

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Anaísa Filipa Egas Freitas

## Relatório Final

### Motivar para Saber e Saber Ser

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

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor Luís Mota

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Ferreira

Orientador: Professora Doutora Fátima Neves

Coorientadoras: Professor Especialista Virgílio Rato, Professoras Doutoradas Ana Albuquerque, Conceição Costa e Lola Xavier

abril, 2017



*“Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens”*

*Guanzi (c. 645 a.C.)*



## **Agradecimentos**

É nos momentos bons que nos devemos lembrar de quem esteve e está sempre connosco.

Assim, sendo este um fim de um ciclo, chegou a hora de agradecer a todos os que, de uma ou de outra forma, me ajudaram a percorrer este caminho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Fátima Neves pela disponibilidade que sempre demonstrou para comigo e pelas orientações que me deu, sempre pautadas pelo rigor científico e por palavras de apoio e incentivo.

Em segundo lugar, faço um agradecimento especial aos professores coorientadores, Mestre Virgílio Rato, Professora Doutora Conceição Costa, Professora Doutora Ana Albuquerque e Professora Doutora Lola Xavier por terem estado sempre presentes, quer durante as práticas pedagógicas, quer nesta reta final.

Para além dos professores da Escola Superior de Educação, não posso descuar todos os professores orientadores cooperantes que me ajudaram neste caminho, nomeadamente o Professor Paulo Santos e as Professoras Ana Laura Vieira, Graça Amado, Patrícia Sacadura e Rosa Cravo.

De uma forma especial, quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me apoiaram, e apoiam, incondicionalmente, esperando que continuem sempre lá, como até hoje.

Nos mesmos moldes, quero agradecer a toda a minha restante família: avós, avôs, tios, tias e primos, que, juntamente com os meus pais e o meu irmão, sempre me mostraram que a união familiar é a base para sermos felizes e para nos conseguirmos realizar como pessoas.

Quero ainda agradecer aos amigos que fiz na Escola, em especial à Susana, minha colega de estágio, à Ana Brioso, ao Carlos Varandas, à Elisabete Vilanova e à Joana Malveiro, pela amizade, por todos os momentos que passámos juntos e por todo o apoio que “nos” demos.

Para finalizar, tenho de fazer um agradecimento a todos os meus restantes amigos da Filarmónica 15 de Agosto Alfarelense e do Grupo Folclórico e Etnográfico de Alfarelos, que, sendo estas instituições as minhas segundas casas, acabam por ser, mais do que meus amigos, meus irmãos de coração.

## **Relatório Final – Motivar para Saber e Saber Ser**

**Resumo:** O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, pretende ser um olhar sobre o percurso realizado nos estágios supervisionados de 1º e 2º Ciclo, fundamentando as práticas levadas a cabo nesse período, bem como refletindo sobre as mesmas.

Para além disso, deste trabalho consta, ainda, uma pequena investigação no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, onde se pretende apurar a importância formativa da História na construção do sentimento de Identidade Nacional.

**Palavras-chave:** Práticas, Fundamentação, Reflexão, Investigação, História, Identidade Nacional, Saber e Saber Ser.



## **Final Report – Motivate to know and know how to be**

**Abstract:** The present work, performed in the scope of the Masters Degree in Primary Education containing the First and Second Cycles of Basic Education, intends to be a look at the rout realized in the internships of each cycle, justifying and reflecting about the practices during this period.

Besides, this work shows a small investigation in the sphere of History and Geography of Portugal, in wish the intention is find out the formative importance of History in the building of Nacional Identity Feelingdomain. There was also a strong disparity in the percentage of proposed activities in the different phonological dimensions, translated into a very low or even absent percentage in school textbooks of phonological development activities, in the most complex dimensions such as phonemic synthesis.

**Keywords:** Practices, Justification, Reflection, Investigation, History, Nacional Identity, Know and know how to be



## ÍNDICE

Siglário.....	XV
Lista de Gráficos.....	XVII
Lista de Figuras.....	XVIII
INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO I - INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
“A IMPORTÂNCIA FORMATIVA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE IDENTIDADE NACIONAL” .....	23
1. Problema e sua Pertinência .....	25
2. Desenvolvimento do Estudo .....	26
2.1. Os quatro pilares da educação.....	26
2.2. A História e o Saber Ser.....	28
2.3. A História e a Identidade Nacional.....	29
3. Quadro Metodológico.....	32
3.1. População e Amostra .....	32
3.2. Procedimento de Recolha de Dados.....	34
3.3. Instrumento de Recolha de Dados.....	35
3.4. Instrumentos de Análise de Dados .....	36
3.5. Apresentação e Análise dos Resultados .....	37
4. Conclusões e Perspetivas Futuras.....	52
CAPÍTULO II - INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	56
1. Organização das Atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB.....	58
2. Caracterização do Contexto de Intervenção no 1ºCiclo do Ensino Básico .....	59
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas .....	59
2.1.1. População escolar e recursos humanos.....	60
2.1.2. Intencionalidades Educativas.....	61
2.2. Caracterização da escola .....	61
2.2.1. População escolar e recursos humanos.....	61
2.2.2. Relações interpessoais e organizacionais .....	62
2.2.3. Estruturas físicas e recursos materiais.....	63
2.3. Caracterização da turma e da organização do trabalho pedagógico .....	63
2.3.1. População escolar interveniente e intencionalidades educativas.....	63

2.3.2.	Organização das experiências educativas na sala de aula .....	64
3.	Fundamentação das Práticas Pedagógicas em 1º Ciclo do Ensino Básico .....	66
4.	Experiências chave – Reflexões sobre a prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	68
4.1.	Saquinhos magicamente motivadores .....	68
4.1.1.	Contexto do problema – a necessidade de motivar os alunos da turma... 68	
4.1.2.	Motivar os alunos da turma - A Magia de um saco de pano..... 69	
4.1.3.	Refletindo sobre a magia da motivação - Adiar a resposta como fator motivacional .....	70
4.2.	Continuando com a motivação - Regras da Escola para os alunos ou com os alunos? .....	72
4.2.1.	Contexto do problema - Como ensinar as regras? .....	72
4.2.2.	Ensinar as regras da escola..... 72	
4.2.3.	Refletindo sobre a participação como fator de motivação..... 74	
5.	Reflexão em torno do meu Itinerário de Formação..... 76	
CAPÍTULO III - INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....		79
1.	Organização das Atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	81
2.	Caraterização do Contexto de Intervenção do Estágio do 2º Ciclo do Ensino Básico 82	
2.1.	A Instituição..... 82	
2.2.	As turmas em que intervimos .....	83
3.	Intervenção Pedagógica no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	84
3.1.	História e Geografia de Portugal .....	84
3.1.1.	Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	84
3.1.2.	Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico..... 89	
3.2.	Português .....	92
3.2.1.	Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Português no 2º Ciclo do Ensino Básico..... 92	
3.2.2.	Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Português no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	96
3.3.	Ciências Naturais .....	100

3.3.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	100
3.3.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	104
3.4. Matemática .....	108
3.4.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	108
3.4.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
ANEXO I .....	133
ANEXO II .....	137
ANEXO III .....	143



**Siglário**

A.C. – Antes de Cristo

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CD – Compact Disc

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

UC – Unidade Curricular



## Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas dos alunos do 4º ano à questão "Gostas de Portugal porque".	38
Gráfico 2 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Gostas de Portugal porque".	38
Gráfico 3 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Gostas de Portugal porque".	38
Gráfico 4 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Identificas-te com o teu país através".	39
Gráfico 5 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Identificas-te com o teu país através".	40
Gráfico 6 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Identificas-te com o teu país através".	40
Gráfico 7 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em".	41
Gráfico 8 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em".	42
Gráfico 9 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em".	42
Gráfico 10 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Sentimentos associados ao país".	43
Gráfico 11 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Sentimentos associados ao país".	43
Gráfico 12 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Sentimentos associados ao país".	44
Gráfico 13 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Gostas de História".	44
Gráfico 14 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Gostas de História".	45
Gráfico 15 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Gostas de História".	45
Gráfico 16 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Consideras que saber História é".	46
Gráfico 17 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Consideras que saber História é".	46
Gráfico 18 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Consideras que saber História é".	46

Gráfico 19 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Saber História contribui para".	47
Gráfico 20 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Saber História contribui para".	47
Gráfico 21 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Saber História contribui para".	48
Gráfico 22 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de".	48
Gráfico 23 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de".	49
Gráfico 24 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de".	49
Gráfico 25 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a".	50
Gráfico 26 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a".	51
Gráfico 27 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a".	51

### **Lista de Figuras**

Figura 1 - Gráfico de barras sobre as preferências dos alunos em relação a uma cadeia de fast food da cidade.	111
Figura 2 - Gráfico de barras com erros.	112
Figura 3 - Relação entre os diversos tipos de tarefas (Ponte, 2005:8)	114

## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório de estágio em Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, intitulado “Motivar para Saber e Saber Ser”, pretende ser um espelho das minhas práticas educativas.

O nome “Motivar para Saber e Saber Ser” deve-se ao facto de, ao longo do meu percurso, enquanto professora estagiária, ter tido sempre duas grandes linhas de trabalho: uma delas foi a importância de motivar os alunos para aprendizagens significativas e a outra foi a constante preocupação em contribuir para o seu crescimento enquanto pessoas e cidadãos.

Tendo em conta essas minhas duas preocupações, tornou-se natural transformá-las, de certo modo, na minha própria investigação. Assim, no primeiro capítulo do meu trabalho, a parte destinada à componente investigativa, o que pretendo é avaliar a importância formativa da História na construção do sentimento de Identidade Nacional, fundamentando esta importância nos quatro pilares da educação para o novo milénio: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (Delors et al, 2003). Paralelamente à avaliação da importância formativa da História, pretendo, neste capítulo, passar a mensagem de que “o ambiente do presente está enquadrado no ambiente definido pelo passado”, devendo preservar esse ambiente passado “na construção do presente” (Telmo, 1994:7), fazendo com que, no futuro, “os nossos netos, embora vivendo num Portugal diferente do nosso, se conservem tão portugueses como nós e capazes de manter as suas raízes culturais mergulhadas na herança social que o passado nos legou” (Telmo, 1994: 5).

No Capítulo II deste trabalho, falo da minha experiência pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) caracterizando o universo onde intervimos, e onde apresento duas das experiências mais marcantes que tive ao longo das semanas de estágio, ambas relacionadas com a motivação.

À semelhança do Capítulo II, no terceiro Capítulo deste Relatório refiro a minha experiência pedagógica no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), fundamentando as minhas práticas e refletindo sobre elas.

Finalmente apresento as minhas conclusões finais, que não são mais do que uma reflexão mais global sobre as experiências de estágio e da importância que tiveram no meu crescimento pessoal e profissional.

## **CAPÍTULO I - INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **“A IMPORTÂNCIA FORMATIVA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE IDENTIDADE NACIONAL”**



## 1. Problema e sua Pertinência

Em todo o meu percurso escolar sempre revelei uma certa preferência pela disciplina de História pelo prazer de aprofundar o conhecimento sobre o meu país e o mundo. Por outro lado, entendo que a História tem um papel fundamental na formação dos cidadãos, uma vez que, como é referido por Félix e Roldão (1996:18), o ensino da História deve servir para “compreender o mundo em que vivemos e para poder atuar nele com espírito crítico e não simplesmente para recordar factos heroicos ou personagens de antigamente”. Segundo estas mesmas autoras “o ensino da História está ligado à procura e à afirmação de uma *identidade* recebida passivamente, mas assumida responsável e criticamente” (Félix e Roldão, 1996: 36).

Enquanto professora estagiária, ao longo do ano letivo 2012/2013, contatei com alunos e alunas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico pressupondo algumas questões: o que será que estes alunos pensam da História no seu currículo escolar? Será que gostam? Acharão que tem algum interesse estudar História e Geografia de Portugal?

Assim, resolvi tentar perceber que importância os alunos e alunas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico atribuem à História/HGP, reconhecendo a sua importância, não só no que toca à sua função de nos auxiliar na compreensão do presente, mas também na sua função de construtora da nossa própria identidade nacional.

Neste contexto, o trabalho de pesquisa que integra o presente relatório tem como questão principal: que importância tem a História para os alunos destes níveis de escolaridade e qual o contributo da disciplina de História e Geografia de Portugal para a sua construção identitária e para o desenvolvimento do seu sentimento de pertença ao nosso país?

Tendo em linha de conta que “estudar *quem somos* implica valorizar o que *melhor somos* com base no conhecimento do que *fomos*” (Medina, 2006:34) e reconhecendo, também, a relevância do contributo da História para a construção do Saber Ser, considero pertinente realizar este estudo, uma vez que, numa sociedade cada vez mais globalizada, onde todos somos cidadãos do mundo, é importante que os

alunos percebam que, além de cidadãos do mundo, são cidadãos de Portugal, devendo valorizar uma “identidade comum [a todos os portugueses], que não é nem única, nem irrepetível, nem a melhor, mas simplesmente a sua” (Félix e Roldão, 1996: 52).

## **2. Desenvolvimento do Estudo**

Para uma melhor compreensão do problema faz-se, agora, uma abordagem teórica baseada em diversos autores que se têm debruçado sobre a temática em estudo. Assim, parte-se da problemática geral da educação para procurar chegar à relação particular entre a de História de Portugal e a Identidade Nacional.

### **2.1. Os quatro pilares da educação**

Num novo início de século e de milénio, tornou-se importante repensar a educação, tendo sido estabelecidos, como novos pilares da educação, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (Delors et al, 2003).

O que se pretende é que as crianças utilizem as ferramentas disponibilizadas pela escola para aprender a “estar” no mundo que as rodeias, tornando-se assim capazes de extrapolar o espaço sala de aula e recorrer às aprendizagens aí adquiridas, em várias situações do seu quotidiano (e conseqüentemente da sua vida) (Delors et al, 2003). De uma forma geral, estes pilares acabam por se caldear uns com os outros, contribuindo, todos, para que as crianças cresçam e, ao chegar à idade adulta, sejam cidadãos ativos na sua sociedade.

*Aprender a conhecer* implica que a criança obtenha conhecimento, *aprendendo a aprender*, desenvolvendo, no seu processo de aprendizagem, várias capacidades, como a capacidade de concentração (pois deve estar atenta ao que a rodeia, para encontrar o que lhe é útil à aprendizagem), e as capacidade de seleção e escolha (visto que, nos dias que correm, é muito fácil ter acesso a informação e torna-se importante aprender a selecionar o que nos interessa). Além de utilizarem tudo o que têm ao seu

dispor, para desenvolverem o seu conhecimento científico, devemos suscitar nas crianças o interesse pela sua cultura geral, visto que, atualmente, o conhecimento não pode ser estanque: as crianças devem aperceber-se que, embora nos possamos especializar em determinados domínios, devemos sempre ter abertura ao mundo, pois só assim, valorizando também os outros saberes, poderemos valorizar e cooperar com os outros (Delors et al, 2003).

*Aprender a fazer*, intimamente ligado ao aprender a conhecer, implica que elas saibam *como fazer* para atingir o conhecimento, desenvolvendo capacidades, não só intelectuais, mas, mais uma vez, capacidades comportamentais, aprendendo novas formas de comunicar e de interagir com os outros que, mais tarde, lhes virão a ser muito úteis.

Assim, ao aprenderem a fazer, também acabam por *aprender a viver juntos*, ou seja, acabam por aprender a estar com os outros e a colocar-se na sua pele, crescendo, deste modo, num clima de cooperação, onde se aceitam todos como iguais.

Finalmente, e ao desenvolver todas estas capacidades, as crianças *aprenderão a ser*: é importante que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa, contemplando quer o corpo, quer a alma, fazendo com que as crianças de hoje sejam, no futuro, vistas como indivíduos, membros de famílias e de coletividades, cidadãos e produtores, inventores de técnicas e criadores de sonhos (Faure,1972; Delors et al, 2003).

Ao aprenderem a ser, as crianças estão, assim, a desenvolver-se socialmente, o que nos leva a poder relacionar a construção do saber ser com o pleno desenvolvimento social da criança, que assenta, entre outras coisas, no desenvolvimento de estruturas de identidade, que contemplam quer os valores éticos e estéticos e que se vão construindo ao longo da vida, ao mesmo tempo que cada criança cria o seu “eu” (Leal, 1994).

Este aprender a ser, sendo ele, como referido acima, virado para o crescimento total da pessoa, acaba por atribuir uma nova importância aos valores éticos e morais, o que vai ao encontro da teoria do desenvolvimento social de Lawrence Kohlberg, que

é um dos “exemplos mais significativos de uma teoria moral centrada na defesa dos princípios éticos e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral, em vez da mera defesa das convenções sociais, regras de conduta e leis” (Marques, 1998:100).

Esta teoria, assente em 6 estádios de desenvolvimento moral, vem atribuir maior importância ao papel da escola e dos professores na construção de pessoas moralmente educadas. Segundo Kohlberg, o estádio final de desenvolvimento moral – onde se insere a Pessoa Moralmente Educada – apresenta alguém capaz de

“fazer uso da reflexão quando perante um problema moral e que consegue chegar a uma solução em termos da consonância com o princípio da justiça, de forma a deliberar em consistência com o princípio do maior bem para o maior número” (Marques, 1998:102).

Assim sendo, e tendo como modelos de “pessoas moralmente educadas”, nomes como Jesus Cristo ou Martin Luther King, os professores, que devem estar num estádio de desenvolvimento moral superior ao dos seus alunos, e indo ao encontro da ideia de ajudarem os seus alunos a *aprenderem a ser*, devem aceitar o seu novo papel de guias no processo de desenvolvimento moral das crianças, assumindo-se como facilitadores do processo de crescimento moral dos seus alunos, ajudando-os a ultrapassar os diversos estádios de desenvolvimento moral e incentivando neles, a capacidade de reflexão, de elaboração de juízos e de deliberação, ajudando os seus alunos a colocarem questões, a reformularem perguntas, a definirem conceitos e a distinguirem diversas posições e pontos de vista, aprendendo assim a relacionarem os juízos morais e o raciocínio (Marques, 1998).

## **2.2. A História e o Saber Ser**

Partindo dos pressupostos teóricos associados às quatro bases fundamentais para a educação no século XXI e depois de concluir que todas elas culminam no Saber Ser, torna-se necessário procurar explicitar de que modo a disciplina de História pode dar o seu contributo para a construção destas aprendizagens.

A disciplina de História contribui grandemente para a “função socializadora da escola”, dando aos alunos “conhecimentos que [lhes] permitem um desenvolvimento cognitivo e cultural” (Félix e Roldão, 1996: 33), sendo que “o que aprendemos no passado deve ter uma repercussão que ajude a compreender e a avaliar o presente” (Félix e Roldão, 1996: 34).

Olhar para o passado, além de nos ajudar a compreender o presente, deve permitir aos alunos uma mudança de atitudes: compreendendo as reações dos outros, ao colocarem-se nos seus lugares, estão a desenvolver atitudes de empatia, que se refletirão nos seus comportamentos sociais futuros (Delors et al, 2003), sendo que este “desenvolvimento de atitudes e a tomada de consciência dessa dinâmica entre o eu e os outros conduz ao Saber-Ser” (Félix e Roldão, 1996: 36). “O contributo da História para a educação para a cidadania [está assim] num exercício de reflexão crítica, graduada, progressiva, sobre diferentes ações, razões, emoções e interesses dos diversos agentes históricos” (Barca e Gago, 2001: 242).

### **2.3. A História e a Identidade Nacional**

Pegando na ideia da História como fazedora/criadora de uma “identidade comum”, convém, primeiramente, explicitar o que é a identidade, sendo que podemos dizer que damos identidade a um dado objeto, ao distingui-lo de outro pela atribuição de um dado valor ou significado (Mattoso, 1998).

Cada um de nós, enquanto pessoa, tem uma identidade própria, e aprender a ser, implica, construir a nossa identidade da melhor forma possível, sendo que, temos sempre de ter em linha de conta que a nossa identidade pessoal está intimamente ligada a uma outra identidade bem presente em cada um de nós, a identidade nacional. Esta identidade nacional é construída desde o nascimento, uma vez que, desde que nascemos que a nossa identidade pessoal é “marcada pela pertença involuntária a um colectivo” (Sobral, 2012:14).

No nosso caso, somos, desde cedo, integrados na cultura portuguesa, falando a mesma língua e tendo, ao longo do nosso percurso de vida, contato com tudo o que é

Português, adquirindo, todos nós, “conhecimentos relativos a Portugal e aos Portugueses” (Sobral, 2012:14).

Pensando naquilo que é a identidade nacional propriamente dita, devemos referir que não existe uma só identidade nacional, mas que, entre todas elas, existem aspetos comuns, como o seu território nacional e a sua língua, geralmente fruto da sua história, os mitos e as memórias históricas comuns à nação, a cultura e os direitos e deveres legais de todos os membros, e ainda a economia e as questões de mobilidade territorial (Smith, 1997; Sobral, 2012).

Ainda neste contexto, Smith (1997:24) diz-nos que “as nações devem ter uma medida de cultura comum e uma ideologia cívica, um conjunto de critérios e aspirações, sentimentos e ideias, que unam a população da sua terra natal” e que “a tarefa de assegurar [essa] cultura colectiva pública comum foi entregue a órgãos de socialização popular, como o sistema público de educação e os meios de comunicação.”

Logo, cabe à escola, e particularizando, à disciplina de História e de História e Geografia de Portugal contribuir para “uma devoção nacional e uma cultura homogénea característica” (Smith, 1997:31). Além deste objetivo, pretende-se ainda que esta sirva de “elo social entre indivíduos e classes, através do fornecimento de todo um repertório de tradições, símbolos e valores partilhados. Através dos símbolos – bandeiras, moeda, hinos, uniformes, monumentos e cerimónias – os membros recordam a sua herança comum e as suas características culturais, sentindo-se fortalecidos e exaltados pela sensação de identidade e pertença comuns.” (Smith, 1997:31).

A disciplina de História deve, assim, contribuindo para a identidade nacional, desenvolver nos alunos o “amor ao que os nossos *majores*, os nossos antepassados, os nossos pais construíram e deixaram como legado” (Medina, 2006:304), levando-os a aceitar esse legado, sendo que essa aceitação consiste em partilhá-lo criticamente, “tendo inclusive a coragem de divergir, recusar [e] enfrentar o erro santificado e inveterado pelo tempo e pelo costume” (Medina, 2006: 304).

Para que a História cumpra esta função formativa e, considerando que “é nos monumentos, nas celebrações de reis, heróis, políticos, cientistas e artistas que se encontra a História de um povo” (Sebastião, 2012: 129), é preciso que esta coloque ao seu serviço as ferramentas que o país lhe oferece. No caso concreto do nosso país podemos encontrar identidade nacional:

“a) Nos testemunhos materiais/monumentos: castelos, catedrais e igrejas medievais, pontes de várias épocas e veículos de tipo diverso; b) Em museus, arquivos e bibliotecas, com os respectivos acervos; c) Na produção bibliográfica, que nada fica a dever às historiografias de países mais desenvolvidos; d) Na memória, nas mentalidades e no sentir do homem Português, do erudito ao homem do campo” (Mendes e Fernandes, 1999:18).

Para conseguir passar essa identidade nacional aos alunos, os professores podem então, a nível pedagógico, realizar visitas de estudo com eles, visto que 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” (Vasconcellos, 2012: 188/189).

Para além disso, como refere Van-Praet (1989), citado por Almeida (1998:61), as visitas de estudo podem “contribuir para a sensibilização dos[as] alunos, cativando todos os seus sentidos e criando um desejo de saber mais”.

Além de realizarem visitas de estudo a monumentos, também é importante que os professores organizem visitas a museus, uma vez que, os acervos, quer de museus, quer de arquivos e bibliotecas, são importantes fontes históricas, embora as visitas se revelem mais proveitosas se a análise dos objetos a visitar for trabalhada previamente em sala de aula, podendo, por exemplo, “discutir na sala de aula os métodos e a razão da conservação [dos] objectos” (Fernandes e Barca, 2009: 20).

Dentro do espaço sala de aula, a nível pedagógico, os alunos podem ainda realizar trabalhos onde pesquisem sobre a vida de personagens da nossa História. Numa das minhas aulas, por exemplo, tive a oportunidade de pedir aos meus alunos

que realizassem uma pesquisa sobre D. Nuno Álvares Pereira. Os alunos devem ainda ter a oportunidade de consultar a produção bibliográfica a nível da nossa historiografia – por exemplo as crónicas de Fernão Lopes – para dessa forma, poderem *ver* o passado à luz do presente e valorizar os feitos daqueles que contribuíram para a construção de Portugal, preservando assim a memória do passado e levando-a consigo para o futuro.

Foi então a pensar nas potencialidades pedagógicas que Portugal (e os seus testemunhos históricos) colocam ao nosso dispor, que decidi enveredar por um pequeno estudo, para tentar perceber se, de facto, as nossas escolas estão a utilizar o património material e imaterial que o país nos dá e estão a conseguir desenvolver nos alunos do 1º e 2º CEB o sentimento de identidade nacional.

### **3. Quadro Metodológico**

#### **3.1. População e Amostra**

Com a finalidade de perceber a importância que a disciplina de HGP tem para as crianças, decidi realizar uma pequena pesquisa procurando perceber se os alunos dos 1.º e 2.º CEB gostam de estudar esta disciplina e que valor lhe atribuem para a sua formação pessoal. Decidi fazê-lo, na medida em que sou da opinião de Roldão quando esta diz que um aluno que não gosta de estudar História perde

“não só a oportunidade de aprender bem e agradavelmente, mas perde mais do que isso (...): perde uma das possibilidades mais ricas e gratificantes de se entender como pessoa, de compreender a sociedade que é a sua no contexto multifacetado do mundo do seu tempo; de se posicionar com uma atitude crítica, curiosa e interessada face ao devir em que participa; perde alguma coisa essencial, não só à sua formação pessoal, mas também ao prazer de viver compreendendo” (Roldão, 1987:41).

Por um lado, não tinha a possibilidade de estudar todos os alunos do 1º e 2º CEB de Portugal e sabia que, dificilmente, conseguiria dados que fossem representativos dessa população, uma vez que as realidades escolares portuguesas variam bastante de

norte a sul. Por outro lado, um estudo que representasse a realidade de todo o país levaria muito tempo a ser realizado, tempo que eu não tinha, devido ao facto deste trabalho ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensinos do 1º e 2º CEB e dos prazos serem limitados. Por essa razão optei por estudar apenas algumas turmas do 1º e 2º CEB do Agrupamento de Escolas de Soure, definindo estes alunos como a população do presente estudo.

A escolha deste Agrupamento prende-se com o facto de estar situado na minha área de residência e ter um conhecimento mais próximo desta realidade.

O Agrupamento de Escolas de Soure abrange todos os estabelecimentos de ensino público do Concelho de Soure, contando, além da Escola Secundária Martinho Árias (Sede de Agrupamento que tem também a valência de 3º CEB), com a EB 1, 2 de Soure, e com 12 estabelecimentos de ensino pré-escolar e 11 escolas de 1º CEB espalhados pelas 13 freguesias.

Sendo a população deste estudo as turmas de 4º ano do 1º CEB, e as turmas do 2º CEB do Agrupamento de Escolas Martinho Árias, em Soure, restava-me colhar “a informação sobre uma fracção (amostra) do todo (população)”, para depois generalizar “a este todo o que medimos no sub-total” (Gauthier, 2003: 203). Assim, num universo de 12 turmas, selecionei, como amostra, 3 dessas turmas, ou seja, uma turma do 4º, porque é no 4º ano que os alunos do 1º CEB começam a ter História no seu currículo; uma do 5º e uma do 6º ano de escolaridade da EB1, 2 de Soure, a partir de agora referidas como turmas A, B e C, respetivamente.

A EB 1, 2 de Soure situa-se na sede de concelho, a vila de Soure. Nesta vila residem cerca de 8459 habitantes, sendo que a maioria deles trabalha na indústria (zona industrial de Soure) e no comércio.

Esta Escola possui boas instalações, as quais são distribuídas por blocos com dois pisos, onde se encontram as salas de aula, salas de educação visual e tecnológica e de ciências da natureza, salas de tecnologia de informação e comunicação, sala de educação especial, pavilhão gimnodesportivo, biblioteca, papelaria/reprografia, bar, cantina, gabinete de atendimento a encarregados de educação, sala de professores, gabinete de órgão de gestão, gabinete de direcção de turma, sala polivalente, sala de alunos, campo de jogos e variados espaços exteriores.

Do ponto de vista socioeconómico, pode considerar-se, de um modo geral, que os alunos das turmas que constituem a Amostra têm características muito similares aos restantes alunos das turmas do Agrupamento, sendo que todos os alunos provêm de famílias com situações profissionais estáveis, com a maioria dos progenitores a terem, como habilitações académicas, o ensino secundário e a trabalharem no setor terciário.

Esta Amostra engloba um total de 68 alunos, dos quais 39 pertencem ao sexo masculino e 29 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

### **3.2. Procedimento de Recolha de Dados**

Para proceder à recolha de dados necessários à elaboração deste trabalho, foram construídos dois questionários: um para aplicar na turma de primeiro ciclo (A) e outro para aplicar nas duas turmas de segundo ciclo (B e C).

Inicialmente, foi elaborado um documento dirigido ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Soure a solicitar autorização para a passagem dos questionários aos alunos das turmas do 1.º e 2.º CEB.

Após a obtenção da autorização e indicação da respetiva Escola, dirigi-me aos professores responsáveis a quem expliquei a finalidade dos questionários e explicitiei a necessidade da escolha de turmas com características semelhantes.

Para garantir a fiabilidade do instrumento a utilizar, foi decidido aplicar um pré-teste a um grupo com características idênticas às dos sujeitos da Amostra, pelo que, depois de devidamente autorizado, foi aplicado um questionário a uma turma do 4.º ano e outro a duas turmas do 2.º ciclo, respetivamente 5.º e 6.º anos. Analisadas as respostas, não foi identificada qualquer dificuldade que justificasse a alteração dos instrumentos (questionários para o 1.º e 2.º CEB), pelo que foram aplicados na Amostra.

Tudo decorreu conforme solicitado e, posteriormente, fui informada que todas as turmas já tinham respondido aos questionários, tendo procedido à sua recolha para ulterior tratamento.

### 3.3. Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados neste trabalho foi o inquérito por questionário. Optei por este tipo de instrumento uma vez que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), este é o instrumento mais indicado para conhecer bem os valores e as opiniões de uma determinada população, para além de ter a vantagem de nos dar a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhoudt, 1992:191).

O questionário do presente trabalho está dividido em três partes, sendo que na primeira parte, correspondente aos dados pessoais dos inquiridos, apresentava *perguntas de facto*, ou seja, perguntas que são de resposta simples e “dizem respeito a assuntos concretos”, nomeadamente o sexo, a idade e o ano escolar em que os inquiridos se encontram. (Pardal e Lopes, 2011:81); na segunda e terceira partes, correspondendo aos grupos I e II, respetivamente, as questões apresentadas eram *perguntas de escolha múltipla em leque fechado*, uma vez que os inquiridos são convidados ou a “escolher uma entre as várias alternativas apresentadas ou a ordenar as mesmas” (Pardal e Lopes, 2011:77), sem terem “oportunidade de manifestar a sua opinião fora do quadro de respostas apresentado” (Pardal e Lopes, 2011:78), o que, de certa forma, permite uma “concentração no objeto de estudo e possibilidade de aprofundamento do mesmo, para além [de proporcionar uma maior] facilidade de tabulação” (Pardal e Lopes, 2011:78). Com estas perguntas esperava-se que, na segunda parte do questionário, conseguíssemos obter informações sobre como os alunos *veem e sentem* Portugal, enquanto que as informações que queríamos recolher na terceira parte, eram sobre a importância formativa da História.

Especificando um pouco mais, há a salientar que, na primeira questão do grupo I, onde lhes era perguntado o motivo pelo qual gostam de Portugal, havia quatro opções, devendo escolher duas. As quatro opções relacionavam-se com diferentes áreas de interesse, para permitir perceber com que aspetos os alunos mais se identificavam.

Na segunda pergunta deste grupo, era necessário classificar de 1 a 8, por ordem decrescente de escolha, *itens* relacionados com Portugal. No conjunto de oito elementos, seis estavam relacionados com História, sendo que desses seis: dois eram

símbolos do país (Hino e Bandeira), dois eram vestígios imateriais do nosso passado (língua e cultura) e dois eram vestígios materiais (monumentos e museus). Para além desses seis, existiam ainda duas outras opções relacionadas com literatura e sol/praias.

Também para responder à terceira pergunta deste grupo, era necessário ordenar por ordem decrescente de interesse (de 1 a 6). Nesta questão tinham, como opção, o *fado*, a *religião*, o *divertimento*, o *futebol*, a *pobreza* e a *riqueza*.

Na última pergunta do grupo I, os inquiridos tinham de ordenar de 1 a 8, por ordem decrescente de preferência, os sentimentos que associavam ao país: *saudade*, *orgulho*, *esperança*, *solidariedade*, *respeito*, *tristeza*, *indiferença* e *descontentamento*.

No que se refere ao grupo II, era-lhes perguntado diretamente se gostavam de História e que importância atribuíam ao facto de “saberem História”.

Relativamente à terceira pergunta deste grupo, diretamente relacionada com o papel formativo da História e com a importância da História para a construção da nossa identidade nacional, estava dividida em três alíneas, sendo a sua construção, baseada em autores como Félix e Roldão (1996), Mattoso (1998) e Mendes e Fernandes (1999).

Para responderem à primeira, segunda e terceira alíneas, os alunos tinham de numerar um conjunto de opções por ordem decrescente de interesse e/ou de concordância.

Nos questionários destinados aos alunos do segundo ciclo, havia uma última questão, uma *pergunta aberta* que, permitindo aos alunos “plena liberdade de resposta” (Pardal e Lopes, 2011: 78), lhes pedia que explicassem de que forma o estudo da História, desde o primeiro ciclo, os ajudava a conhecer melhor o nosso país e a distingui-lo dos outros países. Esta última questão, porém, não pode ser considerada, uma vez que, curiosamente ao contrário do que tínhamos verificado no pré-teste, muitos dos alunos não interpretaram corretamente a questão e responderam num sentido completamente diferente daquilo que era pedido, pelo que não foi possível retirar qualquer tipo de conclusão.

### **3.4. Instrumentos de Análise de Dados**

Para proceder à análise dos dados recolhidos, optei por utilizar o software Excel da Microsoft, fazendo um tratamento dos dados adequado à sua diferenciada tipologia,

uma vez que, embora fossem todas perguntas de escolha múltipla em leque fechado, tinham formas de abordagem diferente.

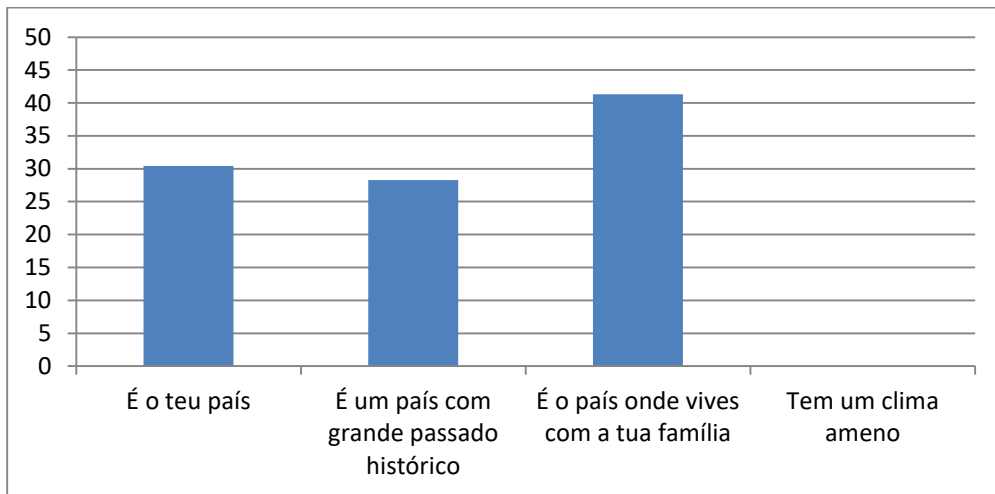
A primeira pergunta do grupo I, por exemplo, era uma pergunta que oferecia múltiplas respostas, e cujo número de respostas por entrevistado correspondia a duas. Para além disso, existiam perguntas dicotómicas, ou de resposta única.

As respostas às questões ligadas à ordenação de preferências tiveram de ter um tratamento diferente: neste caso, foi necessário atribuir um determinado peso a cada uma das posições que as opções podiam tomar, tendo em conta que essa atribuição deve ser feita de modo equilibrado, sendo a melhor opção utilizar uma relação de equivalência entre o peso e o total de posições que temos na pergunta: se tivermos 7 opções para ordenar, a que colocamos na 1ª opção terá um peso de 7, a 2ª opção terá um peso de 6, e assim sucessivamente até chegarmos à 7ª opção que terá o peso de 1 (ver anexo I).

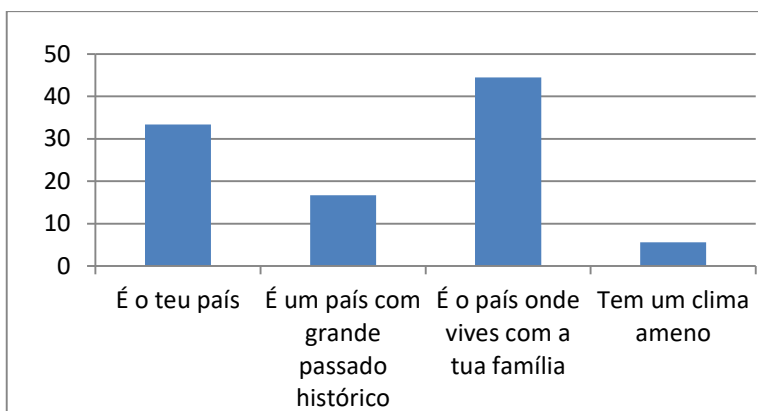
### **3.5. Apresentação e Análise dos Resultados**

Nesta parte do trabalho são apresentados e analisados, de forma sequencial, os resultados obtidos através dos questionários, sendo que nos focamos primeiramente nos resultados do Grupo I, para percebermos como os alunos *veem e sentem* Portugal e, depois, debruçamo-nos sobre os resultados do Grupo II, onde apuramos o valor formativo atribuído à História.

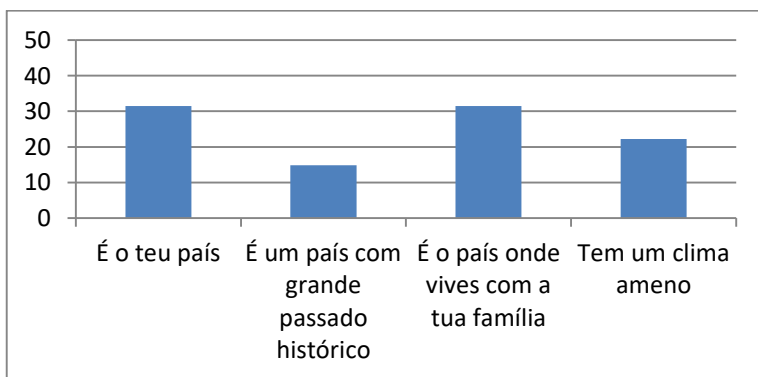
Começando pelo primeiro grupo, ao serem inquiridos acerca do motivo pelo qual gostam de Portugal (sendo que tinham de escolher duas opções de entre quatro possíveis) (ver anexo II), a maioria dos alunos opta pelo facto de ser o “país onde vivia com a família” e “ser o seu próprio país”, o que poderá denotar, desde já, um forte sentimento de pertença e de identidade: quer individual, de pertença a uma família; quer coletiva, de pertença a uma nação. Analisando os gráficos n.ºs 1, 2 e 3, podemos ainda verificar que, à medida que vão avançando na escolaridade, os alunos vão atribuindo alguma importância ao facto de Portugal ter um clima ameno. Esta constatação poderá, possivelmente, dever-se aos temas estudados na disciplina de História e Geografia de Portugal.



**Gráfico 1 - Respostas dos alunos do 4º ano à questão "Gostas de Portugal porque"**

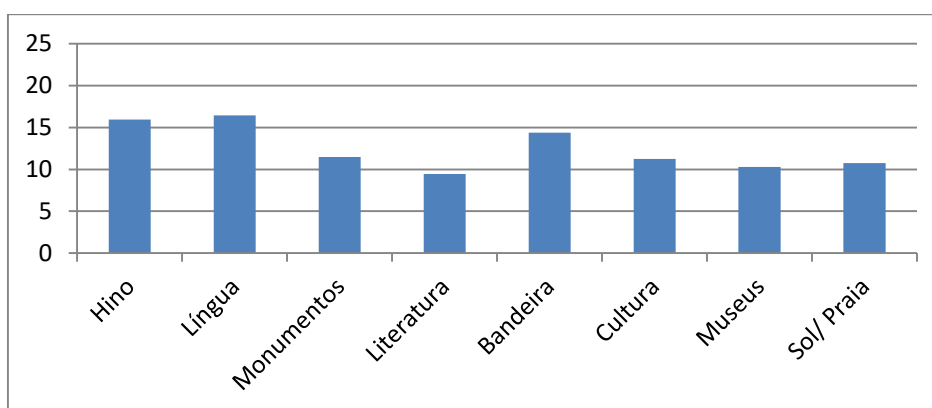


**Gráfico 2 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Gostas de Portugal porque"**



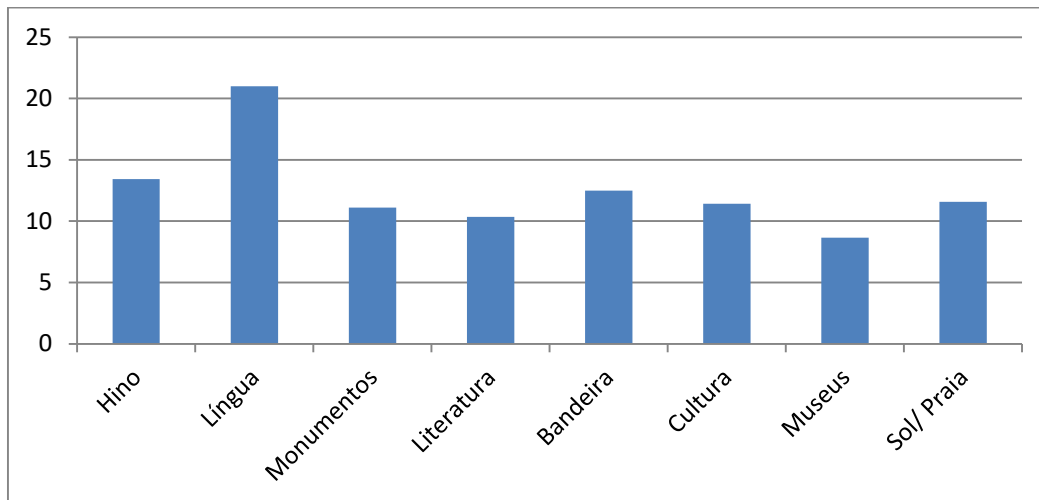
**Gráfico 3 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Gostas de Portugal porque"**

Se os primeiros resultados parecem indicar que os alunos têm bem enraizado um sentimento de pertença e identidade, os resultados obtidos na recolha de dados da segunda questão (“Identificas-te com o teu país através de:”), vêm confirmá-lo. Com efeito, as opiniões dos alunos do 4.º ano *dividem-se*, sendo que as preferências vão para a “Língua”, com aproximadamente 16,4%, para o “Hino”, com cerca de 15,9% e para a “Bandeira” com cerca de 14,4%. De referir que estes elementos estão relacionados com a “categoria” História: a Língua como vestígio imaterial do nosso passado, e o Hino e a Bandeira como símbolos do País. As restantes opções dos alunos situam-se todas abaixo dos 12% (ver Gráficos 4, 5 e 6).



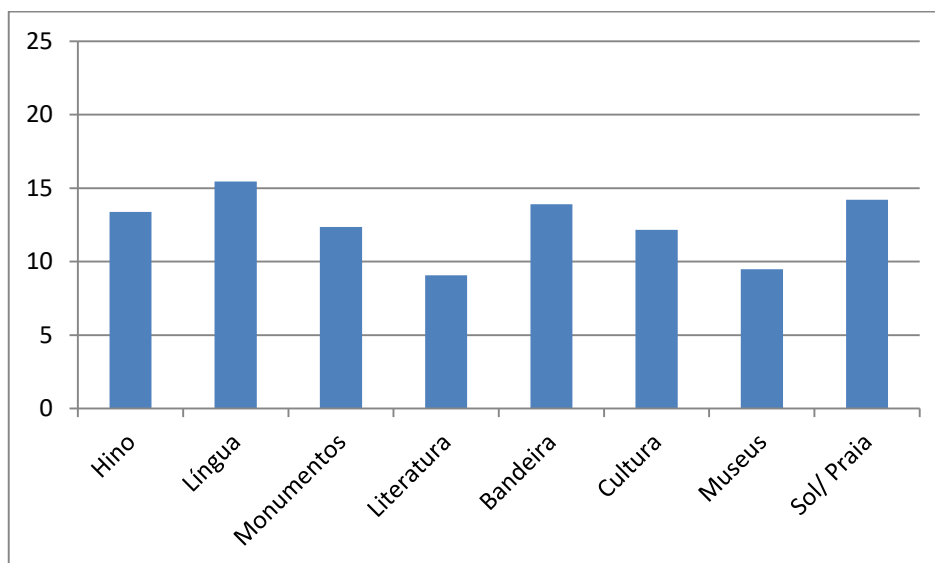
**Gráfico 4 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Identificas-te com o teu país através"**

Os dados obtidos pelas respostas, a esta mesma questão, dos alunos do 5.º ano, mostram que as opções “Língua”, “Hino” e “Bandeira” continuam a ser as mais escolhidas, com cerca de 21%, 13,4% e 12,5%, respetivamente.



**Gráfico 5 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Identificas-te com o teu país através"**

Nos dados obtidos pelas respostas dos alunos do 6º ano, verifica-se que esta tendência sofre alterações: embora a "Língua" continue a ter a maior preferência, com 15,4%, o "Sol e Praia" toma o lugar do "Hino", com 14,2% das preferências, logo seguida pela "Bandeira" com 13,9%. O facto de os alunos optarem pela categoria "Sol e Praia" (elementos alheios à História) pode ser já indicador de algum desinteresse pela disciplina, bem como pelo seu valor formativo.



**Gráfico 6 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Identificas-te com o teu país através"**

No que concerne às respostas à questão 1.3 “quando pensas em Portugal, pensas em: ...” os alunos do 4º ano elegem a “pobreza” (20,7%), o “divertimento” (19,7%) e o “futebol” (18,2%), deixando para trás a *Fé*, a *Religião* e o *Fado*. Curiosamente, os alunos do 6º ano, escolhem igualmente as mesmas categorias, sendo que, neste caso, o “divertimento” surge em primeiro lugar com 20,9%, o “futebol” com 19,9% e a “pobreza” com 17,4%. Estas preferências podem ser resultado da situação financeira que o país atravessa, da qual os media fazem notícia diariamente, sendo a pobreza uma realidade, enquanto que o *futebol* e o *divertimento* são fugas a essa mesma realidade.

Embora estes resultados tenham sido comuns aos alunos do 4º ano e do 6º ano, as respostas dadas pelos alunos do 5º ano introduzem uma alteração. Na verdade, os alunos do 5º ano identificam o “divertimento”, com 23%, o “futebol”, com 19,8% e a *Fé e Religião* com 18,3%, tendo neste caso atribuído à “pobreza” apenas uma percentagem de 14,6 (ver Gráficos 7,8 e 9).

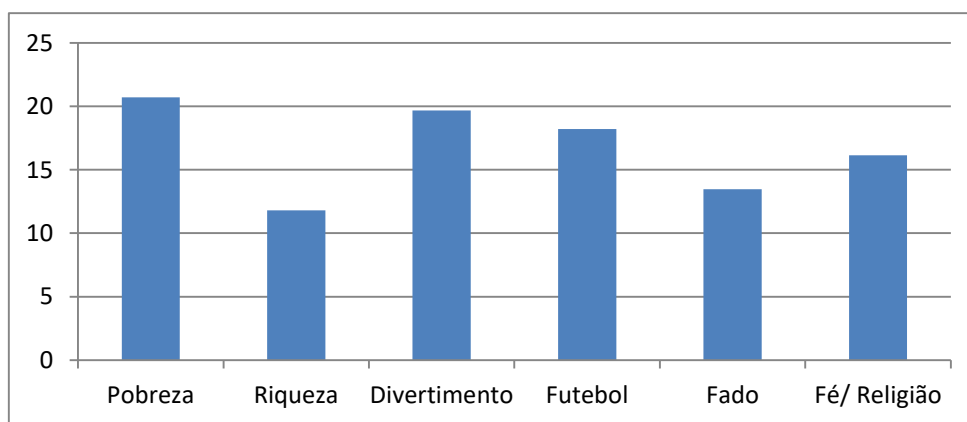
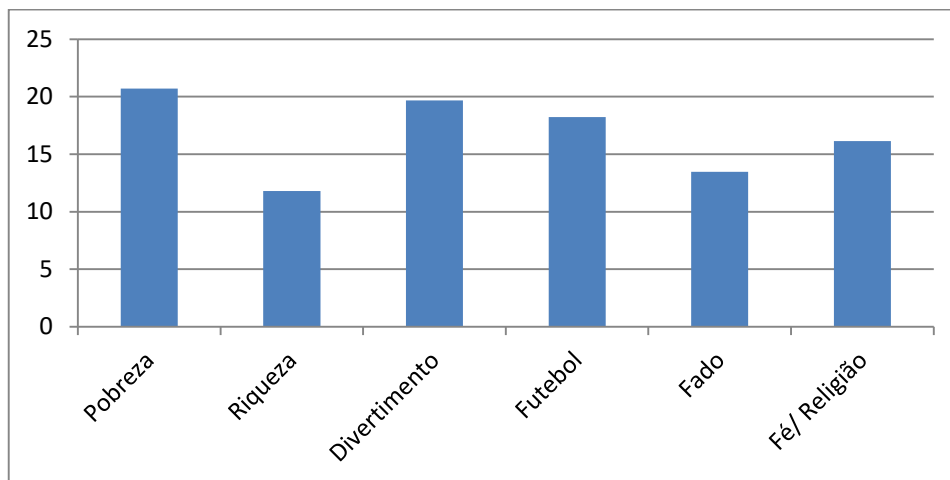
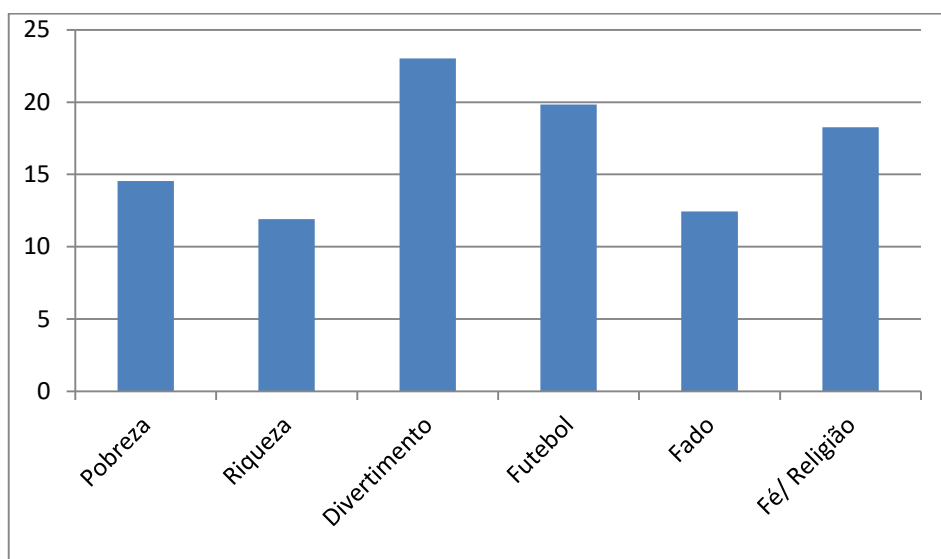


Gráfico 7 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em"



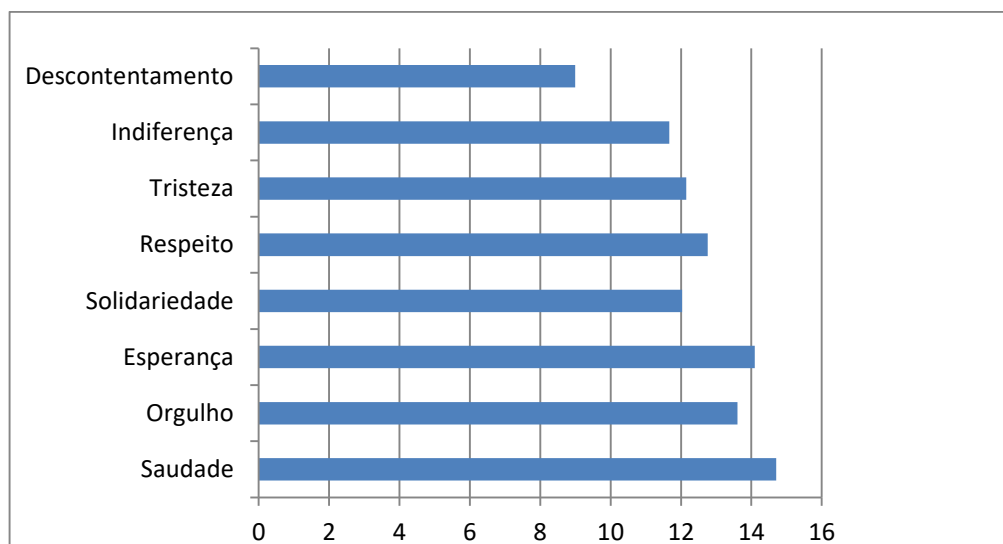
**Gráfico 8 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em"**



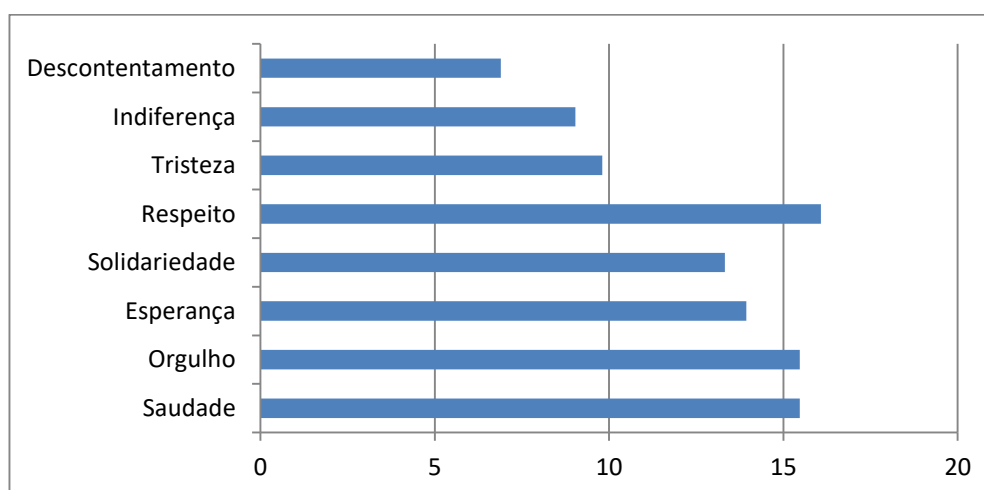
**Gráfico 9 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Quando pensas em Portugal, pensas em"**

Na pergunta que indagava os “sentimentos associados ao país”, os alunos do 4º ano salientam a “Saudade” (14,7%), a “Esperança” (14,1%) e o “Orgulho” (13,6%); os alunos do 5º ano evidenciam o “Respeito” (16%), a “Saudade” e o “Orgulho”, ambos com 15,5%. Por sua vez, os(as) alunos(as) do 6º ano escolhem a “Saudade” (17,6%), o “Orgulho” (15%) e a “Solidariedade” (14,2%). Por estes resultados poder-se-á afirmar que estas escolhas dos alunos mostram, de algum modo, que, apesar das

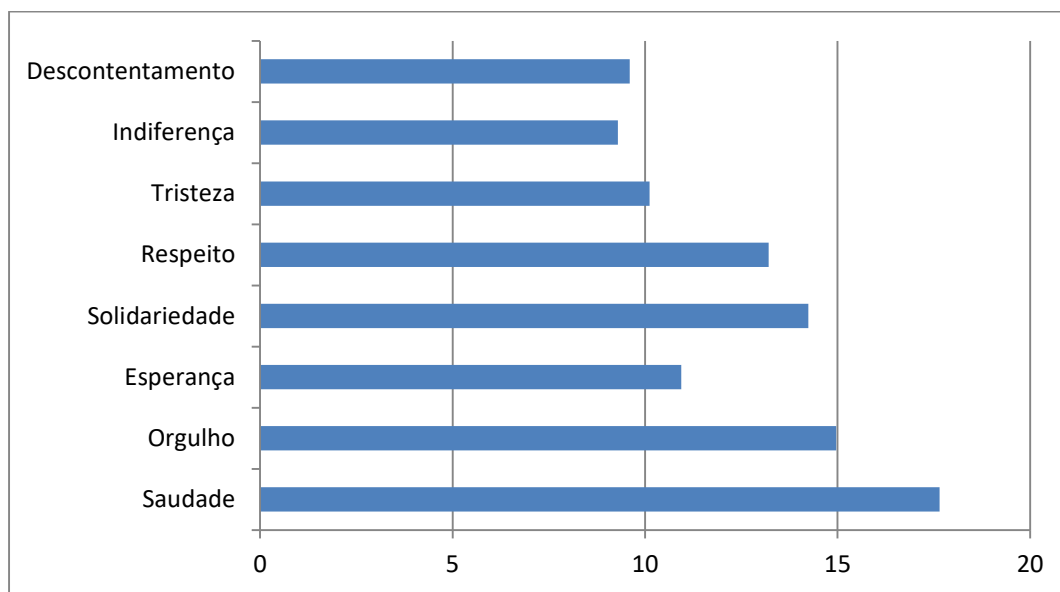
suas faixas etárias, já têm enraizado alguns dos sentimentos que marcam a alma nacional: a saudade, a esperança, o respeito e o orgulho em ser Português (ver Gráficos 10, 11 e 12).



**Gráfico 10 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Sentimentos associados ao país"**



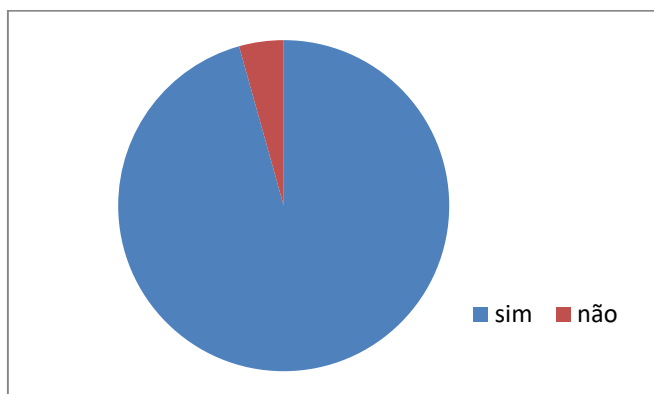
**Gráfico 11 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Sentimentos associados ao país"**



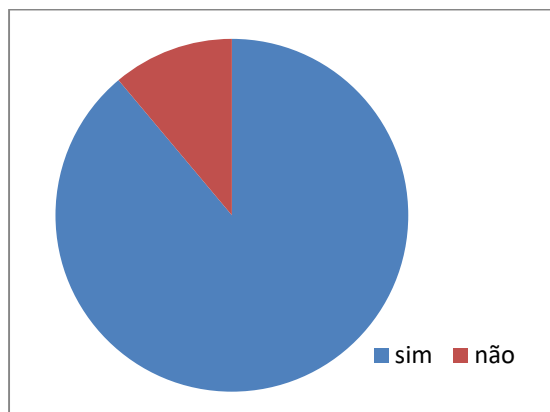
**Gráfico 12 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Sentimentos associados ao país"**

No Grupo II do questionário, o que se procurava saber era a importância formativa da História.

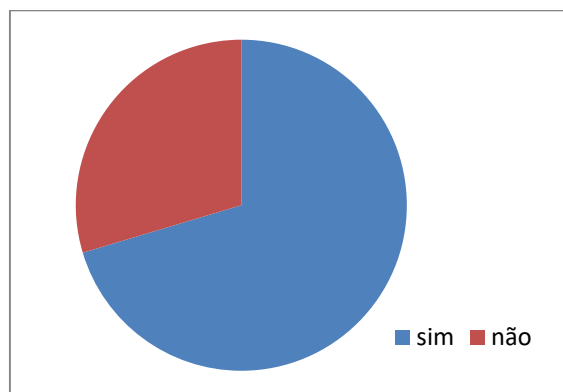
Quando confrontados com a questão “Gostas de História”, os resultados obtidos foram os seguintes (ver Gráficos 13, 14 e 15):



**Gráfico 13 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Gostas de História"**



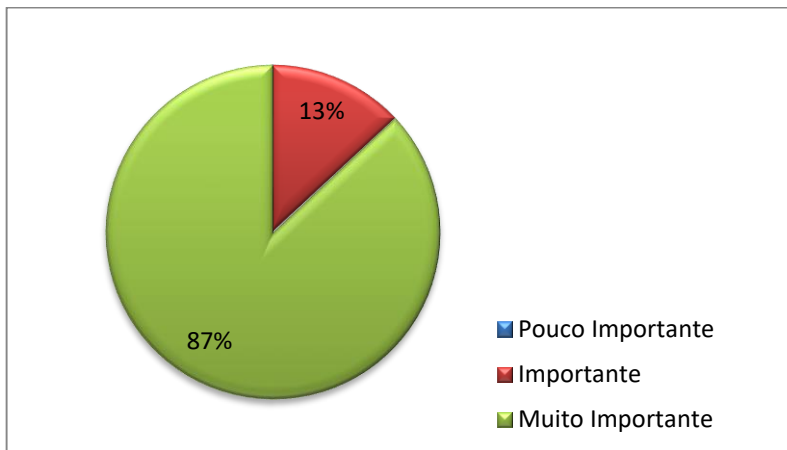
**Gráfico 14 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Gostas de História"**



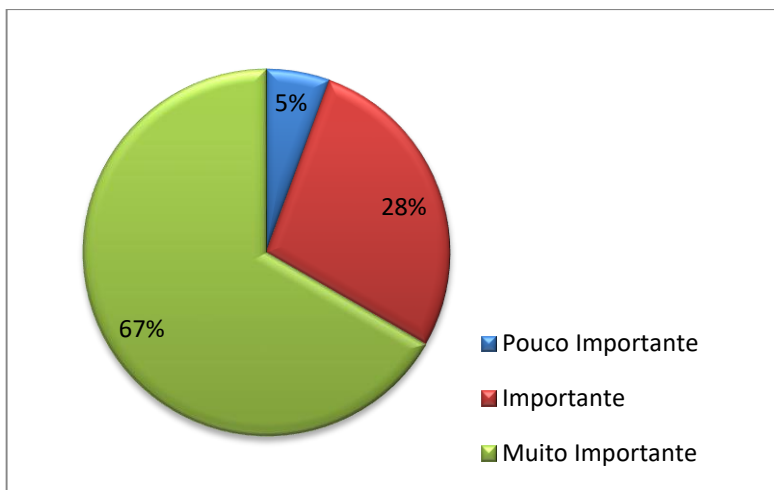
**Gráfico 15 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Gostas de História"**

Quando observamos estes gráficos circulares, apercebemo-nos que, à medida que o seu percurso escolar vai progredindo, os alunos vão mostrando um menor interesse pela disciplina.

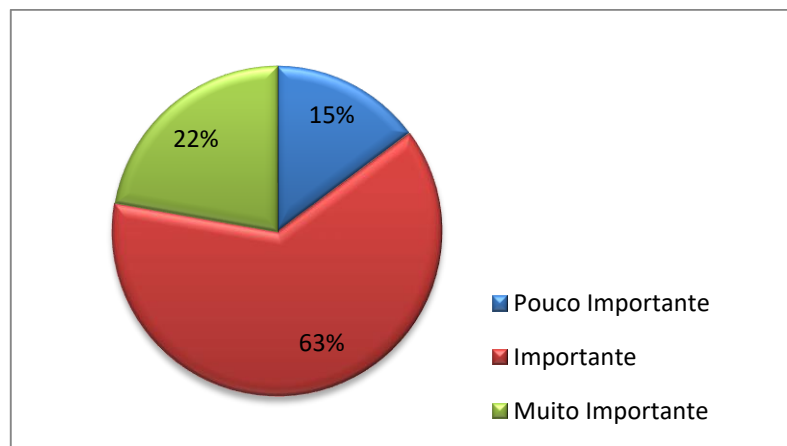
Relativamente à "importância" que atribuem a esta disciplina, verifica-se que se mantem a mesma tendência, ou seja, à medida que os alunos vão estudando História vão-lhe reconhecendo menor importância, sendo 87% "muito importante" para os alunos do 4.º ano, 67% para os do 5.º ano e apenas de 22% para os alunos do 6.º ano (ver Gráficos 16, 17 e 18).



**Gráfico 16 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Consideras que saber História é"**

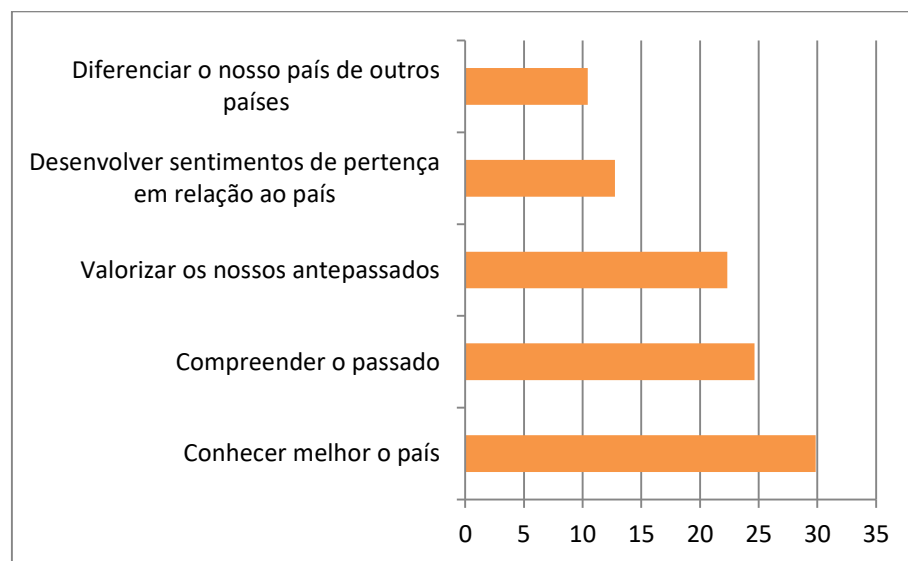


**Gráfico 17 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Consideras que saber História é"**

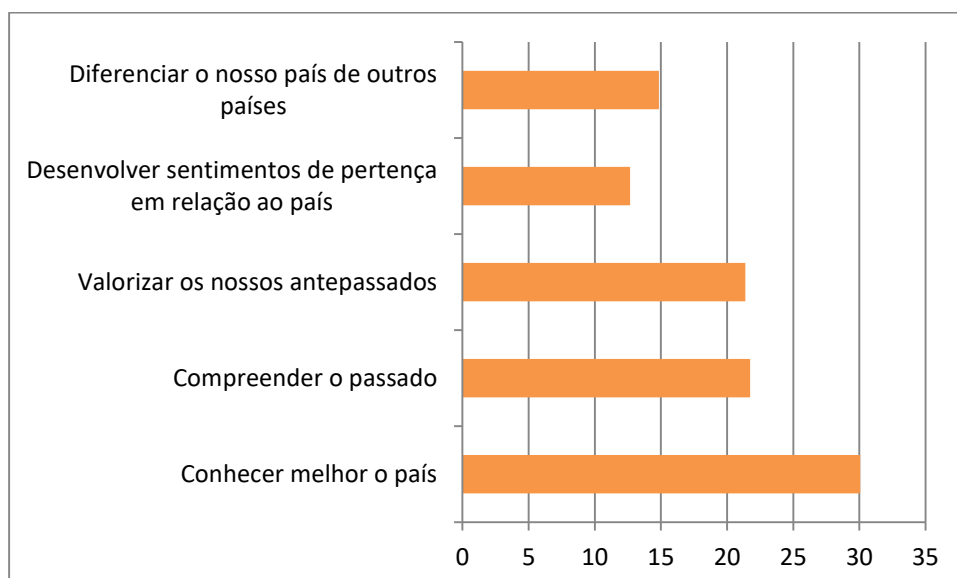


**Gráfico 18 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Consideras que saber História é"**

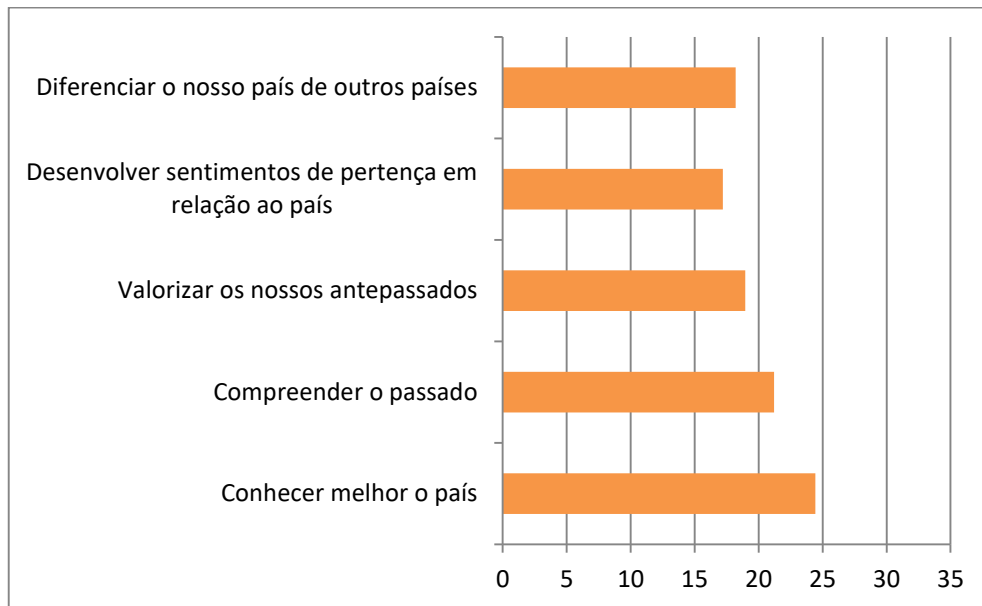
Embora a tendência seja deixarem de gostar de História e passarem a atribuir-lhe menor importância, a maioria dos alunos dos 3 anos de escolaridade reconhece que saber História contribui para “conhecer melhor o país”, “compreender o passado” e “valorizar os nossos antepassados” (ver Gráficos 19, 20 e 21).



**Gráfico 19 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Saber História contribui para"**

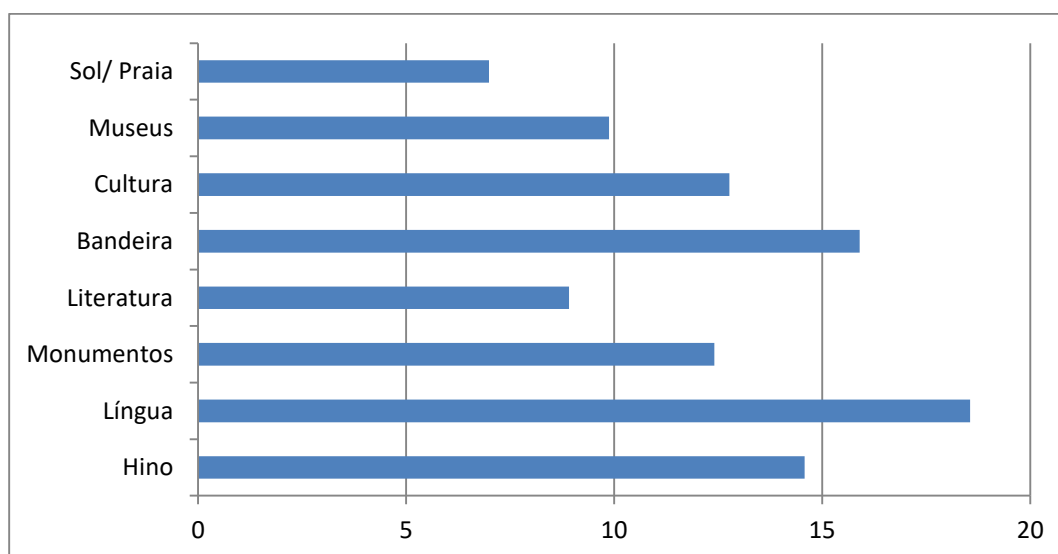


**Gráfico 20 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Saber História contribui para"**

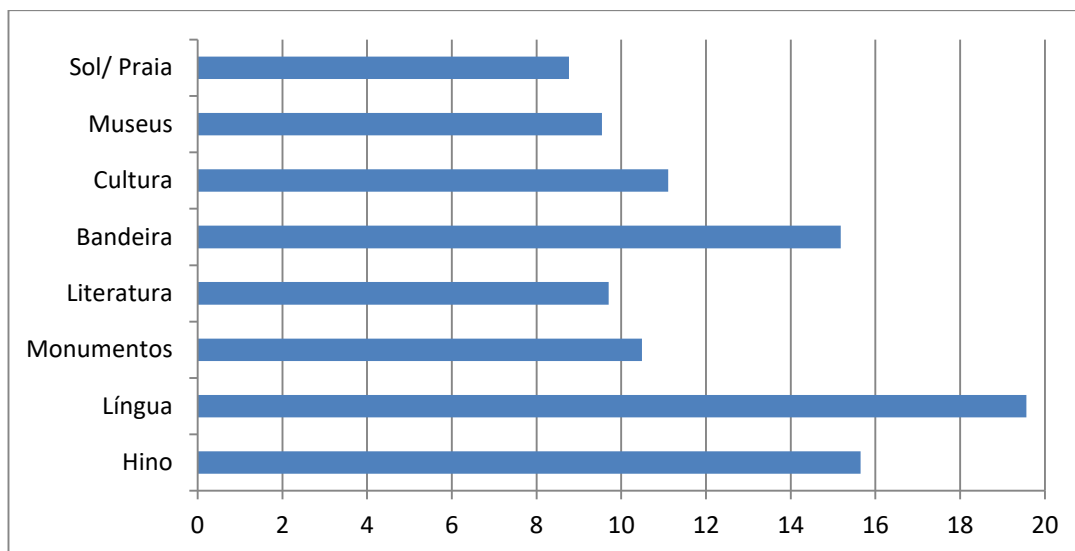


**Gráfico 21 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Saber História contribui para"**

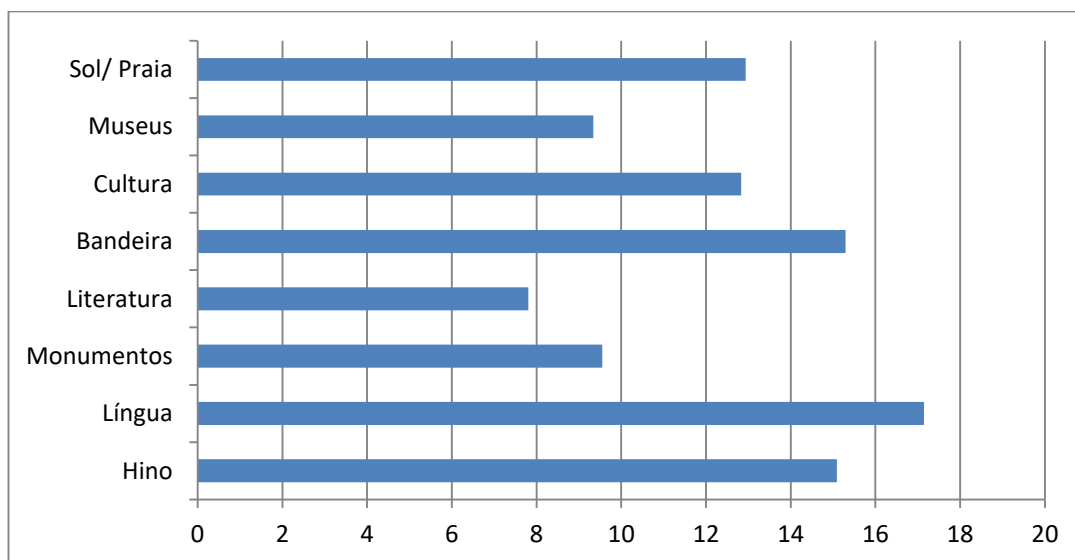
“Saber História para diferenciar o nosso país de outros países” não foi, na questão 2.3.a), uma das opções mais escolhidas pelos alunos. No entanto, quando confrontados com a questão “distingues o teu país dos outros, através de: ...” verifica-se que os alunos do 4.º ao 6.º anos selecionam as opções “Língua”, “Bandeira” e “Hino”.



**Gráfico 22 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de"**



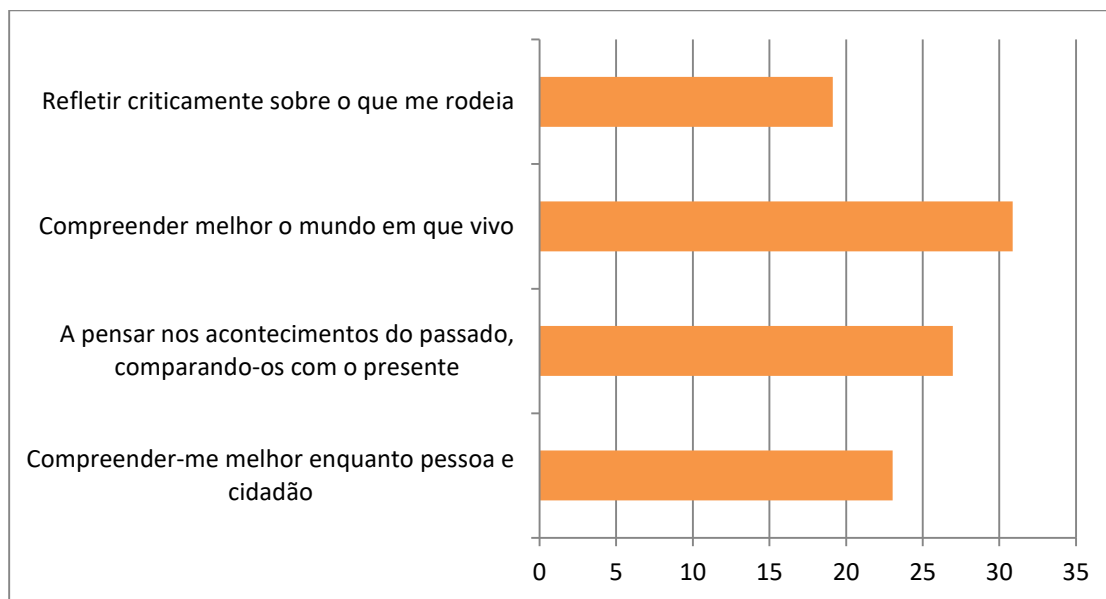
**Gráfico 23 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de"**



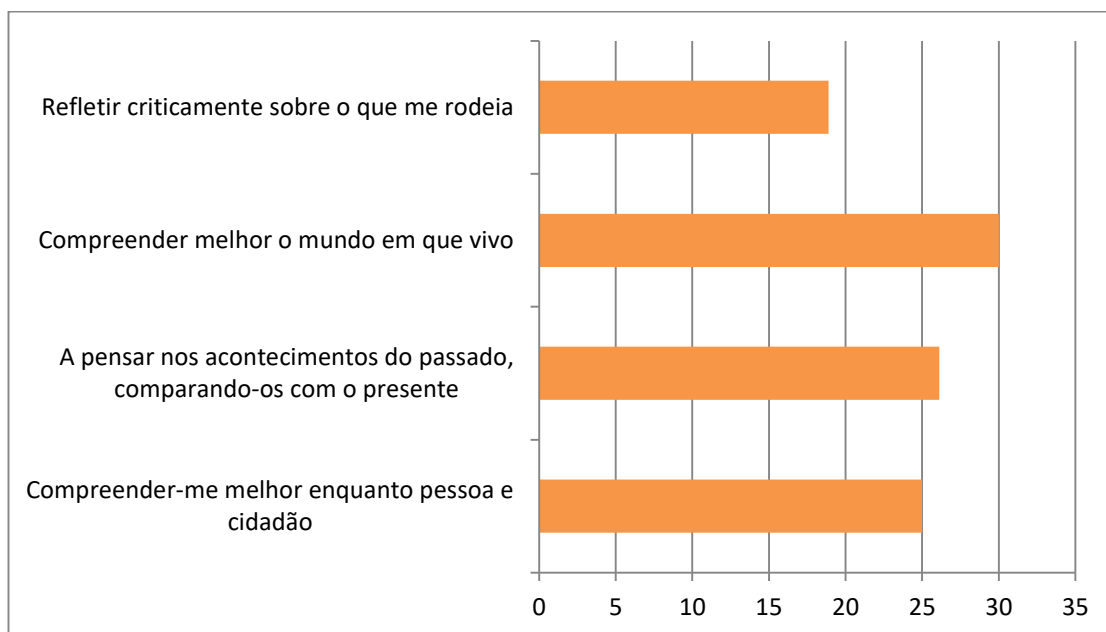
**Gráfico 24 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "Distingues o teu país dos outros, através de"**

Na última pergunta, quando questionados sobre o que “tinham aprendido com as aulas de História” maioritariamente escolhem a opção “compreender melhor o

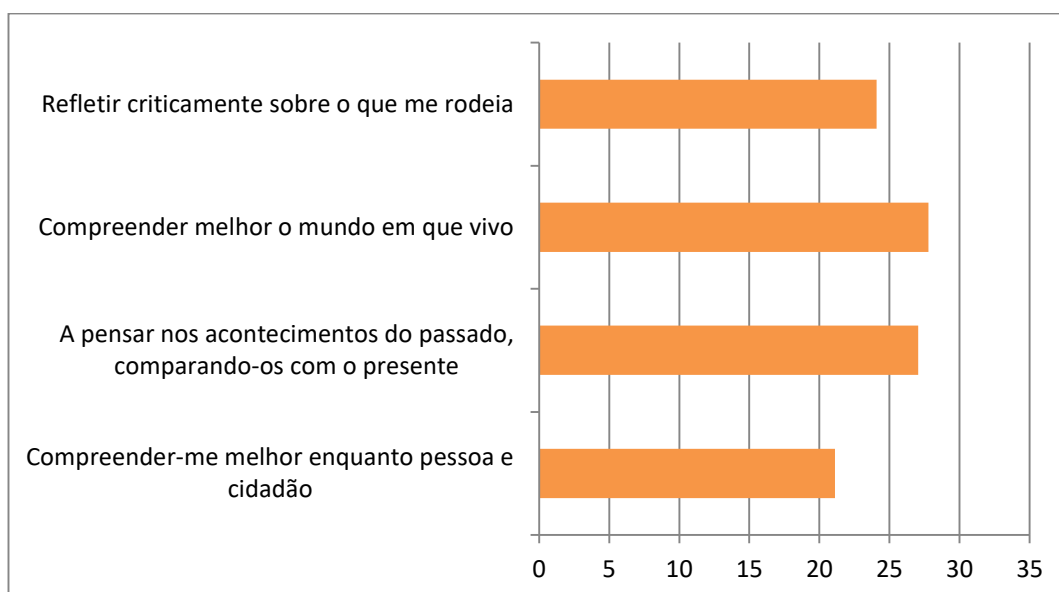
mundo em que vives” (30,9%, no 4.º ano, 30% no 5.º ano e 27,8%, no 6.º ano) logo seguida de “ajudar a pensar nos acontecimentos do passado, comparando-os com o presente”, tendo-se obtido a percentagem de 27,03% para os alunos do 6.º ano, de 26,9% para os alunos do 4.º ano e de 26,1% para os alunos do 5.º ano (ver Gráficos 25, 26 e 27).



**Gráfico 25 - Resposta dos alunos do 4º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a"**



**Gráfico 26 - Resposta dos alunos do 5º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a"**



**Gráfico 27 - Resposta dos alunos do 6º ano à questão "As aprendizagens em História ajudaram-te, a"**

#### 4. Conclusões e Perspetivas Futuras

Tendo em conta a análise realizada, e comparando os resultados obtidos no Grupo I com os resultados do Grupo II, podemos retirar algumas conclusões (realçando, no entanto, que a dimensão da Amostra não nos permite generalizar).

Por um lado, conseguimos perceber que, à medida que os alunos avançam na escolaridade, vão-se afastando gradualmente da disciplina de História e Geografia de Portugal, perdendo o interesse por ela e deixando de lhe atribuir importância. Por outro lado, apesar do desinteresse e falta de importância demonstrados, os alunos admitem que a História lhes permite compreender melhor o mundo em que vivem e lhes dá a oportunidade de pensarem nos acontecimentos do passado, comparando-os com o presente.

Aliando isso ao facto deles gostarem de Portugal, porque “lhes pertencem”, e em quase todas as questões darem primazia a símbolos da nossa identidade (Bandeira, Hino e Língua), poderemos afirmar que os alunos já têm as “raízes” da identidade nacional, cabendo-nos a nós professores, regá-las e fazê-las crescer.

Após estas conclusões, resta tecer algumas considerações sobre o que poderemos fazer para, por um lado, fortalecer este sentimento de identidade nacional e, por outro, tentar anular a tendência de afastamento à disciplina de História e Geografia de Portugal.

O primeiro passo, no meu entender, passa por uma mudança na forma como a disciplina é lecionada, sendo que o ensino da HGP deve estar ligado “à pesquisa, à descoberta e à afirmação nacional” (Branco, 2002:89). Há muitas escolas onde o ensino desta disciplina continua a usar o método expositivo e muito centrado no manual escolar que, pese embora seja um “dispositivo central do processo tradicional de escolarização” (Magalhães, 1999:298), não é o único recurso ao nosso dispor.

Isso mesmo refere o *Programa de História e Geografia de Portugal para o 2º CEB* (ME/DGEB,1991), que, além do manual, recomenda que os professores utilizem “uma grande variedade de recursos, de forma a diversificar as aprendizagens”, e recorram ao meio como “recurso didático preferencial, considerando que a

aprendizagem deve ser significativa para os interesses experiências dos alunos”(ME/DGEB,1991:93).

O mesmo documento (ME/DGEB,1991:95/96) sugere ainda, entre outros, como alternativas ao manual: a criação de *dossiers temáticos*, cuja organização “permitirá sensibilizar o aluno para as técnicas de pesquisa, seleção e organização de matérias” e do qual devem constar “recolhas de testemunhos orais e de documentação escrita e iconográfica e outros materiais oportunos.”; a organização de *Ficheiros*, sejam eles “ficheiros temáticos, de conceitos ou de referências bibliográficas”, pois dessa forma os alunos terão ao seu dispor “elementos de consulta que facilitem a realização de actividades, individualmente ou em grupo, sensibilizando-se para técnicas de pesquisa e permitindo, eventualmente, a utilização do computador”; o recurso às *Novas Tecnologias*, “sempre que os recursos materiais e humanos o permitam”. Estas podem ser utilizadas para “tratamento gráfico da informação”, “processamento de informação e comunicação de ideias” e ainda “consulta, interpretação e avaliação de informação”; a realização de *debates/mesas redondas/Painéis*, que poderão estabelecer interdisciplinaridade com o Português; a de *dramatizações* que, tal como os debates/mesas redondas e painéis, poderão servir para interdisciplinaridade com outras disciplinas, e ajudarão os alunos a “reforçar e ampliar conhecimentos já adquiridos.”

O Programa de HGP refere, ainda, as visitas de estudo e os trabalhos de campo como recurso para a aprendizagem. Para os autores do programa, estas devem “ter, sempre que possível, um carácter interdisciplinar” e devem ser preparadas em conjunto com os alunos, de forma a que estes se sintam “mais motivados e responsabilizados pelas tarefas a realizar e pelos objetivos a alcançar.” Para além disso, as visitas de estudo permitem ainda a “observação directa do meio e o contacto directo com as fontes primárias (peças museológicas, monumentos, documentos de arquivo), podendo contribuir para o desenvolvimento do espírito de observação e de sensibilidade estética”. (ME/DGEB, 1991:96)

Pegando nesta sugestão das visitas de estudo, e considerando-a uma das principais formas de os alunos desenvolverem o gosto pela História e fomentarem o sentimento de identidade nacional, refere-se, ainda, que não é estritamente necessário

que as visitas de estudo sejam alternativas dispendiosas, a locais históricos distantes da escola. Pelo contrário, as escolas devem fazer valer-se do seu património local, colocar a História das comunidades onde se inserem ao seu dispor: um simples passeio a pé, pode ser uma excelente forma de apreciar História e valorizar o que é nosso, dando vida à História e desenvolvendo o nosso sentido histórico (Vasconcellos, 2012).

Para finalizar esta ideia, e a título de exemplo para o futuro, a escola onde realizei o meu estudo, está inserida numa zona com grande riqueza histórica (entre outros vestígios históricos, possui um castelo doado aos templários por D. Teresa, em 1128), porém poucos são os jovens que conhecem a sua riqueza, visto que não vem nos manuais. Uma sugestão para colocar os alunos do concelho a apreciar a História e a valorizar o seu património e identidade, poderia passar pela preparação e realização de uma visita de estudo ao castelo e ao museu da vila, inserido no conteúdo programático da Formação de Portugal.

Enfim, levar materiais diferentes para a aula, criar visitas de estudo com os alunos e para os alunos, são ideias ao alcance de todos, e, como já vimos, referenciadas pelo Programa de HGP em vigor. Assim sendo, se todos as colocarem em prática, certamente que a nossa História sairá a ganhar, e a nossa identidade poderá ser preservada, para que, mais que cidadãos do mundo, sejamos todos, cidadãos de Portugal.



**CAPÍTULO II - INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**



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

A iniciação à prática profissional é o reflexo da interligação de três partes importantes: a planificação e estruturação das aulas, a intervenção e, ainda, a reflexão.

O ensino é um processo que pretende influenciar os indivíduos e a comunidade no desenvolvimento do seu carácter ético e moral (González e Escudero, 1987:95. Assim, em todas as minhas planificações, tentei lembrar-me que o objetivo principal das minhas aulas não era apenas ensinar, mas sim ajudar a que a escola “Além de promover aprendizagens disciplinares e não disciplinares”, fosse “Um espaço e um tempo para o crescimento integral, contribuindo, designadamente, para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, cultural e social dos educandos e de todos os agentes educativos” (Medeiros, 2009: 66). Neste sentido, o processo de planificar acabou por se tornar uma das partes mais importantes de toda a iniciação, uma vez que a “Planificação e a tomada de decisões são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor” (Arends, 1999:44).

A intervenção dividiu-se em 3 fases distintas: uma primeira fase (duas semanas) destinada à observação, na qual tomei conhecimento da turma, da escola e do grupamento no qual intervim; uma segunda fase (duas semanas) na qual apoiei o professor titular, para me ambientar ao funcionamento da turma em sala de aula; e uma terceira fase (as restantes sete semanas), onde passei à lecionação, exercendo o papel de docente da turma (primeiro apenas num dos períodos do dia e, depois, durante um dia inteiro).

Durante essa fase, fui tomando contacto com o ato de ensinar e, ao longo do tempo, fui melhorando as minhas práticas. Nesse período de tempo, lecionei os mais variados conteúdos, passando pelas três áreas do saber: Português, Matemática e Estudo do Meio. Nas aulas de Português, tive a oportunidade de trabalhar alguns géneros literários distintos, como a narrativa, a poesia e a banda desenhada; no Estudo do Meio, abordei a família e a árvore genealógica, bem como os meios de transporte, os cinco sentidos e as regras de comportamento; na área de Matemática, entre outros

conteúdos, explorei com os alunos o algoritmo da subtração e, ao nível da geometria, lecionei as simetrias.

Embora tenha abordado conteúdos muito diferenciados, como referi anteriormente, tentei sempre que existisse um tema principal, um fio condutor para que as aprendizagens não fossem desenraizadas e tivessem significado para os alunos. Não quero dizer com isso que todas as aulas se primaram por um ensino por descoberta, pois, há que ter em conta que, como refere Ausubel, citado por Muñoz (1981:68), mesmo o ensino por receção, pode ser significativo, basta é atribuir-lhe uma lógica.

Finalmente, e no que se refere à reflexão, é de salientar que ela esteve sempre presente para aferir os aspetos positivos e negativos do trabalho que íamos realizando. Estes momentos de reflexão revelaram-se momentos fundamentais, pois sempre que refletíamos nos nossos erros e pensávamos em maneiras de os colmatar, estávamos a aprender a ser melhores e, conseqüentemente, a crescer como futuros docentes, fortalecendo as nossas experiências e transformando-as em novas aprendizagens.

## **2. Caraterização do Contexto de Intervenção no 1ºCiclo do Ensino Básico**

As duas primeiras semanas de estágio, destinadas à observação da turma e do contexto educativo, permitiram-me recolher a informação necessária para a sua caraterização, sendo que, quer para o processo de observação, quer para o processo de caraterização tive em conta três grandes dimensões ecológicas, nomeadamente o Agrupamento, a escola e a turma.

### **2.1. Caraterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escola onde realizei a minha prática pedagógica tem a sua sede na cidade de Coimbra, dispondo, assim, das várias infraestruturas que a cidade lhe proporciona.

Este Agrupamento, do tipo vertical, contempla 17 instituições educativas, estando estas distribuídas por zonas urbanas e rurais, sendo que quatro delas são Jardins de Infância, dez são Escolas de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, duas contemplam o Segundo e o Terceiro Ciclos do Ensino Básico, e uma delas é uma Escola Secundária.

Devido às suas particularidades geográficas, por englobar zonas urbanas e rurais, a nível socioeconómico posso definir este Agrupamento como heterogéneo, com uma grande diferenciação social, cultural e económica.

### **2.1.1. População escolar e recursos humanos**

O Corpo de Docentes do Agrupamento é constituído por cerca de duas centenas de docentes distribuídos pelos vários ciclos (não há dados concretos devido ao fato de o Agrupamento ter sofrido alterações e se ter tornado num mega Agrupamento que compreende agora uma escola secundária).

No que concerne ao número de alunos, este Agrupamento compreende um número total de cerca de 1885, estando divididos pelas 109 turmas que o compõem (desde pré-escolar ao secundário).

Para auxiliar o bom funcionamento das escolas do Agrupamento, existe ainda uma equipa de pessoal não docente que envolve não só pessoal auxiliar e administrativo, mas também técnicos de diversas áreas. Em relação ao pessoal auxiliar e administrativo, pelas razões supracitadas, não me é possível apontar nenhum número, podendo apenas fazer referências ao número de técnicos que, até ao ano anterior, se encontravam ligados ao Agrupamento. Esta equipa técnica era então composta por uma psicóloga, três formadores de LGP (uma vez que a escola sede de Agrupamento é uma escola referência para alunos surdos), uma intérprete de LGP, três terapeutas da fala e um terapeuta ocupacional. Devido ao fato de grande parte desta equipa se encontrar em regime de contrato, não sabemos se, aos dias de hoje, ainda exercem funções.

### **2.1.2. Intencionalidades Educativas**

Em relação às intencionalidades educativas do Agrupamento, todos os documentos consultados, apontam para a preparação do Homem de Amanhã, tendo o Agrupamento a intenção de criar um caminho claro, com percursos de aprendizagem bem definidos, onde os saberes se articulem de um modo flexível, de maneira que façam sentido e que constituam pistas significativas para os alunos desenvolverem estratégias que resolvam os problemas que a escola e a vida lhes vierem a exigir.

O Agrupamento pretende assim dar resposta a duas questões fundamentais dos dias de hoje: por um lado vem complementar e enriquecer as aprendizagens realizadas na sala de aula, por outro reforça as relações com a comunidade envolvente, nomeadamente com as famílias dos alunos e com as instituições. Deste modo, pretende-se criar uma escola com futuro e de futuro, que garanta a todos os alunos o desenvolvimento de interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, espírito crítico, criatividade e sensibilidade estética, de forma a promover a sua realização individual e coletiva em harmonia com os valores de cidadania ativa.

## **2.2. Caraterização da escola**

A escola onde realizei o meu estágio em 1.º Ciclo, situa-se numa zona rural, num pequeno lugar que pertence a uma freguesia do concelho de Coimbra.

Constituída por 3650 habitantes, e dotada de várias infraestruturas (como centro de saúde, um polo da Cáritas Diocesana de Coimbra e um colégio de referência da Zona centro), as principais atividades económicas da freguesia são a indústria (cerâmica e alimentar), a agricultura e o pequeno comércio.

### **2.2.1. População escolar e recursos humanos**

Na escola onde estagiei, funcionavam quatro turmas, que perfaziam um total de 82 alunos, todos provenientes de famílias de um nível socioeconómico de classe

média. Destes 82 alunos, 25 encontravam-se no 1.º ano, 20 no 2.º ano, 15 no 3.º ano e 22 no 4.º ano.

Para cada uma das turmas existia um professor. Para auxiliar os quatro professores, existiam, na escola, dois funcionários, embora nalguns períodos do dia apenas um deles se encontrasse ao serviço.

Além dos quatro professores e dos funcionários, a escola contava com uma professora de educação especial que, em certos dias da semana, apoiava alguns dos alunos com NEE, e com quatro professores de AEC, nomeadamente um professor de Atividade Desportiva, um professor de Música, uma professora de Inglês e uma professora de Expressões.

### **2.2.2. Relações interpessoais e organizacionais**

As relações entre a comunidade docente da escola não podiam ser melhores. Notava-se que os quatro professores possuíam um grande espírito de cooperação e camaradagem, que se estendia à comunidade não docente, ou seja, aos restantes funcionários da escola.

A relação entre professores e alunos também era muito boa. As crianças respeitavam os quatro professores de igual modo, de forma que todos os professores podiam intervir sobre qualquer uma das turmas, o que transformava a escola numa espécie de família na qual todos eram responsáveis uns pelos outros, não havendo diferenciação entre alunos de professores diferentes.

Também os pais, envolvidos neste clima familiar, se revelavam atentos e bastante presentes na vida escolar, existindo uma associação de pais sempre em sintonia com os professores e sempre disponível a fazer os possíveis para melhorar a vida escolar dos seus filhos.

### **2.2.3. Estruturas físicas e recursos materiais**

A Escola foi remodelada em 2001, tendo sido construída em 1948. Como só possuía duas salas de aula de raiz, e para que pudesse funcionar com quatro turmas, foram instalados, no pátio traseiro da escola, dois contentores climatizados, que funcionavam como salas de aula (exíguas) para duas turmas.

O exterior da escola apresentava um terreno aberto e espaçoso, onde as crianças podiam andar à vontade, tendo na parte da frente, um espaço verde, composto por vários canteiros com plantas e com algumas árvores e, na parte de trás, um telheiro coberto para que as crianças se pudessem abrigar da chuva e do calor.

Na entrada da escola existia ainda uma vitrina para que os professores colocassem informações importantes para os encarregados de educação.

A nível pedagógico, a escola dispunha de material didático variado, adaptado aos diversos níveis de escolaridade e a todas as áreas curriculares. Para além deste material, possuía algum material informático, essencial para o desenvolvimento das TIC e, até, para preparação de outros materiais (fichas, imagens) a utilizar em sala de aula. A escola oferecia também diversos materiais de apoio às Atividades Extra Curriculares, nomeadamente equipamento desportivo (bolas, arcos, pinos), um kit de instrumentos musicais de percussão, material de expressão plástica e um rádio leitor de CDs que podia ser utilizado por qualquer um dos professores.

## **2.3. Caraterização da turma e da organização do trabalho pedagógico**

### **2.3.1. População escolar interveniente e intencionalidades educativas**

A turma onde estagiei era um 2.ºano de escolaridade composto por 20 alunos, embora na sala de aula estivessem apenas 19, visto que um deles estava a trabalhar com o grupo do 1.ºano.

No que diz respeito às aprendizagens, o nosso grupo de trabalho apresentava-se heterogéneo, uma vez que, embora nenhum dos alunos fosse portador de NEE, quatro

deles revelavam algumas dificuldades: três demonstravam dificuldades gerais no “arranque” do processo de aprendizagem da escrita e da leitura, não apreendendo os grafemas e fonemas trabalhados, embora estivessem em processo de evolução, e um outro, que integrou o grupo mais tarde, apresentava dificuldades na área do Português e da Matemática, sendo ainda muito dependente no que diz respeito à execução de tarefas, precisando de apoio mesmo nas mais simples.

Dos restantes alunos, oito apresentavam boas capacidades de trabalho, embora com diferentes níveis de realização e sete revelavam capacidades acima da média, aprendendo facilmente os conteúdos. Estes últimos, embora tivessem muitas capacidades, demonstravam comportamentos menos próprios para a sala de aula, o que acabou por fazer com que se prejudicassem a si mesmos, e conseqüentemente, aos colegas de turma.

### **2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula**

Como o espaço onde decorreram as aulas era pequeno, tornou-se difícil distribuir os alunos pela sala, assim, estes estavam dispostos em U, sendo que no centro desse U encontrávamos várias mesas juntas em quadrado, onde se encontravam sentados os elementos com maiores dificuldades. Desta forma o professor conseguia acompanhá-los e, se necessário, fazer trabalho diferenciado. Para controlar melhor a sua turma, de forma a conseguir desenvolver com ela um bom processo de aprendizagem, o professor rentabilizava o espaço que tinha ao máximo, tentando afastar os alunos mais perturbadores uns dos outros.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma, o professor optou pelo trabalho individual, embora existissem momentos em que todos participavam, ou seja, exista trabalho coletivo, nomeadamente nos momentos de comunicação oral. Em geral, o processo de aprendizagem e de comunicação foi realizado seguindo um modelo multidirecional, onde todos são ouvidos e onde a opinião de todos importa para a construção dos conhecimentos: o professor aproveitou todas as contribuições da turma e deu-lhes feedback.

Durante os períodos de comunicação oral, o professor tentou ainda transmitir aos alunos alguns princípios de cortesia e de cooperação, como, por exemplo, estar atento a ouvir os outros, ou não interromper os outros quando falam. Assim, embora não existisse uma modalidade de organização definida, mas tendo em conta o processo de aprendizagem usado, e, juntando a isso o fato de que a disposição em U facilita a comunicação e a participação de todos, foi possível verificar que o modelo de ensino usado pelo professor apontava para o construtivismo. Assim, durante o decorrer do seu processo de ensino, os conhecimentos culturais dos alunos e outros foram tidos em conta na estruturação posterior da aprendizagem, a atividade do aluno foi central em relação à sua aprendizagem e o erro não sendo ocultado dos alunos foi considerado um elemento importante para o progresso na aprendizagem.

Ao nível do material didático, a sala dispõe apenas de um quadro verde e um computador, ou seja, quando foi necessário projetar, por exemplo uma história, teve de ser requisitado o equipamento projetor e a respetiva tela. Em relação a outros recursos possíveis de serem utilizados em sala de aula, estes foram geralmente levados para a sala de aula pelo professor, tendo sido, na maioria dos casos, construídos por ele. Um outro recurso didático utilizado pela turma, foi o manual, embora essa utilização tivesse sido feita de uma forma moderada e intercalada com a utilização de fichas de trabalho criadas na íntegra pelo professor.

Essas fichas de trabalho, assim como os testes e todos os outros registos escritos efetuados pelos alunos, permitiram ao professor, a par dos registos que ele próprio fez através de observação direta, efetuar a avaliação. Neste processo de avaliação, 80% do peso avaliativo foi atribuído ao domínio cognitivo e 20% à avaliação das atitudes.

As regras de funcionamento estavam acordadas desde o ano anterior. Por outro lado, e no que diz respeito às rotinas de trabalho, os alunos sabiam que, semanalmente e seguindo a ordem alfabética, um deles distribuía, todas as manhãs, os cadernos diários pelas mesas antes das aulas começarem, voltando a recolhê-los no final do dia.

Em relação à articulação curricular, o professor tentou interligar todos os blocos, numa perspetiva integrada de áreas que se desenvolviam globalmente em torno de uma temática aglutinadora. A centralidade do aluno relativamente à aprendizagem

espelhou-se, também, na gestão flexível do currículo. Deste modo, na gestão do tempo o professor mostrou-se flexível em relação à planificação, não vendo qualquer problema em exceder o tempo destinado a um determinado bloco. Para ele o importante era que o aluno aprendesse e compreendesse os conteúdos abordados.

Embora, durante as suas aulas, tenha optado por uma articulação entre os vários blocos de saberes, acabou por não fazer articulação curricular com os professores das AEC, tendo havido uma quebra entre o que foi realizado nas aulas do professor titular e nas restantes aulas. Tendo em consideração as características da turma, esta “mudança” acabou por ser benéfica, na medida em que os alunos acabavam por mostrar maior concentração e interesse na realização de novas tarefas.

### **3. Fundamentação das Práticas Pedagógicas em 1º Ciclo do Ensino Básico**

As duas primeiras semanas de observação serviram para perceber as dinâmicas de sala de aula, nomeadamente as rotinas diárias e as estratégias pedagógicas e didáticas que melhor se ajustavam à aprendizagem e funcionamento na turma. De modo a responder às principais necessidades da turma (dificuldades de aprendizagem e heterogeneidade de ritmos; controlo do comportamento) estruturei um conjunto de linhas gerais de atuação pedagógica. Procurei também adequar essas linhas ao modelo pedagógico usado pelo professor, para que a turma fizesse uma transição pacífica e não estranhasse a mudança.

Depois de me aperceber das rotinas diárias e dos locais-chave da sala de aula (zona dos manuais, gaveta dos tubos de cola), verifiquei que o professor estruturava as suas aulas de uma forma interessante do ponto de vista pedagógico, aproximando-se da linha construtivista de Piaget, pois em vez de transmitir o conhecimento aos alunos numa perspetiva tradicional, opta por “Criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender” (Weisz, 2002:23), ou seja, leva o aluno a pensar por si e a encontrar, ele próprio, as suas respostas, colocando-lhe de forma sistemática obstáculos ao seu pensamento. Por outro lado, algumas das suas atitudes pedagógicas, vão ao encontro das teorias de aprendizagem significativa de Ausubel que, segundo

Moreira (2005), se caracteriza pela “Interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio (...), onde o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade” (Moreira, 2005:13). Assim, nas suas aulas, o professor, na maioria das vezes, levava a que os alunos chegassem ao conhecimento através das suas vivências, tendo sempre em conta os seus conhecimentos prévios e partindo daí para a construção conjunta dos novos significados. Ao fazer isto, e ao permitir que os alunos participassem de forma ativa na construção dos seus conhecimentos, o professor conseguia motivá-los para as aprendizagens, uma vez que eles se sentiam parte integrante e fundamental de todo o processo. Deste modo, as minhas práticas pedagógicas mantiveram, relativamente às do professor cooperante, uma matriz estruturante e transversal que coloca a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

O professor, tendo em conta os poucos recursos didáticos de que dispunha, criava os seus próprios materiais e inventava soluções. Transformou as paredes do contentor onde as aulas decorriam, num quadro gigante, onde, com recurso a uma fita-cola magnética, colocava os materiais à medida que iam sendo precisos, como, por exemplo, o material multibásico, que se encontrava à disposição das crianças para que o utilizassem sempre que julgassem necessário.

Além das rotinas e das estratégias pedagógicas e didáticas, as duas primeiras semanas permitiram-me compreender que, para o professor, a vertente humana é de extremo valor: mais importante que aprender um conteúdo de um determinado bloco, é aprender a ser pessoa, não havendo qualquer constrangimento em interromper uma aula para resolver um problema pessoal ou um conflito, em detrimento de um bloco programático.

Assim, eu e a minha colega, desde o primeiro ao último dia, mantivemos o modelo do professor: trabalhávamos uma história, ou texto na segunda-feira de manhã (hora de Português) e, a partir daí, essa história serviria de mote para trabalharmos todos os conteúdos de segunda e terça-feira. Assim, além de lhes darmos um contexto de aprendizagem, ao relacionarmos as diversas áreas entre si, conseguíamos fazer com

que se apercebessem que a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, parecendo blocos distintos se relacionavam.

Para além de manter sempre o modelo do professor, na tentativa de tentar colmatar as diferenças da turma, optei por criar fichas de trabalho individualizadas para os alunos com mais dificuldades para, dessa forma, os ajudar a tentar ultrapassá-las.

Por outro lado, os alunos mais expeditos, que acabavam por fazer o trabalho com maior facilidade, eram confrontados com exercícios de complexidade diferente ou eram atribuída a importante função de auxiliarem os colegas, numa espécie de tutoria. Fi-lo porque a “Resposta do professor às necessidades dos alunos [deve ser] orientada por princípios gerais de diferenciação de ensino”(Tomlinson e Allan, 2001:14). Para conseguir que o meu trabalho tivesse sucesso, tinha que ter bem presente a ideia de que cada aluno é um ser individual com um ritmo muito próprio.

#### **4. Experiências chave – Reflexões sobre a prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Durante o período de intervenção letiva fui confrontada com situações de aprendizagem relevantes, que me permitiram repensar as minhas práticas.

Estas situações, consideradas experiências-chave, tiveram dois enfoques distintos, sendo a primeira relacionada com “saquinhos mágicos” que, introduzidos numa das primeiras aulas, me acompanharam até ao final, e a segunda relacionada com o estabelecimento de regras na escola e em sala de aula.

##### **4.1. Saquinhos magicamente motivadores**

###### **4.1.1. Contexto do problema – a necessidade de motivar os alunos da turma**

No início do processo de intervenção e, depois de já ter observado a turma durante algumas aulas, apercebi-me que, numa turma com os alunos sentados a

centímetros uns dos outros, era essencial motivá-los para as aulas, arranjando forma de prender a sua atenção, para evitar que dispersassem com facilidade, na medida em que, nalgumas situações, bastava uma borracha nova para o palco da aula passar a ser a carteira de um deles!

Como refere Abreu “a motivação está na raiz do comportamento” e todas as atividades que realizamos têm “origem numa “energia” geradora de “forças”, ou de “dinamismos” que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade” (Abreu,1998: 5) logo, era essencial motivar os meus alunos, dar-lhes um motivo para quererem aprender.

#### **4.1.2. Motivar os alunos da turma - A Magia de um saco de pano**

Tendo como apoio as “conceções biofisiológicas da motivação, segundo as quais se torna necessário primeiro “Abrir o apetite” ou “Provocar a sede” para que a atividade se ponha em marcha (Abreu, 1998), experimentei introduzir, numa das minhas aulas, um pouco de suspense e mistério: um pequeno saco azul, com uns pormenores coloridos e uma pequena flor com uma aplicação de “pedras preciosas”, transformou-se no saquinho mágico, ou saquinho misterioso (ao longo da prática pedagógica eles chamaram-lhe muita coisa!) que foi comigo até à sala de aula do dia 19 de novembro, para me dar uma ajuda na aula de Matemática.

O meu espanto foi grande quando me apercebi que um simples saco (neste caso, levei três, mas eles acharam que era sempre o mesmo), podia fazer as maravilhas da turma, que nunca sabia o que sairia lá de dentro, qual cartola de mágico de onde tanto pode sair uma pomba como um coelho.

Depois de ter sido tão bem sucedida com esta fonte de motivação, o saquinho tornou-se uma presença habitual nas minhas aulas.

Basicamente desenvolveram uma boa relação com este recurso e passaram a atribuir-lhe características positivas: o saquinho era sempre sinónimo de jogo ou brincadeira e, todos sabemos que, na idade deles, brincar é a melhor coisa do mundo,

e quando se alia a brincadeira à escola, tornando esta um lugar mais aprazível e agradável, é como se se descobrisse a pólvora!

#### **4.1.3. Refletindo sobre a magia da motivação - Adiar a resposta como fator motivacional**

Embora existam vários autores que definem motivação, segundo Balancho e Coelho (1994), esta pode ser definida como sendo um processo que leva a um determinado comportamento, sendo que esse processo sustenta uma atividade progressiva que pretende ser canalizada para um dado sentido, ou seja, motivar um aluno é fazê-lo ter vontade e desejo de aprender, de chegar ao fim, é fazê-lo encontrar motivos para desempenhar os papéis que lhe vão sendo propostos.

Para que possamos conseguir motivar os nossos alunos no contexto de sala de aula, temos de ter alguns fatores em conta, nomeadamente que, para que ele se sinta motivado, primeiro que tudo, tem que se sentir bem num contexto social, na relação conosco (professores) e com os seus pares (colegas). Se isso não acontecer, o aluno nunca se vai sentir à vontade, não vai conseguir exprimir-se, nem tão pouco desenvolver confiança em si. Por outro lado, temos de ter em conta o espaço físico da sala e os materiais que lhes proporcionamos, quer sejam eles materiais táteis, ou materiais abstratos, como ideias que lhes possamos transmitir (Drew, Olds e Olds, 1989).

Assim sendo, e como professores que somos, cabe-nos a nós, motivar os nossos alunos para a aprendizagem.

No que concerne ao contexto social, os meus alunos tiveram uma boa relação comigo e com os restantes colegas da turma. Nenhum deles teve medo de participar ou de expressar a sua opinião.

Já no que diz respeito ao contexto físico da sala de aula, a nossa sala – também denominada “nosso contentor” – não era, de todo, motivante, antes pelo contrário, era

exígua e fria. Neste contexto, se nos é difícil trabalhar, como pode despertar nos alunos a vontade de aprender?

Deste modo, considerando que era necessário fazer alguma coisa, e uma vez que não havia muito a fazer em relação ao contexto físico, a minha opção foi apostar neste objeto (o saco mágico), melhorando o “contexto material”. Refletindo agora nas aulas em que recorri a ele, assumo-o como uma aposta ganha.

A criação deste material didático vem ao encontro do que Drew, Olds e Olds (1989) dizem sobre a motivação e os seus princípios básicos. Segundo eles, além do professor e das suas qualidades humanas, o material didático é um importante fator de motivação, assim o professor deve, aliando estes dois fatores, ter sempre em conta os interesses e necessidades dos seus alunos, criar materiais didáticos interessantes que levem o aluno a aprender com entusiasmo e interesse.

Para além de ser um recurso visualmente apelativo, o “saquinho mágico” veio ainda reunir em si mesmo todo um conjunto de elementos promotores da motivação, pois sempre que aparecia, servia para “Apresentar desafios, promover curiosidade,(...) [e] propor fantasia” (Boruchovitch e Bzuneck, 2001:55). As próprias atividades contidas no saco estavam geralmente desenhadas de modo a implicarem o adiamento de uma resposta imediata, exigindo pesquisa, resolução de situações problemáticas e desafios. Esta promoção de curiosidade e proposta de fantasia, não era mais do que um adiamento das respostas, uma motivação intimamente ligada às emoções dos alunos, à sua resposta afetiva aos estímulos, resultante da sua “ativação fisiológica, pensamentos e crenças, avaliação subjetiva e expressões corporais” (Huffman, Vernoy e Vernoy, 2003:415). O facto de proporcionar aos alunos este tipo de tarefas “mágicas”, acaba por corroborar as opiniões de Ames (1992) e Stipek (2002) que defendem o quanto é importante criar tarefas à medida dos alunos, no sentido de os estimular e desafiar de forma inovadora, motivando-os para a aprendizagem.

Assim, penso que, com os saquinhos mágicos, consegui levar a bom termo as três fases principais do ato de aprender referidas por Gagné, citado por Muñoz (1981: 69/70), nomeadamente, a fase da motivação, onde “Se cria no sujeito uma certa expectativa e disposição para aprender”; a fase da compreensão, onde “se pretende

dirigir a atenção do sujeito para os aspetos pertinente da aprendizagem” e a fase da aquisição, onde o aluno recodifica o conteúdo da aprendizagem.

## **4.2. Continuando com a motivação - Regras da Escola para os alunos ou com os alunos?**

### **4.2.1. Contexto do problema - Como ensinar as regras?**

Tendo-me sido proposto pelo professor cooperante trabalhar com a turma, em Estudo do Meio, o conhecimento e a aplicação de algumas regras de convivência social, no âmbito do conteúdo “A vida em Sociedade”, pertencente ao bloco “À Descoberta dos Outros e das Instituições”, pareceu-me pertinente fazê-lo tornando a aprendizagem das regras, uma aprendizagem significativa.

Pegando na ideia, comumente atribuída a Eisenhower (1890-1969), que nos diz que *A motivação é a arte de fazer as pessoas fazerem o que alguém quer que elas façam porque elas o querem fazer* e, tendo em conta que não há condição melhor para o sucesso de um professor do que uma turma motivada, o meu primeiro pensamento foi, como em todas as aulas anteriores, criar uma atividade dinâmica e motivante para trabalhar com a turma, de maneira a que todos estivessem envolvidos na construção das regras da sala de aula e aprendessem, de forma divertida, quase sem se aperceberem que estavam a aprender.

### **4.2.2. Ensinar as regras da escola**

Resolvida a trabalhar as regras de convivência em sociedade, as regras de convivência em família e as regras de convivência na escola, e sabendo que a turma apreciava um bom mistério, a minha primeira ideia consistiu em apresentar três cartolinas com imagens dessas regras à turma, sem lhes dizer o que as imagens representavam, pedindo-lhes que fizessem suposições sobre a significação das imagens, tentando desvendar, em conjunto, o “Mistério das Imagens sem Título”.

Num primeiro momento idealizei que seria necessário começar por discutir as mensagens das imagens durante algum tempo. De seguida, apresentaria um saquinho (conhecido já pela turma como “Saquinho Mágico”) com as legendas das figuras e chamaria vários alunos junto de mim para retirarem do saquinho uma legenda, colocando-a na imagem respetiva, avaliando, posteriormente, se as suposições feitas inicialmente correspondiam à realidade.

No final, e como as cartolinas não teriam ainda título, apresentava-lhes três envelopes, cada um deles com um ponto de Interrogação, e seriam chamados mais três alunos, pedindo a um de cada vez que escolhesse um envelope, o abrisse, lesse o título escolhido e o colocasse na cartolina respetiva, sendo que os títulos disponíveis seriam “Regras a cumprir na Escola”, “Regras a cumprir em Casa” e “Regras a cumprir na Sociedade”. Deste modo, as cartolinas ficariam concluídas e, de um modo divertido e com muita interação e diálogo entre todos, teríamos desvendado o mistério das imagens sem título e teríamos aprendido como nos comportar em diversas situações: em casa, na rua e na escola.

Com o passar do tempo, e observando os comportamentos da turma, apercebi-me que esta atividade estava demasiado estruturada, isto é, foi construída para os alunos e não com os alunos, o que acabaria por ser menos significativo para eles e, conseqüentemente, menos motivante.

Assim sendo, senti que era absolutamente necessário (re)conceptualizar a atividade inicial num sentido mais interativo e participado, de modo que a construção de regras fosse mais significativa para os alunos.

Envolta nesses pensamentos lembrei-me de algo que aprendi quando frequentei a Unidade Curricular de Problemas de Comportamento: para mudar um determinado comportamento considerado impróprio, uma das técnicas é a criação de um “Contrato Comportamental”, uma técnica que envolve os alunos na construção das suas regras de comportamento, fazendo com que eles as assumam como algo seu, algo criado por eles, a que, conseqüentemente, dão muito mais valor.

Neste sentido, acabei por reformular a atividade: desta feita, tinha as 3 cartolinas, mas apenas duas delas continham imagens, a 3.<sup>a</sup> cartolina estava em branco e assim permaneceu até quase ao final da atividade. Quando foi feita a distribuição dos títulos, foram apresentados, em primeiro lugar, dois envelopes, e só quando as duas cartolinas com imagens ficaram prontas (legendadas e intituladas), apresentei o 3.<sup>o</sup> envelope, questionando a turma acerca do seu conteúdo, dizendo-lhe que, apesar de já termos as regras em casa e as regras em sociedade, nos faltavam as regras de um outro lugar onde passamos grande parte do nosso tempo.

Chegando à ideia de que faltavam as regras da Escola, chamei um dos alunos para abrir o envelope e colocar o título na cartolina, explicando à turma que as regras da escola iam ser criadas e apresentadas por eles. Posteriormente, foi distribuído por cada um deles, um pequeno retângulo de papel com três linhas, onde escreveram uma, ou mais regras de comportamento.

Depois de escritas as regras, chamei, um a um, ao quadro negro para ler e colar na cartolina a regra que tinha definido, ficando a cartolina d' "as regras a cumprir na escola" a ser da sua total responsabilidade, à exceção do título, que foi sugerido por mim.

#### **4.2.3. Refletindo sobre a participação como fator de motivação**

Quando coloquei a minha atividade em prática pude concluir que, de fato, envolver os alunos na criação das regras foi muito mais produtivo: por um lado aproveitei os seus conhecimentos prévios, indo ao encontro das metodologias da aprendizagem significativa, por outro, dando-lhes simplesmente as pistas para atuarem, levei-os a trabalhar pela ótica do construtivismo, ambas usadas pelo nosso professor cooperante e, sempre que possível, usadas também por nós.

As práticas supracitadas assumem fundamento na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que nos apresenta um processo de aprendizagem que dá importância à dimensão afetiva das crianças numa perspetiva cognitivista. Para ele, só existe aprendizagem quando há uma organização e uma integração do material novo

na estrutura, sendo que aqui estrutura é o conteúdo total organizado de ideias de um indivíduo (Moreira e Masini, 1982).

Com a minha atividade, penso ter atingido esse objetivo, pois integrei as regras de comportamento em sala de aula (o material) nos alunos (a estrutura) e baseei esta aprendizagem nas suas experiências afetivas. Todas as suas experiências de vida, ou seja, experiências significativas, serviram de base a que cada um fizesse as suas regras: por exemplo um dos alunos, que geralmente “come” material escolar, estabeleceu como regra, não estragar o material escolar.

No que concerne à referência da perspetiva construtivista, também apontada acima, Weiz (citada por Ferraroni e Ramos, 2011), refere que o aprendiz é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, é alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio.

Depois de os alunos construírem as regras, pude verificar que de fato as interiorizaram, visto que, a partir daí, sempre que havia algum incumprimento das regras, bastava-me apontar para a cartolina para a calma regressar à sala, misturada com comentários assertivos feitos pelos alunos – como “Fui eu que escrevi essa” – que mostravam como o envolvimento deles na criação das regras, as tornava muito mais fáceis de interiorizar e de seguir.

Além de ter podido concluir que envolver as crianças no processo educativo é uma forma de fazer com que esse processo seja muito mais produtivo. Da análise das regras produzidas pelas crianças pude tirar ainda outras conclusões, como, por exemplo, que as crianças, embora muitas vezes não o façam, sabem claramente o que é errado e o que é certo e que, nas suas regras, mesmo sem saberem, de forma explícita que existem três níveis de indisciplina, implicitamente fazem-lhes referência, pois foram capazes de criar regras para combater todos eles.

Nas regras construídas pela turma, temos algumas regras que tentam colmatar a indisciplina de caráter pedagógico que, segundo Amado e Freire (citados por Gonçalves, 2008:55), compreende os comportamentos que constituem um desvio “às regras da comunicação verbal e não-verbal, às regras da “mobilidade” e ao

cumprimento da tarefa” na sala de aula, nomeadamente as regras que dizem que não devem andar levantados na sala, que só devem falar quando colocam a mão no ar e que devem ouvir e respeitar as intervenções dos outros.

Os alunos, nas regras criadas, fazem também referência à indisciplina “social”, que, de acordo com Amado e Freire (citados por Gonçalves,2008:56), compreende “aquele tipo de indisciplina que poria em causa o relacionamento salutar entre alunos”. Neste ponto referiram que não se deve “chamar nomes nem bater aos colegas”, que não se deve destruir o material escolar dos outros, e que, pelo contrário se devem ajudar uns aos outros.

Para além das regras relacionadas com a indisciplina de carácter pedagógico e a indisciplina “social”, as crianças criaram ainda regras que se referem às situações de indisciplina que colocam em causa o relacionamento hierárquico, ou seja, regras que, segundo Amado e Freire (citados por Gonçalves,2008:57), colocam em causa “A cooperação, o respeito e a obediência ao professor” e aos restantes funcionários da escola. Para estas situações as crianças criaram regras como “devo respeitar o professor e os auxiliares” ou “Devo fazer o que o professor manda”.

Em jeito de conclusão e refletindo sobre as experiências vivenciadas, posso dizer que criar as “Regras de Convivência na Escola” com a turma foi uma mais-valia no meu processo de aprendizagem e que, de certa forma, me ajudou a crescer como futura docente.

## **5. Reflexão em torno do meu Itinerário de Formação**

Onze semanas depois de ter iniciado o estágio, concluo que o conjunto de experiências que este me permitiu viver, fez de mim uma pessoa diferente, pelo menos uma pessoa com ideias diferentes no que se refere ao ensino e à forma como se ensina.

Estagiar numa turma de segundo ano revelou-se um desafio. Primeiro, porque nunca tinha lecionado nenhum destes domínios, sendo tudo uma novidade para mim; segundo, porque o 2º ano acaba por ser um prolongamento do primeiro, ou seja, os

alunos ainda se encontram num estágio de desenvolvimento cognitivo muito insipiente, com lacunas de vocabulário e com dificuldades ao nível da leitura e da escrita, cabendo ao professor o papel de acompanhar os alunos de maneira a que estes cheguem ao fim do segundo ano, a ler e a escrever sem dificuldade e com um leque de vocabulário mais vasto.

Para conseguirmos cumprir o papel de professoras, optámos por seguir o método do nosso professor cooperante. Não posso dizer que era totalmente tradicional, nem que tinha uma metodologia completamente construtivista, nem que seguia à risca as teorias de aprendizagem significativa de Ausubel, simplesmente posso referir que o seu método, como ele nos chegou a dizer, era o “seu método” – tal como o meu método será o meu método. Cada professor, ao longo da sua vida, vai criando o seu próprio método, e mais do que isso: cada professor tem de entender que não são as crianças que se devem moldar ao método do professor, mas antes é o professor que tem de encontrar o método indicado para cada uma das suas crianças.

Nestas onze semanas, embora tivessem surgido algumas dificuldades, na sua maioria relacionadas com os comportamentos dos alunos e com a falta de recursos, estas acabaram por ser ultrapassadas, representando pequenas vitórias que, juntas, fazem a vida de um professor, uma vida feita de pequenas vitórias e conquistas, como me ensinou o meu professor cooperante.

No que diz respeito aos comportamentos da turma, tentei colmatá-los recorrendo a estratégias de motivação, pois, utilizando estratégias motivadoras, consegui fazer com que não dispersassem, nem perturbassem tanto. Outra das estratégias que utilizei em relação aos comportamentos deles foi o atuar de imediato face ao foco de distração, ou seja, quando um aluno começava a manifestar mau comportamento – entenda-se como mau comportamento, um comportamento distante do comumente aceite – e antes que distraísse os colegas e perturbasse demasiado a aula, eu aproximava-me dele e permanecia próxima dele durante algum tempo, o que fazia com que ele, incomodado com a minha presença, mudasse a sua postura.

Como referi, a outra dificuldade que tínhamos era a falta de recursos. Com uma sala de aula parca em recursos, para superar essa dificuldade a solução era, à

semelhança do que sempre fez o nosso professor cooperante, criar os nossos materiais. Assim, e procurando dar resposta a estas duas principais dificuldades, tive de desenvolver materiais para poder trabalhar (cheguei mesmo a construir uma reta numérica gigante), mas fi-lo da forma mais criativa que consegui, para que, ao mesmo tempo que me era útil, o material fosse motivante.

No decorrer da minha prática educativa, e olhando para todo o processo a ela inerente, além de ter aprendido a arte de planificar e a arte de colocar em prática a planificação, aprendi que ser professora é bem mais que isso, ou seja, com este estágio fiquei a conhecer o outro lado de ser professora: o lado humano – um professor envolve-se de tal maneira com os seus alunos que eles acabam por se transformar num prolongamento nosso – desenvolvemos afetos e amizades com eles e a sensação de os ver partir acaba por se tornar dolorosa. No final do nosso primeiro mês de estágio, um dos alunos abandonou a escola pois teve de regressar à sua terra natal, assim, naquele aluno, acabámos por viver os sentimentos que sentiremos quando estivermos a ver partir todos os outros, sem sabermos o que será deles no futuro, nem em que tipo de pessoas se tornarão.

Com este sentimento, só nos resta dar o nosso melhor na tentativa de construir os Homens de Amanhã, lançando as bases para que cresçam como cidadãos ativos na sociedade, seres pensantes, com capacidade de raciocínio, espírito crítico, criatividade e sensibilidade estética, de maneira que promovam a sua realização individual e coletiva e vivam em harmonia com os valores de cidadania.

**CAPÍTULO III - INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**



## **1. Organização das Atividades de Iniciação à Prática Profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico**

As atividades de iniciação à prática profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico, a que a partir de agora darei o nome de estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico, tiveram início em 25 de fevereiro de 2013 e prolongaram-se até 24 de maio do mesmo ano.

Este processo de iniciação à Prática Profissional era integrado na unidade curricular de Prática Educativa II, unidade que englobava a formação teórico-prática nos quatro domínios científicos para os quais somos preparados: História e Geografia de Portugal, Português, Ciências Naturais e Matemática. Nesta UC, éramos acompanhados semanalmente por professores que supervisionavam a preparação das nossas aulas, fazendo com que estas corressem pelo melhor. O estágio de 2º Ciclo do Ensino Básico realizou-se no último semestre do curso.

As duas primeiras semanas de aulas foram dedicadas à observação das turmas com as quais íamos trabalhar, e só depois disso, passámos à intervenção educativa, propriamente dita, que contempla em si a conceção dos planos de aula, a concretização das aulas e, posteriormente, a reflexão pós-aula.

Com as aulas de observação conseguimos ficar a conhecer os alunos com os quais íamos trabalhar, identificando as características de cada turma, e direcionando as nossas planificações em prol das necessidades dos alunos.

O período de intervenção, como já referido anteriormente, contemplava três momentos: a planificação, a implementação e a reflexão.

A planificação era elaborada de forma detalhada, tendo em conta os dados recolhidos durante o tempo da observação. Para planificar, além de contarmos com o auxílio da professora titular da disciplina, que nos indicava quais os conteúdos a trabalhar, contávamos ainda com o apoio das professoras supervisoras da unidade curricular de Prática Educativa II.

A implementação das aulas, sempre acompanhada da observação da professora cooperante e, esporadicamente, assistida pela professora supervisora, visou a aplicação

das estratégias estabelecidas durante a construção das planificações, para as quais criámos os nossos próprios materiais.

Finalmente, após cada aula implementada, refletíamos sobre o sucedido. Aí, juntamente com a colega de estágio e as professoras que nos acompanhavam em cada disciplina, analisávamos o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem, pensando em alternativas e em novas estratégias que melhorassem o nosso desempenho enquanto futuras profissionais da educação.

## **2. Caracterização do Contexto de Intervenção do Estágio do 2º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. A Instituição**

O estabelecimento de ensino onde realizei o meu estágio de prática educativa situa-se na cidade de Coimbra, tendo surgido em 1900, embora inicialmente servisse apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente fundado por uma particular, a partir de 1928 viu-se integrado na Congregação de São José de Cluny, uma congregação ao serviço da educação, que tem por pilares orientadores a pedagogia Cluny: uma pedagogia que tem por base o modelo de vida de Ana Maria Javouhey – a fundadora da Congregação.

Considerada uma pedagogia “normativa e hierarquizada”, exige que, “todos os intervenientes no ato educativo [estejam] sujeitos a regras, que ditam a ordem e o método”, e centra-se em três grandes pilares: *a escola*, virada para uma educação para a Excelência do saber em todos os domínios, e para as novas metodologias; *o catolicismo*, estudando e aprofundando as Verdades da Fé Católica, vivenciando os conteúdos da Fé e Moral Católicas e as celebrações dos mistérios da Fé; e *a cultura*, aprofundando anualmente um tema cultural, preferencialmente multidisciplinar, que permita à comunidade educativa uma visão específica da sua missão no mundo.

Alicerçando o seu projeto educativo nestes três pilares fundamentais, e contando com as valências de pré-escolar, 1º, 2º, 3º CEB e secundário, a instituição oferece aos seus 982 alunos um contexto educativo de qualidade.

## **2.2. As turmas em que intervim**

Durante o período de intervenção em 2º Ciclo do Ensino Básico, tive oportunidade de trabalhar com três turmas diferentes: as turmas A e B do 5ºano e a turma D do 6ºano.

Embora cada turma apresentasse algumas especificidades próprias, que seguidamente especificarei, no geral todos os alunos viviam no perímetro urbano da cidade de Coimbra, eram filhos de pais com habilitações académicas de nível superior e frequentavam as atividades extracurriculares que a instituição lhes oferecia: Música, Teatro, Inglês e Balé.

A turma A do 5ºano, onde lecionei História e Geografia de Portugal, era uma turma composta por 25 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Embora a maioria dos alunos apresentasse um comportamento adequado à sala de aula, existiam 4 alunos, que tinham entrado na escola nesse ano, considerados “perturbadores”, uma vez que, por vezes, prejudicavam o normal funcionamento das atividades letivas. Para além disso, na turma existiam ainda dois alunos com algumas dificuldades ao nível da concentração e que, por isso, beneficiavam de apoio educativo a esse nível.

A turma B do 5ºano, onde tive a oportunidade de lecionar Português e Matemática, era composta por 27 alunos, com 16 raparigas e 11 rapazes. Quase todos os alunos desta turma frequentaram a instituição no primeiro ciclo. Assim, como já tinham bem enraizadas as regras da instituição, apresentavam um comportamento exemplar em sala de aula, havendo apenas dois alunos (que ingressaram na instituição recentemente) a manifestar comportamentos menos corretos. Nesta turma, havia ainda um aluno portador de Síndrome de Asperger que, apesar das suas dificuldades, estava

bem integrado na turma, sendo ajudado pelos colegas sempre que havia essa necessidade.

Para finalizar, a turma D do 6º ano, onde lecionei Ciências Naturais, era uma turma de 24 alunos, 12 rapazes e 12 raparigas. Esta turma, não sendo uma turma problemática, era uma turma que merecia uma atenção especial no que diz respeito às questões de comportamento: um dos alunos era vítima de *bullying* por parte de alguns colegas de turma, o que acabava por exigir uma especial atenção por parte dos professores.

### **3. Intervenção Pedagógica no 2º Ciclo do Ensino Básico**

No que se refere à escolha de estratégias e de materiais didáticos para o desenrolar das aulas, comecei por pensar no tipo de ensino realizado pelas professoras cooperantes, pois apesar de querer trazer alguma inovação para as minhas intervenções, pretendi manter uma ligação ao modelo de trabalho das professoras, de modo a que os alunos não saíssem prejudicados.

Assim, tentando, nas quatro áreas, seguir este princípio, irei expor, de seguida, as bases pelas quais me guiei para a construção das minhas aulas em cada uma das disciplinas que lecionei, bem como refletir sobre as minhas práticas ao longo da minha intervenção em segundo ciclo do ensino básico.

#### **3.1. História e Geografia de Portugal**

##### **3.1.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Como referiu D. Manuel Clemente, bispo do Porto, numa conferência realizada nessa cidade a 30 de Maio de 2012, sob o tema “Portugal e as Crises Económicas”, o nosso país, ao longo dos seus nove séculos de existência passou por cinco grandes

crises, sendo elas a crise inerente à fundação da nossa nacionalidade, a crise de 1383-85, a Restauração de 1640, as Invasões Francesas e a crise que hoje vivemos.

Ora, o tema que tive de lecionar foi a crise de 1383-85, pelo que nada mais natural do que procurar estabelecer paralelismos entre estes dois momentos da nossa história: o passado e o presente.

Embora de uma forma diferente, hoje estamos a enfrentar os mesmos problemas que os nossos antepassados enfrentaram no passado: se no século XIV existiram maus anos agrícolas provocados por invernos rigorosos e chuvas abundantes, hoje a chuva e as intempéries continuam a ser uma realidade, e os nossos agricultores acabam por padecer do mesmo mal: recordemo-nos, por exemplo, do temporal de fevereiro de 2013, que destruiu várias estufas, resultando, para os seus proprietários, em prejuízos avultados, havendo muitos que, por não terem como pagar os estragos, preferiram abandonar as suas explorações.

Se conseguimos estabelecer essa comparação dos maus anos agrícolas do século XIV com a realidade atual dos nossos agricultores, maior facilidade temos ainda em comparar o aumento dos preços dos produtos e a fome do século XIV: se na altura o aumento dos preços fez com que a população passasse fome, hoje em dia, cada vez mais passamos pela mesma situação: o congelamento dos salários e, nalgumas circunstâncias, a sua redução, aliados ao aumento dos preços dos bens de consumo, fazem com que muitas famílias vivam em situações precárias. A fome, embora mais velada, é uma realidade: cada vez mais se assiste a pessoas a passar necessidades, a procurar alimentos em caixotes de lixo, sendo que dados recentes do banco alimentar, relativos ao ano de 2016, revelam que uma em cada catorze famílias portuguesas passa fome.

A falta de dinheiro faz ainda com que muitos se negligenciem no que se refere à saúde, pois não têm como pagar a medicação, nem tão pouco como ir ao médico. Assim sendo, é uma altura propícia a que se propaguem epidemias: é verdade que não é a Peste Bubónica (mais conhecida por Peste Negra), mas sabemos que os surtos de Gripe se tornaram algo recorrente, sendo que a Gripe A, por exemplo, só na cidade de Coimbra matou, em 2013, cinco pessoas.

Além da crise económica e tudo o que a ela está inerente, se no século XIV nos deparámos com uma crise política – a crise de sucessão – hoje em dia a realidade é muito semelhante, também é uma crise política, embora esta tenha um cariz diferente: nos últimos anos, temos assistido a uma sucessão de governos, sem que nenhum consiga resolver a nossa situação, o que, pelas greves a que vamos assistindo, vai deixando a população descontente e sempre com uma ânsia de mudança, na expectativa de que se mude para melhor.

Neste sentido, pareceu-me importante fazer com que os alunos percebessem que, ao longo da nossa história, todos os períodos de crise foram sucedidos por mudanças e crescimento, ou seja, se hoje vivemos uma crise, algum dia ela terminará e, previsivelmente, quando se tornarem adultos, a situação que hoje parece tão grave e preocupante, será apenas mais uma crise do “nosso” passado, para ser simplesmente lembrada como mais uma das muitas crises que o nosso país superou durante a sua longa existência.

Para conseguir cumprir este meu propósito, e no que se refere à escolha de estratégias e de materiais didáticos para o desenrolar das aulas, comecei por pensar, inicialmente, nas estratégias de ensino utilizadas pela professora cooperante: ela vivia a História/HGP e partilhava a História/HGP com os seus alunos, fazendo com que eles próprios entrassem na História, descobrindo-a. Fazia-o apoiada pelo manual (através dos documentos que ele apresenta), mas também recorrendo a esquemas que ia desenhando no quadro: para que os alunos percebessem melhor todas as ligações que existem entre os diversos fatos e acontecimentos históricos.

Assim, e como me identificava com o modelo em questão, continuei a seguir o modelo da professora cooperante, criando esquemas no quadro e analisando os documentos do manual. No entanto decidi incluir, neste modelo, algo inédito e, aproveitando os ensinamentos da unidade curricular de Didática da História e Geografia de Portugal, frequentada no primeiro ano deste mestrado, resolvi, para iniciar a minha prática pedagógica em 2º CEB, introduzir a ideia de uma caixa misteriosa.

Esta caixa misteriosa acabou por servir de motivação, e de elemento central, nas minhas aulas, pois dela derivava toda a minha planificação: ou seja, era dela que retirava todos os materiais essenciais ao desenrolar de cada uma das aulas.

Quer a caixa, quer os materiais que nela colocava, foram elaborados e escolhidos sempre a pensar na turma e na importância de motivar os alunos e lhes proporcionar “propostas de ensino/aprendizagem alegres, sugestivas e adequadas às suas características” (Cortesão *et al.*, 1995:7), na esperança de assim contribuir para o “desenvolvimento de capacidades várias, como, por exemplo, de análise [com os textos e imagens cedidos], de criatividade [ao levá-los a criar inferências sobre as imagens dadas] e na aquisição de hábitos de reflexão [ao fazê-los olhar para as imagens do passado à luz do presente e vice-versa] (...) tão importantes no “crescimento” global de um jovem” (Cortesão *et al.*, 1995:8).

Nas duas primeiras aulas, além de recorrer aos materiais que retirava da caixinha misteriosa, recorri a apresentações em powerpoint, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação vão assumindo cada vez mais importância na vida da nossa sociedade (Oliveira *et al.*, 1999), e desta forma acabava por trazer um pouco dessa tecnologia para as aulas.

O meu objetivo era continuar com as apresentações em powerpoint durante todas as aulas. Contudo, problemas técnicos levaram-me a modificar as minhas escolhas, pelo que a partir da terceira aula (inclusive) para ter um melhor controlo da situação, ou seja, para evitar novas falhas ao nível técnico, optei por retirar as apresentações de power point da minha atividade letiva.

Se, por um lado, não mantive a tecnologia em todas as aulas, por outro, como, de há uns anos a esta parte “a interdisciplinaridade (...) [se] situa (...) entre as prioridades epistemológicas e pedagógicas” (Santos, 1994:72), tentei que a relação entre a História e as outras áreas dos saberes fosse uma constante: desde o Português (por exemplo sugerindo-lhes bibliografia ou utilizando a raiz etimológica das palavras para lhes explicar conceitos), passando pela Matemática (pedindo-lhes que me identificassem séculos), chegando mesmo às artes visuais (analisando por exemplo imagens de quadros).

Durante as aulas que lecionei, tentei ainda aproveitar todos os contributos da turma, porque, como refere Marília Gago

“o aluno deverá ser (...) o construtor do seu próprio conhecimento, nomeadamente o conhecimento histórico, tendo por base as ideias prévias que possui e as suas ferramentas cognitivas. Estas, em dialética com o novo conhecimento que lhe é continuamente proposto, ajudam-no a desenvolver a sua cognição, sendo, por estas razões, o processo de ensino aprendizagem encarado pelo aluno como significativo e por este *assimilado*” (Gago, 2012:.34/35).

Na mesma perspetiva, tentei ainda, como defendem Félix e Roldão, aproveitar o interesse do aluno em perceber o como e o porquê dos acontecimentos e situações (Félix e Roldão, 1996) e utilizar isso a meu favor durante o desenrolar da aula, aguçando-lhes gradualmente a curiosidade pela História e fazendo-os valorizá-la, reconhecendo nela a importância que ela tem, compreendendo que “Aprender História é aprender sobre situações concretas do passado, mas também é adquirir formas históricas de fazer sentido sobre esse passado” (Gago, 2012:32).

Tendo em conta que a minha investigação se prende com o sentimento de identidade nacional e que, a matéria que lecionei é um dos momentos fortes do processo de construção dessa identidade por parte dos alunos, tentei também dar o meu contributo para desenvolver esse sentimento na turma, fazendo, sempre que possível, com que eles se sentissem ligados à História e ao país, fazendo-os notar que Portugal tem uma identidade própria, não podendo ser confundido com nenhum outro país (Mendes, 1999).

A turma, que gostava particularmente da disciplina de História e Geografia de Portugal e estava constantemente a participar, provocando, por vezes, alguma confusão na sala de aula, levou-me a modificar as estratégias e, conseqüentemente, as minhas atitudes para com eles, uma vez que “*c’est en changeant ses propres comportements qu’un prof stratège change les comportements indésirables de ses élèves*” (Guillotte, 1990:76). Na primeira aula deixei-os participar abertamente, o que fez com que tivesse tido dificuldades em cumprir a minha planificação. Assim, na segunda aula, aconselhada pela minha professora cooperante, comecei por informar os

alunos que, ao longo da aula, iria aceitar apenas três participações de cada vez. Esta decisão acabou por ser revogada e a partir da minha terceira aula decidi voltar a aceitar que todos participassem, mas, ao invés de aceitar participações voluntárias, iria, consoante os alunos que quisessem participar, passar a direcionar questões, para tentar que todos participassem de uma forma mais controlada.

Em suma, ao longo das aulas tive de tomar diversas decisões acerca das minhas práticas, modificando atitudes e estratégias, mas no fundo, penso que isso é que é ser professora: aprender com os erros e ter a coragem de mudar, tudo em prol do sucesso do processo de ensino aprendizagem.

### **3.1.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**

As três semanas de observação permitiram-me conhecer a turma e, como tal, saber o que esperar de cada um dos alunos, o que me permitiu preparar e realizar as minhas atividades indo ao encontro dos interesses dos alunos.

Embora soubesse que alguns dos alunos eram particularmente interessados e que isso era favorável, na medida em que tinha como pressuposto que, em qualquer momento de impasse no decorrer das aulas, poderia recorrer a eles, tal não foi necessário. Na verdade, por vezes, acontecia “quase o oposto”, uma vez que estes alunos lançavam muitas questões que iam para além dos temas da aula, o que “fazia perigar” o desenrolar da aula e o cumprimento das planificações.

Para tentar colmatar esse problema, ao longo do período de intervenção, fui fazendo diferentes tentativas de abordagem, sempre com o apoio da professora cooperante, até encontrar a estratégia mais adequada aos alunos da turma em questão.

Para além do problema de gestão da participação dos diversos alunos, surgiram alguns problemas técnicos. Com efeito, na minha segunda aula, fui confrontada com vários “imprevistos” de carácter técnico (o computador e o projetor não funcionaram devidamente, faltou a corrente elétrica, entre outros) o que me levou a optar, nas aulas

seguintes, por abandonar o powerpoint e a utilizar outros recursos, como por exemplo, o manual de HGP, o quadro branco e a caixa mágica (a qual continha diversos materiais/documentos para explorar durante as aulas).

Esta opção poderia ter-se revelado extremamente negativa, uma vez que corria o risco de os alunos considerarem as aulas mais monótonas, mas, como os conteúdos eram interessantes, apostei na curiosidade histórica da turma, o que se tornou num fator a meu favor: por exemplo, quando falámos em relação a uma das pistas contidas nos envelopes: uma imagem da Tática do Quadrado utilizada na batalha de Aljubarrota com a sua famosa Ala dos Namorados, levei até ao limite a curiosidade deles sobre o porquê do nome dessa Ala, explorando as suas ideias e suposições.

Assim sendo, e de um modo geral, posso dizer que as minhas aulas acabaram por se traduzir num diálogo constante, onde, à medida que íamos desvendando o conteúdo dos envelopes (que estavam na caixa mágica) e que o íamos estudando (pedindo sempre aos alunos que fizessem as suas inferências e apresentassem as suas ideias) os temas da aula acabavam por fluir e por se tornarem significativos para eles, provando que é “no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito” (Moreira, Caballero e Rodriguez, 1997:18).

Com o intuito de dar mais significado às aprendizagens realizadas pelos alunos, tentei estabelecer relações de proximidade entre os assuntos em estudo e os próprios alunos, estabelecendo frequentemente ligações entre o que estavam a aprender e o seu universo próximo, fazendo com que o tema adquirisse mais valor pessoal/psicológico. Neste sentido, por exemplo, ao estudarmos de entre os pretendentes ao trono, os filhos de Inês de Castro, foi relembrada a história de Pedro e Inês, uma história intimamente ligada à cidade de todos eles, e pela qual têm um sentimento de pertença.

Sempre que planificava tinha como preocupação principal ir ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos e, nesse sentido, procurava variar as práticas. Assim, numa das aulas realizámos, para aprofundamento dos conteúdos, um jogo didático que consistia numa sopa de letras com palavras-chave da aula em questão. A estratégia resultou bem, porém optei por não a repetir nas aulas seguintes, uma vez que

*“la mejor clase no es la que tenga más juegos, pero sí la que mejor los sabe utilizar”* (Varela, 2010: 9), correndo o risco, se continuasse a utilizar este recurso nas aulas seguintes, de ele se tornar rotineiro e pouco estimulante.

Em suma, sinto que as aulas foram proveitosas e saí realizada da prática pedagógica de História e Geografia de Portugal, na medida em que acho que consegui, com as estratégias utilizadas (a caixa mágica, as discussões das imagens, o contraponto do passado e presente), motivar os alunos para as aulas e, ao mesmo tempo, alcançar sempre os objetivos traçados, ou seja, fazer com que os meus alunos chegassem ao conhecimento.

Quando digo que os meus alunos alcançaram o conhecimento, baseio-me, fundamentalmente, no facto de que os resultados obtidos no teste escrito de avaliação (todos positivos) revelaram que os conteúdos, quer os que eu lecionei, quer os que a minha colega de estágio lecionou, tinham sido aprendidos, sendo que ficámos particularmente felizes quando um dos poucos alunos, com insucesso ao nível da disciplina de História e Geografia de Portugal, teve positiva no teste que avaliava estes conteúdos.

Essa prova de que fomos bem-sucedidas, faz-nos querer ter vontade de continuar, embora reconheça que, de futuro, tenho de diminuir a quantidade de material didático que levo para a sala de aula porque, se desta vez resultou, tal deve-se, provavelmente, ao número de aulas lecionadas (quatro). Numa situação de lecionação continuada pode não resultar tão bem, pelo simples facto de recursos em excesso poderem vir a saturar os alunos.

Se durante a lecionação das aulas de HGP muitos momentos houve de constante reflexão e de tomada de decisão relativamente ao melhor caminho a seguir no sentido de promover aprendizagens e gosto pela disciplina, considero que muitos mais haverá sempre que a lecionar, dada a importância que lhe atribuo, não só para informar os alunos sobre o nosso passado, mas também para os ajudar a formar a sua identidade.

## **3.2. Português**

### **3.2.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Português no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Nas minhas aulas de Português foi-me proposto abordar o texto poético, nomeadamente o *Herbário*, de Jorge Sousa Braga, bem como rever com os alunos alguns dos conteúdos gramaticais lecionados ao longo do ano.

Mediante o que me foi proposto pela professora cooperante, para planificar as minhas práticas, optei por recorrer ao *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) e às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (ME, 2012), que, embora fossem apenas para implementar no ano escolar seguinte, me pareceram uma excelente ferramenta de apoio na preparação das minhas aulas, uma vez que são consideradas um “documento de referência para o ensino e a aprendizagem”(ME, 2012:4).

Tendo de enveredar pelo campo da poesia, e sendo esta uma área do meu particular interesse e agrado, pareceu-me importante definir o que pretendia fazer das minhas aulas. Assim, estabeleci, como propósito – sem descurar as Metas Curriculares e as indicações do Programa – trabalhar os objetivos gerais da poesia: “favorecer o poder criador da criança, desenvolver a imaginação e sensibilidade, iniciar a criança à arte em geral e formar o sentido estético da criança” (Guedes, 1990:34).

Como pude verificar nas aulas da minha colega de estágio, que esteve a trabalhar a mesma obra, muitos dos alunos não levavam o livro para a sala, o que se poderia vir a tornar um fator de dificuldade para mim. Pensando nas diversas opções que tinha ao meu dispor para contornar este obstáculo, resolvi optar pela projeção dos poemas em *powerpoint* e, a partir daí, projetar o que considere mais relevante em cada uma das aulas. Optei pelo *powerpoint* em detrimento, por exemplo, da fotocópia do livro, porque, numa sociedade que está cada vez mais rendida às tecnologias, é importante que o sistema de ensino não se comporte de forma indiferente e desinteressada face à inovação (Silva, 2001). Para além disso, a minha professora cooperante, durante as aulas que tive oportunidade de observar, também apostou nos audiovisuais, o que me

deixou à vontade para, nas minhas práticas, usar a mesma estratégia. Recorri, igualmente, a ficheiros áudio durante uma das minhas aulas.

Além de utilizar as tecnologias ao meu dispor, também resolvi, ao longo de algumas das minhas aulas, tentar estabelecer interdisciplinaridade com outras áreas do saber, como as ciências (visto que a obra em questão se prestava a isso) e a história. Aquando do poema “As maçãs”, por exemplo, estabeleci paralelismos entre situações presentes e o passado, comparando a forma como era a vida antes do desenvolvimento científico. Para além destas duas, estabeleci também paralelismos com a religião, uma vez que realizei a minha prática pedagógica num estabelecimento de ensino cujos valores espirituais se encontram muito presentes. Assim, sempre que havia oportunidade, fazia ligações com os ensinamentos religiosos: ao trabalhar o poema “Erva Daninha”, por exemplo, estabeleci paralelismos com a parábola do Trigo e do Joio.

Durante as dez aulas que lecionei, e um pouco à semelhança do que a nossa professora cooperante fazia, tentei aproveitar ao máximo os contributos da turma, e, pegando nos conhecimentos que os alunos possuíam, tentei levá-los a fazer inferências, pois é importante “estimular o raciocínio dos alunos a partir da sondagem das suas conceptualizações específicas, concretas, em vez de os tratarmos como seres não pensantes” (Barca, 2000:15).

Assim, nas minhas aulas, tentei que o conhecimento chegasse através das vivências dos alunos, tendo sempre em conta os seus conhecimentos prévios e partindo daí para a construção conjunta dos novos significados.

Embora a professora costumasse apresentar o sumário no início das aulas – o que, em parte, ajudava os alunos a situarem-se – eu optei, sempre que o tempo mo permitia, por criar o sumário no final, contando para isso com a colaboração da turma. Esta estratégia, além de me permitir avaliar se os alunos alcançaram as metas previstas, pois enunciavam-nas, mostrando que as tinham atingido, deu-me a oportunidade de fortalecer os laços com a turma. Ao sentirem-se, mais uma vez, parte integrante da construção da aula, os alunos apreciavam e perspetivavam o processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica.

Além destas questões mais globais, relacionadas com os recursos e com a postura que adotei em sala de aula, falarei agora sobre as estratégias que utilizei para que os alunos atingissem as metas estabelecidas.

No que diz respeito à seleção dos poemas a trabalhar, e sendo todos eles escritos pelo mesmo autor, optei por selecionar poemas de complexidade diferente, uns mais simples e outros mais complexos que exigiram uma exploração mais demorada e detalhada. Fi-lo para que os alunos se apercebessem de que “um mesmo autor pode apresentar vários poemas que oscilem entre a complexidade e a simplicidade” (Guedes, 2002:17).

Embora os poemas trabalhados apresentassem graus de complexidade diferentes, todos eles se prestavam ao cumprimento do desafio proposto pela professora cooperante: rever os conteúdos de gramática trabalhados ao longo do ano ao mesmo tempo que trabalhava o texto poético com os alunos.

Tendo aceitado o desafio proposto, nas minhas aulas de revisão de gramática não me esqueci de que “existe conhecimento implícito sobre a língua” e que os meus alunos são “falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua” (Costa *et al.*, 2010:6). Assim sendo, utilizei os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, fiz com que, de certo modo, fossem eles os próprios construtores do seu conhecimento.

Para que as revisões não fossem desenraizadas, tive o cuidado de trabalhar a gramática relacionando os conteúdos a rever com os poemas da obra poética em estudo. A prática pedagógica deve ser sempre contextualizada e, no meu entender, a gramática não deve surgir apenas pela gramática, pois isso fá-la perder o sentido, para além de ser desmotivante.

Temos ainda de ter em conta que, ligadas ao contexto e às situações de ensino estão as atitudes do próprio professor, que deve ser confiante e acreditar nas capacidades da sua turma (Roldão, 2009). A pensar nisso, nas minhas aulas, tentei

incentivar os alunos mais tímidos e calados a participarem mais ativamente, mostrando-lhes que eles também conseguem e fazendo-os sentir-se à vontade.

Esse à-vontade foi essencial para colocar em prática outro dos meus objetivos para as duas semanas de estágio a Português. Gostando particularmente de poesia e do exercício da escrita, para tentar cumprir os objetivos de favorecer o poder criador da criança e desenvolver a sua imaginação e sensibilidade, tentei, na grande maioria das minhas aulas, propor à turma pequenos exercícios de escrita criativa. Como refere Bach (1987), isso só é possível de colocar em prática se as crianças estiverem inseridas num ambiente de confiança e tranquilidade, ou seja, se tiverem uma boa relação quer com os professores quer com os restantes colegas.

Duarte diz-nos que a criatividade não é “um (...) sinónimo de imaginação ou originalidade”, pelo contrário, é um conceito que “designa uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana”, que apresenta três aspetos: “caráter ilimitado (...), independência do controlo de estímulos e adequação à situação” (Duarte, 2005:114). Na minha opinião, porém, a criatividade é a junção destes “dois mundos”, uma vez que fazermos uma escolha, adequando-a a determinada situação, requer imaginação e originalidade.

Se pegarmos em exemplos do quotidiano, verificamos isso mesmo. No nosso dia a dia deparamo-nos com diversas situações que requerem criatividade, ou seja, somos confrontados com situações-problema que exigem respostas da nossa parte, respostas imaginativas e originais, das quais nem temos consciência. Na sala de aula, como professora, pretendi seguir o mesmo modelo: lançava uma situação problema, para a qual os alunos, recorrendo à criatividade, tinham de conseguir encontrar soluções e, depois de fazerem uma análise crítica a essas soluções, obter um resultado.

Esta minha escolha de aliar a escrita criativa às minhas aulas de revisão de gramática não foi feita de ânimo leve. Pelo contrário, partiu do facto de não nos devermos esquecer que a matéria-prima do escritor é a linguagem, e que o ato de escrever implica uma reflexão sobre essa linguagem, tanto no que respeita à sua utilização, como no que diz respeito à sua transformação. Isto significa que tudo o que nós produzimos textualmente é reflexo do nosso conhecimento implícito da língua.

Assim, a escrita criativa é uma forma de treinarmos e de enriquecermos as estruturas da língua (sintáticas, morfológicas, semânticas e lexicais).

Foi isso que pretendi inculcar nos alunos: a ideia de que, à medida que forem construindo os seus textos, devem refletir não só sobre o que escrevem, mas também sobre a forma como escrevem. Ou seja, que reflitam, não apenas ao nível das características de cada género textual que conhecem (por exemplo, se construírem um texto narrativo vão fazê-lo de forma diferente do que se construísem um texto poético), mas também ao nível gramatical.

No que concerne aos exercícios de escrita criativa que idealizei, tentei oscilar entre exercícios simples e exercícios mais complexos, uma vez que nem todos os alunos apresentavam a mesma facilidade em “criar” e, numa turma com esta heterogeneidade, é “conveniente uma alternância de temas, desde os mais “fáceis” até aos mais “difíceis” (Guedes, 2000:12).

Enfim, foi tendo em conta todos estes aspetos que defini as minhas dez aulas de Português. Cheguei ao final com vontade de continuar, visto que estas aulas, repletas de poesia, foram acima de tudo um prazer e um divertimento, não só para mim, mas penso que também para a turma, à qual pretendi mostrar que, “Écrire un poème, c’est sous un certain angle, jouer.” (Dufayet e Jenger, 1977:58)

### **3.2.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Português no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Agora, é chegado o momento de refletir sobre o que correu bem e o que correu menos bem.

A turma com a qual trabalhei era uma turma heterogénea, composta por 27 alunos (16 raparigas e 11 rapazes), sendo que dentro da turma havia um caso especial: um aluno com Síndrome de Asperger. Esse aluno acabou por se revelar uma enorme surpresa, pois mostrou-me que, quando queremos, somos capazes de tudo.

As aulas de Português foram para mim uma constante surpresa. Ao contrário do que aconteceu nas outras áreas, senti que cada dia me era apresentado um desafio diferente que colocava à prova a minha capacidade de improviso e me fazia fugir do plano previamente estabelecido. Logo na primeira aula, por exemplo, tive de introduzir os advérbios, quando pensava que ia simplesmente fazer uma revisão desse conteúdo gramatical. Na segunda aula, onde supostamente iria simplesmente rever as palavras derivadas por composição, face à dúvida de uma aluna (entre palavras simples e complexas), abdiquei de toda a minha planificação para a esclarecer, acabando por, só no término da aula, regressar à minha planificação. Com este tipo de situação, acabei por mostrar que um professor não pode recear fugir da planificação, uma vez que esta pode tornar-se “contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” (Shavelson e Stern, cit. Damião, 1996:26).

Apesar disso, e como futura professora, não me vejo a prescindir da planificação, uma vez que o ato de planificar é um dos principais aliados do professor em início de carreira, visto tratar-se de “uma previsão do processo a seguir” (Zabalza, 1992: 48). Essa previsão obriga-nos a fazer uma estimativa do tempo que iremos despende em cada tarefa pensada, o que, no caso da minha prática pedagógica, acabava por se tornar essencial. Isto acontecia porque na instituição onde estive a realizar a minha prática pedagógica, as aulas de Português estavam divididas em tempos diários de 45 minutos e, claramente, cada aula tinha um tempo rentável de apenas 30 minutos (pois parte da aula era para a realização da oração da manhã – caso a aula fosse ao primeiro tempo – ; ao que acresce o tempo de mudança de professor – no caso da aula ser ao segundo tempo de um dos blocos principais de 90 minutos).

A par da planificação, também a observação das aulas da professora cooperante e da minha colega de estágio – que interveio primeiro que eu – se revestiram de extrema importância, uma vez que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1990, p. 61). Foi através dessa observação que pude conhecer a turma de uma forma mais profunda e, a partir daí, construir planos de aula que fossem estimulantes e que, ao mesmo tempo, combatessem as suas dificuldades.

Também importantes para o meu desempenho profissional foram todas as reflexões pós-aula. Saber refletir sobre as próprias práticas, reconhecendo os erros e melhorando os pontos fracos, é essencial no processo de crescimento como docente. Assim, é fundamental agir como professor refletivo, ser “o professor que usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo, sem esperar diretivas dos outros” (Moreira, 2001: 65).

Foi desses momentos de reflexão – alguns deles a sós, outros em conjunto com a minha colega de estágio, com a professora cooperante e com a professora supervisora – que tirei algumas das aprendizagens para as minhas práticas futuras.

Numa das aulas em que pretendia rever os adjetivos e seguidamente explorar um poema, apercebi-me de que era preferível alterar a minha planificação e passar o poema para a aula seguinte do que deixar os alunos com dúvidas nos adjetivos. Ora durante esta revisão, que durou toda a aula, notei que eles tinham muitas dificuldades neste conteúdo e senti que eu própria, no meio de tanta dúvida e confusão, me questionei e duvidei de mim mesma, chegando ao ponto de consultar o dicionário para tirar uma dúvida que se instalou entre todos os presentes.

Refletindo sobre esta atitude que tomei, penso que ela foi a mais correta, uma vez que é preferível consultar um dicionário, ou uma enciclopédia, ou qualquer outro tipo de ferramenta que o docente tenha disponível do que correr o risco de induzir os alunos em erro. Por outro lado, pensei no que poderia fazer se me visse na mesma situação e não tivesse nenhuma ferramenta ao meu alcance. Nesse caso, talvez lhes dissesse para irem pesquisar em casa.

Numa outra aula, em que trabalhei com a turma os nomes coletivos, recorrendo a um jogo, dado o adiantado da hora (era o último tempo da manhã), os alunos mostraram-se irrequietos e o jogo tornou-se mais demorado do que seria pretendido. Assim, optei por não trabalhar com eles o poema “As couves” – que constava da planificação – e disse-lhes que essa opção se devia ao seu “comportamento na aula”. Em vez disso, pedi-lhes para o lerem em casa, pesquisarem sobre os tipos de couve referidos no poema e, atribuindo a cada uma das filas um dos tipos de couve, pedi-lhes que, em casa, elaborassem um poema de amor à couve que lhes foi atribuída.

Neste caso, refleti no nível de exigência da tarefa. Porém, quando cheguei à aula seguinte e recebi os poemas, fiquei surpreendida com trabalhos cheios de imaginação e criatividade ponderando a minha própria reflexão, indo ao encontro de Alarcão (1996:17) que nos diz que a “reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. No meu caso, acabei por perceber que afinal eles eram capazes de superar os desafios que eu julgava mais difíceis e que não devo ter receio de lhes lançar desafios do mesmo género.

Em jeito de conclusão, e focando-me na heterogeneidade da turma, da qual, como já referi, fazia parte uma criança com Síndrome de Asperger, sinto que esta experiência de prática educativa me ensinou a ser uma professora mais aberta à diferença, no sentido em que até aqui nunca tinha pensado como seria trabalhar com crianças especiais. Estar numa turma com uma criança portadora de Síndrome de Asperger fez-me ver o ato de ensinar com outros olhos, com olhos de quem tem de dar o seu melhor por aqueles que todos os dias vão para a escola dar também o melhor de si mesmos e cujo progresso e a esperança de um futuro “depende do ambiente gerado à sua volta e do apoio e encorajamento de pais e professores” (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperguer - <http://www.apsa.org.pt/sa.php> - consultado em 23 de janeiro de 2014).

### **3.3. Ciências Naturais**

#### **3.3.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Com as aulas que lecionei pretendi fazer com que os alunos, chegados à última aula, tivessem adquirido um conjunto de conceitos essenciais à compreensão do conteúdo “Micróbios”, do tema “Agressões ao Meio e Integridade do Organismo”, como por exemplo o conceito de micróbios patogénicos, o conceito de vacina ou o conceito de esterilização.

Tendo estabelecido como meta fazer com que os alunos, nestas semanas de prática educativa, adquirissem os conhecimentos e os consolidassem. Optei por apostar num ensino alicerçado no construtivismo, onde cada um deles fosse responsável pelo seu processo de aquisição de conhecimentos, sendo que o meu objetivo principal foi diminuir as diferenças de conhecimentos entre eles, agindo como, segundo a perspetiva de Mintzes, Wandersee e Novak (2000:60), uma intermediária ou “negociante de significados”.

Seguindo esta perspetiva, acabei por me apoiar nas teorias de ensino para mudança concetual, optando, desde a primeira aula, em apostar nos conhecimentos prévios de cada um deles, promovendo a sua mudança de “senso comum para conhecimentos científicos organizados e, sobretudo, aceites” por eles “como mais plausíveis” (Cachapuz et al, 2002:154), pelo menos no que diz respeito aos conceitos abordados em sala de aula, e apenas naqueles cujo seu desenvolvimento cognitivo é capaz de compreender.

Na mesma medida em que os alunos iam construindo os seus conhecimentos científicos, durante o decorrer das aulas, fui-lhes dando as bases para que, juntos, e à medida que íamos avançando na matéria, construíssemos um mapa de conceitos sobre o conteúdo dos micróbios. Para a elaboração desse mapa, e consequentemente para a estruturação das minhas práticas, embora pudesse ter optado por outras formas de hierarquização de conceitos, optei por partir do conceito mais geral, os micróbios, para os conceitos menos gerais, como os diferentes tipos de micróbios e, depois disso, para

os micróbios benéficos e para os micróbios nocivos, partindo então destes para as formas de defesa contra eles.

Assim, no final das aulas lecionadas por mim, e embora não soubessem que se tratava de um mapa de conceitos, os alunos ficaram com a matéria resumida num esquema concetual, o que, de certo modo, os obrigou a uma maior organização mental e lhes facilitou a memorização da matéria. Embora saiba que construir um único mapa de conceitos para toda a turma pode limitar a criatividade e individualidade de cada um dos alunos, optei por esta estratégia pois, por um lado, não sabia se eles estariam habituados a este método e, por outro, ao fazer apenas um mapa considerando, para o construir, o nível cognitivo médio da turma, estava a promover a uniformidade de conhecimentos de todos os alunos (Leite, 2004:62).

Tendo ainda em consideração que em todas as aulas utilizei os conhecimentos prévios dos meus alunos, devo referir que nos diálogos estabelecidos com eles, tentei sempre ter cuidado com a linguagem que utilizava, pensando na sua idade e no seu nível cognitivo, procurando primar por não apresentar um discurso muito técnico e, em vez disso, utilizar as situações de discussão de conceitos para “(...) promover e incentivar o envolvimento da turma num discurso interativo” (Pereira, 1992:105). Embora aceitasse a participação de todos e os seus contributos, é obvio que, para a construção final do conceito, tive sempre em conta a linguagem científica, visto que a “(...) aprendizagem do significado da linguagem especializada é (...) um aspecto fundamental da aprendizagem na aula de ciências” (Pereira, 1992:105).

Resolvi também utilizar as minhas aulas para, sempre que possível, estabelecer uma ligação entre estes dois mundos, apresentando à turma um pouco da História da Ciência. Fi-lo pois “a História da ciência deve ocupar um lugar na área das Ciências da Natureza e não apenas na área das Ciências Humanas e Sociais” (Leite, 2004:151).

Embora não tivesse conseguido introduzir a História das Ciências em todas as aulas, consegui fazê-lo em três delas: na minha primeira aula, abordei com os alunos Pasteur e Fleming, mostrando-lhes os seus contributos para esta área do conhecimento; na minha segunda aula fiz uma revisão da descoberta da penicilina; e, na quarta aula falei-lhes de Jenner e da descoberta das vacinas. Com isto, e como foi defendido por

Sánches Ron, citado por Leite, pretendi demonstrar à turma que “os caminhos do progresso científico são por vezes sinuosos e escuros e que a criatividade, a crença e o anarquismo heterodoxo são características ocasionais da ciência.” (Leite, 2004:154) Para além disso, e pegando no exemplo concreto dos conceitos de *Pasteurização* (que recebeu esse nome em homenagem a Pasteur) e *Vacinação* (do termo latino “*vaca, ae*”, intimamente ligado com a varíola bovina e com a descoberta de Jenner), a História pode servir para uma melhor compreensão e memorização dos conceitos, visto que os nomes que lhes são atribuídos derivam de acontecimentos históricos.

A História das ciências, ou seja, todos os seus avanços e recuos, está diretamente relacionada com a História das tecnologias e com a História das nossas sociedades, sendo que “os contributos científicos produzidos nas últimas décadas do século XX (...) marcaram, e continuam a marcar, a agenda dos assuntos dedicados ao Ambiente, bem como as prioridades em termos de investigação científica” (Cabral, 2004:14). Deste modo, estando eu a lecionar ciências, em pleno século XXI, pareceu-me importante, sempre que possível, utilizar as minhas aulas para relacionar o tema trabalhado quer com os avanços na investigação científica (por exemplo quando falámos da importância dos micróbios para a indústria farmacêutica), quer com o ambiente (por exemplo quando falámos da importância dos micróbios, quer para a produção de húmus, quer para a produção de energia), aproveitando estes momentos para abordar as questões da sustentabilidade dos nossos recursos (por exemplo quando falámos do petróleo).

Para dar mais ênfase à ideia dos avanços técnicos ao serviço da Ciência, resolvi utilizar os avanços tecnológicos nas aulas que lecionei, apoiando todas as aulas em apresentações em powerpoint. Com essas apresentações, pretendi trazer o mundo dos computadores e da tecnologia para a sala para, desse modo, motivar os meus alunos e estimulá-los para a aprendizagem, visto que “as crianças, pelo menos nas nossas sociedades, vivem num ambiente fortemente marcado pela tecnologia”, sendo esta algo prazeroso para elas (Porcher *et al.* 1977:109).

Para além de recorrer às novas tecnologias, não abandonei o manual escolar, continuando a atribuir-lhe um papel importante nas minhas sequências de aula, e

recorrendo a ele ou às suas questões projetadas nos diapositivos apresentados para exercitar e avaliar os conceitos aprendidos em cada uma das aulas (Astolfi *et al.* 2000:538). Recorri ao manual porque, além de ser importante para, como referi anteriormente, exercitar e avaliar os conceitos, é também uma ferramenta de diálogo entre a escola e os pais e encarregados de educação dos alunos: acompanhando quer os registos nos cadernos diários, quer os registos feitos no manual escolar, os pais e encarregados de educação acompanham a vida escolar dos seus filhos.

Embora tenha apenas lecionado algumas aulas, procurei não descurar da avaliação da turma, até porque avaliando a turma, e o seu crescimento no que diz respeito à evolução de conceitos, estava a avaliar-me a mim própria. Assim, criei grelhas de avaliação para todas as aulas, nas quais registava, recorrendo à observação direta dos alunos, se estes tinham ou não cumprido os objetivos que eu estabeleci para cada uma das aulas. Embora uma aula não chegasse para avaliar todos os alunos da turma, no fim de todas as aulas, consegui reunir elementos que me permitiram avaliar cada um deles individualmente. Optei pelo método das grelhas de observação direta pois “(...) com as crianças, o modo de avaliação mais frutuoso é baseado na própria observação do professor, à medida que (...) vão realizando tarefas” (Pereira, 2002:117). Apesar de, em cada uma das aulas, não ter possibilidade de recolher informações sobre todos os alunos, as informações que fui recolhendo permitiram-me “(...) determinar a cada momento, como prosseguir” (Pereira, 2002:115), ou seja, permitiram-me rever as minhas práticas, e definir se estava a ir pelo caminho correto (ver anexo III).

Foi tendo por base a avaliação e todos os pontos que referi anteriormente que planifiquei as minhas aulas de Ciências Naturais, sendo que, embora atribua ao fato de planificar as aulas com alguma antecedência particular importância, visto que a planificação, especialmente para quem está no início das suas práticas, funciona como um projeto, e serve de base e apoio ao desenrolar da aula, não posso esquecer, como referem Shavelson e Stern, citados por Damião (1996:26), que ela “(...) pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos”.

Embora as Ciências Naturais não sejam uma área na qual me sinta particularmente à vontade, são uma área do meu interesse e senti-me privilegiada de, no estabelecimento de ensino onde tive oportunidade de estagiar, atribuírem dois blocos de 90 minutos a esta disciplina. Apesar de ter tido oportunidade de dar mais 90 minutos de ciências que os meus colegas de outros centros de estágio, gostaria de ter tido a possibilidade de continuar a trabalhar com esta turma, dando-lhes aulas de ciências durante mais algum tempo.

### **3.3.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Após ter lecionado a disciplina de Ciências Naturais, e refletindo sobre essa experiência, posso antes de mais, dizer que, de um modo geral, o saldo foi positivo e que consegui atingir as metas a que me propus, pois no final todos os alunos tinham atingido os objetivos que estabeleci e todos adquiriram os conhecimentos esperados.

Claro que, apesar de ter tido um saldo positivo, se pudesse e se as situações/ condições fossem diferentes, hoje faria algumas alterações nas minhas práticas.

Tendo em conta as características da turma, as estratégias que utilizei, nomeadamente o facto de apostar na partilha de ideias e no diálogo entre todos os alunos para a construção dos conceitos (agindo apenas como “negociadora de significados”), foram as mais convenientes. De referir ainda, porém, que houve a necessidade de limitar a participação de um dos alunos, que sendo um verdadeiro apaixonado pela disciplina, acabava por monopolizar grande tempo da aula com as suas participações que, embora interessantes, coerentes e válidas, se tornavam um pouco complexas para o nível cognitivo dos restantes colegas.

Penso porém que, no que se refere à utilização dos conhecimentos prévios dos meus alunos, fui completamente ao encontro das teorias construtivistas e, mais do que isso, peguei nas vivências da turma e consegui transformar a aprendizagem em algo significativo para eles: o facto de ter na turma várias crianças que já viajaram para países exóticos (por exemplo, uma das alunas chegou a faltar a uma das aulas de ciências por ter contraído uma doença ao ter bebido água contaminada numa viagem

que fez ao continente africano) fez com que os conteúdos lecionados lhes fossem próximos e fizessem parte das suas realidades.

Continuando a falar das minhas opções em relação às estratégias de ensino adotadas – onde tracei, como linha base da minha sequência de aulas, a construção conjunta de um esquema conceptual, alicerçado na hierarquia de conceitos escolhida – hoje, embora tivesse mantido a ideia de construir o esquema concetual, talvez desse mais liberdade à turma. Por exemplo, poderia ter proposto, para a ultima aula um trabalho de grupo (a pares) onde cada um dos grupos faria a sua proposta de esquema de conceitos, sendo que depois discutiríamos em sala de aula um modelo de esquema final. Faria isto para todos ficarem com o mesmo esquema nos seus cadernos diários, mantendo dessa forma o meu objetivo de aproximar os conhecimentos da turma, mas estando ao mesmo tempo a incentivar a sua criatividade e o seu espírito cooperativo, uma vez que o trabalho de grupo “(...) coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas e outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir “(Pato, 1995:9).

Além de incentivar os trabalhos de grupo, poderia ter apostado mais nos trabalhos práticos: poderia ter ido, por exemplo, com a turma até ao laboratório observar um bolor ao microscópio. Porém, e embora saiba que ao fazer isso estaria, de uma vez, a desenvolver nos alunos competências cognitivas, afetivas e processuais (Martins *et al.*, 2007), o fator tempo tornou-se um obstáculo a este tipo de trabalho, pois este tipo de tarefa ocuparia um bloco de ciências inteiro, o que condicionaria o desenrolar de todo o tema.

Falando agora da minha opção de utilizar as aulas de ciências para introduzir um pouco da História das Ciências e para alertar os alunos para o envolvimento da ciência nas inovações tecnológicas, na proteção do ambiente e na sustentabilidade, penso que resultou muito bem, e que a turma ficou muito mais consciente em relação ao seu dever de ajudar na construção de um futuro melhor. Para além de os ter tornado mais conscientes em relação ao futuro do mundo, sinto que os tornei mais conscientes em relação a eles próprios: por exemplo, numa das últimas aulas, achei fundamental alertá-los para os riscos da automedicação, bem como para os riscos de deixarem a medicação

a meio, ou para os riscos que correm ao deixarem de tomar vacinas – situações nas quais se colocam diariamente e em cujos perigos nunca haviam pensado.

No que se refere ao tipo de avaliação por mim escolhida, se voltasse à prática agora, recorreria novamente às grelhas de observação, porém, e numa tentativa de validar ainda mais a minha avaliação, daria uma folha de observação à minha companheira de estágio e, no final de cada aula, confrontaria a sua opinião com a minha, pois como me baseei nas minhas observações/avaliações, a perceção pode ter ficado limitada.

Tirando as pequenas alterações supracitadas, penso que no geral, e como referi anteriormente, as aulas foram bastante produtivas e dinâmicas, conseguindo manter sempre a turma motivada e controlada : para isso contribuiu a criação da “curiosidade do dia” que consistia numa curiosidade relacionada com cada uma das aulas e que eu lhes apresentava no momento antes de a aula terminar (por exemplo o facto de um adulto médio transportar no intestino o equivalente a cerca de 2 Kg de micróbios inofensivos) e que servia de estímulo ao bom comportamento da turma, pois, caso não se portassem bem, não teriam direito a essa curiosidade.

Outro fator que contribuiu para a motivação e estímulo da turma foi o fato de as aulas não terem caído numa monotonia de recursos, ou seja, durante todas as aulas fui diversificando a utilização dos recursos ao meu dispor: o powerpoint, o manual e o quadro branco foram uma constante em todos os blocos, o que acabou por fazer com que cada uma das aulas tivesse vários momentos, ao invés de ser composta de um interminável momento de 90 minutos. Esta variedade de recursos permitiu ainda que, no final, os alunos ficassem com vários tipos de materiais para o seu estudo: desde os registos efetuados no quadro, que passavam para o seu caderno diário, passando pelos registos no manual (aqui contemplados quer pequenos apontamentos, quer os exercícios que eles resolviam) e chegando aos próprios diapositivos e imagens que, no final de todas as aulas, eu lhes disponibilizava.

Para terminar esta reflexão, apraz-me dizer que a minha prática de ciências naturais e o seu sucesso não teriam sido possíveis se não tivesse tido o incansável apoio

quer da professora orientadora quer da professora cooperante, sempre dispostas a esclarecer as minhas dúvidas para que tudo corresse pelo melhor.

### **3.4. Matemática**

#### **3.4.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo da prática educativa, lecionei 10 aulas de Matemática de 45 minutos cada, numa turma de 27 alunos (16 raparigas e 11 rapazes) do 5ºano do Ensino Básico de uma escola privada do distrito de Coimbra. A maioria destes alunos apresentava bons resultados a Matemática.

Baseando-me em Shulman (1986), o conhecimento que um professor de Matemática deve ter para ensinar foi tido em conta, não só na conceção das aulas, mas nesta descrição da fundamentação da prática. Este conhecimento envolve o conhecimento do conteúdo a ensinar, o conhecimento pedagógico desse conteúdo e o conhecimento curricular.

Segundo este autor, o *conhecimento do conteúdo* contempla a quantidade do conhecimento existente na mente do professor, bem como a forma como este está organizado, havendo a necessidade de compreender bem as estruturas da matéria e ir para além do conhecimento dos factos ou conceitos matemáticos. O conhecimento do *conteúdo pedagógico* vai além da matéria. Mais do que saber o que se vai dar, há que saber como formular e representar essa matéria, tendo em conta que, para cada matéria a ensinar, há uma forma mais adequada de a apresentar e tornar clara e compreensível aos olhos dos outros: para alguns casos podemos, por exemplo, recorrer a ilustrações e, noutros, optar por demonstrações, dependendo do tópico que queremos abordar. O *conhecimento curricular*, por sua vez, é “representado pela gama completa de programas concebidos para o ensino de assuntos particulares e tópicos a um dado nível, a variedade de materiais educativos disponíveis em relação aqueles programas e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contraíndicações para o uso do currículo particular dos materiais programáticos em circunstâncias particulares” (Shulman, 1986: 10).

A sequência didática lecionada inseria-se no domínio “Organização e Tratamento de Dados” no tópico “Representação e Interpretação de Dados”. Os

objetivos específicos da sequência de ensino foram: consolidar conceitos (gráficos de barras, retângulo), representar dados em gráficos de barras, interpretar gráficos de barras (1ª aula); construir e interpretar tabelas de frequência absoluta e relativa (2ª aula); distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa (3ª aula); rever vocabulário relacionado com a representação e interpretação de dados (4ª aula); analisar e interpretar dados estatísticos (5ª aula); analisar e interpretar tabelas e gráficos e gráficos de barras duplas (6ª aula); ler e interpretar gráficos de linhas (7ª e 8ª aula); perceber o que é a média aritmética, calcular a média aritmética e introduzir o diagrama de caule-e-folhas (9ª aula); construir e interpretar diagramas de caule-e-folhas (10ª aula).

Para aprofundar o conhecimento matemático acima referido, examinei alguns documentos, destacando os seguintes: *Organização e tratamento de dados* (Martins e Ponte, 2010); *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (Palhares, 2004) ; *Análise de dados – textos de apoio para professores do 1º Ciclo* (Martins, et al, 2007) .

A nível do conhecimento curricular de Matemática para o 5º ano do Ensino Básico, foram analisados e usados regularmente o *Programa de Matemática do Ensino Básico*, PMEB, (ME, 2007); o *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (NCTM, 2008) e ainda diferentes manuais de Matemática do 5ºano, dos quais destaco o manual adotado pela turma de estágio: “*Matemática Cinco: 5º ano do Ensino Básico*” (Rosa, Neves e Vaz, 2012).

O *Programa de Matemática do Ensino Básico* (PMEB), para o domínio “Organização e Tratamento de Dados”, apresenta os seguintes objetivos específicos: (i) formular questões suscetíveis de tratamento estatístico, identificar os dados a recolher e a forma de os obter; (ii) distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta ou contínua; (iii) construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras, de linha e diagramas de caule e folhas; (iv) compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação da sua utilização.

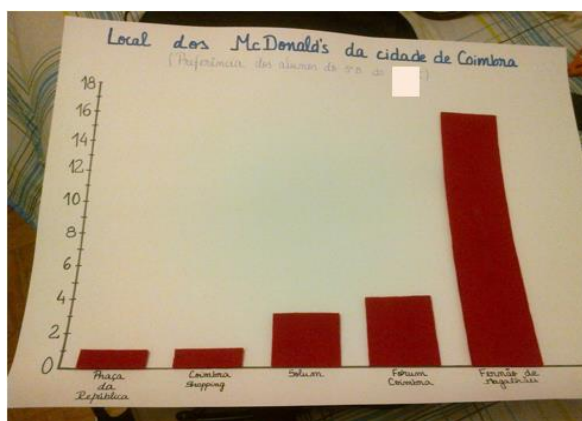
O PMEB sugere ainda que, durante as aulas de Matemática, sejam fomentadas as seguintes capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação Matemática. A capacidade de resolução de problemas “ é uma capacidade que se articula com as outras capacidades Matemáticas e deve ser trabalhada em todos os temas matemáticos, conferindo coerência à aprendizagem Matemática” (ME, 2007:45). A resolução de problemas deve ser “ tanto um ponto de partida para novas aprendizagens, em que os alunos desenvolvem o seu conhecimento matemático, como uma ocasião de aplicação de aprendizagens precedentes, na qual os alunos mobilizam e põem em acção o seu conhecimento” (ME, 2007:45). Uma forma de desenvolver esta capacidade é utilizar a “discussão dos problemas, tanto em pequenos grupos como em colectivo”, acabando por “promover a reflexão dos alunos”, conduzindo “à sistematização de ideias e processos matemáticos” e estabelecendo “relações com outros problemas ou com variantes e extensões do mesmo problema”. (ME, 2007:45/46)

O raciocínio matemático, por outro lado, engloba a enunciação e teste de conjecturas, bem como a sua posterior demonstração. Neste caso, “os alunos devem ter experiências que lhes proporcionem oportunidade de acompanhar raciocínios matemáticos e de elaborar e justificar os seus raciocínios.” Através de questões o professor deve procurar que os alunos se “expressem e desenvolvam ideias e clarifiquem e organizem os seus raciocínios”. Os alunos devem ser incentivados a debater e a partilhar os seus raciocínios de forma a que, “progressivamente, sejam capazes de explicar e justificar o seu raciocínio, dando explicações claras e coerentes, incorporando propriedades e relações Matemáticas.(ME, 2007:46)

Para fomentar a capacidade de comunicação Matemática “os alunos têm que adquirir e usar a terminologia e a simbologia apropriadas”, para isso os alunos devem ser envolvidos em diversas situações onde a comunicação oral ou escrita estejam presentes, situações onde “devem dispor de oportunidades frequentes para interpretar textos, apresentar ideias e colocar questões, expor dúvidas e dificuldades, pronunciar-se sobre os seus erros e os dos colegas, recorrendo tanto à linguagem natural como à linguagem Matemática.”(ME, 2007:46). Esta capacidade é “fundamental na

aprendizagem dos tópicos matemáticos e deve ser alvo de trabalho na aula de Matemática” (Carvalho e Silvestre, 2010:171).

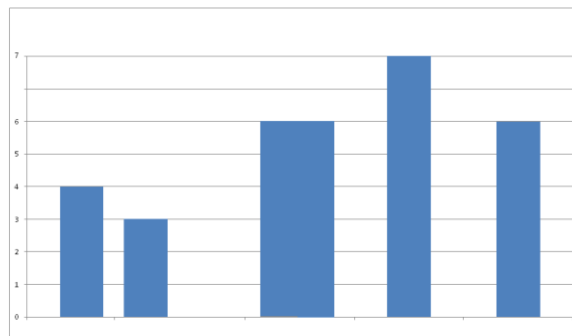
Aquelas capacidades transversais foram sempre tidas em conta ao longo das práticas. Por exemplo na primeira aula, cujos objetivos eram consolidar conceitos, com o intuito de que os alunos chegassem às características de um gráfico de barras, procedeu-se à análise de um gráfico de barras relativo à “preferência da turma em relação a uma cadeia de fast food da cidade” (fig.1). Esta análise foi feita em grande grupo, a partir do questionamento adequado feito pela professora, como por exemplo: “O que é que estamos a estudar?”; “Essa variável em estudo pode ter diferentes possibilidades?”; “O que é que está representado no eixo horizontal?”; “E o que é que está representado no eixo vertical?”; “O que é uma frequência absoluta?”; “Como são construídas as barras deste gráfico?”; “O que são retângulos?”; “Como construo um gráfico de barras?”



**Figura 1 - Gráfico de barras sobre as preferências dos alunos em relação a uma cadeia de fast food da cidade.**

De seguida, os alunos foram convidados a realizarem entre si um “jogo de perguntas” que envolveu toda a turma: um aluno, escolhido ao acaso, deveria colocar uma questão sobre aquele gráfico a um outro aluno da turma.

Posteriormente, foi distribuída a cada aluno uma folha com um outro gráfico que apresentava alguns erros relativamente à sua construção (fig.2). Os alunos foram convidados a identificar esses erros e a corrigi-los de seguida, construindo um novo gráfico.



**Figura 2 - Gráfico de barras com erros.**

Ao terem a oportunidade de resolver estas três situações problemáticas, bem como de comunicarem as suas soluções e raciocinarem sobre elas, os alunos estavam a desenvolver as capacidades transversais mencionadas anteriormente.

O PMEB (ME, 2007) diz-nos, sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, que esta é “parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (p.12). Esta avaliação de aprendizagens pode assumir um cariz formativo ou um cariz sumativo.

Segundo o Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho, a avaliação formativa visa: “informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objectivos do currículo.” Possuidora de um “carácter sistemático e contínuo” é da “responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores.” Por outro lado, a avaliação sumativa “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.” Embora não tenha tido a possibilidade de aplicar na turma momentos de avaliação sumativa, a verdade é que “a avaliação é um processo contínuo, dinâmico e em muitos casos informal. Isto significa que, para além dos momentos e tarefas de avaliação formal, a realização das tarefas do dia-a-dia também permite ao professor recolher informação para avaliar o desempenho dos alunos e ajustar a sua prática de ensino”(ME, 2007:12). Assim sendo, durante as minhas práticas, e tendo em conta que esta é uma avaliação, designada formativa, que “está presente em toda a atividade docente e não apenas nos momentos formais de avaliação como normalmente se faz crer”(ME, 2007:12), aproveitei todas as situações de aula para, informalmente, verificar se os meus alunos estavam a alcançar os resultados

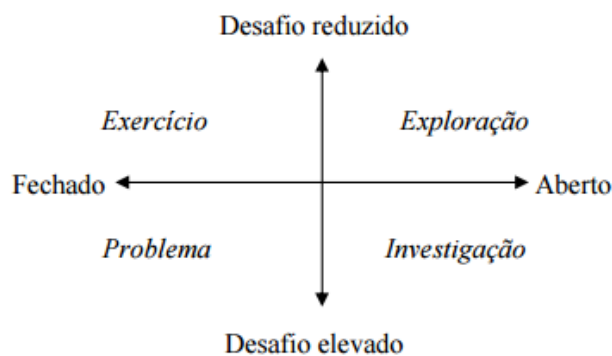
esperados, corrigindo todas as suas produções escritas e orais, identificando as suas principais lacunas e erros a nível de conceitos e linguagem Matemática, e dando-lhes feedback quer oral, quer escrito.

De uma forma geral, a estrutura das aulas nesta prática pode ser considerada de dois tipos, embora todas as aulas tivessem começado com a correção dos trabalhos de casa (em grande grupo), onde se puderam detetar as dificuldades Matemáticas e clarificaram conceitos/ processos. Um tipo de estrutura de aula tinha a ver com a introdução de um novo conceito/processo matemático: este emergia fundamentalmente dos conhecimentos prévios dos alunos, que eram ativados com o auxílio da professora. Posteriormente eram dadas a cada aluno tarefas de aplicação e feita uma síntese em grande grupo pelos alunos ou pela professora. Se o professor queria consolidar na aula os conceitos já apreendidos, era desenvolvido outro tipo de estrutura: eram dados exercícios individuais aos alunos e esses eram convidados a resolver as tarefas no quadro. A primeira aula implementada, já aqui caracterizada, apresenta uma combinação destas duas estruturas: a primeira estrutura está presente na primeira parte da tarefa, onde se pretendia que os alunos, partindo dos seus conhecimentos prévios, chegassem à construção do gráfico; o segundo tipo de estrutura está presente na segunda e na terceira parte da tarefa, onde os alunos tinham de consolidar as características de um gráfico de barras.

As tarefas escolhidas para as práticas foram pensadas tendo em conta a turma e os conteúdos a trabalhar, de forma a que se estabelecessem conexões que fomentassem a aprendizagem dos alunos. As tarefas podem partir do professor, sendo formuladas por este e de seguida propostas aos alunos, ou podem ir sendo construídas, de modo implícito, durante o decorrer do trabalho em sala de aula, sendo que em ambos os casos é necessário ter em atenção a forma como estas são conduzidas (Ponte, 2005).

Tenho designado, nesta fundamentação, as tarefas escolhidas, usando a nomenclatura de Ponte (2005): exercícios, problemas, tarefas de exploração e tarefas de investigação (Fig.3). Os problemas e os exercícios consideram-se tarefas fechadas, embora o grau de dificuldade seja diferente: o problema apresenta um maior grau de dificuldade. Por outro lado, as tarefas de investigação e as de exploração são tarefas

mais abertas. As tarefas de exploração apresentam um grau de desafio baixo, podendo os alunos começarem a trabalhar sem grande planeamento. As tarefas de investigação, representam um desafio mais elevado, acabando por promover um grande envolvimento dos alunos (Ponte, 2005).



**Figura 3 - Relação entre os diversos tipos de tarefas (Ponte, 2005:8)**

Nesta prática a maioria das tarefas dadas aos alunos foram problemas, como por exemplo a primeira tarefa, já aqui referenciada, que consiste na análise e interpretação de um gráfico sobre “as preferências da turma em relação a uma cadeia de *fast food* da cidade”. A segunda e terceira tarefas dessa mesma aula são, por sua vez, consideradas exercícios porque serviram para consolidar conceitos.

### **3.4.2. Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas em Matemática no 2º Ciclo do Ensino Básico**

As práticas envolveram 3 grandes componentes: a observação de aulas (da professora cooperante e da estagiária com quem partilhava a turma de estágio), a leção da sequência didática e reflexão.

A observação das aulas da professora titular de turma de estágio aconteceu antes da leção pela estagiária da sequência de ensino. Foram três semanas de extrema

importância, pois permitiram conhecer bem a turma e cada aluno na sua individualidade. Nesse período de observação, além de perceber o tipo de interação *intra – turma* e entre a turma e a professora, foram identificados os alunos com mais dificuldades em Matemática (quatro) obrigando a uma maior atenção na preparação da lecionação. Em simultâneo com esta observação, foi possibilitada uma pré-intervenção nas aulas da professora titular, permitindo perceber as questões que os alunos colocavam, bem como o tempo que demoravam a resolver situações problemáticas. Foi possível notar que o manual era o principal recurso usado pela professora da turma.

A observação das aulas da outra estagiária foi posterior às aulas por mim lecionadas, permitindo-me fundamentalmente aprender a refletir sobre a sua ação. Foi-me também sugerido que observasse aquelas aulas tendo em conta os seguintes critérios: “Quais os pontos críticos da aula”; “O que teria aprendido se fosse um aluno da turma” e ainda “o que mudaria se eu fosse professora”. Por exemplo na aula onde a outra estagiária pretendeu desenvolver o conceito de perímetro, esta levou para a sala uma cartolina que continha um herbário retangular, dando aos alunos a tarefa de calcularem a quantidade de fita necessária para emoldurar aquele herbário, o que resultou muito bem, uma vez que na disciplina de Português os alunos também estavam a trabalhar uma obra com o mesmo nome (“*Herbário*”). Contudo, depois desta tarefa, na parte final da aula, a estagiária propôs ao grupo um jogo de dominó de unidades de comprimento. Este jogo exigia que os alunos estabelecessem relações entre o metro, o decímetro, o centímetro e o milímetro e eles não estavam preparados para estabelecer tais relações, pois só tinham trabalhado com tarefas que envolviam o centímetro. Talvez se a estagiária tivesse pedido aos alunos para calcularem o perímetro do herbário noutras unidades lineares diferentes, tivesse dado mais tarefas da mesma natureza e levado o jogo para a turma mais tarde, não tivessem aparecido os obstáculos acima mencionados.

A implementação da sequência de ensino foi um processo moroso, pois os esboços das planificações das aulas tiveram de ser concebidos e melhorados, tendo em conta as sugestões das professoras (a professora titular de turma e a professora supervisora da ESEC). Também, após cada aula implementada, aquelas planificações

ainda poderiam ser melhoradas para se adequarem às dificuldades evidenciadas pelos alunos na aula implementada. Essas alterações eram resultado da reflexão conjunta do grupo de estágio composto pelas duas estagiárias e pelas orientadoras já aqui referidas.

Durante o decorrer das aulas, apercebi-me de algumas dificuldades nos alunos, por exemplo aquando da distinção entre dados qualitativos e dados quantitativos. Foi fundamentalmente quando foi solicitado aos alunos que inventassem problemas para colocar aos colegas (“problem posing”) envolvendo variáveis estatísticas distintas (qualitativas e quantitativas) e os relacionassem com os diferentes gráficos. O “problem posing” foi importante uma vez que possibilitou detetar que aquele conteúdo ainda era pouco claro para a maioria da turma, parecendo exigir dos alunos competências de nível mais elevado. Assim, nas aulas seguintes, aqueles conteúdos tiveram de ser retomados para sua clarificação e consolidação. Para além disso, ainda exigiu à estagiária reflexão e procura da melhor estratégia a desenvolver na aula para trabalhar aqueles mesmos conteúdos. A maioria dos alunos da turma apreendeu os conhecimentos matemáticos que foram lecionados na sequência de ensino já que as suas produções escritas e as suas falas o evidenciaram.

Esta prática permitiu identificar, na minha ação, os diferentes tipos de conhecimento que um professor deve ter para ensinar: o conhecimento do conteúdo a ensinar, o conhecimento pedagógico desse conteúdo e o conhecimento curricular (Shulman, 1986).

O conhecimento pedagógico do conteúdo parece ser aquele que influencia toda a prática de um professor, sendo que foi neste tipo de conhecimento que detetei as minhas maiores limitações. Não era fácil escolher tarefas ricas no sentido de fazer com que os alunos desenvolvessem as suas competências, bem como escolher as representações mais claras e simples para desenvolver conceitos e processos. Por exemplo, ao distribuir tarefas aos alunos, estas eram resolvidas ao ritmo de cada um, o que originava desmotivação e comportamentos inapropriados na turma. Assim, tiveram de ser procuradas tarefas que ocupassem os alunos durante todo o tempo de aula. Para além disso, as representações usadas na aula devem ser cuidadosamente escolhidas. Por exemplo, vários grupos de alunos, ao apresentarem um gráfico que

lhes foi solicitado e ao fazê-lo numa folha A4 para a turma inteira, fizeram com que o trabalho tivesse saído prejudicado, pois o tamanho da folha onde o gráfico estava representado era impróprio para uma leitura normal por todos os alunos da turma.

O meu desenvolvimento profissional deve passar fundamentalmente pelo fomento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Talvez o faça apropriando-me de pesquisa neste domínio, colaborando com professores mais experientados e lecionando cada vez mais aulas de Matemática.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Apesar de recear o estágio, uma vez que era um universo desconhecido para mim, o início da prática letiva revelou-se uma experiência transformadora, na medida em que me ajudou a crescer enquanto profissional da educação.

Uma das principais vantagens destes períodos de estágio foi poder trabalhar com alunos de diferentes idades, uma vez que no 1º CEB estive com alunos de 7 e 8 anos, e no 2ºCEB estive com diferentes turmas, de idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Esta possibilidade de trabalhar com grupos de idades distintas, permitiu-me, também, criar estratégias para lidar com esta realidade, percebendo que, ao mesmo tempo que os alunos vão ganhando mais maturidade, as formas de os abordar também devem sofrer alterações.

Embora durante as práticas no 1º CEB tivéssemos estabelecido alguns laços com os alunos, senti que foi no 2º CEB que se estabeleceram relações de empatia mais fortes, talvez devido ao facto de estes alunos passarem mais tempo connosco, visto que, por um lado, lecionávamos mais do que uma disciplina e, depois, porque nos viam como professores, mas professores mais novos, capazes de os perceberem melhor e capazes de os ouvir em caso de necessitarem de desabafar.

O estabelecimento de laços de proximidade com os alunos foi algo que esteve sempre presente nesta experiência. Assim, durante o meu percurso, que contemplou os períodos de observação, intervenção e reflexão (quer no 1ºCEB, quer no 2º CEB) pretendi conhecer bem as turmas com as quais me envolvi, uma vez que, criar laços com os grupos com os quais trabalhamos, é condição essencial a que se obtenham bons resultados. Ao conhecê-los bem, pude desenvolver estratégias e orientar as planificações de uma forma mais adequada, mesmo que, no decorrer do processo de intervenção, algumas não se revelassem as melhores opções.

Para colmatar essas falhas que iam ocorrendo, quer a nível da planificação, quer a nível da intervenção, os momentos de reflexão com a minha colega de estágio, e com os diversos professores cooperantes e orientadores revelaram-se bastante úteis, na medida em que só reconhecendo os nossos erros os conseguimos ultrapassar, aprendendo com eles e evitando repeti-los.

No que diz respeito a esses erros, um dos principais obstáculos à completa e efetiva implementação das planificações foi o tempo, especialmente ao nível do 2ºCEB, uma vez que, embora planificasse para 45 minutos e previsse os períodos de entrada e saída da sala de aula, bastava os alunos demorarem um pouco mais a entrar na sala para a gestão de tempo ficar comprometida.

Além da questão da gestão do tempo, o facto de ter de avaliar os alunos no desempenho da aula também se revelou um pouco difícil, uma vez que os alunos mais calados acabavam por ser menos participativos, o que não queria, necessariamente, dizer que não estivessem a acompanhar o que estava a ser dito e a aprender o que estava a ser ensinado.

Enfim, este período de prática letiva levou-me a perceber que o ser professor é um caminho que se percorre ao longo da vida e que esta iniciação foi apenas o abrir da porta para o futuro, um futuro que eu espero risonho e próspero.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a Motivação*. Coimbra: Almedina
- Alarcão, I. (1996), *Reflexão crítica sobre os pensamentos de D. Schon e os programas de formação de professores*. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*(pp.9-39). Porto: Porto Editora
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structures and Student Motivations*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-171
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Astolfi, J.P.; Darot, E.; Ginsburger-Vogel, Y.; Toussaint, J. (2000). *Práticas de Formação em Didáticas das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bach, P. (1987), *O Prazer na Escrita*. Porto: Edições Asa
- Balancho, M. J. e Coelho, F.M. (1994). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Editorial Presença
- Barca, I. (2000), *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho (IEP-CEEP)
- Barca, I.; Gago, M. (2001) *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1,( pp.239-261). Braga: Universidade do Minho
- Boruchovitch, E. e, Bzuneck, J. A. (2001). *A Motivação do Aluno*. Rio de Janeiro: Vozes
- Branco, A. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história - Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Cabral, H. (2004). *Ciência e Ambiente: Uma aliança para a sustentabilidade?*. Lisboa: Apenas Livros Lda

Cachapuz, A.; Praia, J.; Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional

Carvalho, R.; Silvestre, A. I. (2010). *Desenvolver a comunicação Matemática na sala de aula*. In GTI (Ed.), *O Professor e o Programa de Matemática em sala de aula*.(pp.147-174). Lisboa: APM

Cortesão, L. et al., (1995). *E agora tu dizias que... Jogos e Brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento

Costa, J. et al. (2010), *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção – planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva

Delors et al. (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA

Drew, W.F., Olds, A.R. e Olds, H. F. (1989). *Como motivar seus alunos – Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Amadora – Lisboa:Plátano Edições Técnicas

Duarte, I. (2005). *Uso da Língua e Criatividade*. In Actas do Colóquio A linguística na formação de professores de português

Dufayet, P. e Jenger, Y. (1977). *Le comment de la poésie*. Paris: Les Editions ESF

Estrela, A. (1990), *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

Faure, E., et al (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand

Félix, N e Roldão, M.C.(1996) *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Fernandes, C.C. M. e Barca, I. (or.) (2009) *Explicação Histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*, Braga: Universidade do Minho
- Ferraroni, D. S. e Ramos, G. P. (2011, 17 de maio) *Profa: desconstruindo o tradicional em busca de um consenso construtivista*. Comunicações
- Gago, M. (2012) *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Pensar a Educação
- Gauthier, B. (Dir.) (2003), *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados*, Loures: Lusociência
- Gonçalves, S.M.M.M. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares (Estudo de Caso numa Escola do Primeiro Ciclo)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa
- González, M.T. e Escudero J. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas
- Guedes, T. (1990), *Ensinar a Poesia*. Rio Tinto: Edições Asa
- Guedes, T. (2000), *Criatividade Precisa-se*. Lisboa: Caminho
- Guedes, T. (2002), *Poetas “Difíceis”?* – um mito. Lisboa: Caminho
- Guillotte, A. (1990) *Le professeur Stratège*. Paris: Les Éditions D’Organisation
- Huffman, K., Vernoy, M., e Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Leal, M.R.M (1994), *Personalidade Integrada e a Escola de Todos*, Lisboa: Associação de Pedagogia Infantil
- Leite, L. (Organizadora). (2004). *Metodologia do Ensino das Ciências – Evolução e Tendências nos últimos 25 anos*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia

Magalhães, J. (1999). *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação*. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Marques, R. (1998), *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*, Porto: Porto Editora

Martins, M. E. e Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: ME/DGIDC

Martins, M. E. G., Loura, L. C. C. e Mendes, M. F. (2007). *Análise de dados: Texto de apoio para os professores do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação

Martins et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC

Mattoso, J. (1998). *A identidade Nacional*. Lisboa:Gradiva

ME/DGEBS (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal*. Lisboa

ME (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa

ME (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa

ME (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa

Medeiros, E. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania: ser pessoa na identidade e em contextos de diversidade*, in Medeiros, E. O. [coord]. *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento

Medina, J. (2006). *Portuguesismo(s)*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa

Mendes, J.A. e Fernandes J. L. (1999) *A identidade portuguesa. Cadernos de Língua e Cultura Portuguesa*. Série “História e Geografia”, nº1, Coimbra: Faculdade de Letras

Mintzes, J.J.; Wandersu, J.H. e Novak, J.D. (2000). *Ensinando Ciência para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

- Moreira, M. A. (2005). *Aprendizagem Significativa Crítica*. Impressos Portão Ltda: São Leopoldo
- Moreira, M. A. L. (2001), *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Moreira, M. e Masini, E. (1982). *Aprendizagem Significativa - A teoria de David Ausubel*. S. Paulo: Editora Moraes
- Moreira, M. A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos: Univesridade de Burgos (pp. 17-45)
- Muñoz, J. M. E. (1981) *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos Tau
- NCTM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Oliveira, L., Pereira, A., Batista, C., Correia, F., e Duarte, O. (1999). *O professor e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Investigar e Formar em Educação* (pp. 351-363). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Palhares, P. (2004) (ed). *Elementos de Matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL
- Pardal, L. e Lopes, E.S. (2011), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Maia: Areal Editores
- Pato, M.H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pereira, M. (Coordenadora). (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. (pp. 11-34). Lisboa: APM

Porcher, L.; Ferrant, P.; Blot, B. (1977). *Pedagogia do meio ambiente*. Lisboa: Sociocultur

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva

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

Roldão, M.C. (1987). *Gostar de História – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora

Rosa, A. R.; Neves, L.; Vaz, N. (2012). “*Matemática Cinco: 5ºano do Ensino Básico*”. Lisboa: Raiz Editora.

Santos, M.E.V.M. (1994). *Área Escola/Escola – Desafios Interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte

Sebastião, S.P. (2012), *O Destino Manifesto – História, Mitologia e Espiritualidade do Povo Português*, Lisboa:MGI

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*,15 (2), (pp.4-14)

Silva, B. D. (2001), *Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino: Audiovisual/Rendimento da aprendizagem/Democratização do ensino*. Comunicação apresentada no 6.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia em Braga. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/530> – consultado em 04 de junho de 2013 )

Smith, A. (1997). *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva

Sobral, J.M. (2012), *Portugal, Portugueses: Uma Identidade Nacional*, Lisboa: FFMS

Stipek, D. (2002). *Learning Motivation:integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon

Telmo, I.C. (1994). *O Património e a Escola – do passado ao futuro*. Porto: Texto Editora

Tomlinson, C.A. e Allan, S. D. (2001). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA

Varela, P. (2010) *El componente lúdico en la enseñanza de ELE*. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera [online]. núm. 11 (pp. 1-10). (<http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/> - consultada em 19 de agosto de 2013)

Vasconcellos, A. F. (2012). Uma Escola Nova na Bélgica. GLOCAL (Associação Científica Internacional)

Zabalza, M.A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

### **Legislação Consultada**

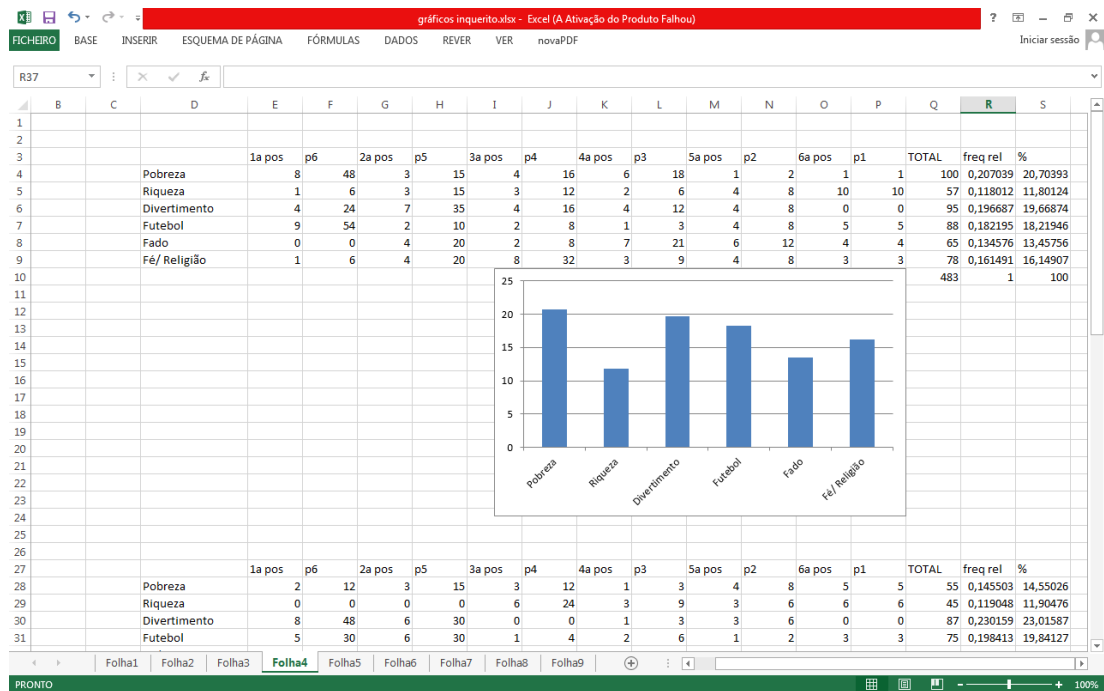
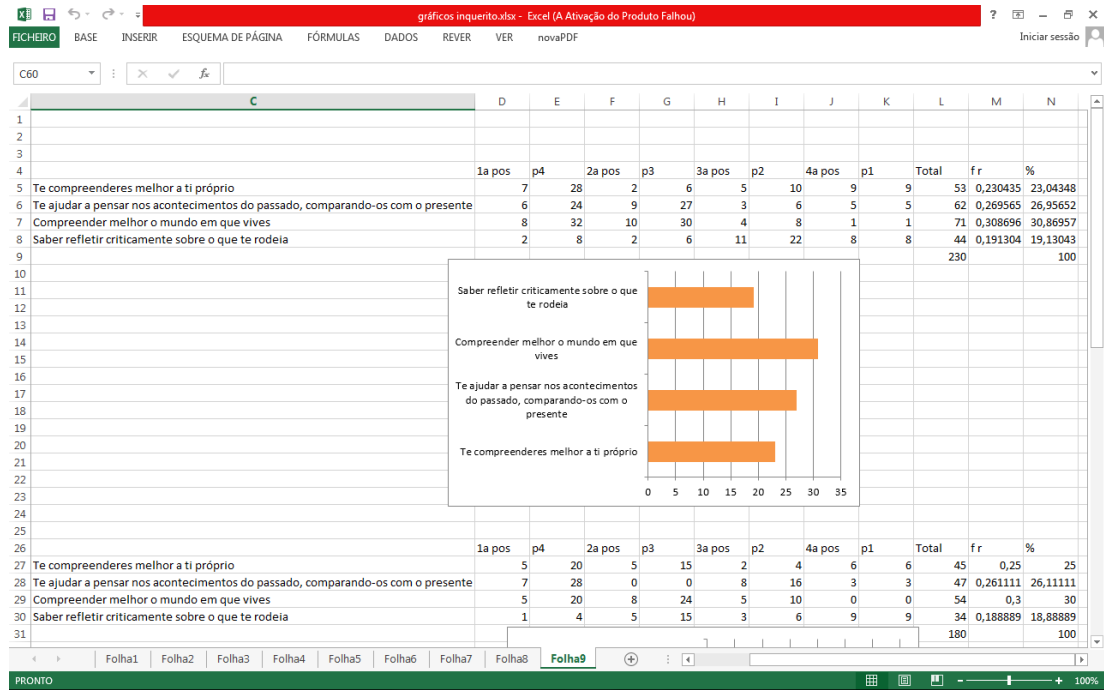
Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho



**ANEXO I**



## Exemplo de tratamento de dados no Microsoft Excel





**ANEXO II**



O presente questionário surge no âmbito de uma investigação, levada a cabo por uma aluna de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, sobre a relação entre o estudo de temas de História de Portugal (na área de Estudo do Meio) e o desenvolvimento do sentimento de Identidade Nacional.

O tempo de resposta a este questionário é de aproximadamente 10 minutos e, sendo um questionário de preenchimento individual, as respostas dos inquiridos serão anónimas e confidenciais.

### Dados Pessoais

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

## Grupo I – Sobre Portugal

### 1- Gostas de Portugal porque:

(para responder a esta questão terás de assinalar **apenas duas** opções)

É o teu país

É um país com grande  
passado histórico

É o país onde vives com a  
tua família

Tem um clima ameno

### 2- Identificas-te com o teu país através:

(Numerar de 1 a 8, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **8** o elemento com que te identificas menos.)

Hino

Língua

Monumentos

Literatura

Bandeira

Cultura

Museus

Sol/ Praia

**3- Quando pensas em Portugal, pensas em:**

(Numerar de 1 a 6, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **6** o elemento com que te identificas menos.)

Pobreza  Divertimento  Fado

Riqueza  Futebol  Fé/ Religião

**4- Sentimentos associados ao país:**

(Numerar de 1 a 8, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **8** o elemento com que te identificas menos.)

Saudade  Orgulho  Indiferença  Tristeza

Solidariedade  Respeito  Descontentamento  Esperança

**Grupo II – O papel formativo da História**

(Nas duas questões que se seguem tens de escolher apenas uma opção)

**1- Gostas de História?**

Sim  Não

**2- Consideras que saber História é:**

Pouco Importante  Importante  Muito Importante

3-

**a) Saber História contribui para:**

(Numerar de 1 a 5, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **5** o elemento com que te identificas menos.)

	<b>Conhecer melhor o país.</b>
	<b>Compreender o passado.</b>
	<b>Valorizar os nossos antepassados.</b>
	<b>Desenvolver sentimentos de pertença em relação ao país.</b>
	<b>Diferenciar o nosso país de outros países.</b>

**b) Distingues o teu país dos outros, através de:**

(Numerar de 1 a 8, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **8** o elemento com que te identificas menos.)

**Hino**  **Língua**  **Monumentos**  **Literatura**

**Bandeira**  **Cultura**  **Museus**  **Sol/ Praia**

**c) As aprendizagens em História ajudaram-te a:**

(Numerar de 1 a 4, por ordem decrescente de escolha: sendo **1** o elemento com que te identificas mais e **4** o elemento com que te identificas menos.)

	<b>Refletir criticamente sobre o que te rodeia.</b>
	<b>Compreender melhor o mundo em que vives.</b>
	<b>Pensar nos acontecimentos do passado, comparando-os com o presente.</b>
	<b>Compreenderes-te melhor enquanto pessoa e cidadão.</b>



**ANEXO III**



## Grelha de Observação de Ciências

Legenda:

N – Não observado/aplicável    I – Insuficiente    S – Suficiente

B – Bom

MB- Muito bom

N.º	Compreender que existem vários tipos de micróbios, uns inofensivos e outros nocivos.	Perceber que os micróbios podem ser encontrados em todo lado.	Entender que os micróbios podem ter formas e tamanhos diferentes.	Compreender que alguns micróbios provocam doenças.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				