

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

## O Caminho para a Docência

Joana Patrícia Oliveira Alves

Coimbra, 2014

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Joana Patrícia Oliveira Alves

## O Caminho para a Docência

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutora Ana Paula Ferreira

Orientador: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Data da realização da Prova Pública: 29/12/2014

Classificação: 17 valores

## **Agradecimentos**

O presente relatório versa sobre o trabalho desenvolvido nos estágios curriculares no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. No entanto, espelha também grande parte do trabalho, esforço e dedicação ao longo dos últimos 5 anos.

Ao longo destes anos, várias pessoas fizeram parte da minha vida, e algumas delas tiveram um importante e especial papel no meu desenvolvimento profissional e pessoal, às quais gostaria de deixar o meu agradecimento.

Primeiramente, à Professora Doutora Maria de Fátima Neves, orientadora deste relatório, e aos coorientadores Professor Virgílio Rato, Professora Doutora Conceição Costa, Professora Doutora Ana Albuquerque, Professora Doutora Lola Xavier, pela disponibilidade manifestada, pela orientação e supervisão, bem como pelo estímulo e apoio prestado durante a elaboração do mesmo.

Em segundo lugar, um especial agradecimento aos orientadores cooperantes dos estabelecimentos de ensino onde realizei os meus estágios, Dr.<sup>a</sup> Georgina Lopes, Dr. Jorge Figueiredo, Dr.<sup>a</sup> Joana Damasceno, Dr. Sérgio Curto e Dr.<sup>a</sup> Telma Matias, pela total disponibilidade para o auxílio ao longo dos mesmos, e por todos os ensinamentos e conhecimentos transmitidos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, como ao nível pessoal.

Um agradecimento, também ele especial, às minhas colegas de estágio, Catarina Graça e Cátia Gomes, pela amizade, pelo apoio prestado e pelos conhecimentos partilhados, que nos permitiram crescer.

Gostaria de deixar um enorme agradecimento a todos os meus amigos, em especial, Andreia Domingues, Ana Fernandes, João Mateus e Cristiano Alves, por todos os momentos pessoais e académicos, de partilha, apoio e preocupação, ao longo das nossas vidas.

Um muito obrigada a toda a minha família, nomeando em especial os familiares mais próximos, avós e tios, por todo o apoio e preocupação prestados, ao longo do meu percurso académico.

Ao meu namorado Luís Casaleiro, um enorme obrigado, pelo apoio e incentivo, pela preocupação e paciência, e por todo o amor manifestado, que me faz sentir segura e muito feliz, a cada dia das nossas vidas.

Por fim, mas sendo o mais importante e essencial, quero agradecer do fundo do meu coração aos meus pais e à minha irmã, pois são eles os pilares da minha vida. Obrigada por todo o apoio e dedicação, e pelo esforço de permitirem ser possível a concretização do um sonho de um dia vir a ser Professora. Obrigada Mana pelo teu sorriso, por todo o carinho que me dás e pela força que me transmites. Obrigada Mãe por todo carinho, amor e dedicação, e pelo gigantesco esforço que fazes para conseguires levar o “barco” da nossa vida em frente que, pelas circunstâncias da vida, nos pregou uma partida muito dolorosa. És um orgulho, uma heroína, a minha heroína. A ti Pai, apesar da tua ausência física, estás sempre presente na minha cabeça e no meu coração, quero agradecer-te por tudo o que me proporcionaste durante a tua curta passagem por esta vida, e que estejas onde estiveres te sintas orgulhoso por mais esta etapa da minha vida.

## **O Caminho para a Docência**

Resumo:

O presente relatório tem por objetivo descrever as tarefas e as atividades por mim desenvolvidas, nos estágios realizados no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este documento apresenta uma pequena investigação no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, a qual teve por finalidade averiguar a importância da utilização de recursos diversificados nas aulas de História.

Procura-se também realçar a organização das atividades de iniciação à prática profissional no 1º e 2º ciclos, explicitando as características dos contextos de estágio, para além de apresentar a fundamentação das práticas letivas desenvolvidas, a especificação das diferentes atividades de intervenção letiva e, por fim, a reflexão em torno de todo o itinerário de formação. No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico destacam-se, ainda, as experiências-chave referentes à “gestão pedagógica da sala de aula” e à “importância da atividade experimental no 1.º ciclo” dada a sua relevância no contexto de estágio. No 2.º Ciclo do Ensino Básico evidenciam-se as especificidades de cada um dos quatro domínios de formação.

**Palavras-chave:** Observação; Prática; Reflexão; Recursos materiais; Aprendizagens significativas.

## **Pathway to Teaching**

### **Abstract:**

The main purpose of this report is to describe the activities and tasks performed by me, on the internships done within the framework of the Master's degree on 1º and 2º Degree Teaching of Basic School in Escola Superior de Educação de Coimbra.

This document shows a small research in the course of História e Geografia de Portugal on which the main purpose was to determine the importance of using diversified resources on those classes.

It's also important to mention the structure of activities on professional initiation on 1º and 2º degree of basic school, explaining the specific characteristics of the internship, also presenting the grounding of the course tasks performed and the specifics of each of these tasks and lastly a full reflection on all that was done on the internship. Regarding the 1º degree of Basic School it also stands the key experiences about the “pedagogic management of the schoolroom” and “the importance of the experimental activity on the 1º degree of Basic School” given its relevance on the context of internship. On the 2º degree of Basic School it's important to highlight the specificities of each one of the four dominions of course.

**Keywords:** Observation; Practice; Reflection; Resource materials; Meaningful learning.

**Sumário**

Introdução.....	1
Capítulo I – Investigação Pedagógica “ A Importância dos Recursos na aula de História e Geografia de Portugal” .....	5
1. Enquadramento teórico.....	7
2. Metodologia.....	15
2.1 Amostra.....	15
2.2 Instrumentos de recolha de dados.....	15
2.3 Instrumentos de análise.....	16
3. Análise dos dados.....	17
4. Conclusões do estudo.....	24
Capítulo II – Iniciação à prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
1. Organização das atividades de iniciação à prática profissional no 1º CEB.....	31
2. Caracterização do contexto de intervenção.....	33
2.1 O Agrupamento de escolas.....	33
2.2 A Escola.....	35
2.3 A Turma.....	36
3. Fundamentação das minhas práticas.....	38
4. As minhas intervenções – Experiência-chave.....	41
4.1 A minha experiência-chave “Gestão Pedagógica da sala de aula”.....	41
4.2 A minha experiência-chave “A importância da atividade experimental no 1º Ciclo” .....	45
5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação.....	49
Capítulo III – Iniciação à prática profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	51
1. Organização das atividades de iniciação à prática profissional no 2º CEB.....	53
2. Caracterização do contexto de intervenção do estágio do 2º CEB.....	55
2.1 A instituição.....	55
2.2 Turmas em que intervimos.....	56
2.3 A turma do 5º A.....	56

2.4 A turma do 5º B.....	57
2.5 A turma do 6º A.....	58
2.6 A turma do 6º B.....	59
2.7 Início das Práticas.....	60
2.8 Considerações prévias.....	60
2.9 Ciências Naturais.....	63
2.9.1 Fundamentação das práticas.....	63
2.9.2 Reflexão sobre as práticas.....	69
2.10 História e Geografia de Portugal.....	72
2.10.1 Fundamentação das práticas.....	72
2.10.2 Reflexão sobre as práticas.....	79
2.11 Matemática.....	83
2.11.1 Fundamentação das práticas.....	83
2.11.2 Reflexão sobre as práticas.....	89
2.12 Português.....	92
2.12.1 Fundamentação das práticas.....	92
2.12.2 Reflexão sobre as práticas.....	98
Considerações Finais.....	101
Bibliografia.....	107
Anexos.....	119

## **Siglário**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

JI – Jardim de Infância

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AE – Agrupamento de Escolas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Projeto Curricular de Turma

TPC – Trabalhos para Casa

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Específico Individual

DGIDC – Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

HGP – História e Geografia de Portugal

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

## **Tabelas**

Tabela 1 – Distribuição etária por género.....	17
Tabela 2 – Respostas à 3ª questão.....	18
Tabela 3 – Respostas à 5ª questão.....	20
Tabela 4 – Respostas à 6ª questão.....	20
Tabela 4 – Respostas à 8ª questão.....	22

## **Gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição por género.....	17
Gráfico 2 – Respostas à 3ª questão.....	19
Gráfico 3 – Respostas à 6ª questão.....	21
Gráfico 4 – Respostas à 8ª questão.....	22

## **INTRODUÇÃO**



O meu percurso formativo realizou-se na Escola Superior de Educação de Coimbra, e contemplou a realização deste Relatório Final, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Neves. A realização deste documento teve, como objetivo principal, retratar o meu percurso e as minhas experiências, durante a minha passagem pelo contexto escolar no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo em linha de conta as minhas práticas letivas e as reflexões acerca das mesmas.

Este documento, também é composto por uma pequena investigação relativa à importância da utilização de recursos materiais nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP). A escolha da temática para este estudo deveu-se ao facto de eu ter especial interesse pela disciplina de História e por considerar que é um assunto de grande relevância, na medida em que deve ser preocupação de um professor de qualquer disciplina e, em particular de HGP, procurar proporcionar aprendizagens significativas, através de aulas atrativas e estimulantes para os alunos. Para tal, muito contribui a utilização dos mais variados recursos atualmente disponíveis, pelo que considere pertinente aprofundar os meus conhecimentos acerca do assunto.

Os estágios permitem aos futuros professores o contacto direto com a realidade educativa em todos os níveis, profissionais, científicos e pedagógicos. A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno/futuro professor considerando que, cada vez mais, são requisitados profissionais que demonstrem competências e sólida preparação teórica. É difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais, nos quais analise o quotidiano (Mafuani, 2011). Segundo Bianchi et al. (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Esta etapa proporciona-lhe uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica. Para (Januario, 2008) durante o estágio, o futuro professor passa a ver a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Neste contexto, o objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos académicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, o aluno tenha a opção de incorporar atitudes

práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (Oliveira; Cunha, 2006). O aprender a profissão docente e o dar continuidade à mesma faz parte do quotidiano do professor. É dessa forma que o profissional conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática (Filho, 2010).

O título deste relatório “O Caminho para a Docência” prende-se com o propósito de que, sendo uma futura profissional de educação, a formação que tive, mais concretamente nestes estágios, foi sendo construída, a partir das práticas letivas e reflexivas. Este processo teve extrema importância nas minhas aprendizagens, acreditando que será desta forma que continuarei a evoluir enquanto profissional.

Em primeiro lugar, podemos encontrar neste documento, a investigação desenvolvida, no âmbito da importância da utilização dos recursos materiais nas aulas de História e Geografia de Portugal. Neste capítulo, é possível verificar a revisão da literatura realizada, relativa à temática em estudo, a metodologia utilizada e as conclusões.

O presente relatório divide-se em mais dois capítulos, relativos aos estágios realizados. Começo pelo capítulo relativo ao 1º Ciclo do Ensino Básico, onde contextualizo o ambiente de intervenção pedagógica e, de seguida, descrevo e reflito sobre a observação que fiz das práticas da professora cooperante e sobre as minhas, no período de estágio. O mesmo se passa com o capítulo seguinte referente ao 2º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, nas considerações finais, é possível verificar o balanço que faço, no que diz respeito ao meu percurso em estágio e a reflexão em torno do contributo desta experiência para a minha futura prática profissional.

## **CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **“A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS NA AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL”**



## 1. Enquadramento teórico

Para se realizar uma investigação é necessário traçar um plano de trabalho. Assim, parti de uma pergunta inicial “Qual a importância dos recursos nas aulas de História e Geografia de Portugal?”. Esta questão levanta alguma curiosidade, principalmente por ir ao encontro de um novo paradigma de ensino, do qual se acredita que promove, nos alunos de hoje, aprendizagens mais significativas e favorece a curiosidade e a motivação.

Mas para se poder avançar e aprofundar qualquer problemática, é estritamente necessário fazer a revisão da literatura existente para se conhecer a produção realizada e confrontar as diferentes perspetivas sobre o assunto em estudo. Partindo, então, da questão inicial deste estudo, será relevante clarificar o papel do professor em sala de aula. Nos dias de hoje, a educação já não deve ser vista como no século passado, onde a aprendizagem era vista como uma mera aquisição de conhecimentos e o aluno como um recipiente onde se “depositava” a informação “Este modelo, baseado em boa medida na analogia entre a mente humana e o computador, considera o sujeito como um processador de informação que recebe, transforma, armazena e recupera a informação” (Almeida, 1988, p. 131 - 157). Atualmente, ao invés, defende-se o processo de ensino e de aprendizagem como a construção do conhecimento, centrada no aluno, e onde o professor desempenha um papel de orientador e estimulador. Esta “nova” forma de ver a educação baseia-se no modelo construtivista, sendo que se procura explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Piaget, citado por Santos (2011) defende o construtivismo dizendo que “indivíduo não é um simples resultado do meio nem é simplesmente determinado por princípios inatos.” Para o Construtivismo “O aluno é, então, o artífice, o verdadeiro ator do processo, uma vez que as novas aprendizagens só serão possíveis a partir dos conceitos, crenças, representações, conhecimentos e destrezas que este construiu no decorrer das suas experiências prévias” (Ausubel, 1978, p. 251 - 257). O ensino deve, então, centrar-se no aluno, ajudando-o a construir-se e desenvolver-se, sendo o professor um “mero” orientador e motivador, com um papel menos ativo do que o do aluno, passando este

último a ser a “peça fundamental” do ensino e da aprendizagem, onde aprende a aprender. Apesar do papel do docente dever ser mais passivo, isto não significa que este não tenha de ser detentor de várias competências, pois um professor apto para conduzir um ensino centralizado no aluno deve “saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa.” (Pérez, 2009, p.23).

Para se poder pôr em prática este modelo de ensino é necessário ter em conta a evolução da sociedade ao longo do tempo: “As transformações da sociedade do conhecimento, as características da era digital, as necessidades diversificadas dos estudantes e as reformas sucessivas na educação colocam à escola e ao trabalho dos professores desafios que requerem respostas cada vez mais complexas e exigentes” (Flores, 2010, citado por Alves e Flores, 2011, p. 7).

Apesar de toda a evolução da sociedade, é notório que os jovens estudantes têm falhas de informação e, por vezes, também falta de interesse pelo conhecimento em geral. Centrando-nos um pouco mais no conhecimento histórico, os alunos revelam dificuldades e desconhecimento pelo passado histórico do seu próprio país, mas também “curiosamente, mesmo sobre os acontecimentos da história mais recente, como a “revolução do 25 de Abril” não têm qualquer referência: é apenas mais um feriado” (Neves e Ferreira, 2003). Por outro lado, já têm a capacidade de “promover discussões, ainda que mal estruturadas, sobre os problemas do Afeganistão, o “11 de Setembro” ou, mais recentemente, a guerra no Iraque. Porquê? Por especial interesse por estes países, ou por se tratarem de problemas de carácter internacional? Muito simplesmente pelo acesso fácil à informação graças aos efeitos da globalização que nos permite ligar ao mundo em tempo real e obtermos informação em directo” (Neves e Ferreira, 2003). Assim, é possível afirmar que a evolução social e a globalização vieram coadjuvar os docentes no seu papel, podendo optar por novas metodologias e recorrer a um vasto leque de diferentes recursos didáticos que lhes permitam promover um ensino mais apelativo.

Nos dias de hoje, um professor de História não beneficia ao centrar-se apenas no manual escolar, ou na utilização de documentos escritos e iconográficos, pois a

diversidade de recursos existentes e as novas tecnologias são uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem e muito mais próximos dos alunos da geração atual. A utilização de recursos como o computador, o PowerPoint, filmes, música, jogos, entre outros, são uma forma de despertar mais interesse nos alunos. A qualidade e o impacto dos recursos dependem da maneira como são utilizados pelos docentes, visto que quanto mais apelativos e diferentes forem, mais significativas e relevantes serão as aprendizagens. O que se pretende com o uso deste género de recursos é colocar os alunos em contato com novas realidades mas que os façam pensar e entender os factos históricos.

Para José Alves Damasceno (2009) a utilização do computador nas aulas de História tem-se revelado um excelente auxílio de aprendizagem, com o qual beneficiam alunos e professores. A utilização do computador em ambiente de sala de aula pode trazer grandes benefícios para docentes e estudantes como, por exemplo, uma interação mais próxima e uma efetiva dinâmica. Por outro lado, se a sua utilização não for devidamente acautelada, pode causar distrações, colocando em causa o objetivo principal da aula, pelo que, tudo depende da forma como é utilizado e também das características do professor e dos seus alunos. O uso do computador pode ser efetuado de várias maneiras e uma delas é a apresentação de PowerPoint. O Power Point é uma “ferramenta” com a qual se pode proporcionar aulas com dinâmicas diversificadas, sem esquecer, no entanto, que qualquer apresentação em PowerPoint requer tempo e disponibilidade para ser estruturado e convenientemente construído. Se por um lado, este recurso pode levar algum tempo a construir por outro, o “produto” é flexível e aberto permitindo fazer alterações ou reformulações sempre que necessário, o que o torna funcional e profícuo na preparação e utilização em novas situações. Uma apresentação em PowerPoint pode conter imagens, esquemas, documento escritos, pinturas, fotografias, mapas, gráficos, árvores genealógicas, quadros comparativos, cartazes, filmes, documentários, o que permite afirmar que esta ferramenta possibilita um maior aproveitamento dos recursos que queremos utilizar, ao contrário dos limites que o manual escolar pode implicar. Esta ferramenta é do agrado dos discentes, pois é uma forma de “fugir” às aulas estritamente expositivas, captando-lhes uma maior atenção, promovendo interesse e

uma maior participação e empenho. Utilizar esta ferramenta é uma forma de implementar as TIC na sala de aula. De acordo com Almeida e Almeida (2006, p.107) “Ao aceitar a premissa de que a incorporação das TIC na escola supõe mudanças profundas na cultura escolar e nas concepções implícitas dos educadores e gestores, o problema se revela em toda a sua complexidade, de tal sorte que o simples encaminhamento de mudanças nos procedimentos adotados pelos gestores pode constituir indicativos de sucesso do processo de formação. Porém, olhar simplesmente para os avanços em termos de inserção da TIC na escola ou da mudança de atitude dos gestores com relação ao uso pedagógico da tecnologia é olhar a questão de forma bastante simplificada, devido às inúmeras variáveis envolvidas nesse processo”. O trabalho com tecnologias, segundo Sampaio e Leite (1999, p.25) “Só será concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valorização e conscientização de sua real utilização. A formação tecnológica do professor tem influência direta no processo de desenvolvimento tecnológico social. Por isso o professor deverá atuar numa ação reflexiva sobre sua prática pedagógica e a partir daí construir novos paradigmas”. Além do domínio necessário que o professor deve ter, este e a escola passam a ser responsáveis pela “inclusão digital” dos seus estudantes, o que, nos dias de hoje, já é uma tarefa facilitada, devido ao fato de se viver numa era digital, recheada de novas tecnologias de rápido acesso. Mas ainda existem crianças com mais dificuldades, tanto financeiras, como por serem de zonas mais interiores do país, às quais o acesso às tecnologias ainda é inexistente.

Para José Alves Damasceno (2009) os docentes de História, tendo formação para tal e sendo responsáveis pela “inclusão digital” dos seus alunos, têm vindo a optar, cada vez mais, pela utilização das TIC, nas suas aulas. Existem vários professores que optaram por começar a utilizar o computador nas suas aulas, sendo um dos motivos o facto dos docentes de História continuarem a ser surpreendidos com grandes dificuldades, por parte dos alunos, relativamente à disciplina que lecionam. Exemplo disso foram duas professoras, Tatiana Lenskij e Fernanda da Rosa Nagib Murr, que em 1998, resolveram desenvolver uma experiência com os seus alunos intitulada por “NTIC na aula de História: o computador como ferramenta auxiliar na apreensão do

processo histórico”, utilizando o computador para ajudá-los a desenvolver os seus conhecimentos e atividades mentais, no que diz respeito, por exemplo, à interpretação de um Mapa Conceitual. Estas duas professoras brasileiras mencionam que os seus alunos apresentam dificuldades em raciocinar logicamente nos conteúdos da disciplina de História, mas que, por outro lado, apresentam raciocínio lógico-dedutivo durante jogos de computador. As docentes questionaram-se, então, se não seria possível aplicar este tipo de raciocínio para as aulas de História. Então decidiram desenvolver um trabalho que inicialmente recorria ao uso dos Mapas Conceituais, em sala de aula, para preencher as necessidades de organização lógica e conceitual, dos temas abordados em História, e depois passaram para a utilização do computador, tendo em conta a mesma linha de raciocínio desenvolvida com os mapas conceituais, mas num software adequado. Para além desta forma de trabalhar, motivar os alunos para quererem aprender, quando surgia qualquer dificuldade, fosse do âmbito do programa ou dos conteúdos históricos, os alunos procuravam auxílio junto dos colegas, ou do professor, sendo que estes tinham um papel de facilitadores da aprendizagem. As docentes referem que este trabalho favoreceu o crescimento intelectual e cognitivo, promoveu a relação intergrupala e aprendizagens significativas, que era um dos principais objetivos deste processo.

Outro recurso que se pode utilizar nas aulas de História são os filmes ou documentários. Roberta Bencini, in revista Nova Escola (2005), diz que “O cinema aproxima os alunos de situações, pessoas, cenários e sons do passado e do presente. Mas é preciso saber explorar esse importante recurso pedagógico para que a aula não seja simplesmente uma sessão de pipoca e cais no vazio”. A utilização de um filme numa aula de História tem de ter um objetivo específico, como afirma Gerson Egas Severo, citado por Bencini (2005), “As imagens não podem ser utilizadas como ilustração de uma aula e muito menos substituir o discurso do professor. Quando isso acontece, a informação cai no vazio, os alunos não aprendem nada e se perde uma oportunidade maravilhosa de ensinar”. Só faz sentido o docente utilizar como recurso um filme, se anterior ou posteriormente, o docente tiver algum tipo de intervenção e levar os alunos a refletir criticamente, como confirma Severo, citado por Bencini (2005): “Nenhuma imagem fala por si só. Para que ela seja realmente útil na

aprendizagem, é essencial a intervenção do professor”. A utilização deste recurso difunde culturas de outras regiões, países e continentes, o que permite aos estudantes um conhecimento alargado do mundo. Outra das situações benéficas da utilização do filme, é o facto de ainda existirem crianças que não têm facilidade de acesso ao cinema, ou à simples televisão, podendo ser a escola e o professor a presentear as crianças com o “mundo cinematográfico”, tendo em conta as suas novas aprendizagens.

A música também pode ser outro recurso a utilizar nas aulas de História. A utilização deste recurso, na maioria dos casos, é centralizada na audição de músicas do século XX. Vivendo num mundo tecnológico, já é possível ter acesso a música de outros tempos. Priscilla da Silva Góes (2011, p.2) relembra que o ensino da História não passa meramente pela “economia e pela política, pois também tem em conta a cultura, a religião e as expressões artísticas de um povo, o professor desta disciplina tem nas mãos o poder de propiciar aos seus alunos um conhecimento amplo, que vai além dos livros”. Para Priscilla (2011) a música também pode ter um papel fundamental no ensino da História, desde que o professor seja capaz de a aproveitar, sendo necessário que tenha um conhecimento generalizado da história da música, pois a música também tem o seu “momento histórico”. Priscila (2011, p.2) alerta para o facto de que, normalmente, o que acontece nas salas de aula é que os docentes se sentem reticentes em utilizar música de “períodos da história mais distantes, e verificarem total desinteresse dos alunos por esses estilos de música, sendo que o motivo pode ser por não se identificarem”. Mas, por outro lado, também refere que se tem vindo a comprovar que nem sempre é isso que acontece, os alunos têm vindo a aceitar a música positivamente.

“Como função cultural, o exercício da música possibilita vivenciar sentimentos pretéritos e presentes de uma época, pela percepção de como o compositor diz o que diz. Como código musical envolve a ideologia e a “maneira de ser” de determinada época, sua vivência estimula formas de pensamento distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para os seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações. E se a obra musical aponta determinada direção aos sentimentos do educando (ouvir

música é ouvir direções), ela também descortina novas possibilidades de que ele se sintá e se conheça, pois a maneira de vivenciá-la é exclusivamente pessoal, é exclusivamente função do receptor. Expressando sentidos irreduzíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser.” (Sekeff, 2007, pág.133).

Em suma, Priscilla (2011, p.2) conclui que “o essencial para que a música seja um recurso proveitoso para a aprendizagem é que o docente conheça as principais características dos períodos da história da música, para que consiga fazer o paralelismo correto com o tema que vai explorar. É claro que também não se utiliza este recurso sem nenhuma finalidade, mas é importante discutir com os discentes acerca das funções da música, na política, na religião, na vida social, de um povo”.

Outro dos recursos mais utilizados pelos professores nas aulas de História é o manual escolar. Em Portugal, o Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de Novembro em vigor acerca da política dos manuais escolares, define o manual escolar como “o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”. (artigo 2.º).

Este é um recurso importante e com grandes benefícios para a aprendizagem, como refere Hummel (1988, p.11) “o livro envolve o aluno num processo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação.” Mas, por outro lado, também tem os seus contras, de quando é utilizado em excesso, como se fosse a “enciclopédia da disciplina”. Com a evolução dos tempos, espera-se que o

manual escolar seja utilizado como “portador de referências a outras leituras e fontes de informação” (Magalhães, 1999, p. 285). Por isso, os professores de história devem utilizar este recurso, sem que este seja o único recurso didático utilizado nas suas aulas, aproveitando ao máximo os “frutos” que o manual pode dar aos alunos. Nos dias de hoje, o manual escolar deve ser utilizado tendo em conta o seu “Papel informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos que já foram alvo do “efeito de filtragem”; Papel de estruturação e organização de aprendizagem, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem mediante organização em “Unidades de aprendizagem” e “Sequências de Aprendizagem”; Papel de guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e percepção do mundo. Isto acontece, por exemplo, proporcionando actividades abertas e criativas para que o aprendente possa fazer uso das suas próprias experiências e observações.” (Séguin, 1989, p. 19).

Para que uma aula seja completa e rica em partilha de conhecimentos, o melhor seria combinar vários recursos didáticos, sempre tendo em conta o objetivo fundamental de cada aula.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Amostra**

A Amostra deste estudo é constituída por 53 alunos, provenientes de quatro turmas de 5º e 6º ano de escolaridade, de uma escola situada em Coimbra, onde foi realizado o estágio referente ao 2.º CEB. Para recolher os dados foi pedida autorização à direção da instituição, a qual deu permissão para aplicar o questionário (Anexo 1) a todos os alunos das quatro turmas daquele nível de escolaridade sem, no entanto, diferenciarmos os respetivos anos de escolaridade. Assim, os elementos identificativos dos sujeitos são a idade e o sexo. Como a finalidade do presente trabalho é identificar o papel e a importância dos recursos no desenvolvimento das aulas de HGP, independentemente do ano de escolaridade, considerou-se a Amostra no seu todo.

### **2.2 Instrumentos de recolha de dados**

Albertino Gonçalves (2004, p.78) defende que um inquérito “Consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com o objetivo de proceder a inferências e generalizações. Grosso modo, as questões podem incidir sobre factos ou sobre opiniões.” Refletindo sobre aquilo que se pretendia estudar, chegou-se à conclusão que o instrumento de recolha de dados mais adequado seria o inquérito por questionário. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.20) o inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Para a recolha dos dados, foi utilizado o inquérito por questionário, constituído por questões fechadas, sendo as duas primeiras relativas a dados pessoais e questões

abertas onde se pretendia saber como os alunos, deste nível etário, percecionam este assunto. Tendo em linha de conta as idades dos sujeitos da Amostra, teve-se a preocupação de fazer um questionário com poucas questões e com linguagem simples para garantir o seu preenchimento e retorno. Para conhecer a opinião do professor que lecionava nas quatro turmas, aplicou-se, também, um inquérito por questionário constituído por questões fechadas e abertas.

### **2.3 Instrumentos de análise**

Considerando o número de sujeitos e o tipo de questões que constituem o questionário, fez-se a análise estatística, através de percentagens, com a ajuda de tabelas, gráficos circulares e de barras.

Para analisar as questões fechadas foi necessário realizar uma análise quantitativa, pois esta representa “informação resultante de características susceptíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, que podem ser de natureza discreta (descontínua) ou contínua. Os dados quantitativos, ou numéricos, podem ser discretos, como exemplo contagens, número de alunos de uma escola número de ataques de asma no ano passado, ou contínuos, como exemplos medidas numa escala contínua, tais como volume, área, peso, massa ou as alturas de um grupo” (Carlos Morais, 2010, p.9).

Para análise das questões abertas optou-se pela análise qualitativa definindo algumas categorias e subcategorias. Assim, como refere Carlos Morais (2010, p.8) “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades”. Os dados qualitativos podem ser nominais, por exemplo o sexo (masculino, feminino), ou ordinais, por exemplo o desempenho: baixo, médio, alto. Isto pode ser comprovado através das questões levantadas pelo questionário realizado.

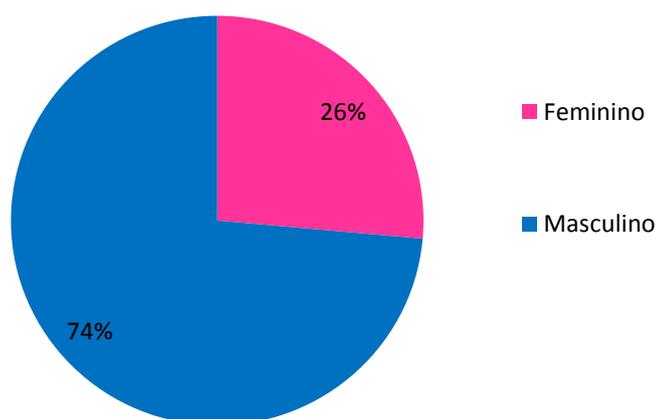
### 3. Análise dos dados

Pelos dados obtidos, a partir das duas primeiras questões relativas à idade e ao sexo, verifica-se que a amostra é constituída por 26% de alunos do sexo feminino e 74% de alunos do sexo masculino, sendo que as idades dos alunos variam entre os 10 e os 12 anos. Mais especificamente responderam ao questionário 13 alunos com 10 anos, 28 alunos com 11 anos e 12 alunos com 12 anos de idade (tabela 1).

*Tabela 1: Distribuição etária por género*

Idade:	Género:				Total
	Feminino		Masculino		
10 anos	3	23%	10	77%	<b>13</b>
11 anos	7	25%	21	75%	<b>28</b>
12 anos	4	33%	8	67%	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>26%</b>	<b>39</b>	<b>74%</b>	<b>53</b>

*Gráfico 1: Distribuição por género*

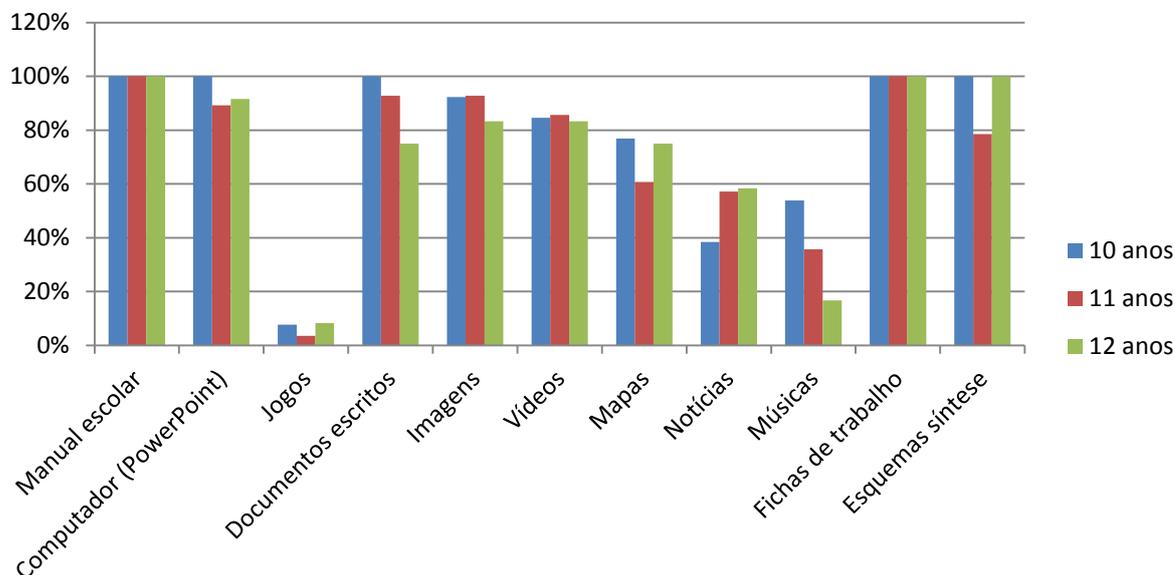


Relativamente à terceira questão (Que recursos didáticos são utilizados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal), constata-se que 100% dos inquiridos confirma a

utilização, frequente, do manual escolar e das fichas de trabalho, nas aulas de História. É possível verificar que a frequência de utilização do Computador é mencionada por 100% dos alunos com 10 anos, 89% dos alunos com 11 e 92% dos alunos com 12. Também a análise de Documentos escritos, é referida como utilização frequente, por 100% dos alunos com 10 anos, por 93% dos alunos com 11 anos e por 75% dos alunos com 12 anos de idade. O mesmo se passa com a visualização de imagens, indicada por 92% dos alunos com 10 anos, por 93% dos alunos com 11 e por 83% dos alunos com 12 anos. Também a visualização de vídeos é referida como utilização frequente, por 85% dos alunos com 10 anos, por 86% dos alunos com 11 e por 83% dos alunos com 12 anos de idade. Por fim, a observação de mapas, é também um recurso utilizado com frequência nas aulas, sendo que 77% dos alunos com 10 anos, 61% dos alunos com 11 e 75% do com 12 anos, o mencionam. Dos recursos mencionados no questionário, é possível apurar que os menos utilizados são os jogos, a música e as notícias, pois estes recursos são aqueles que revelam menor percentagem de escolha dos alunos (cf. tabela 2).

**Tabela 2: Respostas à 3ª questão**

Recursos utilizados nas aulas de História	Idade:						Total
	10 anos		11 anos		12 anos		
Manual escolar	13	100%	28	100%	12	100%	<b>53</b>
Computador (PowerPoint)	13	100%	25	89%	11	92%	<b>49</b>
Jogos	1	8%	1	4%	1	8%	<b>3</b>
Documentos escritos	13	100%	26	93%	9	75%	<b>48</b>
Imagens	12	92%	26	93%	10	83%	<b>48</b>
Vídeos	11	85%	24	86%	10	83%	<b>45</b>
Mapas	10	77%	17	61%	9	75%	<b>36</b>
Notícias	5	38%	16	57%	7	58%	<b>28</b>
Músicas	7	54%	10	36%	2	17%	<b>19</b>
Fichas de trabalho	13	100%	28	100%	12	100%	<b>53</b>
Esquemas síntese	13	100%	22	79%	12	100%	<b>47</b>

**Gráfico 2: Respostas à 3ª questão**

Quanto à quarta questão (referente aos recursos mencionados na questão anterior “Dos recurso mencionados, quais os que preferes? Porquê?”) verifica-se que a maioria dos inquiridos tem como preferências a utilização do computador e a visualização de vídeos, sendo que 94% dos alunos mencionam a sua preferência pelo uso do computador e 85% a utilização de vídeos, visto que nesta questão poderiam escolher mais que um tipo de recurso. De um modo geral, foi possível constatar que existe concordância entre os inquiridos, relativamente ao que elegem como recursos preferidos e com os quais julgam aprender com compreensão.

No que diz respeito à quinta (Na tua aula de História o manual escolar é muito utilizado), tendo em conta que é bastante direta, e cujo objetivo verificar se os alunos reconheciam a utilização frequente do manual escolar, apurou-se que a totalidade dos inquiridos está em total harmonia, demonstrando que o recurso em questão é utilizado com muita frequência, como se pode confirmar na tabela 3.

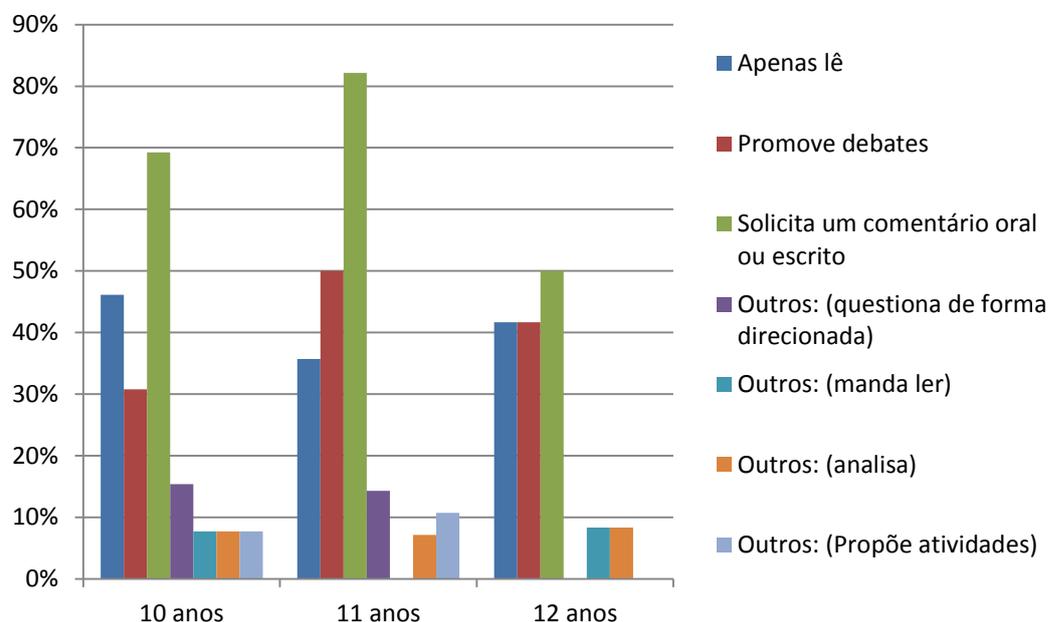
**Tabela 3: Respostas à 5ª questão**

Utilização do manual escolar (aula de História)	Idade:						Total
	10 anos		11 anos		12 anos		
Sim	13	100%	28	100%	12	100%	<b>53</b>
Não	0	0%	0	0%	0	0%	<b>0</b>

Relativamente à sexta questão (Quando o professor utiliza o manual escolar ou documentos escritos: apenas lê; promove debates; solicita um comentário oral ou escrito; outros), na qual é pedido aos inquiridos que revelem o tipo de abordagem feita aquando da utilização do manual escolar e de documentos escritos, os alunos afirmam que habitualmente lhes é solicitado um comentário escrito ou oral, o que é possível verificar no facto de 69% dos alunos com 10 anos, 82% dos alunos com 11 e 50% dos alunos com 12 anos, manifestam esta escolha. Isto não significa que este tipo de abordagem é o único utilizado, pois também é possível verificar, na tabela 4, que a promoção de debates e a leitura são também opções metodológicas tidas em conta pelo professor. Os alunos também referiram outras opções do professor, como o questionamento direto, a análise, a proposta de atividades e a leitura. Estas metodologias foram mencionadas por uma pequena percentagem dos inquiridos, o que significa que são muito pouco utilizadas.

**Tabela 4: Respostas à 6ª questão**

Como o professor utiliza o manual ou os documentos escritos	Idade:						Total
	10 anos		11 anos		12 anos		
Apenas lê	6	46%	10	36%	5	42%	<b>21</b>
Promove debates	4	31%	14	50%	5	42%	<b>23</b>
Solicita um comentário oral ou escrito	9	69%	23	82%	6	50%	<b>38</b>
Outros: (questiona de forma direcionada)	2	15%	4	14%	0	0%	<b>6</b>
Outros: (manda ler)	1	8%	0	0%	1	8%	<b>2</b>
Outros: (analisa)	1	8%	2	7%	1	8%	<b>4</b>
Outros: (Propõe atividades)	1	8%	3	11%	0	0%	<b>4</b>

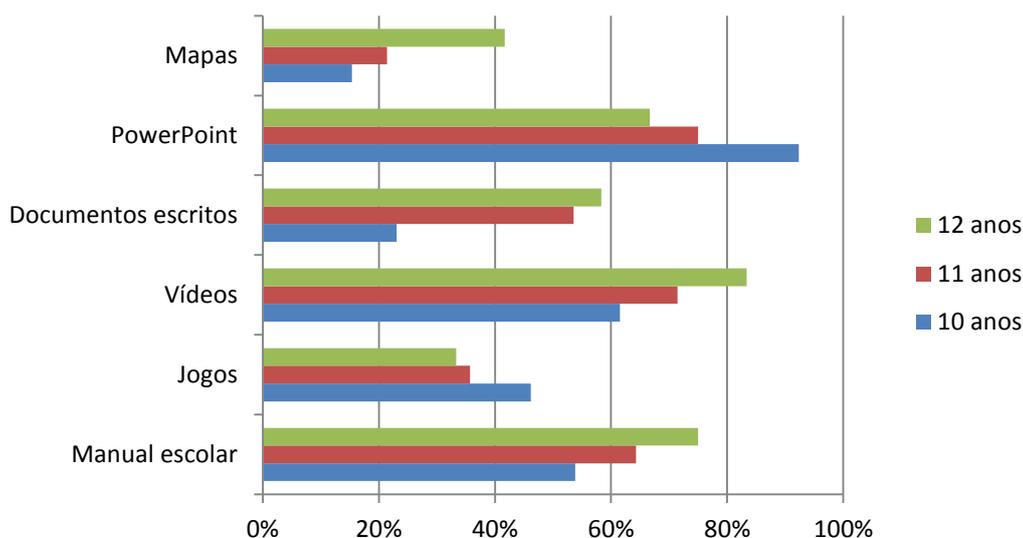
**Gráfico 3: Respostas à 6ª questão**

No que diz respeito à sétima questão (Julgas pertinente a utilização de fichas de trabalho e esquemas síntese? Porquê?), o seu objetivo principal era verificar a importância das fichas de trabalho e dos esquemas para a aprendizagem dos alunos. Após a análise de todos os questionários, foi possível verificar que a totalidade dos inquiridos julga ser importante a utilização de fichas e esquemas, justificando que é um método de verificação dos conhecimentos adquiridos e de sistematização dos conteúdos lecionados.

A oitava questão (Com que tipo de recursos julgas que compreendes melhor os conteúdos? Manual escolar; Jogos; Vídeos; Documentos escritos; PowerPoint; Mapas) prende-se com os recursos com os quais os alunos julgam compreender melhor os conteúdos. Foi possível constatar que a grande maioria dos inquiridos revela maior preferência pelo manual escolar, pelos vídeos e pelo uso do PowerPoint, como podemos verificar na tabela 5. Os inquiridos da faixa etária mais baixa, com 10 anos, demonstram a sua preferência pelo uso do PowerPoint (92%), tal como os inquiridos com 11 anos (75%), ao invés dos inquiridos com 12 anos que revelam preferir a utilização de vídeos (83%).

**Tabela 5: Respostas à 8ª questão**

Recursos com que os conteúdos são melhor apreendidos	Idade:						Total
	10 anos		11 anos		12 anos		
Manual escolar	7	54%	18	64%	9	75%	<b>34</b>
Jogos	6	46%	10	36%	4	33%	<b>20</b>
Vídeos	8	62%	20	71%	10	83%	<b>38</b>
Documentos escritos	3	23%	15	54%	7	58%	<b>25</b>
PowerPoint	12	92%	21	75%	8	67%	<b>41</b>
Mapas	2	15%	6	21%	5	42%	<b>13</b>

**Gráfico 4: Respostas à 8ª questão**

As duas últimas perguntas são abertas, relativas à importância da utilização de vários tipos de recursos em aulas de História e a sugestões de alterações nas mesmas aulas. No que diz respeito à nona questão (Para ti, qual a importância da utilização de vários tipos de recursos nas aulas de História?), os inquiridos das três faixas etárias referem ser bastante importante a diversidade de recursos, justificando que essa diversidade promove uma melhor aprendizagem e mais significativa. Para esta questão, os alunos de 10 anos mencionam que a importância da diversidade de recursos deve-se ao facto de servirem para consolidar melhor a matéria, para

aprender mais e melhor, para promover várias formas de estudo. Destas justificações, 90% dos inquiridos revela que a tal diversidade de recursos promove uma melhor aprendizagem. Os alunos com 11 anos, indicam que a importância dos recursos deve-se ao mesmo fato, citado pelos alunos de 10 anos, aprender mais e melhor, indicando ainda que também promove diversidade de informação. Dos 28 alunos com 11 anos 80% deles indicam a sua opinião, dizendo que com diversos recursos aprendem mais e melhor e os restantes mencionam que, essa mesma diversidade, lhes dá informações variadas. Os alunos com 12 anos também indicam o fato de aprenderem mais e melhor com a utilização de diversos recursos, representando 84% do total dos inquiridos com esta idade. Os restantes indicam também, que a importância da utilização de vários recursos lhes dá oportunidade de contactar com vários tipos de informação.

A última pergunta deste questionário (O que mudarias nas tuas aulas de História?), tem como objetivo a reflexão dos inquiridos acerca das suas aulas de História, solicitando algumas sugestões de alteração. Surgiram opiniões diversificadas, como a utilização de jogos e do computador, visitas de estudo e trabalhos de grupo. Uma das sugestões mais frequentes, sugeridas pela grande maioria dos inquiridos, foi a utilização de qualquer outro recurso que não o manual escolar, demonstrando que achavam que a utilização do manual era excessiva. Dos inquiridos com 10 anos, 60% indicam como possíveis alterações a utilização de jogos, e os restantes, com uma percentagem muito reduzida, mencionam a utilização de outros recursos que não o manual escolar e atividades fora da sala de aula. De entre os inquiridos com 11 anos, 28% referem a utilização de outros recursos que não o manual escolar, 14% a utilização de vídeos, 14% a utilização de jogos, 11% a utilização do computador. Os restantes, apresentam percentagens muito reduzidas, e mencionam os trabalhos de grupo, visitas de estudo, testemunhos reais e mais fichas de trabalho. Já dos inquiridos com 12 anos, 33% indicam a utilização de jogos, 17% trabalhos de grupo e 8% mais questionamento direto. Também foi possível verificar que alguns dos inquiridos não vêm necessidade de sugerir alterações pois estão bastante satisfeitos com as estratégias e recursos utilizados nas aulas de História. Isto traduz-se em 38%

dos inquiridos com 10 anos, 25% dos inquiridos com 11 anos e 42% dos inquiridos com 12 anos, revelarem não julgar necessário fazer qualquer alteração.

Relativamente aos dados obtidos, através das respostas ao inquérito por questionário, realizado ao professor da disciplina de História e Geografia de Portugal, de todos os alunos inquiridos, verifica-se que o professor utiliza recursos como o manual escolar, o quadro interativo com o software PowerPoint, com vídeos e acesso à internet e também outros livros. Mas evidencia principal preferência pela utilização do manual escolar e pela exploração de imagens em PowerPoint, por julgar que são recursos fundamentais para a concretização de uma aula.

#### **4. Conclusões do estudo**

Retomando as questões e objetivos deste estudo e o quadro teórico de referência, conclui-se que a variedade de recursos nas aulas de História e Geografia de Portugal é efetivamente importante. No entanto, há que ter em linha de conta a adequação dos diferentes recursos aos objetivos definidos para cada aula, bem como o modo como se utiliza cada recurso didático.

A análise dos dados recolhidos permite concluir quanto à opinião dos alunos, relativamente às suas aulas de História e Geografia de Portugal e aos recursos que nela são utilizados, que os alunos consideram que esses recursos são os essenciais para realizarem aprendizagens significativas e diversificadas. Curiosamente, os alunos inquiridos demonstraram interesse pela diversificação de recursos, mas também se mostraram satisfeitos com as estratégias e recursos utilizados, até então, nas suas aulas de História e Geografia de Portugal. Esta constatação leva a refletir quanto aos hábitos de aprendizagem dos alunos e à eficácia dos métodos utilizados pelos professores. No caso concreto, embora tivessem gostado de aulas mais dinâmicas e interativas, não rejeitaram, liminarmente, o uso do recurso a que estavam habituados, isto é, o manual.

Mas, não deixa de ser verdade que aulas interativas e dinâmicas são uma mais-valia para a motivação e aprendizagem dos alunos, tal como referem Batista, Nascimento,

Vilar e Alexandre (retirado em 7 de junho de 2014 de: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_4datahora\\_28\\_09\\_2013\\_21\\_18\\_38\\_idinscrito\\_813\\_3fea6ff9e45d479d26a56f4edbe7562d.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_28_09_2013_21_18_38_idinscrito_813_3fea6ff9e45d479d26a56f4edbe7562d.pdf)), que há “ (...) a necessidade de um novo olhar para o ensino (...), ou seja, a utilização de recursos didáticos poderia tentar estimular o aprendizado dos alunos tornando as aulas de geografia mais interessantes e menos enfadonhas, para que aqueles alunos que não tem muito estímulo nas aulas fique atraído por este novo método de ensino proposto”.

Este estudo revelou-se pertinente no sentido em que, teoricamente, existem diversas opiniões sobre a utilização de vários recursos nas aulas de História, mas foi essencial investigar em termos práticos, para verificar as suas possibilidades e viabilidade. Existem vários recursos didáticos possíveis para utilizar nas aulas, sendo que essa utilização deve ter sempre o objetivo de promover as aprendizagens. A opção de utilizar recursos mais dinâmicos deve ter em conta o conhecimento do público-alvo, pois podem causar alterações comportamentais difíceis de controlar, caso o professor não tenha um profundo conhecimento dos seus alunos. Tendo em conta o público-alvo deste estudo, foi possível verificar e vivenciar as rotinas das aulas de História e Geografia de Portugal, apurando que os recursos mais utilizados são o manual escolar e o quadro interativo (com o PowerPoint). A utilização do quadro interativo é possível pelo fato de a instituição de ensino ser detentora desse tipo de equipamento, permitindo tratar assuntos de forma mais lúdica.

Quanto aos dados obtidos nas questões colocadas ao professor verifica-se que a utilização do manual escolar tinha, como objetivo, centrar os alunos no assunto em estudo, fazendo com que eles tratassem o manual como a fonte principal de informação. De realçar que o docente também utiliza documentos escritos do manual para aprofundar conhecimentos. Por outro lado, pode concluir-se que considera ser conveniente “não se perder” com os recursos, pois o essencial é fornecer conhecimentos aos alunos. Esta é uma afirmação com a qual eu não estou totalmente de acordo, na medida em que, em meu entender, o primordial é a aprendizagem dos alunos, sem descuidar a possibilidade de realizar aulas diversificadas utilizando diferentes recursos. No que respeita à opinião do docente acerca da influência da

escolha dos recursos em relação às características da turma, foi confirmada a necessidade, por mim já sentida, de adequar todas as nossas opções pedagógicas às características dos alunos da turma.

Em suma, este estudo realizado com a profundidade e rigor exigidos, e, apesar do seu âmbito e natureza não nos permitir generalizar os dados, permitiu-me aprofundar os conhecimentos e as ideias que tinha acerca da importância dos recursos nas aulas de História, auxiliando-me na aplicação, desses mesmos conhecimentos, na minha prática letiva, no momento da intervenção em estágio e, certamente, ser-me-ão úteis na minha futura vida profissional.

Este estudo, proporcionou-me a consciencialização, a perceção e a compreensão, da importância da escolha dos recursos a utilizar em sala de aula, que depende diretamente do público-alvo e dos assuntos que vamos trabalhar. É estritamente necessário aferir, qual o recurso mais viável para explorar determinados conteúdos, de modo a que o recurso escolhido permita atingir os objetivos estabelecidos e motive os discentes para a construção dos seus próprios conhecimentos.

Atendendo a que nos encontramos na sociedade da informação e do conhecimento, que segundo o relatório “Construir a Sociedade Europeia da Informação para Todos” (1997), do Grupo de Peritos de Alto Nível da União Europeia, “é a sociedade que está actualmente a construir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida, tanto no mundo do trabalho, como na sociedade em geral.” É fundamental que a Escola acompanhe a evolução tecnológica. Portanto, como afirma Manuel Meirinhos (2000, p.6) “Hoje, num mundo onde a comunicação não se realiza somente através da linguagem escrita e oral, mas também da visual, audiovisual, multimédia, e outras, utilizando novos meios e novos suportes, o conceito de alfabetização muda radicalmente.”. Sendo assim, o mesmo autor aponta para “As novas características e necessidades da era actual reclamam uma nova educação.”, ideia com a qual me identifico e que é reforçada pelo autor quando afirma “(...) a

educação de qualquer indivíduo para a sociedade actual não pode considerar-se como tal se não incluir, desde os níveis mais baixos de escolaridade, uma preparação para conviver com as novas tecnologias. Se isto não for feito na escolaridade básica (obrigatória gratuita e para todos), cada vez se acentuará mais o fosso entre os que tem acesso à informação e os info-excluídos. A escolaridade básica deixará de ser a promotora da igualdade de oportunidades, uma vez que não funciona como atenuante para que a desigualdade tecnológica não seja um factor de desigualdade social.”. (2000, p.7).



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



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

A organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional engloba três etapas diferenciadas, no que diz respeito aos objetivos e tarefas desenvolvidas em cada uma delas, a planificação das aulas, a intervenção e a reflexão. Estas nunca podem ser trabalhadas em separado, pois são dependentes umas das outras.

A primeira etapa, a da planificação decorreu ao longo do período de estágio nas instalações da ESEC. Esta etapa envolve a relação entre objetivos e conteúdos, e por outro lado, a relação adequada entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação. A planificação deve ser dinâmica, ser crítica, ser flexível, apresentar unidade e adequação. O processo de planificação é um processo de tomada de decisões que visa a racionalização das atividades pedagógicas do professor e dos alunos, possibilitando melhores resultados e, em consequência, uma maior produtividade. Para planificar é necessário haver a preocupação em saber fazer, em dominar todas as regras e técnicas da planificação formal (estruturação dos conteúdos programáticos, definição de objetivos gerais e específicos, seleção e adequação de estratégias e atividades, gestão equilibrada do tempo pelas diversas atividades, conceção de materiais pedagógicos auxiliares, indicação de modalidades de avaliação), incluindo o seu aspeto gráfico. Uma boa planificação caracteriza-se pela precisão, pelo rigor, pela objetividade, pela sequência e coerência e pela flexibilidade. É claro que mesmo para planificar é estritamente necessário ter em conta o tipo de abordagens pedagógicas adequadas às temáticas e às características da turma do 1.º CEB, conseqüentemente à elaboração de materiais didáticos. Foi uma preocupação nuclear e comum a todas as aulas planificadas a diferenciação, concretizada através da previsão de atividades e de materiais diferenciados em função dos níveis e ritmos de aprendizagem existentes na turma (Anexo 2).

A etapa da intervenção passou por duas fases, a primeira de observação da turma, da professora cooperante e do contexto envolvente, que teve a duração de duas semanas e permitiu a caracterização do contexto de intervenção e a fundamentação da atuação pedagógica a colocar em prática, e a segunda de intervenção, a qual teve a duração

de 9 semanas. A fase de observação permitiu um conhecimento mais aprofundado da turma, das suas características e comportamentos, como também das estratégias de ensino-aprendizagem da professora cooperante. Este período de observação foi fundamental para a perceção do ambiente necessário para desenvolver as práticas, para a postura a manter com a turma e para o conhecimento das atividades que mais estimulam os alunos da mesma. Ao longo das 9 semanas de intervenção, foi possível abordar várias temáticas na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, entre outras.

A última etapa, que se resume à reflexão, foi realizada após a intervenção. Esta é uma fase de bastante relevância, pois possibilita analisar de forma mais tranquila todo o processo de intervenção, construir saberes e opiniões das práticas, e readaptar práticas a implementar posteriormente, das quais só existe essa perceção após a sua aplicação e reflexão. Esta fase realizou-se com frequência diária, em que os participantes eram as estagiárias, a orientadora cooperante e o professor supervisor quando podia estar presente. É uma etapa que influencia a prática profissional, e como Dewey (1933) faz referência “o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores”. Nesta componente visou-se então, melhorar a possível existência de erros e ponderar cuidadosamente as práticas pedagógico-didáticas. Para acompanhar estas reflexões orais conjuntas, foram sendo desenvolvidas narrativas escritas que permitiam completar a componente reflexiva e que serviram de suporte para a realização deste trabalho.

## **2. Caracterização do contexto de Intervenção**

As primeiras semanas de estágio foram totalmente dedicadas à observação do contexto educativo, que inclui a caracterização do contexto de intervenção que engloba as dimensões do agrupamento, escola e turma. A recolha de toda a informação necessária foi realizada nessas semanas iniciais, tendo sido fundamental para a caracterização e estabelecimento de laços, para posteriormente dar início à minha ação educativa. Procurei neste ponto caracterizar o agrupamento de escolas, a escola e a turma.

### **2.1. O Agrupamento de escolas**

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico que me acolheu durante o estágio insere-se num Agrupamento de Escolas localizado na cidade de Coimbra, instituição de ensino público, que inclui desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. Este agrupamento é constituído por cinco jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola de 2.º e 3.º ciclo. O agrupamento pertence ao distrito de Coimbra, num ambiente suburbano, com boas acessibilidades. A população que o envolve trabalha maioritariamente no comércio, em indústrias e serviços e, nos seus tempos livres, dedicam-se ao trabalho da terra, o que os auxilia na sua sobrevivência. Este agrupamento acolhe, na sua grande maioria, crianças de famílias de classe média/baixa, verificando-se, em alguns casos, que usufruem do Rendimento Social de Inserção. Este fator pode influenciar na desresponsabilização das famílias na vida escolar dos seus educandos, o que não significa que aconteça com todas as famílias. As exceções, famílias com melhores condições de vida e com elevados níveis de escolaridade, confiam neste agrupamento para proporcionar uma formação académica de nível e de qualidade. E para um ensino de qualidade é necessário ter docentes competentes. Este agrupamento é detentor de um quadro de docentes maioritariamente de nomeação definitiva, como profissionalização e experiência profissional. No que diz respeito ao pessoal não docente, este é também um grupo igualmente estável, permitindo um melhor relacionamento e acompanhamento dos alunos. Para o funcionamento deste agrupamento, não nos podemos esquecer dos

elementos principais, os alunos. Verifica-se que a grande maioria se encontra na faixa etária correspondente ao 1.º Ciclo, onde existem 236 alunos, seguidamente o 2.º e 3.º ciclo com 228 alunos e, por fim, 96 crianças no pré-escolar.

O AE, como muitos outros, beneficia de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que acompanha os alunos no seu percurso escolar, tentando colmatar as principais dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, em parceria com o Grupo de Educação Especial, os Serviços de Saúde, o Centro Regional de Segurança Social e o Instituto de Emprego e Formação Profissional. A componente de apoio à família é diferenciada de estabelecimento para estabelecimento, uma vez que foi adaptado às necessidades e aos interesses dos encarregados de educação. A CAF (Componente de Apoio à família) engloba o horário de abertura do estabelecimento antes do período letivo, o serviço de almoços e de acompanhamento desse período e o alargamento do período de abertura do estabelecimento após o término das AEC's. Ainda existe o Apoio Educativo para aqueles alunos que têm muitas dificuldades e necessitam de Planos de Acompanhamento e Planos de Recuperação. É intenção deste agrupamento efetuar algumas melhorias, no que diz respeito, por exemplo, à inexistência de uma equipa multidisciplinar (Técnico de Serviço Social, Animador Sociocultural, Técnico de Mediação de Conflitos, entre outros), à deficiente articulação sequencial entre os Jardins-de-Infância e o 1º Ciclo, bem como com os ciclos seguintes, ao reduzido número de docentes de Educação Especial face ao elevado número de alunos de Necessidades Educativas Especiais e existência de apenas uma psicóloga para todo o Agrupamento / Comunidade Educativa e também no que respeita à inexistência de um plano de formação interno que identifique as ações / áreas prioritárias para o Agrupamento.

## 2.2. A escola

A escola do 1.º CEB onde estagiei situa-se nos arredores de Coimbra. O meio em que está inserida é caracterizado por ser uma zona mais rural, circundada por campos agrícolas, como os arrozais e os pinhais, o que proporciona um ambiente mais saudável. Ao nível das infraestruturas, é detentor de um campo de futebol, de um jardim para realizar piqueniques, de um JI e de uma escola do 1.º CEB. O comércio, nesta freguesia, é bastante reduzido, limitando-se apenas a duas lojas, dois cafés e a uma padaria. No que diz respeito ao património arquitetónico, este reduz-se à existência da Igreja Matriz, do Palácio dos Condes e da Fonte dos Reis. Em termos de acessos, a localidade é dotada de vias de comunicação em bom estado de conservação, e tem ao seu serviço autocarros dos Serviços Municipalizados com carreiras regulares e um apeadeiro das linhas ferroviárias do Norte e da Figueira da Foz.

Nesta freguesia, existe uma escola centenária, em estado razoável, que alberga 21 alunos divididos por duas turmas. Composta por duas salas de aula, com aquecimento a salamandra de lenha e mobiliário em admissível estado de conservação. A escola possuiu vários materiais didáticos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. O que não significa que não necessitem de mais materiais, uma vez que, com o evoluir dos tempos, existe um manancial de materiais e de tecnologias que promovem aprendizagens significativas, e esta escola neste âmbito é um pouco pobre. Existe uma “Minibiblioteca” com um número de livros bastante reduzido, os quais foram cedidos pela biblioteca da escola sede do AE. No exterior da escola existem dois pátios, um coberto e outro descoberto, onde os alunos brincam e praticam Atividade Física e ainda existe um logradouro com baloiços e um escorrega.

### **2.3. A turma**

A turma que me foi atribuída integrava dois anos de escolaridade, um 2.º ano com 8 alunos e um 3.º ano com 5 alunos. No seu total tinha 4 meninas e 9 meninos, uns com 7 anos de idade e outros com 8, à exceção de um aluno, com 9 anos devido a ter ficado retido no 3.º ano de escolaridade. As famílias destes alunos, no geral, não são famílias muito abastadas em termos financeiros e têm escolaridade baixa. Todos os alunos frequentavam as AEC's, com a exceção de uma criança que não frequentava o ensino do inglês. Na turma existia um aluno que tinha Necessidades Educativas Especiais, sendo acompanhado, uma vez por semana, por um professor especializado, outro aluno que revelava dificuldades de aprendizagem e de fala, ao qual era prestado o apoio necessário por uma terapeuta da fala e outro aluno com problemas ao nível da aquisição da consciência fonológica, o que levou a docente a pedir uma avaliação do mesmo, pelo SPO. Estas informações foram retiradas do PCT, como também a informação acerca das preferências, motivações e interesses dos alunos relativas às áreas disciplinares e expressões, das dificuldades dos mesmos, metodologias de trabalho, passatempos, etc.

Todas as crianças quando chegam à escola já usufruem de um combinado de experiências e saberes, que foram adquirindo com a sua existência. Isto não significa que aquando das suas aprendizagens, no âmbito escolar, todos os alunos tenham de seguir o mesmo ritmo de trabalho. Portanto, o que se pretende é que, qualquer criança, se torne observadora ativa e desenvolva a capacidade de investigar, experimentar e aprender. Para isto, é necessário ter em conta a transversalidade dos saberes e quais as competências que devem estar associadas ao programa curricular. É ainda importante referir, que em casos mais específicos, ou seja, de alunos com dificuldades de aprendizagem, é necessário ter uma preocupação constante, para colmatar as dificuldades evidenciadas. No caso desta turma, visto que existem alunos com dificuldades de aprendizagem e até mesmo um aluno com NEE, foi necessário adotar estratégias adequadas a essas crianças, como por exemplo, respeitar o ritmo de cada aluno; proporcionar um ensino o mais individualizado possível; implementar medidas educativas definidas ao nível dos Apoios Especializados, para alunos com NEE; realizar experiências e trabalhos de pesquisa, articular atividades escolares com

os interesses dos alunos; diferenciar métodos de ensino; aumentar a frequência de interações verbais estimulantes; valorizar a participação oral; solicitar sugestões de atividades que interessem e envolvam; utilizar uma metodologia ativa e uma pedagogia diferenciada; comunicar de forma clara e pausada, mantendo sempre o contacto visual; sempre que possível, dar feedback ao aluno sobre o trabalho efetuado; valorizar imediatamente os bons comportamentos, enquanto estratégia que visa a mudança; solicitar ao aluno que identifique erros cometidos e tente corrigi-los.

A turma é bastante organizada e, para os distintos momentos do dia, têm estipuladas tarefas rotineiras para cada um, que passam pela distribuição do leite, dos TPC, dos materiais, dos cadernos diários (capas de argolas) dos manuais e marcação das grelhas de observação/avaliação e registo (comportamento, atitudes, TPC, pontualidade, leitura/conhecimento explícito, matemática...) afixadas na sala de aula.

A sala de aula está dividida em duas áreas, que se destinam aos diferentes anos de escolaridade. Está disposta em forma de um U, onde à frente junto ao quadro principal, encontram-se seis mesas de lugar duplo ocupadas por cada um dos oito alunos do 2.º ano, enquanto os cinco alunos do 3.º ano ocupam também cada um a sua mesa, dispostas em fila, com acesso a um quadro mais pequeno que se encontra na parede lateral da sala. Há ainda outras zonas distintas na sala que se destinam ao cantinho da informática, ao plano nacional de leitura e à zona de afixação de trabalhos realizados e material de estudo (Anexo 3).

No que diz respeito à organização do tempo, é muito importante tentar manter uma harmonia na organização da duração das atividades, para facilitar a criação de hábitos de trabalho e a obtenção de conceitos relativos ao tempo. Por isso, os alunos desta turma, já sabiam que a primeira coisa a fazer antes de entrar na sala de aula, era deixar nos cabides respetivos, os bonés e os casacos, e os TPC na secretária da docente. De seguida, cada grupo de alunos executa a tarefa que lhes está destinada na semana. À hora do intervalo distribuem o leite e à hora do almoço, deslocam-se em primeiro lugar à casa de banho, para lavar as mãos antes de irem para a refeição. No final das atividades letivas, voltam a recolher os materiais, deixando as mesas e a sala arrumadas.

### **3. Fundamentação das minhas práticas**

Este estágio calendarizou duas semanas de observação, isto para que as estagiárias tivessem tempo para visionar o funcionamento das aulas lecionadas pela professora cooperante. Este tempo serviu para apaziguar a ânsia e o receio que existia em enfrentar uma turma composta por dois anos de escolaridade, o que foi serenado pela atuação da docente cooperante que tornou a situação em algo verdadeiramente lógico e simples. Esta etapa de observação foi fundamental para alcançar a estabilidade necessária para dar o primeiro passo na prática. Após a iniciação da ação, começaram por surgir algumas dificuldades inesperadas, que tinham que ser ultrapassadas. A primeira e grande dificuldade encontrada foi logo na elaboração das planificações da ação, pois verificou-se que era muito trabalho a desenvolver e que a organização das práticas não era assim tão simples, por haver a presença de dois anos de escolaridade na sala. Assim, foi necessário adaptar o modelo de planificação, sugerido pelo orientador de estágio, à massa humana com a qual tínhamos de trabalhar, o que levou quatro semanas. Aponta-se estas reformulações como principal dificuldade encontrada, pois as alterações ocupavam tempo valioso que era necessário para os preparativos da semana de estágio seguinte. Agregado a esta dificuldade, e após a primeira semana de ação, apercebemo-nos que afinal a orientação de dois anos de escolaridade não é assim tão fácil como nos pareceu aquando da observação das aulas da professora cooperante. Na verdade, combinar a lecionação entre faixas etárias distintas, força-nos a usufruir de um pensamento avançado no tempo, isto para poder antecipar o passo seguinte. Esta dificuldade foi facilmente superada devido à turma, em questão, cumprir rigorosamente as regras de sala de aula estabelecidas previamente. Para além disso, os alunos eram bastante autónomos nas atividades estipuladas e demonstravam algum espírito de iniciativa e de estruturação do seu próprio conhecimento, o que facilitava a condução da turma. E, por este motivo, ao longo de toda a prática, “apropriámo-nos” da metodologia utilizada pela professora cooperante, no que diz respeito às regras de sala de aula e das rotinas diárias praticadas, uma vez que constatámos a sua eficácia, usufruindo assim de um “trunfo”, que acaba por valorizar e respeitar os hábitos dos alunos. Com isto não significa que o desenvolvimento de dinâmicas diferentes que sejam somente

direcionados a um dos anos de escolaridade aconteça com facilidade, pois os alunos que estão a desenvolver ações mais habituais, dificilmente se conseguem concentrar, pois não conseguem ocultar o anseio em participar nas atividades mais lúdicas. Como exemplos desse tipo de atividades, utilizámos como metodologias o PowerPoint e até projetos, mas tendo que incluir todos os elementos da turma, para promover a concentração no trabalho que se pretende realizar. Para auxiliar no desenvolvimento de determinada temática que é comum aos dois anos de escolaridade, mas com níveis de aprofundamento distintos, promovemos a aprendizagem em tutoria, através da recorrência aos alunos mais velhos, que já abordaram os conceitos. Com isto, pretendíamos que as crianças de faixa etária superior fizessem revisões de matérias já lecionadas, através de esclarecimentos que poderiam dar aos mais novos, utilizando uma forma simples e clara de se expressar. Assim, estávamos a promover a autoestima, a solidariedade e a responsabilidade nos alunos, dilatando a conquista de uma maior confiança nos seus próprios conhecimentos e em si mesmos. Para além disto, os mais novos também vão ouvindo coisas novas que mais tarde irão precisar de aprender, e já tendo ouvido simplificará o processo de aprendizagem. Este processo, referido anteriormente, deve apoiar-se nas experiências vivenciadas pelos alunos. Algo que, no caso dos alunos da escola em que desenvolvi o meu estágio, pode ser comprometido, uma vez que são crianças de uma zona suburbana, onde prevalecem as atividades ligadas ao campo. Por isso, o acesso à cultura, em virtude das fracas possibilidades financeiras das suas famílias, é reduzido. Isto não significa que não se consegue aproveitar as vivências destes alunos, pois também é possível. E a escola tem a possibilidade de colmatar a falta de acesso à cultura, através de pequenas iniciativas, que permitam que a leção seja baseada no ensino pela descoberta. Este método de ensino-aprendizagem, apoiado nas experiências dos alunos, emerge da interação onde o sujeito que busca ativamente, abarcar o mundo que o rodeia, resolvendo os problemas que vão surgindo. As características desta metodologia estão diretamente relacionadas com a teoria construtivista fundamentada por Jean Piaget, que deu origem à pedagogia construtivista. Mas após algumas pesquisas é o socio-construtivismo, método evoluído do anterior, que fundamenta as nossas práticas. Isto porque esta metodologia defende o aprender fazendo e investigando, sem esquecer a relevância

da influência dos outros na aprendizagem. Contudo, a base do processo de ensino-aprendizagem aplicado em sala de aula, não pode ser inflexível, uma vez que deve ter em conta as características individuais dos alunos e a heterogeneidade do grupo turma, tendo que adaptar a metodologia que se pretende aplicar às características dos diferentes alunos. É claro que esta não é uma tarefa fácil, e só com a prática, ao longo dos anos, é que vai melhorando, pois cada criança é um caso e o método e as estratégias a utilizar podem ter de ser adequadas às características das mesmas. Como bom exemplo do que acabei de referir, na turma onde estagiei, existia um aluno que transitou para o 2.º ano de escolaridade sem ter adquirido a consciência fonológica, manifestando inúmeras dificuldades na descodificação dos grafemas para fonemas. Este aluno estava em desvantagem em relação aos colegas de turma, mas mesmo assim, a docente cooperante optou inicialmente por tentar usar o mesmo método de ensino com ele, para não o desmotivar. Porém, com o decorrer do tempo, e já com a nossa participação, foi notório que o método sintético utilizado não estava a resultar, o que nos levou a uma reflexão conjunta, em que a docente cooperante decidiu passar a utilizar o método das 28 palavras, que notoriamente produziu melhores resultados com este aluno. Assim, pode-se comprovar que o método deve ser adequado às características de cada aluno.

#### **4. As Minhas Intervenções - Experiências – Chave**

Ao longo do estágio foram diversas as experiências, sucessos e obstáculos com que me confrontei, no entanto, o contexto particular vivenciado levou-me a eleger duas experiências – chave “GESTÃO PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA” e “ A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL NO 1.º CICLO”, que, pela qualidade dos ensinamentos que me proporcionaram, selecionei e a seguir apresento.

##### **4.1. A minha experiência-chave “Gestão Pedagógica da sala de aula”**

A escolha da experiência-chave foi motivada por múltiplos fatores observados ao longo do estágio. Optei por falar sobre a comunicação interpessoal e a relação professor/aluno, uma vez que isto se reflete a curto prazo no comportamento dos alunos, facto que me deixou bastante surpreendida ao longo do meu estágio. A indisciplina é um dos principais problemas da escola atual e um dos maiores problemas com que se confrontam os professores principiantes. O papel do professor, que tradicionalmente era única e exclusivamente de transmissor de conhecimentos, teve de sofrer alterações e evoluir, passando este a ser um “gestor” de sala de aula, organizador da aprendizagem e detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didáticas. Ao longo da vida, procedemos de acordo com as impressões que temos em relação às outras pessoas, das situações e das conjunturas. Temos por hábito afastarmo-nos de situações perigosas e aproximarmo-nos de situações ou indivíduos que nos transmitam segurança. E isto também se passa dentro da sala de aula, entre o professor e os alunos. Os professores podem retirar conclusões precipitadas acerca dos seus alunos, por influência de outras pessoas ou até mesmo pela primeira impressão que se tem. Isto também pode acontecer com os alunos em relação ao professor. Estas perceções que o docente tem do aluno foram alvo de vários estudos, como os trabalhos de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968), acerca da conceção da profecia auto realizável. Neste estudo, foi transmitido aos docentes que os alunos eram bastante inteligentes e promissores de grandes progressos, o que se verificou no final do ano letivo. Isto pode querer dizer que as expectativas criadas pelo professor, acerca dos alunos têm influência direta no tipo de

comunicação e de relação existente entre os dois. Por exemplo, por vezes, sem se aperceber, o docente é mais condescendente com um erro de um bom aluno, do que ao contrário, quando o erro é de um “dito” mau aluno, advertindo-o mais vezes e criticando-o. Assim, é muito importante que o professor saiba a relevância que tem a não criação de expectativas “prematuros”, espectando sempre de forma positiva, para que se propicie uma boa relação num sentido positivo e não discriminatório para todos os alunos. É importante realçar que para se desenvolver uma boa relação entre professores e alunos, é essencial que cada um tenha o autoconhecimento de si próprio e dos outros. Na sala de aula deve existir um bom relacionamento e um claro conhecimento mutuo. Para que isso aconteça, é necessário ter o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, pois é nas relações que nos descobrimos e conseguimos ver as potencialidades dos outros. À medida que a relação se desenvolve, nós recolhemos e retribuimos informações necessárias para o conhecimento de nós próprios e dos outros. O professor que estimule este “método” de feedback, simplifica a comunicação interpessoal, beneficiando o desenvolvimento da autoestima. Todavia, comunicar não se faz apenas por palavras, mas também através de posições corporais, gestos, expressões faciais, olhares, respiração e até mesmo o silêncio. Tanto o feedback verbal como o não-verbal são primordiais em comunicação. É elementar que o docente utilize esta técnica de comunicação, para promover nos seus alunos a capacidade de se questionarem a si próprios e aquilo que lhes é transmitido. O feedback que os alunos transmitem ao professor é a prova de que a comunicação foi eficiente. A comunicação é fundamental para estabelecer uma boa relação professor/aluno. Mas esta relação sofre alterações. E, por isso, o docente necessita de arranjar estratégias que viabilizem um melhor relacionamento, criando um ambiente que promova aprendizagens significativas. Na sala de aula onde realizei o meu estágio, a comunicação era bastante eficaz, entre a professora cooperante e os seus alunos, o que se devia à excelente relação que existia entre eles. Isto porque a turma não se “faz” sozinha, pois o professor também faz parte dessa construção, baseada nos seus valores. Estas evidências foram observadas, desde as primeiras semanas de estágio. Esta boa relação, também se deve ao facto de existirem regras disciplinares bem definidas, logo desde o início do ano letivo, as quais os alunos seguem rigorosamente. Aquino (1998, p. 20) defende a existência de cinco regras

éticas para o trabalho docente, mencionando como primeira regra “a compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula”, a segunda regra ética refere-se à “des-idealização do perfil de aluno. Ou seja, abandonemos a imagem do aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria ter, e conjugemos nosso material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno, tal como ele é, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais”, a terceira regra implica “a fidelidade ao contrato pedagógico. É obrigatório que não abramos mão, sob hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza de nossa tarefa em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também da dele. A visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. A ação do aluno é, de certa forma, espelho da ação do professor. Portanto, se há fracasso, o fracasso é de todos; e o mesmo com relação ao sucesso escolar,” a quarta regra é “a experimentação de novas estratégias de trabalho, que consiste em pesquisar sempre, pois a investigação é primordial no trabalho docente. Precisamos tomar o nosso ofício como um campo privilegiado de aprendizagem, de investigação de novas possibilidades de atuação profissional. Sala de aula é laboratório pedagógico, sempre! Não é o aluno que não se encaixa no que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico” e a última regra ética é “a ideia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer. Quando podemos (ou conseguimos) exercer esse ofício extraordinário que é a docência com competência e prazer - e, por extensão, com generosidade -, isso se traduz também na maneira com que o aluno exercita o seu lugar”. Conjugando estas regras e os vastos anos de experiência, a docente cooperante sempre conseguiu manter um bom ambiente na sala de aula. As regras foram construídas em conjunto (entre professor e alunos), o que demonstra um autoconhecimento e um conhecimento do outro, pois só assim será possível construir regras adequadas à massa humana existente. Outra das estratégias da professora para gerir o

comportamento da turma, passa por avisos orais que posteriormente passavam a registos escritos, o que levava os alunos a refletir sobre o seu comportamento, tentando sempre melhorá-lo. Estes registos começavam por ser feitos no quadro, colocando o nome do aluno e referindo a falha que cometeu. O registo era representado por barras verticais, sendo que ao fim de cinco barras acumuladas, era realizada uma anotação escrita nas tabelas respetivas (Anexo 4), atribuindo uma “bola amarela”, que significava um ponto negativo. Este era um registo necessário quando o comportamento inadequado se prolongava durante a aula. Esta estratégia tinha bastante sucesso, o qual eu relaciono com conhecimento que existia entre a professora e os seus alunos, o que acabou por me amedrontar, uma vez que não tinha o mesmo tipo de relação nem de conhecimento em relação aos alunos. Por isso, enquanto o estágio foi apenas de observação, aproveitei para me dar a conhecer e para conhecer os alunos, para posteriormente construir uma boa relação. Aquando da minha intervenção fiquei bastante surpreendida, pela atitude dos alunos, relativamente ao seu comportamento, à relação que mantiveram comigo e ao à vontade demonstrado ao comunicarem. Como é óbvio, só com o tempo é que fui ganhando a confiança deles, mas consegui sempre fazê-los cumprir as regras já enraizadas com a professora cooperante, o que facilitou o meu trabalho. A fantástica relação que estabelecemos permitiu desenvolver atividades interessantes e promotoras de aprendizagens significativas, sempre baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo o ensino pela descoberta.

#### **4.2. A minha experiência-chave “A importância da atividade experimental no 1º Ciclo”**

Nesta segunda experiência-chave decidi abordar o tema da importância das atividades experimentais no 1.º CEB, visto que ao longo do meu estágio pude contactar com a curiosidade das crianças no que se refere aos fenómenos naturais. Vygotsky qualifica como científicos todos os conceitos que são apreendidos na educação formal e como espontâneos os conceitos que são oriundos de uma aprendizagem informal, mas sem esquecer a singularidade cognitiva do processo de aquisição de conceitos. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem” (Vygotsky, 2001, p. 261). Tem-se vindo a confirmar a hipótese de Vygotsky, de que a criança usa conceitos espontâneos antes de compreendê-los conscientemente, mesmo antes de ser capaz de defini-los e de operar com eles de forma coerente. Pois a criança usufrui do conceito, conhece o objeto ao qual o conceito se refere, mas não de forma consciente quanto ao seu próprio ato de pensamento. Por outro lado, o desenvolvimento de conceitos científicos tem um trajeto oposto, porque se inicia com a definição verbal, formal, com a aplicação em operações não-espontâneas. Partindo do facto de que as crianças partem das suas concepções precoces espontâneas, só mais tarde é que a criança atinge o conceito científico com a mesma familiaridade e domínio que têm do conhecimento espontâneo. Para Vygotsky (2001) a mente da criança relaciona-se de modo diferente quando se trata de conceitos científicos ou espontâneos. Um estudo realizado com crianças em idade pré-escolar concluiu “que desde muito cedo as crianças são capazes de evoluir de simples manipulações casuísticas e superficiais para uma atitude experimental tendente a explorações sistemáticas e intencionais. E é desse modo que o seu conhecimento sensorial sincrético evolui para um conhecimento conceptual acerca do seu meio”

(Sá et al, 1996, p.70). Quando chegamos ao nível do 1.º Ciclo, Sá (1997, p.48) cita Harlen (1978, p.622) dizendo que este defende que “Talvez seja necessário estabelecer explicitamente que a nossa principal preocupação com a Ciência na escola primária seja desenvolver competências de: observar, levantar questões, propor inquéritos para responder às questões, experimentar e investigar, encontrar regularidades nas investigações, raciocinar sistematicamente e logicamente, aplicar a aprendizagem de atitudes de: curiosidade, originalidade, cooperação, perseverança, abertura de espírito, autocrítica, responsabilidade e independência de pensamento”.

A atividade experimental em sala de aula, apesar de se apoiar em conceitos científicos, formais e abstratos, tem como particularidade o realce do mundo real, no que diz respeito ao que é observável e há a possibilidade de o fazer em sala de aula, trazendo para esta as experiências vividas pela criança no mundo extraescolar.

A grande maioria dos conceitos espontâneos que a criança adquire emerge das experiências vividas por ela mesma no seu dia-a-dia, mas estas só obtêm sentido quando partilhados com adultos, que são mais capazes, pois são eles que transmitem à criança os significados atribuídos a essas experiências. Pode-se então dizer que a utilização da atividade experimental em sala de aula adiciona ao pensamento do aluno elementos da realidade e de experiência pessoal que podem completar alguma lacuna cognitiva, característica dos conceitos científicos, levando esses a robustez dos conceitos espontâneos. O ensino-aprendizagem das Ciências deverá dar ao aluno a oportunidade de submeter as suas concepções intuitivas à prova da evidência (Sá, 1997, p.45). Isto pode querer dizer que o trabalho experimental, em sala de aula, é um processo interativo, entre professor e alunos, partindo das experiências vividas pelos mais pequenos. Para Vygotsky (2001), a importância dada ao professor, considera a atividade experimental em sala de aula, na medida em que é um instrumento que serve ao docente, visto que ele é o “agente” do processo e a pessoa capaz de ser imitada. “O papel do professor como estimulador do fluxo do pensamento e acção é determinante para que a perspetiva científica seja pessoal e socialmente construída, de modo a prevalecer sobre a perspetiva pessoal intuitiva “ (Sá,1996).

Deve ser o professor a demonstrar, a realizar e destacar o que se pretende observar, e sobretudo deve ser ele a explicar aos alunos o modelo teórico que possibilita a compreensão do que é observado. Na minha opinião, é muito importante promover e estimular esta curiosidade, fazendo com que os alunos se sintam à vontade e preparados para “questionar e procurar respostas através da experiência e da pesquisa”. O trabalho experimental se for desenvolvido como atividade investigativa e adequado a qualquer situação de ensino-aprendizagem, colabora na promoção de aprendizagens significativas, desenvolvendo o ensino para a compreensão, e facilmente ajustáveis a qualquer faixa etária ou ano de escolaridade, fazendo com que se desenvolva o conhecimento científico. Para o desenvolvimento destas práticas em sala de aula, o professor deve ter consciência de que tem de adotar um “papel de dinamizador e facilitador da aprendizagem do aluno”, coisa que não acontecia em pedagogias utilizadas anteriormente, onde o professor era um mero “transmissor de conhecimentos” e não transpunha os conceitos para atividades práticas, como as experimentais. Segundo Leite (2001), as atividades experimentais em sala de aula, têm um papel importante no ensino das ciências, uma vez que é algo com bastante interesse pela diversidade de conteúdos que compreende, e ao mesmo tempo faz aumentar a curiosidade dos alunos, permitindo assim, que eles questionem e investiguem sobre o que estão a experimentar/observar. Esta forma de aprender relaciona-se diretamente com a pedagogia do ensino pela descoberta, onde são os alunos os atores principais da construção do seu conhecimento, e o professor, um mero orientador dessa construção. “Uma boa aprendizagem exige a participação ativa do aluno, de modo a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento” (Almeida, 1998). Durante o meu estágio, achei que deveria incluir as atividades experimentais no mesmo. Aproveitando a temática dos cinco sentidos, resolvi desenvolver uma atividade, onde os alunos pudessem verificar observando, o motivo pelo qual os nossos olhos pestanejam e porque são húmidos. Para desenvolver esta atividade, julguei que devia aplicar os guiões didáticos para professores, desenvolvidos pelo ME, fazendo apenas as alterações necessárias no que dizia respeito à temática em si. Mas no momento da aplicação do guião (Anexo 5), verifiquei que apesar de ser facultado pelo ME, e de supostamente ser adequado a qualquer faixa etária, este não era fácil de executar com os alunos do 2.º ano, uma

vez que eles necessitam que as “tarefas”, as questões, sejam mais esquematizadas e simplificadas. Com este percalço, vi-me obrigada a rever o guião e a adaptá-lo (Anexo 6) para que fosse aplicável nesta faixa etária. Com isto não quero dizer que os guiões facultados pelo ME, não sejam adequados, pois são um excelente instrumento para guiar os professores, mas devem ser ajustados ao grupo onde se pretende aplicar. E esta é uma das principais facetas do professor, deve conhecer a sua turma e suas capacidades, para que quando perspetivar determinadas atividades ou tarefas, estas sejam adequadas à faixa etária dos seus alunos.

## **5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

Este percurso pelo 1.º CEB mostrou-me uma perspetiva um pouco diferente sobre como ensinar e relativamente às dificuldades que irei encontrar na minha futura profissão. Ser professor é uma das profissões mais gratificantes do mundo, podendo comprovar-se através desta frase de Nikos Kazantzakis (escritor, poeta e pensador grego) “Professores ideais são aqueles que se transformam em pontes e que convidam os alunos a cruzá-las, depois de ter facilitado sua passagem, com alegria e colapso, incentivando-os a criar pontes a partir de suas próprias atitudes”.

A reflexão que faço em torno da minha passagem pelo 1.º CEB sucede da relação que estabeleci com a turma com que trabalhei e com o tipo de trabalho desenvolvido. A reflexão teve um papel fundamental durante todo o meu estágio, principalmente após as minhas atuações. Um elemento primordial, que necessitou de consideração e ponderação, durante todo o trabalho realizado, foram as planificações, que foram melhorando ao longo do tempo, e ficando cada vez mais flexíveis e adaptadas ao grupo turma. Outro dos obstáculos encontrados, que foi sendo contornado, foi o estado do tempo, que pregou algumas partidas e obrigou a optar por outras estratégias de trabalho. Esta barreira ajudou e criou uma capacidade de previsão e de antecipação que vai ser bastante útil, posteriormente, no mundo do trabalho. Este estágio, a meu ver, também foi muito importante, na medida em que pude constatar que as várias teorias abordadas ao longo da minha formação, tanto no que diz respeito à Licenciatura em Educação Básica como a parte curricular do Mestrado, finalmente puderam ser colocadas em prática, conjugando-as com os aspetos resultantes da praxis e analisados no período de observação. A leitura das práticas alargada e contextualizada pelas teorias, permitiu-me estender o leque de opções pedagógicas e didáticas, de modo a que mais tarde saiba mobilizá-las nas minhas atuações pedagógicas. Também me apercebi que, quando nos alertavam para diversificar as estratégias e atividades a realizar, era uma chamada de atenção para a existência de alunos com diferentes capacidades e ritmos, sem nunca esquecer que é muito importante envolver todas elas no processo de ensino-aprendizagem. Um dos estratagemas que utilizei para lidar com alunos com mais dificuldades, e até mesmo com aqueles que não revelavam tantas complexidades, foi optar por, constantemente,

elogiá-los e incentivá-los a fazer mais e melhor, porque sabia que eles eram capazes. Esta estratégia revelou-se bem-sucedida e ajudou na relação de proximidade criada entre mim e as crianças. Por outro lado, esta questão da diversidade de estratégias também foi uma dificuldade que tive de ultrapassar. Isto devido ao facto de a minha turma ser composta por dois anos de escolaridade diferentes, colocando-me alguns obstáculos, pois quando queria promover atividades mais lúdicas, que envolvessem as novas tecnologias, tinha de adaptar as temáticas a desenvolver aos dois anos. Esta particularidade da turma preparou-me para num “futuro próximo” ser capaz de ter um “jogo de cintura” diferente. Este estágio demonstrou-me uma realidade com a qual eu não estava familiarizada, pois nunca tinha lecionado, apesar de já ter realizado estágio em 1.º Ciclo, mas era somente de observação. E acho muito importante referir que apesar da exausta formação de qualidade pela qual passei, só no “terreno” é que me consegui encontrar e demonstrar toda a paixão que sinto pela arte de ensinar.

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



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

A iniciação à prática profissional de 2.ºCEB envolve quatro etapas diferenciadas: a observação do meio, a etapa da planificação das aulas, a intervenção e a reflexão.

O início da ação educativa passa pela observação para, posteriormente, se poder planificar, intervir, avaliar e refletir. Este processo de observação tem particular importância, uma vez que deve passar pela observação da atuação do professor cooperante mas, também, pela observação de cada aluno, enquanto membro de um grupo/turma, como na turma no seu todo. Parente (2002, p.168) diz “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças”. Este período vai permitir um conhecimento mais aprofundado dos alunos e da turma, com a qual se vai desenvolvendo, ao longo deste período, uma relação de confiança essencial para o momento de intervenção. Estes momentos de observação são fundamentais, na medida em que é a partir deles que se deverá elaborar a planificação, definir as estratégias de intervenção e os instrumentos de avaliação, bem como refletir acerca de todo o caminho percorrido.

A etapa relativa à planificação decorreu durante largas semanas nas instalações da ESEC e na minha própria habitação. Esta fase teve como principal objetivo tomar decisões relativamente às estratégias pedagógico-didáticas a implementar nas aulas, tendo em linha de conta as características dos alunos, a natureza dos conteúdos a abordar, os recursos materiais disponíveis e o tempo destinado a cada aula. Ao realizar estas tarefas na ESEC foi uma mais-valia, uma vez que permitiu uma análise e reflexão partilhada com os restantes colegas, o que nos ajudou a crescer enquanto seres críticos e pensantes, na dupla qualidade de estudantes e estagiários. Esta fase possibilitou compreender o processo de planificação, como a desconstrução de possíveis conceções, previamente existentes, e de ajustes do processo de ensino e de aprendizagem. Este é um processo que o professor tem de ter em conta pois deve “organizar toda a sua ação como gestor do currículo” (Roldão, 1999, p.56). Para isso, foi necessário pesquisar e analisar diferentes formas de abordar determinados temas de estudo e variados materiais didáticos a utilizar. Este é um procedimento que se deve caracterizar por uma grande flexibilidade, em termos metodológicos e temporais,

mediante os interesses dos alunos, cujas opiniões são tidas em consideração, fruto do feedback dado através do diálogo e das avaliações que se vão realizando. Neste sentido, procura-se planificar momentos de aprendizagem através de jogos, projetos, trabalhos de grupo, visionamento de vídeos, PowerPoints e audição de peças musicas, para assim fomentar aprendizagens mais ativas e significativas para os alunos.

Chegada a altura de “concretizar na ação as suas intenções educativas” (Ministério da Educação, 1997, p.27) atinge-se o momento da docência nas turmas de 5.º e 6.º ano. Esta fase organizou-se de forma diferente das restantes fases, devido ao facto de cada grupo de estágio ser constituído por dois elementos. Enquanto uma estagiária lecionava as suas aulas, a outra observava e registava situações que considerava importantes, quer de nível positivo ou menos positivo para, mais tarde, estes registos poderem servir para a reflexão pós-intervenção. Este processo era rotativo e servia como mais-valia para qualquer estagiária, pois permitia uma introspeção acerca da sua intervenção, auxiliando cada uma no seu desenvolvimento profissional.

Por fim, chega o momento de refletir, após se ter percorrido o caminho anteriormente descrito. Esta é uma fase imprescindível para o desenvolvimento profissional de qualquer estagiária. Esta última etapa era composta inicialmente por pequenas reuniões, logo após a intervenção, com o orientador cooperante, a colega de estágio e, por vezes, com as orientadoras supervisoras. Nestas reuniões, pretendia-se que a estagiária que esteve em ação refletisse sobre o seu desempenho, mencionando os seus pontos mais fortes e os mais fracos, podendo sugerir outras alternativas àquilo que colocou em prática. Além da estagiária que esteve em ação, também se pretendia que a outra estagiária, a observadora, se pronunciasse acerca da intervenção da colega, mencionando as situações que achou mais relevantes, positiva e negativamente, e, por vezes, também lhe eram solicitadas algumas sugestões, explicitando o que faria caso tivesse de abordar aquele tema naquela turma. Os orientadores de estágio, tanto os cooperantes como as supervisoras tinham um papel fundamental nestas sessões, procurando sempre, mencionar os pontos fortes e alertar para possíveis erros cometidos com a finalidade de contribuir para a melhoria das práticas de cada estagiária. Terminada a intervenção, chega o momento das reflexões

individuais de cada estagiária, acerca do seu desempenho, quer no ponto de vista científico quer na relação pedagógica estabelecida com os alunos, bem como acerca das aulas lecionadas pela colega de estágio e das aulas do professor cooperante que observou no início do processo e que serviam como ponto de partida para a intervenção pedagógica.

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

### **2.1. Instituição**

O estabelecimento de ensino onde estagiei é uma instituição de ensino particular e cooperativo, que funciona em regime de paralelismo pedagógico nos termos do nº 2.º do Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro. A partir do site do próprio estabelecimento de ensino, foi possível recolher informações necessárias para caracterizar o local de estágio em questão. Este foi criado em setembro de 2003 e baseia-se nos valores humanistas em que se alicerça toda a obra social da instituição.

É um estabelecimento de ensino que dá resposta ao nível dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Pode caracterizar-se pela particularidade de integrar alunos com surdez, tendo um papel de escola inclusiva, em que o princípio fundamental consiste em que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas, possam aprender juntas e possam ser reconhecidas as suas necessidades, no que diz respeito aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Pretende oferecer uma formação versátil, a partir de um vasto conjunto de atividades que contribuem para o desenvolvimento harmonioso da formação dos alunos. Tem o cuidado de apresentar uma equipa pedagógica bastante dinâmica, competente e de um espírito inovador incrível. Preocupa-se com a articulação de aprendizagens, tentando alargá-las de ciclo para ciclo, promovendo uma transição convenientemente preparada. Reflete frequentemente sobre os serviços que presta, sempre com o intuito de melhorar a qualidade dos mesmos.

O seu Projeto Educativo tem como principal função uma “Educação para a Vida”, sustentado em práticas educativas bastante diversificadas e centradas nos alunos, valorizando os seus interesses e ritmos individuais. Tem como principais objetivos promover o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança nos alunos, e motivar à participação ativa da família na escola.

Este estabelecimento de ensino situa-se numa zona geográfica dos arredores da cidade de Coimbra, edificado num ambiente com excelentes condições naturais e ambientais. A sua localização, muitas das vezes, é um fator importantíssimo, no que diz respeito tanto ao pessoal docente e não docente que lá desenvolve as suas atividades laborais, como para as famílias aquando da escolha da escola para os seus educandos.

## **2.2. Turmas em que intervim**

Ao longo do estágio, estive em contacto com quatro turmas existentes no 2.º Ciclo, duas do 5º ano e duas de 6º ano de escolaridade. Comecei por intervir na turma do 6ºB, onde lecionei Ciências Naturais, de seguida lecionei na turma do 6ºB História e Geografia de Portugal, passando, ainda, pelo 5ºA com Matemática e, por último, no 5ºB, onde lecionei Português. O conhecimento das características de cada turma é essencial para, posteriormente, manter uma boa relação com os alunos, e saber como atuar em situações diversas, em ambiente de sala de aula.

## **2.3. A turma do 5ºA**

A turma é constituída por dezasseis alunos, sete raparigas e nove rapazes. Destes, catorze têm 10 anos de idade e os restantes têm 9 e 11 anos.

Do conjunto da turma, há apenas um aluno que apresenta uma retenção no seu percurso educativo, no 2.º ano de escolaridade. No entanto, as disciplinas em que os alunos apontam mais dificuldades são Matemática, História e Geografia de Portugal e Inglês. Da turma, dois alunos beneficiaram de apoio pedagógico nos dois anos

letivos anteriores e este ano beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI). Também estão sinalizados três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A maioria dos alunos frequentaram o Colégio, no ano anterior, na turma A do 4.º, tendo ingressado cinco novos alunos, vindos de outros estabelecimentos de ensino públicos.

Os alunos do 5ºA deslocam-se para o Colégio em veículo particular, tendo este percurso um tempo médio de dez a vinte minutos, excetuando um aluno, que reside na Casa de acolhimento da própria instituição.

Os Encarregados de Educação dos alunos são, maioritariamente, a mãe ou o pai. Todos os alunos vivem com os pais, exceto a criança que se encontra na instituição, por decisão do tribunal. As habilitações do agregado familiar variam desde o 1º Ciclo ao Mestrado, incidindo, na sua maioria, na Licenciatura.

De uma forma geral, a turma é constituída por alunos bastante motivados, criativos e interessados nas aprendizagens que lhes são proporcionadas. O seu comportamento é considerado Bom, pelo que os alunos são assíduos e pontuais.

#### **2.4. A turma do 5ºB**

A turma é constituída por dezasseis alunos, sete raparigas e nove rapazes com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

Dos dezasseis alunos, apenas um apresenta uma retenção no seu percurso educativo, no 2.º ano de escolaridade. Por sua vez, as disciplinas que os alunos apontam como aquelas em que sentem mais dificuldades são Matemática, História e Geografia de Portugal e Inglês. De entre os dezasseis alunos, dois deles beneficiaram de apoio pedagógico nos dois anos letivos anteriores e beneficiam este ano de um Programa Educativo Individual (PEI). Estão ainda sinalizados três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As deslocações casa – colégio - casa são feitas através de viatura particular, com a exceção de um aluno que reside na Casa de acolhimento da própria instituição

Os Encarregados de Educação dos alunos são, maioritariamente, a mãe, o pai e a responsável pela Casa de acolhimento. Todos os alunos vivem com os pais, exceto a criança institucionalizada, por decisão do tribunal.

No que respeita às habilitações do agregado familiar, podem considerar-se variadas, sendo que se registam nos pais, habilitações desde o ensino secundário ao mestrado, e nas mães, habilitações que variam desde o 4.º ano ao mestrado, com maior incidência na licenciatura.

A maioria dos alunos, cerca de onze, frequentaram a Instituição, no ano anterior, na turma 4.º A, tendo ingressado cinco novos alunos, vindos de outras instituições de ensino do Distrito de Coimbra.

De um modo geral, a turma é constituída por alunos bastante motivados, criativos e interessados nas aprendizagens que lhes são proporcionadas. O seu comportamento é considerado Bom, sendo assíduos e pontuais, na sua maioria.

## **2.5. A turma do 6ºA**

A turma A do 6º ano é constituída por dezasseis alunos, duas raparigas e catorze rapazes. Destes, dois alunos têm 10 anos de idade, um aluno tem 12 anos, outro aluno tem 13 anos e os restantes têm 11 anos de idade.

Dos dezasseis alunos, dois apresentam retenções no seu percurso educativo, sendo que um aluno ficou retido uma vez no quarto ano de escolaridade e o outro aluno duas vezes no terceiro ano, ano em que ingressou no Colégio. Por sua vez, as disciplinas que os alunos indicam como aquelas em que sentem mais dificuldades são Língua Portuguesa e Matemática. De entre os dezasseis alunos da turma, dois beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI) e estão ainda sinalizados outros dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As deslocações casa-colégio-casa são feitas através de viatura particular, à exceção de três alunos que residem na Casa de acolhimento da instituição, e de dois alunos que, com alguma frequência, utilizam o transporte do Colégio.

Os Encarregados de Educação dos alunos são, na grande maioria, a mãe, o pai e a responsável pela Casa de acolhimento. No que respeita às habilitações literárias do agregado familiar, são várias, registando-se nos pais habilitações desde o ensino

secundário à licenciatura. Esta é uma turma com nível económico estável, à exceção dos alunos que se encontram à guarda da instituição.

Todos os alunos da turma, sem exceção, mantiveram-se no Colégio desde o ano letivo anterior, não havendo saídas nem entradas a registar.

De modo geral, a turma é constituída por alunos com boas capacidades de aprendizagem, anda que necessitem de uma maior organização nas intervenções orais, bem como a adoção de uma postura mais correta em contexto de sala de aula.

## **2.6. A turma do 6ºB**

A turma é constituída por dezassete alunos, quatro raparigas e treze rapazes. O nível etário é muito homogéneo, tendo todos os alunos nascido no ano de dois mil e um e as suas idades compreendem-se, portanto, entre os dez e os onze anos.

Todos os alunos da turma transitaram de ano. A maioria manteve-se no colégio, à exceção de uma aluna que concluiu o quinto ano e depois, pediu transferência de escola no período de matrículas. A turma recebeu uma nova aluna, de uma escola de Coimbra.

Relativamente aos responsáveis dos alunos na escola, são, uma vez mais, o pai ou a mãe, tendo-se verificado que assumem as suas responsabilidades.

No que diz respeito às habilitações dos Encarregados de Educação, tanto no caso dos pais como das mães, encontram-se desde o sexto ano ao doutoramento, existindo, então, uma grande percentagem de licenciaturas.

Os alunos, de um modo geral, revelam-se curiosos em aprender novos assuntos, contudo ainda apresentam um ritmo de trabalho lento tendo em conta o nível de aprendizagens exigidas.

Há um grupo de alunos que se distrai com alguma facilidade. Assim, os professores de cada disciplina estão, autonomamente, a gerir a planta da sala de aula de modo a evitar a distração de alguns alunos.

Nenhum aluno apresenta repetências em anos anteriores. A turma é relativamente homogénea, apresenta um comportamento bastante razoável e de um modo geral apresenta um nível de conhecimentos adquiridos bastante satisfatório, à exceção de um aluno que no ano transato lhe foi aplicado um plano de recuperação.

## **2.7. Início das Práticas**

Neste capítulo podem encontrar-se algumas noções pedagógicas e didáticas a ter em conta nos momentos anteriores às práticas, a caracterização das turmas em que desenvolvi as mesmas e todo o caminho percorrido ao longo de todo o estágio no 2º CEB. O capítulo subdivide-se pelas quatro áreas do saber que lecionei, contendo a fundamentação das práticas e a reflexão sobre as mesmas. A organização do capítulo teve em linha de conta a ordem pela qual realizei as práticas pedagógicas, ou seja, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e, por fim, Português.

## **2.8. Considerações Prévias**

Nos dias de hoje, é muito importante refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Este é um processo complexo que requer especial atenção e deve focar-se em três palavras-chave: educação, ensino e aprendizagem. No que diz respeito à educação, pode compreender-se este conceito como o conjunto dos processos de ensinar e aprender. Logo, o ensino é a habilidade do professor em orientar a aprendizagem de conhecimentos, e a aprendizagem a ação em que o aluno adquire os conhecimentos teóricos e práticos. A combinação destas três ações dá origem ao processo de ensino e de aprendizagem. Para este processo funcionar, o professor deve tomar uma postura de mediador entre o objeto do conhecimento e o aluno, e não apresentar apenas a “velha” postura de alguém autoritário que está ali para expor os conteúdos que devem ser estudados. O professor deve ser aquele que não se limita a ensinar, mas sim o que se compromete a trabalhar para o aluno aprender a aprender, procurando informações necessárias, compartilhando essas mesmas informações, trocando ideias, debatendo-as e tirando as suas conclusões. Para que o processo de ensino e de aprendizagem se baseie na construção do conhecimento, a prática pedagógica não deve ser apenas feita pelos métodos tradicionais. Tudo o que fui enunciando anteriormente baseia-se na pedagogia construtivista, que é inspirada nas ideias de Jean Piaget, sendo que é um método que procura estimular a curiosidade, levando o aluno a encontrar as suas respostas

partindo dos seus próprios conhecimentos e da sua interação com a realidade e com os colegas. Piaget diz que “a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento”.

É neste género de metodologia em que acredito e onde me revejo como professora. Com isto não quero dizer que, por vezes, em alguns momentos, não seja necessário utilizar as “velhas” metodologias mais tradicionais. Na minha opinião, uma aula completa, ou bem-sucedida, pode integrar várias metodologias, tendo em conta cada momento e os objetivos que se pretendem desenvolver. Nas minhas aulas, tentei utilizar uma metodologia mais construtivista, articulando com alguns momentos mais expositivos, quando achei que era necessário.

Para preparar as aulas foi necessário planificar, e este processo envolve a relação entre objetivos e conteúdos e, por outro lado, a relação adequada entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação. A planificação deve ser dinâmica, ser crítica, ser flexível, apresentar unidade e adequação. Para Zabalza (2000) “a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar”.

Enricone e outros (1985) afirmam que planificar envolve a previsão dos resultados e os meios necessários para os alcançar. O processo de planificação é um processo de tomada de decisões que visa a racionalização das atividades pedagógicas de professor e dos alunos, possibilitando melhores resultados e, em consequência, uma maior produtividade.

Para planificar devo preocupar-me em saber fazer, em dominar todas as regras e técnicas da planificação formal (estruturação dos conteúdos programáticos, definição de objetivos gerais e específicos, seleção e adequação de estratégias e atividades, gestão equilibrada do tempo pelas diversas atividades, conceção de materiais pedagógicos auxiliares, indicação de modalidades de avaliação), incluindo o seu

aspecto gráfico. Uma boa planificação caracteriza-se pela precisão, pelo rigor, pela objetividade, pela sequência e coerência e pela flexibilidade. O modelo de planificação utilizado foi o que cada docente orientador sugeriu.

## **2.9. Ciências Naturais**

### **2.9.1. Fundamentação das práticas**

O tema abordado nas aulas de Ciências Naturais foi “Processos vitais comuns aos seres vivos: Transmissão de vida nas plantas”.

Para Piaget e Vygotsky o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social e estruturados culturalmente, pois cada aluno deve construir o seu próprio conhecimento, num processo baseado nas suas próprias experiências. Estes dois teorizadores tentam explicar o comportamento humano a partir de uma perspetiva em que o sujeito e o envolvente interagem num processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas. O processo de ensino e de aprendizagem ao longo dos tempos tem vindo a ser sustentado por variadas teorias. Na teoria construtivista do conhecimento, e segundo Mário Carreto (1997), o construtivismo " (...) é a ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspetos cognitivos quanto sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai-se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano". Assim, podemos dizer que, nos dias de hoje e tendo em linha de conta as ideias construtivistas, o professor deixou de ser um simples transmissor da informação, passando deste papel mais ativo para um papel de orientador, enquanto o aluno passou a ter um papel exigente. Neste tipo de processo de ensino e de aprendizagem, o aluno tem um papel importante na sua aprendizagem, através das suas experiências vividas, profunda e quotidianamente.

O Ministério da Educação (1991, p.175) refere que a escola tem um papel importante a desempenhar, não apenas na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de atitudes suscetíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos. O ensino das ciências não

se pode restringir à reprodução dos conteúdos, promovendo a simples memorização. Se assim fosse, este ensino destinava-se apenas à aquisição dos conhecimentos teóricos, colocando em segundo plano o desenvolvimento das capacidades sociais dos alunos. Neste sentido, o ME (2001) faz referência à vivência, pelos alunos, de experiências de aprendizagem que envolvam aspetos cooperativos tais como “Adoção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, assim como na cooperação com os outros, visando a participação nas diferentes fases das tarefas (individualmente e em grupo), desde a definição dos subproblemas até à comunicação; Realizar trabalho cooperativo em diferentes situações (em projetos extracurriculares, em situação de sala de aula, por exemplo, de resolução de problemas) e de trabalho independente; Contemplem também a cooperação na partilha de informação (2001, p.131-133)”. É então importante pensar nas atividades experimentais em grupo, ligadas às Ciências Naturais, sendo estas atividades enriquecedoras para os alunos adquirirem competências que permitem a intervenção na sociedade da qual fazem parte. Assim, os alunos participam na construção dos seus próprios conhecimentos, tendo as Ciências, segundo o ME (1991) “um contributo importante para o desenvolvimento de conceitos adequados, capacidades e atitudes, deve permitir um constante desejo de saber e o prazer da descoberta (p. 175), tornando-se o aluno agente da sua aprendizagem”. Este documento refere também que uma das finalidades das ciências é sensibilizar para a importância da atividade experimental na elaboração das estruturas conceptuais (p. 177).

No estágio realizado no âmbito das Ciências Naturais, foi necessário passar pela fase de observação da turma e das aulas da professora cooperante. Esta foi uma fase de bastante relevância para o primeiro contacto com o grupo, tentando desde logo estabelecer alguma relação de confiança e também para compreender o método e as atividades observadas. Quando chegou o momento de construir as planificações, tive em linha de conta a perspectiva construtivista, mencionada anteriormente, utilizando atividades interativas e colaborativas. O tipo de atividades e o modo como elas se podem interligar, requerem especial atenção e uma preparação cuidada, tendo em conta os objetivos previstos e as motivações dos alunos.

A fase seguinte passava por construir a planificação global do tema que iria ser trabalhado, ao longo das semanas de estágio, como as planificações da sequência de aprendizagem de cada aula. Para isso, foi essencial entender o que é uma planificação, e como se deve fazer. Assim, e após a leitura de alguns autores, decidi centrar-me na opinião de Zabalza (2000) que defende que uma planificação pode ser: “Um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Para a preparação das aulas de Ciências Naturais, procurei sempre a melhor forma para motivar os alunos e captar-lhes a atenção, mantendo-os atentos e ativos, promovendo atividades interativas, utilizando as TIC, e trabalhos de grupo, para uma melhor compreensão e sistematização dos conteúdos.

O tema da transmissão de vida é composto por conceitos com algum grau de dificuldade, o que não significa que não se trata de um desafio relevante, pois o tema desperta curiosidade nos discentes e motiva-os a querer descobrir todo o processo envolvente à reprodução nas plantas. O ponto de partida para o estudo deste tema é sem dúvida, os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca deste assunto. Pela lógica construtivista “ (...) o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores” (Almeida, 1996; Rosário, 2005). Por isso, devemos ter em conta que “(...) a relevância desses conhecimentos prévios é explicada, por exemplo, pelo facto de condicionar os níveis de atenção, perceção, compreensão e organização da nova informação a aprender” (Shuell, 1986; Glover, Ronning & Bruning, 1990) . Partir dos conhecimentos prévios dos discentes poderá tornar-se uma mais-valia, visto que, por exemplo, já tinha sido trabalhado o tema da reprodução nos humanos e, assim, seria mais fácil fazer algum paralelismo com a reprodução nas plantas.

Também como aplicação metodológica, estruturei as minhas aulas com atividades interativas, utilizando o computador e outros recursos, que permitissem o trabalho cooperativo e que a aprendizagem fosse sendo construída através da partilha de ideias e dúvidas. As atividades propostas incluíam interação entre os alunos, nas quais realizaram procedimentos com “algum” carácter experimental e fizeram observação de estruturas reais de elementos que compunham os conteúdos em estudo. É necessário ressaltar a importância de aulas centradas nos discentes, na interação entre os mesmos e na sua própria construção dos conhecimentos.

A escolha de utilizar as TIC na sala de aula não foi pensada apenas pelo seu papel de fácil acesso à informação. Mas sim pelo facto de promover o fator motivação e uma maior participação dos alunos, no que diz respeito à aquisição de conteúdos.

Além da utilização dos recursos interativos, achei que seria essencial realizar atividades práticas, no âmbito do tema em estudo. Deve ser um espaço livre, mas supervisionado e com objetivos específicos, para que os alunos conseguissem analisar e tirar as suas próprias conclusões e compreender, de modo mais claro, os conteúdos e as suas articulações. Segundo a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a designação de trabalho (ou atividade) prático aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial. Tamir (1977) distingue dois tipos de trabalho experimental: os de verificação e os de investigação. E no caso das atividades realizadas, estas inseriam-se no tipo de verificação, como definiu o mesmo autor, “(...) é o professor que identifica o problema, que relaciona o trabalho com outros anteriores, que conduz as demonstrações e dá instruções diretas – tipo receita”. Já para Miguéns (1991), os tipos de atividade ou modalidade de trabalho experimental são diferentes em função da sua natureza e dos objetivos que, com a sua realização, se pretendem atingir. Este autor, considera que existem seis tipos diferentes: exercícios, experiências, experimentações de descoberta guiada, demonstrações, trabalho de campo e investigações ou projetos. Durante as aulas foram utilizados os exercícios, as experiências e experimentações. No que respeita aos exercícios e às experiências, seguindo outros autores, “ (...) os alunos realizam a atividade sob a orientação de procedimentos e instruções precisas, seguindo os

passos indicados nas fichas. Os exercícios de observação, medição e manipulação podem servir o desenvolvimento de habilidades práticas básicos e envolver os alunos no trabalho com algumas técnicas usadas pelos cientistas; As experiências - experimentações exploratórias simples, geralmente qualitativas, curtas e rápidas” (Woolnough, Allsop em Matos 2001). E em relação às demonstrações, estas “ (...) são realizadas pelo professor envolvendo ou não alguma discussão com os alunos sobre o que vai fazendo e acerca dos conceitos envolvidos. São necessárias e desejáveis quando estão envolvidos custos de realização particularmente elevados, procedimentos perigosos e a manipulação apropriada do equipamento” (Garrett e Roberts, 1982) . Autores como Bonito e Trindade (1998) distinguem apenas cinco tipos de atividades: “o Tipo I corresponde às atividades ligadas ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras, o Tipo II atividades de verificação de conceitos ou princípios, o Tipo III atividades relacionadas com a descoberta de um conceito ou princípio, o Tipo IV atividades de resolução de problemas (orientada) e o Tipo V atividades de resolução de problemas (autonomamente) ”. Assim, se os alunos puderem manipular, observar e analisar, tirando as suas próprias conclusões, consolidarão mais facilmente os conhecimentos em estudo.

Entre alguns dos autores, como Tamir, Miguéns, Bonito e Trindade é possível encontrar algumas relações entre as opiniões que cada um tem, relativamente aos diferentes tipos de atividades experimentais. É possível relacionar a opinião de Tamir com a de Miguéns, de Bonito e Trindade, se compreendermos que os exercícios, as experiências, as experimentações e as demonstrações, defendidas por Miguéns, e as atividades do tipo I, II e III, se encaixem nas atividades de verificação que Tamir defende. E o mesmo se pode dizer, no que respeita aos trabalhos de campo e às investigações, defendidas por Miguéns, e as atividades de tipo IV e V, defendidas por Bonito e Trindade, que acabam por abranger as mesmas atividades de investigação, mencionadas por Tamir.

Partindo de todas as abordagens referidas anteriormente, organizei as minhas aulas no âmbito das Ciências Naturais, seguindo uma estratégia de quatro passos. Em primeiro lugar, decidi partir dos conhecimentos prévios dos alunos para desenvolver os conteúdos pretendidos, e a partir deles fortalecer a construção do conhecimento.

Em segundo lugar, para que isso fosse possível, foi necessário utilizar recursos interativos (vídeos, PowerPoint), uns já pré-existentes e outros produzidos por mim própria. No terceiro passo, no que concerne à sistematização dos conteúdos, recorri algumas vezes a “jogos” lúdicos (como crucigramas e palavras cruzadas), a atividades presentes no manual escolar e outras criadas por mim. No quarto, e último passo, decidi realizar atividades práticas, umas realizadas individualmente, e outras em pequeno grupo, em que foram os próprios alunos a chegar às suas conclusões, acerca do tema em estudo.

Por todos os momentos por que passei neste estágio, o período de observação também teve a sua importância. O início da construção de uma boa relação durante este período, proporcionou a longo prazo, o sucesso educativo. Esta tarefa que não se revelou nada difícil, pois os discentes demonstravam grande interesse pelo estudo das Ciências Naturais.

Em suma, mostrou-se importante a relação construída com os discentes, o facto de partir dos conhecimentos prévios dos mesmos para ajudar na estruturação dos novos conhecimentos, a utilização de recursos interativos nas aulas, o fator motivação e a recorrência ao trabalho de grupo proporcionaram aprendizagens efetivas, e fez com que fosse possível atingir os objetivos previamente planeados para o tratamento do tema que se pretendia estudar.

### 2.9.2. Reflexão sobre as práticas

O estágio realizado no âmbito da disciplina de Ciências Naturais foi o que deu início ao meu estágio em 2º ciclo. Tendo sido esta, a primeira unidade curricular que lecionei, na fase de observação das aulas do professor cooperante, senti alguma ânsia, um pouco perturbadora. Foi necessário preparar-me cientificamente e organizar atividades para que nada falhasse no momento da ação.

A preparação e estruturação da sequência das aulas a lecionar foi pensada, tendo sempre em conta o tema, o comportamento, as atitudes dos discentes e a avaliação. Este tema centra-se na reprodução das plantas e contempla conteúdos como a constituição da flor, a importância da polinização, os agentes de polinização, a disseminação e germinação de sementes, a fecundação nas flores; a frutificação, a constituição da semente e as condições necessárias à germinação e a reprodução nas plantas sem flor. Os discentes desde o primeiro momento mostraram interesse pelo novo tema em estudo e o meu papel foi sempre procurar alimentar-lhes a curiosidade de forma a desenvolver situações promotoras de aprendizagens enriquecidas. A avaliação foi um procedimento presente em todas as aulas, umas vezes realizada apenas por observação direta, e outras vezes através de uma grelha de observação que continha objetivos específicos dos conteúdos em estudo e os comportamentos e atitudes dos alunos.

Sendo uma turma que apresentava, no geral, um comportamento adequado, respeitando-se a si mesmos e o ambiente em que estavam inseridos, foi possível realizar trabalho cooperativo, em que a partilha e a relação entre os discentes promoveram aprendizagens significativas. É claro que existiam discentes que se distraíam com maior facilidade, o que poderia colocar o trabalho de grupo/cooperativo em causa. Mas, felizmente, essas situações foram escassas e facilmente contornadas, através de uma pequena reflexão conjunta, entre professor e alunos, que tinha como objetivo consciencializá-los e motivá-los para prosseguirem com as atividades conjuntas.

Todos os fatores e estratégias mencionadas anteriormente tiveram extrema importância para poder proporcionar um ambiente motivante e favorável para a

aprendizagem. O papel da planificação também foi muito importante para organizar os conteúdos que pretendia abordar e para promover a articulação entre os diferentes momentos da aula.

À medida que ia lecionando cada aula, era necessário realizar uma reflexão, conjunta com o professor cooperante e também com a colega de estágio. Estas reflexões foram uma mais-valia, pois a partir de sugestões e críticas construtivas dos intervenientes, foi sendo possível melhorar de aula para aula. Após terminar a lecionação, pude refletir individualmente e novamente em conjunto com o professor cooperante, com a minha colega de estágio e com a professora supervisora, sobre a minha atuação, conseguindo distinguir os pontos fortes das minhas aulas, como também os pontos fracos.

No que respeita aos pontos fortes, realço a boa relação que estabeleci com os discentes, facilitando-me o controlo dos seus comportamentos e o entusiasmo dos mesmos na realização das atividades propostas. Outro ponto forte a realçar foi a utilização dos recursos interativos, com o uso do computador e seus softwares, que permitiram despertar e captar a atenção dos discentes. O facto de não restringir a aula à exposição de conteúdos e à simples análise do manual levou os alunos a participarem ativamente. Os discentes puderam perceber que a partir de outro tipo de recursos é possível consolidar e aprender, como por exemplo, com a visualização de vídeos. Ainda julgo ser importante salientar, como ponto forte da minha atuação, o facto de propor atividades práticas. Os alunos, em grupos de dois, tiveram a oportunidade de observar uma flor (coroa de rei) para visualizarem a sua constituição, também puderam dissecar um fruto, que trouxeram de casa, para observar a sua constituição, com ajuda do manual escolar, e também observaram, em grupos de 2, sementes, para identificarem os seus diferentes constituintes. Os objetivos destas atividades foram alcançados, pois consegui controlar o tempo estipulado para cada uma delas, o que permitiu concluí-las, e também pelo facto de no seu decorrer, ter percorrido a sala de aula, auxiliando os alunos e garantindo a segurança de cada atividade prática.

Sabia que correria o risco de não atingir os objetivos que pretendia com as atividades, pois foram realizadas em pequenos grupos, o que poderia causar distrações e algum distúrbio. No entanto, os discentes estavam entusiasmados no desenvolvimento de atividades diferentes, e foram capazes de respeitar o trabalho de todos. No que diz respeito aos pontos fracos, considero que poderia ter tido um melhor desempenho profissional no momento dos registos das conclusões que retiraram das atividades práticas. Isto não significa que esse registo não tenha sido realizado, pois certifiquei-me disso. Todos os discentes, utilizaram o caderno diário, para esse efeito. Mas julgo que o mais correto seria ter elaborado e facultado uma folha de registos, como um relatório, por exemplo, adequado a cada atividade prática.

De um modo geral, as aulas lecionadas no âmbito das Ciências Naturais progrediram de forma bastante positiva. Considero que inicialmente preocupava-me o facto de não ter apenas aulas de 90 minutos, pois tinha também aulas de 45 minutos. Julgo que em 45 minutos, a relação entre o tempo de adequação a uma nova atividade e ao desenvolvimento do trabalho, é uma relação menos equilibrada. Outro aspeto que me deixou especialmente satisfeita, foi o facto de o professor cooperante me ter transmitido que no momento de avaliação sumativa, realizada posteriormente por ele, e no qual incidiam os conteúdos por mim lecionados, os alunos tiveram bons resultados e até existiram subidas significativas, em vários casos.

Em sùmula, esta experiência letiva em Ciências Naturais, foi bastante gratificante. Em primeiro lugar, por ser uma área que me desperta bastante interesse e pela qual tenho grande apreço e, posteriormente, pelo facto de ter sido a primeira disciplina que lecionei, no âmbito de 2º ciclo, e as aulas terem decorrido com sucesso.

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

### **2.10.1. Fundamentação das práticas**

Quando se reflete acerca da palavra história, no que diz respeito ao seu sentido científico, pode dizer-se que a história é a ciência que estuda a vida do homem através dos tempos, tendo em conta os seus feitos, a sua forma de pensar e de sentir, enquanto seres sociais que são. É a partir do estudo da história que somos capazes de compreender o que os homens foram e fizeram, permitindo uma reflexão acerca daquilo que podemos ser e vir a fazer. Segundo Fonseca (2003, p.89), é preciso pensar a disciplina de história como “ (...) disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”.

É por este motivo que se deve olhar e dar o devido valor à disciplina de História. No que diz respeito à disciplina de História e Geografia de Portugal, pode definir-se a sua importância, não só através dos seus conteúdos programáticos, mas essencialmente, pelas competências cognitivas e de cidadania que podem despertar nos alunos, uma vez que lhes dá a conhecer os factos e os feitos dos Portugueses. O Professor de História tem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois como afirmam Schmidt e Cainelli “O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.” (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 34). O papel do Professor de História é conseguir combater o desinteresse e a aversão dos alunos à sua disciplina, aproximando os seus ensinamentos à realidade e atualidade dos seus alunos, como refere Fonseca (2003, p.71) “ (...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas

compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente”. Desta forma, ao professor de História, ainda segundo Schmidt e Cainelli (2009, p.30) “(...) cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas”. Assim, o professor de História vai (re)construindo o seu saber a partir da relação que estabelece com os seus alunos e com as próprias vivências dos mesmos.

Para além do desempenho do professor para as aulas de História e Geografia de Portugal são também importantes documentos, cuja utilização deve ser adequada aos conteúdos e às características dos alunos. Para além do Programa de História e Geografia de Portugal dos 5.º e 6.º anos de escolaridade e dos próprios manuais escolares, há um conjunto de documentos históricos e historiográficos a que o professor deve recorrer para melhor fundamentar e ilustrar as suas aulas, para além de outro tipo de recursos tecnológicos fundamentais para tornar as aulas mais estimulantes e motivadoras.

A motivação tem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois é tão necessário que os discentes estejam motivados em aprender, como os próprios docentes estejam motivados em enriquecer o seu conhecimento profissional e motivados para partilhar os seus conhecimentos. Na opinião de Gutiérrez (1986) a motivação permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. Tal como dizem Stipek (1998) e Prinrich (2003), a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações. Partindo destes pressupostos, tentei, nas aulas que lecionei, usar estratégias e desenvolver atividades que motivassem os alunos e lhes despertasse o interesse e a curiosidade pelos conteúdos abordados.

Mas antes de desempenhar o meu papel de docente foi necessário ter em conta os vários momentos essenciais para a preparação das aulas. O primeiro momento centra-se na pesquisa rigorosa e no aprofundamento dos conhecimentos, ao nível dos conteúdos que iam ser abordados. Nesta primeira fase, esteve presente a preocupação

com o rigor do conhecimento científico dos conteúdos e com o rigor da linguagem. A linguagem deve ser cuidada, adequada à faixa etária do público-alvo, sempre tendo em conta a cientificidade dos conteúdos, procurando não cometer erros que possam levar a equívocos desnecessários. No que diz respeito aos conteúdos propriamente ditos, estes devem ser conhecidos rigorosamente pelo professor. Cometer um erro científico, pode levar ao descrédito e à desautorização do professor, pelo que cada docente deve empenhar-se em aprofundar, previamente, os seus conhecimentos acerca dos conteúdos que vai lecionar.

No segundo momento, a principal preocupação centra-se na análise do programa da disciplina, para compreender a forma como os conteúdos estão interligados e pensar na adequação das propostas de trabalho, tendo em consideração os interesses e motivação dos alunos. Os temas que estavam previstos para as minhas aulas eram: “Portugal no Passado - O 25 de abril e a construção da Democracia” e “Portugal Hoje – A população portuguesa no limiar do século XXI”. No que diz respeito ao tema “O 25 de abril e a construção da Democracia” abarca a constituição de 1976 e o restabelecimento da democracia, enquanto o tema “A população portuguesa no limiar do século XXI” abrange a caracterização da população portuguesa, análise e recolha de dados, a distribuição espacial da população, entre outros conteúdos relacionados com os temas em causa. Tendo em conta o Programa da disciplina, os conceitos fundamentais a estudar no tema “O 25 de abril e a construção da Democracia” são: a necessidade de elaborar uma nova constituição, o restabelecimento da democracia e a organização do poder político, por sua vez, para o segundo tema, os conceitos a abordar são: população absoluta, natalidade e mortalidade, crescimento natural/saldo fisiológico, grupo etário, envelhecimento da população, densidade populacional, emigração e imigração e áreas atrativas e repulsivas. Estes dois temas têm um elevado carácter de complexidade, e para contornar possíveis dificuldades de compreensão, é necessário propor atividades diversificadas que despertem o interesse dos alunos tendo em linha de conta a sua atitude e empenhamento perante a disciplina.

O terceiro momento centra-se na planificação das atividades que se pretendem realizar, tendo sempre em conta os interesses, as motivações, as vivências e os

conhecimentos prévios dos alunos, para permitir a compreensão e reflexão acerca dos conteúdos em estudo.

Durante o período de observação das aulas da professora cooperante e da minha colega de estágio foi-me possível ter uma perceção da turma, quer ao nível dos seus interesses e preferências, quer no que diz respeito aos seus comportamentos e atitudes. Nesta fase, foi possível aperceber-me do modo como os alunos reagiam às atividades propostas e da relação que os mesmos estabeleciam entre si. Este foi um momento relevante para compreender se o trabalho cooperativo seria um método eficaz. Segundo Lopes e Silva (2009, p. IX) muitos trabalhos de investigação têm mostrado a eficácia da aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais, a par da realização de aprendizagens cognitivas, em todos os níveis de ensino. Para além da aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, é importante desenvolver nos alunos competências sociais que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte, visto que “a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa.”. Tendo em conta as relações que os alunos estabeleciam entre si e os seus comportamentos em sala de aula, pude constatar que o trabalho cooperativo seria difícil de realizar, uma vez que a turma tinha grandes dificuldades de concentração e o trabalho em grupo gerava indisciplina e tornava-se pouco produtivo. Após o período de observação, seguiu-se, então, o momento da planificação das atividades a realizar. Para esta etapa foi estritamente necessário refletir acerca do grupo, dos seus interesses e motivações, e claro, dos conteúdos a lecionar. Primeiramente, no que diz respeito à turma, o fator motivação teve um papel fundamental na preparação das aulas, como também a utilização de recursos variados. Segundo Karling (1991, p.245) “os recursos de ensino são recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem. São também chamados de recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, materiais didáticos, recursos audiovisuais, multimeios ou material institucional”. No entender de Karling (1991, p.237), os recursos de ensino

atendem, em parte, à afirmação de Aristóteles (século IV A. C.) “nada está na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos”. Os sentidos são as portas de entrada das sensações. Estas transformam-se em perceções que, uma vez organizadas e estruturadas, constituem aprendizagem. A utilização de variados recursos está intimamente relacionada com a motivação que os mesmos geram nos alunos. Segundo Niusarte Virginia Pinheiro (2009, p.7) “a motivação do aluno para os estudos é considerada um fator de suma importância para o êxito escolar”. A mesma autora diz que se pode definir motivação como “a força propulsora interior a cada pessoa que estimula, dirige e mobiliza, ou seja, conduz o sujeito à ação com empenho e entusiasmo”. Existem dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. Filomena Ribeiro (2001) descreve que na “motivação extrínseca o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos, no entanto, na motivação intrínseca, ao contrário, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições”. Consciente destes pressupostos procurei que a motivação fosse um fator importante em todo o processo de ensino e aprendizagem. Apesar da importância deste fator e da relevância da utilização de variados recursos, o uso dos mesmos tinha de ser “controlado”, tendo em conta o grupo a que se destinava, para que não promovesse a indisciplina e o descontrolo do grupo. Durante todo o meu estágio procurei motivar os alunos recorrendo a diversos meios, incluindo e dando principal atenção aos tecnológicos. O programa da disciplina de História e Geografia de Portugal dá algumas orientações de trabalho associado à observação e interpretação de quadros estatísticos e gráficos relativos à população, ao estudo sobre censos e a evolução da população em alguns distritos (Ministério da Educação, 1991). Estas orientações sugerem a possível utilização do computador e alguns dos seus softwares para estudar estes conteúdos. Tendo em conta estas sugestões e os conteúdos que ia lecionar, efetuei algumas adaptações necessárias para trabalhar com os alunos tanto os assuntos relativos ao tema “O 25 de abril e a construção da Democracia” como ao tema “A população portuguesa no limiar do século XXI”, utilizando, como suporte tecnológico, o computador e seus programas, para além do manual escolar adotado. No que diz respeito ao tema do 25 de abril e à construção da

democracia, os conteúdos centravam-se na nova constituição de 1976. Este era um assunto que ia despertar interesse nos alunos uma vez que, em primeiro lugar, tive a oportunidade de constatar, durante o período de observação, que a turma se interessava por política e pelos assuntos relacionados com a chefia do país e, em segundo lugar, o facto de a constituição ser a que se mantém até aos dias de hoje. Já no que concerne ao tema da população portuguesa no limiar do século XXI, o estudo centrou-se na interpretação de dados relativos à população portuguesa, à construção de gráficos, à análise de resultados e à comparação dos resultados e estudos produzidos a nível nacional acerca da população portuguesa. Estes conteúdos motivavam os alunos, na medida em que, para além de ser um tema bastante atual, era possível interligar com a disciplina de matemática, uma vez que se trabalhava a interpretação de dados e a construção de gráficos. Para o estudo deste tema optei por utilizar principalmente o computador e os seus softwares, o que se revelou uma decisão pedagogicamente correta e que despertou nos alunos bastante interesse. O facto de os assuntos em estudo serem próximos dos alunos, por fazer parte do contexto social em que estavam inseridos, permitiu que se sentissem interessados e motivados durante as aulas. Vygotsky citado por Silva (retirado em 7 de junho de 2014 de: <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky>) afirma que o “desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio”, como já referi anteriormente neste relatório.

Apesar de tudo o que já foi anteriormente referido, não é possível esquecer que, para a atividade letiva decorrer em plenitude e com sucesso, é muito importante que exista uma boa relação entre professor/aluno e aluno/aluno. A relação professor/aluno na atualidade é um pouco diferente da relação que existia há anos atrás, quando o professor era um “distribuidor” de saber e os alunos um recetor absorvente e inativo. Nos dias de hoje, o professor é o orientador do ensino como afirma Saint-Onge (1999) que o professor tem por função “ativar e guiar o processo de aprendizagem” confirmando também que “a organização de métodos de intervenção que permitam ao aluno construir seu saber com base no modelo do saber das diversas disciplinas escolares”. A escola atual tem, como função primordial, formar alunos críticos e

capazes de desempenhar o exercício da cidadania e, para que isso seja possível, é necessário que exista um orientador, papel que pertence ao professor. Para que isto se proporcione, é necessário que o professor tenha consciência do seu papel como orientador do saber, uma vez que o ensino não se restringe apenas à partilha de saberes, pois também é essencial estabelecer outro tipo de relação com os alunos. Saint-Onge (1999) menciona que a aprendizagem está intimamente associada às emoções, pois normalmente as informações que guardamos na memória são aquelas que consideramos de maior importância, aquelas que nos podem comover. No dias de hoje deve dar-se mais relevância ao “como” se ensina e não ao que se “ensina”. Portanto o comportamento do professor com cada um dos seus alunos e com a turma define o comportamento dos mesmos e a capacidade que estes têm de concretizarem a aprendizagem e a construção do seu próprio conhecimento, sempre com a orientação do professor, o que significa que a relação professor/aluno pode ser a base do sucesso do ensino e da aprendizagem. Este sucesso passa também pela relação aluno/aluno em que o respeito mútuo, a compreensão e a partilha é fundamental.

Em sùmula, as práticas que desenvolvi durante o estágio relativo à disciplina de História e Geografia de Portugal, tiveram em conta a motivação dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem profícuo e bastante estimulante, tendo sempre em linha de conta os alunos da turma de 6º ano com todas as suas particularidades.

### **2.10.2. Reflexão das práticas**

A lecionação da disciplina de História e Geografia de Portugal teve uma componente bastante importante na forma como construí, desenvolvi e coloquei em prática as temáticas que tive de desenvolver durante as aulas. Os conteúdos relativos à História e até mesmo à Geografia estão sempre interligados com outros temas. Portanto, a maneira como construí as minhas aulas teve em linha de conta essas ligações de forma a permitir aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos. Para isso, tendo em conta o facto de os temas serem complexos, procurei desenvolver atividades do interesse dos alunos e nas quais tivessem um papel influente na construção dos seus próprios conhecimentos. Foi a primeira vez que lecionei no 2º ciclo, e o período de observação foi muito útil, uma vez que o 6º ano de escolaridade exige um controle mais individualizado, principalmente com a turma que ficou ao meu encargo, pois tinha alunos que facilmente perturbavam os restantes colegas e a própria aula. Para além disso, estes alunos, pelos seus comportamentos mais excessivos, chamam à atenção dos outros, mesmo com comportamentos desadequados, fazendo com que os outros tentem seguir o mesmo modelo para terem algum protagonismo. De um modo geral, na “minha” turma as meninas tinham uma postura mais serena do que os rapazes, salvo duas exceções, podendo isso traduzir uma diferença significativa dos comportamentos e atitudes entre meninos e meninas, mas, a verdade é que o exíguo tempo de contato com a turma não me permite tirar conclusões assertivas a este respeito.

A turma demonstrava um interesse global acerca dos conteúdos tratados, o que me possibilitou efetuar um trabalho sustentado na motivação dos mesmos. As atividades propostas centravam-se nos recursos interativos e no manual escolar, que possibilitavam uma fluência e sistematização dos conteúdos para uma melhor compreensão dos mesmos. A opção de utilizar as TIC na sala de aula teve alguma influência por acreditar que, como afirma Moran (2000) “as tecnologias educacionais deixam de ser encaradas como meras ferramentas que tornam mais eficientes e eficazes já sedimentados, passando por ser consideradas como elementos estruturantes de um outro modo de pensar a educação, mediada pela Tecnologia e esta submetida aos objetivos pedagógicos, com o objetivo de expressar a diversidade

cultural e a realidade em que cada escola se insere, a diferentes metodologias usando recursos tecnológicos”. As novas tecnologias têm um papel importantíssimo como recurso educativo, fundamental para motivar as crianças sendo muitas as vantagens que este tipo de instrumento proporciona, tanto que “Vários autores sugerem ser cada vez mais importante possibilitar o contacto dos alunos com o mundo das novas tecnologias, mais concretamente com o computador. Essa experiência com tecnologias permite, por um lado proporcionar um desenvolvimento das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que é um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis.” (Santos, 2006, p.108). No entanto, é de realçar que esta utilização deve ser comedida e adequada à faixa etária dos alunos, pois as escolhas “passam também por colocar questões que se prendem com a utilidade do programa para os alunos, pelo seu apelo visual, pela facilidade de utilização, pela qualidade científica das informações disponibilizadas pelo programa e pela interação que promove respeitando o ritmo e os conhecimentos do aluno.” (Silva, 2004, p.31).

Refletindo acerca do meu percurso durante o estágio, posso afirmar que houve pontos fortes e pontos fracos, sendo que tanto uns como outros representaram aprendizagens significativas. No que diz respeito aos pontos fortes, considero que tinha uma boa relação com os alunos, uma relação de partilha e de confiança. Também ressalvo que sempre utilizei materiais que despertavam o interesse dos alunos e apelavam à sua curiosidade, tendo sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos a estudar. Considero também um ponto forte a utilização de recursos diversificados, particularmente os recursos interativos, pois julgo que estes são uma mais-valia para os alunos, apesar de, por vezes, não se conseguir atingir os objetivos pretendidos, devido às falhas de comportamento e de atitudes de alguns alunos da turma. Quando surgiram este tipo de contrariedades foi fácil superá-las pela boa relação que mantinha com os alunos, conseguindo concertar com eles a melhor forma de dar continuidade à aula, de modo a que fosse benéfico para as aprendizagens desejadas. Relativamente aos pontos fracos aponto, essencialmente, a gestão de tempo que, por vezes, era difícil de controlar, pelo

entusiasmo que os alunos demonstravam e acabavam por querer participar em “demasia”, alargando o momento previsto para este tipo de atividade. Tenho, também, de mencionar a minha tentativa de fuga às aulas expositivas, que, por vezes, são necessárias. Afirmo que, este tipo de metodologia expositiva, é, por vezes, necessária na medida em que é uma forma de sistematizar os conteúdos aprendidos.

Para me auxiliar na perceção e compreensão dos pontos fortes e fracos das minhas aulas, existiram momentos de reflexão individual e cooperativa. Esta reflexão cooperativa passava pela apreciação da minha colega de estágio em relação às minhas aulas, como também pela apreciação da professora cooperante e da professora orientadora. Estes momentos de reflexão conjunta tiveram extrema importância no meu desempenho, uma vez que me permitiram consciencializar o que eu realizava com sucesso e do que poderia ser melhorado, motivando-me para que, nas aulas seguintes, já não cometesse as mesmas falhas.

Em suma, ressalvo da lecionação da disciplina de História e Geografia de Portugal os alertas e sugestões que me foram sugeridas, acerca de como devo agir em diferentes situações que me possam vir a surgir, tanto no que respeita ao grupo que terei a meu cargo como a eventuais contrariedades que possam acontecer, quer ao nível da planificação das atividades quer ao nível de outros acontecimentos que me sejam alheios. A importância da planificação das atividades relaciona-se com a conceção da aula em si, com a escolha dos recursos a utilizar, com a distribuição do tempo necessário para cada atividade e com a seleção de instrumentos de avaliação necessários. Sem este fio condutor que a planificação representa, qualquer aula seria uma desorganização e não cumpriria os objetivos definidos para a mesma. Concluo que uma aula deva ser composta por vários momentos, passando, em primeiro lugar, pela identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, pela seleção das atividades a desenvolver, pelo aprofundamento dos conceitos de maior relevância e pela avaliação das aprendizagens feitas.

A lecionação destas aulas de História e Geografia de Portugal, apesar de terem sido apenas quatro, permitiu-me ter alguma perceção das mais-valias e das dificuldades

da docência, e ao mesmo tempo, fez-me ter consciência do longo caminho que tenho pela frente, sem esquecer a satisfação que tive com o trabalho desenvolvido.

## **2.11. Matemática**

### **2.11.1. Fundamentação das práticas**

No decorrer da fundamentação das minhas práticas letivas, que envolveu duas semanas, numa turma de 16 alunos, do 5º ano do Ensino Básico, de uma escola particular do distrito de Coimbra, vou ter em conta o conhecimento que um professor deve ter para ensinar, o qual envolve domínios de conhecimento representados na mente do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular (Shulman,1986). O conhecimento da matéria a ensinar refere-se à quantidade e organização do conhecimento, por si na mente do professor. O pensar de forma apropriada sobre o conhecimento do conteúdo exige, por exemplo, ir além do conhecimento de factos ou conceitos de um domínio. Exige compreender as estruturas da matéria a ensinar. O conhecimento do conteúdo pedagógico inclui, por exemplo, os tópicos mais regularmente ensinados numa dada área, as formas mais úteis de representação daquelas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Isto é, a maneira de representar e formular o assunto, de forma a torná-lo compreensível aos outros. O conhecimento curricular é considerado como as compreensões sobre as alternativas curriculares disponíveis para o ensino de um dado assunto ou tópico, dentro de um dado nível.

A prática letiva envolveu a lecionação de uma sequência de dez aulas com a duração de 45 minutos cada. O domínio lecionado foi a Geometria, fundamentalmente o conceito de perímetro (de polígonos regulares, irregulares e do círculo).

Da 1ª à 4ª aula, os objetivos foram respetivamente: relembrar as noções de comprimento; recordar o que é uma unidade de medida, o que é um comprimento e o que é medir; realizar medições utilizando unidades de medida não convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades; realizar medições utilizando unidades de medida convencionais; converter diferentes unidades de comprimento. A 5ª e 6ª aula, tiveram como objetivo determinar a medida do perímetro de polígonos regulares e irregulares. Os objetivos da 7ª à 10ª aula,

foram determinar um valor aproximado de  $\pi$ ; determinar a fórmula do perímetro do círculo; serem capazes de resolver problemas, comunicar e raciocinar matematicamente em situações que envolvam contextos geométricos.

Os seguintes documentos: “Explorar novos conhecimentos: a relação entre perímetro e área” (Ma, 1999); "Elementary Geometry for teachers" (Parker & Baltridge, 2008); “Visualização espacial: algumas actividades” (Matos & Gordo, 1993) foram recursos para aprofundar o conhecimento científico daqueles conteúdos.

Também foram examinados de forma pormenorizada: o Programa de Matemática do Ensino Básico, PMEB (Ponte, et al., 2007); diferentes manuais escolares, dos quais destaco o manual da turma “Desafios – Matemática 5” (Almeida, Pedroso, Alves & Costa, 2013) regularmente consultado; e o projeto curricular da instituição de ensino.

O PMEB (2007) do 2º Ciclo Ensino Básico sugere que se dê continuidade ao estudo da Medida, realizado no 1º Ciclo, e que se relacione com os números racionais. Também propõe que se desenvolva nos alunos: o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão das propriedades das figuras geométricas no plano; a compreensão das grandezas geométricas e dos respetivos processos de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em contextos diversos.

No que diz respeito às experiências de medição, estas devem ser variadas e recorrer a diferentes unidades de medida. Também é sugerido que a estimação desempenha um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, quanto à razoabilidade de um determinado resultado.

O PMEB (2007) indica ainda que instrumentos de medida e de desenho, bem como materiais manipuláveis (exemplo: geoplano, tangrans, puzzles, etc) são um apoio importante para a aprendizagem em Geometria, em particular na exploração, análise e resolução de problemas de natureza geométrica e na realização de desenhos e construções com um rigor adequado. Nesta sequência de ensino, foram usados vários materiais manipuláveis; por exemplo, na primeira e segunda aula, foi utilizada uma cartolina retangular, subdividida em sete retângulos com a mesma dimensão, onde

em cada retângulo estava representada uma unidade de comprimento (do Km ao mm). Na terceira e quarta aulas, foi entregue aos alunos um jogo de dominó, cujas peças têm representadas decimais e diferentes unidades de comprimento. Pretendia-se consolidar com a cartolina e com o dominó conversões de diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico. Na sétima e oitava aula, foram distribuídos objetos cilíndricos, cujas bases tinham diferentes diâmetros, os quais serviram para os alunos, por exploração, encontrarem um valor aproximado de  $\pi$ , medindo com um cordão ou com uma régua, os perímetros das bases dos objetos cilíndricos. Para esta última tarefa, a turma lembrou que figura geométrica que cada base desses sólidos representa é um círculo (figura plana fechada delimitada pela circunferência) e não uma circunferência (linha curva plana e fechada com todos os pontos à mesma distância do centro). Em seguida, os alunos registaram numa tabela os valores dos diâmetros, bem como os valores dos perímetros das bases dos sólidos. O valor aproximado de  $\pi$  foi determinado através do quociente da medida do perímetro pela medida do diâmetro, e os alunos concluíram que qualquer que fosse o tamanho da base do cilindro, os quocientes obtidos são aproximadamente iguais. Os alunos puderam inferir que “dividindo a medida do perímetro de qualquer círculo pela medida do seu diâmetro, obtém-se aproximadamente sempre o mesmo número (3,14...), constante que é representada pela letra grega  $\pi$ ” ( $\pi = P : d$ ). Os alunos ainda chegaram à fórmula  $P = 2 \pi \times r$ , tendo em conta que a multiplicação é a operação inversa da divisão, e que o diâmetro de um círculo é o dobro do respetivo raio. Um PowerPoint foi usado pela professora, para apresentar e analisar um poema, sobre o número  $\pi$ . A utilização da tecnologia aqui serviu apenas para apoio da professora e talvez como motivação para os alunos.

As capacidades transversais relativas à resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, são sugeridas pelo PMEB (2007), para serem fomentadas em aula, de forma a construir, consolidar e mobilizar os conhecimentos matemáticos. Para resolver problemas, o aluno deve ser capaz de realizar com sucesso as seguintes etapas: compreender o problema, identificando a informação adequada e o objetivo pretendido; definir um plano, selecionando estratégias e recursos apropriados; aplicar esse plano, pondo em prática as estratégias

escolhidas ou usando estratégias alternativas para superar dificuldades; verificar as soluções e rever os processos. Esta capacidade transversal esteve presente nesta prática letiva, por exemplo, aquando da resolução de problemas que envolviam a exploração da ideia de perímetro. O PME B (2007) sugere relativamente ao raciocínio matemático que o professor deve incentivar a formulação e o testar de conjeturas, as quais devem ser justificadas com base em argumentos matemáticos, desempenhando um papel fundamental o questionamento. Por exemplo, os alunos raciocinaram matematicamente quando distinguiram a definição de perímetro de um polígono do processo para o calcular. O PME B (2007) para a comunicação matemática sugere que os alunos têm que adquirir e usar a terminologia e a simbologia apropriadas, através de um envolvimento em situações de comunicação oral e escrita e em interações de diferentes tipos — professor-aluno, aluno(s)-aluno(s). Esta capacidade foi fomentada em todas as aulas, pois os alunos além de serem convidados a usar a linguagem apropriada e rigorosa, dialogavam entre si, ou discutiam em grande grupo, sobre os conceitos e processos desenvolvidos.

Doyle (1988), citado em Stein & Smith (2009), refere que as tarefas usadas em sala de aula constituem a base para a aprendizagem dos alunos. Ainda diz que os alunos devem aprender a resolver vários tipos de tarefas, podendo cada uma delas determinar um tipo diferente de exigência cognitiva, sendo fundamental que o professor seja capaz de selecionar o tipo de tarefas mais adequado, tendo em conta o objetivo estipulado. Nesta sequência letiva foi tido em conta o quadro de tarefas proposto por Stein e Smith (2009), onde são diferenciadas três fases através das quais passa a tarefa: primeiro como elas surgem no currículo ou nos materiais de ensino, nas páginas dos manuais, materiais auxiliares, etc.; a seguir, como elas são apresentadas ou anunciadas pelo professor; e, finalmente, como elas são de facto implementadas para os alunos na sala de aula no sentido de recolher evidências da aprendizagem do aluno. As tarefas usadas nesta sequência didática, vão ser designadas, segundo a nomenclatura de Ponte (2005): problemas, exercícios, explorações e investigações. Uma questão matemática poderá ser um problema para alguns alunos, enquanto que para outros poderá ser um simples exercício. A diferença entre exercício e problema está no facto de saber se o aluno dispõe, ou não,

de um processo imediato para resolver a questão matemática que lhe é apresentada. Caso conheça esse processo e seja capaz de o usar, a questão será um exercício. As tarefas de exploração são tarefas de desafio reduzido e abertas, enquanto que as de investigação sendo abertas, têm um grau de desafio elevado. Ponte (2005, p.10) ainda considera tarefas de modelação, “tarefas que se apresentam num contexto de realidade” e que se “revestem, (...), de natureza problemática e desafiante, constituindo problemas ou investigações, conforme o grau de estruturação do respetivo enunciado”.

Durante esta prática letiva, foram desenvolvidas tarefas como exercícios, problemas, explorações e uma “espécie” de tarefa de modelação. Por exemplo, o jogo de dominó, já referido neste documento, constituiu um exercício, pois serve para converter as diferentes unidades de medida de comprimento. Esta tarefa parece ter um nível mais reduzido, para alguns alunos, pois envolvia a memorização de formas equivalentes de unidades de medida de comprimento específicas. Uma tarefa de exploração para determinar um valor aproximado de  $\pi$ , foi dada à turma para que os alunos, usando objetos cilíndricos com bases de diferentes diâmetros, descobrissem o número  $\pi$ . A tal tarefa tinha como objetivo, recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos, colocando-os em situações reais, em que, numa delas, durante as primeiras quatro aulas, tinham de arranjar formas de medir objetos e espaços da sala de aula, com e sem instrumentos de mediação. Na quinta e sexta aulas, foi proposto à turma a construção de uma moldura com forma poligonal, para ser um presente para o dia da mãe. Os alunos tinham de investigar a melhor forma de ornamentar a moldura, evidenciando o conceito de perímetro. Os problemas realizados ao longo de várias aulas tinham como objetivo aprofundar e fortalecer os conteúdos relacionados com o tópico em estudo.

Nesta sequência letiva, houve aulas onde os momentos de exposição de conteúdo, seguidos de tarefas de aplicação individualizadas, foram considerados importantes para a aprendizagem dos alunos, e para a captação das conceções erróneas na turma. Em outras aulas, os alunos, em trabalho individual, consolidaram conhecimentos, muitas vezes recorrendo a exercícios do manual. Outras vezes, trabalharam a pares de forma a garantir a partilha de ideias, e posteriormente, em grande grupo, essas

ideias eram analisadas. O desenvolvimento dos conceitos matemáticos na turma teve sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos teve sempre um caráter formativo, e pretendia referir-se a todas as atividades desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos que fornecem informação a ser usada como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem (Black & Wiliam citados em Santos, 2007). O caráter formativo da avaliação tentou também ir ao encontro das ideias de Abrecht (citado em Santos, 2007) que aponta que ela: se dirige ao aluno; procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem; é parte constitutiva da aprendizagem; procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a pluralidade e a diversidade; o seu enfoque é tanto sobre os resultados como sobre os processos; não se limita à observação, mas requer uma ação, uma intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino; procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar; se dirige também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática letiva. Ainda a avaliação não constitui uma componente isolada e dissociada de todo o processo educativo, mas acima de tudo, ela é uma parte inseparável de um complexo sistema onde o fim último do ato educativo é a aprendizagem (Leonor Santos, 2007). Nesta sequência letiva, a avaliação formativa, como já foi referido, foi fomentada ao longo de todas as aulas, tendo fundamentalmente como expressão, o feedback fornecido, quer oral quer escrito (por exemplo nos trabalhos de casa).

### 2.11.2. Reflexão sobre as práticas

As minhas práticas envolveram vários momentos, a observação de aulas, a implementação de aulas e reflexão.

A observação de aulas envolveu as da professora titular da turma e as aulas de uma colega estagiária, que partilhava a mesma turma de estágio. No momento de observar as aulas da professora titular, que durou duas semanas, foi possível identificar: algumas dificuldades específicas da matemática nos alunos; o modo como estes interagiam entre si e com a professora; questões pertinentes que colocavam; o tempo que eles precisavam para realizar as tarefas; tipo de motivação que possuíam; identificar os alunos que apresentavam “grandes” dificuldades (dois precisavam de um Programa Educativo Individual e quatro tinham Necessidades Educativas Especiais); verificar que o manual de matemática era regularmente usado pela professora. A observação das aulas da estagiária teve a duração de duas semanas, num total de dez aulas, e foram observadas segundo os seguintes três parâmetros: (1) os pontos críticos da aula; (2) o que faria de diferente se a fosse eu lecionar; (3) se fosse aluno da turma, o que tinha aprendido nesta aula. A partir da observação destas aulas, sendo que as aulas da colega de estágio se sucederam às minhas, foi possível refletir sobre a minha ação, uma vez que pude estabelecer comparações entre as aulas que lecionei e as da minha colega de estágio, e sobre a reação dos alunos às diferentes aulas, permitindo perceber se estes tinham compreendido e assimilado os conteúdos matemáticos envolvidos. A preocupação constante da minha colega estágio em responder às questões dos alunos e ajudá-los a ultrapassar os seus obstáculos em matemática, foi sempre visível. Uma outra mais-valia de observar aquelas aulas tem a ver com o facto de ela ter usado materiais manipuláveis para apoiar a aprendizagem dos alunos, mantendo-os motivados e interessados, por exemplo, aquando do uso de um metro quadrado, feito em cartolina, e de um dominó, para apoiar as conversões das diferentes unidades de medida de área. Talvez seja importante referir, alguns pontos que considero críticos na intervenção da estagiária: nem sempre o uso de uma linguagem matemática rigorosa e a escolha de tarefas para trabalho de casa, que envolviam conceitos quase não abordados em sala de aula. Se fosse eu a lecionar, partiria dos conteúdos abordados e dos

conhecimentos prévios dos alunos, para os aprofundar ou fazer com que os alunos consolidassem as aprendizagens, seguindo também, uma estratégia de ensino análoga à que ela usou.

O momento da minha intervenção contemplou a lecionação de duas semanas de aulas. Foi um longo processo, que envolveu a construção de esboços das planificações das aulas da sequência, que sofreram melhoramentos devido às sugestões dadas pelas Professora titular da turma e pela Professora Supervisora, e às reflexões sobre as aulas implementadas (exceto a primeira planificação de aula). Para a primeira aula tinha escolhido determinadas tarefas, e ao dá-las aos alunos, verifiquei que estes não conseguiriam terminá-las, uma vez que os seus conhecimentos prévios eram reduzidos e evidenciavam dificuldades, necessitando assim, de mais tempo para resolverem as tarefas. A partir deste momento, compreendi a importância da gestão de tempo de aula, e durante as restantes, tive sempre a preocupação de dar o tempo que julgava necessário para as realizar, e dar menos tarefas e conteúdos, de forma a conseguir cumprir os objetivos da aula. Ao sentir estas dificuldades, pareceu-me necessário rever diariamente, os conteúdos abordados em aulas anteriores, e estabelecer interligações entre as matérias lecionadas, julgando que desta forma, os alunos consolidavam os conhecimentos e compreendiam que todos os assuntos estão interligados. Há evidências das aprendizagens da maioria dos alunos, relativamente aos conteúdos tratados nesta sequência de ensino, pois as suas produções escritas assim o mostram, bem como as suas comunicações orais durante as aulas. As principais dificuldades matemáticas, por eles demonstradas, tinham a ver com as conversões entre as diferentes unidades de medida de comprimento standard. A avaliação formativa foi sempre fomentada, centrou-se fundamentalmente no feedback escrito e oral dado pela professora, sobre as produções dos alunos, de forma a eliminar qualquer conceção errónea. Também posso acrescentar, que mais tarde, num momento da realização de um teste sumativo, aplicado pela professora titular da turma, que envolvia os conteúdos trabalhados na sequência didática por mim lecionada, todos os alunos da turma alcançaram nota positiva, e mesmo alguns excederam notas anteriores.

Neste estágio, a componente reflexão foi decisiva para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que esteve sempre presente em todos os momentos, essencialmente antes, durante e após a implementação da sequência de aulas, de forma individualizada, ou em colaboração com o grupo de estágio, e no seminário da prática letiva onde reflexões sobre as aulas implementadas por todos os estagiários faziam com que o conhecimento sobre a prática e sobre as aprendizagens dos respetivos alunos fosse empiricamente adquirido.

Parece poder dizer-se que a estagiária começou nesta prática a integrar as diferentes componentes do desenvolvimento profissional de um professor para ensinar, identificados por Shulman (1986): o conhecimento do conteúdo, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento curricular. Contudo, o desenvolver e fortalecer essas formas diferentes de conhecimento, necessárias para o ensino, só serão feitos, ao longo da carreira que agora se inicia.

## **2.12. Português**

### **2.12.1. Fundamentação das práticas**

O ensino do Português, ao longo dos tempos, tem vindo a sofrer alterações significativas. As competências dos discentes, no que diz respeito à língua materna, têm vindo a “ganhar” um maior peso no ensino básico. Segundo Rui Vieira de Castro (1989, p. 13) “o ensino e a aprendizagem do Português envolvem uma multiplicidade de processos, agências, agentes e circunstâncias que os configuram como realidades complexas; os factos que os constituem representam objetos cuja análise é relevante para a compreensão do que se passa quando se ensina e aprende a língua materna”. Os discentes devem ser capazes de dominar a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática. Assim, para cada nível de ensino, estão definidos descritores de desempenho pelos quais o docente se deve orientar, de modo a cumprir os objetivos definidos para cada nível de ensino.

O tema que me coube lecionar nesta disciplina foi o texto poético. Em conformidade com o Programa de Português do Ensino Básico (2009)<sup>1</sup>, o estudo do texto poético pressupõe a explicitação dos temas dominantes e das características formais de um poema, conteúdos que estão interligados entre si.

Tendo em conta as quatro “vertentes” do ensino do Português (a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática), tive a preocupação de construir as minhas aulas com base nesses mesmos parâmetros. Essa construção foi realizada a partir da articulação de todas as vertentes, sendo que estas estão todas interligadas, funcionando em uníssono.

A oralidade tem um papel importante em qualquer aula, no sentido em que permite a promoção da participação ativa dos discentes. Segundo o Programa de Português, “a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados” (Reis et al.,

---

<sup>1</sup> No ano de 2012-13, em que fiz estágio, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico não estavam, ainda, em vigor.

2009, p. 74). A partir da oralidade foi-me possível explorar os conhecimentos prévios dos alunos para posteriormente partir para a construção dos novos conhecimentos. Com a audição de declamações de alguns poemas, também me foi possível explorar a oralidade, pois levei os alunos a “expressar conhecimentos, emitir opiniões, construir uma argumentação, através de um discurso convincente e com alguma complexidade” (Reis et al., 2009, p. 81). Para além destes casos mais específicos, ao longo de todas as aulas, a oralidade esteve sempre presente, pois o questionamento era requerido na “produção de enunciados de resposta, apresentação de factos e opiniões e a justificação de pontos de vista” (Reis et al., 2009, p. 81).

No que concerne à leitura, o programa da disciplina refere que se deve promover “atividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos, façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias” (Reis et al., 2009, p. 74). Para que fossem cumpridas as orientações do programa da disciplina, durante as aulas por mim lecionadas, utilizei textos poéticos de vários autores, uns presentes no manual escolar e outros que levei para a sala de aula. A leitura de textos poéticos detém uma sonoridade diferente dos restantes tipos de textos e utiliza também uma linguagem mais figurativa, que exige dos discentes um olhar mais profundo, para que estes consigam ver para além do que está escrito. As autoras da obra *A Criatividade no Ensino do Português* (Santos & Balancho, 1990, p. 42) fazem referência ao autor Georges Jean, em que este menciona que “Qualquer experiência poética com crianças ou adolescentes apresenta duas faces complementares: o encontro com o poema, por um lado; por outro, a “fabricação” oral ou escrita de textos poéticos. Os momentos de recitação, a memorização de poemas são uma necessidade. O imaginário poético passa pela voz e pela memória”.

Para além das orientações facultadas pelo Programa de Português, existem outros documentos oficiais, como o Guião do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP): O ensino da leitura: A compreensão de textos, onde se pode encontrar estratégias para a compreensão da leitura de poemas. Neste guião afirma-se que o ensino da leitura de poesia inclui seis aspetos importantes: “encorajar as crianças a ler poesia, a desenvolver a compreensão da leitura de poemas, a treinar em voz alta e

em coro, a memorizar e a recitar poesia, a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico” (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 55).

Para Teresa Guedes (1990, p. 34) “os objetivos gerais do ensino da poesia são: favorecer o poder criador da criança; desenvolver a imaginação e sensibilidade; iniciar a criança à arte em geral; formar o sentido estético da criança (formar, mas não conformar)”. No entanto, Souza (2000), citado por Fernando Azevedo (2006, p. 47), diz que “a prática escolar com a poesia tem-se manifestado por metodologias de trabalho em que se prevê passos/sequências didáticas para uma abordagem superficial da poesia: ”leitura individual”, “leitura colectiva”, “estudo das palavras desconhecidas”, “coro falado”, “realização de desenhos”, etc”. Fernando Azevedo (2006, p. 47) conclui assim que “a prática escolar deixa de contemplar a leitura da literariedade da língua poética e a leitura estética da poesia, perdendo-se então um valioso trabalho com a linguagem”. Ao longo das aulas que lecionei, procurei trabalhar com os alunos todos os aspetos referidos nos documentos oficiais e também os objetivos do ensino da poesia, de modo a promover nos mesmos o gosto pela literatura poética.

No que respeita à vertente da escrita, o programa de português afirma-se que “é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas atividades de compreensão e de expressão oral e de leitura” (Reis et al., 2009, p. 74). Para que os discentes consigam produzir qualquer tipo de texto devem passar por um processo, como se refere no Guião do PNEP, O ensino da escrita: A dimensão textual, constituído em três momentos: “a planificação, a textualização e a revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Este guião, anteriormente mencionado, explica que: o momento da planificação é “mobilizado para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa”; o momento da textualização é “dedicado à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão de formar o texto, onde os alunos respondem a tarefas como a explicitação de conteúdo, à formulação

linguística e à articulação linguística”; e o momento da revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final” (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 18-19). Tendo em conta todas estas orientações, tanto do programa como do guião do PNEP, procurei desenvolver com os alunos a escrita de pequenos poemas, em grupos de dois elementos, partindo de um verso inicial, por mim facultado. Um dos objetivos desta atividade era que os discentes produzissem textos diferentes daqueles ao que normalmente estão habituados, apelando à criatividade dos mesmos. É claro que esta atividade só foi possível desenvolver após o estudo das características formais do texto poético (tipos de estrofes, sílaba métrica, rima e esquema rimático).

Relativamente ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL), terminologia que as Metas Curriculares (2012) vieram substituir por Gramática, o programa refere que este “é reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências” (Reis et al., 2009, p. 74). O mesmo documento menciona como resultados esperados do estudo do CEL cinco itens importantes: i) descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação; ii) Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos; iii) mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos; iv) relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita; v) respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma. Basicamente, o conhecimento explícito da língua é o alicerce da construção de todas as outras estruturas da língua. O CEL é composto por sete planos: o plano da língua, variação e mudança; o plano fonológico; o plano morfológico; o plano das classes de palavras; o plano sintático; o plano lexical e semântico; o plano discursivo e textual; e o plano da representação gráfica e ortográfica. Normalmente, os vários planos são trabalhados em todas as aulas. Como já referi anteriormente, o CEL é a base de todo

o conhecimento linguístico e o conhecimento vai-se construindo ao longo do tempo. Para a aquisição do CEL, presume-se que qualquer aluno já seja detentor de um conhecimento implícito da língua. Esse conhecimento implícito é aquele que todo o ser humano adquire com o contacto social, ao produzir qualquer discurso oral, sem ter a consciência do conhecimento formal da língua. Para que este conhecimento implícito se transforme em explícito, cabe ao professor criar momentos de reflexão com os alunos e ajudar a construir os conhecimentos formais, relacionados com a gramática da língua, com a expressão escrita, com a expressão oral e com o ato da leitura.

O conteúdo do CEL, trabalhado em período de estágio, foi as conjunções subordinativas, conteúdo que faz parte do plano das classes de palavras. Para desenvolver este conteúdo, tentei promover atividades através da descoberta. De acordo com o Guião de Implementação do Conhecimento Explícito da Língua, “o ensino da gramática terá de ser centrado em atividades pela descoberta, como Oficina Gramatical” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2010, p. 24). O motivo pelo qual tentei desenvolver atividades pela descoberta, deveu-se ao facto de assim os alunos puderem mobilizar melhor os conhecimentos, conseguirem autonomamente investigar e tirar as suas próprias conclusões.

Em sùmula, o estágio realizado no âmbito da disciplina de Português, numa turma de 5º ano de escolaridade, foi composto por quatro aulas de 90 minutos. A primeira aula foi inteiramente dedicada ao início do estudo do texto poético. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, apresentei dois textos com a mesma história, mas com manchas gráficas diferentes (um em prosa e outro em poema), para que os discentes fossem capazes de analisar e identificar as principais diferenças dos dois tipos de texto. Também foi possível nesta aula treinar a leitura em voz alta. Ainda nesta aula inicial, pude proporcionar aos discentes um momento de audição de declamações de dois poemas, como já referi anteriormente neste relatório, para cativar os alunos para o estudo da poesia. Para a realização deste momento, recorri à utilização dos recursos interativos disponíveis na sala de aula, o que também motivou os alunos. Nas aulas seguintes, criei vários momentos, uns de leitura e interpretação de textos poéticos, outros de produção textual e também de exploração do CEL.

Estes são momentos de extrema importância, como comprova o Programa da disciplina: “as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral (compreensão do oral e a expressão oral); as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito (leitura e a escrita). Mais diretamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências (o conhecimento explícito da língua) permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Reis et al., 2009, pp. 15-16).

### **2.12.2. Reflexão sobre as práticas**

O meu percurso de estágio, no âmbito da disciplina de Português, passou por quatro fases, todas elas importantes. Essas fases intitulam-se por: (I) fase de observação; (II) fase da construção da planificação; (III) fase da intervenção; (IV) fase de reflexão.

A primeira fase, a de observação do grupo e das aulas do professor cooperante, foi um momento muito importante. Este serviu para iniciar a construção de uma relação sólida entre mim e os discentes, para analisar os comportamentos e atitudes dos mesmos, dentro e fora da sala de aula, para tomar conhecimento das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor cooperante e para verificar os principais interesses e motivações dos discentes.

A segunda fase, a da construção da planificação, teve especial relevância pelo facto de se tratar do momento em que se define as estratégias pedagógicas a utilizar, em que se define os objetivos que pretendemos atingir, com o estudo de determinado conteúdo, e no qual se pondera e investiga, possíveis atividades a realizar com os discentes.

A planificação possui o papel marcante de traçar um plano de aula, que permite ao docente orientar-se no trabalho que pretende desenvolver com os alunos. Segundo Borràs (2001, p. 276), “planificação das aulas é uma programação pormenorizada e operativa com a qual trabalham diariamente os docentes dentro e fora da sala de aula. A planificação procura evitar a simples situação de “dar aulas”, definida principalmente pela sua incerteza”. O plano de aula (planificação) é um “documento” em aberto, devido à sua flexibilidade, que é pensado e refletido mediante os objetivos que se pretendem alcançar. Pode dizer-se que uma planificação tem alguma flexibilidade, pelo facto de o desenrolar da aula ser dependente dos discentes, uma vez que estes têm o “papel principal” na construção do conhecimento. A produção deste documento oferece algumas vantagens, como o domínio científico dos conteúdos, a antevisão de possíveis dúvidas dos discentes e a tentativa de lhes proporcionar atividades motivadoras e interessantes.

A terceira fase, a de intervenção/ação, foi o momento de colocar em prática os meus conhecimentos científicos, relacionados com a disciplina de Português, e os pedagógico-didáticos. Foi neste momento que constatei a importância da flexibilidade da planificação, devido a ter vivenciado momentos em que tive de me afastar do plano estabelecido, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades em determinados conteúdos, que condicionavam o prosseguimento do estudo dos conceitos que estavam previamente estabelecidos. A base da minha atuação centrou-se no fator motivação, para que fosse possível atrair os discentes para a leitura e o estudo da poesia, de modo a que eles se tornem leitores mais ativos.

A quarta, e última fase, a de reflexão sobre as práticas, foi um dos momentos mais importantes de todo o estágio, uma vez que me proporcionou aprendizagens, que serão uma mais-valia para a minha formação profissional. Este período era de extrema importância, pois mais uma vez, o papel do professor cooperante e do supervisor teve especial relevância. Como Alarcão e Tavares (1987, p. 197) defendem “Entendemos supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica. Resta, então, esclarecer o que se entende por orientação, já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao *modus faciendi* da prática da supervisão”. O período de reflexão desenvolvia-se imediatamente após a lecionação das aulas, juntamente com o professor titular cooperante e com a minha colega de estágio. Era o momento em que ponderava se as atividades que desenvolvi tinham surtido o devido efeito, em que avaliava se a minha atuação tinha sido a mais adequada e considerava possíveis alternativas para contornar as dificuldades sentidas no momento da atuação. No que respeitava à opinião do professor cooperante, este sempre me felicitou e apoiou nas minhas opções pedagógico-didáticas, confiando no meu trabalho e motivando-me para dar continuidade ao trabalho que vinha a desenvolver. O mesmo se passou

relativamente à opinião da minha colega. Apesar deste feedback positivo, pude constatar que podia melhorar a minha atitude, nas alturas em que os discentes ultrapassavam, em demasia, os momentos destinados ao questionamento. Isto não significa que não devemos prestar a devida atenção e dedicação necessária a estes momentos, mas devemos conseguir controlá-los, para que estes não sejam excessivos, e que permitam atingir os objetivos estipulados para cada aula. Foi também nesta fase que me apercebi da importância da linguagem utilizada durante as aulas, para que a professora supervisora e o professor cooperante, sempre me alertaram, sendo que os discentes destas idades, e especialmente os da turma em que realizei o meu estágio, facilmente identificavam possíveis erros, o que me levou a estar sempre preocupada e em ter cuidado com cada pormenor que surgia.

Em sùmula, de todo este percurso, arrisco-me a afirmar que a lecionação da disciplina de Português teve especial importância no que concerne ao meu trajeto como estagiária, pois tendo sido a última disciplina que lecionei, pude recorrer às experiências vivenciadas nas restantes disciplinas e tornar a minha atuação mais eficaz. Assim, como afirma Galveias (2008, p. 5), “ (...) na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos”. O período de estágio proporcionou-me, pois, uma melhor perceção do que será a minha vida futura, enquanto docente do 2º ciclo do ensino básico, permitindo-me iniciar a integração com os conteúdos que irei abordar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A elaboração deste Relatório Final permitiu-me recordar as vivências que contribuíram significativamente para a minha construção enquanto futura profissional de educação e refletir, uma vez mais, sobre elas.

Um olhar sobre a minha passagem pelos dois contextos proporcionou-me uma visão mais vasta sobre o meu percurso de formação, e sobre o caminho ainda a percorrer, nos dois níveis de ensino. O ensejo de estagiar nestes dois contextos, possibilitou-me aumentar e adequar a minha perspetiva perante o que envolve cada uma das realidades.

Os dois contextos em que estive inserida tinham características distintas, tais como a organização do espaço educativo, os objetivos associados, as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas, a faixa etária dos alunos, entre outras, o que justifica as diferenças acentuadas na ação educativa dos dois níveis de ensino. Até mesmo os documentos orientadores contêm características diferenciadas. No entanto, não significa que não existam semelhanças, até porque podem encontrar-se: na existência de objetivos gerais, na preocupação comum pela continuidade educativa, na perspetiva de um ensino individualizado, na valorização do contexto, nos conhecimentos prévios, na articulação dos saberes, nos valores das crianças e na promoção de valores e atitudes relativos à cidadania.

Conhecer as diferenças e semelhanças entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, e face a uma política inerente ao alargamento dos agrupamentos de escolas, leva-me a refletir sobre o papel que se atribui a este novo modelo de docente generalista, embora tenha já sido posto em causa pelo próprio Ministério de Educação e Ciência (decreto-lei 79/2014, de 14 de maio). Sabendo que a criança enfrenta um processo de transição de um contexto para o outro, bem como ao longo de toda a sua vida escolar, podemos dizer que esta adaptação pode não ser fácil. Para não se notar os possíveis efeitos menos positivos desta transição, é normal que existam conceitos de articulação curricular e de continuidade educativa. A articulação entre estes dois níveis tem em vista uma aproximação e conhecimento das práticas desenvolvidas em ambos os contextos. Então, os docentes devem cooperar entre si, mesmo sendo de ciclos diferentes. Esta cooperação é necessária não só na perspetiva de articulação

curricular e continuidade educativa, mas também em todo o processo de construção de um profissional de educação.

Uma das formas de trabalho cooperativo, que julgo ser importante referir, trata-se do facto de não ter percorrido este caminho sozinha, pois partilhei-o com a minha colega de estágio, e também com os professores cooperantes e com os supervisores, o que influenciou todo o processo. Esta cooperação possibilitou-me desenvolver as minhas capacidades de trabalho em grupo, a reflexão em conjunto, a valorização de experiências e saberes da colega, a confrontação e discussão de opiniões e ideias, percurso fundamental na construção de um bom profissional de educação.

O professor deve procurar refletir sobre o contexto e a sua própria ação educativa, no sentido de entender a forma de se adaptar convenientemente e de adequar as suas práticas, com vista a uma aprendizagem de qualidade por parte das crianças. A constante formação pode caracterizar-se por pesquisa individual, formações complementares ou partilha de experiências. É essencial ir inovando as práticas, construindo e adaptando formas de trabalho pedagógico, apostando na reflexão após a intervenção “Ensinar para a sociedade do conhecimento dos nossos dias é tecnicamente mais complexo e mais vasto do que alguma vez o foi no passado: implica que os docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se. Os professores de hoje precisam, portanto, de se empenhar e de se envolver continuamente na actualização, na auto-avaliação, e na revisão da sua própria aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2003, p.46).

Por outro lado, também o pequeno estudo que realizei, permitiu-me aprofundar a teoria, e testar na prática, o impacto da utilização de recursos diversificados nas aulas de História, possibilitando-me verificar que os alunos reconhecem as vantagens deste tipo de estratégias. Assim, enquanto futura professora sou obrigada, necessariamente, a refletir sobre a eficácia dos métodos utilizados pelos professores e o seu resultado nas aprendizagens dos alunos.

Nesta etapa da minha formação, concluo que é extremamente relevante conhecer, observar, refletir e explorar vários saberes, de modo a dar continuidade a uma formação que é contínua, ao longo de toda a vida.



## **BIBLIOGRAFIA**



Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina, p.197.

Almeida, A. (1998). Papel do trabalho experimental na Educação em Ciências. *Revista Comunicar Ciência*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, Ano I, n.º 1, Outubro/Dezembro.

Almeida, F. J., Almeida, M.E.B. (2006). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: PUC/SP e Microsoft do Brasil.

Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, v.1, p. 17-32.

Almeida, L. S. (1988). O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos alunos: Análise dos resultados em provas de raciocínio diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*; 24; 131-157.

Alves, M. P., Flores, M. A. (2011). *Trabalho Docente, Formação e avaliação*. Edições Pedagogo, p. 7.

Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, v. 24, n. 2, p. 181-204. São Paulo July/Dec. 1998. Retirado em 2013 de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011).

Ausubel, D.P. (1978). In difference of advance organisers: A reply to my critics. *Review of Education Research*; 48; 251-257.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel Edições, Lda, p. 47.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *PNEP - O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p.17-19.

Batista, R. G., Nascimento, R., Vilar, M. J., Alexandre, E. . *A importância do uso dos novos recursos didáticos nas aulas de Geografia*. Retirado em 7 de junho de 2014 de: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_4datahora\\_28\\_09\\_2013\\_21\\_18\\_38\\_idinscrito\\_813\\_3fea6ff9e45d479d26a56f4edbe7562d.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_28_09_2013_21_18_38_idinscrito_813_3fea6ff9e45d479d26a56f4edbe7562d.pdf).

Bencini, R. (2005). *Filme na aula de história: diversão ou hora de aprender?* Retirado em outubro de 2013 de: <http://revistaescola.abril.com.br/história/fundamentos/filemes-aula-história-42303shtml>, edição de maio de 2005.

Bianchi, A. C. M., et al. (2005). *Orientações para o Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Bonito, J. & Trindade, V. (1998). *Actividades práticas: Contributos para o ensino das geociências*. Workshop realizada no 2º Simpósio Ensino das Ciências e da Matemática.

Borràs L. (coord.) (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. O Educando, O centro Educativo*. Setúbal: Marina Editores, v.2, p.276.

Campos, D. M. S. (1982). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências Sociais/história*. São Paulo: Artmed.

Castro, R. V.; Sequeira, M. F; Sousa, M. L. D. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, ed. 1, v. 1, p. 13.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Damasceno, J. A. (2009). *Uso das TICs nas aulas de História e estratégias para a inclusão digital dos professores*. Brasil: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

Educação, M. d. (1991). *Programa de Ciências da Natureza: Plano de Organização do Ensino Aprendizagem - 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Educação, M. d. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal. 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico.

Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Filho, A. P. (2010). O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*. Retirado em Julho de 2014 de: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>.

Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática do Ensino de História*. São Paulo, Campinas: Papyrus.

Galveias, M. F. C. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional. In: *Revista – Journal Interações*, v.4, n.8.

Góes, P. S. (2011). *A utilização da música nas aulas de história com os alunos do 8º ano*. Brasil: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade.

Gonçalves, J. M. L. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Tese de mestrado em ensino de história e geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário, Faculdade de letras da universidade do porto.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Lisboa: Edições ASA, Coleção – Práticas Pedagógicas, p. 34.

Gutiérrez, I. G. (1986). *La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento*. In Juan Mayor (Dir.). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad*. In *Enseñar em la sociedade del conocimiento: la educación em la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro. pp. 19-48.

Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education – An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

Januario, G. (2008). *O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor*. In: seminário de História e Investigações de/em aulas de Matemática, 2. Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, p. 1-8.

Karling, A.A. (1991), *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.

Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências*. In Caetano, H. V. e Santos, M. G. (org.). *Cadernos didáticos de Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. London: Lawrence Erlbowm Associates.

Mafuani, F. (2011). *Estágio e sua importância para a formação do universitário*. Instituto de Ensino superior de Bauru. Retirado em Julho de 2014 de: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>.

Magalhães, J. (1999) – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e apresentação*. In *Manuais escolares, estatuto, funções e história*. Actas

*do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 285.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2006). *Explorando. Educação em Ciências e Ensino: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, J. M., Gordo, M. F. (1993). *Visualização espacial: algumas actividades*. Educação Matemática.

Meirinhos, M. (2000). *A Escola Perante os Desafios da Sociedade da Informação*. Retirado em 7 de junho de 2014 de: [www.ipb.pt/~meirinhos/EscolaSI.doc](http://www.ipb.pt/~meirinhos/EscolaSI.doc).

Melo, E. S. (2011). Atividades experimentais na escola. *Revista Virtual P@rtes*. Retirado em 2013 de: <http://www.partes.com.br/educacao/experimentais.asp>.

Miguéns, M. (1991). *Atividades práticas na educação em ciência: que modalidades?* Aprender: v. 14, p. 39-44.

Morais, C. (2010). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa - Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança.

Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Artigo publicado na revista informática na educação: *Teoria & prática*. Porto Alegre, v. 3, nº 1, (setembro de 2000). Disponível em: <http://www.eac.usp.br/prof/moran/inov.htm>.

Oliveira, E. S.G., Cunha, V. L. (2006). O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Ano V, n. 14. Retira em Julho de 2014 de: <http://www.um.es/ead/red/14/>.

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 166-217.

Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, ed. 17.

Pinheiro, N. V. (2009). O professor pode ser fonte de motivação para o aluno? Minas Gerais: Artigo publicado no jornal *Mundo Jovem*, edição nº 393, fevereiro de 2009, página 7. Retirado em 2014 de: <http://www.mundojovem.com.br/artigos/o-professor-pode-ser-fonte-de-motivacao-para-o-aluno>.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática*. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, p.1 – 10.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G. & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral de Inovação Curricular.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, F. (2001). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Revista online do Centro de Formação de professores do Nordeste Alentejano*. Portalegre: Profforma, nº3.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P. (2005). *Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura*. In Maria do Céu Taveira (coord.), *Temas de psicologia escolar. Contributos de um projeto científico-pedagógico*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sá, J. G. (1996). *Ensino Experimental das Ciências – Definir uma Estratégia para o 1º ciclo*. Braga: Editora Correio do Minho.
- Sá, J. G. (1996). *Estratégias de desenvolvimento do pensamento científico em crianças do 1º ciclo do ensino Básico*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Sá, J. G.; Rodrigues, A., Gomes, A., Veloso, E., Torres, G. & Silva, M. (1996). *A descoberta de objetos e materiais condutores da eletricidade por crianças de 4/5 anos*. *Aprender*, 20, 65-70.
- Saint-onge, M. (1999). *O ensino na escola: O que é? Como se faz?* São Paulo: Edições Loyola.
- Sampaio, M. N., Leite, L. S. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, A. M. R. & Balancho, M. J. S. (1990). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora, p.42.
- Santos, B. A. (2006). *Ciberleitura, o contributo das TIC para a leitura no ICEB*. Porto: Profedições.
- Santos, D. (2011). *Psicologia do desenvolvimento*. Retirado em dezembro de 2013 de: [http://daniel-psicfadeup.blogspot.pt/2011/06/principais-autores-e-suas-contribuicoes\\_22.html](http://daniel-psicfadeup.blogspot.pt/2011/06/principais-autores-e-suas-contribuicoes_22.html).
- Santos, L. (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Retirado em Maio de 2014 de : [www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf).
- Schmidt, M. A., Cainelli, M. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione. Coleção Pensamento e Ação em Sala de aula, 2º ed.

Séguin, R. (1989). *The elaboration of schooltextbooks*. Methodological guide. Unesco: Division of Educational Sciences, contents and methods of education.

Sekeff, M. L. (2007). *Da música seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP.

Shuell, T. (1986). Cognitive conception of learning. *Review of Educational Psychology*, 56, 4, 411-436.

Shulman, L. S. (1986). *Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher, Vol. 15, N. 2, p. 4-14.

Silva, A. A. T. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias*. Braga: Universidade do Minho, tese disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%20-%20Ensinar%20e%20Aprender%20com%20as%20TIC.pdf>.

Sim-Sim, I.; Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *PNEP – O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa, Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p.55.

Stein, M. H., Smith, M. S. (2009). *Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão – da investigação à prática*. Educação Matemática, nº 105.

Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Tamir, P. (1977). How are the laboratories used? *Journal of Research in Science Teaching*, v. 14, n. 4, p. 311-316.

Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Woolnough, B. & Allsop, T. (1985). *Practical work in science*. Cambridge:Cambridge University Press apud. Matos, Maria Margarida O. M. F. Portugal. *Trabalho experimental na aula de Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo do Ensino Básico: Teorias e práticas de professores*. 2001. Tese (mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.



## **ANEXOS**

Anexo 1 – Questionário da investigação
Anexo 2 – Exemplo da estrutura da planificação diária do 1º Ciclo
Anexo 3 – Fotografias da organização da sala de aula do 1º Ciclo
Anexo 4 – Exemplo de tabela de registos do 1º Ciclo
Anexo 5 – Guião da Atividade experimental
Anexo 6 – Guião da Atividade experimental adaptado

## Anexo 1 – Questionário da investigação

# Questionário sobre a importância dos recursos nas aulas de História e Geografia de Portugal

Este questionário visa uma coleta de dados, no que diz respeito ao uso de diferentes recursos nas aulas de História e Geografia de Portugal. Faz parte de uma investigação para uma tese de mestrado.

1. **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

2. **Idade:** \_\_\_\_\_

3. **Que recursos didáticos são utilizados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal:**

- ( ) Manual escolar;
- ( ) Computador (PowerPoint);
- ( ) Jogos;
- ( ) Documentos escritos;
- ( ) Imagens;
- ( ) Vídeos;
- ( ) Mapas;
- ( ) Notícias;
- ( ) Músicas;
- ( ) Fichas de trabalho;
- ( ) Esquemas sínteses.

4. **Dos recursos acima mencionados, quais os que preferes? Porquê?**

---

---

---

5. **Na tua aula de História o manual escolar é muito utilizado?**

- ( ) Sim ( ) Não

6. **Quando o professor utiliza o manual escolar ou documentos escritos:**

- ( ) apenas lê;
- ( ) promove debates;
- ( ) solicita um comentário oral ou escrito;
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

**7. Julgas pertinente a utilização de fichas de trabalho e esquemas síntese? Porquê?**

---

---

**8. Com que tipo de recursos julgas que compreendes melhor os conteúdos?**

Manual escolar       Vídeos       PowerPoint

Jogos       Documentos Escritos       Mapas

**9. Para ti, qual a importância da utilização de vários tipos de recursos nas aulas de História?**

---

---

---

**10. O que mudarias nas tuas aulas de História?**

---

---

---

**Obrigado pela colaboração.**

Anexo 2 – Exemplo da estrutura da planificação  
diária do 1º Ciclo

Das 9:00 às 10:30					
Áreas	Conteúdos de aprendizagem	Metas/Objetivos	Estratégias	Recursos e Materiais	Avaliação
Língua Portuguesa	✓ <u>2.º Ano</u>	✓	•	➤	•
Estudo do Meio	✓ <u>3.º Ano</u>	✓	•	➤	•

**Desenvolvimento da aula:**

2.º Ano:

3.º Ano:

Das 11:00 às 12:30					
Áreas	Conteúdos de aprendizagem	Metas/Objetivos	Estratégias	Recursos e Materiais	Avaliação
Matemática	✓ <u>2.ºAno</u>	✓	•	➤	•
Língua Portuguesa	✓ <u>3.ºAno</u>	✓	•	➤	•

**Desenvolvimento da aula:**

2.ºAno:

3.ºAno:

Das 14:00 às 15:30					
Áreas	Conteúdos de aprendizagem	Metas/Objetivos	Estratégias	Recursos e Materiais	Avaliação
Estudo do Meio	✓ <u>2.º Ano</u>	✓	•	➤	•
Matemática	✓ <u>3.º Ano</u>	✓	•	➤	•

**Desenvolvimento da aula:**

2.º Ano:

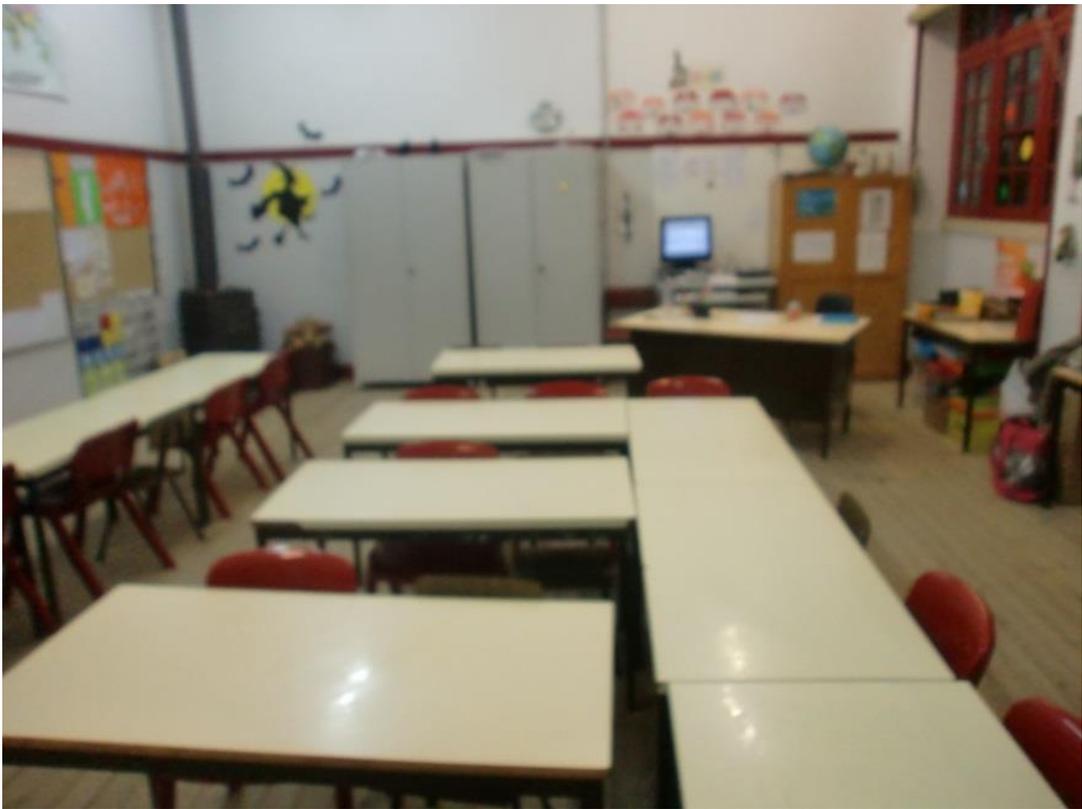
3.º Ano:

Anexo 4 – Exemplo de tabela de registros do 1º Ciclo





Anexo 3 – Fotografias da organização da sala de aula  
do 1º Ciclo



## Anexo 5 – Guião da Atividade experimental

## Atividade Experimental – Descobrir o sentido da visão



**Questão Problema:** Por que razão pestanejamos?

Antes da Experimentação

---

→ Para que serve o sentido da visão?

→ Porque pestanejamos?

Penso que...

O que vamos descobrir...

O sentido da visão;

Por que razão pestanejamos.

O que e como vamos fazer...

Observa, atentamente, os olhos do teu colega e descreve o que observas;

Regista o número de vezes que o teu colega pestaneja num minuto;

Liga o secador na opção de menor calor;

Dirige o secador para o rosto do teu colega;

Observa e regista o número de vezes que o teu colega pestaneja num minuto;

Afasta-te do teu colega e atira-lhe para o rosto uma bola de algodão e verifica a sua reação.

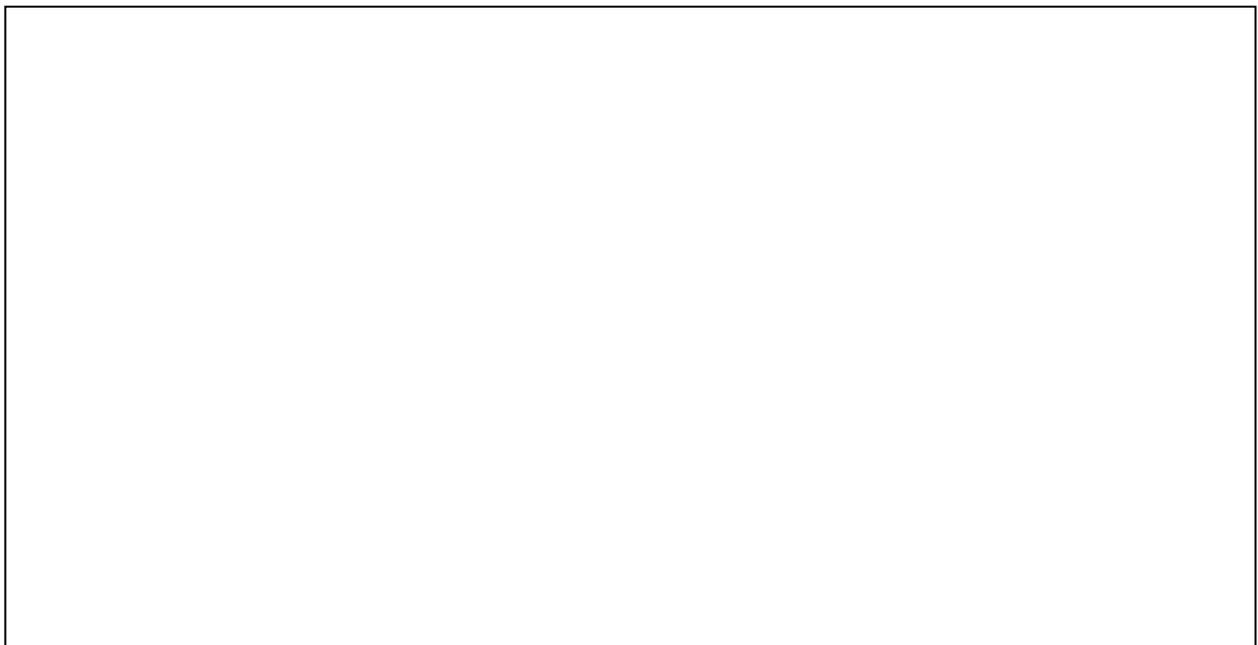
O que precisamos...

Um secador de cabelo;

Uma bola de algodão;

Um relógio.

O nosso quadro de registos...



## Experimentação

---

Executar a Planificação

## Após a Experimentação

---

Verificámos que...

Pestanejamos \_\_\_\_\_ com o secador porque o vento faz secar os olhos.  
Quando um objeto se aproxima do rosto, pestanejamos para \_\_\_\_\_ os olhos.

Pestanejamos para manter os olhos \_\_\_\_\_ e para os \_\_\_\_\_ dos objetos.

Com o apoio do professor, respondemos à questão problema...

## Anexo 6 – Guião da Atividade experimental adaptado

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## Atividade Experimental

### Descobrir o sentido da visão



#### Antes da Experimentação

→ Para que serve o sentido da visão?

---

---

---

---

→ **Questão Problema:** Por que razão pestanejamos?

*Penso que...pestanejamos porque ...*

#### Experimentação

→ O que precisamos...

- Um secador de cabelo
- Um relógio

→ Como vamos fazer...

1. Observa, atentamente, os olhos do teu colega e descreve o que observas.

---

---

2. Regista o número de vezes que o teu colega pestaneja num minuto.

---

3. Liga o secador na opção de menor calor.

4. Dirige o secador para o rosto do teu colega.

Observa e regista o número de vezes que o teu colega pestaneja num minuto.

---

Após a Experimentação



→ Verificámos que...

❖ Da 1.<sup>a</sup> vez o meu colega pestanejou \_\_\_\_\_ vezes.

❖ Da 2.<sup>a</sup> vez o meu colega pestanejou \_\_\_\_\_ vezes.

**Por que razão isso aconteceu?**

---

---

---

→ Concluimos que ...

- Pestanejamos \_\_\_\_\_ com o secador porque o vento faz secar os olhos.

**Então...**

- Pestanejamos para manter os olhos \_\_\_\_\_

→Vamos continuar a experimentar ...

Experimentação

---

→ O que precisamos...

- Uma bola de algodão

→Como vamos fazer...

1. Afasta-te do teu colega e atira-lhe para o rosto uma bola de algodão.
  2. Qual foi a reação dele?
- 
- 

Por que razão isso aconteceu?

---

---

Após a Experimentação

---

→Verificámos que...

- Quando um objeto se aproxima do rosto, pestanejamos para \_\_\_\_\_ os olhos.

CONCLUSÕES

1. Pestanejamos para manter os olhos \_\_\_\_\_ .
2. Pestanejamos para \_\_\_\_\_ os olhos dos objetos.