6.º A

O 6.º A é constituído por vinte e dois alunos, dos quais sete são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. A grande parte dos alunos tem onze anos de idade, mas existe também um aluno com doze anos e dois alunos com treze anos. Nesta turma, existem dois alunos com NEE e três alunos que já tiveram retenções.

No que diz respeito ao agregado familiar a maior parte da turma tem um nível socioeconómico médio/baixo. Cerca de, 45,5% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar, sendo que a maioria dos pais têm a escolaridade até ao 12.º ano de escolaridade e apenas, quatro pais têm escolaridade superior.

De uma forma geral é uma turma empenhada, trabalhadora e cumpridora das regras de saber estar em sala de aula. Além disso, a grande maioria da turma, é cumpridora dos atividades pedidas para realizarem em casa, e têm um bom espírito de tolerância e solidariedade.

A fundamentação e as reflexões que se seguem foram mobilizadas em sala com base na caracterização do contexto de intervenção, explicitando-se as opções pedagógicas consideradas as mais adequadas ao contexto. As práticas pedagógicas apresentadas prendem-se com os diferentes domínios de saber que constituem a Prática Educativa do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Matemática, Português e Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal.

3. Matemática

3.1. Fundamentação das práticas

A prática letiva envolveu três semanas de estágio em Matemática, numa turma de 22 alunos, do 6.º ano do Ensino Básico, EB, numa escola pública do distrito de Coimbra. Aquela prática envolveu 6 aulas, de 90 minutos cada, que foram organizadas em duas sequências de ensino. A primeira sequência de três aulas, envolveu o domínio da Álgebra nos seguintes tópicos: “relações e regularidades” e “proporcionalidade direta” e teve os seguintes objetivos: compreender os conceitos de razão e proporção, resolver situações de proporcionalidade direta (1.ª aula); compreender os conceitos de razão, proporção e constante de proporcionalidade (conclusão), utilizar proporções para modelar situações do dia a dia e fazer previsões, resolver e pôr problemas envolvendo situações de proporcionalidade direta (2.ª aula); concluir a aula anterior (3.ª aula). A segunda sequência de aulas, abrangeu o domínio Números e Operações nos seguintes tópicos: “percentagem” e “razão” e teve como objetivos: consolidar o conceito de escala através de uma situação problemática, relembrar e compreender o conceito de percentagem e relacionar diferentes formas de representar uma percentagem, traduzir uma razão por uma percentagem e interpretá-la como o número de partes em 100, calcular e usar percentagens (1.ª aula); aplicar percentagens numa situação do quotidiano, tais como: *pista de corrida, torneira estragada, caixa de bolas, etc.* (2.ª aula); calcular e usar percentagens em diferentes formas de representação (3.ª aula).

Nesta prática teve-se em consideração as ideias de Fenstermacher (1994) que refere que o conhecimento científico é essencial ao professor para ensinar e que este

deve promover um ensino que passe para lá dos procedimentos e que implique a aquisição dos conceitos, das conexões e a procura da evidência matemática, proporcionando situações semelhantes às que irão vivenciar na sua prática profissional. Também nesta prática, foi tido em consideração o conhecimento que um professor de matemática deve ter para ensinar que segundo Ball e outros (2008) envolve: o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico do conteúdo (ver figura 1). O conhecimento da matéria abrange o: conhecimento comum do conteúdo; conhecimento especializado do conteúdo e conhecimento do horizonte matemático. O conhecimento de conteúdo comum refere-se ao conhecimento da matemática que se está a ensinar, por exemplo, o saber usar termos e notificação correta, identificar erros dos estudantes e reconhecer definições imprecisas que surgem nos manuais (Ball *et al.*, 2008). O conhecimento do conteúdo especializado, envolve ser capaz de modelar a aritmética dos inteiros, usando diferentes representações, *etc.*. O conhecimento do horizonte matemático descreve um tipo de visão periférica da matemática, necessária ao ensino, isto é, uma visão mais ampla do campo matemático que o ensino exige.

O conhecimento pedagógico do conteúdo engloba o: conhecimento do conteúdo e do ensino, conhecimento do conteúdo e dos estudantes e conhecimento do currículo. No conhecimento do conteúdo e dos alunos espera-se que o professor consiga antecipar o que provavelmente os alunos pensam, prevêem o que os alunos acharão interessante; antecipar o que os estudantes possam fazer com uma tarefa, ouvir e interpretar o pensamento dos alunos, conhecer concepções comuns e erróneas dos alunos e conseguir antecipar o nível de dificuldade de uma tarefa. O conhecimento da matéria e do ensino, é entendido como a capacidade do professor conceber e sequenciar o ensino, escolhendo tarefas; identificar diferentes métodos para ensinar e avaliar vantagens e desvantagens para o uso de representações específicas. O conhecimento curricular envolve, por exemplo, que o professor conheça uma gama completa de programas concebidos para um assunto particular, para um dado nível e conhecer também a variedade de materiais educacionais disponíveis em relação aqueles programas.

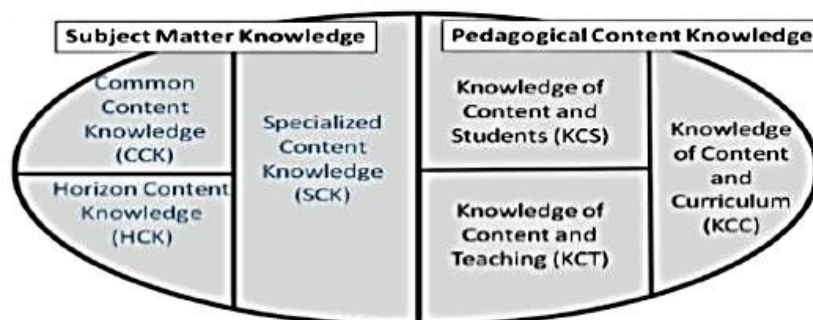


Figura 1 – Conhecimentos que um professor deve ter para ensinar (Ball *et.al*, 2008)

Os conteúdos matemáticos a ensinar nas sequências de ensino foram analisados minuciosamente através de documentos, dos quais destaco: “Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico” (Palhares, 2004); “Elementary Mathematics for Teachers” (Parker & Baltridg, 2004); “Essential Statistics” (Rees, 1995); “Coordinating numeric and linear units: elementary students’ Strategies for locating whole numbers on the number line” (Saxe, *et al.*, 2013); e “Toward curricular coherence in integer and fractions: a study of a efficacy of a lesson sequence that uses number line as the principal representational context” (Saxe, *et al.*, 2013).

Também foram consultados regularmente os seguintes documentos curriculares da matemática do 6.º ano do EB: “Programa de Matemática do Ensino Básico”, PMEB, (Ponte, *et al.*, 2007) e o manual de matemática adotado pela turma “Matemática 6.º ano” (Faria, *et al.*, 2013). O PMBE sugere como objetivo principal da aprendizagem dos alunos desenvolver as seguintes capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática. Ou seja, estas capacidades transversais devem ser alvo de atenção sistemática durante o ensino de qualquer tópico matemático. Assim, no programa, a resolução de problemas constitui uma capacidade matemática fundamental, na qual:

os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber. Trata-se de ser capaz de resolver e de formular problemas, e de analisar diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado de um problema. A resolução de problemas não só é um importante objectivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma actividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos. (p. 8).

Para Yakel e Hanna (2003, p. 228), o raciocínio matemático era entendido como uma “atividade partilhada em que quem aprende participa enquanto interage com outros para resolver problemas matemáticos”. Em todas as aulas das sequências de ensino, o raciocínio, a explicação e a justificação foram aspetos-chave da atividade dos alunos, onde estes eram encorajados a partilhar e a debater. Por exemplo, na 2.^a aula da 2.^a sequência, os alunos realizaram uma tarefa sobre: *O número de alunos que diariamente almoça nas cantinas das Escolas de Penela, Avelar e Condeixa*. A turma foi convidada a resolver aquela situação problemática envolvendo o conceito de percentagem, primeiro individualmente e só depois, a pares utilizando o modelo de barras de percentagem e justificando os seus raciocínios ao respetivo elemento do par. A comunicação matemática referida no PMEB sugere que o aluno não deve, apenas, saber expor as suas ideias oralmente e por escrito, mas também deve saber interpretar as ideias dos outros e os enunciados matemáticos, além de saber participar em discussões. Deste modo, considera-se a ideia que a comunicação em matemática é indissociável da linguagem matemática (Cabrita, *et al.*, 2010). Numa das aulas, foi proposto aos alunos que resolvessem o problema da figura 2. A professora enquanto monitorizava a turma apercebeu-se de conceções erróneas nos alunos e convidou estes, a explicarem para turma os seus raciocínios e estabeleceu conexões entre as diferentes representações que os alunos fizeram. As dificuldades emergentes relacionavam-se com: o interpretar a situação problemática em relação ao ponto tomado como partida da corrida; lidar com frações impróprias e numeral misto. A professora tentou também, orquestrar discussões no sentido de Stein e outros (2008, p. 321) fomentando as respetivas cinco práticas por eles identificadas: antecipar as respostas prováveis dos alunos a uma tarefa; orientar o trabalho e o envolvimento dos alunos na tarefa; selecionar alunos específicos para apresentarem as suas respostas; ordenar as respostas dos alunos de forma a criar uma sequência lógico-matemática específica e relacionar as respostas de acordo com ideias-matemáticas chave envolvidas.

6. Na pista

A figura representa uma pista onde três amigos foram correr.

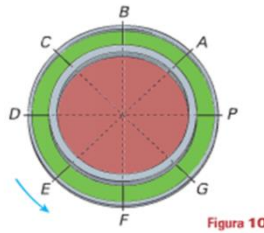


Figura 2 – A tarefa sobre a pista

O PMEB, relativamente ao ensino da Álgebra diz que a calculadora e o computador são instrumentos fundamentais no trabalho a realizar neste tema, uma vez que permitem que “os alunos se concentrem na escolha e justificação dos métodos a usar, na análise de dados e na interpretação de resultados, libertando-os de cálculos demorados” (p. 43). Nesta prática, a existência de um computador e de um projetor em aula só possibilitou um apoio pedagógico ao professor quando lecionavas a conhecimentos geométricos e algébricos aquando da projeção do manual virtual para consolidar os conhecimentos e servir de motivação para os alunos. Para a Geometria, o PMEB (2007) refere que os alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas representações. Assim sendo, a ideia de percentagem foi desenvolvida usando a barra de percentagens (modelo retangular), já referida e o quadrado centésimal. A professora pediu aos alunos que construíssem um padrão à sua escolha, usando os quadrados do quadrado centésimal e quatro cores diferentes. Posteriormente, os alunos construíram uma tabela de frequências na folha dada (figura 3) que indicava a percentagem dos quadrados do padrão de acordo com as cores. Depois, a professora convidou dois alunos a irem ao quadro mostrar as suas criações (um padrão era simples e outro era complexo) e para indicarem que, percentagens e razões, o seu padrão envolvia.

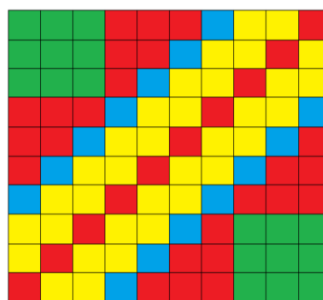


Figura 3 – Exemplo de um padrão

Em todas as aulas, uma avaliação formativa das aprendizagens dos alunos foi feita no sentido de Santos (2002): analisar criticamente as produções dos alunos; definir estratégias alternativas; introduzir mecanismos de correção e de reforço (perguntas orais foram sendo feitas ao longo das aulas e o respetivo *feedback* dado). Segundo Santos e outros (2010, p. 65), “o *feedback* nunca deve ser dado antes de o aluno ter oportunidade para pensar e trabalhar na tarefa (...) e preferencialmente devem ser escolhidas tarefas (...), nas quais os alunos tenham ainda oportunidade de melhorar”. Através da avaliação formativa o aluno pode controlar em pequenos períodos a sua aprendizagem, consciencializando as suas dificuldades e refletindo sobre os seus erros. Ponte e outros autores (2007) mencionam também, que é a partir da avaliação que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho. O *feedback* utilizado nesta prática foi fundamentalmente oral na aula e escrito aquando da correção dos trabalhos de casa.

Uma forma de melhorar a compreensão conceptual da matemática dos alunos é focar as aulas em torno de tarefas matematicamente desafiantes, que promovam o pensamento flexível, o raciocínio e a resolução de problemas (Stein *et al.*, 2009). Estes autores também apontam as tarefas usadas em sala de aula constituem a base para a aprendizagem dos alunos e podem seguir três fases como a figura indica.

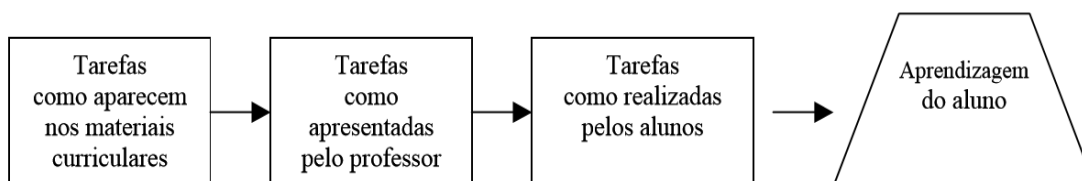


Figura 4 – O quadro das tarefas (Stein *et al.*, 2009)

As tarefas mudam de acordo com a sua natureza, ou seja, de uma fase para outra, as tarefas evoluem. A tarefa que surge nos materiais curriculares implica a escolha pelo professor que, por sua vez, procura as possíveis aprendizagens dos seus alunos para aquela tarefa. As tarefas realizadas pelos alunos e a forma como estes aprenderam vai depender muito do próprio aluno.

Nesta fundamentação, vou utilizar a nomenclatura de Ponte (2003) para designar as tarefas usadas em sala de aula: exercícios, problemas, explorações e investigações. Um exercício é uma tarefa fechada e de desafio reduzido, importante para o aluno consolidar os seus conhecimentos. Os problemas são designados como tarefas de estrutura fechada mas com grau de desafio elevado, o que implica que o aluno não saiba diretamente a solução ou o algoritmo de resolução e que envolva o raciocínio abstrato na sua resolução. As tarefas de exploração foram utilizadas no princípio da aula para iniciar um novo tópico, onde se partilharam e discutiram ideias. As explorações promovem nos alunos a descoberta e a construção do conhecimento. A diferença entre as tarefas de exploração e as de investigação reside no grau de desafio. Das capacidades transversais, acima mencionadas, foram todas fomentadas durante a sequência de ensino com a exceção das investigações matemáticas. Ponte (2003) refere ainda, que

investigar não significa necessariamente lidar com problemas na fronteira do conhecimento nem com problemas de grande dificuldade. Significa, apenas, trabalhar a partir de questões que nos interessam e que apresentam inicialmente confusas, mas que conseguimos clarificar e estudar de modo organizado. (p. 102).

Durante as aulas, para os alunos porem em prática os conhecimento anteriormente adquiridos, utilizaram-se exercícios como o *Batido para acompanhar os biscoitos de amêndoas*. Neste exercício da 1.ª sessão da 1.ª sequência, os alunos determinavam a quantidade de ingredientes necessários para fazer batidos consoante um determinado número de pessoas. Para fazer batidos para cinco pessoas, eram precisas três bananas e cinco copos de leite. Os alunos utilizaram três métodos matemáticos para descobrirem a solução da situação problemática, sendo eles: a redução à unidade; o método da proporção e a regra de três simples. Exemplo de um problema realizado em sala de aula, foi *O colar da Elisa* formado por duas cores. Os alunos tinham de identificar o padrão de crescimento, a percentagem de contas brancas e de contas pretas que constituíam o colar e a razão entre o número de contas de cada cor. A tarefa, já referida, construir um padrão utilizando quatro cores diferentes no quadrado centésimal é um exemplo de uma tarefa de exploração.

9. O colar da Elisa

A Elisa está a fazer um colar com contas brancas e contas pretas, seguindo sempre um esquema inventado por ela. Uma parte do colar está dentro da caixa da figura.

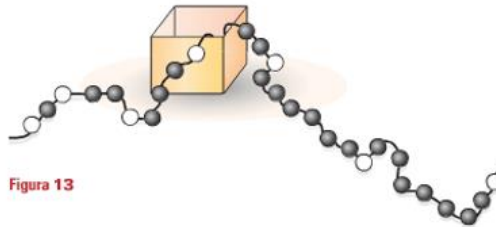


Figura 13

Figura 5 – Exemplo de uma tarefa

As aulas das sequências de ensino seguiram diversas estruturas, no entanto, em todas as aulas elas, iniciava-se a abertura das lições; ditava-se o sumário da aula e era corrigido o trabalho de casa. O trabalho de casa era corrigido em grande grupo por alunos que a professora convidava. Se a aula era para desenvolver um conceito ou um processo pela primeira vez, eles emergiam a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Contudo, se a aula era para consolidar conhecimentos, a professora dava à turma tarefas e convidava os alunos, individualmente ou a pares, para resolverem as questões propostas. A aula era dada pela professora em grande grupo e muitas vezes, usando a estratégia de questionamento. A seguir, os alunos resolviam, individualmente, as tarefas de aplicação. Em todas as aulas, a turma fazia uma síntese do que era aprendido e essa síntese era escrita pelos alunos no caderno diário.

3.2. Reflexão das práticas

A prática letiva envolveu três momentos de igual importância, a observação de aulas (do professor titular de turma e de uma estagiária que partilhava comigo a mesma turma de estágio), a implementação de aulas e a reflexão.

A observação das aulas do professor cooperante permitiu conhecer as suas estratégias pedagógicas (por exemplo, o uso frequente do questionamento); as interações na aula entre professor e alunos e entre alunos; dificuldades em matemática da turma; o manual de matemática como o recurso mais utilizado na turma. A turma era participativa, empenhada, trabalhadora e evidenciava-se um

espírito de tolerância e solidariedade. A maior parte da turma apresentava dificuldades em raciocinar matematicamente e também, em utilizar a respetiva linguagem matemática apropriada.

A observação das aulas da estagiária foi feita tendo em conta três critérios que me foram sugeridos: *Quais os pontos críticos da aula?*; *Se eu fosse a professora, como é que daria a aula?*; *O que é que os alunos aprenderam?*. A aula observada foi uma mais valia porque pude ver em que medida é que os alunos se tinham apropriado às respostas da aula que tinha dado anteriormente e as dificuldades por eles sentidas. Esta aula teve como objetivo a consolidação do conceito de escala dado na aula anterior. Numa situação, foi pedido à turma para indicar as dimensões (comprimento e largura da porta da sala de aula) e traduzir numa escala de 1 para 50. Inicialmente, teria de saber se os alunos sabiam medir comprimentos usando a fita métrica. No entanto, o problema foi colocado à turma sem os alunos estarem familiarizados com este material. Deste modo, o problema não foi em resolver a situação problemática, mas a forma como foi proposto à turma. Depois de os alunos já conseguirem medir as dimensões reais da porta e de terem feito as devidas conversões, quando a estagiária foi representar o desenho da porta no quadro, não utilizou a régua da sala, pelo que a representação foi feita de forma pouco rigorosa. Esta representação também, não estava à escala, o que ia contra o que tinha pedido aos alunos e esta situação pode ter acontecido, talvez, por a colega estar nervosa com a aula. Se tivesse sido eu a dar a aula, parece-me que colocaria a turma a fazer várias medições para explorar a fita métrica e só depois, é que os alunos iriam medir a porta da sala. Creio que, nesta mesma tarefa, para a representação da porta da sala no quadro, eu teria utilizado uma régua para que o desenho estivesse à escala. A colega dispunha deste recurso em sala, estando colocado no armário da sala e, assim, as medições à escala seriam exatas. Apesar disto, nesta aula, os mostraram que percebiam o que era conceito de escala e como trabalhar com elas.

Para poder implementar as sequências de ensino, foram feitos esboços de planificações de aulas que foram sendo melhorados pelas sugestões do grupo de estágio (professor cooperante, professora supervisora de estágio e colega estagiária) e pelas reflexões sobre as aulas dadas anteriormente quanto à ação da professora e as dificuldades dos alunos.

Nesta prática, considero que a partilha de turmas, enriqueceu igualmente a produtividade e a qualidade dos materiais pedagógicos aplicados, assim como, as metodologias e atividades fomentaram as aprendizagens e o desenvolvimento de competências dos alunos. Devo ainda referir que uma das dificuldades nos exercícios trabalhados se deve ao facto de alunos utilizarem os problemas, apenas, como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Para a grande maioria dos alunos, solucionar um problema significa resolver cálculos com os números do enunciado ou aplicar algo que aprenderam nas aulas. Como tal, procurou-se levar os alunos a interpretar o enunciado das questões que lhe eram propostas e a estruturarem os problemas que lhe eram apresentados. No meu entender, a resolução de exercícios ajudou a consolidar conhecimentos e a ganhar automatismos indispensáveis para se poderem desenvolver conteúdos matemáticos nas aprendizagens seguintes.

A minha prática também envolveu, de forma colaborativa, a correção dos testes de avaliação de conhecimentos que, juntamente com o meu grupo de estágio e o docente desta disciplina, elaborei, corriji e classifiquei diversos instrumentos de avaliação, tendo sempre em conta os princípios orientadores a respeitar numa boa avaliação. Nos testes de avaliação de conhecimentos de matemática, identificaram-se quais os conteúdos estudados que constariam nesses mesmos testes, de maneira a avaliar os conhecimentos dos alunos. O trabalho desenvolvido até ao teste, permitiu-nos compreender o erro e o papel fulcral que desempenha nas aprendizagens de cada um dos alunos, este foi utilizado para culminar eventuais dúvidas que fossem surgindo.

Durante esta prática, o meu desenvolvimento profissional envolveu não só os conhecimentos que Schulman (1986) definiu, como também desenvolveu o trabalho colaborativo com outros profissionais de uma forma informal. Nomeadamente, o trabalho com a comunidade permitiu trabalhar com os alunos a quantidade (somar e subtrair moedas para os trocos) no dia da Feira Medieval e no Dia do Patrono.

4. Português

4.1. Fundamentação das práticas

O Português é uma das línguas internacionais mais faladas e globais do mundo, como tal, deve reconhecer-se a conveniência de a defender, de a preservar e de a habitar (Lourenço, 1999). Na opinião de Madeira (2003):

é pelas variedades produzidas pelos seus falantes, que devemos a possibilidade de imaginar, mais do que duzentos milhões de falantes, esse amplo manto de uma língua comum que é referente de culturas afins ou diversas, e que apesar ou por causa da sua variedade, aquele espaço ideal, onde se comunicam e se reconhecem na sua particularidade partilhada, todos quantos os acasos que a história aproximou. (p. 26).

Neste sentido, o professor deve estar consciente que os falantes, bem como o ensino estão numa constante renovação. Deste modo, alude-se e estima-se a formação contínua dos professores com implicações nos sistemas educativos para uma possível evolução ou transformação de uma sociedade em constante mudança (Day, 2001). Torna-se essencial continuar a adaptação a estas mudanças, investindo na atualização dos seus conteúdos, na observância das vivências dos alunos e na reestruturação das suas práticas para as novas aprendizagens de aprender e ensinar (*ibidem*). Por este motivo, o professor desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento da sociedade e na promoção do conhecimento e esta contribuição torna-se ainda mais relevante quando se fala de um professor de línguas. Para investigadores como Moreira (2002), os professores de língua e a sua formação são:

encarados como a chave da mudança de atitudes e mentalidades dos futuros cidadãos. Nesta linha, entende-se que se torna imprescindível uma capacidade de articulação entre a preocupação por um domínio específico de uma dada língua e cultura e uma realidade mais global que a deve enquadrar e redimensionar do ponto de vista da sua utilidade social e política. (p. 55).

A escola constituiu um segmento importante dentro da nossa sociedade e traduz-se num espaço em que o planeamento das atividades deve acontecer criteriosamente nas práticas para que se vejam bons resultados. Na escola onde

decorreu o estágio, o Projeto Educativo refere que o Agrupamento se assume como uma Instituição consciente das suas responsabilidades sociais, sublinhando a importância da garantia de um ensino de qualidade para todos. Não se faz uma citação nominal, pois procura-se proteger a identidade da escola, isto “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77). Na programação curricular desta escola para as aulas de português, teve-se em conta o programa da disciplina e as Metas Curriculares que constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, o qual, clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (ME, 2004). Já os Programas utilizados consistem um “projeto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas” (Zabalza, 2002, p. 12). Os Guiões de Implementação do Programa, bem como as brochuras do PNEP também sustentaram esta prática.

No desenvolvimento do ensino e aprendizagem, definiram-se aprendizagens “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (ME, DL n.º 240/2001). Além disso, na organização curricular, foram estabelecidas capacidades prioritárias a desenvolver, onde se definiram, também, as capacidades específicas para cada aula face aos conteúdos e atividades estabelecidas em conjunto com a professora titular de turma.

Esta prática foi desenvolvida numa turma do 5.º ano e decorreu no mês de abril e de maio. A turma era constituída por dezassete crianças, das quais nove eram rapazes e oito eram raparigas. Grande parte das crianças necessitava de alguns apoios económicos e no que diz respeito à escolaridade dos pais, estes possuíam habilitações diversas, não existindo nenhuma que se destacasse. Nesta turma, existiam três alunos com NEE que requeriam por parte do professor um acompanhamento mais direto e atento, mas sem que se verificasse um tratamento diferente dos alunos em causa, não os colocando em destaque perante os restantes colegas. David Rodrigues (2000, p. 10), salienta que a “Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade

educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

A sequência de aulas de português decorreu num período de três semanas, num total de doze aulas. Nas duas primeiras aulas, para dar continuidade ao programa, trabalharam-se dois textos diversos: o cartaz publicitário e o roteiro. No seguimento do mesmo programa, iniciou-se o estudo da obra: *O Rapaz de Bronze*, da autora Sophia de Mello Breyner Andersen, dando seguimento à sua análise e interpretação, nas aulas seguintes. As estratégias foram cuidadosamente escolhidas para melhor se aplicarem aos alunos desta turma e implicarem a leitura de vários documentos que abordassem os temas a tratar e que contemplassem o que se iria trabalhar nas aulas. Desta forma, para desenvolver as diferentes competências propostas, procurou-se ter em conta as matérias, as atividades e as capacidades estabelecidas na planificação estabelecida pelo Departamento de Línguas da Escola onde decorreu a prática.

Tendo em conta que a turma apresentava alguns problemas de indisciplina, surgiu a necessidade de criar um acordo com os alunos, de forma a otimizar o decurso das aulas. A indisciplina em Portugal ocorre com frequência e revela ser uma grande preocupação para pais e professores (Veiga, 2007). Para Veiga, a indisciplina sucede quando se verifica uma transgressão das normas e regras escolares que prejudicam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola. Na opinião de Fontana (1985), a indisciplina é um conceito carregado de subjetividade, pois o que para muitos é considerado como indisciplina, para outros não carrega o mesmo significado. Na mesma linha de ideias referidas por Silva (2004), nesta prática, um aluno era considerado indisciplinado quando não cumpria as regras da Instituição. Como tal, na preparação e no auxílio da atuação em sala de aula, implementou-se um contrato pedagógico (estipulado com os alunos no início da prática) que não interferiu com os objetivos de aprendizagem. Este conjunto de regras é de grande importância (Estrela, 1992), pois, a legitimação delas motivou os alunos para os conteúdos que estavam a ser trabalhados e diminuiu os fatores passíveis de geral indisciplina em sala de aula, através de um sistema de recompensas face ao comportamento desenvolvido ao longo do estágio. Fazendo referência às palavras de Oliveira (2009):

não temos ilusão de que intervir e modificar o comportamento dos alunos seja uma tarefa fácil, mas, mesmo cientes da dificuldade do professor em exercer as inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas atualmente como: ensinar, educar, agradar, diagnosticar problemas emocionais, afetivos, físicos, distúrbios mentais, não podemos ficar de braços cruzados, esperando que a iniciativa seja sempre dos órgãos públicos educacionais. É preciso, dentro das nossas possibilidades, criar estratégias para intervir frente aos problemas que se manifestam dentro da escola, sejam eles de qualquer natureza, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem. (pp. 302-303).

Schoonbroodt (1993) adverte para a necessidade de os professores tomarem consciência de que o aluno elabora, na maioria das vezes, de maneira inconsciente, hipóteses sobre o funcionamento da língua, a partir do seu conhecimento dessa língua. Ou seja, os alunos passam, necessariamente, por diversos sistemas intermediários que completam à medida que vão aprendendo e, isso, cria uma discrepância entre o ponto de vista do professor e o do aluno. As Metas Curriculares de Português (2012) estabelecem quatro domínios de referência para o 2.º CEB: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática, tendo todos eles uma igual importância. A Oralidade corresponde à modalidade básica da atividade linguística e que ocupa a maior porção da produção linguística da maior parte das pessoas que usam uma língua para comunicarem entre si. No que concerne à prática da Oralidade, procurou-se que os alunos: compreendessem os discursos orais e cooperassem em situações de interação; exprimissem oralmente as suas ideias e conhecimentos; identificassem o sentido de palavras e de frases em contexto. Assim, permitiu-se que os alunos comunicassem sobre as suas vivências, valorizando-se este conhecimento no processo de aprendizagem da turma, reforçando as aulas e estabelecendo uma ligação entre o que o aluno conhece e o conteúdo a trabalhar.

Na opinião de Florin e Savioli (2000, p. 3), a responsabilidade pelo ensino da leitura e produção de textos “não é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas é seu compromisso prioritário”. Ao longo das aulas, existiu uma preocupação com a preparação da leitura e com a seleção dos textos e livros a ler. Os momentos de leitura foram iniciados por uma leitura silenciosa do aluno e implicaram a exploração dos sentidos do texto, dos elementos que com ele dialogam e, também, potenciaram a possibilidade de partilha da leitura. Importa referir que a articulação com a biblioteca escolar permitiu, mediante uma programação atempada, selecionar os livros do *O*

Rapaz de Bronze, da autora Sophia de Mello Breyner Andersen, que corresponderam aos propósitos pretendidos.

Para se poder comunicar por escrito, os alunos tiveram de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que queriam comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior (Niza, 2005). Segundo Mata (2008, p. 9) as interações com a escrita, são “mediadas por adultos e outras crianças e têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita”. Para Vygotsky (1987), a linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem.

E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral. (p. 260).

Na construção dos textos, desenvolveram-se mecanismos mais complexos do que mera justaposição de uma frase ao lado da outra (Florin e Savioli, 2000). Durante a tarefa de correção das produções escritas dos alunos teve-se em consideração os aspetos ortográficos, morfológicos e sintáticos. Por vezes, houve necessidade de substituir letras, palavras e expressões do aluno, pela escrita de outras mais adequadas e que não alterassem o sentido do texto do aluno. Para além disso, muitas vezes, acrescentaram-se recados e opiniões sobre aquela produção. Na revisão dos textos produzidos pelos alunos, procurou-se seguir Fitzgerald (1987) que refere que, rever significa fazer qualquer mudança em qualquer momento do processo de escrita. Para o autor, este processo implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto conseguido e a decisão quanto ao que pode ser mudado no texto.

No ensino da gramática, teve-se em consideração as seguintes advertências apontadas por Brown (2007), de que a língua deve ser apresentada num contexto comunicativo e relevante para os alunos e que a estrutura gramatical deve ir ao

encontro dos objetivos comunicativos dos alunos. Teve-se ainda em consideração que os alunos não devem ser demasiado expostos à metalinguagem e que entre outras atividades, os aprendentes devem ser expostos a um certo tipo de descrição/simulação que os leve a descobrir novas aprendizagens. Desta forma, é importante “adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a tratar em sala de aula” (Xavier, 2013, p. 139). No domínio da gramática, foram abordados os seguintes objetivos: identificar e organizar famílias de palavras; explicitar aspetos fundamentais da morfologia (radical e afixos, prefixação e sufixação); reconhecer e conhecer classes de palavras (o adjetivo qualitativo e numeral, o determinante, a preposição e quantificador numeral).

Na concretização das aulas também foi utilizado o método interrogativo que assentou numa aprendizagem feita através de questões colocadas pelo professor aos alunos, expressando “o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Gouveia, 2007, p. 34). Nestes momentos de partilha, foi possível fazer uma reflexão conjunta que ajudou a uma melhor compreensão de determinados assuntos e, também, criou uma consciência crítica sobre os diversos temas abordados. Segundo Roldão (2008, p. 41), no processo de reflexão também é preciso avaliar as aprendizagens dos alunos. Na sua consecução, esta avaliação traduz-se num “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

Durante esta prática foi realizada uma avaliação formativa que teve como principal função, “a informação de vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (Ferreira, 2007, p. 27). Assim, a avaliação realizada pelas estagiárias e pela Professora Orientadora, surgiu com o objetivo de regular e proporcionar *feedback* e foi efetuada durante todo o processo de ensino e aprendizagem, com a função de regulação e de orientação. Incorporaram-se os seguintes fatores: observação direta (dos comportamentos e atitudes dos alunos na sala de aula e da realização das tarefas propostas); participação; pontualidade e assiduidade; análise das questões colocadas

pelos alunos; produção dos cartazes; criatividade e imaginação; cumprimento das regras contidas no acordo, estabelecido na primeira aula. Esta avaliação para Méndez (2002, contracapa), requereu uma preocupação com a ação ética da avaliação, mais do que com a sua objectividade, é a garantia de que esta estará ao serviço daqueles que aprendem: tanto do professor, que quer desenvolver o seu saber-fazer docente, como do aluno, que tem de assegurar uma aprendizagem que lhe abra as portas da inclusão e participação nos bens culturais e científicos”.

Resta-nos dizer que, de uma forma geral, os alunos foram assíduos e pontuais. Foram também, participativos e trabalhadores, no entanto, revelam algumas lacunas na produção de textos e não estavam atentos o suficiente. Além disso, demonstraram interesse pelas atividades, cumprindo indicações/instruções e as regras propostas.

4.2. Reflexão das práticas

Esta prática reflexiva é crucial porque “conduz à (re)construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Oliveira e Vasconcelos, 2010, p. 128).

Um aspeto importante para a minha prática foram as reuniões do núcleo de estágio das aulas observadas com a contabilização dos tempos disponíveis. Estas foram extremamente produtivas visto que em conjunto com a Professora Cooperante identificámos os problemas que aumentavam os tempos de espera e diminuían o tempo disponível para a prática. Assim consegui enumerar diferentes estratégias que permitissem resolver os problemas que surgem da prática.

Atendendo às minhas aulas, utilizei as planificações como um meio auxiliar da prática pedagógica de forma a organizar os diferentes conteúdos, como tal, a planificação tornou-se um instrumento essencial na minha prática. Porém, senti algumas dificuldades no desenvolvimento da minha prática pedagógica, nomeadamente no seguimento das planificações, uma vez que a distribuição do tempo não foi suficiente para cada atividade. Penso que as aulas decorreram num ambiente de sala de aula promotor de aprendizagens, onde consegui seguir a planificação e utilizar um conjunto de recursos que considero que foram adequados

às atividades e competências propostas. Creio que se verificou a existência de uma diferenciação de algumas tarefas de acordo com as necessidades individuais de alguns alunos com dificuldades. Além disso, foram utilizadas tecnologias de informação apropriadas às temáticas que se estavam a trabalhar, com a incorporação de pequenas curiosidades que suscitaram a atenção dos alunos. A forma de comunicação esteve sempre de acordo com o que fora previamente estipulado, de forma, a que todos os alunos compreendessem os conteúdos, traduzindo-se numa boa participação por parte da turma.

Durante a prática procurei despertar nas crianças um sentido reflexivo perante tudo o que as rodeia, em que cada atividade desempenhava um papel fulcral na consciência das distintas aprendizagens. Neste grupo, considero que ao ouvirem contar histórias se conduziu uma maior interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações e até problemas, que transmitiam aos alunos um enorme enriquecimento pessoal e contribuiu para uma melhor e mais rápida compreensão dos conhecimentos.

Algumas crianças também mostraram ter, ainda, algumas dificuldades a nível gramatical, na articulação das palavras e nos erros ortográficos. Relativamente aos materiais utilizados, estes constituíram recursos privilegiados para os alunos utilizarem, ultrapassarem algumas dessas dificuldades. Assim, os alunos conseguiram estruturar as aprendizagens através de um processo ativo, em que foram experimentando outras componentes e as exploraram de forma a compreenderem o que fora proposto. No entanto, a turma continua a mostrar dificuldades ao nível gramatical, revelando falta de hábitos de estudo.

Em relação às leituras, de umas para as outras, evidenciou-se um grande empenhamento quando os alunos estavam a ler, característica que é pouco comum nesta turma. Considero que alguns dos textos me surpreenderam pela positiva, pois na grande maioria deles, revelava-se muito criatividade e a apresentação dos textos estava cuidada. Por sua vez, outros textos evidenciavam muitas dificuldades ao nível da ortografia e estruturação dos mesmos. Como forma de incentivo a uma escrita mais cuidada, depois de corrigidas as produções, os alunos tiveram a possibilidade ouvir os textos dos colegas e de eleger o melhor texto através de uma votação. Ao desenvolver a escrita criativa, apercebi-me que nem sempre se revela uma tarefa fácil

para nós, enquanto professores, uma vez que para alguns alunos esta tarefa é realizada por obrigação. Como tal, com a pouca motivação de alguns, a escrita tornou-se pouco criativa. Considero também, que nesta turma, um fator que estimulou estes alunos a escreverem melhor do que o previsto, deveu-se à necessidade de quererem mostrar que eram os melhores.

Verifiquei que as dificuldades na linguagem oral foram diminuindo, contudo, algumas crianças apresentavam ainda muitas dificuldades na oralidade, principalmente quando tiveram de expor as suas opiniões de forma clara e simples para a turma. Tentei valorizar as opiniões e conceções dos alunos com a estimulação e o desencadeamento de estratégias potenciadoras de envolvimento do grupo. Mas, por vezes, os alunos estavam demasiado agitados e a demonstravam comportamentos pouco próprios para o espaço de sala de aula. Nesta turma, nem sempre se teve um bom ambiente dentro da sala devido a fatores externos à sala de aula, em que os alunos até chegavam a chorar ou a ter momentos de fúria, o que complicou algumas aulas. Apesar disso, penso que estabeleci uma boa relação com os alunos, que me permitiu desenvolver atividades interessantes e promotoras de aprendizagens significativas, sempre baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo o ensino pela descoberta.

Na avaliação realizada não foi feita “só a verificação do grau de consecução dos objetivos que permite a localização dos alunos, mas também a deteção da causa das falhas e até mesmo a análise do processo individual de aprendizagem de cada aluno” (Balacho *et al.*, 2005, p. 34). Ao longo das aulas, esta tarefa implicou uma grande responsabilidade, pois necessitou de uma boa base teórica sobre os conteúdos em questão e compreender bem o que se pretendia que os alunos atinjissem, de forma a colocar os instrumentos de avaliação em prática com a devida ponderação dos diversos fatores.

Resta-me dizer que tal como é referido no Decreto-Lei n.º240/2001, de 21 de junho, o professor deve ser alguém que reflete “sobre as suas páticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação”.

5. Ciências Naturais

5.1. Fundamentação das práticas

A disciplina Ciências Naturais, à semelhança de Português, foi lecionada a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta turma foi uma turma homogénea quanto ao nível etário, assim como no equilíbrio entre o número de rapazes (9) e raparigas (8). Nesta turma existem três alunos com NEE e apenas um dos alunos ficou retido no ano anterior. Tendo em conta a turma, na concretização das aulas procurou-se promover a comunicação através de um conjunto de recursos e de estratégias diversificadas para poderem ser um meio de auxílio das aprendizagens dos alunos. Considera-se importante o reconhecimento de que os alunos são todos diferentes e que têm relações diferentes com o saber e que, cada um desses alunos, desempenha o seu papel nas aprendizagens de toda a turma.

Com a necessidade de adequar as metodologias e estratégias aos alunos que temos dentro da sala de aula, foi preciso associar os conteúdos aos seus interesses, ritmos e estilos próprios de aprendizagem. Segundo os investigadores da área da educação como Mintzes, Wandersee e Novak (2000) para que se concretize uma boa aprendizagem em ciências é necessário que haja um envolvimento direto do aluno no processo, de forma a que lhe seja dada a possibilidade de construir e reconstruir o seu próprio conhecimento. Assim, o ensino das Ciências Naturais é importante para promover uma educação para a compreensão e para o desenvolvimento de uma atitude científica na resposta aos problemas. Para Santos (2002, p. 17) é preciso “promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interação com a realidade natural”. A educação pelas ciências é apontada por Eshach (2006) como um fator benéfico, uma vez que,

as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia; a educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência; uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico; a utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos; as crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar

cientificamente; a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. (p. 4).

No início do estágio e no âmbito das Ciências Naturais, foi preciso passar pela fase de observação. A constante observação e a discussão de aulas com a Professora Cooperante e a Supervisora Cooperante, constituíram fatores decisivos para a reflexão e promoção de novas estratégias que colmatassem os problemas comportamentais desta turma. Deste modo, foi necessário implementar um acordo com os alunos, nomeadamente um sistema de créditos e os reforços positivos. Sanches (2001) afirma que nos reforços positivos é preciso

reconhecer e recompensar o esforço do aluno é uma aprendizagem que tem de ser feita, principalmente quando lidamos com alunos com problemas de aprendizagem que apresentam uma longa história de insucesso. O professor deve ser sensível a isso e fazer um elogio ou dar um feed-back positivo para as realizações ainda que modestas, deve saber pegar naquilo que o aluno tem de bom e mostrar-lhe como isso é importante para ele e para os outros. (p. 60).

Segundo Amado (2001, p. 12), a indisciplina traduz-se num “comportamento disruptivo em geral, enquanto perturbação e obstáculo ao bom funcionamento de uma aula”. A ocorrência de situações de indisciplina, na sala de aula, é justificada pelas mais diversas razões, como referem os autores Amado e Freire:

Na escola, os conceitos de disciplina e de indisciplina, estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta que facilitam a integração e a convivência. Para além de uma forte conotação com princípios reguladores da vida na organização escolar, os conceitos de disciplina e de indisciplina, possuem ainda, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber conviver, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo, etc., o que lhes confere um carácter polissémico fazendo depender o seu significado dos contextos sociais e do quadro de valores que regula o quotidiano. (2009, contracapa).

Ao falarmos de indisciplina, referimo-nos a comportamentos do aluno, como por exemplo, *fazer barulho, sair do lugar sem autorização, participar fora de vez, dizer asneiras, agredir os colegas, discutir com o professor*, estes consistem em alguns dos exemplos mencionados por Jesus (1996). De forma a cessar determinadas perturbações dos sujeitos em sala de aula, definiram-se um conjunto de regras através de um contrato pedagógico, construído com a colaboração dos alunos. Para Morais e

Rainha (2014), esta estratégia responsabiliza os alunos pelo autocontrole dos seus comportamentos e proporciona-lhes autonomia para mudar e controlar o seu próprio comportamento, podendo ser uma influência motivadora para a mudança do mesmo.

Após a aplicação e o cumprimento do contrato ao longo de todo o estágio foi possível encontrar uma solução para a indisciplina em sala de aula, foi preciso compreender a prática pedagógica que um docente deve construir. A prática educativa envolveu aulas de 45 e de 90 minutos que foram organizadas em duas sequências distintas e integraram experiências de acordo com as temáticas. A primeira sequência, envolveu a *Diversidade nas plantas* com os seguintes conteúdos: *As plantas e o meio – diversidade de aspetos*. Relativamente à segunda sequência de aulas, envolver a “célula – unidade de constituição dos seres vivos” com os seguintes conteúdos: *Constituintes da célula; Seres unicelulares e pluricelulares*.

Esta prática foi influenciada por todos os saberes do docente que, segundo Gauthier (1998, p. 18) consistem no: “conhecimento do conteúdo, saber experimental, conhecimento das crianças, conhecimento do programa, conhecimento relativo ao gerenciamento da classe, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc.”. Os saberes mencionados permitiram a construção e o enriquecimento da atividade letiva tendo-se como fator estruturante as planificações. Segundo Zabalza (2002) planificar consiste em tomar decisões considerando a turma; o currículo, programas e conteúdos; distribuição de temas no tempo disponível, definindo objetivos de ação; estratégias e metodologias; tarefas; recursos e avaliação. A planificação refere-se assim, à ação e ao efeito de planificar, ou seja, consiste na organização de algo segundo um determinado plano e implica ter um ou vários objetivos, estratégias e atitudes a cumprir. Atendendo à prática, utilizaram-se as planificações como um meio auxiliar a mesma, de forma a organizar os diferentes conteúdos. De acordo com Luísa Alonso (2001, p. 28), a planificação não deve ser “um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca ao professor”. Nesta turma, para a concretização da planificação foi também, necessário envolver os alunos para os objetivos que pretendemos ver adquiridos. Segundo Niusarte Virginia Pinheiro (2009, p. 7) a motivação é muito importante em sala de aula, esta é considerada como a “força propulsora interior a cada pessoa que

estimula, dirige e mobiliza, ou seja, conduz o sujeito à ação com empenho e entusiasmo”.

Tendo em linha o que foi referido anteriormente, permitiu-se que os alunos comunicassem sobre as suas vivências e que se valorizassem este conhecimento no processo de aprendizagem da turma, reforçando as aulas e estabelecendo uma ligação entre o que o aluno conhece e o conteúdo a trabalhar. Assim, fazendo referência às palavras de Spotek e Saracho (1998),

as ideias das crianças devem ser valorizadas, acatadas e elogiadas, e os professores devem estabelecer um ambiente aberto e compreensivo, no qual eles não tenham medo de errar. As conversas entre as crianças e os professores são estimuladas quando estes aceitam e reagem aberta e calorosamente às ideias das crianças (p. 241).

As ideias das crianças permitem, também, trocar e enriquecer conhecimentos, desenvolvendo o diálogo e o respeito pelos outros. Precisamente, esta troca de ideias desenvolvidas em grupo ou a pares permitem um maior dinamismo e interação por parte da turma (Gomes *et al.*, 2001).

Além da motivação e das ideias das crianças, as aprendizagens/atividades feitas em grupo relacionaram os alunos com um modo diferente do saber, levando-os a depararem-se com diferentes perceções. Assim, os alunos aprenderam a escolher, a avaliar e a decidir por eles próprios e pelo grupo. Devo acrescentar que os trabalhos de grupo devem ter no máximo quatro elementos devido aos problemas comportamentais que esta turma tem vindo a apresentar em situações anteriores. De acordo com Freitas e Freitas (2002) promove-se uma:

melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria da auto-estima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; menor tendência para faltar à escola. (p. 21).

A avaliação foi muito importante nesta turma, pois permitiu-nos analisar criticamente as práticas, onde se definiram estratégias alternativas e se introduziram

mecanismos de correção e de reforço das aprendizagens. O Ministério da Educação (1997) menciona que

avaliar o processo e os efeitos, implica ter consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento. (p. 27).

Além disso, a avaliação em sala de aula permitiu aos alunos controlarem em pequenos períodos a sua aprendizagem, fazendo com que se consciencializassem das suas dificuldades e, também, fazendo-os refletir acerca dos seus erros. A utilização da avaliação teve, portanto, que considerar o processo de ensino e de aprendizagem, incorporando os saberes, as capacidades e as competências adquiridas pelos alunos. Por tudo isto, a avaliação teve por base as diferentes capacidades que se pretenderam ver atingidas pelos alunos. Por vezes, estas competências precisaram de ser adaptadas, sendo necessário criar medidas de reforço para que estas fossem adquiridas.

Importa referir que, a ciência torna-se um modo particular de olhar o mundo natural, em que os alunos deverão saber lidar com este modo de pensar e aprender a usá-lo como um importante instrumento a aplicar na sua vida diária. Portanto, considera-se que todos os processos e estratégias que os professores se propõem devem ser pensados tendo em conta as metas curriculares e a realidade dos alunos. Durante este processo, pensou-se nos meios possíveis de transformar as ações e traçar os objetivos como forma de aproximar os alunos à realidade que os espera. A escola constituiu, assim, um segmento importante dentro da nossa sociedade e que, por isso, se traduz num espaço em que o planeamento das atividades deve acontecer criteriosamente nas práticas para que se vejam bons resultados.

5.2. Reflexão das práticas

A minha integração na escola foi bastante positiva, desde logo fui bem recebida pela Orientadora de Estágio e pelos restantes colegas professores. Relativamente aos não docentes, sempre existiu uma relação de cordialidade e

respeito mútuo. Desde logo, o Diretor da Escola fez questão de se reunir connosco para nos transmitir as primeiras informações acerca da própria escola, da sua gestão e do modo como esta funcionava relativamente a alguns aspetos que condicionam o desempenho docente. Foi-nos igualmente dado a conhecer o Projeto Curricular de Escola, assim como os Critérios Gerais de Avaliação de escola para o 2.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito ao Departamento de Ciências, mais especificamente a Coordenadora do Departamento, houve sempre uma total disponibilidade para qualquer ajuda e esclarecimentos que fossem necessários. Para o desenvolvimento do meu trabalho de preparação das atividades letivas, foi-nos disponibilizado o acesso ao gabinete do Departamento de Ciências onde pudemos usufruir, para além do próprio espaço físico, do equipamento, tais como computador, impressora e internet, de materiais didáticos e pedagógicos, etc.

Na fase de observação foi necessário conhecer a dinâmica da turma, os seus hábitos e o modo de reagir, de forma a tirar o máximo partido da turma, ao longo das aulas lecionadas. Para além disso e em conjunto, foi possível observar e refletir com o outro par de estagiárias que se encontravam nesta escola. A partilha de turmas, enriqueceu igualmente a produtividade e a qualidade dos materiais pedagógicos aplicados assim como as metodologias e atividades desenvolvidas fomentaram as aprendizagens e desenvolvimento de competências dos alunos.

Relativamente às planificações de aula, foram elaboradas tendo em conta: o tempo útil de aula; os materiais e recursos necessários; a melhor estratégia/metodologia de ensino de forma a que os alunos realizem as aprendizagens e adquiram as competências previstas; a interação entre o professor e os alunos no decorrer da aula; a participação dos alunos no desenvolvimento da aula; finalmente, a avaliação prevista para os alunos. Na preparação das atividades letivas tive em conta as orientações curriculares para o ano escolar em causa e as características da turma, adoptando estratégias de facilitação das aprendizagens dos alunos. Nomeadamente, os alunos com NEE tiveram uma atitude de pouca partilha, pelo que foi necessário um acompanhamento mais individualizado relativamente a conteúdos e estratégias. Do aluno retido anteriormente, verifiquei que o aluno faltava com bastante frequência às aulas, tanto no ano anterior como neste ano. Além disso, utilizei o

manual adoptado como fonte de informação, para que os alunos posteriormente pudessem facilmente estudar por este. Não só fiz uso de apresentações em *PowerPoint* com a utilização conjunta do quadro interativo e/ou videoprojector, como também elaborei fichas de trabalho acerca dos conceitos trabalhados durante as minhas semanas de intervenção e ainda, e na revisão de conteúdos para a realização das fichas de avaliação. Ambas as fichas de trabalho, eram de cariz prático com a resolução de exercícios e problemas com vista à consolidação dos conhecimentos.

Durante a prática, procurou-se também trabalhar, pensar, dinamizar e refletir sobre as aulas juntamente com a Professora Cooperante para que estas se tornassem mais ricas, gerando um plano de aula coerente. O trabalho desenvolvido com os alunos dentro da sala permitiu, também, trocar e enriquecer ideias, desenvolvendo o diálogo e o respeito pelos outros. Precisamente, este trabalho e estas atividades desenvolvidos em grupo ou a pares permitiram um maior dinamismo e interação por parte da turma, que se mostrou mais rentável quando as atividades eram feitas em grupo, onde os alunos precisaram de respeitar um conjunto de regras. Face a estas regras estabelecidas nas aulas de Português, não existiram grandes problemas com esta estratégia, uma vez que já era algo habitual.

Deve dizer-se que na turma nem sempre foi fácil conseguir que todos os alunos estivessem atentos ao que estávamos a transmitir ou a chegar às conclusões que pretendíamos. Apesar de tudo, a resolução de conflitos e de problemas comportamentais ajudou os alunos a contextualizarem-se numa consolidação de conhecimentos e a ganharem automatismos indispensáveis para poderem avançar e desenvolver futuros conteúdos científicos.

Importa referir que. o modo de propor tarefas proporcionou experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões, tentando romper com uma pedagogia transmissiva. Além disso, com a exploração a partir do erro, teve-se a vantagem de permitir que os alunos fossem aprendendo a partir da análise dos seus erros bem como, os dos seus colegas.

Sempre que os alunos solicitaram ajuda, houve da minha parte total disponibilidade nesse sentido. Contudo, independentemente de os alunos solicitarem ou não, reforço de aprendizagens, procurei sempre através de metodologias adequadas, verificar a aquisição de competências e conhecimentos de uma forma

contínua, através do sumário e da entrega e exploração de mapas de conceitos. Por fim, resta-me referir que os alunos conseguiram estruturar as aprendizagens através de um processo ativo, em que experimentaram e exploraram de forma a compreenderem o que fora proposto e onde registaram os resultados observados, que foram sendo preenchidos ao longo de duas semanas com frequências distintas. Contudo, a turma ainda não tem a capacidade de concentração muito desenvolvida, por isso, as situações problemáticas tiveram de continuar a ser trabalhadas em quase todas as aulas de Ciências.

Resta-me dizer ainda, que foi estimulada a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem e que se relacionaram bem as atividades com aprendizagens anteriores e futuras sempre ouvindo, analisando e respondendo aos alunos. De facto, com esta turma e de acordo com os guiões, houve espaço para os alunos questionarem as suas próprias respostas, a questionarem os problemas e de transformarem um dado problema numa fonte de novos problemas. Deste modo, evidenciaram uma conceção de aprendizagem não pela mera reposição de conhecimentos, mas pela via de ação refletida que constrói novos conhecimentos.

Juntamente com o meu grupo de estágio e a docente desta disciplina, elaborei, corriji e classifiquei diversos instrumentos de avaliação, tendo sempre em conta os princípios orientadores a respeitar numa boa avaliação. Quero também deixar expresso que sempre tive o apoio e colaboração da Supervisora de Estágio para que existisse uma melhoria contínua nas minhas atividades letivas e estratégias a utilizar durante as aulas. Note-se que, durante as aulas de Seminário foram também partilhadas as diferentes experiências de outros Centros de Estágio.

Concluindo, resta-me dizer que houve uma boa cooperação e receptividade por parte dos alunos, fazendo com que as aulas decorressem com normalidade. De uma forma geral, foi uma turma participativa e empenhada e tornou-se muito mais cumpridora das regras de saber estar em sala de aula.

6. História e Geografia de Portugal

6.1. Fundamentação das práticas

Nos dias atuais, existe a constante procura por um ensino melhor e mais integrador. No ensino da História e HGP, são hoje solicitadas novas exigências de conhecimento aos professores, designadamente a necessidade de dominar tópicos, assuntos e lugares que proporcionem diversas possibilidades culturais e profissionais. De acordo com Roldão (2007):

Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplica-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (p. 100).

Na opinião de Barca (2002, p. 31), em História “como em qualquer ciência, há sempre selecção do objecto de conhecimento. Portanto, também a História curricular obrigará, sempre, a uma selecção de conteúdos”. Pais (1999) refere que sem consciência histórica sobre o nosso passado, não perceberíamos quem somos e que

o sentimento de identidade aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva (...) (p. 1).

Rusen (2001, p. 63) refere que a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o

movimento da narrativa”. Já Rosário (2004, p. 25) salienta que “toda a ação educativa deve incidir sobre actividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento e, obviamente, os significados associados aos mesmos sejam o mais profundos e holísticos possível”.

A prática pedagógica referente à disciplina de HGP foi desenvolvida numa turma do 6.º ano, numa turma com vinte e dois alunos, dos quais sete são do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Nesta turma, existiam dois alunos com NEE e três alunos que já tiveram retenções.

A dimensão da observação foi o primeiro momento de estágio, tendo a duração de duas semanas. Segundo Watson-Davies (2009) a observação e a reflexão do professor deve melhorar as suas competências. Parente (2002) refere que a observação direta deve ser consistente e realizada durante períodos de tempo prolongados. Para este autor, só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.

Durante a observação das aulas de estágio apercebi-me que o reforço positivo era muito importante para os alunos, ainda que mais para uns do que para outros, sendo esta uma estratégia que a professora cooperante utilizava em todas as aulas. Mesmo quando o resultado não era o mais adequado, a professora valorizava o raciocínio se estivesse correto. Para Oliveira-Formosinho (2007)

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 59).

A planificação das aulas teve de ser criteriosamente adequada à turma, havendo flexibilidade caso fosse necessário fazer alterações, visto que poderia sempre ocorrer um imprevisto. Para Fusari (2008), a preparação das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar e faz

parte da competência teórica do professor. Segundo Zabalza (2002) a planificação é entendida como:

um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar. (p. 47).

Ao planificar as atividades a desenvolver em sala de aula, também se procurou motivar os alunos, dando-lhes os apoios adequados, de forma a promover a autoestima, a valorização e a autonomia. Aliás, é preciso ter a consciência de que, muitas vezes, é necessário replanificar a nossa prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, para que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autónomo, participativo e um agente crítico modificador da sua realidade. Para Schimidt e Cainelli (2009), o professor de História e Geografia

ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (p. 34).

De acordo com Roldão (1991, p. 48), o aluno tem mais possibilidades de analisar a realidade com “um olhar crítico mas humanizado, tendo consciência do seu lugar irrepitível no percurso humano através dos tempos. Não poderá então deixar de ser – pensamos nós – um Homem, mais rico, uma pessoa mais feliz, um cidadão mais interveniente”.

Para Gomes e outros investigadores (1991), o professor deve criar situações que motivem os alunos a comunicarem e estas situações devem respeitar as necessidades e os interesses dos alunos. Para estes autores, o “estabelecimento de um clima afetivo na aula estimula os alunos a comunicarem com prazer.” (1991, p. 180). Tal como era referido no Currículo Nacional do Ensino Básico, a comunicação é uma das competências essenciais, a qual foi desenvolvida em todas as aulas. Com a preocupação de desenvolver esta competência envolveram-se os alunos nas narrações e descrições sobre os temas, cujas análises foram feitas a partir de materiais

iconográficos e, ainda, plantas/mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, entre outros.

No caso concreto das aulas lecionadas, os conteúdos, organizaram-se seguindo um friso cronológico da história nacional, construído com os alunos, numa lógica do passado mais remoto aos tempos presentes. De acordo com PNEB, o tema proposto era referente a *Portugal no Passado*, com o subtema *Os anos da Ditadura*, sendo que na primeira sequência de aulas, abordou-se o *Golpe Militar de 28 de maio* com a temática específica *A política de obras públicas*. Na segunda sequência, desenvolveu-se o tema *Salazar e o Estado Novo*, onde se estudaram *As restrições às liberdades*; *A oposição ao Estado Novo*; *A Guerra Colonial*. Os objetivos para estas sequências visaram: reconhecer acontecimentos que produziram mudanças significativas em Portugal neste período; sensibilizar para conceitos de interação/causalidade; reconhecer a necessidade de defesa de valores democráticos; compreender relações entre o passado e o presente, através do reconhecimento de mudanças e permanências.

Os documentos utilizados para a planificar as aulas implementadas foram: o *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo* (Ministério da Educação, 1991); as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Ribeiro, et al., 2013).

A metodologia utilizada foi a combinação de diferentes métodos e técnicas visando sempre o progresso e a formação integral dos alunos, uma vez que segundo Rangel (2007, p. 8) “a diversificação de métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem como também expandir as possibilidades de que ela se realize superando possíveis dificuldades dos alunos”. Por seu lado, Borràs (2001) salienta que os materiais em sala de aula incluem um conjunto de recursos que se utilizam para o desenvolvimento da prática educativa na aula como complemento da ação do docente.

Durante a prática de ensino, o manual continuou a constituir uma das principais ferramentas utilizadas. Segundo Santo (2006), as funções do manual escolar relativas ao professor relacionam-se com a atividade da docência, com a gestão da sala de aula e com a atualização e/ou renovação da prática pedagógica do professor. Para Gérard

e Roegiers (1998, p. 19) o manual escolar é entendido como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”.

Atendendo à minha prática, procurou-se seguir as ideias de Black e William (2001) que mencionam cinco princípios de ação que um professor deve promover em sala de aula, que em síntese são: facultar um *feedback*, tão individualizado quanto possível; capacitar o aluno para a auto-avaliação; promover oportunidades de interação e colaboração entre a turma; dialogar e refletir sobre os métodos a implementar para resolver as dificuldades detetadas; atribuir trabalhos a realizar em casa, com moderação.

Um estudo realizado por docentes da Bucknell University (2004), na Pensilvânia, defende que estimular a autonomia dos alunos na sala de aula pode ser ainda mais efetivo do que tentar controlar tudo ao redor. Nesta perspetiva, tentei aumentar a autonomia dos alunos e permitir que os alunos tomassem decisões por si próprios, dentro dos termos e regras da sala de aula. De acordo com o referido estudo, o professor utiliza três formas de manifestar autonomia: Organizacional, quando o professor permite que os alunos tomem decisões por si próprios, dentro dos termos e regras da sala de aula; Prática, quando o professor oferece aos alunos opções e diferentes formas de apresentar suas ideias; Cognitiva, quando o professor permite que o aluno se autoavale em determinadas situações a partir de um padrão de auto referência. (Stefanou *et al.*, 2004, p. 23).

De acordo com o Despacho Normativo n.º1/2005 de 9 de dezembro, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Neste sentido, ao longo da prática, a avaliação formativa, permitiu atender às necessidades individuais dos mesmos, e ajudou-os a desenvolverem competências que lhes permitissem aprender melhor. O *feedback* servia para informar os alunos dos seus resultados, mas também como haviam de melhorar nas situações futuras (Reeves, 2007). Essencialmente, o *feedback* escrito acrescentou um aspeto positivo relativamente ao *feedback* oral, na medida em que deu a possibilidade de o aluno consultar, em

diferentes momentos, os comentários feitos pela professora nos seus trabalhos e, também, deu a oportunidade de monitorizar esse *feedback* na melhoria da sua aprendizagem.

Ao longo destas aulas tentei que os alunos compreendessem e refletissem sobre a importância da História e tal como defende José Mattoso (1999)

o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...). (pp.14-17).

6.2. Reflexão das práticas

Na lecionação da disciplina de HGP, acatei as sugestões que me foram sugeridas pela professora titular de turma acerca de: como devo agir em diferentes situações; da planificação das atividades; dos conteúdos necessários para abordar as temáticas propostas; de outros acontecimentos que possam surgir.

Quando planifiquei as aulas que lecionei tinha como finalidade despertar nas crianças um sentido reflexivo perante tudo o que as rodeia, onde cada atividade desempenhava um papel fulcral na consciência das diversas aprendizagens. Ao longo das aulas foi construído um friso cronológico dividido em três séculos e que foi sendo completado com a participação da turma. Ao mesmo tempo, aproveitava para iniciar novos conteúdos, abordando alguns acontecimentos com auxílio a este recurso. Depois de esclarecidas as dúvidas que iam surgindo, realizava-se a correção do trabalho que tinha sido enviado para casa.

As aulas decorreram de forma positiva, onde foram feitas atividades diversificadas que motivaram a turma para a utilização de diferentes recursos do manual interativo. Através do recurso virtual, acabei por explorar as páginas de acordo com as indicações que me foram propostas e penso que os alunos compreenderam facilmente os conteúdos que foram estudados. Penso que os alunos

conseguiram entender as diferentes propostas de atividades feitas no decorrer da prática.

Na sala de aula também tentei que existisse um bom relacionamento e um claro conhecimento mútuo. Para que isso acontecesse, foi necessário ter o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, pois é nas relações, ditas normais, que nos descobrimos e conseguimos ver as potencialidades dos outros. Deste modo, tentei proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões, tentando romper com uma pedagogia transmissiva. Nas aprendizagens através de um processo ativo, os alunos experimentaram e exploraram de forma a compreenderem o que fora proposto. Foi dada, assim, uma continuidade, ao longo das aulas, em que os objetivos e as tarefas definidas foram ao encontro dos objetivos de aprendizagem propostos pela nossa professora titular de turma, onde se propuseram estratégias de aprendizagem diferenciadas para o grupo, estimulando o pensamento dos alunos, bem como a interação entre eles.

A meu ver, tentei valorizar as opiniões e conceções dos alunos com a estimulação e o desencadeamento de estratégias potenciadoras de envolvimento do grupo, mas, por vezes, os alunos estavam demasiado agitados e a demonstrar comportamentos pouco próprios para o espaço de sala de aula. Como tal, o diálogo narrativo era encurtado para que os alunos pudessem resolver os exercícios interativos de uma forma mais atenta, aproveitando para aprofundar os conteúdos já abordados.

As fontes históricas utilizadas na sala de aula assumiram diferentes utilidades, mas como o objetivo geral era tornar as aulas mais atrativas e produtivas para ambos, os documentos foram de fácil compreensão e adequados à idade dos alunos. Posso referir que foi estimulada a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, fomentando, sempre que possível, atividades que permitissem a ponte entre as aprendizagens anteriores e as futuras, além de ouvir, analisar e responder aos alunos. Nestas aprendizagens, tentou-se que os alunos percebessem que são sujeitos históricos que fazem parte de uma História e que suas escolhas podem vir a influenciar o mundo ao seu redor muito mais do que imaginam; e que é por causa dos acontecimentos passados vivenciados pela humanidade que temos alguns

costumes, "formas" políticas, económicas, sociais e que essas vão sendo mudadas com o tempo.

Nestas aulas, a forma de comunicação esteve de acordo com o que fora previamente estipulado, de forma, a que todos os alunos compreendessem os conteúdos, traduzindo-se, assim, numa boa participação entre todos os intervenientes. Para que isto acontecesse, depois de estudados os conteúdos, aproveitava sempre para fazer um conjunto de perguntas aos alunos para verificar que conhecimentos foram apreendidos e para que houvesse uma participação mais ativa por parte dos alunos. Além disso, com a exploração a partir do erro, tive a vantagem de permitir que os alunos aprendessem a partir da análise dos seus erros, bem como dos erros dos seus colegas.

Devo, ainda, referir que, no dia 9 de maio, o nosso grupo de estágio acompanhou as duas turmas do 6.º ano na realização de uma visita de estudo à capital do nosso país, concretamente ao Mosteiro dos Jerónimos e ao Museu da Arte Antiga. A visita à cidade de Lisboa foi planeada pelos professores de Educação Visual e de HGP, de forma a enquadrar e contextualizar alguns conteúdos programáticos abordados em ambas as disciplinas. Este foi o primeiro convite que obtivemos fora do ambiente escolar, contudo, apesar de não termos feito parte da organização desta visita, tentámos sempre fazer parte integrante de todas as atividades e pudemos orientar os alunos de acordo com as indicações que nos foram dadas. Este dia foi bastante produtivo, dinâmico e interessante e permitiu-nos a nós (estagiárias) estabelecer um contato diferente com os nossos alunos, vinculando a relação professor/aluno, diferente do contexto de sala de aula. Confesso que foi interessante desempenhar a função de professora ao longo da visita, visto que, até este momento, tinha participado neste tipo de atividade apenas como aluna mas, desta vez, precisei de ter outros comportamentos, atitudes e responsabilidades inerentes à condição de ser professora. Em minha opinião, uma das estratégias que mais estimula os alunos são as visitas de estudo que são muito mais do que um mero passeio, esta constitui uma situação de aprendizagem que favorece as aprendizagens de uma forma didática, tal como defende Faria de Vasconcellos (2012), as visitas de estudo

desempenham também um papel muito importante no nosso ensino da história. Ver no local monumentos antigos, casas antigas, ruas antigas, todos os vestígios do passado, é um dos meios mais eficazes de desenvolver o sentido histórico e de tornar a história viva. (pp. 188-189).

Esta dimensão do currículo visa favorecer a compreensão do carácter total da realidade, no decurso dos quais, os alunos reconhecem diferentes aspetos geográficos, históricos, científicos, artísticos e económicos. Esta visita, implicou a coordenação do trabalho entre os professores, tornando mais fácil a abordagem interdisciplinar dos diferentes conteúdos programáticos entre as diferentes unidades curriculares. Concretamente para esta visita de estudo, foi feita uma planificação e preparação cuidada por parte dos professores, fazendo uma integração no processo de ensino e de aprendizagem.

Considero que o tempo de estágio não foi muito alongado e que ainda existe um muito trabalho a desenvolver, no entanto, penso que o meu percurso e as aprendizagens realizadas contribuíram para uma evolução efetiva na minha caminhada profissional. Para finalizar, Rubem Alves (2002):

O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?

É o jardineiro.

Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá.

O que é um jardineiro?

Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.

**PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

Neste momento reflexivo, concluímos que a Unidade Curricular de Prática Educativa referente ao estágio nos 1.º e 2.º CEB contribuiu para alargar conhecimentos, aprendizagens e experiências em variados níveis, tais como: na atuação e colaboração nos contextos, na criação de estratégias de colaboração na ação educativa – da observação à intervenção e na reflexão. Para além de todos estes contributos, ainda foi possível a elaboração de uma pequena investigação, podendo colocar em prática algum tipo de metodologia de investigação em educação, recorrendo a uma pequena amostra, a qual nos permitiu refletir mais aprofundadamente sobre o papel da História/HGP para a (in)formação dos nossos alunos.

A oportunidade de fazer um curso de Mestrado no Ensino do 1.º e 2.º CEB, permitiu-nos perceber a pertinência da articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB como uma passagem que deve ser suave e articulada. Possibilitou-nos, ainda, conhecer as realidades vividas nos dois contextos e o facto de ter sido em escolas diferentes, enriqueceu-nos a nível pessoal, profissional e cognitivamente, no qual, pudemos comprovar quão heterogéneas são as turmas e como o ambiente familiar e social pode influenciar o bem-estar das crianças e o ambiente das escolas. Os dois contextos de estágio tinham características distintas, como por exemplo: a organização do espaço educativo, os objetivos associados, as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas, a faixa etária dos alunos, entre outras, o que justifica as diferenças acentuadas na ação educativa dos dois níveis de ensino. Contudo, existam algumas semelhanças em termos de objetivos gerais, na preocupação comum pela continuidade educativa, na perspetiva de um ensino individualizado, na valorização do contexto, nos conhecimentos prévios, na articulação dos saberes, nos valores das crianças e na promoção de valores e atitudes relativos à cidadania.

No início da prática letiva surgiram, como seria de esperar, alguns receios tais como: o receio de falhar na comunicação com os alunos; das estratégias não serem bem escolhidas e, por isso, não resultarem; de não se conseguir proporcionar aprendizagens aos alunos; e o receio de não se conseguir controlar a turma no que diz respeito à participação e ao comportamento, uma vez que ambos os estágios começaram após o início dos períodos de férias. É neste sentido, que Pinsky & Pinsky (2010) mencionam que o desafio do professor é:

mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João de Barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas. (p. 21).

O estágio, propriamente dito, constituiu um primeiro contato com a realidade da docência, e permitiu-nos desenvolver um conjunto de competências de intervenção, reflexão e investigação presentes no perfil de competências docentes, previsto no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Com estes estágios supervisionados, entendemos a complexidade da prática de ensino. A partir das observações feitas nos estágios, foi possível compreender as “surpresas e fracassos, medos e alegrias, bem como das dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos” (Perrenoud et al., 2002, p. 22).

Em ambos os estágios, as planificações eram amplas e transversais, permitindo aprendizagens nos vários domínios do saber, sempre com uma sequência lógica de atividades. Sempre que possível, fez-se a articulação dos conteúdos com o envolvimento das famílias/comunidade envolvente. Planificaram-se, ainda, intervenções com base em informações retiradas da observação dos grupos, das propostas dos alunos e de situações emergentes. O ato de planejar foi uma tarefa que envolveu muito trabalho e foi talvez, a que tivemos mais dificuldades, mas, como refere Freire (2001, p. 72): “Ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa (...). Por isso aprendemos sempre.”

Os estágios comportaram várias fases, tendo cada uma delas, objetivos diferentes. Considero que consegui progredir nas várias fases, cumprindo, de uma forma ou de outra, o que me fora proposto. Ao longo da minha prática e das aprendizagens adquiridas, contei com a colaboração e ajuda das minhas colegas de estágio, tendo sido um elemento fundamental no meu percurso e na concretização deste. Considero que diversifiquei bastante nos recursos trabalhados, potencializando as estratégias utilizadas como forma de motivação e enriquecimento da aula, pois os bons professores “partilham saberes e experiências e mostram abertura à inovação e à mudança” (Estanqueiro, 2010, p. 121).

Por tudo o que me foi referido, creio que esta experiência foi bastante enriquecedora e estimulante. Despertou-me a vontade em continuar a aprender, aumentando a minha formação de uma forma mais consciente, ativa e reflexiva. Devo, ainda, confessar que, desde muito nova, sempre tive o desejo ser professora, ir mais longe e deixar a minha pequena marca nos outros.

Neste propósito, sei que ainda existe um longo caminho a percorrer e muitas vivências por explorar para ser uma profissional de qualidade. Os ensinamentos e as partilhas que recebi, as relações que estabeleci e as pessoas que conheci, ajudaram-me a ficar mais perto dos meus objetivos. Assim sendo, termino com uma citação de Pasteur “Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: «fiz o que pude»”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alarcão, I.; Moreira, M. A. (1997). A investigação – acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 119-138). Colecção CIDInE, n.º 3. Porto, Porto Editora
- Alonso, L. (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2001). O Projeto de estágio flexível do currículo em questão. *Noesis*, n.º 58, abril-junho, pp. 27-30
- Alves, R. (2002). *Entre a ciência e a sapiência, o dilema da educação*. São Paulo: Loiola.
- Alves, L. A. M. (2009). *A função social da história*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Amado, & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, M. C. P. (2001). *Teoria e prática pedagógica: rutura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rortyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 17, n.º 2. Routledge: London. Recuperado em abril 4, de 2015, de: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>.

B

- Balancho, M.; Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ball, D.; Thames, M.; & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), pp. 389-407.
- Barca, I. (2002). Conteúdos de História: difícil é seleccioná-los!. In APH, *O Ensino da História*, 23/24. III série, pp. 29-32.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, vol.7, n.º1, pp. 5-9. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. C.; Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Berk, L., Mann, T. & Ogan, A. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Black, P. & Wiliam, D (2001). *Inside the Black Box: v. 1: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Recuperado em março 7, de 2015, de: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children. In Kozulin, A. (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156- 176). New York: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs L. (2001). Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. *O Educando, O Centro Educativo*. Volume 2. Setúbal: Marina Editores.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º Ciclo do ensino básico: Construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Brown H. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.

C

Cabrita, I.; Coelho, C.; Vieira, C.; Malta, E.; Vizinho, I.; Almeida, J.; Gaspar, J.; Pinheiro, J.; Nunes, M.; Sousa, O. & Amaral, P. (2010). *Experiências de aprendizagem matemática significantes*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial. ISBN 978-972-789-321-8.

Canavarro, J. P.; Pereira, A. F. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica: livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

Carvalho, A. (2004). *Prática de Ensino: Os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneira.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robinson, S. (1999) Theories of inclusion, theories of school: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25, pp. 157-178.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. M. (Eds.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa, que desafios?* Porto: Edições ASA.

Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, pp. 1-12.

D

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

E

Elkonin, D. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools*. Dordrecht, The Netherlands.

Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (1992). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. *Colecção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Evans, J. & Lunt, I. (2002) Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17, pp. 1-14.

F

Faria, L.; Neves, M. F. & Silva, J. (2013). *Matemática 6.º ano*. Porto: Porto Editora

Félix, N. N.; Roldão, M.C. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: M.E./DEB.

Fenstermacher, G., (1994). The knower and the known: the natures of knowledge in research on teaching. In: Darling-Hammond, L. (org.). *Review of Re-search in Education*, 20, pp. 3-56. Washington: AERA.

- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, pp. 481-506.
- Florian, L. (1998) Inclusive practice - What, why and how?, In C. Tilestone, L. Florian and R. Rose (Eds.) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Florin, J. L; Savioli, F. P. (2000). *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papyrus
- Fonseca, S. G. (2008). *Espaços de formação do professor de história*. (1ª Ed). Brasil: Papyrus
- Font, C. M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Fontana, D. (1985). *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London and New York: B.P.S. Books.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: Modelos e práticas de formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Freitas, M. L. V.; Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa* (1.ª Ed.). Porto: Edições Asa.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, pp. 294-309.

Fusari, J. (2008). *O planeamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Recuperado em setembro 3, de 2015 de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>

G

García, M., Roces, C. & González, P. (2002). Nuevas tecnologías y educación. In González-Pienda *et al.* (coords). *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 295-314). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gérard, F. M.; Roegiers, X. (1998). *Como conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora

Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = learning* (pp. 145-168). New York: Oxford University Press.

Goff, J. L. (2003) História. In: *História e memória*. Campinas-SP. Da Unicamp

Gomes, A.; Fernandes, A.; Cavacas, F.; Gonçalves, J.; Gonçalves, M.; Ribeiro, M. A.; Canelas, M. C. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. I Vol., 1.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica – Dois estudos de caso no 1.º ciclo do ensino básico*. (Manuscrito Universitário não publicado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.

Gomes, R. R.; Friedrich, M. A. (2001). *Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia*. Rio de Janeiro: 7 letras

González, J. T. (2002). *Educação e diversidade - Bases didáticas e organizativas*. São Paulo: Artmed.

Gouveia, J. (2007), *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos – Recursos didáticos para formadores*. Braga: Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In *Handbook of qualitative research* (pp. 106-116). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

H

Horn, J., Nourot, P., Scales, B. & Alward, F. (2007). *Play at the center of the curriculum*. (4th Eds.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), pp. 961-974.

Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching ‘big pictures’ of the past. In: *Teaching History*, n.º 136. The Historical Association.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: O jogo como elemento de cultura*. Lisboa: Editora Perspetiva.

Hutt, J. (1989). *Play, exploration and learning: A natural history of the preschool*. New York: Routledge

J

Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

K

Karnal, L. (2008) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.

Kronberg R. B. (2010) A inclusão em escolas e classes regulares: a educação nos Estados Unidos do passado ao presente. Em Correia, L. M. (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Kuhn, T. S. (2000). *A Estrutura das revoluções científicas*. (5.ª Ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

L

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Libânio, C. (2008). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lima, L. P. (2010). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala e M. B. Monteiro, (Eds.). *Psicologia Social*. (8ª. Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lourenço, E. (1999). *Portugal como destino de mitologia da saudade*. Lisboa: Gravida

Low, C. (1997). Point of view - Is inclusivism possible?. *European Journal of Special Needs Education*, 12, pp. 71-79.

M

Machado, O. (2008). *A avaliação formativa na educação pré-escolar –Processos, técnicas e instrumentos*. Vila Real: UTAD.

Madeira, A. I. (2003). *Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços – tempos da língua portuguesa*. Lisboa: Educa.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: ME, DGIDC.

Mattoso, J. (1999). *A Função social da história no mundo de hoje*. Lisboa: A.P.H.

- Melo, M. C. (2009). *O conhecimento (tácito) histórico polifonia de alunos e professor: Fundamentos para a compreensão do conhecimento tácito substantivo histórico*. (Capítulo I, p. 15-39). Braga: CIED
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa.
- Mestre, M. J. (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB (Revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, 23 de dezembro).
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas – Ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário (1991). *Programa de história e geografia de Portugal – Plano de organização do ensino-aprendizagem – 2.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Mintzes J. J., Wandersee, J. H. e Novak, J. D. (2000). *Ensinando ciência para a compreensão - uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.
- Montaigne, M. (2002). *Ensaio*. (2.ª Eds.). São Paulo: Martins Fontes.
- Montilha, R. I; Arruda, C. (2007) *Habilitação e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual*. In: MASINI, E.F.S. (Org). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor.
- Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). *Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem*. *Revista de Educação*, 1, pp. 1-15.

Moreira, A. (2002). *Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Moyles, J. (1994). *A excelência de brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. Recuperado em julho 6, 2015, de: http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf

N

Ness, D., & Farenga, S. (2007). *Knowledge under construction: The importance of play in developing children's spatial and geometric thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Niza, S. (2005). A Escola e o poder discriminatório da escrita. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em *GTI - Grupo de Trabalho de Investigação*, (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional. (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno – aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Oliveira, M. H.; Vasconcelos, T. (2010). *Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante*. In, *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Vol. 10, n.º 1. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Oliveira, M. I. (2009). Fatores psicossociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. In *Linhas Críticas*, Vol. 15, n.º 29, pp. 289-305. Recuperado em outubro 7, de 2015 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1935/193514388007.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (3.ª Eds., pp. 43-72). Porto: Porto Editora.

Organização das Nações Unidas. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado em junho 20, de 2015, de: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onuproteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html>.

Orrico, H.; Canejo, E. & Flogi, B. (2007). Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes escolares. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

P

Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). Formação e avaliação de professores. Coleção Escola e Saberes, n.º 16. Porto: Porto Editora

Pagès, J. (2011) Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. In: Guimarães, Selva; Gatti Júnior, Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. (pp. 28-43). Uberlândia: Edufu

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade - Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora

Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXVI, 3, pp. 373-377.

Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas

- Parente, C. (2002a). A avaliação na educação pré-escolar. *Cadernos da FENPROF*, n.º 38, pp. 24-28. Lisboa: FENPROF.
- Parente, C. (2002b). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp. 166-217). Porto: Porto Editora.
- Parker, P. & Baltridge, O. (2004). *Elementary mathematics for teachers*. Michinga: Sefton- Ash Publishin.
- Paus-Hasebrink, I. (2007). Research methods and children. In J. Arnett (Ed.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media* (pp. 718-721). Thousand Oaks, NY: Sage Publications.
- Pinheiro, N. V. (2009). O professor pode ser fonte de motivação para o aluno? Minas Gerais. *Mundo Jovem*, edição n.º 393, fevereiro de 2009, p. 7.
- Perrenoud, P.; Thuler, M.; Macedo, L.; Machado, N. & Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed
- Pestana, H. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. (5.ª Eds.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM
- Ponte, J. P. da. (2003). Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal. *Investigar em Educação*, 2, pp. 93-169.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. D. L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.

Q

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Rangel, M. (2007). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização de aulas*. Porto: Porto Editora.

Rees, D. G. (1995). *Essential statistics*. London: Chapman & Hall.

Reeves, D. (2007). *Challenges and choices: The role of educational leaders in effective assessment*. New York: Solution Tree.

Ribeiro, A. I.; Nunes, A. N.; Nunes, J. P. A.; Almeida, A. C.; Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (2013). *Metas curriculares – 2º ciclo do ensino básico – história e geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, J. P. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ribeiro, J. R. (2013). História e ensino de história: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, n.º 7, pp. 1-7.

Rocha, M. E. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano*. Aveiro. [Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro].

Rodrigues, D. & Rodrigues, L. L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. In D. Rodrigues (org) *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2000), O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível, In. *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC. Braga: Universidade do Minho

Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Coleção - Formar Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 12, 34, pp. 94-103. São Paulo
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências, As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M. C. (1991). *Gostar de história – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do testas*. Porto: Porto Editora.
- Rusen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB
- Rusen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB

S

- Sá, J.; Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. Em *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Vol. 8, n.º 8, pp. 103-115. Recuperado em setembro 18, de 2015, de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F.Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

- Santos, L.; Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora e Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Saxe, G. B., Shaughnessy, M. M., Gearhart, M. & Haldar, L. C. (2013). Coordinating numeric and linear units: Elementary students' strategies for locating whole numbers on the number line. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 15, Issue 4, pp. 235-258.
- Schiller, F. (2002). *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras.
- Schmidt, M.A. (1998). A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto
- Schimidt, M. A.; Cainelli, M. (2009). *Ensinar história*. São Paulo: Scipione
- Schoonbroodt, M. F. (1993). *Analyse d'erreurs à partir d'un corpus de copies d'élèves de l'enseignement secondaire. Norme et point de vue de l'apprenant*. Louvain-la-Neuve: UCL (Document du DIFR 21).
- Silva, N. (2004). *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Spodek, B.; Saracho, O. N. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stefanou, C. R.; Perencevich, K. C.; DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, Vol. 39, Issue 2, pp. 97-100
- Stein, M. H., Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão da investigação à prática. *Educação Matemática*, n.º 105, p. 24.

Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, pp. 12-84.

Steiner, G. (2005). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

T

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

V

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola - Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador* (3.ª Eds.). Porto: Edições Asa.

Vlachou, A. D. (1997) *Struggles for inclusive education - An ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

W

Watson-Davies, R. (2009). *Lesson observation*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.

Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.

Wungu, E. & Seonghee H. (2011). *General teachers' attitude toward the inclusion of students with visual impairments (Vi): A study in Dki-Jakarta Indonesia*. Recuperado em março 3, 2015, de: <http://repository.unpad.ac.id/handle/123456789/366>.

X

Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, n.º 7, pp. 138-148: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/13EF-v2.pdf>

Y

Yackel, E., Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. Kilpatrick, W. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 227-236). VA: NCTM.

Z

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2002). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

O presente questionário surge no âmbito de uma investigação, levada a cabo por uma aluna de Mestrado em Ensinos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, referente à unidade curricular de História e Geografia de Portugal e o papel formativo e informativo da História.

O questionário é de preenchimento individual de resposta anónima e confidencial e o tempo previsto de resposta a este inquérito é de cerca de cinco minutos.

1. Gostas de História e Geografia de Portugal?

Sim

Não

2. Consideras que saber História e Geografia de Portugal é:

Pouco importante.

Importante.

Muito importante.

3. Ordena, de 1 a 8, o mais importante para o menos importante. (Sendo o número 1 o que corresponde ao mais importante).

A História e Geografia de Portugal contribuem para:

Compreender o passado.

Conhecer melhor o país e o mundo.

Valorizar a cultura dos povos.

Identificar costumes de outros povos.

Compreender as raízes dos nossos antepassados.

Conhecer os acontecimentos passados relacionando-os com o presente.

Entender melhor o mundo em que vivemos.

Formar cidadãos mais conscientes e autónomos.

4. O que mais gostas de estudar na disciplina de História e Geografia de Portugal?
(Refere apenas um dos itens).

Assuntos ligados:

- à formação do Reino (Afonso Henriques).
- aos descobrimentos.
- à guerra.
- à cultura.
- às transformações económicas e sociais.
- às mudanças políticas que aconteceram no nosso país.
- a outros assuntos:

Refere quais. _____

5. Ordena, de 1 a 5, o mais importante para o menos importante. (Sendo o número 1 o que corresponde ao mais importante).

Gostas mais das aulas de História, quando:

- o professor explica os assuntos.
- tens de fazer trabalhos de pesquisa.
- realizas trabalhos de grupo.
- são usados materiais interativos.
- fazes jogos didáticos nas aulas.

6. Achas que o que tens aprendido com esta disciplina é útil para a tua vida futura?
Porquê?

Obrigada pela colaboração.