

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Relatório Final

**Aprender e aprender a ensinar a caminho da
profissionalidade**

Ana Isabel Vieira Viveiros

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Isabel Vieira Viveiros

Relatório Final

Aprender e aprender a ensinar a caminho da profissionalidade

Relatório de Estágio de 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: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutor (a) Maria do Rosário Campos

Orientadora: Prof. Doutor (a) Maria de Fátima Neves

Data da realização da Prova Pública: 22 de julho de 2015

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, e fundamentalmente, na realização deste trabalho, existiram pessoas que me apoiaram e ajudaram, incansavelmente. Deste modo, quero deixar algumas palavras de agradecimento a todas essas pessoas, em especial:

À minha orientadora, Doutora Fátima Neves, pelo apoio constante e pela força que me passou, mas também pelas correções, indicações que me deu, para tornar este trabalho melhor.

Aos coorientadores, Professor Virgílio Rato, Professora Doutora Lola Xavier, Professora Doutora Conceição Costa, Professora Doutora Ana Albuquerque, pela disponibilidade manifestada, pela orientação, como também o apoio e motivação mostrada ao longo da elaboração deste Relatório.

Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao meu irmão, por todo o apoio, amor, força, conselhos, afeto, que em vários momentos me deram ânimo e vontade para superar os meus objetivos. Obrigada pela paciência de “santo” que tiveram comigo, principalmente nesta fase, pois eu sei que não fui uma pessoa fácil.

À minha avó, faltam-me palavras para descrever tudo aquilo que fez por mim. Adoro-a! Obrigada por tudo!

À minha tia, todos conselhos que me deu e por sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Às melhores amigas do mundo, do “meu” mundo! Obrigada por todos os momentos divertidos, de partilha e de afeto que tivemos. Obrigada por serem minhas companheiras na vida! A vossa amizade, cooperação e perseverança tornaram-me uma pessoa melhor, mais forte e mais capaz.

Resumo

O presente Relatório é o resultado do trabalho realizado durante a Prática Educativa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º CEB.

Este Relatório é composto por três partes. Na primeira parte é apresentada a investigação referente ao conhecimento dos/as alunos/as de uma turma do 6.º ano sobre fontes históricas, bem como o contributo para as suas aprendizagens na disciplina de História e Geografia de Portugal. Inicialmente, faço uma abordagem teórica sobre fontes históricas, abrangendo o conhecimento histórico e recorrendo aos fundamentos de vários autores/as, para, de seguida, analisar, interpretar e concluir se as fontes históricas influenciam significativamente a aprendizagem dos/as alunos/as do 2.º Ciclo na disciplina de HGP. Na segunda e terceira partes, apresento as minhas experiências nos estágios em 1.º e 2.º CEB, referindo os contextos de intervenção, a Escola e a Turma. Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico são, ainda, apresentadas duas experiências-chave, referentes às “Estratégias de controlo do comportamento dos/as alunos/as” e “A aprendizagem de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto de uma Educação inclusiva”, devido à pertinência destas matérias no contexto educativo. No 2.º Ciclo do Ensino Básico destacam-se as particularidades de cada um dos quatro domínios científicos: História e Geografia de Portugal, Matemática, Português e Ciências Naturais, fazendo-se a fundamentação e a reflexão sobre as práticas educativas.

Palavras-chave: Fontes Históricas, Motivação, Aprendizagens Ativas, Recursos Didáticos

Abstract

This final report is the result of the complete work accomplished during Pedagogic Practice in the 1st and 2nd cycle of basic education, as part of its Master. This final report is divided in three parts. In the first part, it's presented the research referring to the knowledge of a 6th grade students relating historical sources, as well as their learning process in Portuguese History and Geography. Initially, I conduct a theoretical approach on historical sources, containing historical knowledge and appealing to several authors, following an analysis, interpretation and conclusion to if the historical sources significantly influence the 2nd cycle students learning on Portuguese History and Geography. In the second and third part, I present my experiences during the internships on the 1st and 2nd cycle of basic education, referring to the intervention contexts, the School and the Class. Regarding the 1st cycle of basic education, there are still presented two key experiences, related to "Control strategies of student's behaviour" and "The learning process of a Special Education Needs (SEN) child, in the context of an inclusive Education", due to importance of these subjects in the educational context. In the 2nd cycle of basic education it's highlighted the specifications of each of the four scientific fields: Portuguese History and Geography, Mathematics, Portuguese and Natural Sciences, accomplishing their substantiation and reflection of educational practices.

Key words: historical source, motivation, active learning, teaching resources

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA:	15
FONTES HISTÓRICAS: O QUE SABEM OS/AS ALUNOS/AS ACERCA DELAS E QUAL O SEU CONTRIBUTO PARA AS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	15
CAPÍTULO I.....	17
INTRODUÇÃO	17
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	17
1.1. Questão-problema.....	18
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18
2.1. O Conhecimento Histórico	19
2.1.1. Definição	19
2.1.2. Construção do Conhecimento Histórico	20
2.2. Fontes Históricas.....	22
2.2.1. Definição	22
2.2.2. - Evolução do Conceito	24
2.3. O uso de fontes históricas nas práticas educativas	26
3. METODOLOGIA	28
3.1. Caracterização da Amostra	28
3.2. Instrumentos de recolha dos dados	29
3.3. Instrumentos de análise dos dados.....	31
3.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados	31
3.4.1. Caracterização dos/as inquiridos/as	32
3.4.1.1. Sexo	32
3.4.1.2. Idade	33
3.4.1.3. Interesse pela disciplina de HGP	33
3.4.1.4. Noção de fonte histórica.....	35

3.4.1.5. Contributos das Fontes Históricas	40
3.5. Análise e interpretação dos resultados	42
3.6. Conclusões do estudo.....	43
CAPÍTULO II: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
1. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	49
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	51
2.1 O Agrupamento de Escolas.....	51
2.2. A Escola	53
3. A TURMA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	55
3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas	55
3.2.Organização das experiências educativas na sala de aula.....	56
4. FUNDAMENTAÇÃO ORIENTADORA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	58
5. EXPERIÊNCIA – CHAVE – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB	64
5.1. Estratégias de controlo do comportamento dos/as alunos/as	65
5.2. A aprendizagem de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto de uma Educação inclusiva.....	67
5.3. Conhecimento profissional adquirido	69
6. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO	70
CAPÍTULO III: PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	75
1. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2º CEB	77
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO ESTÁGIO DO 2º CEB	77
2.1. Instituição.....	77
2.2. As Turmas	78
2.2.1. A turma do 6.º B.....	78

2.2.2. A turma do 5ºC.....	79
2.2.3. A turma do 5.º A	79
3.1. História e Geografia de Portugal	80
3.1.1. Fundamentação das minhas Práticas	80
3.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas	87
3.2. Matemática.....	90
3.2.1. Fundamentação das minhas Práticas	90
3.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas	97
3.3. Português	101
3.3.1. Fundamentação das minhas práticas	101
3.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas	109
3.4. Ciências Naturais	113
3.4.1. Fundamentação das minhas práticas	113
3.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	145

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PHGP – Programa de História e Geografia de Portugal

PMEM – Programa de Matemática do Ensino Básico

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1	32
GRÁFICO 2	33
GRÁFICO 3	23
GRÁFICO 4	34
GRÁFICO 5	35
GRÁFICO 6	35
GRÁFICO 7	36
GRÁFICO 8	26
GRÁFICO 9	38
GRÁFICO 10	38
GRÁFICO 11	39
GRÁFICO 12	40

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário

Anexo II – Distribuição da Turma por Género e Idade

Anexo III – Habilitações Literárias dos pais dos/as alunos/as

Anexo IV – Atividades de Enriquecimento Curricular

Anexo V – Organização do Espaço na sala de aula

INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). O título “Aprender e aprender a ensinar a caminho da profissionalidade” remete para a realidade de que o ser humano está em constante aprendizagem. Como defende Dewey “Aprender? Certamente mas, primeiro, viver e aprender pela vida, na vida¹”. Assim, também o/a professor/a, está em contínua formação, na interação com os/as outros/as e com as experiências profissionais e pessoais que vive. Deste modo, este relatório, é o produto final de todas as experiências vivenciadas durante a prática educativa nos 1.º e 2.º CEB, bem como o resultado do meu percurso académico. Nesta fase, vivi situações distintas e posso afirmar que todas elas contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este documento está dividido em três capítulos, sendo que no primeiro é apresentado um pequeno estudo: *Fontes históricas: o que sabem os/as alunos/as acerca delas e qual o seu contributo para as aprendizagens em História e Geografia de Portugal*, realizado durante a prática pedagógica em História e Geografia de Portugal (HGP) em 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Para a concretização deste estudo, fiz a revisão da literatura e segui uma metodologia descritiva e interpretativa das situações de aprendizagem, com recurso às respostas a um questionário e à observação direta dos comportamentos dos/as alunos/as. Na escolha deste tema esteve presente o facto de gostar da disciplina, além da preocupação de querer contribuir, de forma rigorosa e documentada, para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as deste nível de escolaridade. Desta forma, surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre fontes históricas e, simultaneamente, estudar as suas potencialidades como recurso a ter em conta no ensino de História e Geografia de Portugal, de modo a tornar as aulas mais motivantes.

Atualmente, através de meios tecnológicos, é possível reconstituir o passado de modo versátil e dinâmico, permitindo aos/às alunos/as uma melhor compreensão do conhecimento histórico, no entanto as fontes históricas constituem um recurso

¹ fonte: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/t/aprendizado/30>

privilegiado na aprendizagem, porque são uma prova do passado com as quais se faz a História.

O segundo e terceiro capítulos são inteiramente dedicados às experiências realizadas durante os estágios nos 1.º e 2.º CEB, respetivamente. Em primeiro lugar, é feita uma breve caracterização dos Agrupamentos, das Escolas e das Turmas onde efetuei os estágios. Depois, com base em vários/as autores/as, fundamentei as escolhas pedagógico-didáticas. Assim, justifico as planificações das atividades letivas, bem como as estratégias de aprendizagem e os recursos utilizados. No final de cada um destes capítulos, reflito globalmente sobre estes momentos educativos, evidenciando as aprendizagens dos/as alunos/as, as minhas “conquistas” pessoais e as dificuldades sentidas nestas fases práticas

Nas considerações finais, exponho os resultados pessoais e profissionais obtidos ao longo do meu período de formação, o qual foi determinante para o meu crescimento pessoal, na medida em que os “alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores” (Flores & Simão, 2009, p. 34).

Este Relatório pode considerar-se o espelho do que eu vivenciei em dois semestres. Sendo assim, as realidades observadas, os sentimentos vividos, as ideias e decisões tomadas em relação às estratégias de aprendizagem e todos os obstáculos com que me deparei, estão aqui retratadas.

CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA:

Fontes históricas: o que sabem os/as alunos/as acerca delas e qual o seu contributo para as aprendizagens em História e Geografia de Portugal

Capítulo I

Introdução

Neste capítulo apresento um pequeno estudo cuja finalidade é verificar o contributo das fontes históricas para as aprendizagens dos/as alunos/as na disciplina de História e Geografia de Portugal, e pretendo, também, avaliar o que os/as alunos/as do 6.º ano do Ensino Básico conhecem sobre fontes históricas.

Assim, este capítulo está estruturado do seguinte modo: contextualização do estudo, o enquadramento teórico, a metodologia, caracterizando-se os instrumentos de recolha e de análise dos dados, apresentação, análise e interpretação dos dados e, por fim, os resultados e respetivas conclusões.

1. Contextualização do estudo

Tal como no passado, o ensino em Portugal é hoje, considerado um desafio aos/às professores/as, na medida em que, quer o currículo, quer as características e interesses dos/as alunos/as têm vindo a sofrer mudanças em vários aspetos: burocrático, cultural, social e mental. Deste modo, cabendo aos/às professores/as a responsabilidade de contribuir para o sucesso das aprendizagens dos/as alunos/as, uma das suas principais preocupações passa por criar estratégias que promovam a igualdade de oportunidades para todos/as, ou seja, independentemente das suas diferenças sociais, económicas e cognitivas, todos/as os/as alunos/as têm direito à educação.

Enquanto futura professora de HGP, uma das preocupações é tornar o ensino desta disciplina mais significativo e ativo para o/a aluno/a.

Neste sentido, é fundamental demonstrar a importância do uso de recursos variados, em particular de fontes históricas realçando o seu contributo para a construção do conhecimento histórico do/a aluno/a.

Assim, outro dos objetivos deste estudo é utilizar, verificar e avaliar os efeitos reais do recurso de fontes históricas no contexto formal de ensino e de aprendizagem, bem como as opiniões dos/as alunos/as acerca da referida estratégia, pretendendo-se

apurar se esta, baseada na manipulação e observação de fontes históricas, facilita a compreensão dos conteúdos ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Questão-problema

Partindo dos objetivos, este pequeno estudo tem como pergunta de partida: O uso de fontes históricas em contexto formal de ensino e de aprendizagem contribui para a melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as do 2.º Ciclo?

Assim, com a finalidade de pôr em prática a questão de partida, no sentido de responder aos objetivos do estudo, criaram-se as seguintes hipóteses:

- Os/as alunos/as são capazes de compreender o significado de fontes históricas, bem como de as identificar.
- A manipulação de diferentes fontes históricas em contexto de sala de aula facilita a aprendizagem dos/as alunos/as do 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- A utilização de fontes históricas promove o empenhamento e a motivação dos/as alunos/as nas tarefas propostas.
- O uso de fontes históricas facilita a compreensão dos conteúdos estudados.

Deste modo, procuro dar resposta a estas questões, fundamentando-me em autores/as de referência, bem como nos resultados obtidos nas respostas dos/as alunos/as ao inquérito por questionário aplicado durante o desenvolvimento da prática pedagógica.

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo abordam-se os fundamentos teóricos sendo explicitados conceitos e conteúdos que pretendem justificar a estruturação do estudo.

Deste modo, procuro realçar dois aspetos considerados essenciais para a compreensão do tema em questão: conhecimento histórico e fontes históricas.

2.1. O Conhecimento Histórico

2.1.1. Definição

O conhecimento histórico é o saber do passado, elaborado em função de um método sistemático e rigoroso. (...) É o conhecimento dos homens de outrora pelo homem de depois, que é o historiador, entre dois planos da humanidade: o passado vivido pelos homens de ontem e o presente em que se desenvolve o esforço de recuperação desse passado, para beneficiar o próprio homem (Rodríguez, 2008, p. 4).

O conhecimento histórico é por isso, interpretativo e inferencial (Moreira, 2004), na medida em que o/a historiador/a interpreta as fontes que observa pela criação de hipóteses. Estas são formuladas com base nas suas crenças, nos objetos observados e em evidências anteriores já estudadas.

Por estas razões acima descritas, este conhecimento é também tácito, porque é desenvolvido pelas próprias pessoas ao longo das suas vidas, na vivência de experiências na interação com outras ou sozinhas. Um exemplo real é quando o/a professor/a potencia a aprendizagem com base nos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, ou seja, nas ideias sobre muitos assuntos científicos, diferentes do conhecimento dos/as cientistas, que estes/as já possuem à entrada da escola (Pereira, 2003).

Outra característica que define o conhecimento histórico é a sua subjetividade. Segundo Reis (1997, p. 1) “cada geração, no seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico. (...). Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer”. Assim, a forma como o/a indivíduo/a pensa e sente sobre determinado assunto está relacionada com a construção histórica. Barros (2010) reforça a subjetividade da História, salientando que o passado não é diretamente observável através de uma

análise criteriosa a fontes, é necessário que o/a historiador/a reviva o passado na sua mente. Refere, ainda, que a História é moldada por cada indivíduo/a à sua maneira, tendo em conta as suas necessidades e interesses, bem como a natureza do material que manipula.

Podemos, então, definir o conhecimento histórico como sendo: interpretativo, inferencial, tácito e subjetivo. Todas estas características são necessárias e complementam-se, quer isto dizer, que no ato da sua construção, todas elas assumem um papel preponderante para os/as seus/as intervenientes.

Resumidamente, o conhecimento histórico é dependente, na maior parte, da interpretação que cada indivíduo/a faz das fontes históricas. Este conhecimento acrescentado a um saber científico por meio de um processo seletivo e orientado por profissionais na área, por exemplo, historiadores/as ou professores/as produz, no público-alvo, conhecimentos coerentes e lógicos sobre o passado. O conhecimento originado permite não só estruturar os acontecimentos de forma a criar uma história, como também potencia o pensamento histórico, ou seja, todos os acontecimentos originam uma consequência e, essa mesma consequência propiciará um novo acontecimento. Desta maneira, a história está sempre a evoluir.

2.1.2. Construção do Conhecimento Histórico

“O conhecimento histórico é produzido a partir do concreto, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os homens organizados na sua atividade social e produtiva, independentemente do tempo e do espaço” (Debald, 2009, p. 3).

Esta ideia caracteriza a construção do conhecimento histórico como um processo complexo, que pode ser desenvolvido em qualquer contexto, através da apropriação e análise de algo real. A mesma poderá não acontecer sempre de “uma forma única e idêntica” (Debald, 2009), uma vez que o produto final, o resultado deste processo, pode ser também ele novamente reformulado com base noutras descobertas.

Assim, a construção do conhecimento histórico é contínua, sendo atualizada sempre que ocorrem novas descobertas. Este pormenor, permite acrescentar mais

evidências a um determinado conhecimento, torna-o mais fundamentado e, conseqüentemente, mais credível aquando da descoberta do passado pelos/as indivíduos.

De modo a que exista esta construção, as pessoas envolvidas neste processo, terão que ter a capacidade de interpretar diferentes fontes recorrendo a várias técnicas, tais como: ser capaz de interpretar um mapa e analisar um gráfico. Quanto mais aptidões ele/a possuir na análise de um determinado material, mais abrangente será o seu campo de estudo e, por essa razão, o processo será certamente mais interessante e motivante.

A construção do conhecimento histórico envolve assim três fases, e é influenciada pelo contexto social e a visão do mundo dos/as seus/as intervenientes. Na primeira e segunda fases há a observação e análise do objeto pelos/as mesmos/as, em que as crenças, ideias e valores de cada indivíduo/a bem como os estudos já realizados sobre os assuntos relacionados com este objeto são peças-chave na construção deste conhecimento. Numa terceira e última fase, há a finalização deste processo, ou seja, a obtenção do conhecimento histórico, conhecimento cientificamente comprovado e fundamentado (Debald, 2009).

Em síntese, a construção do conhecimento histórico resulta da “atividade construtiva do historiador, do seu sistema de valores, da sua experiência política e social e da sua formação cultural. No entanto, o relato do historiador não pode ser arbitrário, deve estar justificado por evidências que existam sobre o assunto” (Moreira, 2004, p. 28).

Debald (2009), Moreira (2004) e Mattoso (1988) consideram assim que o conhecimento histórico é construído depois de interpretadas as fontes históricas pelos/as historiadores/as. Portanto, elas determinam diretamente este processo e a sua qualidade dependerá da relação entre os/as historiadores/as e as fontes.

2.2. Fontes Históricas

2.2.1. Definição

O conceito de fonte histórica tem sofrido mudanças ao longo dos anos. A mudança mais acentuada e que ainda hoje se faz sentir ocorreu na primeira metade do século XX. Marrou (1976) e Bloch (1976) ampliaram o conceito de fonte histórica, designando-a como todo o tipo de suporte que constituísse um registo da ação humana, tais como: documentos escritos, fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, etc.), obras de arte, como pinturas e esculturas.

Assim, todos os episódios quotidianos são considerados fontes (Fonseca, 2003). Marrou (1976, p. 69) considerava que fontes históricas eram “toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita”.

De igual modo, Bloch (1976, p. 61), defendia a fonte como tudo o que pudesse dizer algo sobre o passado, declarando que era “tudo o que o Homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Podemos afirmar que para estes autores, também denominados pioneiros do movimento “Escola de Annales”, a ampliação do conceito de fonte, permitiu conhecer melhor o passado, analisando-se não só os documentos escritos, que se diziam oficiais, mas também todo o tipo de material que possuísse indícios do passado e que, assim, possibilitasse conhecer os modos de vida, os sentimentos e a mentalidade do/a homem/mulher.

Atualmente, existem vários/as autores/as que apoiam a definição mais ampliada de fonte histórica. Um deles é Saviani (2006, pp. 5-6), filósofo e pedagogo que refere que as fontes “estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objecto histórico estudado”.

Lombardi & Nascimento (2004, p. 155) também sustentam este argumento, referindo que as fontes resultam:

da acção histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens nas suas relações com outros homens e com mundo circundante, a natureza, para que produza e reproduza as condições de existência de vida.

Assim, para estes autores, Marrou (1976), Bloch (1976), Saviani (2004), Lombardi & Nascimento (2004), qualquer material representativo de episódios da vida passada é considerado fonte histórica. O primeiro autor acrescenta, ainda, que as fontes históricas necessitam de passar por um processo histórico, em que são interpretadas e criticadas, para que façam sentido e expliquem com fundamento acontecimentos do passado. Moreira (2004, p. 41) realça esta ideia, garantindo que “a História é o fruto da interpretação de fontes (...) não existe História sem fontes”.

Cabe então ao/à historiador/a, tendo em conta os sinais que observa, interpretá-los e dar-lhes significado. Moreira (2004) ainda acrescenta, dois contributos da utilização de fontes históricas: o primeiro, para fins científicos, usadas nomeadamente pelos/as pesquisadores/as e historiadores/as e, o segundo, para fins educativos, considerando-as ferramentas essenciais no processo de ensino e de aprendizagem, usadas pelos/as professores/as na sala de aula.

Por último, Pinsky (2007, citada por Xavier, 2010, p. 1099) afirma que as fontes, “se constituem no material dos quais os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos”. Xavier (2010, p. 1100) prossegue, definindo como fonte histórica, tudo o que permite aos/às historiadores/as, moldar o seu pensamento sobre a História “seria o barro para o artesão, que forja entre os seus dedos uma representação daquilo em que ele próprio está envolvido”.

Finalmente, com base no que foi dito, a fonte histórica tem uma natureza diversificada e é um meio eficaz para se estabelecer uma relação entre o passado e o presente. O/a indivíduo/a que a manipula tem a responsabilidade de extrair dela a informação histórica, e transformá-la em conhecimento histórico. Assim, fonte

histórica é tudo o que possibilita responder a uma pergunta atual sobre o passado da presença do homem e da mulher que nos precedeu. Esta resposta é provisória e construída pelo/a historiador/a com base nas evidências.

2.2.2. - Evolução do Conceito

O conceito de fontes históricas tem sofrido uma evolução ao longo dos anos que permite conhecer cada vez melhor o passado. Como referem Pinsky *et al.* (2005, p. 10),

O uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais. Ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento das fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso.

Estes/as autores/as são apologistas de uma subjetividade inerente à evolução do conceito de fonte relacionada com os valores e personalidades dos/as indivíduos/as que as interpretam e analisam.

A observação de desenhos pintados em cavernas possibilitou aos/às historiadores/as conhecer modos de vida passados de vários grupos de pessoas, identificando os seus costumes, alimentação, cultura e vestuário.

Mais tarde, com a invenção da escrita, as fontes escritas passaram a ser consideradas “as fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX” (Pinsky *et al.*, 2005, p. 10).

Nesse sentido, esta ideia está relacionada com a História tradicional, ou seja, com a História Crónica, de carácter mais narrativo, em que os documentos escritos sobrepõem-se às fontes materiais (não escritas), na medida em que o primeiro descreve mais detalhadamente os acontecimentos do passado.

Desde a primeira metade do século XX, esta História tem sofrido mudanças, estabelecendo-se como uma disciplina científica, surgindo, assim, outro tipo de História - História global, a História Nova, originada pela renovação do campo

histórico e do documento histórico. A autora Moreira (2004, p. 41) acerca desta situação enuncia que os “textos escritos de toda a espécie, os vestígios arqueológicos, os testemunhos orais, a estatística, as curvas de preços, a fotografia (...) impuseram-se aos textos e documentos escritos privilegiados pela História tradicional”.

Febvre (1977, p. 213) afirma que fonte se relaciona “com tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve o homem, expressa o homem, significa a presença, a actividade, o gosto e as formas de ser do homem”.

Como tal, o/a historiador/a não pode estar depende exclusivamente das fontes escritas, deve ser capaz de retirar informação de outros tipos de fontes não materiais. Daí que, os/as investigadores/as para comprovar a autenticidade do documento precisam criticá-lo. Por sua vez, Xavier (2010, p. 1100) concorda, afirmando “que os documentos históricos não perderam seu valor, mas passaram a ser reinterpretadas partindo de técnicas interdisciplinares”. Refere também que, “após 1930, com a Escola de Analles, o documento escrito foi deixado de ser considerado uma verdade irrefutável, porque o facto histórico deveria ser construído pelo historiador a partir de uma conjunção entre ao presente e o passado” (Xavier, 2010, p. 1099). Há assim, uma ampliação do conceito de fonte histórica. Os autores Silva & Silva (2006, p. 162) reafirmam esta ideia afirmando:

a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não é apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que produziu.

A “Nova história”, entendida como uma revolução documental, para Le Goff (1988) *citado* por Janotti (2005, p. 15), significava o recurso a fontes quantitativas, “que enfatizasse, por exemplo, o clima, a cozinha, o inconsciente, o cinema, as festas”. Xavier (2010, p. 1100) concorda, salientando que as fontes históricas passaram a ser “vestígios, registros do passado ligados diretamente aos estudos, como o quotidiano, o imaginário”. Por sua vez, os/as autores/as Pinsky *et al.* (2005, p. 30) defendem que fontes são:

todos os tipos de vestígios inscritos no passado, como livros de receita, fotografias, cinema, música, enfim, uma série de elementos que auxiliaram o

historiador na busca de compreender os homens do passado e como estes se estabeleceram. (...) elas passaram a indicar o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definiriam os fenômenos cujas características se buscavam compreender.

Muito resumidamente, estes/as autores/as defendem que, ao considerar outros tipos de fontes, o conhecimento do passado será certamente mais preciso, em consequência da abrangência de conteúdos provenientes de outras ciências como: a geologia, a psicologia, a antropologia, entre outras.

O uso das fontes históricas além de ser importante a nível científico, nomeadamente na explicação de situações do passado, é também, atualmente, fundamental na sala de aula, com o objetivo de produzir o conhecimento e suscitar nos/as alunos/as o gosto pela disciplina de História e/ou HGP.

Em síntese, o conceito de fonte histórica evoluiu ao longo do tempo. Este conceito é considerado, atualmente, como tudo o que possa transmitir algo sobre o passado, por exemplo, canções, fotografias, monumentos, artefactos, entre outros. Através destes vestígios compreendemos o presente em função do estudo do passado.

2.3. O uso de fontes históricas nas práticas educativas

Com a evolução da sociedade, os meios tecnológicos, nomeadamente, o computador, tablets, etc., tornaram-se uma realidade assídua na vida dos/as jovens. Neste contexto torna-se necessário que a Escola tenha em consideração os reais interesses dos/as alunos/as, devendo os/as professores/as ser responsáveis por garantirem aprendizagens significativas. Deste modo, as estratégias a desenvolver em sala de aula deverão considerar o/a aluno/ como o/a protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que as suas aprendizagens serão desenvolvidas a partir dos seus conhecimentos prévios (Ausebel, 1978). O/a professor/a é um/a orientador/a, que auxilia os/as seus/as alunos/as ao longo da aprendizagem. A abordagem de diferentes recursos didáticos, como, por exemplo, vídeos, músicas,

imagens, histórias, jogos e a realização de visitas de estudo, é uma solução para facilitar este tipo de aprendizagem nas aulas de HGP pelos/as alunos/as.

Sendo a disciplina de HGP narrativa e descritiva, o/a professor/a ao optar por utilizar uma aprendizagem ativa nas suas aulas, promove não só a construção dos conhecimentos como, também, a capacidade de pensar dos/as alunos/as (Moreira, 2004). Um recurso necessário e variado, para as aulas de HGP, são as fontes históricas (escritas, materiais ou orais) as quais constituem um recurso que pode ser utilizado de diferentes maneiras e em diferentes situações. As suas vantagens são tornar o ensino da História “mais real”, proporcionar uma maior motivação dos/as alunos/a ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, permitir-lhes transferir as competências adquiridas para diferentes domínios do real e, por fim, tornar o pensamento mais independente (Felgueiras, 1994).

Também, por seu lado, Moreira (2004, p. 47) enfatiza esta prática dos/as professores/as nas aulas de HGP, referindo que este ensino precisa de se “basear na iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões”.

Estas ideias refletem a importância do uso de fontes históricas nas aulas de HGP, até porque, através da exploração deste recurso, o/a aluno/a consegue formular explicações históricas à medida que vão estudando determinado fenómeno, fazendo inferências históricas e interpretando o seu significado (Barca & Gago, 2001). A principal descoberta que os/as alunos/as ganham com este tipo de aprendizagem é entender que a História se faz a partir de fontes (Moreira, 2004).

Por outro lado, a forma como o/a professor/a explora as fontes com os/as alunos/as, ou seja, o modo como coloca questões na abordagem dos materiais contribui para a melhor (ou pior) compreensão dos assuntos pelos/as alunos/as. Já Bloch (1976, p. 76) dizia que “os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los”.

Outro aspeto a ter em atenção pelo/a professor/a, prende-se exatamente com a compreensão das fontes pela turma. Neste sentido, o/a professor/a deve escolher as

fontes que considera serem mais significativas para os/as alunos/as e que se enquadrem com os conteúdos históricos que irá lecionar. A quantidade de fontes deve ser, portanto, a fundamental, para que o/a aluno/a compreenda efetivamente os conhecimentos históricos (Moreira, 2004).

Segundo Barca & Gago, (2001, p. 3) os/as jovens “dão sentido aos materiais históricos utilizando conceitos fornecidos pelas suas vivências na realidade actual”, pelo que importa perceber se, efetivamente, o uso de fontes históricas no ensino da HGP potencia as aprendizagens e se são uma forma de motivar os/as alunos/as.

3. Metodologia

3.1. Caracterização da Amostra

Sendo este estudo realizado no âmbito da prática supervisionada do 2.º Ciclo do Ensino Básico, os/as participantes foram 23 alunos/as, sendo que 14 são raparigas e 9 são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, do 6.º ano, de uma Escola de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra.

Na turma existe apenas um/a aluno/a com Necessidades Educativas Especiais.

O agregado familiar situa-se, no ponto de vista socioeconómico, no nível médio-alto, sendo as habilitações académicas na sua maioria o secundário e o ensino superior.

Os/as alunos/as são assíduos/as e pontuais, participativos/as, curiosos/as e trabalhadores/as. É um grupo muito interessado, sempre a colocar questões, deduzindo, com facilidade, os conhecimentos. São autónomos/as, responsáveis, cumprindo as indicações e regras estabelecidas pelo grupo (alunos/as – professor/a). Contudo, quando realizavam frequentemente o mesmo tipo de tarefas, mostravam-se pouco motivados/as, apresentando problemas de comportamento, tais como falta de atenção, falta de concentração e perturbação na sala de aula.

Relativamente ao nível de aprendizagem dos/as alunos/as, apercebi-me que têm facilidade em aprender, conseguindo situar os acontecimentos históricos no tempo e

no espaço, facilidade em relembrar os conteúdos que lhe foram ensinados, bem como de relacioná-los com os outros que aprendem, identificar os diferentes materiais manuseados pela professora na aula, como documentos e imagens históricas, vídeos. Por fim, mostram também rapidez e eficácia na realização das tarefas propostas.

No que diz respeito às preferências do grupo, verifiquei que gostam de ouvir “história” rica em aventuras como, por exemplo, episódios trágicos ou romanceados.

3.2. Instrumentos de recolha dos dados

A metodologia desta investigação com a finalidade de dar resposta às questões inicialmente colocadas implicou três fases, igualmente importantes: aplicação do questionário inicial; trabalho de campo, ou seja, a utilização de fontes históricas como recurso pedagógico e, para finalizar, a aplicação do questionário final.

Numa primeira fase, estava programada a aplicação de um questionário antes da leção das aulas de História e Geografia de Portugal, de modo a inferir o conhecimento dos/as alunos/as sobre fontes históricas. No final, seria aplicado o mesmo questionário para comparar os resultados obtidos.

No entanto, o facto de ter começado a lecionar as aulas dos outros domínios teve, como consequência, a não aplicação do questionário inicial, pois a maior parte do tempo foi centrada na preparação científica e pedagógica das mesmas.

Para colmatar essa lacuna, fiz um pequeno diálogo com os/as alunos/as para entender o que sabiam sobre fontes históricas. Com o mesmo objetivo, entrevistei a professora cooperante no sentido de perceber se os/as alunos/as identificavam e compreendiam o conceito de fonte histórica, uma vez que elas eram utilizadas nas aulas.

Assim, após a leção das aulas de HGP, foi aplicado o inquérito por questionário aos/às alunos/as (ver anexo I). O principal objetivo deste instrumento é registar informações, na medida em que cada aluno/a tem a oportunidade de escrever de forma autónoma sobre fontes históricas. A organização da informação por meio

da codificação/categorização é uma grande vantagem da utilização do questionário no estudo estatístico.

Assim sendo, este instrumento está inserido na categoria de observação indireta, porque a informação é obtida pelo/a investigador/a através da colocação de questões ao inquirido/a, o qual participa na produção da informação (Quivy & Campenhoudt, 2005). Porém, para pô-lo em prática, há a necessidade de atender a certos aspetos, tais como: a ordem das perguntas (deve ser feita para obter uma informação adequada e não ambígua) e a apresentação e tamanho do questionário, deve ser adaptado às características do público-alvo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Por estas razões, o inquérito por questionários é considerado um método e um instrumento de recolha de dados vantajoso, pois torna possível o conhecimento das opiniões, interesses e motivações dos/as inquiridos/as, no caso concreto, dos/as alunos/as, em relação ao uso de fontes históricas nas aulas de HGP, ocupando um menor tempo para recolher os dados à investigadora, uma maior sistematização de resultados fornecidos, menores custos, garantia do anonimato e a possibilidade de atingir um maior número de inquiridos/as (Gil, 1999).

Não obstante, para além do questionário, procurei também recolher alguma informação através da observação direta. Esta técnica de recolha de dados caracteriza-se por ser uma técnica em que o/a próprio/a investigador/a está presente no momento de recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo, o/a investigador/a está inserido/a no meio em que está a investigar, conhecendo as perspetivas das pessoas com quem interage (Sousa & Baptista, 2011). A observação visual permite-lhe alcançar os comportamentos dos/as alunos/as no momento em que se produzem e em contexto real, não necessitando de um documento ou testemunho. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Com o intuito de atingir um conjunto de aluno/as, os questionários foram entregues, preenchidos e recolhidos na última aula.

No decorrer da realização dos questionários, permaneci na aula, para clarificar e responder a eventuais dúvidas que pudessem surgir sobre as palavras que constavam nos questionários.

O questionário foi dividido em quatro partes: a) caracterização dos/as inquiridos/as, b) interesse pela disciplina de HGP, c) noção de fonte histórica, d) contributo das fontes históricas para as aprendizagens dos/as alunos/as.

3.3. Instrumentos de análise dos dados

Dos 23 questionários recolhidos, todos foram validados, por satisfazerem todos os requisitos essenciais para constituírem a Amostra.

Para a análise dos dados obtidos optei por uma análise estatística dos mesmos para dar significado às respostas.

Deste modo, procedi a um tratamento quantitativo dos dados “que permite comparar as respostas globais de diferentes categorias” (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Consequentemente, a informação recolhida pelo questionário foi representada e analisada através de gráficos de barras com recurso ao programa informático de gestão e análise de dados, *excel*.

3.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

A Análise e a interpretação dos dados

são dois processos conceitualmente distintos mas aparecem sempre estreitamente relacionados. (...) A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu (Teixeira, 2003, p. 191).

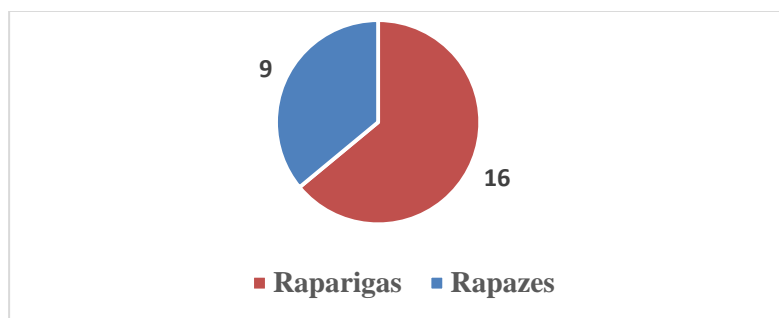
Assim, pretendo aqui apresentar, os dados obtidos através do inquérito por questionário aplicado aos/às sujeitos/as da Amostra deste estudo, ou seja, os/as alunos/as do 6.º ano de uma Escola do 2.º CEB. Apresento a análise estatística através de gráficos com o número de respondentes às diferentes questões que

constam no referido questionário. Procuo, posteriormente, analisar e interpretar os resultados com vista à compreensão da importância da utilização de fontes históricas na aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

3.4.1. Caracterização dos/as inquiridos/as

3.4.1.1. Sexo

Gráfico 1

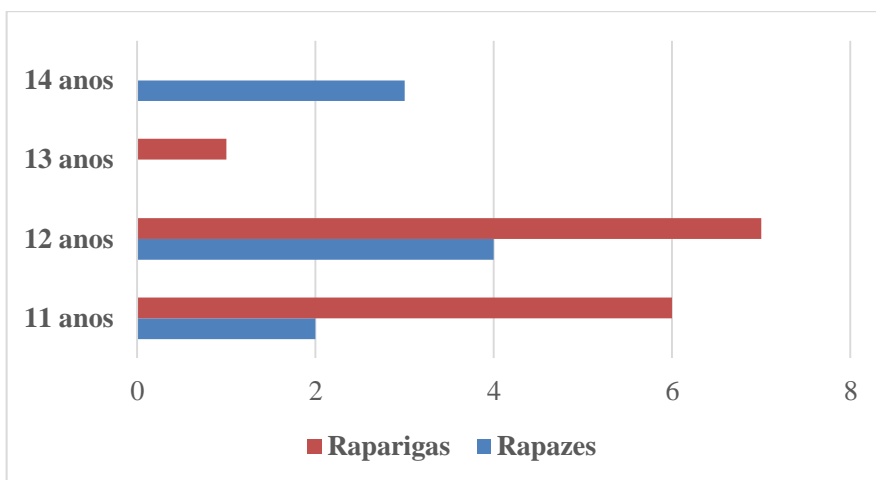


De acordo com o gráfico 1, verifica-se que a Amostra é constituída, maioritariamente, por sujeitos do sexo feminino (dezasseis), enquanto o número de rapazes é de apenas nove

3.4.1.2. Idade

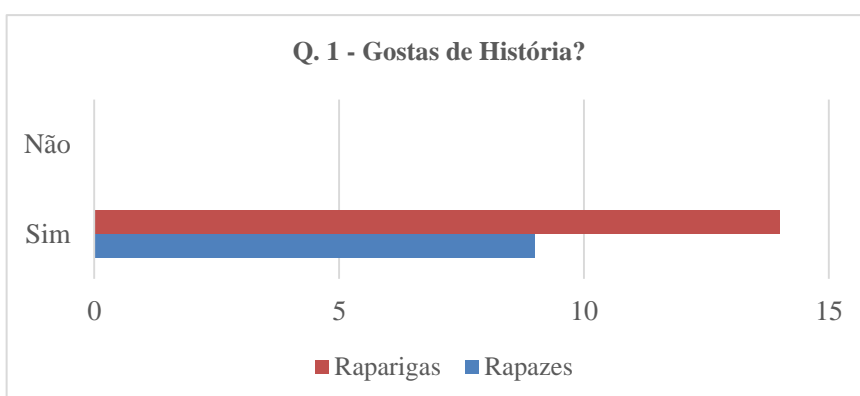
Quanto à idade, os/as alunos/as têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Gráfico 2



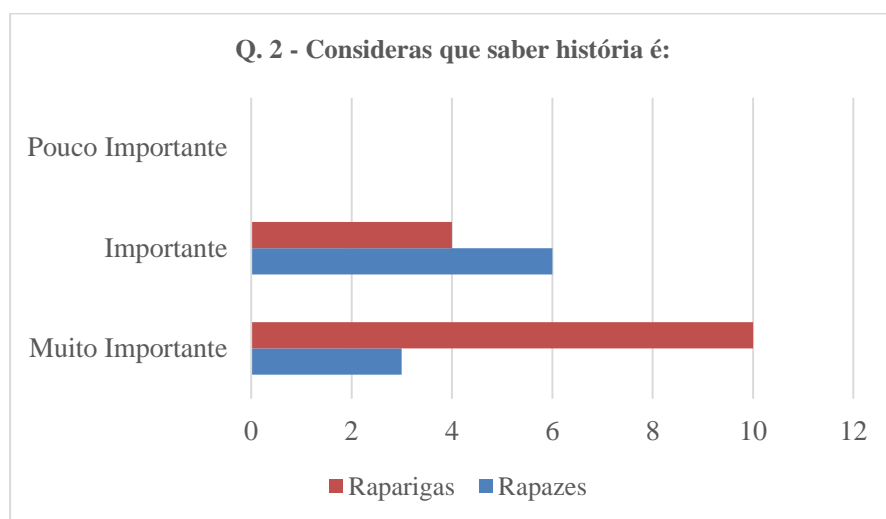
3.4.1.3. Interesse pela disciplina de HGP

Gráfico 3



Como se pode verificar no gráfico 3, quer os rapazes e as raparigas da Amostra responderam afirmativamente à questão colocada, o que significa que toda a turma gosta de História.

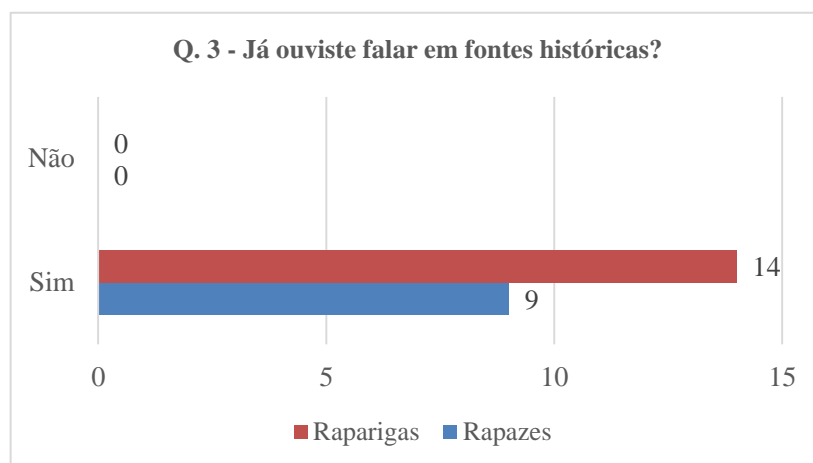
Gráfico 4



No que respeita à opinião dos/as alunos/as sobre a importância de aprender História, constata-se que 4 raparigas e 6 rapazes consideram importante aprender História. Os restantes, ou seja, 10 raparigas e 3 rapazes reforçam ainda mais esta ideia, respondendo ser muito importante.

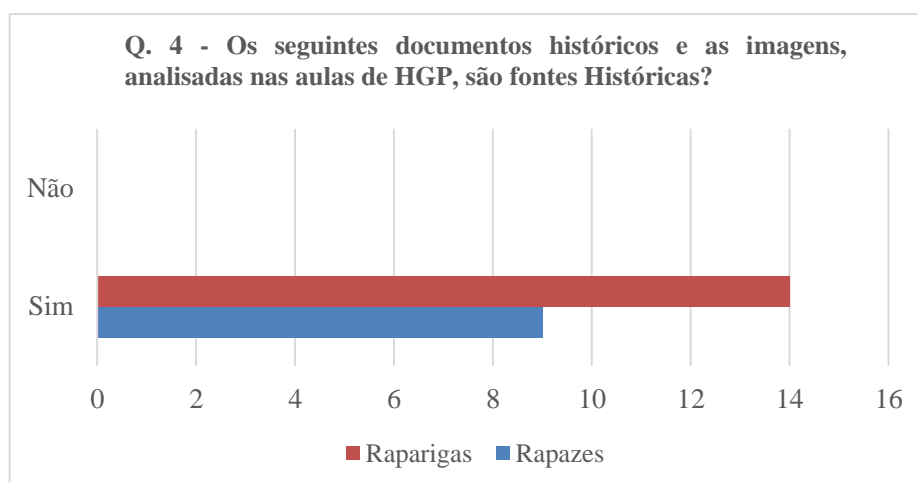
3.4.1.4. Noção de fonte histórica

Gráfico 5



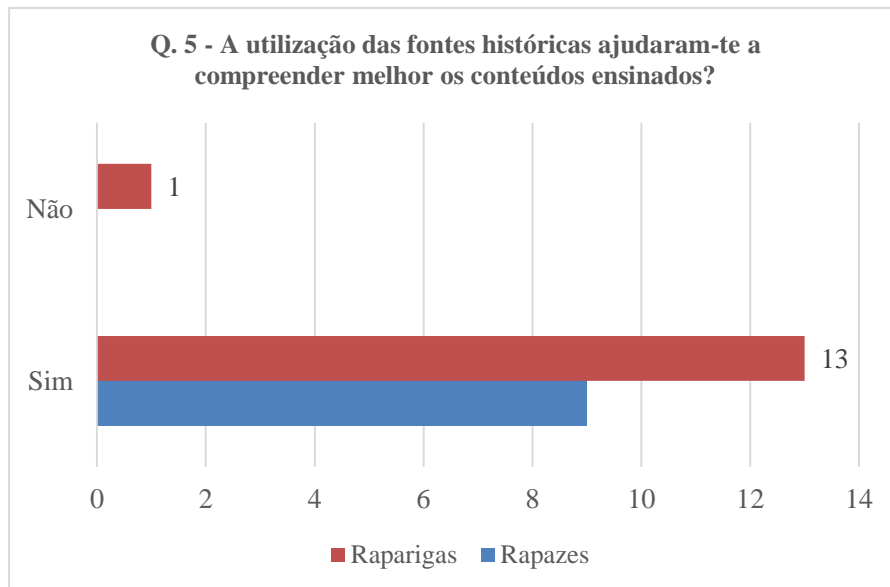
Pelas respostas verifica-se que todos/as alunos/as tinham já ouvido falar em fontes históricas.

Gráfico 6 (ver anexo I)



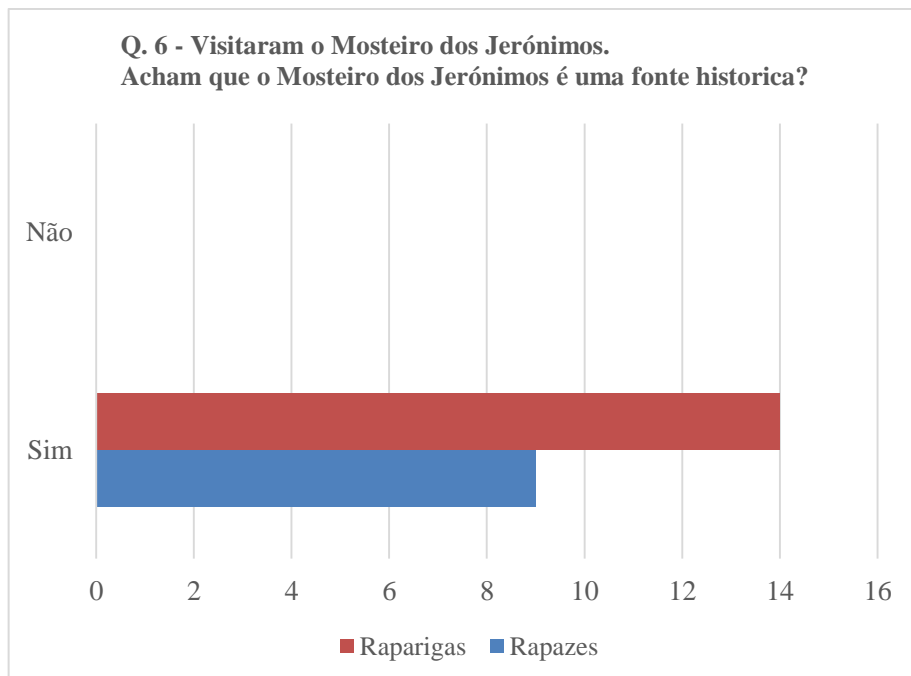
Pela observação do gráfico 6, pode afirmar-se que os/as alunos/as foram capazes de identificar as diferentes fontes históricas utilizadas nas aulas de HGP.

Gráfico 7



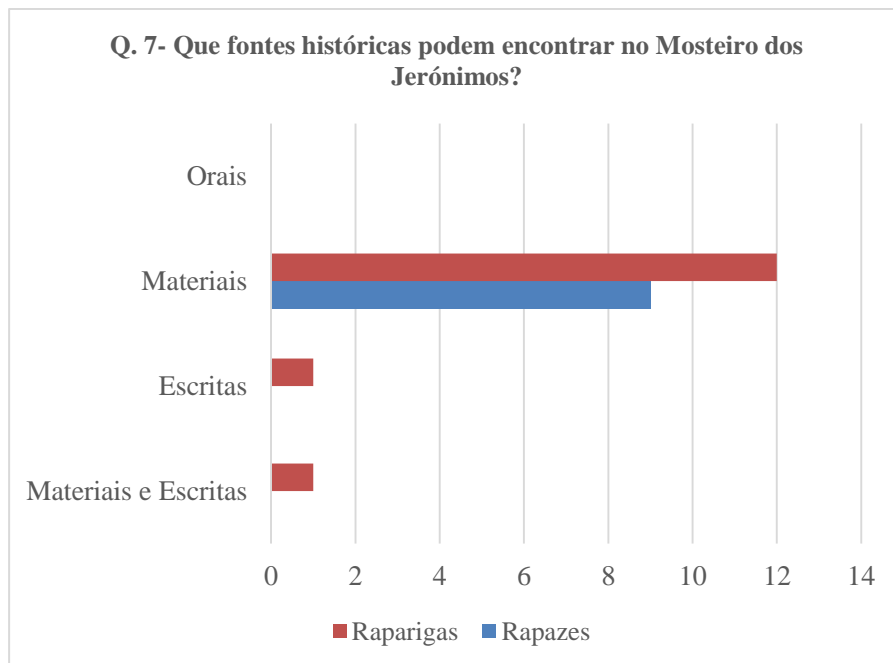
Ao observar os resultados apresentados no gráfico 7, constata-se que os/as alunos/as responderam, na sua maioria, de forma afirmativa à questão cinco. Sendo que apenas uma aluna respondeu negativamente.

Gráfico 8



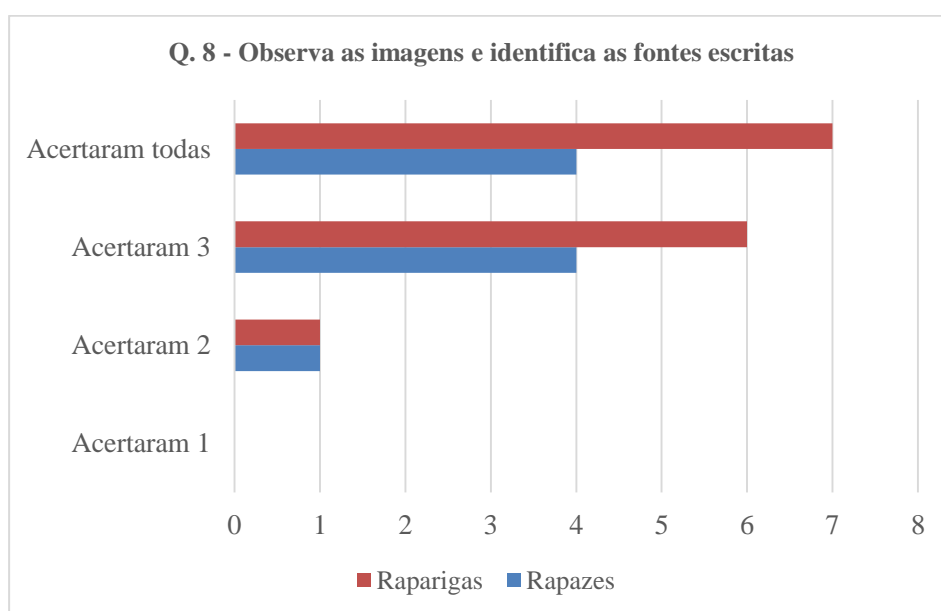
Na resposta a esta questão verifica-se que todos/as alunos/as reconheceram a importância do Mosteiro dos Jerónimos para o conhecimento da História de Portugal, ou seja, todos lhe atribuíram o papel de fonte histórica.

Gráfico 9



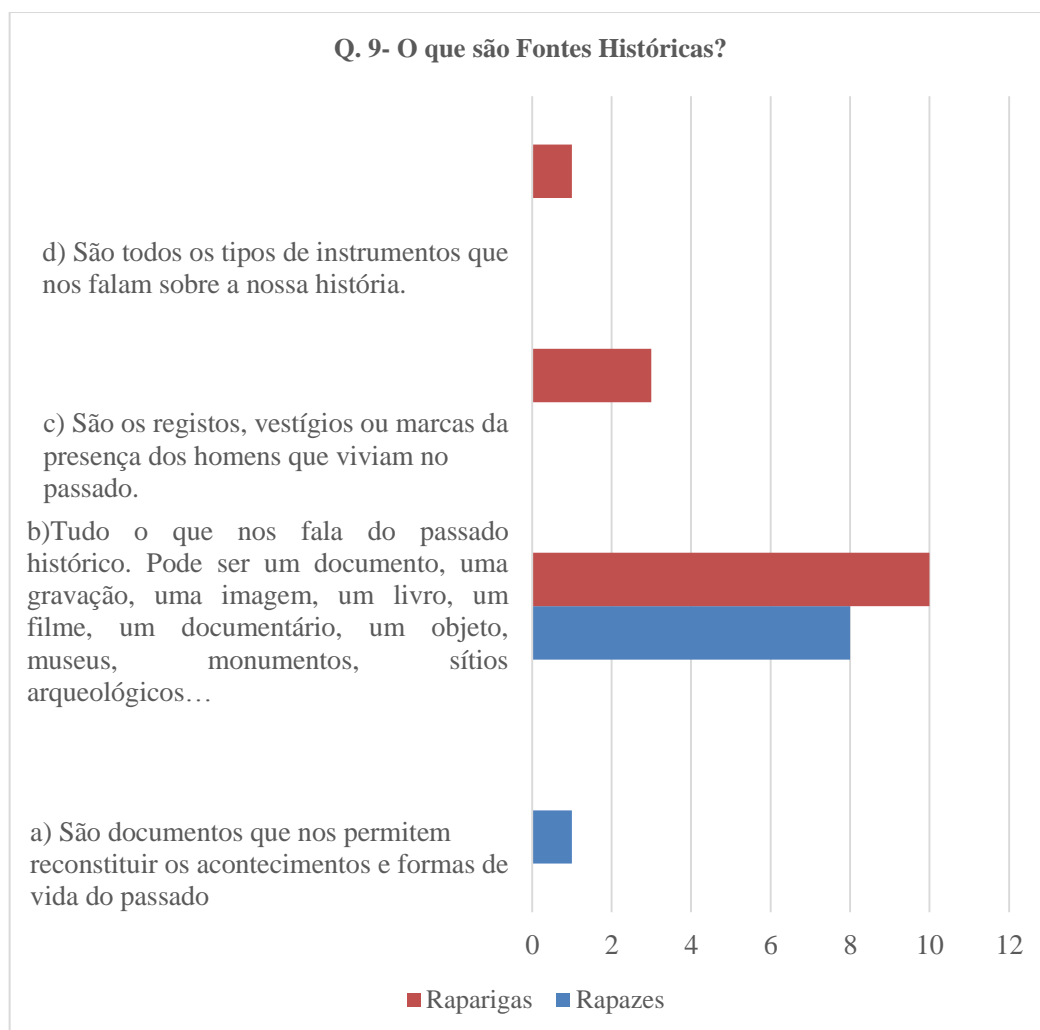
Pelos dados recolhidos constata-se que os/as alunos/as conseguem identificar fontes materiais e fontes escritas e são capazes de as reconhecer no Mosteiro dos Jerónimos.

Gráfico 10 (ver anexo I)



Perante as imagens que foram facultadas no questionário e pelos dados pode afirmar-se que a maior parte das raparigas consegue identificar fontes históricas, ainda que apenas 7, tenham acertado na totalidade das *respostas*, 6 em três *respostas* e 1 aluna em apenas duas. Relativamente aos rapazes, os resultados são ligeiramente diferentes uma vez que apenas 4 acertaram em todas as *respostas* e 4 em três e, por fim, 1 aluno em duas.

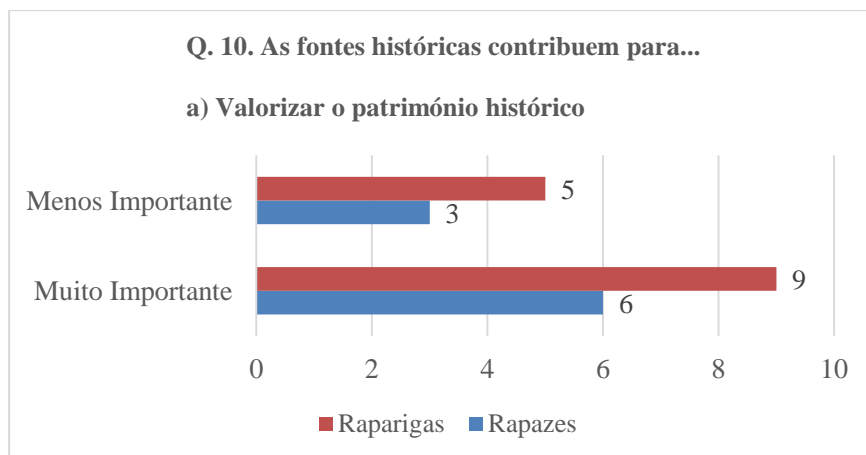
Gráfico 11

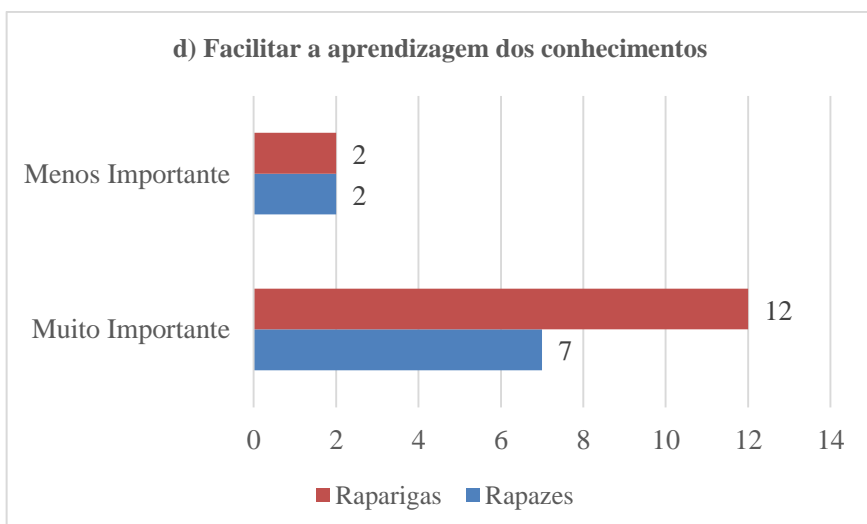
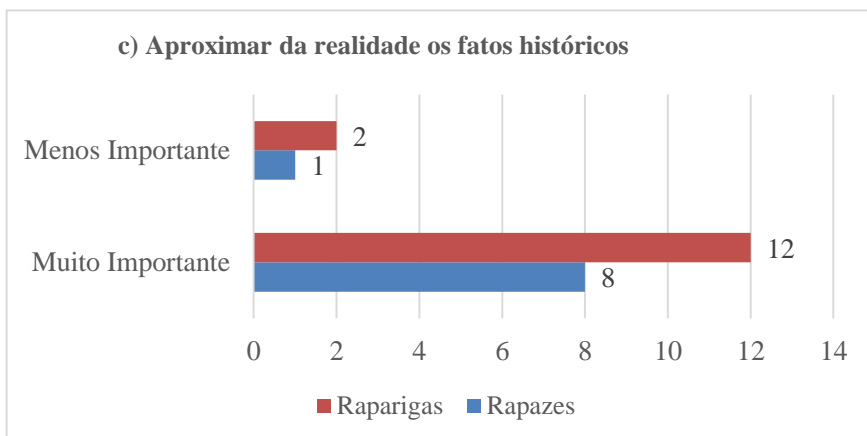
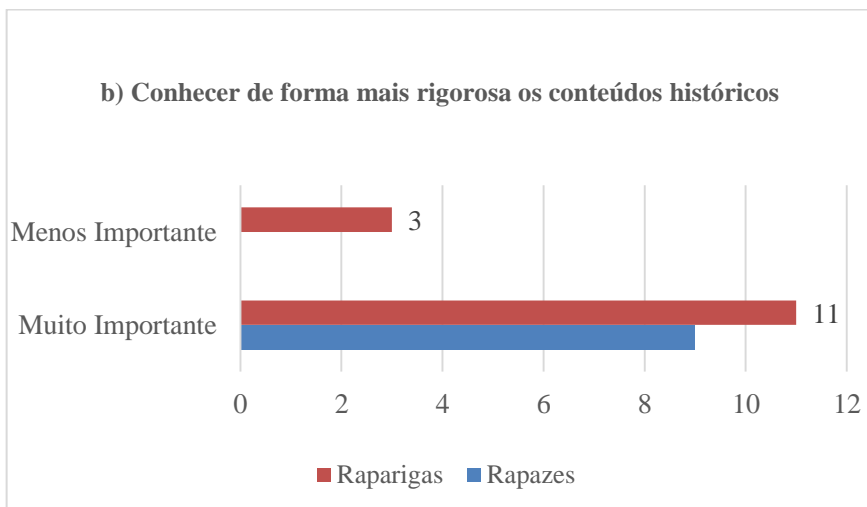


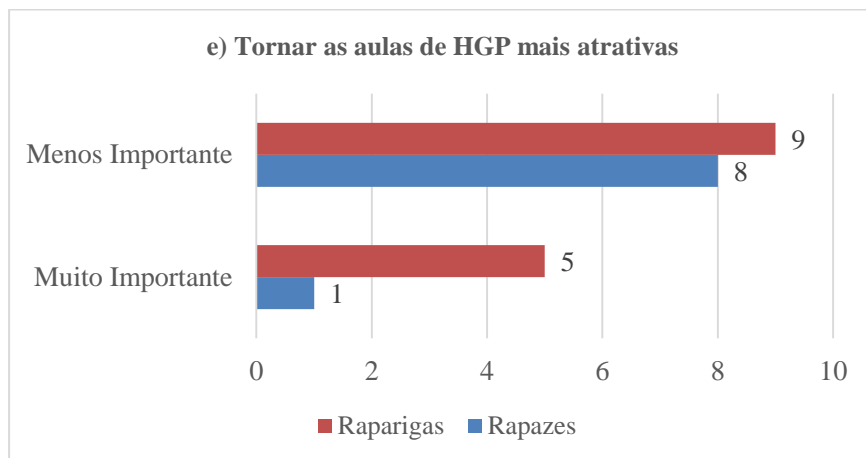
No que respeita ao conceito de fonte histórica, pelas respostas ao questionário regista-se que a maioria dos rapazes e das raparigas dominam já o conceito de fonte histórica na medida em que selecionaram a alínea b) na qual se apresentava o conceito mais alargado de fonte histórica. Por outro lado, 1 rapariga considera fontes histórica *todos os tipos de instrumentos que nos falam sobre a nossa história* e outras 3 optaram pela alínea c) restringindo um pouco o campo de abrangência de fonte histórica. No que respeita ao grupo dos rapazes, apenas um deles escolheu a alínea a).

3.4.1.5. Contributos das Fontes Históricas

Gráfico 12







Relativamente à questão 10, a qual se subdividia em 5 alíneas e que procurava perceber o contributo/papel que os/as alunos/as atribuíam às fontes e, como se pode verificar, todas as alíneas, à exceção da e), foram respondidas maioritariamente como *Muito Importante*.

3.5. Análise e interpretação dos resultados

Partindo dos resultados obtidos e conjugando com a revisão de literatura, posso inferir que os/as alunos/as da Amostra deste pequeno estudo, para além de gostarem da disciplina, afirmam ser importante aprender História e Geografia de Portugal.

No que respeita às fontes históricas, demonstraram, não só, terem já ouvido falar, como conseguem identificar diversos tipos de fontes históricas em diferentes contextos (sala de aula e Mosteiro dos Jerónimos).

Por outro lado, quando confrontados com várias definições de fontes históricas, a maior parte dos/as respondentes demonstraram dominar já o conceito de fonte histórica, na medida em que foi selecionada a *alínea b)* na qual se apresentava o conceito mais alargado de fonte histórica.

Ao serem confrontados/as com a questão sobre o papel/ contributo das fontes, as respostas foram no sentido de considerarem *Muito Importante* quando se trata de *Valorizar o património; Conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos; Aproximar da realidade os factos históricos e Facilitar a aprendizagem dos*

conhecimentos, mas, curiosamente, a grande maioria (9 raparigas e 8 rapazes) considerou que o uso de fontes históricas nas aulas de HGP, apesar de ter facilitado as aprendizagens, não tornou as aulas mais atrativas.

De qualquer modo, considero que é possível concluir que, o facto de ter utilizado fontes nas aulas que lecionei, no âmbito do Estágio no 2.º CEB, contribuiu para a facilitação das aprendizagens destes/as alunos/as e, deste modo, manter o interesse e a motivação por uma disciplina que, à partida, confessaram gostar muito.

3.6. Conclusões do estudo

O presente estudo foi realizado com os/as alunos/as de uma turma do 6.º ano, sobre os seus conhecimentos sobre fontes históricas, bem como o contributo do uso deste recurso para as aprendizagens em HGP. Os objetivos estipulados, inicialmente, foram demonstrar a importância do uso de recursos variados, em particular de fontes históricas para a construção do conhecimento histórico do/a aluno/a, e experimentar, verificar e avaliar os efeitos reais do uso de fontes históricas no contexto formal de ensino e de aprendizagem, bem como as opiniões dos/as alunos/as acerca da referida estratégia.

Para responder a estes objetivos, criei um conjunto de questões de modo a desenvolver eficazmente este estudo. As respostas tiveram por base três aspetos: gosto pela disciplina de História e Geografia de Portugal; conhecimento sobre fontes históricas e o contributo deste recurso para a aprendizagem dos conteúdos históricos.

Após a análise dos dados, obtidos pelas respostas ao questionário, da observação direta e da pesquisa fundamentada nos trabalhos de diversos autores, como por exemplo, Bloch (1976), Moreira (2004), e Barca & Gago (2001), foi possível reunir um conjunto de informações sobre a turma do 6.º ano com a qual trabalhei. Com efeito, as mesmas tiveram que ser sujeitas a um processo de classificação de modo a terem significado no âmbito deste estudo e, assim, responderem com eficácia às questões de partida formuladas.

Concluo que a fonte histórica é um recurso importante e necessário para as aulas de HGP, contribuindo para um ensino mais ativo em que o/a professor/a não age apenas como um/a transmissor/a de conhecimentos, mas sim como um/a mediador/a entre o objeto a ser apreendido e o/a aluno/a. Outra vantagem da utilização de fontes históricas nas aulas de HGP é favorecer o interesse e a motivação dos/as alunos/as ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, porque, à medida que eles/as aprendem e ouvem as narrativas históricas pelo/a professor/a, têm a oportunidade de as relacionar com factos reais, pela visualização de imagens, pela manipulação de documentos historiográficos ou até mesmo pela escuta de testemunhos reais, como foi o caso de uma das aulas lecionadas no estágio. Quando há essa possibilidade, há que proporcioná-la aos/às alunos/as.

Posso afirmar que o contato com a realidade histórica é uma das melhores estratégias para a aprendizagem da História e, deste modo, a fonte histórica, sendo um testemunho do passado, permite conciliar esta relação entre o presente e o passado. Todavia, para utilizá-la na sala de aula, é preciso ter em conta alguns aspetos como os objetivos definidos para serem desenvolvidos em cada aula e a forma como a fonte é explorada com os/as alunos/as. Neste sentido, o/a professor/a terá que seleccionar as fontes, que melhor expliquem os acontecimentos históricos que irá desenvolver, e que sejam facilmente perceptíveis e compreensíveis pelos alunos/as, captando-lhes a atenção, e estimulando-lhes a criatividade e a imaginação.

Assim, a fonte é uma ferramenta psicopedagógica, que auxilia o/a professor/a na promoção de aprendizagens significativas para os/as seus/as alunos/as (Moreira, 2004; Xavier, 2010). Deste modo, Xavier (2010, p. 1101) afirma que as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefactos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do/a aluno/a: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço.

Por todas as razões acima descritas, o interesse na realização deste estudo foi enorme e enriquecedor para o meu futuro enquanto professora de HGP. Constatei

que, quanto maior for o meu conhecimento histórico, mais interessantes serão as minhas aulas e mais rigoroso será o meu vocabulário.

O/a professor/a precisa de estar sempre a aperfeiçoar-se, de maneira a desenvolver capacidades, que lhe auxiliem na escolha da melhor didática para implementar na sala de aula. Desta forma, não só os/as alunos/as aprendem como têm gosto em aprender.

Com este estudo parece poder afirmar-se que os/as alunos/as gostam de HGP, consideram a sua aprendizagem muito importante e compreendem a importância de fontes históricas no conhecimento do passado, embora não tenham atribuído um carácter atrativo à utilização deste recurso.

As fontes históricas são o principal recurso para estabelecer a relação, em contexto educativo, o passado e o presente. Primeiro, porque facilmente se tem acesso a fontes históricas, as quais ajudam a desenvolver determinados temas com os/as alunos/as. Em segundo lugar, são reais e são testemunhos de uma realidade passada que interessa conhecer. Assim, há que fomentar este recurso nas aulas de História e Geografia de Portugal conciliado com outro tipo de recursos, nomeadamente materiais audiovisuais, o manual escolar, entre outros. Outro aspeto importante é o valor deste tipo de estudos para a formação de um/a professor/a, particularmente, em início de formação, na medida em que permite o desenvolvimento de capacidades, o aprofundamento de conhecimentos e a articulação entre a teoria e a prática.

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

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

A prática educativa realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a qual integra a componente teórico-prática e o estágio, abarca, do ponto de vista funcional e formativo, três dimensões diferenciadas no que diz respeito aos objetivos e atividades desenvolvidas em cada uma delas, ou seja, a dimensão da planificação, a dimensão da intervenção e a dimensão reflexiva pós-intervenção.

A planificação foi indispensável à intervenção no contexto educativo de estágio, tendo sido um ponto de partida para uma ação adequada e eficaz. De acordo com Vale *et al.* (2011, p. 116), a planificação é

um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos da acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas.

Neste sentido, as planificações foram elaboradas tendo em conta uma perspetiva construtivista da aprendizagem em que o/a aluno/a assume um papel ativo/a na construção dos seus conhecimentos, sendo o/a professor um/a facilitador/a desta aprendizagem. Assim, o processo de ensino recorre, sobretudo, a estratégias pedagógicas indutivas, isto é, parte do que é conhecido do/a aluno/a para uma posterior sistematização do conhecimento.

O desenvolvimento de valores pessoais e sociais dos/as alunos/as, foi outra preocupação na planificação, porque durante os seus percursos escolares, e enquanto cidadãos/ãs, eles/as devem ir aprendendo a construir as suas identidades na interação com os/as outros/as. O espírito crítico, a responsabilidade, a autoestima, o sentido de entajuda são exemplos de competências desenvolvidas nos/as alunos/as na realização das tarefas propostas. No sentido do desenvolvimento de valores, e sendo uma turma do 1.º ano de escolaridade, outra das preocupações foi fomentar as regras do bom funcionamento da sala de aula.

A prática pedagógica, nesta turma de 1.º ano, decorreu durante doze semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação, em que foram observadas as aulas da professora titular da turma e foram recolhidos dados relativamente à Turma, à Escola e ao Agrupamento.

Assim, esta componente permitiu-me perceber como a professora cooperante geria a turma, as estratégias e recursos que utilizava, assim como a reação e resposta dos/as alunos/as a essas estratégias e recursos.

Pude, ainda, perceber as dificuldades, as características da turma e os ritmos de trabalho de cada aluno/a.

Nas restantes dez semanas, relativas à intervenção, cada elemento do grupo de estágio interveio individualmente, lecionando uma aula por dia. A seleção das aulas a lecionar por cada elemento foi escolhida para que todas pudessem lecionar, equitativamente, as diferentes áreas curriculares. Para uma melhor organização, elaborámos uma calendarização, segundo a qual lecionei: seis sessões de Matemática (MAT), seis sessões de Língua Portuguesa (LP), três sessões de Apoio ao Estudo e três sessões de Estudo do Meio em conjunto com as Expressões. Neste contexto, lecionei conceitos relacionados com a Leitura e Escrita e a Oralidade (em Língua Portuguesa), sendo que a aprendizagem da leitura e da escrita esteve presente em todas as aulas. Na área de Matemática, foram abordados os três temas do *Programa de Matemática do Ensino Básico* (PMEB): Números e Operações; Geometria e Medida; Tratamento de Dados. Quanto ao tema de Números e Operações foram feitas, fundamentalmente, a aprendizagem dos números naturais e a dos algoritmos da Adição e da Subtração. No tema Geometria e Medida foram estudadas a orientação espacial e as figuras geométricas. Por fim, no que diz respeito ao Tratamento de Dados, foi explorado o Diagrama de Venn. Relativamente à área de Estudo do Meio, lecionei os temas: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta das inter-relações entre espaços e “À descoberta dos materiais e dos objetos”. No primeiro, os/as alunos/as estudaram o tópico “a sua identificação”, no segundo, o tópico “os membros da sua família”, no terceiro, exploraram os tópicos “casa” e “localizar espaços em relação a um ponto de

referência” e, no último, abordaram os tópicos “realizar experiências com alguns materiais e objectos do uso corrente” e “realizar experiências com a água”.

Para além destes temas nucleares, os/as alunos/as puderam trabalhar e desenvolver diversas técnicas de expressão, como, por exemplo, no âmbito da Expressão Plástica, a pintura e o recorte, tendo sido realizadas atividades relacionadas com o tema do S. Martinho e do Natal.

A dimensão “reflexão” da prática em 1.º Ciclo foi transversal às restantes dimensões, decorrendo ao longo das doze semanas. Esta dimensão abrangeu dois momentos: a reflexão, após cada intervenção, realizada com a professora cooperante e com as estagiárias e a reflexão com o professor supervisor nas aulas de prática educativa. Estes momentos permitiram-me partilhar ideias e saberes, identificar as dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica, evidenciar aprendizagens nos/as aluno/as e desenvolver alternativas pedagógicas e didáticas.

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

A caracterização que apresento é apoiada nas observações realizadas durante a primeira fase do estágio, em relação à turma e ao contexto educativo. Neste ponto, serão caracterizadas as dimensões observadas, isto é, o Agrupamento de Escolas, a Escola de estágio e, ainda, a Turma. Todas as informações revelaram-se essenciais para uma intervenção fundamentada e adequada.

2.1 O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas onde fiz o estágio é uma instituição de ensino público, constituída por oito estabelecimentos de ensino, que se situam numa zona urbana de grande crescimento. Inclui desde a Educação Pré-Escolar até ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. O nível socioeconómico dominante é médio alto e alto. Relativamente ao número de estudantes que frequentam as instituições escolares do

Agrupamento, perfazem um total de 1246 alunos/as, sendo que o 1.º CEB contém 29 turmas, totalizando 44,9% dos alunos/as.

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC), concebidos numa lógica de integração e de articulação, garantem a coerência, a eficácia e a qualidade do ensino.

O PEA

é um documento que formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspetiva e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros/as educadores/as) que proporcionem a existência de um diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social (Leite *et al.*, 2001).

Deste modo, as intencionalidades educativas do PEA, consistem numa gestão mais eficiente em relação aos princípios democráticos, em reunião com as várias estruturas de orientação educativa.

O PCA tem como objetivo adequar o currículo nacional ao contexto das escolas que constituem o Agrupamento, tendo em conta os recursos humanos e materiais e o enquadramento socioeconómico do meio envolvente. As principais intencionalidades deste documento são:

enriquecimento da aprendizagem através de atividades culturais diversas; utilização das TIC; integração das dimensões teórico e prática dos conhecimentos; diversificação das ofertas educativas, considerando as necessidades dos/as alunos/as; valorização da língua e da cultura portuguesas; reforço do carácter transversal da educação para a cidadania e coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico (PCA, 2013).

2.2. A Escola

A Escola onde realizei o estágio em 1.º CEB situa-se numa zona urbana bem localizada e habitada por famílias de classe média-alta. A Escola está servida por uma rede de transportes públicos satisfatória, e por boas infraestruturas de serviços, comércio, cultura e de lazer. No total, a Escola, contém quatro turmas, perfazendo um total de 84 alunos/as, sendo 20 pertencentes à turma do 1.º ano, 20 do 2.º ano, 20 do 3.º ano e 24 do 4.º ano. Relativamente ao pessoal docente, lecionam quatro professores/as titulares de turma, dois docentes de apoio educativo e uma professora de educação especial, que não só apoiam esta escola como também outras pertencentes ao Agrupamento. Para além dos docentes, a escola reúne 5 professores/as das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dois auxiliares da ação educativa no Pré-Escolar, quatro auxiliares no 1.º CEB e uma cozinheira.

No que diz respeito às relações interpessoais e organizacionais, é de destacar a existência de um bom clima entre todos/as os/as intervenientes na educação dos/as alunos/as, nomeadamente, encarregados de educação, família, professores/as, auxiliares, pessoal técnico. Os obstáculos surgidos, foram discutidos com o/a professor/a através de conversas informais. Segundo a professora titular da turma, há reuniões de departamento entre os/as professores/as, de docentes de ano e por outras reuniões mensais sempre que se justifique. A professora titular reúne-se ainda com a professora do Ensino Especial para fazer a elaboração de planificações para os/as alunos/as e para as respetivas avaliações.

O Centro Escolar é constituído por dois edifícios, um para o Pré-Escolar, que inclui um refeitório onde as crianças almoçam e outro destinado ao 1.ºCEB, com dois andares, com quatro salas de aula em estado de conservação aceitável, apetrechadas com mobiliário antiquado e algum moderno. As salas são amplas, com razoável iluminação, e possuem uma área destinada a trabalhos manuais, com bancadas de mármore e água canalizada.

Quanto ao segundo andar, este possui 2 salas de arrumos situadas no patamar das escadas, 1 gabinete para os/as professores/as e 2 salas de aula, igualmente, equipadas com 1 quadro branco e 1 rádio. Existe apenas um projetor de suporte às duas salas de aula. O gabinete e a sala de aula possuem 1 computador com acesso à internet. O primeiro possui ainda alguns equipamentos, como 1 secretária com 1 computador para utilização dos/as professores/as, outra secretária que serve de suporte a dossiers e materiais escolares, e outra ainda, onde são realizadas as reuniões entre professores/as e, destes com os/as encarregados de educação. Relativamente ao material, o gabinete é composto por: 1 impressora, 2 armários, 1 fax, 2 cadeiras e 1 telefone central. Este funciona também como secretaria.

A escola não tem átrio coberto, porque a Associação de Pais mandou fechá-lo, dando origem a um espaço, onde funcionam as Atividades dos Tempos Livres. O pátio envolvente, que funciona como espaço de recreio, é espaçoso, está murado e vedado. O refeitório, a cozinha e o campo de jogos são partilhados com o Jardim de Infância.

Relativamente aos equipamentos informáticos e audiovisuais, apenas uma sala possui um computador com acesso à internet, por outro lado, ambas as salas possuem um quadro branco, e existem também um projetor e rádios. Em relação aos recursos materiais, a sala disponibiliza armários onde estão guardados os materiais manipuláveis, livros, jogos didáticos, materiais de escrita, pintura, material para atividades experimentais, material multimédia. Todos os materiais, mesmo guardados em armários, encontram-se acessíveis a todos/as. Todos eles promovem e estimulam uma melhor aquisição de competências e ajuda na própria construção do conhecimento. As paredes da sala estão forradas com trabalhos elaborados pelos/as alunos/as, contendo também tabelas de tarefas, controlo do comportamento, regras a cumprir, entre outras. A escola possui ainda um sistema de climatização, com um aquecedor em cada sala.²

² fonte: <http://www.coimbrasul.pt/index.php/escolas/2014-08-11-20-48-20/eb1-areeiro>

3. A Turma e a organização do trabalho pedagógico

3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas

A caracterização da Turma em que estagiei, foi feita com base nos dados fornecidos pela professora titular da turma e outros observados ao longo da prática educativa.

A Turma do 1.º ano de escolaridade, em que estagiei, era constituída por 20 alunos/as, sendo 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino (ver anexo II). A média da idade dos/as alunos/as, era de seis anos e todos/as os/as alunos/as, à exceção de um, frequentaram o jardim-de-infância.

Relativamente ao nível sociocultural, pode dizer-se que os/as alunos/as eram predominantemente provenientes de famílias de nível médio-alto, sendo que 61% dos pais tiveram acesso ao Ensino Superior e que apenas 31% deles detém um nível de escolaridade inferior ao da média da turma, como se pode verificar no gráfico “Habilitações literárias dos pais dos/as alunos/as” (ver anexo III). No que toca a atividades extracurriculares os/as alunos/as têm como oferta educativa: Atividade Físico-desportiva, Música, Expressão Plástica e Inglês (ver anexo IV).

Quanto às suas características, tendo em conta que eram crianças do 1.º ano de escolaridade, eram comuns a outras desta idade, tais como: serem ativas, curiosas, empenhadas, inquietas, pouco autónomas, teimosas, entre outras. Por estas razões, uma das maiores dificuldades da turma, era em saber-estar na sala de aula. Os ritmos de trabalho, os níveis de desempenho e a responsabilidade deste grupo eram diferentes.

Na turma, destacam-se sete alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Cinco destes/as alunos/as, apresentavam dificuldades ao nível da aprendizagem da escrita e da leitura, devido à falta de atenção, que se revelava na falta de confiança em expressar e participar nas tarefas. Por esta razão, beneficiavam de um Projeto Educativo Individual (PEI), para que pudessem ter uma aprendizagem positiva e evolutiva, adequada às suas necessidades.

Ao longo da fase de observação, pude compreender quais os princípios, pelos quais a professora regia as suas aulas. Deste modo, o seu objetivo principal, com as tarefas que explorou nas aulas, foi fomentar uma aprendizagem paritária para todos/as os/as alunos/as, indo ao encontro das suas dificuldades. Assim, citando o Perfil específico de desempenho profissional do 1.ºCEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto),

O educador organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.

No que respeita a alunos/as com NEE, a professora cooperante segue um plano de reforço e competências, Currículo Específico Individual (CEI). Nele são definidos os conteúdos e competências específicas a desenvolver com este/a aluno/a, estipulando assim um prazo de tempo para cada aprendizagem.

3.2.Organização das experiências educativas na sala de aula

A organização das experiências educativas na sala de aula, está diretamente dependente da metodologia da professora titular da turma e da sua relação com os/as alunos/as. Deste modo, a professora precisa de gerir bem as seguintes dimensões: a organização do espaço psicopedagógico, as situações de aprendizagem, a avaliação, a comunicação e as relações interpessoais e, a relação com a família, para desenvolver nos/as alunos/as a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim sendo, apoiando-me uma vez mais, nos conhecimentos observados sobre a didática da professora titular, é possível afirmar que a organização da sala era feita por filas (ver anexo V). Esta disposição da turma na sala, permitia à professora, acompanhar melhor as situações de aprendizagem que os/as alunos/as estavam envolvidos/as, analisando os seus comportamentos e intervindo, sempre que necessário. A disposição espacial dos/as alunos/as é uma das variáveis do contexto educativo que exerce mais influência no comportamento dos/as alunos/as (Ferreira &

Santos, 2007). Por sua vez, esta posição constituiu uma estratégia para a professora, no controle do comportamento da turma.

A gestão do tempo foi um cuidado constante da professora nas aulas, através do estabelecimento de rotinas diárias, que eram sempre realizadas pelos/as alunos/as da turma. De manhã, eram praticadas as seguintes tarefas: a escrita da data no quadro; a marcação do dia da semana, do mês e da estação do ano nos cartazes; a distribuição aos/às alunos/as dos cartões com os seus nomes, dos dossiers e/ou das fichas de trabalho e do lanche. Ainda no período da manhã, a professora em conjunto com os/as alunos/as, cantava a música dos “Sete dias da semana”, que marcava, muitas vezes, o início da aula. De tarde, era feita a recolha dos materiais dos/as alunos/as e a distribuição do lanche. Apenas à segunda-feira, a professora iniciava a aula com a “hora das novidades”, em que era dado aos/às alunos, 5 a 10 minutos, para contarem as suas peripécias do fim-de-semana. Para cronometrar o tempo de concretização das tarefas, a professora utilizava um cronómetro de cozinha e, mais tarde, começou a indicar o tempo através do relógio da sala. Estas rotinas possibilitavam aos/às alunos/as desenvolver a autonomia e a responsabilidade, e fomentar, uma vez mais, as regras na sala de aula, como já referido, essenciais a esta turma.

Em relação às situações de aprendizagem, a professora titular privilegiava a aprendizagem dedutiva. Em primeiro lugar, expunha a matéria, depois fazia a avaliação dos conhecimentos aprendidos. A participação dos/as alunos/as era, maioritariamente, individual.

A avaliação realizada nas aulas era formativa, com a finalidade de regular de forma contínua as aprendizagens dos/as alunos/as (Ferreira & Santos, 2007). Foi implementada pela correção às respostas dos/as alunos/as nos trabalhos individuais (fichas de trabalho, trabalho de casa, entre outras). A avaliação sumativa também foi praticada nas aulas da professora titular da turma, pela realização das fichas de avaliação, para as três áreas curriculares, no final de cada período letivo.

A comunicação e as relações interpessoais eram realizadas entre a professora e os/as alunos/as e entre alunos/as. A relação era positiva, baseada nos valores, como o respeito, a confiança e a partilha. Notei que a professora preocupava-se com o bem-

estar dos/as alunos/as, dentro e fora da escola, questionando-os/as sempre que se passava algo com eles/as.

A participação da família na Escola foi uma presença constante, nomeadamente em duas situações, na reunião semanal, com professora cooperante, e na organização de atividades, da sua inteira responsabilidade, com o objetivo de juntar toda a comunidade escolar.

4. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas

A partir da caracterização do contexto educativo foram definidas as principais linhas orientadoras que nortearam, de forma transversal, quer a planificação das atividades, quer a intervenção pedagógica em sala de aula, e justificaram, também, as minhas escolhas quanto ao método e estratégias de ensino utilizadas.

A partir dos dados obtidos, com a observação das aulas da professora cooperante, fiquei a conhecer a metodologia utilizada, bem como os/as alunos/as da turma, fundamentalmente, as suas características e interesses.

A fase de observação consiste num momento verdadeiramente importante da prática educativa, em que são conhecidos aspetos, sobre os protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, necessários para a construção das planificações, na fase seguinte. Com efeito, de acordo com Estrela (2008, p. 135) “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”.

Compreendi, então, que, por ser uma turma interessada mas com problemas comportamentais, requeria uma aprendizagem que potenciase a motivação e desenvolvesse a construção social e pessoal dos/as alunos/as. Daí a perspetiva construtivista da aprendizagem ter sido um vetor estruturante presente nas minhas intervenções. Segundo Fosnot e Reis (1996, p. 53), é “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social”. Assim, a maior parte das experiências educativas que potencieei na prática educativa, assumiam os/as alunos/as como os principais responsáveis no desenvolvimento das suas aprendizagens, de modo que

estas se tornassem significativas para eles/as. As autoras Morais e Medeiros (2007, p. 35) enfatizam esta ideia, referindo que “as conceções de ensino e aprendizagem veiculadas pela psicologia cognitiva realçam um ensino que só tem sentido no desenvolvimento da aprendizagem, isto é, que permita, por parte da criança, a autorregulação, com construção ativa de significados”.

A finalidade desta perspetiva, tendo em conta as opiniões de Fosnot e Reis (1996), Morais e Medeiros (2007), é de dar à criança, condições, para que ela possa, por si própria, e através da interação com os/as outros/as, construir um novo saber significativo. Há, portanto, na teoria construtivista, uma mudança de conceções, de competências, de atitudes e não uma simples aquisição de conceitos. Neste sentido, o/a professor/a, é o/a responsável por preparar e criar estas bases nos/as alunos/as para que, no futuro, se habituem a trabalhar de forma mais ativa, desenvolvendo valores como, a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico.

No seguimento desta teoria, foram definidas as estratégias pedagógicas orientadas para a turma. A motivação é tudo aquilo que interessa a alguém, para agir de determinada forma (Chiavenato, 1999). Segundo Mizuno *et al.*, (2011), a motivação pode ser classificada como extrínseca ou intrínseca. A motivação extrínseca “é definida como uma motivação afectada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém” (Simão, 2005, p. 11). Já a intrínseca, “implica que o indivíduo tenha um determinado comportamento pelo próprio prazer que retira do mesmo” (Pereira, 2011, p. 3).

Neste sentido, a estratégia principal desenvolvida ao longo das aulas, foi motivar os/as alunos/as através de diferentes estratégias. O facto de os/as ter conhecido melhor na fase de observação, como já foi referido, permitiu-me organizar as sequências de aprendizagem tendo em linha de conta os seus interesses e expectativas. Detendo os/as alunos/as com alguns problemas comportamentais, a implementação de reforços positivos, nomeadamente, o elogio e o incentivo, foram essenciais para fomentar a motivação dos/as alunos/as e, conseqüentemente, controlar o comportamento da turma (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por exemplo,

ao circular pela sala de aula para verificar se o/a aluno/a estava a fazer corretamente os exercícios, pronunciava frases do tipo: *gostei muito do teu esforço, mas sei que consegues fazer ainda melhor!* ou, *hoje estás a trabalhar muito bem!*, entre outras. A autora Stratton (2010, p.39), também concorda com as ideias de Sprintball & Sprintball (1993) acerca do uso destas estratégias na sala de aula, salientando o facto dos/as alunos/as, nesta situação, se revelarem mais confiantes e seguros/as durante a realização das tarefas.

Outra das estratégias foi o recurso à “tabela dos créditos” criada por Lopes & Rutherford (1993), para motivar para a aprendizagem e, simultaneamente, fomentar o bom comportamento dos/as alunos/as, visto já ter referido, que a maior dificuldade da turma, era a postura na sala de aula. Segundo estes autores (1993, pp. 82-23), o sistema de créditos é uma “espécie de pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio (...) não só o indivíduo se sente mais motivado a comportar-se de uma determinada forma, como o comportamento, uma vez instaurado, resiste fortemente à extinção”.

Também se privilegiou o trabalho em grupo e o trabalho a pares, para permitir aos/às alunos/as trocarem ideias entre si e participarem ativamente nas tarefas. Estes momentos eram aproveitados, também, para identificar as suas dificuldades e ajudá-los/as a ultrapassá-las.

Por sua vez, o Questionamento praticado durante todas as aulas, foi feito com a função de obter informações sobre os conhecimentos dos/as alunos/as, verificando o que eles/as já sabiam e, identificando as suas dificuldades. Deste modo, pude agir em conformidade com essas dificuldades, abordando os assuntos que lhes suscitaram mais dúvidas. Este diálogo também favoreceu a interação social, essencial na relação entre os/as professores/as e os/as alunos/as (Vygotsky, 2003), e num ambiente de “aceitação da reflexão, da dúvida, da exploração e da discussão em torno de diversas formas possíveis de aprender e pensar sobre determinado tema” (Monereo *et al*, 2007, p. 52).

Uma outra preocupação sempre presente nas minhas práticas, foi a avaliação formativa, sendo a avaliação sumativa da inteira responsabilidade da professora titular da turma do estágio. A avaliação formativa tem o objetivo de regular a

aprendizagem dos/as alunos/as com a principal função de conseguir que eles/as aprendam (Fernandes, 2006).

Por esta razão, durante todas as aulas, tive em consideração, os interesses, as necessidades, as expectativas iniciais, o ritmo de trabalho e o percurso de aprendizagem dos/as alunos/as. Para além destes aspetos, utilizei uma grelha de avaliação, em que constavam critérios, tais como: a assiduidade e a pontualidade; respeito pelas regras do bom funcionamento na sala de aula, participação nas tarefas, entre outras. Foi construída com o propósito de verificar o nível de conhecimentos dos/as alunos/as, bem como o seu comportamento.

As fichas de trabalho constituíram, também, um importante recurso na regulação das aprendizagens dos/as alunos/as, nomeadamente, no momento da correção dos exercícios, em que eles/as tinham a oportunidade de identificar os seus erros e assim, tomar consciência das suas dificuldades.

O desenvolvimento da autoavaliação consistiu num resultado da avaliação formativa implementada nas aulas (Fernandes, 2006), conseguido pela reflexão dos/as alunos/as em dois momentos da aula: no final de cada atividade, com o preenchimento de uma grelha e, no final da aula, através de uma reflexão oral com recurso à tabela dos créditos. Com a reflexão, os/as alunos/as, tinham a oportunidade de repensar sobre os seus empenhos, dedicação, comportamento e trabalho feito na realização das tarefas.

Tendo em conta, as especificidades de cada aluno/a e com o objetivo de promover aprendizagens significativas para todos/as, independentemente das suas diferenças, foram utilizados vários recursos didáticos, (Graells, 2000, *citado* por Botas & Moreira, 2013), distingue-os em três categorias: materiais convencionais; materiais audiovisuais e novas tecnologias. Tendo em conta esta perspetiva, foram utilizados diferentes recursos. Assim, dentro da classificação dos “materiais convencionais”, o manual do/a aluno/a foi um recurso utilizado, ainda que com pouca frequência, sendo o seu principal objetivo o de sistematizar os conhecimentos aprendidos num instrumento que era familiar aos/às alunos/as.

Também o uso de histórias, fundamentalmente nas aulas de Língua Portuguesa, como, por exemplo, “O Sono da Dalila”, foi importante para desenvolver nos/as

alunos/as os vários domínios, nomeadamente, o linguístico, o percetivo-cognitivo e o afetivo-social (Duque, 2005), até porque, como defendem Leite & Rodrigues (2000, p. 13), o recurso ao conto potencia “o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória, dos conhecimentos, associado a todo o prazer que proporciona”

Por outro lado, usaram-se, também, as fichas de trabalho, as quais constituíram um importante recurso didático com vista ao aprofundamento e ampliação dos conhecimentos explorados.

Os jogos didáticos contribuem significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo “aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e acção activa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades” (Moura & Viamonte, n.d, p. 2). Por conseguinte, o jogo foi utilizado na aula de Língua Portuguesa, para tornar as aulas mais intensas e divertidas para os/às alunos/as e com o objetivo de “introduzir, aprofundar conceitos e para preparar o aluno para a compreensão de conceitos já trabalhados” (Santos, 2008, p. 26). Por exemplo, o jogo do “Bingo” foi importante para aprofundar a aprendizagem do grafema v.

Os Materiais manipuláveis (Blocos lógicos; Material multibásico; Colar de contas; a Reta numérica e os objetos do quotidiano, como palhinhas, cotonetes, feijões, entre outros) foram utilizados, na área da Matemática, na medida em que possibilitam às crianças, a compreensão e a aprendizagem de conceitos e ideias matemáticas básicas, através de uma aprendizagem ativa, que “apela a um envolvimento físico dos alunos” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193). Para seleccionar este recurso, tive que ter em conta alguns aspetos, fundamentalmente, a idade dos/as alunos/as da turma. Sendo crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, segundo a sequência de estádios de Piaget (1977), situavam-se no estádio das Operações Concretas. Logo, era importante que os/as alunos/as conseguissem operar cognitivamente a partir da ação concreta dos objetos.

Deste modo, a utilização deste tipo de materiais, oferece aos/às alunos/as, a oportunidade de fazerem relações intelectuais entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos obtidos na manipulação dos objetos concretos.

Ainda dentro deste tipo de recursos, usou-se o flanelógrafo que consiste num “quadro, revestido a feltro ou flanela, usado para nele se fixarem figuras, geralmente com velcro³”. Este recurso foi utilizado com o aluno com NEE, visto que se procurava captar o interesse e a motivação do aluno para a aprendizagem e desenvolver-lhe a autonomia.

No que respeita aos Materiais audiovisuais, as fotografias, os vídeos e os Cd’s foram usados nas aulas, com o objetivo de motivar e desenvolver novas formas de aprender aos/às alunos/as. Citando Ferreira (2010, pp. 23-24), estes recursos

são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. Meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretêm, projetam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços.

Com a utilização destes recursos pretendeu-se ir ao encontro dos princípios de uma aprendizagem ativa, captando a atenção dos/as alunos/as.

Para além dos recursos acima referenciados procurei utilizar as Novas tecnologias,

Nesse contexto, o computador foi utilizado na medida em que é entendido como “«um novo parceiro», dotado de possibilidades cada vez mais numerosas de reagir a todas as situações durante a aprendizagem” (Pais, 1999, p. 19). Neste ponto de vista, há que tornar o seu uso uma prática frequente nas aulas, na medida, em que potencia a aprendizagem para todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas diferenças.

Assim, o computador foi utilizado nas aulas com todos/as os/as alunos/as, embora com maior regularidade na aprendizagem com o aluno com NEE, pela manipulação dos “jogos Mimocas”. Este jogo consiste num software educativo, criado para

³ Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

crianças com NEE, que permite “aliar a educação e o entretenimento” (Polme, 2012, p. 36).

Deste modo, e sabendo que este aluno evidenciava muitas dificuldades nos domínios cognitivo e motor, o recurso ao computador para jogar este jogo, motivava-o para a aprendizagem, e permitia-lhe desenvolver um conjunto de capacidades, tais como: “a compreensão semântica, a leitura, a consciência corporal, a discriminação auditiva, a memória visual, o raciocínio sequencial, aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática através da utilização de verbos, elementos de ligação e pronomes pessoais na frase” (Polme, 2012, p. 37).

Todas as estratégias anteriormente apresentadas foram implementadas depois de ter observado a professora cooperante e a turma, o que me permitiu conhecer: os gostos dos/as alunos/as, o que lhes mais interessava; os seus níveis de aprendizagem; identificar os/as alunos/as com mais dificuldades, os recursos disponíveis na sala de aula, entre outras. Assim, pude planear em conformidade com estas características e criar estratégias diversificadas, que, sozinhas ou conjugadas, motivassem todos/as os/as alunos/as, para agirem de forma ativa no processo de ensino e de aprendizagem e para retirarem significados na realização das tarefas.

5. Experiência – Chave – Reflexões sobre a prática pedagógica no 1.º CEB

Ao longo do estágio existiram situações que me fizeram refletir sobre os vários aspetos pedagógicos. O comportamento difícil da turma constituiu um desafio, o que levou, a que fosse necessária uma maior intervenção, no sentido de criar e adequar estratégias a esta realidade.

5.1. Estratégias de controlo do comportamento dos/as alunos/as

Problema

Quando contatei com a turma, através da observação, verifiquei que, no geral, os/as alunos/as tinham muitas dificuldades em saber estar na sala de aula, fundamentalmente, em respeitar as regras, como colocar o dedo no ar para falar, dificuldade em estarem sentados/as, entre outras. Neste sentido, a professora cooperante para solucionar estes obstáculos, que perturbavam claramente o bom funcionamento da aula, mudou-os/as de lugar, para a fila da frente, de modo a poder dar-lhes mais apoio e atenção durante a aprendizagem. Como forma de combater este problema, optei por recorrer a diversos materiais didáticos nas aulas, para verificar se o comportamento dos/as alunos/as melhorava, contribuindo para mudanças comportamentais significativas, sobretudo, maior concentração e atenção pelos/as alunos/as na aprendizagem dos conteúdos, menos conversas paralelas com os colegas e um maior respeito pelas regras de funcionamento do comportamento na sala de aula.

Desenvolvimento

Tal como define Estrela (1998, p. 11), a indisciplina é “um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino (...) tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”. A indisciplina, pode ser provocada por um conjunto de fatores, diretamente relacionados com os/as alunos/as, assim como denota Picado (2009, p. 4),

quase tudo o que acontece exerce algum efeito sobre o comportamento dos alunos, designadamente: o clima escolar, a idade, o sexo, o auto-controle, o auto-conceito e o estilo cognitivo são condicionantes fundamentais que o professor deverá considerar quando lida com as diferentes turmas e diferentes alunos em particular.

Neste sentido, há que procurar soluções, ou seja, mudar radicalmente um destes fatores, como demonstra Ribeiro (2010, p. 49)

o que se procura é que, em cada contexto em que o fenómeno se verifica: (i) se analisem as dificuldades, (ii) se estudem os problemas, (iii) se reflecta sobre as suas causas, (iv) se tracem medidas circunstanciais de prevenção e de remediação e, (v) se melhorem contextos e práticas.

No caso da turma em que estagiei, depois de identificadas as dificuldades, conclui que a indisciplina estava relacionada, em grande parte, com a idade dos/as alunos/as e com a desmotivação pela aprendizagem. Deste modo, tornou-se necessário proceder a uma gestão da sala de aula entendida como “um conjunto de estratégias/atividades desenvolvidas em sala de aula, que permitam o desenvolvimento, de forma eficaz, do processo de ensino/aprendizagem” (Doyle, 1986, *citado* por Ribeiro, 2010, p. 53). Executar, nas aulas, estratégias diversificadas, constituiu uma solução para mudar os comportamentos dos/as alunos/as.

No entanto, a peça-chave está em planificar, procurando adequar as estratégias ao público-alvo, para que, desta forma, aumente o incentivo por parte dos/as alunos/as na participação na aula. Assim, as minhas práticas seguiram duas ideias principais, por um lado, procurei criar uma proximidade com os/as alunos/as, estabelecendo uma relação de confiança, respeito e partilha de conhecimentos. Aliás, como sustenta Ribeiro (2010, p. 55) “o professor deve ser um bom comunicador e criar empatia com os seus alunos. (...) A bilateralidade da comunicação da aula não é apenas aconselhável, mas sobretudo indispensável”. Por outro lado, insisti no fomento da vertente didática, nomeadamente, a utilização de materiais (Blocos lógicos, objetos do quotidiano, Jogo do Bingo, teatro de fantoches, músicas, histórias e material multimédia) e estratégias comportamentais, tais como o uso de recompensas (Tabela dos créditos) e de reforços positivos (elogio e o incentivo).

Notei mudanças comportamentais significativas nos/as alunos/as. Numa primeira fase, os/as alunos/as apresentavam défices de atenção elevados, aliados a uma constante perturbação do bom funcionamento da sala de aula. Posteriormente, após a realização de tarefas inovadoras, que vieram traduzir-se num corte relativamente às

estratégias tradicionais, denotei uma maior adesão por parte dos/as alunos/as, que inevitavelmente, levou a um aumento da atenção, da concentração e da motivação para a aprendizagem. Na verdade, parece-me que o uso do método tradicional não tem surtido os efeitos necessários, devendo prevalecer a aprendizagem ativa, entendida como um meio estratégico para atenuar as dificuldades comportamentais dos/as alunos/as. Neste sentido, foquei-me em vários pontos essenciais, como uma melhor gestão do tempo, com a finalidade de manter os/as alunos/as ativos e atentos; partir das suas ideias para desenvolver a aprendizagem dos conteúdos curriculares e preocupei-me com uma maior flexibilidade, de forma a fomentar uma aprendizagem contínua e dinâmica.

5.2. A aprendizagem de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto de uma Educação inclusiva

Problema

É minha preocupação desenvolver a problemática subjacente à aprendizagem de um aluno, portador de Síndrome de Down, no âmbito do ensino regular. Neste sentido, tendo identificado diferenças ao nível da aprendizagem e do comportamento, que decorrem diretamente das dificuldades inerentes a uma criança com estas necessidades especiais, mais concretamente, dificuldades cognitivas que afetam a capacidade intelectual, tornou-se necessário intervir no sentido de minimizar as diferenças. Por outro lado, o aluno apresentava, também, dificuldades de desenvolvimento físico-motor, tais como na motricidade fina, na visão e na audição, na fala, o que se refletia no seu processo de aprendizagem. De modo a garantir que as oportunidades de participação e de aprendizagem fossem iguais as dos/as seus/as colegas, foi necessário adequar estratégias que promovessem a ideia de “escola para todos/as” e que “incluam todas as pessoas, que aceitam as diferenças, que apoiem a aprendizagem e que respondam às necessidades individuais” (Mayor, 1994, *citado* por Reis, 2011, p. 3).

Desenvolvimento

A Síndrome de Down “é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossoma extra, total ou parcial” (Gautier, 2009, *citada por* Pires, 2012, p. 8). Esta “anomalia cromossómica causa a alteração e mal funcionamento de diversos órgãos, afeta o cérebro e esta é a causa da falta da capacidade intelectual” (Pires, 2012, p. 9). Logo, as crianças com Síndrome de Down apresentam maiores défices, na discriminação visual e auditiva, na realização das tarefas (precisam de mais tempo), na categorização concetual e na codificação simbólica, e na linguagem (Pateiro, 2013).

No sentido de desenvolver uma educação inclusiva nas aulas, que pressupõe uma igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas diferenças, é preciso uma mudança de todos/as os/as elementos da comunidade escolar, isto é, dos/as alunos/as, dos/as professores/as, dos/as familiares, auxiliares educativos, entre outros/as. “Juntos somos mais fortes” e, o mesmo se passa no ensino, todos/as juntos/as são mais fortes na concretização de um objetivo comum, a aprendizagem dos/as alunos/as. Rodrigues (2001) *citado* por Reis (2011, p. 43) salienta que “a escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir”.

Tendo em conta estas ideias, o aluno era favorecido por um bom clima tanto familiar como escolar. Notei uma atenção especial pela mãe e por uma auxiliar da ação educativa, que o acompanhava ao longo do dia, nas diversas tarefas rotineiras, como a ida à casa de banho ou no lanche.

O aluno evidenciava muitas dificuldades, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem, da perceção, da atenção e da memória, nas atividades em contexto de sala de aula. Deste modo, para fomentar uma aprendizagem de acordo com as suas necessidades e características, foi preciso concretizar medidas educativas, tal como a criação de um Projeto Educativo Individual, em que estão incluídos os objetivos, bem como os respetivos prazos, para o aluno alcançar. Com base neste programa,

foram planeadas tarefas diversificadas, para contribuir para um desenvolvimento progressivo da aprendizagem. Estas tarefas obedeciam a uma aprendizagem ativa, que, neste contexto, envolvia o uso de objetos, já presentes no quotidiano do aluno, tal como referem Vinagreiro & Peixoto (2000, p. 51) “para conseguir realizar alguma aprendizagem é pois indispensável colocar estas crianças em contacto com os objectos que lhe são comum”. O uso do computador para jogar o “jogo das mimocas”, de materiais audiovisuais (fotografias, de jogos didáticos, bem como o conto de histórias integraram o conjunto de estratégias. O trabalho com a expressão plástica, nomeadamente, a pintura, a colagem e o recorte foram técnicas fundamentais no desenvolvimento do aluno. Não só o motivavam, como se notaram mudanças significativas na sua aprendizagem, fundamentalmente, na identificação de pessoas (nome próprios, nomes do pai e da mãe e do irmão).

Neste sentido verifica-se que a mudança de estratégias acarreta, de modo geral, benefícios para os/as alunos/as com necessidades educativas especiais, sendo de salientar a importância de tarefas concretas na ativação do seu desenvolvimento.

5.3. Conhecimento profissional adquirido

As estratégias (materiais didáticos, comportamentais, relação alunos/as – professor/a) influenciam diretamente o comportamento dos/as alunos/as na sala e devem ser sempre escolhidas, com a finalidade de promover aprendizagens significativas, ativas e iguais para todos/as, independentemente das diferenças que possam existir.

A motivação, desempenha, também, um papel essencial na aprendizagem dos/as alunos/as. Neste sentido, o/a professor/a deve tentar perceber os assuntos que lhes interessam perceber, como também aqueles que mais dificuldades lhes dão.

Como tal, aprendi com estas experiências-chaves, que é necessária uma boa gestão da sala de aula, de forma a escolher as melhores estratégias e tarefas para os/as alunos/as, indo ao encontro dos seus gostos e interesses.

Deste modo, posso afirmar, que a metodologia utilizada nas aulas, influenciou positivamente as aprendizagens dos/as alunos/as, contribuindo para os motivar e

interessar pela aprendizagem, tanto nas quatro áreas disciplinares, como na compreensão dos conteúdos das mesmas.

Assim sendo, o/a professor/a precisa de criar um ambiente educativo, em torno de três ideias, a confiança, a partilha e o gosto pela aprendizagem, estimulando os/as alunos/as a falarem, sem receio de errar, e a agirem, de forma autónoma. Daí que, uma boa gestão da aula depende da utilização de estratégias de aprendizagem, que se complementam, para que os/as alunos/as se sintam integrados/as na aprendizagem. De acordo com Patrício (2001) *citado* por Medeiros (2008, p. 319) “Educar não é ensinar, educar é levar ou ajudar o outro a aprender”.

6. Reflexão em torno do meu itinerário de formação

A prática pedagógica no 1.º CEB implicou o início de uma nova etapa no meu percurso educativo. Esta deve ser uma fase em que o/a aluno/a, futuro/a professor/a, coloca os conhecimentos apreendidos durante a sua formação académica e pessoal, na sua maior parte teóricos, em prática. O estágio é o início da vivência da realidade enquanto professora, como tal, os sentimentos que sentia no primeiro dia de estágio eram um misto de ansiedade e vontade de fazer. As duas semanas de observação foram fundamentais para delinear as minhas atividades letivas, pois comecei a conhecer a turma, as suas rotinas e os seus hábitos. Observar a metodologia da professora cooperante e a sua relação com a turma, isto é, a maneira de estar, de comunicar com os/as alunos/as, ajudou-me a esclarecer algumas dúvidas.

Refletindo, percebi que, de turma para turma, de escola para escola, há diferenças, influenciadas pela educação vinda de casa, pelo meio social. Neste sentido, há um conjunto de fatores sociais e pessoais que afetam a aprendizagem de cada criança. No geral, não há turmas iguais, portanto é necessário adaptar os conhecimentos, as estratégias que possuímos à turma em questão. Por isso, o trabalho do/a professor/a é abrangente, pelo que o/a professor/a tem que ser multifacetado/a, deve tentar aprender o máximo sobre tudo o que o/a rodeia, tem que ser curioso/a e estar pronto/a para aprender mais e melhor, porque para ensinar os conteúdos não é

apenas necessário dominá-los, de forma a não confundir as crianças durante a aprendizagem, é, igualmente, necessário perceber o que os/as alunos/as já sabem e compreender, em relação a cada aluno/a, em que circunstâncias aprende melhor.

As crianças, em grande parte devido ao acesso fácil à informação, chegam, cada vez mais, à escola com questões, dúvidas, às quais, por vezes, não estamos preparados/a para responder. Assim, outro dos aspetos que aprendi com este estágio foi que, devido a situações inesperadas, as planificações nem sempre são cumpridas, o que obriga o/a professor/a a ter um plano B para poder dar resposta às solicitações dos/as seus/as alunos/as.

O/a professor/a transforma a vida das crianças, elas chegam à escola com conceções e, aos poucos, vão as modificando e transformando em conformidade com o que vão aprendendo, construindo novos conceitos.

Assim, a minha prática educativa possibilitou-me desenvolver várias capacidades, métodos de trabalho e noções reais do que é ser professor/a no 1.º CEB, embora não tivesse participado ativamente na avaliação sumativa e nas decisões burocráticas e curriculares fora da sala de aula. Entendi que a responsabilidade de ensinar é muito grande, e que, para ser um/a bom professor/a, é necessária a experiência pessoal e profissional, a qual vai definindo e caracterizando o nosso percurso. Através dela, corriji os meus erros, aprendi novas estratégias e metodologias de ensino e aumentei a capacidade de procurar novas soluções para os problemas que surgem.

Com este estágio compreendi a batalha que todos os dias um/a professor enfrenta, ao confrontar-se com inúmeros e novos obstáculos, quer relacionados com as dificuldades manifestadas pelos/as alunos/as, quer com questões de natureza mais administrativa. No entanto, ter a consciência de que os/as alunos/as aprendem, é a melhor compensação desta profissão.

Outro dos aspetos que pude observar e aprender foi relativamente à Educação Especial. O meu conhecimento nesta área era também mínimo mas, para preparar e organizar as atividades e tarefas destinadas ao aluno com Síndrome de Down, estudei muito, aprendi e, acima de tudo, compreendi que é essencial ter paciência. Na verdade, o trabalho com estas crianças não potencia resultados rápidos, mas é

necessário saber cativá-lo utilizando estratégias diversificadas, tais como, jogos, histórias, ou seja, atividades do seu interesse, que lhe captem a atenção e sejam facilitadores da aprendizagem. Foi uma experiência gratificante trabalhar com este aluno, foi uma experiência única apesar das dificuldades e, simultaneamente, dar-lhe atenção e gerir todos os outros/as alunos/as da turma, tarefa difícil porque necessita de mais atenção e de uma constante orientação durante a realização das tarefas.

O meu objetivo, enquanto professora, é potenciar a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, embora estando consciente de que, infelizmente, nem todos/as têm as mesmas igualdades de oportunidades. Por vezes, é necessário diferenciar a aprendizagem com a finalidade de todos/as conseguirem obter resultados.

Formar alunos/as responsáveis, autónomos/as e críticos/as, ou seja, prepará-los/as para intervir na sociedade como cidadãos/ãs é outra das minhas preocupações, enquanto professora. Sou da opinião que a educação cria o Homem. Um/a indivíduo/a constrói-se na interação com o/a outro/a, desenvolvendo a educação e, conseqüentemente, vai criando a sua identidade, a sua personalidade.

Por isso, durante o meu estágio privilegiei o trabalho de grupo e o diálogo na turma, com o propósito de desenvolver capacidades reflexivas nos/as alunos/as, de forma a permitir-lhes a construção das suas próprias opiniões, estruturando os seus modos de pensar e de ser.

Concluindo, a prática pedagógica no 1.ºCEB foi positiva e enriquecedora, aprendi e ganhei experiência porque aprofundei conhecimentos fundamentais para o meu futuro percurso profissional.

Sei, também, que evoluí ao longo do estágio, isto é, no início não estava habituada à turma e às suas rotinas mas, no final, já estava mais à vontade, sendo mais fácil gerir o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que conhecia melhor os/as alunos/as da turma e geria, com maior eficácia, a sala de aula.

No final deste estágio senti que posso ajudar as crianças a fazerem mudanças significativas e que para ser professor/a é necessário aprender-se a ser e, igualmente, estar aberto/a, permanentemente, à mudança.

Finalizo citando um poema “Ser professor” de Kuhlmann (2009) que defende com paixão a sua profissão:

*“Ser professor é uma glória
É poder entrar para a história
Proporcionando à criança
Um futuro de esperança
Ser professor é sentir dentro do peito
O coração bater descompassado
Se o seu aluno olha com respeito (...)
É para terminar, ser professor é ser parte, quase ser rei do universo.
É poder transformar vidas.
É ser maior que o rei Midas.
É ser palavra, é ser verso”.*

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

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

O ambiente educativo é determinante para o desenvolvimento de experiências de ensino e de aprendizagem significativas. Assim, o momento de observação, anterior à fase de intervenção letiva, foi crucial para conhecer os grupos de alunos/as com os quais iria trabalhar. Os seus interesses, as suas características, nomeadamente, a postura na sala de aula, o empenho e o tempo de resolução na realização das atividades, os níveis de aprendizagem dos/as alunos/as de cada turma, foram fatores a ter em linha de conta na seleção do tipo de tarefas e materiais a utilizar nas aulas lecionadas.

Deste modo, fomentar o trabalho em grande e/ou pequeno grupo, bem como o trabalho individual, para além do desenvolvimento de estratégias envolvendo a participação ativa dos/as alunos/as foram as principais finalidades da prática pedagógica. Assim, todo o trabalho desenvolvido foi feito de modo a ser o/a próprio/a aluno/a a construir os seus conhecimentos.

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

As informações apresentadas foram recolhidas do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013) da Escola do 2.º Ciclo em que efetuei o estágio e são resultantes, também, da colaboração dos/as professores/as cooperantes, bem como do diretor da respetiva Escola, que se dispôs a ajudar, facultando todas as informações necessárias.

2.1. Instituição

O Estágio foi realizado numa Escola Básica, de ensino público, inserida numa vila da região Centro de Portugal, pertencente a um Agrupamento de Escolas, localizado no Distrito de Coimbra. Este Agrupamento reúne todas as escolas da rede

pública do concelho, tendo cerca de 500 alunos/as, divididos/as pelas duas Escolas de primeiro ciclo, quatro Jardins de Infância, um Centro Escolar e a Escola sede.

As crianças são provenientes de um meio socioeconómico e cultural médio, sendo que a população trabalha, maioritariamente, no setor terciário.

2.2. As Turmas

A prática educativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) foi realizada em três turmas, 5.º C, 5.ºA e 6.º B. Nas duas primeiras lecionei Português e Ciências Naturais, respetivamente, na última lecionei Matemática e História e Geografia de Portugal.

A caracterização de cada turma teve em conta o Plano da Turma (PT) que decorre do regulamentado no Decreto - Lei n.º 139/2012. Este plano tem como finalidade definir as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino e de aprendizagem da Turma, visando a realização das aprendizagens significativas e a formação integral dos/as alunos/as. A caracterização da turma incide, fundamentalmente, em aspetos considerados mais significativos e que podem interferir na melhoria das situações de aprendizagem, nomeadamente enquadramento socioeconómico e cultural, conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas. (PT, 2013).

2.2.1. A turma do 6.º B

A turma do 6.º B inicialmente era constituída por 24 alunos/as, tendo sido transferida uma das alunas, durante o ano letivo. Dos/as 23 alunos/as, 14 eram raparigas e 9 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, tendo 3 repetentes. Na turma existia um/a aluno/a com necessidades educativas especiais, requerendo apoio pedagógico personalizado (art.º 17º); adequações curriculares individuais (art.º 18º) e adequação no processo de avaliação (art.º 20º).

Relativamente ao agregado familiar dos/as alunos/as da turma, era, na maioria, de nível socioeconómico médio.

De uma forma geral, os/as alunos/as eram assíduos/as e pontuais, participativos/as e trabalhadores/as. Além disso, demonstravam interesse pelas atividades, eram autónomos/as, responsáveis, cumprindo indicações/instruções, regras e manifestavam-se interessados/as e curiosos/as perante os desafios que lhes eram colocados, no que respeitava a novas aprendizagens.

2.2.2. A turma do 5.º C

A turma do 5.º C era composta por 17 alunos/as, dos quais 9 eram rapazes e 8 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Nesta turma, existiam 3 alunos/as com necessidades educativas especiais. Relativamente ao agregado familiar, o nível socioeconómico era médio/baixo.

De uma forma geral, os alunos/as eram assíduos/as e pontuais, participativos/as e trabalhadores/as. Além disso, demonstravam interesse pelas atividades, cumprindo indicações/instruções e regras.

A turma, no geral, revelou ter capacidade para a resolução das tarefas propostas pela professora, quer individualmente, quer em pequeno grupo, cumprindo, assim, os critérios definidos. Contudo, a falta de experiência em trabalho de grupo e no cumprimento de regras revelaram algumas dificuldades ao nível da atenção e da concentração, em particular no início da intervenção pedagógica.

2.2.3. A turma do 5.º A

A turma do 5.º A inicialmente era constituída por 19 alunos/as mas, entretanto, um aluno/a foi transferido/a. Logo, no total, eram 18 alunos/as, dos quais 9 eram rapazes e 9 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Na turma existiam dois/as alunos/as com necessidades educativas especiais, requerendo apoio pedagógico personalizado (art.º 17º), adequações curriculares individuais (art.º 18º) e de adequação no processo de avaliação (art.º 20º). Dos/as 18 alunos/as, três

eram repetentes. Relativamente ao agregado familiar, era, na sua maioria, de nível socioeconómico médio/baixo.

Pelo contato estabelecido durante as semanas de prática pedagógica, posso concluir que, no geral, a turma cumpria os critérios. Em relação à realização de tarefas, toda a turma revelava facilidade de as concretizar, excetuando os dois/as alunos/as com necessidades educativas especiais.

3. Fundamentação das práticas

A fundamentação e as reflexões globais que a seguir se apresentam prendem-se com os diferentes domínios de saber que constituem a prática educativa do 2.º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal, Matemática, Português e Ciências Naturais.

3.1. História e Geografia de Portugal

3.1.1. Fundamentação das minhas Práticas

Durante a prática educativa em História e Geografia de Portugal, procurei fundamentar todas as decisões relativas às estratégias de ensino, métodos e materiais utilizados nas aulas. A fase de observação, primeira fase deste estágio, foi importante porque permitiu conhecer melhor os/as alunos/as, no que respeita aos seus interesses, motivações e formas de estar na sala de aula, bem como perceber o tipo de metodologia da professora cooperante, para além do próprio contexto educativo.

De facto, todos estes conhecimentos foram necessários para construir uma planificação adaptada aos/as alunos/as da turma em que estagiei e “à especificidade das aprendizagens a conquistar” (Zabalza, 1994, p. 2). Também a motivação e interesse dos/as alunos/as para a aprendizagem constituiu uma ideia paralela a este processo, uma vez que “quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente” (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 9). No mesmo sentido, Zabalza (1994, p.

5) afirma que “planificar é ter a noção da realidade através da avaliação das condições existentes e da motivação dos alunos; dos manuais; do tempo; dos condicionalismos ambientais”.

Deste modo, a planificação, é um documento que aborda todas as componentes curriculares e pedagógicas necessárias ao bom funcionamento da aula e é uma ferramenta orientadora para o/a professor/a, em que “os seus principais elementos são: a) contexto e a justificação; b) objetivos; c) conteúdos; d) experiências de ensino e aprendizagem; e) plano de avaliação” (Melo, 2011, p. 23). Em suma, “planificar é estabelecer um todo coerente e lógico. Uma planificação tem de fazer sentido. Nela se deve perceber o que se pretende atingir e os meios para lá chegar” (Zabalza, 1994, p. 5).

Como a planificação tem, por base, os interesses dos/as alunos/as, importa realçar que todos os planos de aula foram elaborados segundo uma perspetiva construtivista da aprendizagem. Segundo esta teoria, o processo cognitivo é construído a partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as (Ausebel *et al.*, 1968). Neste sentido, o/a aluno/a é entendido/a como “protagonista” no processo de ensino e de aprendizagem, sendo responsável pela construção dos seus próprios conhecimentos.

Neste ponto de vista, e como a disciplina de HGP tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de “uma visão global e organizada de uma sociedade complexa e em permanente mudança” (ME, 2007, p. 87), a partir de aprendizagens ativas, os/as alunos/as compreendem mais facilmente de que “a História é vida (...) Por isso, a disciplina terá de ser, para o aluno, um meio para a compreensão do mundo em que vive, fornecendo-lhe uma perspectiva crítica da realidade que o cerca” (Proença, 1989, p. 93).

Portanto, o ensino da História é essencial no currículo escolar, porque permite aos/às alunos/as conhecer-se e conhecer os/as outros/as, interpretar o mundo em todas as suas dimensões e pesquisar e refletir sobre o meio em que estão inseridos/as (Roldão, 1998).

Para a concretização das aulas, selecionei um conjunto diversificado de estratégias que melhor se identificassem com os objetivos propostos, com as

caraterísticas dos/as alunos/as da turma e com os princípios orientadores de um modelo de ensino ativo. A estratégia é a peça-chave na aprendizagem do/a aluno/a, como tal, deve ser adaptada às suas especificidades (Roldão, 2009).

O tema previsto para ser lecionado, nas aulas de HGP, nas duas semanas de prática educativa, foi “Portugal no Passado: Os Anos de Ditadura”, que engloba os conteúdos: o Golpe Militar de 28 de maio; Salazar e o Estado Novo: A política de obras públicas e as restrições às liberdades. Para estruturar de modo adequado este tema, foi elaborada a planificação global, organizada em sequências de três aulas cada, contendo os objetivos específicos, os conceitos a explorar, as estratégias e os recursos a utilizar.

Este tema, sendo ainda muito presente na realidade de muitas famílias portuguesas, exigiu um conjunto de estratégias no sentido de estimular e cativar os/as alunos/as para a aprendizagem.

O *Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico/PHGP* (ME-DGEB, 1991), e o Manual *História e Geografia de Portugal – 6*, constituíram recursos indispensáveis, quer na prática letiva, quer na elaboração da planificação de cada aula. No PHGP está referido que a disciplina de HGP tem a finalidade de desenvolver, nos/as alunos/as, hábitos que contribuam para o conhecimento do presente e do passado, fomentando-lhes o interesse pelo meio em que vivem e pela atividade humana nesse meio (Félix, 1998). Nesta perspetiva, as aulas de HGP têm de ser concebidas, preparadas e concretizadas tendo presente, não só a importância do conhecimento histórico, como a necessidade de fomentar, nos/as alunos/as, o interesse por esse conhecimento, para o que se torna indispensável o recurso a metodologias diversificadas.

Assim, com a finalidade de motivar os/as alunos/as e de lhes fazer despertar o gosto pela disciplina, procurei utilizar diversos recursos. O manual constitui um instrumento de trabalho e é

um recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem (..) de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens

definidas no currículo nacional para o ensino básico (Decreto-Lei, n.º 47/2006).

Por essa razão, o manual, sempre que possível, esteve presente nas aulas, quer em formato papel, quer o interativo através da *Escola Virtual*. Esta segunda opção justificava-se pelo facto de ser uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, na medida em que o uso do computador combina o texto, a imagem e o som (Sousa, *et al.*, 1993).

Ainda com a finalidade de motivar os/as alunos/as para a aprendizagem dos conteúdos históricos e de os ajudar a construir o conhecimento histórico, recorri a imagens, vídeos e textos historiográficos. Segundo Borràs (2001, p. 313), o vídeo “é uma ferramenta útil de suporte para o trabalho docente, como acompanhamento visual das suas palavras (...) como elemento motivador que estimule a participação do aluno”. Os meios audiovisuais, como estão cada vez mais presentes no quotidiano dos/as alunos/as, suscitam-lhes a curiosidade e motivação, contribuindo para a eficácia pedagógica (Proença, 1990). Os vídeos, imagens, textos historiográficos não só relatam acontecimentos passados como ajudam os/as alunos/as a relacioná-los com a realidade. Assim, estes recursos foram utilizados em todas as aulas, na medida em que a sua utilização contribuí significativamente para a aprendizagem dos/as alunos/as. Segundo Proença (1992, p. 289),

O documento fornece-nos provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos estudados. Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor.

Seguindo o mesmo princípio construtivista, outra estratégia implementada foi o diálogo entre alunos/as – professor/a, professor/a – alunos/as e alunos/as – alunos/as, revelando-se um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “não só permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na sala de aula mas também porque a relação educativa

apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo” (Proença, 1992, p. 258).

Por outro lado, como a

História e a Geografia partilham da natureza interpretativa, explicativa e relacional de factos e fenómenos, pelo que no processo de ensino e aprendizagem o uso e exploração de fontes históricas e de documentos geográficos funcionam como ferramentas mediadoras das relações entre aluno e objeto de aprendizagem (conteúdo escolar a aprender) e entre professor e aluno”. (Correia, 2013, p. 4).

Por estas razões, o/a professor/a deve tirar o máximo partido de fontes históricas e utilizá-las na abordagem dos conteúdos, fundamentando e ilustrando, desse modo, as aulas. Outra vantagem do uso de fontes históricas, como estratégia de aprendizagem, é tornar as aulas mais atrativas, permitindo conhecer, de modo mais rigoroso e preciso, os acontecimentos do passado. Como consequência, os/as alunos/as participam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem construindo, a pouco e pouco, o seu conhecimento histórico.

De entre as múltiplas estratégias a utilizar em sala de aula, realça-se, ainda, o trabalho autónomo. Este tipo de trabalho, inserido numa prática ativa de ensino, foi explorado ao longo das aulas, com vista à estruturação dos conteúdos apreendidos pelos/as alunos/as que, individualmente, tinham de executar as tarefas que lhes eram solicitadas.

Por vezes, recorria-se ao trabalho em pequenos grupos. Este tipo de trabalho torna-se eficaz em turmas que apresentem características e níveis de aprendizagem muito parecidos, sendo uma das vantagens a de potenciar a partilha de ideias e a cooperação entre os elementos do grupo. (Ribeiro, 1996).

Também a colocação de questões constitui uma estratégia que permite, não só, ao/a aluno/a utilizar os seus conhecimentos prévios, como desenvolver-lhe o pensamento crítico (Vieira & Vieira, 2005), sendo o/a professor/a o responsável pela estruturação dos conhecimentos que os/as alunos/as vão construindo.

Porém, não só de recursos se fazem as aulas, o/a professor/a tem de procurar explicar corretamente os conteúdos históricos, usando uma linguagem histórica rigorosa mas adequada às características da turma. Para tal, necessita de investigar e recolher toda a informação possível para aprofundar os seus conhecimentos científicos e fomentar aprendizagens significativas nos/as seus/as alunos/as.

A avaliação orienta o percurso escolar e regula as aprendizagens. Assim, tendo em conta que todos/as os/as alunos/as são diferentes, há também a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação. Por isso, a avaliação realizada ao longo das aulas foi de três tipos: formativa, autoavaliação e sumativa.

A avaliação formativa, por ser contínua e sistemática, isto é, por envolver tanto o/a professor/a como o/a aluno/a, foi utilizada em todas as aulas através da análise de um conjunto de critérios, nomeadamente, a assiduidade e a pontualidade. Também a atenção demonstrada durante o processo de ensino e de aprendizagem, o empenho e a prestação dos/as alunos/as na concretização de tarefas, a capacidade de criticar, partilhar e ajudar os/as outros/as, bem como a autonomia e a responsabilidade foram aspetos, igualmente, tidos em consideração. Todos estes critérios são indicadores do nível de aprendizagem dos/as alunos/as, permitindo quer ao/à professor/a quer ao/à aluno/a tomar consciência do cumprimento dos seus objetivos (Proença, 1989).

A realização de fichas de trabalho também constituiu um instrumento de avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as. Este recurso permite ao/à aluno/a desenvolver um conjunto de competências, tais como: o pensamento crítico, a estruturação mental dos conhecimentos aprendidos e o estabelecimento de ideias (Trindade, 2002).

Por sua vez, a autoavaliação promove o progresso escolar dos/as alunos/as, na medida em que lhes permite tomar consciência das suas dificuldades ao nível das aprendizagens (Veríssimo, 2000). Assim, este tipo de avaliação foi utilizada sempre no final de cada aprendizagem, com o objetivo de elucidar e fazer refletir cada aluno/a sobre as suas aprendizagens.

A avaliação sumativa foi utilizada, tal como é defendido por Ferreira (2007), apenas uma vez na prática educativa, com o objetivo de classificar globalmente as

aprendizagens dos/as alunos/a e foi praticada pela realização de um teste de avaliação no final do período.

Por fim, como já foi referido, a relação com a turma influencia o bom trabalho de um/a professor/a, na medida em que abarca a comunicação na sala de aula. Esta comunicação deve ser, sobretudo, clara, lógica e adequada às características dos/as alunos/as para reforçar a motivação e promover a aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Estão associados dois contextos a esta comunicação: científico e pedagógico.

O rigor no uso do vocabulário histórico com a turma é determinante para a construção de conhecimentos. Em termos pedagógicos, utilizar as palavras que melhor se adequam aos/às alunos/as é uma estratégia de aprendizagem a desenvolver em contexto de sala de aula, na medida em que, se esta relação pedagógica for aberta, positiva e construtiva, mais eficaz será a aprendizagem (Vieira, 2005). O/a professor/a é o modelo de comunicação para os/as alunos/as, assim os seus gestos e palavras são percebidos por eles/as. Deve, então, assumir um ar positivo e fomentar uma relação de confiança e respeito, responsabilidade, liberdade, para que cada aluno/a expresse as suas ideias, sem receio de errar (Vieira, 2005). Ao nível da comunicação com a turma, o reforço positivo foi uma das estratégias comportamentais escolhidas para, dessa forma, cativar e motivar os/as alunos/as (Sprinthall e Sprinthall, 1993). O elogio e o incentivo foram, portanto, frequentemente utilizados nas aulas, no sentido de estimular o/a aluno/a para a aprendizagem. (Neste sentido, pronunciei, durante as aulas, frases como: *Muito bem! Continua a fazer um bom trabalho!* ou *Sei que podes fazer ainda melhor, tenta!*, entre outras).

De acordo com as estratégias apresentadas, a comunicação que acontece na sala, entre os/as alunos/as e o/a professor/a, é uma peça fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, a qual deve contribuir para fomentar a motivação e o desenvolvimento das capacidades como a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico e a cooperação. Neste sentido, como comunicar é partilhar informação, sentimentos, saberes, atitudes, comportamentos e conhecimentos com outras pessoas (Caetano & Rasquilha, 2004), há que desenvolver, nas aulas, o ato de comunicar e

pensar a melhor maneira de o praticar, ou seja, é essencial empregar linguagem adequada, coerente e lógica, respeitando as características dos/as alunos/as, propiciando, deste modo, um clima positivo na sala de aula, onde há gosto em ensinar e em aprender (Vieira, 2005).

3.1.2. Reflexão sobre as minhas práticas

Refletir é sinónimo de evoluir e, portanto, repensar toda a prática educativa desenvolvida na disciplina de HGP no 2.º Ciclo do Ensino Básico, permite estruturar e transmitir todas as experiências vivenciadas em contexto educativo, como também tomar consciência dos ganhos pessoais e profissionais obtidos nesta fase.

Em primeiro lugar, antes de iniciar a fase de lecionação, o/a estagiário/a já leva uma “bagagem” teórica de conhecimentos, ideias e saberes, aprendidos durante a licenciatura e o mestrado. Ao ser confrontado/a com a realidade da profissão docente, nomeadamente ter que exercê-la, é-lhe exigido/a que use esses mesmos conhecimentos em seu benefício, avaliando, no final, os resultados obtidos, ou seja, se o que aprendeu foi, efetivamente, útil em contexto educativo. Conclui-se que sim, todos os conhecimentos obtidos durante a formação foram essenciais, contudo, sem o apoio e a orientação da professora cooperante e titular da turma e da professora orientadora, tudo o que consegui alcançar, não tinha sido possível. Assim, a relação de cooperação com as professoras foi indispensável na prática pedagógica. É de realçar dois aspetos verificados no estágio, a valorização do trabalho dos/as e com os/as outros/as profissionais e a consciência da importância da articulação entre a teoria e a prática.

A reflexão sobre as práticas em História e Geografia de Portugal possibilita-me, de certo modo, fazer uma avaliação sobre a experiência de ser professora de HGP no 2.º Ciclo, autoavaliando-me acerca das estratégias de aprendizagem escolhidas para as aulas lecionadas, isto é, se contribuiram para a aprendizagem dos/as alunos/as, as dificuldades sentidas durante a lecionação, as reações a essas dificuldades e, por fim,

as evidências de aprendizagem dos/as alunos/as, que constituíram um importante critério de aferição de todo o meu empenho e prestação neste estágio.

Relativamente às características da turma em que estagiei, considero que, no geral, os/as alunos/as eram muito curiosos/as, colocando muitas questões durante as aulas, estavam atentos/as, à exceção de um/a ou outro/a aluno/a, que falava um bocadinho mais na sala de aula, mas nada de alarmante e revelaram gostar muito da disciplina de História e Geografia de Portugal, o que pode comprovar-se, não só com os comportamentos demonstrados ao longo das aulas, como nas respostas ao questionário relativo ao estudo já apresentado no início deste relatório.

Sendo assim, considero poder afirmar que as estratégias de aprendizagem desenvolvidas, nas aulas lecionadas, foram ao encontro das necessidades destes alunos/as, suscitando-lhes o interesse e a atenção para o processo de ensino e de aprendizagem. Tal como é defendido por Carvalho (2014) o uso de recursos virtuais, como complemento aos recursos tradicionais, revelou-se vantajoso, uma vez que motivou ainda mais os/as alunos/as.

As dificuldades sentidas prenderam-se com o uso rigoroso da linguagem histórica. O ensino na História exige do/a professor/a o uso de um vocabulário histórico específico (Guedes, 1992). Na primeira aula, notou-se que os/as alunos/as se distraíam com facilidade, provocando, conseqüentemente, um certo murmúrio na sala de aula. Esta situação poderá estar relacionada com o facto de ter demonstrado alguma insegurança na abordagem dos acontecimentos históricos. Este aspeto, felizmente, foi melhorando de aula para aula. A gestão do tempo foi uma outra dificuldade com que me deparei, porque, ainda que tenha tido o cuidado de planificar as sequências de aprendizagem tendo em linha de conta o tempo disponível (90 e 45 minutos), nem sempre conseguia cumprir o que tinha planificado, ficando aquém do esperado. Esta situação poderá atribuir-se ao facto de ter utilizado diferentes recursos e por ter procurado fomentar a participação de todos/as os/as alunos/as.

De qualquer modo, considero que as opções eram adequadas ao grupo de trabalho e permitiram o desenvolvimento do gosto pela disciplina de HGP, através de aprendizagens significativas. Os/as alunos/as passaram a ver a História como uma disciplina interessante que lhes permite descobrir o passado que realmente aconteceu

numa determinada época. Outro aspeto positivo a realçar, foi a relação com os/as alunos/as, sustentada em valores, como a confiança, o respeito e a partilha.

Analisando globalmente, considero que esta aprendizagem me enriqueceu pessoal e profissionalmente. Pessoalmente, tornei-me uma pessoa mais responsável, autónoma, humilde, criativa e dinâmica. Profissionalmente, com este estágio, desenvolvi conhecimentos, tais como: o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular e o conhecimento científico, essenciais à minha formação enquanto futura professora. Neste sentido, realço o ato de planificar como um processo fundamental para a lecionação, embora nem sempre o/a professor/a consiga cumprir o que planeou.

Deve haver flexibilidade que permita ao/à professor alterar os seus planos de aulas conforme as condições educativas com que trabalha (Pais & Monteiro, 2002). Aprendi, também, a dar mais valor à avaliação, enquanto reguladora das aprendizagens dos/as alunos/as. Este facto é, ainda, mais importante quando a metodologia se baseia numa aprendizagem ativa, em que o/a aluno/a tem o papel central, ou seja, todas as situações educativas em que está envolvido servem para o/a avaliar.

Assim, procurei comprovar a necessidade de adaptar as estratégias de aprendizagem à turma, bem como as potencialidades do uso de fontes históricas no contexto de aprendizagem. Saliento, também, a importância de orientação que os documentos curriculares têm no planeamento das aulas, como, por exemplo, o *Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino* e aprendi que o/a professor/a desta disciplina precisa de estar muito bem informado/a sobre aquilo que vai ensinar, utilizando a linguagem e o vocabulário histórico correto.

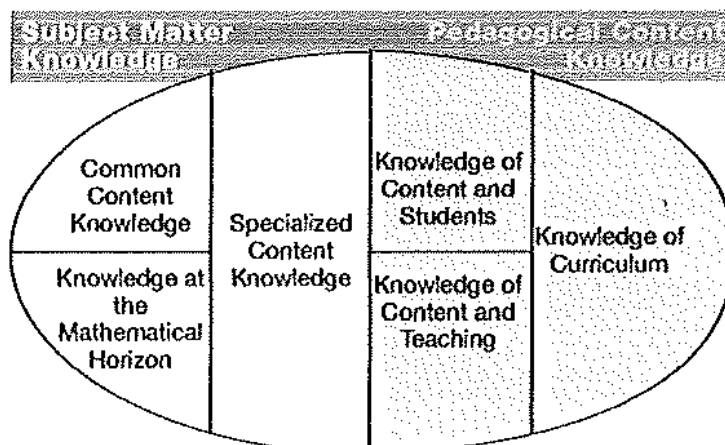
Em síntese, considero poder afirmar que o estágio foi um marco deveras importante na minha formação, enquanto futura professora, embora tenha a plena consciência de que há, ainda, um grande e árduo caminho a percorrer. Contudo, para o/a professor/a, este caminho é construído ao longo de todo o seu percurso profissional e pessoal, na medida em que é imprescindível estar em constante atualização para poder acompanhar a evolução da sociedade, ela própria em constante transformação.

3.2. Matemática

3.2.1. Fundamentação das minhas Práticas

A prática educativa a fundamentar foi desenvolvida numa turma de 23 alunos/as, do 6.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública pertencente ao Distrito de Coimbra, e envolveu duas sequências de três aulas, de 90 minutos cada.

A fundamentação desta prática letiva vai ter subjacente os conhecimentos matemáticos para ensinar que o/a professor/a deve ter, e que, segundo Ball, Thame and Phelps (2008) são: i) o Conhecimento da Matéria; e o ii) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Cada um destes domínios é subdividido em três subdomínios, conforme o quadro 1.



Quadro 1. Domínios do Conhecimento Matemático de um/a professor/a para ensinar. (Ball, Thames and Phelps, 2008, p. 70)

O Conhecimento da Matéria envolve: o Conhecimento Comum do Conteúdo, o Conhecimento do Horizonte e o Conhecimento do Conteúdo Especializado. O Conhecimento Comum do Conteúdo tem a ver, por exemplo, com o/a professor/a saber: se a resposta do/a aluno/a está correta; a definição de um conceito ou objeto e como conduzir um algoritmo. O Conhecimento do Horizonte Matemático descreve uma espécie de visão periférica da matemática que o ensino exige. O Conhecimento

Especializado do Conteúdo está relacionado, por exemplo, com a capacidade do/a professor/a modelar a aritmética dos inteiros usando diferentes representações (Ball & Hill, 2009).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo envolve: o Conhecimento do Conteúdo e dos/as alunos/as; Conhecimento do Conteúdo e do Ensino e o Conhecimento do Currículo. O Conhecimento do Conteúdo e dos/as alunos/as tem a ver com o conhecimento que o/a professor/a tem sobre os/as seus alunos/as, pressupondo ainda a capacidade de antecipar as suas dificuldades. O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino é aquele que o/a professor/a tem, por exemplo, quando efetua tarefas como: construir sequências de aprendizagem, escolher os métodos de ensino, selecionar tarefas, etc. O Conhecimento Curricular que o/a professor/a deve desenvolver, tem a ver com o conhecer: os vários programas destinados ao ensino de conteúdos específicos e tópicos para cada nível; a variedade de materiais orientadores disponíveis relacionados com estes programas e as características que servem quer as indicações quer as contra-indicações para o uso desse determinado currículo ou programa em situações particulares (Shulman, 1986).

Esta prática letiva envolve duas sequências de três aulas cada e o conhecimento matemático a ensinar à turma estava relacionado com o domínio “Álgebra” no tópico “Relações e Regularidades” e com o domínio “Organização e Tratamento de dados” no tópico “Representação e Interpretação de dados”.

Os objetivos específicos da primeira sequência de aulas foram: compreender a noção de escala; trabalhar a propriedade fundamental das proporções e a regra de três simples; resolver problemas, raciocinar e comunicar recorrendo a representações simbólicas (1ª aula); raciocinar proporcionalmente; aprofundar a noção de escala (2ª aula) e consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores (3ª aula). Os objetivos específicos da segunda sequência de aulas foram: rever e consolidar os conceitos aprendidos: frequência relativa; frequência absoluta; média e moda; diagrama de Carrol e de Venn e construir gráficos de barras (1ª e 2ª aulas); consolidar os conceitos e o significado de: razão, proporção, percentagem e escala, através da resolução de situações problemáticas (3ª aula).

Os tópicos “Relações e Regularidades” e “Representação e Interpretação de dados” foram examinados ao pormenor, recorrendo a documentos como: “*Fractions, Percentages, Decimals and Proportions: A learning-Teacher Trajectory for Grade 4, 5 and 6* (Galen *et al.*, 2005); *Elementary Mathematics for Teachers* (Parker & Baldrige, 2004); *Mathematics for Elementary Teachers: A Contemporary Approach* (Musser *et al.*, 2003); *Análise de Dados: texto de apoio para os professores do 1.º Ciclo* (DGIDC, 2007) e *Statistics: A First Course* (Sanders, 1995)”.

O *Programa de Matemática do Ensino Básico*, PMEB, (Ponte *et.al.*, 2007) também foi analisado ao pormenor bem como o manual de Matemática (Silva, Faria & Neves, 2011), o qual era utilizado regularmente na turma. O PMEB refere que a abordagem da Álgebra no 2.º Ciclo pressupõe a ampliação do trabalho já desenvolvido no ciclo anterior. Assim, os/as alunos/as neste Ciclo desenvolvem a capacidade de identificar relações e de usar a linguagem simbólica para as descrever, por exemplo, identificar e compreender o significado de escala de um mapa, partindo do conceito de razão. Neste sentido, a exploração dos tópicos associados ao domínio da Álgebra, deverá ser aprofundada e sistematizada por múltiplas situações que envolvam os conceitos de proporcionalidade direta, razão e proporção. O PMEB ainda salienta que o/a professor/a precisa de privilegiar situações familiares aos/às alunos/as e contextos matemáticos simples no estudo da relação de proporcionalidade direta. Assim, por exemplo, nas aulas da primeira sequência foi proposta aos/às alunos/as a análise do mapa de Portugal Continental, para interpretar a respetiva escala. Também compararam as dimensões do manual da turma com as dimensões da imagem reduzida desse manual. Relacionaram ainda o conhecimento de escala já conhecido das suas aulas de História e Geografia de Portugal com o significado de escala que estavam a tratar. Com estas tarefas, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de desenvolver o sentido de número, fundamentalmente quando interpretavam escalas e as relacionavam com dimensões reais.

O PMEB (2007) em relação ao tópico “Representação e Interpretação de dados” sugere novamente que haja no 2.º Ciclo uma continuação do trabalho realizado no 1.º Ciclo, inserindo o estudo de dados de natureza variada, dados

qualitativos e quantitativos, representando-os em tabelas de frequências absolutas e relativas e em gráficos de barras, gráficos circulares ou diagramas de caule-e-folhas. Os conceitos de: moda, média aritmética, extremos e amplitude também foram trabalhados como atividades importantes para este tópico. O PMEB (2007) indica ainda que “recolher, organizar, descrever, apresentar e interpretar dados constituem actividades que devem ser colocadas ao serviço da resolução de problemas identificados pelos alunos na sua vida quotidiana” (Ponte *et al.*, 2007, p. 42).

Os/as alunos/as foram convidados/as a desenvolver um pequeno projeto que levasse a turma a conhecer melhor cada aluno/a. O estudo envolveu examinar para cada aluno/a: a cor dos olhos; o tempo, em minutos gasto na deslocação de casa para a escola; a idade e o desporto preferido. A turma foi então dividida em quatro grupos de trabalho, um com cinco elementos e três com seis elementos e foi sorteada para cada grupo uma das variáveis acima identificadas. Cada grupo teve que recolher e analisar os respetivos dados e os resultados obtidos foram apresentados em tabelas e gráficos em grande grupo para serem analisados e interpretados por toda a turma. Estas tarefas desenvolveram nos/as alunos/as a capacidade de compreender, interpretar e de produzir informação estatística, bem como de tomar decisões informadas e argumentadas. Estas competências são também referidos no PMEB (2007) como uma estratégia-chave na compreensão do tópico.

O PMEB (2007) sugere ainda que se fomente nos/as alunos/as as seguintes capacidades transversais: a comunicação matemática, o raciocínio matemático e a resolução de problemas. A partilha e discussão de ideias matemáticas, em conciliação com a explicação dos processos e resultados; a formulação de perguntas, por exemplo: *Como fizeste? Porque consideras que o que fizeste está certo? Alguém resolveu o problema de outra forma? O que acontecerá se alterar os dados? Podes dar-me um exemplo?*, e a formulação de problemas, a partir de situações (matemáticas, e não matemáticas) deverão ser práticas presentes nas aulas de Matemática. No decorrer de da prática educativa foi estimulado o recurso a discussões matemáticas, tendo em mente as ideias de Stein, Engle, Hughes e Smith (2008), que destacam cinco práticas essenciais para orquestrar discussões na sala de aula: antecipar as respostas prováveis dos/as alunos/as a uma tarefa estimulante;

orientar o trabalho e o envolvimento dos/as alunos/as na tarefa; selecionar alunos/as específicos/as para apresentarem os seus trabalhos matemáticos; ordenar as respostas dos/as alunos/as de forma a criar uma sequência lógico-matemática específica e relacionar as respostas de diferentes alunos/as a ideias-matemáticas chave. Por exemplo, na primeira aula da primeira sequência, ao propor a resolução da tarefa relativa à observação e interpretação do mapa de Portugal Continental, fomentei a discussão em grande grupo, após cada aluno/a ter interpretado individualmente. Criei questões que não só solicitassem aos/às alunos/as o uso dos seus conhecimentos, adquiridos em aulas anteriores, mas que contribuíssem também para desenvolver neles/as, uma aprendizagem gradual e significativa.

O PMEB acerca da avaliação, refere que é através dela que,

o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho, verificando assim a necessidade (ou não) de alterar a sua planificação e acção didáctica (...) a avaliação deve, por isso, fornecer informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos, no sentido de ajudar, o professor a gerir o processo de ensino-aprendizagem (Ponte *et al.*, 2007, pp. 11-12).

A avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as praticada nas aulas foi de dois tipos: formativa e sumativa. A avaliação formativa seguiu as ideias de Santos (2007), a qual é centrada nos/as alunos/as e é um processo de regulação externo ao/à aluno/a e da responsabilidade do/a professor, em que o objetivo é compreender o funcionamento cognitivo do/a aluno/a face a situações educativas propostas. Logo, o foco de atenção não é o resultado mas a interpretação dos processos mentais que os/as alunos/as utilizam na resolução das tarefas. A avaliação formativa foi constante nas aulas, e implementada na prática educativa fundamentalmente, quando do feedback dado pela professora ou pelos/as próprios alunos/as: às respostas orais dos/as alunos/as quer individualmente quer em grupo durante as discussões; às produções escritas relativas aos trabalhos de casa ou às tarefas feitas na sala de aula.

O/a aluno/a necessitou de ter um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, corrigindo os seus erros e relacionando os conteúdos matemáticos que

está a aprender com os anteriores. Desta forma, foi possível perceber em que patamar de aprendizagem os/as alunos/as se encontravam, para onde é que eles precisavam de ir e qual seria a melhor forma para lá chegarem. Pelo que o processo de autorregulação do/a aluno/a também pode ficar evidente (Santos, 2007; Dias & Santos, 2009).

A avaliação sumativa conforme Santos (2007), consiste na classificação quantitativa das aprendizagens dos/as alunos/as (domínio dos conteúdos), no final do processo de ensino e de aprendizagem, através da realização de testes ou exames. Este tipo de avaliação foi implementado na prática educativa através de um texto escrito e com ele, foi também possível regular a aprendizagem dos/as alunos/as, permitindo-nos perceber se eles/as tinham aprendido os conteúdos matemáticos ou se continuavam a cometer as mesmas conceções errôneas na concretização das tarefas.

As tarefas são a base para a aprendizagem dos/as alunos/as segundo Stein & Smith (2009), os quais ainda referem, que o seu uso diversificado na sala de aula conduz ao desenvolvimento de ideias implícitas nos/as alunos/as sobre a natureza da Matemática. Estes autores identificaram três fases através das quais a tarefa passa: primeiro, como elas surgem no currículo ou nos manuais; depois, como elas são apresentadas pelo/a professor/a e, por último, como são implementadas pelos/as alunos/as na sala de aula. Todas estas fases, fundamentalmente, a de implementação pelos/as alunos/as, influenciam diretamente as suas aprendizagens.

Vou designar nesta fundamentação teórica as tarefas desenvolvidas nas duas sequências de ensino, usando a categorização de Ponte (2005): exercícios, problemas, explorações e investigações. Um exercício, resolve-se habitualmente por processos mecanizados e repetitivos, isto é, serve para o/a aluno/a consolidar os conhecimentos anteriormente aprendidos. Um problema distingue-se do exercício, porque tem um grau de dificuldade apreciável, em que o/a aluno/a se confronta com questões às quais não consegue responder de forma imediata, mas que o/a leva a pensar no como e no porquê, com o objetivo de encontrar a solução. As explorações e as investigações diferem no seu grau de desafio. A primeira, é uma tarefa de desafio reduzido e aberta, enquanto as segundas são tarefas sempre abertas e com um grau de desafio elevado. Ponte (2005) considera ainda que as investigações mais do

que os problemas, promovem o envolvimento dos/as alunos/as, pois requerem a sua participação ativa desde a primeira fase do processo – a formulação de questões a resolver.

Foram realizados nas aulas exercícios, muitas vezes extraídos do manual de matemática da turma com a finalidade de consolidar os conhecimentos matemáticos. Na primeira aula da primeira sequência, como já foi referido, por exemplo, os/as alunos/as foram convidados/as a resolver um problema, que os/as desafiava a descobrir o significado da escala através da análise e interpretação do mapa de Portugal Continental. Na terceira aula da primeira sequência foi-lhes dado uma tarefa de exploração “comparar as dimensões reais do manual da turma com as dimensões de uma sua imagem reduzida” para perceberem qual o significado e a escala que nele estava implícita. Na última aula da segunda sequência, como já foi referido, os/as alunos/as foram convidados/as a fazer uma pequena investigação “Como conhecer a turma”. Nela assumiram um papel ativo desde a recolha de dados, à construção de tabelas e gráficos, incluindo a sua interpretação e conclusão de resultados.

O modelo de ensino adotado ao longo das aulas das sequências foi fundamentalmente, o ensino-aprendizagem exploratório, que seguindo as ideias de Ponte (2005), a característica principal é que o/a professor/a não procura explicar tudo, mas deixa uma parte do trabalho de descoberta e construção do conhecimento para os/as alunos/as realizarem. O ponto de partida são atividades que requerem dos/as alunos/as um forte envolvimento, para que, num segundo momento, façam uma discussão, balanço e clarificação sobre tudo o que aprenderam. A estratégia de ensino-aprendizagem exploratória valoriza mais os momentos de reflexão e discussão com toda a turma, apoiado no trabalho prático previamente desenvolvido, como momentos de excelência para a sistematização de conceitos, a formalização e o estabelecimento de conexões matemáticas.

Por exemplo, na primeira aula da primeira sequência, a partir do problema relacionado com a análise do mapa de Portugal Continental, em que os/as alunos/as tiveram que interpretar e inferir o conceito de escala do mesmo, a professora apenas guiou a discussão. Assim, foram os/as próprios/as alunos/as que construíram os seus conhecimentos, pelas respostas às perguntas feitas pela professora, tais como:

Observem o mapa. Que elementos veem?; Identifica a escala que foi utilizada no mapa. Será que posso dizer que a escala é uma razão?; Consegues representá-la de outra maneira?; refere o significado dessa escala, entre outras. Pretendi também, que em todas as aulas, que os conhecimentos matemáticos dos/as alunos/as fossem desenvolvidos a partir dos seus/as conhecimentos prévios.

A estrutura das aulas das sequências foi sempre semelhante. Começava a aula ditando o sumário à turma e depois era feita uma revisão dos conhecimentos matemáticos anteriormente trabalhados, muitas vezes, através da correção do trabalho de casa. A seguir, a aula iniciava-se com o sentido de explorar conceitos novos, em que as tarefas dadas eram trabalhadas individualmente, ou em grande grupo e as discussões matemáticas geradas na turma eram orquestradas pela professora.

Por exemplo, iniciei a primeira sequência, abordando os conceitos que os/as alunos/as tinham trabalhado: conceitos de razão e proporção, para assim, descobrirem o conceito de escala. Em outras aulas, houve momentos de trabalho individual, onde os/as alunos/as consolidaram conhecimentos, muitas vezes recorrendo ao manual.

3.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas

A prática educativa envolveu fundamentalmente três componentes: a observação de aulas; a implementação de duas sequências de aulas e a reflexão.

A observação incidiu sobre as aulas do professor cooperante e titular da turma do estágio e sobre as aulas de uma estagiária, que partilhava a turma do estágio. Ambas as observações envolveram duas semanas cada.

O observar as aulas do professor cooperante foi uma mais-valia porque pude aprender estratégias e rotinas do seu ensino. O manual de Matemática era frequentemente utilizado por ele nas aulas. Consegui também diferenciar os comportamentos dos/as alunos/as e o modo como o professor lidava com eles/as. É de realçar que, no geral, a turma era atenta, curiosa e empenhada nas aulas, seguindo sempre a explicação do professor e colocando questões quando tinham dificuldades

ou dúvidas em perceber determinada tarefa. Eram alunos/as motivados/as para as aprendizagens. A turma poderia ser classificada de homogénea pois a maior parte dos/as alunos/as aprendiam de igual modo, excetuando uma aluna, que precisava de um pouco mais de atenção e orientação no momento da aprendizagem. Evidenciava dificuldades na fala, o que lhe dificultava a expressão oral durante as discussões matemáticas.

A comunicação do professor com os/as seus/as alunos/as também merece ser realçada. Caracterizada pelo respeito que existia entre ele com os/as alunos/as; pelos momentos de brincadeira que se faziam sentir quando o professor lhes colocava questões e pelos momentos sérios, sempre que existia demasiado barulho ou quando os/as alunos/as não lhe obedeciam.

A observação das aulas da estagiária foi feita tendo em conta os seguintes critérios sugeridos: pontos críticos das aulas; evidências de aprendizagem dos/as alunos/as e o que faria de diferente na aula se fosse eu a professora. A partir destas aulas, pude refletir sobre a ação pedagógica a ter, já que as minhas aulas iriam suceder às dela. Assim, notei a sua estratégia pedagógica/didática, fundamentalmente, como introduzia a matéria a partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as; que representações usava e como a avaliação formativa era implementada.

Os conceitos prévios trabalhados nas duas sequências de aulas foram: a razão e a proporção e a percentagem. As opções didáticas da estagiária foram ao encontro dos objetivos e conteúdos pretendidos, das características da turma e dos recursos didáticos disponíveis, sendo que a estagiária revelou flexibilidade, pois soube o que fazer em situações críticas (não estavam previstas) e na criatividade na escolha das respetivas tarefas.

No entanto, parece poder-se identificar na turma, por vezes, uma linguagem matemática que necessitava de mais rigor. As mesmas situações problemáticas abordadas nas aulas foram resolvidas usando duas estratégias em simultâneo, como a regra de três simples e o uso do quadro das percentagens e, num momento posterior, procedia-se à sua comparação. Parece-me que seria mais eficaz para as aprendizagens dos/as alunos/as que as situações problemáticas fossem tratadas por

cada processo isoladamente e não em simultâneo, na procura de uma maior consolidação dos conteúdos matemáticos.

Analisando os comportamentos, os empenhos e a participação dos/as alunos/as nas aulas, as respostas às tarefas quer escritas quer orais, permitem-me afirmar que os/as alunos/as se apropriaram dos conceitos em jogo. No teste escrito, a que os/as alunos/as foram sujeitos, o número de respostas corretas também constituiu uma evidência daquelas aprendizagens.

A implementação das sequências de ensino durou duas semanas, e foi suportada por esboços das planificações das respetivas aulas. Aqueles eram construídos e dados ao professor cooperante e à professora orientadora da ESEC, que após as suas sugestões de melhoria e/ou as reflexões pós-aula, eram definitivamente melhorados e prontos para serem levados para a sala de aula. Para a primeira aula da primeira sequência, escolhi a tarefa relacionada com a interpretação da escala de um mapa, como já foi referido. Os/as alunos/as aderiram bem à discussão que potencieei ao longo da concretização da tarefa, concluindo o significado de escala. Contudo, na segunda aula, como normalmente fazia, iniciei com a habitual revisão dos conteúdos aprendidos anteriormente, e facilmente detetei dificuldades na turma, na compreensão do conceito de escala. Deste modo, para as superar e poder seguir no processo de ensino e de aprendizagem, na aula seguinte, acrescentei uma nova tarefa, que consistia em comparar as dimensões reais do manual com as dimensões de uma imagem reduzida dele. O meu objetivo era que eles/as percebessem o significado de escala através de um objeto real, manipulável. As produções escritas dos/as alunos/as realizadas durante a concretização das tarefas e a facilidade com que resolveram os exercícios, como também as suas expressões e comunicação oral constituíram evidências de aprendizagem.

As principais dificuldades da turma estiveram sempre associadas à mestria do algoritmo da divisão. Mais tarde, através de um teste de avaliação dado pelo professor titular, em que foram apresentadas questões que exigissem a resolução de problemas usando aquele algoritmo, evidenciou-se que a maior parte dos/as alunos/as se tinha apropriado dele.

Existiram ao longo da prática educativa, dificuldades relacionadas com o ato de ensinar, fundamentalmente, na elaboração das sequências de ensino. A implementação de estratégias de aprendizagem ativas; a forma como deveria iniciar e desenvolver a abordagem de um conteúdo novo partindo dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as; a capacidade de antecipar as respostas dos/as alunos/as; a formulação de questões que potenciasses o desenrolar do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o fazer com que os/as alunos/as construíssem os conhecimentos, foram as principais preocupações da estagiária. O planeamento de novas tarefas com o objetivo de promover aprendizagens efetivas nos/as alunos/as, foi outra dificuldade sentida durante a prática educativa. Aquelas dificuldades foram sendo minimizadas de aula para aula, graças, fundamentalmente, às reflexões pós-aulas do grupo de estágio, constituído por duas estagiárias e dois orientadores. Foi muito importante a reflexão, antes, durante e pós-aulas, pois houve a oportunidade de repensar a ação, planeando soluções alternativas de forma, a viabilizar uma aprendizagem significativa para os/as alunos/as.

No sentido de refletir sobre a prática evidenciada, se tivesse que lecionar as mesmas aulas, procederia da mesma forma em relação à sequência dos conteúdos abordados, mas mudaria um aspeto na escolha das tarefas na primeira aula da primeira sequência. Por exemplo, mantinha a tarefa inicial relacionada com a interpretação da escala do mapa de Portugal Continental mas acrescentava depois da discussão e apresentação dos resultados, mais tarefas de consolidação dos conhecimentos trabalhados.

Esta prática letiva deverá sinalizar o começo de um possível longo percurso enquanto docente de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para o início do meu desenvolvimento profissional e pessoal como professora, dando oportunidade de lidar com os conhecimentos necessários para ensinar que Shulman (1986) definiu: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

3.3. Português

3.3.1. Fundamentação das minhas práticas

A fundamentação pedagógico-didática procura justificar as minhas opções educativas acerca das estratégias de ensino, métodos e recursos aplicados nas aulas lecionadas. A promoção da aprendizagem dos/as alunos/as, adequada a uma turma de 5º ano, foi sustentada, primeiro, nas especificidades destes/as aluno/as e, só depois, na teoria de vários/as autores/as.

Por esta razão, para conhecer melhor a turma que iria ensinar, a fase de observação das aulas, primeira fase constituinte da prática educativa, foi o momento certo para obter todas as informações sobre os/as alunos/as desta turma.

Assim, tive em atenção certos indicadores responsáveis pelas decisões tomadas aquando da fase interventiva, tais como: o que observar; quem observar; quando observar e como observar.

Nesta fase, os meus objetivos foram: a perceção da dinâmica das aulas, a metodologia da professora cooperante e as estratégias utilizadas, as regras implementadas, bem como os/as alunos/as e o próprio espaço da sala de aula. A turma em que estagiei era diferente relativamente a dois aspetos: o comportamento e o desempenho na sala de aula, situações que desenvolverei mais adiante.

Aqui pode-se, pois, realçar a importância da observação no estágio curricular que, de acordo com Damas (1985, p. 20),

é um processo fundamental que não tem fim em si mesma, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como, a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízo), a investigação descritiva, a experimentação (...).

Foi assim fácil de concluir que depois de conhecer melhor as características de cada aluno/a desta turma, o ato de planificar tornou-se mais simples, potenciando, assim, aprendizagens eficazes e significativas. Como refere Roldão (1995, pp. 54-55), quando se planificam as estratégias para aplicar em sala de aula, devemos ter em conta determinados aspetos: assegurar-se da relevância da aprendizagem que se

pretende alcançar; não confundir o interesse da tarefa com o interesse dela, mas antes fazer com que uma tarefa atraente conduza a uma aprendizagem significativa. Finalmente, deve garantir-se a sistematização e estruturação das aprendizagens visadas com uma determinada estratégia.

Por este meio, esta fundamentação teve como ponto de partida todos estes saberes adquiridos, designadamente o conhecimento sobre a turma e sobre os recursos disponíveis na escola, bem como o conhecimento pedagógico, sustentado pela minha experiência pessoal e educativa. Este último assume um carácter determinante na preparação e desenvolvimento profissional de um/a educador/a, abarcando assim dois outros conhecimentos: o científico e o curricular. Cabe aqui referir Graça (1997), quando afirma que o “construto” “conhecimento pedagógico do conteúdo” resulta do entrelaçar de várias dimensões do conhecimento, dependentes entre si e essenciais ao desempenho da atividade docente, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos do sistema educativo.

Com base nos pressupostos anteriormente descritos – desenvolver uma aprendizagem ativa com os/as alunos/as, adequando os seus interesses aos conteúdos e objetivos definidos – passo a descrever duas formas de ação de prática educativa presente nas minhas intervenções: o modo transmissivo e o modo participativo, citando Oliveira-Formosinho (2007). Com isto, defendo que o/a professor/a deve ter a capacidade de promover a realização de diferentes tarefas, a partir dos objetivos estipulados, invocando a construção do/a cidadão/ã ativo/a, responsável e participativo/a.

As metodologias centraram-se na criança – como ser individual – e no grupo, dando relevância às experiências, fomentando, assim, a forma como aquela aprende e não apenas os resultados atingidos. O professor/a é então um/a orientador/a que apoia os/as alunos/as nas dificuldades sentidas e que promove o desenvolvimento de competências. Segundo Coll *et al.* (2001, pp. 19-23),

para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos abordar. (...) os alunos aprendem e se desenvolvem,

na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar.

Diretamente relacionada com este método de ensino e considerada uma temática principal nas minhas aulas, foi a existência constante de uma relação aluno/a – professor/a segura, isto é, o/a aluno/a como o/a professor/a precisam de beneficiar de uma relação de confiança e respeito que permita ao último comunicar com clareza e sem medos de errar. Segundo Altet (2001, p. 16), “o ensino-aprendizagem é um processo interactivo”. Por esta razão, há que fomentar esta relação para que ambos os lados possam aprender significativamente, partilhando saberes e experiências.

Apoiando-me nas ideias referidas, a prática educativa foi constituída e delineada por quatro instrumentos didáticos: a sequência pedagógico-didática, suportada, na maior parte, pelos documentos curriculares; as tarefas/conteúdos e recursos e, por fim, a avaliação.

Assim sendo, o primeiro parâmetro é relativo à elaboração das sequências pedagógico-didáticas, que, por sua vez, foram alicerçadas em vários aspetos: a faixa etária, os documentos normativos (*Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e *Programa de Português do Ensino Básico*) em que são apresentados os conteúdos e respetivos objetivos curriculares e os ritmos de trabalho do público-alvo. Segundo Caldeira (2009, p. 409), “é importante que o professor desenvolva aulas com lógica e sequência tendo em consideração os programas, a idade dos alunos e o seu ritmo de trabalho”.

As *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* foi o documento orientador das minhas intervenções, com vista a desenvolver os quatro domínios: Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária e Gramática. Todos estes domínios foram trabalhados nas minhas aulas pela utilização de estratégias, que irei descrever mais à frente no texto. Porém, optei por desenvolver mais pormenorizadamente o da Leitura e da Escrita, já que conforme refere Shanaham *et al.* (2012, p. 62):

pode ser duro para os alunos confrontarem-se com um texto que os obriga a deterem-se nele, seleccionando palavras, destringendo frases, esforçando-se por estabelecer conexões (...) O problema é que o trabalho mais fácil não torna os

leitores mais capazes. O professor tem de estimular a persistência dos alunos, especialmente quando o trabalho se torna mais exigente.

As *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, usadas em concordância com o dicionário da língua portuguesa, a gramática, e outros recursos educativos, favoreceram o meu conhecimento científico, enriquecendo a minha prática letiva. Assim, enquanto as Metas explicitam os objetivos e conteúdos a serem cumpridos, outros materiais, como o Dicionário da Língua Portuguesa e a Gramática, complementam a parte científica e pedagógica inerente à atividade profissional do docente.

Neste contexto, a aprendizagem de técnicas de leitura foi crucial para a automatização de técnicas de leitura e escrita pelos/as alunos/as. Para facilitar este processo, há que ter em conta a escolha dos temas a serem abordados na sala de aula, principalmente na construção de um texto, ou seja, devem ser adaptados às características da turma em questão, porque quanto mais familiar o/a aluno/a se sentir com o tema sobre o qual vai escrever, menos dificuldade terá no recurso à informação. De acordo com Barbeiro (2003, p. 45), “para além do tipo de texto, outros factores importantes para a selecção dos elementos a integrar e das estratégias discursivas a adoptar são o destinatário e as finalidades do texto”.

Depois de estabelecida esta ideia, a fase seguinte está relacionada com os três subprocessos da escrita: a planificação, a redação e a revisão, defendidos pelo autor Carvalho (1999).

O mesmo autor (1999, p. 23) refere que a expressão escrita

tem que se basear num conhecimento profundo sobre o processo de escrita e sobre o modo como se processa o desenvolvimento da capacidade de escrever para, à luz dos condicionalismos impostos pelo contexto da sala de aula, se procurarem estratégias mais eficazes de ensino-aprendizagem.

Prossegue, definindo a planificação como

o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística (...) Estes sub-processos são três e a ordem na prática

também será esta: a geração de ideias, onde terá que haver o recurso à memória; a organização de ideias e, por último, a definição de objetivos (1999, p. 61).

Em suma, a planificação, sendo a primeira etapa no processo de escrita pressupõe o recurso aos conhecimentos prévios do/a aluno/a e aos que ele/a apreende no contexto escolar.

Outra etapa pertencente ao processo em questão é a redação, ou seja, as ideias desenvolvidas, na fase anterior, devem ser expostas visivelmente, isto é, devem ser escritas de forma a criar um texto lógico e coerente. Assim, há regras que devem ser cumpridas. Estas foram salientadas e apresentadas aos/às alunos/as ao longo da realização das tarefas propostas nas intervenções. Carvalho (1999, p. 64) define este processo como “um processo de transformação de ideias em linguagem visível”.

Concluindo, o terceiro e último subprocesso está relacionado com a revisão textual. Neste, as regras referidas anteriormente devem ser seguidas de forma criteriosa para o/a professor/a avaliar melhor o trabalho do/a aluno/a. Segundo o mesmo autor (Carvalho, 1999, pp. 67-68), “(...) constitui um processo que se reveste de elevada complexidade pois implica considerar os objetivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução”.

Estes subprocessos desenvolvidos frequentemente ao longo das minhas práticas, embora abordados diferentemente motivam os/as alunos/as para a leitura e a escrita. Sardinha (2007, p. 3) faz referência a Sim-Sim (2003) para a aprendizagem da leitura quando refere que “a leitura não é nenhuma actividade natural de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem (...) mas que se prolonga e aprofunda pela vida do sujeito”.

O segundo parâmetro abarca as tarefas e os recursos, que são dependentes entre si, ou seja, os recursos são um meio para se concretizar a tarefa. Deste modo, estas tarefas, como a apresentação oral, a discussão oral e a realização de fichas de trabalho atenderam a momentos de grupo e momentos individuais.

Os momentos de grupo têm um carácter obrigatório na prática educativa, pois fomentam a discussão e partilha de ideias, saberes, valores e opiniões nos/as

alunos/as, para que sejam discutidas hipóteses, diferentes respostas, ilações, conclusões, estratégias. Morgado (1997, p. 48) refere a este respeito que “a participação dos alunos nas aulas é algo fortemente valorizado e que importa potencializar em termos pedagógicos”. Desta forma, “a exposição, a colocação de questões e a sua discussão” são fulcrais para o processo de ensino-aprendizagem.

Os segundos, os momentos individuais, também influenciam positivamente o/a aluno/a, ao dar-lhe a capacidade de estruturar por ele/a próprio/a, os seus conhecimentos formulando uma conceção sobre um dado assunto.

As tarefas praticadas nas aulas foram as seguintes:

- A apresentação oral, que desenvolve nas crianças a capacidade de comunicar, interagir e cooperar entre si. Citando Grave-Resendes & Soares (2002, p. 66), a esta estratégia é um

momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hetero-regulação de regras sociais de comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros.

- A realização dos trabalhos de casa, embora como o próprio nome indica, sejam realizados em casa, são essenciais no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que, como defende Meirieu (1998, p. 14-15), *citado* por Silva (2004, p. 5),

os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser (...) menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (...).

- A concretização de fichas, que segundo Carvalho (1999, p. 206) “funcionam como elementos facilitadores da construção da representação mental do leitor e das suas necessidades de informação (...)”.

As tarefas enunciadas – apresentação oral, realização de trabalhos de casa, concretização de fichas – compõem uma variedade de estratégias de ensino, que de acordo com Mazzioni (2009), referem-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, sustentados nas atividades e resultados visados.

A par das tarefas cabe aqui referir os recursos utilizados. Como tal, o *PowerPoint* é um recurso essencial para desenvolver conteúdos com este público-alvo, assumindo várias funções: variar dos recursos educativos frequentemente utilizados (como é o caso do manual escolar), facilitar a gestão do tempo na sala de aula e, por último, motivar os alunos para a aprendizagem. De acordo com Botelho & Vivar (2009, p. 114), as Tecnologias de informação e comunicação são “mais um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (...) e um novo ambiente social”.

O manual de português integrou este conjunto, tendo sido usado frequentemente nas aulas de português, como um meio de realização das tarefas acima referidas. Só assim é possível constituírem também uma fonte de conhecimento do que acontece na sala de aula. O autor Castro (1995, p. 63) fundamenta esta ideia, salientando: “a prática pedagógica actual, ao nível dos recursos tecnológicos envolvidos, pode caracterizar-se por uma progressiva diversificação, relacionada quer com os meios utilizados quer com as formas sob as quais estes se materializam”.

A avaliação, terceiro e parâmetro da prática educativa, esteve presente no decorrer de todas as intervenções, geralmente de forma informal, embora tenha havido um momento de avaliação sumativa. Para Zabalza (2000, pp. 222-223), o processo de avaliação “é um conjunto de actos ou passos para ir dando consecutivamente”.

Esta assume uma função duplamente importante no contexto educativo, na medida em que induz no/a aluno/a, capacidades e aptidões para conseguir situar-se no percurso de aprendizagem e, por sua vez, consciencializar-se do seu nível de desempenho e aprendizagem.

Ao/à professor/a, dá-lhe a noção do estado em que cada aluno/a se encontra, ou seja, em que patamar no processo de ensino-aprendizagem está, permitindo-lhe assim agir em conformidade com as dificuldades dos/as mesmos/as.

Por outro lado, a avaliação sumativa presente na implementação das aulas, nomeadamente na segunda aula, teve o objetivo de fornecer dados sobre o nível da aprendizagem dos/as alunos/as. Esta avaliação é definida por Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 359), como “um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais elaborada do trabalho realizado”.

Em relação à avaliação formativa, a mais usual nas aulas desenvolvidas, todos os comportamentos dos/as alunos/as e os trabalhos realizados pelos/as mesmos/as foram considerados instrumentos de avaliação.

Já no que toca ao comportamento dos/as alunos/as e conseqüentemente à forma como apreendiam os conceitos que me propus lecionar, houve necessidade de implementar estratégias comportamentais nesta turma, designadamente o acordo (sistema de créditos) e os reforços positivo e negativo, como medida facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem.

Relativamente ao sistema de créditos, começo por lembrar uma afirmação dos autores Lopes & Rutherford (1993, p. 91), “«o ensino» deve ser encarado como um antecedente dos comportamentos dos alunos”. Estes autores defendem que o seu uso na sala de aula, ao centrar-se numa negociação entre os/as alunos/as e o/a professor/a, fomenta não só comportamentos corretos aos/às alunos/as, como lhes desenvolve valores, como a autonomia e a responsabilidade.

Neste sentido, outra estratégia comportamental utilizada nas minhas aulas, foram os reforços positivo e negativo. Desta forma, referindo o psicólogo comportamentalista (Skinner, 1953, *citado* por Sprintball & Sprintball, 1993, p. 226), “um reforço positivo é qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta. Do mesmo modo, um reforço negativo é qualquer estímulo que, quando retirado da situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta”.

Concluo referindo que a disciplina de Português é uma via à aprendizagem de conteúdos de outras áreas de ensino. Cabe aqui reforçar o que afirmam Reis & Adragão (1992, p. 12), quando mencionam que “(...) pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos”.

3.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas

Refletindo sobre as semanas de intervenção educativa na disciplina de Português, concluo que o balanço foi muito positivo e enriquecedor. Cresci quer a nível pessoal quer a nível profissional. Aprendi estratégias, utilizei novas ferramentas, desenvolvi ideias e teorias necessárias para a próxima etapa profissional, a minha realização enquanto professora do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Sinto-me mais apta para enfrentar o conjunto de questões educativas, mas acima de tudo, sinto-me mais motivada para educar um vasto e diferente grupo de crianças, provenientes de diversos meios, com características e interesses diferentes. Toda esta transformação só foi possível devido à colaboração das minhas colegas de estágio e das/os professores/as cooperantes, que mostraram que um trabalho em equipa é sempre mais eficaz e vantajoso nos resultados originados.

Depois de descrever um pouco o meu “novo” eu, constato outro resultado obtido com este momento prático, que é a articulação da teoria apreendida nas aulas com a prática desenvolvida no estágio curricular. Pude pôr em prática os meus conhecimentos adquiridos ao longo do curso, e, de certa forma, fui capaz de autoavaliar-me porque analisei o meu comportamento durante a prática educativa supervisionada, dando particular atenção à minha capacidade de usar os conhecimentos possuídos para solucionar as situações surgidas.

Em conclusão, com esta reflexão pretendo demonstrar as experiências obtidas, as minhas aprendizagens, dificuldades sentidas e de que forma a prática pedagógica contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como tal, experienciei situações significativas que me fizeram refletir acerca das capacidades dos/as alunos/as, das atividades e tarefas adequadas e do apoio que necessitam. Em consequência, considero que a prática pedagógica foi útil, significando o início do meu desenvolvimento profissional já que um/a professor/a está em constante aprendizagem.

O estágio pedagógico é então considerado um momento essencial porque nele conjugaram-se todos os fatores importantes para a minha formação e desenvolvimento. Segundo Ponte *et al.* (2000) referem, o professor além de conhecer as teorias, perspetivas e os resultados de investigação, tem de ter também a capacidade de construir soluções adequadas às diversas situações e contextos educativos com que lida quer sejam de carácter prático quer sejam teóricos. Contudo, pelo facto de este momento ser tão importante, entendo que precisaria de mais tempo de observação. Destaco que o trabalho desenvolvido só foi superado com êxito devido à cooperação, entajuda e partilha de ideias e sugestões no grupo de estágio.

Cabe-me realçar uma preocupação global que o/a professor/a precisa de ter durante o processo de prática pedagógica que é planear as suas aulas com base nas condições do espaço físico da sala de aula, as características da turma, entre outras. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem será, certamente, mais eficaz e os resultados alcançados serão os esperados.

Naturalmente, a fase de observação é essencial porque não só permite conhecer os aspetos acima referidos, como também permite constatar uma realidade educativa, evidenciando comportamentos e níveis de aprendizagem diferentes nesta turma. Esta discrepância foi comprovada na dificuldade que os/as alunos/as apresentavam no cumprimento das regras de funcionamento na sala de aula e na falta de atenção demonstrada, quer durante a explicação dos conteúdos pela professora, quer no momento da realização das tarefas. Contudo, notei que a maior parte da turma, quando queria, aprendia com facilidade, mostrando também curiosidade.

Logo, as decisões tomadas em relação às estratégias, recursos, avaliação e métodos de ensino utilizados durante a prática pedagógica revelaram-se apropriadas à turma-alvo, potenciando a transformação dos comportamentos dos/as alunos/as de

forma positiva, tendo por base o respeito pelo/a aluno/a, sublinhando os seus interesses, sentimentos, valores e ideias.

Promovi, assim, aprendizagens ativas e significativas nos/as alunos/as no decorrer da realização das tarefas propostas na sala de aula e constatei a apreensão dos conceitos. As estratégias comportamentais surtiram o efeito pretendido, pois os/as alunos/as mostraram-se mais participativos/as e curiosos/as, colocando questões. Foram igualmente criativos, na utilização de um vocabulário mais enriquecido e ativos na realização das atividades. A postura na sala de aula, um dos problemas levantados quando da fase de observação, foi também alterada, conseguindo-se que os/as alunos/as estivessem organizados em grupo e individualmente.

A escolha do tipo de metodologia motivou as situações mencionadas, ou seja, as pedagogias transmissiva e participativa foram ao encontro das necessidades e interesses dos/as alunos/as, considerando-o/a um/a “protagonista” no processo de ensino e aprendizagem. Fazendo referência, uma vez mais, à autora Oliveira-Formosinho (2007, pp. 19-28) acerca destas pedagogias, destaco que a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação (...) o escutar é um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes) seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida.

Assim, o/a professor/a é um/a facilitador/a da aprendizagem do/a aluno/a, orientando e clarificando as dúvidas que possam surgir durante a realização das tarefas, ou seja, conduz o/a aluno/a a construir os seus próprios conhecimentos. Após esta vivência educativa, o/a aluno/a torna-se mais observador/a, mais crítico/a, expressando claramente as suas opiniões e perceções, mais ciente da realidade em que vive e, futuramente, desenvolve diferentes habilidades, como a avaliação, a análise e a cooperação com os outros.

Ainda que estas pedagogias tenham resultado bem perante os princípios apresentados, nomeadamente as características da turma, foi difícil colocá-las em prática já que os/as alunos/as estavam habituados à abordagem tradicional da educação. Por esta razão, as prioridades presentes nas intervenções foram as seguintes: existência do diálogo, no sentido de ouvir o que os/as alunos/as tinham

para dizer sobre determinado assunto e formular as atividades com base nos gostos dos/as mesmos/as.

Deste modo, a avaliação defendida também foi um fator determinante no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Não esqueçamos que, de acordo com a autora Cortesão (1993, p. 14), é através deste tipo de avaliação que se consegue interpretar as “causas das dificuldades e dos insucessos na aprendizagem”.

Em suma, os objetivos estipulados para as aulas planeadas foram cumpridos, embora tenha havido alterações nos planos de aula, ocorridas pela necessidade de resolver os imprevistos sentidos quando da lecionação das aulas. Assim, as sequências didáticas tiveram sempre um seguimento lógico, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem pelos/as alunos/as. Esta situação realça a importância da reflexão pós-aula na previsão e criação de soluções para os problemas vivenciados durante a fase de intervenção.

Concluindo, a prática educativa é essencial para um/a docente e, ainda mais, para um/a estagiário/a, porque permite pensar e discutir sobre todas as situações educativas vividas, potenciando o desenvolvimento profissional, pessoal e social do/a mesmo/a.

Como estagiária, o estágio significou o início da minha formação profissional e ao dar-me a oportunidade de refletir com profissionais com mais experiência e, por sua vez, mais competentes, induziu-me o desenvolvimento de vários valores, como a autonomia, o espírito crítico e a criatividade, fulcrais para a minha profissão.

Este momento educativo e prático fez-me repensar o papel do/a professor/a na sociedade e, conclui que ele/a é importante na formação e desenvolvimento pessoal e educativo da criança porque educa-a além de a ensinar, inculcando-lhe valores, ideias e situações úteis para o seu futuro enquanto cidadã ativa na sociedade. Daí que, este estágio tenha realçado ainda mais a ideia de que o/a professor/a deve possuir não só o conhecimento científico como também o conhecimento que conduza o/a aluno/a a obter os valores essenciais presentes na vida em sociedade.

Termino referindo Patrício (1993, p. 20): “compete ao professor, com efeito, a difícil e grave tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético. Ele não faz-ser «coisas»; ele faz-ser «pessoas»”.

3.4. Ciências Naturais

3.4.1. Fundamentação das minhas práticas

A fundamentação das minhas práticas na disciplina de Ciências Naturais, tal como nas outras disciplinas, teve como ponto de partida, o momento de observação das aulas. Este momento contribuiu para conhecer melhor a professora cooperante, analisando a sua pedagogia de ensino e a forma de comunicar com os/as alunos/as, bem como, a turma pertencente ao 5º ano. Neste aspeto, refleti sobre as suas características e postura na sala de aula, nomeadamente, o seu comportamento difícil.

Deste modo, para poder explorar as Ciências Naturais e fomentar o importante e necessário trabalho de grupo nesta turma, nas aulas foram implementadas as seguintes estratégias comportamentais: o sistema de créditos e os reforços positivo e negativo.

Antes de referi-las, saliento que foram as mesmas que utilizei com outra turma do 5º ano, na qual lecionei, no decorrer da prática educativa, mas na disciplina de Português. Como o contexto educativo, era muito parecido, particularmente nas características comportamentais da turma, a implementação destas estratégias revelou mudanças positivas no comportamento dos/as mesmos/as, parti do pressuposto que também iriam resultar com esta turma.

Assim sendo, o sistema de créditos, criado pelos autores Lopes e Rutherford (1991, p. 91), consiste numa estratégia de partilha de interesses entre os/as alunos/as e os/as professores/as, invocando um acordo entre ambas as partes que se revela benéfico quando cumprido. (Morais & Rainha, 2014, *citadas* por Alves, 2014, p. 26), salientam a necessidade de implementar, no contexto educativo o acordo comportamental como um fator potenciador no crescimento pessoal e social do/a aluno/a, referindo que:

O estabelecimento de contratos, levará os alunos a responsabilizarem-se pelo autocontrolo dos seus comportamentos e proporciona-lhe autonomia para mudar e controlar o seu próprio comportamento, podendo ser uma influência motivadora para a mudança do mesmo.

Os reforços positivo e negativo, defendidos pela psicologia educacional, foram outra das estratégias comportamentais implementadas nas aulas, para cativar e motivar os/as alunos/as na aprendizagem. Desta forma, referindo novamente o psicólogo comportamentalista Skinner (1953) *citado* na obra de Sprintball & Sprintball (1993), o reforço positivo é realizado quando o comportamento possui uma consequência agradável para o/a aluno/a. Pelo contrário, o reforço negativo é feito pelo/a professor/a quando o/a mesmo/a leva o/a aluno/a a não repetir determinado comportamento, considerado muito grave ou desagradável.

Em ambos os reforços há um enfoque na tomada de consciência do/a aluno/a, pois é importante que ele/a perceba o que faz, e que consiga classificar os seus comportamentos como certos ou errados.

Depois de encontradas soluções para resolver o comportamento difícil da turma, foi possível dar início à escolha das tarefas a utilizar na prática educativa.

Ao longo das minhas práticas lecionei o tema – Classificação dos Seres Vivos.

Posto isto, baseei-me na opinião de alguns autores. Destaco os fundamentos do biólogo Simpson, que dedicou grande parte da sua carreira ao estudo da evolução e da genética. Considerava a Classificação dos seres vivos como o processo chave para a identificação das espécies.

(Simpson, 1971, *citado* por Roma & Motokane, n.d, p. 2), defende a importância desta classificação referindo que:

A Sistemática é a ciência que busca formas de se interpretar a diversidade biológica e tem como principais problemas: a descrição da biodiversidade, a busca por padrões ou ordem na diversidade, a compreensão dos processos responsáveis pela formação da diversidade e apresentação de um sistema geral de classificação. Dentro da Sistemática, a Taxonomia é a área responsável pela delimitação dos tipos de seres vivos e sua classificação.

A minha experiência pessoal e o conhecimento sobre os recursos disponíveis na escola em que efetuei o estágio curricular também constituíram elementos de suporte à planificação.

Com base nestes conhecimentos, pude delinear as estratégias e tarefas a utilizar no processo de ensino e de aprendizagem, de forma a promover aprendizagens significativas nos/as alunos/as.

De acordo com Morgado (2005, p. 24):

O sucesso e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem estão (...) relacionados com as actividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às actividades de aprendizagem combinarão os resultados atingidos (...) as actividades de aprendizagem devem reflectir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais.

O desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes e a educação para a cidadania democrática, coexistiram ao longo de todas as minhas práticas, realçando a ideia de que um professor/a é também um/a educador/a. Segundo Paulus (2006), a relação que as crianças estabelecem com as pessoas em torno dela, resultam numa aprendizagem pessoal e social. Também para Pereira (1992, p. 27):

As disciplinas de ciências contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo. Na educação básica, procura-se que o indivíduo adquira atitudes, como curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de prova para o julgamento, a persistência, entre outras; pretende-se que, no desenvolvimento do seu processo de socialização, o indivíduo valorize a cooperação e a consideração do ponto de vista dos outros, por exemplo.

Por conseguinte, para realçar todas as ideias até agora referidas e desenvolver uma aprendizagem ativa e significativa nos/as alunos/as, todos os planos de aula, foram elaborados segundo uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Esta defende o/a aluno/a como “protagonista” no processo de ensino e de aprendizagem. Parreira (2012, p. 28) refere que a “a aprendizagem é um processo activo, no qual o indivíduo constrói o seu conhecimento em interacção com o meio e com a intervenção dos conhecimentos pré-existentes”.

Assim, os/as alunos/as são os/as principais intervenientes na construção dos seus conhecimentos e o/a professor/a tem o papel de orientá-los/as, esclarecendo as eventuais dúvidas que poderão ter, no decorrer da realização das tarefas.

Assim sendo, decidi optar por uma pedagogia ativa, para que os/as alunos/as:

- Desenvolvam valores, capacidades e atitudes, presentes numa vida humanamente saudável, como, a responsabilidade; o pensamento crítico; o pensamento abstrato; a resolução de problemas; a comunicação e a argumentação; a solidariedade e a cooperação; e a criatividade, bem como a curiosidade; pela transmissão de métodos e instrumentos de trabalho, na realização, por exemplo, de pesquisas ou investigações, em pequeno ou grande grupo (Pereira, 1992; Costa, 2000).

- Aprendam os conteúdos programáticos;

- Realizem uma aprendizagem diversificada, de modo a facilitar a inclusão de todos/as, independentemente das suas diferenças culturais, dos ritmos de aprendizagem, interesses e capacidades, no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Luz (1994), tendo como referência Piaget, esta aprendizagem é maior quando a criança contacta com o meio/realidade concreta,

o relacionamento do sujeito com o meio, configurado nos sucessivos esforços para equacionar e resolver uma situação problemática, reorganizar uma conduta face a eventuais alterações das circunstâncias habituais, compreender um objecto, etc., coloca inevitavelmente a experiência num tecido de referências que, não pertencendo a estes contextos, introduz neles uma clarificação (Luz, 1994, p. 141).

De igual modo, o Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2007), referindo-se ao ensino das Ciências Naturais, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, alega que este deve desenvolver nos/as alunos/as os valores previamente referidos, mas acrescenta, que o ensino das Ciências tem que se basear, em atividades, com a particularidade de relacionar vários fenómenos do mundo. Para potenciar esta ideia, o ensino das Ciências Naturais precisa de ser enriquecido de experiências, sempre que possível, ou da manipulação de objetos reais. O/a aluno/a, ao manipular os

objetos, mais facilmente associa o que aprende e vê com os conteúdos teóricos explorados. Esta é uma estratégia essencial, se não das mais importantes, na aprendizagem de conceitos científicos. Neste sentido, Alarcão & Tavares (2003, p. 103) realçam uma aprendizagem ativa quando referem que “a aprendizagem é um processo ativo do sujeito que apreende, organiza, e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem”.

Para implementar nas aulas, a pedagogia ativa, formulei um conjunto de tarefas, promovendo grandes momentos de interação entre os elementos desta turma. O trabalho em grupo constituiu um desses momentos, e foi primordial neste processo de ensino e de aprendizagem. A diferença de juízos, presente num grupo, promove a partilha de ideias, de conhecimentos, de opiniões e de valores. Também o trabalho individual foi considerado ao longo desta prática, consistindo, na sua maior parte, na aplicação de fichas de trabalho ou de reflexões, com o objetivo dos alunos/as poderem estruturar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, depois de destacar as modalidades de trabalho usadas nas minhas aulas, começo por apresentar as tarefas que escolhi, porque julguei serem adequadas a esta turma em que estagiei e por se enquadrarem nos padrões das pedagogias praticadas, já mencionadas anteriormente no texto. Estas são:

- A resolução de problemas, que segundo a Direção Geral do Ensino Básico (1991, p. 186) é “considerada um aspeto fundamental da educação científica, facilita a aprendizagem e o exercício das capacidades nela envolvida. Deste modo, o aluno aprende a aprender, pensa mais eficientemente, aumentando a capacidade de transferência”.

- O diálogo, operado em primeiro lugar em grande grupo, seguindo-se uma fase de trabalho individual. Esta tarefa possibilita, quer aos/às alunos/as quer aos/às professores/as, o desenvolvimento de capacidades, como saber criticar, refletir, opinar, etc. Reforça assim, nos/as discentes, a tomada de decisões e a expressão oral, nomeadamente na análise e interpretação de um texto. Para o/a professor/a é um

meio para perceber se os/as alunos/as estão a compreender os conceitos estudados. Defendendo a utilização deste tipo de estratégia, Monereo *et al.*, (2007, p. 33) referem:

esta forma de aprender através da tomada consciente de decisões facilita a aprendizagem significativa, pois faz com que os alunos e alunas sejam levados a estabelecer relações significativas entre o que já sabem (os seus próprios conhecimentos) e a nova informação (os objetivos e as características da tarefa a realizar).

A discussão induz a formulação de problemas com interesse para as crianças o que constitui pontos de partida para as atividades.

- O trabalho autónomo é necessário para que o/a aluno/a, após o trabalho em grupo, tenha a oportunidade de organizar, por ele/a próprio/a, os conhecimentos aprendidos. A realização de tarefas individuais, incluídas nesta categoria, são determinantes para que os/as alunos/as desenvolvam a sua autonomia, apercebendo-se das suas dificuldades, tendo assim a noção do que sabem sobre a matéria a abordar. Uma vez mais, citando Paulus & Pires (2009, p. 3350), a utilização frequente nas aulas, do trabalho autónomo, é necessária,

Porque a aprendizagem é uma tarefa complexa, nem todos os alunos possuem no mesmo momento o conhecimento que lhes permite interpretar, e agir, sobre as tarefas propostas no quotidiano. Assim é necessário criar condições e formas de trabalhar que tenham em conta estas inevitáveis diferenças individuais.

Como estes investigadores referem, o trabalho autónomo insiste na necessidade de proporcionar aos/às alunos/as tarefas diferenciadas e apoiar, de modo diferente, o conjunto dos/as alunos/as de uma turma. Podem ser propostas tarefas cada vez mais complexas, orientadas para o desenvolvimento de competências.

- Por último, a reflexão foi essencial e frequente nas aulas, pois contribui para o crescimento pessoal e social do/a aluno/a.

Transversal ao planeamento das minhas aulas, a avaliação é uma estratégia necessária e eficaz para verificar se os/as alunos/as compreenderam os conteúdos explorados. A aprendizagem implica sempre uma avaliação e nasce do desejo de

conhecer. Citando Méndez (2002, p. 92) “avaliamos para conhecer, não avaliamos para classificar”. Na contracapa do seu livro faz-se um breve resumo em que é defendido, o uso da avaliação:

como uma atividade ao serviço do conhecimento, a avaliação tem de desempenhar uma importante função formativa nos processos de aprendizagem. Mas a avaliação não se limita aos testes, aqueles exercícios de aprendizagem que se transformam em instrumentos de segregação e em muitos casos dão origem à exclusão (...) A preocupação com a acção ética da avaliação, mais do que com a sua objectividade, é a garantia de que esta estará ao serviço daqueles que aprendem: tanto do professor, que quer desenvolver o seu saber-fazer docente, como do aluno, que tem de assegurar uma aprendizagem que lhe abra as portas da inclusão e participação nos bens culturais e científicos.

Na prática educativa em Ciências Naturais, pratiquei a avaliação – formativa - implementada com o intuito de obedecer às estratégias educativas já detalhadas e para fomentar uma aprendizagem centrada no/a aluno/a.

Deste modo, Ferreira (2007) refere que a avaliação formativa possibilita, não só a acção reguladora do/a professor/a, como também o envolvimento e a interação do/a aluno/a no processo avaliativo. Sendo o/a aluno/a um/a “protagonista”, as suas capacidades, os interesses, as expectativas iniciais, o ritmo de trabalho e o seu percurso de aprendizagem são objetos de avaliação. A autoavaliação, incluída também neste tipo de avaliação, permite aos/às alunos/as refletir sobre os seus próprios empenhos, comportamentos e atitudes. De acordo com Moutinho (2012), a implementação da autoavaliação deve ser vista como um processo e não como um fim, potenciando a responsabilidade, promovendo a autonomia e ajudando à consciencialização da melhor forma de aprender.

3.4.2. Reflexão sobre as minhas práticas

As decisões tomadas, referentes ao ato de acção educativa, tiveram êxito. Compreendi que os/as alunos/as estavam motivados/as e incentivados/as para

aprender. Os/as alunos/as tornaram-se mais ativos/as no processo de ensino e de aprendizagem, revelando-se mais autónomos/as, curiosos/as e participativos/as, colocando questões, mais críticos/as, mais responsáveis e, desenvolveram o sentido de partilha e ajuda com os/as colegas.

Para além destas evidências, existiu uma forte relação alunos/as – professor/a durante toda a prática educativa em Ciências Naturais. Fortaleci a comunicação com a turma, adaptando uma linguagem clara e objetiva, no sentido que permitisse aos/às alunos/as falarem sem receio de errar. Esta troca de informação foi benéfica nos dois sentidos: os/as alunos/as e o/a professor/a aprenderam, enriquecendo psicologicamente e pedagogicamente.

O estágio significou muito para mim, quer a nível pessoal quer profissional. Possibilitou-me obter e desenvolver conhecimentos, competências e capacidades necessários para que, no futuro, consiga propiciar ambientes educativos ricos e significativos aos/às alunos/as, nomeadamente, que compreendam a utilidade dos materiais que usam e clarifiquem os objetivos estabelecidos para cada tarefa. Outro contributo deste estágio foi o facto de poder pôr em prática tudo o que aprendi até então e, deste modo, analisar se a teoria que possuía se articulava com a prática, avaliando as repercussões da mesma em contexto real.

Enquanto professora conto estar sempre em formação e tudo o que vivencio influenciará o meu modo de ser e estar enquanto docente. A prática educativa é um momento especial, e contribuiu fortemente para o meu interesse e satisfação com o meu trabalho.

Assim, o meu desenvolvimento pessoal e profissional foi possível também com a reflexão realizada aula a aula, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p. 43).

Deste modo, a prática educativa funcionou numa rede de apoio entre mim, a professora cooperante e a professora supervisora e, as minhas colegas do estágio. Posso constatar que o trabalho em equipa é sempre benéfico para os/as intervenientes e isso notou-se nos resultados gerais do trabalho realizado.

Continuando, confirmou-se um crescimento pessoal e social dos/as alunos/as da turma em que estagiei. Notei que, tendo em conta as características constatadas ao

longo da fase de observação, ou seja, depois de ponderados e analisados todos os elementos constituintes do processo de ensino e de aprendizagem, tais como: os intervenientes educativos, a turma e a professora cooperante, os métodos de ensino utilizados, e, por fim, as condições do espaço físico onde iria intervir, verifiquei alterações significativas nos/as comportamentos dos/as mesmos/as.

De igual modo, percebi que ao adaptar as tarefas aos/às alunos/as, ou a situações inesperadas, os objetivos definidos podem ser alcançados.

O/a professor/a está predisposto para alterações. Existiu, por exemplo, um simulacro não planeado na escola. Refiro esta situação porque aconteceu comigo e, perante a mesma tive de alterar todas as aulas que tinha planeado. Em suma, o/a professor/a deve estar preparado para estas situações e reagir atempadamente, para que estas fiquem resolvidas da melhor maneira. Isto, para não prejudicar os/as principais intervenientes – os/as alunos/as.

Continuo a reflexão realçando o valor do conhecimento das especificidades dos/as alunos/as no desenvolvimento da aprendizagem. A procura de estratégias, métodos e recursos certos para esta turma fez-me perceber a complexidade da profissão docente. O/a professor/a tem que ser criativo/a, dinâmico/a e não pode esmorecer, perante as adversidades. Tem que lutar por potenciar a igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as.

As dificuldades que senti prendem-se com o tempo da prática educativa. Na minha opinião, se tivesse lecionado mais aulas, poderia ter uma visão continuada do desenvolvimento dos/as alunos/as, especificamente, em relação aos seus corretos comportamentos, isto é, se os mantiveram nas aulas posteriormente.

Concluindo, este momento reforçou a minha visão enquanto futura professora do Ensino Básico. Sinto-me mais preparada, embora saiba que ainda tenho um longo percurso para percorrer, no sentido de ser eficaz na construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, tive um momento importante da minha escolha profissional. Saber que consegui motivar pessoas com características únicas, é a maior recompensa que pude ter e sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, é de realçar a sua importância no meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que foi através da prática educativa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico que tive a oportunidade de experienciar a profissão de docente.

Assim, este Relatório Final constitui uma excelente ferramenta na medida em que a sua elaboração me permitiu repensar todas as opções educativas desenvolvidas ao longo deste período formativo.

Relativamente ao estudo sobre “Fontes históricas: o que sabem os/as alunos/as acerca delas e qual o seu contributo para as aprendizagens em História e Geografia de Portugal” é possível afirmar que contribuiu não só para aprofundar os meus conhecimentos sobre o conceito e tipos de fontes históricas, como foi extremamente útil para compreender a importância da utilização, nas aulas de HGP, de recursos variados nomeadamente o uso de fontes históricas. Neste sentido, as fontes históricas revelaram-se um recurso indispensável na promoção de aprendizagens significativas, uma vez que, através delas, os/as alunos/as aprenderam de forma mais rigorosa os conteúdos históricos e perceberam, mais facilmente, a articulação entre o passado e o presente.

De salientar, ainda, que ter a oportunidade de conciliar a realização de uma pequena investigação com as atividades letivas é crucial neste processo formativo porque permite desenvolver as capacidades científicas e técnicas dos/as professores/as. A conjugação da vertente teórica com a dimensão prática possibilita o aperfeiçoamento intelectual e científico e, conseqüentemente, permite desenvolver uma melhor postura no contexto educativo.

No que respeita às práticas educativas desenvolvidas nos 1.º e 2.º CEB, posso afirmar que foram uma mais-valia para a minha formação enquanto futura docente, na medida em que contatei com duas realidades distintas. No decorrer do estágio, trabalhei com uma turma do 1.º Ciclo e com três turmas do 2.º Ciclo. Assim, com a turma do 1.º Ciclo, criei uma relação mais próxima e afetuosa, devido à idade dos/as alunos/as e à duração do tempo do estágio. Neste Ciclo, e sendo alunos/as do 1.º ano, dependem mais do/a professor/a para efetuar as tarefas na sala. Por outro lado, no 2.º

Ciclo, verifiquei uma maior autonomia dos/as alunos/as nas diferentes situações de aprendizagem, requerendo menos atenção da minha parte.

Deste modo, a relação com as turmas foi desenvolvida de acordo com as características dos/as alunos/as de cada turma. Assim, a linguagem utilizada nos dois ciclos foi diferente, contudo esta relação assentou nos mesmos valores, como o respeito, a cooperação a partilha e a interajuda de saberes e valores, entre outros. Refletindo globalmente sobre a prática educativa, considero ser extremamente importante criar uma relação de empatia com os/as alunos/as. Em minha opinião, esta relação empática é o primeiro passo para criar um clima de confiança, o que lhes permite falar sem medo e estar mais abertos/as a novas aprendizagens.

No início da prática educativa, deparei-me com algumas dificuldades na escolha das melhores estratégias, tarefas e recursos para implementar nas aulas. No entanto, verifiquei que, de aula para aula, progredi significativamente, quer no modo de planificar quer na lecionação. Esta evolução foi, em grande parte, fruto da reflexão realizada com os/as professores/as cooperantes. Nestes momentos reflexivos, o objetivo era autoavaliar-me, identificando os pontos fortes e fracos de cada aula, com o propósito de, no final, pensar em soluções, tendo em vista, ultrapassar as dificuldades sentidas e, conseqüentemente, adaptar-me cada vez mais, aos contextos educativos. Logo, a relação com os/as professores/as foi fundamental para a minha evolução nos estágios. Aprendi muito com eles/as e espero poder pôr em prática, os conhecimentos que obtive nesta fase prática. O trabalho com as minhas colegas de estágio também foi enriquecedor para o meu desenvolvimento enquanto professora. O facto de estarmos todas no mesmo patamar, possibilitou-nos partilhar ideias e saberes, que se revelaram essenciais para a lecionação.

O estágio é, assim, um momento indispensável no percurso de formação dos/as professores/as, sendo uma oportunidade de aprender com excelentes profissionais, vivenciando várias experiências e sentindo um misto de sentimentos, que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional. Aprofundei conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares, que serão, certamente, úteis ao longo da minha vida. Em

suma, o estágio exigiu muito trabalho e empenho, mas, no final, revelou-se gratificante e enriquecedor.

Finalmente, estou mais convicta, que o prazer de ensinar e a curiosidade científica definem um/a professor/a. A este propósito, Mouzinho (2015, p. 64) refere que os/as professores/as “são pessoas que se mantêm, por todos os meios, atualizadas quanto à sua profissão – porque a acham de primordial importância para serem felizes (...) porque são gente irrepreensivelmente curiosa”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2001). *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar in Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, É. (org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?.* Porto Alegre: Artmed.
- Alves, R. (2009). *Intervir em Rede no Apoio aos Alunos com NEE: oficina de formação*. <http://eduardus.com.sapo.pt/> - consultado a 25 de julho de 2014.
- Ausebel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1968). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Ausebel, D. P. (1978). In difference of advance organisers: A reply to my critics. *Review of Education Research*, 48, p. 251-257.
- Ball, D. L., & Hill, H. (2009). The Curious and Crucial Case of Mathematical Knowledge for Teaching. *Kappan*, 91(2), p. 68-71.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. C. (2008). Content Knowledge for Teaching: what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59 (5), p. 389-407.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Departamento de Metodologias da Educação.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), p. 239-261.
- Barros, J. A. (2010). Objetividade e subjectividade no conhecimento histórico: a oposição entre os paradigmas positivista e historicista. *Revista Tempo, Espaço e Linguagem*, 1 (2), p. 73-102.

- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Coleção Saber: Publicações Europa-América.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares I*. Setúbal: Marina Editores.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), p. 253-286.
- Botelho, T. S., & Vivar, D. (2009). As TIC na formação inicial da ESE João de Deus. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (2), p. 84-94.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Caetano, J., & Rasquilha, L. (2004). *Gestão da Comunicação*. Lisboa: Quimera.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga).
- Carvalho, A. D. (2014). *Complementaridade entre todos os recursos pedagógicos é a chave do sucesso educativo*. <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=24524> - Consultado a 25 de julho de 2014.
- Carvalho, João, A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos: edição compacta*. São Paulo: Atlas.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Correia, F. M. P. (2013). *Competências Interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29159/1/FI%C3%A1via%20Maria%20Pinto%20Correia.pdf>
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. M. (2000). Educação em Ciências: Novas Orientações *in Millenium*, n.º 19, junho. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Consultada em: http://www.ipv.pt/millenium/19_spec6.htm
- Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Debald, B. S. (2009). A produção do conhecimento histórico nas práticas docentes na educação básica. *Revista Pleiade*, 3 (6), p. 64-74.
- DGEBS. (1991). *Organização curricular e programas do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2007). *Análise de Dados: texto de apoio para os professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, P., & Santos, L. (2009). *Práticas Avaliativas e Auto-Regulação da Aprendizagem Matemática pelos Alunos*. Consultado em: http://area.fc.ul.pt/pt/Encontros%20Nacionais/DiasP_SantosL_ENJIE.pdf

- Duque, B. (2005). *Um livro ... Uma história ... Interculturais*. Lisboa: Alto Comissário para a Imigrações e minorias Étnicas.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática da Observação e Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Febre, L. (1977). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História, Repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 19 (2), p. 21-50.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Afrontamento.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática de Ensino em História: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papyrus.

- Fosnot, C., & Reis, M. J. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galen, F. V., Feijs, E., Figueiredo, N., Gravemeijer, K., Herpens, E. V., & Keijzer, R. (2005). *Fractions, Percentages, Decimals and Proportions: A Learning-Teaching Trajectory for Grade 4, 5 and 6*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto).
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, R. (1992). *A linguagem no ensino da História in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História: Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Janotti, M. L. (2005). *O Livro Fontes históricas como fonte in Pinsky, C. B., Bacellar, C., Grespan, J., Napolitano, M., Janotti, M, L., Funari, P. P., Luca, T. R., Borges, V. P., & Alberti, V. Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Kuhlmann, A. (2009). *Ser professor*. <http://marciookabe.com.br/educacao/ser-professor-adozinda-kuhlmann-tedxsp-2009/> - Consultado a 26 de janeiro de 2014.
- Leite, C., & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto: Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lombardi, J. C., & Nascimento, M. I. M. (2004). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados. Consultada em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/2._pesq_instituies_esc_olares.pdf
- Lopes, J., & Rutherford, R. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto Editora.
- Luz, J. L. B. (1994). *Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marrou, H. I. (1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mazzioni, S. (2009). *As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis*. Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo: Brasil. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/2338> - Consultado a 2 de setembro de 2014.
- Medeiros, E. (2008). Aspectos do pensamento educacional de Manuel Ferreira Patrício: Contributos para Repensar a escola in Dias, J., & Sebastião, L. (org.), *Da filosofia, da pedagogia, da escola: «Liber Amicorum» - Manuel Ferreira Patrício*, Universidade de Évora.

- ME-DGEBS. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo do Ensino Básico* (volume II). Lisboa: ME-DEB.
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, Práticas Educativas E Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação Ponta Delgada).
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa.
- Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa Ciências da Natureza: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: DEB.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions*, 7 (4), p. 1-11. Consultada em: <http://www.behavioralandbrainfunctions.com/content/7/1/4>
- Monereo, C., Castelló, NI., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Asa Editores.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor – A chave do Problema?*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Moreira, M. G. (2004). *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico: um estudo em contexto de sala de aula*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Moura, P. C., & Viamonte, A. J. (n.d). *Jogos Matemáticos como Recurso Didático*. Universidade Portucalense. Consultada em http://www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf.
- Moutinho, G. M. F. (2012). *A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto).
- Mouzinho, A. J. M. (2015). *Da Educação dos Príncipes*. Lisboa: Gradiva.
- Musser, G. L., Burger, W. F., & Peterson, B. E. (2003). *Mathematics For Elementary Teachers: A Contemporary Approach*. USA: John Wiley & Sons.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação* in Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (org.). São Paulo: Artmed.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- Pais, F. (1999). *Multimédia E Ensino: Um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2004). *Elementary Mathematics for Teachers*. Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Parreira, S. A. N. (2012). *Perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) Ensino das Ciências: Concepções e práticas de Professores de Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança).
- Pateiro, A. R. A. B. (2013). *A Linguagem na Criança com Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Lisboa).

- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paulus, P. (2006). *A Escola Faz-se com as Pessoas: Undi N ta Bai?*. Porto: Profedições.
- Paulus, P., & Pires, I. V. (2009). Projecto de Investigação-Acção no TEIP de Vialonga e de Poceirão. Braga: Universidade do Minho. Consultada em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c247.pdf>
- Pereira, A. J. F. (2011). *Relação entre motivação e Desempenho escolar em Alunos do 1º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra).
- Pereira, M. (1992). *Ciências do professor e conhecimento dos alunos. Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. C. M. E. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Piaget, J. (1977). *A teoria de Piaget in Mussen, P. H. (org.). Carmichael. Manual de Psicologia da Criança*. Volume 4 – Desenvolvimento cognitivo I (p. 71-118). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Picado, L. (2009). A Indisciplina em Sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. *O portal dos psicólogos*. Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Pinsky, C. B., Bacellar, C., Grespan, J., Napolitano, M., Janotti, M, L., Funari, P. P., Luca, T. R., Borges, V. P., & Alberti, V. (2005). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto.

- Pires, E. M. G. (2012). *A Criança com Síndrome de Down e a Parceria entre Pais e Profissionais “Estudo de Caso”*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Almeida Garret, Lisboa).
- Polme, M. M. V. T. (2012). *Software Educativo “Os Jogos da Mimocas” como ferramenta facilitadora da comunicação numa criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental: Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco Castelo Branco).
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática in GTI Grupo de Trabalho de Investigação, O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (p. 11- 34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I. C., & Alarcão, I. (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão do CRUP para a formação de professores. Consultado a 23 de agosto de 2014 em: www.cruo.pt/Documentos%20PDF/forminicialqualidade.pdf.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. D. L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral de Inovação Curricular.
- Proença, M. C. (1989). *Didática da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da história – Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Reis, I. A. M. (2011). *O Papel dos professores na Inclusão dos alunos com Síndrome de Down*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Lisboa).
- Reis, J. C. (1997). “Mudança” e “Continuidade” na Historiografia Brasileira. Mimeog in Alegro, R. C. (2008). *Conhecimento Prévio e Aprendizagem Significativa de Conceitos Históricos no Ensino Médio*. (Tese de Doutoramento, Universidade Estadual Paulista, São Paulo)
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e Viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodríguez, R. V. (2008). Gestão do Conhecimento e Historiografia, na Perspectiva Neokantiana – Marrou e os Culturalistas Brasileiros. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Consultado a 1 de outubro de 2014 em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/MARROU.pdf>
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *Evolução das metodologias de ensino da história no sistema português educativo*. Instituto Camões e Associação de Professores de História. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roma, V. N., & Motokane, M. T. (n.d). *Classificação Biológica nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Consultado a 3 junho de 2014 em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p878.pdf>

- Sanders, D. H. (1995). *Statistics: A First Course*. USA: McGraw-Hill.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o jogo – Influência no rendimento escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).
- Santos, L. (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Consultado em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf.
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Saviani, D. (2006). *Breves considerações sobre fontes para a história da educação*. Consultado em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf
- Shanahan, T., Fischer, D., & Frey, N. (2012). The challenge of chagelling text. *Educational Leadership* (Association for Supervision & Curriculum Development), 69 (6), p. 58-62.
- Shulman, L. S. (1986). Knowledge Growth and Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14.
- Silva, K. V., & Silva, M. H. (2006). *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Editora Contexto.
- Silva, N. J., Faria, L., & Neves, F. A. M. (2011). *6 Matemática – parte 2*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Rosa, M. F. M. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Braga).

- Simão, R. I. P. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sousa, A., Pato, A., & Canavilhas, C. (1993). *Novas Estratégias – Novos Recursos no Ensino da História*. Porto: ASA.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Macgraw-Hill de Portugal.
- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão – da investigação à prática. *Educação Matemática*, 105, p. 22-28.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (4), p. 313-340.
- Stratton, C. (2010) *Os Anos Incríveis- Guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 a 8 anos*. Editor: Psiquilibrios.
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Revista Unijui*, 1(2), p. 177-201.
Consultado em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/articulo/view/84/41>
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Vale, I., Pimentel, T., Barbosa, A., Fonseca, L., Santos, L., & P. Canavarro. *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. (2011). Porto: SEM/SPCE.

Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.

Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vinagreiro, L. M., & Peixoto, M. L. (2000). *A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Braga: APPADCM.

Vygotsky, L. (2003). *Pensamento e Linguagem*. (2.^aEd.). São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, É. S. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3(6), p. 1097-1112.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30, de agosto

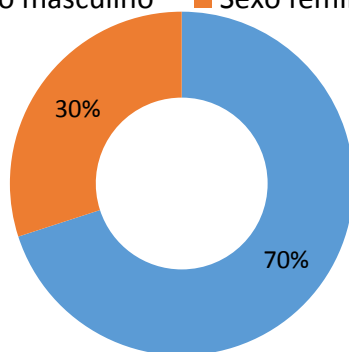
Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto

ANEXOS

Anexo II – Distribuição da turma por género e idade

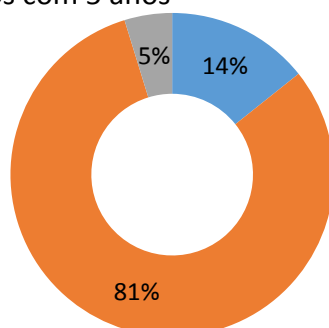
Distribuição da Turma por Género

■ Sexo masculino ■ Sexo feminino

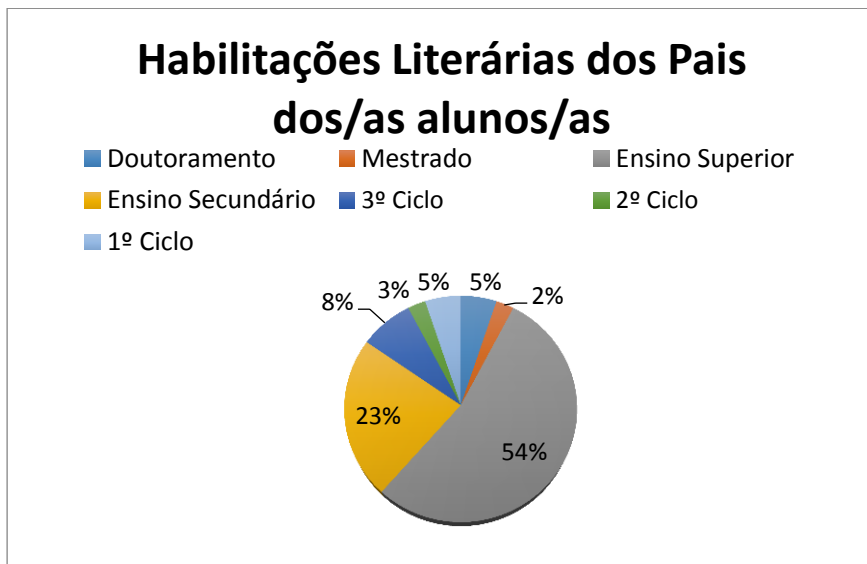


Idades dos/as alunos/as

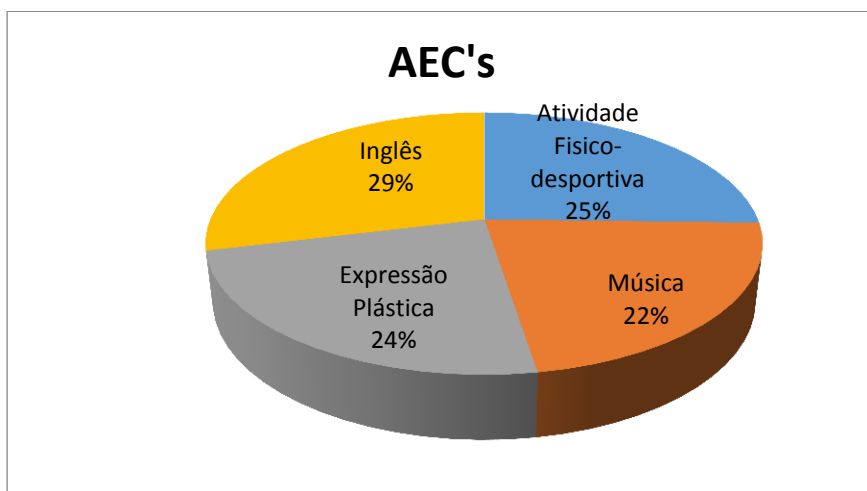
■ Alunos com 7 anos ■ Alunos com 6 anos
■ Alunos com 5 anos



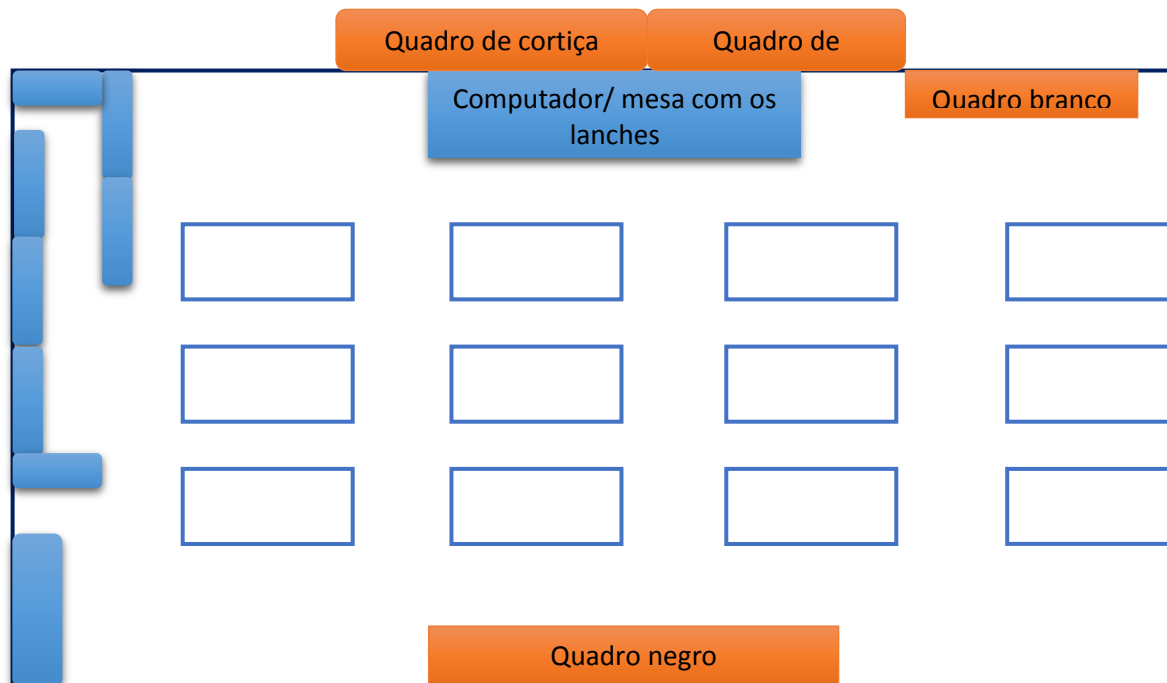
Anexo III - Habilitações literárias dos pais dos/as alunos/as



Anexo IV – Atividades de enriquecimento curricular



Anexo V- Organização do espaço na sala de aula



Anexo I

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 o conhecimento dos/as alunos/as sobre fontes históricas e o seu contributo para as aprendizagens na disciplina de História e Geografia de Portugal.

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

Idade: _____

Sexo: _____

Data: _____

Ano Escolar: _____

Questionário

1. Gostas de História?

Sim Não

2. Consideras que saber História é:

Pouco importante Importante Muito importante

3. Já ouviste falar em fontes históricas?

Sim
Não

4. Os seguintes documentos históricos e as imagens, analisados nas aulas de HGP, são fontes históricas?



Fig. 1 Cabeçalho do *Diário de Notícias*, de 1926-06-07

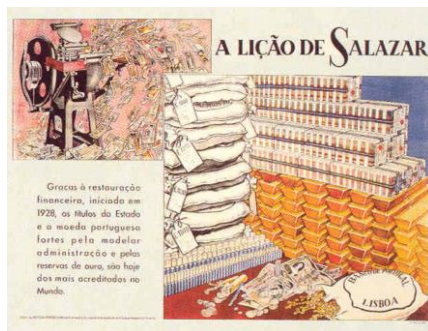


Fig. 3 Cartaz de propaganda da política económica de Salazar

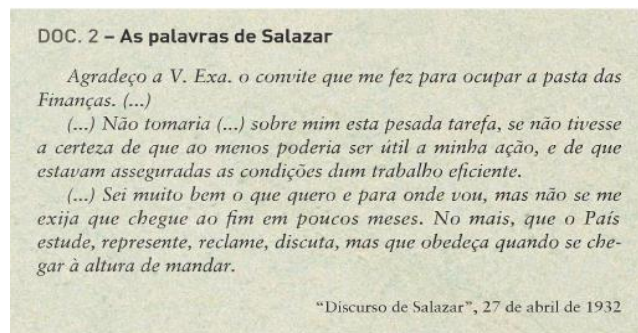


Fig. 2 “Discurso de Salazar”, 27 de abril de 1932



Fig. 4 Cena da Guerra Colonial, evacuação de feridos

Sim

Não

5. A utilização de fontes históricas ajudaram-te a compreender melhor os conteúdos ensinados?

Sim

Não

6. Visitaram o Mosteiro dos Jerónimos. Achem que o Mosteiro dos Jerónimos é uma fonte histórica?

Sim

Não

7. Que fontes históricas podem encontrar no Mosteiro dos Jerónimos?

Oraís

Escritas

Materiais

8. Observa as imagens e identifica as fontes escritas (*e*), oraís (*o*) e materiais (*m*).



Figura 1. Cartaz de propaganda ao Estado Novo.



Figura 2. Padrão dos Descobrimentos.



Figura 3. Fotografia de uma reunião do governo do Estado Novo.



Figura 4. Gravuras na parede.

9. O que são fontes históricas?

Escolhe a frase que consideras **mais completa**:

São documentos que nos permitem reconstituir os acontecimentos e formas de vida do passado.

Tudo o que nos fala do passado histórico. Pode ser um documento, uma gravação, uma imagem, um livro, um filme, um documentário, um objeto, museus, monumentos, sítios arqueológicos...

São os registos, vestígios ou marcas da presença dos homens que viviam no passado.

São todos os tipos de instrumentos que nos falam sobre a nossa história.

10. As fontes históricas contribuem para?

Responde a esta pergunta indicando o contributo, sendo que o 1 para as que dás **menos** importância e 5 para a que dás **mais** importância.

O uso das fontes históricas nas aulas de HGP servem para:

- Valorizar o património histórico.
- Conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos.
- Aproximar da realidade os factos históricos.
- Facilitar a aprendizagem dos conhecimentos.
- Tornar as aulas de HGP mais atrativas.

Obrigada pela colaboração!