

Um olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada:
as atividades do manual escolar e as atividades propostas
pelo professor na construção do conhecimento histórico
numa turma de 6.º ano

Relatório de Mestrado

Catarina de Jesus Vital Janeiro

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata
Professora Dra. Dina Catarina Duarte Alves

Leiria, junho de 2017

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico
1.º ano - 1.º semestre.

Professora Doutora Hélia Pinto

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico
1.º ano - 2.º semestre.

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico
Matemática e Ciências Naturais - 2.º ano - 2.º semestre.

Professora Dra. Dina Catarina Duarte Alves

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico
História e Geografia de Portugal - 2.º ano - 1.º semestre.

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico
Português - 2.º ano - 1.º semestre.

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

Fernando Pessoa

Resumo

O presente relatório de mestrado, referente à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se organizado em duas partes.

Na primeira parte, apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada sobre o meu percurso ao longo deste Mestrado, com base nas principais experiências vividas nos diversos contextos em que realizei as Práticas Pedagógicas.

Na segunda parte, evidencia-se a Dimensão Investigativa realizada em contexto da Prática Pedagógica em 2.º CEB, numa turma do 6.º ano de escolaridade. O estudo empreendido insere-se no paradigma socio-crítico assumindo-se como uma investigação-ação.

Procurou-se compreender o papel tanto das atividades presentes no manual adotado de História e Geografia de Portugal como das atividades propostas pelo professor, enquanto recurso educativo na construção do conhecimento histórico do aluno.

Neste estudo, as atividades propostas pelo professor apontam para um desenvolvimento de competências dentro de um patamar mais complexo que as presentes no manual. Assim, a investigação levada a cabo indicia que essas propostas levaram os alunos a desenvolver competências para além das pretendidas pelo manual escolar. Os dados recolhidos revelam que os alunos são capazes de operar num nível de complexificação crescente. Neste sentido, o nível de literacia dos alunos, quanto mais trabalhado e mais desenvolvido estiver permite uma maior fundamentação das suas posições, dos seus valores e ideias no âmbito da sociedade em que vivem.

Palavras- chave

Competências, Conhecimento Histórico, História, manual escolar

Abstract

This masters degree report, referring to the practice of thatching supervised masters program in thatching of 1st and 2nd cycle of basic education, is organized in two parts.

In the first part, a critical and grounded reflection on my course throughout this masters course based on my experiences lived in the different contexts in which to carry out the pedagogical practices.

In the second part, we show the dimension investigated in the context of the pedagogical practice in the second cycle of basic education, in a group of the 6th year, in which it was observed that the activities of Portuguese History and Geography manual adopted were not carried out, by the students, after the exploration of the contents in the classroom.

From the activities presents in the adapted manual of History and Geography of Portugal and from the activities proposed by the teacher, it was sought to understand the role of these activities as an educational resource in the construction of the student's historical knowledge.

In the study, the activities proposed by the teacher point to a development of competences within a more complex level than those present in the manual. The teacher promoted activities that led the students to develop skills beyond those intended by the school manual. The data collected shows that students are able to operate at levels of increasing complexity. In this sense, the level of literacy of the students, the more work and more developed allows a better foundation of their positions, their values and ideas within the society in which they live.

Keywords

Historical Knowledge, History, school handbook, Skills

Índice Geral

Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Anexos.....	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Abreviaturas.....	xxi
Introdução ao Relatório	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
Introdução.....	3
CAPÍTULO 1 – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO NO 1.º	
CEB.....	5
1.1. <i>O contexto educativo de 1.º CEB em Portugal</i>	<i>5</i>
1.2. <i>Os contextos educativos de Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB.....</i>	<i>5</i>
1.3. <i>A observação em contexto educativo</i>	<i>6</i>
1.4. <i>O aluno protagonista das suas aprendizagens</i>	<i>9</i>
1.5. <i>A reflexão no processo de ensino-aprendizagem.....</i>	<i>14</i>
1.6. <i>A avaliação: elemento chave no processo de ensino-aprendizagem</i>	<i>16</i>
1.7. <i>A planificação</i>	<i>19</i>
CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO NO 2.º	
CEB.....	23
2.1. <i>O contexto educativo de 2.º CEB em Portugal</i>	<i>23</i>
2.2. <i>Português</i>	<i>24</i>
2.3. <i>História e Geografia de Portugal</i>	<i>29</i>
2.4. <i>Matemática.....</i>	<i>33</i>

2.5. Ciências Naturais	39
2.6. Ser professor	43
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	47
Introdução.....	47
1.1. Tema	48
1.2. Justificação e pertinência do tema.....	48
1.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos.....	48
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	51
Introdução.....	51
1.1. O que é a História?	52
1.2. O conhecimento.....	53
1.3. O conhecimento histórico.....	54
1.4. O manual escolar	58
1.6. A Taxonomia de Bloom	63
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	65
2.1. Descrição do estudo	65
2.2. Método de investigação.....	66
2.2.1. O paradigma sociocrítico.....	66
2.3. A Investigação-Ação	66
2.4. População do estudo e contexto educativo	67
2.5. Procedimentos de recolha de dados	68
2.6. Instrumentos/Técnicas de recolha de dados	70
2.7. Técnicas de tratamento e análise de dados.....	71
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
3.1. Porquê aprender História?	75
3.2. Apresentação do manual adotado de História e Geografia de Portugal	76

<i>3.3. Análise geral das atividades propostas pelo manual de HGP</i>	77
<i>3.4. Análise das respostas da amostra para as atividades propostas pelo manual de HGP</i>	81
<i>3.5. Análise das respostas da amostra para as atividades propostas pelo professor</i>	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
Resposta à pergunta de partida	95
Limitações do estudo	96
Sugestões para futuras investigações	96
Conclusão do Relatório	97
Referências Bibliográficas	99
Anexos	105

Índice de Figuras

Figura 1 - Uma aluna a deslocar o marcador durante o jogo	8
Figura 2 - Ficha de registo e de trabalho	10
Figura 3 - Construção de um diagrama de caule-e-folha por um aluno do 4.º ano.....	11
Figura 4 - Os alunos de 2.º CEB durante a atividade “coelhos às tocas”.....	13
Figura 5 - Reflexão no final da atividade.....	13
Figura 6 e 7 - Respostas à pergunta <i>Um livro que gostei de ler</i>	20
Figura 8 - Cartão com uma pergunta e a sua resposta.....	36
Figura 9 - Folha de registo.....	36
Figuras 10 e 11 - Trabalhos realizados por alunos de 6.º ano sobre os nascimentos múltiplos.....	41
Figura 12 - Respostas à questão 7 do questionário.....	76
Figura 13 - Respostas à questão 1 das atividades presentes na página 65 do manual de HGP.....	78
Figura 14 - Excerto do texto informativo da página 64 do manual de HGP.....	78
Figura 15 - Respostas à questão 2 da página 67 do manual de HGP.....	79
Figura 16 - Respostas à questão 2 das atividades da página 69 do manual de HGP.....	80
Figura 17 - Doc.3 da página 69 do manual de HGP.....	80
Figura 18 - Excerto do texto informativo da página 69 do manual de HGP.....	84

Índice de Anexos

Anexo I - Reflexão de observação no 1.º CEB (2.º ano)	1
Anexo II - Reflexão de intervenção partilhada 1.º CEB (2.ºano).....	7
Anexo III - Questionário Misto.....	13
Anexo IV - Grelha de Observação utilizada na aula de 12 de janeiro de 2016.....	15
Anexo V - Página 64 do manual escolar de HGP.....	16
Anexo VI - Página 65 do manual escolar de HGP	17
Anexo VII - Página 66 do manual escolar de HGP.....	18
Anexo VIII - Página 67 do manual escolar de HGP.....	19
Anexo IX - Página 68 do manual escolar de HGP	20
Anexo X - Página 69 do manual escolar de HGP.....	21
Anexo XI - Respostas da aluna Isabel às atividades da página 65.....	22
Anexo XII - Respostas da aluna Celeste às atividades da página 65.....	23
Anexo XVIII - Respostas do aluno Gustavo às atividades da página 65	24
Anexo XIV - Respostas do aluno Tomás às atividades da página 65.....	25
Anexo XV - Respostas da aluna Isabel às atividades da página 67.....	26
Anexo XVI - Respostas da aluna Celeste às atividades da página 67.....	27
Anexo XVII - Respostas do aluno Gustavo às atividades da página 67.....	28
Anexo XVIII - Respostas do aluno Tomás às atividades da página 67.....	29
Anexo XIX - Respostas da aluna Isabel às atividades da página 69.....	30
Anexo XX - Respostas da aluna Celeste às atividades da página 69.....	31
Anexo XXI - Respostas do aluno Gustavo às atividades da página 69.....	32
Anexo XXII - Respostas do aluno Tomás às atividades da página 69.....	33
Anexo XXIII - 1.ª Ficha de trabalho proposta pelo professor.....	34
Anexo XXIV - 2.ª Ficha de trabalho proposta pelo professor.....	36
Anexo XXV - Respostas da aluna Isabel às atividades da 1.ª ficha.....	38
Anexo XXVI - Respostas da aluna Celeste às atividades da 1.ª ficha.....	40
Anexo XXVII - Respostas do aluno Gustavo às atividades da 1.ª ficha.....	42
Anexo XXVIII - Respostas do aluno Tomás às atividades da 1.ª ficha.....	44
Anexo XXIX - Respostas da aluna Isabel às atividades da 2.ª ficha.....	46
Anexo XXX - Respostas da aluna Celeste às atividades da 2.ª ficha.....	48
Anexo XXXI - Respostas do aluno Gustavo às atividades da 2.ª ficha.....	51
Anexo XXXII - Respostas do aluno Tomás às atividades da 2.ª ficha.....	53

Índice de Quadros

Quadro 1 - Fases do estudo.....	69
Quadro 2 - Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013) exploradas em sala de aula.....	70
Quadro 3 - Quadro de registo utilizado na recolha e análise de dados da questão 8.2 do questionário.....	72
Quadro 4 - Principais Categorias no Domínio Cognitivo da Taxonomia de Objetivos Educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984).....	72
Quadro 5 - Quadro de registo utilizado na análise de dados quanto ao conhecimento histórico passível de ser desenvolvido a partir das atividades do manual escolar de HGP e para as atividades propostas pelo professor quanto às competências no domínio do conhecimento histórico (Félix, 1998).....	73

Abreviaturas

EB – Ensino Básico

CEB – Ciclo de Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PM – Programa de Matemática

INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como objetivo abordar, de forma reflexiva, o percurso experienciado ao longo dos diversos contextos de Prática Pedagógica.

Em termos organizacionais, este relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se a Dimensão Reflexiva sobre as vivências nos diversos contextos de Prática Pedagógica no 1.º e no 2.º CEB, desde a minha ação pedagógica às dificuldades sentidas e às estratégias adotadas para superá-las, bem como as aprendizagens concretizadas pelos alunos com base em evidências recolhidas.

A Dimensão Reflexiva inicia-se com uma introdução, seguida de uma apresentação geral dos contextos de 1.º e 2.º Ciclo em Portugal e dos contextos de Prática Pedagógica. Posteriormente, destacam-se, a partir de reflexões fundamentadas e críticas, as vivências, as aprendizagens e as dificuldades nos diferentes percursos realizados.

Na segunda parte do relatório, expõe-se a Dimensão Investigativa na qual se evidencia um trabalho de investigação, desenvolvido no contexto de 2.º CEB com uma turma do 6.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Este estudo centra-se na construção de conhecimento histórico pelos alunos com a realização de atividades do manual adotado de História e Geografia de Portugal e de atividades propostas pelo professor. Esta segunda parte do relatório encontra-se dividida em seis tópicos, ao longo dos quais são abordados os seguintes pontos: uma breve introdução ao estudo, o enquadramento teórico e a metodologia da investigação. De seguida desenvolve-se a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais do estudo, nas quais se apresentam a resposta à pergunta de partida, as principais conclusões da investigação, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Por último, evidencia-se a conclusão final do relatório, onde se explanam os contributos de todo o processo de construção deste trabalho na minha formação pessoal e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Introdução

A seguinte Dimensão apresenta reflexões críticas e fundamentadas sobre a Prática Educativa Supervisionada (PES). Nesta destacam-se as aprendizagens que considero significativas e que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura professora.

A PES realizou-se ao longo de dois anos de mestrado, subdividida em quatro semestres: os dois primeiros semestres dedicados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tendo ocorrido no 2.º semestre do ano de 2014/2015 e no 1.º semestre no ano letivo de 2016/2017 e, os dois últimos semestres, dedicados ao 2.º CEB, que decorreram no ano letivo de 2015/2016 nas vertentes de Português, História e Geografia de Portugal e Matemática e Ciências Naturais.

Esta Dimensão encontra-se organizada em dois capítulos: Capítulo 1 – Um olhar sobre o contexto educativo no 1.º CEB e Capítulo 2 – Um olhar sobre o contexto educativo no 2.º CEB. Em cada capítulo apresentam-se vivências e aprendizagens realizadas nas distintas dimensões da ação educativa. A nível organizacional, optei por abordar os dois ciclos de ensino em momentos distintos por considerar que constituem realidades diferenciadas. No que concerne o 1.º CEB, o meu percurso diferiu do que é definido no plano de estudo para este Mestrado, isto é, iniciei com a PES II, no segundo semestre do 1.º ano de Mestrado, e terminei com a PES I no 1.º semestre do ano letivo de 2016/2017.

CAPÍTULO 1 – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO NO 1.º CEB

A Prática Educativa Supervisionada (PES) no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me vivenciar realidades distintas que me possibilitaram realizar aprendizagens em cada uma delas. De facto, o 1.º CEB e o 2.º CEB diferem em várias componentes, contudo, são inúmeras as que se entrecruzam entre os dois ciclos, como a observação, a reflexão, o papel da avaliação em contexto educativo, a planificação e o ser professor numa sociedade saturada de informação na qual se vivem tempos de mudança.

A realização das PES permitiu-me desenvolver um carácter reflexivo, investigativo, cooperativo e partilhado. Este fator de enriquecimento formativo possibilita aos professores agir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes e atitudes pessoais (Alonso & Roldão, 2005).

1.1. O contexto educativo de 1.º CEB em Portugal

Em Portugal, o Ensino Básico é constituído por nove anos dos doze de escolaridade obrigatória, isto é, do 1.º ao 9.º ano. A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro, no artigo 6.º, estipula que o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. A sua gratuitidade inclui propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação. Os alunos podem, ainda, dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

O 1.º CEB engloba os primeiros quatro anos do Ensino Básico. Este ciclo é iniciado com cinco/seis anos de idade, segundo o estabelecido pelos normativos legais em vigor e/ou consoante deliberação do encarregado de educação. Esta primeira fase do Ensino Básico reúne quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Artísticas e Físico-Motoras) num total de 25 horas semanais, sendo o mínimo de 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português e o mesmo número de horas para a Matemática (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

1.2. Os contextos educativos de Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB

A PES surge como uma base essencial à formação de uma identidade profissional exclusiva e fundamentada. Esta possibilita ao mestrando colocar os seus conhecimentos e aprendizagens em prática com o objetivo de desenvolver competências, relevantes no desempenho das suas funções enquanto futuro docente.

A minha Prática Pedagógica no 1.º CEB realizou-se em duas escolas públicas distintas, ambas localizadas no concelho de Leiria. A PES II decorreu ao longo do 2.º semestre do ano letivo 2014/2015 numa turma de 4.º ano com 12 alunos. A PES I realizou-se no 1.º semestre, do ano letivo de 2016/2017 numa turma de 2.º ano com 26 alunos.

No que diz respeito à turma de 4.º ano, tendo em conta as observações e análise do Projeto de Turma, foi-me possível constatar que esta apresentava uma heterogeneidade no ritmo de trabalho, na capacidade de compreensão e na aplicação de novos conhecimentos. O grupo de alunos mostrava-se recetivo a novas aprendizagens, revelava empenho e interesse na realização das tarefas e cumpria as regras estabelecidas. Nesta turma existiam três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Dada a dimensão reduzida da turma, optou-se por ter uma disposição das mesas em U. Esta organização espacial possibilitava uma maior interação entre alunos, professor-alunos e alunos-professor. Durante as aulas, observei que esta organização facilitava a circulação do professor pelos alunos, de forma a apoiar cada um. Assim, existia um contacto visual entre todos os elementos da turma, situação que não ocorre quando os alunos estão sentados por filas. Este contacto visual, na minha opinião, permite um ambiente educativo facilitador de aprendizagens tendo em conta que proporciona uma maior interação, controlo da turma e impede que os alunos estejam constantemente virados para trás. De acordo com Cardoso (2013, p. 138), “o contacto visual com todos os alunos é muito importante”. Todavia, o olhar do professor não deve estar apenas focado nos melhores alunos mas também nos que estão menos atentos para conseguir a sua atenção, de modo a estabelecer uma relação.

No que concerne a PES I, esta decorreu numa turma de 1.º CEB constituída por 26 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A partir das observações realizadas, verifiquei que os alunos demonstravam grande interesse em participar, revelavam empenho na concretização das tarefas propostas e respeitavam as regras de sala de aula. Um grupo heterogéneo, no que se refere ao ritmo de trabalho, ao nível da leitura, escrita, cálculo mental e raciocínio.

1.3. A observação em contexto educativo

Relativamente à PES, cada início de semestre trazia sempre muitas expectativas e alguns receios, nomeadamente quanto ao contexto educativo no qual ia realizar o estágio. Como exposto na reflexão sobre a etapa de observação inicial:

os dias que antecedem o primeiro contacto com o contexto educativo, no qual irei realizar a Prática Pedagógica em questão, são sempre de grande ansiedade e cheios

de expectativas. Neste sentido, surge sempre uma panóplia de perguntas: De que modo os alunos nos irão acolher? Que aprendizagens e competências adquiriram até agora? Entre outras questões que despontaram até à chegada do primeiro dia na respetiva escola. [Anexo 1 - Reflexão de observação no 1.º CEB (2.º ano)].

Ao longo deste processo de formação, aprendi que a observação constitui o alicerce da planificação e da avaliação, servindo de base à intencionalidade do processo educativo. Como referido pelo Ministério da Educação (2004) esta componente permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada aluno, tornando-se uma prática necessária para compreender melhor as suas características e, desse modo, adequar o processo educativo às suas necessidades.

A observação ajudou-me a constatar, principalmente, a heterogeneidade que existe numa sala de aula. As diferenças por parte dos alunos entre níveis de aprendizagem, ritmos de trabalho, na participação e no interesse na realização das tarefas são uma realidade em contexto educativo. Assim, a observação permitiu-me tomar decisões e melhorar a ação educativa, a fim de efetivar uma adaptação curricular que admite a diferenciação pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem, em sala de aula, “(...) tendo em conta o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem” (Dias, 2009, p. 30).

O impacto inicial, com toda a sua complexidade, revela, nos primeiros dias de observação, a distância entre as ideias prévias sobre o contexto educativo e as realidades do quotidiano de sala de aula, nomeadamente, o medo de fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, à oscilação entre relações demasiado familiares ou demasiado distantes, dificuldades com alunos problemáticos, com o material didático inadequado, entre outros. Em contrapartida, o aspeto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial que se define em experiências pessoais.

Para os alunos, as aulas só fazem sentido quando elas proporcionam aprendizagens significativas. O conhecimento adquirido na escola tem de se relacionar e ir ao encontro do conhecimento presente no seu dia-a-dia, dentro e fora da escola. Porque as áreas do saber não são estanques, nada é compartimentado, todo o conhecimento está interligado. Como pude observar ao longo da PES, quando os alunos se identificam com o trabalho proposto pelo professor, facilmente se consegue captar a sua atenção e, por consequência, que se envolvam na construção das suas aprendizagens. As tarefas como os jogos são um bom exemplo. O jogo possibilita o trabalho das relações interpessoais e promove o desenvolvimento individual que depende da interação com o meio. Como advoga Cochito (2004, p. 3) “(...) não há desenvolvimento individual sem a “intervenção” do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social”.

As tarefas com um carácter lúdico permitem a aprendizagem social, isto é, são significativas para a mudança de comportamentos e de autorregulação do conhecimento. De acordo com Vieira (2011, p. 126) “muita coisa pode o jogo ensinar a uma criança: o cálculo, a temática do género, os papéis sociais, a arrumação, a estruturação do espaço e das ideias, a ordem, as ordens, o social em miniatura, o desempenho preformante, a convicção, a persistência, etc.”. Porém, nem sempre se pensa no jogo como material didático-pedagógico porque, em contexto educativo, ele é encarado como uma vertente exclusivamente lúdica, através do qual não se adquirem conhecimentos. Julga-se que a sua função é simplesmente de passatempo, fatores pelos quais surge a recusa do valor formador do jogo em contexto de ensino formal (Ponte & Serrazine, 2000).

Perante o carácter formador e motivador do jogo, decidi implementar, por diversas vezes esta metodologia, nomeadamente numa aula com os alunos do 4.º ano, cujo principal objetivo era realizar uma revisão dos conteúdos, na área do Estudo do Meio, trabalhados ao longo do terceiro período. Definida a minha intencionalidade educativa, considerei adequado recorrer a um jogo de tabuleiro, a ser explorado em grande grupo. Por se tratar de uma turma com 12 alunos, foi relativamente fácil organizar o grupo de alunos.

O jogo era composto por um tabuleiro com 62 casas, por cartões com perguntas alusivas aos conteúdos, um dado, quatro marcadores e uma ampulheta. A turma foi organizada em 4 grupos de 3 elementos e, antes de se dar início ao jogo, foram definidas as regras, tanto para o respetivo recurso didático, como em relação ao comportamento. Este último aspeto revelou-se fundamental para um bom desenrolar da atividade. No que diz respeito ao trabalho em grupo, Lopes e Silva (2009) destacam a relevância de se definir uma planificação rigorosa de cada etapa para formar os grupos e de se identificar as características e competências dos alunos, para que todos os grupos tenham as mesmas características e regras de funcionamento. Neste sentido, os alunos foram responsabilizados, não encararam o jogo apenas como um momento lúdico ou um passatempo, tomaram conhecimento que se devia respeitar o tempo concedido, respeitar os colegas e saber esperar pela sua vez para responder (Figura 1).



Figura 1: Uma aluna a deslocar o marcador durante o jogo.

Com a implementação dos jogos em sala de aula, pretendi que os alunos desenvolvessem competências relativamente ao saber trabalhar em grupo. Porque na nossa sociedade, tudo é grupal. Como definem os autores Lopes e Silva (2009, p. 20) “(...) cooperar é actuar juntos, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais (...) os alunos devem conhecer as

vantagens de trabalharem juntos (...)”. Pelos motivos expostos, destaco os jogos como tarefas estimuladoras que proporcionam ao aluno o seu envolvimento emocional, social, cultural e cognitivo.

1.4. O aluno protagonista das suas aprendizagens

No processo educativo afirma-se como fulcral deslocar a centralidade do professor para o binómio aluno-professor. Do Vale (2016, p. 1) sustenta que “aprender é construir”. Ao professor cabe a tarefa de organizar a interação de cada aluno com os conhecimentos e de criar as condições que facilitem essas interações (geradoras de aprendizagens com significado). Ao aluno cabe o papel e a responsabilidade de construir o seu próprio conhecimento, envolvendo-se intimamente com ele. Ensinar o que já está pronto a consumir é o motivo gerador do insucesso dos alunos e do desencanto dos professores que ainda não abdicaram da condição de transmissores (*Ibidem*).

No seu dia-a-dia, os alunos lidam com vários tipos de fontes de informação, em boa parte difundidas através dos meios de comunicação social. Muita dessa informação é apresentada na forma de tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usando termos estatísticos. Segundo Martins e Ponte (2011), para que a informação possa ser compreendida é imprescindível que os alunos comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações e a desenvolver progressivamente a capacidade não só de interpretar como de selecionar e criticar a informação que recebem. Por isso, nos quatro primeiros anos de escolaridade, os alunos devem ter a oportunidade de realizar experiências que envolvam a organização e tratamento de dados.

A Interpretação e Análise de Dados é uma área da Matemática que, no mundo atual, apresenta grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico. Como destaca o Programa de Matemática do Ensino Básico (PM, 2013), o principal objetivo do ensino de Organização e Tratamento de Dados (OTD) é desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados, organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano. Tendo em conta um dos aspetos fundamentais da Matemática, que é partir das vivências dos alunos e do concreto para o abstrato, optei por dar ao aluno um papel ativo e implementar uma tarefa a partir da pesagem de maçãs. A mesma possibilitou aos alunos a recolha de dados e o seu registo para, posteriormente, construírem um diagrama de caule-e-folhas e interpretar os dados.

Num primeiro momento da aula, através de exposição dialogada, os alunos foram incentivados a partilhar os conhecimentos adquiridos na aula anterior no que concerne à OTD. Neste sentido, fez-se uma breve revisão sobre os diferentes gráficos e diagramas como também sobre alguns conceitos como: variável qualitativa e quantitativa, dados e amostra. Este momento demonstrou-se um pouco expositivo, no entanto, no processo ensino-aprendizagem há, por vezes, necessidade do professor recorrer à exposição/narração. Pereira (2010) destaca que ao falar de ensino explícito está-se a falar da atividade do professor, que intervém para tornar o complexo objeto de aprendizagem visível e claro para quem aprende.

De seguida, comuniquei aos alunos o conteúdo a ser explorado nesta aula, que tipo de tarefa se ia concretizar e quais os objetivos. Depois, cada aluno recebeu uma maçã, efetuou a sua pesagem, numa balança de cozinha, e escreveu o peso numa folha de registo e no quadro. Posteriormente, um aluno foi ao quadro traçar o eixo do diagrama de caule-e-folha e indicar o lado onde situar as folhas e o caule. Após se ter explorado e definido o algarismo dominante, seguiu-se a organização dos dados por outro aluno (Figura 2). Ao longo da tarefa, pude observar que os alunos estavam envolvidos no trabalho proposto e atentos às orientações. A dinâmica do ambiente educativo seria idêntica se eu tivesse registado no quadro uma série de números para os alunos copiarem nos cadernos e organizarem? No meu entender, revelar-se-ia uma aula expositiva, sem aprendizagens significativas para os alunos e durante a qual o seu papel seria passivo.

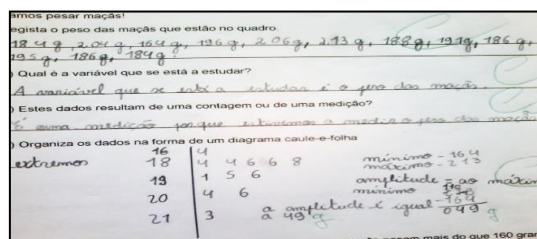


Figura 2: Ficha de registo e de trabalho.

Noutro momento, os alunos realizaram a interpretação dos dados organizados no diagrama caule-e-folhas elaborado no quadro e cujo objetivo era saber comunicar quantas maçãs pesavam mais do que 160 gramas, quantas tinham um peso igual ou superior a 190 gramas e se havia maçãs com um peso igual ou superior a 200 gramas. Esta fase realizou-se de forma dialogada e em grande grupo, sendo posteriormente efetuado o registo individual numa ficha. Após a organização dos dados no diagrama e a sua interpretação, foram explorados a partir dos conhecimentos dos alunos, os conceitos de extremos, mínimo e máximo, e como calcular a amplitude de um conjunto de dados. Desta forma, os alunos foram orientados para um autoquestionamento e para a comunicação que se revela uma dimensão fundamental e transversal a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Como referem Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), estas competências não se desenvolvem apenas por intuição, é fundamental desenvolver metodologias de sala de aula que promovam o

trabalho com as representações gráficas, possibilitando que os alunos realizem aprendizagens significativas sobre o conceito de gráfico e seus elementos e, conseqüentemente, desenvolvam a compreensão dos mesmos. Por fim, os alunos realizaram uma pequena ficha de trabalho com algumas tarefas de OTD com o objetivo de realizarem a sistematização das aprendizagens, como se evidencia na figura 3.

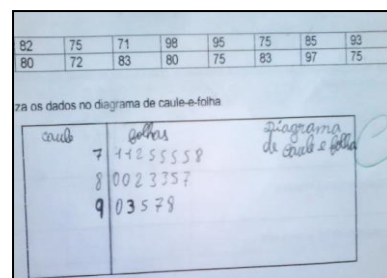


Figura 3: Construção de um diagrama de caule-e-folhas.

As representações gráficas (gráficos, tabelas e diagramas) surgem em diversos contextos do dia-a-dia dos alunos não exclusivamente escolares, e são usados, frequentemente, para comunicar dados estatísticos. Martins, Loura e Mendes (2007) justificam, assim, a necessidade de desenvolver nos alunos competências que os ajudem a representar e a interpretar essa informação de um modo crítico e reflexivo, elevando os seus níveis de literacia estatística.

Na minha opinião, quando um professor opta por dar um papel ativo aos seus alunos, não escolhe um caminho fácil. Colocar os alunos a construírem o seu próprio conhecimento revela-se tarefa difícil, tendo em conta que o professor necessita de conhecer cada aluno, as suas dificuldades, interesses, saber orientá-lo e nunca esquecer que cada aluno é único. No meu parecer, mais fácil é chegar à sala de aula e expor os conhecimentos científicos que se preparam em casa com muito pormenor, perante uma turma que se limita a ouvir e a responder de acordo com o que se pretende escutar. Contudo, não é este género de aulas que quero desenvolver em sala de aula com os alunos. Quero ser um professor que deixa os seus alunos questionarem-se, posicionarem-se e orientá-los nas suas procuras e dúvidas. Como diz o sábio provérbio chinês “não dar o peixe, mas ensinar a pescar”.

Neste crescimento e formação do aluno, o professor tem um papel elementar que se desempenha no desafiar a motivação do aluno que vê no professor o seu pilar. Como salienta Vieira (2011) o professor tem a árdua tarefa de “descer ao seu nível” de forma responsável, não o tratando como “mini adulto” mas como uma criança futuro adulto, dando-lhe as ferramentas para que construa o seu próprio conhecimento.

As ideias prévias, com as quais o aluno interpreta o mundo, podem revelar-se extremamente resistentes à mudança, fator que vai influenciar fortemente as novas aprendizagens. Segundo Teixeira (2011), o aluno é um mundo complexo onde figuram as preconceções, concepções alternativas, intuições ou teorias ingénuas, que se podem alinhar com as explicações científicas exploradas na escola ou, pelo contrário, se apresentar significativamente diferentes, constituindo

uma barreira à sua aprendizagem. Foi este mundo complexo que procurei observar e compreender para poder orientar, auxiliar e motivar os alunos no percurso difícil de aprendizagem.

As minhas aulas, numa visão construtivista, não consistiram apenas em falar e ouvir, mas sim num processo ativo e construtor. O aluno precisa de ser motivado para a aprendizagem, aprender a fazer, destacando sempre um carácter investigativo. Nesta perspetiva, o professor orientador não se cinge ao monólogo, levanta questões e torna-se parceiro, há comunicação do professor para o aluno, de aluno para professor e entre os alunos. O professor é orientador de etapas, desafiador e questionador. A participação e a tomada de decisões pelos alunos, em clima aberto e democrático, destacam-se como pilares fundamentais para a construção da aprendizagem, partindo de problemas reais (Pereira & Azevedo, 2005). Desta forma, o aluno não deverá receber tudo pronto, será incentivado a problematizar, a questionar-se e a fazer relação do que já conhece com o que aprende.

A escola não deve ser encarada, pelos alunos, como um castigo, mas sim um meio onde se fazem aprendizagens, amizades e em que o jogo e a brincadeira estão presentes. As crianças, em sala de aula, passam muitas horas sentadas sem se poderem movimentar, porém, elas têm necessidade de brincar, de se exprimir livremente sem medo de errar. Neste sentido, Aguilar (2001, p. 33) confirma o interesse das expressões como fundamental para “(...) que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário”. Como pude vivenciar, as aulas de Expressões Integradas requerem, sem dúvida, um trabalho de preparação muito exigente da parte do professor. Todavia, um trabalho compensatório pela promoção de aprendizagens efetivas que prevalecem e que facilmente são mobilizadas e aplicáveis a qualquer área do conhecimento. Deste modo, implementei aulas de Expressões que permitissem a construção de conhecimentos mas também momentos de fruição.

No que concerne às Expressões, decidi implementar, numa aula com os alunos do 2.º ano, a atividade de Expressão e Educação Físico-Motora “coelhos às tocas” que decorreu no exterior. Num primeiro momento, dentro da sala de aula, foi necessário realizar, através de um diálogo, uma preparação de modo a informar os alunos em que consistia a atividade e quais eram as regras, tanto para o jogo como para o comportamento.

Num segundo momento, os alunos direcionaram-se a pares para o exterior. Quando chegaram ao local, foi-lhes pedido para se sentarem no chão e solicitei a dois alunos que formassem os dois grupos: um para as tocas, outro para os coelhos. Com esta atividade de Expressão e Educação Físico-Motora, pretendi que os alunos desenvolvessem diferentes tipos de capacidades

coordenativas: como a orientação espacial; a capacidade de determinar e modificar a posição e movimento do corpo no espaço; o equilíbrio: capacidade necessária à conservação ou recuperação de uma posição corporal estável e reação e a capacidade de responder o mais rápido possível a um estímulo. Como se pode observar na figura 4, os alunos mostraram-se envolvidos na atividade e cada vez que dizia “coelhos às tocas” cada um procurava entrar na toca (por baixo das pernas de um colega).



Figura 4: Os alunos de 2.º CEB durante a atividade “coelhos às tocas”.

Durante a atividade, foi óbvio o barulho e alguma agitação, por parte dos alunos. Contudo, na minha opinião, estas situações eram naturais e parte integrante da aula com crianças de sete anos, que necessitavam de se exprimir livremente com a voz e o corpo. No meu entender e como defende Sá (2016), brincar e aprender têm de caminhar juntos. Até porque aprender é divertido e, brincar com o conhecimento significa desmanchar e reconstruir, confundir e religar. Tocá-lo. Senti-lo. Imaginá-lo. No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) também é dado especial destaque às artes na educação. Neste enfatiza-se que as artes são indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. Elas articulam imaginação, saber e emoção. A partir das artes, o professor consegue propor desafios coletivos ou pessoais, conduzindo à construção da identidade pessoal e social.

No final da atividade, pedi aos alunos para se sentarem no chão a fim de se realizar uma reflexão (Figura 5). De seguida, coloquei as seguintes questões:

Professora: O que gostaram mais nesta atividade?

Aluno: Ter aulas fora da sala de aula!

Aluno: Gostei de jogar em equipa!

Aluno: Gostei de fazer de conta que era um coelhinho!

Professora: Quais foram as dificuldades que sentiram?

Aluno: Encontrar uma toca quando eu era um coelho!

Aluno: Estar sempre atento!

Professora: Gostariam de voltar a realizar atividades semelhantes a esta? Porquê?

Aluno: Foi uma aula diferente!

Professora: Diferente porquê?

Aluno: Porque estivemos no exterior!



Figura 5: Reflexão no final da atividade.

Aluno: Na próxima aula de Expressões podemos voltar a jogar?

Aluno: Gostei muito, podemos repetir na próxima aula de Expressões?

Perante as respostas, compreendi que os alunos gostaram de estar no exterior e da dinâmica da atividade. Estes desenvolveram competências de uma forma lúdica e puderam correr e rir livremente.

Durante a atividade, os alunos respeitaram as regras exploradas em sala de aula e estiveram atentos às instruções. Durante algumas semanas, sempre que se iniciava uma aula de Expressões os alunos perguntavam, frequentemente, se íamos jogar aos “coelhos às tocas”. No meu entender, esta pergunta evidenciava o quanto a atividade tinha sido significativa e motivante para os alunos. Esta situação deixava-me feliz e confiante para implementar e explorar novamente este tipo de trabalho.

1.5. A reflexão no processo de ensino-aprendizagem

Em relação ao paradigma do professor reflexivo, isto é, que reflete sobre a sua prática, este é, hoje em dia, dominante na área da formação dos professores. De acordo com Nóvoa (2001), é impossível imaginar a profissão docente em que essas práticas reflexivas não sejam uma realidade. Quando se afirma que um professor tem dez anos de experiência não se está a afirmar que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes? Neste sentido, a mesma não é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre a mesma.

Em contexto educativo, a dimensão reflexiva dever-se-á executar de uma forma cíclica, e em três níveis: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Relativamente ao primeiro nível, a reflexão deve ser realizada durante a ação a fim de se perceber o efeito direto de determinado ato; no segundo nível, esta dimensão reflexiva deve-se realizar depois da ação/acontecimento, com a qual se pretende tomar consciência das ações praticadas a fim de as (re)pensar. No último nível, a reflexão visa a melhoria de práticas futuras, o que implica um maior conhecimento do contexto circundante (político, social, cultural e pessoal), ajuda no entendimento de novos problemas e na descoberta de novas soluções, fatores que, no meu entender, permitem a progressão profissional do professor (Oliveira & Serrazina, 2002).

Quando o professor realiza uma planificação reflexiva, de uma determinada tarefa em qualquer área a ser trabalhada com os alunos da sua turma, esta deverá sempre ter em conta a heterogeneidade que existe na sua sala de aula. Como pude testemunhar, cada aluno tem o seu ritmo de trabalho, as suas dificuldades, os seus conhecimentos prévios e conceções alternativas, logo o professor deve saber desconstruir e ajudar a reconstruir esse conhecimento. Na minha

perspetiva, um professor que reflete sobre a sua prática é um profissional em permanente autoquestionamento que não se acomoda com o dia-a-dia em sala de aula, ao invés disso, há uma procura contínua e incessante para que as suas aulas não caiam na rotina. Um professor que se revela um modelo para os seus alunos, uma pessoa motivada, empenhada e o demonstra nas suas atitudes, postura e o gosto pelo que faz.

Numa aula de Português, com os alunos do 2.º ano, na qual se explorou o “ç” a partir da visualização do vídeo “Mimi Caçarola” de Ana Vasconcelos, coloquei algumas questões, proporcionando um momento de partilha em grande grupo sobre palavras com “ç” que os alunos tinham conseguido ler durante o vídeo. Deste modo, solicitei que colocassem o dedo no ar para poderem dizer as respetivas palavras. Porém, surgiu alguma agitação, observei que alguns alunos colocavam o dedo no ar e esperavam que eu desse a palavra, outros colocavam o dedo no ar e respondiam ao mesmo tempo e alguns diziam as palavras sem esperar pela sua vez. Tentei orientar os alunos e fui escrevendo no quadro as palavras proferidas mas foi difícil gerir este momento.

Quando disse que já tínhamos muitas palavras no quadro, ouvi alguns alunos dizerem que não tinham dito nenhuma, depois alguns referiam que sabiam mais e, assim, foi necessário parar a aula cerca de 5 minutos e colocar o tom de voz mais baixo para que os ânimos se acalmassem e dar seguimento ao trabalho. Ao refletir, ao fim do dia, sobre esta aula questionei-me: Qual foi a razão do burburinho? Será que as estratégias definidas para aquela aula de Português foram as mais adequadas? Para aula de amanhã, devo utilizar a mesma estratégia para realizar uma “chuva de ideias”?

Esta reflexão levou-me a deduzir que nesta aula os alunos queriam todos participar, partilhar os seus conhecimentos, mostrarem à professora que sabiam responder e que tinham estado atentos durante a visualização. Deveria encarar esta atitude como mau comportamento? Claro que os alunos devem respeitar as regras e compreender que o professor é quem decide e orienta a aula! Mas na minha opinião, esta postura mostrou que os alunos tinham necessidade de comunicar e gostavam de participar. Assim, para a aula de Português do dia seguinte, pensei numa estratégia que admitisse a participação de todos os alunos e com a qual conseguisse gerir melhor o tempo e controlar a turma. Durante o trajeto para casa, fui relembrando a aula e refletindo como poderia realizar a “chuva de ideias” com os alunos sobre o tema “inverno” na aula do dia seguinte. Se foi solicitado aos alunos que dissessem as palavras oralmente e isso permitiu algum desassossego, deveria, então, solicitar a escrita das mesmas.

No início da aula seguinte, a partir de uma pequena exposição dialogada, comuniquei aos alunos o que se pretendia trabalhar. Estes, partindo dos seus conhecimentos e vivências, escreveram num pedaço de papel, que eu distribuí, uma palavra sobre o inverno. Assim, os alunos pensaram na palavra para depois escrevê-la e, de seguida, passei pelos alunos e recolhi os papéis para um saco. Depois, solicitei a alguns alunos, escolhidos de forma aleatória, que retirassem os papéis do saco um a um, escrevi as palavras no quadro e os alunos registaram-nas no caderno de Português. Com esta estratégia, foi possível a participação e o envolvimento de todos os alunos, sem que surgissem momentos de agitação. Tendo em conta que era a primeira vez que se aplicava esta estratégia em sala de aula com estes alunos, observei que estavam muito atentos ou, melhor dizendo, surpreendidos.

Posteriormente, comuniquei aos alunos qual o trabalho a ser realizado. Cada aluno devia escrever frases com uma ou mais palavras à sua escolha ou um texto. Se no dia anterior, na sua maioria, os alunos escreveram frases, nesta aula muitos foram os que escreveram textos. Após o intervalo da manhã, cada aluno leu uma frase ou o seu texto para os seus colegas e, apesar de alguns por vezes estarem desatentos, houve um momento de partilha que permitiu ouvir o que os colegas escreveram, como colocaram a voz para ler e todos respeitaram o momento em que se realizava a leitura por parte de um colega.

1.6. A avaliação: elemento chave no processo de ensino-aprendizagem

Em contexto educativo, a avaliação é um elemento chave em todo o processo de ensino-aprendizagem. Mas o que significa avaliar? Para Lopes e Silva (2012) avaliar é realizar uma série de ações contínuas, que os professores fazem diariamente na sala de aula, para obter informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com o resultado dos testes que são, em última instância, uma simplificação da avaliação. A avaliação desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois possibilita ao professor compreender e diagnosticar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos.

Durante muito tempo, como refere Ferreira (2007), a avaliação das aprendizagens esteve, essencialmente, associada aos paradigmas quantitativos, assentes nos pressupostos da objetividade, rigor e com ênfase no resultado da aprendizagem, a curto prazo. Daí que a avaliação se exprimisse numa nota, obtida em função dos objetivos que o aluno cumpria. Atualmente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos destes níveis de ensino. Os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do

ensino, de modo que se possam superar, em tempo útil e de forma apropriada, dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo que se reforçam os progressos verificados.

A avaliação, realizada pelos professores em sala de aula, contribui para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular, como definem Alves e De Ketele (2011), a avaliação formativa que se evidencia como um processo pedagógico que visa melhorar as formas de aprender e de ensinar. Consequentemente, como afirmam Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa constitui um conjunto de informações que auxiliam o professor a melhorar e adequar as suas práticas às dificuldades apresentadas pelos alunos e por si mesmo. Não obstante, os dados recolhidos pelo professor devem ser do conhecimento do aluno para que se consciencialize das suas dificuldades e facilidades e as possa retificar, no caso das dificuldades, com o auxílio do professor, colegas ou outros intervenientes. Assim, valoriza-se um processo que visa, em primeira instância, ajudar o aluno em todo o percurso da sua formação e melhorar o seu desempenho, isto é, avaliar o processo e não exclusivamente o produto.

Apesar do exposto anteriormente, quantas vezes me questioneei sobre a importância que a avaliação desempenha no ensino formal. Avaliar para quê? Como e quando? No meu parecer avaliar é, sem dúvida, o elemento mais difícil e complexo a implementar em contexto educativo. Entendo que a avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou sumativa tem sempre um lado de subjetividade e, não de imparcialidade, dimensões difíceis de gerir, tendo em conta que o professor trabalha em sala de aula com alunos que demonstram afetos e que partilham vivências emocionais com o único adulto que está presente na sala de aula.

Ao longo das PES constatei, através da observação e reflexão, que ao descurar esta dimensão, não conseguiria definir objetivos. Um professor que não avalia as aprendizagens dos alunos, de uma forma contínua, desconhece os interesses, conhecimentos e dificuldades dos seus alunos e, por consequência, não os consegue orientar e auxiliar no percurso escolar no qual, por vezes, se envolvem vertentes emocionais e sociais. Para mim, inicialmente, avaliar significava elaborar grelhas de registos que tentava preencher durante as aulas, porém, tendo em conta o número de itens e os objetivos da avaliação, esta revelava-se inexecutável. Neste sentido, encetei reflexões sobre esta dimensão e verifiquei que devia definir melhor os critérios de avaliação, as escalas a aplicar e o número de alunos que queria avaliar. Com o decorrer do tempo, percebi que, para além das grelhas de registos, também a observação e o questionamento eram ferramentas úteis para realizar uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das PES aprendi, com as orientações dos professores e leituras, que a avaliação é um indicador

imprescindível da eficiência do progresso do sistema educativo que permite a reflexão sobre ele mesmo, tendo como foco o sucesso do aluno.

Como apresentado por Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), o aluno deve “transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras”. Porém, após duas semanas em contexto educativo com os alunos do 2.º ano, observei que estes andavam a descurar a caligrafia.

Nesta situação, a avaliação realizou-se através da observação direta e da correção dos trabalhos de casa dos alunos. Mas como motivar os alunos para uma caligrafia mais cuidada? Como afirmam muitos investigadores, o professor é o modelo, logo, se o aluno observa no quadro uma caligrafia cuidada, este irá repetir esse modelo, e verdade seja dita, sempre que dizia:

Professora: Cuidado com a vossa caligrafia! Olhem para o quadro, escrevam devagar e apliquem-se porque vocês conseguem ter uma caligrafia muito bonita!

Aluno: A minha caligrafia vai ser mais bonita que a tua! Vais ver!

Professora: Muito bem! Gosto de te ouvir falar com tanto entusiasmo! Acredito que vais conseguir!

Ao longo das aulas, fui observando que os alunos desta turma reagiam muito bem à motivação e aos desafios. Consequentemente, talvez uma frase os motivasse para uma escrita mais aplicada. No início de uma aula escrevi no quadro a seguinte frase: *A minha caligrafia é a mais bonita do mundo!* De seguida, pedi a um aluno para ler a mesma e depois solicitei a sua leitura em grande grupo. Durante a aula, circulei pela sala e observei que os alunos estavam a escrever devagar e de forma mais aplicada. A partir daí, comecei a escrever, no início de cada dia de aula, essa frase no quadro e houve um dia em que um aluno me perguntou se podiam copiar a frase para o manual e para o caderno. Confesso que fiquei muito satisfeita com este momento, demonstrou que esta estratégia era motivadora e significativa para os alunos. Após alguns dias um aluno perguntou-me:

Aluno: Podemos escrever outra frase?

Professora: Que frase queres escrever?

Aluno: A minha caligrafia é a mais bonita do universo!

Professora: Todos gostam desta frase?

Alunos: Sim!

Professora: Então, a partir de agora esta será a nossa frase!

Com esta estratégia, os alunos melhoraram a caligrafia. Nos momentos de escrita, muitos eram os alunos que me chamavam para eu verificar se a caligrafia estava bonita:

Aluno: Professora! Podes ver se a minha caligrafia está bonita?

Professora: Muito bem! A tua caligrafia está muito melhor! Deves continuar a aplicar-te!

Estes esforços e melhorias por parte dos alunos deixavam-me muito satisfeita. Durante as PES, constatei que alunos motivados são alunos com uma maior predisposição para aprenderem, realizam as tarefas com mais entusiasmo e revelam um ritmo de trabalho mais dinâmico.

1.7. A planificação

Quanto à componente de planificação, despontaram algumas questões sobre o que se pretendia com a elaboração deste trabalho: O que significa planificar? E qual é a sua finalidade? Ao elaborar uma planificação, o professor enceta um momento de reflexão sobre as estratégias, materiais, gestão do tempo e a avaliação entre outras dimensões relevantes para uma ação educativa adequada a cada grupo. Zabalza (1992, p. 48) refere que “em contexto educativo, o profissional planifica para esquematizar, e organizar o seu trabalho, embora não exista nenhuma forma rígida ou definida para o fazer. Existem sim tipologias distintas de planificação”. A planificação define-se como um processo complexo, multifacetado e constante que interage e é influenciado por outros fatores do ensino como a atuação, avaliação e gestão de sala de aula (Arends, 2008). Como apresentado numa das minhas reflexões no 1.º CEB:

houve o cuidado das minhas planificações terem como base o currículo e os programas oficiais. Contudo, consciente da necessidade de adaptação destes documentos que estes documentos devem ser ajustados ao contexto educativo, procurei sempre adapta- -los às características e ao contexto em que estão e onde os alunos se inserem [Anexo II: Reflexão de intervenção partilhada 1.º CEB (2.ºano)].

No contexto educativo, as experiências e vivências influenciam a planificação. No entanto, será que este instrumento de trabalho é inflexível? No meu entender, a planificação é um instrumento de trabalho essencial, a partir do qual o professor estrutura e organiza a aula. Para a sua elaboração, realiza-se uma reflexão antes, durante e depois, isto é, de uma forma contínua. Um professor que planifica as suas aulas, vive cada momento antes das mesmas acontecerem, para adequar a sua ação educativa, a partir dos documentos orientadores, tendo em conta as características de cada aluno, o seu ritmo de trabalho e interesses tendo como objetivo as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

Um professor que conhece os seus alunos sabe antecipar algumas dúvidas ou interesses. Todavia, surgem momentos inesperados que advêm, com muita frequência, da interação, ou questionamento do aluno face aos conteúdos explorados. Ao longo do dia “a aula acontece” e determinados momentos surgem de uma forma imprevista, porque os alunos têm curiosidades e dúvidas, situações que refletem o seu envolvimento. Os alunos têm necessidade de partilharem

os seus conhecimentos e conceções alternativas. Desta forma, certos momentos, definidos numa planificação, podem ser alterados e dar lugar a outras situações não menos importantes para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências pelos alunos.

Numa aula de Português, trabalhei com os alunos de 2.º ano o conto de Adolfo Coelho *O rabo do gato*. Ao planificar esta tarefa, refleti sobre a forma de explorar o tema, visando aprendizagens significativas para os alunos. No início da aula, comecei por comunicar aos alunos que iríamos explorar um Conto Popular Português, sabendo que alguns alunos já tinham lido este tipo de texto. De seguida coloquei as seguintes questões:

Professora: Quem sabe o que é um conto?

Aluno: Uma história!

Professora: O que é uma história?

Aluno: Uma história é quando contamos ou lemos um texto que tem personagens e acontecem muitas coisas!

Professora: Que coisas?

Aluno: Alguns personagens casam, outros viajam, às vezes têm amigos...

Professora: As personagens são sempre homens ou mulheres. Certo?

Aluno: Não! Às vezes são animais!

Professora: Alguém me consegue dar um exemplo?

Aluno: Por exemplo na história O Gato das Botas, o gato fala... e é manhoso!

Com este diálogo, permiti que os alunos partilhassem os seus conhecimentos prévios, a partir dos quais relacionaram e construíram novas aprendizagens. Nesta aula, lembrei a informação, referida pelos alunos no mês de setembro, registada através do preenchimento de um questionário, mais precisamente numa aula de Cidadania que tinha como objetivo recolher informação sobre os alunos (Figuras 6 e 7). Num dos tópicos “um livro que gostei de ler”, os alunos mencionaram alguns contos que tinham lido, porém, desconheciam que se tratava deste tipo de texto. Na minha opinião, revelou-se fundamental que o aluno relacionasse as aprendizagens que realizou em contexto de ensino formal com os que adquiriu a partir das suas vivências porque estas duas dimensões complementam-se.

Handwritten response to a survey question. The question is: "Questão c : Gosto de ler livros? sim não ". The answer to question d is: "Questão d : Um livro que gostei de ler foi... O gato das botas".

Handwritten response to a survey question. The question is: "Questão c : Gosto de ler livros? sim não ". The answer to question d is: "Questão d : Um livro que gostei de ler foi... Branca de Neve".

Figuras 6 e 7: Respostas à pergunta *Um livro que gostei de ler*.

A partir do título e da projeção de algumas ilustrações do conto, pedi à turma que efetuasse inferências em relação aos acontecimentos e personagens da história. Os alunos mostraram-se participativos, referiram características dos personagens e realizaram a análise pormenorizada da imagem apresentada em PowerPoint. Um aluno referiu que o gato não tinha rabo, observação que despertou a imaginação de outros que retorquiram:

Aluno: O rabo está dentro da roupa!

Aluno: Também há gatos sem rabo!

Aluno: O gato é muito gorducho!

Aluno: E está vestido como se fosse uma pessoa!

Ler para as crianças, em aula, contos, poemas, avisos, notícias de jornal e todo o tipo de texto é uma necessidade educativa. Como referem Curto, Morillo e Teixidó (2008), ao ler para as crianças, o professor não apenas as põe em contacto com os textos escritos mas também lhes oferece um modelo de como se lê. Por isso, é importante que, ao ler em voz alta, o professor mostre as estratégias que utiliza para ler: folheia o livro, lê com determinado ritmo e entoação, faz perguntas enquanto lê, formula em voz alta, elabora previsões e elabora hipóteses do que pode vir a seguir, recapitula o que leu, resume e comenta.

Ao planificar esta aula e durante a preparação dos materiais, constatei que o conto era um pouco extenso. Assim, decidi que o mesmo devia ser explorado por parágrafos, recorrendo ao questionamento e momentos de reflexão relativamente ao que ia acontecendo em cada um deles:

Professora: O que será que vai acontecer a seguir?

Professora: Será que o gato vai, novamente, furtar algo a alguém para dar a outra pessoa?

Aluno: O gato está sempre a tirar e depois dá!

Aluno: Isso já aconteceu com o barbeiro, com a peixeira e agora se calhar vai acontecer o mesmo com a mestra!

Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2008), os procedimentos gerais da leitura são a antecipação do conteúdo, ativação de conhecimento prévios, formulação de questões guia de leitura, recapitulação, motivação e interesse pela leitura de textos. Neste sentido, o professor tem uma atitude ativa diante do texto, deve fazer perguntas, estabelecer relações com o já sabido, formular hipóteses, opiniões pessoais e julgamentos. Deste modo, orientei a exploração do conto através destes tópicos que se demonstraram fulcrais na interpretação e compreensão de um texto. A partir do questionamento, pude constatar, que os alunos ouviram atentamente a leitura do texto e responderam de uma forma assertiva. Esta situação foi reveladora da compreensão do texto.

Na sala de aula, o professor questiona frequentemente os seus alunos, ainda, com o único objetivo de se certificar que o aluno sabe ou não os conteúdos apresentados. Contudo, Azevedo (2007) ressalta que as perguntas apresentam uma série de objetivos mais amplos: captar a atenção dos alunos, relacionar o conhecimento prévio com o tema, diferenciar a informação relevante daquela que é irrelevante e favorecer a compreensão.

Ao longo das diferentes PES, testemunhei as dificuldades que se apresentam quando se tem uma turma com 26 alunos. Nesta situação, revela-se difícil uma maior proximidade e partilha com os mesmos. Deste modo, dar apoio a cada aluno torna-se uma tarefa árdua. Porém, na minha opinião, não impossível. Para tal, surge a importância do envolvimento afetivo que se revela imprescindível ao sucesso educativo. Assim, como referem Pereira e Azevedo (2005), criar situações em que o professor e alunos se envolvam afetivamente é condição para o sucesso. Porque em traços gerais, o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulo e afeto e por favorecer um clima de confiança.

Outra das aprendizagens, realizadas neste processo de formação, foi começar a planificação a partir da estipulação dos objetivos da aula. No início da PES, após os professores cooperantes indicarem os conteúdos que deveria abordar ou de acordo com as planificações anuais/mensais da turma, iniciava a planificação a partir da sequência de tarefas. Perante essas orientações, delineava os objetivos de aula, no entanto, ao realizar uma análise e reflexão sobre esta sequência, verifiquei que este procedimento se traduzia em inúmeros objetivos e ideias pouco claras quanto ao papel do aluno e às suas aprendizagens. Relativamente à definição dos domínios e subdomínios de aprendizagem, como para elaboração dos objetivos gerais, tive sempre como modelo principal as orientações curriculares, designadamente os programas e metas curriculares. Contudo, para definir os objetivos específicos, atendi às particularidades das atividades tendo em conta as características dos alunos.

CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO NO 2.º CEB

Neste capítulo apresento uma dimensão reflexiva sobre as experiências de ensino e aprendizagem que vivenciei ao longo da Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB nas áreas disciplinares de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais.

No ano letivo de 2015/2016, realizei, no 1.º semestre, o estágio de 2.º CEB, nas vertentes de Português e de História e Geografia de Portugal num Colégio com Contrato de Associação, situado na cidade Leiria. A turma de Português de 5.º ano era composta por 29 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, as aulas decorreram numa turma do 6.º ano com 31 alunos de idades compreendidas entre os 11 e 12 anos.

No segundo semestre do mesmo ano letivo, na vertente Matemática e Ciências Naturais, o estágio decorreu numa Instituição Escolar Pública no Concelho de Leiria, sendo a Professora Cooperante a mesma para as duas áreas, porém, com turmas do 6.º ano diferentes. A turma de Matemática constituída por 22 alunos e a de Ciências Naturais por 28 alunos. Em ambas as turmas os alunos tinham as idades compreendidas entre os 11 e 13 anos.

2.1. O contexto educativo de 2.º CEB em Portugal

O 2.º CEB é constituído por dois anos letivos lecionados em regime de pluridocência. No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais. Para cada ano (5.º e 6.º) em Línguas e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal) a carga horária semanal é de 500 minutos, em Matemática e Ciências (Matemática e Ciências Naturais) é de 350 minutos. Quanto à Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical) são 270 minutos semanais e para a Educação Física, 135 minutos. A língua estrangeira de Inglês inicia-se obrigatoriamente neste ciclo e prolonga-se no 3.º Ciclo, num mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

A transição dos alunos do 1.º CEB para o 2.º CEB é uma situação que nem sempre se revela tranquila. Como pude observar, no início do ano letivo, numa turma do 5.º ano, este processo pode revelar-se, por vezes, difícil para estes alunos que vêm de um modelo de monodocência do qual trazem rotinas que foram adquirindo ao longo de 4 anos. Ao chegarem ao 5.º ano, estes alunos deparam-se com outra realidade do ensino formal, onde lhes é exigido outra dinâmica,

uma organização diária diferente, um contacto com alunos com mais idade que, por vezes, pode desencadear situações difíceis de gerir.

Outro aspeto que importa referir são as turmas com um elevado número de alunos. Um professor do 2.º CEB tem várias turmas com um número elevado de alunos. Como pode o professor implementar em sala de aula um ensino diferenciado e ter em conta as individualidades de cada aluno? Esta situação dificulta um ensino diferenciado, mas não deve ser um obstáculo que impeça ao professor chegar a cada aluno. Deste modo, importa frisar que os professores têm de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes. Estes desafios “(...), ao exigirem uma contínua procura dos “caminhos” e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular” (Leite, 2003, pp. 22-23).

O professor deve proceder a uma adaptação curricular que proporcione a diferenciação pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem em sala de aula diversificados, de forma a promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Esta dimensão exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se criem condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997). Na perspetiva de Perrenoud (2001, pp. 44-45) diferenciar implica “não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia”. Deste modo, diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

2.2. Português

Para o ensino do Português, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, no Programa de Português (2015) definem os conteúdos por ano de escolaridade e apresentam uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares apresentam, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que possibilitam avaliar a aquisição dos objetivos.

Os conteúdos do Programa estão articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem. No Programa de Português (2015), a organização dos conteúdos,

nos três ciclos de Ensino Básico, permite ampliar um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, competente para progredir para outros graus de ensino. No que concerne o 1.º e 2.º Ciclo, o Programa e correspondentes Metas Curriculares organizam-se em quatro domínios de referência: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Num primeiro momento importa refletir sobre a importância da Literatura e o que legitima a sua exploração em sala de aula. A mesma, enquanto manifestação artística, revela-se como uma forma de distanciamento da realidade do quotidiano (da vida de cada um de nós e de quem somos realmente) a partir da criação de outros mundos. Neste sentido, a Literatura provoca uma consequência sobre o recetor seja de fruição, de reflexão ou de aprendizagem. O professor leva para a sala de aula a Literatura porque ela apresenta-se como uma força que tira os alunos do aqui e agora, para que eles se sintam transportados para outros lugares e tempos, se tornem íntimos de outras pessoas, membros de outras culturas, que os faça ouvir e sentir a realidade, para ampliar os seus horizontes do conhecimento cultural (Pereira, 2010).

A minha Prática Pedagógica de 2.º ciclo, na vertente de Português, decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade composta por 29 alunos com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. A partir da observação, foi-me possível constatar que cada aluno evidenciava conhecimentos, ritmos de trabalho, interesses e vivências diferentes. Por consequência, coloca-se uma questão quanto à seleção de textos tendo em conta os conteúdos definidos pelo Programa: Que texto vou seleccionar para trabalhar com os alunos em sala de aula? Segundo Reis e Adragão (1992) o aprendente é mais importante do que a matéria que se ensina, neste sentido o professor deve propor comportamentos verbais adequados que têm por base a compreensão entre dimensões linguísticas e comportamentos verbais e não-verbais do aluno, respeitar as suas produções e que a função comunicativa comporte uma vertente informativa, interpessoal e textual.

Tendo em conta a grande diversidade de textos de literatura para a infância, a seleção dos textos pressupõe a reflexão acerca das seguintes questões “Por que razões penso que este texto justifica tempo que tanto eu como os alunos lhe vamos dedicar? Que objetivos de aprendizagem nos permite este texto perseguir?”

A escolha, para uma aula de novembro, incidiu sobre uma lenda árabe de autor desconhecido, intitulada *Dois amigos*, recontada por Isabel Ramalhete e João Pedro Mésseder, incluída no livro intitulado *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*. Esta opção, recomendada pelo Plano Nacional de Leitura, baseou-se nas potencialidades linguísticas que oferecia, na medida em que possibilitou uma reflexão, por parte dos alunos, acerca dos recursos linguísticos que o autor

utiliza para transmitir a sua mensagem (Dispy & Dumortier, 2008, citados por Gamboa, 2012). As lendas são transmissões orais, que podem possuir algo de real ou de imaginário. De acordo com Parafita (2005), a lenda pode ser mais verdadeira e mais histórica do que o conto e a mesma possui uma ação do maravilhoso com um local exato e com personagens bem explícitas.

A partir desta escolha, numa primeira abordagem, revelou-se essencial explorar com os alunos o que é o património oral e que relevância este tem na nossa sociedade. Para (Traça, 1992) o património oral é considerado como um dominante suporte cultural de conhecimento, sabedoria, práticas sociais, juízos de valor mas também permite que o leitor recorra à criatividade e imaginação. A mesma autora refere, ainda, que a maior parte das histórias tradicionais prima pela clareza, pela nitidez da estrutura narrativa e pela definição das personagens. Nesse sentido, a lenda é um veículo transmissor de conhecimento com o qual o aluno deve contactar e, com as orientações do professor, abrir os seus horizontes, percorrer outros mundos e construir novos conhecimentos.

Um dos objetivos, relacionado com esta preferência, relacionou-se em dar a conhecer ao aluno que ao longo dos anos foi recolhido um vasto património de tradição oral, lendas históricas, mitológicas e narrativas imaginárias. Obras recolhidas em todo o nosso país mas também noutros países, nos quais a cultura e as ideologias são diferentes das que os alunos das nossas escolas vivem. Por consequência, este património, tão vasto, tem como principal função preservar e compilar as narrativas imaginárias passadas de geração em geração. De facto, sensibilizei os alunos para a preservação de memórias locais e regionais e que muitos foram os autores que se dedicaram à recolha de lendas e mitos, trabalho, permitindo que esse vasto património chegasse até nós (Machado, (2014).

Relativamente à compreensão de textos, desenvolvi em sala de aula estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura dos mesmos. Antes da leitura dos textos, os alunos foram questionados de forma a explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento sobre o tema e a antecipar conteúdos tendo por base os elementos paratextuais e com o objetivo de motivar os alunos para a leitura. Como refere Morais (1997, citado por Carvalho, 2011, p. 182) “ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir-lhe que o mantenha”.

A partir da ilustração presente na lenda, orientei os alunos para a compreensão inferencial com base nos conhecimentos prévios de cada aluno. Momentos de inferências permitem preencher os “não ditos” e, dão sentido ao efetivamente dito. Depois da leitura, trabalhei com os alunos a compreensão literal cuja resposta está direta e explicitamente disponível no texto, exigindo que o

aluno recorresse à memória para responder uma leitura crítica. O meu papel era orientar os alunos na comparação da informação e ideias do texto com os conhecimentos e experiências pessoais, a fim de formularem juízos de valor e a apreciação, a articulação de respostas emocionais e estéticas com o texto, de acordo com valores pessoais e culturais de cada um (Sousa, 1993).

Deste modo, optei por selecionar uma lenda cuja mensagem versava sobre a amizade e os seus valores inerentes, ou seja, de teor concreto “próximo”. Um texto em que o conteúdo é familiar aos alunos. Segundo Albuquerque (2006), esta familiaridade considera-se um meio pedagógico, útil para o professor, na medida que, através dele, se pode induzir os alunos “a construir histórias de experiências similares, organizando narrações com tópicos programáticos e temas curriculares”.

Esta lenda que se definia como um texto curto possibilitou que os alunos fomentassem o raciocínio dedutivo, análise de ações, antecipação de acontecimentos, previsão de acontecimentos e a apreciação valorativa do texto. Para a sua exploração foram utilizadas estratégias como o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do aluno; a análise da estrutura intertextual; a exploração do tema, personagens e acontecimentos; a exploração do significado do texto através da discussão coletiva (Sim-Sim, 2007).

Os fatores que marcam a diferença na dificuldade de compreensão de textos pelo leitor estão relacionados com o conhecimento prévio sobre o tema, o conhecimento dos vocábulos e expressões apresentadas no texto (Sim-Sim, 2007). De forma a colmatar possíveis dificuldades, antes da leitura dos textos procurei dialogar com os alunos sobre o tema do texto de modo a ativar os seus conhecimentos e a partilhá-los em grande grupo. No que se refere ao conhecimento dos vocábulos, implementei estratégias diversificadas, como a nova leitura do texto, procurei que os alunos identificassem o significado através da contextualização ou, ainda, questionando os alunos. Porque ler é essencialmente comunicar, é recorrer aos livros, dirigindo-lhes perguntas para obter informações, prazer, concordar ou discordar (Azevedo, 2007).

Após a minha leitura expressiva da lenda para os alunos, e a partir de questionamento, os alunos foram solicitados a realizarem seu reconto. Como refere Francisco (2012) o reconto é uma atividade extremamente importante, porque é uma técnica que auxilia os alunos não só na compreensão como ainda na retenção de informação do texto para posterior reescrita de uma história, auxiliando o aluno na apreensão da estrutura da sequência do texto narrativo.

Creio ser fundamental criar uma rotina que inclua ler ou narrar histórias diariamente, com diferentes formatos, procurando aproveitar as vivências do cotidiano. Deste modo, as conversas sobre as histórias ouvidas e lidas auxiliaram os alunos a concentrarem-se, a recorrerem ao diálogo e à conversa para se expressarem. Neste caso, a lenda apresentava situações em que os valores da amizade se encontravam no texto de uma forma implícita. A partir de questões, motivei os alunos para a partilha de opiniões e para se posicionarem, de uma forma crítica, relativamente às atitudes de cada personagem, no sentido de formar cidadãos reflexivos, que não aceitam as situações do dia-a-dia tais como elas se apresentam. Azevedo (2006) refere que ler é construir sentidos. Assim, se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências.

Nesta aula de Português, com a exploração da Lenda árabe *Os dois amigos* foi possível criar interdisciplinaridade, isto é, permitiu também trabalhar outros conhecimentos na área da Geografia. A partir da projeção de um mapa-mundo, onde se localiza a Península Arábica, os alunos relacionaram conhecimentos e surgiram momentos de partilha que possibilitaram exprimirem-se e exporem as suas aprendizagens com outras áreas do saber. Para Pombo (2004) o sentido de interdisciplinaridade implica a existência de um conjunto de disciplinas interligadas e com relações definidas, que evitam desenvolver as suas atividades de forma isolada, dispersa ou fracionada.

Em sala de aula, o professor deve considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, através do desenvolvimento de intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentido (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

No meu parecer, o professor, em sala de aula, deve dar ênfase ao *feedback* positivo em relação às intervenções e às participações dos alunos com o propósito de os motivar. Em determinadas aulas observei que o reforço positivo transmitia confiança aos alunos, particularmente naqueles que se retraíam em participar, por vezes por timidez ou com receio de errar. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2008) para que a criança cresça, a motivação requer avaliações positivas se consideramos o esforço realizado e o progresso obtido em relação ao estado inicial. Um professor nunca se deve esquecer que a orientação da dinâmica da turma é da sua exclusiva competência e sobre ele recai toda a responsabilidade, sendo que a sua primeira preocupação deverá ser a de trabalhar para que todas as crianças se sintam bem na escola.

2.3. História e Geografia de Portugal

As Metas Curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal têm por base os conteúdos do Programa em vigor (1991). Nestas define-se que a partir desta disciplina os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem. De acordo com Félix (1998) podemos agrupar as finalidades do ensino da História em três grandes categorias: do campo do saber (objetivos conceptuais); do campo do saber-fazer (objetivos procedimentais) e do campo do saber-ser (objetivos atitudinais). Mas por que será o estudo da História importante para o mundo de hoje? De facto, é imprescindível elucidar os motivos que revelam o seu estudo essencial numa comunidade cada vez mais global e competitiva, onde o Homem tem de intervir de forma responsável, com o intuito de resolver os problemas que o futuro lhe reserva (Coutinho & Lisboa, 2011).

O Homem sempre procurou entender o seu passado. O ser humano questiona o passado porque nele encontra respostas para compreender o presente. Uma das funções básicas da História é permitir a compreensão da vida em sociedade e dos homens que a integram e a transformam ao longo do tempo. Como afirma Boschi (2007), a História serve para que o Homem se conheça a si mesmo, assim como as suas afinidades e diferenças em relação aos outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos. Outra das finalidades apontada por Félix (1998, p. 58) para o ensino da História é “(...) manter a memória colectiva e para isso os jovens precisam de conhecer as suas origens, as suas raízes, os fundamentos históricos da sua vida colectiva, que só são relevantes referidos ao presente”.

Nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP), numa turma de 6.º ano, implementei, essencialmente, a metodologia de exposição dialogada. Esta abordagem à História é realizada a partir de questões, temas e conceitos (Pinsky & Bassanezi, 2005), não esquecendo “a necessidade de, em determinadas situações do processo de ensino-aprendizagem, recorrer à exposição/narração” (Ministério da Educação, 1991, p. 94). Como refere Proença (1989, p. 287) as questões colocadas, durante as aulas, contribuem para “despertar o interesse, estimular o raciocínio e a aprendizagem e avaliar os progressos dos alunos”. Esta metodologia permitiu um maior envolvimento e participação dos alunos, que tiveram um papel ativo na construção do seu conhecimento e promoveu um ambiente de partilha e de comunicação em sala de aula.

No que concerne às questões colocadas aos alunos, tentei recorrer maioritariamente ao modelo de perguntas “abertas”. Contudo, orientar os alunos com perguntas abertas e bem definidas, nem sempre se revela tarefa simples. Elas são, como sublinha Azevedo (2007, p. 61) “(...) de resposta

livre, não podem ser respondidas por um mero sim ou não. Este tipo de perguntas é sobretudo utilizado pelos professores para complementar conhecimentos. Geralmente, partem de uma expressão do género “o que pensas de”, “o que achas”, “na tua opinião”, solicitando aos alunos uma avaliação subjetiva, permitindo que expressem os seus sentimentos e estabeleçam juízos de valores” (*Ibidem*).

A realização de uma síntese, no início de cada aula, surge como forma do professor avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos em aulas anteriores. Como afirma Cardoso (2013), o professor deve começar a aula com uma pergunta em jeito de desafio. A partir de questões é possível motivar os alunos para a participação, permite que exponham os seus conhecimentos e que coloquem as suas dúvidas. Deste modo, estas questões orientavam e incentivavam os alunos a participarem sem receio de errarem.

Durante as minhas atuações, observei que o reforço positivo é, sem sombra de dúvida, uma mais-valia. Os termos utilizados, com o propósito de incentivar ou elogiar os alunos, fazem com que se sintam confiantes e motivados. A motivação é o conjunto dos fatores de natureza biológica, intelectual ou afetiva que determinam as várias maneiras de agir e sentir (Gonçalves, 2001). Nesta perspetiva, o professor não deverá referir que está bem ou mal mas orientar o aluno com outras perguntas, levando-o a refletir e a partilhar as suas ideias.

Nas aulas, recorri com alguma regularidade a expressões como: *gostei da tua ideia, é evidente que percebeste, muito bem*, etc. Esta dimensão refletia-se na participação e motivação dos alunos, que não mostravam apreensão em exporem as suas dúvidas, e caso verificasse alguma reticência, referia que não existem respostas erradas e que todos nós temos as nossas conceções sobre o mundo e conhecimentos prévios que podemos partilhar e discutir para construirmos novos conhecimentos. Para Cardoso (2013, p. 93) “o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem. Alguém que tenha um exagerado medo de errar, provavelmente poucas ações fará, tal é o medo que não sejam as corretas. Pior que errar é nada fazer”.

Outra estratégia implementada em sala de aula era, no final da aula e a partir de exposição dialogada, pedir aos alunos para procederem à síntese dos conteúdos explorados. Este momento permitia-me avaliar as aprendizagens adquiridas pelos alunos, as suas dificuldades e dúvidas com a finalidade de puder auxiliá-los. Por vezes, os alunos apresentavam dificuldades no que concerne aos conceitos abstratos que não se apresentam no seu dia-a-dia, como por exemplo com o significado da palavra “prole”, ou “proletariado”, que na sua maioria, os alunos desconheciam.

Porém, a partir da contextualização e da etimologia da palavra, os alunos conseguiram construir uma definição, dando-se, desta forma, um enriquecimento do vocabulário.

Os conteúdos do 6.º ano do 2.º CEB remetem para um número considerável de datas e de sucessão de acontecimentos. Neste sentido, em algumas aulas, observei que os alunos apresentavam dificuldades em se situarem temporalmente. De modo a auxiliá-los, elaborei cronologias e frisos cronológicos, recursos imprescindíveis no ensino da História que ajudam os alunos a situarem-se no tempo. Segundo Cardoso

a linha cronológica ou friso cronológico no qual o fio condutor de vários acontecimentos é o tempo. Do mais antigo (situado mais à esquerda) até ao mais recente são colocados episódios (nascimentos, batalhas, assinaturas de tratados, por exemplo). Este procedimento tem a vantagem de fazer o aluno compreender o desencadear de um conjunto de acontecimentos, podendo problematizar sobre se uns são consequências de outros” (2013, p. 151).

Em determinados conteúdos também recorri a mapas que auxiliavam os alunos na localização espacial, em aulas em que se abordava uma sucessão de acontecimentos em momentos e espaços diferentes.

Um dos aspetos que procurei melhorar, nas minhas atuações, foi não substituir os alunos na leitura e interpretação dos documentos históricos. Ao longo das aulas, constatei que estes demonstravam uma capacidade inerente, relativamente à referida tarefa. Aquando da projeção de um documento iconográfico no qual se observavam crianças, nos meados do século XIX, a trabalharem nas minas de carvão, os alunos demonstraram capacidades na sua interpretação a partir de questões tais como:

Professora: O que se observa na imagem?

Aluno: Veem-se crianças a empurrarem carrinhos num espaço muito pequeno.

Professora: Em que lugar se encontram as crianças e porquê utilizar esta mão-de-obra neste trabalho tão difícil?

Aluno: Parece que estão nas minas, as crianças eram mais baixas e conseguiam movimentarem-se mais facilmente.

Aluno: Se calhar era mão-de-obra mais barata!

Aluno: Mas era trabalho infantil!

Professora: O que se extraía das minas e para quê?

Aluno: Extraía-se carvão, que depois era utilizado como fonte de energia para as máquinas.

Professora: Na vossa opinião, ainda, existe trabalho infantil?

Aluno: Eu vi uma reportagem na qual se dizia que na China há muitas crianças a trabalharem no fabrico de telemóveis.

Professora: Então podemos concluir que esse tipo de trabalho ainda é uma realidade nos dias de hoje. Certo?

Aluno: Sim! Mas o trabalho infantil não é permitido!

Esta exposição dialogada evidenciou que os alunos, a partir da observação e orientados pelo professor, conseguem interpretar e expor as suas ideias e construir novos saberes. De acordo com Félix (1998) as dificuldades na aquisição do conhecimento histórico têm origem, na maior parte dos casos, não na natureza específica deste conhecimento, mas sim em problemas gerais nos domínios das técnicas de trabalho intelectual, incluindo as mais elementares (capacidades de observação, de leitura/escrita, de síntese, de compreensão de textos, etc.).

Nas minhas aulas recorri ao Modelo Construtivista em que a aprendizagem se define como mudança conceptual, isto é, a partir dos pré-conceitos dos alunos. Félix (1998, p. 43) refere que “o significado pode adquirir-se pela descoberta ou pela exposição/recepção. Deste modo, uma aprendizagem é significativa quando se pode relacionar com o que o aluno já sabe”. O papel do professor e do aluno complementam-se, o professor é aquele que possui um conhecimento que o aluno reelaborará por meio das propostas didáticas que o professor lhe proponha. O aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos.

Atualmente, os alunos quando chegam à escola já possuem uma bagagem conceptual importante, fruto das suas vivências. O trabalho da escola e do professor consiste em estimular e ampliar esta conceptualização e relacioná-la com o conhecimento histórico. O papel do professor de História como afirma Félix (1998, p. 33) será o de criar “apoios” que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referidas, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem.

Esta reflexão incide, também, sobre a postura e segurança do professor em sala de aula. A preparação científica e o gosto pela História permitiu-me chegar a todos os alunos, tendo em conta as individualidades de cada um, mesmo aos que mostravam apreensão em participar, colocando perguntas mais objetivas e simples, direcionar-me para os que não colocavam o dedo no ar ou os que pareciam estar ausentes. Um docente não se deve cingir aos alunos que à partida possuem um maior à vontade e conhecimentos para participar sem medo, porém, nunca se deverá descartar o interesse e empenho dos mesmos, de modo a não se sentirem desmotivados. Assim, o professor deve circular pela sala e estar atento aos interesses, participação e dúvidas dos alunos.

No meu parecer, o professor deve ser criativo nas situações de aprendizagem e mostrar alegria, gosto e capacidade em ensinar. Ao exercer as suas funções, este fomenta a troca de ideias e deve ter sempre presente que alunos diferentes são motivados de diferentes maneiras e revê a sua própria motivação. Como refere Gonçalves (2001, p. 18) “(...) ele é o facilitador e o animador da aprendizagem de determinados conteúdos e de determinadas pessoas – os alunos”. De acordo com as palavras de Cardoso (2013, p. 37) o professor “(...) não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida”.

O professor deve infundir ânimo, contagiando os alunos com a sua boa disposição e entusiasmo. Para Cardoso (2013, p. 91) “nunca podemos fixar-nos na ideia que o bom professor é aquele que dá aulas magistrais ou que sabe muito sobre o tema, mas sim aquele que consegue fazer com que a maioria dos alunos aprenda. O foco não é o que o professor faz, nem a forma como o faz, mas sim os resultados que produz: os alunos aprenderam? Sabem aplicar o que aprenderam?”

Por tudo o que foi dito, parece fundamentada a importância do ensino da História desde os primeiros níveis da escolaridade e equiparar-se com o Português e a Matemática, pois se com o Português se aprende a comunicar e com a Matemática a adquirir noções do domínio do quantificável, necessários ao mundo do trabalho, é por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a dimensão total do mundo em que vivemos. Sem a História não se poderá ter a noção de tempo e sociedade. O saber histórico serve para que o aluno desenvolva um conjunto de capacidades, de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente (Félix, 1998).

2.4. Matemática

Como indica o Programa de Matemática para o Ensino Básico (PM, 2013) os conteúdos encontram-se organizados, em cada ciclo, por Domínios. A articulação desejável entre os Domínios de Conteúdos e os objetivos encontra-se materializada no documento das Metas Curriculares.

No 2.º CEB os Domínios de Conteúdos são quatro: Números e Operações, Geometria e Medida, Álgebra e Organização e Tratamento de Dados. No que diz respeito aos Domínios Números e Operações e Álgebra, neste ciclo os alunos terminam o estudo das operações elementares sobre frações e completa-se a construção dos números racionais, introduzindo os negativos.

Tendo em consideração os níveis de desempenho, as circunstâncias de ensino e as características das turmas e dos alunos, as escolas e os professores devem decidir quais as metodologias e os

recursos mais adequados para auxiliar os seus alunos a alcançar os desempenhos definidos nas Metas Curriculares. Um aspeto que o Programa de Matemática (2013) reconhece e valoriza é a autonomia dos professores e das escolas, não impondo, portanto, metodologias específicas. Neste sentido, Vieira e Vieira (2005) advogam que para fazer face à multiplicidade de interesses, necessidades e valências que os alunos apresentam é importante que o professor recorra a estratégias de ensino/aprendizagem diversificadas.

Numa determinada aula de Matemática, pretendi realizar revisões sobre a adição e subtração de números racionais. Após reflexão apresentou-se uma questão: Que metodologia desenvolver em sala de aula que permita aos alunos desenvolverem competências no que concerne aos conteúdos em questão?

Num primeiro momento, mais precisamente, durante a reflexão que antecede a planificação, apresentou-se como opção metodológica colocar no quadro um conjunto de questões que os alunos passavam para o caderno e resolviam de forma individual. No que concerne à correção, esta seria concretizada por mim e registada pelos alunos. Contudo, no meu entender, esta metodologia patenteava um método de ensino clássico, expositivo e totalmente transmissivo. Este género de aula vai ao encontro das ideias de Palhares (2002) quando este afirma que na maioria das vezes o preenchimento das aulas de Matemática é quase simplesmente com resolução de exercícios, os quais são tarefas a apelar ao pensamento matemático de baixo nível, de curta duração. O mesmo autor afirma que o interesse na atividade da Matemática, muitas vezes, está nos produtos obtidos, os quais devem estar corretos e conseguidos rapidamente, interessando pouco a originalidade e a forma como se chegou a esses produtos.

É óbvio que esta metodologia permitia controlar a turma, evitava momentos de burburinho e a preparação da aula seria mais simples, tendo em conta que o foco era os conhecimentos científicos a serem transmitidos aos alunos. Neste sentido, apenas existiria a comunicação unilateral do agente de ensino (professor), a fonte ou o transmissor do saber. Ao aluno exigia-se que aprendesse ouvindo ou observando o professor (Vieira & Vieira, 2005). Mas onde ficava o papel ativo do aluno? Um aluno construtor das suas aprendizagens que expõe os seus conhecimentos, as suas dúvidas e que está envolvido em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta este último ponto, resolvi implementar um jogo, com o qual os alunos se pudessem envolver de forma significativa sem estarem centrados nos resultados mas sim no processo. Antes de começar a construir o jogo algumas questões surgiram: Que competências os alunos irão desenvolver? Como organizar os grupos?

Optei por uma tarefa que remetia para um jogo tradicional e cujas regras básicas seriam do conhecimento dos alunos. Assim, decidi que “o jogo do galo” seria uma boa opção, tendo em conta que a maioria dos alunos já o jogou e, conseqüentemente, conhece as suas regras. Porém, houve necessidade de adaptar o mesmo de forma a atingirem-se os objetivos. Esta opção metodológica definiu-se porque o jogo lúdico, em sala de aula, permite criar um ambiente de aprendizagem motivador. Como definem Lopes, Bernardes, Loureiro, Varanda, Oliveira, Delgado, Bastos e Graça (2007, p. 24):

é conhecida a influência e importância que a atividade lúdica tem no desenvolvimento da criança. Nela os jogos ocupam um lugar de relevo. Os alunos revelam grande atracção por eles, sendo indiscutível a sua capacidade de motivação relativamente a outras actividades menos gratificantes. Esta é uma das razões apontadas, quando se sugere a introdução dos jogos no ensino da Matemática, mas existem outras: os jogos favorecem naturalmente a interacção entre os alunos, podem contribuir para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e normal, o jogo permite também que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente, etc.”.

Por natureza, o aluno é um indivíduo que gosta de comunicar, descobrir, testar, conversar, interagir e aprender. Por estes motivos, decidi proporcionar aos alunos momentos nos quais os seus conhecimentos e interesses prevaleçam e que façam de si um ser sabedor e consciente do mundo que o rodeia onde o “eu” e o “outro” se encontram com respeito, interesse e cooperação (Cochito, 2004).

Nesta turma de 6.º ano, observei que os alunos apresentavam dificuldades de relacionamento interpessoal, assim como a falta de autonomia, de responsabilidade pelas aprendizagens e tarefas a desempenhar. Estes fatores, presentes nesta sala de aula, também contribuíram para a implementação do jogo. Desta forma, os alunos trabalharam os conteúdos de Matemática e desenvolveram competências como a cooperação, saber ouvir o outro e partilhar, tendo em conta que esta metodologia requeria trabalho em grupo. De acordo com Lopes *et al.* (2007) muitas são as razões para considerar que o jogo deve ter um lugar privilegiado entre as metodologias utilizadas em Educação Matemática. As capacidades do domínio afetivo são apontadas como podendo ser desenvolvidas com a prática do jogo, entre elas a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa e de cooperação, a capacidade de comunicar e de ouvir os outros, de argumentar, de chegar a um consenso e de tomar decisões.

No início da aula foram projetadas as regras do jogo e de comportamento, sendo que estas foram lidas pelos alunos. Este momento inicial permitiu uma apresentação do trabalho a ser desenvolvido e das dúvidas por parte dos alunos. Depois organizou-se a turma (28 alunos) em 7 grupos de 4 alunos, sendo que cada equipa era constituída por 2 alunos. Para controlar o tempo,

em relação a cada resposta, decidi utilizar uma ampulheta de cinco minutos e cada equipa jogava alternadamente.

Cada grupo, constituído por 2 equipas, tinha um tabuleiro. Uma das equipas tinha 9 cartões com cruzes e a outra tinha 9 cartões com círculos. Cada equipa possuía um conjunto de questões, um conjunto com as respostas dos adversários (Figura 8) e uma folha de registo.

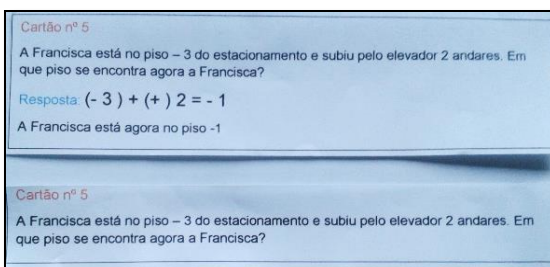


Figura 8: Cartão com uma pergunta e a sua resposta.

Deste modo, para colocarem uma cruz ou círculo no tabuleiro de forma a realizarem uma linha na horizontal, na diagonal ou vertical, os 2 alunos da mesma equipa deviam retirar um cartão com uma questão, depois realizarem os cálculos e raciocínio na folha de registos. A resposta era verificada pela equipa adversária. Se a resposta estivesse correta podiam colocar a figura no tabuleiro e obtinham 5 pontos, caso estivesse errada registavam menos 2 pontos (Figura 9).

Cartões	Questões e respetiva solução	Pontuação inicial
Cartão n.º 1	<i>0 30 km em 1 hora e 30 min</i>	5
Cartão n.º 2	<i>30 + (10) = 40 (4) 3</i>	10
Cartão n.º 3	<i>0 30 km em 1 hora e 30 min</i>	15
Cartão n.º 4		
Cartão n.º 5		
Cartão n.º 6		

Figura 9: Folha de registo.

A primeira das 7 equipas em jogo que terminasse a questão em primeiro lugar, escolhia um dos seus elementos e ia ao quadro apresentar os seus cálculos e raciocínio. Depois, estes eram discutidos em grande grupo e realizado o seu registo por todos os alunos. Este momento de partilha, em grande grupo, tinha como principal objetivo permitir aos alunos desenvolverem uma capacidade transversal à aprendizagem, isto é, a comunicação. Em sala de aula deve-se trabalhar com os alunos a comunicação matemática oral. Esta é a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Assim, incentivei os alunos a exporem as suas ideias, a comentarem as afirmações dos seus colegas, do professor e a colocarem as suas dúvidas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara (PM, 2013).

Durante a tarefa circulei pelos grupos e observei que os alunos estavam envolvidos no trabalho proposto, partilhavam ideias, dúvidas e respeitavam as opiniões dos colegas. Como seria de esperar surgiram momentos de algum ruído, mas que se evidenciaram com a discussão entre as equipas sobre as questões. Lopes *et al.* (2007) defendem que muitos dos professores estão preocupados com a ordem e, o receio que a atividade não decorra como perspectivada. Contudo,

nestas aulas o essencial é que os alunos se mantenham em genuína atividade matemática, sendo de esperar, por força do seu envolvimento em discussões com os seus colegas, um nível mais elevado de ruído, decorrente da atividade e do diálogo.

Tarefas como os jogos proporcionam o trabalho das relações interpessoais e promovem o desenvolvimento individual que depende da interação com o meio. Segundo Cochito (2004) não há desenvolvimento individual sem a “intervenção” do meio, do “outro” e dos instrumentos de mediação social. É a partir destes instrumentos que se toma consciência do “eu” e o do “outro”, que se tornam possíveis todos os processos mentais que nos distinguem enquanto seres humanos. É assim que se geram novos tipos de comportamento e de autorregulação do conhecimento. Este género de tarefas permite a aprendizagem social e revela-se de extrema importância para a mudança de comportamentos e de autorregulação do conhecimento.

No ensino da Matemática, as tarefas exploratórias constituem uma das metodologias de trabalho mais enriquecedoras, na medida em que envolve os alunos ativamente na construção das suas próprias aprendizagens (Matos & Serrazina, 1996). Estas geram um clima de motivação na sala de aula, em torno da realização da tarefa. Neste sentido, destaco uma aula na qual trabalhei com os alunos as simetrias de reflexão e as reflexões de rotação em que os alunos recorreram a espelhos, papel vegetal e figuras recortadas para explorarem as tarefas propostas. De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p. 71) “a geometria é particularmente propícia, desde os primeiros anos de escolaridade, a um ensino fortemente baseado na exploração de situações de natureza exploratória e investigativa”.

Num primeiro momento, os alunos analisaram a primeira tarefa do manual, onde constavam 4 figuras. Cada figura tinha uma linha a tracejado e pedi aos alunos que colocassem um espelho sobre a linha a tracejado. Depois coloquei a seguinte questão: Será possível observarem a figura completa? E solicitei que justificassem a resposta. Para Lopes *et al.* (2007), a utilização de espelhos permite organizar um conjunto de atividades que, embora pouco divulgadas são sem dúvida muito interessantes. A transformação geométrica que se obtém de imediato com o espelho é a reflexão, mas pode-se, com o seu auxílio, obter outras transformações e estudar as suas propriedades.

A partir da exploração e auxílio de materiais, os alunos puderam investigar o triângulo equilátero, o triângulo isósceles e o triângulo escaleno quanto aos eixos de simetria. A seguir, solicitei aos alunos para explorarem outras figuras quanto à simetria de reflexão, isto é, para descobrirem se admitiam eixos de reflexão, colocando o espelho noutras posições. A partir da exploração desta tarefa, os alunos realizaram registos numa tabela com o número de lados do

polígono regular e o número de eixos de reflexão, que depois foi analisada em grande grupo, de forma a realizarem conjecturas e para chegarem a uma conclusão.

Nesta aula, os alunos envolveram-se no trabalho proposto e procuraram respostas às perguntas que lhes coloquei. Com as minhas orientações trabalharam de forma autónoma e desenvolveram competências. Como advoga Proença (1989), o motivo da escolha das tarefas e dos materiais deve-se ao estímulo da curiosidade e sustento do interesse do aluno, resultante da descentralização do foco da aula no professor e centralização no aluno, tornando a aula menos rígida. Assim, altera-se a dinâmica entre aluno e professor, acabando com as tradições pedagógicas em que o professor impõe a sua opinião.

Noutro momento, realizou-se a exploração de uma tarefa com a finalidade de trabalhar as simetrias de rotação. Os alunos copiaram um triângulo equilátero e o ponto de referência “x” para papel vegetal. Depois, pedi-lhes que colocassem o mesmo sobre o triângulo original e com o auxílio do lápis rodarem o papel vegetal, lentamente, em torno do centro até os dois triângulos coincidirem. Esta tarefa foi explorada individualmente e depois no quadro, a fim de haver partilha de ideias e de dúvidas. A seguir, pedi para contarem o número de vezes que a imagem coincidiu com a figura original numa rotação completa de 360° (ou quando os pontos de referência coincidem). De forma autónoma, os alunos repetiram esta tarefa em que a figura original era um quadrado, um pentágono regular e um hexágono regular. A partir desta tarefa, os alunos completaram a tabela com o objetivo de se realizar uma conjectura acerca da relação entre os números de lados de um polígono regular e o número de simetrias de rotação e outra conjectura sobre o número de simetrias de reflexão e o número de simetrias de rotação em polígonos regulares.

A metodologia implementada vai ao encontro das afirmações de Rocha, Leão, Pinto, Pinto, Gonçalves, Pires e Rodrigues (2008) quando referem que os professores devem organizar tarefas em que os alunos tenham oportunidade de encontrar, descrever e explorar formas simétricas. Neste trabalho, os alunos devem trabalhar com espelhos e papel quadriculado. O aluno pode também usar as transformações para demonstrar o conceito de congruência, uma vez que todas essas transformações são isometrias, o transformado coincide ponto por ponto com a forma original. De acordo com o PM (2013), o estudo da Geometria deve ter como base tarefas que proporcionam oportunidades para observar, analisar, relacionar e construir figuras geométricas e de operar com elas.

O Programa de Matemática (PM, 2007) também refere que a aprendizagem da Matemática resulta do trabalho realizado pelo aluno e este é organizado, em grande medida, pelas tarefas

propostas pelo professor. Assim, o aluno deve ter diversos tipos de experiências matemáticas, nomeadamente resolvendo problemas, realizando atividades de investigação, desenvolvendo projetos, participando em jogos e ainda resolvendo exercícios que proporcionem uma prática compreensiva de procedimentos.

Com estas tarefas, que visaram uma aprendizagem construtivista, os alunos assumiram um papel principal e ativo na construção do seu próprio conhecimento, na qual a tarefa do professor “não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Fosnot, 1996, p. 20).

2.5. Ciências Naturais

O Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico do 2.º Ciclo (Vol. I) refere que no mundo onde a Ciência e a Tecnologia invadem cada vez mais a vida quotidiana do indivíduo e da sociedade, a escola tem um papel 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.

Perante esta realidade, as Ciências Naturais contribuem, de uma forma muito particular, na educação e na formação dos alunos. Estas dimensões serão cruciais num mundo que se apresenta cada vez mais exigente, competitivo e em constante mutação. Neste sentido, as Ciências Naturais permitem ao aluno desenvolver a compreensão de si próprio e do mundo em que vive. A apreensão da ciência, como atividade humana, possibilita ao aluno procurar e aplicar conceitos científicos na resolução de problemas da vida real. Com esta área do saber os alunos desenvolvem conceitos adequados, determinadas capacidades e atitudes que lhes permitem um constante desejo de saber e o gosto pela descoberta. Desta forma, e adotando uma perspetiva construtivista, a aprendizagem escolar é entendida como um processo de (re)construção dos conhecimentos prévios dos alunos e o ensino como a ação facilitadora do processo de aprendizagem (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007).

A exploração de ideias prévias, não é apenas útil para que o professor conheça o que os alunos sabem e pensam, mas também para que estes possam começar a tomar consciência das suas “teorias implícitas” através da reflexão sobre as suas próprias ideias (Weissmann, 1998). Por isso, revela-se fundamental que o professor valorize as vivências e conceções alternativas dos alunos. Pereira (1992) advoga que ao longo dos anos tem persistido a ideia de que os alunos vão para as aulas de Ciências com “mentes em branco”. Assim, acredita-se que a aprendizagem pode começar a partir do “ponto zero”. Contudo, segundo a mesma autora, muita investigação,

realizada nos últimos anos no âmbito do ensino em ciências, tem demonstrado que a mente das crianças está longe de ser um “balde vazio”. Pereira (1992, p. 64) sustenta que “pelo contrário, é activa e criadora construindo concepções acerca do mundo e dos fenómenos”. As concepções que as crianças possuem são adquiridas em consequência de viverem no mundo e de tentarem encontrar sentido para o que acontece à sua volta. Deste modo, o sujeito tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e que interage com o ambiente que o rodeia (*Ibidem*).

Nas minhas aulas tive sempre como ponto de partida a interação/discussão entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor. Com esta discussão pretendi identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, abordar determinados conceitos e fenómenos a partir desses mesmos conhecimentos. Segundo Pereira (2002, p. 76) “cabe ao professor justamente procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos”.

Durante a primeira quinzena de intervenção, os conteúdos tinham como objetivo geral *compreender o processo da reprodução humana*. Numa aula, ao explorar com os alunos o processo de fecundação, surgiram perguntas e dúvidas no que concerne aos nascimentos múltiplos, tema que não é referenciado nas Metas Curriculares e, por consequência, no manual escolar. O facto de este tema não estar patente no manual escolar não deveria ser abordado em sala de aula? Numa concepção de professor orientador e motivador, nunca me irei cingir aos conteúdos programáticos. No meu entender, em cada aula, revela-se essencial lançar desafios aos alunos, fazer-lhes sugestões com o intento de estimular e valorizar os seus conhecimentos prévios, incitá-los à descoberta e autonomia. Como advoga Cardoso (2013), um dos erros do professor é seguir *ipsis verbis* o livro texto, não acrescentando praticamente mais nada. É preciso ser criativo e propor atividades que complementem e que ajudem a tornar a matéria mais clara.

Nesta aula surgiu o seguinte diálogo:

Aluno: Professora! Se o óvulo é fecundado por um espermatozoide que depois dá origem a uma única célula chamada ovo ou zigoto através do qual se vai desenvolver um novo ser, por que razão às vezes nascem gémeos?

Outro aluno: Pois! E às vezes dizem que são gémeos verdadeiros e outras vezes gémeos falsos.

Professora: Então, o que poderá acontecer no interior do corpo feminino para que ocorra o nascimento de gémeos?

Aluno: Talvez entrem dois espermatozoides no óvulo! Ou talvez haja dois óvulos!

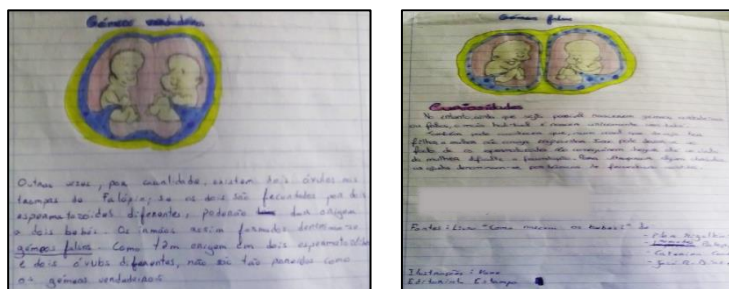
Após este momento de partilha de ideias e de dúvidas, uma das metodologias seria eu apresentar a informação oralmente ou com registos no quadro. Por consequência, o papel dos alunos seria passivo, bastava ouvirem e realizarem alguns apontamentos. Não obstante, achei pertinente

serem os alunos a pesquisarem e a recolherem informação sobre esta questão de nascimentos múltiplos. Todavia, este trabalho não foi imposto aos alunos, apenas apresentado como um desafio para depois ser apresentado aos colegas.

A partir de uma discussão aberta a toda a turma, podem ser definidas ideias sobre um dado assunto, como neste caso sobre a fecundação e nascimentos múltiplos. De acordo com Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006) a discussão aberta a toda a turma é um ponto de partida para outras atividades de ensino-aprendizagem, devendo, por isso, ser seguida de outras atividades que consolidem os conceitos científicos que foram trabalhados. Durante a discussão, os alunos devem exprimir as suas ideias de forma clara, ouvir os outros e argumentar e formular questões pertinentes. Nestes momentos estão em evidência, essencialmente, competências do domínio do conhecimento permitindo ao professor detetar os conhecimentos prévios dos alunos, da comunicação e do raciocínio (*Ibidem*).

No final da aula dei orientações e indiquei alguma bibliografia para as pesquisas, isto porque vivemos bombardeados por informação nos livros, na internet, na televisão, rádio etc. Por conseguinte, a dificuldade não é onde ou como aceder à informação mas saber selecioná-la. No meu parecer, o professor deve ser um organizador e orientador, dando pistas que o aluno poderá explorar de uma forma autónoma. Como afirma Pereira (2002) nas aulas deve existir um ensino aberto onde o aluno é um sujeito do processo educativo mas de uma forma guiada e planificada.

Na aula seguinte, interroguei os alunos quanto à pesquisa sobre a respetiva temática. Seis alunos referiram que tinham realizado trabalhos escritos como se pode observar nas figuras 10 e 11. Depois solicitei que apresentassem, oralmente, as suas pesquisas.



Figuras 10 e 11: Trabalhos realizados por alunos do 6.º ano sobre os nascimentos múltiplos.

Estas apresentações orais tiveram como principal objetivo trabalhar a comunicação. Sendo a comunicação uma capacidade transversal à aprendizagem, e uma metodologia central em sala de aula, a mesma revela-se crucial. Segundo Pereira (1992, p. 39), “os alunos na tarefa de ler informações sobre um assunto e comunicá-las à turma, aprendem a distinguir o importante do acessório e a selecionar a informação pertinente. É com o acto de verbalizar as ideias ou as dúvidas que ocorre a compreensão”. Em todas as minhas aulas de Ciências Naturais, procurei envolver o aluno ativamente na construção do seu conhecimento.

Outra componente essencial a ser explorada em sala de aula com os alunos é o trabalho experimental. Porém, como afirmam Mateus, Serra, Veríssimo, Ribeiro e Maia (2000), o trabalho experimental, elemento fundamental para uma educação em Ciência, é implementado, frequentemente, nas aulas de Ciências fazendo uso apenas de demonstrações e/ou verificações experimentais, seguindo “receitas” ditadas pelos professores ou pelos manuais. Assim, o trabalho experimental não é concebido como uma atividade de natureza investigativa, baseada num processo cooperativo de resolução de problemas mas como mero trabalho expositivo e rotineiro.

De modo a criar nos alunos um espírito crítico, estimular as capacidades de observação, de análise e de síntese implementei, em algumas aulas de Ciências, o trabalho experimental. Para Mateus, Veríssimo, Dourado, Pedrosa, Freitas e Ribeiro (2000) as atividades de aprendizagem experimental são promotoras das capacidades de pensamento crítico e raciocínio dos alunos. Assim, um dos trabalhos experimentais implementado numa das minhas aulas teve a seguinte questão-problema: como as plantas captam a água e os sais minerais? Este ponto de partida para o trabalho experimental vai ao encontro do que enfatizam Sá e Varela (2004, p. 51) quando afirmam que “(...) os investigadores começam por formular um problema, que irá dar lugar a um processo, que é simultaneamente, de ensino-aprendizagem e investigação”. Depois, procurei identificar e utilizar as ideias dos alunos acerca dos temas constantes no Currículo e nos Programas e incentivar a expressão de ideias e de dúvidas por parte dos alunos.

A seguir, em grande grupo, realizou-se a planificação dos procedimentos a adotar. Este momento permitiu responder à seguinte questão: Como é que vamos fazer para encontrar uma resposta? A partir das conceções dos alunos e com as minhas orientações elaborou-se um Protocolo Experimental.

Para a execução da experiência, organizei a turma em grupos de 4 elementos. Nesta etapa pretendi que os alunos realizassem a experiência planificada para depois procederem à recolha dos dados. Após 6 dias, cada grupo observou o seu trabalho e efetuou o registo de dados. Com a obtenção de resultados e a organização dos dados, obtidos na experiência, orientei os alunos para um autoquestionamento sobre o que é que os dados queriam dizer. A intenção era colocar o aluno a registar os dados recolhidos, segundo o formato previamente organizado para esse fim, e a interpretá-los no seu conjunto. Neste sentido, os alunos compararam os mesmos com as previsões feitas e, à luz disso, avaliaram a sua pertinência para uma resposta à questão de partida. Através desta etapa pretendi que o aluno, já na posse dos resultados, conseguisse estabelecer uma resposta à questão-problema, a qual seria, portanto, a conclusão da experiência realizada. De seguida, realizou-se a comunicação dos resultados e da conclusão, dimensão que se

revela um ponto fulcral neste processo. Esta fase diz respeito à apresentação, oral e/ou por escrito, na forma de relato ou de relatório, dos resultados obtidos e dos procedimentos seguidos, bem como das conclusões alcançadas (Martins *et al.*, 2007).

Deste modo, planificar, executar experiências e interpretar corretamente os resultados de trabalho experimental, assume-se como a orientação construtivista para o ensino e a aprendizagem das Ciências. Um processo educativo, por oposição à memorização simples e rotineira de conceitos e/ou procedimentos (*Ibidem*).

Nas aulas recorri a meios variados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e como forma de criar um ambiente de aprendizagem motivante. Os recursos em sala de aula como os livros, a projeção de imagens, vídeos, material experimental, etc. evidenciam-se como um suplemento necessário para atingir os objetivos de aprendizagem. Para Pereira (1992, p. 139) “(...) os recursos auxiliares incluem todos os materiais com que o professor trabalha para fazer com que o processo de aprendizagem seja mais eficaz”. Neste sentido, nas aulas de Ciência Naturais, recorri à projeção de vídeos e imagens para introduzir um novo assunto, para motivar os alunos ou para ajudar a clarificar conceitos abstratos. Como afirma Proença:

(...) a imagem pode desempenhar um papel tão importante como o documento escrito quando analisada de forma a fornecer e sistematizar conhecimentos, já que, através dela, é possível transmitir um número quase ilimitado de informações sobre costumes, crenças, cerimónias, pessoas, técnicas, arte, etc. (1989, p. 292.)

Na sala de aula, as ciências contribuem, também, para o desenvolvimento de atitudes como a curiosidade, persistência, entre outras. Pelo facto de trabalhar em grupo, o aluno desenvolve competências de socialização, valoriza a cooperação e a consideração do ponto de vista do outro, visando a formação de sujeitos críticos, reflexivos com um papel ativo no meio em que estão inseridos. Enquanto futura docente partilho do parecer de Pereira (2002, p. 32) quando esta refere que “o aumento de conhecimentos científicos e uma compreensão mínima sobre a ciência contribuirá para que as pessoas tomem decisões racionais que afectam a sua própria vida e estilo pessoal de vida”.

2.6. Ser professor

Para iniciar este tópico, revela-se pertinente levantar a seguinte questão: O que é ser professor? Segundo Nóvoa, Harneline, Sacristán, Esteve, Woods e Cavaco (1995) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar, e que desvendam na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser. De uma forma geral, define-se o docente como uma pessoa que possui o conhecimento e a partir da exposição transmite aos

alunos o saber de uma forma acabada. Todavia, a forma como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa quando exerce o ensino. Oliveira (2014, p. 23) advoga que “o trabalho docente tem uma dimensão mais alargada do que a do ato de transmissão de conhecimentos em salas de aula. O professor não é um mero consumidor de um saber congelado que ensina da mesma forma, com os mesmos recursos”, tendo sempre em conta que o conhecimento científico e conhecimento pedagógico têm de caminhar de mãos dadas.

A minha conceção de professor vai ao encontro do que referem Nóvoa *et al.* (1995) quando estes afirmam que, na realidade, estou perante: a *pessoa* e o *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Por consequência, creio que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Nas palavras de Lapo (2010, pp. 7-8), “os bons professores que fazem a diferença não precisam de se super-homens ou super-mulheres. Basta-lhes possuir o sentido da humanidade e de compaixão. Basta-lhe recusar o estatuto de minoridade intelectual e agir como coautores do seu próprio destino profissional”. Não há receitas universais e cada professor deve procurar aprender a partir da própria experiência, sendo coerente consigo próprio.

A imagem tradicional da natureza do trabalho docente remete para uma atividade desenvolvida com crianças e jovens no seio escolar onde, dentro da sala de aula, o professor coloca questões, dá orientações, mantém a ordem, dinamiza materiais, avalia os alunos e corrige os seus erros. Contudo, ser professor no século XXI é um grande desafio que não inclui apenas o conhecimento, mas também a proximidade, o cuidado, o alento, a compaixão. Para Day (2001), o bom ensino também envolve um trabalho emocional imbuído de prazer, criatividade, desafio e alegria.

Para além de saber os conteúdos que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual. A tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Ser professor é ser construtor do amanhã, de transformações e, assim sendo, delineador do futuro, não fosse a educação a base da sociedade. Qualquer profissão requer um sistema educativo e a relação entre as pessoas desenvolve-se nele (Day, 2001). A sociedade espera muito dos professores, há um excesso de missões que os mesmos têm de desempenhar, pede-se demais aos professores, pede-se demais às escolas (Nóvoa *et al.*, 1995). Contemporaneamente, “a profissão de docente confronta-se com desafios que reclamam o aumento das responsabilidades e a diversificação dos papéis, sendo que o professor trabalha em contextos multiculturais, onde também é evidente a influência dos meios de comunicação na educação dos alunos” (*Ibidem*, p. 25).

Durante as PES vivenciei o trabalho que o docente realiza para além da sala de aula. Ao professor são exigidas outras tarefas, as quais nas palavras de Hargreaves (1994, citado por Lapo, 2010) são “invisíveis” como, por exemplo: as reuniões com os encarregados de educação, as reuniões de professores, o trabalho em casa, como a correção de trabalhos de fichas de avaliação, a planificação das aulas. Estas tarefas “invisíveis” não têm integrado a face pública do ensino e, muitas vezes, o trabalho dos professores é encarado publicamente como sendo menos difícil e menos exigente do que de facto é.

Uma dimensão fundamental, em todo o percurso profissional de um professor, é a formação docente. Como afirma Lapo (2010, p. 7) “(...) torna-se indispensável fomentar e apoiar o seu desenvolvimento profissional, através de ações de formação e cursos complementares, se pretendemos ter como finalidade melhorar os padrões do ensino e os resultados escoltares dos discentes”. Segundo Fernandes (2015), a formação do docente desenvolve-se com a experiência e prática educativa por meio da ligação da pesquisa e da reflexão sobre registos do quotidiano. De facto, não basta uma formação inicial adquirida com uma licenciatura e um mestrado. No meu ponto de vista, o professor não se deve contentar e acomodar-se com o que sabe mas sim estar em constante indagação, através da qual procura crescer tanto profissionalmente como pessoalmente.

No meu entender, um bom professor é aquele que é sensível ao desenvolvimento e sucesso de cada aluno. Uma das principais tarefas do professor é a de desenvolver nos seus alunos a motivação para a aprendizagem. Nesta medida, torna-se fundamental um professor que desenvolve um trabalho que vai para além de transmitir informação, aplicar testes e atribuir notas. Os pontos de partida singulares de cada aluno deverão servir de base a desempenhos mais proficientes. No meu percurso, enquanto docente, procurarei viver numa busca permanente. Definir-me como um professor que reflete, avalia, desafia e apoia cada aluno, isto é, tem um papel crucial a desempenhar na vida dos seus alunos. Porque, na minha opinião, um bom ensino é um trabalho que envolve tanto a cabeça como o coração. Trabalho que se reflete em sala de aula quando um aluno nos diz de manhã: *“Presente! E estou feliz!”*

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

O seguinte capítulo tem como objetivo apresentar a motivação para a presente investigação, na área do conhecimento histórico, assim como a problemática, os objetivos de investigação e a pertinência do estudo no contexto em que este se insere.

Ao longo destes dois anos de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente nas Práticas Pedagógicas, em cada contexto educativo encarou-se a docência como um processo dinâmico em que a busca de conhecimento e do crescimento pessoal e profissional foi uma constante.

Neste sentido, procurou-se definir um professor investigador, observador, que antecipa e procura compreender os desafios que possam surgir, com a finalidade de encontrar novas estratégias e delinear objetivos que procuram se evidenciar como auxiliares no sucesso do aluno.

O presente estudo surgiu mediante a observação e análise do manual de História e Geografia de Portugal (HGP) do 6.º ano do Ensino Básico adotado por uma escola do concelho de Leiria, mais concretamente sobre as atividades nele propostas e a sua implementação em sala de aula. As atividades do manual em questão apresentavam-se habitualmente no final da página direita, destacadas num quadrado verde, sempre que se finalizava um conteúdo.

Para além das fontes que os manuais escolares apresentam para servir de base ao estudo do aluno, estes instrumentos de trabalho também apresentam uma panóplia de atividades para este realizar. Deste modo, será importante analisar a pertinência destas atividades assim como a sua adequação quanto aos objetivos a alcançar.

Neste contexto educativo, o manual escolar apresentava-se como um recurso didático na orientação do professor assim como dos alunos. Porém, ao longo das aulas, observou-se que este recurso didático revelava-se prescindível e as atividades presentes no mesmo não eram implementadas com regularidade ou não lhe era dado o destaque que pensava existir. Esta observação incitou à investigação, tendo em conta o facto de as atividades não serem realizadas regularmente ou tidas em conta como recurso para a sistematização das aprendizagens.

1.1. Tema

O tema do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada é: As atividades do manual escolar de 6.º ano de História e Geografia de Portugal e as atividades propostas pelo professor na construção do conhecimento histórico.

1.2. Justificação e pertinência do tema

O interesse do investigador sobre o tema é muito importante, pois como referem Sousa e Baptista (2011), o processo de investigação é, por vezes, muito solitário e ter um interesse especial revela-se fundamental, constituindo um fator de motivação.

Durante a realização da Prática Pedagógica em 2.º CEB, mais concretamente numa turma do 6.º ano de escolaridade, observou-se que o grupo de alunos se mostrava interessado e empenhado na realização das tarefas apresentadas em sala de aula. Perante o manual escolar de HGP adotado, constatou-se que as atividades propostas no respetivo recurso didático eram realizadas de acordo com o interesse do aluno, surgindo como uma tarefa opcional. Procurou-se, então, compreender qual seria o papel quer das atividades do manual escolar de HGP, quer das atividade elaboradas pelo professor na construção do conhecimento histórico.

1.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos

O ensino da História e, portanto, os seus manuais, devem facultar aos alunos a capacidade da apreensão do passado para que o presente se torne compreensível e para que a partir dele, se perspetive o futuro. Segundo (Salmon, 1979), a ausência de uma matriz metodológica, a primazia do relato cronológico do passado e a mera exposição da História, não permitem ir além de uma retrospectiva do passado, sem que este permita ser olhado como uma ferramenta de compreensão do presente e de preparação do futuro.

A História figura nos programas oficiais de ensino frequentemente sob a forma de um conjunto enciclopédico e tradicional de afirmações dogmáticas, sendo, geralmente, considerada pelos alunos como um exercício meramente mnemotécnico e sem grande interesse, no qual todo o esforço de inteligência é rigorosamente banido (*Ibidem*).

Neste sentido, considerando as potencialidades do manual escolar como recurso didático e relacionando-o com os interesses do grupo, pretendeu-se com esta investigação compreender o contributo quer das atividades do manual escolar de História e Geografia de Portugal quer das atividades propostas pelo professor, na construção do conhecimento histórico no referido grupo

de alunos do 6.º ano de escolaridade. Assim, este estudo parte da seguinte pergunta de partida: Que conhecimento histórico os alunos do 6.º ano de escolaridade constroem a partir da realização das atividades do manual adotado de História e Geografia de Portugal? E com as atividades propostas pelo professor?

Perante a pergunta de partida delinearam-se os seguintes objetivos específicos de investigação:

- Identificar e classificar que competências específicas demonstram os alunos a partir das atividades do manual de HGP e a partir das atividades propostas pelo professor;
- Identificar o conhecimento histórico que os alunos contruíram com a realização das atividades do manual de HGP e com a realização das atividades propostas pelo professor;
- Classificar o conhecimento histórico que os alunos contruíram com a realização das atividades do manual de HGP e com a realização das atividades propostas pelo professor;
- Comparar as respostas dos alunos quanto às atividades do manual de HGP com as atividades propostas pelo professor;
- Refletir sobre a relevância da realização das atividades do manual de HGP e das atividades propostas pelo professor na aquisição de competências e na construção de conhecimento histórico.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico dos aspetos que definem a História, o conhecimento histórico e o manual escolar, o qual foi fundamentado com base em alguns autores de referência, cujas publicações e investigações têm contribuído para o desenvolvimento dessas temáticas.

É impossível não estabelecer a ligação entre a ciência histórica e o ensino da história (a história curricular). No entanto, e de acordo com Félix (1998, p. 25), isto não significa que “seja a historiografia que vai dar resposta a todos os problemas com que o professor de História se defronta na sala de aula, nem tão pouco que o ensino da história deva ser a reprodução simples da ciência histórica”. Não é possível ser professor de História sem conhecer a natureza do conhecimento histórico que se vai ensinar. Para Félix (1998) o “saber ensinado” é necessariamente diferente do saber científico, mas, ao mesmo tempo, para que o saber ensinado seja legítimo é preciso que demonstre a sua adequação às finalidades que o justificam.

As sínteses históricas, a que os alunos têm acesso através dos manuais escolares e de outros materiais curriculares, refletem um ponto de vista, uma tendência, um paradigma, a visão de uma escola historiográfica, quase nunca explicitados. As relações entre o conhecimento histórico, tal como o concebe a historiografia, e o conhecimento histórico escolar deveriam ser orientadas por uma clarificação dos pressupostos de partida para a seleção daquela História que se pretende que os alunos aprendam (Félix, 1998).

Numa primeira abordagem, revela-se pertinente refletir sobre a importância de aprender História. Boschi (2007) refere que ao refletir sobre as nossas experiências passadas, a História ajuda a compreender o nosso presente, o que fomos, quem somos atualmente, e indica possibilidades e escolhas para o futuro.

Na realidade, a História vai muito para além do simples conhecimento do passado. Ela oferece uma visão abrangente da vida em sociedade e dos Homens que a integram e a transformam. Esta ciência estuda o passado com o objetivo de trazer “luzes” para os problemas atuais, isto é, constitui um instrumento de ação no presente. O Homem é o sujeito e, simultaneamente, o objeto desse conhecimento. Deste modo, o Conhecimento Histórico é vivo e sempre atual (*Ibidem*).

1.1. O que é a História?

Numa primeira abordagem, revela-se pertinente formular uma simples questão que, no entanto, poderá envolver alguma complexidade na sua resposta: O que é a História?

Antes de qualquer definição de *História* importa lembrar que a mesma é inerente ao ser humano, desde a sua génese no planeta. Assim, Boschi (2007) afirma que onde há seres humanos há história, ambos são indissociáveis. A história é um processo em constante construção que faz parte das nossas vidas porque somos o seu sujeito e também o seu objeto.

A História tem sido desde sempre ou enaltecida ou denegrida, mas nunca dispensada: a condição humana define-se pela História. Como escreveu Lévi-Strauss (1958, citado por Salmon, 1979, p. 17) “(...) tudo é história, o que foi dito ontem é história, o que foi dito há um minuto é história. Ela é ao mesmo tempo busca da genealogia do *eu*, curiosidade do *outro*, memória coletiva, luta contra o esquecimento, consciência da duração, permanência do tempo e necessidade profunda da humanidade, visto que necessária à compreensão do presente”. Neste sentido, e de acordo com Salmon (1979), esta difícil disciplina, que não chega a atingir senão uma verdade relativa, confere ao passado o seu estatuto de existência e ensina-nos a vida em toda a sua complexa diversidade.

A divergência entre diferentes autores acerca do que é a História conduz a múltiplas e variadas definições. A literatura apresenta uma multiplicidade de definições e atendendo a que não nos podemos debruçar sobre todas, optou-se por analisar o significado de História de dois historiadores consagrados: Marc Bloch e Georges Lefebvre.

Segundo Bloch (1965, p. 28), “o objeto da História é por natureza o Homem. Melhor: “os Homens”. A esta definição, Mendes (1987) acrescenta que a História é a ciência dos Homens no tempo. Para além da dimensão temporal, este autor considera imprescindível mencionar a categoria espaço, já que este está sempre presente de forma implícita ou explícita no estudo de qualquer tema. Da aceção, destaca-se o seguinte aspeto: a preferência pelo coletivo à dimensão temporal da História. Esta perspetiva continua atual e inúmeros autores enfatizam a História como o estudo das sociedades humanas. De facto, esta estuda em especial, mas não exclusivamente, o Homem em sociedade.

A História define-se como um conhecimento científico. Como refere Mendes (1987) a História distingue-se pelo seu objeto próprio – o passado humano – e pela sua própria técnica metodológica (heurística, crítica, interpretação) em função deste objeto. Importa salientar ainda

que a História está sempre em transformação, na medida em que o presente atribui novos valores aos factos passados.

A História não é a comemoração do passado mas uma forma de interpretar o presente (Mattoso, 1988). Algumas das funções e objetivos da História são “o descobrir a relação entre o ontem e o hoje, poder decifrar a ordem possível do mundo, imaginária, porventura, mas indispensável à própria sobrevivência do Homem, para não se diluir no caos de um mundo fenomenal, sem refecias nem sentido” (*Ibidem*, p. 22).

Como afirma Mendes (1987) até ao final do século XIX e princípio do século XX, conhecer e pensar em termos históricos consistia, basicamente, em tratar da natureza da História disciplina como mera descrição de acontecimentos ou como próxima deles, para se tornar, depois, no seu estudo descritivo. Por esse motivo, os metafísicos do século XIX passaram a sustentar que essa descrição dizia unicamente respeito ao particular, isto é, ao individual, único, autêntico. Ainda no século XIX, o Positivismo de August Comte cria a sociologia e ao determinar as leis que presidem ao movimento das sociedades, a história adquire o estatuto de ciência, sem submeter os factos históricos à crítica. Assim, no início do século XX, a História começa a ser considerada, em termos sistemáticos, como uma ciência.

Rüsen (2001, p. 68) afirma que “nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração. Afastado da atribuição de sentido pela consciência histórica humana, o passado humano não tem sentido, isto é, não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história”.

Este autor advoga que “a história ensina a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo, regras ou princípios tornados válidos para o agir humano que nela ocorre” (Rüsen, 2007, p. 51).

1.2. O conhecimento

O conhecimento abrange a lembrança de aspetos específicos e universais, a lembrança de métodos, de processos ou de um padrão, estrutura ou contexto. Bloom, Hastings e Madaus (1983) especificam que muito do que se define como “conhecimento” é esquecido depois de um período de desuso mas esta situação não significa que este conhecimento não tenha sido validado na época em que foi aprendido.

Importa destacar a diferença entre conhecimento e compreensão. O “conhecimento” torna-se anacrónico, pois implica o reconhecimento ou lembrança de miríades de detalhes inconsequentes, sem um entendimento ou sistematização dos detalhes; enquanto a “compreensão” sugere que o aluno “entenda”, ou interiorize e sistematize os “conhecimentos” (*Ibidem*).

Muitos dos conceitos específicos que aprendemos a lembrar ou reconhecer durante a educação formal são esquecidos em poucos meses ou anos, mas o conhecimento deles na época de aprendizagem é extremamente importante para o desenvolvimento de ideias que preservamos para fins de interpretação e associação. Portanto, durante o período de ensino formal é crucial que o professor teste este conhecimento como um aspeto de avaliação de aprendizagem do aluno.

Determinar a índole do conhecimento histórico não é porém tratar do conhecimento como tal, como se de uma disciplina se tratasse que, neste caso, só poderia ser a epistemologia das Ciências Sociais. Todavia, Sousa (1982) assegura que é fundamental para compreender o significado do conhecimento com o predicado de histórico ter em atenção que o conhecimento, em geral, se caracteriza essencialmente como sendo um conjunto de conceitos e suas expressões, especialmente de natureza mental e de ação, que se refere ao indivíduo como agente social no meio em que vive e pensa. Deste modo, a conexão sujeito-objeto, em vez de simples relação passiva e isolada é antes um complexo intelecto-social, no sentido em que intelecto se refere à cultura como produção mental presente no indivíduo ou grupo e o social corresponde a toda a aprendizagem cognitiva como prática de convívio entre os homens. Não obstante, importa referir que falar do conhecimento no sentido específico de *histórico* é, de acordo com Sousa (1982, p. 210), “limitarmo-nos a considerar esse sistema de conceitos e expressões como modo de saber que consiste no conhecer e pensar em termos históricos”.

1.3. O conhecimento histórico

A sociedade existe mediante um processo de transmissão, tal como a vida biológica. Segundo Rama (1980) esta transmissão realiza-se por meio da comunicação de hábitos de agir, pensar e sentir dos mais velhos aos mais novos; sem esta comunicação de ideias, esperanças, normas e opiniões daqueles membros da sociedade que desaparecem da vida do grupo aos que a eles chegam, a vida social não poderia sobreviver. Posto isto, coloca-se a seguinte questão: Para que serve a História? Sem dúvida, que a História serve para provocar o dogmático, para desestabilizar convicções, para contaminar de curiosidade, para instigar a pesquisa, para produzir a inquietude, para inquirir o presente, conclui Rama.

A utilidade da História não reside nas lições que podem ser retiradas do passado. Para Curto (2013) não existe nada pior numa relação com o passado do que tratá-la como um depósito de factos ou figuras, situações ou processos transparentes, prontos a serem transformados em doutrina para explicar o presente. Dito de outro modo, a História serve para nos treinarmos a abordar o passado. Fazer História é, pois, um exercício de liberdade, a partir do qual aprendemos a tratar o passado enquanto tal e a não nos sentirmos obrigados à sua simples reprodução e como conclui Curto (2013, p. 14) “mal vai a História quando serve para impor o passado e a tradição”.

Na perspetiva de Marrou (1954, p. 69), “(...) a História é o conhecimento do passado humano”. Esse conhecimento não é pura narração ou obra literária, simples estudo ou pesquisa. O que importa é o resultado atingido a partir desta última (do questionamento do passado) ou seja, a verdade que a investigação elabora.

Uma vez que o historiador interrogou o passado, a resposta vem mediatizada através dos documentos. Para Marrou (1954, p. 69), um documento “é toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita”. Nesta ótica, Marrou (1954, p. 53) advoga que “(...) a História se faz com documentos, sem estes há não História (...)”. Neste sentido, o historiador deve interpretá-los, nisso consiste a heurística. O documento pode ser muito variado, não tem necessariamente de ser um texto escrito (embora esse tipo de documento seja fortemente apreciado), pode ser também um objeto encontrado numa escavação, um quadro ou mesmo uma paisagem. Ou seja, segundo a sua definição e cumprindo os critérios referidos, tudo poderá ser eventualmente um documento.

Para fazer bom uso do documento, o Historiador deve, em primeiro lugar, circunscrever o objeto do seu interesse no estudo que realiza. Uma vez delimitado o objeto, deve procurar os documentos que lhe permitem responder à pergunta de partida. Nesse trabalho de busca deve utilizar a documentação auxiliar como por exemplo bibliografia. O historiador tem de saber reconhecer a sua servidão quanto aos documentos e saber o que é possível extrair deles. Marrou (1954, p. 128) refere, ainda, que “por muito engenhoso que seja o documento, o historiador, não pode extrapolar indefinidamente o testemunho das suas fontes, fazê-las dizer coisas diferentes daquilo que por natureza devem dizer”.

De acordo com Mattoso (1988), o passado não é a coleção de factos humanos que a memória retém ou imagina, mas o conjunto daqueles que se podem deduzir dos vestígios concretos

materialmente impressos, pelo Homem na superfície da Terra. Não basta “(...) estudar os documentos escritos; é preciso procurar o passado também nas paisagens, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo” (*Ibidem*, p. 21).

As considerações tecidas por Gardiner (1964, p. 276) vão ao encontro do que afirmou anteriormente Marrou (1954), quando afirma que “(...) a História nunca se constrói a partir de narrativas, constrói-se a partir de documentos ou de narrativas que foram reduzidas a documentos e tratadas como tal”. A capacidade comunicativa do documento escolhido depende de dois fatores: o conteúdo (a entidade) do documento e os aspetos sob os quais o historiador o interpreta. O documento selecionado pode oferecer múltiplas revelações acerca do que se procura, dependendo do ângulo a partir do qual é interpretado.

Subjacente ao ensino da História estão princípios relacionados com a compreensão da realidade social e espaço-temporal de sociedades que se constituíram em determinado espaço ao longo do tempo. De acordo com Mattoso (1988) esta compreensão revela-se essencial para a leitura da realidade dos nossos dias. A evolução dos acontecimentos, o estabelecimento das diferenças entre o próprio passado, o passado e o presente, a comparação entre culturas e tradições completam aquele conjunto de princípios que o ensino desta ciência deve contemplar. Aliás, o seu tratamento justifica-se pela necessidade de fomentar a convivência e a tolerância das distintas formas de viver e de pensar de cada sociedade.

O que pode, então, legitimar o gosto pelo estudo da História? Uma possibilidade de resposta para esta questão pode ser considerada a partir dos contributos trazidos por Rüsen (2001) quando reflete sobre a própria razão da História. Ao discutir os fundamentos e princípios da ciência da História, o mesmo afirma que o ponto de partida para fazê-lo, estabelece-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. O agir humano é sempre determinado por significados e é intencional. Desta forma, Rüsen (2001) afirma que as necessidades motivadoras do conhecimento, partem dos critérios de sentido que regulam a convivência reflexiva dos homens com o seu mundo e consigo mesmos, de desejos capazes de despertar os interesses.

A "História é vida". Podemos partir desta constatação para justificar o ensino-aprendizagem de História. Com efeito, muitos são os objetivos apresentados por educadores/professores para o seu

ensino na atualidade, razões que visam despertar os alunos a pensar historicamente e, por consequência, a formar cidadãos mais críticos e conscientes para atuarem na sociedade da qual fazem parte (Félix, 1998).

O conhecimento histórico, como define Félix (1998) caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade e a compreensão da mudança são decisivos para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências. Os currículos mais recentes incluem, embora nem sempre de forma explícita, as características fundamentais do conhecimento histórico e as competências que a sua aquisição ajuda a desenvolver.

As características do conhecimento histórico apresentam-se, de acordo com Félix (1998), nas seguintes categorias: **o pensamento cronológico**, que desenvolve o sentido do tempo histórico; **a compreensão histórica**, isto é, a competência para identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos; **a análise e a interpretação da História**, que se define como a capacidade de comparar e contrastar experiências, crenças, tradições, expectativas, etc.; **a investigação histórica** e a capacidade de formular questões; **a análise de temas históricos e a tomada de decisões**, ou seja, a capacidade de identificar os problemas que os povos enfrentaram; de avaliar propostas alternativas para enfrentar os problemas e de analisar criticamente as decisões.

Estas características do conhecimento histórico e as respetivas capacidades que ajudam a desenvolver o conhecimento histórico pertencem a campos interrelacionados. Félix (1998) afirma, porém, que podemos agrupá-los em categorias como a **aprendizagem de conceitos**, **a explicação histórica** e **o problema do tempo**. O papel do professor de História será, então, o de produzir auxílios que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referidas, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem.

Ao encontro das ideias apresentadas por Félix (1998), no que diz respeito ao conhecimento histórico, apresenta-se o parecer de Pinsky (2006) quando defende que o conhecimento histórico é importante para elucidar aspetos da modernidade. Segundo este autor, todos os alunos gostam de História, desde que ela seja bem ensinada, desde que o professor saiba estabelecer a relação entre o património cultural da humanidade e a cultura do aluno. Afirma que todos os Homens são seres históricos, já que não existe História sem seres humanos socialmente organizados produzindo e reproduzindo cultura. Assim, saber de onde viemos, ajuda-nos a nos conhecer melhor, a entender as nossas práticas socioculturais, nosso universo de valores.

1.4. O manual escolar

A análise da legislação, referente aos manuais escolares, permite verificar alterações no que diz respeito à conceção que este recurso didático-pedagógico tem sofrido ao longo dos anos e qual o seu papel na construção do conhecimento do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

A importância dos manuais escolares é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, na qual o artigo 41º/2, refere os manuais escolares como um recurso educativo que requer especial atenção, a par de outros recursos como as bibliotecas e mediatecas escolares, equipamentos laboratoriais e oficinas, os equipamentos de educação física e para a educação musical e plástica e, por último, os centros regionais de recursos educativos.

Uma primeira definição de manual escolar é apresentada no Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro, artigo 2.º. Este define o manual como um 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. Este Decreto-Lei refere, ainda, informação básica correspondente às indicações programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.

Esta conceção de manual privilegiava o papel do manual escolar enquanto meio essencial para desenvolver no aluno “capacidades” que possam levar à mudança de atitudes. A tónica é, por isso, centrada no aluno, sujeito que se pretende que adquira os conhecimentos definidos no Programa, dando-se relevância aos conteúdos tidos como fundamentais para a sua aprendizagem. Este instrumento escolar assume, assim, um carácter prescritivo, sem o qual o aluno seria incapaz de adquirir aprendizagens.

Este instrumento é também olhado como uma potencial ferramenta que pode desenvolver atividades que possibilitam ao aluno construir as suas aprendizagens, assim como instrumentos de avaliação das mesmas. A partir desta definição, constata-se que o manual assume um papel de transmissor de conhecimentos, explicados pela aquisição e domínio dos conteúdos, tidos como fundamentais para desenvolver as capacidades do aluno.

O Decreto-Lei n.º 176/96, artigo 1.º apresenta uma outra definição do manual escolar, expondo-o como um instrumento de trabalho individual. Este é constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribui para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades e das atitudes definidas pelos objetivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas.

Todavia, esta definição introduz poucas alterações e vai ao encontro da definição apresentada no Decreto-Lei n.º 369/90. Centra-se, mais uma vez, na aquisição de conhecimentos que permitem desenvolver determinadas capacidades e atitudes que são objeto de regulamentação através dos programas curriculares em vigor. Esse conjunto de informações está, mais uma vez, ao serviço do aluno como forma de adquirir um maior número de conteúdos.

Na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, artigo 3.º alínea b) consta uma definição, esta sim diferente das anteriores:

«Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

A conceção de manual escolar definida por esta lei apresenta importantes alterações em relação às anteriores. Nela apresenta-se uma mudança no que concerne à conceção de manual mas, também, no que diz respeito ao percurso escolar do aluno.

A primeira alteração é visível quando se define o manual como um recurso não exclusivo. Nesta definição supõe-se que o processo de ensino/aprendizagem deixa de se centrar exclusivamente nas informações que o manual transmite, devendo recorrer-se a outras fontes de informação. Subentende-se uma nova forma de olhar o conhecimento, ou seja, este pode ser apresentado de diferentes maneiras, não sendo o manual escolar a única fonte de informação.

Esta conceção pode, ainda, remeter para o facto que se devem estimular os alunos na pesquisa de mais informação, diversificando-se assim as perspetivas em relação ao saber. Uma segunda alteração prende-se com a referência ao “trabalho autónomo dos alunos”, necessário para o desenvolvimento de competências e de aprendizagens definidas no currículo nacional. Esta perspetiva encara o aluno como sendo capaz de, autonomamente, desenvolver trabalho que resulte em aprendizagens, logo, no desenvolvimento de competências, ou seja, capacidades de resolução de determinadas tarefas por si só. O manual parece então apresentar-se mais como um guião de trabalho do que como um conjunto de conteúdos a deter. As actividades que os manuais possam incluir são encaradas como meras propostas de trabalho e de avaliação. Esta ideia parece enfatizar a não exclusividade do manual como instrumento de trabalho: o manual poderá ser apenas mais um recurso.

Por último, esta definição de manual escolar apresenta uma outra alteração. Deixa de estar centrado, exclusivamente no aluno mas também é apresentado como uma possibilidade de orientação do trabalho do professor. No entanto, também aqui assume um carácter não exclusivo, mas apenas como uma possível orientação, como decorre da definição de manual anteriormente apresentada.

Estas conceções do manual escolar foram-se alterando resultado das mudanças que se definiram ao nível das políticas educativas, nos programas e no próprio conceito de ensino e de escola. A resposta que a sociedade dos nossos dias procura da escola levou a que esta instituição tivesse que alterar os seus papéis, incitando, necessariamente, mudanças na conceção de ensino e, por consequência, nos instrumentos que utiliza (Silva, 2007).

Nesta última definição do manual escolar encara-se o aluno como sendo capaz de desenvolver trabalho autónomo que resulte em aprendizagens, logo, no desenvolvimento de competências, isto é, “o saber em ação”. Nesta ótica, o manual escolar afigura-se mais como um guião de trabalho do que como um conjunto de conteúdos a incorporar. No entanto, como afirma Silva (2007), este recurso está organizado segundo um conjunto de conteúdos e as propostas de trabalho sugeridas privilegiam muitas vezes, a reprodução desses mesmos conteúdos. Assim, o desenvolvimento deste tipo de trabalho depende mais das metodologias adotadas pelo professor na sala de aula do que pela natureza do manual.

De acordo com Félix (1998), no que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, na maior parte dos casos, a conceção de História presente nas salas de aulas é a positivista. A História é entendida como um saber acabado, objetivo, obtido pela investigação académica. O modelo de ensino é o transmissivo, o professor é quem possui o conhecimento que transmite (“emissor”) e o aluno recebe-o sem o alterar (“recetor”), ensinar é aprender. Os conteúdos lecionados estão organizados de acordo com a lógica da disciplina, o que promove a sua reprodução oral ou escrita. Neste sentido, a aprendizagem é um conjunto de dados que devem ser guardados para serem apenas reproduzidos e a estratégia de ensino é a exposição/receção/repetição. Os alunos aprenderão se o docente organizar os conteúdos adequadamente segundo a lógica da disciplina e os expõe de forma clara e ordenada. Trata-se de uma história transmitida pelo professor e recebida pelos alunos, cujos conteúdos se organizam cronologicamente da pré-história aos nossos dias (*Ibidem*).

Para Pinsky (2015), a ideia de que “pesquisar” insere os alunos na sociedade do século XXI é ridícula. Isso faria sentido se o aluno tivesse condições de discernir fontes confiáveis de fontes não confiáveis. O aluno de hoje talvez tenha mais informação do que há trinta anos, mas não

sabe como a transformar em conhecimento. Só um professor bem preparado consegue ensinar ao aluno como dar esse passo.

Atualmente, a escola deixou de ser o único veículo transmissor de conhecimento devido à difusão das novas tecnologias da informação. Segundo Pinsky (2006), torna-se necessário desenvolver a aprendizagem em detrimento do ensino. Deste modo, pressupõe-se que cada aluno construa o seu percurso, sendo auxiliado pelo professor. Hoje, a informação chega às pessoas pelos vários media (televisão, Internet, entre outros) e não há como os pais e educadores “controlarem” a qualidade e quantidade de dados recebidos e assimilados pelos jovens. Por outras palavras, conclui que, o monopólio da verdade escapou das mãos das gerações mais velhas.

Nem sempre o Programa determina a prática letiva, isto é, que conduz o professor a definir os objetivos do ensino. O manual escolar também o pode determinar. O mesmo é transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, tomado por vezes, como “uma bíblia”. O seu conteúdo é totalmente assumido como a única verdade, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que, acrescida, possa buscar-se noutros recursos (manuais, autores, etc.). Assim, acaba-se por esvaziar o sentido e a pertinência da possibilidade de outras explorações que conduzam os alunos a ultrapassar uma vivência escolar que não pode nem deve caminhar de mãos dadas com a rotina (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999).

Deixa de fazer sentido um único livro, diversos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem passaram a ser adotadas pelo professor, podendo em função desses mesmos métodos e técnicas, escolher o manual que considerasse mais apropriado. Apesar dos manuais serem destinados aos alunos, de quem se espera que realizem as suas aprendizagens com sucesso, muitas das informações neles contidas dirigem-se aos professores (orientações didáticas e metodológicas), pois são eles que vão decidir sobre a sua adoção e o modo de utilização. Por essa razão, no momento da escolha do manual, alguns critérios devem ser definidos (Castro *et al.*, 1999).

Quanto à linguagem, esta deve ser apropriada ao desenvolvimento dos alunos, isto é, não deve ser de difícil compreensão, mas também não deve ser infantilizada. No que concerne à linguagem não-verbal/iconográfica (mapas, gráficos...), esta embora seja relevante, deve estar articulada com o texto verbal e apresentar alguma variedade sem, no entanto, cair no exagero. Deve, ainda, ser de um nível de abstração adequada ao desenvolvimento dos alunos. Os conteúdos científicos, além de se apresentarem com correção, devem estar de acordo com o

grupo etário a que se destinam, necessitando de ser apresentados de forma conexas e equilibrada (*Ibidem*).

A importância de que o manual escolar se reveste no cotidiano escolar é sem dúvida inegável. Amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade, para alunos e professores, mas também para as próprias famílias e encarregados de educação, eles veiculam princípios e valores, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a memória histórica e mesmo a(s) identidade(s) (Castro *et al.*, 1999).

Moniot (1997, citado por Castro *et al.*, 1999, p. 343) refere-se ao manual como um objeto fascinante, afirmando que “(...) o manual escolar, particularmente o de história, é um objeto abundante, múltiplo e fascinante, grande companheiro dos que se encontram ligados à escola, socialmente considerado ao mesmo tempo que muitas vezes vilipendiado, sem dúvida polimorfo mas sem nunca se tornar verdadeiramente perverso (...)”.

O manual escolar não pode, no entanto, ser utilizado como único recurso e guia de prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. A existência de manuais e de outros livros e materiais destinados à consulta é essencial para auxiliar os alunos a formular conceitos, a saber pesquisar informação, a aumentar o seu leque de conhecimentos e a selecionar o que lhes convém, de forma pertinente (Castro *et al.*, 1999).

O ensino da História e, portanto, os seus manuais, devem facultar aos alunos a capacidade de representar o passado para que o presente se torne compreensível e, a partir daí, se perspetive o futuro. Salmon (1979) afirma que é preciso ir mais além, criar situações de julgamento e de argumentação, para possibilitar a constatação da diferença entre o passado e o presente e orientar a direção do futuro. Por consequência, o manual escolar integra a cultura escolar, da qual faz parte, de uma forma organizada, veiculada e utilizada com uma intencionalidade.

Entre a História que se faz e a História que se ensina existe ainda um fosso que urge reduzir. Segundo Mendes (1996), a partir do desenvolvimento da historiografia e da necessidade de tornar a disciplina mais compreensível, bem como desta consciencialização por parte de alguns autores/editores, surge a necessidade, de dar um sentido mais objetivo e “científico” ao ensino-aprendizagem da História, anteriormente marcado por uma carga ideológica, por vezes excessiva (O Estado Novo é disso exemplo).

O manual escolar não pode, no entanto, ser utilizado como único recurso e guia de prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. A existência de manuais e de outros livros e materiais destinados à consulta é essencial para auxiliar os alunos a formular conceitos, a saber pesquisar informação, a aumentar o seu leque de conhecimentos e a seleccionar o que lhes convém, de forma pertinente (Castro *et al.*, 1999).

Em suma, constata-se que o manual escolar desempenha um papel marcante em todo o processo de ensino-aprendizagem, seja em História ou noutra área do conhecimento. Porém, como se evidencia nesta fundamentação teórica, este instrumento não deve ser o núcleo do trabalho que se desenvolve em sala de aula. De acordo com autores referenciados neste capítulo, deve existir um espaço para o trabalho autónomo, para a investigação e para a constante procura do conhecimento, tanto para o professor como para o aluno, visando um crescimento individual e social que dá ênfase às suas vivências, interesses e individualidades, pois estes não devem ser limitados por um exclusivo referencial “livro único” como se define, por vezes, o manual escolar.

1.5. A Taxonomia de Bloom

No mundo, a educação tem sido considerada como um conjunto de tarefas de aprendizagem que, supostamente, se tornam mais difíceis à medida que se evolui do primeiro até ao último ano de ensino formal. Para Bloom, Hastings e Madans (1983), o ensino é um processo que ajuda o aluno a se modificar de forma intencional ou não intencional. Assim, a primeira tarefa que compete ao professor é decidir, sempre que possível, que mudanças deseja promover no aluno e que papel pode desempenhar a fim de o auxiliar durante esse processo.

À medida que decorre o processo e quando este termina, surge uma segunda tarefa que é determinar se o aluno se modificou de acordo com o previsto e tentar definir que resultados foram ou não atingidos. Estas mudanças que os professores pretendem que o aluno adquira constituem, segundo Bloom, Hastings e Madans (1983, p. 21), “(...) os objetivos educacionais ou metas do ensino”. Estas, no entanto, não compreendem todos os resultados do ensino, pois, na maioria dos conteúdos, é impossível prever a amplitude total dos resultados.

A Taxonomia de Bloom apresenta-se como um sistema de classificação de objetivos educacionais no que diz respeito aos objetivos, itens de testes e procedimentos de avaliação por meio de testes. Bloom, Hastings e Madans, (1983) explicam que esta classificação coloca o

aspecto comportamental do objetivo dentro de um quadro de referências hierárquico. Assim, supõe-se que cada categoria contém um comportamento mais complexo, abstrato ou internalizado. Na Taxonomia de Bloom, a nível do Domínio Cognitivo, estas categorias encontram-se distribuídas numa sequência, e classifica objetivos referente a tarefas intelectuais. Para atingir alguns desses objetivos, o aluno pouco mais tem a fazer do que memorizar, para outros, ele precisa determinar o problema essencial e, então, reorganizar um determinado material ou combiná-lo com ideias, métodos ou procedimentos aprendidos anteriormente.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Descrição do estudo

Após a definição da problemática de indagação e concretização da revisão bibliográfica, definiu-se o trajeto de investigação com o propósito de efetuar a recolha de dados junto dos intervenientes principais deste estudo: alunos de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB de uma escola de Leiria. Segundo Freixo (2010, p. 181), “(...) o desenho da investigação é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará e como as variáveis serão controladas”.

Este estudo decorreu durante a Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal (HGP), no ano letivo de 2015/2016, mais concretamente no 2.º período, num 6.º ano de escolaridade em contexto de 2.º CEB. Como exposto na introdução desta segunda parte do relatório, o mesmo surgiu após se ter observado que, apesar do manual de HGP apresentar atividades no final de cada conteúdo, as mesmas não eram realizadas em sala de aula ou indicadas, pelo professor titular, como trabalho de casa, ficando a realização das mesmas ao critério dos alunos.

Perante estas observações, revelou-se pertinente realizar uma investigação de acordo com estas constatações, de forma a compreender que conhecimento histórico os alunos adquirem quer com as atividades presentes no manual de História e Geografia de Portugal quer com as atividades propostas pelo professor.

Após estas observações e reflexões, realizou-se uma análise documental uma vez que qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área em estudo, pois como refere Bell (1997, p. 51), “o ideal é fazer a maior parte das suas leituras logo no início da investigação (...)”. O investigador recorre à análise de dados documentais, pois espera encontrar neles informações preexistentes e úteis sobre o seu objeto de estudo. A análise documental constitui, assim, uma técnica importante na investigação, porque complementa informações obtidas por outras técnicas, através de descoberta de novos aspetos sobre o assunto (Sousa & Baptista, 2011).

A recolha de dados foi também efetuada recorrendo à observação participante, que se revela adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um determinado fenómeno. Definiu-se uma observação com o preenchimento de uma grelha de observação recorrendo a unidades predefinidas, como por exemplo, grelhas de observação com categorias já

inseridas (Sousa & Baptista, 2011). Esta recolha foi realizada no decorrer de uma aula, durante a exploração com os alunos do tema e subtema definidos. Esta análise é o tipo de técnica que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades. Estas visam descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados, segmentáveis e comparáveis, baseada na significação da regularidade (Vilela, 2009).

2.2. Método de investigação

A fim de dar resposta à pergunta de partida e alcançar os objetivos delineados para a elaboração deste estudo, e tendo em conta as características do desenvolvimento da investigação, esta insere-se num paradigma sociocrítico, assumindo-se como uma investigação-ação. Consequentemente, a presente investigação foca-se na interpretação e compreensão detalhada de significados num dado contexto social (Coutinho, 2013).

2.2.1. O paradigma sociocrítico

O paradigma sociocrítico ou paradigma emancipatório refuta a possibilidade de um conhecimento objetivo. Neste sentido, Coutinho (2013) afirma que não existem perspetivas neutras ou desinteressadas na investigação, porque todo o investigador está situado socialmente e defende sempre os interesses de um dado grupo social. Deste modo, o conhecimento é sempre uma construção social ligado a um interesse de cariz técnico (paradigma positivista) ou a um interesse crítico emancipatório, tendo em conta que todo o conhecimento está enraizado na História e na estrutura social.

Em suma, este paradigma apresenta, a nível metodológico, algumas semelhanças com o paradigma qualitativo mas a inclusão da componente ideológica confere-lhe um cariz mais interventivo que está na origem de estudos do *curriculum*, da administração educativa e da formação de professores e no proliferar de metodologias de investigação que se agruparam em torno da designação geral de “Investigação-Ação”

2.3. A Investigação-Ação

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica que tem o duplo objetivo de ação e de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: Ação para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; Investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente ou da comunidade (Sousa & Baptista, 2011).

Esta metodologia intervém na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam melhorias.

A investigação-ação, usada como uma modalidade de investigação qualitativa, é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Vilela (2009) defende que na investigação-ação o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador. O grande objetivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a ação, a partir da mesma, isto é, a sua grande finalidade consiste na ação transformadora da realidade, ou na ação de superar a realidade atual.

Fazer investigação-ação significa planear, observar, agir e refletir de forma consciente e rigorosa (Kemmins & McTaggart, 1988, citados por Vilela, 2009). Segundo Pacheco (1993, p. 28), este tipo de investigação “pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”.

2.4. População do estudo e contexto educativo

A concretização de uma investigação presume a escolha da população em estudo que se caracteriza por ser “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 2003, p. 202).

A população alvo deste estudo é constituída por uma turma de alunos da faixa etária dos 11-12 anos, a frequentar o 6.º ano de escolaridade numa escola do concelho de Leiria, composta por 31 alunos, sendo 15 do género masculino e 16 do género feminino. Desta população, selecionou-se uma amostra de quatro alunos. Os alunos da amostra, dois rapazes e duas raparigas, foram selecionados de forma intencional no decorrer da investigação, simplesmente porque se sentiu necessidade de focar-se num número reduzido de alunos, de forma a proceder a uma observação e análise mais pormenorizada e rigorosa do fenómeno em estudo, facilitando, assim, o registo das observações e, posteriormente, a análise e interpretação dos dados. De acordo com Vilela (2009), os participantes são escolhidos para colaborar na investigação de acordo com a sua cultura, experiência, interação social ou fenómeno de interesse. Por isso, utiliza-se frequentemente uma amostragem do tipo intencional.

A investigação desenrolou-se em contexto de estágio, pelo que importa ressaltar que, para além da participação, enquanto professora-estagiária e simultaneamente indagadora, constam como

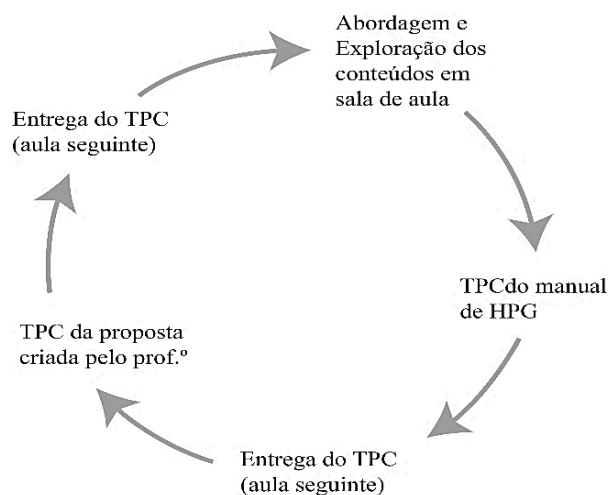
participantes da investigação o professor cooperante de História e a colega de estágio, os quais apesar de não terem interferido na realização e implementação das atividades estiveram presentes durante a investigação em contexto de sala de aula.

Mediante as respostas do questionário misto (Anexo III), registou-se que as disciplinas em que os alunos apresentavam mais dificuldades eram na Matemática e no Português, sendo que 2 alunos responderam ter dificuldades em Formação Cívica. É de salientar que nenhum aluno respondeu ter dificuldades na disciplina de História e Geografia de Portugal. Estes alunos, nos tempos livres, viam televisão, jogavam no computador, faziam desporto e algumas leituras. As expectativas destes alunos podem considerar-se elevadas uma vez que 20 dos alunos pretendiam frequentar o Ensino Superior, 6 desejavam realizar um curso profissional e, somente 4 alunos queriam terminar o Ensino Secundário e ingressar no mundo do trabalho. O grupo era participativo, mostrava interesse e existia uma boa relação entre ele e os professores, o que se revelou como uma dimensão facilitadora para a motivação e envolvimento dos mesmos neste estudo.

No que concerne às habilitações literárias das mães, registou-se que: 4 mães possuem o Ensino Secundário e 23 o Ensino Superior. Três alunos não responderam a esta questão. Em relação às habilitações literárias dos pais, 1 tem o Ensino Básico, 10 o Ensino Secundário e 17 têm o Ensino Superior, sendo que 2 alunos não responderam a esta questão e 1 aluno não entregou o questionário.

2.5. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu no período compreendido entre 7 de janeiro a 10 de fevereiro de 2016 que correspondeu às semanas em que foram trabalhados os conteúdos definidos para a Prática Pedagógica no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com as Metas Curriculares de HGP em vigor. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, com a observação estruturada de atitudes e de comportamentos, que foram registados numa grelha (Anexo IV), face à utilização, pelos alunos, do manual de HGP no decorrer de uma aula de História, a partir da realização das atividades presentes no mesmo e das atividades propostas pelo professor (Esquema 1).



Esquema 1 - As diferentes fases da recolha de dados a partir das atividades do manual de HGP e das atividades propostas pelo professor.

De seguida, no quadro 1, apresentam-se as diferentes fases deste estudo, as datas em que foram concretizadas e no quadro 2 os conteúdos explorados em sala de aula, definidos a partir das Metas Curriculares de HGP (2013).

Quadro 1 – Fases do estudo.

Fases	Data	Tarefa
1. ^a Fase	7/01/2016	Preenchimento de um questionário.
2. ^a Fase	12/01/2016 19/01/2016	Exploração dos conteúdos presentes no manual.
3. ^a Fase	13/01/2016 15/01/2016	Realização dos TPC (atividades do manual) ¹ .
4. ^a Fase	20/01/2016 10/02/2016	Realização do TPC (atividades criadas pelo professor) ² .

¹ Solicitou-se aos alunos que realizassem, em casa, as atividades do manual de HGP presentes na mesma página e, que entregassem as respostas, numa folha A4, na aula seguinte.

² Importa salientar que algumas fontes históricas, que constituíram a base das atividades propostas pelo professor, foram as mesmas que constavam no manual escolar de HGP e que tinham servido de apoio para a concretização das propostas de trabalho. Contudo, revelou-se importante para as atividades propostas pelo professor adicionar ou modificar algumas fontes, no sentido de complementar informação, uma vez que a utilização destas segundas atividades procurou facultar elementos que auxiliassem a compreensão nas diferenças entre o trabalho desenvolvido com a realização das duas propostas de atividades.

Quadro 2 - Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013) exploradas em sala de aula.

Domínio	Subdomínio
<p>“Portugal na segunda metade do século XIX”</p> <p>- Selecionou-se o subtema “Aumento da população e êxodo rural, a sociedade e a vida quotidiana no campo e na cidade”.</p>	<p>1. Objetivo Geral: Conhecer e compreender o aumento da população e o êxodo rural verificado na segunda metade do século XIX</p> <p>- Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apontar as razões da diminuição da mortalidade e do conseqüente aumento da população verificado neste período; 2. Relacionar a mecanização da agricultura, o crescimento da população e a melhoria dos transportes com o êxodo rural e emigração verificados neste período; 3. Localizar os destinos do êxodo rural e da emigração neste período.
	<p>2. Objetivo Geral: Conhecer e compreender as características da sociedade e a vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX.</p> <p>Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII. 2. Reconhecer o caráter eminentemente rural da economia e sociedade portuguesa. 3. Caracterizar a modernização das cidades ocorrida neste período, salientando preocupações que continuam a existir no urbanismo atual. 4. Referir o surgimento do proletariado como novo grupo social, destacando as suas duras condições de vida e de trabalho. 5. Relacionar as difíceis condições de vida do proletariado com a criação das primeiras associações de operários e as primeiras formas de luta.

2.6. Instrumentos/Técnicas de recolha de dados

Neste estudo recorreu-se à observação participante de modo a registar reações e comportamentos demonstrados pelo grupo durante a aula de HGP do dia 12 de janeiro de 2016. De acordo com Vilela (2009, p. 268), “observar cientificamente é perceber ativamente a realidade exterior com o propósito de obter os dados que, previamente, foram definidos como de interesse para a investigação”.

Não obstante, numa dimensão investigativa, não é recomendável que a observação seja a única técnica de recolher dados da investigação. Os seus resultados devem ser contrastados ou complementados com os dados obtidos por meio de outras técnicas de investigação (Vilela, 2009). Por isso, aplicou-se um questionário misto (contendo questões abertas e fechadas)³ a todos os alunos da turma, sendo um instrumento de registo escrito e planeado para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos perguntas de identificação, perguntas de informação, perguntas de controlo (Fortin, 2003). O mesmo foi entregue em sala de aula, isto é, entregue em mão ao inquirido.

Para além dos dados recolhidos a partir da observação e do questionário, recolheu-se também dados a partir das produções escritas dos alunos com a concretização das atividades do manual escolar e das atividades propostas pelo professor.

2.7. Técnicas de tratamento e análise de dados

A recolha de dados teve como principal foco a pergunta de partida e uma análise geral das respostas com o objetivo de compreender a adequação das atividades propostas no mesmo para a construção do conhecimento histórico dos alunos numa perspetiva de desenvolvimento de competências. Esta decorreu no período compreendido entre 7 de janeiro e 10 de fevereiro de 2016 que corresponde às semanas em que foram trabalhados os conteúdos definidos para a Prática Pedagógica no contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com as Metas Curriculares (Quadro 2). Os dados foram recolhidos através de um questionário, da realização das atividades presentes no manual de HGP e das atividades propostas pelo professor bem como a observação estruturada de atitudes e comportamentos que foram registados numa grelha, em relação à utilização, pelos alunos, do manual de HGP no decorrer da aula de História do 12 de janeiro de 2016.

Para realizar a análise e interpretação das atividades do manual de HGP concretizadas pelos alunos, procedeu-se, numa primeira fase, ao preenchimento do quadro 3 com a finalidade de organizar e analisar os dados recolhidos da questão 8.2 do questionário misto

³ Ver anexo III.

Quadro 3 - Quadro de registo utilizado na recolha e análise de dados da questão 8.2 do questionário.

	Realiza as atividades do manual de HGP	Não realiza as atividades do manual de HGP
Quando estuda para o teste.		
Após cada aula de História como forma de rever e estudar os conteúdos.		
Faz as atividades do manual de História às vezes, consoante as dúvidas e os conteúdos.		

Noutra fase, elaborou-se o quadro 4 com as principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984) com o objetivo de analisar as atividades presentes no manual de HGP e, posteriormente, definiu-se o mesmo processo para as atividades propostas pelo professor.

Quadro 4 - Principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984).

Principais categorias do domínio cognitivo	Termos de comportamento (exemplos)
Memorização	Definir, descrever, identificar, enumerar, classificar, sublinhar, reproduzir, selecionar, enunciar.
Apreensão	Converter, defender, distinguir, calcular, explicar, aplicar, generalizar, exemplificar, inferir, parafrasear, prever, sumarizar, resumir.
Aplicação	Modificar, calcular, demonstrar, descobrir, manipular, operar, prever, preparar, produzir, relacionar, resolver, utilizar, mostrar.
Análise	Desagregar, fazer diagramas, discriminar, distinguir, identificar, ilustrar, inferir, esboçar, indicar, relatar, selecionar, separar, subdividir.
Síntese	Categorizar, combinar, compilar, compor, criar, inventar, planejar, interpretar, generalizar, modificar, organizar, planificar, reconstruir, relacionar, reorganizar, rever, reescrever, dizer, escrever, resumir.
Avaliação	Avaliar, comparar, concluir, contrastar, criticar, descrever, discriminar, descrever, justificar, interpretar, relacionar, sumarizar, confirmar.

Noutro momento, organizou-se o quadro 5 com o objetivo de recolher e analisar os dados no que concerne ao conhecimento histórico suscetível de ser desenvolvido a partir das atividades presentes nas páginas 65, 67 e 69 do manual adotado de HGP e a partir das atividades propostas pelo professor.

Quadro 5 – Quadro de registo utilizado na análise de dados quanto ao conhecimento histórico passível de ser desenvolvido a partir das atividades do manual escolar de HGP e para as atividades alternativas quanto às competências no domínio do conhecimento histórico (Félix, 1998).

Categorias do conhecimento histórico	Características do conhecimento histórico	Capacidades
- Problema do tempo	O pensamento cronológico	- Desenvolver o sentido do tempo histórico.
	A compreensão histórica	- Identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos.
- Explicação histórica	A análise e a interpretação da História	- Comparar e contrastar experiências, crenças, tradições, expectativas.
	A investigação histórica	- Formular questões.
- Aprendizagem de conceitos	A análise de temas históricos e a tomada de decisões	- Identificar os problemas que os povos enfrentaram; - Avaliar propostas alternativas para enfrentar os problemas; - Analisar criticamente as decisões.

Nesta fase, concluída a recolha de dados, pelas técnicas anteriormente descritas, procedeu-se à seleção da informação de maior relevância para o estudo e foram identificadas e analisadas as produções escritas dos alunos da amostra referentes às atividades propostas pelo manual de HGP e, de seguida, às atividades propostas pelo professor.

A análise e interpretação de dados é definida por Sousa e Baptista (2011, p. 106) como um “processo de decomposição de um todo nos seus elementos que corresponde à fase onde se registam, analisam e se interpretam os mesmos”. Analisar significa decompor um todo em partes constituintes. A análise de dados não é uma atividade improvisada, pelo contrário, ela surge mais do arco teórico delineado do que dos dados concretos obtidos. Assim, a análise pode definir-se como uma antecipação, que dados serão capazes de verificar ou rejeitar uma hipótese (Vilela, 2009).

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados recolhidos durante a investigação e realiza-se a sua análise e interpretação. Este processo define-se como a decomposição de um todo nos seus elementos e corresponde à etapa onde se registam, analisam e se interpretam cada um deles de forma a relacioná-los com a problemática em estudo e a cruzá-los com a literatura (Sousa & Baptista, 2011).

Este encontra-se dividido em cinco partes. Num primeiro momento faz-se uma breve análise à questão 7, presente no questionário misto, que remete para a importância de estudar História. A seguir apresentam-se os dados, no que concerne à observação de uma aula de HGP, relativamente à utilização do manual pelos alunos em sala de aula. Após estes dois tópicos, realiza-se uma breve apresentação do manual de HGP e, na parte seguinte, tendo em conta que todos os alunos desta turma de 6.º ano realizaram as atividades do manual, efetuou-se uma análise global desse trabalho. Num quarto momento efetuou-se a análise e interpretação dos dados referentes às atividades do manual de HGP pelos alunos da amostra e, na quinta parte, das atividades propostas pelo professor e por fim realizou-se uma análise comparativa entre as duas. As informações apresentadas encontram-se complementadas com digitalizações das produções dos alunos, das páginas do manual e com as transcrições das respostas dos alunos.

3.1. Porquê aprender História?

Como se pode constatar pelas respostas de alguns alunos à questão 7 do questionário misto, realizado na 1.ª fase deste estudo, a disciplina de HGP é importante porque através dela é possível adquirir conhecimentos e realizar aprendizagens culturais para aplicá-los no futuro. Também a partir desta disciplina podem conhecer reis, monumentos e acontecimentos importantes. Um aluno refere, ainda, que esta área do saber também tem como papel instruir, apresentando desta forma, a ideia de aprendizagem no presente a partir dos erros do passado. Esta resposta vai ao encontro do que refere Boschi (2007) quando afirma que ao refletir sobre as nossas experiências passadas, a História ajuda a compreendermos o nosso presente, o que fomos e quem somos atualmente, como também indicar possibilidades e escolhas para o futuro (Figura 12).

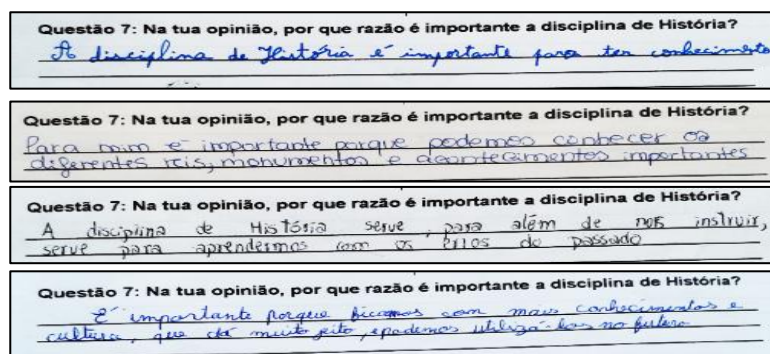


Figura 12: Respostas à questão 7 do questionário.

A partir das respostas à questão 8.2 do questionário misto “Refere quando fazes as atividades do manual” (Anexo III), procedeu-se ao preenchimento do quadro 5 e verificou-se que dos alunos, que entregaram o questionário, 21 realizavam as atividades presentes no manual de HGP quando estudavam para o teste, sendo que 3 não tinham por hábito realizar as mesmas e 4 realizavam-nas consoante as dúvidas e os conteúdos.

Quadro 3: Quadro de registo utilizado na recolha e análise de dados do questionário misto para a questão 8.2.

	Realiza as atividades do manual de HGP	Não realiza as atividades do manual de HGP
Quando estuda para o teste.	21	3
Após cada aula de História como forma de rever e estudar os conteúdos.		
Faz as atividades do manual de história às vezes consoante as dúvidas e os conteúdos.	4	

No decorrer da aula do dia 12 de janeiro de 2016, observou-se que os alunos da amostra tinham sempre o manual aberto na página onde se apresentavam os conteúdos a serem explorados. Destes 4 alunos, 3 consultaram este recurso, com alguma frequência, durante a aula, sendo que um único aluno mantinha o manual aberto mas não se orientava pelo mesmo. Neste sentido, pode-se depreender com estas observações que os alunos tiveram o manual escolar como um ponto de referência na orientação e auxílio das aulas e responderam às questões do professor recorrendo às definições do manual (Anexo IV).

3.2. Apresentação do manual adotado de História e Geografia de Portugal

De seguida realiza-se uma breve apresentação do manual escolar de HGP *O Meu País* (Vieira & Martins, 2015).

No que concerne à estrutura dos conteúdos de História, estes estavam organizados em conjuntos

de página par e ímpar (esquerda e direita, respetivamente). A página par incluía, fundamentalmente, informação nuclear com as ideias principais a negrito, acompanhada de conceitos destacados a vermelho e eram referidas curiosidades na banda lateral. Quanto à página ímpar, esta apresentava documentos (textos, mapas, imagens e ilustrações). O manual em questão mostrava alguma diversidade de fontes, escritas, iconográficas, cartográficas e cronológicas. Também incluía a definição dos conceitos destacados a vermelho na página anterior, bem como atividades de exploração. A fechar cada subtema surgiam duas rubricas de autoavaliação: esquema-síntese e ficha de avaliação. Assim, esta estrutura organizacional apresentava-se como clara e bem estruturada.

3.3. Análise geral das atividades propostas pelo manual de HGP

Como todos os alunos desta turma de 6.º ano de escolaridade realizaram as atividades propostas no manual de HGP, procedeu-se a uma análise geral das respostas com o objetivo de compreender a adequação das atividades propostas no mesmo para a construção do conhecimento histórico dos alunos numa perspetiva de desenvolvimento de competências.

No que concerne às **atividades da página 65**, estas constavam num conjunto de 4 questões. Nas páginas 64 e 65 (Anexos V-VI) evidenciava-se algumas fontes como: um gráfico com a evolução da população portuguesa ao longo do século XIX; um mapa legendado com os principais destinos da emigração portuguesa; uma fotografia a preto e branco de emigrantes; um quadro com número de emigração legal (Fonte: Joel Serrão - A Emigração Portuguesa); uma fotografia a cores de uma casa de um “brasileiro” e um mapa com a distribuição da população portuguesa na segunda metade do século XIX. As questões das atividades da página 65 eram as seguintes:

- 1 - “**Indica** onde se localizavam os principais centros populacionais portugueses, na segunda metade do século XIX”.
- 2 - “**Quais** os principais motivos que levaram ao crescimento da população portuguesa”?
- 3 - “**Diz quais** os principais destinos dos emigrantes portugueses nesta época”.
- 4 - “**Refere** o nome como ficaram conhecidos os bairros pobres do Porto e de Lisboa”.

De acordo com Domingos, Neves e Galhardo (1984), estas questões inserem-se nas categorias de memorização e de apreensão, tendo em conta que, para responder às mesmas, os alunos necessitavam de interpretar o mapa ou de consultarem o texto da página 64, era lhes, ainda, pedido para indicarem nomes de atividades e para apresentarem explicações no que diz respeito à questão 1 e 2.

De um modo geral, os alunos responderam de acordo com a informação que constava na página 64. Contudo, é de referir que os conteúdos foram explorados na aula anterior e que o mapa

presente na página par foi explorado a partir da observação e participação ativa dos alunos. Consequentemente, para além de referirem como resposta à 1.ª questão “o Litoral” e as cidades do Porto e de Lisboa, também mencionaram outras cidades como se pode observar na figura 13. Desta forma, os alunos mobilizaram conhecimentos adquiridos na aula e aplicaram-nos para responder a esta questão. Para responder às questões 2, 3 e 4 constatou-se que os alunos selecionaram a informação presente na página 64 (Figura 14) e, de um modo geral, transcreveram-na, isto é, consultaram a informação e copiaram-na, respondendo diretamente ao que lhes era pedido, sem acrescentar qualquer tipo de informação.

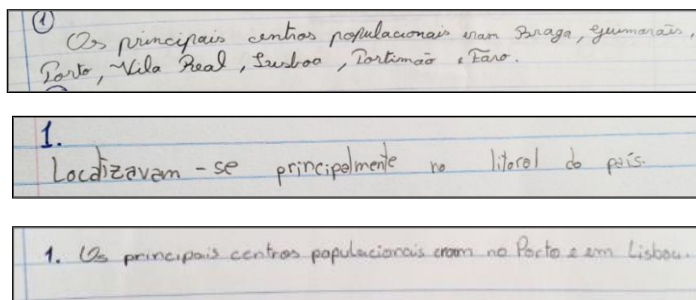


Figura 13: Respostas à questão 1 das atividades presentes na página 65 do manual de HGP.

Embora esta categoria seja aquela que mais se evidencia nas respostas obtidas às questões que pedem a seleção da informação, também é verdade que a natureza das questões, como se pode constatar, condiciona este tipo de resposta. Portanto, este tipo de questões não exige nem permite que os alunos façam relações entre factos ou processos.

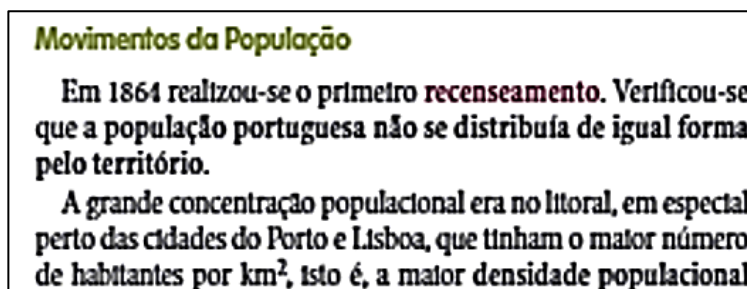


Figura 14: Excerto do texto informativo da página 64 do manual de HGP.

No que diz respeito ao conhecimento histórico, segundo Félix (1998), estas questões estão inseridas nas categorias de aprendizagem de conceitos e explicação histórica. Assim, os alunos desenvolveram capacidades ao identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos e identificaram problemas que os portugueses do século XIX enfrentaram.

No que concerne ao conjunto de atividades da página 67, este apresentava 3 questões As fontes do manual para este conteúdo, nas páginas 66 e 67 eram: uma imagem de trabalho no campo; uma imagem de um guardador de ovelhas; uma imagem de uma cozinha rural; imagens de uma casa rural do norte e do sul; uma fotografia a preto e branco do “pisar as uvas no lagar”; uma imagem de diversão das pessoas da aldeia e uma fotografia da desfolhada (descamisada

tradicional do milho) (Anexos VII-VIII). As atividades da página 67 apresentavam as seguintes questões:

1 - “**Porque é** que nas diferentes regiões variava:

- O tipo de habitação;
- O vestuário;
- A alimentação”.

2 - “**Explica**, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol.”

3 - “Com base nas imagens, **indica** duas atividades desempenhadas pelos trabalhadores do campo”.

Na 2.^a questão é pedido aos alunos para explicarem, por palavras suas, o significado do expressão “trabalhar de sol-a-sol” (Figura 15). Importa referir que esta informação não está definida no texto da página 66. Assim, pode-se deduzir que os alunos relacionaram este conceito aos seus conhecimentos prévios ou aquando da exploração deste conteúdo na aula de HGP, tendo adquirido conhecimentos que mobilizaram para responder a esta questão. As questões apresentadas nestas atividades estão incluídas nas seguintes categorias do conhecimento histórico: aprendizagem de conceitos e explicação histórica. Neste sentido, os alunos identificaram os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História (Félix, 1998).

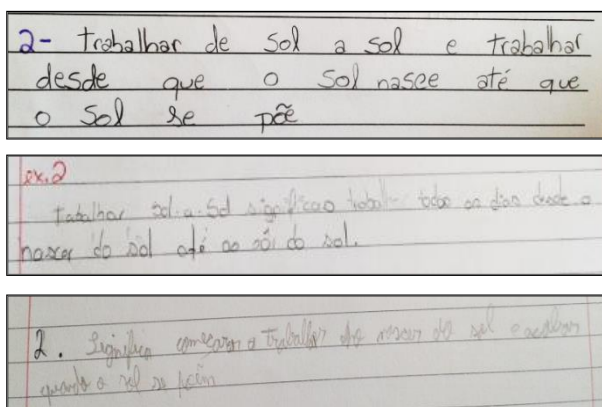


Figura 15: Respostas à questão 2 da página. 67 do manual escolar de HGP.

As atividades **da página 69** eram compostas por três questões. As fontes presentes nas páginas 68 e 69 eram: imagens de profissionais populares nas cidades; uma fotografia do Palacete de Leça da Palmeira; uma fotografia do Café Majestic no Porto; fotografia de um casal de burgueses e de uma “ilha no Porto” (Anexos IX-X). As questões das atividades da página 69 eram as seguintes:

1 - “**Explica**, por palavras tuas, a seguinte afirmação: “As cidades passaram a ser um espaço dominado pela burguesia”.

2 - “De acordo com o doc.3 **identifica** as profissões”.

3 - “**Identifica** novos locais de lazer que a população urbana começou a frequentar”.

De acordo com a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom, adaptado por Domingos, Neves e Galhardo (1984), estas questões incluem-se nas categorias da memorização e apreensão, tendo em conta que os alunos deviam, a partir da primeira questão explicar uma afirmação e, para as questões 2 e 3 identificar informação. Como se pode constatar na figura 16, alguns alunos não conseguiram identificar as profissões a partir do documento 3. Neste sentido, referiram que não percebiam as imagens ou as respostas foram divergentes. Para a imagem 1, um aluno respondeu “fiador”, outro referiu “costureira” e noutros casos não identificaram as profissões.

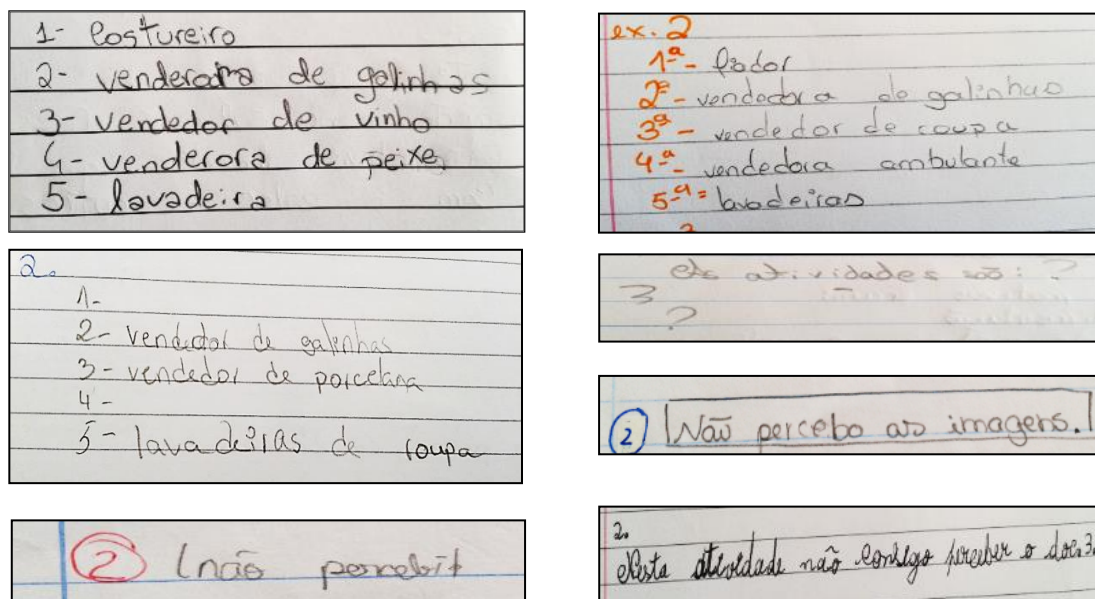


Figura 16: Respostas à questão 2 das atividades da página 69 do manual de HGP.

Com a análise destas respostas, pode-se supor que os alunos não conseguiram interpretar as imagens (Figura 17) devido à sua nitidez, tamanho, porque a legenda do documento remetia apenas para uma ideia geral ou pelo facto das imagens não fazerem parte do campo de experiências e de vivências dos alunos. Estas remetem para atividades, instrumentos, modo de vida que não conhecem, que não lhes são familiares. Deste modo, partiram daquilo que conheciam e tentaram encontrar uma profissão que se aplicasse, percebendo-se a resposta do fiador e costureiro.



Figura 17: Doc.3 da página. 69 do manual de HGP.

De acordo com as respostas, os alunos não demonstraram grandes dificuldades na realização das atividades. Estes consultaram o texto informativo da página par e, de um modo geral, realizaram a sua cópia sem acrescentar outros dados.

Com esta breve abordagem às atividades do manual, pode-se constatar que as atividades apresentadas no manual de HGP inserem-se, dentro da memorização e da apreensão de acordo com as principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984). Como refere Silva (2007), o manual escolar está organizado segundo um conjunto de conteúdos e as propostas de trabalho sugeridas privilegiam, muitas vezes, a reprodução desses mesmos conteúdos. Neste sentido, e atendendo à tipologia das questões, os alunos não “alcançaram” todos os objetivos educacionais pretendidos, tendo em conta que não conseguiram identificar as profissões de acordo com o doc.3 da página 69.

No que diz respeito às categorias do conhecimento histórico definidas por Félix (1998), as questões incluem-se nas categorias da aprendizagem de conceitos e da explicação histórica. Assim, pode-se verificar que apenas a questão 2 da página 67 remete para a categoria “problema do tempo” e que, neste sentido, os alunos desenvolveram o sentido do tempo histórico a partir de uma única questão. Para Félix (1998) o conhecimento histórico caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade e a compreensão da mudança são decisivos para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências. Os currículos mais recentes incluem, embora nem sempre de forma explícita, as características fundamentais do conhecimento histórico e as competências que a sua aquisição ajuda a desenvolver.

3.4. Análise das respostas da amostra para as atividades propostas pelo manual de HGP

Nesta parte, foram analisadas e interpretadas as respostas das atividades das páginas 65, 67 e 69 do manual de HGP, realizadas pelos alunos da amostra: Isabel, Celeste, Gustavo e Tomás (nomes fictícios) com o objetivo de identificar e analisar as competências no Domínio Cognitivo, de acordo com a Taxonomia de Bloom adaptada por Domingos, Neves & Galhardo (1984) e para compreender, de acordo com Félix (1998), que conhecimento histórico estes desenvolveram com estas atividades.

De seguida apresentam-se as respostas transcritas às questões da **página 65** do manual escolar (Anexo XI - Isabel; anexo XII - Celeste; anexo XIII - Gustavo; anexo XIV - Tomás).

Isabel

Resposta à questão 1: “Os principais centros populacionais localizam-se no Porto, em Guimarães, em Viseu, em Lisboa, em Portimão, Faro e em Braga”.

Resposta à questão 2: “Os principais fatores foram a melhoria da alimentação, o desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde, a melhoria nos cuidados de higiene e a ausência das guerras”.

Resposta à questão 3: “Os principais destinos dos emigrantes portugueses eram Estados Unidos da América, América central e Brasil”.

Resposta à questão 4: “O nome dos bairros pobres no Porto eram “ilhas” e em Lisboa eram “pátios”.

Celeste

Resposta à questão 1: “Os principais centros localizam-se no Porto, em Guimarães, em Viseu, em Braga, em Lisboa, em Portimão e em Faro”.

Resposta à questão 2: “Os princípios são: melhoria da alimentação, o desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde, a melhoria nos cuidados de higiene e a ausência de guerra”.

Resposta à questão 3: “Os principais destinos de emigração são o Brasil, a América Central e os Estados Unidos da América”.

Resposta à questão 4: “Os bairros pobres no Porto chamam-se «ilhas» e os bairros pobres de Lisboa chamavam-se «pátios»”.

Gustavo

Resposta à questão 1: “Os principais centros populacionais portugueses eram no litoral, em especial no Porto e em Lisboa”.

Resposta à questão 2: “Os principais motivos que levaram ao crescimento da população portuguesa são: uma melhor alimentação, melhor cuidado da higiene, ausência de guerra, desenvolvimento da medicina e dos cuidados de saúde”.

Resposta à questão 3: “Os principais destinos dos emigrantes portugueses são o Brasil, e os Estados Unidos da América”.

Resposta à questão 4: “Os bairros pobres de Lisboa eram chamados de “pátios” e o do Porto eram chamados de “ilhas”.

Tomás

Resposta à questão 1: “Localizavam-se no Litoral mais precisamente no Porto e em Lisboa”.

Resposta à questão 2: “Os motivos são a melhoria da alimentação; desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde, melhoria nos cuidados de higiene e a ausência de guerra”.

Resposta à questão 3: “Os emigrantes principalmente emigravam para o Brasil”.

Resposta à questão 4: “Os bairros pobres ficaram conhecidos por “brasileiros”.

As respostas transcritas, para a 1.^a questão, dão conta que os alunos Gustavo e Tomás consultaram o texto da página 64 e copiaram-no sem acrescentar qualquer outra informação. Porém, como se evidencia nas respostas das alunas Isabel e Celeste, estas não referiram o Litoral, mas mencionaram as cidades de Lisboa e Porto e outras cidades como Guimarães, Faro, Portimão, Viseu e Braga. A partir da leitura destas respostas, poder-se-á realizar duas leituras: as alunas interpretaram o mapa e a legenda presentes na mesma página ou mobilizaram as aprendizagens realizadas na aula em que foram explorados e interpretados estes conteúdos.

No que diz respeito à leitura das outras questões, demonstra-se que os alunos se basearam no texto informativo dos autores do manual. Como se constata pela leitura das respostas, a preocupação dos alunos residiu no facto de responder diretamente ao que lhes era solicitado sem acrescentar qualquer tipo de informação. Na última questão, o Tomás não conseguiu selecionar a informação correta, ao contrário dos colegas.

Como definem Domingos, Neves e Galhardo (1984), estas questões estão presentes nas categorias da memorização e da apreensão. Com a realização destas questões, os alunos construíram conhecimento histórico dentro das categorias da explicação histórica e da aprendizagem de conceitos com por exemplo “pátios e ilhas”, identificando elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos ao identificarem problemas que os povos enfrentaram (Félix,1998).

A seguir expõem-se as respostas transcritas das atividades da **página 67** (Anexo XV - Isabel; anexo XVI - Celeste; anexo XVII - Gustavo; anexo XVIII - Tomás).

Isabel

Resposta à questão 1: “O tipo de vestuário, o tipo de habitação e a alimentação variava nas diferentes regiões por causa dos diferentes climas, habitações e os vários tipos de terras”.

Resposta à questão 2: “Trabalhos de sol a sol significa que o povo trabalhava todo o dia, do nascer do sol ao pôr o sol”.

Resposta à questão 3: “As atividades são: o pisar as uvas no lugar”.

Celeste

Resposta à questão 1: “Variavam devido ao clima, aos materiais de construção existentes nessa região, com as atividades praticadas nessa região e aos alimentos mais abundantes dessa região”.

Resposta à questão 2: “Significa que as pessoas trabalhavam o dia inteiro, desde o nascer do sol até o pôr do sol”.

Resposta à questão 3: “Duas atividades são: a Desfolhada e a Diversão”.

Gustavo

Resposta à questão 1: “Variavam por causa do clima, das atividades e das pessoas”.

Resposta à questão 2: “Trabalhar de sol a sol” é trabalhar desde o nascer do sol até ao pôr do sol”.

Resposta à questão 3: “Duas atividades são pisar as uvas no lagar e fazer a desfolhada”.

Tomás

Resposta à questão 1: “Nas várias regiões o tipo de habitação variava por causa do clima, materiais de construção se fosse necessário abrigar ou não animais e guardar alfaias agrícolas. Variava também o vestuário de acordo com o clima e as atividades das pessoas. E por último a alimentação variava de acordo com o que os agricultores produziam”.

Resposta à questão 2: “A expressão significa trabalhar muito de manhã até à noite”.

Resposta à questão 3: “As atividades que os trabalhadores do campo faziam eram: a desfolhada e pisar as uvas no lagar”.

Como se pode constatar pelas respostas transcritas, para responder os alunos basearam-se no texto informativo da página 66 (Figura 18), contudo, não realizaram a sua cópia integral para a questão 1. Para esta questão apenas um aluno não o fez de forma conveniente, sendo que a muita informação presente poderá dificultar a seleção da mesma. Os outros alunos tentaram fazer uma síntese a partir da seleção da informação presente, daí constata-se alguma dificuldade em selecioná-la quando são confrontados com muita informação.

As habitações variavam conforme a região do país, adaptando-se ao clima, aos materiais de construção existentes na zona, à necessidade de abrigar ou não animais e de guardar alfaias agrícolas. No Norte, as casas eram de granito e no Sul de xisto, caladas e com poucas aberturas por causa do calor [doc. 4]. O mobiliário era reduzido [doc. 3]. A roupa da cama era um bem precioso que passava de geração em geração.

O vestuário variava com as regiões, o clima, as atividades e as pessoas. A roupa era prática e tinham um fato domingueiro (a roupa melhor) para ir à missa, às festas ou ao médico.

A alimentação, embora mais abundante, continuava a basear-se em pão (de milho ou de centeio) e sopa, azeltonas, um pouco de bacalhau ou sardinha salgada e gordura de porco. A carne e os doces eram alimentos que só apareciam em dias festivos (casamentos, festas religiosas...). O vinho era bebido em quantidades apreciáveis e desde tenra idade.

Figura 18: Texto Informativo da página 66 do manual de HGP.

Na questão 2 solicitava-se aos alunos para explicarem por palavras suas o significado da expressão “trabalhar de sol-a-sol”. Importa referir que esta informação não estava definida no texto da página 66. Assim, pode-se deduzir que os alunos relacionaram este conceito com os seus conhecimentos prévios ou aquando da exploração deste conteúdo na aula de HGP, os alunos adquiriram conhecimentos e mobilizaram-nos, situação que lhes permitiu responder a esta questão “o problema do tempo”, isto é, há desenvolvimento de competências no que concerne às

noções de tempo quando referem que os camponeses “trabalhavam desde o nascer do sol até ao pôr o sol” ou “de manhã até à noite”.

Na questão 3, era solicitado aos alunos para indicarem duas atividades desempenhadas pelos trabalhadores do campo, com base nas imagens que estavam legendadas. Neste sentido, os alunos poderão ter interpretado as imagens ou as suas legendas às quais a questão se referia, podendo dessa forma ter induzido esta resposta.

No que diz respeito à aquisição de competências dentro do conhecimento histórico, os alunos realizaram a partir destas atividades a aprendizagem de novos conceitos como: alfaias, desfolhada, lagar etc., identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos e identificaram problemas que as pessoas do campo enfrentaram no século XIX.

Por fim, apresenta-se a transcrição das respostas às atividades da **página 69** (Anexo XIX - Isabel; anexo XX - Celeste; anexo XXI - Gustavo; anexo XXII - Tomás).

Isabel

Resposta à questão 1: “A frase significa que os burgueses ocupavam os cargos mais importantes como médicos e advogados”.

Resposta à questão 2: “(não percebi)”.

Resposta à questão 3: “Os novos locais são o Café Majestic, no Porto e a Nicola, em Lisboa”.

Celeste

Resposta à questão 1: “Esse espaço passou a ser dominado pela burguesia, pois só eles é que sabiam ler e escrever e tinham profissões, que eram necessário saber ler e escrever”

Resposta à questão 2: “Não percebo as imagens”.

Resposta à questão 3: “Começaram a frequentar: o Café Majestic, no Porto e o Nicola em Lisboa”.

Gustavo

Resposta à questão 1: “A afirmação significa que a burguesia começou a desempenhar mais funções importantes”.

Resposta à questão 2: “costureira, vendedora de galinhas, vendedor de bilhas, vendedora de palha, lavadeiras”.

Resposta à questão 3: “Os locais são os “pátios” em Lisboa e as “ilhas” no Porto”.

Tomás

Resposta à questão 1: “A frase significa que quem andava com maior número na cidade era a burguesia”.

Resposta à questão 2: “As profissões são: afiador, vendedor de galinhas, mercador, varina e lavadora”.

Resposta à questão 3: “Os novos locais foram os cafés e as tabernas”.

Tendo em conta as principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984), a 1.ª questão está inserida na categoria da apreensão, visto que se solicita aos alunos para apresentarem uma explicação e as duas outras questões na categoria da memorização, sabendo que os alunos deviam identificar profissões populares e locais frequentados pela burguesia.

A partir da concretização destas questões, os alunos desenvolveram competências dentro das categorias, definidas por Félix (1998), da explicação histórica e da aprendizagem de conceitos. Assim, identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos, como também identificaram problemas que os povos enfrentaram como trabalho precário e viver em extrema pobreza.

Como se evidencia pelas respostas transcritas, para responder à questão 1, os alunos privilegiaram os cargos profissionais da burguesia e o facto de saberem ler e escrever para justificar que as cidades passaram a ser um espaço dominado pela burguesia. Estas respostas podem demonstrar que os alunos sabiam que estas profissões se desenvolviam nas cidades e que o estatuto social dos burgueses era diferente dos camponeses, dos operários e da restante população.

No que diz respeito à questão 2, as duas alunas responderam que não perceberam as imagens. Com estas respostas pode-se subentender que não conseguiram interpretar as imagens devido à sua nitidez, tamanho, pelo facto da legenda remeter para uma ideia geral ou ainda por esta informação não estar presente no texto da página 68. Outra interpretação possível das respostas é que esta questão remete para atividades, instrumentos e modo de vida que os alunos não conhecem, isto é, que não lhes são familiares. Assim, partiram daquilo que conheciam e tentaram encontrar uma profissão que se aplicasse. Deste modo, percebe-se a resposta do fiador e costureiro.

Os alunos Tomás e Gustavo responderam à questão, porém, as respostas foram divergentes, no que concerne a algumas imagens, como por exemplo: o nome da profissão da primeira imagem tendo em conta que o 1.º aluno respondeu “costureira” e o 2.º aluno “afiador”. Com estas

respostas podemos subentender que apesar dos alunos terem respondido, também apresentaram dúvidas na interpretação do documento.

Como se depreende pela leitura das atividades propostas pelo manual de HGP e segundo Domingos, Neves e Galhardo (1984), privilegiaram-se as competências nucleares relacionadas com a memorização e a apreensão. Neste sentido, os alunos adquiriram conhecimentos de factos específicos, conceitos e termos comuns. Também desenvolveram competências no que concerne à compreensão de factos, a interpretação de material escrito e mapas.

A partir das atividades do manual, de acordo com Félix (1998), os alunos desenvolveram competências a nível de conhecimento histórico, essencialmente, nas categorias da aprendizagem de conceitos e da explicação histórica. Assim, verifica-se que apenas uma atividade remete para “o problema do tempo”, isto é, desenvolvimento de competências no que concerne ao desenvolvimento das noções de tempo.

Para responderem, por vezes, os alunos copiaram, total ou parcialmente os documentos ou o texto informativo dos autores. Como se constata pela leitura das respostas, a preocupação dos alunos residiu, essencialmente, em responder diretamente ao que lhes foi solicitado sem acrescentar qualquer tipo de informação.

O manual apresenta alguma diversidade de fontes distribuída nas páginas correspondentes aos conteúdos, porém, constata-se que o seu tratamento não se evidencia sistematicamente. Este facto é visível tendo em conta que nem todas as questões acompanham essas fontes, podendo-se deduzir que algumas figuram como simples ilustrações do texto dos autores, uma vez que no corpo do texto não há qualquer indicação que remeta o aluno para todas as fontes apresentadas.

No que se refere à análise de fontes escritas e iconográficas, estas foram apenas trabalhadas em duas questões. Daqui se depreende que a grande quantidade de fontes que o manual inclui não são objeto de tratamento por parte do trabalho sugerido pelos autores. Como referem Castro *et al.* (1999), no que concerne à linguagem não-verbal/iconográfica (mapas, gráficos...), esta embora seja relevante, deve estar articulada com o texto verbal e apresentar alguma variedade sem, no entanto, cair no exagero. Deve ser, ainda, a um nível de abstração adequada ao desenvolvimento dos alunos.

O ensino da História e, portanto, os seus manuais, devem facultar aos alunos a capacidade de representar o passado para que o presente se torne compreensível e, a partir daí, se perspetive o futuro. Para Salmon (1979) a ausência desta matriz metodológica, a primazia do relato cronológico do passado e a mera exposição da História, não permite ir além de uma retrospectiva

do passado, sem que este permita ser olhado como uma ferramenta de compreensão do presente e de preparação do futuro.

3.5. Análise das respostas da amostra para as atividades propostas pelo professor

Após a análise e interpretação das atividades presentes no manual escolar de HGP, procedeu-se a um processo idêntico no que concerne às atividades propostas pelo professor, com o objetivo de identificar e de classificar as competências específicas que os alunos desenvolveram e o conhecimento histórico que estes adquiriram com a realização das mesmas. Assim, os alunos concretizaram duas fichas de trabalho com cinco questões cada uma.

Numa primeira fase, os alunos realizaram uma 1.^a ficha de trabalho (Anexo XXIII) que versava sobre “O aumento da população e êxodo rural no século XIX”. Posteriormente, fizeram, como trabalho de casa, uma 2.^a ficha (Anexo XXIV) cujo tema era “A sociedade e a vida quotidiana no século XIX”. A análise e interpretação de dados recaiu sobre 5 questões, tendo em conta as competências específicas e o tipo de conhecimento histórico que se pretendia que os alunos desenvolvessem.

Dada a importância de progressão da complexidade das atividades, também se implementaram nestas fichas de trabalho questões inseridas nas categorias da memorização e da apreensão. Todavia, estas não foram alvo de análise e interpretação, uma vez que este aspeto foi contemplado e exposto na fase anterior. Nesta parte, serão, apenas, analisadas e interpretadas as questões que permitiram aos alunos desenvolver competências dentro das categorias da aplicação, análise, síntese e avaliação e a partir das quais os alunos construíram conhecimento histórico na categoria “problema do tempo”.

Na 1.^a ficha de trabalho realizada como trabalho de casa pelos alunos, apresentam-se as seguintes questões:

2. “**Observa e interpreta** os documentos 1 e 2. **Elabora** um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual **relacionas** a informação de cada documento”.

4. “A partir da **observação e interpretação** do mapa, **explica** a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, **indicando** as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades” (Anexo XXV - Isabel; anexo XXVI - Celeste; anexo XXVII - Gustavo; anexo XXVIII - Tomás).

Isabel

Resposta à questão 2: “Para melhores condições de vida muitos Portugueses emigraram para vários países e continentes. Para a Europa emigraram 328 pessoas, para a América do norte 10 775, para o Brasil 74 653, para outros países da América do Sul 2 747, para África 90, para Oceânia 127. No total emigraram 88 720 para vários outros países”.

Resposta à questão 4: “Na minha opinião, as cidades com maior densidade populacional eram principalmente as do litoral pois havia mais meios de transporte, comunicação e melhores condições de vida. No interior havia menos densidade populacional porque como havia mais emprego e melhores ordenados, a população das aldeias do interior foi para as cidades, procurar melhores condições de vida”.

Celeste

Resposta à questão 2: “Quando se fala em emigração, podemos dizer que as pessoas emigravam, sobretudo para o Brasil, onde havia necessidade de mão de obra e onde se falava a mesma língua. Os outros destinos foram: Os Estados Unidos da América e a América Central”.

Resposta à questão 4: “Havia maior densidade populacional pois aí encontravam-se melhores condições de vida: clima mais ameno, solos mais férteis, desenvolvimento dos transportes e das indústrias que empregavam muita mão de obra”.

Gustavo

Resposta à questão 2: “Posso concluir que, relacionando os dois documentos, os Estados Unidos da América, o Brasil e a América do Sul.

Resposta à questão 4: “Posso observar que a população não estava distribuída de igual forma pelo país porque existia muito êxodo rural para Lisboa, Faro, Portimão, Porto, Vila Real, Braga e Guimarães”.

Tomás

Resposta à questão 2: “Os emigrantes portugueses tinham como principal destino o Brasil. Mas todos não foram para o Brasil. Os outros foram para a Europa (328), América do norte (10 775), outros países da América do Sul (2747), África (90) e para a Oceânia (127)”.

Resposta à questão 4: “Onde havia uma maior densidade populacional era nas cidades de Lisboa e Porto. Havia mais pessoas no Litoral por quase do clima mais ameno e de solos mais férteis e desenvolvimento da indústria e transportes. E carenciava de mais mão de obra”.

Com a realização da 1.^a ficha, os alunos desenvolveram competências que se inserem, nas categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984) da memorização, apreensão mas também da síntese e da avaliação. A partir das questões, os alunos interpretaram as fontes iconográficas, as fontes escritas e relacionaram conhecimentos adquiridos para elaborar um pequeno texto onde explicam e justificam as suas respostas.

De acordo com as respostas dos alunos poder-se-á afirmar que estes conseguiram, a partir da observação e interpretação do documento 1 e 2, localizar as principais cidades, justificar as suas respostas e explicar a distribuição da população portuguesa no século XIX. Assim, a aluna Isabel justificou uma maior emigração para o Brasil porque havia necessidade de mão-de-obra e pelo facto de se falar a mesma língua.

Os alunos adquiriram conhecimento histórico dentro das categorias da explicação histórica, da aprendizagem de conceitos e do problema do tempo (Félix, 1998). A aprendizagem de conceitos evidencia-se pela utilização, por parte de um aluno, o Gustavo, do conceito de êxodo rural, apesar de não explicar o porquê desse êxodo rural mas a utilização do conceito revela a sua aprendizagem pois sabe aplicar o mesmo. Assim, os alunos desenvolveram o sentido do tempo histórico que se evidencia com os tempos verbais (pretérito imperfeito) utilizados nas suas produções escritas, identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos e problemas que os povos enfrentaram.

Da 2.ª ficha de trabalho destacam-se as seguintes questões:

4. “Observa atentamente as imagens 2 e 3. **Descreve** as grandes diferenças entre elas e faz a legenda da figura 3”.

5. “Lê, atentamente o texto que se segue e com base na **interpretação** dessa informação, presente no manual de História nas páginas 66 e 67, **elabora um pequeno texto** sobre o assunto”. “(...) levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever. Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. As suas diversões estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas (...)” (Mata e Valério, 2003)” (Anexo XXIX - Isabel; anexo XXX - Celeste; anexo XXXI - Gustavo; Anexo XXXII -Tomás).

Isabel

Resposta à questão 4: “As grandes diferenças são: na cozinha rural do século XIX todas as coisas eram feitas de madeira e a fogueira é que servia de fogão, já na cozinha moderna do século XXI todas as coisas são feitas em inox, existem máquinas de lavar a loiça e a roupa e muita iluminação”.

Resposta à questão 5: “O povo do século XXI tinha uma vida muito instável pois não possuíam terras e trabalhavam de sol a sol para poderem sustentar a família. As únicas diversões que possuíam estavam sempre ligadas aos trabalhos do ... e às festas religiosas”.

Celeste

Resposta à questão 4: “As grandes diferenças são: que as cozinhas rurais trabalham com luz solar e as modernas com são elétricas. Na figura 2 a água era retirada dos rios e na figura 3 a água é canalizada. Na figura 3 utilizam-se eletrodomésticos e na figura 3 o forno a lenha”.

Resposta à questão 5: “Naquele tempo era analfabeta. Pois trabalhavam todo o dia e as suas atividades eram quase sempre a desfolhada e as vindimas e as festas religiosas eram as procissões”.

Gustavo

Resposta à questão 4: “Atualmente há armários e gavetas para guardar os utensílios necessários, no século XIX existia uma bacia com água para os lavar, já que na atualidade há lava-loiça e máquina que lavam a loiça e os utensílios. Para se cozinhar tinha de se fazer uma fogueira, e agora põe-se no forno e faz-se depressa”.

Resposta à questão 5: “Os camponeses eram analfabetos, ou seja não sabiam ler nem escrever. Não tinham territórios e, por isso, trabalhavam de sol a sol nos territórios dos mais ricos. Algumas das suas diversões são o pau ensebado, a desfolhada, cantos à desgarrada...”.

Tomás

Resposta à questão 4: “A diferença das figuras 2 e 3 são: a 3 tem eletrodomésticos, eletricidade, canalização e a 2 tem um forno muito grande, poucas condições de cozinhar, pouca aromação...”

Resposta à questão 5: “As pessoas do campo tinham poucas condições de vida. Trabalhavam de sol-a-sol não recebiam salário e comiam o que cultivavam. Festa só havia no domingo onde vestiam o fato domingueiro e em poucas outras alturas”.

Como se depreende com a leitura das respostas transcritas, os alunos desenvolveram competências dentro das seguintes categorias, no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984): memorização, apreensão, análise e síntese, quando interpretaram as fontes iconográficas e as fontes escritas e mobilizaram conhecimentos para elaborar um pequeno texto onde explicaram e justificaram as suas respostas.

A partir das atividades propostas pelo professor, e de acordo com Félix (1998), os alunos construíram conhecimento histórico dentro das categorias da explicação histórica, da aprendizagem de conceitos e de problema do tempo. Deste modo, os alunos identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História, a causa dos acontecimentos e identificaram problemas que os povos enfrentaram. Desenvolveram, também, o sentido do tempo histórico e o pensamento cronológico. De acordo com as suas respostas utilizaram os tempos verbais no pretérito imperfeito para descrever e interpretar a imagem que remetia para o século XIX e o presente do indicativo para a imagem que representava momentos atuais.

Perante as respostas à questão 4, constatou-se que a partir da interpretação das imagens, os alunos relacionaram conhecimentos sobre a sociedade atual e a realidade do século XIX. Neste sentido, os alunos Celeste e Gustavo, como se verifica pelos tempos verbais e as ideias expostas, demonstraram noções temporais bem desenvolvidas. A aluna Isabel revela algumas noções temporais, porém, o aluno Tomás, de acordo com as suas respostas, utilizou o presente para

descrever e interpretar tanto a imagem que remetia para o século XIX como para a imagem que representava momentos atuais, situação que pode evidenciar ausência de noções temporais.

Com estas atividades tentou-se elaborar questões direcionadas para a interpretação de fontes que exigissem explicação e que permitissem aos alunos identificar e localizar no tempo alterações significativas da sociedade portuguesa. Como refere Pinsky (2006), saber de onde viemos ajuda-nos a conhecer-nos melhor, a entender as nossas práticas socioculturais, nosso universo de valores.

A partir das principais categorias no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956, adaptado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984), as atividades do manual de HGP apontam numa direção que demonstra o desenvolvimento de competências cognitivas, essencialmente, dentro da memorização e da apreensão.

Num primeiro momento, revela-se essencial os alunos realizarem atividades inseridas nessas categorias, tendo em conta que constituem a fase inicial para o desenvolvimento de competências. Assim, os autores do manual de HGP elaboraram atividades dentro das categorias da memorização e apreensão. Neste sentido, revela-se fundamental que os alunos concretizem tarefas que remetam para um desenvolvimento de competências cognitivas que deem enfoque a uma complexidade crescente. Porém, demonstra-se importante que os alunos concretizem tarefas que remetam para um desenvolvimento de competências cognitivas que permitam uma complexidade crescente. Deste modo, como advogam Castro *et al.* (1999), o manual escolar não pode ser utilizado como único recurso e guia de prática letiva, único transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. A existência de outros livros e materiais destinados à consulta é essencial para auxiliar os alunos a formular conceitos, a saber pesquisar informação, a aumentar o seu leque de conhecimentos e a selecionar o que lhes convém, de forma pertinente, assim, o manual escolar não deverá ser o único recurso em sala de aula.

Neste estudo, as atividades propostas pelo professor apontam para um desenvolvimento de competências dentro de um patamar mais complexo que se apresentam dentro da análise, síntese e da avaliação. Deste modo, o professor promoveu atividades que levaram os alunos a desenvolver competências para além das pretendidas pelo manual escolar. Como defende Félix (1998), o papel do professor de História será, então, o de produzir auxílios que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referidas, estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem. Neste sentido, evidenciou-se que ao realizarem as atividades propostas pelo professor, os alunos que participaram neste estudo desenvolveram competências num nível de progressão encontrado nas suas respostas.

Como patenteado na Lei n.º 47/2006, o manual apresenta-se mais como um guião de trabalho do que como um conjunto de conteúdos a deter. As atividades que os manuais possam incluir são encaradas como meras propostas de trabalho e de avaliação. Assim, não se deve enfatizar a exclusividade do manual como instrumento de trabalho, mas apenas como um recurso. Contudo, o manual de História assume um papel significativo de transmissão da informação histórica ao longo do ano letivo, incluindo atividades nele presente que possibilitam o treino/desenvolvimento de competências de reprodução/compreensão dos conhecimentos e níveis de utilização da informação e da comunicação (Silva 2007).

Deixa de fazer sentido o manual escolar como único livro. Diversos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem devem ser adotadas pelo professor. Quanto à linguagem, esta deve ser apropriada ao desenvolvimento dos alunos, isto é, não deve ser de difícil compreensão, mas também não deve ser infantilizada. Assim, os conteúdos científicos, além de se apresentarem com correção, devem estar de acordo com o grupo etário a que se destinam, necessitando de ser apresentados de forma conexa e equilibrada (Castro *et al.*, 1999). Assim, cabe ao professor não só refletir sobre o interesse dessas propostas e sobre a necessidade de desenvolver tarefas alternativas no sentido de proporcionar aos alunos uma complexidade crescente das atividades.

Como ficou exposto, os alunos são capazes de operar num nível de complexificação crescente. Neste sentido, o nível de literacia dos alunos quanto mais trabalhado e mais se encontrar desenvolvido, permite uma maior fundamentação das suas posições, dos seus valores e ideias no âmbito da sociedade em que vivem.

Em suma, observa-se que o manual escolar desempenha um papel marcante em todo o processo de ensino-aprendizagem, seja em História ou noutra área do conhecimento. Porém, como se evidencia com este estudo, este instrumento não deve ser o núcleo do trabalho que se desenvolve em sala de aula. Como definido na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, artigo 3.º alínea b), deve existir um espaço para o trabalho autónomo, para a investigação e para a constante procura do conhecimento, tanto para o professor como para o aluno, visando um crescimento individual e social que dê ênfase às suas vivências, interesses e individualidades, pois estes não devem ser limitados por um exclusivo referencial “livro único” como se define, por vezes, o manual escolar. Deste modo, como advogam Castro *et al.* (1999), deixa de fazer sentido um único livro e diversos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem passaram a ser adotadas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por último, tendo em conta os objetivos delineados, neste capítulo apresenta-se a resposta à pergunta de partida, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Resposta à pergunta de partida

Com este estudo pretendeu-se compreender que conhecimento histórico os alunos, de uma turma do 6.º ano, construíram quer a partir das atividades presentes no manual de História e Geografia de Portugal quer a partir das atividades propostas pelo professor, tendo como questão de partida: Que conhecimento histórico os alunos do 6.º ano de escolaridade constroem a partir da realização das atividades do manual adotado de História e Geografia de Portugal? E com as atividades propostas pelo professor?

A realização deste estudo, com alunos de uma turma de 6.º ano de uma escola de Leiria, permitiu constatar que as atividades do manual adotado de HGP apresentavam, essencialmente, questões que remetiam para as categorias da memorização e apreensão.

As atividades propostas pelo manual, que foram objeto de análise, não proporcionaram a compreensão do presente com raízes no passado, limitando assim a capacidade de tratamento a nível do desenvolvimento de tempo histórico e do sentido do mesmo. A partir das atividades do manual, os alunos desenvolveram competências a nível de conhecimento histórico, essencialmente nas categorias da aprendizagem de conceitos e da explicação histórica. Assim, verificou-se que apenas uma questão do manual de HGP remetia para “o problema do tempo”, isto é, para o desenvolvimento de competências no que concerne às noções de tempo.

As atividades propostas pelo professor revelaram o desenvolvimento de competências, por parte dos alunos, dentro das competências e das seguintes categorias, no domínio cognitivo da taxonomia de objetivos educacionais da memorização, apreensão, análise e síntese. A partir destas atividades, os alunos construíram conhecimento histórico dentro das seguintes categorias: explicação histórica, aprendizagem de conceitos e de problema do tempo. Assim, identificaram elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História, a causa dos acontecimentos e identificaram problemas que os povos enfrentaram, tendo também desenvolvido, o sentido do tempo histórico e o pensamento cronológico.

Em suma, observou-se que o manual escolar desempenha um papel marcante em todo o processo de ensino-aprendizagem, seja em História ou noutra área do conhecimento. Porém, como se evidencia com este estudo, este instrumento não deve ser o núcleo do trabalho que se desenvolve

em sala de aula pelo facto de os alunos serem capazes de pensar de forma progressivamente mais complexa e aplicarem os conceitos e conhecimentos trabalhados, de mobilizarem e relacionarem conhecimentos.

Limitações do estudo

No decorrer da presente investigação surgiram algumas limitações, nomeadamente, o fator tempo. Atendendo que a prática pedagógica, para a disciplina de História e Geografia de Portugal se limitava a dois dias por semana, com uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos, o tempo para a recolha de dados revelou-se reduzido, assim, decidiu-se que as atividades se realizariam como trabalho de casa. Desta forma, o fator tempo constituiu a maior limitação deste estudo.

A minha inexperiência enquanto investigadora, a juntar ao facto de assumir em simultâneo este papel com o de professora estagiária, também se revelaram como aspetos limitativos para este estudo. Neste sentido, considero que não consegui recolher todos os dados que pretendia, sabendo que estes me permitiam perceber outros aspetos relevantes para este estudo.

Sugestões para futuras investigações

O desenvolvimento de outros estudos nesta área, com alunos de outros anos escolares e com manuais de HGP de diferentes editoras revelar-se-iam importantes. Também seria relevante desenvolver estudos para compreender a utilidade do manual no ponto de vista dos alunos e dos professores.

Relativamente aos alunos, seria interessante perceber que leitura os mesmos fazem, não só dos conteúdos apresentados mas também das propostas de atividades e da sua adequação em termos de linguagem e de fontes iconográficas.

No que concerne ao professor, seria relevante compreender a centralidade do manual escolar como recurso didático-pedagógico na preparação das suas aulas e da ação que este exerce em termos pedagógicos e científicos no seu método de ensino.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório apresenta duas grandes Dimensões: a Reflexiva e a Investigativa. Este reflete o percurso que realizei no decorrer do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB e, conseqüentemente, a transformação pessoal e profissional ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos educativos. Desta forma, apresenta-se como o testemunho das aprendizagens realizadas e das dificuldades sentidas.

No que concerne à Dimensão Reflexiva, esta revelou-se uma etapa fundamental, constituindo um desafio repleto de aprendizagens e crescimento profissional e pessoal. Considero que as competências de reflexão que desenvolvi ao longo do Mestrado e neste relatório são essenciais, sendo uma etapa fundamental para aprender e reformular as ações educativas. Esta componente reflexiva possibilitou-me, assim, reconhecer o papel do professor/educador e auxiliou-me no delinear do profissional que ambiciono ser. Um percurso marcado pela partilha de saberes, experiências profissionais e pela aprendizagem de saberes empíricos e científicos.

A Dimensão Reflexiva deste relatório evidencia a (re)construção da minha identidade enquanto futura professora. Ao longo deste processo, segui sempre uma postura crítica e reflexiva acerca das aprendizagens e do ensino. Neste sentido, procurei desenvolver competências técnicas, práticas e reflexivas e uma atitude recetiva a novas experiências. Em suma, esta dimensão mostra a minha vontade de aprender e de enfrentar desafios, de facultar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de saberes e competências, proporcionando-lhes uma aprendizagem ativa e contextos de aprendizagem diversificados.

A Dimensão Investigativa exigiu o desenvolvimento de um trabalho difícil e desafiante que me possibilitou compreender a importância da investigação na educação. Esta dimensão levou-me, ainda, a refletir sobre os desafios inerentes à profissão docente e, conseqüentemente, a necessidade de investigação e atualização sobre práticas educativas. Como refere Coutinho (2011, p. 7) “a investigação é uma atividade cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”. Desta forma, esta é crucial na evolução positiva da escola e na promoção de indivíduos mais conscientes.

Este relatório apresenta a “bagagem” que adquiri neste Mestrado, evidencia as aprendizagens decorrentes das dificuldades e a procura de respostas perante a curiosidade. Um percurso que se revelou fundamental para a construção de um “eu” mais capaz, motivado e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Albuquerque, F. (2006). *Em busca do sentido perdido: para uma didáctica possível da oralidade*. Consultado em setembro 21, 2015. Disponível na Plataforma eLearning: <http://ead.ipleiria.pt/ucs201213/mod/resource/view.php?id=143778>.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor de 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança-Universidade do Minho: Almedina.
- Alves, M^a. & De Ketele, J. (2011). *Do Currículo à Avaliação-Da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Madrid: The McGraw-Hill Companies.
- Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (coord) (2007). *Formar Leitores – da Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, C. (2013). *Programa de Matemática e Metas Curriculares para o Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bloch, M. (1965). *Introdução à história*. Lisboa: Europa-América.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Biblioteca Pioneira das Ciências Sociais.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos para a formação no século XXI. O educando - O centro educativo* (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores.
- Boschi, C. (2007). O sentido da História. Em C. Boschi, *Por que estudar História?* (pp. 9-19). São Paulo: Ática.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Castro, R., Rodrigues, A., Silva, J. & Sousa, M^a L. (1999). *Manuais Escolares-Estatuto, Funções, História*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Carvalho, B. (2011). *A literatura infantil. Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global Editora.

Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem - Educação Intercultural, Cadernos de Formação n.º3*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Consultado em março 13, 2017. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000040616/documento/00001/>.

Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas- Teoria e Prática*. 2.º Edição. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação, XVIII*, pp. 5-22.

Curto, D. (2013). *Para que serve a história?* Lisboa: Tinta da China.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: artmed.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro. Diário da República n.º 273 – I Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/96 de 21 de setembro. Diário da República n.º 220 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: IPL.

Do Vale, A. (2016). O que fazer? Consultado em agosto 8, 2016. Disponível em <https://www.jornaldeleiria.pt/opinia/o-que-fazer-4791>.

Domingues, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, R. (2015). A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. *Horizontes, v. 33, n. 1, p. 73-84, jan./jun.2015*. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/100>.

Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Santiago: Universidade Jean Piaget. Consultado em novembro 18, 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/379682-Os-recursos-didacticos-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>.

Fortin, F. (2003). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Francisco, D. (2012). *O reconto escrito - um estudo realizado com alunos do 3.º ano*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências: sugestões para professores dos ensinos básicos e secundário*. Porto: Edições ASA.
- Gamboa, M^a. J. (2010). *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Gardiner, P. (1964). *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, S. (2001). *Aprender a ler e compreensão do texto: Processos cognitivos e estratégias de ensino*. Consultado em maio 25, 2014. Disponível em Plataforma eLearning: <http://ead.ipleiria.pt/ucs201213/mod/resource/view.php?id=154329>.
- Lapo, M^a. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: alfarroba.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Lei n.º 47/ 2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições: Asa.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa - Porto: Lidel.
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., Bastos, R. & Graça, T. (2007). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Machado, A. (2014). *O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão histórica nos alunos do 1º e 2º ciclo*. Relatório de Estágio - Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Universidade do Minho Instituto de Educação. Consultado em novembro 10, 2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30139>.
- Marinha, S. & Anastácio, Z. (2011). *Concepções de professores a alunos sobre a educação sexual e sexualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Marrou, H. (1954) 7.ª edição. *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Aster.
- Martins, E., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados – Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Ministério da Educação: Lisboa.

- Martins, G., Ponte, P. (2011). *Organização e Tratamento de Dados*. Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M^a., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Mateus, A., Serra, J., Veríssimo, A. Ribeiro, R., & Maia, J. (2000). *Ensino Experimental das Ciências: Materiais Didáticos 2*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Mateus, A., Veríssimo, A. Dourado, L., Pedrosa, M., Freitas, M., & Ribeiro, R. (2000). *Ensino Experimental das Ciências: Conceção e Concretização Das Ações de Formação.1*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mendes, J. (1987). *A História como Ciência*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mendes, J. (1996). Da história que se faz à história que se ensina. *Munda*, n.º 34.
- Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico - *História e Geografia de Portugal*. Consultado em fevereiro 2, 2017. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>.
- Ministério da Educação (1991). Programa de Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico. *Em Organização Curricular e Programas. Ensino Básico 2.º Ciclo - Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2007). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e metas curriculares Matemática: Ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Nóvoa, A. (2001). *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Consultado em dezembro 13, 2016. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/acervo/interview;jsessionid=7978DD37031F680FD1993DA88CB989A0?idInterview=8283>
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M^a. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M^a. (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Dissertação de Doutoramento: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Palhares, P. (2002). *Elementos de Matemática – Para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Parafita, A. (2005). *História de artes e manhas*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, I. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. (Vol. 1). Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editoras.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia de fracasso*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Pinsky, J. (2006). *Educação e Terceirização*. Consultado em janeiro 15, 2017. Disponível em http://www.jaimepinsky.com.br/site/main.php?page=entrevista&entrevista_id=6.
- Pinsky, J. (2015). *Revolução na Educação*. Consultado em janeiro 10, 2017. Disponível em http://www.jaimepinsky.com.br/site/main.php?page=artigo&artigo_id=223.
- Pinsky, J., & Bassanezi, C. (2005). Por uma história prazerosa e consequente. Em L. Karnal, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (pp. 17-36). São Paulo: Contexto.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ponte, P., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, P., Brocardo, J. & Oliveira, H. (2003). *Investigações Matemáticas na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História: textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Programa de História e Geografia de Portugal. Consultado em janeiro 30, 2015. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c2.pdf.
- Rama, C. (1980). *Teoria da História*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rocha, I., Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Gonçalves, F., Pires, M., & Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem*. Leiria: ESECS/IPL.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da História I: Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: Formas e funções do Conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Sá, E. (2016). *Reflexões do início do ano*. Consultado em outubro 11, 2016. Disponível em http://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_217/ct_209/.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Salmon, P. (1979). *História e Crítica*. Coimbra: Almedina.
- Silva (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Consultado em setembro 20, 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7384>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da leitura: compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Sousa, D. (1982). *Teoria da história e conhecimento histórico*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, M^a. (1993). *A interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas LDA.
- Teixeira, A. (2011). *Concepções alternativas em ciências: um instrumento de diagnóstico*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Traça, E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, R. (2011). Entre a escola e o lar: aprendizagem o lar. Em R. Vieira, *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação* (pp. 119-132). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, C. & Martins, M^a. (2015) (2.^a ed.). *O Meu País*. Manual escolar de História do 6.º ano. Lisboa: Sebenta.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilela, J. (2009). *Investigação – O processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Weissmann, H. (1998). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed.

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

Anexos



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico
1.º Ano – 1.º Semestre – Prática Pedagógica I

Reflexão

1.ª e 2.ª SEMANAS DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

Mestranda: Catarina Janeiro

3 de outubro de 2016

Ano letivo: 2016/2017

Esta reflexão corresponde à minha primeira semana de Prática Pedagógica I, na Escola EB1 de Sismaria da Gândara dos Olivais, durante a qual eu realizei a observação e recolhi dados, a fim de poder caracterizar o meio educativo e os alunos de uma turma de 2.º ano. Deste modo, procedo à reflexão sobre as minhas expectativas, receios, metodologias, estratégias de observação e recolha de dados, assim como, a sua adequação e aprendizagens efetuadas.

Os dias que antecedem o primeiro contacto com o contexto educativo, no qual irei realizar a Prática Pedagógica em questão, são sempre de grande ansiedade e cheios de expectativas. Neste sentido, surge sempre uma panóplia de perguntas: De que modo os alunos nos irão acolher? Que aprendizagens e competências adquiriram até agora? Entre outras questões que despontaram até à chegada do primeiro dia na respetiva escola. O dia 21 de setembro chegou, e iniciou-se a minha Prática Pedagógica I na Escola EB1 de Sismaria da Gândara dos Olivais.

Senti um turbilhão de emoções no momento em que entrei na sala e olhei para as carinhas dos alunos. Nesse primeiro momento, vi nos seus olhos e expressões faciais alguma curiosidade, mas também alguma timidez que se revelou quando a professora titular lhes pediu para se apresentarem. Os alunos sussurravam os seus nomes, idades e procuravam algum reconforto no olhar da professora titular.

A turma, de 2.º ano desta escola, é constituída por um grupo heterogéneo de 26 alunos, onde são evidentes diferentes níveis de aprendizagem e diversos ritmos de trabalho. Nos momentos de atividades propostas a turma revela empenho, motivação e interesse em participar. Algumas crianças da turma revelam espírito de ajuda, uma vez que se apoiam e se ajudam umas às outras nas diversas atividades.

Antes de iniciar a Prática Pedagógica, efetuei alguma pesquisa bibliográfica acerca das características do desenvolvimento Social e Psicológico na *terceira Infância*, mais concretamente a fase da terceira infância. Usualmente o seu período cronológico está compreendido sensivelmente entre os 6 e os 12 anos. Podem-se observar duas marcas, por assim dizer, quanto ao seu início e termo. Por volta dos 6/7 anos a criança inicia sua vida escolar e aos 11/12 anos, observar-se a “passagem” para a pré-adolescência. Neste momento de pesquisa, procurei perceber como as crianças se desenvolvem, se comportam e como posso ajudá-los no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

No período da terceira infância, a escola é uma das experiências centrais da criança. O desenvolvimento psicomotor e cognitivo são notórios, as crianças começam a desenvolver algumas capacidades cognitivas, como o ler e o escrever. O facto de se acentuar o contacto que as crianças estabelecem com outras crianças, e os amigos tomam uma conotação de maior

influência do que na segunda infância, contribuem entre outros aspetos, para o seu desenvolvimento emocional e social (Papaila & Feldman, p. 2001).

Nesta fase, destaca-se uma maior centralização do grupo de companheiros e esta nova estrutura significa também um fator para ultrapassar o egocentrismo apresentado pela criança até por volta dos 6 anos. Os relacionamentos, na idade escolar, apresentam um salto de qualidade. O que anteriormente era apenas o brincar juntos, partilhar brinquedos e objetos, agora exige confiança recíproca entre os pares (Piaget, 1973).

Segundo a escala de Piaget, as crianças desta faixa etária encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio a criança é menos egocêntrica e é capaz de usar operações mentais para resolver problemas concretos. As crianças são agora capazes de pensar logicamente, porque podem ter em consideração múltiplos aspetos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspeto. A capacidade crescente de compreender os pontos de vista dos outros, ajuda-as a comunicar mais eficientemente e a ser mais flexíveis nos seus julgamentos morais. (Papaila, & Feldman, 2013, p. 420).

No que concerne a observação e recolha de dados, Estrela (1994) enfatiza que “a pedagogia actual tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação e avaliação como fundamento de toda a acção educativa” (p.128). Assim, a observação é fundamental para o professor caracterizar a situação educativa na qual tem de intervir de forma a responder às necessidades da mesma. Estas duas semanas de observação e recolha de dados tiveram como principal objetivo o conhecimento da turma e do contexto educativo onde se insere, que entendo ser de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem.

Tendo em conta este princípio, a respetiva semana foi elementar na pesquisa de informações acerca do grupo de alunos constituintes da turma. Estas informações foram obtidas tendo em conta o Projeto de Turma (PT) elaborado pela Professora Titular, conversas informais com a mesma, e a leitura de processos de alguns alunos. Esta pesquisa teve como finalidade obter informações sobre a escola, o meio e os alunos. Com a mesma finalidade, foi também realizada uma observação naturalista, a mesma “não é uma observação seletiva (...) preocupa-se fundamentalmente (...) com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação” (*ibidem*). O grupo de prática também aplicou aos alunos um questionário tendo como intento recolher alguma informação relacionada com gostos e alguns dados que julgamos pertinentes para caracterizarmos os elementos da turma.

Na Escola EB 1 da Sismaria de Gândara ressalta de imediato que o trabalho desenvolvido tem como principal objetivo criar um ambiente educativo acolhedor e motivante para toda a comunidade educativa. Há colaboração, partilha e entajuda entre todos os membros que aí trabalham. Bolivar (2012) enfatiza essa ideia referindo que “a colaboração é um processo

sistemático no qual os docentes trabalham juntos para analisar e melhorar a sua prática docente. Os educadores devem deixar de trabalhar isoladamente para satisfazer as necessidades de todos os estudantes” (p.138).

Quanto à recolha de dados e de informação, o grupo de Prática Pedagógica optou pela observação direta, recorrendo ao registo em grelhas de observação, para registar algumas atitudes dos alunos ou dificuldades, entre outras que achamos relevantes para a nossa caracterização. Também se efetuou recolha de dados, que de acordo com Dias (2009) (...) ” se faz através da observação que será compilada em documentos que serão analisados, interpretados, (...) esta análise permitirá tomar decisões e melhorar a qualidade educativa” (p. 30). Tendo em conta o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Também utilizámos notas de campo, porque houve necessidade de registar dados, e posteriormente, conversas informais com a nossa Professora Cooperante.

Desta forma, com este tipo de observação, pretendi estudar um grupo de comportamentos que ocorrem num dado local, a sala de aula, sobre os quais retirei conclusões gerais que só têm viabilidade com a continuidade das observações que devo realizar ao longo desta prática pedagógica. Assim a observação ajudou-me a verificar, principalmente, a heterogeneidade que existe nesta sala de aula, as diferenças entre níveis de aprendizagem, ritmos de trabalho, na participação e interesse na realização das tarefas por parte dos alunos.

Fazer observação e recolher dados é sem dúvida uma tarefa difícil, para além do rigor necessário para fazer uma observação, tenho sempre o receio de estar a fazer interpretações. Outro aspeto que me causa sempre alguma dificuldade é de selecionar as informações realmente relevantes para a caracterização, por vezes penso que estou a ser muito pormenorizada e a realizar registos que não são relevantes, outras vezes parece-me que os detalhes dessa minha observação são escassos e pouco pertinentes para o meu trabalho.

Uma das aprendizagens nestes primeiros dias desta minha Prática Pedagógica foi que o professor não é a única fonte de saber. Os alunos mostram constantemente, que já possuem conhecimentos prévios adquiridos em contexto informal extraescola. Esta situação é demonstrada nas respostas e nos diálogos que têm com os professores. Logo o docente não é o único detentor de conhecimento, o papel do professor hoje em dia será o de orientar e ensinar a aprender. Roldão (2009) enfatiza que “atualmente ensinar é fazer com que o aluno seja conduzido a aprender/aprender o saber que o professor disponibiliza (...) aquele que faz aprender o que sabe fazer com que os saibam, conduzindo-os” (p. 21).

Segundo Roldão (2009) “(...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57). Neste sentido, em todas as aulas, pude

observar que a professora cooperante diversifica as suas estratégias de ensino, leva os alunos à reflexão, incentiva os alunos através do questionamento, desenvolve tarefas que promovam a autonomia, o trabalho de grupo e permite que os alunos possam interagir durante as aulas colocando as suas opiniões e dúvidas. Isto porque, um mesmo conjunto de atividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da finalidade que o professor quer alcançar (*ibidem*).

Durante as duas semanas de observação pude reparar que, na sua maioria, os alunos têm uma participação muito ativa nas aulas, demonstram uma atitude crítica e gostam de dar a sua opinião sobre diversos assuntos. Para além disso, a turma revela bastante motivação nas atividades propostas pela professora titular.

Nesta reflexão, gostaria de realçar quanto foi importante para mim que a professora-cooperante me tenha permitido um contacto permanente com os alunos, isto é, para além das observações, permitiu e incentivou o apoio às suas propostas educativas. Este aspeto possibilitou que surgisse uma proximidade com os alunos, e um conhecimento mais amplo para ambas as partes, que me deu algum alento e confiança para as minhas futuras intervenções.

Para concluir, espero que a esta Prática Pedagógica me ajude a desenvolver o carácter reflexivo, investigativo, cooperativo e partilhado, como fator de enriquecimento formativo. Segundo Ribeiro citando Alonso (2010) esse fator permite “(...) aos professores agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais (...)” (p.156).

BIBLIOGRAFIA

- Bolivar,A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que ensina a investigação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: o Educando, o centro Educativo - 2.º Volume*. Setubal : Marina Editores.
- Dias, S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: IPL.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Papália, D. & Feldman, R.(2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª edição). São Paulo: Artmed.
- Pereira, L. & Azevedo, F.(2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto :Areal Editoras.
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Universidade do Minho

Rivier, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.

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

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



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico
1.º Ano – 1.º Semestre – Prática Pedagógica I

REFLEXÃO

3.ª SEMANA — APOIO À CONCRETIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DE
PLANIFICAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE

Mestranda: Catarina Janeiro

22 de outubro de 2016

Ano letivo: 2016/2017

A reflexão que de seguida apresento é referente à minha primeira semana de Prática Pedagógica I, na Escola de Sismaria da Gândara, no que diz respeito ao apoio à concretização das propostas de planificação da professora orientadora cooperante. Nesta, pretendo refletir fundamentalmente sobre a interação com o grupo turma, com os outros intervenientes e sobre mudanças/ aprendizagens realizadas.

Numa primeira fase, o grupo de Prática Pedagógica reuniu-se, a fim de refletir sobre a estrutura e organização da planificação. Este primeiro trabalho não se demonstrou difícil, tendo em conta que o grupo já realizou Práticas Pedagógicas anteriormente. Por consequência, não surgiram grandes dúvidas ou dificuldades na estrutura e no que se pretendia como objetivo final era a construção de um trabalho orientador para o professor.

Quanto ao conceito de planificação, despontaram algumas questões que levaram a uma reflexão sobre o que se pretendia com a elaboração deste trabalho: O que significa planificar? E qual o objetivo de planificar? O autor Zabalza (1992, p. 48) refere que “em contexto educativo, o profissional planifica para esquematizar, e organizar o seu trabalho, embora não exista nenhuma forma rígida ou definida para o fazer. Existem sim tipologias distintas de planificação”.

Com as orientações das Professoras, Cooperante e Supervisora, no meu parecer o grupo de trabalho melhorou alguns aspetos como: evidenciar mais o papel do aluno, isto é, o que se pretende que ele faça na aula, e quais são os objetivos finais com as determinadas tarefas e metodologias; fazer um plano com todas as áreas a serem trabalhadas no mesmo dia, reorganizar a planificação no que diz respeito ao tempo para cada momento das aulas e retirarmos a coluna da avaliação que se apresenta no fim da planificação. Desta forma, a planificação ficou com uma leitura mais clara, tanto na horizontal como verticalmente e está mais centrada no papel e aprendizagens do aluno. Houve o cuidado das minhas planificações terem como base o currículo e os programas oficiais. Contudo, consciente da necessidade de adaptação destes documentos que estes documentos devem ser ajustados ao contexto educativo, procurei sempre adapta- -los às características e ao contexto em que estão e onde os alunos se inserem.

Neste ponto, entendo como fundamental a caracterização do Meio Educativo. Esse trabalho de pesquisa permite conhecer as características dos elementos da turma, o contexto em que a escola está inserida, entre outras informações que todo o professor deve conhecer, para um melhor desempenho profissional e direcionado para o

sucesso dos alunos. Curto, Morillo & Teixidó (2008, p. 93) afirmam que “para além do conhecimento das crianças da sala de aula, é importante conhecer como cada uma delas se movimenta, em seu papel ou ofício de aluno (...) que valores e atitudes as movimentam e como orientá-las de forma a ajudá-las a se desenvolver”. O que fomenta a situação anteriormente descrita.

Considero que todos os elementos do ambiente educativo devem incrementar nos alunos, a importância da partilha e do trabalho cooperativo. Assim como, promover o desenvolvimento das capacidades de empatia e partilha a fim de promover um ambiente educativo propício às aprendizagens dos alunos. Tal como definem os autores Lopes & Silva (2009) “(...) cooperar é atuar juntos, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações (...)” (p. 20). Durante as trocas de ideias críticas, os membros do grupo são levados a questionarem-se, a pedirem informação complementar, provocar uma reformulação, situação que vir-se-á a transparecer nos resultados. Os autores Curto *et al.* advogam que a aprendizagem compartilhada e o trabalho cooperativo são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos, nessa perspectiva o trabalho em grupo é mais rentável. Desta forma, torna-se basilar o uso de tais situações pedagógicas.

Na primeira intervenção trabalhou-se com os alunos, na área da Cidadania, a exploração da importância de um conhecimento mais profundo do “eu” e do outro para a promoção de um ambiente de trabalho e convívio mais prazeroso nas aprendizagens pessoais e sociais. Neste sentido, foi aplicado um questionário que permitiu, ao grupo Prática Pedagógica, a recolha de mais informação no que concerne aos interesses e gostos dos alunos. Este conhecimento vai, com certeza, resultar numa panóplia de informações fundamentais na estruturação de uma aula mais consciente e significativa para os alunos, partindo da experiência pessoal e conhecimentos próprios de cada um, essencial na realização de aprendizagens significativas tanto para os alunos como para o professor.

Porém, nesta reflexão debruçar-me-ei ainda sobre a aula de Português do dia 4 de outubro, na qual se realizou a exploração do texto “O ano em que o calendário avariou”. Enquanto os alunos responsáveis pela distribuição dos manuais faziam o seu trabalho, surgiu uma quebra no ritmo de trabalho, os restantes alunos ficavam à espera. Esta situação despoletou algum burburinho e agitação. De modo a evitar essas situações, julguei que seria interessante “agarrar” os alunos, dando seguimento a outros trabalhos como a divisão silábica, com recurso ao batimento das palmas por cada sílaba, com algumas palavras que estavam escritas no quadro.

Pela observação realizada, a aplicação desta estratégia resultou num maior envolvimento dos alunos no trabalho dinamizado e na distribuição mais rápida do material pelos alunos responsáveis pela mesma, só pelo facto de se sentirem motivados na participação da tarefa (figura 1). Na minha opinião, esta estratégia permitiu um trabalho de grupo através do qual se conseguiu envolver toda a turma e agilizar o momento da distribuição dos manuais, tendo em conta que, por vezes, estes mesmos são propícios ao barulho e, conseqüentemente, à quebra do ritmo de trabalho. Em próximas intervenções voltarei a aplicar esta estratégia ou outras semelhantes, tanto na área de Português como nas outras áreas de ensino.



Figura 1-Distribuição dos manuais de Português enquanto a professora motiva os alunos para a divisão silábica.

A partir da projeção do título do texto “O ano em que o calendário avariou” e respetiva ilustração, que constavam no manual adotado de Português e que também foi projetada, serviu de pretexto para a realização de inferências sobre o texto. Assim, recorri à projeção da ilustração e título e a algumas questões tais como: Desta forma, foram realizadas algumas questões orientadoras, tais como: O que podemos observar na ilustração? Quem sabe o que é um calendário? O que significa avariou? Como será um calendário avariado? Entre outras.

Com o questionamento, pretendi levar os alunos à reflexão sobre os elementos paratextuais, que se revelaram importante na motivação para a leitura e escrita, assim como para outras aprendizagens relativas ao saber escutar e falar em grupo, incentivando à comunicação e partilha. Construírem aprendizagens sobre o autor e motivar os mesmos à participação e à partilha em grande grupo. No meu entender, colocar questões aos alunos permite incentivar os alunos á participarem, motiva-os a partilharem as suas ideias e dúvidas, trabalhando a oralidade que é fundamental para depois se trabalhar a leitura e escrita. Senti que consegui estimular os alunos, já que se mostraram empenhados, participativos. Os mesmos, a partir dos seus conhecimentos prévios, evidenciaram aprendizagens a nível lexical mas também respeitando as regras discursivas.



Figura 2- Projeção do título do texto “O ano em que o calendário avariou” e a respetiva ilustração.

Outro aspeto sobre o qual julgo pertinente refletir diz respeito à importância e vantagens da projeção como estratégia/metodologia na exploração dos conteúdos. Considero um aspeto relevante no trabalho da oralidade de forma motivada, isto é, fazer criar condições para que todos os alunos estejam envolvidos naquele momento de partilha, captando a sua atenção para permitir uma exploração em grande grupo. Como criar este ambiente? No meu parecer, só se consegue se todos estiverem atentos e concentrados num foco bem definido, como por exemplo a projeção do título e da ilustração do texto já referenciada e explorada anteriormente.

De seguida à exploração oral dos elementos paratextuais, fiz a leitura do texto, de forma expressiva e pausada para a turma e, neste momento, observou-se que alguns alunos estavam a seguir com atenção o texto (Figura 3). Porém outros estavam atentos à minha expressão corporal (mímicas) e oral que se fez acompanhar da leitura e à minha expressividade oral. Será que a leitura expressiva por parte da professora ajuda nas aprendizagens e envolvimento dos alunos no trabalho a ser desenvolvido?

Durante a minha leitura era importantes os alunos a seguirem com atenção. Contudo, este momento tinha com principal objetivo motivar os alunos para a leitura, conseguir envolver toda a turma para a exploração e compreensão do texto até porque a seguir, estes realizaram uma leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, esta última levada a cabo por alguns alunos escolhidos de forma aleatória. Com estes três momentos de leitura, pude constatar que os alunos ao responderem prontamente às questões colocadas e pela sua participação (a maioria dos alunos colocaram o dedo no ar para responder, respondendo mesmo quando não tinham autorização para se expressar, tal era a necessidade de mostrarem que sabiam). Tendo em conta as intervenções produtivas observadas posso concluir que a tarefa e metodologia utilizada resultou numa boa compreensão do texto.

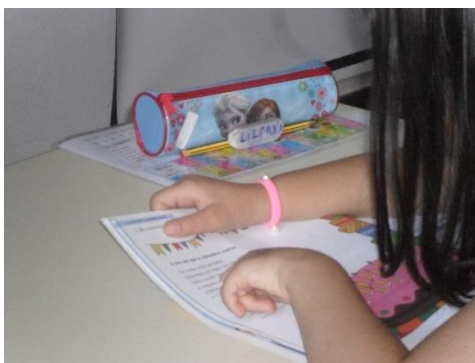


Figura 3- Aluna que segue atentamente a leitura do texto com o

Bibliografia

Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor de 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho: Almedina.

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico: o Educando, o centro Educativo - 2.º Volume*. Setubal: Marina Editores.

Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler-como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: artmed.

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: IPL.

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

Anexo III – Questionário Misto

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE EM ESTUDO, ADAPTADO DE MARINHA & ANASTÁCIO (2011).

Este questionário não constitui um elemento de avaliação. No entanto, as informações recolhidas, a partir dele, são importantes para o desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre a construção do conhecimento histórico, tutelado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Neste sentido, as tuas respostas devem ser sinceras.

Agradeço a tua colaboração.

Questão 1: **Idade:** _____ Questão 2: **Sexo:** Feminino Masculino

Questão 3: Como ocupas os teus tempos livres?

3.1 – Leitura Desporto Televisão/Computador Passeios

Outros. Quais? _____

Questão 4: Qual/quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades?

Matemática Português Ciências História

Outra(s). Qual? _____

Questão 5: Quais são as tuas expectativas para o futuro, relativamente aos estudos?

a) Acabar o secundário e ir trabalhar

b) Realizar um curso profissional

c) Frequentar o ensino superior

Questão 6: Quais são as habilitações académicas dos teus pais?

Mãe

Ensino Básico

3.º Ciclo

Ensino secundário

Ensino Superior

Pai

Ensino Básico

3.º Ciclo

Ensino secundário

Ensino Superior

Questão 7: Na tua opinião, qual é a importância da disciplina de História?

Questão 8: Como já pudeste observar, no teu manual de História constam atividades.

Habitualmente realizas essas atividades? Sim Não

Questão 8.1: Se respondeste não à pergunta anterior, justifica porquê.

Questão 8.2: Se respondeste sim à pergunta 8, refere quando fazes as atividades do manual.

Quando estudas para o teste.


Após cada aula de História como forma de rever e estudar os conteúdos.

Fazes as atividades do manual de História às vezes, consoante as dúvidas e conteúdos.

Questão 9: Quando realizas as atividades, dás mais importância:

ao texto às imagens a ambos

9.1: Justifica a tua escolha.

Obrigada ... 

Anexo IV – Grelha de Observação utilizada na aula de 12 de janeiro de 2016.

Grelha de observação – Turma 6.º ano de História e Geografia de Portugal

	Sim				Às vezes				Nunca			
	I	C	G	T	I	C	G	T	I	C	G	T
Durante a aula não abre o manual mas está atento(a) ao trabalho explorado e desenvolvido em sala de aula.	x	x	x	x								
Durante a aula, o manual está sempre aberto e consulta-o com regularidade.	x	x	x	x								
Responde às perguntas do professor recorrendo às definições do manual.	x	x		x						x		

3.3 Aumento da população e êxodo rural

Crescimento Populacional

Ao longo do século XIX verificou-se, em Portugal, um crescimento da população à semelhança do resto da Europa, [doc. 2]. Vários fatores contribuíram para este crescimento:

- **melhoria da alimentação** da população – com a modernização das técnicas agrícolas aumentou a produção e introduziram-se novas culturas (milho e batata, por exemplo); os preços baixaram e o desenvolvimento dos transportes permitiu uma melhor distribuição dos produtos;
- **desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde** – surgiram vacinas contra as epidemias, criaram-se hospitais;
- **melhoria nos cuidados de higiene** – principalmente nas cidades, construíram-se esgotos e redes de distribuição de água e as ruas foram calçadas;
- **ausência de guerras** no território português.

Movimentos da População

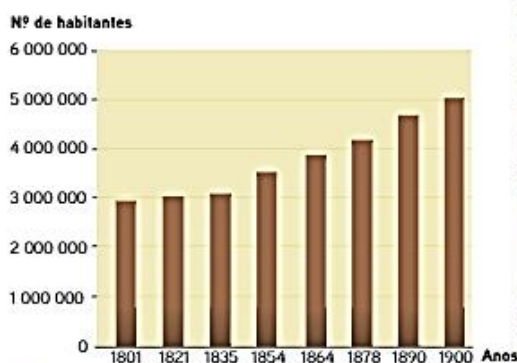
Em 1864 realizou-se o primeiro recenseamento. Verificou-se que a população portuguesa não se distribuía de igual forma pelo território.

A grande concentração populacional era no litoral, em especial perto das cidades do Porto e Lisboa, que tinham o maior número de habitantes por km², isto é, a maior **densidade populacional** [doc. 1]. Aí encontravam-se melhores condições de vida: clima mais ameno, solos mais férteis, desenvolvimento dos transportes e das indústrias que empregavam muita mão de obra.

Por outro lado, a crescente utilização de máquinas na agricultura e os baixos salários provocaram o **êxodo rural**. A melhoria dos meios de transporte e das vias rodoviárias e ferroviárias favoreceu a deslocação das populações. Muitos camponeses foram para as cidades do litoral à procura de emprego e de uma vida melhor. Contudo, deparavam-se, frequentemente, com grandes dificuldades. As famílias viviam em bairros pobres sem condições de higiene: as “ilhas”, no Porto, e os “pátios”, em Lisboa.

Muitas pessoas emigraram [docs. 4 e 5], sobretudo para o Brasil, onde havia necessidade de mão de obra (a escravatura tinha sido abolida em 1889) e onde se falava a mesma língua. Os emigrantes nem sempre encontravam melhores condições de vida, mas alguns enriqueciam e regressavam às suas terras de origem para exibir o seu sucesso. Ficaram conhecidos como “brasileiros”. Mandaram construir grandes palacetes [doc. 6], viveram com grande luxo e tornaram-se pessoas admiradas e influentes nas suas terras.





2 ► Evolução da população portuguesa ao longo do século XIX.



3 ► Emigrantes.



4 ► Principais destinos da emigração portuguesa.

5

Números da emigração legal	
1855	11577
1860	6254
1865	4170
1870	7310
1875	15434
1880	12596
1885	15004
1890	20614
1895	44746
1900	21235

Fonte: Joel Serrão – *A emigração portuguesa*.



6 ► Casa de "brasileiro".

Atividades

- 1 Indica onde se localizavam os principais centros populacionais portugueses, na segunda metade do século XIX.
- 2 Quais os principais motivos que levaram ao crescimento da população portuguesa?
- 3 Diz quais os principais destinos dos emigrantes portugueses nesta época.
- 4 Refere o nome como ficaram conhecidos os bairros pobres do Porto e de Lisboa.

Caderno de Atividades
Ficha n.º 6 – perguntas 2 e 3, pág. 15



3.4 A sociedade e a vida quotidiana

No Campo

Na segunda metade do século XIX, apesar das alterações e inovações introduzidas, **Portugal continuava um país rural**, com cada vez maiores diferenças entre a vida no campo e a vida na cidade. As novas vias de comunicação só ligavam as cidades e as vilas mais importantes, pelo que muitas aldeias continuavam isoladas.

No campo, a **vida quotidiana** era dura, com um **ritmo lento**, marcado pelas estações do ano. A maioria da população rural, apesar de alguns avanços técnicos que facilitavam as tarefas, continuava a trabalhar de sol a sol. Os **assalariados** (rendeiros, jornaleiros, criados e moços de lavoura) realizavam todos os trabalhos do campo. Muitos camponeses trabalhavam em terras que arrendavam e pagavam rendas, sobretudo em produtos agrícolas (trigo, milho, azeite, vinho) aos proprietários (lavradores abastados, nobres e burgueses que tinham investido na compra de terras).

A criação de gado [doc. 2] também contribuía para o sustento familiar. Algumas regiões especializaram-se em produtos regionais que ainda hoje são muito apreciados: queijo da Serra da Estrela, alheiras de Mirandela, leitão da Bairrada, por exemplo.

As **habitações** variavam conforme a região do país, adaptando-se ao clima, aos materiais de construção existentes na zona, à necessidade de abrigar ou não animais e de guardar alfaias agrícolas. No Norte, as casas eram de granito e no Sul de xisto, caiadas e com poucas aberturas por causa do calor [doc. 4]. O mobiliário era reduzido [doc. 3]. A roupa da cama era um bem precioso que passava de geração em geração.

O **vestuário** variava com as regiões, o clima, as atividades e as pessoas. A roupa era prática e tinham um fato domingueiro (a roupa melhor) para irem à missa, às festas ou ao médico.

A alimentação, embora mais abundante, continuava a basear-se em pão (de milho ou de centeio) e sopa, azeitonas, um pouco de bacalhau ou sardinha salgada e gordura de porco. A carne e os doces eram alimentos que só apareciam em dias festivos (casamentos, festas religiosas...). O vinho era bebido em quantidades apreciáveis e desde tenra idade.

Como se trabalhava de sol a sol, todos os dias da semana, as **diversões** estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas. Cantava-se à desgarrada ou em coro durante os trabalhos – ceifas, vindimas, desfolhadas [doc. 5], pisa das uvas [doc. 6] – e em dias de festas religiosas havia procissões, danças [doc. 7] e jogos populares (malha, pau ensebado, quebra-bilha, etc.).

Conceitos

Assalariado: pessoa que recebe salário pelo serviço que presta.

Vida quotidiana: o que uma pessoa ou grupo de pessoas fazem no dia a dia.



1 ► Trabalhos no campo.



2 ► Guardador de rebanho.



3 ▶ Uma cozinha rural.



4 ▶ Casas rurais do Norte e do Sul.
No Norte, os animais e as alfaias ficavam no piso de baixo e no piso superior situavam-se os quartos e a cozinha. As casas do Sul eram, geralmente, de um piso só.



5 ▶ Desfolhada.



6 ▶ Pisar as uvas no lagar.



7 ▶ Diversão – festa na aldeia.

Atividades

- 1 Porque é que nas diferentes regiões variava:
 - o tipo de habitação;
 - o vestuário;
 - a alimentação.
- 2 Explica, por palavras tuas, o significado da expressão: “trabalhar de sol a sol”.
- 3 Com base nas imagens, indica duas atividades desempenhadas pelos trabalhadores do campo.

Caderno de Atividades
Ficha n.º 7 – pergunta 2, pág. 16

Na Cidade

Na segunda metade do século XIX as cidades desenvolveram-se e modernizaram-se, principalmente Lisboa e Porto, onde se abriram avenidas, pavimentaram ruas, instalou iluminação pública, fizeram passeios e jardins públicos. Esta nova cidade refletia necessidades e visão da burguesia, a nível da circulação, saneamento, espaços verdes, iluminação e segurança que ainda hoje se mantém [doc. 6].

Para tornar a vida mais segura e cómoda foram criados vários serviços públicos, como a companhia das águas, os bombeiros e os transportes públicos: o “americano”, o “chora” e os elevadores [doc. 1].

Os burgueses eram abastados e possuíam cargos e profissões importantes: industriais, comerciantes, banqueiros, médicos, advogados, membros do governo, etc. Interessavam-se por moda, política, música, teatro.

O seu vestuário seguia a moda de Paris. Compravam as últimas novidades nos “Armazéns do Chiado”, no “Grandela” e na “Casa Africana”. Frequentavam os botequins e as pastelarias, e começaram a consumir chá, café e gelados. A sua alimentação era abundante e variada. Apreciavam pratos de carne e doces.

Nos tempos livres era chique passear nos jardins – o Passeio Público, em Lisboa [doc. 2], e o Jardim de São Lázaro, no Porto – onde se conversava e ouvia as bandas de música que tocavam nos coretos. Os burgueses frequentavam o teatro – o S. Carlos e o D. Maria II, em Lisboa, e o S. João, no Porto –, festas, bailes, clubes e cafés – os mais célebres são o Majestic, no Porto [doc. 5], e o Nicola, em Lisboa. No verão “iam a banhos” nas praias de Sintra, Cascais e Foz [doc. 7], ou veraneavam nas termas.

Contudo, a maioria da população urbana pertencia às classes populares e as suas condições de vida eram muito precárias. Vendiam a sua força de trabalho nas fábricas, trabalhavam como empregados de mesa, de balcão, eram escriturários, carregadores, etc, vendedores ambulantes [doc. 3].

Viviam em bairros muito pobres, sem esgotos ou água canalizada, e sem condições de higiene. A procura de habitação pelas muitas e numerosas famílias que vieram para as cidades deu origem a novos bairros operários nos principais centros urbanos: os «pátios» ou «vilas», em Lisboa, e as «ilhas», no Porto [doc. 7].

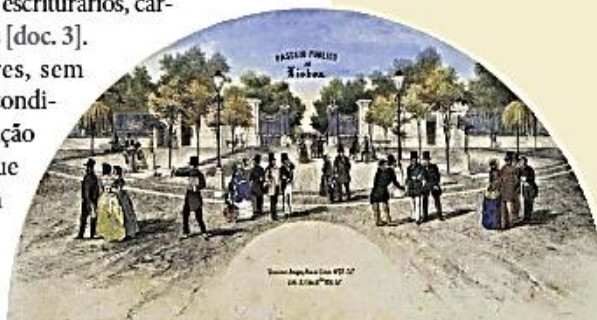


1 ► Elevador de Santa Justa.



Curiosidades

Foi no século XIX que surgiram no nosso vocabulário palavras importadas do francês e ligadas à moda, como por exemplo, “chique” e “toilette”.



2 ► Passeio público.



3 ▶ Profissões populares.



4 ▶ Palacete, Leça da Palmeira – Casa Museu da Quinta de Santiago.



5 ▶ Café Majestic, Porto.



6 ▶ Casal de burgueses.

Atividades

- 1 Explica, por palavras tuas, a seguinte afirmação: "As cidades passaram a ser um espaço dominado pela burguesia".
- 2 De acordo com o doc. 3, identifica as profissões.
- 3 Identifica novos locais de lazer que a população urbana começou a frequentar.

Caderno de Atividades
Ficha n.º 7 – pergunta 3, pág. 16



7 ▶ "ilha" no Porto.

12/1/2015

pag. 65 Atividades

- ① Os principais centros populacionais localizavam-se no Porto, em Guimarães, em Viseu, em Lisboa, em Portimão e Faro e em Braga.
- ② Os principais fatores foram a melhoria da alimentação, o desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde, a melhoria nos cuidados de higiene e a ausência das guerras.
- ③ Os principais destinos dos emigrantes portugueses eram os Estados Unidos da América, América central e Brasil.
- ④ O nome dos bairros pobres no Porto eram "ilhas" e em Lisboa eram "pátios".

12/01/2018

História e Geografia de Portugal

Atividades

pg. 65

①

Os principais centros localizam-se no Porto, em Guimarães, em Viseu, em Braga, em Lisboa, em Portimão e em Faro.

②

Os princípios são: melhoria da alimentação, o desenvolvimento medicina e melhores condições de saúde, a melhoria nos cuidados higiene e a ausência de guerras.

③

Os principais destinos de emigração são o Brasil, a América Central e os Estados Unidos da América.

④

Os bairros pobres no Porto chamam-se «ilhas» e os bairros pobres em Lisboa chamavam-se «pátios».

PAGINA 65

Atividades

1.

Os principais centros populacionais portugueses eram no litoral, em especial no Porto e em Lisboa.

2.

Os principais motivos que levaram ao crescimento da população portuguesa são:

- uma melhor alimentação;
- melhores cuidados de higiene;
- ausência de guerras;
- desenvolvimento da medicina e dos cuidados de saúde.

3.

Os principais destinos dos emigrantes portugueses são o Brasil e os Estados Unidos da América.

4.

Os bairros pobres de Lisboa eram chamados de "fátias" e os do Porto eram chamados de "ilhas".

Anexo XIV: Respostas do aluno Tomás às atividades da página 65 do manual de HGP.

	Histórica
	pg. 65
①	Localizavam-se no litoral mais precisamente em Lisboa e no Porto.
②	Os motivos são: melhoria da alimentação; desenvolvimento da medicina e melhores condições de saúde; melhoria dos cuidados de higiene; e a ausência de guerra.
③	Os emigrantes principalmente emigravam para o Brasil.
④	Os banhos pobres ficaram conhecidos por "brasileiros".

Anexo XV: Respostas da aluna Isabel às atividades da página 67 do manual de HGP.

08/01/2016

pg. 67

Atividades

① O tipo de vestuário, o tipo de habitação e a alimentação variava nas diferentes regiões por causa dos diferentes climas, tradições e os vários tipos de terras.

② "Trabalhar de sol a sol" significa que o povo trabalhava toda o dia, do nascer do sol ao pôr o sol.

③ As atividades são a desfolhada e pisar as uvas no lugar.

Anexo XVI: Respostas da aluna Celeste às atividades da página 67 do manual de HGP.

História e Geografia
de Portugal

14/01/2016
6^o ano - 6.1-

pg.67

Atividades

①

Variavam devido ao clima, aos materiais de construção existentes nessa região, com as atividades praticadas nessa região e aos alimentos mais abundantes nessa região.

②

Significa que as pessoas trabalhavam o dia inteiro, desde o nascer do sol até o pôr do sol.

③

Doas atividades são: a Desfolhada e a Diversão.

Anexo XVII: Respostas do aluno Gustavo às atividades da página 67 do manual de HGP.

PÁGINA 67

Atividades

1.

Variam por causa do clima, das atividades e das pessoas.

2.

"Trabalhar de sol a sol" é trabalhar desde o nascer do sol até ao pôr-do-sol

3.

Dois atividades são pisar os mos no lugar e fazer a desfolhada.

Anexo XVIII: Respostas do aluno Tomás às atividades da página 67 do manual de HGP.

História

pg. 67

①

Nas várias regiões o tipo de habitação variava por causa do clima, materiais de construção se fosse madeira ou mármore ou pedra e de guardar alfaias agrícolas. Variava também o vestuário de acordo com o clima e as atividades das pessoas. E por último a alimentação variava de acordo com o que os agricultores produziam.

②

A expressão significa trabalhar muito de manhã até à noite.

③

As atividades que os trabalhadores do campo faziam eram: a desfolhada e picar as uvas no lagar.

Anexo XIX: Respostas da aluna Isabel às atividades da página 69 do manual de HGP.

pg. 69	19/01/2016
① do frase significa que os burgueses ocupavam os cargos mais importantes como médicos e advogados.	
② não permit	
③ Os novos locais são o Café Majestic, no Porto e o Alameda, em Lisboa.	

pg. 69

①

Esse espaço passou a ser dominado pela burguesia, pois são eles que sabiam ler e escrever e tinham profissões, que era necessários saber ler e escrever.

②

Não percebo as imagens.

③

Começaram a frequentar: o Café Majestic, no Porto e o Nicola, em Lisboa.

PÁGINA 69
Atividades

1.
A afirmação significa que a burguesia começou a desempenhar mais papéis importantes.

2.

- costureiros;
- vendedora de galinhas;
- vendedora de bilhas;
- vendedora de palha;
- lanadeiros

3.

Os locais são os "pátios" em Lisboa e os "ilhos" no Porto.

Anexo XXII: Respostas do aluno Tomás às atividades da página 69 do manual de HGP.

pg. 69

①

A frase significa que quem andava em maior número na cidade era a burguesia.

②

As profissões são: afiadores, vendedores de golimbas, mercados, varina e lavadora.

③

Os novos locais foram os cafés e as tabernas.

Anexo XXIII: Ficha de trabalho n.º 1 proposta pelo professor.

<p>Turma: 6. _____</p> <p>Data: ____/01/2016</p>	<p>Ano letivo 2015/2016</p> <p>FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</p> <p>Nome: _____ Número: _____</p>
--	---

1. Define, por palavras tuas, o conceito de êxodo rural e quais as suas principais razões no século XIX.

2. Observa e interpreta os documentos 1 e 2. Elabora um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual relacionas a informação de cada documento.



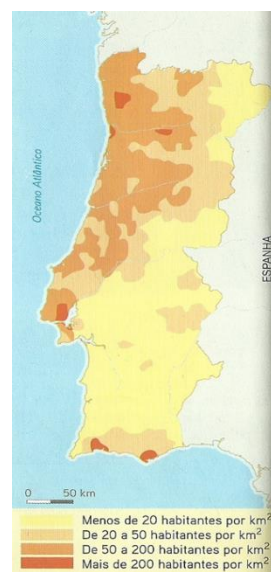
Figura 1 - Principais destinos da emigração portuguesa. Mapa retirado do manual de História adotado.

Europa	328
América do Norte	10 775
Brasil	74 653
Outros países da América do Sul	2747
África	90
Oceânia	127
Total	88 720

Figura 2. Destino da emigração continental e insular no final do século XIX (Joel Serrão, 1977 – *A Emigração Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte).

3. Refere quais terão sido as razões para uma maior emigração portuguesa continental e insular para o Brasil, em relação à identificada para outros países?

4. A partir da observação e interpretação do mapa, explica a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, indicando as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades.



5. No século XIX, observaram-se grandes movimentos da população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países. Indica o principal motivo para a ocorrência desses fenómenos e se todos os portugueses o conseguiram alcançar. Explica porquê.

Anexo XXIV: Ficha de trabalho n.º 2 proposta pelo professor.

Turma: 6. ____	FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	
Data: ____/01/2016	Nome: _____	Número: ____

1. Com base na informação do manual de História (documentos escritos e iconográficos), preenche o quadro seguinte.

	Camponeses	Operários	Burgueses
O tipo de habitação			
O vestuário			
A alimentação			
Diversões			
Cargos e profissões			
Trabalho/atividades			

2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol” e relaciona essa definição com o conceito de assalariados.

3. **A desfolhada (descamisada)** era um trabalho desempenhado pelo povo do campo. A partir imagem ou da etimologia da palavra, define em que consistia e o que faziam as pessoas durante essa atividade.



Figura 1: Desfolhada – imagem retirada do manual de História

4. Observa atentamente a imagem 2 e 3. Descreve as grandes diferenças e faz a legenda da figura 3.



Figura 2: Cozinha rural do século XIX – retirada do manual de História



Figura3:<https://www.google.pt/search?q=cozinha+do+seculo>

5. Lê, atentamente o texto que se segue e relaciona-o com a informação presente no manual de História.

“ Levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever (...) Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. Mas de vez em quando divertiam-se (...)” (Mata e Valério, 2003).

Anexo XXV: Respostas da aluna Isabel às atividades da ficha 1 proposta pelo professor.

FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Turma: 6. 1 Nome: _____ Número: 8
 Data: 19 /01/2016

1. Define, por palavras tuas, o conceito de êxodo rural e quais as suas principais razões no século XIX.

Na minha opinião êxodo rural é a ação de um certo número de camponeses que vão para a cidade procurar trabalho nas indústrias.

2. Observa e interpreta os documentos 1 e 2. Elabora um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual relacionas a informação de cada documento.



Figura 1 - Principais destinos da emigração portuguesa. Mapa retirado do manual de História adotado.

Europa	328
América do Norte	10 775
Brasil	74 653
Outros países da América do Sul	2747
África	90
Oceânia	127
Total	88 720

Figura 2. Destino da emigração continental e insular no final do século XIX (Joel Serrão, 1977 – A Emigração Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte).

Para melhores condições de vida muitas Portugues emigraram para vários países e continentes. Para a Europa emigraram 328 pessoas, para a América do Norte 10 775, para o Brasil 74 653, para outros países da América do Sul 2747, para África 90, para Oceânia 127. No total emigraram 88 720 para vários outros país.

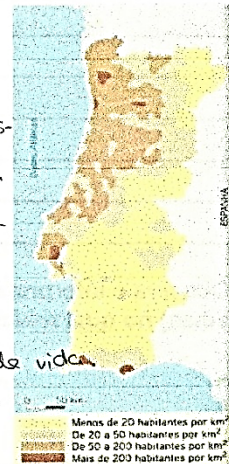
3. Refere quais terão sido as razões para uma maior emigração portuguesa continental e insular para o Brasil, em relação à identificada para outros países?

Houve uma maior emigração para o Brasil pois tinha muita ouro e riquezas. Para além disso, como se tinha abolido a escravatura no Brasil procuravam-se os trabalhadores logo havia mais emprego.

4. A partir da observação e interpretação do mapa, explica a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, indicando as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades.

Na minha opinião as cidades com maior densidade populacional eram principalmente as do litoral pois havia mais meios de transporte, comunicação e melhores condições de vida.

El interior havia menos densidade populacional porque como havia mais emprego e melhores condições, a população do interior foi para as cidades, procurar melhores condições de vida.



5. No século XIX, observaram-se grandes movimentos da população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países. Indica o principal motivo para a ocorrência desses fenómenos e se todos os portugueses o conseguiram alcançar. Explica porquê.

El século XIX observaram-se grandes movimentos de população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países pois os portugueses queriam alcançar melhor condições de vida.

Principalmente os que viviam no campo imigravam para as cidades pois não tinham dinheiro para emigrar para outros países.

Turma: 6. <u>1</u> Data: <u>20/01/2016</u>	Nome: _____	Número: <u>14</u>
---	-------------	-------------------

1. Define, por palavras tuas, o conceito de êxodo rural e quais as suas principais razões no século XIX.

Êxodo rural é quando a população portuguesa mudava-se do campo para as cidades à procura de melhores condições de vida, como por exemplo: a procura de emprego, maiores salários na agricultura, ...

2. Observa e interpreta os documentos 1 e 2. Elabora um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual relacionas a informação de cada documento.

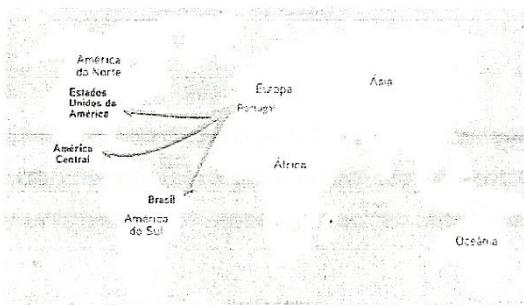


Figura 1 - Principais destinos da emigração portuguesa. Mapa retirado do manual de História adotado.

Europa	328
América do Norte	10 775
Brasil	74 653
Outros países da América do Sul	2747
África	90
Oceânia	127
Total	88 720

Figura 2. Destino da emigração continental e insular no final do século XIX (Joel Serrão, 1977 - A Emigração Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte).

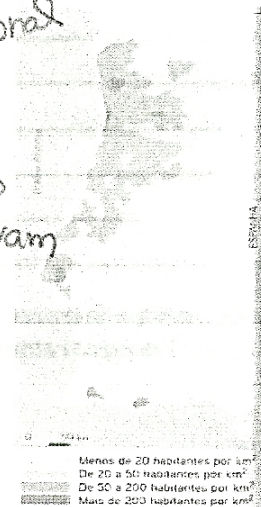
Quando se fala em migração, podemos dizer que as pessoas emigravam, sobretudo para o Brasil, onde havia necessidade de mão de obra e onde se falava a mesma língua. Os outros destinos foram: os Estados Unidos da América e a América Central.

3. Refere quais terão sido as razões para uma maior emigração portuguesa continental e insular para o Brasil, em relação à identificada para outros países?

Houve uma maior emigração para o Brasil, pois falava-se a mesma língua, e como o Brasil necessitava de pessoas para trabalhar, havia mais possibilidade de arranjar emprego.

4. A partir da observação e interpretação do mapa, explica a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, indicando as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades.

Havia maior densidade populacional pois aí encontravam-se melhores condições de vida: clima mais ameno, solos mais férteis, desenvolvimento dos transportes e das indústrias que empregavam muita mão de obra.



5. No século XIX, observaram-se grandes movimentos da população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países. Indica o principal motivo para a ocorrência desses fenómenos e se todos os portugueses o conseguiram alcançar. Explica porquê.

Pois como emigrava muita gente para o Brasil à procura de melhores condições de vida, havia sempre alguém que não conseguia melhorar então como exemplo, tempos os brasileiros que enriqueceram no Brasil.

Ano letivo 2015/2016
FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Turma: 6. 1 Nome: _____ Número: 13
Data: 23 /01/2016

1. Define, por palavras tuas, o conceito de êxodo rural e quais as suas principais razões no século XIX.

Para mim, êxodo rural é a migração dos cidadãos do campo para a cidade e foi realizado para terem uma melhor condição de vida.

2. Observa e interpreta os documentos 1 e 2. Elabora um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual relacionas a informação de cada documento.

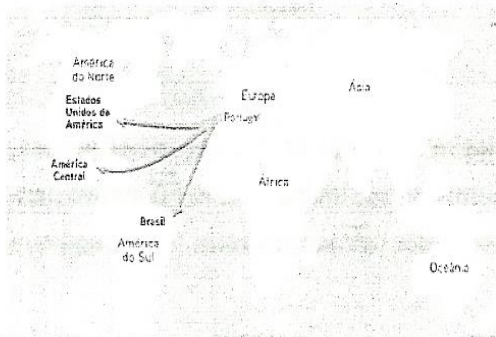


Figura 1 - Principais destinos da emigração portuguesa. Mapa retirado do manual de História adotado.

Europa	328
América do Norte	10 775
Brasil	74 653
Outros países da América do Sul	2747
África	90
Oceânia	127
Total	88 720

Figura 2. Destino da emigração continental e insular no final do século XIX (Joel Serrão, 1977 – A Emigração Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte).

Posso concluir que, relacionando os dois documentos, os Estados Unidos da América, o Brasil e a América Central.

3. Refere quais terão sido as razões para uma maior emigração portuguesa continental e insular para o Brasil, em relação à identificada para outros países?

As razões são as seguintes:

- falavam a mesma língua;
- havia necessidade de mão de obra.


4. A partir da observação e interpretação do mapa, explica a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, indicando as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades.

Pode observar que a população não estava distribuída de igual forma pelo país porque existia muito êxodo rural para Lisboa, Faro, Portimão, Beja, Vila Real, Braga e Guimarães.

Menos de 20 habitantes por km²
De 20 a 50 habitantes por km²
De 50 a 200 habitantes por km²
Mais de 200 habitantes por km²

5. No século XIX, observaram-se grandes movimentos da população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países. Indica o principal motivo para a ocorrência desses fenómenos e se todos os portugueses o conseguiram alcançar. Explica porquê.

Esses fenómenos ocorreram porque as pessoas procuravam melhores condições de vida e nem todos o conseguiram pois nem sempre havia o meio para eles.



FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Turma: 6. 1

Data: 20 /01/2016

Nome:

Número: 31

1. Define, por palavras tuas, o conceito de êxodo rural e quais as suas principais razões no século XIX.

O êxodo rural é uma deslocação que a população dos campos (com mesmas condições de vida) vai para as cidades ou para outros países à procura de melhores condições de vida.

2. Observa e interpreta os documentos 1 e 2. Elabora um pequeno texto (máximo 5 linhas) no qual relacionas a informação de cada documento.

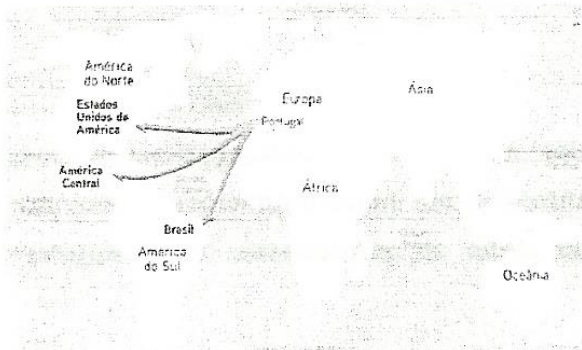


Figura 1 - Principais destinos da emigração portuguesa. Mapa retirado do manual de História adotado.

Europa	328
América do Norte	10 775
Brasil	74 653
Outros países da América do Sul	2747
África	90
Oceânia	127
Total	88 720

Figura 2. Destino da emigração continental e insular no final do século XIX (Joel Serrão, 1977 – A Emigração Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte).

Os emigrantes portugueses tinham como o principal destino o Brasil. Mas todos não foram para o Brasil. Os outros foram para a Europa (328), América do Norte (10 775), outros países da América do Sul (2747), África (90) e para a Oceânia (127).

3. Refere quais terão sido as razões para uma maior emigração portuguesa continental e insular para o Brasil, em relação à identificada para outros países?

Os emigrantes foram mais para o Brasil porque tinham melhores condições de vida e quase sempre encontravam emprego.

4. A partir da observação e interpretação do mapa, explica a distribuição da população portuguesa pelo território português e os seus motivos, indicando as zonas de maior densidade populacional e as principais cidades.

Onde havia uma maior densidade populacional era nas cidades Lisboa e Porto. Havia mais pessoas no litoral, por causa do clima mais ameno e do solo mais fértil e desenvolvimento da indústria e transportes. E começava de mais mão de obra.



5. No século XIX, observaram-se grandes movimentos da população portuguesa, tanto dentro do território como para outros países. Indica o principal motivo para a ocorrência desses fenómenos e se todos os portugueses o conseguiram alcançar. Explica porquê.

A principal ocorrência para esses fenómenos era que os portugueses iam à procura de emprego e de melhores condições de vida. Mas nem todos conseguiram pois como muita gente emigrou os postos de trabalho foram cada vez menos e mais difíceis de procurar.

Anexo XXIX: Respostas da aluna Isabel às atividades da ficha 2 proposta pelo professor.

Turma: 6. 1 Data: 11/02/2016	Nome:	Número: 8
---------------------------------	-------	-----------

1. Com base na informação do manual de História (documentos escritos e iconográficos), preenche o quadro seguinte.

	Camponeses	Operários	Burgueses
O tipo de habitação	depende da região do país, materiais de construção, mobilidade reduzida	pequenas e sem condições	palacetes
O vestuário	região, clima, atividade	de acordo com o trabalho, roupa prática	de acordo com a burguesia de Paris
A alimentação	pão, sopa, azeitonas, bricolhados, Sardinha e gordura de porco	pão, batatas, alguma carne, sopa e vinho	abundante e variada
Diversões	festa na aldeia	festa na aldeia	teatro
Cargos e profissões	agricultor	industrial	médicos
Profissões/atividades	desfolhada	desfolhada	parquear nos jardins

2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol” e relaciona essa expressão com o conceito de assalariado.

Na minha opinião “trabalhar de sol a sol” significa trabalhar desde o nascer do sol ao pôr do sol e neste caso quem “trabalha de sol a sol” é assalariado pois recebe ordenado pelo o trabalho que presta.

3. A desfolhada (descamisada) era um trabalho desempenhado pelo povo do campo. A partir da imagem ou da origem da palavra, diz em que consistia e o que faziam os camponeses durante essa atividade.



Figura 1: Desfolhada – imagem retirada do manual adotado de História

1

4. Observa atentamente as imagens 2 e 3. Descreve as grandes diferenças entre elas e faz a legenda da figura 3.



Figura 2: Cozinha rural do século XIX – retirada do manual adotado de História.



Figura 3: cozinha moderna do século XX
Retirada em <https://www.google.pt/search?q=cozinha+do+seculo>


As grandes diferenças são: na cozinha rural do século XIX todas as coisas eram feitas de madeira a fogueira é que servia de fogão, já na cozinha moderna do século XXI todas as coisas são feitas em inox, existem máquinas de lavar a loiça e a roupa e muita iluminação.

5. Lê, atentamente o texto que se segue e com base na interpretação dessa informação, presente no manual de História nas páginas 66 e 67, elabora um pequeno texto sobre o assunto.

"(...) levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever. Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. As suas diversões estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas (...)" (Mata e Valério, 2003).

O povo do século XVI tinha uma vida muito instável pois não possuíam terras e trabalhavam "de sol a sol" para manterem sustentarem a família. As únicas diversões que possuíam estavam sempre ligadas aos trabalhos do e às festas religiosas.

Anexo XXX: Respostas da aluna Celeste às atividades da ficha 2 proposta pelo professor.

	FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	
Turma: 6. <u>1</u>	Nome: <u> </u>	Número: <u>14</u>
Data: <u>11/02/2016</u>		

1. Com base na informação do manual de História (documentos escritos e iconográficos), preenche o quadro seguinte.

	Camponeses	Operários	Burgueses
O tipo de habitação	a)	b)	c)
O vestuário	d)	e)	f)
A alimentação	g)	h)	i)
Diversões	j)	k)	l)
Cargos e profissões	m)	n)	o)
Profissões/atividades	p)	q)	r)

2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol” e relaciona essa expressão com o conceito de assalariado.

“Trabalhar de sol a sol” é trabalhar desde o nascer do sol até ao pôr do sol e por esses trabalhos recebiam salário.

3. A desfolhada (descamisada) era um trabalho desempenhado pelo povo do campo. A partir da imagem ou da origem da palavra, diz em que consistia e o que faziam os camponeses durante essa atividade.



Ficha de Trabalho - História e Geografia de Portugal

1)

- a) conforme a região e os materiais de construção e mobília reduzida.
- b) pequenas e sem condições.
- c) viviam em palacetes.
- d) conforme a região, clima e atividades.
- e) vestuário dependia dos trabalhos.
- f) de acordo com a burguesia de Paris.
- g) pão, sopa, azeitonas, bacalhau, sardinha salgada, gordura de porco.
- h) pão, batatas, algum peixe, sopa e vinho.
- i) pratos de carne, doces e faziam 4 refeições por dia.
- j) desfolhada, pisa das uvas, procissões, romarias.
- k) taberna, tasca, feiras, romarias.
- l) ir ao teatro, ópera, touradas, termas.
- m) agricultores, tendeiros, jornaleiros, criados, moços de lavoura.
- n) trabalhar nas fábricas.
- o) industriais, comerciantes, banqueiros, comerciais.
- p) agricultura e criação de gado.
- q) indústria.
- r) indústria, comércio, prestação de serviços, política.

Nessa atividade os camponeses divertiam-se, reunia-se, entre outras e na desfolhada retiravam-se as folhas do milho.

4. Observa atentamente as imagens 2 e 3. Descreve as grandes diferenças entre elas e faz a legenda da figura 3.



Figura 2: Cozinha rural do século XIX – retirada do manual adotado de História.



Figura 3: cozinha moderna do século XXI
Retirada em <https://www.google.pt/search?q=cozinha+do+seculo>


As grandes diferenças são: que as cozinhas rurais trabalham com luz solar e as modernas são elétricas. Na figura 2 a água era retirada dos rios e na figura 3 a água é canalizada. Na figura 2 utilizavam-se utensílios domésticos e na figura 3 utilizava-se o forno a lenha.

5. Lê, atentamente o texto que se segue e com base na interpretação dessa informação, presente no manual de História nas páginas 66 e 67, elabora um pequeno texto sobre o assunto.

“(…) levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever. Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. As suas diversões estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas (…)” (Mata e Valério, 2003).

Naquele tempo a população era analfabeta. Pois trabalhavam todo o dia e as suas atividades, eram quase sempre, a desfolhada e as vindimas e as festas religiosas eram as procissões.

Anexo XXXI: Respostas do aluno Gustavo às atividades propostas pelo professor – Ficha 2.

	FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	
Turma: 6. <u>4</u>	Nome: _____	Número: <u>13</u>
Data: <u>15</u> /02/2016		

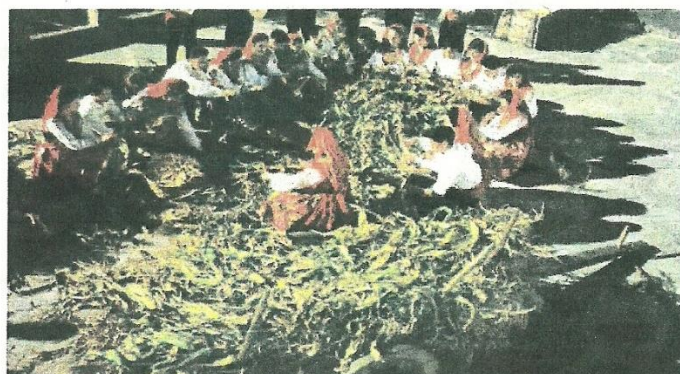
1. Com base na informação do manual de História (documentos escritos e iconográficos), preenche o quadro seguinte.

	Camponeses	Operários	Burgueses
O tipo de habitação	variavam conforme a região; tinham lareiros.	baixos, muitos pobres; "fátios" e "ilhos".	palacetes.
O vestuário	variava com a região; prática; fato domingueiro.	roupas simples.	moda de Paris.
A alimentação	pão, sopa, legumes, peixe, gordura de porco.	pobre.	café, chá, gelados; abundante e variada.
Diversões	trabalho do campo, festas religiosas.	dançar a rumba.	festas nos jardins.
Cargos e profissões	agricultores, guardadores de rebanhos.	vendedores ambulantes, carregadores, fábricas.	industriais, comerciantes, banqueiros, médicos, advogados,...
Profissões/atividades	criação de gado.	empregados de casa, escrivalhões.	curador de bandidos de música, etc. teatro.

2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol” e relaciona essa expressão com o conceito de assalariado.

Na minha opinião, "trabalhar de sol a sol" é trabalhar desde o nascer até ao pôr do sol e alguns camponeses eram assalariados, ou seja, recebiam salários pelo seu trabalho.

3. A desfolhada (descamisada) era um trabalho desempenhado pelo povo do campo. A partir da imagem ou da origem da palavra, diz em que consistia e o que faziam os camponeses durante essa atividade.



A desfolhada consistia em tirar a comida ao milho e os flossas do campo caçavam enquanto essa atividade durava.

4. Observa atentamente as imagens 2 e 3. Descreve as grandes diferenças entre elas e faz a legenda da figura 3.



Figura 2: Cozinha rural do século XIX – retirada do manual adotado de História.



Figura 3: Cozinha atual

Retirada em <https://www.google.pt/search?q=cozinha+do+seculo>

Atualmente há armários e gavetas para guardar os utensílios necessários; no século XIX existia uma bacia com água para os lavar, já que na atualidade há lava-louças e máquinas que lavam a louça e os utensílios. Para cozinhar tinha de se fazer uma fogueira, e agora faz-se no forno e faz-se depressa.

5. Lê, atentamente o texto que se segue e com base na interpretação dessa informação, presente no manual de História nas páginas 66 e 67, elabora um pequeno texto sobre o assunto.

“(…) levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever. Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. As suas diversões estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas (…)” (Mata e Valério, 2003).

Os camponeses eram analfabetos, ou seja, não sabiam ler nem escrever. Não tinham territórios e, por isso, trabalhavam de sal a sal nos territórios dos mais ricos. Algumas das suas diversões são a pau enrolado, a desfolhada, cantar à degustada, etc.

Anexo XXXII: Respostas do aluno Tomás às atividades propostas pelo professor – Ficha 2.

FICHA DE TRABALHO – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Turma: 6. 1

Data: 11 /02/2016

Nome: _____

Número: 31

1. Com base na informação do manual de História (documentos escritos e iconográficos), preenche o quadro seguinte.

	Camponeses	Operários	Burgueses
O tipo de habitação	pobre, sujal	pobre	sica, monumental
O vestuário	panos grossos	roupas pobres do que os camponeses	seguiu a moda de Paris
A alimentação	pão, sopa, azeitonas, bacalhau, sardinha salgada...	carne e doces	Variada
Diversões	desfolhada, pau embebado,...	malha, quebra bilhas...	música, teatro
Cargos e profissões	familiários, criados, moços...	Trabalho nas fabricas	industriais, comerciantes
Profissões/atividades	pastores, guarda sebunchos	trabalhadores em diversos sítios	banqueiros

2. Explica, por palavras tuas, o significado da expressão “trabalhar de sol a sol” e relaciona essa expressão com o conceito de assalariado.

“Trabalhar de sol a sol” significa que as pessoas trabalhavam do nascer do sol ao pôr do sol e quanto mais trabalhavam, mais salário recebiam.

3. A desfolhada (descamisada) era um trabalho desempenhado pelo povo do campo. A partir da imagem ou da origem da palavra, diz em que consistia e o que faziam os camponeses durante essa atividade.



A desfolhada consistia em: depois de recolhido o milho dos campos, os camponeses juntaram-se e tiraram a macaroca do milho.

4. Observa atentamente as imagens 2 e 3. Descreve as grandes diferenças entre elas e faz a legenda da figura 3.



Figura 2: Cozinha rural do século XIX – retirada do manual adotado de História.



Figura 3: cozinha atual do século XXI
Retirada em <https://www.google.pt/search?q=cozinha+do+seculo>

A diferença das figuras 2 e 3 são: a 2 tem eletrodomésticos, eletricidade, canalização e a 3 tem um formato muito grande, poucas condições de cozinhar, pouca ventilação...

5. Lê, atentamente o texto que se segue e com base na interpretação dessa informação, presente no manual de História nas páginas 66 e 67, elabora um pequeno texto sobre o assunto.

“(…) levavam uma vida de miséria e não sabiam ler nem escrever. Não possuíam terras e trabalhavam do nascer ao pôr-do-sol. As suas diversões estavam ligadas aos trabalhos do campo e às festas religiosas (…)” (Mata e Valério, 2003).

As pessoas do campo tinham poucas condições de vida. Trabalhavam de sol-a-sol, não recebiam salário e comiam o que cultivavam. Festa só havia ao domingo onde vestiam o fato domingueiro e em poucas outras alturas.