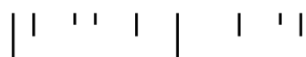



**CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO:
TRABALHO COOPERATIVO E DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA
(1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO)**

Bruna Filipa Marques Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020





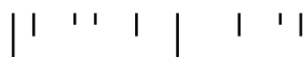
**CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO:
TRABALHO COOPERATIVO E DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA
(1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO)**

Bruna Filipa Marques Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e
de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2019 - 2020



“La Géographie n'est autre chose que l'Histoire dans l'Espace, de même que l'Histoire
est la Géographie dans le Temps.”

Élisée Reclus

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a quem estando longe nunca me deixa ter dúvidas que está presente e olha sobre o meu ombro, orientando a minha vida e dando-me motivação para que, onde quer que estejam, eu os orgulhe. Este é dedicado a vocês, que nunca me fizeram duvidar da vossa presença na minha vida. Ainda que não vos olhe, eu vos escrevo, avô Lelo, tia Lete, avó Leonilde.

Quero agradecer aos meus três braços direitos. Foi nos momentos em que eu achei que não sabia fazer, não conseguia mais e duvidei de mim própria, que cada um de vocês me deu a mão e, não fazendo por mim, o fizeram. A ti Mãe, que és a luz da minha vida toda, o meu modelo de amor, persistência e força maior. Pai, que és a razão de me querer provar ser melhor todos os dias. Pipi, que és a irmã com que eu sempre sonhei e a inspiração deste meu percurso. Os três são a minha definição de amor, e a melhor versão deste mesmo. Amo-vos com todas as minhas forças, como o meu coração o permite.

Quero agradecer ao Tio Lelo e à Tia Clara, que nunca me deixaram escapar um abraço na hora certa, uma taça com comida, um telefonema surpresa e uma porta aberta a todas as horas do dia. Vocês são os meus segundos pais e fazem de mim a sobrinha mais feliz e sortuda.

Agradeço aos meus três mais que tudo, Alice, Matias e Luísa que, sem saberem, tantas vezes me salvaram da loucura com um abraço. Convosco aprendi que o coração é elástico e cabe sempre mais uma fatia de amor. Ao Zélito que nunca me deixou esquecer o meu valor e amor próprio. Contigo aprendi muito sobre o respeito por nós próprios e também que essa fatia de amor se pode dividir em muitas.

À minha avó Hortense que me criou e me transmitiu a humildade, a persistência e me ensinou a honrar as minhas raízes e origens. És a mulher bravura e levo um bocadinho de ti em tudo o que faço.

Ao meu avô Salviano e tia Mi, que mesmo à distância se mantiveram perto no meu pensamento e coração, motivando-me a querer ser mais e melhor.

Faço um agradecimento especial a quem dividiu comigo os meus anos de formação, tornando-os mais felizes e mais fáceis de ultrapassar.

À Ana Martins, que absolutamente nunca me deixou à deriva e sempre que precisei me lançou a corda atrelada ao seu barco. O teu coração é indiscriminável. Obrigada pelas tardes de risos, de choros, de passeios e conversas intermináveis. Aprendi contigo o que julgava ter como certo e nunca tive. Foste casa em Lisboa. Por tudo o que passámos juntas, sem arredar mão uma da outra, ousou dizer-te pela última vez a tão famosa frase que deu título à nossa aventura, “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”. Obrigada, amiga!

Ao Pedro Rasteiro por todos os sorrisos despertados e abraços dados, amiguinho das noites infinitas de trabalho e palavras de alento na hora certa. Obrigada por teres sido a minha lufada de ar fresco todos os dias. Levo-te no coração, para sempre.

À Beatriz Adam, à Catarina Estêvão, à Maria Silva, à Carla Oliveira, à Inês Nunes, à Ana Maria, à Rita Coimbra, ao Bruno Gargana e Débora Lopes, um grande obrigada, do fundo do meu coração. Todos vocês contribuíram para a minha felicidade, percurso académico e formação. É incrível como em tão pouco tempo se transformaram em peças essenciais e me deixaram uma marca tão boa. São a prova de que a família não é só o que temos em casa.

Não poderia deixar de agradecer a quem dividiu o teto comigo. À Diana Valério que me fez descobrir uma generosidade que eu não conhecia. Obrigada por seres a razão de eu não ficar triste por deixar a minha casa, pois sabia que à minha espera estava alegria em pessoa. A tua bondade e coração são contagiantes. Obrigada, minha Alentejaninha!

Agradeço às minhas e ao meu de sempre. À Ana Carolina, Mariana Pereira, Carolina Filipe, Salomé Mendes, Sofia Ribeyre, Catarina Cardoso, Mariana Malagueira, Beatriz Gomes, Daniela Lobo, Karyna Bashko e Hugo Correia. São as peças que completam o puzzle da minha vida. Obrigada por nunca me fazerem duvidar de que a loucura compensa, quase sempre, em sucesso e amor. A vocês devo a minha sanidade. Obrigada, meus amores!

Aos amigos na cidade. Ao meu padrinho Alexandre Gonçalves por ser o meu pronto-socorro da informática (e da vida), à Mariana Alves, ao João Francisco Gomes e à Inês Leal. Obrigada por me mostrarem os recantos da cidade que nos uniu ainda mais!

Agradeço ao meu amor Pedro Azevedo. As palavras escasseiam quando há tanto para dizer. Obrigada por seres o meu outro remo na vida. Que me dê tanta força para aguentar todas as próximas aventuras da vida como me deste para esta. Obrigada por estares e por seres. O amor é tão imenso que transborda do nosso barquinho. Que assim seja sempre.

Agradeço à família que me acolheu de braços abertos, Graciete, Margarida, André, Nelson, Paulo e avós. Sem saberem foram luz. Obrigada.

O meu mais profundo obrigada à Professora Maria João Hortas, por ter sido absolutamente fundamental neste que foi o maior desafio da minha vida. Sem si não faria sentido. Não queria mais ninguém do meu lado. Obrigada pelo apoio constante e por todos os “o importante é que não pares de escrever!”. Incrivelmente ficou sempre na minha memória.

A Ti, Senhor.

A Ti, por tudo.

A Ti, todos os dias da minha vida.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado em duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

A partir do reconhecimento das fragilidades e potencialidades dos alunos das duas turmas, foi realizado um estudo de natureza investigativa que se centra no desenvolvimento da Cidadania e Participação, através dos contributos do trabalho cooperativo em sala de aula de História e de Geografia. Deste modo, a proposta de investigação tem como problemática: *Cidadania e Participação - O trabalho cooperativo e o desenvolvimento de Competências de História e Geografia de Portugal (1.º e 2.º Ciclos da Educação Básica)*.

A resposta a esta problemática organiza-se a partir de três objetivos: Identificar estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação; Compreender o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas; Explicar o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Metodologicamente recorreremos à planificação de atividades em sala de aula que implicassem os alunos no desenvolvimento de trabalho cooperativo de modo a refletir sobre os resultados do envolvimento nestes processos participados de aprendizagem no desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania.

A investigação desenvolvida permite concluir que o envolvimento dos alunos em atividades que implicam o trabalho cooperativo facilita o desenvolvimento de competências de cidadania, alicerçadas numa cultura da democracia, destacando-se neste estudo as competências *respeito e responsabilidade, cooperação e empatia*.

A partir do percurso vivido e dos resultados obtidos terminamos este estudo com um conjunto de orientações para uma prática pedagógica em História e Geografia comprometida com a formação de cidadãos competentes para a prática de uma cultura da democracia.

Palavras-chave: Cooperação; Participação; Competências de Cidadania; Competências de História e Geografia

ABSTRACT

This report was prepared within the framework of the Curricular Unit (UC) of Supervised Teaching Practice II (PES II), integrated in the Master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese (PT) and History and Geography of Portugal (HGP) in the 2nd CEB, held in two 5th grade classes.

From the recognition of the weaknesses and potentialities of students from both classes, an investigative study was carried out focusing on the development of Citizenship and Participation, through the contributions of cooperative work in the History and Geography classes. Thus, the research proposal has the following problematic: Citizenship and Participation - Cooperative work and the development of Portuguese History and Geography Skills (1st and 2nd Cycles of Basic Education).

The answer to this problem is organized around three objectives: Identify strategies and cooperative work activities that promote participation; Understand the contribution of cooperative work and student participation to the development of Historical-Geographic skills; Explain the contribution of cooperative work and student participation to the development of citizenship skills.

Methodologically, we resorted to the planning of activities in the classroom which involved students in the development of cooperative work in order to reflect on the results of involvement in these participatory learning processes in the development of historical-geographic and citizenship skills.

The research carried out allows us to conclude that the involvement of students in activities that involve cooperative work facilitates the development of citizenship skills, based on a culture for democracy, highlighting in this study the competences of *respect and responsibility, cooperation and empathy*.

From the path lived and the results obtained, we end this study with a set of guidelines for a pedagogical practice in History and Geography committed to the formation of competent citizens to practice a culture for democracy.

Keywords: Cooperation; Participation; Competences for Citizenship; History and Geography Skills

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
ABSTRACT	8
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB	4
2.1. Caracterização sumária da instituição escolar	5
2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	8
2.3. Problemática e objetivos da intervenção no 2.º Ciclo.....	10
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CEB.....	17
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	30
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
5.1. Trabalho cooperativo, participação e comunicação.....	38
5.2. Competências Histórico-Geográficas.....	43
5.3. Competências de Cidadania	49
6. METODOLOGIA	54
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
8. REFLEXÃO FINAL	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Comunicação

Figura 2 - Competências para uma Cultura Democrática

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades dos Grupos-turma 5.º2.^a e 5.º4.^a

Tabela 2 – Desenvolvimento das estratégias em função dos objetivos

Tabela 3 – Avaliação das atividades

Tabela 4 – Desenvolvimento das CHG em função das atividades

Tabela 5 – Sucesso dos alunos do 5.º 2.^a no objetivo *Manifestar comportamentos e atitudes de entreaajuda e cooperação*

Tabela 6 – Sucesso dos alunos do 5.º 4.^a no objetivo *Manifestar comportamentos e atitudes de entreaajuda e cooperação*

Tabela 7 – Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise da informação

Tabela 8 – Cruzamento das atividades desenvolvidas com as CHG

Tabela 9 – Cruzamento das atividades desenvolvidas com os indicadores do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Tabela 10 – Resultados dos registos de avaliação da resposta dos alunos na atividade Pré e Pós aprendizagem

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática do Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
PORT	Português
PI	Projeto de Intervenção
DT	Diretor de Turma
CHG	Competências Histórico-Geográficas
OG	Objetivo Geral
OE	Objetivo Específico

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas aos Professores

ANEXO B – Instrumentos da rotina de avaliação de comportamentos dos alunos em sala de aula

ANEXO C – Jogos realizados em contexto de sala de aula

- Figura 1 - Jogo dos pronomes
- Figura 2: Jogo dos pronomes
- Figura 3: Jogo dos pronomes
- Figura 4: Jogo dos pronomes
- Figura 5: Jogo das sensações

- Figura 6: Jogo das sensações
- Figura 7: Jogo das sensações
- Figura 8: Jogo das sensações
- Figura 9: Jogo das sensações
- Figura 10: Jogo das sensações
- Figura 11: Jogo das sensações
- Figura 12: Jogo das sensações
- Figura 13: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 14: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 15: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 16: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 17: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 18: Jogo “Quem quer ser bom português?”
- Figura 19: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 20: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 21: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 22: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 23: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 24: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 25: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 26: Jogo “Quem é quem?”
- Figura 27: Jogo da Família de Palavras
- Figura 28: Jogo da Família de Palavras
- Figura 29: Jogo da Família de Palavras
- Figura 30: Jogo da Família de Palavras
- Figura 31: Jogo da Família de Palavras
- Figura 32: Jogo da Família de Palavras
- Figura 33: Jogo da Família de Palavras

- Figura 34: Jogo da Família de Palavras
- Figura 35: Jogo da Família de Palavras
- Figura 36: Jogo da Família de Palavras
- Figura 37: Jogo da Família de Palavras
- Figura 38: Jogo “*Buzz*”
- Figura 39: Jogo “*Buzz*”
- Figura 40: Jogo “*Buzz*”
- Figura 41: Jogo “*Buzz*”
- Figura 42: Jogo “*Buzz*”
- Figura 43: Jogo “*Buzz*”
- Figura 44: Jogo “*Buzz*”
- Figura 45: Jogo “*Buzz*”
- Figura 46: Jogo “*Buzz*”
- Figura 47: Jogo “*Buzz*”
- Figura 48: Jogo “*Buzz*”
- Figura 49: Jogo “*Buzz*”
- Figura 50: Jogo “*Buzz*”
- Figura 51: Jogo “*Buzz*”
- Figura 52: Jogo “*Buzz*”
- Figura 53: Jogo “*Buzz*”
- Figura 54: Jogo “*Buzz*”
- Figura 55: Jogo “*Buzz*”
- Figura 56: Jogo “*Buzz*”
- Figura 57: Jogo “*Buzz*”
- Figura 58: Jogo “*Buzz*”
- Figura 59: Jogo “*O que pertence a quê?*”
- Figura 60: Jogo “*O que pertence a quê?*”
- Figura 61: Jogo “*O que pertence a quê?*”

- Figura 62: Correção do jogo “Os *cruzados*”

ANEXO D – Tabela de inscrição para os momentos de leitura em sala de aula

ANEXO E – Planificação da apresentação do novo projeto de leitura autónoma em sala de aula

ANEXO F – Planificação da apresentação das escolhas da leitura autónoma

ANEXO G – Planificação do trabalho de metodologia por projeto

- ANEXO G1 – Diagnóstico pré aprendizagem e “Imagens da evolução da reconquista para organizar nas grelhas”
 - Figura 62: Fita diagnóstica
 - Figura 63: Imagens para ordenar e grelha de ordenação
- ANEXO G2 – Ficha do “Cruzado” e “Frases síntese”
 - Figura 64: Ficha do cruzado e frases síntese
- ANEXO G3 – Jogo “O que pertence a quê?”
 - Figura 65: Mapa do número de Muçulmanos pelo mundo
 - Figura 66: Jogo completo “*O que pertence a quê?*”
- ANEXO G4 – Diagnóstico pós aprendizagem e chuva de ideias.

ANEXO H – Grelhas de Observação 5.º2.^a

- ANEXO H1 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã
- ANEXO H2 – Ficha dos cruzados
- ANEXO H3 – Fases da reconquista - síntese
- ANEXO H4 – Jogo “O que pertence a quê?”
- ANEXO H5 – Chuva de ideias

ANEXO I - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO 5.º4.^a

- ANEXO I1 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã
- ANEXO I2 – Ficha dos cruzados
- ANEXO I3 – Fases da reconquista - síntese
- ANEXO I4 – Jogo “O que pertence a quê?”
- ANEXO I5 – Chuva de ideias

ANEXO J - Registos do pré e pós aprendizagem

ANEXO K – Resultados obtidos nas Fitas diagnósticas de pré e pós aprendizagem

ANEXO L – Resultados obtidos no Teste de Avaliação

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática do Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

Este relatório tem como principal objetivo a descrição analítica e avaliativa, numa perspetiva reflexiva, da prática desenvolvida no contexto de estágio (2.º Ciclo da Educação Básica), numa escola do ensino público, situada em Lisboa.

Para além da vertente descritiva e reflexiva, este relatório integra também uma investigação realizada no contexto de prática, cujo tema se situa no âmbito da História e Geografia (HG). A compreensão dos contributos do recurso ao trabalho cooperativo como estratégia pedagógica didática no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal e no desenvolvimento de competências de cidadania são a temática central deste estudo investigativo. A problemática que o orienta tem a seguinte formulação, *o desenvolvimento de estratégias e atividades de trabalho cooperativo que impliquem a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.*

Relativamente à estrutura do presente trabalho, este encontra-se dividido em duas partes fundamentais distintas, porém complementares: a análise da prática desenvolvida em 2.º CEB e o estudo investigativo.

Após uma breve introdução surge a primeira parte do trabalho que integra a descrição sintética da prática pedagógica, desenvolvida no 2.º CEB, através de uma caracterização sumária da mesma e de uma problematização dos dados recolhidos que conduz a uma análise crítica da mesma.

No que concerne à segunda parte, esta diz respeito à apresentação do estudo investigativo. Inicia-se com a definição e apresentação do tema, problema e problemática, questões de investigação e objetivos do estudo. Surge, de seguida, a fundamentação teórica do estudo, a metodologia adotada, onde se definem os procedimentos metodológicos para a implementação e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados para responder aos objetivos de investigação. Segue-se a apresentação e análise dos resultados e posterior discussão dos mesmos. Em seguida surgem as considerações finais, construídas para responder à problemática, a partir dos resultados do estudo empírico.

Por fim, desenvolve-se uma breve reflexão final que explicita o impacto e os contributos das práticas, e da presente investigação realizada neste estudo, no meu crescimento pessoal e enquanto futura profissional de educação.

Toda a bibliografia mobilizada na construção deste trabalho e os anexos complementares ao mesmo encontram-se após a apresentação da reflexão final, encerrando assim este documento.

2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização sumária da instituição escolar

A secção, que a seguir se apresenta, foca-se numa caracterização breve do contexto educativo em que a intervenção decorreu. Neste sentido, são apresentados, de modo sucinto, os seguintes parâmetros: a escola, recursos disponibilizados pela mesma, os grupos-turma onde foi desenvolvido o estágio da PES II, práticas dos docentes e avaliação do processo de aprendizagem nestas turmas.

A **escola** de 2.º Ciclo do Ensino Básico, em que a PES decorreu, faz parte do Agrupamento da Escolas de uma freguesia de Lisboa, criado a 4 de julho de 2012, e que é detentor de cinco instituições escolares, entre os níveis de ensino de pré-escolar e o ensino secundário.

A maioria da população deste Agrupamento e da escola em questão é proveniente de bairros sociais, englobando esta instituição uma diversidade grande de famílias, sendo algumas “de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas” (Projeto Educativo, 2017, p. 4). Segundo o Projeto Educativo (2017), “os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) representam entre 6% a 7% da população escolar. Estes alunos evidenciam situações problemáticas de carácter cognitivo, ao nível da linguagem e outras tipologias, com destaque para as problemáticas de carácter emocional.” (p. 4).

No que concerne aos **recursos** disponibilizados pela escola esta instituição, completamente renovada em 2010, oferece aos seus alunos uma biblioteca geral com acesso a 10 computadores fixos requisitáveis, livros dos mais variados temas e espaços diversificados para o estudo. Possui vários blocos de aulas, divididos por áreas curriculares, ou seja, possui blocos específicos para o desenvolvimento das competências artísticas, ao nível das ciências, matemática e tecnologias. Existem dois pavilhões gimnodesportivos, completamente equipados de materiais que permitem a aquisição e desenvolvimento de diversos conteúdos desportivos. Possui um bar, papelaria, reprografia e diversas áreas livres destinadas ao lazer.

Relativamente aos **grupos-turma**, trata-se de duas turmas de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo elas a turma 5.º2.ª e 5.º4.ª.

Apesar de muito heterogéneas, tanto na sua própria composição como entre si, as turmas apresentam semelhanças evidentes, principalmente ao nível dos resultados do aproveitamento escolar e das formas de relacionamento interpessoal dos alunos.

A turma 5.º2.^a é composta por nove elementos do sexo feminino e onze elementos sexo masculino, sendo que as idades estão compreendidas num intervalo entre os 10 e os 14 anos. A turma 5.º4.^a, por sua vez, é composta por sete elementos do sexo feminino e doze elementos sexo masculino e as suas idades situam-se num intervalo entre os 10 e os 17 anos.

A turma do 5.º2.^a é, como indicado anteriormente, bastante heterogénea ao nível do aproveitamento escolar, sendo que apresenta alguns alunos com perturbações do espectro do autismo, dislexia, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem. A nível comportamental, é um grupo com o qual os professores lidam com alguma facilidade apesar da sua fácil dispersão e alguma falta de motivação. São alunos que revelam, não obstante das suas dificuldades, disponibilidade para participar muito ativamente e, ao nível social, um bom relacionamento professor-aluno.

A turma do 5.º4.^a é, também, bastante heterógena no que diz respeito ao rendimento escolar, com alunos que apresentam dislexia, disortografia, dificuldades de aprendizagem e perturbações emocionais. É um grupo mais desafiante para o professor ao nível do comportamento, nomeadamente no que toca à inapropriada postura em sala de aula e aos comentários e intervenções inconvenientes. São alunos, por vezes, participativos, no entanto é-lhes muito difícil discernir o que é relevante ou não relevante expor em sala de aula. Apresentam muita desmotivação para a aprendizagem e um elevado desinteresse. Ao nível social, estes alunos nem sempre apresentam um bom relacionamento com os professores, transpondo algumas vezes os limites do respeito e dos comportamentos adequados no contexto de sala de aula. Entre si, são um grupo que apresenta várias situações de agressividade e violência física verbal e psicológica.

No geral, e apesar de serem turmas com necessidades muito diferentes, a ausência de motivação, as dificuldades na aquisição de conhecimentos, o comportamento desadequado, a difícil concentração em sala de aula, a dificuldade no relacionamento entre colegas e o défice de entreajuda são fragilidades comuns às duas turmas. Contudo, a participação ativa pode ser indicada como uma característica de que ambas partilham.

No que concerne às **práticas adotadas pelos docentes**, as aulas observadas na disciplina de **História e Geografia de Portugal** foram de cariz expositivo, mais focadas na

transmissão dos conteúdos definidos e com elevada dependência do manual físico e virtual. Por vezes, o recurso à internet permite demonstrar/explicitar algum aspeto particular. Ao nível do diálogo sobre os conteúdos, este é muito valorizado, tendo sido uma estratégia de motivação encontrada pela docente.

Relativamente à disciplina de **Português**, explicada no ponto seguinte, as turmas pertencem ao Projeto “Fénix” sendo que apenas as duas turmas com maior nível de insucesso são observadas. Nestas os professores procuram disponibilizar um ensino mais acessível, menos aprofundado. Verifica-se uma tentativa de manter os alunos interessados nos temas abordados, porém valorizado o diálogo em sala de aula. Verifica-se a utilização do manual, mas também o recurso a outros materiais, como o computador, projetor, vídeos e internet. (Anexo A)

Os professores implementam a diferenciação pedagógica em sala de aula, pois muitos alunos “são abrangidos por medidas universais e seletivas (autismo, dislexia, disortografia, etc.)” (Anexo A). Desse modo, e numa tentativa de aproveitar as suas potencialidades individuais, os professores diversificam os tipos de avaliações, fazendo as adequações necessárias para que o sucesso mínimo escolar esteja garantido.

Percebe-se que se procura também implementar uma diferenciação curricular, pois as planificações são diferentes para as turmas integrantes do Projeto “Fénix”, nomeadamente “Na planificação é ajustá-la consoante o que é possível fazer. Se não conseguir hoje, tento acabar amanhã se for mesmo importante, se não for passo para outro conteúdo.” (Anexo A)

Sendo turmas com muitos problemas ao nível do comportamento, interesse e empenho, os professores identificam que ao nível das medidas de “prevenção da indisciplina não temos muitas, é a participação disciplinar, os recados na caderneta, informar o diretor de turma, conversar com eles (alunos).” (Anexo A). Na maioria das vezes, segundo a informação recolhida durante o período de observação, os professores recorreram maioritariamente à conversa individual com o aluno em questão, às chamadas sucessivas de atenção e, por fim, à conversa com o diretor de turma responsável.

Por fim, no que respeita ao processo de **avaliação** das aprendizagens, os docentes priorizavam, como instrumentos, apenas a realização de testes da sua disciplina duas vezes por período.

2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

A secção que a seguir se apresenta foca-se na problematização dos dados acima recolhidos e na ação pedagógica da instituição perante os mesmos. Neste sentido, são apresentados, de modo sucinto, os seguintes parâmetros: finalidades educativas da instituição e a identificação da problemática de intervenção.

O Agrupamento de Escolas

oferece às crianças e jovens uma formação sólida e diversificada que lhes permite ir evoluindo ao longo do seu percurso escolar, fomentando o desenvolvimento de diferentes capacidades, para que possam fazer escolhas informadas sobre o caminho a seguir para atingirem os seus objetivos, quer ao nível de prosseguimento de estudos, quer no que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho. (Projeto Educativo, 2017, p. 6)

A visão deste Agrupamento objetiva que este se constitua como um conjunto de escolas públicas de referência, possibilitando a toda a população escolar uma educação de qualidade, fomentando a interação, a comunicação e a colaboração entre todos os ativos presentes na comunidade escolar. (Projeto Educativo, 2017)

A sua missão é baseada em cinco princípios base, sendo estes

Diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social; Formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo; Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo; Fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha. (Projeto Educativo, 2017, p. 13)

É ainda de extrema relevância salientar que este Agrupamento é regido por oito valores essenciais, que são reconhecidos e implementados em contexto escolar. Os valores passam pela “cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade; excelência.” (Projeto Educativo, 2017, p. 13)

Especificamente em relação às dificuldades dos grupos-turma, consideradas para o desenho do PI, é de referir que os professores titulares de ambas propuseram

as turmas para integração no Projeto “Fénix”, em desenvolvimento na escola, nas disciplinas de Português e Matemática.

Este projeto promove um ensino mais individualizado e adequado às necessidades dos grupos de alunos que nele participem. Deste modo, as turmas são organizadas em dois níveis de aprendizagem. Metade da turma que detém os alunos com mais baixo rendimento escolar e comportamentos mais desadequados é acompanhada por uma professora titular e uma outra professora de apoio individual durante o decorrer das aulas, o restante grupo é acompanhado apenas por uma professora.

Para que os alunos entrem nas turmas “Fénix” é necessário que a sua classificação seja negativa nas disciplinas de português e de matemática. Uma vez atingida a classificação positiva, o aluno passa para a turma regular e deixa de pertencer ao grupo “Fénix”. Apesar de serem turmas distintas, os conteúdos abordados pelos professores são os mesmos, variando o nível de exigência.

Tendo em consideração a caracterização anteriormente realizada das turmas, sustentada na análise de documentos disponibilizados pelos Diretores de Turma (DT) e pelos professores de Português e de História e Geografia de Portugal, assim como nas notas de campo registadas, nas entrevistas realizadas, nas conversas mantidas no decorrer da observação com os professores, na participação em reuniões de avaliação e de pais e na observação realizada no decorrer de duas semanas, foi possível identificar as fragilidades e as potencialidades dos grupos de alunos (Tabela 1), e desenhar o projeto de intervenção.

Através da análise da *Tabela 1*, é possível confirmar que os problemas e as fragilidades destas duas turmas se encontram ao nível das competências sociais, essenciais para uma eficaz construção de conhecimento e participação nas atividades de sala de aula. Os alunos destas duas turmas não respeitam as regras de sala de aula e, como consequência, não conseguem garantir uma correta e positiva aprendizagem. Os constantes atrasos de alguns discentes perturbam, de forma sistemática, o bom funcionamento das aulas. Também sistemáticas intervenções inoportunas e, por vezes, inconvenientes, potenciam a falta de atenção por parte dos mesmos.

Tabela 1 – Potencialidades e Fragilidades dos Grupos-turma 5.º2.ª e 5.º4.ª

Grupos-turma 5.º2.ª / 5.º4.ª – Fatores comuns		
Domínios	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	-Vontade de participar quando motivados.	-Respeito para com os colegas e professores; -Participação e comportamento adequados em sala de aula; -Colaboração com a professora; -Cumprimentos de regras de sala de aula; -Autonomia na realização de tarefas; -Motivação e interesse pelas aulas; -Foco e atenção no trabalho da sala de aula; -Pontualidade, responsabilidade e organização; -Entreajuda e cooperação; -Intervenção oportuna.
Português	-Interesse pelo uso dos recursos audiovisuais; -Participação nas atividades; -Predisposição para participar em atividades que implicam um maior envolvimento do aluno.	-Caligrafia, erros ortográficos, pontuação, gramática e léxico; -Leitura em voz alta; -Compreensão oral e compreensão escrita.
HGP		-Seleção de informação; -Adequação de vocabulário;

É de extrema importância lembrar que estas turmas são bastante heterógenas no que respeita aos conhecimentos e ao comportamento, e a maior parte dos alunos apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, de concentração e de interesse. São também alunos que não construíram um sentido de responsabilidade e capacidade de autonomia na realização das tarefas. Demonstra, igualmente, através de determinadas ações que também não possuem atitudes de entreajuda para com os restantes colegas e não o procuram desenvolver, chegando mesmo a evitar situações que apelam a essa atitude.

2.3. Problemática e objetivos da intervenção no 2.º Ciclo

Tendo em consideração as conclusões anteriormente referidas, foi primordial a criação de uma questão de partida (problemática) norteadora do percurso educativo desenhado e implementado durante a intervenção na PES II.

Confrontando todas as fragilidades e potencialidades diagnosticadas, emergiram várias questões orientadoras do trabalho que ajudaram a chegar à pergunta base, sendo estas:

- Como criar um ambiente educativo que responda à heterogeneidade da turma?
- Como criar um ambiente educativo que promova a atenção e a concentração na realização das tarefas?
- Que tipo de atividades e de temáticas podemos desenvolver de modo a conseguir captar o interesse e atenção dos alunos?
- Que tipo de estratégias podemos adotar de modo a fomentar a responsabilidade nos alunos?
- Que tipo de atividades podemos implementar de modo a estimular a ajuda e a cooperação entre os alunos?
- Que estratégias podemos adotar de modo que os alunos se interessem pelas áreas curriculares do Português e da História e Geografia de Portugal?

Tendo em consideração as questões emergentes do contexto, definiu-se a seguinte problemática:

Em que medida a promoção de estratégias de cooperação e a implementação de rotinas facilitam o processo de desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas e de leitura, escrita e gramática?

Para responder a esta problemática, foram definidos três objetivos gerais:

- OG A – Manifestar comportamentos e atitudes de ajuda e cooperação;
- OG B – Melhorar o desempenho na competência de comunicação em História e Geografia;
- OG C – Desenvolver competências de leitura, escrita e gramática.

De modo a facilitar o desenvolvimento e cumprimento dos objetivos e tendo em consideração a problemática já anteriormente estabelecida, procedeu-se à formulação de algumas estratégias de ação que contribuiriam para que os objetivos fossem alcançados:

- EA- Implementação da rotina da ficha de comportamento da turma (Anexo B);
- EB- Realização de jogos e atividades dinâmicas que ajudem a captar a atenção e o interesse dos alunos;
- EC- Implementação do momento de leitura (Anexo D);
- ED- Mobilização da metodologia de trabalho de projeto (Anexo G);
- EE- Organização de momentos colaborativos, como atividades em grupo (Anexo G).

Tabela 2. Desenvolvimento das estratégias em função dos objetivos

Obj. \ Est.	EA	EB	EC	ED	EE
A	X	X	X	X	X
B		X		X	X
C		X	X	X	X

Nota: Projeto de Intervenção (25/01/2020)

Como é observável através da tabela 2, algumas estratégias concorriam para o desenvolvimento de mais do que um objetivo e, da mesma forma, existiam objetivos que podiam ser desenvolvidos por mais do que uma estratégia em simultâneo.

A implementação da **rotina da avaliação de comportamento (EA)** (Anexo B) foi relativamente benéfica, no sentido em que os próprios alunos sentiam uma responsabilidade acrescida no que dizia respeito à tentativa de serem justos na avaliação dos outros. Na perspetiva de Monteiro e Fragoso (2005) (citado por Almeida, 2017, p. 29),

a auto e a avaliação entre pares são instrumentos muito poderosos de avaliação educacional, sendo imprescindível que o professor diversifique as formas de trabalhar em sala de aula, promovendo, por exemplo, o trabalho de grupo, de pares, em redor de tarefas de resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos.

Pinto (1994) crê que a partilha deste género de experiências possibilita aos alunos uma maior autonomia na gestão do seu trabalho e na construção de aprendizagens, tal como permite uma melhor compreensão do erro, neste caso ao nível da postura e comportamento em sala de aula, levando-os a perceber onde, como e porque se errou, sendo desta forma mais fácil obter sucesso e evitar reproduzir os erros cometidos anteriormente, quer por exemplos de outros colegas, quer por terem responsabilidade acrescida. No que concerne à heteroavaliação, Spiller (2012) indica que “Peer feedback can encourage collaborative learning through interchange about

what constitutes good work.” (p. 10), caracterizando-se assim por ser a responsável ou possibilitar o trabalho colaborativo em torno de um objetivo comum, de melhorar a relação entre os alunos e o ambiente em sala de aula e a aprendizagem coletiva do que compõe resultados desejáveis.

No entanto, houve situações em que os alunos se sentiam amedrontados com o facto dos colegas não concordarem com a avaliação feita. De modo a evitar situações desconfortáveis, para quem tinha a tarefa de realizar a avaliação, optámos por pedir aos alunos, responsáveis pela tarefa, para a realizarem no final das aulas após todos os outros colegas já terem abandonado a sala de aula. A partir desse momento deixou de haver conflitos e os próprios alunos das turmas começaram a tentar comportar-se melhor de forma a não obterem uma má avaliação.

A **realização dos jogos** (EB) (Anexo C) foi extremamente bem aceite e todos os alunos se demonstraram bastante entusiasmados com a ideia. Segundo Pereira (2013) “o jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem.” (p. 22). A sua concretização ao longo das semanas foi positiva dado que praticamente todos os alunos participavam nas atividades propostas nos jogos, permitindo-nos obter sucesso no que tocava à consolidação dos conteúdos abordados. Dado que estas eram realizadas, mais abundantemente, no âmbito da disciplina de português, apenas tivemos oportunidade de as implementar em contexto do Projeto Fénix, nas duas turmas que derivavam da principal. Na disciplina de história e geografia de Portugal pudemos implementar alguns jogos nas turmas regulares. Na perspetiva de Silva (2014) “é fundamental recorrer ao jogo em qualquer atividade planificada e colocada em prática, uma vez que este contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, moral e motor das crianças” (p. 5). Deste modo, e em concordância com alguns autores, é possível enumerar dimensões do valor do jogo no desenvolvimento dos jovens.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, Garvey e Lloyd (1977) expressam que os jovens adquirem e desenvolvem a linguagem através do jogo, ou seja, todo o processo do jogo impele à troca de ideias e conversações e, ao fazerem-no, adquirem e apropriam-se de novas formas linguísticas.

Relativamente ao desenvolvimento de competências cognitivas para Neto (2001, p.134) (citando Rubin, Fein & Vanderberg, 1993), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente,

habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação.”, fazendo com que os alunos se confrontem com todas estas questões mencionadas na tentativa de chegar ao sucesso coletivo ou individual.

Na perspectiva de Ten e Marín (2008) também o jogo está na base do desenvolvimento de competências socioafetivas, pois “o jogo promove a relação, cumpre um papel como instrumento de comunicação e socialização. Para além disso, a necessidade de interação social positiva está na base do jogo, ou seja, o jogo depende dela para se desenrolar bem” (p. 40).

Na sequência do desenvolvimento de competências de socialização, surge o concorrer para o desenvolvimento de competências morais, pois segundo Friedmann (2011) o cumprimento e respeito pelas regras estipuladas cria uma relação de consideração com o adulto ou com outros participantes, isto porque para que se verifique o desenvolvimento moral é essencial que exista interação entre alunos, dado que não se verifica desenvolvimento moral sem interação social.

Por fim, num âmbito mais geral, no que concerne ao desenvolvimento motor Neto (2001), afirma que habilidades motoras podem ser formadas e desenvolvidas através do jogo, caso este seja desenvolvido durante a prática desportiva.

A implementação do momento de leitura (EC) (Anexo D; Anexo E; Anexo F) surge um pouco como a tentativa de criar uma rotina que promovesse o hábito da leitura, mas também a tomada de iniciativa para a mesma. Tivemos um pouco de dificuldade em arrancar com a atividade, pois os alunos não estavam habituados a ter uma responsabilidade acrescida no que dizia respeito à escolha de uma obra, atempadamente, e na preparação do seu reconto. Como corrobora Moreira (2014, p. 29) “a desmotivação face à leitura cada vez mais se faz sentir”, principalmente entre os jovens. Também “a busca por novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor.” (p. 30). Na perspectiva de Silva (1981, p. 45)

... é relevante o facto da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo [...] quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio.

Assim, optámos pela criação de uma tabela onde registámos ao longo das semanas quem seria o voluntário da semana. A única regra na escolha do aluno que

apresentaria a obra na semana seguinte era de que não poderia ser alguém que já tivesse apresentado antes, de modo a proporcionarmos a experiência da responsabilidade e da leitura autónoma a todos os alunos. Eventualmente, houve algumas vezes em que os alunos se esqueceram, ou simplesmente não se sentiam com vontade de participar. Nessas alturas demos oportunidade de participarem na mesma, sugerindo o reconto de algum episódio engaçado da sua vida, um filme, uma curta-metragem ou uma história que já conheciam, caso fosse mais confortável para eles. Tratando-se de crianças que não estavam habituadas ao exercício do reconto oral, procuramos flexibilizar a sua participação na atividade.

A estratégia referente ao trabalho da **metodologia por projeto** (ED) foi utilizada na disciplina de História e Geografia de Portugal. Através do envolvimento dos alunos em momentos de **trabalho cooperativo e colaborativo** (EE) optámos por potenciar ambos, e os seus benefícios individuais, e juntá-los na concretização de um projeto. O mesmo teve início na atividade da avaliação diagnóstica, de cariz individual, e a partir daí foi desenvolvido um rol de atividades em pares ou pequenos grupos de modo a construir e consolidar o conhecimento da “Reconquista Cristã”. Ao longo destes projetos, os alunos puderam trabalhar com vários colegas na realização de várias tarefas que ocorriam para o desenvolvimento de diferentes Competências Histórico-Geográficas (CHG). Para nossa incredulidade, muito mais competências, além do conhecimento dos conteúdos de HGP foram desenvolvidos. O facto de terem trabalhado e desenvolvido competências juntos, permitiu uma grande evolução positiva nas suas interações sociais. Esta questão é testemunhada por Rangel e Gonçalves (2011, p. 23), pois os autores elaboraram uma lista de parâmetros que a metodologia por projeto permite desenvolver. Deste modo:

- É, em primeiro lugar, uma metodologia para resolução de problemas; - Isso significa que se parte, então, de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento);
- As questões/problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho (nem que seja apenas em termos da compreensão e conhecimento sobre essas questões);
- A procura das respostas e/ou soluções exige uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação, em conjunto, ou seja, de grupo/coletiva;

- A informação e os dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo terão que ser tratados e organizados para retorno ao grande grupo;
- Todo o trabalho deve resultar num “produto final” socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/ compreensão/ solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados.

Pelo que foi exposto, pode-se evidenciar que o PI pretendeu desenvolver estratégias que culminassem no desenvolvimento de competências das áreas curriculares do Português e da História e Geografia de Portugal, de forma a valorizar a motivação dos alunos, bem como promover o desenvolvimento de competências sociais, que são sempre transversais a todos os outros conteúdos do currículo, tal como se define no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017)

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CEB

| | " | | " | | "

Nesta secção irei abordar uma análise crítica e analítica da prática desenvolvida ao longo das sete semanas de intervenção em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, do 2.º Ciclo do ensino Básico.

Tendo em conta o apresentado anteriormente, é evidente que a importância do projeto de Intervenção se focou no desenvolvimento das competências de caráter social e cívico a partir de estratégias e atividades orientadas para a construção de conhecimento em Português e o desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas.

Relativamente à análise crítica em torno da prática desenvolvida no contexto do 2.º CEB, irei centrar a atenção no objetivo geral A – Manifestar comportamentos e atitudes de ajuda e cooperação, dado que, como anteriormente referido, o considero transversal às restantes disciplinas do currículo e é de toda a pertinência e interesse próprio compreender melhor. Também será objeto de reflexão mais alargada o objetivo B – Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia. A opção decorre do facto de terem sido estes os objetivos em que foram mais visíveis os resultados alcançados e para os quais foi possível realizar um maior número de registos das aprendizagens dos alunos, por isso, a minha opção por valorizar estes objetivos, bem como das estratégias que concorrem para o seu desenvolvimento, para reflexão no presente estudo investigativo.

Como foi mencionado, aquando da caracterização das turmas, estas são identificadas como sendo bastante heterogêneas, com um intervalo de idades considerável, a que se associa a presença de diversas culturas e etnias. Por esta razão, considero que a relação entre colegas e a relação entre alunos-professores pode ser estabelecida e melhorada recorrendo a estratégias que, em simultâneo, promovam a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências sociais. Dado que o desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas também tem implícita a comunicação e relação interpares, ao refletir criticamente sobre ambas podemos compreender quais as estratégias e atividades que melhor concorreram para esta construção que são passíveis de serem mobilizadas para a re(definição) de práticas futuras.

Uma vez que a maioria dos alunos tem diferentes proveniências considero que todos têm muito a partilhar e aprendizagens a realizar uns com os outros. Potenciar esta partilha é um compromisso que o professor deve assumir, pois todas as aprendizagens

que decorrem da socialização com outras pessoas, oriundas de diferentes contextos, são aprendizagens significativas e valiosas, apesar de informais ou não planeadas, surgem de forma natural e muitas vezes impercetível.

A reflexão crítica focada na concretização dos dois objetivos anteriormente referidos organiza-se em 5 aspetos fundamentais: (i) processos de ensino e aprendizagem; (ii) relação pedagógica; (iii) organização e gestão do currículo; (iv) processos de regulação e avaliação.

(i) Processos de ensino e aprendizagem

Como nos indica Nico (2013, p. 1) “Na realidade, aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares. Muito pelo contrário, pois basta observar, com atenção, a realidade em que vivemos, para identificarmos exemplos, extraordinariamente criativos e eficazes, de aprendizagem . . .” o autor acrescenta ainda que as aprendizagens não se detém por fronteiras culturais, físicas ou sociais e que podem surgir dentro dos mais diversos contextos, desde ambientes de aprendizagens informais, maioritariamente contextos sociais, aos ambientes de aprendizagens formais, como instituições escolares ou instituições que têm como objetivo algum tipo de transmissão de conhecimentos. Por fim, o autor ressalva que “Ambas as dimensões [formal e informal] são fundamentais na edificação da nossa personalidade e na determinação da nossa infra-estrutura cognitiva e afectiva.” (p. 3)

Por forma a melhor desenvolver o OG A foram implementadas cinco estratégias:

- EA- Implementação da rotina da ficha de comportamento da turma (Anexo B);
- EB- Realização de jogos e atividades dinâmicas que ajudem a captar a atenção e o interesse dos alunos; (Anexo C)
- ED- Mobilização da metodologia de trabalho de projeto; (Anexo G)
- EE- Organização de momentos colaborativos, como atividades em grupo. (Anexo G)

Sendo este um objetivo considerado transversal a todas as áreas do currículo, todas as estratégias definidas e atividades propostas concorriam para o desenvolvimento do mesmo. Este objetivo concentrou-se em promover o desenvolvimento de “valores baseados na solidariedade, no respeito e na cooperação”, recorrendo a estratégias metodológicas não só “através de uma metodologia tradicional, mas através da criação de oportunidades para que os alunos participem ativamente e cooperativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.” (Moreira, 2012, p. 13).

Deste modo, relativamente ao OG A – *Manifestar comportamentos e atitudes de ajuda e cooperação*, podemos observar que ao longo da realização das atividades propostas, os alunos demonstraram uma evolução muito positiva simultaneamente com a concretização das atividades.

Para que tal acontecesse, foi fundamental que a competência comunicativa, designada por “habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia” (Moreira, 2012, p. 113) fosse trabalhada e valorizada, desenvolvendo, deste modo, o OG B – *Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia* – garantindo que os alunos conseguiriam “falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações” (Moreira, 2012, p. 113) com que se deparassem. Esta competência encontra-se diretamente relacionada com a escrita e com a oralidade, áreas de fragilidade dos alunos e domínios privilegiados nas opções metodológicas assumidas no decorrer da intervenção. Sendo que os mesmos têm preferência pela área curricular de História e Geografia de Portugal, também nesta disciplina se privilegiaram metodologias que permitissem o desenvolvimento de competências de comunicação, destacando-se a abordagem à temática que mais suscitou interesse e inquietação por parte dos alunos – *a Reconquista Cristã e a Formação do Reino de Portugal*. Através da construção e interpretação de textos, quadros, mapas, fotografias e jogos, utilizando as regras formais, os alunos foram desafiados a comunicar, a desenvolver capacidades de expressão e de organização de pensamento para comunicar (Cachinho, 2000). (Anexo H; Anexo I)

Ao promovermos atividades que desenvolvem estas capacidades tivemos como principal objetivo ampliar nos alunos as possibilidades de comunicação, mas também de leitura e de compreensão do mundo para o “explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e criativo” (Dias & Hortas, 2015, p. 193), pois para “actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad” (Santisteban, 2008).

À semelhança da competência comunicativa, e interligadas com esta, a cooperação e ajuda em sala de aula são fatores essenciais para uma efetiva aprendizagem dos alunos. Moreira (2012) refere que Piaget considera que a cooperação se relaciona “com o conceito de reciprocidade, ou seja, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro” (p. 15), sendo essencial existir uma relação entre ideias para conseguir progredir positivamente, pois o ser humano recolhe, edifica e consolida o seu conhecimento através da interação social. Neste sentido, a realização

do trabalho a pares e em pequeno grupo revelou-se fundamental na preparação dos alunos para a vida em sociedade, ao ensinar valores como a cooperação, o respeito e a aceitação (Valente, 2012). A interação entre alunos é fundamental, tendo existido, no decorrer de todo o período de intervenção, variados momentos de trabalho a pares ou em grupos, conseguindo fomentar a cooperação entre alunos, mobilizando todos a trabalhar para atingir um objetivo comum.

Ao promover dinâmicas de trabalho a pares ou em pequeno grupo, os alunos foram desafiados a cooperar, a interagir, a partilhar informações (Fathman & Kessler, 1993), a refletir em conjunto e a encontrar soluções para as questões com que eram confrontados. Tendo em conta as fragilidades diagnosticadas na turma ao nível das competências sociais, esta tipologia de trabalho revelou-se adequada, na medida em que os alunos tiveram que “trabalhar em comum com o outro para a obtenção de determinado resultado” (Ferreira, 2013, p. 10), participar em processos de negociação, respeitando a opinião dos colegas, o que implicou forçosamente “a colaboração e a partilha” (Ferreira, 2013, p. 10).

A aprendizagem cooperativa baseia-se no “trabalho em equipa, com o objetivo de melhorar o desempenho das tarefas escolares e a integração de todos os alunos na formação no sentido de atingirem metas comuns.” (Moreira, 2012, p. 17)

(ii) Relação pedagógica

Na construção da relação pedagógica, a interação entre o professor e o aluno é um fator extremamente relevante para determinar o sucesso do aluno em sala de aula. Segundo Perrenoud (2000), a ação pedagógica é muito mais do que apenas a instrução de um indivíduo, assim “Conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém” (p. 23). Para obter sucesso no ato de ensinar o docente deve procurar construir uma base de relação sólida, baseada essencialmente em dois pilares principais: o da confiança e o emocional. Dado que durante toda a intervenção contactei com alguns alunos que apresentavam fragilidades relacionados com o sistema emocional, afetivo, desmotivação, mau aproveitamento escolar e até casos de exclusão social, considero este aspeto extremamente pertinente no desenvolvimento de um bom ambiente em sala e, posteriormente, melhoria ao nível do rendimento escolar.

“. . . apreender a dimensão afetiva na gestão da aula, implica também métodos de ensino diversificados, para tentar agir sobre o nível motivacional dos alunos, de forma

a contribuir para a sua autonomia e a sua realização pessoal.” (Silva, 2016, pp. 13-14). Assim, é fundamental que o professor seja capaz de manter uma relação próxima com os alunos, definindo estratégias e métodos adequados às competências e características dos grupos, fomentando as suas fragilidades através das suas potencialidades, criando assim um ambiente onde os alunos e os professores se respeitem mutuamente na sua diferença, mantendo a confiança e fomentando a disponibilidade, a empatia e a entrega.

Numa sala de aula onde não há receios de falar, de expor problemas, dúvidas e medos tem de haver uma base sólida de relação entre o professor e o aluno/ grupo de alunos.

Numa sala de aula onde não há receios de falar, de expor problemas, dúvidas e medos tem de haver uma base sólida na construção da relação entre o professor e o aluno/ grupo de alunos. Esse foi um dos grandes investimentos do par pedagógico. Ao longo do tempo a relação construída com os alunos revelou-se bastante favorável à intervenção. Foi possível manter uma relação positiva com os dois grupos, apesar de todos os desafios pelos quais passámos durante a intervenção (tais como brigas e confrontos em sala de aula, abandono da sala de aula e desrespeitos aluno/aluno e aluno/professor). Procurei regular o processo de relação dos alunos em sala de aula, promover a participação oral nas atividades desenvolvidas, acompanhar sempre a participação ou intervenções pertinentes com reforços positivos ou *feedback*. Sempre que surgia algum comportamento indesejado ou comentário despropositado ou impertinente, tentava recorrer ao diálogo com o/os envolvido/s na situação, procurando identificar causas e encontrar soluções.

(iii) Organização e gestão do currículo

Na organização e gestão do currículo valorizou-se o desenvolvimento de competências pelos alunos. Por competência entende-se a “capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7). Para Hortas e Dias (2017), há um conjunto de sete Competências Histórico-Geográficas que é importante valorizar no processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia e que os autores consideram ser fundamentais para ler a realidade que nos rodeia e agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global: (i) utilizar diferentes fontes de informação com diversas

linguagens; (ii) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (iii) localizar, no espaço e no tempo; fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (iv) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (v) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (vi) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (vii) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. O desenvolvimento destas competências implica e concorre para o desenvolvimento de competências sociais e para tal é fundamental criar ambientes estruturados para o trabalho cooperativo, potenciadores da interação entre alunos.

No âmbito da intervenção que agora analisamos elegemos quatro Competências Histórico-Geográficas que mais sentido fazia desenvolver a partir das características e contextos educativos dos grupos/turma:

A – Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;

C – Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;

F – Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;

G – Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. (Hortas & Dias, 2017).

Relativamente à competência A, foram realizadas atividades de associação de imagens, ordenação de eventos e ordenações cronológicas de mapas, que concorreram para o seu desenvolvimento. No que diz respeito à competência C foram programadas as atividades de diagnóstico com a comparação de resultados juntamente com a chuva de ideias inicial e final, ordenação de eventos e jogos de mobilização de conhecimentos e factos históricos e geográficos. Para desenvolver a competência F foram novamente programadas as atividades das fichas diagnósticas e a chuva de ideias e, por fim, aquando o desenvolvimento da competência G foram utilizadas todas as atividades já mencionadas.

Para pensar o processo de gestão do currículo, que orientou a intervenção educativa, socorremo-nos da construção antecipada de planificações para cada sessão e atividade desenvolvida. Na prática, foi muito difícil respeitar na íntegra as planificações

construídas, surgindo por vezes a necessidade de as alterar no decorrer das aulas, de modo a torná-las mais focadas nas necessidades dos alunos. Os desafios que as turmas colocavam constantemente punham em causa o cumprimento dos planos de aula e a concretização dos objetivos inicialmente definidos. No entanto, ressalvo a importância de uma estruturação antecipada facilitando, posteriormente, gerir as atividades conforme os ritmos do grupo de alunos. Neste sentido, a planificação surge como um processo capaz de conferir às atividades mais coerência e eficiência, a curto e a longo prazo, permitindo alcançar as metas estabelecidas ou reformular objetivos não atingidos (Alvarenga, 2011). Deste modo compreende-se a importância da planificação para a melhoria da qualidade do processo educativo. No entanto, devido ao facto de cada atividade ter de ser repensada e reestruturada imensas vezes, percebi que o tipo de planificação a que iria recorrer teria de ser muito mais flexível e que

planear o processo educativo, é ter um meio que oriente a prática pedagógica e que se traduza na organização do ambiente educativo, que seja estimulante e que promova aprendizagens significativas e diversificadas. As planificações não devem ser confundidas com planos de atividades, onde se fazem listas cronológicas de atividades a integrar no decorrer do ano letivo; deve antes pensar-se em sequenciar e organizar utilizando estratégias de atuação adequadas ao contexto que se está a trabalhar (Pereira, 2014, p. 65)

Tendo encontrado as estratégias mais acertadas de trabalho com os grupos de alunos, mais centradas nos seus próprios ritmos e nas suas necessidades de aprendizagem, a avaliação organizou-se com recurso a diferentes técnicas.

Assim, é fundamental referir que no trabalho desenvolvido com estes alunos, atendendo às especificidades de um contexto mais desafiante, valorizou-se o estabelecimento de relações de cumplicidade, entreajuda, compreensão e, principalmente cooperação, enquanto construíam conhecimentos em História e Geografia. As vivências do processo de ensino e aprendizagem alertaram-nos para que, neste grupo, só seria possível construir conhecimento priorizando as dimensões do saber ser e do saber estar para saber participar, ou seja, colocando as competências de vivência da cidadania no quotidiano das aulas. Nesta perspetiva, que incorpora uma dimensão educativa decorrente do exercício da cidadania (Rebollo, 2002) a gestão do currículo passou a integrar de modo transversal o âmbito social e cívico, considerando a educação como uma estratégia para promover a convivência, o interesse e a participação (Maiztegui, 2007).

(iv) Processos de regulação e avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa

Tendo encontrado o ritmo mais acertado de trabalho com os grupos de alunos, mais centrado nos seus próprios ritmos e nas suas necessidades de aprendizagem, a avaliação organizou-se com recurso a diferentes modalidades, técnicas e instrumentos.

As modalidades de avaliação para regular o processo de ensino e aprendizagem podem assumir três tipos: (i) diagnóstica; (ii) formativa; e, (iii) sumativa, sendo que durante a implementação do PI no 2.º CEB foram implementadas estas três modalidades.

Segundo Silva (2014), a “avaliação diagnóstica e prognóstica – fundamenta as decisões (seleção e orientação) abrangendo uma antecipação do futuro próximo do aluno, relativamente às suas competências para a progressão em níveis de estudo posteriores.” (p. 26). Esta modalidade de avaliação foi realizada durante o período de intervenção, de modo a fornecer dados suficientes e relevantes para estabelecer meios de comparação entre o pré aprendizagem e o pós aprendizagem. (Anexo G – figura 62) Permitiu também compreender a evolução dos alunos ao nível dos conhecimentos de História e Geografia, nomeadamente sobre os conteúdos relativos à Reconquista Cristã.

A avaliação formativa, reporta-se à avaliação das atitudes e comportamentos no decorrer da aula. Comporta várias formas e avalia diversas competências, nomeadamente a participação, comportamento, demonstração de conhecimentos. Esta modalidade foi útil durante todo o processo pois permitiu a construção das tabelas dos comportamentos que, posteriormente analisadas, concorreram para o alcance de um dos objetivos da investigação. (Anexo H; Anexo I)

A Direção Geral de Educação esclarece que,

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (Direção Geral de Educação, 2012)

Por fim, o tipo de avaliação também utilizado foi o da avaliação sumativa. Esta serviu para compreendermos melhor de que maneira o contacto com as diferentes CHG permitiram aos alunos o alcance de classificações positivas. Por sua vez, a Direção Geral de Educação defende que

A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação. (Direção Geral de Educação, 2012)

Através deste elemento de avaliação foi possível perceber se os alunos estavam ou não a acompanhar as aulas e a construir aprendizagens significativas face às estratégias apresentadas.

A tabela 3 permite identificar as técnicas e os instrumentos utilizados para avaliação de cada um dos dois objetivos gerais do PI em análise. As técnicas de avaliação às quais recorri, para aferir a eficácia da implementação das atividades cooperativas e histórico-geográficas, foram a observação direta e a análise das produções dos alunos. Estes três tipos de avaliação acompanharam a implementação do PI, através de diferentes instrumentos utilizados, estes foram, nomeadamente, as fichas de comportamento, os testes diagnósticos comparativos, os testes de avaliação, as grelhas de registo da avaliação e as produções dos alunos.

Tabela 3. Avaliação dos objetivos

Objetivos gerais	Indicadores de Avaliação	Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação
Manifestar comportamentos e atitudes de entreaajuda e cooperação.	1.Coopera com os colegas na realização de atividades propostas em grupo; 2.Demonstra auxílio para com os colegas na concretização de tarefas em grupo e/ou individuais. 3.Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo; 4. Respeita as regras de sala de aula; 5. Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo.	- Observação direta.	- Fichas de comportamento.
Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia.	1.Utiliza vocabulário adequado e específico no que refere à História e Geografia de Portugal; 2.Comunica de forma clara, audível e com ritmo adequado; 3. Realiza corretamente apresentações orais, expondo de forma clara as suas ideias.	- Observação direta. - Produções dos alunos.	- Teste diagnóstico. - Teste de avaliação. - Grelhas de avaliação. - Produções dos alunos.
Desenvolver as competências de leitura, escrita e gramática.	1.Lê corretamente um texto; 2.Escreve, de forma estruturada, pequenos textos; 3.Identifica e aplica corretamente regras gramaticais.		

As atividades implementadas para responder aos objetivos B e C concorrem para o objetivo A, pois o desenvolvimento de valores e atitudes decorre do envolvimento

dos alunos em atividades em que se constrói conhecimento e se desenvolvem capacidades. Para melhor esclarecer esta intencionalidade, optamos por construir a tabela 4 colocando em relação as atividades, as competências Histórico-Geográficas e as metas/indicadores a alcançar pelos alunos no objetivo A.

Tabela 4. Desenvolvimento das CHG em função das atividades

OBJETIVOS	B - Melhorar o desempenho das Competências Histórico-Geográficas				A - Manifestar comportamentos e atitudes de entreatajuda e cooperação
	CHG A	CHG C	CHG F	CHG G	INDICADORES
ATIVIDADE 1 – Ficha diagnóstica inicial (individual)		x	x	x	- Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo - Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo - Respeita as regras de sala de aula - Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo
ATIVIDADE 2 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã (individual)	x	x	x	x	- Colabora com os colegas na realização de atividades propostas - Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo - Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo - Respeita as regras de sala de aula - Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo
ATIVIDADE 3 – Ficha dos cruzados (pares)	x			x	
ATIVIDADE 4 – Fases da reconquista – síntese (pares)	x	x	x	x	
ATIVIDADE 5 – Jogo “o que pertence a quê?” (grande grupo)	x	x		x	
ATIVIDADE 6 – Ficha diagnóstica final (individual)		x	x	x	
ATIVIDADE 7 – Chuva de ideias (grande grupo)	x	x	x	x	

Nota: todas as atividades contemplaram uma correção oral e escrita realizada em grande grupo, constando nas tabelas de avaliação parâmetros relativos a esta.

A relação entre as atividades desenvolvidas e as quatro CHG identificadas (A, C, F e G) ilustra a importância de dinamizar atividades que concorram para o desenvolvimento de competências diversas. Já a relação entre as atividades implementadas e o objetivo A, coloca em evidência a intencionalidade subjacente ao trabalho desenvolvido com a turma: aprender a cidadania na cidadania enfatizando a participação ativa nos processos de construção social (Maiztegui, 2007). Princípio que

tinha já orientado a construção das planificações. A dinamização destas atividades implicou a participação, ou seja, entreajuda e a cooperação, alicerçada na implicação e responsabilidade social e, neste sentido, concorreu para o objetivo – *Manifestar comportamentos e atitudes de entreajuda e cooperação*.

Para realizar a avaliação do projeto retomo os objetivos A, B e C e os respetivos indicadores de avaliação identificados na tabela 3.

Para o objetivo A, *Manifestar comportamentos e atitudes de entreajuda e cooperação*, posso referir que de um modo geral as estratégias e atividades em que os alunos se envolveram permitiram que conseguissem mudar algumas atitudes e comportamentos nas interações com os outros. A turma onde é mais evidente esta evolução é o 5.º4.ª, tendo sido este o grupo mais desafiante e também aquele que iniciou o percurso com mais fragilidades neste âmbito. No entanto, o 5.º 2.ª alcançou percentagens de sucesso tendencialmente superiores no final da intervenção.

Em ambos os grupos-turma os indicadores que apresentaram uma maior taxa de sucesso no final da intervenção foram “Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo”, “Respeita as regras de sala de aula”. O indicador com menor taxa de sucesso máxima no final da intervenção foi, para as duas turmas, “Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo”, sendo também aquele que representavam maior fragilidade aquando do início da intervenção. Este objetivo será objeto de análise mais detalhada no estudo investigativo que surge mais à frente neste relatório.

Relativamente ao objetivo B, *Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia*, assinala-se uma evolução muito notória, relativamente aos indicadores “Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo” e “Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo”, dado que através da aferição da taxa de sucesso máximo podemos concluir que ambos os indicadores demonstram uma evolução consistente de sessão para sessão, tendo sido possível atingir resultados bastante satisfatórios no fim da intervenção.

Podemos afirmar que, também através dos registos das fitas diagnósticas, se notou uma evolução ao nível da informação dispensada, mas também do tipo de vocabulário utilizado, muito mais adequado e científico. Mais à frente retomam-se os resultados obtidos nestas avaliações diagnóstico, comprovando e desenvolvendo os dados obtidos que fundamentam as afirmações anteriormente avançadas.

Por fim, quanto ao objetivo C, *Desenvolver as competências de leitura, escrita e gramática*, podemos concluir que o objetivo foi atingido com sucesso, através das atividades implementadas a partir dos jogos desenvolvidos em sala de aula. A tentativa de desenvolver estratégias motivadoras e que chamassem a atenção do aluno, recorrendo ao seu gosto por competir, fez com que este objetivo fosse atingido com uma taxa de sucesso visível. A evolução dos resultados obtidos pelos alunos de um teste de avaliação para o outro foram expressivos, o que comprova que o seu conhecimento gramatical se consolidou. Também a participação nos momentos de leitura programados semanalmente fez com que os alunos entrassem frequentemente em contacto com a leitura, desenvolvendo e aprimorando as suas competências de leitura e interpretação. Foi, pois, fundamental diversificar as estratégias, permitindo que os alunos compreendessem a importância da sua disponibilidade para aprender no próprio sucesso escolar.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, irei apresentar o estudo investigativo desenvolvido em duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. Primeiramente, é necessário recordar que o processo investigativo é o caminho percorrido pelo investigador, através de um método de trabalho, que lhe permite obter resposta às questões que o inquietam e atingir os objetivos a que se propôs, seguindo métodos e técnicas que exigem ser reinventados sempre que necessário. As etapas do procedimento investigativo não devem ser independentes umas das outras, antes pelo contrário, deverão ser complementares, como explicam Quivy e Campenhoudt (1995).

Assim, é também pertinente compreender que, a investigação em Ciências Sociais se constituiu como “um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber novo conhecimento, ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade. Trata-se portanto de um processo de aprendizagem . . .” (Sousa & Baptista, 2014, p. 3)

O tema selecionado, para desenvolver neste estudo, foca-se na educação para a Participação e Cidadania através de estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas, em particular o trabalho cooperativo a pares e em grande grupo. A opção por este tema justifica-se na integra pelas características do contexto socioeducativo em que se integravam as turmas com as quais desenvolvi a intervenção educativa na PES II, das especificidades destas, das suas fragilidades e potencialidades.

Durante o período de observação, foi clara a desmotivação dos alunos, bem como as fragilidades na relação aluno-aluno e aluno-professor. Era necessário agir perante o mau ambiente vivido em sala de aula, as necessidades motivacionais dos alunos para a participação adequada e pertinente nas atividades propostas, tendo por base o currículo nacional. A disciplina em que era urgente agir imediatamente era a de HGP, dado que os alunos se demonstravam extremamente distraídos no decorrer da mesma, desmotivados e impertinentes. Deste modo, delineei que a grande finalidade da minha intervenção se direcionaria para dotar os alunos de ferramentas sociais ao nível da comunicação, participação, entajuda e cooperação, para que no futuro todas as situações de aprendizagem em sala de aula fossem efetivamente potenciadas e concretizadas.

De um modo mais específico, tentei compreender de que forma o desenvolvimento das competências sociais, transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem, podia decorrer das estratégias e atividades dinamizadas para o

desenvolvimento de competências em História e Geografia de Portugal, mais especificamente do recurso ao trabalho cooperativo. Também era objetivo da intervenção a consciencializar dos alunos para a compreensão da importância dos conteúdos de HGP nos dias de hoje. O gosto pessoal pela área de HG foi também o incentivo necessário para a concretização do presente estudo, dado que considero tratar-se de uma área disciplinar de grande interesse na formação dos alunos e que nem sempre é devidamente explorada. Enquanto aluna do 2.º CEB, recordo-me do interesse que tinha pelos conteúdos programáticos, porém os métodos a que os professores recorriam revelavam-se extremamente aborrecidos e entediantes, fazendo-me dispersar e desmotivar.

Segundo Sousa e Baptista (2014), de acordo com os três critérios para a definição do objeto de estudo, considero que o meu interesse pessoal terá estado intrinsecamente conectado com o critério da afetividade, pois “ . . . a seleção do campo e do tema específico da investigação deve resultar de uma forte motivação pessoal. Ninguém investiga bem um assunto de que não gosta” (p. 19). As autoras acrescentam ainda que não se deve descorar o acesso aos recursos como parte importante na seleção do tema em estudo, e defendem que é vantajoso que o trabalho a desenvolver se relacione, de algum modo, com a experiência do investigador. Esta última também se relaciona com a minha vivência individual e terá sido também um fator que positivamente terá influenciado a minha escolha.

A atitude reflexiva durante a escolha do caminho a seguir, proporcionou encontrar a resposta às fragilidades da turma, reunindo as variáveis já abordadas, numa pergunta só, emergindo desta linha de pensamento a problemática da investigação que dá título ao estudo: **O desenvolvimento de estratégias e atividades de trabalho cooperativo que impliquem a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.**

Apesar da proximidade que tenho à questão, como já mencionei, a definição do problema de partida foi feita de modo empírico, ou seja, como defende Gomides (2002)

O problema deve ser empírico.

Os problemas de pesquisa não devem envolver valores, julgamentos morais e considerações subjetivas, ponto este que invalida a pesquisa científica. Ao estruturar o problema de forma empírica é preciso identificar as maneiras como será feito o processo de coleta, estudo e análise dos dados coletados. É preciso deixar claro que os resultados alcançados são frutos de um processo de

observação científica, onde os julgamentos de valor do pesquisador ficaram ausentes. (p. 9)

Definida a problemática de investigação, e garantido que estavam asseguradas as condições necessárias para a viabilidade do estudo, procedeu-se à definição das seguintes questões de investigação:

- a) Quais as estratégias de trabalho cooperativo promotoras da participação dos alunos?
- b) De que modo o trabalho cooperativo e a participação promovem o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas?
- c) De que modo o trabalho cooperativo e a participação promovem o desenvolvimento de competências de cidadania?

Concluída a definição da problemática e das questões de investigação, é importante proceder à definição dos objetivos gerais do estudo. De acordo com Sousa e Baptista (2014) o objetivo geral realça a intenção do projeto e a sua finalidade “ . . . o que se quer alcançar na investigação a longo prazo, ultrapassando inclusive o tempo de duração do projeto.” (p. 26). Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

OGA – Identificar estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação;

OGB – Compreender o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas;

OGC – Explicar o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Aos aspetos já mencionados anteriormente para justificar a opção pela temática de investigação no âmbito deste relatório de mestrado, as características das turmas e a motivação pessoal, importa ainda situar a sua pertinência a partir dos referenciais curriculares do sistema educativo nacional, em particular: o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; as Aprendizagens Essenciais; A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, aos quais acrescentamos o Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

A problemática definida para este estudo associa participação e desenvolvimento de competências de cidadania, justificando a opção por situar o estudo nos documentos de referência indicados. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), ao mobilizar como referência os sete pilares que Edgar Morin considera para uma cultura de autonomia e responsabilidade, reforça a “importância da educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertencas e culturas diferentes” (2017, p.6). Propondo um quadro de referências que valoriza a responsabilidade, a consciência de si e a participação, entre outros valores e atitudes, o PA direciona-se para a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (2017, p.6). Alicerçado num perfil de base humanista, o PA coloca as aprendizagens no centro do processo educativo, desafiando à criação de condições que valorizem o saber e a compreensão da realidade atendendo às diferenças.

As áreas de competências definidas “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (2017, p.9), de natureza diversa, envolvendo “conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.” (2017, p.9). Neste sentido, o PA apela a uma educação escolar que conduza à formação de indivíduos competentes para intervir na sociedade, para tomar decisões fundamentadas e para participar de forma cívica, consciente, responsável e ativa. Na visão do PA, o modelo de escolaridade deve valorizar a qualificação individual e a cidadania democrática e, para tal, nas atividades escolares devem ser colocados em prática, entre outros, valores como a *responsabilidade e integridade, a cidadania e participação*.

A *Responsabilidade e integridade* apelam ao saber “Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum” (2017, p.18); a *Cidadania e participação*, remetem para a importância de saber “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (2017, p.18).

As dez áreas de competência definidas, complementares e independentes de uma área curricular específica, implicam e pressupõem o desenvolvimento de múltiplas competências teóricas e práticas. Este estudo, pelo problema que lhe deu origem, pela natureza dos objetivos definidos e pelas técnicas e instrumentos de recolha de

informação mobilizados, situa-se de forma explícita na competência *Relacionamento Interpessoal*, procurando apresentar a relação entre a dinamização de estratégias e atividades que apelam à interação com os outros, à participação e cooperação, no âmbito da disciplina de HGP, para construir relações e dar resposta a necessidades pessoais e sociais, concorrendo assim para o desenvolvimento de competências de cidadania. Segundo o PA,

. . . as competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (2017, p. 25)

A construção da prática pedagógico didática em sala de aula, para responder a esta competência, implica o professor no desenvolvimento de estratégias e atividades que permitam, segundo o PA, conduzir os alunos a: reunir esforços para atingir objetivos, valorizando diferentes perspetivas sobre as questões em discussão; desenvolver e manter relações diversas e positivas entre si e com os outros, em contextos de colaboração, cooperação e interajuda; envolver-se em experiências formais e informais (debates, negociações, estabelecimento de acordos, colaboração); considerar diversas perspetivas e construir consensos; relacionar-se em grupo, em espaços de discussão e partilha; resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e sentido crítico. Neste sentido, o professor deve “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (2017, p. 31).

O desenvolvimento das competências definidas no PA operacionaliza-se no documento das Aprendizagens Essenciais (AE) que, neste sentido, elenca para cada ano e disciplina ou área disciplinar conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. No caso da disciplina de HGP, entre as ações estratégicas de ensino propostas situam-se diferentes modalidades de trabalho em sala de aula que podem potenciar o trabalho colaborativo e a participação dos alunos na

tomada de decisões para construir conhecimento e desenvolver capacidades, atitudes e valores.

Em articulação com o PA, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (2017, p.1). A Estratégia propõe a disciplina de Educação para o Desenvolvimento, com abordagens diferentes nos vários ciclos de ensino: no 1.º CEB prevê-se uma abordagem transdisciplinar e no 2.º CEB como disciplina autónoma. Nas orientações que define, a Estratégia propõe a construção de aprendizagens através da participação plural e responsável, atendendo a três eixos “atitude cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.” (2017, p.3). Ainda que no 2.º CEB esteja prevista uma disciplina específica de cidadania tal não impede que a mesma seja trabalhada em diferentes disciplinas, como se experienciou na intervenção desenvolvida em 2.º CEB e que mobilizamos para o presente estudo. A própria ENEC prevê que “A Cidadania deve estar embutida na própria cultura de escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização.” (2017, p.5), até porque a “Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais.” (2017, p.5).

A abordagem que propomos no presente estudo, focada na participação e no desenvolvimento de competências de cidadania, encontra também fundamentação no Referencial de Educação para o Desenvolvimento, “documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação” (2016, p. 7) em diferentes ciclos de ensino. Para tal apresenta uma estrutura comum aos vários níveis e ciclos do ensino básico e secundário, propondo para cada um deles uma abordagem específica a partir de seis temas globais, entre os quais destacamos a *Cidadania Global* que integra como um dos subtemas a *Participação e Corresponsabilidade*.

Em síntese, a pertinência da temática que propomos desenvolver no presente estudo, justifica-se de forma explícita pelos referenciais curriculares do sistema educativo nacional que acabamos de analisar.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se realizar uma revisão bibliográfica, abordando e fundamentando os conceitos capitais que emergem da problemática e que sustentarão teoricamente o desenvolvimento do presente estudo. A fundamentação teórica, sustentada em autores de referência, a partir de estudos ou investigações prévias, com problemáticas idênticas, ajudará a construir as respostas aos objetivos de investigação a que nos propomos (Sousa & Baptista, 2014).

Para orientar a construção do quadro teórico definiram-se as seguintes questões: (A) O que é o trabalho cooperativo? (B) O que é participar e comunicar? (C) O que são competências? (D) Que Competências Histórico-Geográficas devem ser desenvolvidas? (E) Como se define cidadania? (F) Que competências de cidadania desenvolver em sala de aula? É na resposta a estas seis questões que estruturamos a fundamentação teórica que concorre para a construção das respostas aos três objetivos que orientam este percurso investigativo.

5.1. Trabalho cooperativo, participação e comunicação

Frequentemente reportamo-nos ao trabalho colaborativo e cooperativo como sendo sinónimos. Contudo, alguns autores esclarecem-nos que não estamos a falar exatamente da mesma coisa, dos mesmos procedimentos, das mesmas estratégias, das mesmas finalidades.

Sendo o conceito de trabalho cooperativo central neste estudo, iniciamos esta reflexão teórica partindo desta primeira interrogação: como diferenciar cooperação e colaboração?

Segundo Damon e Phelps (1989, p. 564)

No trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente. O elemento «competição» torna-se por vezes uma variável com muito peso e com efeitos psicossociais não muito salutares. Quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente.

Após este primeiro esclarecimento, fica claro que efetivamente, a expressão mais adequada para o trabalho desenvolvido com os alunos e que será objeto de reflexão neste estudo, é a cooperação. A finalidade das atividades propostas prendia-se com a entreatajuda na realização de uma mesma tarefa e não a divisão e distribuição de tarefas no seio de um grupo de trabalho.

Para alguns autores esta forma de trabalho traz inúmeras vantagens pois permite a partilha de aprendizagens e fomenta a aprendizagem coletiva, tal como refere Fernandes (1997, p. 566) quando afirma “que a construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente”.

Não só ao nível de benefícios relacionados com o sucesso escolar é importante que exista cooperação. Segundo Bessa e Fontaine (2002) este trabalho cooperativo fomenta a tolerância étnica e a redução de conflitualidade escolar. Sabendo que a diversidade étnica era uma realidade no contexto das turmas em que realizei a PES II fez-me todo o sentido aplicar esta terminologia no presente estudo. Pois segundo Aronson e Patnoe (1997) (citado por Bessa e Fontaine, 2002, p. 138) “. . . a aprendizagem cooperativa proporciona estruturas de relações sociais em que todos os alunos, integrados em grupos heterogêneos, interagem de acordo com o mesmo estatuto, independentemente do seu passado cultural ou linguístico.” Na perspetiva de Vilaça (2015) “O trabalho cooperativo é visto como promotor de aprendizagens mais significativas, do interesse das crianças e adultos ao partirem de situações e partilhas de experiências do quotidiano. . .” (p. 25), fazendo surgir as aprendizagens espontâneas e informais em sala de aula. De modo a regular estas aprendizagens, a autora acrescenta que “Existe a necessidade do adulto ter um papel intermediário no desenvolvimento das aprendizagens do(s) grupo(s) ao dar voz às crianças, incentivando a partilha dos seus conhecimentos, dos seus conceitos e interligando-os com os conhecimentos científicos.” (p. 26). “Os conceitos espontâneos são desenvolvidos e tomam significado na actividade diária e nas interacções. Os conceitos científicos desenvolvem-se através da instrução formal e formam parte do sistema de conhecimento” (Fernandes, 1997, p. 566).

Podemos compreender que a aprendizagem é interpretada como um processo dinâmico de comportamentos sociais que envolvem a relação entre aprendizagens espontâneas e científicas. Fernandes (1997) refere ainda que, de um modo geral, a utilidade dos trabalhos que privilegiam a cooperação entre alunos fornece

. . . a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas. (p. 564).

Para que os alunos consigam ter sucesso na realização das atividades de forma cooperativa é necessário que os mesmos saibam trabalhar em grupo. Deste modo Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984) (citados por Freitas & Freitas, 2002, p.31) enunciam cinco bases para o ensino de *skills* de cooperação, sendo estas:

- A aprendizagem de um *skill* de cooperação inicia-se quando há um ambiente que promova a colaboração;
- Estes *skills* necessitam de ser ensinados;
- Os pares são essenciais nessa aprendizagem, não há aprendizagem de *skills* sociais em trabalho individual;
- A pressão dos pares para a aprendizagem desses *skills* tem que se interligar com o suporte para essa aprendizagem;
- Quanto mais cedo se iniciar esse ensino melhor.

Na perspetiva dos autores referidos, a dinamização de trabalho cooperativo em sala de aula implica os alunos em processos participativos e desafia os professores no desenvolvimento de estratégias e atividades diversas, de pequeno e de grande grupo, que se constituam como desafios para o questionamento, a investigação, o diálogo, o debate e o confronto de ideias, proporcionando a construção coletiva de conhecimento.

A participação ativa em sala de aula “. . . só é possível ser posta em prática quando a escola preconiza, incentiva e fomenta uma participação efetiva por parte do aluno, implicando a responsabilidade e o assumir de decisões” (Pedro & Pereira , 2010, p. 751). As discussões entre os elementos da turma, onde os alunos partilham as suas resoluções, ideias ou propostas de solução, servem para que os alunos construam as explicações dos seus raciocínios, organizando e aprimorando o seu pensamento e discurso e aprofundando a sua compreensão. Segundo Dias (s.d.) “. . . o confronto dos conceitos espontâneos da criança com os conceitos científicos do professor determina a sua modificação. É, portanto, através do diálogo entre o professor e a criança que se desenvolvem nesta os conceitos científicos” (p. 400), sendo fundamental para a criança

que todas as suas concepções expostas sejam associadas a conhecimento científico e rigoroso, permitindo que a mesma vá criando associações mais corretas de informação e conhecimento científico mais preciso e detalhado. “Ao permitir aos alunos que se expressem, o pessoal docente oferece-lhes a ocasião de precisar as suas ideias, de clarificar os seus sentimentos, de enunciar as suas dificuldades ou as suas hesitações” (p. 401), deste modo os alunos podem desenvolver novas capacidades de corrigir informação mal apreendida e detalhar o discurso, fazendo entender a sua ideia com mais rigor e clareza.

Sendo esta uma oportunidade para desenvolvimento de competências comunicativas, cabe ao professor potencia-la em sala de aula desafiando todos os alunos a participar, responsabilizando-se por regular este processo entre os alunos mais participativos e os alunos menos participativos.

. . . seria desejável que os professores procurassem promover uma igualdade de oportunidades de participação, quer pelo número de solicitações de participação ou perguntas que colocam aos diferentes alunos, quer equilibrando o número de participações espontâneas dos alunos mais participativos face aos seus colegas mais reservados, tendo em conta que a forma como os professores controlam a dinâmica interativa de sala de aula condiciona, por sua vez, os desempenhos verbais dos alunos . . . (Dias, s.d., p. 401)

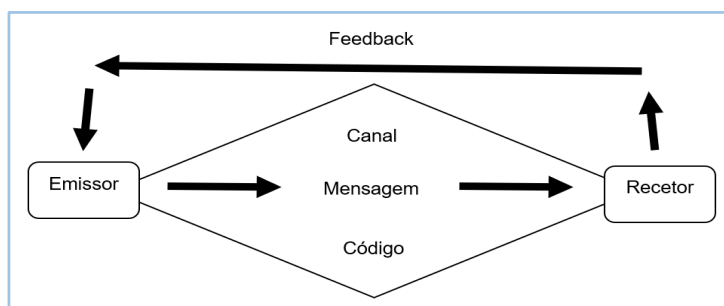
A participação oral propicia, invariavelmente, a interação social de um aluno com vários ouvintes, sendo estes os seus próprios colegas ou o docente. Deste modo, é pertinente compreender que o conceito de interação social se relaciona com o facto de esta ser um acontecimento “. . . de natureza social que se desenvolve entre, no mínimo, dois participantes, [. . .] num contexto pedagógico [. . .]. É através do processo de comunicação verbal que se partilham conteúdos de natureza diversificada a fim de haver ensino e aprendizagem.” (Mavrak, 2012, p. 29). Compreende-se que a interação verbal constitui a troca de ideias e conceitos e, no caso do método interativo em sala de aula, na divulgação de conhecimentos através de perguntas e respostas (Mavrak, 2012).

Não se deve abordar o desígnio da interação verbal, dentro do contexto pedagógico, sem aludir aos seus principais componentes: comunicação e linguagem. Até aos dias de hoje procura-se a resposta definitiva sobre o processo de surgimento da comunicação, numa era mais primitiva. Não se sabe ao certo se terá ocorrido pelos sons produzidos pelo aparelho fonético, de que somos dotados, se por gestos intencionais ou se terá sido uma combinação de todos estes elementos.

Qualquer que seja o caso, o que a história mostra é que os homens encontraram a forma de associar um determinado som ou gesto a um certo objeto ou ação. Assim nasceram os signos, isto é, qualquer coisa que faz referência a outra coisa ou idéia, e a significação, que consiste no uso social dos signos. A invenção de uma certa quantidade de signos levou o homem a criar um processo de organização para combiná-los entre si, caso contrário, a utilização dos signos desordenadamente dificultaria a comunicação. Foi essa combinação que deu origem à linguagem (Perles, 2006, p. 5).

A importância da comunicação reside no facto da mesma proporcionar o transporte e transmissão de informação, sendo que esta última não persiste sem a primeira. É preciso notar que nem toda a comunicação, entendida como troca de mensagens, comporta informação. Porém toda a informação necessita de comunicação para subsistir. “A informação é sempre codificada. O código precisa de ser conhecido e compreendido pelo receptor para que possa ser usado por um emissor com propósitos comunicacionais. A utilização de um código requer, assim, acordo prévio entre emissor e receptor” (Sousa J. P., 2006, p. 25). Cabe, pois, ao professor dotar os alunos de conhecimento universal para que compreendam a informação a ser transmitida aquando de uma participação oral em sala de aula. Como se pode compreender pelo esquema abaixo representado (Fig. 1), existe um conjunto de elementos que podem condicionar ou facilitar a comunicação. Assim sendo, o emissor diz respeito àquele que emite a mensagem para um ou mais receptores, o receptor, por sua vez é aquele que recebe a mensagem emitida pelo emissor, a mensagem diz respeito ao conteúdo transmitido pelo locutor, o código relaciona-se com o conjunto de signos utilizados na transmissão da mensagem, o canal é o meio por onde a mensagem é transmitida. O *feedback* situa-se na segunda parte da comunicação, sendo este a mensagem de retorno que o receptor (tornando-se emissor) retorna ao emissor de origem (Perles, 2006).

Figura 1 – Esquema da Comunicação



Adaptado de Perles (2006)

Para Hymes (1995) a competência comunicativa associa-se ao uso da língua, para transmitir e interpretar mensagens e negociar significados dentro de contextos específicos. É a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos da língua e do mundo da comunicação, numa constante interação, com o objetivo de se situar socialmente (Franco & Filho, 2009). No ensino da História e da Geografia, a comunicação é uma das competências fundamentais a desenvolver. A comunicação verbal sobre os conteúdos estudados, “utilizando-os para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário” deve ser trabalhada durante o processo de ensino e aprendizagem (Litz, 2008, p.6). Aprender a comunicar é determinante na construção da relação da criança e do jovem com o mundo (Reis et al., 2009). Até porque, numa perspectiva construtivista, a aprendizagem só fica completa com a apresentação e comunicação dos resultados (Cachinho, 2000).

5.2. Competências Histórico-Geográficas

Por competência entende-se “a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador” (Vasconcelos & Amorim, 2008, p. 6) ou, a capacidade para mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes para solucionar eficazmente novas situações (Gentile & Bencini, 2000) ou, ainda, a capacidade para enfrentar uma situação da melhor forma possível, mobilizando vários recursos cognitivos que se complementam (Perrenoud, 2008).

Definido brevemente o conceito de competência, importa, no âmbito deste estudo, debruçarmo-nos sobre o desenvolvimento de Competências Histórico-Geográficas no processo de ensino e aprendizagem.

Para que se consiga compreender melhor a formulação das competências que iremos mobilizar, assim como a relação entre estas duas áreas do saber – História e Geografia, é importante explicitar que conceitos de História e de Geografia mobilizamos, assim como o significado de que cada uma delas para o ensino.

Segundo o Dicionário Priberam (2020), História trata da narração de factos ou acontecimentos ocorridos numa comunidade em particular ou em várias. Pode também estar associada a um período do desenvolvimento da humanidade, aparecimento e desenvolvimento da arte e das ciências. Classifica-se como uma disciplina ou Ciência que estuda uma sequência de factos passados e que relata esses mesmos acontecimentos.

A História assume um papel fundamental no que toca ao manter no presente acontecimentos do passado. A sua pertinência reside no

Demonstrar que muito do que somos hoje se explica através do que os nossos antepassados nos foram deixando. Demonstrar que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e que esse conhecimento é uma orientação em termos de presente, porque preenche a necessidade humana de explicação, mas também em termos de futuro, porque facilita outra necessidade humana, a de orientação. A História dá sentido ao presente... (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012, p. 4)

Para Fonseca (2003), a História deveria ser interpretada como uma área disciplinar substancialmente instrutiva, educativa e libertadora. O papel principal da História relaciona-se com a construção da consciência histórica dos homens, proporcionando a construção de identidade, a descoberta do que já foi vivido e o relacionamento social entre indivíduos. Ainda partilhando a mesma ideia a História para Félix e Roldão (1996) (citado por Ribeiro, 2015, p. 8) é “como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade.”.

Ao aprendermos sobre o passado seremos muito mais eficazes a projetar um futuro onde se evitem os mesmos erros. Por outras palavras, estudamos o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Neste processo de aprendizagem que

desafia a ser capaz de mobilizar o passado para compreender o presente e projetar o futuro, desenvolvemos uma consciência histórica.

Seguindo esta linha de raciocínio Amaral, Alves, Jesus, e Pinto (2012) defendem que os “conhecimentos e as capacidades desenvolvidos na aula de História são fundamentais porque nos ajudam a lidar com informação de uma forma crítica, a pesquisar e a avançar hipóteses de explicação, novas pistas... competências atualmente valorizadas nas mais diversas atividades profissionais.” (p. 5).

A formação de uma consciência histórica desafia então a relacionar o passado, presente e futuro, as três categorias da temporalidade humana. O passado relaciona-se com a memória e as recordações. A memória é o instrumento de representação do passado. O passado é então uma interpretação e também está presente na nossa ideia de futuro (Santisteban, 2010). Nesta perspectiva, a consciência histórica é uma consciência temporal, configura-se a partir das relações que estabelecemos entre o passado, o presente e o futuro (Pagès, 2003; Pagès & Santisteban, 2008). Na perspectiva de Santisteban (2010) o estudo da memória histórica relaciona-se com a reivindicação do passado a partir do presente, a consciência histórica reclama estas relações entre o passado e o presente para construção do futuro:

Afirmado sucintamente, la historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio. (Rüsen, 1992 cit. em Santisteban, 2010, p. 40)

A Geografia, encontra-se definida no Dicionário Priberam (2020), como sendo a ciência que estuda os fenómenos ocorrentes na terra, numa ou em várias regiões, bem como a sua descrição, estrutura, aspeto e climas. Existem vários tipos de Geografia, nomeadamente a geografia física, botânica, mineral, zoológica, económica, comercial, política, demográfica e, por fim, histórica. Através da definição do conceito, podemos compreender que a Geografia tem como principal finalidade entender a dinâmica do espaço para auxiliar o planeamento das ações do homem sobre ele. Entender a composição do espaço, as organizações sociais, o clima e os hábitos humanos nas diferentes localizações são indispensáveis para a conservação da vida em sociedade. Segundo Hortas e Dias (2017, p. 287-288), “A Geografia Enquanto ciência social, faz

apelo a noções e conceitos que se apresentam sempre em interação no sentido de encontrar caminhos de análise para as situações que emergem da realidade social (Bailly & Ferras, 2006)”.

O documento oficial das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos (2018), define a Geografia como

a ciência e a disciplina que se distingue e caracteriza pelo pensamento espacial, que pode ser definido como o conjunto de competências que compreende o conhecimento dos conceitos relacionados com o território, a utilização de ferramentas de representação dos fenómenos geográficos e o conjunto de processos explicativos das suas interações, numa visão multiescalar. Num espaço geográfico que cada vez mais se contrai, em que fenómenos ambientais, populacionais, sociais, culturais, entre outros, têm causas e consequências multifacetadas que ultrapassam as fronteiras, é fundamental desenvolver uma educação geográfica que problematiza, questiona e procura equacionar cenários e inventariar soluções para as complexas situações que ocorrem no Mundo . . . (pp. 1-2)

Nesta perspetiva “With an understanding of geography, events of history on today’s newspaper can be dearly understood” (Hopkins, 1963, p. 5).

A Geografia, enquanto ciência, tem então um lugar fundamental no estudo do espaço e a formação de uma consciência geográfica está inteiramente relacionada com a formação de uma consciência espacial. Tal implica saber pensar o espaço, questioná-lo, problematizá-lo, compreendê-lo de forma a poder atuar sobre ele (Claudino & Mendes, 2015) e não apenas saber localizar fenómenos no espaço e saber fazer descrições de paisagens e de lugares. Na perspetiva dos autores referidos “Estudar Geografia é entender os processos que engendram a vida humana no espaço e no tempo. (Bado, 2009: 28)” (Claudino & Mendes, 2015, p.38).

A complementaridade científica entre estas duas áreas do saber, História e Geografia, decorre na perspetiva de Hortas e Dias (2017, p. 288),

por um lado, da perspetiva epistemológica das próprias ciências e, por outro, do conjunto de procedimentos comuns à construção histórico-geográfica: (a) problematizar, revelando a capacidade de formular uma questão de partida, evidenciando a sua atualidade e fundamentando a sua pertinência científica; (b) conceptualizar, construindo uma estrutura conceptual a partir da qual se permite delinear as linhas de análise do seu estudo; (c) recolher e tratar a informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando, organizando os dados em que assenta a sua investigação

empírica; (d) analisar, partindo do quadro conceptual definido; (e) comunicar, sintetizando os resultados alcançados e divulgando as conclusões possíveis, reconhecendo-as como sendo, sempre, provisórias (Dias & Hortas, 2015).

Da relação destas duas áreas disciplinares, Hortas e Dias (2017), formularam as sete Competências Histórico-Geográficas que se devem desenvolver para formar cidadãos histórica e geograficamente competentes e que passamos a enunciar:

A – *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens.* – O ensino da História e da Geografia permite ao aluno o contacto com diversas fontes de informação, ao nível escrito, oral, iconográfico, material e estatístico, que podem ter inúmeras derivações, nomeadamente a observação, fontes de pesquisa, fontes primárias, etc.

B – *Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa.* – Através das diferentes fontes de informação os alunos devem saber definir parâmetros que ajudem a avaliar e distinguir o conteúdo relevante do acessório, transformando a compreensão em relações “espaço-tempo”.

C – *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais.* – Recorrendo à análise dos fenómenos ocorrentes no mundo, os alunos devem saber relacioná-los e localizá-los no tempo e no espaço, emergindo desta competência um excelente exemplo da complementaridade entre estas duas áreas disciplinares.

D – *Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades.* – Esta competência está muito associada à anterior devido à sua relação de completividade, prezando as relações dos fenómenos em várias escalas temporais e espaciais e privilegiando a aquisição de estratégias que fomentam as capacidades de relacionar os dois âmbitos.

E – *Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais.* – Através da contextualização das dinâmicas territoriais e espaciais, o aluno deverá ser capaz de compreender os elementos que tipificam um determinado lugar ou região demonstrando relações entre si.

F – *Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.* – Esta competência visa dotar os alunos de capacidades avaliativas para

relativizar acontecimentos, atribuir significados a fenómenos, analisar novas ocorrências e prever situações com base na mobilização de conhecimentos adquiridos.

G – Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. – Este ponto fomenta a possibilidade da construção de História e Geografia, por parte dos alunos, através do conhecimento e da manipulação de vocabulário e conceitos de forma consciente, rigorosa e científica.

A importância de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia centrado no desenvolvimento de competências histórico-geográficas, está diretamente relacionada com a consciencialização dos benefícios decorrentes da formação de alunos mais atentos ao rigor do discurso, capazes de mobilizar conceitos, mais curiosos pela descoberta e pelo questionamento, mais críticos face ao conhecimento e uso do mesmo. Para Dias, Hortas, Cabanillas e Carretero (2017, p. 649), uma abordagem que mobilize de forma integrada a História e a Geografia,

convida os professores a assumirem a opção de as abordar de uma forma integrada, não só pela complementaridade científica já demonstrada, mas porque a integração curricular pressupõe o desenvolvimento de competências que contribuem para a formação integral da criança, enquanto indivíduo e enquanto cidadão. O saber interrogar-se a si e ao meio que o rodeia, questionar o mundo em que se vive, identificar problemas sociais que influenciam o seu quotidiano, são tarefas que o ensino e aprendizagem da História e Geografia devem assumir, valorizando a integração dos dois saberes dentro da sala de aula.

No caso do 2.º CEB, o documento oficial das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos (2018) define que

A disciplina de HGP resulta da integração das duas áreas do saber, História e Geografia, devendo promover-se a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal. A abordagem em HGP deverá, ainda, privilegiar a adoção de metodologias das duas áreas do saber, estabelecendo a articulação com o ciclo seguinte, no qual as duas disciplinas se autonomizam. (p. 2)

As atividades desenvolvidas no âmbito do presente estudo concorrem para o desenvolvimento de quatro das competências histórico-geográficas enunciadas: (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações e (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. A primeira competência, *utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, remete para o uso (análise e interpretação) de mapas, imagens e textos escritos. A segunda competência, *localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*, remete para a localização no tempo e no espaço, analisando e construindo linhas de tempo e mapas. A terceira competência, *mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, implica os alunos na mobilização do conhecimento e das capacidades para analisar outros fenómenos. A quarta competência, *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, desenvolve-se em momentos de comunicação oral, recorrendo ao diálogo para apresentação de trabalhos/produções com suportes diversos; produção de textos a partir de imagens, mapas, linhas de tempo.

5.3. Competências de Cidadania

Relativamente à questão da Cidadania, é cada vez mais consensual entre os autores que, existe uma necessidade crescente de formar alunos mais conscientes para uma melhor integração na sociedade. Porém, se estes esforços se estão a realizar no sentido de erguer uma comunidade mais consciente do próximo, existe também o reverso da medalha no que concerne à crescente ideia de que a sociedade é cada vez mais individualista e egoísta (Fonseca, 2009).

O conceito de “Cidadania”, de acordo com a infopédia pode definir-se como:

1. qualidade de cidadão;
2. DIREITO vínculo jurídico que traduz a condição de um indivíduo enquanto membro de um Estado ou de uma comunidade política, constituindo-o como detentor de direitos e de obrigações perante essa mesma entidade;
3. exercício dessa condição, através da participação na vida pública e política de uma comunidade e, por fim,
4. o conjunto dos cidadãos (infopédia, 2003).

O conceito remonta à antiguidade clássica, então conotado mais com as obrigações que com os direitos. Ao longo do tempo, resultado da evolução das próprias sociedades, foi-se perspectivando de diferentes formas, assumindo hoje uma

base mais alargada, em que os direitos legais e sociais continuam a ser essenciais e, na qual, as conceções de Cidadania negociadas e alicerçadas na cultura e na participação ganham progressivamente importância. A Cidadania tende a adquirir uma dimensão holística e adaptada à sociedade contemporânea, englobando aspetos jurídicos, políticos, éticos e sociais, por sua vez, interligados com valores e identidades diversas (Nogueira, 2015, p. 11).

Na perspectiva de Sacristán (2002), citado por Nogueira (2015, p. 26) “A Cidadania, hoje, é mais do que um status que se concede e que garante aos indivíduos um conjunto de deveres. Estamos perante uma “cultura a construir”, na qual a educação se tornou imprescindível.”

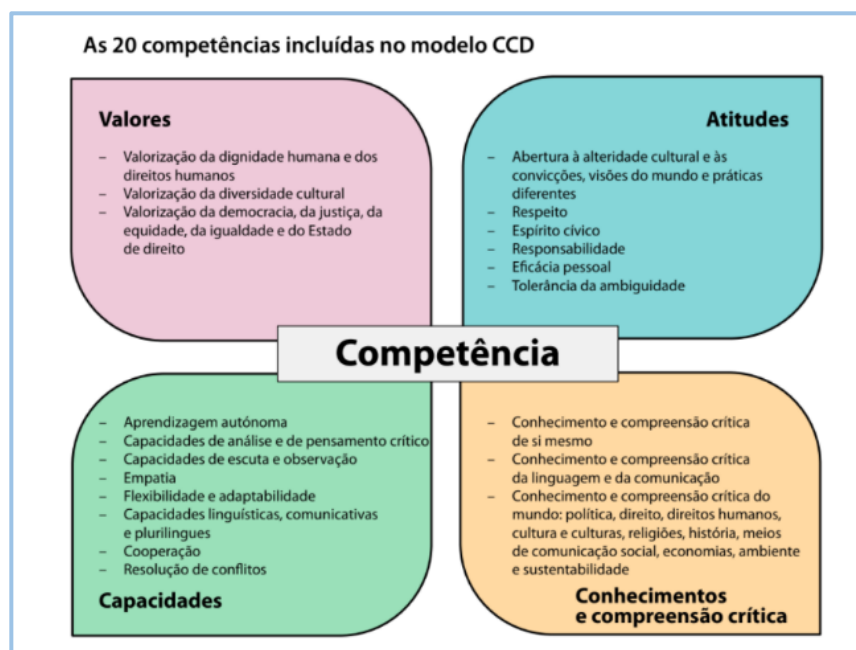
A escola, enquanto espaço de formação e socialização, constitui-se como um contexto por excelência de promoção de experiências sociais e cívicas, de relações afetivas e interpessoais significativas, portanto “desempenha um papel inquestionável no domínio da Cidadania e na (re)orientação do mundo para os valores democráticos” (Nogueira, 2015, p. 9). Neste sentido, as competências a desenvolver no sentido da formação de um cidadão crítico e interventivo nas suas comunidades, quer próxima, quer mais distante, é uma responsabilidade que pertence à escola no seu conjunto e que não diz respeito apenas a esta ou aquela disciplina.

No ponto relativo à apresentação do estudo e à sua justificação, mobilizamos os diferentes referenciais curriculares do sistema educativo nacional, justificando, do ponto de vista da promoção de uma educação para e na cidadania, a pertinência de cada professor na sua sala de aula pensar a sua ação pedagógica no sentido do desenvolvimento de competências de cidadania nos seus alunos. Alguns destes referenciais têm como fontes outros documentos internacionais e europeus que têm sido produzidos nas instâncias responsáveis pelas orientações de política para educação e formação de crianças e jovens.

Na tentativa de definir as competências de cidadania que é importante considerar numa prática pedagógica didática comprometida com a educação para a cidadania, tomamos como referência o documento Competências para uma Cultura da Democracia (2016), publicado pelo Conselho da Europa.

Este documento organiza-se em quatro grandes áreas de competência: *valores*, *atitudes*, *capacidades* e *conhecimentos e compreensão crítica*. Para cada uma destas áreas de competência é definido um conjunto de vinte competências que é importante desenvolver no sentido de atingir o repto de formar cidadãos para uma cultura da democracia.

Figura 2 – Competências para uma Cultura Democrática



Fonte: Documento “Competências para uma Cultura da Democracia” (2016)

Entre as vinte competências enunciadas, selecionamos aquelas que consideramos serem mais pertinentes no âmbito do estudo que nos encontramos a desenvolver, ou seja, aquelas para as quais as estratégias e atividades implementadas na disciplina de História e Geografia concorreram. Previamente definimos os domínios de competências a considerar, as *Atitudes* e as *Capacidades*, atendendo às características dos participantes no estudo (as duas turmas de 2.º CEB). A valorização destas áreas de competência decorreu da intencionalidade de melhorar a sociabilização, promovendo a construção de relações sociais de respeito, entajuda e cooperação, através do desenvolvimento de competências de cidadania dos grupos-turma.

No domínio das *Atitudes*, as competências selecionadas são o *respeito* e a *responsabilidade*. O *respeito*,

. . . consiste em olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco. A demonstração de respeito por outras pessoas vistas como tendo referências culturais diferentes ou convicções, opiniões ou práticas diferentes das nossas é vital para o verdadeiro diálogo intercultural e a cultura da democracia. (CE, 2016, p. 9)

A escola traduz-se num espaço onde é urgente e prioritário o reconhecimento, valorização e prática do respeito para com o outro. Tudo o que nela se pratica e se realiza manifesta-se na transmissão de valores, responsabilizando o espaço escolar, não só como lugar de construção de conhecimentos, mas também de educação de pessoas. A crescente consciencialização dos alunos para questões onde o respeito falha, tendo como exemplos o *bullying*, a violência entre pares, o racismo, a homofobia, entre tantos outros temas de relevância,

ocupam um lugar significativo nas pautas de discussão e nas preocupações sobre o convívio escolar. Isso aponta a urgência de uma atuação constante, que não se limite à pura e simples coibição e punição desse tipo de atitude (o que já se mostrou ineficaz), mas instaure na escola, gradualmente, uma nova cultura permeada pelo respeito. (Instituto Vladimir Herzog, 2014, p. 13)

Por sua vez, a *responsabilidade*, define-se como uma “atitude relativa aos nossos próprios atos. Envolve a reflexão sobre os nossos atos, procurar agir de forma moralmente apropriada, realizar estes atos conscientemente e responder pessoalmente pelas consequências desses atos.” (CE, 2016, p. 9).

Cabe também à instituição escolar dotar os alunos de capacidades, ao nível da responsabilidade, para que estes as detenham na sua plenitude e as exerçam no seu dia-a-dia. Fernandes (2002) defende que “A educação, tendo como finalidade a responsabilidade, comporta uma dimensão activa emergente - mais importante do que aprender para constatar é compreender para agir.” (p. 19).

Este conceito, apesar de ser conhecido por todos, é difícil de definir pois torna-se bastante amplo e ambíguo. Se por um lado é abordado numa esfera coletiva (comunidade), este existe também na forma individual. A primeira, Fernandes (2002), defende que “. . . impõe ao homem a obrigação de guiar a sua acção por padrões éticos baseados no «princípio responsabilidade» para com toda a biosfera . . .” (p. 22). Já a que é relativa ao universo individual trata-se de “. . . responder pelas suas acções e pelas projecções que as mesmas podem ter no futuro.” (p. 29)

No domínio das *Capacidades*, a opção recaiu por desenvolver as competências de *empatia*, *capacidades comunicativas* e *cooperação*. A *empatia*, caracteriza-se por ser “. . . o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspectiva dos outros.” (CE, 2016, p. 10). Ser empático significa sermos capazes de nos observar de dentro, como se nos vestíssemos na pele do outro para interpretar os seus sentimentos ou emoções. É projetada uma relação de imitação ou uma simulação na qual nos podemos sentir como o objeto, com o qual se estabelece a conexão empática, se sente e o conseguimos interpretar e compreender melhor.

A competência *capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues* . . . reporta-se às aptidões necessárias para comunicar eficaz e apropriadamente com pessoas que falam a mesma língua ou outra e para servir de mediador entre falantes de línguas diferentes.”. (CE, 2016 p.10). Deste modo, existem duas dimensões abordadas no documento: a da comunicação discursiva adequada e a da mediação em conversas. Segundo Teixeira (2013)

A abordagem comunicativa prevê o desenvolvimento das macrocapacidades de produção oral e escrita através da realização de tarefas como dramatizações, simulações realizadas no ambiente de sala de aula ou Webquests. Por outro lado, a Perspetiva Acional vai um pouco mais além, visando uma interação mais dinâmica, uma atuação com o Outro através da realização de projetos em grupo (aprendizagem cooperativa) ou usando as ferramentas da segunda geração da internet, através das quais os aprendentes podem discutir comentar e partilhar conteúdos no âmbito de uma rede social. (p. 68)

Por fim, no que respeita à competência *cooperação*, esta reporta-se às “. . . aptidões necessárias para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns e para encorajar os outros a cooperar de forma que possam ser alcançados os objetivos do grupo.” (CE, 2016, p. 10). Este último encontra-se intrinsecamente interligado com a estratégia central do trabalho pedagógico didático desenvolvido com os estudantes: o trabalho cooperativo.

6. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' |

Segundo Miranda (2009), uma investigação define-se como o melhor processo para chegar a soluções fiáveis para problemas/questões, através de uma recolha planeada, sistemática de informação de natureza diversa e a respetiva análise e interpretação de dados. Para tal é necessário explicitar, com detalhe, os métodos e princípios metodológicos a utilizar. O processo de investigação obedece a um conjunto de etapas, neste estudo iniciou-se com a identificação do problema, a construção de uma problemática ou de uma questão de investigação, seguindo-se a definição de objetivos, a metodologia de investigação, a recolha documental e empírica e o tratamento de dados, a construção da análise para responder aos objetivos definidos e, por fim, a elaboração de uma síntese para explicitar a resposta à problemática de partida.

Tendo em conta as características desta investigação, a mesma adotou procedimentos da investigação-ação, ou seja, caracteriza-se por recorrer a uma metodologia que tem o objetivo de ação e investigação e a obtenção de resultados (Sousa & Baptista, 2014). A experimentação de um conjunto de estratégias e atividades cooperativas com os alunos permitiu compreender de que modo o envolvimento na sua resolução concorreu para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania, ao mesmo tempo que permitiu uma reflexão crítica a partir dos resultados obtidos que conduziu à definição de outras atividades para ultrapassar as fragilidades encontradas.

Esta metodologia de investigação é arquitetada para uma melhoria da prática nos diversos campos de ação, possibilitando a atuação de todos os participantes envolvidos. Sousa e Batista (2014, p. 66), propõem as seguintes quatro fases para concretizar o processo da investigação-ação:

- 1- Diagnosticar o problema;
- 2- Construir o plano de ação;
- 3- Propor um plano de ação;
- 4- Refletir, interpretar e integrar os resultados. (p. 66)

O percurso investigativo desenhado percorreu as fases identificadas, pelo que arriscamos a referir que assume algumas características da investigação-ação.

Para este estudo mobilizamos dados de natureza fundamentalmente quantitativa, que foram tratados recorrendo a técnicas estatísticas simples: análise de frequências e cálculos de taxas para responder aos objetivos de partida. Sousa e Batista (2014), uma investigação quantitativa caracteriza-se por recorrer à formulação de

hipóteses através das relações entre variáveis, procura as causas dos fenómenos sociais, utiliza medidas numéricas para testar hipóteses ou procurar padrões numéricos relacionados com as dimensões em estudo e generaliza resultados a toda a população partindo da amostra. A metodologia quantitativa tem como finalidade explicar, prever e controlar os fenómenos, investigando regularidades e leis, recorrendo à objetividade dos procedimentos e à quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000). Neste estudo, o uso desta metodologia prende-se com a necessidade de utilizar alguns indicadores de medida do desempenho dos alunos nas atividades de aprendizagem.

Para construir algumas das variáveis que mobilizamos para a análise recorreremos, num primeiro momento, à observação de comportamentos e atitudes dos alunos perante a resolução de determinadas estratégias e atividades em sala de aula que registámos com uma escala qualitativa que posteriormente quantificamos para mais fácil tratamento e apresentação dos resultados, na tentativa de encontrar alguns padrões de evolução. A investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores. (...) Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56).

Ainda que este estudo seja fundamentalmente de natureza quantitativa o recurso a técnicas de natureza qualitativa na recolha de alguma informação permitiu uma complementaridade positiva na análise de resultados. Na tabela 7 explicitam-se os métodos e técnicas de recolha e análise de informação a que recorreremos para responder aos objetivos definidos para este estudo.

Tabela 7 – Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise da informação

Objetivos	Métodos e Técnicas de recolha de informação	Técnicas de Análise	Instrumentos/Produtos
Identificar estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação	Informação qualitativa (planificações do professor)	Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas com recurso ao trabalho cooperativo	Planificações do professor
Compreender o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas	Informação quantitativa (produtos dos alunos)	Análise estatística dos resultados de aprendizagem	Produções dos alunos (fichas de trabalho, testes de avaliação)
Explicar o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.	Informação estatística (avaliação das aprendizagens)		Grelhas de registo de comportamentos (do professor)
	Observação direta participante		

As **técnicas de recolha de dados**, são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa. A escolha da técnica depende do objetivo que se pretende atingir” (Carmo, 1998:175 citado por Sousa & Baptista, 2014, p. 53), tal como se explicita na tabela anterior.

Relativamente à **observação participante**, esta caracteriza-se por ser um método onde o investigador é a figura principal. O objetivo é a recolha de dados, sendo que esta é uma técnica de investigação qualitativa que irá permitir um acesso a informações que à partida não se obteria fazendo uma observação exterior, assim, fomentará a integração do investigador nas atividades realizadas no contexto observado e um crescente à vontade com as pessoas que dele fazem parte (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005). A observação foi, deste modo, uma técnica imprescindível para compreender os interesses, potencialidades e fragilidades das turmas, conhecer o grupo e o contexto socioeducativo em que intervim e recolher, através de grelhas de registo, a informação das interações dos alunos durante a realização das atividades que mobilizo para análise neste estudo.

Para a construção deste relatório, foi ainda recolhida informação mobilizando outras técnicas que passamos a apresentar de seguida.

O **registo fotográfico** foi um excelente material de recolha de dados e de posterior análise, pois fornece pormenores descritivos daquilo que, por vezes, é mais subjetivo ou que passa mais despercebido a olho nu, consideram Bogdan e Biklen (1994).

As **notas de campo** são instrumentos que contemplam as seguintes questões: “o quê?”, “quando?”, “quem?”, “onde?” e “como?”, sendo que o conteúdo pode ser adaptado segundo a necessidade. O seu formato é discutível, uma vez que podem variar consoante a preferência do investigador e a sua forma de trabalhar. De modo a facilitar a organização das notas recolhidas, estas podem ser agrupadas por conjuntos de fatores que façam sentido para a sua organização, sendo-lhes atribuído um título. Também os objetivos do trabalho investigativo influenciam no foco e especificidade das notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994). As notas de campo permitiram uma melhor organização mental da rotina da turma, bem como dos resultados obtidos em práticas desenvolvidas.

As **entrevistas** aos professores cooperantes. Estas apresentam uma determinada importância no estudo pois “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). As entrevistas realizadas aos professores permitiram conhecer melhor as turmas, a instituição, bem como as estratégias e métodos utilizados pelos professores cooperantes e os seus ideais no que concerne à educação. Numa segunda fase procedeu-se à análise de conteúdo da entrevista. Esta deu origem, em conjunto com a observação participante, à tabela das potencialidades e fragilidades apresentadas no ponto da “Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção” e à caracterização dos grupos-turma.

No que diz respeito à **análise documental**, para Bardin (1977) a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 23). Esta técnica de recolha de informação permitiu, no presente estudo, a compilação do máximo de informações possíveis para caracterizar o contexto de intervenção. No caso recorri à análise do

Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Planos Individuais de Trabalho, Regulamento Interno e Plano de Ações de Melhoria (no caso relativos ao Projeto Fénix que ambas as turmas integravam).

Relativamente à **apresentação dos dados**, segundo Morais (s.d.) “. . . deveremos produzir um resumo verbal ou numérico ou usar métodos gráficos para descrever as suas principais características. O método mais apropriado dependerá da natureza dos dados . . .” (p. 8). É importante referir que recorri ao programa de Excel para a elaboração das grelhas e gráficos para a análise dos dados. De acordo com Sousa e Baptista (2014), a fase do tratamento dos dados é a que representa maior importância aquando da análise, dado que permite ao investigador uma representação dos dados clara e intuitiva e facilita a comparação entre diferentes dados, garantindo a utilização dos mesmos no relatório.

O presente estudo foi realizado com um grupo de 39 participantes, constituído por alunos, de duas turmas do 5.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos.

Na realização de todo o processo investigativo, em particular durante a recolha e tratamento da informação, foram assegurados os **princípios éticos** que devem orientar um trabalho desta natureza. Na ótica de Sousa e Batista (2014, p. 12), os valores éticos da conduta profissional baseiam-se nos valores da sociedade, “incluindo a estabilidade entre os direitos e privacidade dos indivíduos e do bem-estar geral”. Desta forma, durante o processo de investigação o investigador deve ter presente um conjunto de princípios que devem orientar o seu desempenho e contribuir para a formação da sua identidade profissional e para uma investigação de maior qualidade.

Deste modo, é importante referir que neste relatório as condutas de privacidade foram cumpridas, garantindo a confidencialidade dos dados e também das identidades dos intervenientes, tanto dos docentes como dos discentes, e da instituição escolar em causa, preservando assim a integridade dos participantes. Todos os encarregados de educação foram informados da investigação aqui presente, consentido a participação dos seus educandos na mesma.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Para apresentar e refletir sobre os resultados do estudo investigativo desenvolvido, retomamos neste ponto os objetivos de investigação e organizamos esta reflexão a partir dos mesmos. Deste modo a apresentação e discussão dos resultados surge contextualizada, dentro dos objetivos, na seguinte ordem: (i) Estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação; (ii) Contributos do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas; (iii) Contributos do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação

Para a análise da importância do desenvolvimento de estratégias e atividades de trabalho cooperativo na promoção de processos participativos, na perspetiva apresentada por Fernandes (1997), Pedro e Pereira (2010) e Vilaça (2015) e que resumidamente se traduz pela mobilização do trabalho cooperativo para incentivar e fomentar uma participação efetiva por parte do aluno, implicando-o na reflexão, na construção de conhecimento, na partilha e no assumir de responsabilidades na tomada de decisões durante todo o processo.

Contribuem para esta análise, da relação entre trabalho cooperativo e participação, cinco atividades. A primeira atividade (Atividade 2) (Anexo G1; Figura 63) solicitava a ordenação de quatro imagens que diziam respeito à evolução da reconquista Cristã. Os alunos, de forma autónoma e individual, recortaram e colocaram por ordem cronológica, numa grelha, as imagens disponibilizadas, conforme solicitado. Depois de todos terem concluído a tarefa iniciou-se uma breve discussão, em grande grupo, onde foi dada a palavra a cada um para explicar qual a sequência selecionada e a justificar a mesma. Os alunos apenas tinham como referência visual o mapa com as cores, o nome dos territórios e uma datação no canto inferior esquerdo de cada mapa.

Na turma 5.º 2.ª, as observações realizadas durante o processo revelaram que os alunos se corrigiram oralmente uns aos outros, sem que eu tivesse de intervir diretamente na explicação. Esta situação permitiu que fossem reconstruindo de imediato as sequências, conforme refletiam e ouviam os seus colegas a explicar e a justificar as opções tomadas na ordenação apresentada.

Através do diálogo chegaram à conclusão de que a mancha laranja e a amarela correspondiam ao avanço Cristão no território Peninsular. A mancha verde correspondia, assim, ao território Muçulmano que iria encurtando a sua área com o avançar da reconquista. Após esta primeira análise, conseguiram perceber a relação com as datas. Conforme as manchas, laranjas e amarelas, aumentavam e dominavam o território, também os anos passavam, descobrindo assim que o primeiro mapa correspondia ao ano 1000 e o último mapa ao ano 1249.

Concluída a discussão, realizei um breve resumo dos conteúdos envolvidos e consolidámos as aprendizagens mobilizando o vocabulário próprio da História e da Geografia. Manter a participação ativa e ordeira, foi uma tarefa desafiante e difícil de mediar. No início todos queriam falar e participar, por vezes fazendo comentários desapropriados ou impertinentes. Comportamentos e atitudes que em muito decorriam da falta de vivências deste tipo de interações, situação que foi sendo ultrapassada nas atividades seguintes.

Relativamente à turma 5.º4.^a, a atividade foi extremamente difícil de realizar. A turma iniciou muitas discussões impertinentes, na sua grande maioria nada tinham a ver com a aula ou com a atividade em curso. Criou-se uma situação bastante difícil de gerir, pelo que apenas alguns alunos conseguiram concluir na íntegra a atividade ou permaneceram na sala de aula até ao final da sessão. Devido ao facto de ser um grupo de alunos muito reduzido e o nível de dificuldades de aprendizagem ser maior, optei por auxiliar na realização da atividade os alunos que permaneceram na sala, tendo sido feita uma correção da mesma em conjunto

A atividade seguinte (Atividade 3) (Anexo G2; Figura 64) foi realizada a pares. Esta consistia na legenda e pintura de uma imagem de um cruzado. Os alunos não aceitaram bem, de início, a proposta de ter de trabalhar a pares. Demonstraram estar descontentes pelo facto de não gostarem de deixar cair as suas opções e aceitarem as ideias dos seus colegas, no caso de não concordarem com estas. Aproveitei o momento para refletirmos em conjunto sobre as regras de comportamento, explicando e valorizando os benefícios de trabalhar com um colega.

Na turma 5.º2.^a os alunos conversaram muito entre si e efetivamente registaram-se alguns comportamentos de cooperação, na troca de ideias e de ajuda quando da necessidade de pesquisar no manual a informação para construir as respostas que, entre si, desconheciam. Reparei, também, que alguns grupos partilhavam respostas com outros grupos ou comunicavam, em segredo, o número da página do manual onde

deveriam procurar a informação. Após todos os pares terem concluído a atividade seguiu-se a apresentação e correção em grande grupo. Para surpresa de todos não houve respostas incorretas, pois todos os pares conseguiram, com sucesso, realizar a atividade.

Na turma 5.º4.ª os resultados obtidos foram bastante diferentes. Foi extremamente complicado fazê-los aceitar as opiniões dos colegas e existiram bastantes discussões que foram muito complicadas de gerir. Alguns alunos, abandonaram novamente a sala de aula e regressaram mais tarde, concluindo a atividade de forma individual. Registei, aqui, uma melhoria no comportamento e atitudes em relação à atividade anterior, dado que os alunos que abandonaram a sala de aula, reconsideraram e solicitaram depois o regresso à mesma para realizar a atividade.

A apresentação e correção foram realizadas em grande grupo, mas retomaram-se de novo algumas discussões geradas aquando do trabalho a pares, pelo que optei por separar os alunos para que retomássemos a correção em grande grupo e não a pares.

Relativamente à atividade 4 (Anexo G2; Figura 64), esta foi realizada novamente em pares. No início da sessão com a turma 5.º4.ª optei por ter uma conversa com os alunos acerca dos comportamentos vividos na sessão anterior. Todos participaram na conversa e alguns demonstraram-se arrependidos com as suas atitudes, comprometendo-se a dar o seu melhor para ajudar os colegas e participar de forma o mais ordeira possível. Relembrámos as regras de participação e iniciámos a atividade. Esta consistia em ordenar frases síntese sobre a Reconquista Cristã, sendo que cada par apenas possuía uma parte da informação sobre a Reconquista que iria encaixar nas restantes partes dos outros pares. Após cada par ter ordenado a sua parte iniciamos a segunda parte da atividade em grande grupo. Cada par foi identificando, em voz alta, o momento da reconquista que acreditava corresponder às suas frases. Quando identificaram os detentores da primeira parte, o par em questão dirigiu-se ao quadro, colou as suas frases pela ordem que tinha definido, leram em voz alta e justificaram a escolha feita na ordenação. Sempre que havia frases mal ordenadas eu solicitava a “ajuda do publico” para que os colegas tentassem corrigir o erro sem o meu auxílio. Repetiu-se o processo mais quatro vezes para os restantes pares.

Quando todas as frases estavam coladas no quadro solicitei um voluntário, entre os alunos, para ler a síntese do início ao fim. Creio que esta sessão foi, efetivamente, muito produtiva dado que, como podemos observar nas tabelas de registo das

avaliações, terá sido aquela em que se verificou uma maior mudança ao nível do auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo e na participação ativa e ordeira nas atividades cooperativas. Tanto o 5.º 2.ª como o 5.º 4.ª obtiveram resultados muito satisfatórios nos vários indicadores de avaliação, como veremos mais à frente, tendo sido esta atividade bastante significativa ao nível da participação entre colegas na realização das tarefas propostas.

A atividade seguinte (atividade 5) (Anexo G3; Figura 66) foi realizada apenas de forma oral e em grande grupo. De um modo geral foi aquela que evidenciou uma maior evolução nos cinco indicadores avaliativos. Iniciámos a atividade projetando o jogo na tela e expliquei as regras do jogo e de participação. As questões eram lidas em voz alta e os alunos registavam as respostas nos seus cadernos. Em seguida, cada aluno na sua vez comunicava oralmente a sua resposta. Tentávamos, em grande grupo, avaliar a resposta correta, sendo que os alunos justificavam as suas escolhas relembrando os conteúdos associados ao Islamismo e Cristianismo. Criaram-se vários momentos de diálogo entre todos com a minha mediação. Depois de chegar a um consenso eu apresentava a resposta correta e, no caso de haver necessidade, corrigíamos as suas respostas ou completávamos com informações pertinentes. A sessão revelou-se muito dinâmica, mesmo divertida, pois consegui compreender pelas suas atitudes que estavam bastante empenhados no jogo e a vertente competitiva foi aqui um fator a favor dos comportamentos e atitudes demonstradas.

Na turma 5.º 4.ª os alunos não partilhavam sempre as suas opiniões, pelo que optei por fornecer a correção em cada uma das questões do jogo. Posso afirmar que foi a sessão que mais gosto me deu desenvolver em sala de aula por serem evidentes as mudanças ao nível da participação, empenho e cumprimento das regras de sala de aula. Creio que por ter sido uma atividade de cariz mais lúdico os alunos se mantiveram interessados na resolução da mesma e acredito que as pequenas sessões de conversa antes de cada atividade, relembrando as regras de participação e de funcionamento, proporcionaram aos alunos um ambiente mais tranquilo de trabalho, mas também um sentido acrescido de responsabilidade pelo cumprimento das mesmas.

Por fim, a atividade 7 (Anexo G4; Anexo H5; Anexo I5), ainda que não tenha registos de participação nas tabelas de 5 e 6, pois decorreu pós realização da “fita diagnóstica”, considero que é de extrema importância abordá-la neste ponto do relatório. Como referido, depois de cada aluno concluir a sua fita diagnóstica, optámos por fazer uma chuva de ideias que consistia em encadear palavras e conceitos-chave sobre a

Reconquista Cristã partido da palavra “Reconquista”. Os alunos, um a um, foram dizendo as palavras que associavam a esta fase da história com base nas sessões anteriores e explicando o porquê de as terem considerado, posteriormente levantavam-se para as escreverem no quadro no local onde consideravam que melhor se encaixavam.

Na turma 5.º4.ª, como foi referido anteriormente, havia um aluno que não sabia ler nem escrever e, como tal, todas as suas atividades eram adaptadas à sua condição, no entanto, em todas as sessões onde esteve presente participou oralmente como todos os outros alunos.

Contributos do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas

As atividades de trabalho cooperativo realizadas com os alunos e já antes apresentadas, foram desenhadas para desenvolver quatro competências Histórico Geográficas: (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações e (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. Anteriormente tínhamos já apresentado uma tabela (Tabela 4. Desenvolvimento das CHG em função das atividades), que explicitava a relação entre as atividades e as CHG, esclarecendo de que forma o conjunto de atividades realizadas concorreu para o desenvolvimento de cada uma das quatro competências. Importa agora tentar fazer um balanço global deste contributo, a partir das aprendizagens construídas pelos alunos. Para tal, recorreremos à análise do desempenho dos alunos numa atividade Pré e Pós aprendizagem (Fita Diagnóstico) e a uma ficha de avaliação sumativa.

Começando pela análise da atividade Pré e Pós aprendizagem, pelo facto de muitos alunos terem recusado participar na realização da Fita em período de pré aprendizagem, optei por analisar os resultados das duas turmas conjuntamente, no pré e no pós aprendizagem. Tal significa, que apenas é possível analisar os resultados numa perspetiva global.

Em primeiro lugar, importa perceber quantos alunos responderam à tarefa. Do grupo de 39 alunos, participaram na fase pré aprendizagem 72% dos alunos (28) e na

fase pós aprendizagem 79% (31 alunos). De modo a ser mais fácil compreender os resultados alcançados, optei por definir três categorias de análise da resposta construída pelos alunos: *referiu corretamente*; *mencionou de forma incompleta*; *não referiu ou referiu incorretamente*.

A análise dos resultados, dos dois momentos, a partir dos dados decorrentes dos registos das categorias identificadas na resposta, permite perceber que na generalidade, as atividades desenvolvidas durante a intervenção, contribuíram para uma melhoria do desempenho dos alunos entre a tarefa inicial e final. A taxa de sucesso calculada para a atividade Pré aprendizagem é de 10,7% enquanto na atividade Pós aprendizagem a taxa é de 39,2%. (Anexo K)

Num outro tipo de análise, a partir da tabela 10, que reúne os registos das três categorias de análise da resposta construída pelos alunos, verifica-se que há uma percentagem menor de registos no critério “não referiu ou referiu incorretamente” da tarefa inicial para a final (de 76,4% para 46,5%). Na tarefa inicial, a percentagem de registos nos critérios “referiu corretamente” e “mencionou de forma incompleta” era muito reduzida (10,7% e 12,9% respetivamente). No final, além da turma registar um desempenho positivo, pois mais de 50% dos registos situam-se nos critérios “referiu corretamente” ou “mencionou de forma incompleta”, a grande evolução registou-se no maior número de registos no critério “referiu corretamente” (de 10,7% para 36,8%).

Ainda que o espaço de tempo de contacto com os alunos e o número de atividades realizadas não seja em número suficiente para afirmarmos que se registou efetivamente uma evolução consistente, os resultados obtidos permitem afirmar que neste percurso entre a Pré e a Pós aprendizagem se registou alguma evolução no desempenho dos alunos, com efeitos no desenvolvimento das CHG a que nos propúnhamos.

Tabela 10 – Resultados dos registos de avaliação da resposta dos alunos na atividade Pré e Pós aprendizagem

critérios	referiu corretamente	mencionou de forma incompleta	referiu incorretamente	Total Nº de registos %
Pré	15	18	107	140
	10,7	12,9	76,4	100%
Pós	57	26	72	155
	36,8	16,8	46,5	100%

Fonte: Registo da avaliação diagnóstica e final da Fita “A Reconquista Cristã” (Anexo J)

A análise dos resultados da avaliação dos alunos na ficha de avaliação sumativa realizada numa das turmas (Anexo L), permite concluir que entre as 15 questões a que tinham que responder, apenas em três se regista um resultado negativo, inferior a 50%. Tratando-se de questões em que os alunos tinham que descrever e identificar determinadas características e ou factos. Nas questões em que era possível responder a partir de um suporte gráfico (mapa, imagem, esquema) os alunos não revelaram tantas dificuldades, em seis questões a percentagem de sucesso é superior a 70% e em seis questões situa-se entre 50% e 70%.

A taxa de sucesso no teste de avaliação é de 62,6%, sendo que a média da turma é de 64%. Ainda que para a avaliação das CHG, fosse importante mobilizar todos os produtos dos alunos e fazer uma análise para cada competência, como inicialmente pensado, os resultados obtidos no teste permitem-nos avançar com a ideia de que os alunos se tornaram mais competentes histórica e geograficamente durante o percurso vivenciado com recurso ao trabalho colaborativo. As atividades realizadas, concorreram para a construção de aprendizagens mais significativas (Vilaça, 2015) a partir de diálogos e partilhas (Bessa & Fontaine, 2002), da discussão e do confronto de ideias (Fernandes, 1997).

Contributos do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Para melhor perceber o contributo das atividades desenvolvidas em HGP no desenvolvimento de competências de cidadania, em particular nos domínios dos *valores* (*respeito e responsabilidade*) e *capacidades* (*empatia e cooperação*), tal como surgem definidas no documento das Competências para uma Cultura Democrática do Conselho da Europa (2016), mobilizamos os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos no objetivo geral A do projeto de intervenção – *Manifestar comportamentos e atitudes de entreatajuda e cooperação*.

Atendendo aos indicadores de avaliação definidos para este objetivo, optei por realizar uma análise dos resultados relativos à taxa de sucesso de cada indicador para cada uma das atividades propostas. A relação entre as atividades desenvolvidas e os indicadores de avaliação definidos para o objetivo A explicita-se na tabela 9.

Tabela 9: Cruzamento das atividades desenvolvidas com os indicadores do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

A - ManIFESTAR comportamentos e atitudes de entreatajuda e cooperação	
ATIVIDADES	INDICADORES
<p>ATIVIDADE 1 – Ficha diagnóstica inicial (individual)</p>	<p>Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo</p> <p>Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo</p> <p>Respeita as regras de sala de aula</p> <p>Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo</p>
<p>ATIVIDADE 2 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã (individual)</p>	<p>Colabora com os colegas na realização de atividades propostas</p> <p>Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo</p> <p>Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo</p> <p>Respeita as regras de sala de aula</p> <p>Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo</p>
<p>ATIVIDADE 3 – Ficha dos cruzados (pares)</p>	
<p>ATIVIDADE 4 – Fases da reconquista – síntese (pares)</p>	
<p>ATIVIDADE 5 – Jogo “o que pertence a quê?” (grande grupo)</p>	
<p>ATIVIDADE 6 – Ficha diagnóstica final (individual)</p>	
<p>ATIVIDADE 7 – Chuva de ideias (grande grupo)</p>	

Contributos do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania.

Como é observável, através da análise das tabelas 5 e 6, recorrendo à aferição da percentagem de sucesso máximo atingido em cada atividade (nível 3) ao longo das sessões, podemos inferir que globalmente se registou uma evolução muito positiva nos dois grupos-turma ao longo das semanas. Cada atividade foi desenvolvida na sequência em que surge na tabela, procurando em cada semana realizar uma atividade para ser possível registar, uma evolução sequencial dos desempenhos dos alunos. Estas tabelas resultam dos cálculos da taxa de sucesso a partir dos registos de avaliação realizados para os indicadores definidos para avaliar as competências sociais dos alunos (Anexo H; Anexo I)

Fazendo agora a análise mais pormenorizada da evolução da percentagem de sucesso máximo para cada indicador, nas diferentes atividades, registamos para

algumas situações uma regressão na evolução dos resultados (ex. o indicador 1 na turma 5.º 4.ª nas atividades 4 e 5; os indicadores 2, 4 e 5 na turma 5.º 2ª entre as atividades 3 e 5 ou 4 e 5). Porém, este retrocesso, registado para alguns indicadores em algumas atividades, foi regra geral superado ou mantido na semana seguinte, tendo resultado muitas vezes da natureza das próprias atividades). A turma onde é mais evidente esta superação é o 5.º 4.ª. Tendo sido este o grupo mais desafiante, foi também aquele que iniciou o percurso com percentagens mais baixas e mesmo de 0%. No entanto o 5.º 2.ª alcançou percentagens de sucesso tendencialmente superiores no final da intervenção.

Tabela 5 – Sucesso dos alunos do 5.º 2.ª no objetivo Manifestar comportamentos e atitudes de entreaajuda e cooperação

% de alunos com o sucesso máximo (nível 3)	5º 4ª				
	atv1	atv2	atv3	atv4	atv5
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	0	5,9	0	46,7	38,9
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	0,0	5,9	6,7	20,0	22,2
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	0,0	5,9	26,7	40,0	55,6
Respeita as regras de sala de aula	5,3	23,5	40,0	66,7	66,7
Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	78,9	35,3	73,3	80,0	83,3

Fonte: Tabelas de registo (Anexo H)

Tabela 6 – Sucesso dos alunos do 5.º 4.ª no objetivo Manifestar comportamentos e atitudes de entreaajuda e cooperação

% de alunos com o sucesso máximo (nível 3)	5º 2ª				
	atv1	atv2	atv3	atv4	atv5
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	0	33,3	61,1	66,7	73,7
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	26,3	22,2	33,3	50,0	47,4
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	47,4	44,4	44,4	66,7	68,4
Respeita as regras de sala de aula	84,2	88,9	88,9	83,3	78,9
Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	94,7	100,0	94,4	88,9	84,2

Fonte: Tabelas de registo (Anexo I)

Relativamente à turma do 5.º 2.ª, e atendendo aos indicadores em questão a serem avaliados, aquele que, de início, representava uma maior fragilidade era “Colabora com os colegas na realização de atividades propostas”, tendo sido este mesmo que representou uma maior evolução ao longo da intervenção. Por outro lado, os indicadores referentes ao “Respeita as regras de sala de aula” e “Respeita a

professora e os colegas em atividades de grande grupo” sofreram um ligeiro retrocesso, não tendo deixado de ser extremamente positivos e favoráveis à prática de atividades de cariz cooperativo.

No que diz respeito à turma do 5.º 4.ª, e atendendo aos indicadores em questão a serem avaliados, aquele que, de início, representava uma maior fragilidade era, tal como no 5.º 2.ª, “Colabora com os colegas na realização de atividades propostas”, juntamente com “Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo” e “Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo”. Apesar de existirem alguns retrocessos durante todo o processo, no geral os resultados foram positivos, sendo visível a diferença de sucesso no início da intervenção e no final para todos os indicadores em geral.

Em ambos os grupos-turma o indicador que apresentou uma maior taxa de sucesso máxima no final da intervenção foi “Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo” (83,3% no 5.º 4.ª e 84,2% no 5.º 2.ª), sendo este também o que representava maior taxa de sucesso máxima no início da intervenção (78,9% no 5.º 4.ª e 94,7% no 5.º 2.ª).

O segundo indicador com maior taxa de sucesso máxima foi, novamente nos dois grupos-turma, “Respeita as regras de sala de aula” (66,7% no 5.º 4.ª e 78,9% no 5.º 2.ª), permitindo concluir que, no que diz respeito ao cumprimento de regras de participação e de sala de aula os alunos mantiveram (5.º 2.ª) ou apresentaram melhorias significativas (5.º 4.ª).

O indicador com menor taxa de sucesso máxima no final da intervenção foi, de novo para as duas turmas, “Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo” (22,2% no 5.º 4.ª e 47,4% no 5.º 2.ª), sendo também aquele que representavam maior fragilidade aquando do início da intervenção (0,0% no 5.º 4.ª e 26,3% no 5.º 2.ª).

Numa outra perspetiva, mobilizando agora as competências de cidadania, em particular nos domínios dos *valores* (*respeito e responsabilidade*) e *capacidades* (*empatia e cooperação*), podemos afirmar que os indicadores definidos concorrem na globalidade para o desenvolvimento destas competências. Os resultados obtidos indicam-nos que certamente nem todos os indicadores concorrem da mesma forma para o desenvolvimento destas competências. Na tentativa de fazer um balanço, a partir das atividades desenvolvidas e dos resultados de avaliação dos indicadores definidos,

talvez a competência empatia tenha sido aquela menos trabalhada com os alunos. A *empatia*, remete para o desenvolvimento de um “conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspectiva dos outros.” (CE, 2016, p. 10). Tarefa difícil no contexto socioeducativo que serviu de base a este estudo. Ser empático significa, como já referimos antes, ser capaz de observar de dentro, como se nos vestíssemos na pele do outro para interpretar os seus sentimentos ou emoções.

Atendendo a que uma das maiores fragilidades dos alunos residia em “Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo”, esta explica em parte as dificuldades que estes tinham em estabelecer relações empáticas, compreender os erros dos outros, as dificuldades e o porquê dessas dificuldades. Provavelmente faltou responder a uma importante dimensão do trabalho colaborativo, a de facilitar o conhecimento de todos e de cada um, para melhor compreender, interagir e participar efetivamente em sala de aula, assumindo responsabilidades e tomando decisões (Pedro & Pereira , 2010).

Considerações Finais

Na construção das considerações finais, importa recordar a problemática que desencadeou este estudo: *o desenvolvimento de estratégias e atividades de trabalho cooperativo que impliquem a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem promovem o desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania.*

A resposta a esta problemática constrói-se a partir dos resultados dos objetivos gerais antes analisados. Assim, para o objetivo *identificar estratégias e atividades de trabalho cooperativo promotoras da participação* o trabalho desenvolvido, com recurso a estratégias de trabalho colaborativo, revelou-se de grande importância para explorar diversos conteúdos programáticos, assim como desenvolver um conjunto de capacidades de leitura e análise mobilizando o vocabulário histórico-geográfico. O trabalho colaborativo, em atividades de pequeno e grande grupo, revelou ser um importante promotor da participação dos alunos, mobilizando-os de forma mais motivada para as aprendizagens.

Quanto ao segundo objetivo, *compreender o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas*, foi nossa intenção que todas as atividades planificadas concorressem para o desenvolvimento de CHG diversas e que a mesma atividade permitisse o desenvolvimento de mais que uma competência. O ponto de partida dos alunos revelava fragilidades a este nível e, assim, o trabalho planificado concorreu para um percurso em que progressivamente fossem confrontados com atividades que apelavam à mobilização de conhecimentos e suscitavam o desenvolvimento de capacidades para encontrar soluções para as questões com que se confrontavam no par ou no grupo de trabalho. A taxa de sucesso obtida no teste sumativo ilustra que a turma conseguiu um desempenho positivo, resultado que atendendo ao ponto de partida evidencia um progresso que importa registar. A evolução na construção do conhecimento, desde a atividade de diagnóstico até à final foi conseguida e, certamente, estes alunos ficaram um pouco mais competentes histórica e geograficamente.

Sobre o objetivo *explicar o contributo do trabalho cooperativo e da participação dos alunos para o desenvolvimento de competências de cidadania*, que mereceu uma análise mais pormenorizada neste processo investigativo, podemos afirmar que o trabalho cooperativo concorreu para o desenvolvimento de competências de respeito e

responsabilidade de cooperação e empatia. Contudo, o desenvolvimento desta última, carece ainda de uma intervenção que melhor coloque em prática situações promotoras do conhecimento de si e dos outros, para melhor interagir e dialogar.

A experiência vivida neste contexto demonstrou que é fundamental construir a intervenção a partir das características do grupo, privilegiando o desenvolvimento de competências de cidadania nas propostas de estratégias e atividades pensadas para construir conhecimento em História e Geografia de Portugal. Tal significa que as estratégias e atividades desenvolvidas com recurso ao trabalho cooperativo e à participação promoveram o desenvolvimento de competências Histórico Geográficas e de cidadania.

Os resultados deste percurso investigativo alertam-me para a importância de, enquanto professora de 1.º ou de 2.º CEB ser capaz de pensar o processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia numa perspetiva de educação para a cidadania, tendo como referência as competências para uma cultura da democracia (CE, 2016).

A partir das aprendizagens que realizei, neste percurso investigativo, enuncio um conjunto de orientações que considero que um professor de 1.º ou de 2.º CEB deve ter em conta na sua ação pedagógica didática:

- 1 – Reconhecer a transversalidade do desenvolvimento de competências de cidadania e da construção de uma cultura da democracia na abordagem pedagógica didática em História e em Geografia;
- 2 – Proporcionar e valorizar momentos de trabalho cooperativo e de participação para desenvolver competências histórico geográficas e de cidadania democrática;
- 3 – Planificar momentos de trabalho cooperativo a partir de atividades diversas, em que os alunos sejam protagonistas da construção de conhecimento e atores das suas aprendizagens;
- 4 – Envolver os alunos na tomada de decisões sobre os processos organizativos e avaliativos do trabalho na sala de aula, numa perspetiva de construção de uma cultura de democracia;

5 – Gerir os conteúdos a lecionar, a partir das características da turma e do contexto social em que esta está inserida, integrando os conhecimentos prévios dos alunos;

5 – Valorizar, no grupo-turma, a construção do conhecimento de si e do outro para que os alunos se envolvam em processos de compreensão, relação, partilha, entreajuda e cooperação assentes em valores e atitudes que configuram uma prática da democracia em sala de aula.

8. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminado o período de formação inicial, pude constatar que, durante o mesmo vivi situações muito positivas e situações menos positivas que, de modos diferentes, me fizeram aprender e crescer muito como aluna de Educação e futura docente.

É importante refletir sobre os contextos de prática pedagógica com que nos deparamos, na medida em que a forma como gerimos os conteúdos programáticos, os operacionalizamos didaticamente e construímos a relação professor-aluno e aluno-aluno, podem afetar positivamente a construção de conhecimentos e o desenvolvimento socio emocional em sala de aula. No caso em concreto, mobilizado para o estudo de investigação apresentado, foi bastante benéfico para mim ter oportunidade de estudar para melhor compreender as fragilidades e as potencialidades encontradas nas turmas. Acredito que se o ensino for personalizado, pensado para os alunos e a partir destes, valorizando os conhecimentos que trazem no seu reportório, ampliando-os e construindo outros, será benéfico para todos. Concorrendo, assim, para uma transformação na perspetiva de olhar o ensino e a presença no seio escolar como algo essencial, prazeroso e, posteriormente, desejado.

Creio que, nesta fase final, mas também inicial, o que me faz mais sentido trazer para reflexão foi sobre o sucesso das medidas de cooperação adotadas e desenvolvidas em sala de aula. Sendo que durante todo o processo, os desafios forma constantes, foi fundamental parar um pouco para ponderar sobre o que estava a acontecer no contexto escolar e examinar com detalhe todas as alterações pelas quais, tanto os alunos como nós, estávamos a passar. Assim,

refletir torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz (Júnior, 2010, p. 581).

Como foi referido ao longo do relatório, um dos grandes problemas identificados, e que se tornou transversal a todas as áreas do saber, era de cariz social. Prevemos que a adoção de medidas promotoras da cooperação e participação entre os alunos pudesse ajudar na construção de aprendizagens mais significativas, nomeadamente ao nível da História e Geografia de Portugal, pois sabemos que “A qualidade das interações é, assim, fundamental para o desenvolvimento” (Alto Comissariado para a

Imigração e Minorias Étnicas, 2014, p. 3). Como tal, durante toda a intervenção tivemos o cuidado de estruturar atividades em pares e grande grupo, onde os alunos tivessem de se entreajudar e trabalhar em conjunto para chegar a um objetivo comum.

De início foi bastante complicado e um pouco entristecedor ver que os nossos esforços não estavam a conseguir fazer erguer os braços do outro lado, como estávamos à espera, pela natureza das atividades propostas. Percebemos que as problemáticas ao nível relacional eram mais desafiantes de desconstruir do que tínhamos previsto e, como tal, tivemos de recriar um plano de ação que passasse não só pela reconstrução da relação entre alguns alunos, como também pela construção de uma relação connosco, promovendo a empatia, pois como refere Olmos (2015), “a empatia – o conectar-se com aquilo que lhe é externo, mas lhe toca profundamente – é uma habilidade chave da vida em sociedade” (p. 10). Pensamos que começar pela construção de uma boa relação entre e com os alunos foi o andaime que nos permitiu desenvolver um trabalho mais prazeroso e que deu resultados visíveis ao nível da concretização dos objetivos propostos desenvolver com as turmas.

Depois de construirmos uma base de relação mais sólida, percebemos também que os alunos respeitavam mais facilmente as orientações ou pedidos sempre que havia diálogo, sem exaltação e sem entrar em conflito. Sempre que se iniciava uma nova atividade, explicávamos a intenção da mesma, apresentávamos e negociávamos as regras de funcionamento e os procedimentos. Quando já não havia dúvidas dávamos início às atividades. Como indica Vilela (2010) para se motivar alguém é preciso dar-lhe a conhecer as metas, os objetivos e que saiba onde deve chegar e como lá chegar, dando-lhe espaço para questionar e refletir. Estes procedimentos e atitudes são, garantidamente, facilitadores de todo o processo de aprender e ensinar a aprender.

Após a realização das várias atividades, a pares ou grande grupo, foi bastante interessante e motivador ver que eram já os próprios alunos que solicitavam as atividades a pares, justificando que era mais divertido quando podiam ensinar os colegas, falar baixinho durante a realização das atividades e competir, tentando fazer melhor que os restantes pares de trabalho. Em praticamente todos os finais de aula deparávamo-nos com a maioria da turma a solicitar a realização de atividades em conjunto para uma próxima aula. De acordo com Hammoud et al. (2009) (citado por Jordão, 2013),

este conceito de aprendizagem envolve uma mudança de papéis por parte do/a aluno/a e do/a professor/a. Ou seja, o/a professor/a não está limitado/a à

transferência de conhecimento, mas cria antes um ambiente de aprendizagem que permite ao/à aluno/a deixar o seu papel de “consumidor de conhecimento” para, em vez disso, construir o seu próprio conhecimento individual em cooperação com os colegas, assim como desenvolver as suas próprias soluções para os problemas (p. 14).

Posto isto, creio ser bastante interessante analisar todo o percurso agora que a prática terminou e já houve tempo para analisar e refletir sobre a mesma com algum distanciamento. Avaliando agora, à distância, foi muito bonito e gratificante compreender todo o percurso realizado com aqueles alunos e perceber como a compreensão, a empatia e o não desistir nos fez atingir resultados tão bons atendendo ao cenário com que nos deparámos quando chegámos pela primeira vez às turmas. Posso afirmar que as minhas expectativas foram superadas em muito e que fiquei bastante agradada com as escolhas que fiz durante esta intervenção.

Outra questão que merece a minha atenção será aquela que considero ser a minha maior aprendizagem ao longo deste processo. Aprender a errar e admitir o erro, não lhe reconhecendo uma consequência negativa imediatamente, foi uma vitória para mim, pois creio que ao longo de todas as PES, sempre tive muito medo de errar e acredito mesmo que em algumas das situações esse medo me terá bloqueado a capacidade de poder fazer melhor.

Creio que para um professor reconhecer as suas falhas e os seus erros perante os seus alunos é uma atitude muito positiva pois permite que, de forma geral, a turma se sinta mais confortável em sala de aula para admitir dúvidas e errar, sem sentir vergonha. Compreendi que é importante que o professor valorize as respostas dos alunos, mesmo que erradas, e os ajude a seguir novas linhas de pensamento, como indica Pasinotto (2008).

“Entretanto, não basta entendermos o erro se não pensarmos em desenvolver mecanismos para que o professor possa intervir, junto ao aluno, e auxiliá-lo a construir outras hipóteses para um determinado conhecimento” (Nogaro & Granella, 2004, p. 8), ou seja, cabe ao professor nortear o aluno em direção ao caminho mais correto da construção de conhecimentos.

Errar é normal e é algo comum no dia-a-dia! Esta prática, feita de erros e de desafios, demonstrou-me como reagir no futuro, com naturalidade perante erros meus para com os alunos que tiver à minha volta, desafiando-me a contribuir para que todos tenham oportunidade de construir conhecimento. Tendo aprendido a valorizar os erros, e a

identificar a sua importância para o meu processo de aprendizagem, considero-me mais preparada para analisar e compreender a forma como ultrapassar os muitos desafios que, certamente, irei enfrentar.

Ao nível dos constrangimentos sentidos durante a prática, considero como mais relevantes a gestão da participação dos alunos, a indisciplina muito recorrente no início e as dificuldades de gestão do tempo das atividades e das sessões, correspondendo estas às dimensões que deverão ser melhoradas no futuro exercício da profissão.

Com toda esta experiência, agora terminada, quero salientar que tudo o que aconteceu durante estas semanas me tornou mais capaz e com a certeza de que ainda tenho bastante para aprender, visto que todos os dias aprendi com os alunos novos ensinamentos, alguns mesmo sem dar conta. Esta profissão faz-me mesmo acreditar que o conhecimento prevalece onde o deixam e constrói-se onde e quando existe vontade de aprender...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. (2014). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACM.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Almeida, M. F. (2017). *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: conceções e práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido a 23 de outubro de 2020. Consultado em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8526/1/Relatorio%20Final_Filipa%20Almeida%20%283%29.pdf
- Alvarenga, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo. Persona. Psicologia*. Lisboa: Edições 70. Obtido a 12 de outubro de 2020
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). Educação, Sociedade & Culturas . *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*, pp. 123-147. Obtido a 2 de novembro de 2020. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15664/2/82314.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Obtido a 12 de outubro de 2020
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgo*, 15, 69-90.
- Claudino, S.; Mendes, L. (2015) – “*Raciocínio pluriescalar e construção relacional do espaço europeu na educação geográfica*”. *Anekumene. Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 6, 33-45

C. Maiztegui (2007). La participación como uma opción transformadora em los procesos de educación ciudadana; *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Câmbio em Educación*, 5 (4), 144-160.

Conselho da Europa. (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing. Obtido a 12 de Setembro de 2021. Consultado em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#inbox/FMfcgzGljlmJhtPRCTHsHrGXfPkVSChN?projector=1&messagePartId=0.1>

Damon, W., & Phelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal of Educational Research.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio do 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber e Educar 20/2015: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*.

Dias, A. G., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. H. (2017). Livro de Atas. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia (pp. 639-651). Lisboa: Plátano Editora. Obtido a 20 de agosto de 2020. Consultado em: file:///C:/Users/ASUS/Desktop/Mestrado_MPHGP/2.%C2%BA%20Ano/Disserta%C3%A7%C3%A3o/08-Congresso-APG-2017-Compet%C3%A2ncias-historico-geograficas.pdf

Dias, P. C. (s.d.). PARTICIPAÇÃO VERBAL EM SALA DE AULA POR GÊNERO, NO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS. Obtido a 20 de outubro de 202. Consultado em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9624/1/publisher_version_Dias_revista_UIIPS.pdf

Dicionário inFormal. (30 de maio de 2012). *Pluridisciplinaridade*. Obtido a 22 de outubro de 2020. Consultado em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/pluridisciplinaridade/>

Dicionário inFormal. (28 de novembro de 2014). *Multidisciplinaridade*. Obtido a 22 de outubro de 2020, de <https://www.dicionarioinformal.com.br/multidisciplinaridade/>

- Direção Geral de Educação. (2012). *Modalidades de Avaliação*. Obtido a 20 de Setembro de 2021. Consultado em: Direção Geral de Educação: <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Direção Geral de Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido a 11 de janeiro de 2020. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 127-140.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica 4*. Madeira: Instituto de Inovação Educacional. Obtido a 10 de outubro de 2020. Consultado em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Fernandes, M. d. (2002). «O Princípio Responsabilidade» de Hans Jonas - *Em busca dos fundamentos éticos da educação contemporânea*. Universidade do Porto. Celorico de Basto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido a 12 de Setembro de 2021. Consultado em: <file:///C:/Users/Pedro%20Azevedo/Downloads/N6023TM01PFATIMAFERNAND ES000068709.pdf>
- Ferreira, M. d. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola- Um desafio!* Odivelas: Tese de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Fonseca, J. T. (2009). *Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Obtido a 22 de novembro de 2020. Consultado em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1619/1/18343_ulsd_re398_tese.pdf
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus.
- Franco, M. M., & Filho, J. C. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspetiva. *Revista Desempenho*, 10, 5-22.

- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Friedmann, A. (2011). *Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Obtido a 13 de fevereiro de 2021. Consultado em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf>
- Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo Competências. *Nova Escola*, 19-31
- Garvey, C., & Lloyd, B. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press. Obtido a 13 de fevereiro de 2021
- Gomides, J. E. (2002). A definição do Problema de Pesquisa a chave para o sucesso do Projeto de Pesquisa. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão*. Centro de Ensino Superior de Catalão. Obtido a 23 de outubro de 2020. Consultado em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~verinha/ADEFINICAODOPROBLEMA.pdf>
- Hymes, D. (1995). Acerca de la Competencia Comunicativa. M. L. et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Hopkins, R. S. (1963). *The importance of Geography*. EDUCATIONAL PERSPECTIVES. Obtido a 22 de junho de 2020
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, G. Santos, M. cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.), *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência*, (pp. 285-293). ESE de Bragança.
- infopédia. (2003). *Cidadania*. (P. Editora, Editor) Obtido a 22 de novembro de 2020. Consultado em: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cidadania>
- Instituto Vladimir Herzog. (2014). *Respeito e Humilhação - Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog. Obtido a 12 de Setembro de 2021. Consultado em:

http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/07/Anexo180_Respeito-e-humilhacao-VladEducacao.pdf

Jordão, A. C. (2013). *A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. São Paulo: Universidade de Santo Amaro.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Obtido a 12 de outubro de 2020

Litz, V. G. (2008). *O uso da imagem no ensino da História*. Universidade Federal do Paraná.

Lopes, A. S. (2014). *A Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino e Aprendizagem no 1.º CEB*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido a 1 de novembro de 2020. Consultado em: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/RELAT%C3%93RIOMESTRADOANDREIAL OPES.2012313.pdf>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Mavrak, M. (2012). *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido a 12 de novembro de 2020. Consultado em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/A_interacao_verbal_nas_aulas_de_PLE__nivel_A1.2__analise_da_interacao_professor-aluno_em_sequencias_iniciais.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o Perfil do Aluno- História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação.

Miranda, R. J. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. Lisboa:

- Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Obtido a 22 de novembro de 2020. Consultado em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Morais, C. (s.d.). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa - Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança. Obtido a 12 de outubro de 2020. Consultado em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>
- Moreira, D. (2012). *A aprendizagem cooperativa: Aplicação ao 8.º ano de escolaridade na disciplina de História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido a 23 de junho de 2020
- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a Leitura*. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria. Obtido a 12 de fevereiro de 2021. Consultado em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf
- Moreira, R. (2009). *O que é Geografia*. Obtido a 1 de novembro de 2020. Consultado em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVudGZyZGVzMTB8Z3g6M2NiYmM2M2Y1MGlyMmY5YQ>
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância* (Vol. 3.ª Edição). Rio de Janeiro: Sprint. Obtido a 13 de fevereiro de 2021
- Nico, B. (2013). *Práticas Educativas e Aprendizagens Formais e Informais: Encontros Entre Cidade, Escola e Formação de Professores*. Évora: Universidade de Évora. Obtido a 2 de outubro de 2020. Consultado em: <http://www.bravonico.com/docs/013.pdf>
- Nogaro, A., & Granella, E. (2004). *O erro no processo do ensino e aprendizagem*. Erechim: URI.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da cidadania na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (1)1, 7-32.

- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, APEHUN, Argentina.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. M. A. Jara (coord.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, (pp. 95-127). EDUCO Editorial. de la Universidad Navconal del Comahue (Argentina).
- Pasinotto, R. (2008). *O erro no processo de ensino-aprendizagem*. Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
- Pedro, A. P., & Pereira, C. d. (2010). *Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido a 2 de novembro de 2020. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/295251822_Participacao_escolar_representacoes_dos_alunos_do_3_ciclo_de_Aveiro_Portugal/fulltext/56e708fa08ae4cbe4d42a6a1/Participacao-escolar-representacoes-dos-alunos-do-3-ciclo-de-Aveiro-Portugal.pdf
- Pereira, A. F. (2014). *A Criança, o epicentro de todo o processo*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Obtido a 12 de outubro de 2020. Consultado em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13106/1/ALEXANDRA_PEREIRA.pdf
- Perles, J. B. (2006). *Comunicação: conceitos, fundamentos e história*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Obtido a 13 de novembro de 2020. Consultado em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. Obtido a 13 de fevereiro de 2021
- Perrenoud, P. (2008). *Construir as competências desde a escola*. Artmed

- Pinto, J. (1994). *A avaliação como estratégia de formação*. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em Mudança com a comunidade – Projecto ECO*. Lisboa: I.I.E. Obtido a 27 de novembro de 2020
- Priberam. (2020). Obtido a 1 de novembro de 2020. Consultado em: <https://dicionario.priberam.org/hist%C3%B3ria>
- Priberam. (2020). Obtido a 1 de novembro de 2020. Consultado em: <https://dicionario.priberam.org/geografia>
- Projeto Educativo*. (2017). Benfica: Agrupamento de Escolas de Benfica .
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Paris: Gradiva.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Escola Tangerina. Obtido a 12 de fevereiro de 2021. Consultado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47132227.pdf>
- Rebollo, O. (2002). Ciudades para um futuro más sostenible. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>.
- República Portuguesa. (julho de 2018). APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. *Geografia*. Obtido a 2 de novembro de 2020. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf
- República Portuguesa. (julho de 2018). APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. *História e Geografia de Portugal*. Obtido a 2 de novembro de 2020. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Veigas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação .

- Ribeiro, J. M. (2015). *O papel da História para (In)Formar*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Obtido a 29 de outubro de 2020. Consultado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62702272.pdf>
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 16-25.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competências de pensamento histórico, *Memoria Académica*, 14, 34-56.
- Silva, E. T. (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez Editora. Obtido a 12 de fevereiro de 2021
- Silva, G. D. (2016). *PROFESSOR, ALUNOS, MAIS DO QUE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Obtido a 14 de janeiro de 2021. Consultado em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2049/1/Tese_Gil%20Siva.pdf
- Silva, P. A. (2014). *O Jogo de Cooperação com crianças em idade pré-escolar*. Faro: Universidade do Algarve. Obtido a 10 de fevereiro de 2021. Consultado em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8196/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>
- Simplício, D. (1997). A Geografia no contexto atual - uma breve reflexão. *Inforgeo*(25), 7. Obtido a 29 de outubro de 2020. Consultado em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8665/1/Artigo_Inforgeo_final.pdf
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. Porto: Universidade da Beira Interior. Obtido a 13 de novembro de 2020. Consultado em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor. Obtido a 22 de outubro de 2020

- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Hamilton: University of Waikato. Obtido a 12 de novembro de 2020. Consultado em: http://cei.hkust.edu.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
- Teixeira, A. P. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e Práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido a 12 de Setembro de 2021. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74779/2/31205.pdf>
- Ten, A. M., & Marín, C. G. (2008). *Jogar para Educar - Propostas para brincar sem violência: Para crianças dos 0 aos 15 anos*. Porto: Porto Editora. Obtido a 12 de fevereiro de 2021
- Valente, A. S. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. Aveiro: Relatório Final de Estágio: Universidade de Aveiro. Consultado em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>
- Vasconcelos, M. C. & Amorim, D. C. (2008). *A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*. Petrolina: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina
- Vilaça, A. F. (2015). *O Trabalho da Equipa Como Promotora da Cooperação nas Crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido a 7 de setembro de 2020. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5238/1/Relat%c3%b3rio%20PPS%202015%20Andreia%20Vila%c3%a7a%202013418.pdf>
- Vilela, A. V. (2010). *A importância da motivação e a sua influência no ambiente de trabalho*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Plano de entrevista:

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.
Professora	Caracterizar o percurso profissional da professora.	- Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino? - Há quanto tempo leciona nesta escola?
Escola	Conhecer a escola e a inserção do professor nesta.	- O que pensa da forma como funciona este agrupamento? - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto? - Existe trabalho colaborativo entre professores? Se sim, em que âmbito? - Existe articulação entre as diferentes disciplinas? Se sim, quais?
Turma	Caracterizar os alunos enquanto grupo; Conhecer o funcionamento da turma.	- Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento? - Existem casos de necessidades educativas especiais? Quais? - Quais são as potencialidades e fragilidades da turma?
Processo Pedagógico	Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor.	- Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo? - Quais são as estratégias mais frequentemente usadas? - Como realiza a avaliação dos alunos? - Existindo um aluno de nacionalidade estrangeira que ainda está a aprender português, quais são as estratégias que utiliza? - Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?

Entrevista à Professora de Português do 5º 4ª.

1. Há quanto tempo está nesta escola?

Há 5 anos.

2. Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino?

Como o curso é de professores do ensino básico com variante de português-francês posso moldar-me ao 1.º Ciclo e ao 2.º Ciclo, e tenho alguns anos de 1.º Ciclo e outros de 2.º Ciclo, mas penso que sejam 5 anos de 1.º Ciclo e 14 anos de 2.º Ciclo. Portanto 14 anos, por aí, talvez. Mas tem sido intercalado.

3. O que pensa do funcionamento da instituição?

Funciona bem, o que funciona menos bem é a comunicação interna. A nível de comunicação interna e de divulgação de informação há falhas, o quando são as reuniões, algumas informações, há visitas de estudo que nós não sabemos que existem e eles faltam-nos à aula, informações que não chegam a todos os professores, é isso. A circulação da informação interna.

4. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto?

Não. Penso que na teoria está bem, mas depois na prática nem sempre funciona.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

Entre alguns sim. Fazemos articulação de planificações, de atividades comuns do plano anual de atividades, às vezes também partilhamos testes, a parte da avaliação.

6. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

O comportamento é extremamente irrequieto, agitado, confuso, há faltas de respeito evidentes, há faltas de educação, há atitudes incorretas, vocabulário impróprio. No Aproveitamento a falta de interesse, demonstram muito isso, e o aproveitamento é muito condicionado por essa falta de interesse e por esse comportamento irrequieto. Têm falta de pré-requisitos. À exceção do domínio da oralidade, têm dificuldades em todos os outros domínios, a compreensão, gramática, leitura, escrita. Eles têm interesses muito

divergentes dos escolares, o que lhes interessa são outros assuntos e nunca o assunto da aula, querem sempre interromper e perturbar a aula com outros assuntos, e essa gestão de sala de aula a nível de indisciplina condiciona a aprendizagem.

7. Existem casos especiais? Quais?

Sim, vários. Há alunos com problemáticas de hiperatividade, dislexia, há três alunos repetentes, quatro alunos com medidas seletivas e adicionais. Mas há muita falta de atenção.

8. Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma a Português ou HGP?

As fragilidades são todas e mais algumas (risos). Todas as que já falamos são todas fragilidades. As potencialidades, o que é que eu vejo como potencialidades na turma... Dentro desta falta de interesse ainda há uns quantos que vão trabalhando, portanto há um ou outro que vão fazendo. Apesar de ser o grupo fénix, ainda há algum que apesar de ser irrequieto que trabalha. É a única que existe (risos). Muito pouco interesse, atenção, respeito, pouco todo.

9. Como planifica a sua intervenção?

Sigo a planificação do grupo disciplinar, que é proposta pelo manual, e depois diariamente faço uma planificação mais individualizada de forma a ir ao encontro do programa, tendo cumprir o programa com as dificuldades e com o pouco interesse que eles têm. Vou adaptando as planificações, não é a mesma que dou às outras turmas, esta é adaptada. Eu procuro fazer com eles o mesmo das outras turmas, só que sempre em menor quantidade. Na exploração vou sempre mais além e aqui não vou, na compreensão escrita às vezes não a fazemos toda, na compreensão oral dá para fazer com todas, mas a escrita aqui às vezes salto e faço mais a oralidade. Eles não gostam de escrever, não querem escrever, acham que escrevem muito, e é por aí que tenho que ir adaptado. É um trabalho muito adaptado e diferenciado das outras turmas neste sentido em que se faz os mínimos.

10. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas? Aspectos positivos e negativos dessas estratégias.

As de prevenção da indisciplina não temos muitas, é a participação disciplinar, os recados na caderneta, informar o diretor de turma, conversar com eles. Na planificação é ajustá-la consoante o que é possível fazer. Se não conseguir hoje, tento acabar amanhã se for mesmo importante, se não for passo para outro conteúdo.

11. Recorre ao processo metodológico da Diferenciação Pedagógica? Se sim, como?

Recorro quando é na parte da avaliação. Toda a turma tem uma avaliação diferenciada, e mesmo dentro dessa avaliação diferenciada ainda há alunos que fazem uma avaliação mais simplificada, mediante as medidas seletivas e adicionais que eles têm. Tento também fazer em sala de aula, consoante as potencialidades de cada um. É complicado fazer um ensino mais individualizado com estes alunos, se eu fico ao pé de um os outros já estão a brincar.

12 Sendo uma turma com acesso a variados recursos, criar estratégias inovadoras e diferentes é uma hipótese colocada? Em que medida?

Sim, uso em aula o computador e o projetor, uso as projeções do manual, os áudios, os vídeos.

13 Como realiza a avaliação dos alunos?

Tem em conta os parâmetros definidos em grupo disciplinar. Inclui os testes, a oralidade, a participação, o caderno diário, o empenho, a autonomia, responsabilidade, que é a observação em aula, os trabalhos de casa, a pontualidade, o cumprimento de prazos, a organização do material e o material, e todos os domínios da disciplina, que são através dos testes e da observação direta. Os testes também têm compreensão oral.

14. No que refere à avaliação, existem casos especiais com avaliações adaptadas?

Sim, toda a turma tem avaliação adaptada. Eles fazem testes diferenciados.

15. Se os resultados não forem os esperados, realiza momentos extra de avaliação? Se sim, quais?

Não. Procuro diversificar os elementos de avaliação. Se algum aluno precisar de alguma nota tenho que diversificar os elementos de avaliação de forma a conseguir recuperar alguma nota. Mas tem que haver no mínimo um caderno diário com os registos da aula, assiduidade e cumprir as regras.

16. Há mais alguma coisa que que queria acrescentar, algo que considere pertinente e que nós não perguntámos, algo que pense ser importante e que não focámos?

Não, penso que vocês tocaram em todos os pontos e perguntaram tudo o que era importante.

Obrigada pela atenção, professora.

Entrevista ao Professor de Português do 5º 2ª.

1. Há quanto tempo está nesta escola?

Estou nesta escola desde 2010.

2. Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino?

Neste ciclo estou a lecionar há 16 anos.

3. O que pensa do funcionamento da instituição?

Tenho uma ótima opinião sobre o funcionamento desta instituição, em relação a outras escolas onde exerci as minhas funções enquanto professor e diretor de turma, desde o Norte, ao Sul e às Ilhas.

É uma escola com excelentes instalações, recursos, salas de aulas, centro de recursos, salas de informática, cantina, existência de clubes/ projetos, coadjuvância e professores da Educação Especial que apoiam o professor titular em contexto de sala de aula.

Temos uma direção e uma coordenação que estão disponíveis para atender os professores, ouvir os professores procurando criar um bom ambiente.

Temos também a Coordenadora de Departamento de Português e a de Línguas e ainda a Coordenadora de Diretores de Turma que são pessoas muito prestáveis o que facilitam também o nosso trabalho.

Destaco também, o trabalho dos diretores de turma, visto que uma boa relação com os Encarregados de Educação espelha uma boa imagem da escola.

O trabalho efetuado pelo Gabinete de Apoio à Disciplina (GAD) e pela Assistente Social, no âmbito do plano de promoção à disciplina tem tido alguns efeitos positivos na dissuasão de comportamentos perturbadores das aprendizagens, em particular nos casos em que é aplicada a medida de ordem de saída dos alunos da sala de aula.

Reconheço também o bom trabalho das assistentes operacionais e técnicos e sublinho o seu bom desempenho no trabalho colaborativo com os professores na manutenção e na ordem para manter a disciplina dos alunos.

4. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto?

Não colaborei neste Projeto Educativo.

Este Projeto Educativo, preconiza como visão uma Escola Pública aberta à comunidade, pautada pelo pluralismo e pela inclusão e como missão oferecer a todos os seus alunos um ensino que prima pelo rigor e pela equidade, promovendo atividades e projetos na área do Conhecimento e que desenvolvam competências, assim como, no domínio do Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças e dos jovens, que definem a política educativa do Agrupamento.

Esta tem contribuído para a sua boa imagem no que concerne, designadamente à inclusão e à abertura à comunidade local.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

O trabalho colaborativo, a continuidade pedagógica dos docentes e do diretor de turma concorrem para a sequencialidade das aprendizagens. Porém, afigura-se relevante a consolidação das práticas de articulação curricular a nível de ano escolaridade e entre anos, ciclos e níveis de educação e ensino, de modo a potenciar abordagens integradas e sequenciais dos diferentes saberes disciplinares e conferir, assim, mais sentido e significado à aprendizagem, com efeitos não só na melhoria dos resultados escolares como na sua qualidade.

O trabalho colaborativo entre os docentes é promovido pelos contactos informais, pelo desenvolvimento do projeto Fénix e pela realização de reuniões regulares, envolvendo os departamentos curriculares, os grupos de recrutamento e os conselhos de docentes e de turma na elaboração de planificações e de instrumentos de avaliação e na preparação de projetos e atividades.

6. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix e de Ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguirem recuperar ou melhorar aprendizagens, permitindo um ensino mais personalizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo.

Os Ninhos funcionam no mesmo tempo letivo do da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo; assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem.

O 5º2ª é uma turma Fénix, que integra alunos que apresentam muitas dificuldades nas disciplinas de Português e de Matemática, com um ritmo muito lento de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo escolar para que estes alunos atinjam os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade.

Quanto ao comportamento os alunos são conversadores e são um pouco conflituosos entre si.

7. Existem casos especiais? Quais?

Neste turno 1, em 14 alunos, 6 alunos são abrangidos por medidas universais e seletivas. (autismo, dislexia, disortografia, etc.)

8. Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma a Português ou HGP?

Na minha análise as potencialidades são:

-Participação.

As fragilidades são:

-Turma Fénix.

-Cumprimento de regras da sala de aula.

-Organização.

-Registo em tempo útil de apontamentos e realização de atividades.

Ao nível do Português, mais detalhadamente, são na Compreensão e Interpretação da Escrita – na exposição de opiniões, na forma como dão a resposta e na capacidade de entender o que lhes é solicitado; na Gramática – na classificação de palavras por classes, nos tempos verbais; na Expressão Escrita – na ortografia, na pontuação, na utilização de vocabulário ajustado e diversificado, no domínio de regras de sintaxe, na estrutura do texto e na informação coerente e pertinente sobre aquilo que lhes é pedido. Relativamente à ortografia, a maioria dos alunos dá erros ortográficos. Não distinguem

a noção de parágrafo, frase ou período. Alguns alunos leem de forma fragmentada, sem expressividade e não respeitam os sinais de pontuação. No plano da oralidade, os alunos apreendem o sentido da mensagem que lhes é transmitida e conseguem, ainda que com visível dificuldade e com recurso a um registo de língua familiar, apresentar e trocar pontos de vista, não sendo capazes, contudo, de os fundamentar.

9. Como planifica a sua intervenção?

Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as práticas de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, em dado momento.

10. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?

Aspetos positivos e negativos dessas estratégias.

As estratégias mais frequentemente usadas, e que procuram promover o sucesso são as seguintes: incentivo e valorização da participação oral; recurso às TIC, trabalhos de apresentação à turma, apoio individualizado na sala de aula; realização de fichas de trabalho; reforço de trabalhos de casa; controlo e verificação da organização do caderno diário; utilização da caderneta do aluno e da folha de registo de ocorrências, realização de fichas de autoavaliação e de avaliação formativa; realização de trabalhos de consolidação e sistematização dos conteúdos lecionados. Pontos negativos: São poucos os alunos que fazem os TPC e existem alguns alunos que faltam muito às aulas.

11. Recorre ao processo metodológico da Diferenciação Pedagógica? Se sim, como?

Como o turno 1 no projeto Fénix é composto por 14 alunos, permite ao professor estar mais disponível, porque tem menos alunos e assim consegue dar resposta aos alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, tendo ainda a ajuda da professora coadjuvante e ainda das professoras da Educação Especial.

12. Sendo uma turma com acesso a variados recursos, criar estratégias inovadoras e diferentes é uma hipótese colocada? Em que medida?

O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

13. Como realiza a avaliação dos alunos?

Antes de mais nada, os processos avaliativos são objeto de reflexão por parte do conselho pedagógico, dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento, estando definidos critérios, ponderações e instrumentos, que são divulgados junto dos alunos e dos pais e encarregados de educação, nomeadamente na página web do Agrupamento.

No ensino básico, apesar da prevalência da avaliação sumativa, é também valorizada a vertente formativa, em articulação com as outras modalidades.

Não obstante, o recurso à avaliação formativa não está consolidado como veículo informativo aos alunos, acerca do estágio das suas aprendizagens, e como regulador da prática educativa, de forma a diferenciar em sala de aula e, por isso, contribuir para a melhoria do sucesso escolar.

Contudo, a produção de matrizes comuns e a elaboração conjunta de algumas provas e dos critérios de correção têm concorrido para a aferição dos instrumentos e das práticas avaliativas.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de aprendizagem.

14. No que refere à avaliação, existem casos especiais com avaliações adaptadas?

Sim para todos os alunos com medidas universais e seletivas.

15. Se os resultados não forem os esperados, realiza momentos extra de avaliação? Se sim, quais?

Sim, quando nos referimos à avaliação e sobretudo quando os resultados não são os esperados tenho de fazer tudo para que o aluno tenha sucesso escolar, por vezes, valorizo outros instrumentos de avaliação em vez de dar só ênfase aos testes de avaliação.

A avaliação é contínua e diária.

16. Há mais alguma coisa que que queria acrescentar, algo que considere pertinente e que nós não perguntámos, algo que pense ser importante e que não focámos?

Penso que o importante já foi questionado. (risos)

Obrigada, então, professor pela sua participação e ajuda.

ANEXO B – instrumentos da rotina de avaliação de comportamentos dos alunos em sala de aula

FICHA DE COMPORTAMENTO

5º 2ª

Data: ____/____/____

Aluno Responsável: _____

A. S.	
A. M.	
A. G.	
A. Q.	
A. A.	
B. B.	
B. BR.	
B. CC.	
B. CO.	

C. B.		
D. B.		
D. B.		
F. L.		
H. L.		
J. B.		
J. S.		
M. G.		
M. F.		
N. A.		
S. L.		
BOM	SATISFAZ	INSATISFAZ

FICHA DE COMPORTAMENTO

5º 4ª

Data: ___/___/___

Aluno Responsável: _____

A. M.	
B. F.	
B. G.	
D. B.	
G.	
I. L.	

I. C.	
I. LO.	
L. M.	
L. B.	
L. S.	
M. F.	
M. S.	
R. S.	
R. G.	
R. S.	
R. M.	
S. M.	
T. S.	
T. G.	
BOM	SATISFAZ
	INSATISFAZ

ANEXO C – jogos realizados em contexto de sala de aula

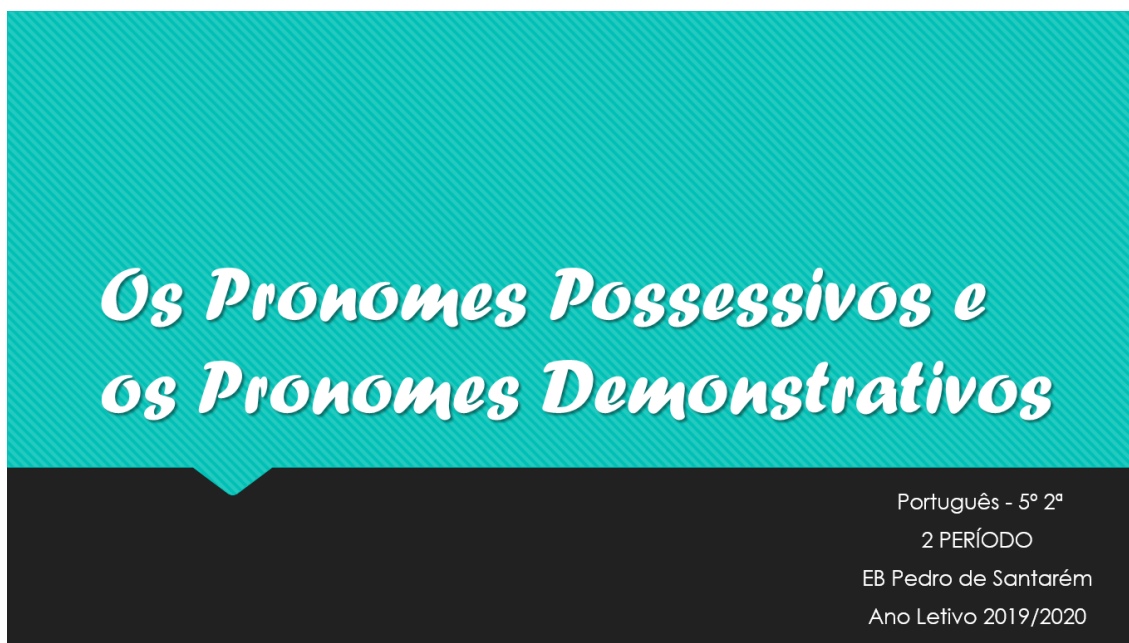



Figura 1: Jogo dos pronomes



Figura 2: Jogo dos pronomes




1. Tens o teu caderno? Não encontro o _____.

2. Que casa linda! A _____ também tem um grande jardim.

3. Adorei conhecer o teu cão! Logo à noite também vais conhecer os _____.

Figura 3: Jogo dos pronomes

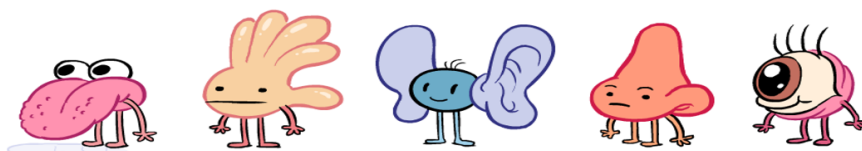


13. Todas as mães são lindas! A _____ também é.

14. A minha caneta estragou-se. Vou usar _____.

15. Olha o meu telemóvel! É igual ao _____.

Figura 4: Jogo dos pronomes



As Sensações

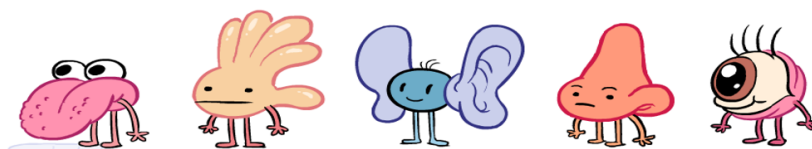
Português – 5º 2ª

2º Período

EB Pedro de Santarém

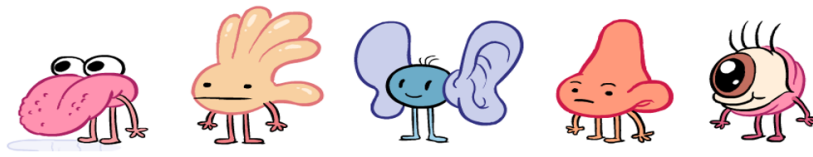
Ano Letivo 2019/2020

Figura 5: Jogo das sensações



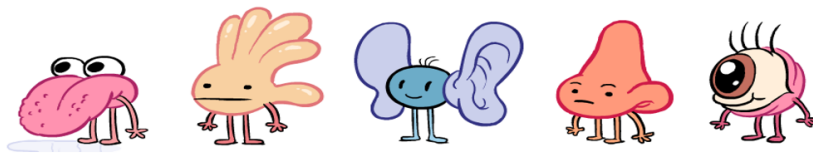
As sensações são utilizadas para
descrever um lugar ou um ambiente
e para transmitir sentimentos.

Figura 6: Jogo das sensações



Quais são as sensações?

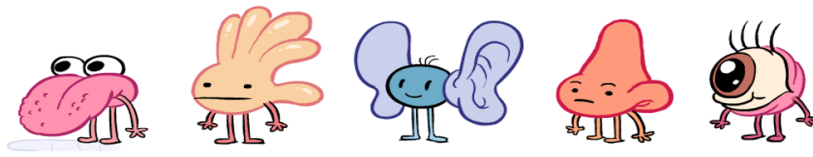
Figura 7: Jogo das sensações



1. Sensação Visual



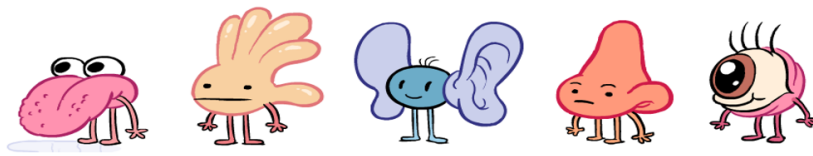
Figura 8: Jogo das sensações



2. Sensação olfativa

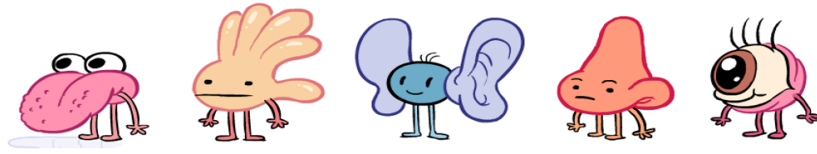


Figura 9: Jogo das sensações



Descobre a frase!

Figura 10: Jogo das sensações



2. Sensação Auditiva

“O lago já estava rodeado de pirlampos.”

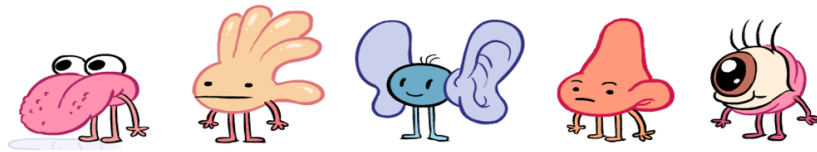
“E deixando a Tulipa foi atrás do perfume.”

“Então tudo no jardim estremece.”

“... Um rouxinol começou a cantar.”

“Na festa havia fruta saborosa.”

Figura 11: Jogo das sensações



4. Sensação Gustativa

“O lago já estava rodeado de pirlampos.”

“E deixando a Tulipa foi atrás do perfume.”

“Então tudo no jardim estremece.”

“... Um rouxinol começou a cantar.”

“Na festa havia fruta saborosa.”

Figura 12: Jogo das sensações



Figura 13: Jogo “Quem quer ser bom português?”

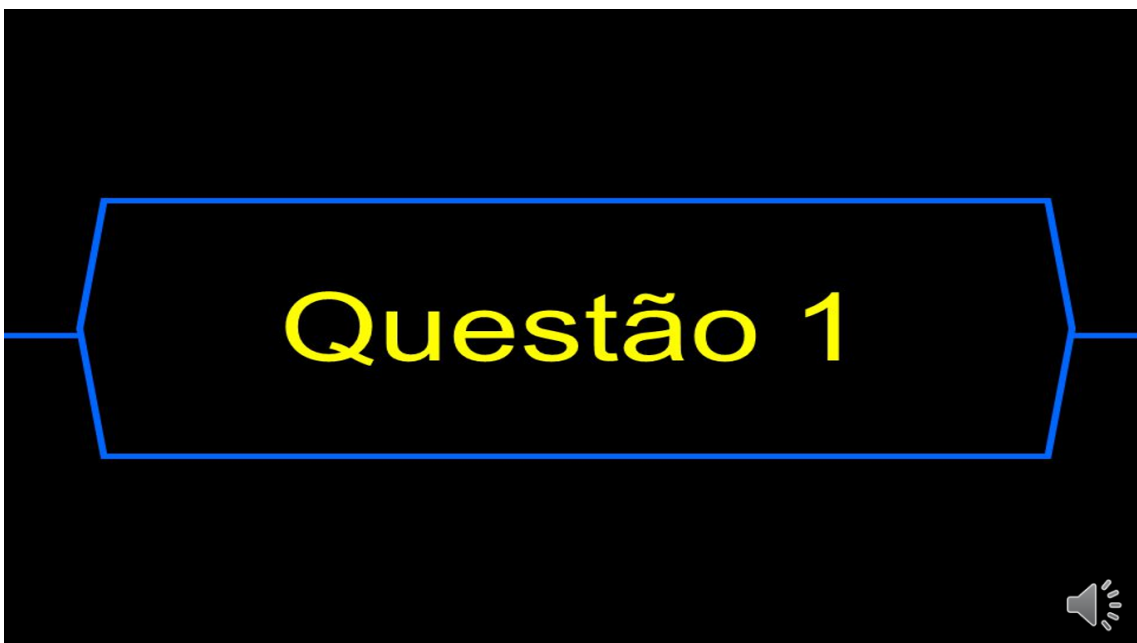


Figura 14: Jogo “Quem quer ser bom português?”

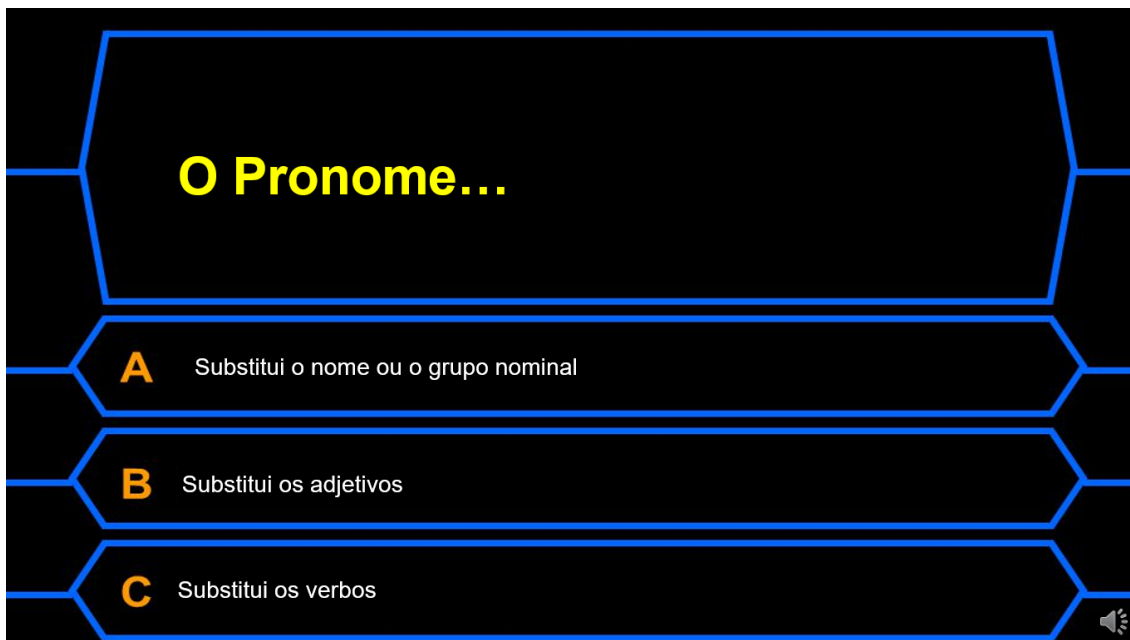


Figura 15: Jogo “Quem quer ser bom português?”

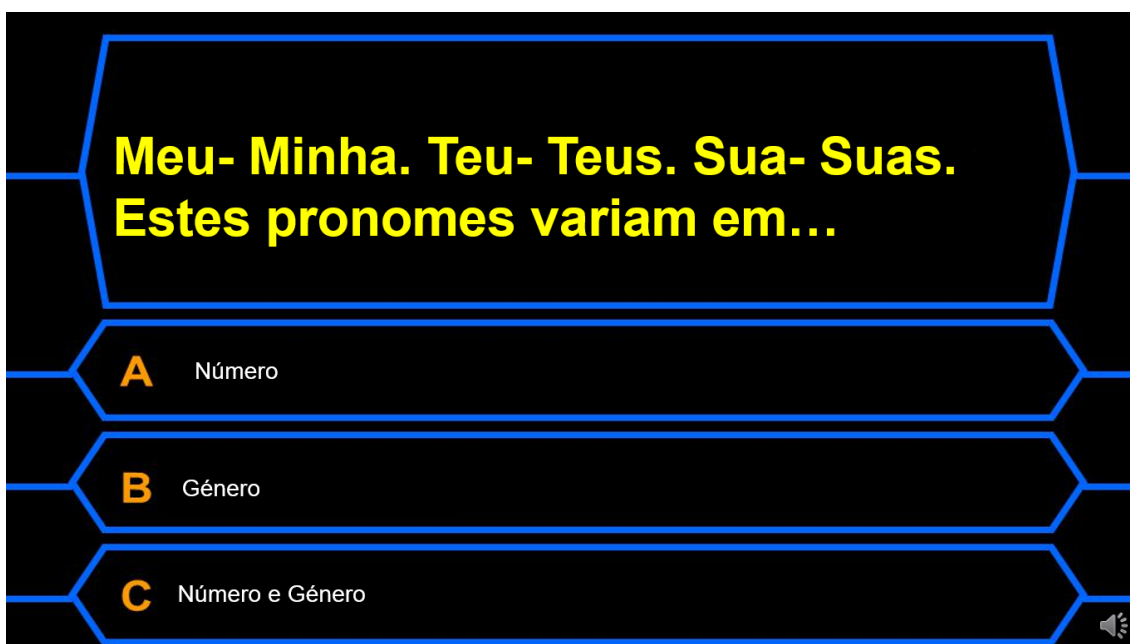


Figura 16: Jogo “Quem quer ser bom português?”

**Classifica os seguintes pronomes:
Aquele, Aqueles, Isso, Isto, Essa.**

A Pronomes demonstrativos

B Pronomes pessoais

C Pronomes possessivos

Figura 17: Jogo “Quem quer ser bom português?”

**Na frase: Avó, não encontro a
minha borracha. Posso usar a
_____? Qual o pronome em falta?**

A Vossa

B Sua

C Essa

Figura 18: Jogo “Quem quer ser bom português?”



Figura 19: Jogo "Quem é quem?"



Figura 20: Jogo "Quem é quem?"



Figura 21: Jogo "Quem é quem?"

Alínea a)



Figura 22: Jogo "Quem é quem?"

Alínea b)



A

Figura 23: Jogo "Quem é quem?"

Alínea g)



UNS

Figura 24: Jogo "Quem é quem?"

Alínea o)

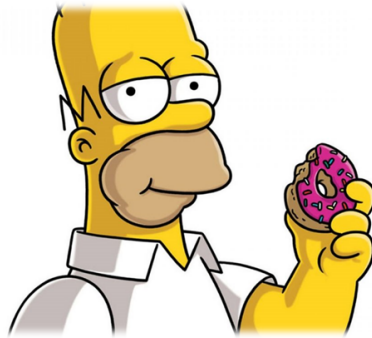


Figura 25: Jogo “Quem é quem?”

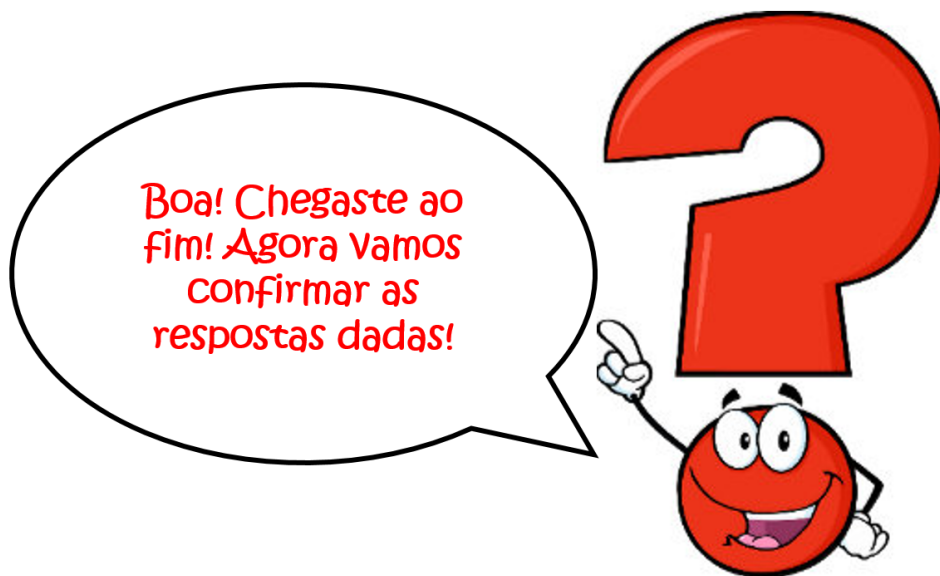


Figura 26: Jogo “Quem é quem?”

Família...



... de Palavras!

Figura 27: Jogo da Família de Palavras



Figura 28: Jogo da Família de Palavras



Figura 29: Jogo da Família de Palavras

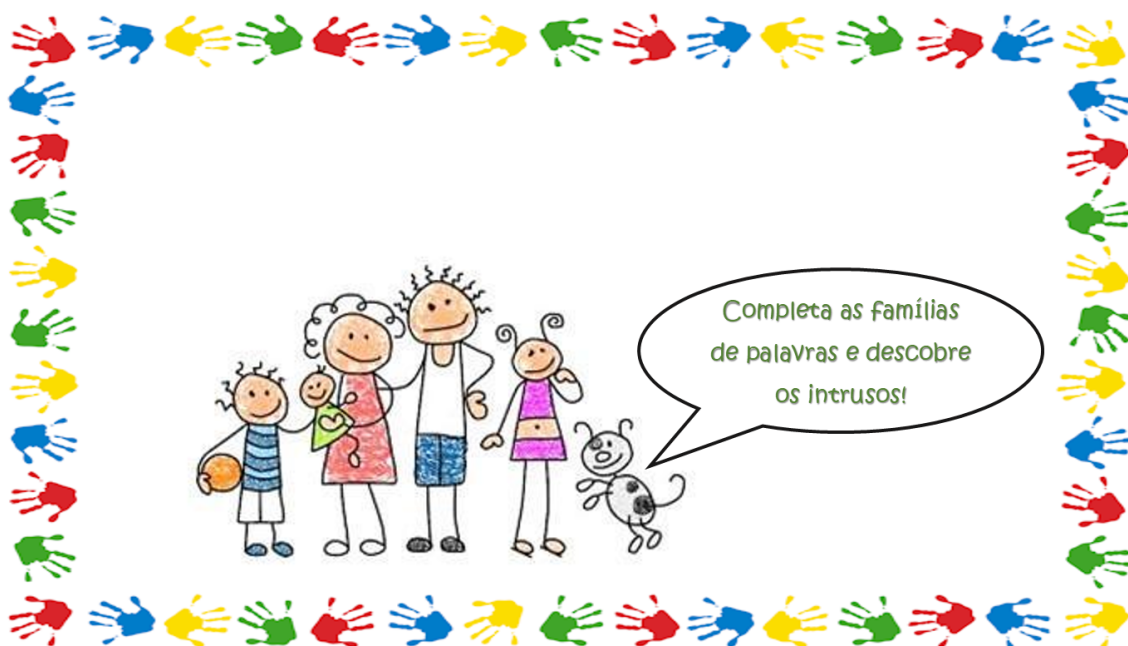


Figura 30: Jogo da Família de Palavras

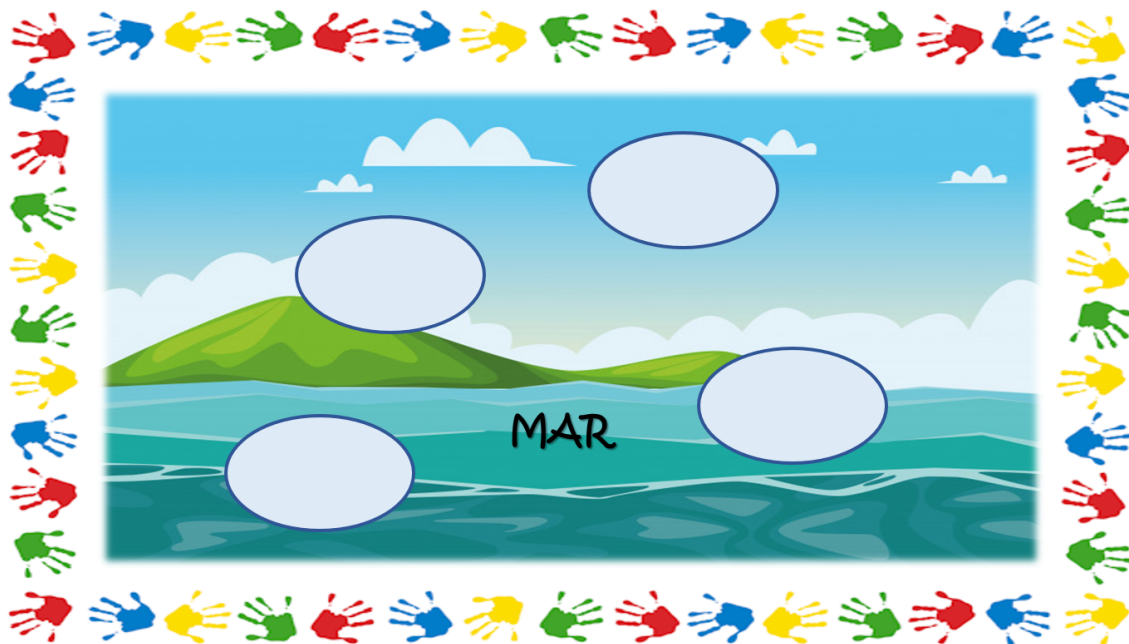


Figura 31: Jogo da Família de Palavras

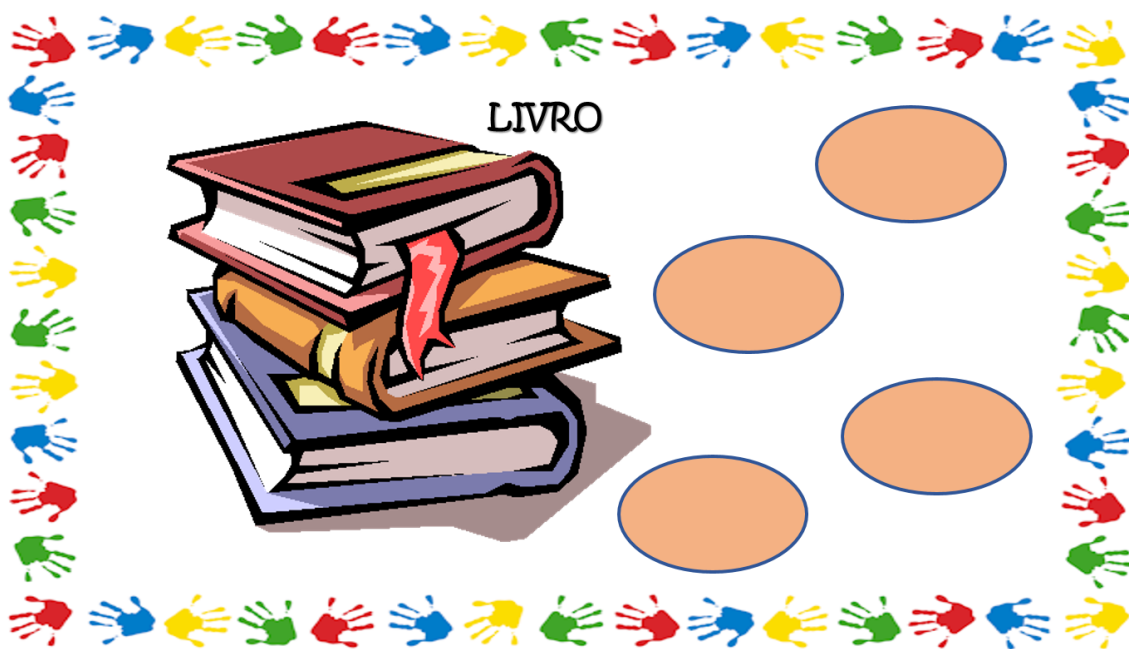


Figura 32: Jogo da Família de Palavras



Figura 33: Jogo da Família de Palavras



Figura 34: Jogo da Família de Palavras

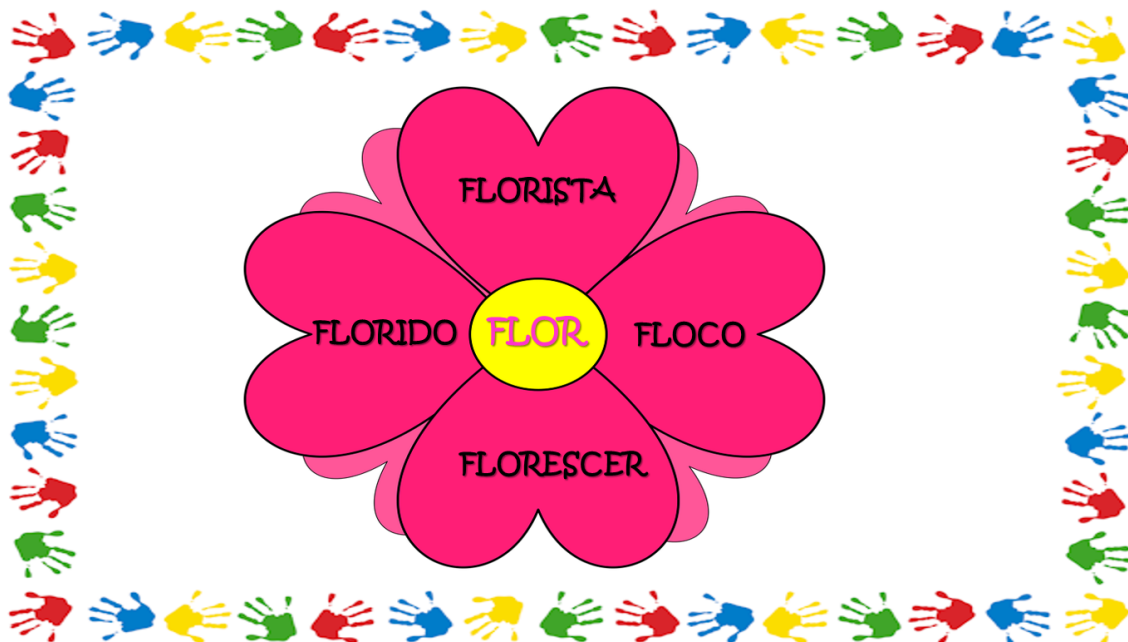


Figura 35: Jogo da Família de Palavras

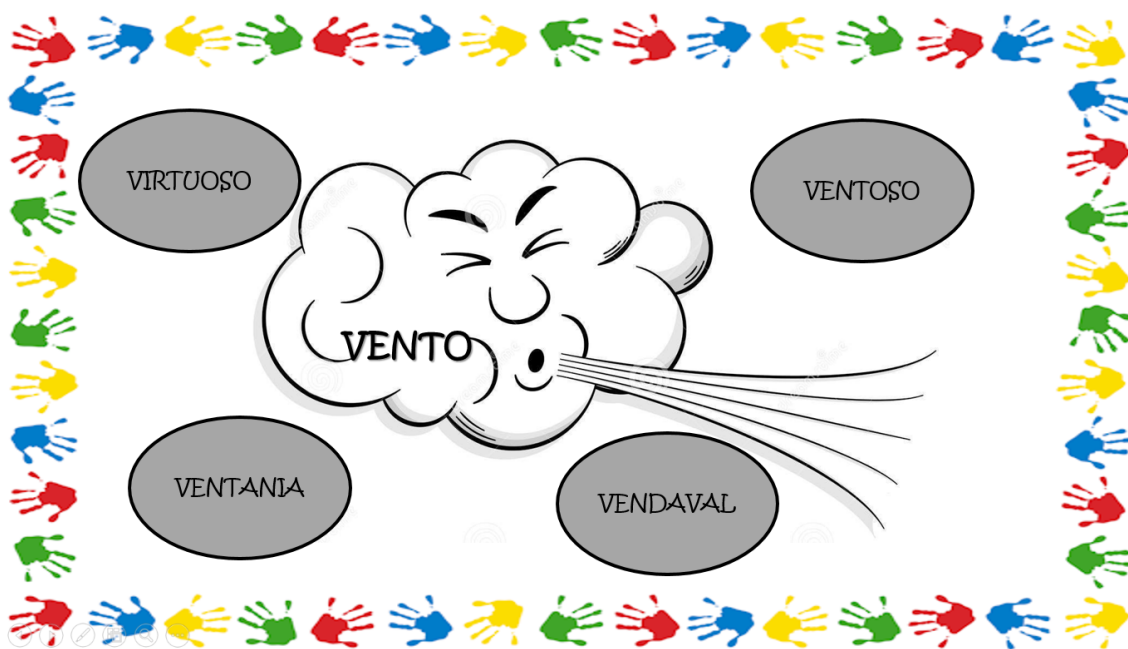


Figura 36: Jogo da Família de Palavras



Figura 37: Jogo da Família de Palavras



Figura 38: Jogo "Buzz"

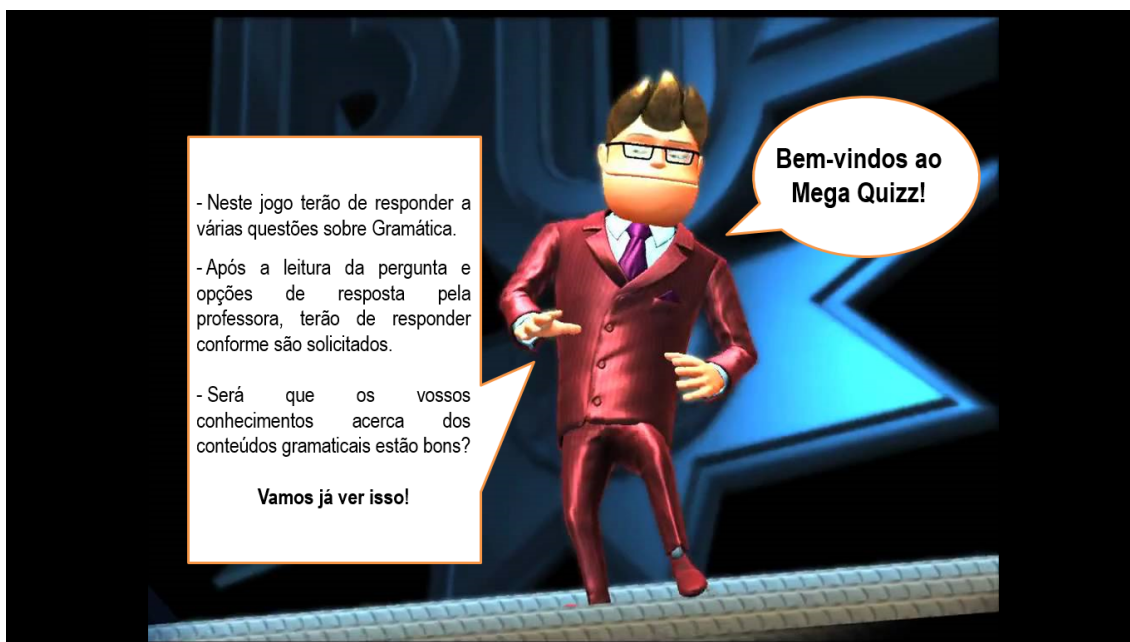


Figura 39: Jogo “Buzz”



Figura 40: Jogo “Buzz”

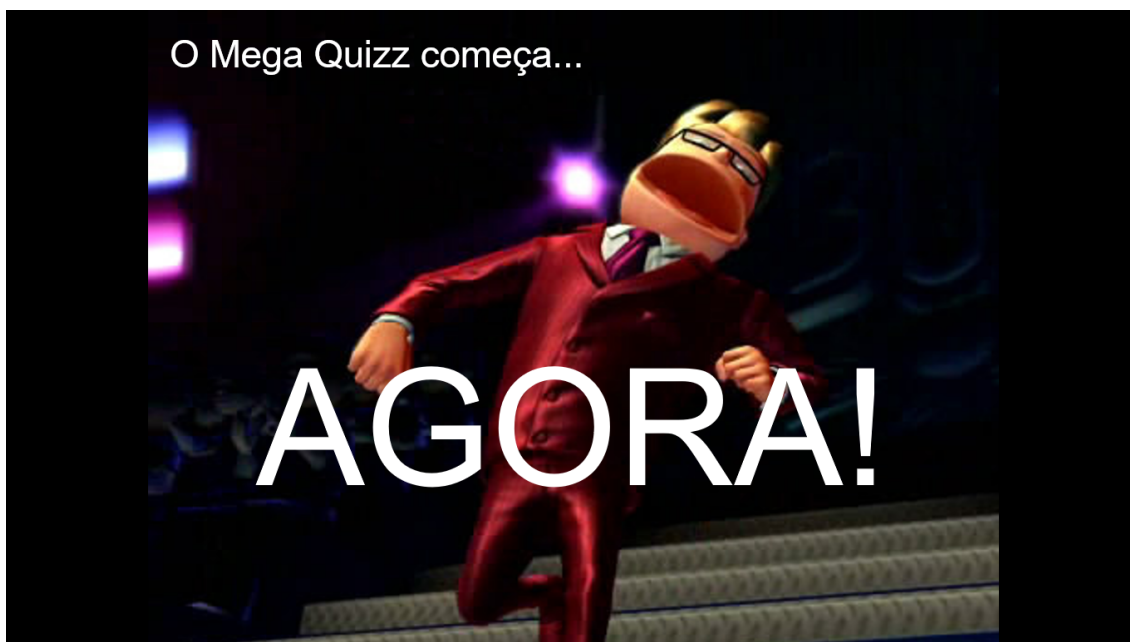


Figura 41: Jogo "Buzz"



Figura 42: Jogo "Buzz"

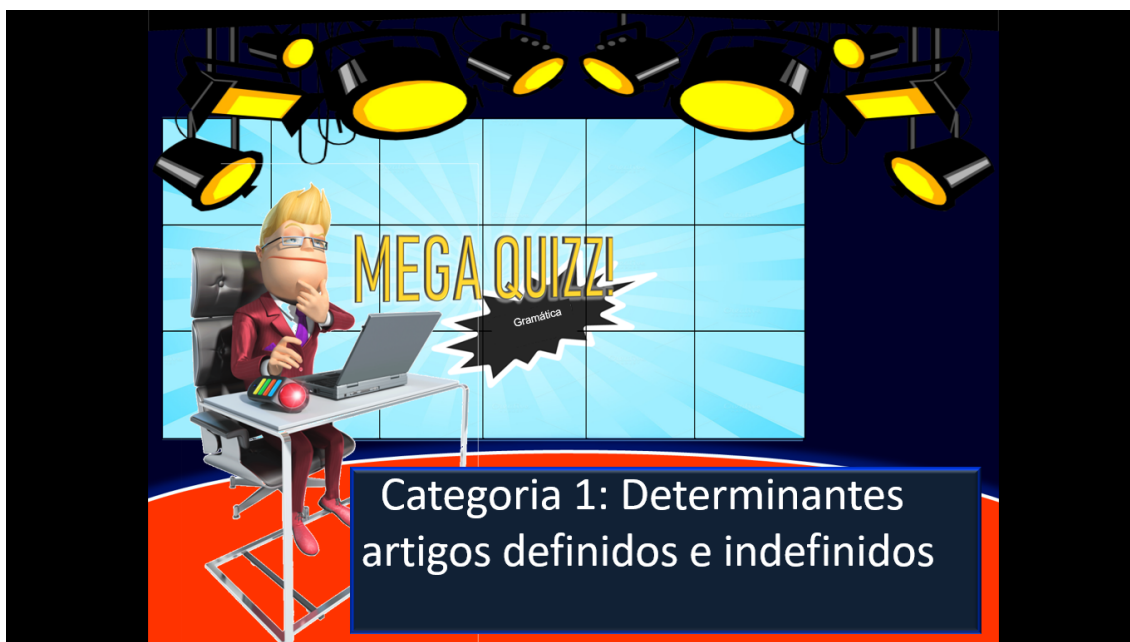


Figura 43: Jogo “Buzz”



Figura 44: Jogo “Buzz”



Figura 45: Jogo "Buzz"



Figura 46: Jogo "Buzz"



Figura 47: Jogo “Buzz”



Figura 48: Jogo “Buzz”



Figura 49: Jogo "Buzz"



Figura 50: Jogo "Buzz"



Figura 51: Jogo “Buzz”



Figura 52: Jogo “Buzz”



Figura 53: Jogo “Buzz”

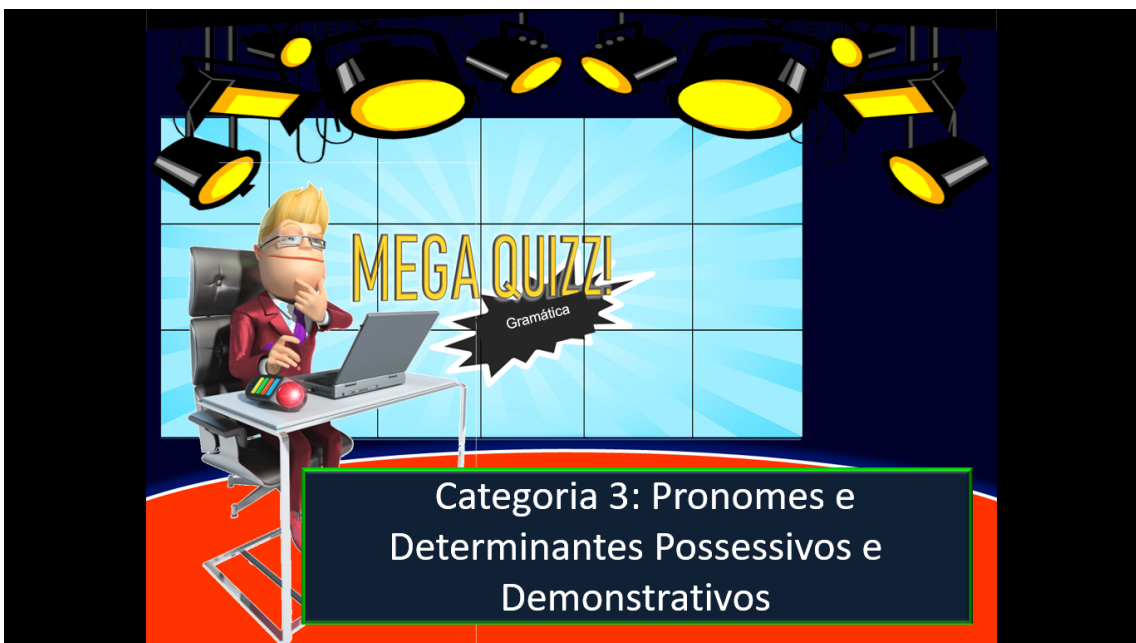


Figura 54: Jogo “Buzz”



Figura 55: Jogo "Buzz"

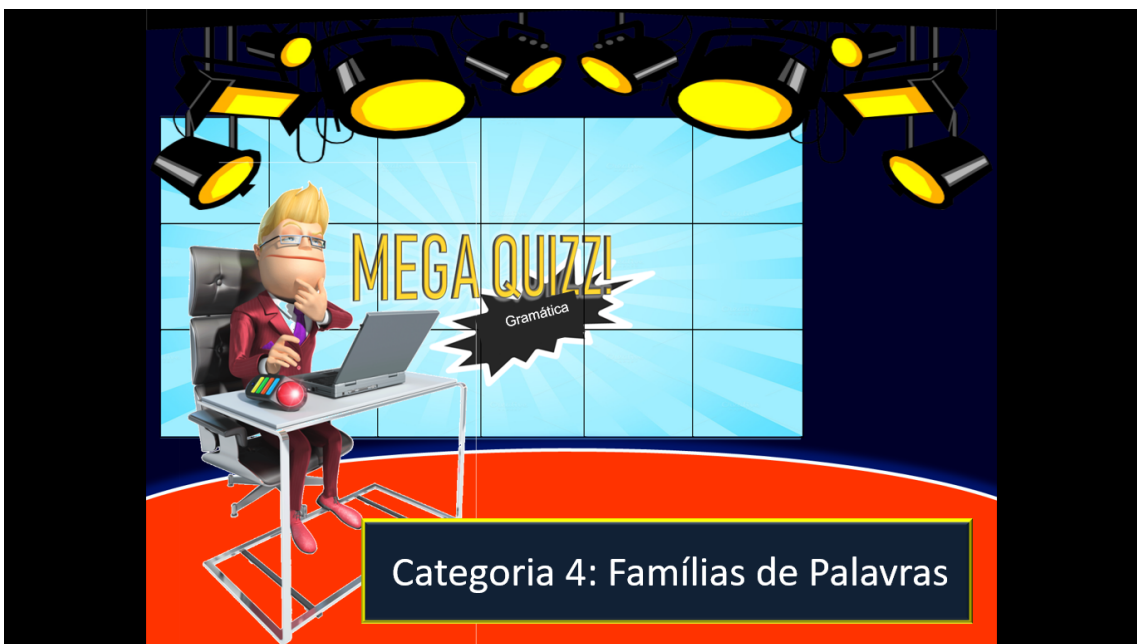


Figura 56: Jogo "Buzz"



Figura 57: Jogo "Buzz"



Figura 58: Jogo "Buzz"

Recursos aplicados na área da História e Geografia de Portugal (excertos dos jogos)



Figura 59: Jogo "O que pertence a quê?"

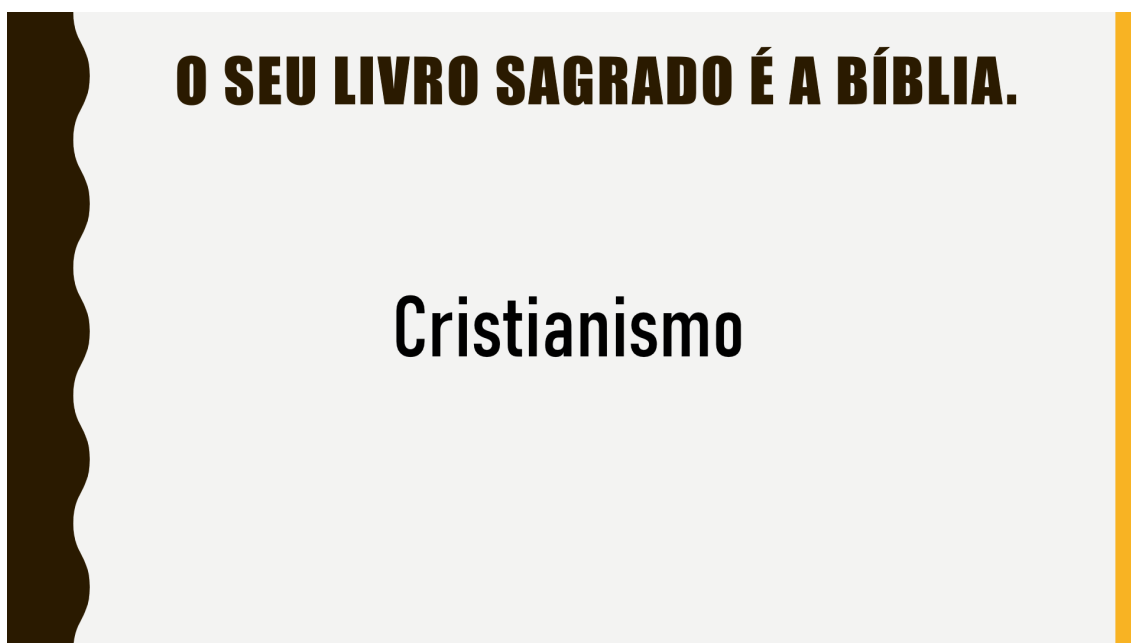


Figura 60: Jogo "O que pertence a quê?"

**É UMA RELIGIÃO MONOTEÍSTA.
ACREDITAM NUM ÚNICO DEUS.**

Islamismo e Cristianismo

Figura 61: Jogo “O que pertence a quê?”

Estes cavaleiros chamavam-se CRUZADOS.

Eram oriundos de toda a EUROPA.



O seu símbolo tem origem na CRUZ DE CRISTO.

Uns pretendiam obter a BENÇÃO e SALVAÇÃO ETERNA,
outros procuravam RECOMPENSAS MATERIAIS e ALGUM GANHO IMEDIATO.

Figura 62: Correção do jogo “Os cruzados”

<p>5. Responder a questões de interpretação;</p> <p>6. Participar nas atividades;</p> <p>7. Respeitar a professora e os colegas;</p>	<p>responsável por entregar a ficha, no final da aula, à professora, e todos os alunos que possuírem um vermelho no seu nome serão chamados à atenção. É apresentada ainda a rotina de leitura, que consiste no facto de os alunos serem autónomos na leitura e de escolherem um livro para apresentarem aos colegas. A professora irá apresentar uma ficha em que os alunos têm que se inscrever, onde se encontram as datas de cada apresentação do livro escolhido (anexo B).</p> <p>Posteriormente, e de modo a iniciar a aula, a professora dá início a um jogo denominado de o Jogo do Conhecimento. Este jogo consiste numa breve apresentação dos alunos face à professora, introduzindo conteúdos gramaticais, neste caso específico, os verbos e as suas conjugações. A professora começa, apresentando o seu nome, a sua idade e dizendo três verbos na primeira conjugação (-ar) que a caracterizem. De seguida, a professora passa uma bola de papel a um aluno</p>	<p>25</p> <p>25</p> <p>10</p> <p>25</p>		<p>segunda (-er) e terceira conjugação (-ir);</p> <p>3. Lê corretamente um texto;</p> <p>4. Refere os aspetos principais do texto;</p> <p>5. Responde corretamente a questões de interpretação;</p> <p>6. Participa, de forma correta e ordeira, nas atividades;</p> <p>7. Respeita a professora e os colegas;</p>	
--	--	---	--	--	--

	<p>e esse aluno deverá apresentar-se, caracterizando-se com três verbos na conjugação indicada pela professora. Quando chegar ao último aluno, os alunos deverão passar a bola de papel aos seus colegas, referindo um verbo que os caracterize (a quem passam a bola), consoante a ordem da professora (primeira, segunda ou terceira conjugação).</p> <p>Após terminar o jogo, a professora irá entregar aos alunos uma ficha diagnóstica (com um texto, perguntas de interpretação e com perguntas de índole gramatical), de modo a avaliar os conhecimentos dos alunos acerca da matéria a dar no decorrer do período de intervenção.</p> <p>Posteriormente, e com as fichas terminadas, a professora deverá pedir aos alunos que os mesmos abram o livro e que, em voz alta e à sua ordem, leiam o texto que se encontra presente na página 90.</p>			<p>7.1. Espera pela sua vez de intervir;</p> <p>7.2. É autónomo na realização das tarefas.</p>	
--	--	--	--	--	--

	Após a leitura do texto estar terminada, os alunos deverão responder às questões de interpretação que seguidamente se apresentam. As mesmas são corrigidas em grande grupo e no quadro.				
--	---	--	--	--	--

ANEXO F – Planificação da apresentação das escolhas da leitura autónoma

Dia: 07 de fevereiro de 2020- 5.º 4.ª					
Rotinas: Os alunos entram na sala, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o caderno diário, o livro e os materiais de escrita em cima da mesa. Abrem a lição e escrevem o sumário. Entrega da ficha de comportamento a um aluno.					
PORTUGUÊS	<u>Conteúdos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição; • Compreensão de texto; 	<u>Objetivos gerais:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários. 			
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min)	Recursos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1.Ler corretamente um texto; 2.Ler de forma audível;	Os alunos deverão dirigir-se à biblioteca, ao espaço de leitura que a mesma possui ou organizar a sala de aula.	5 20	- Livros; - Quadro; - Caneta; - Computador;	1.Lê corretamente um texto;	Grelha de observação semanal.

<p>3.Referir a informação essencial de um texto;</p> <p>4.Dar a sua opinião individual de forma ponderada;</p> <p>5.Respeitar os colegas e a professora;</p>	<p>A professora inicia a sessão pedindo a um dos alunos inscritos na rotina de leitura que se coloque no seu espaço indicado para a apresentação do livro, inicialmente definido, e que partilhe o seu livro com os restantes colegas.</p> <p>Após a apresentação do livro (indicar o título, o autor, o ilustrador e a editora), o aluno deverá lê-lo em voz alta para os seus colegas.</p> <p>Com a leitura finalizada, será realizada uma chuva de ideias acerca do livro, garantindo assim a compreensão dos colegas face à leitura realizada.</p> <p>A professora questiona algumas perguntas de cariz individual, tais como “porque gostaste do livro?” e “porque o escolheste para apresentar?”</p> <p>De seguida o processo será o mesmo, mas com o segundo aluno inscrito na rotina de leitura.</p>	<p>20</p>		<p>2.Lê de forma audível;</p> <p>3.Refere a informação essencial do texto lido;</p> <p>4.Dá a sua opinião individual de forma ponderada;</p> <p>5.Respeita os colegas e a professora;</p> <p>5.1. Espera pela sua vez de intervir.</p>	
--	--	-----------	--	--	--

	No final serão anotados mais dois nomes de alunos voluntários que realizarão a leitura no momento da seguinte semana.				
--	---	--	--	--	--

ANEXO G – Planificações do trabalho de metodologia por projeto

ANEXO G1 – Diagnóstico pré aprendizagem e “Imagens da evolução da reconquista para organizar nas grelhas”

Dia: 07 de fevereiro de 2020					
Rotinas: Os alunos entram na sala, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o caderno diário, o livro e os materiais de escrita em cima da mesa. A professora distribui a ficha de comportamentos.					
HGP	<u>Conteúdos:</u> - A reconquista Cristã.	<u>Objetivos gerais:</u> - Avaliar diagnosticamente os conhecimentos dos alunos acerca da unidade temática “A reconquista Cristã”; - Localizar no espaço e no tempo o início do processo da Reconquista Cristã.			
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min)	Recursos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação

<p>1. Localizar o percurso no mapa da Reconquista Cristã;</p> <p>2. Identificar as diferentes etapas da Reconquista Cristã;</p> <p>3. Compreender a relação entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica;</p> <p>4. Respeitar a professora e os colegas;</p>	<p>A professora inicia o tempo solicitando aos alunos que não abram os seus manuais para o exercício que se irá realizar.</p> <p>É distribuído a cada aluno uma pequena fita de papel que servirá de avaliação diagnóstica.</p> <p>Os alunos deverão completar o que lá encontram, sendo que lhes deverá ser mencionado, que mesmo que não saibam o que escrever, deverão escrever algo que associem ao tema.</p> <p>De seguida a professora lê em voz alta os resultados e realiza no quadro uma chuva de ideias com tudo o que está escrito. Se algum aluno pretender acrescentar alguma informação também o pode fazer. (registar fotograficamente após concluído)</p> <p>Antes de prosseguir com a confrontação de ideias no manual, a professora explica aos alunos que, nas próximas aulas, irá ser produzido algum material para que cada par de alunos realize um pequeno projeto</p>	<p>45</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>8</p> <p>7</p> <p>8</p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Canetas;</p> <p>- Caderno Diário;</p> <p>- Fichas de comportamento;</p> <p>- Fita de papel;</p> <p>- Livro;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>1. Localiza o percurso no mapa da Reconquista Cristã;</p> <p>2. Identifica as diferentes etapas da Reconquista Cristã;</p> <p>3. Compreende a relação entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica;</p> <p>4. Respeita a professora e os colegas;</p> <p>4.1. Respeita os momentos de intervenção da professora;</p> <p>4.2. Respeita os momentos de</p>	<p>Grelha de observação semanal;</p> <p>Fita de papel.</p>
--	---	---	--	---	--

	<p>acerca da nova unidade temática: “A reconquista Cristã”. É solicitado, de seguida, aos alunos que os mesmos abram os seus manuais na página 87. Inicia-se a leitura dos textos.</p> <p>Chegando à página 88, a professora agrupa os alunos por pares e distribui quatro imagens separadas da Península Ibérica com o avanço da reconquista. A professora solicita que os pares as ordenem segundo acham fazer mais sentido, sem colarem as imagens.</p> <p>No fim de todos os pares terem concluído a tarefa, a professora pede a alguns pares que expliquem a sua maneira de pensar para organizarem as imagens de determinada maneira.</p> <p>No fim da discussão, a professora projeta a ordem correta e explica o porquê de ser assim. É solicitado aos alunos, caso estes não tenham ordenado corretamente, que corrijam e colem nos lugares devidos.</p>	<p>9</p> <p>3</p>		<p>intervenção dos colegas;</p> <p>4.3. Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>4.4. Intervém de forma oportuna;</p> <p>4.5. Realiza as tarefas propostas pela professora.</p>	
--	---	-------------------	--	---	--

	A professora recolhe todas as produções.				
--	--	--	--	--	--

Recursos:

Figura 62: Fita diagnóstica

A Reconquista Cristã foi...

Figura 63: Imagens para ordenar e grelha de ordenação



1. ^a	2. ^a
3. ^a	4. ^a

ANEXO G2 – Ficha do “Cruzado” e “Frases síntese”


Dia: 21 de fevereiro de 2020					
Rotinas: Os alunos entram na sala, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o caderno diário, o livro e os materiais de escrita em cima da mesa. A professora distribui a um aluno a ficha de comportamento.					
HGP	<u>Conteúdos:</u> -A Reconquista Cristã.	<u>Objetivos gerais:</u> - Identificar a importância dos cruzados durante o processo de Reconquista Cristã.			
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min)	Recursos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1.Compreender o papel dos cruzados na reconquista das terras aos mouros; 2.Reconhecer as diferentes fases da reconquista cristã;	A professora inicia o tempo solicitado aos alunos que abram os manuais na página 90. É iniciada a leitura do texto. A professora vai fazendo pequenas sínteses de informação com a ajuda dos alunos à medida que a leitura é feita.	45 10 5 5	- Quadro; - Canetas; - Caderno Diário; - Projetor; - Vídeo;	1.Compreende o papel dos cruzados na reconquista das terras aos mouros; 2.Reconhece as diferentes fases da reconquista cristã;	Grelha de observação semanal;

<p>3.Reconhecer a permanência de muçulmanos nos reinos cristãos e de cristãos na zona muçulmana;</p> <p>4.Identificar o papel das seguintes personalidade no processo da reconquista cristã:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afonso VI; - D. Raimundo; - D. Urraca; - Afonso VII - D. Teresa; - D. Henrique; - D. Afonso Henriques; <p>5. Respeitar a professora e os colegas;</p>	<p>No fim da leitura do terceiro parágrafo a professora faz uma breve interpretação da imagem 10, relacionando os parentescos representados na árvore.</p> <p>Após concluída a leitura, a professora junta os alunos a pares e distribui por cada aluno uma pequena ficha de um cruzado para legendar. Os alunos deverão realizá-la, preenchendo os espaços em branco na ficha e colorindo a ilustração conforme adequado.</p> <p>De seguida é feita a correção em grande grupo da ficha através da visualização de um PowerPoint interativo.</p> <p>A professora distribui, de seguida, por cada par uma frase correspondente a uma das fases da reconquista até então já estudadas. Cada para lê a sua frase em voz alta. À medida que vá fazendo sentido as frases vão sendo organizadas no quadro por ordem, formando uma síntese de grupo do que já foi aprendido.</p>	<p>10</p> <p>5</p> <p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha do cruzado; - Texto síntese; - Grelhas de organização; - Fichas de comportamento; - Manual; - Lápis; - Borracha; 	<p>3.Reconhece a permanência de muçulmanos nos reinos cristãos e de cristãos na zona muçulmana;</p> <p>4.Identifica o papel das seguintes personalidade no processo da reconquista cristã:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afonso VI; - D. Raimundo; - D. Urraca; - Afonso VII - D. Teresa; - D. Henrique; - D. Afonso Henriques; <p>5. Respeitar a professora e os colegas;</p>	
--	---	------------------------------	--	--	--

	<p>Os alunos registam nos seus cadernos diários esta breve síntese.</p>			<p>5.1. Respeita os momentos de intervenção dos colegas; 5.2. Respeita as opiniões dos colegas; 5.3. Respeita os momentos de intervenção da professora; 5.4. Intervém de forma oportuna.</p>	
--	---	--	--	---	--

Recursos:

Figura 64: Ficha do cruzado e frases síntese

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____ 

Estes cavaleiros chamavam-se

Eram oriundos de toda a



O seu símbolo tem origem na



Uns pretendiam obter a _____ e _____
outros procuravam _____ e _____

As Astúrias serviam de refúgio para alguns Cristãos Visigodos.

Nesse lugar organizaram a sua defesa e deu-se início à Reconquista Cristã em 718.

Pelágio foi quem coordenou as tropas na Batalha de Covadonga em 722.

Foi depois aclamado Rei do primeiro reino cristão da Península Ibérica.

Apesar de conviverem nas mesmas zonas, a relação entre cristãos e muçulmanos começou a ser complicada.

Foram criadas as mourarias destinadas à habitação dos muçulmanos que não se convertiam ao cristianismo.

Os combates continuavam e, para auxiliar as batalhas, juntaram-se os cruzados.

D. Raimundo e D. Henrique recebem territórios para administrarem graças aos serviços por eles prestados enquanto cruzados.

D. Urraca e D. Teresa são prometidas a casamentos a estes bravos cruzados.

ANEXO G3 – Jogo “O que pertence a quê?”

Dia: 24 de fevereiro de 2020					
Rotinas: Os alunos entram na sala, sentam-se nos seus respectivos lugares e colocam o caderno diário, o livro e os materiais de escrita em cima da mesa. A professora distribui a um aluno a ficha de comportamento.					
HGP	<u>Conteúdos:</u> - A expansão muçulmana; - O Islamismo; - O Cristianismo.	<u>Objetivos gerais:</u> - Compreender as relações entre os muçulmanos e os cristãos na Península Ibérica; - Conhecer o Cristianismo e o Islamismo e as suas características; - Localizar acontecimentos e lugares no mapa.			
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min)	Recursos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Reconhecer as relações entre os muçulmanos e os cristãos; 2. Identificar a herança muçulmana;	A professora inicia o tempo solicitando aos alunos que abram os seus manuais na página 79. É iniciada a leitura dos primeiros dois parágrafos do manual. De seguida a professora projeta a imagem do mapa da ocupação muçulmana atualmente no mundo referindo a localização de locais importantes, nomeadamente Meca, Judeia,	90 5 15	- Quadro; - Canetas; - Caderno Diário; - Projetor; - Vídeo;	1. Reconhece as relações entre os muçulmanos e os cristãos; 2. Identifica a herança muçulmana:	Grelha de observação semanal;

<p>3. Localizar no tempo e no espaço a origem do Cristianismo e do Islamismo;</p> <p>4. Indicar os valores humanos defendidos pelo Cristianismo;</p> <p>5. Indicar os cinco pilares fundamentais do Islamismo;</p> <p>6. Respeitar a professora e os colegas;</p>	<p>Península Ibérica, Portugal... entre outros que achar pertinentes indicar.</p> <p>É prosseguida a leitura do manual até à página 83, sempre fazendo paragens para consolidar os conteúdos abordados nos textos, com a participação dos alunos, recorrendo às questões de consolidação de conhecimentos “isto é saber!”.</p> <p>Após a leitura, a professora mostra o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=iBquc6Boepc</p> <p>De seguida é feita uma pequena discussão sobre o que os alunos acham que poderá ter sido herança muçulmana na Península Ibérica. A professora vai registando as ideias no quadro. De seguida é apresentado o seguinte Power Point (encontra-se a meio da página): https://www.obichinhodosaber.com/historia-e-geografia-de-portugal-5%C2%BA-ano-a-ocupacao-muculmana/</p> <p>A professora conclui o capítulo realizando uma breve revisão do mesmo.</p> <p>De seguida, os alunos realizam um pequeno jogo em grande grupo, denominado de “O que pertence</p>	<p>15</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>- Power Point da herança Muçulmana;</p> <p>- Jogo “O que pertence a quê?”;</p> <p>- Fichas de comportamento;</p> <p>- Manual;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>- arquitetura;</p> <p>- agricultura;</p> <p>- vocabulário;</p> <p>- numeração;</p> <p>- industria.</p> <p>3. Localiza no tempo e no espaço a origem do Cristianismo e do Islamismo;</p> <p>4. Indica os valores humanos defendidos pelo Cristianismo:</p> <p>- fraternidade;</p> <p>- igualdade;</p> <p>- humildade;</p> <p>- amor a Deus.</p> <p>5. Indica os cinco pilares</p>	
---	--	---	---	---	--

	<p>a quê?”, em formato PowerPoint. As afirmações são lidas em voz alta pela professora. Cada aluno registra no seu caderno diário a pergunta e a opção que considera adequada. De seguida cada aluno revela a sua resposta e é apresentada a solução. Os alunos podem corrigir, caso tenham dado a resposta incorreta.</p>			<p>fundamentais do Islamismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alá é o único Deus; - rezar cinco vezes ao dia; - dar esmola e auxílio; - ir a Meca, pelo menos, uma vez na vida; - jejuar no mês do Ramadão. <p>6. Respeitar a professora e os colegas;</p> <p>6.1. Respeita os momentos de intervenção dos colegas;</p>	
--	--	--	--	---	--

				6.2. Respeita as opiniões dos colegas; 6.3. Intervém de forma oportuna.	
--	--	--	--	--	--

Recursos:

Figura 65: Mapa do número de Muçulmanos pelo mundo

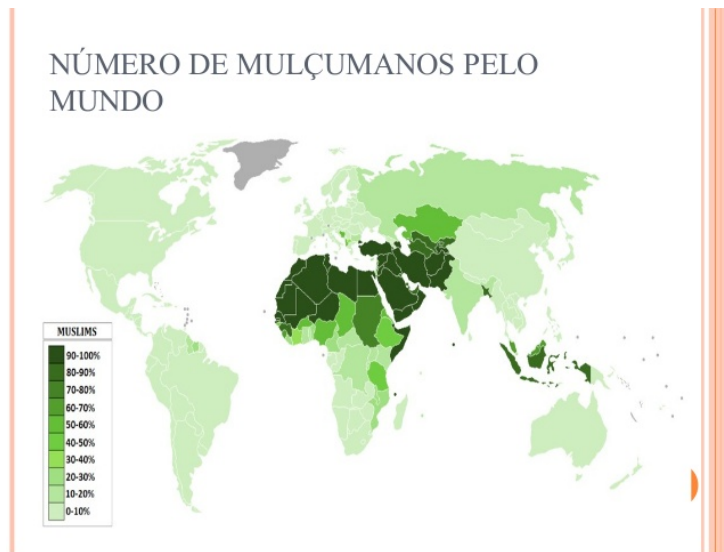


Figura 66: Jogo completo “O que pertence a quê?”



**SEGUEM OS CINCO PILARES
FUNDAMENTAIS MENCIONADOS NO
CORÃO.**

Islamismo

O SEU LIVRO SAGRADO É A BÍBLIA.

Cristianismo

**JESUS CRISTO FOI QUEM DIFUNDIU
ESTA RELIGIÃO.**

Cristianismo

**CELEBRAM 8 DATAS IMPORTANTES
NO SEU CALENDÁRIO.**

Islamismo

**MUÇULMANOS SÃO AS PESSOAS QUE
SEGUEM ESTA RELIGIÃO.**

Islamismo

**A IGUALDADE, FRATERNIDADE,
HUMILDADE E O AMOR A DEUS SÃO
DEFENDIDOS POR ESTA RELIGIÃO.**

Cristianismo

**CELEBRAM 10 DATA IMPORTANTES NO
SEU CALENDÁRIO.**

Cristianismo

**ALÁ É O NOME DO DEUS DESTA
RELIGIÃO.**

Islamismo

ACREDITAM EM ANJOS E EM SANTOS.

Cristianismo

**FOI UMA RELIGIÃO CUJOS SEGUIDORES
FORAM PERSEGUIDOS E MALTRATADOS,
DURANTE MUITOS ANOS, POR
CONTRARIAR OS IDEAIS DOS ROMANOS.**

Cristianismo

MECA É A SUA CIDADE SANTA.

Islamismo

**PARABÉNS! PROVARAM QUE SABEM O
QUE PERTENCE A QUÊ!**



ANEXO G4 – Diagnóstico pós aprendizagem e chuva de ideias.

Dia: 06 de março de 2020					
Rotinas: Os alunos entram na sala, sentam-se nos seus respetivos lugares e colocam o caderno diário, o livro e os materiais de escrita em cima da mesa. A professora distribui a um aluno a ficha de comportamento.					
HGP	<u>Conteúdos:</u> -A Reconquista Cristã.	<u>Objetivos gerais:</u> - Realizar uma linha temporal desde o início da Reconquista até à Batalha de S. Mamede;			
Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo (min)	Recursos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Identificar as prioridades de D. Afonso Henriques depois da Batalha de S. Mamede; 2. Reconhecer a importância dos Templários no processo da Reconquista Cristã;	A professora solicita aos alunos que se recordem do início da Reconquista Cristã oralmente e de seguida é realizada no quadro uma linha cronológica com os momentos importantes até à Batalha de S. Mamede (anos: 718, 722, início do século XI, 1109, 1112, 1128) De seguida é distribuído pelos alunos a mesma tira de papel que distribuiu no início da exploração do conteúdo da	90 10 20 5 10	- Quadro; - Canetas; - Caderno Diário; - Projetor; - Tira de papel; - Fichas de comportamento; - Manual; - Lápis;	1. Identifica as prioridades de D. Afonso Henriques depois da Batalha de S. Mamede; 2. Reconhece a importância dos Templários no processo da	Grelha de observação semanal;

<p>3. Relacionar a construção dos Castelos de defesa com as características naturais e físicas do espaço;</p> <p>4.Reconhecer a permanência de muçulmanos nos reinos cristãos;</p> <p>5.Identificar a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI;</p> <p>7.Delimitar o território do Condado Portucalense;</p> <p>8.Referir o alargamento de</p>	<p>Reconquista Cristã. É solicitado aos alunos que a realizem novamente recordando o que foi aprendido e explorado ao longo das últimas aulas.</p> <p>De seguida a mesma tira é recolhida e é realizada uma nova chuva de ideias com aquilo que agora sabem sobre a Reconquista Cristã, à semelhança do que teria sido realizado no início da intervenção das professoras estagiárias.</p> <p>A partir da palavra “reconquista” os alunos dirigem-se, um a um, ao quadro adicionando os conceitos que associam à reconquista Cristã, sendo que quando a vez passar por todos, quem solicitar pode acrescentar o que lhe fizer mais sentido na “nuvem” criada.</p> <p>É feito um balanço geral desde o início da intervenção das professoras estagiárias.</p>	<p>15</p> <p>30</p>	<p>- Borracha;</p>	<p>Reconquista Cristã;</p> <p>3. Relaciona a construção dos Castelos de defesa com as características naturais e físicas do espaço (rios e relevo);</p> <p>4.Reconhece a permanência de muçulmanos nos reinos cristãos;</p> <p>5.Identifica a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI;</p> <p>7.Delimita o território do</p>	
---	--	-----------------------------------	--------------------	--	--

<p>território para Sul e a progressiva autonomia política para o Condado Portucalense</p> <p>9. Respeitar a professora e os colegas;</p>				<p>Condado Portucalense;</p> <p>8. Refere o alargamento de território para Sul e a progressiva autonomia política para o Condado Portucalense</p> <p>9. Respeita a professora e os colegas:</p> <p>9.1. Respeita os momentos de intervenção dos colegas;</p> <p>9.2. Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>9.3. Respeita os momentos de</p>	
--	--	--	--	--	--

				intervenção da professora; 9.4. Intervém de forma oportuna.	
--	--	--	--	--	--

ANEXO H – Grelhas de Observação 5.º2.ª

ANEXO H1 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã

	ATIVIDADE 1 – INDIVIDUAL (ORGANIZAÇÃO DE IMAGENS DO MAPA DA RECONQUISTA CRISTÃ) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS IMAGENS)																			
	A.S.	A.M.	A.G.	A.Q.	A.A.	B.B.	B.	B.BR.	B.C.	C.B.	D.B.	D.BA.	F.L.	H.L.	J.B.	J.S.	M.G.	M.F.	N.A.	S.L.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Black	Yellow	Yellow	Yellow
Demonstra auxílio para com os colegas na	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Black	Red	Green	Yellow

correção das tarefas em grande grupo	Red	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Black	Red	Green	Yellow
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Black	Red	Green	Yellow
Respeita as regras de sala de aula	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Black	Green	Green	Green
Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Black	Green	Green	Green

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram um grande desconforto ao ser necessário justificar a sua opinião ou ir de encontro a uma ideia de um colega. Os alunos preferiam não participar a ter de explicar ou contrariar oralmente a opinião de um colega.

ANEXO H2 – Ficha dos cruzados

ATIVIDADE 2 – PARES (FICHA DOS CRUZADOS) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DA FICHA DOS CRUZADOS)																				
	A.S.	A.M.	A.G.	A.Q.	A.A.	B.B.	B.	B.BR.	B.C.	C.B.	D.B.	D.BA.	F.L.	H.L.	J.B.	J.S.	M.G.	M.F.	N.A.	S.L.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Black	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Black	Yellow	Green	Green
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Red	Green	Black	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Black	Red	Yellow	Yellow
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Black	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Black	Red	Green	Yellow
Respeita as regras de sala de aula	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Black	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Black	Green	Green	Green

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram que preferiam ter de trabalhar a pares do que em grande grupo, revelando alguma melhorias ao nível da entreaajuda e esclarecimento de dúvidas. Houve mais conversa, porém conversa positiva. Os alunos foram mais autónomos na concretização das tarefas.

Algo que também notei, e que me deixou um pouco apreensiva, foi o facto de haver alunos que não comunicavam com o seu par, acabando por realizar a tarefa sozinhos. Quando questionados ambos responderam que “não gostavam muito de fazer estes trabalhos com outras pessoas”.

De modo geral posso afirmar que para primeira tentativa de trabalho a pares não correu mal visto que todos os alunos acertaram em 100% das respostas na ficha dos cruzados, comprovado depois pela correção interativa em grande grupo.

ANEXO H3 – Fases da reconquista - síntese

	ATIVIDADE 3 – PARES (FASES DA RECONQUISTA - SÍNTESE) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DAS FASES DA RECONQUISTA)																			
	A.S.	A.M.	A.G.	A.Q.	A.A.	B.B.	B.	B.BR.	B.C.	C.B.	D.B.	D.BA.	F.L.	H.L.	J.B.	J.S.	M.G.	M.F.	N.A.	S.L.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Black	Green	Yellow	Green	Green	Green
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Red	Black	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Green	Green	Green	Red	Yellow	Black	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Black	Yellow	Red	Red	Green	Yellow
Respeita as regras de sala de aula	Green	Green	Green	Green	Green	Black	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Black	Yellow	Green	Green	Green	Green

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram um grande interesse em continuar a trabalhar com o método dos pares. Antes do início da aula questionaram se iam voltar a trabalhar a pares. Creio que o fator de competição me foi bastante útil para uma melhor adesão a este tipo de trabalho em sala de aula, já que os alunos queriam sempre ser melhores que os restantes pares. Também notei que determinados pares trocavam imensas ideias e iam buscar muita informação juntos ao manual. Penso que é necessário moderar a liderança dentro dos pares para que não haja menos participação de uns em prol da muita participação de outros alunos.

Achei bastante interessante os alunos solicitarem dar nomes aos seus pares (como por exemplo “os super tudo” e “os manos”). No fim do primeiro exercício os alunos demonstraram grande agrado na realização, em grande grupo, da ordenação das frases depois de debaterem a mesma a pares.

ANEXO H4 – Jogo “O que pertence a quê?”

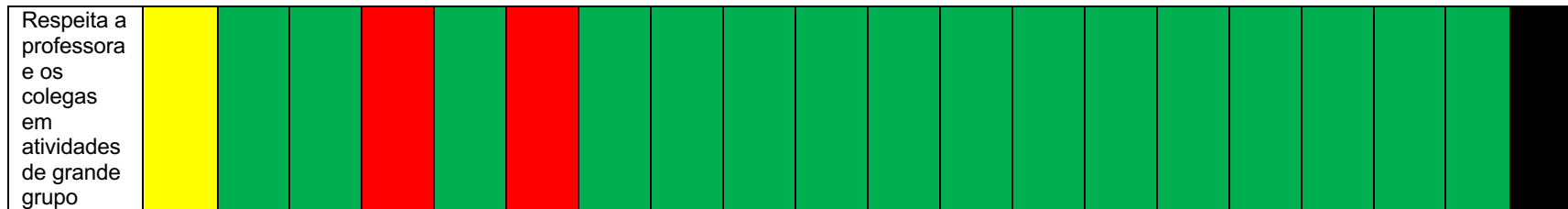
	ATIVIDADE 4 – GRANDE GRUPO (JOGO “O QUE PERTENCE A QUÊ?”)																			
	A.S.	A.M.	A.G.	A.Q.	A.A.	B.B.	B.	B.BR.	B.C.	C.B.	D.B.	D.BA.	F.L.	H.L.	J.B.	J.S.	M.G.	M.F.	N.A.	S.L.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Green	Black	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Yellow	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Yellow	Black	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Black	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Respeita as regras de sala de aula	Green	Black	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Black	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	Amarelo	Preto	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Preto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
--	---------	-------	-------	---------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Notas: apesar de ser um jogo em grande grupo os alunos pediram para ficar junto dos seus pares de trabalho de modo a poderem descobrir as respostas ao jogo juntos. O jogo decorreu de forma muito positiva sendo que os alunos demonstraram muito gosto pela atividade (os alunos bateram palmas depois do jogo). Achei muito interessante que no fim da aula os alunos pediram para voltar a trabalhar a pares porque podiam “conversar baixinho” e porque “é diferente das aulas normais”. Houve quem referisse que no inicio era estranho ter de trabalhar em conjunto, mas depois perceberam que facilita e é mais divertido.

ANEXO H5 – Chuva de ideias

ATIVIDADE 5 – GRANDE GRUPO (CHUVA DE IDEIAS)																					
	A.S.	A.M.	A.G.	A.Q.	A.A.	B.B.	B.	B.BR.	B.C.	C.B.	D.B.	D.BA.	F.L.	H.L.	J.B.	J.S.	M.G.	M.F.	N.A.	S.L.	
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Black
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Black
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Black
Respeita as regras de sala de aula	Green	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Black



LEGENDA			
SIM / PARTICIPA ATIVAMENTE	POR VEZES / PARTICIPA APENAS QUANDO SOLICITADO	NÃO / NÃO PARTICIPA	FALTOU

ANEXO I – Grelhas de Observação 5.º4.ª

ANEXO I1 – Organização de imagens do mapa da reconquista cristã

ATIVIDADE 1 – INDIVIDUAL (ORGANIZAÇÃO DE IMAGENS DO MAPA DA RECONQUISTA CRISTÃ) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS IMAGENS)																				
	A.M.	B.F.	B.G.	D.B.	G.M.	I.L.	I.C.	IO.L.	L.M.	L.B.	L.S.	M.F.	M.S.	R.S.	R.G.	R.S.	R.M.	S.M.	T.S.	T.G.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Red	Yel	Red	Yel	Yel	Yel	Yel	Red	Yel	Blk	Red	Red	Red	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Red	Yel
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Red	Red	Red	Yel	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Blk	Red	Red	Red	Yel	Yel	Red	Red	Red	Yel	Yel
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Blk	Red	Yel	Yel	Yel	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Red

Respeita as regras de sala de aula	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Black	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red
Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Black	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram pouco interesse em iniciar a dinâmica proposta e em permanecer na mesma quando havia conflitos entre os alunos. Recusaram-se justificar a sua opinião ou ir de encontro a uma ideia de um colega. Os alunos preferiam não participar a ter de comunicar com os colegas ou oralmente. A correção obteve mais atenção por parte dos alunos do que a atividade em si.

ANEXO I2 - Ficha dos cruzados

ATIVIDADE 2 – PARES (FICHA DOS CRUZADOS) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DA FICHA DOS CRUZADOS)																				
	A.M.	B.F.	B.G.	D.B.	G.M.	I.L.	I.C.	IO. L.	L.M.	L.B.	L.S.	M.F.	M.S.	R.S.	R.G.	R.S.	R.M.	S.M.	T.S.	T.G.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Red	Red	Black	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Black	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Black
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Red	Red	Black	Red	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Black	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Black
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Red	Red	Black	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Black
Respeita as regras de sala de aula	Yellow	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Black	Red	Green	Green	Yellow	Green	Red	Red	Yellow	Yellow	Black

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo																				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram que preferiam ter de trabalhar a pares do que em grande grupo. Houve mais agitação, no entanto os alunos que não se recusaram a participar não prejudicaram tanto o decorrer da atividade como na anterior. Os alunos foram mais autónomos na concretização das tarefas.

Algo que também notei, e que me deixou um pouco apreensiva, foi o facto de haver alunos que não comunicavam com o seu par, acabando por realizar a tarefa sozinhos. Os alunos troçavam daqueles que tentavam empenhar-se na atividade ou efetivamente conversar sobre o trabalho com os colegas.

ANEXO I3 – Fases da reconquista - síntese

	ATIVIDADE 3 – PARES (FASES DA RECONQUISTA - SÍNTESE) GRANDE GRUPO (CORREÇÃO DAS FASES DA RECONQUISTA)																			
	A.M.	B.F.	B.G.	D.B.	G.M.	I.L.	I.C.	IO. L.	L.M.	L.B.	L.S.	M.F.	M.S.	R.S.	R.G.	R.S.	R.M.	S.M.	T.S.	T.G.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Black	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Black	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Black	Red	Red	Yellow	Yellow	Black
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Black	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Black	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Black	Red	Red	Yellow	Yellow	Black
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Black	Green	Red	Red	Yellow	Green	Red	Red	Green	Black	Green	Black	Yellow	Yellow	Black	Red	Red	Red	Yellow	Black
Respeita as regras de sala de aula	Black	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Black	Red	Black	Green	Green	Black	Red	Red	Yellow	Yellow	Black

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Notas: durante o decorrer da atividade os alunos demonstraram interesse em continuar a trabalhar com o método dos pares. O facto de ter sido feita num formato de competição foi-me bastante útil para uma melhor adesão a este tipo de trabalho em sala de aula, já que os alunos queriam sempre ser melhores que os restantes pares. Notei que a ausência de alguns elementos em sala de aula deixou alguns alunos mais libertos para experimentarem o trabalho proposto e efetivamente tentarem trabalhar em conjunto com o colega. Houve alguns comentários do género “Ainda bem que X não está cá. Nunca me deixa a cabeça em paz.”, “Sem eles há menos confusão, professora”.

Esta foi a atividade que melhor correu desde o início do estágio e a diferença de empenho fez-se sentir. Não existiram comentários desapropriados.

ANEXO I4 – Jogo “O que pertence a quê?”

	ATIVIDADE 4 – GRANDE GRUPO (JOGO “O QUE PERTENCE A QUÊ?”)																			
	A.M.	B.F.	B.G.	D.B.	G.M.	I.L.	I.C.	IO. L.	L.M.	L.B.	L.S.	M.F.	M.S.	R.S.	R.G.	R.S.	R.M.	S.M.	T.S.	T.G.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Black	Red	Yellow	Black	Yellow	Black	Green	Red	Black	Yellow	Black	Green	Green	Yellow
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Black	Red	Yellow	Black	Yellow	Black	Green	Red	Black	Yellow	Black	Green	Yellow	Yellow
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Black	Red	Green	Black	Green	Black	Green	Red	Black	Red	Black	Yellow	Red	Yellow
Respeita as regras de sala de aula	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Green	Black	Green	Green	Black	Yellow	Black	Green	Green	Black	Green	Black	Yellow	Green	Green

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Preto	Verde	Verde	Preto	Verde	Preto	Verde	Verde	Preto	Verde	Preto	Verde	Verde	Verde
--	---------	-------	----------	---------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Notas: O jogo decorreu de forma bastante positiva sendo que os alunos demonstraram muito gosto pela atividade (os alunos bateram palmas depois do jogo, tal como na outra turma). Foi uma aula extremamente calma, muito ao contrário do que tinha sido até então. A agitação que houve foi muito positiva dado que surgira toda da atividade. Os alunos riram uns dos outros, mas sem gozo. Corrigiam-se uns aos outros dando a justificação mais correta. No fim solicitaram que falasse um bocadinho da imagem de Jesus e de Maomé, das suas roupas, costumes e tradições. Foi muito interessante perceber que o jogo lhes suscitou interessa para além do que era esperado na atividade, dado que esta era de consolidação de conteúdos previamente abordados.

ANEXO I5 – Chuva de ideias

	ATIVIDADE 5 – GRANDE GRUPO (CHUVA DE IDEIAS)																			
	A.M.	B.F.	B.G.	D.B.	G.M.	I.L.	I.C.	IO. L.	L.M.	L.B.	L.S.	M.F.	M.S.	R.S.	R.G.	R.S.	R.M.	S.M.	T.S.	T.G.
Colabora com os colegas na realização de atividades propostas	Green	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Green	Green	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Demonstra auxílio para com os colegas na correção das tarefas em grande grupo	Green	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Black	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo	Green	Green	Red	Yellow	Red	Red	Green	Red	Green	Black	Green	Red	Green	Green	Black	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
Respeita as regras de sala de aula	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Black	Yellow	Green	Green	Green	Black	Green	Red	Yellow	Green	Green

Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo																				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Notas: os alunos estavam muito agitados por causa de um incidente entre alunos numa aula anterior. Houve alguns alunos que abandonaram a sala e não chegar a participar na atividade. Alguns alunos ausentaram-se por algum tempo para irem ao diretor, tendo depois regressado. No geral a atividade correu bem, tendo sido alcançado o objetivo principal.

LEGENDA			
SIM / PARTICIPA ATIVAMENTE	POR VEZES / PARTICIPA APENAS QUANDO SOLICITADO	NÃO / NÃO PARTICIPA	FALTOU

ANEXO J – Registos do pré e pós aprendizagem

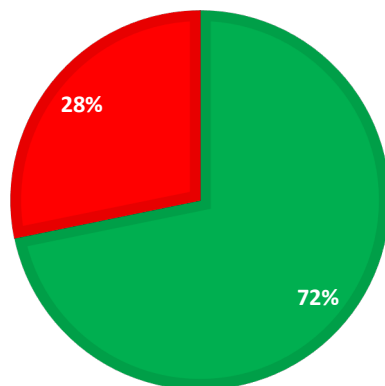
Como forma de avaliação das aprendizagens realizadas após toda a intervenção, no período de estágio com os alunos, optei por solicitar o preenchimento de uma fita sumativa. Nesta os alunos colocavam de forma sucinta os seus conhecimentos acerca do tema da Reconquista Cristã, tanto antes da intervenção como depois da mesma.

Devido ao facto de ter havido bastantes alunos que se recusaram a participar na realização da fita em período de pré aprendizagem, optei por juntar os resultados das duas turmas tanto do pré como do pós intervenção, sendo possível analisar os resultados de uma perspetiva geral.

De modo a ser mais fácil compreender os resultados obtidos, optei por definir categorias de avaliação daquilo que foram as respostas dos alunos. Em primeiro lugar importou perceber quantos alunos responderam ao questionário, sendo que a amostra total é de 39 alunos.

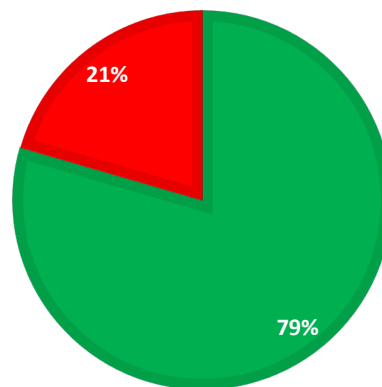
PARTICIPAÇÃO PRÉ-APRENDIZAGEM

■ Participou ■ Não Participou



PATICIPAÇÃO PÓS-APRENDIZAGEM

■ Participou ■ Não Participou



Estes resultados permitem compreender que os alunos tiveram uma maior predisposição para responder e participar na atividade depois de terem tido contacto com os conteúdos que eram abordados na fita durante as aulas de trabalho cooperativo. Muitos dos alunos afirmavam que não queriam participar na atividade pré aprendizagem por não perceberem o que estava a ser solicitado ou por não lhes “apetecer” pensar sobre o que se lembravam sobre o assunto.

Muitos afirmavam também que só iam participar “na brincadeira” pois já não se lembravam de nada. No pós aprendizagem verificou-se uma redução das não participações em 7%.

Em segundo lugar, importou avaliar a qualidade de informação colocada em cada uma das fases de avaliação. Para tal defini os seguintes critérios analisados em tabela:

- 1 - Explicou o processo de Reconquista Cristã?
- 2 - Referiu os intervenientes no processo da Reconquista Cristã?
- 3 - Datou os acontecimentos?
- 4 - Localizou geograficamente onde decorreu a Reconquista Cristã?
- 5 - Adicionou informações extra ou curiosidades?

Qualidade de informação pré aprendizagem

	1	2	3	4	5
Aluno 1	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 2	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 3	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 4	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 5	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 6	Red	Red	Yellow	Red	Red
Aluno 7	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 8	Red	Red	Red	Red	Yellow
Aluno 9	Red	Yellow	Red	Green	Red
Aluno 10	Red	Yellow	Red	Green	Yellow
Aluno 11	Red	Yellow	Red	Green	Yellow
Aluno 12	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 13	Red	Yellow	Red	Green	Yellow
Aluno 14	Red	Yellow	Red	Green	Yellow
Aluno 15	Red	Yellow	Red	Green	Red
Aluno 16	Yellow	Red	Yellow	Green	Green
Aluno 17	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 18	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 19	Red	Yellow	Red	Red	Red
Aluno 20	Red	Yellow	Red	Red	Red
Aluno 21	Red	Red	Red	Green	Red
Aluno 22	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 23	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 24	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 25	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 26	Red	Red	Red	Red	Red
Aluno 27	Red	Yellow	Red	Red	Red

Aluno 28					
----------	--	--	--	--	--

Qualidade de informação pós aprendizagem

	1	2	3	4	5
Aluno 1					
Aluno 2					
Aluno 3					
Aluno 4					
Aluno 5					
Aluno 6					
Aluno 7					
Aluno 8					
Aluno 9					
Aluno 10					
Aluno 11					
Aluno 12					
Aluno 13					
Aluno 14					
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17					
Aluno 18					
Aluno 19					
Aluno 20					
Aluno 21					
Aluno 22					
Aluno 23					
Aluno 24					
Aluno 25					

Aluno 26					
Aluno 27					
Aluno 28					
Aluno 29					
Aluno 30					
Aluno 31					

LEGENDA		
REFERIU CORRETAMENTE	MENCIONOU DE FORMA INCOMPLETA	NÃO REFERIU / REFERIU INCORRETAMENTE

Após a organização dos dados em tabela é possível compreender que houve uma evolução muito positiva em todos os critérios a serem avaliados.

Relativamente ao primeiro critério, referente à explicação do processo da reconquista cristã, esta notou um crescimento em mais seis respostas onde foi mencionado o processo de forma correta ou de forma incompleta. No que diz respeito ao segundo tópico relacionado com os intervenientes no processo da Reconquista Cristã, esta somou mais 17 surpreendentes respostas, onde os alunos referiram os intervenientes de forma correta ou incompleta, sendo que na maioria dos casos se esqueciam apenas de mencionar um dos opositores. Em relação à datação dos eventos durante a Reconquista Cristã, esta subiu em sete respostas, sendo que apenas uma destas estava parcialmente incorreta. No que concerne à identificação da localização geográfica onde esta decorreu, os resultados demonstram que mais 14 alunos responderam à questão sendo que, novamente, apenas um aluno deu a resposta de forma incompleta. Esta categoria é a que nota um crescimento mais positivo, tendo em conta o número de menções a mais realizadas e atendendo ao facto de apenas uma resposta não estar completa. Por fim, no que respeita ao acréscimo de curiosidades ou

informações extra, mais oito alunos colocaram, maioritariamente incompletas, questões curiosas que procurei transmitir em todas as aulas de trabalho cooperativo.

Este exercício permitiu compreender que nenhum aluno mencionou menos informações do que havia identificado previamente e que muitos adicionaram informação correta e completa às suas repostas. Como anteriormente mencionado, os conhecimentos avaliados foram todos desenvolvidos em contexto de trabalho cooperativo o que permite compreender que os conteúdos desenvolvidos neste paradigma terão tido uma influência direta no conhecimento demonstrado dos alunos.

ANEXO K – Resultados obtidos nas Fitas diagnósticas de pré e pós aprendizagem

Diagnóstico - Pré aprendizagem								Diagnóstico - Pós aprendizagem							
ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas						TOT	ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas						TOT
		OE								OE					
		1	2	3	4	5				1	2	3	4	5	
		PERG	COT	PERG	COT	PERG				COT	PERG	COT	PERG	COT	
1		0	0	0	2	0	2,0	1		0	2	0	2	0	4,0
2		0	0	0	2	0	2,0	2		1	2	2	2	0	7,0
3		0	0	0	0	0	0,0	3		2	2	2	2	0	8,0
4		0	0	0	2	0	2,0	4		0	2	2	2	1	7,0
5		0	0	0	0	0	0,0	5		1	2	2	2	0	7,0
6		0	0	1	0	0	1,0	6		0	2	1	2	0	5,0
7		0	0	0	0	0	0,0	7		2	2	2	2	2	10,0
8		0	0	0	0	1	1,0	8		2	2	2	2	2	10,0
9		0	1	0	2	0	3,0	9		0	2	0	2	0	4,0
10		0	1	0	2	1	4,0	10		0	1	0	2	1	4,0
11		0	1	0	2	1	4,0	11		1	1	2	2	1	7,0
12		0	0	0	0	0	0,0	12		0	0	0	2	0	2,0
13		0	1	0	2	1	4,0	13		0	2	0	2	1	5,0
14		0	1	0	2	1	4,0	14		0	1	0	2	1	4,0
15		0	1	0	2	0	3,0	15		0	1	0	2	1	4,0
16		1	1	1	2	2	7,0	16		2	2	2	2	2	10,0
17		0	0	0	2	0	2,0	17		0	1	0	2	1	4,0
18		0	0	0	2	0	2,0	18		0	1	0	2	1	4,0
19		0	1	0	0	0	1,0	19		0	2	0	2	0	4,0
20		0	1	0	0	0	1,0	20		0	1	0	2	1	4,0
21		0	0	0	2	0	2,0	21		0	1	0	2	1	4,0
22		0	0	0	0	0	0,0	22		0	2	0	2	0	4,0
23		0	0	0	0	0	0,0	23		0	1	0	1	0	2,0
24		0	0	0	0	0	0,0	24		0	2	0	2	2	6,0
25		0	0	0	0	0	0,0	25		0	0	0	0	0	0,0
26		0	0	0	0	0	0,0	26		0	2	0	0	0	2,0
27		0	1	0	0	0	1,0	27		0	1	0	0	0	1,0
28		0	0	0	2	0	2,0	28		0	0	0	2	0	2,0
Pont obtida		1	10			7	1,7	29		0	0	0	0	0	0,0
Pont máxima		56	56	56	56	56		30		0	1	0	2	0	3,0
Taxa de sucesso - pergunta		1,8	17,9	0,0	0,0	12,5		31		0	2	0	2	1	5,0
Taxa de sucesso - objetivo específico		1,8	17,9		0,0	12,5		Pont obtida		11	43	17	53	19	4,6
Taxa de sucesso - OG		10,7						Pont máxima		62	62	62	62	62	
								Taxa de sucesso - pergunta		17,7	69,4	27,4	85,5	30,6	
								Taxa de sucesso - objetivo específico		17,7	69,4		85,5	30,6	
								Taxa de sucesso - OG		39,2					

ANEXO L – Resultados obtidos no Teste de Avaliação

TESTE DE AVALIAÇÃO		QUESTÕES/COTAÇÕES															
TURMA:	1ª 2º P																
DATA:	14/02/20	1.1.	1.2.	1.3.	1.4	2.1	2.2	3	4	5	5.1	6.1	6.2	6.3	6.4	7	TOTAL
Nº	NOME DO ALUNO	4	6	4	8	8	5	6	6	4	6	6	8	12	9	8	100
1		0	2	0	0	2	0	6	4	0	0	0	0	8	9	1	32
2		4	0	1	1	6	0	4	6	0	0	6	2	4	9	8	51
3		4	6	4	8	8	5	6	0	4	6	4	8	12	9	8	92
4		4	6	0	0	6	0	6	6	4	0	6	0	12	9	8	67
6		4	3	2	3	2	2	6	3	0	3	3	4	12	9	4	60
7		4	4	1	3	2	0	5	4	0	2	0	0	12	9	8	54
8		4	3	2	3	2	2	6	3	0	3	3	4	12	9	4	60
9		4	4	3	2	0	0	0	6	0	4	0	0	8	0	8	39
11		0	0	0	8	4	5	4	6	0	0	0	8	12	6	6	59
12		4	6	4	6	4	5	6	6	4	6	0	3	12	9	8	83
13		4	6	4	0	4	0	6	6	4	6	6	5	12	9	8	80
14		4	2	4	4	4	5	6	4	4	6	0	0	12	4	8	67
16		4	6	0	6	8	0	4	6	0	6	0	4	8	9	6	67
17		4	5	2	0	8	5	0	3	6	3	6	0	12	9	4	67
18		0	2	0	4	3	0	6	6	4	6	6	4	12	9	6	68
19		4	6	4	0	0	0	6	6	0	0	6	4	12	3	7	58
20		4	6	4	0	4	0	2	6	4	6	2	0	2	9	8	57
21		4	6	4	4	8	5	6	6	4	4	6	8	12	6	8	91
PONTUAÇÃO OBTIDA		60	73	39	52	75	34	85	87	38	61	54	54	186	136	118	1152
PONTUAÇÃO MÁXIMA		72	108	72	144	144	90	108	108	72	108	108	144	216	162	144	1800
Taxa de sucesso - pergunta		83,3	67,6	54,2	36,1	52,1	37,8	78,7	80,6	52,8	56,5	50	37,5	86,1	84	81,9	média 64%
Taxa de sucesso		62,6															