

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Património – o azulejo como um recurso didático

Ana Catarina Ribeiro Martins

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Catarina Ribeiro Martins

Relatório Final

Património – o azulejo como um recurso didático

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^ª Doutora Ana Paula Ferreira

Orientador: Prof^ª Doutora Maria de Fátima Neves

“Património não é apenas um edifício classificado, mas também um conjunto de valores que herdamos do passado e que dada a sua importância cultural merece toda a nossa atenção e proteção para que continue no presente a documentar um passado e a contribuir para a construção sustentável dum futuro”.

(Costa, 2007, p. 6)

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio marca o desfecho do meu percurso académico e o início de um novo começo na minha vida. Este é o resultado da intervenção e colaboração de várias pessoas que me orientaram e apoiaram, sem as quais não seria possível apresentá-lo.

Assim, agradeço a todos/as que estiveram sempre do meu lado, e em particular aos/às professores/as supervisores/as da Prática Educativa, nomeadamente o professor Virgílio Rato, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e às professoras doutoras Fátima Neves, Ana Maria Albuquerque, Natália Pires e Maria da Conceição Costa no estágio em Escolas do 2.º CEB pelo empenho, paciência e muitas correções, tanto no estágio como na elaboração deste Relatório.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria de Fátima Neves, pela disponibilidade, profissionalismo, franqueza de opiniões, dedicação, amizade e orientação em todos os momentos.

Quero agradecer, também, ao professor orientador cooperante António Silva pela boa vontade e conselhos sábios que me ajudaram não só na componente investigativa, mas também, no estágio, mais concretamente, na área de História e Geografia de Portugal.

Muito obrigada também às minhas amigas Andreia Silva, Ana Gregório, Carina Almeida, Adriana Gonçalves e Mónica Ferreira, pelo apoio nos momentos mais difíceis, pela amizade e camaradagem ao longo destes anos.

Agradeço, muito especialmente, ao meu companheiro, Vitor Pinto, pelo carinho, amizade e pelas palavras de apoio constantes nos momentos de maior fraqueza, e pela compreensão das ausências ao longo destes cinco anos.

Para finalizar, um sentido obrigada aos meus pais e irmão pelo esforço, apoio incondicional e verdadeiro, carinho e confiança que me deram ao longo do meu percurso académico.

RESUMO

Este Relatório Final revela a trajetória da minha formação supervisionada no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O presente documento inicia-se com a componente investigativa, com a qual se pretende perceber até que ponto os/as alunos/as de uma turma do 5.º ano de escolaridade de determinada Escola da cidade de Coimbra conseguem identificar o que pode ser classificado como património e em que medida esses/as alunos/as reconhecem o papel do azulejo nas aprendizagens de HGP.

A segunda parte relaciona-se com a prática educativa realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se a caracterização da instituição e da turma onde se desenvolveu o estágio, a fundamentação da prática pedagógica e experiências-chave experienciadas no estágio. A terceira parte corresponde à prática pedagógica realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, contendo a caracterização da escola e das turmas de estágio, bem como as fundamentações e reflexões nos quatro domínios de docência (História e Geografia de Portugal, Matemática, Português e Ciências Naturais).

Por último, na quarta parte, apresenta-se uma reflexão final resultante de um conjunto de vivências efectuadas ao longo dos estágios no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Palavras-chave: Património, Fontes Históricas, Azulejo, Práticas Educativas, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Abstract:

This Final Report brings out the trajectory of my supervised training in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education within the course of the Master Course in Teaching of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

The present document begins with the research component, which aims to understand the extent to which the students, of a class of the 5th year of schooling in a certain school in the city of Coimbra, can identify what can be classified as heritage and to what extent these students recognize the role of tile in the learning of History and Geography of Portugal.

The second part is related to the educational practice carried out in the 1st Cycle of Basic Education, presenting the characterization of the institution and the group where the supervised internship was developed, the fundamentals of the pedagogical practice and key experiences experienced in the pedagogical practice.

The third part corresponds to the pedagogical practice carried out in the 2nd Cycle of Basic Education, containing the characterization of the school and the internship groups, as well as the fundamentals and reflections in the four domains of teaching (History and Geography of Portugal, Mathematics, Portuguese and Natural Sciences).

Finally, in the fourth part, we present a final reflection resulting from a set of experiences carried out during the pedagogical practices in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

Keywords: Patrimony, Historical Sources, Tile, Pedagogical practices, 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

SUMÁRIO

SIGLÁRIO	XIII
Índice de tabelas	XV
Índice de gráficos	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
Capítulo I - Problemática	7
1.1 O azulejo como um recurso didático	7
1.2 Questões de investigação	8
Capítulo II - Enquadramento teórico- concetual.....	9
2.1 O conceito de património.....	9
2.2 A escola e o património	12
2.3 A importância das fontes históricas	16
2.4 Património um recurso didático	19
Capítulo III - Quadro metodológico.....	24
3.1 Opções metodológicas	24
3.2 Natureza da investigação	24
3.3 Amostra.....	24
3.4 Instrumentos e procedimentos utilizados.....	25
3.5 Apresentação e análise dos resultados	26
3.6 Conclusões e pistas para uma pesquisa futura.....	43
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVIONADA EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
Capítulo IV - Organização das atividades de prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	47
Capítulo V - Caracterização do contexto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	51
5.1 A escola.....	51
5.2 A Turma e a organização do trabalho pedagógico	53

Capítulo VI - Intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
6.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	57
6.2 Experiências chave - Reflexões sobre a prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
6.2.1 O quadro interativo como um recurso didático	60
6.2.2 A relevância das atividades experimentais na disciplina de Estudo do Meio.....	64
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	69
Capítulo VII - Organização das atividades de prática de ensino supervisionada no 2.º Ciclo.....	71
Capítulo VIII - Caracterização do contexto de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	73
8.1 A escola/ agrupamento.....	73
8.2 Caracterização das turmas	75
8.2.1 Turma do 5.º B.....	75
8.2.2 Turma do 6.º C.....	75
8.2.3 Turma do 6.º A	76
8.2.4 Turma do 6.º F	77
Capítulo IX - Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
9.1 História e Geografia de Portugal.....	79
9.1.1 Fundamentação da prática	79
9.1.2 Reflexão sobre a prática	85
9.2 Matemática.....	87
9.2.1 Fundamentação da prática	87
9.2.2 Reflexão sobre a prática	95
9.3 Português.....	97
9.3.1 Fundamentação da prática	97

9.3.2 Reflexão sobre a prática	102
9.4 Ciências Naturais	105
9.4.1 Fundamentação da prática	105
9.4.2 Reflexão sobre a prática	107
PARTE IV – REFLEXÃO FINAL	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	127

SIGLÁRIO

ABRP - Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

APP - Apoio Pedagógico Personalizado

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEI - Currículo Específico Individual

CN - Ciências Naturais

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP - História e Geografia de Portugal

MNMC - Museu Nacional Machado de Castro

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEI - Programa Educativo Individual

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PMMCEB - Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Questão n.º 2: “O que é para ti o património?”	27
Tabela 2 - Questão n.º 5: “De entre a listagem que a seguir se apresenta, seleciona as opções que consideras património local no contexto da tua escola”	28
Tabela 3 - Questão n.º 13: “Para ti o azulejo...”	33
Tabela 4 - Questão n.º 2: “O que é para ti o património? (seleciona a opção que consideras mais completa) ”	35
Tabela 5 - Questão n.º 5: “Para ti o azulejo...”	37
Tabela 6 - Questão n.º 6: “Dos exemplos que se seguem seleciona os azulejos que melhor permitem uma relação direta entre património e educação, ou seja, os azulejos didáticos (seleciona duas opções) ”	38
Tabela 7 - Questão n.º 8: “Os azulejos que revestem as paredes da Sé Velha de Coimbra:”	40
Tabela 8 - Questão n.º 10: “Porque:”	42

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Questão n.º 1: “Já ouviste falar em património?”	26
Gráfico 2 - Questão n.º 3: “Nas aulas de HGP já contataste com algum tipo de Património?”	27
Gráfico 3 - Questão n.º 6: “Seleciona quais achas que pertencem ao património onde está inserida a tua escola”	29
Gráfico 4 - Questão n.º 7: “Dos exemplos que selecionaste, indica dois com maior significado para ti”	30

Gráfico 5 - Questão n.º 9: “Conheces a Sé Velha de Coimbra?”	31
Gráfico 6 - Questão n.º 11: “Sabes o que são azulejos?”	32
Gráfico 7 - Questão n.º 12: “Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?”	32
Gráfico 8 - Questão n.º 1: “Após a visita de estudo sentiste a importância de se preservar os vestígios históricos?”	34
Gráfico 9 - Questão n.º 3: “O contato com a exposição de cerâmica do MNMC fez com que aprendesses mais sobre a história do azulejo?”	36
Gráfico 10 - Questão n.º 4: “A utilização de azulejos teve início pela primeira vez em Portugal, durante o século...”	36
Gráfico 11 - Questão n.º 7: “A razão da tua escolha é porque através deles podes:” ...	39
Gráfico 12 - Questão n.º 9: “Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?”	41

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e tem como título “Património – o azulejo como um recurso didático”. O tema escolhido surgiu da reflexão que fui fazendo ao longo do meu percurso académico, o qual se caracterizou por aprendizagens feitas, na sua larga maioria, no espaço da sala de aula, com pouquíssimas oportunidades de conhecer outros espaços educativos.

A escolha do tema do trabalho de pesquisa deveu-se, também, ao fato de querer perceber como é conhecido, pelos/as alunos/as, o património do meio em que a Escola se insere, procurando, simultaneamente, que eles/elas se tornem mais conscientes da sua realidade local e que aprendam a valorizar e a preservar os testemunhos patrimoniais. O contato direto com vestígios patrimoniais, sejam eles materiais ou imateriais, pode contribuir para que os/as alunos/as respeitem e salvaguardem a sua herança cultural.

O azulejo português possui um lugar de destaque no património histórico e artístico, devido às diferentes técnicas e materiais utilizados, mas também aos diferentes temas e usos que apresenta. Nos dias de hoje, verifica-se que a valorização desta arte está um pouco esquecida, sendo que alguns painéis de azulejos se encontram vandalizados e/ou completamente ao abandono. Assim, torna-se necessário reverter esta situação, começando por sensibilizar os/as mais jovens para a valorização e proteção da azulejaria do nosso país, sendo este trabalho, em nosso entender, um modesto contributo para o começo da reflexão sobre este assunto.

O trabalho de investigação foi desenvolvido numa turma do 5º ano, constituída por 10 alunos e 10 alunas, nas aulas na área de História e Geografia de Portugal. O apoio do professor orientador cooperante de HGP facilitou a calendarização e planificação das aulas, assim como garantiu a possibilidade de se colocar em prática o trabalho de investigação.

A estrutura deste trabalho inicia-se com a parte I, componente investigativa, onde se explicitam os objetivos que se pretendiam alcançar e os motivos que levaram à realização do trabalho de investigação. Paralelamente, apresenta uma breve fundamentação sobre a evolução do conceito património ao longo do tempo e a sua importância como recurso educativo, bem como a relevância do uso de fontes

históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. A parte I apresenta, também, as opções metodológicas realizadas e os resultados e conclusões do estudo.

A parte II detalha o processo formativo respeitante à prática supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em particular as componentes de formação e as atividades realizadas no estágio. Assim, aborda aspetos relacionados com a caracterização do contexto de intervenção e a fundamentação das opções pedagógicas, as quais foram realizadas de acordo com as características da turma.

Relativamente à parte III, intitulada prática de ensino supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), engloba aspetos associados às atividades e dimensões formativas desenvolvidas na prática pedagógica do 2.º CEB, nomeadamente, a caracterização do contexto educativo e das turmas de intervenção ao longo da ação supervisionada e, também, a fundamentação teórica acompanhada da respetiva reflexão, para cada um dos quatro domínios científicos.

Por fim, a parte IV espelha a reflexão global sobre a prática profissional supervisionada no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

PARTE I

COMPONENTE INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – Problemática

1. O azulejo como um recurso didático

O azulejo é considerado importante património nacional, uma herança deixada pelos/as nossos/as antepassados/as, tornando-se numa das significativas manifestações da cultura portuguesa. Em Portugal, por todo o país, podemos desfrutar desta bela arte decorativa, com diversas cores, técnicas e padrões geométricos. Como qualquer outra fonte histórica, muitos dos azulejos (ou painéis de azulejos) retratam acontecimentos históricos que foram ocorrendo ao longo do tempo e que marcaram a nossa história.

Assim, pretende-se abordar esta temática realçando a importância desta admirável monumentalidade e riqueza cromática, com o objetivo de estudar a história local através do azulejo, transformando-o num verdadeiro recurso didático.

Outra finalidade é estimular a ligação entre a escola e o meio, encorajando os/as alunos/as a explorar o meio onde a escola está inserida, sensibilizando-os/as para a conservação dos valores culturais e dos testemunhos patrimoniais, incentivando, desta forma, o trabalho de pesquisa e de equipa.

Comumente, apenas os grandes monumentos históricos são associados ao património, por isso, com o presente trabalho pretende-se, também, desconstruir esta ideia e sensibilizar os/as alunos/as para a relevância do património, mais especificamente, do património local através da promoção do conhecimento e da compreensão dos vestígios patrimoniais locais, em particular do azulejo.

Deste modo, este estudo apresenta como objetivos gerais: Incentivar e estimular a apropriação e valorização do património; Desenvolver, nos/as mais jovens, o sentido de responsabilidade pela preservação dos testemunhos patrimoniais; Promover e reforçar o sentimento de pertença e identificá-lo com a localidade e a região onde a escola está inserida; Fomentar o conhecimento dos testemunhos patrimoniais locais, em particular do azulejo; Privilegiar o uso do azulejo como recurso didático.

2. Questões de investigação

Este trabalho apresenta como questões de partida:

Os/as alunos/as conhecem o património do meio onde a escola está inserida?

Os/as alunos/as têm consciência da importância da história local para a compreensão da história nacional?

Até que ponto os/as alunos/as conseguem identificar o que pode ser classificado como património?

Em que medida os/as alunos/as reconhecem o papel do azulejo nas aprendizagens de História e Geografia de Portugal?

CAPÍTULO II – Enquadramento teórico-concetual

2.1 O conceito de património

Nos dias de hoje, a temática do património é quase obrigatória. A importância que se tem dado ao tema património é cada vez maior, devido ao fato de ser um fenómeno de presença constante na evolução política mundial, assim como nos discursos mediáticos e educativos, conduzindo a um problema de grande relevância universal (Manique & Proença, 1994).

“O termo património tem origem no latim *patrimonium* e significa o conjunto de bens de família, próprios, herdados ou adquiridos” (Mendes, 2013, p. 152). Existem dois tipos de património: o património em geral, e o património histórico, repetidamente conhecido como património cultural. Mas, hoje em dia, quando mencionamos o património, é justamente ao património cultural que nos referimos (Mendes, 2009).

Em termos futuros, defender o património, passa, antes de mais, pela educação, pela sensibilização das gerações mais jovens para a preservação dos bens patrimoniais, que constituem suportes da memória coletiva nacional. Mas, para defender o património, devemos, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o património implica saber o seu significado e qual o seu percurso ao longo da história (Mendes, 2009).

Choay, citado por Mendes (2009, p. 10), ao falar de património refere: “Património. Esta bela e muito antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, económicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico...), que fizeram dela um conceito nómada”. E acrescenta: “Na nossa sociedade errante, sempre em transformação devido ao movimento e ubiquidade do seu presente, património histórico, tornou-se numa das palavras-chave da tribo mediática: ela remete para uma instituição e para uma mentalidade” (*idem*, p. 10).

Já nos finais do século XVIII, se verificou alguma preocupação com o património devido à destruição de edifícios antigos na sequência da Revolução

Francesa. Assim, surgiu a ideia de herança coletiva, ou ainda como refere Mendes (2009, p. 188), o “testemunho da história da nação”.

Segundo Custódio (1993), citado por Ferreira (2013, p. 17), “a consciência da presença de um património cultural e da necessidade da sua salvaguarda constituiu-se, em Portugal, apenas durante o século XIX, inserido no movimento de afirmação da sociedade liberal e romântica”. Neste período, destacou-se Alexandre Herculano que teve um papel fundamental para a valorização do património, referindo que “importa a arte, as recordações, a memória de nossos pais, a conservação de coisas cuja perda é irremediável, a glória nacional, o passado e o futuro” (Mendes, 2009, p. 120).

No entanto, o interesse pelo património vem de longe, principalmente na valorização da civilização clássica pelos humanistas da Renascença (Mendes, 2009). Em Portugal destacaram-se os humanistas como Damião de Góis nos estudos que realizou sobre a cidade de Lisboa e André de Resende sobre os estudos e obras que dedicou à sua cidade, Évora, valorizando-a devido ao seu passado histórico e à sua antiguidade (Torgal, 1987).

Porém, o verdadeiro interesse pelo património surgiu mais tarde, num alvará de D. João V a 20 de agosto de 1721, atribuindo à Academia Portuguesa da História a tomada de decisões para a salvaguarda do património (Mendes, 2009), salientando os “monumentos antigos que havia e se podiam descobrir no reino dos tempos em que n’elle dominaram os Phenices, Gregos, Persas, Romanos, Godos e Arábios” (Soromenho e Silva (1993), citado por Ferreira, 2013, p. 17), frisando, ainda, que a definição de monumento era muito mais que um simples edificio, mas sim, “estatuas, mármores, cipos, laminas, chapas, medalhas, moedas e outros artefactos” (*idem*, p. 17). Mais tarde, em 1802, esta função foi atribuída ao “Bibliotecário Maior da Real Biblioteca de Lisboa” tendo como função entrar em contato com as câmaras de forma a que estas declarassem todos os vestígios encontrados nesse local (Ferreira, 2013).

Durante o período do Estado Novo, verificou-se a construção de grandes museus nacionais, a existência de símbolos e instrumentos de afirmação de poder, tornando-se num recuo em relação à herança anterior, tendo as criações nacionais assumido um papel proeminente (Mendes, 2009). Todavia, esta ideia só se alterou a partir dos anos 50, tendo a Carta de Veneza, realizada em 1964, em Veneza, dado um

forte contributo, apresentando uma nova visão sobre o conceito de monumento histórico e dos critérios de conservação e restauro.

Assim sendo, assistiu-se, desde meados do século XX, à criação de instituições de investigação, associações de defesa do património e outras organizações, com o objetivo de estudar, preservar e requalificar espaços e edifícios atribuindo-lhes um novo futuro (Mendes, 2009).

É visível na publicação da Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro que estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural (Lei de Bases do Património Cultural), cujo artigo 2.º, n.º 1 refere: “integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização” e ainda “aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas” (art. 2.º, n.º 4).

Atualmente, a salvaguarda, a valorização e a divulgação do património cultural dizem respeito às Regiões Autónomas, às autarquias locais e ao Estado (Lei de Bases do Património Cultural, art.º3.º). Esta supervisão e as preocupações relativas ao património estão referidas na Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural (UNESCO, 1972), tendo entrado em vigor em 1975. Este instrumento jurídico internacional impõe aos Estados o dever de estes participarem não só na salvaguarda de bens, mas também na proteção do património histórico e cultural. Aderiram a esta Convenção um grande número de Estados, incluindo Portugal, sendo que os bens classificados como património mundial têm crescido e é, cada vez mais, importante preservar e defender o património, não só os monumentos, mas também elementos biológicos, físicos e naturais (Martins, 2009). É de salientar, igualmente, a Convenção – Quadro do Conselho da Europa sobre o Valor do Património Cultural para a Sociedade, assinada em Portugal, na cidade de Faro, a 27 de outubro de 2005 (Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008, de 12 de setembro).

Esta Convenção – Quadro tem como objetivo que a sociedade reconheça o valor do património histórico e da cultura como resultado de uma relação entre o que recebemos e o que deixamos para as gerações futuras, focando-se na necessidade de

preservar a diversidade cultural do património comum da Europa de forma a interligar as culturas e não a separá-las (Martins, 2009).

De acordo com Alarcão (1982) citado por Mendes (2013, p. 152), podemos dizer que o significado de património, ao longo dos tempos, “foi-se alterando, de património familiar, transmitido de geração em geração a património coletivo, testemunho da história de uma localidade”. Assim, o conceito de património passou a ser definido não só como um conjunto de bens materiais (móveis e imóveis,...), mas também bens imateriais (tradições, costumes, saberes...).

Segundo a UNESCO (2003), património cultural imaterial são todas “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural” (Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, artigo, art. 2.º, n.º 1).

De acordo com Mendes (2009) podemos dizer que o património cultural é uma realidade complexa, no qual devemos considerar não só o código genético, mas também, as tradições, os hábitos, os costumes, os monumentos, os vestígios arqueológicos, e a organização das comunidades e das cidades.

Assim, concluímos que o património permite-nos obter respostas para muitas questões relacionadas com as sociedades que nos procederam, o/a indivíduo/a confronta-se, assim, com o passado e o presente, procurando compreender o seu próprio tempo.

Deste modo, é importante observar as atividades de defesa do património de forma a valorizar a parte cultural e a integrar localidades e regiões do país, tendo como objetivo o aproveitamento cultural, sendo este um fator condicionante da qualidade de vida das populações.

2.2 A escola e o património

Muitas vezes, quando nos referimos ao património apenas fazemos referência ao seu valor cultural, porém, atualmente podemos afirmar que existem vários valores que estão associados ao património: artístico, estético, nacional, económico, turístico, cognitivo, social, simbólico e educativo (Mendes, 2009).

A escola tem um papel muito importante nas questões ligadas ao património, devendo promover atividades que valorizem e defendam a preservação do património cultural português, formando, deste modo, cidadãos/ãs mais conscientes e responsáveis. O sistema educativo defende isso mesmo, e está organizado de forma a que o/a aluno/a contribua e defenda a sua identidade nacional através da “consciencialização do património cultural do povo português”, assim como “assegurar o direito à diferença”, ou seja, a “valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º. 49/2005 de 30 de agosto, art. 3 alínea a, alínea d). Um dos objetivos do sistema educativo, relacionado com esta temática, é o de “desenvolver nos alunos o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (Lei n.º. 49/2005 de 30 de agosto, art. 7 alínea g). Nesta perspetiva, Manique & Proença, afirmam:

O património é um problema que invade a escola e requer dela uma resposta adequada, um tratamento pedagógico e didático que motive os alunos para as realidades patrimoniais e que desenvolva neles capacidades de investigação e de «leitura» histórica do património, bem como atitudes de cidadania que se traduzam na defesa e preservação do que constitui parte integrante e significativa do percurso temporal da sociedade em que se inserem (Manique & Proença, 1994, p. 54).

Assim sendo, é necessário que a escola tome várias medidas que passam, por exemplo, pela formação adequada de docentes, pela integração do património nos próprios programas das disciplinas e que invista na educação patrimonial.

Segundo Martins (2011, p. 5), “A educação patrimonial visa promover o conhecimento, a valorização e a salvaguarda de bens patrimoniais, estabelecendo uma mediação entre a sociedade e o seu objeto de estudo – o património”. Para Duarte: “A educação patrimonial apresenta como principais objetivos: desenvolver atitudes de preservação e animação do património; conhecer o património da zona em que a escola está inserida; incentivar o gosto pela descoberta; compreender a história nacional a partir da história local” (Duarte, 1993, p. 11).

Os programas do 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na área de Estudo do Meio, de História e Geografia de Portugal e de História, apresentam objetivos gerais que valorizam a salvaguarda do património português. No 1.º Ciclo do Ensino Básico os/as alunos/as deverão “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2004, p. 104). Os/as aluno/as no 2.º Ciclo do Ensino Básico deverão “interessar-se pela preservação do património natural e cultural” e “reconhecer testemunhos do património natural e cultural regional e nacional” (Ministério da Educação, 1991b, p. 83). Dos vários objetivos gerais estipulados para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se o interesse que os/as alunos/as deverão ter “pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país”, e “manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida” (Ministério da Educação, 1991c, p.127).

Para desenvolver nos/as alunos/as estes objetivos gerais, os programas de História do Ensino Básico procuram preparar os/as alunos/as, que terminam a escolaridade básica, com “instrumentos que lhes permitam construir uma perspetiva global da evolução da humanidade” permitindo-lhes que compreendam a “realidade mais próxima em que se inserem e em que serão chamados a atuar: a europeia e a nacional” (Ministério da Educação 1991c, p.123).

Deste modo, em contexto formal, um/a professor/a deve cumprir o currículo, lecionar os conteúdos de forma teórica, mas também deve recorrer a espaços informais de educação que permitam aos/às alunos/as um contato direto e real com os testemunhos da história local (Martins, 2011).

Por isso, há que promover visitas de estudo, as quais, para além de estimularem a aprendizagem dos/as alunos/as, permitem a “observação direta do meio e o contato direto com fontes primárias (peças museológicas, monumentos, documentos de arquivo), podendo contribuir para o desenvolvimento do espírito de observação e de sensibilização estética” (Ministério da Educação, 1991b, p. 96). Por outro lado, seguindo a linha de pensamento de Martins (2011), não se deve esquecer a realização de trabalhos que os/as alunos/as podem elaborar recorrendo a arquivos da região, à imprensa local, a *blogs* ou a *sites* da *internet*, estando, deste modo, a valorizar

a aprendizagem informal e a fomentar os trabalhos de pesquisa, os quais devem abranger diversos temas relacionados com as diferentes relações que se estabelecem entre a sociedade humana e o local em que vivem, ou com as mentalidades da região, como a recolha de ditados populares, atividades culturais, tradições relacionadas com a religião, entre muitos outros exemplos (Manique, & Proença, 1994).

Por isso, o património pode e deve ser promovido em diferentes contextos: formal (escolas dos diversos níveis de ensino), não formal (museus, bibliotecas, centros culturais,...) e informal (comunicação social, *internet*,...).

A relação da escola com o meio e a articulação destes tipos de educação são fundamentais para a concretização do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite uma abordagem mais abrangente, afetiva, menos livresca, mais viva e mais significativa sobre o património e a história local.

A escola deve procurar estabelecer relações constantes com o meio, pois a formação integral do aluno não passa pela simples instrução dos conteúdos académicos, mas sim pela educação interdisciplinar, na qual desempenha um papel preponderante, os valores essenciais a um crescimento harmonioso e talvez a hipótese de salvação do planeta e das pessoas que nele vivem (Duarte, 1993, p. 14).

Os valores essenciais que esta autora refere baseiam-se em cinco pontos fundamentais:

solidariedade, respeito e tolerância para com o próximo; conhecimento dos modos de vida; pensamento e história da região em que a escola está inserida; desenvolvimento e apuramento crítico do gosto, tendo em conta as múltiplas opções estéticas que a sociedade oferece; preservação, proteção da natureza e das espécies em extinção; preservação, proteção e animação do património material e imaterial (*idem*, p. 14).

Neste sentido, o desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo a defesa e a conservação do património histórico-cultural é uma forma de fazer uma ligação mais estreita entre a escola e o meio que a rodeia e, ao mesmo tempo,

promover, nos alunos e professores, valores e atitudes estéticas e de cidadania, tal como refere Telmo (1986, p. 5),

A abordagem de temas sobre o património pode contribuir de modo válido para a educação estética de professores, educadores e alunos, assim como para o desenvolvimento da sua capacidade de observação e de uma atitude crítica face à massificação da informação visual que atabafa a nossa vida diária.

2.3 A importância das fontes históricas

A história constrói-se através da análise de informações obtidas em documentos que possibilitam conhecer referências sobre o passado da vida humana. Como refere Felgueiras (1994) “o uso de fontes permite, através de um processo de inferência, um conhecimento válido do passado” (p. 54), ou seja, as fontes “são o meio através do qual o historiador percorre a realidade passada e com ela estabelece o diálogo, [que] por si sós não transformam a história em ciência.” (*idem* p. 55).

Podemos dizer que “é quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito” (Bloch, 1987, p. 61). No entanto, o/a historiador/a primeiro deverá ler e analisar os documentos, ou seja, “esforça-se por lhes pesar a autenticidade e a veracidade” (*idem*, p. 60), “porque os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes só falam quando se sabe interrogá-los” (*ibidem*).

Deste modo, podemos dizer que a interpretação de fontes históricas revela-se essencial para o desenvolvimento do conhecimento histórico e humano (Barca & Gago, 2001) e, por isso, é necessário saber classificá-las. As fontes encontram-se divididas em fontes primárias e fontes secundárias.

As fontes primárias são aquelas que chegam até nós através da transmissão oral, escrita ou de obras de arte, ou seja, como menciona Bauer (citado por Tejada, 1969) as fontes primárias chegaram a “nosotros por vía oral, escrita, o por representación plástica” (p. 15).

As fontes orais surgem através de “el mito, el proverbio, el refrán, la anécdota, la canción, etc” (*idem*).

Por seu lado, as fontes escritas referem-se essencialmente aos documentos escritos, que durante “mucho tiempo fueron las crónicas, los anales, las memorias las que servían de pauta para la reconstrucción del pasado” (*ibidem*), além destas fontes escritas, encontram-se outros exemplos que permitem estudar várias épocas da história, sendo elas:

escritos jurídicos, documentos notariales, las actas de todo tipo (de la administración civil, militares, académicas, etc.), los libros de registro. Por otro lado, sin carácter oficial, documentos también son los diarios, las memorias, las cartas, los folletos, los libelos, los periódicos, etc (Tejada, 1969, p. 15).

Quanto às fontes não escritas, podemos dizer que são monumentos, vestígios arqueológicos, fotografias, entre outros. Este tipo de fonte é, igualmente, fundamental para a compreensão do nosso passado, sendo que, “son todos los restos del pasado que proporcionan noticias, pero sin utilización de la escritura” (*idem*, p. 15).

Barca (1995, p. 396) refere que:

as respostas da História nunca são definitivas, são versões apresentando um conhecimento parcial do passado, sob o enfoque de uma determinada perspectiva. Cada historiador, em cada época e lugar, levanta questões próprias; a partir delas selecciona a informação disponível e constrói as suas interpretações e hipóteses explicativas.

Assim, os/as historiadores/as têm a tarefa de analisar as fontes primárias e transformá-las em fontes históricas secundárias, ou seja, “os indícios fornecidos pelas fontes primárias precisam de ser indexados por meio de fontes secundárias (pois o conhecimento histórico contextualizado não é mais do que a aceitação – perspicaz ou inconsciente – de material secundário)” (Shemjit (1987) (citado por Barca & Gago, 2001, p. 241). Podemos acrescentar que “esta atividade reclama ao historiador

imaginação” (Felgueiras, 1994, p. 56), uma vez que “a imaginação é elemento estrutural do conhecimento histórico (...)” (*idem*, p. 58).

Se as fontes históricas são a matéria-prima do/a historiador/a, também não são menos importantes para que os/as alunos/as conheçam os acontecimentos do passado histórico, pelo que elas deveriam ser um recurso privilegiado do/a professor/a de História ou de HGP, sendo que, é imprescindível que o/a professor/a as saiba identificar e interpretar rigorosa e adequadamente.

Tal como Felgueiras (1994) defende, a utilização de fontes históricas nas aulas de História e/ou HGP apresenta várias vantagens na medida em que permite:

possibilitar uma História mais real, o envolvimento do aluno, o trabalho, quer individual quer de grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente (...). A partir dos documentos podem-se formular pequenas induções e inferências, através de questões postas ao aluno e cuja resposta se obtém das fontes. Esta resposta, surgida da questão apresentada, da curiosidade ou da dificuldade da análise é, em pequena escala, uma (re)descoberta (p. 91).

Como qualquer recurso, a eficácia pedagógica do uso de fontes históricas, em sala de aula, depende da sua qualidade e do modo como são exploradas, uma vez que, tal como afirma Roldão (1987a) “os documentos históricos podem ser excelentes materiais, desde que sejam simples, claros, adaptados à sua linguagem, retratando acontecimentos ou situações concretas” (p. 67), acrescentando que as “descrições dos sentimentos e percepções de pessoas comuns, reescritas com base em documentos da época, podem ser excelentes auxiliares para a clarificação dos conflitos e tensões que outros, antes de nós, viveram” (*idem*, p. 67).

Por conseguinte, o/a professor/a de História e/ou de HGP desempenha um papel relevante quando possibilita, aos/às alunos/as, o contato com as fontes históricas através de atividades e estratégias diversificadas, permitindo, assim, que os/as alunos/as conheçam e compreendam os acontecimentos históricos de forma documentada e, conseqüentemente, aprendam a olhar de modo diferente para a

História e/ou HGP, para além de ficarem a perceber que a História se faz a partir deste tipo de documentos.

2.4 Património um recurso didático

Segundo Astoul (2003), citado por Ferreira (2013, p. 37) “o uso do património pela Escola vem combater as desigualdades, ao permitir a cada aluno, e não somente àqueles que podem ser iniciados pela família, a capacidade de melhor conhecer a riqueza material e imaterial do seu passado”. Esta preocupação é visível na evolução que os modelos didáticos tiveram no ensino.

Os modelos didáticos das disciplinas foram evoluindo ao longo dos tempos, incluindo no ensino da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Se recuarmos a alguns anos atrás, verificamos a existência de um ensino tradicional, no qual o/a aluno/a tinha um papel passivo, de “recetor/a”, enquanto que o/a professor/a assumia o papel principal de “emissor”, responsável por transmitir os conteúdos, sendo que os/as alunos/as apenas os escutavam e memorizavam (Carvalho & Diogo, 1994). Segundo Félix (1998) este tipo de ensino tinha como principais princípios a memorização e a aprendizagem por repetição. “Esta abordagem tradicional da educação é vista como uma visão conservadora, o currículo academista e o ensino são centrados no professor e na matéria” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 91). “O currículo ignora, pois, os interesses e motivações dos/as alunos/as, considerados imaturos e, portanto, incapazes de julgarem o que é melhor para eles” (*idem*, p. 92-93).

Atualmente é valorizado o ensino pela descoberta, isto é, o/a professor/a deixa de ser o/a transmissor/a e passa a ser um/a organizador/a de instrumentos, materiais e estratégias (Carvalho & Diogo, 1994). “O aluno deve ter um papel essencialmente ativo: observar, experimentar, analisar, comparar, relacionar, levantar hipóteses, argumentar, procurar materiais, etc” (Carvalho & Diogo, p. 102).

Este modelo didático centra-se no/a aluno/a fazendo com que compreenda melhor a realidade que o/a rodeia através do conhecimento histórico (Félix, 1998). Porém, segundo Félix (1998), muitos/as teóricos/as de aprendizagem como Ausubel e Novak, (1980) consideram que os/as alunos/as não aprendem apenas pela descoberta.

De acordo com Félix, (1998, p. 43), a aprendizagem não é nem uma simples repetição, nem uma descoberta, mas sim uma reelaboração cognitiva”. Desta forma, “o importante é refletir sobre a adequação das estratégias aos alunos a que se dirigem e em função das finalidades e dos conteúdos estabelecidos (*idem*, p. 45).

O património, como recurso didático, permite que os/as alunos/as aprendam de uma forma diferente, uma vez que, a partir dele, podem desenvolver-se estratégias que estimulem uma participação mais ativa, valorizando e compreendendo o interesse que o património tem, descobrindo a finalidade que teve no passado e o valor que apresenta no presente e no futuro (Ferreira, 2013). É importante salientar como refere Faublée (1992), citado por Ferreira (2013, p. 37), que “este contato não substitui a escola, mas enriquece o seu trabalho”.

No que diz respeito ao património histórico, embora frequentemente se ouça a defesa das potencialidades pedagógicas deste recurso, nem sempre são bem aproveitadas, ou não chegam a ser colocadas em prática, pelo que se torna necessário que o material didático seja bem pensado pelos/as professores/as diversificando-o o mais possível, de modo a promover a construção do conhecimento histórico em detrimento da mera transmissão dos conteúdos programáticos. Segundo Manique & Proença, (1994, p. 24),

o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, e sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença e a pesquisa das memórias locais (...).

O património, como recurso didático, desempenha um papel muito importante nas aprendizagens relativas à história local do meio onde a escola está inserida. Porém, poderá afirmar-se que muitos/as professores/as nem sempre o fazem porque, talvez, não conheçam aprofundadamente a história local da região onde lecionam, o que não poderá constituir uma barreira, uma vez que, atualmente, há variadíssimos meios de pesquisar os diferentes recursos que o meio local possui, como, por exemplo, fazendo visitas, pesquisas em arquivos e documentos. Esses arquivos

locais, sendo bem explorados, podem tornar-se num ótimo recurso para a criação de projetos realizados pelos/as alunos/as (Manique & Proença, 1994).

Torgal (1987) salienta a importância da História Local na medida em que “ (...) não há história geral sem história local (...) ” (p. 857), até porque o estudo da história local e regional “evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogéneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades” (Manique & Proença, 1994, p. 25).

Ao recorrermos ao meio, ou seja, ao estudo da história local, como um recurso didático, poderemos atingir diferentes metas como, por exemplo: permitir aos/as alunos/as “realizarem actividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pela sua relação com um passado de que ainda reconhecem os mais variados vestígios” (Manique & Proença, 1994, p. 27); e permitir a “compreensão do passado da localidade onde vivem” compreendendo melhor a sociedade de que fazem parte; “concretizar a interdisciplinaridade através da abordagem didática de situações que implicam a relação de fenómenos que podem envolver diferentes áreas científicas” (Manique & Proença, 1994, p. 27).

É do conhecimento comum, como o envolvimento dos alunos ao mundo próximo, ao concreto, permite criar situações que favorecem a aprendizagem. E o património é criação humana antes de ser objeto, o que o torna um recurso de utilização viável em diferentes áreas do saber (Martins, 2011, p. 37).

O estudo do património, ao permitir a articulação de diferentes saberes, proporciona que o/a professor/a realize um trabalho interdisciplinar, contudo esta iniciativa terá de partir do/a próprio/a docente implicando a articulação de duas ou mais disciplinas, necessitando que exista uma reestruturação no processo de ensino e aprendizagem (Pombo, et. al.,1993).

Deverá entender-se por interdisciplinaridade “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (*idem* p. 13).

O património apresenta múltiplas possibilidades didáticas, sendo um recurso muito atrativo para os/as alunos/as. Dentro do património material, a azulejaria portuguesa é um vestígio muito rico que possui diferentes motivos, cores e técnicas. De acordo com Almeida (1989, p. 7), o azulejo em Portugal conquistou “um valor intrínseco e significado histórico e etnográfico indiscutíveis, sem precedentes em qualquer outro tipo de artesanato”.

Apesar de o azulejo ser uma fonte histórica, na medida em que nos dá informação sobre os mais variados aspetos de história, parece não ocupar, ainda, um lugar de grande destaque, entre os recursos educativos, provavelmente por ser uma expressão artística de difícil análise, razão pela qual, o azulejo, enquanto recurso didático, deveria ser objeto de estudo no âmbito dos cursos de formação de professores/as.

Os escassos documentos que existem sobre azulejaria em Portugal dão pouca informação, sendo que alguns referem pouco mais do que datas. A informação que existe, sobre o/a autor/a e sobre a data é obtida a partir dos próprios azulejos, mas, por vezes, esses dados são deduzidos através do edifício a que pertencem (Meco, 1993).

Nos próprios museus, as exposições sobre azulejos têm sido cada vez menos exploradas, dado que nem sempre os painéis de azulejos estão acompanhados com informação completa, o que faz com que o interesse e procura diminuam.

Todas estas dificuldades não podem justificar o fato de o azulejo não ser utilizado, com mais frequência, como recurso educativo. Uma vez reconhecida a importância destes “pedaços de património” para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, torna-se fácil encontrar informação. Com efeito, para se obter conhecimento mais pormenorizado sobre o azulejo em Portugal, existem vários exemplares de diferentes épocas espalhados por todo o país, que nos indicam a data precisa, o/a autor/a, as técnicas utilizadas e os diversos significados. Além do mais, os azulejos podem conter elementos decorativos, recorrendo a padrões geométricos, fundamentais para a construção de conhecimentos matemáticos. Igualmente, existem muitos outros exemplos que permitem relatar episódios históricos religiosos, presentes em igrejas e conventos, ou, ainda, acontecimentos célebres da história do nosso país, como a batalha de Aljubarrota em 1385, representada num painel de azulejos no parque

Eduardo VII em Lisboa, ou a conquista de Ceuta, em 1415, ilustrada num painel de azulejos da autoria de Jorge Colaço, na estação de comboios de São Bento no Porto.

Os vários azulejos distribuídos em jardins, habitações e ruas que expressam atividades e comportamentos característicos da vida quotidiana dos habitantes de determinado local poderão possibilitar, aos/às alunos/as, aprendizagens mais significativas através da exploração do meio onde a escola está inserida. Certamente, algumas atividades já estarão extintas, por isso, os azulejos poderão permitir descobrir momentos alusivos ao trabalho e ao lazer, que tiveram grande ênfase num determinado período da história local.

Desenvolver aulas de História e/ou HGP a partir da informação contida em azulejos poderá contribuir para que os/as alunos/as construam o seu conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, aprendam a valorizar, a respeitar e a salvaguardar a azulejaria no nosso país.

CAPÍTULO III – Quadro metodológico

3.1 Opções metodológicas

O método de investigação utilizado neste pequeno trabalho de pesquisa foi o qualitativo, centrando-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Este tipo de investigação permite que o/a investigador/a desenvolva novas ideias e conceitos a partir das informações que encontra nos dados, ou seja, este tipo de investigação é indutiva e descritiva (Sousa & Baptista, 2011).

A metodologia utilizada consistiu na elaboração de estratégias de investigação adequadas aos objetivos que se pretendiam alcançar, o que, como não poderia deixar de ser, condicionou a seleção das técnicas para a recolha de dados (Sousa & Baptista, 2011).

3.2 Natureza da investigação

Esta investigação surgiu, no âmbito da Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, durante a lecionação das aulas de HGP. De entre as diferentes tarefas relacionadas com este estudo, destaca-se uma visita de estudo à Sé Velha de Coimbra e ao Museu Nacional Machado de Castro (MNMC), orientada pela professora estagiária, com a finalidade de proporcionar aos/às alunos/as o contato, *in loco*, com monumentos que fazem parte do património do meio local da escola que frequentam e, em particular, com o azulejo.

3.3 Amostra

A Amostra deste pequeno estudo é constituída por um grupo de alunos/as do 5.º ano de escolaridade de uma escola da cidade de Coimbra. O total de alunos/as era de 20, 10 rapazes e 10 raparigas, tendo-lhes sido aplicados, em diferentes momentos, dois inquéritos por questionário. Ao primeiro questionário (Q1) responderam os/as 20 alunos/as, no segundo questionário (Q2), aplicado após a visita de estudo à Sé Velha

de Coimbra e MNMC, responderam 17 alunos/as, 8 rapazes e 9 raparigas, uma vez que 3 não participaram na visita de estudo.

3.4 Instrumentos e procedimentos utilizados

Para a recolha de dados, foi utilizado o inquérito por questionário. Segundo Sousa & Baptista (2011, p. 90) o questionário é “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo”. Para Quivy e Campenhoudt (2005), o questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas (...) sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 20 e 21).

Este instrumento de recolha de informação permite identificar, de forma mais minuciosa, as condições de vida, os interesses, os valores e opiniões de uma população, assim como permite quantificar uma variedade de dados e fazer várias análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste trabalho de investigação foram elaborados dois questionários (Q1 e Q2), constituídos por um cabeçalho no qual os/as alunos/as referiam o ano escolar, a idade e o sexo, caracterizando-se, desta forma, a população alvo do estudo. O primeiro questionário era constituído por questões fechadas e abertas (Sousa & Baptista, 2011), enquanto o segundo continha apenas questões fechadas.

Importa, igualmente, referir que, antes da aplicação destes questionários, foram realizados pré-testes a um grupo de crianças, selecionadas aleatoriamente, com o mesmo nível de escolaridade e idade. Como refere Sousa & Baptista (2011, p. 100), “o pré-teste ao questionário consiste num conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito (...)”. As respostas obtidas nos pré-testes permitiram concluir não haver necessidade de proceder a qualquer alteração nos dois instrumentos (Q1 e Q2) (Anexos 1 e 2).

O questionário Q1, o primeiro a ser aplicado, era constituído por 13 questões, sendo 9 de perguntas fechadas e 4 de perguntas abertas. Este questionário foi aplicado antes de lecionar as aulas de HGP e o questionário Q2 foi aplicado depois da leção das aulas e após a realização da visita de estudo, sendo ele composto por

10 questões todas do tipo fechado. Existiram algumas diferenças nas questões colocadas em ambos os questionários, no primeiro questionário as questões eram mais direcionadas para recolher informações sobre os conhecimentos dos/as alunos/as acerca do património onde a escola estava inserida e no questionário Q2 as perguntas eram relacionadas, maioritariamente, com a visita de estudo à Sé velha de Coimbra e ao MNMC.

Fez-se a análise estatística dos dados obtidos, usando tabelas de frequências absolutas, com as respostas dos/as alunos/as transpondo estas informações para diferentes tipos de gráficos, facilitando, assim, a leitura dos resultados. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005, p. 223) “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”.

3.5 Apresentação e análise dos resultados

Os dados obtidos quer no primeiro (Q1) quer no segundo questionário (Q2) foram analisados tendo sido elaborados diferentes gráficos e tabelas para as respostas de cada uma das questões.

Assim, no que respeita à primeira questão do Q1 sobre se já tinham ouvido falar de património verificaram-se os resultados plasmados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Questão n.º 1: “Já ouviste falar em património?”.



Através deste gráfico podemos concluir que todos/as os/as alunos/as (100%) afirmaram já terem ouvido falar em património.

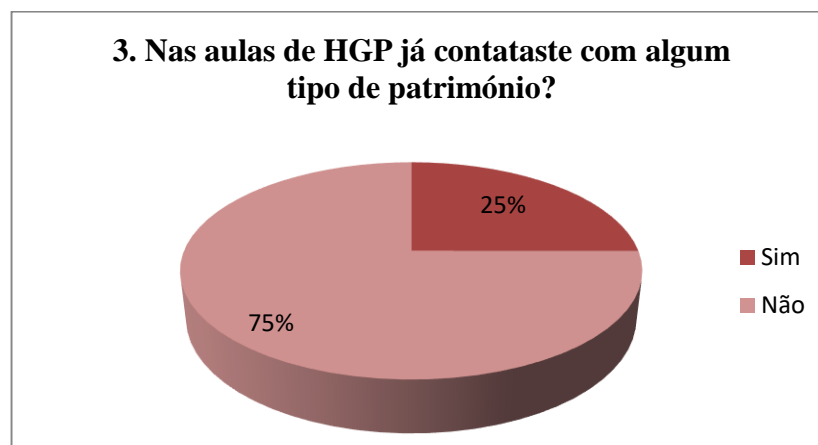
Em relação à questão 2 do mesmo questionário “O que é para ti o património?”, os/as alunos/as tinham de seleccionar apenas a opção que considerassem mais completa, de 4 opções possíveis.

Tabela 1 - Questão n.º 2: “O que é para ti o património?”.

Possíveis repostas	Total de respostas
a) Grandes construções antigas e bonitas como castelos, palácios e igrejas.	1
b) Monumentos, lendas, vestígios arqueológicos e históricos que caracterizam os habitantes de uma localidade ou país.	18
c) Parques naturais e reservas protegidas.	0
d) Artesanato, festas e romarias.	1

Pelos resultados obtidos, podemos verificar que 18 alunos/as (90%) desta turma seleccionaram a opção b), revelando algum conhecimento sobre determinadas situações que podem ser classificadas como património. Nenhum/a aluno/a (0%) seleccionou a opção c) “Parques naturais e reservas protegidas”, o que poderá significar que os/as alunos/as estão mais habituados a questões relacionadas com o património cultural. Por sua vez, as opções a) e d) registaram, apenas, uma resposta cada uma.

Gráfico 2 – Questão n.º 3: “Nas aulas de HGP já contataste com algum tipo de património?”.



Relativamente à questão 3 do Q1, obtiveram-se os resultados apresentados no gráfico 2, ou seja, 25% dos/as respondentes afirmaram que Sim, mas 75% disseram Não.

No seguimento desta questão, encontrava-se a questão 4 de resposta aberta “No caso afirmativo, qual?”, sendo que, neste caso concreto, obtiveram-se 5 respostas diferentes: “património nacional” (5%); “lenda da Rainha Sta. Isabel” (5%); “património da humanidade” (5%); “património romano” (5%) e “coisas antigas” (5%).

Estes dados levam-nos a problematizar sobre o efetivo conhecimento dos/as alunos/as acerca do que pode ser considerado como património. Tendo em consideração que são alunos/as do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, é compreensível que ainda haja alguma confusão com este tema.

Tabela 2 - Questão n.º 5: “De entre a listagem que a seguir se apresenta, seleciona as opções que consideras património local no contexto da tua escola”.

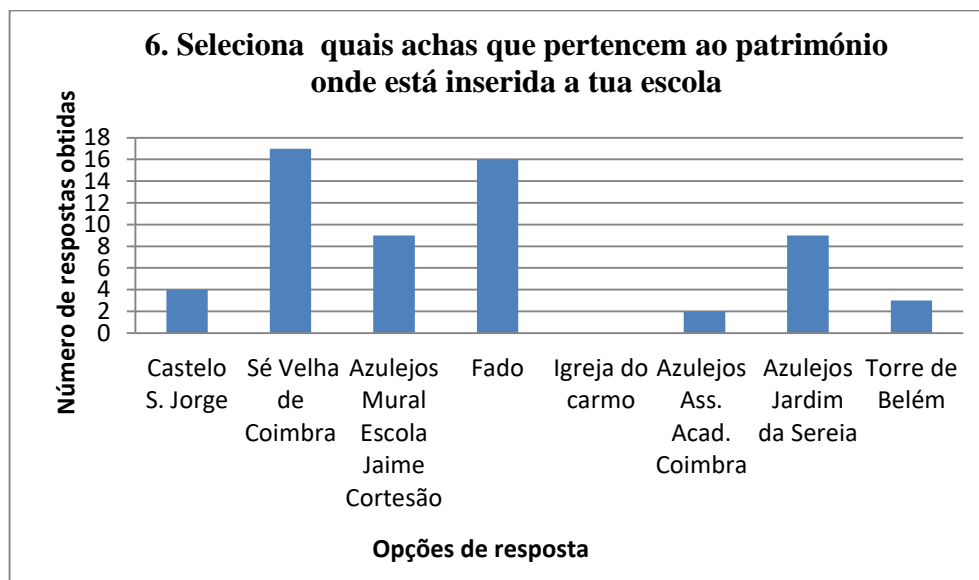
Opções de reposta	Total de respostas
Bandeira de Portugal	15
Mosteiro de Santa Cruz	9
Pastel de Belém	0
Fado de Coimbra	16
Museu Nacional Machado de Castro	16
Santuário de Fátima	7
Pastel de Tentúgal	0
Hino Nacional	17
Louça de Coimbra	12
Azulejos da Associação Académica Coimbra	11
Painéis de azulejos Jardim da Sereia Coimbra	14
Ovos moles de Aveiro	0

Na questão 5 do Q1 “de entre a listagem que a seguir se apresenta, seleciona as opções que consideras património local no contexto da tua escola”, os/as alunos/as teriam de selecionar as opções que consideravam, no contexto da sua escola, como património local, cujos resultados obtidos estão apresentados na Tabela 2 de frequência absoluta.

Através das respostas obtidas, constata-se que nenhum/a aluno/a (0%), selecionou opções relacionadas com o património gastronómico português, nem sequer o que pertence à gastronomia local, o que significa que este tema poderá não ser muito abordado nas escolas, quando nos referimos aos vários tipos de património. As opções Hino Nacional (17 respostas), Fado de Coimbra (16 respostas), Museu Nacional Machado de Castro (16 respostas) e Bandeira de Portugal (15 respostas) foram as mais selecionadas, independentemente de pertencerem ao património nacional ou ao património local, o que poderá significar que ainda não conseguem fazer a distinção entre património nacional e local e que as suas opções recaíram sobre o que lhes é mais familiar e do conhecimento geral.

Por sua vez, na questão 6 do Q1, os/as alunos/as tinham de selecionar três opções, de entre 8 imagens, de património pertencentes ao contexto onde a escola está inserida.

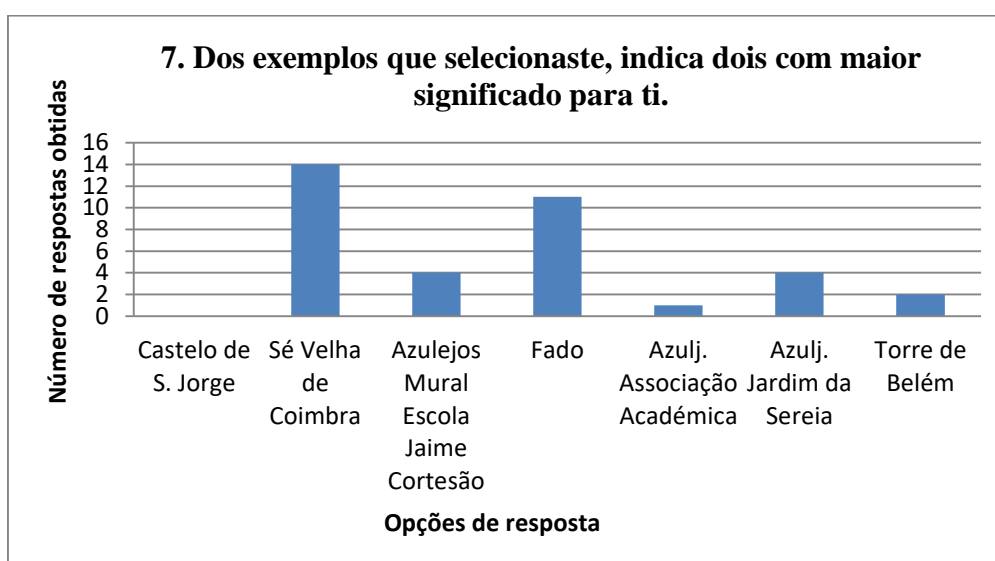
Gráfico 3 – Questão n.º 6: “Seleciona quais achas que pertencem ao património onde está inserida a tua escola”.



Pelo gráfico apura-se que nenhum/a aluno/a selecionou a opção “igreja do Carmo”, que fica na cidade do Porto, talvez porque nunca ouviram falar deste monumento. Embora o número de alunos/as que selecionaram as opções Castelo de S.

Jorge (4 alunos/as) e Torre de Belém (3 alunos/as) seja reduzido, revela-se preocupante a escolha destas opções, na medida em que significa que os/as alunos/as não conhecem o património do local onde a escola está inserida. No entanto, há a salientar que foi a opção “Sé Velha de Coimbra” (17 alunos/as) a escolha claramente identificada como património perto da escola.

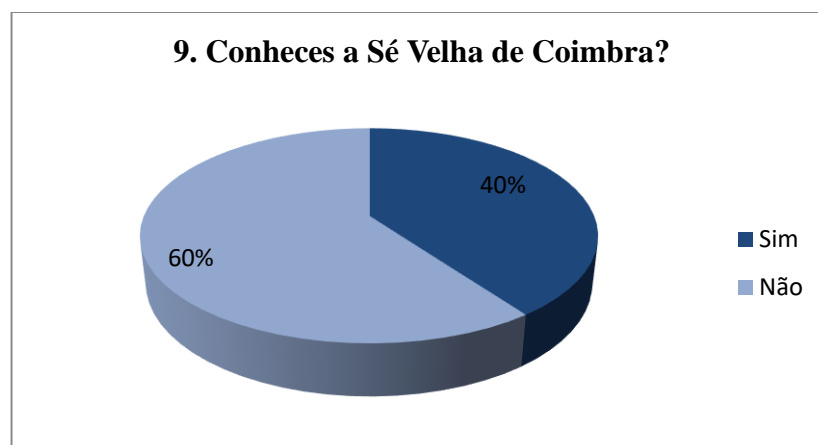
Gráfico 4 – Questão n.º 7: “Dos exemplos que selecionaste, indica dois com maior significado para ti”.



Os resultados referentes à questão 7 “dos exemplos que selecionaste, indica dois com maior significado para ti”, a qual estava ligada à questão anterior, vieram confirmar a confusão que estes/as alunos/as fazem entre o património local e nacional, apesar de, como se pode verificar no gráfico n.º 4, não ter havido qualquer referência ao Castelo de S. Jorge (indicado nas respostas à questão anterior) e de apenas 2 alunos/as (5%) terem selecionado a torre de Belém. Ainda assim, como o que se pedia “era o que tinha mais significado” é gratificante que, de entre as escolhas com mais significado, figurem a Sé Velha de Coimbra com (39%), o Fado com (31%). Quanto aos azulejos dos Jardim da Sereia e aos Azulejos do Mural da Escola Jaime Cortesão foram menos escolhidos (com 11%) e os Azulejos da Associação Académica apenas foram escolhidos por um/a aluno/a (3%). De salientar, ainda, que quando se refere Fado não fica explícito se se trata do Fado de Coimbra.

Relativamente à questão 8 “a razão da tua escolha é porque ...”. Tratando-se de uma pergunta de resposta aberta foram dadas respostas que justificavam a escolha feita pelos/as alunos/as. De salientar que se verificou uma tendência para a categoria “gosto pessoal” referente ao Fado, e “tipo de construção” “beleza” no que respeita às escolhas que recaíram sobre a Sé Velha.

Gráfico 5 – Questão n.º 9: “Conheces a Sé Velha de Coimbra?”.

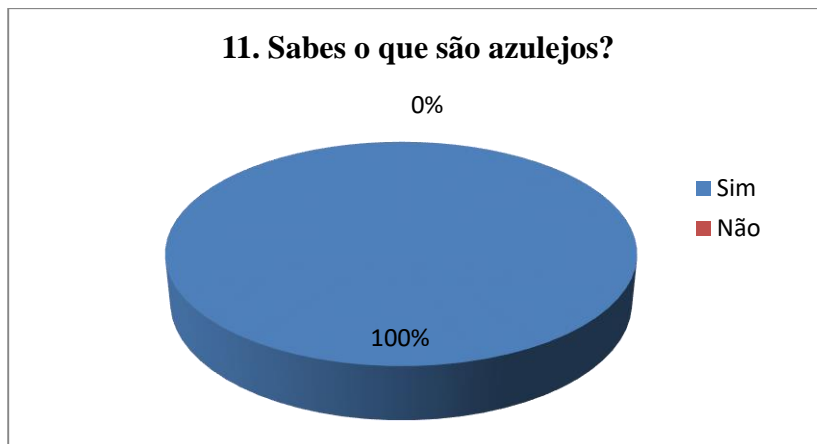


Em relação à questão 9 “conheces a Sé Velha de Coimbra?”, os dados obtidos encontram-se apresentados no gráfico 5, e podemos observar que só 40% dos/as alunos/as, apesar de frequentarem uma Escola de Coimbra conhecem a Sé Velha de Coimbra.

Por outro lado, os/as 8 alunos/as (40%) que responderam “Sim” à questão 9, na questão 10, teriam de referir como eram revestidas as paredes interiores da Sé Velha de Coimbra, tendo-se obtido os seguintes resultados: “Sem resposta” (5%); “Não sei” (5%); “Azulejos azuis” (5%); “Pedra” (10%); “Pintadas” (5%) e “Azulejos” (10%).

Perante estas respostas, concluímos que mesmo os/as alunos/as que afirmaram conhecer a Sé Velha de Coimbra apresentam um conhecimento muito vago e com algumas lacunas relativamente à sua construção/decoração interior, o que poderá significar que ainda não tiveram oportunidade de a visitarem no âmbito de atividades pedagógicas.

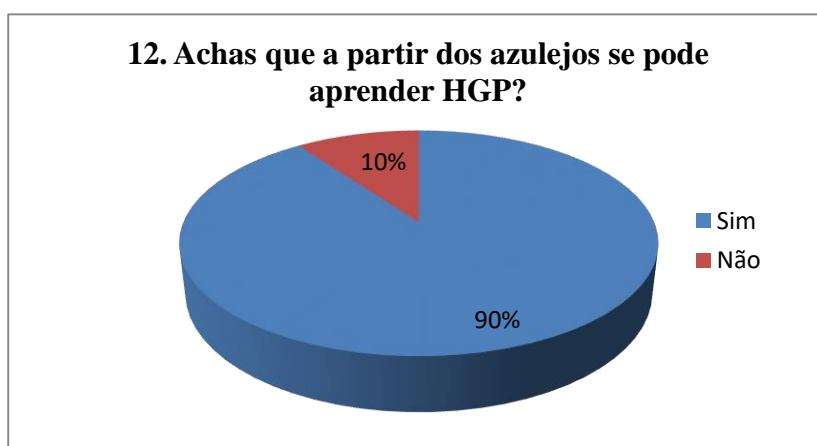
Gráfico 6 – Questão n.º 11: “Sabes o que são azulejos?”.



Na questão 11, os/as alunos/as ao serem questionados/as sobre “se sabem o que são azulejos”, todos/as (100%) afirmam saber o que são azulejos, como está retratado no gráfico 6.

Uma outra questão (questão 12) relacionada com os azulejos, prendia-se com o fato de procurar saber se os/as alunos/as consideravam ser possível estudar HGP a partir deste recurso.

Gráfico 7 – Questão n.º 12: “Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?”.



Pelas respostas é de salientar que apenas 2 alunos/as (10%) consideraram não ser possível estudar HGP, enquanto 18 alunos/as (90%) responderam afirmativamente.

Na sequência da questão 12, estava a questão 13 “Para ti o azulejo...”, a qual dava quatro opções de resposta, tendo os/as alunos/as de selecionarem apenas uma.

Tabela 3 - Questão n.º 13: “Para ti o azulejo...”.

Opções de resposta	Total de respostas	(%)
a) “permite estudar acontecimentos históricos que retratam épocas”.	4	20%
b) “apenas serve para decorar edifícios e locais para que fiquem mais bonitos”.	0	0%
c) “é uma arte decorativa, com diferentes técnicas e motivos, importante para o estudo da história de uma localidade ou país”.	16	80%
d) “não apresenta grande importância para o estudo da História e Geografia de Portugal”.	0	0%

Pela tabela 3, confirma-se que, efetivamente, o azulejo é entendido como um recurso importante para as aulas de HGP, uma vez que as opções selecionadas (a e c) são indicadores disso mesmo.

Já quase no final do ano letivo e após a visita de estudo à Sé Velha de Coimbra e ao Museu Nacional Machado de Castro, foi aplicado novo questionário (Q2), o qual pretendia obter dados quanto ao progresso dos/as alunos/as, depois do estudo feito em sala de aula e na visita de estudo realizada.

Assim, na questão 1 os/as alunos/as eram confrontados/as com a relação entre a visita de estudo e a importância da preservação dos vestígios históricos.

Gráfico 8 – Questão n.º 1: “Após a visita de estudo sentiste a importância de se preservar os vestígios históricos?”.



Como se pode ver pelo gráfico 8, a resposta foi 100% afirmativa. Este resultado pode fazer-nos refletir sobre o valor pedagógico de uma visita de estudo. No caso concreto, houve a preocupação de chamar a atenção, dos/as alunos/as, para os monumentos em si mesmos, como fundamentais para o conhecimento da História da cidade e do país, bem como da necessidade de os preservar. Pelos resultados, há um sentimento de satisfação, porque a mensagem foi recebida.

Na questão 2, os/as alunos/as foram interrogados/as sobre o que era para eles/as o património.

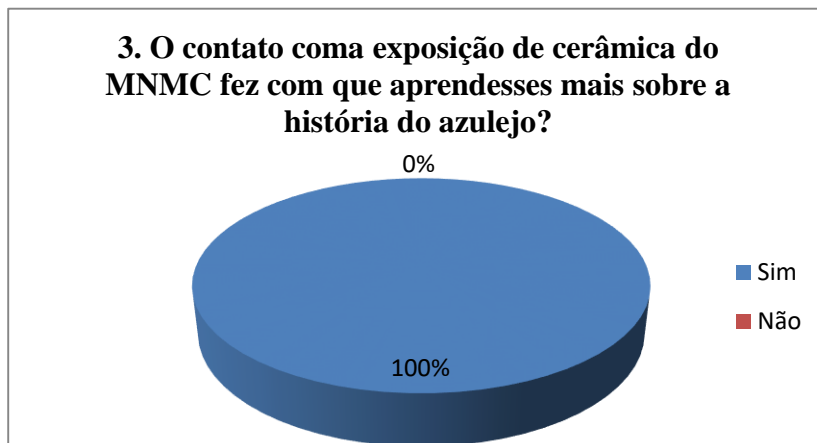
Tabela 4 - Questão n.º 2: “O que é para ti o património? (seleciona a opção que consideras mais completa)”.

Opções de resposta	Total de respostas	(%)
a) “Grandes construções antigas e bonitas como castelos, palácios e igrejas”.	3	18 %
b) “Monumentos, lendas, vestígios arqueológicos e histórias que caracterizam os habitantes de uma localidade ou país”.	14	82 %
c) “Parques naturais e reservas protegidas”.	0	0 %
d) “Artesanato, festas e romarias”.	0	0 %

Dos 17 alunos/as inquiridos/as 14 alunos/as (82%) escolheram a opção b) “Monumentos, lendas, vestígios arqueológicos e histórias que caracterizam os habitantes de uma localidade ou país” e os restantes 3 (18%) a opção a) “Grandes construções antigas e bonitas como castelos, palácios e igrejas”. As restantes opções (c e d) não foram selecionadas por nenhum/a aluno/a (0%). Estes resultados permitem evidenciar que não houve diferença significativa entre as respostas à questão 2 do Q1 e este novo questionário.

Relativamente à questão 3, as respostas selecionadas pelos/as alunos/as encontram-se expostas no gráfico 10.

Gráfico 9 – Questão n.º 3: “O contato com a exposição de cerâmica do MNMC fez com que aprendesses mais sobre a história do azulejo?”.



Observamos que todos/as os/as alunos/as (100%), afirmaram que, com a realização da visita de estudo ao MNMC, ficaram a saber um pouco mais sobre a história do azulejo, nomeadamente como e quando é que este foi introduzido no nosso país.

Progressivamente, encontramos no Q2 a questão 4 “A utilização de azulejos teve início pela primeira vez em Portugal, durante o século...”.

Gráfico 10 – Questão n.º 4: “A utilização de azulejos teve início pela primeira vez em Portugal, durante o século...”.



Os resultados obtidos, representados no gráfico 11, mostram que dos/as 17 alunos/as, 14 alunos/as (82%) selecionaram a opção certa “séculos XV/XVI”.

Tratando-se de uma visita de estudo, sabemos que o interesse em aprender, por parte dos/as alunos/as, se revela maior, mas, por outro lado, o poder de concentração, muitas vezes, também diminui devido à curiosidade e à vontade de olhar e querer descobrir tudo quanto está à volta, o que proporciona momentos de distração. No entanto, só 3 (18%) alunos/as não selecionaram a opção correta (séculos XV/XVI), tendo optado pela resposta correspondente ao século XVII. E nenhum/a aluno/a (0%) selecionou a opção do século XIX. Com estes resultados, poderemos inferir que os/as alunos/as ficaram a saber que a história do azulejo vem de há muitos séculos atrás.

Seguidamente a questão 5 “Para ti o azulejo...”, apresentava três opções de resposta, como ilustra na tabela 4.

Tabela 5 – Questão n.º 5: “Para ti o azulejo...”.

Opções de resposta	Total de respostas	(%)
a) “Apenas serve para decorar edifícios e locais para que fiquem mais bonitos”.	0	0 %
b) “É uma arte decorativa, cujas técnicas, cores e motivos são diferentes de uns séculos para os outros”.	17	100 %
c) “É pouco relevante para o estudo da história do nosso país e localidade”.	0	0 %

Verificamos que a opção b (é uma arte decorativa, cujas técnicas, cores e motivos são diferentes de uns séculos para os outros) foi a escolhida pelos/as 17 alunos/as (100%) inquiridos/as.

Estes dados poderão significar que o trabalho sobre o azulejo desenvolvido em contexto de sala de aula (tema abordado sempre que os conteúdos programáticos o permitiam, como, por exemplo, estudo sobre a “ocupação muçulmana” e “os estilos artísticos – Românico e Gótico”) contribuiu para aumentar o conhecimento dos/as alunos/as.

A questão 6, no Q2: “Dos exemplos que se seguem seleciona os azulejos que melhor permitem uma relação direta entre património e educação, ou seja, os azulejos didáticos”, tendo os/as alunos/as de selecionar duas imagens de entre cinco propostas (Azulejo do século XVII; azulejo a azul cobalto; azulejo didático (Matemática); azulejo didático (astronomia); azulejo hispano árabe). Esta questão surgiu devido à coleção de azulejos didáticos, também designados como azulejos que ensinam, no MNMC, a qual foi vista pelos/as alunos/as, durante a visita efetuada ao local.

Tabela 6 - Questão n.º 6: “Dos exemplos que se seguem seleciona os azulejos que melhor permitem uma relação direta entre património e educação, ou seja, os azulejos didáticos (seleciona duas opções)”.

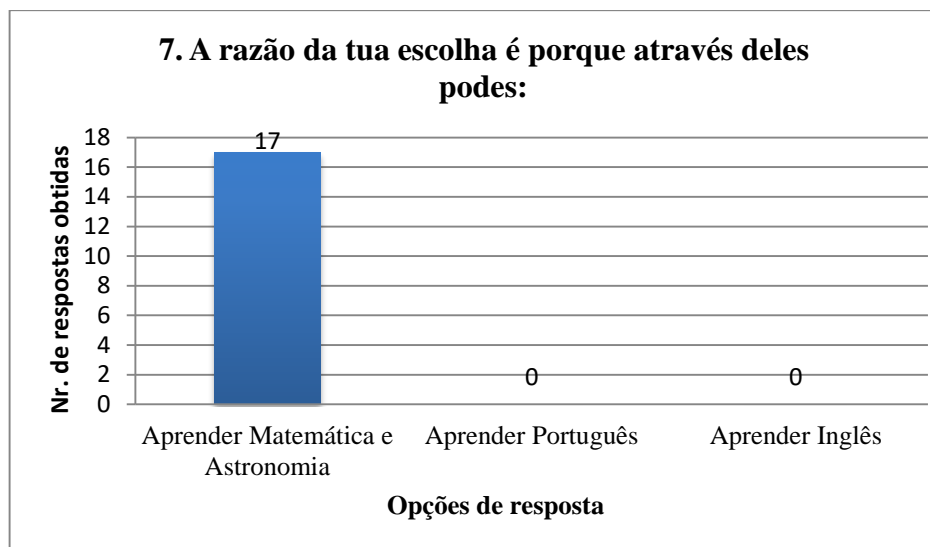
Opções de resposta	Total de respostas	(%)
Imagem – “Azulejo do século XVII”	1	6 %
Imagem – “Azulejo a azul-cobalto”	1	6 %
Imagem – “Azulejo didático (Matemática)”	16	94 %
Imagem – “Azulejo didático (Astronomia)”	15	88%
Imagem – “Azulejo hispano - árabe”	1	6 %

Através dos dados da tabela 5, podemos verificar que as duas opções de resposta mais selecionadas pelos/as inquiridos/as foram: “azulejo didático (Matemática)” e “azulejo didático (Astronomia)”.

Pelos dados, poderá concluir-se que a aprendizagem feita na visita foi uma aprendizagem significativamente válida, visto que a larga maioria dos/as estudantes soube identificar corretamente os azulejos didáticos.

A questão 7 pedia para os/as alunos/as justificarem a razão da sua escolha relativamente à questão anterior, de modo a selecionar apenas uma opção.

Gráfico 11 – Questão n.º 7: “A razão da tua escolha é porque através deles podes:”



Verificamos que todos/as os/as alunos/as (100%) selecionaram a opção correta que através dos azulejos didáticos podemos aprender a estudar Matemática e Astronomia.

Em relação à questão 8 (Tabela 6), “os azulejos que revestem as paredes da Sé Velha de Coimbra são:”, os/as alunos/as tinham de selecionar duas de quatro afirmações possíveis: (são azulejos hispano-árabes ou hispano-mouriscos); (representam a figura humana); (têm padrões geométricos e vegetalistas (flores e plantas)) e (são apenas azuis e brancos).

Tabela 7 – Questão n.º 8: “Os azulejos que revestem as paredes da Sé Velha de Coimbra:”

Opções de resposta	Total de respostas	(%)
a) “São azulejos hispano-árabes ou hispano-mouriscos”	14	82 %
b) “Representam a figura humana”	0	0%
c) “Têm padrões geométricos e vegetalistas (flores e plantas)”	17	100%
d) “São apenas azuis e brancos”	3	18%

Com estes dados, podemos verificar que as duas opções mais selecionadas pelos/as alunos/as foram as corretas (a e c). O fato de três alunos/as terem selecionado a opção d) revela que não prestaram atenção à questão ou então não estiveram atentos/as durante a visita à Sé Velha de Coimbra, dado que o seu interior não é revestido por azulejos azuis e brancos.

No que diz respeito à questão 9 “achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?”, os/as alunos/as apenas tinham de seleccionar se SIM ou NÃO.

Gráfico 12 – Questão n.º 9: “Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?”



Com estes resultados podemos dizer que os/as discentes não hesitaram e todos/as (100%) responderam que sim (gráfico 12). Destes resultados pode inferir-se que se os/as alunos/as forem habituados/as à utilização de diversos recursos nas aulas de HGP, começam a perceber que se pode aprender através dos mais diversos meios, muito para além do habitual manual.

Os/as alunos/as que responderam “sim” à questão anterior teriam de selecionar duas opções de resposta na questão 10 que justificasse a sua resposta (tabela 4).

Tabela 8 - Questão n.º 10: “Porque:”

Respostas selecionadas	Total de respostas	(%)
a) “Através do azulejo podemos identificar diferentes épocas históricas” e “O azulejo retrata acontecimentos da história do nosso país e localidade”.	13	76 %
b) “O azulejo é um elemento decorativo” e “O azulejo retrata acontecimentos da história do nosso país e localidade”	2	12%
c) “O azulejo retrata acontecimentos da história do nosso país e localidade”.	1	6%
d) “Os edifícios revestidos a azulejo tornam-se mais interessantes”.	1	6%

A maioria dos/as alunos/as selecionou as opções que vão ao encontro do explicado durante a visita de estudo e o que foi fomentado ao longo das aulas. Os/as alunos/as (correspondentes aos 12 %) têm razão ao selecionarem que o azulejo é um elemento decorativo, no entanto, esta característica não é a mais importante para o estudo da HGP. O/a aluno/a que selecionou apenas a opção “o azulejo retrata acontecimentos da história do nosso país e localidade” poderá não ter lido bem a pergunta e apenas selecionou uma opção, porém revela saber identificar e reconhecer a função do azulejo no ensino de HGP. Por último, o/a aluno/a que selecionou apenas a opção “os edifícios revestidos a azulejo tornam-se mais interessantes”, demonstra algum desconhecimento ou distração porque o principal objetivo do azulejo no estudo de HGP não é o de tornar as construções mais interessantes, mas sim marcar a história de uma determinada época. De qualquer modo, os resultados indicam que os/as alunos/as aprenderam e revelaram ter feito progressos quanto ao seu entendimento do azulejo com recurso importante a utilizar nas aulas de HGP, visto que todos/as (100%) responderam afirmativamente.

3.6 Conclusões e sugestões para pesquisa futura

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que, a partir da visita de estudo, os/as alunos/as mostraram estarem mais atentos/as à importância da preservação dos vestígios históricos. Todos/as os/as alunos/as afirmaram que com a visita ao MNMC ficaram a saber mais sobre a evolução da história do azulejo.

O fato de, na visita de estudo, a deslocação ter sido realizada num autocarro público da cidade de Coimbra e, ainda, por um percurso a pé, foi uma mais-valia, dado que os/as alunos/as iam questionando, pelo percurso, o nome de algumas habitações e iam olhando mais atentamente os pormenores do meio onde a escola estava inserida, como, por exemplo, os jardins, os painéis de azulejos e os nomes das ruas. Esta exploração incentivou os/as alunos/as a conhecerem o meio que rodeia a escola, que, para muitos/as, era o seu local de residência, pelo que, deste modo, começaram a aprender a dar valor às raízes locais. Como refere Tejada (1969 p. 47/48) “una observación directa de un paisaje histórico proporciona al alumno una visión más completa del hecho o hechos que allí tuvieron lugar; se acostumbra a enmarcar el hecho en lo geográfico y no a situarlo en un mundo fantástico”.

A visita aos locais já referidos, assim como o recurso a fontes histórias ao longo da lecionação das aulas de HGP levou os/as alunos/as a refletirem que, independentemente do tamanho, da cor ou do material de que são feitos, todos os vestígios históricos são importantes, pois fazem parte da evolução da nossa história.

Um aspeto a considerar, e que poderá surgir como investigação futura, é o de sensibilizar os/as alunos/as para o património gastronómico local e nacional. Numa das questões sobre património local, nenhum/a selecionou opções relacionadas com a gastronomia portuguesa. É importante que os/as alunos/as reconheçam este tipo de património como um grande contributo para o desenvolvimento cultural e económico do nosso país. Além disso, a nossa gastronomia é um dos principais pontos atrativos do nosso país que caracteriza gerações de conhecimentos e saberes que são transmitidos ao longo dos tempos mantendo-se vivos até aos dias de hoje.

As dificuldades encontradas, relativamente à identificação de património por parte dos/as alunos/as, fazem-nos ponderar a importância do papel do/a professor/a do

Ensino Básico, em particular o de HGP, para ir ensinando e motivando os/as alunos/as para esta problemática.

Torna-se importante, também, começar a fazer a distinção entre o que é património local e nacional. Uma das estratégias a privilegiar é a realização de viagens de estudo, uma vez que aproximam a realidade do objeto de estudo.

Estudar temas de HGP a partir do azulejo, pode fomentar a interdisciplinaridade com outros saberes, por exemplo, a Matemática e as Artes Visuais, propondo aos/às alunos/as a criação de novos azulejos com outros padrões nos quais poderão retratar temas estudados nas aulas de História, ou em qualquer outra disciplina. Inicialmente, esta ideia esteve presente no projeto, mas não foi possível aplicar em sala de aula devido à curta duração da Prática Educativa e à gestão de horários dos/as docentes da escola de estágio. No entanto, considero que se os/as alunos/as aprendessem algumas técnicas relacionadas com os azulejos, ficariam mais atentos/as à importância de saber interpretar painéis de azulejos, independentemente dos locais onde estes se encontrem. Por isso, penso que é relevante que as escolas elaborem atividade pedagógicas que envolvam os/as alunos/as na criação de azulejos, que podem revestir as paredes da escola, estando, deste modo, a promover a sensibilização, preservação e valorização da arte azulejar.

Desta forma, podemos concluir que este pequeno estudo, possibilitou-me compreender que de fato, as aprendizagens fazem mais sentido para os/as alunos/as quando estes/as têm a oportunidade de contactar diretamente com os vestígios, e não apenas em sala de aula, através de ilustrações, vídeos, entre outros. Foi possível, sentir, que é imprescindível para os/as alunos/as conhecerem a história local do meio onde se situa a escola, para que se tornem mais participativos/as e ativos/as na construção da sua aprendizagem.

PARTE II

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO IV – Organização das atividades de prática de ensino supervisionada no 1.º CEB

O curso de mestrado em ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro compreendeu, de acordo com o plano de estudos deste mestrado, a Unidade Curricular de Prática Educativa I, que permitiu a iniciação à prática profissional supervisionada no 1.º CEB.

Esta Unidade Curricular ocorreu durante o ano letivo 2014/2015, apresentando como objetivos desenvolver competências profissionais necessárias à prática no 1.º CEB, presentes nos Decretos – Lei n.º 240 e 241/2001 de 30 de agosto, e atribuir aos/às mestrandos/as mais autonomia e responsabilidade nas ações de ensino e de aprendizagem no âmbito do estágio profissional.

De forma a alcançar estes objetivos, a Prática Educativa I decorreu no 1.º e 2.º semestres do 1.º ano de mestrado, organizando-se em três componentes formativas: a componente pré-intervenção (120 horas), destinada à planificação das aulas; a componente intervenção (300 horas), e por último, a componente pós-intervenção, correspondente à reflexão sobre a intervenção.

A componente pré-intervenção ocorreu ao longo do ano letivo e teve como objetivo a preparação das atividades letivas a desenvolver pelo grupo de estágio. Todas as semanas, a professora orientadora cooperante informava o grupo sobre os conteúdos a serem abordados na semana seguinte. Depois disto, as planificações eram sempre realizadas em conjunto com a minha colega de estágio, e com a orientação do professor supervisor, nas aulas de Prática Educativa I, o qual fazia algumas sugestões na organização das atividades.

Segundo Marques (2004, p. 46), “para que a planificação seja bem-feita e para que o processo seja bem-sucedido, é necessário que a formação seja centrada nos formandos, seja apelativa, facilitadora da difusão da mensagem e implique uma maior coerência entre os objetivos”. Assim, as planificações usadas neste contexto dão maior ênfase aos/às alunos/as, uma vez que, as aulas se iniciavam, sempre, partindo daquilo que os/as alunos/as sabiam, e os conhecimentos eram feitos com base na ação e na reflexão dos mesmos. Desta forma, as planificações estavam organizadas por áreas

curriculares, por tempos, por conteúdos, atividades e estratégias, recursos, avaliação e pelas metas que se pretendiam que os/as alunos/as alcançassem.

Através desta componente, constatei que a planificação da aula é crucial para orientar o/a professor/a na lecionação das aulas, visto ser um importante instrumento para definir os conteúdos, os objetivos que se pretendem desenvolver e alcançar, assim como selecionar as possíveis estratégias a utilizar de forma a facilitar a aprendizagem dos conteúdos definidos.

A componente intervenção, que diz respeito à lecionação das aulas a partir do planificado, organizou-se em dois momentos: o primeiro, aconteceu nas três primeiras semanas, e concretizou-se na observação do contexto em sala de aula, nomeadamente dos/as alunos/as do 2.º ano do 1.º CEB, dos recursos disponíveis e das estratégias utilizadas pela professora orientadora cooperante. De igual modo, destinou-se também à recolha de informação sobre a instituição e o agrupamento escolar. Este conhecimento aprofundado favoreceu o enriquecimento das futuras intervenções. O segundo momento, relacionou-se com a lecionação das aulas, sendo que, no 1.º semestre, a intervenção ocorreu dois dias por semana (120 horas) e no 2.º semestre três dias por semana (180 horas). A carga horária foi dividida de igual modo, tanto para mim como para a minha colega de estágio, fazendo com que ambas abordássemos todas as áreas curriculares em igual número.

Os temas que abordei durante o período de intervenção, no domínio de Estudo do Meio, foram: alimentação saudável do ser humano; menus/ementas saudáveis; objetos e suas funções; profissões; órgãos dos sentidos; valores e regras de convivência social; dentição; tradições e costumes de Portugal; aspetos físicos do meio local; meios de comunicação social; meios de transporte: segurança do corpo; segurança rodoviária; segurança nas praias, rios e piscinas; a atmosfera terrestre; poluição; as estações do ano e os estados do tempo; plantas espontâneas e cultivadas; diferentes ambientes onde vivem as plantas; partes constituintes de uma planta e as suas funções; animais selvagens e domésticos; ambientes onde vivem os animais; revestimento, alimentação e deslocação dos animais; e distinção de aldeias, vilas e cidades.

No que diz respeito à área de Português, foram tratados os seguintes temas: antónimos e sinónimos; subclasses do nome - nomes próprios e comuns; acentos e sinais gráficos; família de palavras; ordem alfabética de palavras; classificação das

sílabas; classificação das palavras quanto ao número de sílabas; flexão do nome em género (feminino e masculino); flexão do nome em número (singular e plural); o verbo; escrita de narrativas com os elementos (quem, quando, onde, o quê e como); contar e recontar histórias e a escrita e interpretação de diferentes textos (narrativo, dramático, banda desenhada e informativo).

Relativamente à área de Matemática, foram estudados os seguintes temas: sequências e regularidades; operações envolvendo a subtração e a adição; dinheiro – contagens de euros e cêntimos; números pares e ímpares; ordem crescente e decrescente; itinerários; análise de gráficos; retas, semirretas e segmentos de reta; tabuadas dos 2, 4 e 6; polígonos e linhas poligonais; simetrias; divisão exata por métodos informais; metade ou um meio, terça parte ou um terço, quarta parte ou um quarto, quinta parte ou um quinto; instrumentos de medida de tempo; leitura e interpretação de calendários, horários e horas; medidas de comprimento; unidades do sistema métrico; perímetro de polígonos; medidas de áreas em unidades de área não convencionais, e medidas de capacidade e volume.

Pude, também, trabalhar no âmbito das expressões, nomeadamente, na expressão musical, as características do som (altura, intensidade, timbre e duração); na expressão plástica, várias técnicas de pintura, recorte, colagem e dobragens; na expressão dramática, a dramatização de histórias, algumas elaboradas pelos/as alunos/as, e jogos dramáticos (movimentos em espelho, gestos, mímica); na expressão físico-motora, deslocamentos e equilíbrios, e jogos tradicionais. Nestas áreas das expressões foram abordados temas como, o dia do Pai e da Mãe, o Natal, a Páscoa e a festa de final de ano letivo.

Ao longo do estágio, o meu grupo, para além de ter utilizado os manuais escolares dos diferentes domínios, utilizou também materiais manipuláveis (multibásico, blocos lógicos, Tangram), e materiais interativos (jogos, atividades diversificadas, histórias e *PowerPoint's*).

Considero que esta fase de intervenção foi muito profícua, uma vez que pude acompanhar o desenvolvimento da turma durante todo o ano letivo, tornando-se ainda mais vantajoso o fato de ter dado continuidade à lecionação de vários conteúdos e, no final do ano, sentir orgulho dos resultados obtidos, fruto do trabalho realizado como professora ao longo do ano.

Por fim, a componente pós-intervenção, a qual permitiu melhorar a minha prática. Esta dimensão era realizada, ao final de todos os dias de estágio, com a professora orientadora cooperante e com a colega de estágio, abordando-se os aspetos que não tinham sido tão bem conseguidos de forma a melhorá-los nas práticas dos dias seguintes. Realizava-se, ainda, outra reflexão com todos/as os/as intervenientes já mencionados/as e com o professor supervisor sempre que assistia às aulas.

É fundamental que um/a professor/a reflita sobre as suas práticas, sobre aspetos menos conseguidos ou sobre estratégias a utilizar, nas aulas seguintes, para melhorar o desempenho, bem como sobre os materiais utilizados e a sua adequação à turma e aos objetivos pretendidos, entre outros aspetos.

Como futura professora sinto que todos os momentos vividos no estágio, me permitiram concretizar novas experiências e fazer aprendizagens que serão, sem margem de dúvida, imprescindíveis para a minha vida profissional.

CAPÍTULO V- Caracterização do contexto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.1 A escola

A escola do 1.º CEB na qual estagiei localiza-se a Sudeste do centro da cidade de Coimbra, na Freguesia de Santo António dos Olivais. Esta é servida pela estrada internacional n.º 17, que liga Coimbra à fronteira de Vilar Formoso. Situa-se relativamente perto do agrupamento de escolas da qual faz parte.

O agrupamento de escolas, no qual a instituição onde realizei o estágio se inclui organizacionalmente, surgiu no ano letivo 2012/2013 e integra 12 instituições, integrando um total de 1472 alunos/as. Apresenta, como principal missão, criar uma escola para todos/as e, para isso, fundamenta-se em vários princípios, mencionados no Projeto Educativo, que têm como finalidade promover a qualidade de ensino e do sucesso escolar. A valorização das diferenças individuais de cada aluno/a revela-se fundamental no respeito pela escola pública e inclusiva, tendo o agrupamento o cuidado de criar oportunidades específicas para cada um dos discentes. Além destes aspetos, promove atividades de enriquecimento curricular de natureza lúdica, desportiva, cultural e formativa, permitindo aos/às alunos/as o contato com outros saberes e realidades essenciais na sua formação pessoal e social.

Esta escola do 1.º CEB está inserida num meio rural, a maior parte dos/as habitantes pertencem a uma classe de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo, sendo muito poucos/as os/as habitantes com um nível socioeconómico e cultural alto ou médio alto.

As diferentes condições de vida faziam sentir-se na escola, sendo que as crianças provenientes do nível socioeconómico e cultural baixo eram em maior número. Na escola também existiam alunos/as de etnia cigana e de outro país, a China.

Assim, em relação à população escolar, face aos dados disponíveis, a escola tinha um total de 78 alunos/as, distribuídos por quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade, sendo que 4 alunos/as apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Apesar das diferenças culturais e económicas da população escolar, havia bom relacionamento entre todos/as os/as alunos/as, entre alunos/as e funcionários/as e entre alunos/as e professores/as. Esta relação, professor/a-aluno/a, era muito positiva e próxima, uma vez que qualquer um dos/as professores/as da escola intervinha sobre qualquer aluno/a independentemente do espaço, o que mostrava que todos/as os/as docentes eram responsáveis pela resolução dos problemas e pelo cumprimento dos direitos e deveres. Também pais e/ou Encarregados/as de Educação estabeleciam uma boa relação com a escola, sendo muito participativos/as na vida escolar dos/as seus/suas filhos/as ou dos/as seus/suas educando/as.

Relativamente à estrutura física do interior da escola, esta apresentava 4 salas de aulas em estado de conservação aceitável, equipadas com mobiliário antiquado, mas suficiente. As salas eram amplas, com boa iluminação, e possuíam uma área destinada a trabalhos manuais, com bancadas de mármore e água canalizada.

No entanto, o edifício e os equipamentos não estavam aptos para alunos/as portadores/as de Necessidades Educativas Especiais motoras, não existia elevador de um piso para o outro, nem existiam rampas que permitissem o acesso ao edifício. Existe um longo trabalho ainda a ser feito a este nível.

A escola também não tinha uma biblioteca onde os/as alunos/as pudessem fazer pesquisas ou pudessem ter uma interação mais próxima com os livros. Porém, todas as semanas ia à escola uma carrinha designada por “Bibliomóvel”, na qual os/as alunos/as podiam requisitar livros e realizarem a sua leitura em casa, com os pais ou amigos/as. De certa forma, substituía um pouco a falta da biblioteca na escola, mas por outro lado, retirava aos/às alunos/as o prazer de estarem a ler e a estudar num ambiente bibliotecário.

Quanto ao material pedagógico, a escola dispunha de materiais adaptados aos diferentes níveis de escolaridade e a todas as áreas curriculares. Também apresentava materiais úteis à realização de Atividades Extra Curriculares, como materiais desportivos (arcos, bolas, coletes,...), materiais para expressão plástica, entre outros.

Sempre que, na minha sala de estágio, era necessário fazer uma apresentação em *PowerPoint* ou projetar algum documento, existia um projetor que se ligava ao computador, mas a escola tinha duas salas equipadas com um quadro interativo. Do meu ponto de vista, o fato de a minha sala não estar equipada com o quadro interativo

era uma desvantagem para os/as alunos/as, comparativamente aos/às seus/suas colegas da escola, na medida em que considero que o quadro interativo é uma ferramenta que permite a realização de aulas mais atrativas e estimulantes, facilitando, por isso, a aprendizagem dos/alunos/as.

5.2 A turma e a organização do trabalho pedagógico

A turma onde desenvolvi a minha intervenção pedagógica foi num 2.º ano de escolaridade, constituído por 20 alunos/as, em que 14 eram do sexo masculino e 6 do feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A maioria dos/as alunos/as apresentava um nível socioeconómico familiar e cultural, médio, existindo apenas algumas situações de instabilidade financeira e familiar.

Nesta turma existiam 4 alunos identificados com problemas distintos, um aluno que tinha NEE de carácter permanente (Síndrome de Down). Este aluno apresentava grandes dificuldades na comunicação, tendo um Programa Educativo Individual (PEI) e um Currículo Específico Individual (CEI) adaptado às suas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Estava integrado na turma, porém, muitas vezes, o próprio aluno é que não se relacionava com os/as colegas, impedindo que o processo de inclusão fosse bem conseguido. Os outros 3 alunos mostravam dificuldades na aprendizagem, tendo um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual, no âmbito do qual beneficiavam do apoio de um professor todas as terças-feiras e quintas-feiras na sala de aula.

Existiam 7 alunos/as com boas capacidades de aprendizagem, aprendiam facilmente os conteúdos lecionados e proporcionavam um ambiente favorável na turma, respeitavam as regras da sala de aula e tinham um comportamento exemplar. Cinco alunos manifestavam boas capacidades de trabalho, mas aprendiam com alguma dificuldade. Os/as restantes alunos/as manifestavam problemas de comportamento, eram constantemente chamados à atenção pela professora orientadora cooperante, o que não proporcionava um ambiente favorável à realização das atividades. Um desses/as alunos/as era instável e, muitas vezes, andava pela sala sem autorização. Um outro aluno tinha problemas de audição e havia, ainda, dois alunos que apresentavam

indícios de hiperatividade e não conseguiam estar sossegados nem concentrados, durante os tempos letivos.

Em geral, a turma demonstrava alguns problemas, sendo estes: instabilidade no comportamento de alguns/mas alunos/as; dificuldades no cumprimento de normas de comportamento e de participação na sala de aula; postura desadequada à sala de aula; intervenções descontextualizadas; falta de pré-requisitos essenciais às aprendizagens; poucos hábitos e métodos de trabalho; falta de concentração; dificuldades na resolução de problemas e ritmos diferentes de trabalho e de aprendizagem.

Perante estes problemas, e de modo a superá-los da melhor forma, a professora orientadora cooperante utilizava várias estratégias: contactava os/as Encarregados/as de Educação ou os pais sempre que fosse necessário; chamava a atenção ao/à aluno/a individualmente sobre as atitudes e os comportamentos incorretos que estava a ter; conversava com a turma, lembrando as regras da sala de aula, reforçava os valores da amizade, da educação e da solidariedade, quando os/as alunos/as se zangavam uns/umas com os/as outros/as.

Na minha opinião, a disposição das mesas e a distribuição dos/as alunos/as, não eram adequadas, porque os/as alunos/as com melhores capacidades estavam juntos/as, o que implicava que os/as alunos/as com problemas comportamentais ficassem também juntos/as. Mas, de certa forma, a professora orientadora cooperante conseguia acompanhar com mais facilidade o grupo de alunos/as que revelavam mais dificuldades.

A docente orientadora cooperante, na lecionação das suas aulas, utilizava um modelo multidirecional, onde todos/as podiam partilhar as suas ideias, emoções e opiniões. Valorizava a partilha de todos/as de igual forma, dando sempre a sua opinião no fim da realização de qualquer atividade, fosse o comentário bom ou menos bom. De acordo com o que observei, o mais importante era que todas as crianças participassem e aprendessem e não, apenas e simplesmente, cumprir o que a professora orientadora cooperante tinha programado para aquela aula.

Nas primeiras semanas de estágio destinadas à observação, pude observar que, na lecionação das aulas, a professora orientadora cooperante utilizava como recursos: os manuais escolares das diferentes áreas curriculares intercalados com os

respetivos livros de fichas, alguns materiais didáticos, como o material multibásico, os blocos lógicos e o Tangram. Sempre que era necessário, utilizava o computador e o projetor, para completar a informação sobre algum conteúdo do manual ou até mesmo para contar uma história, o que permitia que todos/as os/as alunos/as lessem e vissem as imagens do livro digitalizado.

Em síntese, os recursos utilizados eram variados, correspondendo à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na heterogeneidade da turma. O recurso ao quotidiano para explicar alguns temas foi também uma das estratégias utilizadas pela professora orientadora cooperante, despertando o interesse em todos/as os/as alunos/as.

Constatei, também, que se disponibilizava sempre para falar com os pais ou Encarregados/as de Educação, mesmo fora do horário de atendimento. Participava no trabalho em equipa com os/as outros/as professores/as da escola, por exemplo, na organização da festa de natal e de final de ano, entre outros. Era visível a boa relação que a professora orientadora cooperante estabelecia com os/as colegas das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo um fator relevante na aprendizagem dos/as alunos/as ao promover a articulação das diferentes áreas curriculares.

No que diz respeito à avaliação, a docente seguia os objetivos de avaliação estipulados pelo agrupamento de escolas a que pertencia. Assim, nas áreas de Português e Matemática, atribuía 90% do peso ao domínio cognitivo, dos quais 70% correspondiam às fichas de avaliação e 20% ao trabalho realizado na sala de aula (trabalhos de pesquisas, leituras, as intervenções dirigidas e não dirigidas). Os restantes 10% diziam respeito à avaliação do domínio das atitudes e dos valores (comportamento, o interesse e empenho, a organização dos materiais, a autonomia e os trabalhos de casa). Na área de Estudo do Meio era atribuído também 90% ao domínio cognitivo, sendo 65% para as fichas de avaliação e 25% aos trabalhos realizados na sala de aula, mantendo-se os 10 % para as atitudes e valores.

Quanto às expressões, era atribuído um peso de 10% para as atitudes e valores e 90% aos descritores de desempenho específicos para cada expressão.

O aluno com NEE era avaliado de acordo com as dificuldades diagnosticadas e o respetivo PEI, segundo vários critérios e modalidades.

Para avaliar os/as alunos/as de forma correta, a docente fazia o registo dos trabalhos de casa, da pontualidade e da assiduidade. Verificava, ainda, se os/as alunos/as cumpriam o tempo dado para a realização das tarefas, se traziam o material necessário para a aula e se eram empenhados/as. Sempre que achasse pertinente fazia o registo no quadro dos/as alunos/as que tinham um melhor empenho de forma a incentivá-los/as. Utilizava, assim, duas modalidades de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

CAPÍTULO VI – Intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1 Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Estrela (1994), citado por Silva (2015, p. 53), “observa-se, para conhecer as necessidades, interesses e rotinas de um dado grupo de crianças”. Após a observação e caracterização da turma e da escola é necessário estabelecer um conjunto de prioridades educativas e de estratégias adequadas à turma.

Deste modo, as três primeiras semanas de estágio destinadas à observação e à recolha de informação sobre o contexto educativo, permitiram-me identificar as características da turma, nomeadamente, as rotinas, bem como os/as alunos/as que apresentavam maiores ou menores dificuldades de aprendizagem e de concentração. Esta etapa foi essencial para definir e estudar as estratégias pedagógicas que regularam e estruturaram, de forma transversal, a planificação das aulas e a ação na sala de aula.

Ao observar as metodologias utilizadas pela professora orientadora cooperante, concluí que as aulas eram estruturadas de forma interessante e apelativa. Deste modo, com base no observado e na reflexão crítica dos dados recolhidos, estabeleci um conjunto de orientações pedagógicas que passaram a pautar a minha intervenção pedagógica:

i) Procurei proporcionar diferentes situações de aprendizagem, levando os/as alunos/as a compreenderem melhor os conteúdos, recorrendo, tal como a professora orientadora cooperante, a exemplos do dia-a-dia adequados às idades dos/as alunos/as, e às características do meio onde a escola estava inserida. Esta foi uma das estratégias que segui, a qual fez com que os/as alunos/as estivessem mais interessados/as e motivados/as para a aprendizagem.

Sempre que eram lecionados conteúdos novos, a professora orientadora cooperante tentava relacioná-los com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. Segui também esta orientação da professora orientadora cooperante, tendo sempre em atenção os conhecimentos prévios dos/as alunos/as na realização de novas aprendizagens.

ii) O estabelecimento de rotinas constitui um fator facilitador, em sala de aula, do comportamento dos/as alunos/as e da aprendizagem. Assim, todos os dias, no início das manhãs, três alunos/as eram responsáveis por distribuírem os materiais necessários (por ex: manuais escolares, régua, tesoura). A seleção dos/as alunos/as era realizada por ordem alfabética, de acordo com uma lista de todos/as os/as presentes na sala de aula. Com este método de trabalho, pude constatar que os/as alunos/as se tornaram mais cuidadosos/as, autónomos/as e responsáveis na organização dos materiais e gestão das atividades.

iii) A interdisciplinaridade configura-se, no 1.º CEB, como relevante, sobretudo atendendo às características cognitivas e ao conhecimento dos/as alunos/as desta faixa etária. Deste modo, na maioria das aulas lecionadas, consegui interligar os saberes das diferentes áreas, por exemplo, em Português, através da análise e interpretação de um texto, era usual abordar conteúdos da área de Estudo do Meio. Seguidamente, procurava integrar as várias expressões artísticas, ao mesmo tempo que aplicava conceitos matemáticos no auxílio da construção de cenários, cartazes, entre outros.

iv) A literacia em TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) é hoje uma competência estruturante da integração social e do exercício da cidadania. Assim, utilizei também as TIC como um meio de exploração dos conteúdos. Além deste recurso, usei diferentes materiais manipuláveis na leção de alguns conteúdos, fundamentalmente na área de Matemática, como o material multibásico, o ábaco, os blocos lógicos e o Tangram. Sempre que possível, envolvi o aluno, com Síndrome de Down, nas atividades em grupo para permitir o seu envolvimento com os/as colegas.

v) A compreensão da leitura é uma aquisição fundamental, da qual depende o sucesso de todas as outras áreas curriculares. A professora orientadora cooperante utilizava, como principal referência, a leitura modelo expressiva, antes ou após a leitura oral por parte dos/as alunos/as. Não desvalorizando este tipo de leitura, até porque o apliquei em algumas aulas lecionadas, considero que a leitura silenciosa por parte dos/as alunos/as é fundamental, pretendendo-se que sejam os/as alunos/as a construir o sentido daquilo que leem, através da interação dos seus conhecimentos prévios com a informação do texto. Ao longo da minha prática educativa, na leitura de diferentes tipos de texto desenvolvi: a leitura silenciosa por parte dos/as alunos/as; o

esclarecimento oral de vocabulário ou a pesquisa no dicionário de palavras difíceis; a observação de gravuras antes da leitura e o diálogo com a turma sobre a temática do texto; o desenvolvimento da criatividade dos/as alunos/as ao desafiá-los/as para a apresentação de um final para a história do texto lido. Tive a preocupação de selecionar, para uma primeira leitura oralizada, os/as alunos/as que liam melhor, possibilitando aos/às alunos/as que não liam tão bem uma leitura apenas para a professora estagiária na sala de aula. Defini, ainda, que todos/as os/as alunos/as teriam de acompanhar a leitura dos/as colegas e da professora estagiária.

vi) Outro aspeto que executei na minha prática educativa foi a realização de trabalhos a pares e de grupos mais alargados. Para isso, tentei formar sempre grupos heterogéneos, no que respeita às capacidades dos/as alunos/as, possibilitando que os/as melhores alunos/as pudessem incentivar os/as alunos/as com mais dificuldades. De acordo com Vygotsky (1989), citado por Damiani (2008, p. 215), “as actividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”.

vii) O feedback fornecido ao/à aluno/a, sobretudo quando a sua natureza é desafiante e mobiliza o/a discente a investir num conhecimento mais completo, é um fator decisivo na qualidade das aprendizagens. Deste modo, no fim de qualquer trabalho cooperativo ou individual dei sempre o feedback, reforçando os aspetos bem conseguidos, e os aspetos menos bem conseguidos com o objetivo de serem melhorados num futuro trabalho. Finalizado o trabalho em grupo, cada elemento realizava a autoavaliação, refletindo sobre o seu comportamento e desempenho, e a heteroavaliação, ou seja, avaliavam o desempenho dos/as restantes colegas do grupo. Todos estes aspetos mencionados permitem “ensinar os alunos a avaliarem o seu próprio trabalho, a darem e a receberem uma avaliação aos seus colegas, usando critérios de qualidade de trabalho” (Heacox (2006), citado por Ribeiro (2013, p. 64).

viii) A organização do espaço sala de aula constitui-se um fator decisivo na qualidade das aprendizagens. Relativamente à organização do espaço, sala de aula, as mesas estavam organizadas por filas, tendo tido sempre o cuidado de colocar os /as alunos/as com maiores dificuldades nos lugares mais próximos do quadro, assim como aqueles/as que apresentavam dificuldades visuais e auditivas. Esta distribuição das mesas permitiu que os/as alunos/as não se distraíssem tão facilmente, uma vez que

estavam concentrados/as nos conteúdos explicados no quadro. Porém, esta distribuição de mesas tornou-se flexível, ou seja, nos momentos de realização de experiências, as mesas estavam organizadas em U, para que todos/as os/as alunos/as conseguissem observar e acompanhassem a experiência. Na realização dos trabalhos de grupos, fazia-se a junção das mesas e pensava-se na distância entre os/as alunos/as. Foram, ainda, equacionados outros aspetos, sempre de acordo com as atividades a realizar pensados e planeados antes da realização de qualquer atividade.

O reforço é um aspeto importante na aprendizagem. A instabilidade no comportamento de alguns alunos/as era um aspeto a melhorar, para isso utilizei várias folhas de registos com os nomes dos/as alunos/as, onde eram atribuídas bolas com diferentes significados e cores (vermelho, verde e azul), que caracterizavam o comportamento e empenho do/a aluno/a, podendo, no final do dia, ter uma penalização. Estas folhas de registo eram afixadas na sala de aula, para que todos/as pudessem ver a cor da bola que correspondia ao seu desempenho. Para muitos/as alunos/as, este método funcionou muito bem, uma vez que procuravam ter o máximo de bolas azuis (comportamento excelente) e, para isso, teriam de ser bem comportados/as e empenhados/as. No entanto, tive de recorrer a algumas alterações de lugares para o bom funcionamento das aulas, dado que para alguns/as alunos/as esta estratégia não funcionou.

6.2 Experiências-chave - Reflexões sobre a prática educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.2.1 O quadro interativo como um recurso pedagógico

Esta experiência-chave partiu de um diálogo, em grande grupo, que realizei com os/as meus/minhas colegas de turma, sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula, porque, na escola onde estavam a estagiar, todas as salas estavam equipadas com um quadro interativo, no entanto, eram pouco usados pelos/as professores/as. Na escola onde estagiei, existiam apenas dois quadros interativos, os quais não estavam na sala onde fiz a minha prática educativa, contudo tive o interesse, juntamente com a minha colega de estágio, de possibilitar, aos/as

nossos/as alunos/as, a experiência de uma aula com o uso do quadro interativo, assim como promover o uso de outras TIC, como o computador e a *Internet*, porque acreditamos que estes recursos desempenham um papel muito significativo e poderoso no processo de ensino e aprendizagem.

“As TIC proporcionam uma nova relação com o saber e um novo tipo de interação do professor com os alunos” (Ponte & Serrazina, 1998, p. 10). Segundo Zulian e Freitas (2001), citado por Gante (2014, p. 13),

(...) os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da *Internet*, das ferramentas para a Educação à Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções (...).

Nos dias de hoje, os/as professores/as recorrem cada vez mais ao uso das tecnologias para apresentarem e lecionarem os conteúdos de uma forma mais apelativa e motivadora (Gante, 2014). Apesar disso, ainda existe um longo trabalho a ser realizado. A formação inicial de um/a professor/a proporciona os princípios e as orientações necessárias para o desempenho da sua atividade profissional e, desse modo, as instituições de formação de professores/as devem encorajar e proporcionar aos/às futuros/as professores/as uma visão mais alargada sobre o uso crítico das novas tecnologias (Ponte, & Serrazina, 1998). Todavia, cabe ao/à professor/a frequentar ações de formação ao longo da sua atividade com o objetivo de atualizar os seus conhecimentos, estando assim a par das transformações da sociedade e, dessa maneira, adquirir novas aprendizagens para ultrapassar as suas dificuldades (Ponte, & Serrazina, 1998).

O fato de existirem quadros interativos nas escolas, fez sentir a necessidade de fazer novas aprendizagens sobre o uso do quadro interativo na sala de aula. Por esse motivo, tivemos a iniciativa de frequentar algumas pequenas ações de formação com o Professor Doutor Fernando Martins na Escola Superior de Educação de Coimbra,

aprendendo a trabalhar com o quadro interativo, explorando e descodificando as suas funções e principais finalidades.

Com os conhecimentos que fui obtendo nas ações de formação, em conjunto com a minha colega de estágio, decidimos aplicá-los na lecionação das nossas aulas, contudo, apenas foi possível aplicá-los em duas aulas. Como inicialmente referi, a escola apenas dispunha de dois quadros interativos, os quais não estavam na sala onde lecionámos, e para lecionarmos as aulas com o quadro interativo, teríamos de mudar de sala, e isso ia alterar o trabalho da professora que nos cedia a sala, o que nos impediu de utilizar mais vezes o quadro interativo.

A aula que lecionei com o quadro interativo foi na área de Estudo do Meio, abordando conteúdos relacionados com a segurança nos rios, nas praias e nos lagos. Para isso, utilizei, como recurso, uma aula personalizada do *site* da Escola Virtual, que retratava os aspetos a serem abordados, de forma muito bem conseguida, uma vez que continha não só uma explicação teórica, mas também vídeos e exercícios para verificação das aprendizagens. Além disto, foram utilizados outros exercícios elaborados por mim e pela minha colega de estágio.

Durante o decorrer da aula, tive sempre em atenção a disposição dos/as alunos/as para que todos/as conseguissem ter uma boa visualização do quadro, e que participassem não só oralmente, mas também na manipulação do quadro interativo.

Posso dizer que a aula lecionada no quadro interativo foi muito positiva, de acordo com a avaliação das respostas, dos resultados dos exercícios e do próprio feedback que os/as alunos/as demonstraram. Estes/as estavam muito atentos/as e entusiasmados/as com esta oportunidade de terem uma aula com o quadro interativo. A educação deverá integrar as TIC na sala de aula, não só por motivos de natureza didática, mas também por motivos políticos e sociais preparando os/as alunos/as para as necessidades vividas em sociedade, uma vez que permite o contato com a cultura digital e o acesso às tecnologias (Moreira, 2008).

Apesar de esta aula ter sido muito positiva, e não ter sido necessário recorrer a outros recursos, considero que, sempre que for necessário, a aula deverá ter dois momentos, um com a exploração do quadro interativo e outro com a manipulação de diferentes recursos. “ (...) Por exemplo, o quadro interativo pode mostrar imagens de

dinheiro, mas os benefícios educativos são maiores quando os alunos podem ver, tocar e segurar moedas verdadeiras” (Bannister et. al., 2010, p. 25).

No entanto, quando a conjugação destes materiais não for possível, o uso do quadro interativo apresenta muitas potencialidades, das quais passo a referir algumas: evita as perdas de tempo na aula; melhora a visualização de conceitos mais abstratos para os/as alunos/as; motiva os/as alunos/as para as aprendizagens e são fáceis de usar (Sampaio, & Coutinho, 2013).

Dado que os quadros interativos estão cada vez mais presentes nas escolas, penso que a própria instituição deverá promover aos/às professores/as condições necessárias para a sua utilização, organizando *workshops* que permitam a partilha de conhecimentos e experiências sobre o uso deste recurso e, se possível, alargar esta preparação, realizando um trabalho em conjunto com outras escolas da mesma região onde a escola está inserida (Bannister et. al., 2010).

De um modo geral, esta experiência foi muito significativa para a minha formação como futura professora. Na verdade, ao longo do estágio utilizei o computador, a *Internet*, instrumentos audiovisuais e vídeos, para além de ter tido a oportunidade de explorar o quadro interativo. Da experiência que tive em sala de aula, verifiquei que o uso do quadro interativo fez com que as crianças ficassem mais entusiasmadas, interessadas em participar e, até mesmo, o seu comportamento melhorou. Os/as alunos/as aprenderam diferentes significados das bandeiras presentes nas praias e nos rios, podendo manipular imagens no quadro interativo como se estivessem nesses locais, e registarem no próprio quadro os comportamentos corretos e incorretos.

Eu própria fiquei com algumas bases que me fazem sentir mais preparada, caso, futuramente, fique a lecionar numa escola com este tipo de equipamento, podendo explorar outras funções e ferramentas, por exemplo, na área da Matemática e do Português. Ficou, ainda, a alegria de ter partilhado experiências e conhecimentos com os/as colegas de turma e ter podido vivenciar esta experiência com os/as meus/minhas alunos/as.

6.2.2 A relevância das atividades experimentais na disciplina de Estudo do Meio

O programa do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p. 17) refere que um dos princípios orientadores na organização e na gestão do currículo, estipulado pelo artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, consiste na “valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática”.

Torna-se pertinente esclarecer os diferentes significados dos termos trabalho laboratorial, trabalho prático e trabalho experimental, que muitas vezes levantam dúvidas e, até, alguma confusão. Deste modo, trabalho laboratorial diz respeito às atividades que se desenvolvem com equipamentos próprios, no laboratório ou noutro local seguro para a execução das mesmas. No trabalho prático, o/a aluno/a envolve-se ativamente na resolução de uma tarefa que pode ser do tipo laboratorial ou não. E por último, consideram-se trabalhos de cariz experimental, as atividades práticas que apresentem a manipulação de variáveis (Martins et. al., 2007).

Nos dias de hoje, o ensino através de atividades experimentais, deve ser desenvolvido desde cedo com as crianças, abrangendo diferentes temas e diferentes objetivos. Desta forma, segundo Sá et. al., (1996), citado por Martins et. al., (2007, p. 24) “as crianças são capazes de evoluir de um conhecimento manipulativo e meramente sensorial para o estabelecimento de relações de tipo causal e até para uma interpretação de tais relações, com base em modelos explicativos”.

Ao longo do estágio, abordei vários temas na área de Estudo do Meio. O tema sobre a existência do ar suscitou algumas dúvidas nos/as alunos/as quando lecionado apenas teoricamente. Desta forma, senti a necessidade de explorar novamente este tema, recorrendo à realização de uma atividade experimental, intitulada: “será que damos pela existência do ar, mesmo quando não se move?”, procurando, desta forma, que os/as alunos/as pudessem experimentar e ficar a compreender melhor se o ar existe ou não.

Antes da atividade experimental, realizei um diálogo com a turma, de modo a compreender mais aprofundadamente as principais ideias que os/as alunos/as tinham acerca do tema. Efetuei as seguintes questões de partida: “o que é o ar?”; “como é que nós sabemos que o ar existe?”.

Um pequeno número de alunos/as respondeu que o ar era o vento, e que este era invisível, por isso, não o conseguíamos ver. De seguida, pedi que partilhassem alguns exemplos do quotidiano, que permitissem observar a existência de vento. Alguns/mas alunos/as identificaram as folhas que levantavam no chão do recreio, mais concretamente durante as estações de outono e inverno, outros/as reconheciam a existência do vento quando iam para a escola pelo passeio a pé, e os carros passavam com alguma velocidade, causando-lhes frio.

Deste modo, percebi que os/as alunos/as apenas reconheciam a existência do ar, através da relação com o vento. Assim sendo, defini em conjunto com os/as alunos/as o que era o vento, e registei no quadro, “o vento é o ar em movimento”. Uma vez que, os/as alunos/as apenas conseguiam associar o ar ao vento, apresentei a seguinte situação: “Todos/as nós sabemos que os pássaros voam, mas será que só voam nos dias em que está vento?”. A verdade, é que esta questão levou os/as alunos/as a pensarem melhor e a refletirem sobre o existência do ar, mesmo quando não damos por ele, e logo surgiram novas ideias através da manipulação de objetos na sala de aula.

Iniciei esta atividade experimental registando as ideias que iam surgindo, as quais, no final da atividade, foram confrontadas com os resultados e as aprendizagens feitas, o que permitiu que os/as alunos/as tivessem consciência das diferenças. De seguida, foi entregue aos/às alunos/as uma ficha na qual continha uma ilustração que exemplificava a atividade experimental a desenvolver. A partir da visualização desta ilustração, a professora questionou os/as alunos/as sobre os materiais que iriam necessitar para a atividade experimental, registando-os no quadro, e os/as alunos/as na ficha. Depois de os materiais estarem definidos, os/as discentes escreveram o que pensavam que iria acontecer antes de observarem a execução da atividade experimental. Após a sua execução os/as alunos/as fizeram o registo do que observaram. O fato de os/as alunos/as terem registado antes o que poderia acontecer,

e depois confrontar com o que realmente observaram, revelou ser fundamental, para que os/as alunos/as respondessem às questões de partida da atividade experimental.

Explorando os diferentes temas desta forma, os/as alunos/as obtêm o conhecimento, não só através da manipulação dos objetos da atividade experimental, mas também através do “questionar, refletir, interagir, com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, (...) confrontar opiniões, para que uma atividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, (...) elaborar provisões” (Martins et. al., 2007, p. 38).

Antes da realização da atividade experimental, os/as alunos/as sabiam apenas identificar que o ar existia, devido ao seu movimento. Com a sua realização, verifiquei que os/as alunos/as estavam mais entusiasmados/as e muito curiosos/as, o que originou diferentes perguntas sobre o que estavam a observar, e outros assuntos diferentes surgiram como o tema da atmosfera terrestre. Os/as alunos/as concluíram que o ar existe e, além disso, ocupa espaço, e que se utilizarmos diferentes objetos podemos comprovar a existência de correntes de ar.

Os conteúdos que são explicados pelo/a professor/a, apenas sob o ponto de vista teórico, nem sempre são bem compreendidos pelos/as alunos/as e, muitas vezes, essa situação pode ser revertida através de simples atividades experimentais em sala de aula, uma vez que, desta forma, os/as alunos/as sentem-se mais motivados/as e interessados/as, conseguindo, fazer aprendizagens significativas, visto que, participam na construção de novo conhecimento.

Assim, a integração das dimensões teórica e prática, no ensino das Ciências, deve ser estimulada a partir do 1.º CEB. O/a professor/a deverá criar situações de aprendizagem que tenham significado para os/as alunos/as, propondo trabalhos de pesquisas e investigações simples, de maneira a possibilitar o alargamento do conhecimento científico.

Sempre que for possível e necessário, recorrerei a atividades experimentais, uma vez que, com esta prática, experienciei que esta é uma das estratégias que favorece as aprendizagens dos/as alunos/os em determinados conteúdos, difíceis de explicar e entender apenas no plano teórico. Um/a professor/a deverá ter atenção às características dos/as alunos/as da turma com quem trabalha, de forma a utilizar o método e os

recursos mais adequados para os/as alunos/as compreenderem aquilo que estudam e consigam aprendizagens verdadeiramente significativas.

De modo geral, posso afirmar que esta experiência de lecionação, durante um ano letivo, com um grupo de crianças do 1.º CEB, foi, efetivamente gratificante porque me deu a possibilidade não só de aprofundar os conhecimentos relativos aos diferentes domínios do Programa do 1.º CEB, como tive a oportunidade de usar diversificadas estratégias e recursos e, acima de tudo, de contatar com crianças entre os 7 e os 9 anos curiosas e com muita vontade de aprender.

PARTE III

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO VII – Organização das atividades de prática de ensino supervisionada no 2.º CEB

A Unidade Curricular Prática Educativa em 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreu durante o 2.º ano do mestrado. Apresentava a vertente de Seminário de Análise e Reflexão de Práticas (120 horas) lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra, cujo total de horas distribuía-se, de igual modo, pelas quatro áreas do saber (Matemática, Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal). Nestas aulas, para além do aprofundamento de conhecimentos científicos de didática, eram apresentadas e clarificadas as dúvidas sentidas na planificação das aulas lecionadas, fazia-se a troca de experiências vivenciadas pelos/as colegas da turma e eram discutidas sugestões de melhoria, a ter em consideração nas aulas a lecionar.

Simultaneamente, decorreu o estágio (300 horas), tendo as três primeiras semanas sido destinadas à observação e ambientação, as quais decorreram entre 5 a 23 de outubro de 2015. Seguiu-se, depois, a componente de intervenção, durante 16 semanas, entre 26 de outubro de 2015 e 27 de maio de 2016, tendo sido atribuídas, a cada domínio, quatro semanas de intervenção.

O estágio apresentava, como principal objetivo, desenvolver e aprofundar saberes e competências sobre a realidade educativa do 2º Ciclo do Ensino Básico, através da observação, intervenção e reflexão da prática educativa do/a futuro/a professor/a, bem como da prática do/a colega de estágio, visto que, durante a lecionação das aulas, os estagiários/as observavam-se mutuamente.

A reflexão era realizada em conjunto com a/o colega de estágio, o/a professor/a orientador/a cooperante, e as professoras orientadoras supervisoras responsáveis por cada domínio de lecionação. As professoras orientadoras supervisoras participavam nas reuniões das aulas que assistiam, sendo abordados os aspetos positivos e também os menos bem conseguidos, de forma a refletir sobre as estratégias a seguir para melhorar o desempenho.

A minha intervenção foi realizada ao longo do ano letivo e a lecionação das quatro disciplinas era alternada de semana para semana, porque algumas aulas estavam sobrepostas às aulas da colega de estágio. Esta situação deveu-se ao fato de ambas termos lecionado em turmas diferentes. No meu caso, tinha três turmas do 6.º ano, ou

seja, uma turma para cada uma das três disciplinas (Matemática, Ciências Naturais e Português) e uma turma de 5.º ano para a disciplina de História e Geografia de Portugal.

CAPÍTULO VIII – Caracterização do contexto de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

8.1 A escola/ agrupamento

A Escola Básica do Ensino dos 2.º e 3.º Ciclos, onde foi desenvolvida a prática educativa em 2.º CEB, foi criada em 1972 e localiza-se na margem direita do rio Mondego, numa freguesia da região centro de Coimbra. A partir de 2003, esta escola deixou de ser “isolada” e passou a pertencer a um agrupamento de escolas. Os/as alunos/as que o frequentam residem, maioritariamente, na área de influência da escola a que pertencem, outros/as, embora não residam nesta área, frequentam esta escola devido à proximidade do local de trabalho dos pais ou Encarregados/as de Educação. Fazem parte deste agrupamento 6 escolas, abarcando desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Encontra-se inserido numa zona da cidade onde se concentram numerosos serviços e comércio, por conseguinte marcado por uma população urbana. Por estar inserido no meio urbano, este agrupamento participa ativamente na vida da comunidade envolvente, procurando, desta forma, incluir no seu Projeto Educativo atividades e ações relacionadas com a cultura da cidade de Coimbra.

Assim sendo, desenvolveram-se, ao longo do ano letivo, vários projetos e iniciativas com o apoio das Bibliotecas Escolares, das Salas de Estudo, dos Clubes, Ateliês, Gabinete de Informação e Apoio ao/à Aluno/a, promovendo aprendizagens diversificadas, que contribuíam para a formação pessoal, social, cívica, estética e tecnológica dos/as alunos/as.

Um dos principais objetivos deste agrupamento é desenvolver oportunidades educativas diferenciadas e específicas de acordo com as características de cada aluno/a. Por isso, dispõe de uma Unidade de Apoio para alunos/as com multideficiências que frequentam os 2º e 3º Ciclos. Aos/às alunos/as com Necessidades Educativas de carácter permanente, a escola faculta alguns apoios (Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, ministrado pelo CRI da APPACDM de Coimbra). Em simultâneo, foi também criada uma sala devidamente equipada, para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (alunos/as com a medida de Apoio de Currículo Específico

Individual), de modo a desenvolver atividades promotoras da sua autonomia pessoal e social.

O agrupamento é constituído por um Conselho Geral, que envolve 20 elementos e por um Conselho Pedagógico composto por 15 elementos e presidido pelo Diretor do agrupamento. Existem, ainda, os Departamentos Curriculares, dos quais fazem parte os/as Coordenadores/as de Departamento e os/as Docentes do Departamento; os Conselhos de Turma; o Conselho de Diretores/as de Turma; o Conselho de Docentes; o Conselho de Delegados/as e Subdelegados/as de Turma; as Associações de Pais e Encarregados/as de Educação do Jardim-de-Infância, do 1.º, do 2.º e do 3.º Ciclos; e a Associação de Estudantes e Representantes de Turma. Além destes órgãos, há também o Conselho Administrativo, responsável pelas questões administrativas e financeiras do agrupamento, sendo composto pelo Diretor, pelo/a Subdiretor/a e pelo/a Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

De um modo geral, o agrupamento, no ano letivo 2015/2016, era composto por 140 docentes, 50 elementos de pessoal não docente e 1419 alunos/as.

Em relação à estrutura física do edifício, este inclui vários blocos (A, B C, D, E e F) destinados às salas de aulas, equipadas com um computador com acesso à *internet* e um projetor, facilitando o uso das tecnologias na sala de aula. O polivalente é um local para o convívio dos/as alunos/as, encontrando-se neste mesmo espaço os Serviços Administrativos, a Direção da Escola, o bar e a cantina.

Apresenta um espaço exterior agradável e espaçoso, no qual os/as alunos/as podem partilhar atividades e jogos nas horas livres, salientando-se, ainda, que todos os espaços têm acesso com rampas, para os/as alunos/as com dificuldades de mobilidade. Existe um bloco específico, equipado e adaptado para os/as discentes com NEE permanentes, de modo a responder e a valorizar as diferenças individuais de cada um/a.

8.2. Caracterização das turmas

8.2.1. Turma do 5.º B

A turma B do 5.º ano era constituída por 20 alunos/as (10 raparigas e 10 rapazes), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que apenas um/a aluno/a era repetente. Esta foi a turma na qual lecionei História e Geografia de Portugal.

As disciplinas que despertavam maior interesse a estes/as alunos/as eram: Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Português e Matemática. Paradoxalmente consideravam que tinham mais dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática. Em relação à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, apenas 2 alunos/as a frequentavam.

O nível socioeconómico familiar e cultural destes/as alunos/as era médio alto, sendo que alguns/mas Encarregados/as de Educação apresentavam, como nível de escolaridade, um grau de Ensino Superior desde a Licenciatura, Mestrado ao Doutoramento, existindo muito poucos/as com apenas o 9.º ou 12.º ano de escolaridade.

De acordo com os documentos fornecidos pela Diretora de Turma, esta turma apresentava algumas dificuldades diagnosticadas: atenção/concentração; participação organizada na aula; hábitos de trabalho e de estudo; cumprimento dos trabalhos de casa; ausência de material escolar; expressão oral e escrita; entradas/saídas da sala de aula; aplicação de conhecimentos; respeito pelos/as outros/as; comportamento/atitudes; capacidade de trabalhar em grupo: métodos de trabalho; iniciativa, criatividade e autonomia.

8.2.2. Turma do 6.º C

A turma C do 6.º ano foi a turma onde lecionei Português. Era formada por 20 alunos/as (11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre 10 e 11 anos, sendo que um/a aluno/a era repetente.

Existiam 2 alunos/as que estavam destacados/as com Apoios Educativos Individuais, abrangidos pela Lei 3 de 2008 de 7 de janeiro, pois apresentavam

Necessidades Educativas Especiais. Ambos/as os/as alunos/as beneficiavam de Apoio Pedagógico Personalizado (APP) às disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Especial.

O nível de escolaridade dos pais e/ou Encarregados/as de Educação variava desde a escolaridade do 9.º e 12.º anos, ao grau de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Segundo informações da Diretora de Turma, algumas das dificuldades identificadas eram: atenção/concentração; hábitos de trabalho e de estudo; cumprimento dos trabalhos de casa; expressão oral e escrita; aplicação de conhecimentos; capacidade de trabalhar em grupo: métodos de trabalho; iniciativa, criatividade e autonomia.

8.2.3. Turma do 6.º A

A turma A do 6º ano era constituída por 29 alunos/as (17 raparigas e 12 rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Dois/as alunos/as já tinham repetências (um/a com uma retenção no 5º ano, outro/a no 6º ano). Nesta turma foi desenvolvida a prática educativa na disciplina de Ciências Naturais.

As disciplinas que despertavam maior interesse nestes alunos/as eram: Educação Física, Matemática, Português, História e Geografia de Portugal, Inglês e Ciências Naturais. Paradoxalmente, consideravam que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Português e Educação Tecnológica. Todavia, era um grupo de alunos/as que ambicionava ter profissões com grau de Licenciatura.

A maior parte dos pais e/ou Encarregados/as de Educação possuía o grau académico de Licenciatura, havendo três com o grau de Mestrado e quatro com o de Doutoramento. O dos restantes variava entre o 6.º e o 12.º ano de escolaridade.

Através da análise do documento de caracterização da turma, fornecido pela Diretora de Turma, as dificuldades diagnosticadas nesta turma foram: atenção/concentração; participação adequada na aula; responsabilidade (relativamente ao material e ao cumprimento de trabalhos de casa); expressão escrita; raciocínio lógico/matemático; hábitos e métodos de trabalho e relacionamento interpessoal.

8.2.4. Turma do 6.º F

A turma F do 6.º ano foi a turma onde lecionei Matemática, a qual era constituída por 20 alunos/as (12 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Nesta turma, não existiam retenções, no entanto, havia 2 alunos/as que estavam destacados/as com Apoios Educativos.

Os/as alunos/as afirmavam querer ter profissões com grau de Licenciatura, sendo que as disciplinas que lhes despertavam maior interesse era a Educação Física, Matemática, Português e História e Geografia de Portugal. Simultaneamente, consideravam ter mais dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências Naturais.

O nível socioeconómico familiar e cultural destes/as alunos/as era médio-alto. A maioria dos/as Encarregados/as de Educação tinha, como nível de escolaridade, desde o grau de Licenciatura ao Mestrado ou Doutoramento, existindo apenas alguns/as com o 9.º e 12.º anos de escolaridade.

Segundo o Diretor desta turma, havia alunos/as com alguns problemas, como: atenção/concentração; participação organizada na aula; hábitos de trabalho e de estudo; ausência de material escolar; expressão oral e escrita; entradas/saídas da sala de aula; aplicação de conhecimentos; comportamento/atitudes; capacidade de trabalhar em grupo.

CAPÍTULO IX - Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

9.1. História e Geografia de Portugal

9.1.1. Fundamentação da prática

“A História, como todas as ciências, é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis” (Félix, 1998, p. 17).

A disciplina de História e Geografia de Portugal assume um papel muito importante na vida de qualquer cidadão/ã, na medida em que revela os acontecimentos históricos e culturais do nosso país promovendo, nas crianças e jovens, a curiosidade de conhecerem a nossa herança cultural. O Ministério da Educação (1991b) defende isso mesmo, referindo que a disciplina de História procura “que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem (...)” (p. 77).

Segundo Félix & Roldão (1996, p. 18) “estuda-se história para compreender o mundo em que vivemos e para poder atuar nele com espírito crítico e não simplesmente para recordar factos heroicos ou personagens de antigamente”. Assim, o Programa de História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo (Ministério da Educação, 1991b) apresenta várias finalidades no sentido de os/as alunos/as virem a exercitar o espírito crítico, se sintam sensibilizados/as para os problemas atuais e desenvolvam atitudes e valores de modo a intervirem, da melhor forma, nas questões democráticas da sociedade.

Durante muitos anos o ensino da história realizou-se apenas através da transmissão de conhecimentos, não existindo a preocupação se, de fato, o/a aluno/a estava a aprender, e caso o/a aluno/a não entendesse o conteúdo, essa dificuldade nunca era direcionada ao/à professor/a, mas sim ao/à aluno/a que teria um problema psicológico (Félix & Roldão, 1996).

Nos dias de hoje, com a renovação pedagógica que tem vindo acontecer, a História é ensinada através de estratégias que apelam à descoberta e que permitem aos/as alunos/as fazerem aprendizagens significativas (Félix, 1998).

Enquanto estagiária, as aulas em que intervim no domínio de História e Geografia de Portugal tiveram lugar numa turma de 5º ano, cujas idades dos/as alunos/as variavam entre os 9 e 11 anos. O nível etário dos/as alunos/as é um aspeto a ter em consideração na definição das estratégias a utilizar pelo/a professor/a na sala de aula. Com efeito, nestas idades os/as alunos/as sentem a necessidade de saberem e compreenderem vários acontecimentos históricos de forma clara e objetiva, o que exige do/a professor/a um bom conhecimento científico e didático. Por outro lado, o/a professor/a deve ter a preocupação de orientar as aprendizagens que os/as alunos/as vão fazendo ao longo do tempo, permitindo-lhes que sejam eles/as próprios/as a pensarem e a agirem na construção dos saberes. (Vasconcellos, 1915).

Deste modo, a forma como planificamos as aulas é determinante para se obterem aprendizagens significativas. A planificação tem como objetivo organizar a leção de um conteúdo segundo um determinado plano, com o intuito de atingir determinados objetivos também eles definidos (Zabalza, 1992). De acordo com Ferreira (2014) a planificação de uma aula “representa uma reflexão sobre o trabalho a ser realizado na turma, uma vez que o professor reflete com antecedência sobre o que será feito, como será feito e o que os alunos deverão fazer” (p. 26). Neste tipo de planificação “abarcam-se os objetivos, os conteúdos, as competências que se pretendem desenvolver, as estratégias, os passos e atividades a serem desenvolvidos, a distribuição do tempo para a sua exploração, os materiais e os processos de avaliação” (*idem*, p. 26).

Assim, para a preparação das minhas aulas foquei-me em alguns momentos cruciais que permitiram uma melhor eficácia na leção. Destes momentos, há a salientar a observação das aulas do docente cooperante da disciplina de História e Geografia de Portugal, o conhecimento prévio das características da turma onde ia lecionar, o aprofundamento dos conhecimentos através de leituras e pesquisas em obras de referência sobre os conteúdos que ia abordar.

Durante a leção das aulas, também os momentos de reflexão sobre minha ação em sala de aula foram fundamentais, como refere Marques (2004), a

reflexão “permite descobrir soluções para certos obstáculos, compreender e recriar as condições de ensino-aprendizagem e, também, produzir novos saberes ligados à acção” (p. 18). O momento de reflexão permite ao/à professor/a “tomar decisões específicas sobre a sua acção, legitimando a sua prática e tornando-se mais livre e seguro no desempenho das suas funções” (Ferreira, 2014, p. 28).

Ao longo das quatro semanas de intervenção, lecionei diferentes temas: na primeira semana de intervenção o subtema abordado nas aulas de História e Geografia de Portugal foi “Os Muçulmanos na Península Ibérica”, inserido no tema “A Península Ibérica – dos primeiros povos à formação de Portugal (séc. XII)”, sendo que os conceitos mais significativos foram: Árabe, Mouro e Muçulmano. Na segunda semana de intervenção, o subtema abordado foi “Portugal nos séculos XIII e XIV” do tema “Portugal do século XIII ao século XVII” e os principais conceitos estudados foram: escultura; pintura; arquitetura; estilo românico; estilo gótico; peste; fome; crise; comunidades judaicas. Em relação à terceira semana de intervenção, o subtema abordado foi “Portugal nos séculos XV e XVI” do tema “Portugal do século XIII ao século XVII” e os conceitos fundamentais na aprendizagem deste subtema foram: astrolábio; expansão; pioneiro; caravela; barca; barinel; galé; quadrante; astrolábio e balestilha. Por último, na quarta semana de intervenção o subtema lecionado foi, igualmente, “Portugal nos séculos XV e XVI” do tema “Portugal do século XIII ao século XVII” e os conceitos fundamentais abordados foram: expansão; conquista; tratado e carreira da Índia.

Ao longo das aulas em que intervim recorri a várias estratégias e recursos de modo a promover, nos/as alunos/as, o interesse e a motivação pelo tema a ser estudado, sendo que a lecionação de qualquer conteúdo foi sempre explorada a partir de diferentes recursos (*PowerPoint*, mapas, gravuras, documentos escritos, ...) desafiando os/as alunos/as a exporem as suas ideias sobre os conteúdos em estudo a partir do que lhes era facultado. Na introdução ao estudo da expansão portuguesa, foi projetado um poema intitulado “Portugal” do escritor José Jorge Letria, o qual, após a sua leitura, foi analisado em grande grupo, tendo sido os/as alunos/as responsáveis por descodificar as ideias chave presentes no poema. Essas ideias retiradas do poema permitiram perceber a grande mudança que se deu, no nosso país, a partir do século XV.

De acordo com o documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (Ribeiro, et. al., 2013, p. 2) o/a professor/a deverá recorrer a vários materiais e estratégias desde “texto historiográfico, documental e ficcional; iconografia; teatro; cinema; música; tabelas; gráficos; frisos cronológicos; documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo; exposições; dramatizações e visitas de estudo (...)”. Em plena concordância com estas recomendações, nas minhas aulas tive o cuidado de fomentar estratégias que permitissem aos/às alunos/as a análise de mapas, documentos escritos e vídeos, entre outros.

A seleção dos materiais a utilizar deve ser pensada de forma consciente por parte do/a professor/a, seguindo duas situações:

o material de aprendizagem deve possuir um significado em si mesmo, ou seja, as partes que o compõem devem ter uma lógica de relação; o material deve ser potencialmente significativo para o aluno, isto é, deve possuir, na sua estrutura de conhecimento, ideias (*organizadores prévios*) com as quais pode ser relacionado o novo conhecimento (Félix & Roldão, 1996, p. 43).

Segundo Roldão (1987a, p. 67) “os materiais selecionados para cada unidade devem procurar combinar o respeito pelo rigor histórico, a acessibilidade e a capacidade de fascinar os alunos”.

Durante o período de intervenção letiva, realizei uma visita de estudo, no seguimento do meu trabalho de investigação, na qual vivenciei que as aprendizagens realizadas por meio informal complementam os conteúdos teóricos lecionados na sala de aula. Como refere Vasconcellos (1915, p. 99) “não basta compreender, discutir e reter o que aprendemos, é também necessário ver o mais possível por nós próprios”.

Com efeito, as visitas de estudo têm um importante papel na disciplina de História e Geografia de Portugal porque “ver no local monumentos antigos, casas antigas, ruas antigas, todos os vestígios do passado, é um dos meios mais eficazes de desenvolver o sentido histórico e de tornar a história viva” (Vasconcellos, 1915, p. 188-189). Podemos, mesmo, dizer que as visitas de estudo permitem a “descentralização da prática pedagógica e promoção da educação patrimonial” e “a

consolidação e motivação de aprendizagens, criação de hábitos culturais por parte dos alunos” (Barca, 2001, p. 102).

Com o objetivo de promover, da melhor forma, as aprendizagens dos/as alunos/as, recorri também a instrumentos e materiais de suporte multimédia que existiam na sala de aula, nomeadamente o computador. O Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal - 2º Ciclo do Ensino Básico (Ribeiro, et. al., 2013) destaca “a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem” (p. 2).

O recurso às TIC nas aulas de HGP permite “viajar sem sair do espaço sala de aula, através de uma viagem no tempo, uma visita virtual a um museu, igreja ou monumento, é possível ver um esquema, fotos, vídeos, apresentações, comparações entre períodos históricos anteriores” (Moreira, 2013, p. 25).

Para Coutinho (2009), a utilização das TIC em sala de aula torna as aprendizagens mais significativas, produzindo mais motivação e interação nos/as alunos/as.

O *PowerPoint* foi utilizado em grande parte das aulas lecionadas para projetar imagens e documentos históricos que não estavam presentes no manual escolar. As imagens permitiam o estudo do tema através da discussão em grande grupo, ou seja, os/as alunos/as eram os/as principais intervenientes no processo de aprendizagem.

O recurso ao *Windows Media Player* foi utilizado para reproduzir vídeos, um deles sobre a arte românica e a arte gótica, uma vez que a visualização de imagens facilita as aprendizagens, além de que é um recurso apreciado pelos/as alunos/as estimulando-os/as a participar mais ativamente. Na verdade, a manipulação destes recursos favoreceu o diálogo, em sala de aula, com os/as alunos/as, tendo revelado ser uma boa estratégia para envolver, mais facilmente, os/as alunos/as introvertidos/as na aprendizagem dos conteúdos e na interação com os/as restantes colegas de turma.

Proença (1989) defende que “o diálogo é considerado uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante (...)” (p. 285).

Paralelamente, usei o manual escolar, na medida em que é o instrumento de aprendizagem que os/as alunos/as melhor conhecem, mas deve ser utilizado adequadamente para que o seu uso seja benéfico. De acordo com Félix (1998) o manual apresenta uma “grande riqueza gráfica, fontes documentais e diversificadas propostas de actividades, deixando de ser o suporte da aula expositiva para passar a ser o suporte de uma aula muito centrada na actividade dos alunos” (p. 51).

No final de cada aula, ou no decorrer da mesma, realizava, em grande grupo, um esquema síntese e respetivo registo no quadro, como forma de verificar o que tinha sido aprendido pelos/as alunos/as. Esta estratégia resultou muito bem, uma vez que os/as alunos/as conseguiam perceber os conceitos fundamentais, superando-se, assim, uma das grandes dificuldades dos/as alunos/as desta faixa etária, que é, precisamente, identificarem o que devem saber.

Por último, a avaliação na sala de aula é um aspeto muito importante, não só para melhorar o desempenho dos/as alunos/as, mas também para melhorar as práticas do/a professor/a. Existem diferentes tipos de avaliação, bem como diversas técnicas que podem ser utilizadas nas aulas. Em todas as aulas lecionadas, usei a avaliação, baseada na observação, ou seja, procurei observar a participação dos/as alunos/as, quer nas respostas ao questionamento, quer na realização das tarefas em sala de aula. Como refere (Félix, 1998) “não se trata hoje de avaliar apenas resultados/produtos, mas sim todas as fases do processo, autocorrigindo-as e realimentando-as continuamente” (p. 46).

A avaliação formativa foi a mais praticada porque a avaliação deve ser “essencialmente formativa (principalmente na escolaridade básica), em que o objetivo é corrigir aprendizagens deficientes, ajudando os alunos a aprender” (*idem*, p. 47). Assim, ao longo das aulas, fui dando feedback aos/às alunos/as da sua participação, e procurei adequar as minhas estratégias às dificuldades que ia detetando, sem esquecer as reflexões com o professor titular da turma, as quais ajudaram a orientar as minhas práticas, tendo em linha de conta os interesses e motivações dos/as alunos/as. No entanto, a avaliação sumativa também esteve presente de forma a avaliar o desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as, através de documentos de avaliação como, por exemplo, os testes de avaliação escritos.

9.1.2. Reflexão sobre a prática

No decorrer da prática de estágio foram vários os desafios e as preocupações que tive de superar, e a lecionação da área de História e Geografia de Portugal não foi exceção. As preocupações centravam-se, sobretudo, no receio de lecionar aulas de História e Geografia de Portugal pela primeira vez, sem qualquer experiência, e por ser o primeiro estágio com intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A disciplina de História e Geografia de Portugal foi a única lecionada no 5.º ano de escolaridade, todas as outras disciplinas foram lecionadas em turmas do 6.º ano de escolaridade.

Depois de ter iniciado as aulas de História e Geografia de Portugal, o meu gosto por esta área de estudo aumentou.

A minha experiência, durante o período do estágio, levou-me a considerar que a carga horária que é atribuída é inadequada, tendo em consideração a abrangência do Programa de HGP do 5.º e 6.º anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A divisão, em tempos letivos de 45 minutos, acarretou mesmo alguma dificuldade na gestão do tempo, porque é um período de tempo muito reduzido para explorar os conteúdos.

Para estar bem preparada para a lecionação das aulas, procurei sempre aprofundar o conhecimento sobre os subtemas a explorar, o que me permitiu estar mais confiante no decurso das aulas, além de conseguir facultar informação mais pormenorizada, usando linguagem rigorosa, mas ajustada às características da turma. Esta situação fez-me perceber que os/as alunos/as, ao terem contato com outras informações, além das que estão no manual escolar, ficam mais interessados/as e curiosos/as e, por isso mesmo, mais estimulados/as a fazerem trabalho de pesquisa. Como refere Roldão (1987b, p. 45), “ensinar com rigor científico não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem, mas requer adequação dos conteúdos de ensino às necessidades e possibilidades dos alunos e objetivos da educação”.

A intervenção em História e Geografia de Portugal foi muito enriquecedora, ficando com um grande leque de conhecimentos e estratégias que poderei implementar num futuro próximo, quando for professora.

Uma das estratégias que considero ter sido muito eficaz foi a elaboração de esquemas/sínteses, durante a lecionação das aulas, com o objetivo de os/as alunos/as ficarem com a informação e, ao mesmo tempo, ficarem com meios que os/as ajudassem a estudar.

Em todas as aulas lecionadas fiz uma reflexão oral conjunta com os/as alunos/as no início da aula sobre os conteúdos já lecionados, assim reforçava aspetos já estudados importantes na compreensão do tema, e, ao mesmo tempo, permitia-me obter o feedback dos/as alunos/as, relativamente ao trabalho efetuado.

Organizar uma visita de estudo e ter assumido o papel principal de organizadora e guia na exploração dos lugares visitados exigiu de mim uma grande responsabilidade, dedicação e estudo. A visita de estudo foi planificada de acordo com as diretrizes da professora orientadora supervisora e do professor orientador cooperante, salientando os principais passos para a concretização da mesma, bem como a importância deste tipo de atividades para as aprendizagens dos/as alunos/as.

Foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante, não só pelo ambiente vivido durante a visita de estudo, ou seja, a aproximação da relação entre mim e os/as alunos/as, mas também na melhoria da qualidade da relação entre os/as alunos/as da própria turma. Posso salientar que alguns/as eram um pouco introvertidos/as e, durante a visita de estudo, foi visível a sua aproximação e convívio com a restante turma. Simultaneamente, a visita de estudo permitiu, aos/as alunos/as, verificarem e completarem os conhecimentos obtidos nas aulas anteriores sobre os locais que visitaram.

No geral, posso afirmar que houve evolução no meu desempenho, visível não só na elaboração das planificações, na seleção dos materiais utilizados e das estratégias usadas, mas também na relação pedagógica com os/as alunos/as.

Dos materiais utilizados, destaco o uso do *PowerPoint*, o qual permitiu explorar várias imagens, vídeos e textos envolvendo todos/as os/as alunos/as numa troca de saberes e opiniões, favorecendo o diálogo em sala de aula.

Importa salientar que as opções, tomadas ao longo da prática educativa em HGP, foram pensadas na sequência de um momento crucial do meu percurso enquanto estagiária, a observação da turma e da metodologia de trabalho realizada pelo professor orientador cooperante. Esta observação, aliada a cruciais momentos de reflexão,

permitiu averiguar as estratégias e as atividades, bem como a sua relação com os/as alunos/as, tendo-se revelado um excelente ponto de partida do meu próprio trabalho, apesar da angústia inicial, porque, perante a qualidade das aulas observadas, sentia-me incapaz de lecionar aulas nesta turma de 5.º ano. Mas, com muito trabalho e animada pela confiança que a professora orientadora supervisora e o professor orientador cooperante demonstravam ter em mim, nos inúmeros e importantes momentos de reflexão, fui, gradualmente, vencendo os receios e melhorando o meu empenho, de modo a que o meu desempenho não defraudasse as suas expectativas.

Apesar do muito que vivenciei e aprendi, tenho plena consciência de que há ainda uma longa caminhada a percorrer para a construção da minha identidade profissional, bem como para o meu crescimento enquanto pessoa e cidadã.

9.2. Matemática

9.2.1. Fundamentação da prática

A prática envolveu a lecionação de quatro sequências de ensino, cada uma com três aulas de 90 minutos, numa turma de 20 alunos/as do 6.º ano do Ensino Básico de uma escola pública do distrito de Coimbra. Foi ainda concebida em colaboração com uma estagiária uma aula de 45 minutos (mais tarde implementada pela professora titular da turma) para consolidar o conteúdo “População e Amostra” através de tarefas, onde estivesse incorporado o manual de matemática para ser observado o uso pelos/as alunos/as do manual, seguindo o método de Rezart (2009).

Os domínios matemáticos lecionados nas quatro sequências de ensino foram: “Números e Operações” (sequência 1), “Geometria e Medida” (sequência 2, 3 e 4). A primeira sequência de ensino teve como objetivos específicos: exprimir, utilizar e identificar a subtração de números inteiros relativos através de processos matemáticos e com recurso à reta numérica (aula 1); rever as propriedades da subtração estudadas na aula anterior recorrendo à reta numérica (aula 2); entender a propriedade que “permite calcular a medida da distância entre dois pontos da reta numérica” (aula 3). Os objetivos específicos para a segunda sequência de ensino foram: introduzir o conceito de perímetro; verificar o conceito de perímetro de polígonos e do círculo (aula

4); resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetros de círculos e introduzir o conceito de área (aula 5). A terceira sequência de ensino teve os seguintes objetivos específicos: saber classificar os sólidos geométricos de acordo com as suas propriedades (poliedros/ não poliedros, convexos/ não convexos); rever os conceitos: diagonal, polígono e círculo (aula 6); classificar os poliedros de acordo com a sua base; definir o conceito de prisma e pirâmide; e consolidar conhecimentos dados (aula 7 e 8). As aulas da quarta sequência de ensino apresentaram como objetivos específicos: introduzir o conceito de volume e de capacidade; rever as fórmulas para calcular o volume do cubo e do paralelepípedo; resolver problemas que envolviam o cálculo de volumes de sólidos (aula 9 e 10); reconhecer a fórmula para calcular o volume de um prisma triangular reto; reconhecer a regra para calcular o volume de um prisma reto (aula 11 e 12).

Para a lecionação ou conceção das aulas atrás mencionadas foram examinados ao pormenor conhecimentos através de documentos: “*Guide Mathématique de Base – pour l’ école primaire, Géométrie, Grandeurs, Problèmes*” (Roegiers, X., 1989); “*Efficacy beliefs and ability to solve volume measurement tasks in different representations*” (Sophocleous, P. & Gagatsis, A., 2009); “*Relating graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teacher’s*” (Arteaga, P. & Batanero, C., 2011); “*Prospective primary school teachers errors in building statistical graphs*” (Arteaga, P.; Batanero, C.; Cañadas, G.; Contreras, J., 2013); “*Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell*” (Stein, M.; Engle, R.; Smith, M.; & Hughes, E., 2008); “*The utilization of Mathematics textbooks as instruments for learning*” (Rezart, 2009).

Paralelamente, foram também consultados regularmente os seguintes documentos curriculares: Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, PMMCEB, (Bivar, et. al., 2013); Cadernos de Apoio às Metas (Bivar, et. al., 2012); diferentes manuais de matemática dos quais destaco o manual adotado pelo agrupamento “MSI 6 - Matemática sob Investigação (Conceição et. al., 2014) que era frequentemente usado na aula pela professora titular da turma como apoio pedagógico.

O PMMCEB (Bivar, et. al., 2013) salienta, para ensinar a matemática no subdomínio, “números racionais”, os seguintes descritores: “Estender dos racionais

não negativos a todos os racionais a identificação da diferença de $a - b$ entre dois números a e b como o número cuja soma com b é igual a a ”; “reconhecer, dados dois números racionais $a - b$ é igual à soma com o simétrico de b e designar, de forma genérica, a soma e a diferença de dois números racionais por «soma algébrica»”; “reconhecer, dado um número racional q , que $0 - q$ é igual ao simétrico de q e representá-lo por « $-q$ »”; “reconhecer, dado um número racional q , que $-(-q) = q$ ”; “reconhecer que o módulo de um número racional q é igual a q se q for positivo e a $-q$ se q for negativo”; “reconhecer que a medida da distância entre dois pontos de abcissas a e b é igual a $|b - a|$ e a $|a - b|$ ”. Em relação ao subdomínio, “sólidos geométricos”, o PMMCEB (Bivar, et. al., 2013) refere os seguintes descritores: “identificar «prisma» como um poliedro com duas faces geometricamente iguais («bases do prisma») situadas respetivamente em dois planos paralelos de modo que as restantes sejam paralelogramos, designar os prismas que não são retos por «prismas oblíquos», os prismas retos de bases regulares por «prismas regulares», e utilizar corretamente a expressão «faces laterais do prisma»”; “identificar «pirâmide» como um poliedro determinado por um polígono («base da pirâmide») que constitui uma das suas faces e um ponto («vértice da pirâmide»), exterior ao plano que contém a base de tal modo que as restantes faces são os triângulos determinados pelo vértice da pirâmide e pelos lados da base e utilizar corretamente a expressão «faces laterais da pirâmide»”; “designar por «pirâmide regular» uma pirâmide cuja base é um polígono regular e as arestas laterais são iguais”; “reconhecer que o número de arestas de um prisma é o triplo do número de arestas da base e que o número de arestas de uma pirâmide é o dobro do número de arestas da base”; “reconhecer que o número de vértices de um prisma é o dobro do número de vértices da base e que o número de vértices de uma pirâmide é igual ao número de vértices da base adicionado de uma unidade”; “designar um poliedro por «convexo» quando qualquer segmento de reta que une dois pontos do poliedro está nele contido”; “identificar sólidos através de representações em perspetiva num plano” (p. 39/40). Para o subdomínio, “Medida”, o PMMCEB (Bivar, et. al., 2013) apresenta os seguintes descritores: “saber que o perímetro e a área de um círculo podem ser aproximados respetivamente pelos perímetros e áreas de polígonos regulares nele inscritos e eles circunscritos”; “saber que os perímetros e os diâmetros dos círculos são grandezas diretamente proporcionais, realizando experiências que o

sugiram, e designar por π a respetiva constante de proporcionalidade, sabendo que o valor de π arredondado às décimas milésimas é igual a 3,1416”; “reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que o perímetro de um círculo é igual ao produto de π pelo diâmetro e ao produto do dobro de π pelo raio e exprimir simbolicamente estas relações”; “decompor, um polígono regular inscrito numa circunferência em triângulos isósceles com vértice no centro, formar um paralelogramo com esses triângulos, acrescentando um triângulo igual no caso em que são em número ímpar, e utilizar esta construção para reconhecer que a medida da área do polígono, em unidades quadradas, é igual ao produto do semiperímetro pela medida do comprimento do apótema”; “resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetros e áreas de polígonos e de círculos”; “considerar, fixada uma unidade de comprimento e dados três números naturais a , b e c , um cubo unitário decomposto em $a \times b \times c$ paralelepípedos retângulos com dimensões de medidas $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$ e $\frac{1}{c}$ e reconhecer que o volume de cada um é igual a $\frac{1}{a} \times \frac{1}{b} \times \frac{1}{c}$ unidades cúbicas”; “reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dados três números racionais positivos q , r e s que o volume de um paralelepípedo retângulo com dimensões de medidas q , r e s é igual a $q \times r \times s$ unidades cúbicas”; “reconhecer que o volume de um prisma triangular reto é igual a metade do volume de um paralelepípedo retângulo com a mesma altura e de base equivalente a um paralelogramo decomponível em dois triângulos iguais às bases do prisma”; “reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida do volume de um prisma triangular reto (em unidades cúbicas) é igual ao produto da medida da área da base (em unidades quadradas) pela medida da altura” e “reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida do volume de um prisma reto (em unidades cúbicas) é igual ao produto da medida da área da base (em unidades quadradas) pela medida da altura, considerando uma decomposição em prismas triangulares” (p. 40/41).

O PMMCEB (Bivar, et. al., 2013, p. 5) salienta também a importância de desenvolver nos/as alunos/as a comunicação matemática na aquisição de conhecimentos e procedimentos, referindo que “os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas”. Igualmente refere que na lecionação do domínio “Geometria

e Medida” os/as professores/as devem recorrer a “ (...) diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e medida (régua, esquadro, compasso e transferidor, programas de geometria dinâmica) (...) ” (p. 14). O “estudo da Geometria e das grandezas geométricas deve tomar-se como ponto de partida situações do quotidiano dos alunos, recorrendo, por exemplo, a azulejos e outros artefactos de cerâmica, a tapeçarias ou pintura e ao próprio corpo humano” (PMEB, Ponte, et. al., 2007, p. 36). Material multibásico foi utilizado nesta prática, por exemplo, na primeira aula da segunda sequência de ensino, após um breve diálogo entre a professora e a turma sobre o conceito de perímetro e perímetro de um círculo, foi lançado o seguinte desafio à turma: “sempre que quisermos descobrir o perímetro do círculo será necessário fazer constantemente medições? ou existirá uma fórmula que nos permita descobrir o perímetro do círculo mais facilmente?”. Os/as alunos/as para responderem à questão foram distribuídos/as em grupos de trabalho de quatro elementos e foi entregue a cada grupo os seguintes materiais: fio de lã; geoplano circular; uma moeda de dois euros; um copo de plástico; tesoura; régua e uma tabela para o registo dos dados. A professora começa por explicar à turma um processo de medir o perímetro de um círculo usando um fio de lã e convida os/as alunos/as a identificarem diferentes círculos nos materiais que lhes foram distribuídos para medirem o respetivo perímetro. Cada grupo registou numa tabela que lhes tinha sido dada os resultados obtidos. De seguida, cada grupo foi preencher numa tabela única com os mesmos resultados obtidos, de forma a serem interpretados pela turma. Ao analisarem a última tabela, os/as alunos/as inferiram, através de questionamento da professora, a fórmula para calcular o perímetro do círculo e o porquê do valor de π ser aproximadamente 3,1416 (...). Como refere Ponte & Serrazina (2009), depois de os/as alunos/as trabalharem no que lhes foi proposto, passam por um momento muito importante, que corresponde à apresentação e discussão dos resultados obtidos perante a turma.

O PMMCEB (Bivar, et. al., 2013, p. 2) refere igualmente a importância da matemática para a interpretação da sociedade, uma vez que,

a aplicabilidade da matemática ao quotidiano dos alunos se concentre, em larga medida, em utilizações simples das quatro operações, da proporcionalidade e esporadicamente, no cálculo de algumas de grandezas

(comprimento, área, volume, capacidade,...) associadas em geral a figuras geométricas elementares, o método matemático constitui-se como um instrumento de eleição para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade.

Na primeira aula da terceira sequência de ensino, o estudo dos “sólidos geométricos” foi realizado a partir de outros sólidos do dia-a-dia dos/as alunos/as (tesoura, caneca, bola, etc), tentando cativá-los/as para o tema e descodificar-lhes a ideia “ de que sempre que falamos em sólidos, apenas nos referimos aos sólidos geométricos”. Também sólidos geométricos, como o tetraedro, octaedro, cubo, dodecaedro, etc, foram usados para que as suas propriedades geométricas fossem visualizadas pela turma. Na primeira aula da quarta sequência de ensino, foi usado material multibásico, por grupos constituídos por 4 alunos/as para visualizarem unidades de medida de volume (m^3 , dm^3 , cm^3), e lidarem com as diferentes relações entre elas (aula 9).

O PMMCEB (Bivar, et. al., 2013, p. 28) diz que “a aprendizagem matemática é estruturada em patamares de crescente complexidade, pelo que na prática letiva deverá ter-se em atenção a progressão dos alunos, sendo muito importante proceder-se a revisões frequentes de passos anteriores com vista à sua consolidação”. Por exemplo, na primeira aula da primeira sequência de ensino, ao lecionar a, subtração de números inteiros relativos, iniciei a aula convidando alguns/as alunos/as a resolverem algumas adições de números inteiros relativos com o recurso à reta numérica, artefato que ainda não tinha sido usado, cujo objetivo era consolidar as propriedades da adição de números inteiros relativos já estudadas. De seguida, pedi aos/as alunos/as para pensarem num número inteiro maior do que 5, e depois de terem pensado nele retirarem dele 5. Posteriormente, um/a aluno/a no quadro representou simbolicamente aquela subtração, com o subtrativo e o resultado ($? - 5 = 2$). A professora questionou alguns/as alunos/as, para que descobrissem qual o aditivo que o/a colega tinha pensado, pedindo para explicar como chegaram a essa conclusão. Alguns/as alunos/as identificaram e relembrou a propriedade da subtração fundamental, “se $a - b = c$, então $a = b + c$ ” estudada no ano anterior, fazendo conexões matemáticas entre as suas ideias e as dos/as restantes colegas. A partir de então, iniciou-se o estudo da subtração de números inteiros relativos.

O PMMCEB (Bivar, et. al., 2013, p. 29) sugere que “qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às Metas Curriculares e deve permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma”. A avaliação pode ser formativa e/ou sumativa. A avaliação formativa “informa o professor acerca dos progressos dos alunos e ajuda-o a determinar actividades a realizar com toda a turma e individualmente” A avaliação sumativa, “destina-se a fazer um julgamento sobre as aprendizagens dos alunos e tem o seu lugar no fim de um período lectivo ou no final do ano” (PMEB, Ponte, et. al., 2007, p. 12). Nesta prática a avaliação foi fundamentalmente de cariz formativo, apoiada nas observações das actividades dos/as alunos/as, nas suas produções escritas e no feedback dado pela professora. Foi sempre dado aos/às alunos/as um feedback oral realizado através de diálogos entre a professora e os/as alunos/as ou mesmo só entre alunos/as. Por exemplo, na primeira aula da terceira sequência de ensino aquando aos/às alunos/as foi pedido que colocassem em cima da mesa uma folha na vertical e a rodassem em torno de um dos seus lados (eixos), eles/as conseguiram perceber que a folha retangular ao rodar em torno de um dos seus lados gerava um sólido conhecido, o cilindro, (figura 1). (Dois/as alunos/as tinham sido solicitados/as a rodar a folha vertical em torno de cada um dos lados diferentes para toda a turma ver).

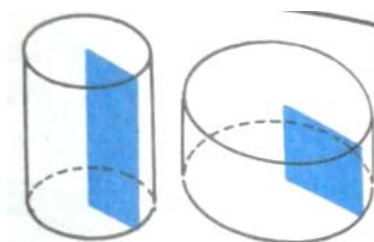


Figura 1

As tarefas matemáticas exploradas pelo/a professor/a de matemática são muito importantes para as aprendizagens dos/as alunos/as (Stein & Smith, 2009). Assim, para mostrar as tarefas matemáticas utilizadas nesta prática irei usar a nomenclatura de Ponte (2005): exercícios, problemas, explorações e investigações. As tarefas são consideradas exercícios, quando os/as alunos/as colocam em prática conhecimentos já adquiridos, servindo de consolidação; os problemas são tarefas, que apresentam um grau de dificuldade aceitável, não sendo exageradamente difíceis para

não desmotivar os/as alunos/as, porém, os/as alunos/as não conhecem nenhum processo de resolução; as explorações são tarefas que apresentam um grau de desafio reduzido, no entanto, os/as alunos/as não conhecem o seu processo de resolução; as investigações são tarefas, das quais os/as alunos/as também desconhecem o seu processo de resolução, porém, contêm um grau de desafio superior às tarefas de exploração (Ponte, 2005).

No decorrer da prática letiva recorri essencialmente a exercícios do manual escolar para consolidar os conteúdos lecionados, a problemas relacionados com os conceitos desenvolvidos nas aulas e a situações problemáticas de cariz exploratório. Por exemplo, na segunda aula da primeira sequência de ensino, foram resolvidos problemas e/ou exercícios do manual de matemática para consolidar a matéria sobre a subtração de números inteiros relativos. Na primeira aula da segunda sequência de ensino, como já mencionei anteriormente, foi abordado o conceito de perímetro de um círculo, e a tarefa realizada em grupos de trabalho, é o exemplo de uma tarefa de exploração, tendo a aula seguinte (aula 5) sido resolvidos problemas e/ou exercícios do manual de matemática para consolidar a fórmula que permite determinar o perímetro de um círculo.

As aulas lecionadas nesta prática letiva realizaram-se de acordo com a seguinte estrutura: iniciava-se por recordar os conteúdos estudados na aula anterior, registava-se o seu sumário e depois era feita a correção do trabalho de casa em grande grupo. Posteriormente, se um novo conteúdo iria ser introduzido, a professora proponha uma tarefa, que era resolvida individualmente ou em grande grupo. De seguida, tarefas de aplicação eram resolvidas individualmente e uma síntese final era feita para toda a turma. O tópico novo emergia dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, através da orquestração realizada pela professora fomentando, assim, novas aprendizagens e a comunicação matemática na sala de aula. Se na aula não fosse introduzido nenhum conceito novo, eram resolvidos essencialmente exercícios para consolidação.

9.2.2. Reflexão sobre a prática

A prática letiva envolveu quatro componentes: a observação de aulas, a lecionação de sequências de aulas, a conceção de uma aula e a reflexão. A componente, observação de aulas, abrangeu as lecionadas pela professora titular da turma e as aulas da estagiária que partilhava a mesma turma de estágio. A observação das aulas da professora titular da turma permitiu identificar: as dificuldades matemáticas dos/as alunos/as; as metodologias e estratégias utilizadas pela professora; as interações estabelecidas entre alunos/as e entre os/as alunos/as e a professora; e os recursos utilizados na aula (quadro, manual de matemática e *PowerPoint*). Para a observação das aulas da estagiária (12 aulas) foram-me sugeridos os seguintes critérios: quais os pontos críticos da aula; o que mudaria se fosse eu a lecionar aqueles conteúdos; e o que os/as alunos/as aprenderam. Os principais pontos críticos das aulas lecionadas pela estagiária foram: linguagem matemática, por vezes, pouco clara, por exemplo, na distinção do conceito de círculo e circunferência; no tempo dado aos/às alunos/as para resolverem as situações problemáticas. Se fosse eu, utilizaria quase sempre as metodologias utilizadas pela estagiária, contudo, iria melhorar a linguagem matemática na sala de aula e daria oportunidade a outro/a aluno/a, para que ajudasse o/a colega a responder mais facilmente. Pelos feedbacks orais manifestados nas aulas, parece-me que os/as alunos/as compreenderam os conteúdos lecionados pela estagiária.

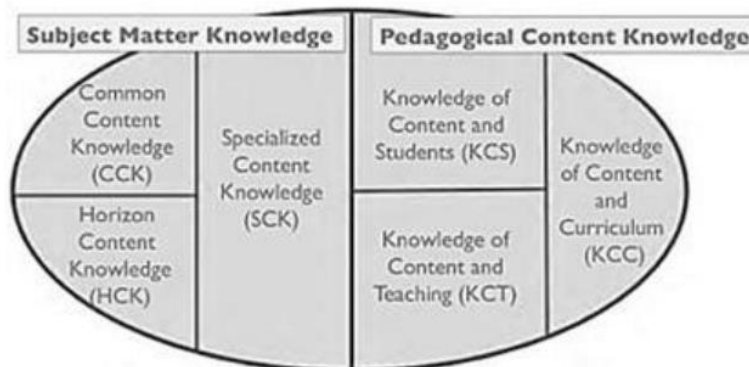
A implementação das sequências de ensino desta prática envolveu sempre a elaboração de esboços de planificações das aulas, que foram gradualmente melhorados pelas sugestões da professora titular da turma e da professora orientadora supervisora da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Após a lecionação da primeira aula de cada sequência de ensino, as planificações das aulas eram melhoradas, devido às reflexões sugeridas no grupo de estágio (duas estagiárias, a professora titular da turma e a professora orientadora supervisora da ESEC), que se reunia após cada aula implementada. A reflexão de grupo de estágio após cada aula implementada foi fundamental porque analisavam-se as estratégias utilizadas, as dificuldades evidenciadas pelos/as alunos/as e eram sugeridas alterações de forma que as aprendizagens pudessem ter lugar.

A reflexão sobre esta prática debruça-se ainda sobre os seguintes dois aspetos: as sequências de ensino lecionadas e a aula concebida, já referida.

A reflexão sobre o primeiro aspeto, relaciona-se fundamentalmente com: a gestão do tempo em aula; o fomentar da aprendizagem onde eram dadas aos/às alunos/as demasiadas indicações de resposta, impedindo-lhes, por vezes, a sua agência ou cortando-lhes o raciocínio; e a linguagem matemática usada na turma, onde a pouca clareza, impediu por vezes que os conceitos matemáticos fossem desenvolvidos tão corretamente como era necessário. A maioria dos/as alunos/as nas aulas também evidenciaram um pequeno desenvolvimento nas seguintes capacidades visuais espaciais: a perceção de relações espaciais; a perceção da figura de fundo; e a perceção da posição no espaço.

Em relação ao segundo aspeto: “aula concebida” incorporando o manual de matemática e seguindo o método de Rezart cuja implementação observei, a reflexão sobre ele aponta que, embora as tarefas do manual de matemática sejam as mais utilizadas para que os/as alunos/as apliquem o que aprenderam na sala de aula, eles/as não são capazes de sozinhos/as acompanharem ou identificarem a componente teórica do manual escolar a ser lecionada, tendo o/a docente de ser o/a mediador/a. Isto fez-me pensar que a utilização que os/as professores/as fazem do manual de matemática revela-se muito importante e crucial na vida escolar dos/as discentes, pois permite que estes/as consigam compreender como se deve proceder ao manuseamento deste recurso no sentido de regular a sua aprendizagem e autonomia. Por exemplo, o/a professor/a de matemática poderá ler algumas informações presentes no manual de matemática e solicitar aos/às alunos/as que sublinhem a informação importante a saber. Ao mesmo tempo, o/a professor/a deverá antecipar a leção de alguns conteúdos fazendo uma breve referência às próximas páginas a estudar.

Em suma, esta prática supervisionada possibilitou o início do meu desenvolvimento profissional, como professora de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico, que parece estar fortemente relacionada com os diferentes tipos de conhecimento que um/a professor/a de matemática deverá ter para ensinar, identificados por Hill & Ball (2009). Aquele conhecimento envolve dois domínios: o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, segundo o quadro 1:



Quadro 1: Domínios do conhecimento que um professor de matemática deve ter para ensinar

(Ball, et. al., 2008, p. 403).

9.3. Português

9.3.1. Fundamentação da prática

A aprendizagem do Português apresenta um grande valor social e individual na vida do ser humano, tendo a escola um papel importante na promoção destes valores (Leal, 2009). Além disto, a disciplina de Português é fundamental para a aquisição de competências nas outras disciplinas. Como refere o Programa de Português do 2º Ciclo do Ensino Básico (Buescu, et. al., 2015a, p. 19), “o Português reforça a sua autonomia como objeto de estudo; por outro, torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares”.

Ser professor/a de Português implica que se esteja atento/a às características de uma turma, essencialmente no que diz respeito ao conhecimento da língua que os/as alunos/as têm, resultado do local onde vivem e da sua convivência com familiares. Assim, cabe ao/à professor/a de Português proporcionar situações diversificadas que favoreçam a transformação deste conhecimento da língua enraizado nos/as alunos/as, para a consciencialização da utilização de um conjunto de regras e normas do funcionamento da língua (Leal, 2009). Deste modo, um/a professor/a de Português para definir quais as melhores estratégias a utilizar e os principais objetivos a atingir independentemente do conteúdo a lecionar deverá consultar o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, et. al., 2015a).

Ao longo das minhas semanas de intervenção de Português abordei vários textos de Educação Literária: texto tradicional (“A nau Catrineta” de Almeida Garret, o romance popular “Lenda de Santa Iria” de Sophia de Mello Breyner Andresen, as fábulas “A Cigarra e a Formiga” (Bocaje) de Sophia de Mello Breyner Andresen e “As Cigarras e as Formigas” de Adolfo Simões Müller). Além destes textos foram abordados outros, não menos importantes, como por exemplo, o texto biográfico, instrucional, descritivo e o conto maravilhoso “A menina e os sete corvos” dos Irmãos Grimm.

Para tal, consulte o manual escolar adotado pela escola, Diálogos 6 (Costa, & Mendonça, 2015) e os documentos oficiais declarados pela Direção Geral de Educação (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, (Buescu, et. al., 2015a)).

No entanto, a leitura destes tipos de texto foi sempre realizada a partir de atividades de leitura diversificadas apelando à motivação dos/as alunos/as, pois considero que se torna muito mais significativo serem os/as alunos/as a descodificarem o tema do texto. Essa descoberta resulta dos conhecimentos prévios e das vivências dos/as discentes, permitindo-lhes uma melhor compreensão do tema do texto, “não basta o simples hoje “vamos ler o texto da p. x...”” (Silva, et. al., 2011, p. 8), mas sim, que o/a professor/a proporcione “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (*idem*, p. 8).

A compreensão da leitura poderá ser realizada de três formas diferentes: a pré-leitura, a leitura (durante a leitura) e a pós-leitura. As atividades de pré-leitura permitem a ativação de conhecimentos e vivências dos/as alunos/as sobre o conteúdo do texto a estudar, permitindo a criação de previsões e hipóteses sobre o texto (Sá, 2014).

A leitura implica sublinhar elementos de um texto, tirar notas, fazer inferências e comparar as previsões realizadas antes da leitura com as informações obtidas no momento da leitura (*idem*).

Por último, a pós-leitura, que consite numa reflexão sobre o compreendido, ou seja, os/as alunos/as deverão conseguir identificar as principais ideias a reter sobre o texto lido (*ibidem*).

Como atividades de pré-leitura recorri à análise em grande grupo do título do texto, de ilustrações do texto, ou outras ilustrações selecionadas que transmitissem o tema do texto, a visualização de vídeos que demonstravam parte do tema de um texto e de objetos. Ao abordar o estudo do texto “lembranças” de António Mota, utilizei alguns objetos que apresentavam um grande significado para mim e, assim, em conversa com os/as alunos/as ambos/as refletimos sobre as lembranças que temos sejam materiais ou apenas memórias, identificando-se assim o assunto a abordar na aula.

A aplicação de estratégias de antecipação à leitura apresenta grandes vantagens, pois permite a ativação dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, facilitando a interpretação e o significado do texto, mas também permite que os/as alunos/as elaborem concepções que podem ou não ser confirmadas de acordo com a informação do texto. Desta forma, os/as alunos/as vão desenvolvendo o sentido interpretativo dos textos (Figueiredo, 2004).

Em relação à leitura propriamente dita, também utilizei algumas estratégias que facilitaram a compreensão do texto. Ao longo da leitura, foram sugeridas algumas possibilidades a respeito do conteúdo, assim como o esclarecimento do significado de algumas palavras e ao mesmo tempo apelei para que os/as alunos/as comparassem a informação do texto com a realidade vivida nos dias de hoje. Foram, ainda, tomadas notas ao longo da leitura do mesmo. Outro aspeto a reforçar foi o fato de ter estimulado nos/as alunos/as a criação de imagens mentais, através de experiências sensoriais que estivessem presentes no texto, como por exemplo, sons, cheiros, sensações gustativas, visuais, entre outros (Solé, 2009).

Ao abordar a leitura dos textos lecionados existiram momentos de leitura individual e silenciosa, permitindo que os/as alunos/as interiorizassem mais facilmente o assunto do texto, alguns momentos de leitura oral também por parte dos/as alunos/as, sendo que estes/as eram selecionados/as aleatoriamente pela professora estagiária. Ao mesmo tempo, a leitura em voz alta de alguns textos mais complexos foi realizada pela professora estagiária, facilitando assim a compreensão do texto por parte dos/as alunos/as. Como refere (Borràs, 2001, p. 366) “o exemplo de uma boa leitura por parte do professor oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase ou outras)”. Deste modo, os/as alunos/as observam uma leitura modelo a seguir.

Após ter concluído estas fases, no momento de pós-leitura também utilizei algumas estratégias, como por exemplo: identificar o assunto principal do texto; atribuir outro final à história, apelando à criatividade dos/as alunos/as; formular e responder a questões de interpretação do texto e comparar a informação do texto com as ideias formuladas inicialmente através dos elementos paratextuais.

Um aspeto que esteve sempre presente nas aulas de Português lecionadas por mim foi o diálogo, incentivei e valorizei a participação dos/as alunos/as de igual forma. O diálogo estabelecido com os/as alunos/as permitiu a partilha de ideias e opiniões sobre o assunto a abordar na aula, aprofundaram-se conhecimentos e experiências pessoais, levando os/as alunos/as a pensarem de forma crítica sobre determinado tema. Desta forma, um/a professor/a de Português terá de utilizar uma linguagem rigorosa, mas que seja acessível e clara para os/as alunos/as, uma vez que, às vezes, os/as alunos/as não compreendem os conteúdos devido ao fato de a linguagem do/a professor/a não ser clara (Andrade, 2012). Além disso, “a linguagem oral é o ponto de partida da linguagem escrita e o domínio correcto de ambas garante um maior êxito nas demais disciplinas” (Borràs, 2001, p. 352).

Outro aspeto existente nas aulas de Português foi a produção escrita, desde a correção de respostas a questões de interpretação à produção de textos criativos, partindo de uma citação ou de uma ilustração. Assim, o/a professor/a consegue avaliar mais facilmente a evolução da escrita do/a aluno/a, se o/a discente produz textos mais elaborados e complexos, se recorre à correção ortográfica, entre outros (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, (Buescu, et. al., 2015a)).

De acordo com o Caderno de Apoio – Aprendizagem da Leitura e Escrita (Buescu, et. al., 2015b, p. 15),

a composição escrita deve ser uma das maiores preocupações do professor, não menor do que a compreensão em leitura: a escrita é hoje uma atividade e um modo de comunicação muito mais frequente do que era antes da generalização do uso da internet.

Por isso, o/a docente deverá sempre lembrar e incutir nos/as alunos/as os três passos a seguir na elaboração de uma composição escrita, de acordo com o

Caderno de Apoio – Aprendizagem da Leitura e Escrita (Buescu, et. al., 2015b, p. 15-16):

planificação (recuperação e organização de conhecimentos relativos ao tema, tendo em conta os objetivos e os destinatários do texto); redação, que implica reduzir a estrutura multidimensional dos conhecimentos à natureza unidimensional, linear, do texto; e revisão do texto (releitura do que foi produzido para eliminar erros, acrescentar algo, aperfeiçoar).

Em algumas das aulas lecionadas, recorri à realização de trabalhos de grupo, sendo esta uma metodologia de trabalho que, segundo observei, os/as alunos/as não estavam habituados/as a ter em sala de aula. Os/as discentes aderiram bem a esta metodologia, não existindo confusões na sala de aula, como muitos/as professores/as referiam ao longo do estágio. Os/as alunos/as mostraram-se empenhados/as em trabalhar para atingir um objetivo comum.

Podemos dizer que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

No que diz respeito à avaliação, o Decreto-Lei n.º. 139/2012 de 5 de julho (art. 23-24) salienta que a avaliação das aprendizagens permite verificar os conhecimentos e capacidades que os/as alunos/as obtiveram ao fim do seu percurso escolar. E para que a avaliação seja bem efetuada, deverá ser realizada de três formas: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Devido à duração da prática educativa, foi apenas possível utilizar a avaliação formativa dos/as alunos/as. Este tipo de avaliação,

assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da

aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Decreto Lei nº. 139/2012 de 5 de julho, art. 24, ponto 3).

Por conseguinte, foram avaliadas as participações dos/as alunos/as nas tarefas em sala de aula, o trabalho autónomo em contexto fora da sala de aula e a responsabilidade dos/as alunos/as de acordo com os seguintes critérios: pontualidade, assiduidade, comportamento, atitudes e material necessário para as aulas.

9.3.2. Reflexão sobre a prática

A intervenção educativa na disciplina de Português teve a duração de quatro semanas ao longo do ano letivo, sendo que as três primeiras semanas do estágio foram destinadas à observação da prática em sala de aula da professora orientadora cooperante e à identificação de interesses e dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as. Paralelamente, estas semanas de observação foram também fundamentais para consultar a planificação anual da disciplina, os critérios de avaliação e os documentos referentes à caracterização económica e social da turma, assim como a existência de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais, ou algum tipo de apoio específico. Cada semana de intervenção tinha três aulas de 90 minutos.

Na planificação das minhas aulas tive sempre em atenção as dificuldades e motivações dos/as alunos/as, tendo utilizado atividades diversificadas (antecipação da leitura dos textos, redação criativa e audição de músicas) com durações diferentes. Importa referir que respeitei sempre as diferenças individuais dos/as alunos/as, uma vez que, os/as alunos/as desta turma tinham ritmos de aprendizagem diferentes. Associadamente, valorizei as intervenções de todos/as os/as alunos/as de igual forma, e vivenciei que o feedback que é dado às participações dos/as alunos/as enriquece a autoestima dos/as discentes, tornando-os/as mais empenhados/as na aquisição dos conteúdos.

Ao utilizar as atividades de pré-leitura verifiquei que os/as alunos/as não estavam habituados/as a esta metodologia de trabalho, pois mostraram-se maravilhados/as com a abordagem aos textos. De acordo com Amor (1993, p. 100), as estratégias que antecedem a leitura permitem “facultar uma visão imediata e

abrangente da obra, uma avaliação rápida do seu conteúdo, nível de complexidade e interesse”. Depois de explorada a estratégia de pré-leitura, em grande grupo realizava-se a leitura do texto e posteriormente as respostas às questões de interpretação.

Uma vez que esta turma de intervenção tinha dois/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais, senti a necessidade de projetar as respostas às questões de interpretação de textos e das atividades realizadas em sala de aula. Assim, os/as alunos/as com mais dificuldades ficavam com o registo e, ao mesmo tempo, tentava evitar possíveis erros ortográficos. De modo a não condicionar as participações dos/as alunos/as, as respostas foram apenas projetadas depois destes/as terem chegado a uma conclusão, referindo que as respostas projetadas eram apenas possíveis respostas, podendo existir outras desde que abordassem o mesmo assunto. Desta forma, senti a necessidade de passar pelos lugares para verificar se o registo estava correto.

Relativamente às atividades de escrita procurei criar momentos que apelassem à criatividade dos/as alunos/as, ou seja, não impus um conjunto de normas pré-definidas que influenciassem a sua criatividade. Um desses momentos relacionou-se com a redação de um poema partindo de quatro versos do conto popular “Claralinda” do livro Romanceiro de Almeida Garrett. Todavia, não foi possível elaborar o poema segundo a estrutura do texto poético, tendo a professora orientadora cooperante sugerido a elaboração do mesmo, mas em texto narrativo.

Outro momento positivo relacionado com a componente escrita consistiu em selecionar um/a aluno/a para ir ao centro da sala, e pedir aos/às restantes colegas que o/a caracterizassem por escrito no caderno diário. Desta forma, os/as alunos/as identificaram de imediato que se tratava de um texto descritivo e que para descrever o/a colega era necessário utilizarem bastantes adjetivos. Ainda relacionado com o estudo do texto descritivo recorri à projeção de um quadro do pintor Van Gogh, intitulado “o quarto de Van Gogh em Arles (1886)”. Importa salientar que o título do quadro só foi referido no fim da redação escrita. Este tipo de atividade tinha como objetivo o estudo das características de um texto descritivo.

Com a realização desta atividade, os/as alunos/as aprenderam um conteúdo a lecionar na disciplina de Português e, ao mesmo tempo, enriqueceram o seu

conhecimento comum. Mostraram entusiasmo, atenção e curiosidade em pesquisar mais informações sobre este pintor.

A abordagem anterior facilitou a compreensão do texto biográfico, abordado numa aula posterior, uma vez que alguns/mas alunos/as pesquisaram por iniciativa própria algumas informações sobre o pintor Van Gogh. Partindo dessas informações tornou-se simples os/as alunos/as entenderem a finalidade do texto biográfico.

Assim, considerei pertinente em todas as aulas apresentar uma breve biografia sobre o/a autor/a do texto a estudar.

Ao longo das aulas de intervenção recorri também ao trabalho de grupo, que penso estar cada vez mais esquecido pelos/as docentes, porque, segundo alguns/mas afirmam, não o realizam em sala de aula pois causa muito barulho e confusão. Eu não senti essa dificuldade, pois referi as instruções necessárias estabelecendo regras e reparei que os/as alunos/as não estavam habituados/as a partilhar ideias nem a trabalhar para um objetivo comum. De acordo com o feedback e as participações dos/as alunos/as, observei que estes/as estavam mais motivados/as e interessados/as no tema, uma vez que partilharam ideias e opiniões em conjunto.

Quanto à seleção dos conteúdos, estes não foram escolha minha, mas sim da professora orientadora cooperante que, com algumas semanas de antecedência, os mencionava e referia algumas sugestões de exploração.

Em todas as aulas foram abordados os quatro domínios estipulados pelo Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, et. al., 2015a): Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Não senti dificuldade em abordar os domínios em simultâneo durante uma aula, pois os domínios completam-se e numa atividade podemos sincronizar as aprendizagens específicas de cada um sobre um mesmo tema.

Destes domínios, a Gramática foi aquele que ao longo da prática educativa me obrigou a realizar mais leituras e pesquisas e também aquele em que os/as alunos/as apresentavam mais dificuldades e desinteresse. Consegui combater estas dificuldades com o auxílio das explicações obtidas na Unidade Curricular de Prática Educativa lecionada pela docente de Português e através das reuniões realizadas com a professora orientadora cooperante.

Como síntese desta etapa concluída, posso referir que a disciplina de Português foi das áreas com que mais me identifiquei. Atendendo a algumas limitações que foram surgindo ao longo do tempo e às condições físicas existentes, penso que o balanço foi positivo e proveitoso, visto que as estratégias utilizadas se adequaram às características que a turma apresentava.

Senti, ainda, que um/a professor/a de Português possui um importante papel no desempenho das aprendizagens dos/as alunos/as nas outras áreas do saber.

9.4. Ciências Naturais

9.4.1. Fundamentação da prática

“Um fator importante para a aprendizagem reside na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala de aula” (Pereira, 2002, p. 78).

As aulas que lecionei durante as quatro semanas de intervenção pedagógica na área de Ciências Naturais (CN) fundamentaram-se na afirmação deste autor.

Além das tarefas e das estratégias que foram selecionadas para as aulas, o ambiente positivo e amigável vivenciado na sala de aula, revelou ser um fator facilitador na aprendizagem dos/as alunos/as. No entanto, apesar da criação de condições favoráveis na sala de aula, fui intervindo sempre que necessário, ajudando os/as discentes na resolução das tarefas, chamando-os/as à atenção para alguns comportamentos menos corretos e, desta forma, ajudando as crianças a desenvolverem comportamentos sociais adequados.

A comunicação, entre o/a professor/a e o/a aluno/a e o/a aluno/a com os/as restantes colegas da turma, é um aspeto poderoso na criação de laços afetivos que também valorizam o ambiente positivo na sala de aula. Deste modo, ao longo das aulas, valorizei a participação de todos/as os/as alunos/as de igual forma, permitindo assim a troca de ideias e o confronto de opiniões.

Como refere Pereira (2002, p. 80), “ (...) uma das componentes essenciais da interação professor-aluno reside na forma como o professor coloca questões às crianças ou responde às solicitações destas”. Assim, na lecionação das aulas, tive o cuidado de colocar aos/às alunos/as, tanto questões abertas como fechadas, sendo que

as questões abertas eram maioritariamente aplicadas no início do estudo de um novo tema, pretendendo desta forma, identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as acerca do tema e encorajar sugestões sobre o desenvolvimento do mesmo. Para isso, recorri a ilustrações alusivas a alguns vídeos e cartazes na introdução do estudo dos temas, apelando à discussão de ideias.

Importa, igualmente, salientar que as situações retratadas nas imagens e nos cartazes apresentavam um quotidiano próximo dos/as alunos/as, fazendo com que as aprendizagens se tornassem mais significativas para os/as alunos/as. Jesus (2003, p. 36) defende que “ (...) toda a prática pedagógica deve ser racional, isto é, deve ser situacional e contextualizada (...) ”.

As questões fechadas, cuja resposta é mais limitada, apenas foram colocadas quando pretendia saber um conhecimento específico de determinado/a aluno/a, após a leção de um tema (*idem*, 2003).

Desta forma, posso dizer que as aulas foram pensadas e estruturadas com algumas tarefas de aproximação à metodologia de ensino “Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas” (ABRP). A ABRP “é considerada uma metodologia de ensino centrada no aluno (por isso designada por aprendizagem) que parte sempre de um problema real do quotidiano, cuja resolução se revela importante em termos pessoais, sociais e/ou ambientais” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11). Estes autores defendem ainda que, “esta metodologia pretende o desenvolvimento de competências de comunicação, de pensamento crítico, de tomada de decisões, de auto e heteroavaliação, entre outras, e não meramente a aquisição de conhecimentos” (*idem*, p. 12). Ao planificar as aulas, tive igual atenção às seis dimensões do crescimento de conceitos, segundo o modelo de Ensino e Aprendizagem Centrado na Resolução de Problemas (Albuquerque, 2001) (Anexo 3).

Ao longo do ano com quatro semanas de intervenção em CN, foram lecionadas quatro aulas de 90 minutos e quatro aulas de 45 minutos, o que permitiu a abordagem de temas diversificados. O domínio lecionado foi “Processos vitais comuns aos seres vivos” referente ao estudo dos subdomínios “Sistema digestivo humano e de outros animais”; “Transporte de nutrientes e oxigénio até às células”; “Transmissão de vida: reprodução no ser humano” e “Trocias nutricionais entre o organismo e o meio

nas plantas” (Metas Curriculares Ensino Básico Ciências Naturais, 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos (Bonito, et. al., 2013)).

Relacionado com o subdomínio “Transporte de nutrientes e oxigénio até às células”, ao lecionar a estrutura do coração humano, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de observar um coração real de porco, sendo este o mais semelhante ao do ser humano. Como refere Martins e outros/as “ (...) é fundamental o envolvimento e a responsabilização do professor na exploração de situações didáticas, na produção e implementação de atividades práticas, laboratoriais e experimentais em sala de aula” (Martins et. al., 2007, p. 11).

Outra rotina que efetivei, no início das minhas aulas, foi a realização de uma breve síntese, em grande grupo, sobre os conteúdos abordados na aula anterior. Desta maneira, antes do registo do sumário, os/as alunos/as relembravam conteúdos já estudados, facilitando assim a aprendizagem dos novos conteúdos.

De modo a completar a informação do manual escolar, recorri, em todas as aulas, à utilização do *PowerPoint*, revelando ser mais acessível para os/as alunos/as, pois todos/as conseguiam visualizar o que estava a ser estudado. Ao mesmo tempo, facilitou a explicação de esquemas como, por exemplo, a circulação sanguínea (pequena e grande circulação) no ser humano; o ciclo menstrual; os processos de fecundação e nidacão; o processo de fotossíntese e a respiração e transpiração das plantas.

Por fim, a avaliação vista “como componente integrante da actividade pedagógica, deve incidir sobre situações a que se deu ênfase no decurso da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1991a, p. 189). Desta forma, e devido à duração da prática educativa, a avaliação foi essencialmente do tipo formativa, centrada na observação direta dos comportamentos, atitudes, empenho, participações e nos descritores de desempenho para cada aula em Ciências Naturais.

9.4.2. Reflexão sobre a prática

A prática educativa, na área das Ciências Naturais, envolveu, como em todas as outras áreas, três momentos distintos: a observação das aulas da professora orientadora cooperante, a intervenção e a reflexão. A fase de observação das aulas da

professora cooperante foi um momento de extrema importância, uma vez que permitiu analisar certos comportamentos, atitudes, gostos pessoais e dificuldades dos/as alunos/as. Por outro lado, foi possível analisar e observar os métodos e estratégias utilizados pela professora titular da turma. Esta observação foi essencial, visto que, através dela, é possível selecionar e adquirir informação pertinente, a fim de agirmos em conformidade com a realidade (Carmo & Ferreira, 1998), neste caso, planificar e intervir, tendo em conta as características da turma em questão.

Durante as semanas de observação foi possível verificar que a turma era bastante participativa, apresentando também resultados académicos muito bons. Tendo em conta estas características, procurei, ao longo do estágio, criar aulas dinâmicas e diversificar estratégias, de forma a manter os/as alunos/as motivados/as e possibilitar a sua participação ativa nas aulas. Por exemplo, na primeira aula da última semana de intervenção, ao abordar o tema “Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas”, iniciei a aula por projetar a seguinte afirmação: “As plantas são «os pulmões» da Terra, pois renovam o ar, permitindo uma melhor qualidade de vida”, levando os/as alunos/as a levantarem questões sobre a problemática a estudar.

Durante todo o processo de planificação e intervenção, o papel da professora orientadora cooperante foi essencial, pois sempre se disponibilizou para auxiliar na construção das planificações, fazendo sugestões e sugerindo estratégias. O apoio da professora supervisora, na construção e desenvolvimento dos saberes teóricos e práticos, foi crucial para a evolução da minha prática em CN.

Relativamente à intervenção propriamente dita, existiram sempre alguns aspetos que poderiam ser melhorados. Um deles está relacionado com o comportamento da turma durante a realização da atividade prática – “observação de um coração de porco”, visto que existiram alguns momentos de ruído, que poderiam ser geridos de forma mais adequada. Os/as alunos/as estavam organizados em grupos de cinco elementos e, à medida que iam vendo o coração, começavam a partilhar e discutir o que estavam a observar demasiado alto com os/as colegas do grupo. Tendo em conta estas ações, foi necessário chamar os/as alunos/as à atenção, referindo que, se não melhorassem o comportamento, iria ser dada por encerrada a atividade prática. No entanto, o controlo do comportamento dos/as alunos/as na atividade prática “Como circula a seiva bruta na planta?”, realizada na primeira aula da quarta semana de

intervenção, já foi melhor, dado que já conhecia bem a turma e tinha adquirido experiência através da primeira atividade prática.

Em relação à abordagem ABRP, será importante referir que os/as alunos/as se revelaram bastante entusiasmados/as ao longo das aulas, tendo sido formuladas questões muito interessantes que foram respondidas, o que contribuiu para que esta primeira abordagem à Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas decorresse da melhor maneira. Por exemplo, na exploração da afirmação referida anteriormente, “as plantas são «os pulmões» da Terra (...) permitindo uma melhor qualidade de vida” surgiram as seguintes questões, por parte dos/as alunos/as: “porque é que as plantas são os pulmões da Terra?”; “as plantas têm pulmões?”; “de que forma as plantas renovam o ar”, entre outras. Com esta estratégia, os/as alunos/as criaram várias questões e envolveram-se através do trabalho colaborativo, ao procurar soluções de modo a compreender este problema.

Quanto aos pontos fortes, é possível considerar que, no geral, fui capaz de controlar o comportamento dos/as alunos/as, existindo, no entanto alguns momentos de gestão mais difíceis. Procurei também, ao longo das aulas, ter em conta os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, promovendo o diálogo, de forma a serem discutidos, desmistificados e reconstruídos conceitos fundamentais na abordagem a um novo tema.

Em suma, procurei introduzir, ao longo das aulas, atividades diversificadas, o envolvimento dos/as alunos/as e apoiá-los/as na aquisição dos conhecimentos, uma vez que, tal como Roth (2003), citado por Sá & Varela (2004), refere “a aprendizagem humana, em qualquer domínio, envolve participação em actividades autênticas, vividas, sentidas e interpretadas em termos do impacto pessoal que provocam” (p. 96).

PARTE IV

REFLEXÃO FINAL

Finalizado o relatório interessa exprimir que, através da Prática Educativa no 1.º e 2.º CEB, realizei muitas aprendizagens não só na prática em sala de aula, mas também ao nível teórico, tendo recolhido um conjunto de saberes e experiências que marcarão a minha vida profissional. O estágio no 1.º e 2.º Ciclos fizeram com que tivesse a oportunidade de aplicar todas as aprendizagens que fiz ao longo da minha formação académica, para além de conhecer a realidade vivida nas escolas, proporcionando uma maior proximidade com a futura profissão.

As intervenções no 1.º CEB e nos diferentes domínios científicos no 2º CEB fizeram-me perceber a necessidade de um/a professor/a possuir um bom conhecimento científico, curricular e pedagógico-didático, que lhe permita planificar e lecionar as suas aulas da forma mais adequada às características e interesses dos/as alunos/as de qualquer turma, independentemente da disciplina que leciona. Desta forma, como professora estagiária, procurei sempre refletir sobre as minhas intervenções, com o objetivo de compreender se as estratégias utilizadas eram eficazes, repensando o que poderia/deveria ser alterado de forma a atingir os objetivos a que me tinha proposto, bem como equacionar a utilização dos recursos, de modo a promover aulas estimulantes, interativas e conducentes a aprendizagens significativas quer para os/as alunos/as do 1.º CEB como do 2.º CEB.

Vivenciei também que ser professor/a significa saber sempre mais, ou seja, estar em permanente aprendizagem, resultado das diferentes interações que se vão realizando ao longo da vida profissional, devido ao contato com os diversos meios onde as escolas se localizam, às características dos/as alunos/as e ao convívio e troca de conhecimentos e partilha de experiências com os/as colegas de trabalho. Assim, considero que a relação estabelecida, nas escolas da Prática Educativa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com os/as professores/as orientador/as cooperantes e os/as restantes docentes também enriqueceram o meu estágio profissional, uma vez que, para além da experiência em sala de aula, consegui experienciar a relação estabelecida durante os intervalos e o trabalho em equipa, sempre que têm de realizar atividades em conjunto.

Pude, também, pela primeira vez, realizar um pequeno trabalho de investigação, o qual me permitiu perceber que o que aprendemos, enquanto pesquisamos, é essencial para amadurecermos as nossas ideias e aprofundar os nossos

conhecimentos a aplicar na nossa função docente. Por outro lado, o fato de ter de organizar uma visita de estudo, tomando consciência dos cuidados e etapas a ter em consideração para a sua concretização (por exemplo, definir os objetivos que se pretendem alcançar com a visita de estudo, contatar os locais a visitar com antecedência, definir uma data de acordo com o horário das aulas dos/as alunos/as e das possíveis datas sugeridas pelos locais a visitar, entre outros) dotou-me de competências necessárias para o meu futuro profissional. Além disto, verifiquei que as visitas de estudo permitem reforçar a ligação entre a escola e o meio, neste caso específico, o meio onde a escola se localizava. As visitas de estudo são das situações, mais motivadoras para os/as discentes reforçando os laços de afetividade entre o/a professor/a e os/as alunos/as e os/as alunos/as entre si.

Em conclusão, a Prática Educativa realizada nas escolas do 1.º e 2.º CEB permitiu-me reunir um conjunto de aprendizagens significativas que marcarão o meu desenvolvimento profissional. Embora a maior dificuldade sentida se relacionasse com o pouco tempo disponível para aprofundar e planificar os conteúdos dos diferentes saberes e, em simultâneo, conciliar com as aulas das Unidades Curriculares do Mestrado, posso afirmar que a realização dos estágios, em ambos os Ciclos permitiu, não só, desenvolver competências ao nível profissional, mas também pessoal, cultural e social.

Tenho consciência de que ainda tenho um longo caminho a percorrer e muitas vivências a realizar para continuar o meu crescimento pessoal e construir o meu perfil profissional, mas acredito que os ensinamentos que recebi e as relações que consegui estabelecer com os diferentes intervenientes deste processo formativo me tornaram melhor, quer pessoal quer profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, A. (2001). Da literacia à ousadia: Desafio na viragem do milénio. In M. F. Patrício (org.). *Escola, aprendizagem e criatividade* (p. 39-52). Porto: Porto Editora.

Almeida, L. F. (1989). *Alzulaich – as estações de caminho de ferro*. Porto: Edição da Câmara Municipal de Matosinhos.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia* (6.ª ed.). Porto: Texto Editora.

Andrade, D. G. F. C. (2012). “*Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula Factores que influenciam a comunicação na sala de aula*” (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa instituto de educação, Lisboa). Consultado a 27 de maio de 2016 em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/ulfpie042810_tm.pdf.

Arteaga, P. & Batanero (2011). Relating graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teachers. In Marta Pytlak, Tim Rowland, Ewa Swoboda (Eds.). *Proceeding of CERME 7, Rzeszów Poland*.

Arteaga, P.; Batanero, C.; Cañadas, G.; Contreras, J. (2013). Prospective primary school teachers errors in building statistical graphs. In Behiye Ubuz, Çigdem Haser, Maria Alessandra Mariotti (Eds.). *Proceeding of CERME 8, Antalya Turkiye*.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

Bannister, D. & equipa de Tecnologias Educativas da Universidade de Wolverhampton (2010). *Aproveitar ao máximo o seu quadro interativo*. Bruxelas: European Schoolnet. Consultado em Junho 23, 2015, em: <http://erte.dgicd.min-edu.pt/publico/conteudos/BrochuraQIM.pdf>.

Barca, I. (1995). Aprender a História ou Versões da História?. *Ciências da Educação*, 395-399.

Barca, I. (2001). *Perspectivas em educação Histórica*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. Lusografe.

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), 239-261.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Caderno de Apoio 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.

Bonito, J. (Coord.), Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J. & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico - 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Borràs, L. (dir.) (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas curriculares I. Volume 3*. Setúbal: Marina Editores.

Bloch, M. (1987). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

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

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015b). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guião para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2014). *MSI 6 - Matemática sob Investigação – Parte 1 e 2*. Porto: Areal Editores.

Costa, F. & Mendonça, L. (2015). *Diálogos 6*. Porto: Porto Editora.

Costa, O. M. (2007). *Inventários Arquitectónico, Antropológico e Cultural – Igreja do Santíssimo Sacramento do Carvalhal*. Bombarral: Rodrigues da Costa, Atelier de Arquitectura. Consultado a 18 de maio de 2015 em: http://www.sosazulejo.com/wp-content/uploads/2013/04/igreja_sacramento.pdf.

Coutinho, C. (2009). *Tecnologias Web 2.0 na Sala de Aula: Três Propostas de Futuros Professores de Português*. Revista Educação, Formação & Tecnologia, 2 (1), 75-86.

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho cooperativo em educação e revelando seus benefícios*. UFRP; Educar, Curitiba, nº 31. Consultado a 6 de outubro de 2015.

Duarte, A. (1993). *Educação patrimonial*. Lisboa: Texto Editora.

Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino: A Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

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

Ferreira, A. P. R. (2013). *Património e cidadania: Dos vestígios arqueológicos à ação pedagógica*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado a 15 de dezembro de 2014, em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/tese%20final%20Arq..pdf>.

Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de Letras, Porto). Consultado a 14 de setembro de 2016 em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77077>.

Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna - dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.

Gante, R. M. F. (2014). *As TIC's nas dificuldades de aprendizagem em alunos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.

Jesus, S. N. (2003). *Influências do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Leal, S. M. (2009, setembro). Ser professor...de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, 9, 10 e 11 de setembro* (p. 1302-1315). Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação. Consultado a 26 de maio de 2016 em: <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/342>.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.

Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didática da história – Património e história local*. Porto: Texto Editora.

Manuel, S. L. D. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. (Relatório de Estágio Profissional, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 27 de junho de 2015, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2570/1/SoniaManuel.pdf>.

Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de Ciências: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Martins, O. G. (2009). *Património, herança e memória – A cultura como criação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Martins, C. M. F. (2011). *Educação patrimonial – Património industrial da Covilhã como recurso educativo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultado a 12 de fevereiro de 2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt>.

Meco, J. (1993). *O Azulejo em Portugal*. Lisboa: Publicações Alfa.

Mendes, J. A. (2009). *Museus e educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 9 - 16 e 187- 195.

Mendes, J. A. (2013). Património Histórico-Cultural e Educação. In Adão, À. & Magalhães, J. (coord.). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje*. (1.º Edição, Cap. II, p. 151-165). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação (1991a). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico – Ciências da Natureza. Volume I*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (1991b). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal. Volume I*. Lisboa: Departamento Educação Básica, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1991c). *Organização Curricular e Programas – 3.º Ciclo – do Ensino Básico - História. Volume I*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.º Edição). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Moreira, M. (2008). Educar para la sociedad informacional: Hacia el multialfabetism. *Revista portuguesa de pedagogia*, 42 (3), p. 7-22.

Moreira, R. (2013). *A importância das TIC e de Recursos Multimédia na aula de História*. (Dissertação de Mestrado, Escola superior de educação - Mestrado de Educação e Multimédia - Instituto Superior Politécnico de Viseu, Viseu). Consultado a 14 de setembro de 2016 em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2038>.

- Pereira, A. M. (2002). *Educar para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O., Guimarães H. M., & Levy T. (1993). *A Interdisciplinariedade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2009). O novo programa de Matemática: Uma oportunidade de mudança. *Educação Matemática* – número 105, p. 2-6.
- Proença, M. C. (1989). *Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rezat, S. (2009). The utilization of mathematics textbooks as instrument for learning. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds). *Proceeding of CERME 6, Lyon France*.
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. P. A., Cunha, P. J. P. (2013). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, C.P. F (2013). *O trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de História e Geografia* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto). Consultado a 7 de outubro de 2015, em: <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF->

8#q=).+O+trabalho+de+grupo+cooperativo+nas+disciplinas+de+Hist%C3%B3ria+e+Geografia.

Roegiers, X. (1989). *Guide Mathématique de Base – pour l' école primaire, Géométrie, Grandeurs, Problèmes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Roldão, M. C. (1987a). *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.

Roldão, M. C. (1987b). *Gostar de História, Um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação (documento policopiado).

Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, P. & Coutinho, C. (2013). Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. *Educ. Pesqui.*, volume 39 (3), p. 741-756.

Silva, A. (2015). *A leitura e a aprendizagem no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra). Consultado a 29 de julho de 2015, em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12836/1/ADRIANA_SILVA.pdf.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Sophocleous, P. & Gagatsis, A., (2009). Efficacy beliefs and ability to solve volume measurement tasks in different representations. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds). *Proceeding of CERME 6, Lyon France*.

Sousa, M. J. & Baptista, C., S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha* (4.ª ed.). Lisboa: Pactor Edições.

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (4), 313-340.

Stein, M. K. & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão - *Da investigação à prática. Educação Matemática*, n.º 105, 22-28.

Tejada, L. C. (1969). *Didáctica de la historia*. Madrid: Ediciones Anaya.

Telmo, I. C. (1986). *O Património e a escola – do passado ao presente*. Lisboa: Texto Editora.

Torgal, L. R. (1987). *História... Que história? – Algumas reflexões introdutórias à temática da história local e regional*. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras de Coimbra. *Revista das Ideias*, Vol. 9.

UNESCO (1972). *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*.

UNESCO (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*.

Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas ao ensino das ciências*. Porto: Porto Editora.

Vasconcellos, A. F. (1915). *Uma Escola nova na Bélgica* (Coelho, C. M.; Cotovio, A. & Ferreira, L. Tradução, 2015). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série - A*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto – Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I série - A*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I série - A*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro. *Diário da República n.º 209 – I Série – A*.
Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série A. Assembleia da República*.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série*. Ministério da
Educação e Ciência. Lisboa.

Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008, de 12 de setembro, publicada no
Diário da República n.º 177 - I série.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129-6-7-2012 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 (Q1)

Este questionário surge no âmbito de uma pequena pesquisa, realizada por uma aluna de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O questionário é de preenchimento individual e as respostas serão anónimas e confidenciais.

Ano Escolar: _____ Idade: _____ Sexo: _____

1. Já ouviste falar em património?

Sim

Não

2. O que é para ti o património? (Seleciona **a opção** que consideras mais completa)

- a) Grandes construções antigas e bonitas como castelos, palácios e igrejas.
- b) Monumentos, lendas, vestígios arqueológicos e histórias que caracterizam os habitantes de uma localidade ou país.
- c) Parques naturais e reservas protegidas.
- d) Artesanato, festas e romarias.

3. Nas aulas de História e Geografia de Portugal já contactaste com algum tipo de património?

Sim

Não

(Se respondeste **não** avança para a questão 5)

4. No caso afirmativo, qual? _____.

5. De entre a listagem que a seguir se apresenta, seleciona as opções que consideras património local no contexto da tua escola.

- Bandeira de Portugal
- Mosteiro de Santa Cruz
- Pastel de Belém
- Fado de Coimbra
- Museu Machado de Castro
- Santuário de Fátima
- Pastel de Tentugal
- Hino nacional
- Louça de Coimbra
- Azulejos da Associação Académica de Coimbra
- Painéis de azulejos no Jardim da Sereia em Coimbra
- Ovos moles de Aveiro

6. Dos exemplos que se seguem quais achas que pertencem ao património do meio onde está inserida a tua escola? (Seleciona **três opções**)



Castelo de São Jorge

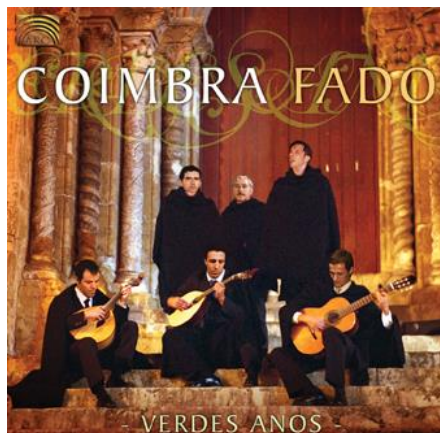


Sé Velha de Coimbra



Painel de azulejos

**Local: Mural da Escola Secundária
Jaime Cortesão**



Fado



Igreja do Carmo



Azulejos Associação Académica



Azulejos do jardim da sereia



Torre de Belém

7. Dos exemplos que selecionaste, indica **dois** com maior significado para ti.

a. _____

b. _____

8. A razão da tua escolha é porque:

9. Conheces a Sé Velha de Coimbra?

Sim

Não

(Se respondeste **não** avança para a questão 11)

10. Se sim, refere como são revestidas as paredes interiores deste edifício.

11. Sabes o que são azulejos?

Sim

Não

12. Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?

Sim

Não

13. Para ti o azulejo... (Seleciona **a opção** que consideras mais completa)

- a) permite estudar acontecimentos históricos que retratam épocas.
- b) apenas serve para decorar edifícios e locais para que fiquem mais bonitos.
- c) é uma arte decorativa, com diferentes técnicas e motivos, importante para o estudo da história de uma localidade ou país.
- d) não apresenta grande importância para o estudo da História e Geografia de Portugal.

Verifica por favor se respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua participação

Anexo 2 (Q2)

Este questionário surge no âmbito de uma pequena pesquisa, realizada por uma aluna de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O questionário é de preenchimento individual e as respostas serão anónimas e confidenciais.

Ano Escolar: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** _____

1. Após a visita de estudo sentiste a importância de se preservar os vestígios históricos?

Sim.

Não.

2. O que é para ti património? (Selecione **a opção** que consideras mais completa).

e) Grandes construções antigas e bonitas como castelos, palácios e igrejas.

f) Monumentos, lendas, vestígios arqueológicos e histórias que caracterizam os habitantes de uma localidade ou país.

g) Parques naturais e reservas protegidas.

h) Artesanato, festas e romarias.

3. O contato com a exposição de cerâmica do Museu Nacional Machado de Castro fez com que aprendesses mais sobre a história do azulejo?

Sim.

Não.

4. A utilização de azulejos teve início pela primeira vez em Portugal, durante o século...

- a) XVII
- b) XIX
- c) XV/XVI

(Seleciona **uma opção**)

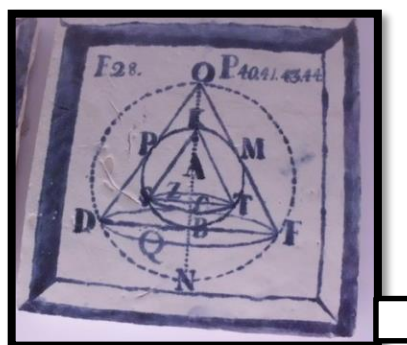
5. Para ti o azulejo...

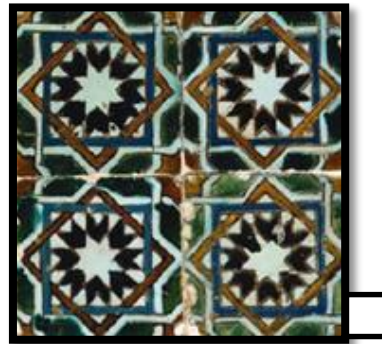
- a) Apenas serve para decorar edifícios e locais para que fiquem mais bonitos.
- b) É uma arte decorativa, cujas técnicas, cores e motivos são diferentes de uns séculos para os outros.
- c) É pouco importante para o estudo da história do nosso país e localidade.

(Seleciona **uma opção**)

6. Dos exemplos que se seguem seleciona os azulejos que melhor permitem uma relação direta entre património e educação, ou seja, os **azulejos didáticos**.

(Seleciona **duas opções**).





7. A razão da tua escolha é porque através deles podes:

- a) Aprender Matemática e Astronomia.
- b) Aprender Português.
- c) Aprender Inglês.

(Seleciona **uma opção**)

8. Os azulejos que revestem as paredes da Sé Velha de Coimbra:

- a) São azulejos hispano-árabes ou hispano-mouriscos.
- b) Representam a figura humana.
- c) Têm padrões geométricos e vegetalistas (flores e plantas).
- d) São apenas azuis e brancos.

(Seleciona **duas opções**)

9. Achas que a partir dos azulejos se pode aprender História e Geografia de Portugal?

Sim.

Não.

(Se respondeste **sim**, realiza a próxima questão).

10. Porque:

- a) Através do azulejo podemos identificar diferentes épocas históricas.
- b) O azulejo é um elemento decorativo.
- c) O azulejo retrata acontecimentos da história do nosso país e localidade.
- d) Os edifícios revestidos a azulejo tornam-se mais interessantes.

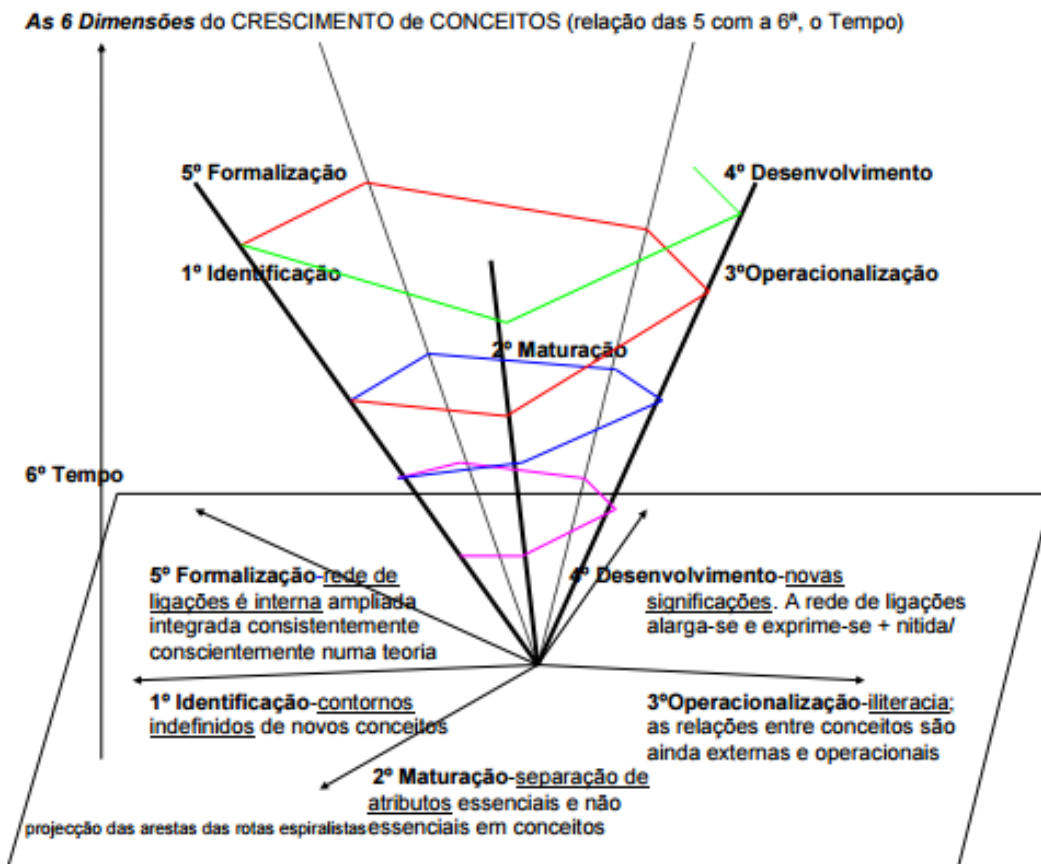
(Seleciona **as duas opções que consideras corretas**).

Verifica, por favor, se respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua participação.

Anexo 3

Modelo de Lopes e Costa¹
Modelo de Ensino -Aprendizagem Centrado na Resolução de Problemas
Modelo c.a. centrado na r.p.



Cada conjunto de conceitos trabalhados em diversas tarefas corresponde a uma volta na espiral de Crescimento de Conceitos realizado temporalmente, 6ª fase do crescimento de conceitos.
 - Problematização 1; Tarefas-Problema 1 (qualitativas); Problema tipo I (qualitativo); Problematização 2 (+ específico); Problema tipo II (exige desenvolvimento de conceitos); Problema tipo III (exige construção de modelos)...

¹Albuquerque, A. (2001); " Da Literacia à Ousadia: Desafio na Viragem do Milénio", in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, pp39-52. Porto: Porto Editora
 Adaptado de Lopes, J. B. e Costa, N.; "Modelo de Ensino-Aprendizagem de Física Centrado na Resolução de Problemas: Conceitos - Chave, Princípios, Estrutura Global", *Rev. Educação* **IV**, 5º Dez.(1994)43, por Ana Maria Albuquerque.