



**O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio:
Experiências de participação dos alunos na construção de
conhecimento.**

Andreia Filipa Farroco Santana

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do 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

2018



**O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio:
Experiências de participação dos alunos na construção de
conhecimento.**

Andreia Filipa Farroco Santana

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do 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: Prof^ª. Doutora Bianor Valente
Coorientadora: Prof^ª. Doutora Maria João Hortas

2018

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão por todo o apoio, compreensão, carinho e paciência que tiveram ao longo destes 5 anos! Bem sei que não foi fácil!

Ao Sid, o meu melhor amigo de quatro patas, por ser um verdadeiro companheiro durante este percurso.

À minha tia por me acompanhar sempre de perto durante estes 5 anos.

À Catarina e à Diana por alegrarem os meus dias com os disparates mais tontos de sempre.

À Milene Garcia por me ter acompanhado durante este último ano e pelo trabalho cooperativo que desenvolvemos.

À Susana por ser uma pessoa com um coração do tamanho do mundo e por toda a compreensão e partilha de conhecimentos!

Às minhas orientadoras, a professora doutora Bianor Valente e professora doutora Maria João Hortas que foram incansáveis durante todo o processo de construção deste estudo.

Um especial agradecimento à professora Maria João Hortas por me ter “adotado” a mim e à Milene durante a prática no 1.º e 2.º CEB, por ouvir os nossos desabafos, por nos encorajar a ser melhores pessoas e melhores profissionais.

Ao Pedro por todo o amor, pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis, pela compreensão, pelo carinho e, acima de tudo, por acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidei.

A todos um MUITO OBRIGADO!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo.

O trabalho realizado consiste na descrição e reflexão sobre a prática desenvolvida nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. No presente documento é apresentado, também, um estudo desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulado de *O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio: Experiências de participação dos alunos na construção de conhecimento*. Este estudo emerge da problemática: *Em que medida o recurso ao meio local como laboratório didático permite ampliar o conhecimento dos alunos sobre o meio, envolvendo-os na construção de conhecimento?* Como principais objetivos definem-se: (i) descrever as opções tomadas com vista à gestão do currículo contextualizado no meio local; (ii) caracterizar as perceções iniciais e finais dos alunos sobre o conceito de meio local (tanto ao nível conceptual como representativo) e as potencialidades do recurso ao mesmo; (iii) identificar as aprendizagens reportadas pelos alunos, resultado dos processos de participação/envolvimento na exploração do meio local. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, recorrendo a procedimentos próximos das etapas definidas na metodologia de investigação-ação.

Os resultados obtidos permitem destacar que o uso do meio local como laboratório didático requer do professor um exercício organizado em quatro etapas fundamentais: análise dos conteúdos programáticos; exploração do meio local; seleção dos locais adequados para o trabalho de campo e visitas de estudo; e, contextualização das estratégias e atividades no meio local. Os resultados das aprendizagens realizadas com as crianças, nas estratégias e atividades planificadas, revelam que o meio local quando potencializado como laboratório didático permite o envolvimento ativo dos alunos na construção de conhecimento em Estudo do Meio.

Palavras-chave: Meio local, Laboratório didático, Visitas de estudo, Trabalho de campo, Estudo do Meio.

ABSTRACT

The presenting report was developed within the framework of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle.

The work consists on the description and reflection on the practice developed in the contexts of 1st and 2nd Cycles of Basic Education. This document also presents a study developed in the context of the 1st Cycle of Basic Education, entitled *The local environment as a didactic laboratory in the study of the Study Environment: Experiences of student participation in the construction of knowledge*. This study emerges from the problematic: *To what extent the use of the local place as a didactic laboratory enlarge students' knowledge about the local place, involving them in the construction of knowledge?* As main objectives are defined: (i) to describe the options taken with the view to management the contextualised curriculum in the local environment; (ii) characterize students initial and final perceptions of the concept of local environment (both at the conceptual and representative levels) and the potential of the resource; (iii) identify the learnings reported by the students, result of the participation processes and involvement in the exploration of the local environment. The adopted methodology has a qualitative nature, resorting to procedures close to the stages defined in the research-action methodology.

The results show that the use of the local place as didactic laboratory requires the teacher to perform an exercise organized in four fundamental stages: analysis of the programmatic contents; exploitation of the local environment; selection of suitable sites for field work and study visits; and, contextualization of strategies and activities in the local environment. The results of the learning activities carried out with the children, in the strategies and planned activities, reveal that the local environment, when empowered as a didactic laboratory, allows the active involvement of students in the construction of knowledge in the Study of the Environment.

Keywords: Local Place, Didactic Laboratory, Field Trips, Fieldwork, Study of the Environment.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA.....	2
PARTE I.....	5
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	5
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.ºCEB.	5
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1ºCEB	10
2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	15
PARTE II.....	19
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	20
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO.....	21
4.1. O meio local como laboratório didático.....	21
4.2. Como é que se pode explorar o meio local?	24
4.3. De que modo as visitas de estudo e o trabalho de campo concorrem para a construção de conhecimento em Estudo do Meio?	26
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	27
5.1. Explicitação de alguns aspetos relevantes.....	27
5.2. Gestão do currículo contextualizado no meio local	28
5.3. Perceções iniciais e finais dos alunos sobre o meio local	32
5.4. Aprendizagens reportadas pelos alunos através do meio local	44
CONCLUSÃO	46
REFLEXÃO FINAL	48
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS.....	54

Anexo A. Guião da entrevista realizada aos Diretores de Turma (2.ºCEB)	55
Anexo A1. Guião da entrevista realizada à Professora titular de turma (1.ºCEB)	56
Anexo B. Questionário aplicado após cada visita de estudo.	57
Anexo B1. Questionário aplicado no final da intervenção.	58
Anexo C. Exemplo das grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI de 2.ºCEB	60
Anexo D. Rotinas implementadas em 1.ºCEB.....	62
Anexo D1. Evidências de algumas rotinas implementadas em 1.ºCEB.....	64
Anexo E. Exemplo das grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI de 1.ºCEB.....	65
Anexo F. Identificação das categorias emergentes.....	67
Anexo G. Planificação da visita de estudo ao Rio Tejo	68
Anexo G1. Guião da visita de estudo ao Rio Tejo.....	72
Anexo G2. Registos fotográficos da visita de estudo ao Rio Tejo	80
Anexo H. Planificação da visita de estudo à Pedreira do Alvito.....	81
Anexo H1. Guião da visita de estudo à Pedreira do Alvito	83
Anexo H2. Registos fotográficos da visita de estudo à Pedreira do Alvito.....	89
Anexo I. Planificação da visita de estudo ao Planetário	90
Anexo I1. Guião da visita de estudo ao Planetário.....	94
Anexo I2. Registos fotográficos da visita de estudo ao Planetário	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Freguesias do concelho de Lisboa.....	29
Figura 2. Imagem de satélite da freguesia de Alcântara	30
Figura 3. Nuvem de palavras sobre o conceito inicial de meio local.....	32
Figura 4. Resposta inicial de dois alunos sobre o meio local é... ..	33
Figura 5. Itinerários do percurso Casa-Escola	34
Figura 6. Mapas mentais do bairro.....	34
Figura 7. Itinerários do percurso Rio Tejo-Casa.....	35
Figura 8. Notas de campo registadas após a realização da atividade (24/04/2018).....	36
Figura 9. Notas de campo registadas no dia da visita de estudo ao Rio Tejo (23/04/2018)	37
Figura 10. Itinerários do percurso Pedreira do Alvito- Casa.	38
Figura 11. Itinerários do percurso Planetário-Escola.....	40
Figura 12. Notas de campo registadas no dia após estudo ao Planetário (22/05/2018) ..	40
Figura 13. Itinerários do percurso Escola-Casa.	41
Figura 14. Nuvem de palavras sobre o conceito final de meio local.	42
Figura 15. Respostas final de quatro alunos sobre o que é o meio local.....	43
Figura 16. Respostas sobre as aprendizagens realizadas.	44
Figura 17. Conceito de meio local antes e após a intervenção.	45
Figura 18. Respostas sobre a importância das visitas de estudo.....	46
Figura 19. Exemplo de grelha de avaliação do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB	60
Figura 20. Exemplo de grelha de avaliação do segundo objetivo geral de 2.ºCEB	60
Figura 21. Exemplo de grelha de avaliação do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB	61
Figura 22. Canto da brincadeira.....	64
Figura 23. Registos de turma.....	64
Figura 24. Canto da leitura.....	64
Figura 25. Ler, Contar e Mostrar.....	64
Figura 26. Tempo de Trabalho Autónomo.....	64
Figura 27. Exemplo de grelha de avaliação do primeiro objetivo geral de 1.ºCEB	65

Figura 28. Exemplo de grelha de avaliação do segundo objetivo geral de 1.ºCEB	65
Figura 29. Exemplo de grelha de avaliação do terceiro objetivo geral de 1.ºCEB	66
Figura 30. Observação e análise do Rio Tejo e das características do meio envolvente.	80
Figura 31. Realização do guião da visita de estudo ao Rio Tejo.	80
Figura 32. Observação e análise da pedreira.	89
Figura 33. Realização do guião da visita de estudo à Pedreira do Alvito.	89
Figura 34. Realização do guião da visita de estudo ao planetário.	102
Figura 35. Observação do meio envolvente ao planetário.	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades 2.ºCEB.....	7
Tabela 2. Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação 2.º CEB.	9
Tabela 3. Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB.....	12
Tabela 4. Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação 1.º CEB. .	14
Tabela 5. Conteúdos por lecionar na disciplina de EM.....	29
Tabela 6. Conteúdos programáticos e adequação dos locais.	31
Tabela 7. Conteúdos de EM explorados a partir do meio local.	31
Tabela 8. Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados nas primeiras atividades.....	34
Tabela 9. Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Rio Tejo-Casa	35
Tabela 10. Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Pedreira do Alvito- Escola.	38
Tabela 11. Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Planetário-Escola.	39
Tabela 12. Diversidade de categorias e número de elementos representados em todas as atividades.	41
Tabela 13. Guião das entrevistas realizadas aos diretores de turma.	55
Tabela 14. Guião da entrevista realizada à professora titular de turma.....	56
Tabela 15. Rotinas implementadas no 1.ºCEB	62
Tabela 16. Identificação das categorias emergentes.	67

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB	Segundo Ciclo do Ensino Básico
EM	Estudo do Meio
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PI	Projeto de Intervenção
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Precoce
UEEA	Unidade de Ensino para o Espectro do Autismo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES 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 surge o presente relatório.

As principais finalidades desta unidade curricular consistem em “compreender o funcionamento das escolas de 1.º e 2.º Ciclos do EB”, “analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual”, “conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular”, “conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas” e, ainda, “refletir sobre a ação” (FUC, PES II, pp.1-2, 2017-18), deste modo todo o trabalho desenvolvido concorreu para estes objetivos, tendo culminado no presente documento.

Com este relatório pretende-se caracterizar, descrever e analisar o percurso realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada decorrida no 1.º e 2.º CEB. (1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico) que se desenvolveu em duas escolas com diferentes características. Além disto pretende-se ainda apresentar o estudo investigativo realizado no 1.ºCEB, cujo tema se situa na área disciplinar de Estudo do Meio (EM) e se intitula de *O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio: Experiências de participação dos alunos na construção de conhecimento*.

No que respeita à estrutura do presente trabalho, este encontra-se organizado em cinco pontos distintos. Após a introdução, na qual se apresenta a estrutura do relatório, segue-se um primeiro ponto, onde se apresenta a metodologia adotada e são fundamentadas as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados mobilizados para a construção deste documento. Posteriormente, num segundo ponto, é realizada a caracterização sintética da prática desenvolvida no 2.ºCEB e no 1.ºCEB e, ainda, é efetuada a uma análise crítica de toda a intervenção. Num terceiro ponto, é concretizada a contextualização do estudo, na qual se apresenta a problemática e são definidos objetivos e questões investigativas. Seguidamente, num quarto ponto, é elaborado o enquadramento teórico do estudo *O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio*. No quinto ponto, é feita a apresentação e discussão de resultados do estudo e,

ainda, as conclusões que permitem dar resposta à problemática enunciada. Posteriormente é realizada uma reflexão final, na qual se procura explicitar o contributo da PES II para o desenvolvimento de competências profissionais. Por fim, são listadas as referências bibliográficas utilizadas durante a construção do presente documento, complementadas pelos anexos.

1. METODOLOGIA

Em conformidade com Coutinho (2016), realizar uma atividade de investigação “pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação” (p.6). Deste modo, depreende-se que a metodologia utilizada para a recolha e tratamento de dados é crucial para que a investigação seja bem-sucedida. A natureza do presente estudo é qualitativa e aproxima-se da metodologia de investigação-ação que, de acordo com Ellitott (1991), pode ser definida como “the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it” (p.60).

No decorrer do **período de intervenção educativa** em ambos os ciclos foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, sendo estas de carácter direto e indireto. Segundo Ketelle e Roegiers (1999) a observação direta “tem por objeto principal [a observação de] *comportamentos observáveis*”, situando-se “essencialmente no presente”, assim esta constitui um processo que permite recolher informação sobre determinado objeto (p.25). Esta técnica foi fundamental para reunir informação suficiente para a caracterização dos contextos em que decorreu a prática. Além da observação direta recorreu-se à entrevista (ver Anexo A), dado que esta constitui uma técnica de recolha de informações que compreende “conversas orais, individuais . . . com pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetos da recolha de informações” (idem, p. 18). As entrevistas realizadas foram semidirigidas, uma vez que estas foram diretivas, particularmente, no que respeitou aos

temas e objetivos da recolha da informação e, concomitantemente, não diretivas no interior de cada um dos temas (Ketelle & Roegiers, 1999). A pesquisa documental é uma técnica que privilegia o uso da informação em documentos já existentes. Os documentos alvo de análise poderão ser de diferentes tipos: oficiais, públicos e/ou privados. Para realizar a caracterização e adequar a prática aos contextos recorreu-se à análise de documentos como os projetos educativos de agrupamento, processos individuais dos alunos e consulta de arquivos em fontes de informação bibliográfica (livros e textos). Após a recolha dos dados sobre os contextos educativos, tornou-se necessário realizar o tratamento da informação, para o efeito foi efetuada a análise de conteúdo. Os resultados desta análise foram representados em grelhas de observação o que possibilitou a sistematização dos dados, permitindo aceder às fragilidades, potencialidades e interesses das turmas, desta forma foi possível conhecer melhor os contextos educativos e adequar a prática aos mesmos.

Para a realização do presente **estudo** foram, também, utilizadas técnicas de recolha de dados de carácter direto e carácter indireto. A observação direta foi a técnica de recolha privilegiada durante a realização do estudo, uma vez que esta tem por objeto principal [a observação de] *comportamentos observáveis*” (Ketelle & Roegiers, 1999, p.25) e situa-se no presente, tal como já foi referido acima. Esta técnica requer um ‘*acto de atenção*’ que permita olhar a realidade, servindo-se dos diferentes sentidos, e por esse motivo é adequada à recolha de dados não verbais como os comportamentos, atitudes, modos de estar (idem). A observação deu origem às notas de campo, que constituíram um instrumento de elevada relevância, uma vez que foi a partir destas que se pode posteriormente consultar a informação recolhida. As notas de campo foram, essencialmente, de carácter substantivo, dado que estas “consistem num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa” (Burgess, 2001, p. 182). Além da observação direta foram utilizadas outras técnicas de recolha de dados como o inquérito por questionário, esta técnica consiste em colocar um conjunto de questões relativas a determinado conteúdo, a um grupo de indivíduos. No caso do presente estudo as questões colocadas foram relativas ao “nível de conhecimentos [e] de consciência [que os alunos tinham] de acontecimento[s]” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188), nomeadamente, das visitas de estudo e trabalho de campo realizados. Os

questionários realizados constituíram uma técnica de recolha de dados indireta. As perguntas efetuadas nos questionários (ver Anexo B) foram de natureza aberta. De forma a recolher informações para o presente estudo recorreu-se, ainda, à análise de conteúdo que, neste caso, foi orientada para as produções gráficas dos alunos. Em conformidade com Coutinho (2016), a análise de conteúdo é realizada para “extrair sentido” (p.217) de tudo aquilo que é escrito e/ou desenhado. Existem dois tipos de análise de dados, a que foi utilizada para o presente trabalho teve um caráter ‘*exploratório*’, uma vez que da análise das produções gráficas dos alunos surgiram categorias emergentes. Após a recolha dos dados, tornou-se necessário realizar o tratamento da informação, para o efeito foram realizadas tabelas e nuvens de palavras.

Neste estudo participaram 24 alunos de uma turma de 3.º ano do 1.ºCEB, caracterizada na parte um deste trabalho, com idades entre os 8 e os 11 anos. A turma era constituída por 14 raparigas e 10 rapazes.

Por fim é importante mencionar que durante a realização do estudo se adotaram princípios éticos como a adoção de atitudes e comportamentos devidamente enquadrados com o exercício da profissão docente, respeitando sempre o exercício profissional da professora titular, para que se gerasse com facilidade um ambiente de trabalho baseado na cooperação e confiança mútuas; a promoção da entreaajuda foi outro dos fatores chave, dado que saber trabalhar em equipa, será hoje e sempre, fundamental; assegurar que a individualidade de cada criança e o princípio do direito à diferença eram respeitados por todo e qualquer indivíduo, bem como, garantir a confidencialidade e anonimato de informações sobre os alunos e respetivas famílias (por exemplo, o nome dos alunos, escola e agrupamento não figurarem nos documentos escritos) de forma a evitar intromissões não desejadas e devassa da vida privada das mesmas.

PARTE I

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

De modo a que seja possível repensar e analisar toda a intervenção realizada ao longo da unidade curricular de PES II é impreterível efetuar a caracterização dos contextos educativos, nos quais decorreu a prática, nomeadamente, no que é relativo aos contextos, às escolas, às turmas e a todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, de seguida, é apresentada uma descrição sintética da prática desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, seguindo-se-lhe uma análise crítica sobre a mesma.

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.ºCEB

A intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB decorreu em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Lisboa que pertence a um agrupamento de escolas público. O agrupamento abrange as valências de Pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, Ensino Secundário, Cursos Tecnológicos e de Ensino Profissional.

A escola/ agrupamento

A população escolar que frequenta este agrupamento é, maioritariamente, residente nas freguesias de S. Domingos de Benfica e das Avenidas Novas. Contudo, também se verificava a procura do agrupamento por famílias que residem noutras freguesias/concelhos e que trabalham na área de influência do agrupamento e, ainda, por famílias que necessitam de uma resposta educativa especializada, dado que existem duas Unidades de Ensino Estruturado para a população com Espectro do Autismo (UEEA). No que se refere à visão do educador/professor este é encarado como agente educativo que tinha um “sério compromisso a honrar, funcionando como modelo(s) para as crianças e jovens” (Projeto Educativo, AEL, p. 3). O agrupamento vê a instituição escola como um meio para a formação de “pensamentos e identidades” (idem, p. 4),

tendo como principal finalidade a “Educação do Homem” (idem, p. 4). Desta forma, é perceptível que o agrupamento de escolas possui uma visão humanista do ensino, procurando alcançar a excelência e percecionando a escola como principal agente de mudança. No que é relativo aos valores do agrupamento verificou-se que este se pauta pelos valores de liberdade, cidadania, tolerância e trabalho. A principal missão do agrupamento é a de prestar um serviço educativo que proporcione o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade das crianças e jovens que o frequentam contribuindo para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e que valorizem a dimensão humana do trabalho, potenciando a sua integração plena na sociedade” (Projeto Educativo, AEL, p. 5).

A prática dos professores de Português e de História e Geografia de Portugal

Ao longo do período de observação constatou-se que ambos os professores privilegiavam o método expositivo, utilizando o manual escolar e o portal da escola virtual como recursos principais. No domínio do Português os professores tinham uma única rotina: a apresentação de um poema trazido por um aluno no início de cada aula. Já na disciplina da História e Geografia de Portugal não existia nenhuma rotina. No que é relativo à interação professor-alunos foi possível verificar que ambos os docentes se centravam na exposição de conteúdos, promovendo poucas vezes o diálogo, a participação ativa e o envolvimento do grupo nas atividades. Relativamente ao tipo de avaliação efetuada esta era de caráter, essencialmente, sumativo.

As turmas

A turma B era composta por 22 alunos, sendo 8 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos. Existiam 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), possuindo um nível ligeiro de dislexia. Esta turma era bastante trabalhadora, participativa e motivada para a aprendizagem. Além disto, é importante referir que existiam alunos que eram acompanhados pelos apoios pedagógicos. Havia também, alguns alunos que eram absentistas, estando em processo de retenção. Em relação ao nível cognitivo da turma, este era heterogéneo: alguns demonstravam um bom ritmo de trabalho e boas capacidades de aprendizagem; outros

revelavam algumas dificuldades, tendo ritmos de trabalho muito lentos e falta de concentração nas aulas.

Já a turma C era composta por 20 alunos, sendo 11 raparigas e 9 rapazes, com idades entre os 10 e os 16 anos. Três dos alunos estavam sinalizados com NEE, um deles possuía um nível ligeiro de dislexia; outro tinha síndrome de *Soto* (acrescido de uma variante do autismo) e, ainda, um aluno que possuía um Currículo Específico Individual. Nesta turma existiam alunos acompanhados pelos apoios pedagógicos. No que se refere ao nível cognitivo da turma este era heterogéneo, possuindo ritmos de trabalho diferentes, tal como na turma B.

Em relação à organização do tempo, constatou-se que os horários das duas turmas estavam definidos de acordo com o número de horas estipuladas pelo Ministério da Educação. Quanto ao espaço da sala de aula, a organização mantinha-se ao longo da semana para as duas turmas.

O Projeto de Intervenção (PI) elaborado para as duas turmas teve como principal objetivo colmatar as fragilidades identificadas, partindo de algumas potencialidades das mesmas. Na Tabela 1 são apresentadas as potencialidades e fragilidades comuns identificadas nas turmas.

Tabela 1. *Potencialidades e Fragilidades 2.ºCEB.*

	Português	História e Geografia de Portugal	Transversais	Competências Sociais
Potencialidades	→ Motivação para a leitura. → Leitura com boa articulação e fluência. → Boa compreensão e expressão oral	→ Gosto pela disciplina de HGP. → Identificação de fenómenos histórico-geográficos	→ Participação ativa na sala. → Motivação para a aprendizagem.	→ Respeito pela professora e colegas. → Cumprimento das regras da sala de aula. → Cooperação com os colegas.
Fragilidades	→ Aplicação de conteúdos gramaticais. → Competência escrita: ortografia, pontuação e vocabulário.	→ Leitura e análise de fontes histórico-geográficas: gráficos, mapas e imagens. → Estabelecimento de relações entre fenómenos espaciais e temporais. → Localização de fenómenos no tempo.	→ Vocabulário e uso inadequado do mesmo. → Fraca autonomia. → Falta de hábitos de estudo.	→ Fraca assiduidade de alguns alunos.

Nota: Retirado do PI de 2.ºCEB.

Plano de ação

Tendo como ponto de partida o diagnóstico efetuado durante o período de observação decidiu-se privilegiar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez

que ao realizar atividades que promovessem a autonomia estar-se-ia, simultaneamente, a contribuir para o desenvolvimento de competências das áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal. Desta forma, definiu-se a seguinte problemática da intervenção em 2.ºCEB: *“Em que medida a adoção de estratégias promotoras da autonomia poderá influenciar o desempenho dos alunos nas áreas em que estes registam mais fragilidades, nomeadamente, a produção escrita e a análise de fontes histórico-geográfica?”*.

Enunciada a problemática definiram-se os objetivos gerais da intervenção, assim como as estratégias e atividades que iriam ser mobilizadas (Tabela 2). Durante a definição dos objetivos e estratégias foram tidos em consideração os conteúdos programáticos previstos e as características dos alunos com os quais iria decorrer a prática. Na Tabela 2 foi delineada para cada objetivo uma estratégia e, para cada estratégia, dois tipos de atividades que depois se desdobraram em atividades mais concretas ao longo da intervenção. É importante referir que as estratégias de intervenção permitiram o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, permitindo colmatar algumas fragilidades identificadas anteriormente. É, também, de salientar que ao longo de toda a intervenção foi dada continuidade às práticas exercidas pelos professores-cooperantes, na medida em que foram mantidas algumas rotinas das turmas. Apesar disso, foram implementadas novas rotinas e utilizados recursos que permitiram o desenvolvimento de competências no âmbito da História e Geografia, do Português e das Competências Sociais. O recurso a materiais didáticos como recursos digitais, cartazes, fotografias, fichas-desafio e guiões de sistematização para trabalhar os conteúdos programáticos foi fundamental durante a intervenção. O trabalho cooperativo foi extremamente valorizado, de modo a que os alunos desenvolvessem a autonomia. Para o efeito foi necessário que, inicialmente, cooperassem em pequenos grupos até conseguirem trabalhar de forma individual e autónoma. A diferenciação pedagógica foi outra das inovações implementadas neste contexto, uma vez que se procurou valorizar a heterogeneidade das turmas, bem como as aprendizagens dos alunos.

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos esta foi efetuada de um modo transversal, isto é, “avaliar é um processo contínuo e sistemático que acompanha o acto educativo de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento”

(Marques, 2001, p. 72). Deste modo, as aprendizagens dos alunos foram avaliadas através da observação direta, para o efeito foram utilizadas grelhas de avaliação (ver Anexo C) construídas a partir das planificações realizadas. Além da observação direta as produções dos alunos foram, também, utilizadas para a avaliação das aprendizagens, de forma a conseguir ter a perceção da evolução dos estudantes e a dar-lhes *feedback* constante. No que é relativo à avaliação do PI é importante referir que o facto de toda a avaliação ter sido carácter formativo, possibilitou a perceção de como a ação educativa estava a decorrer. De seguida, na Tabela 2, são apresentados os objetivos gerais, as estratégias gerais, os tipos de atividade, os indicadores de avaliação do plano, bem como as estratégias de avaliação que se adequam a cada um deles.

Tabela 2. *Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação 2.º CEB.*

Objetivos Gerais	1. Desenvolver competências de autonomia na realização das tarefas da sala de aula.	2. Produzir textos escritos utilizando corretamente os códigos da língua	3. Analisar e interpretar fontes histórico-geográficas.
Estratégia geral para alcançar o objetivo	→ Promoção de momentos que permitam aos alunos experienciar situações de trabalho autónomo.	→ Organização de atividades de produção de diferentes tipos de texto em grupo ou individualmente, de forma autónoma.	→ Mobilização de fontes diversas para promover as competências da compreensão dos fenómenos histórico-geográficos
Atividades	→ Atividades cooperativas de trabalho de grupo e autónomo. → Momentos de trabalho individual	→ Análise de diferentes tipos de texto. → Momentos de reflexão sobre as produções escritas	→ Análise de fontes histórico-geográficas diversas. → Dinamização de debates e reflexão dos fenómenos histórico-geográficos em estudo.
Estratégias de avaliação	→ Promoção de atividades diversificadas que favoreçam a autonomia do aluno. → Organização de atividades cooperativas de aprendizagem que promovam a autonomia	→ Promoção de atividades de escrita utilizando materiais e suportes variados. → Realização de atividades de produção textual. → Realização de atividades de reflexão sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção.	→ Promoção de atividades que privilegiem o contacto com diversos tipos de fontes histórico-geográficas. → Criação de momentos que promovam a partilha de conhecimento histórico, nomeadamente, debates e exposição de trabalhos realizados na disciplina de HGP.
Indicadores de Avaliação	→ Realiza tarefas por iniciativa própria. → Trabalha de forma autónoma. → Responsabiliza-se por realizar integralmente uma tarefa. → Traz os materiais solicitados para realizar as atividades. → Toma decisões para a resolução de problemas.	→ Planifica a escrita de textos. → Redige corretamente. → Respeita as regras de ortografia. → Respeita as regras de pontuação. → Mobiliza vocabulário específico do assunto tratado. → Revê textos escritos.	→ Retém a informação essencial da fonte. → Organiza a informação. → Relaciona as fontes com os fenómenos. → Analisa diferentes tipos de fontes. → Elabora conclusões simples sobre o que observa. → Mobiliza vocabulário específico do assunto tratado.

Nota: Retirado do PI de 2.ºCEB.

Por fim, importa referir que se preconizou a avaliação do plano de uma forma formativa, valorizando o processo e não apenas os resultados. Esta opção exige a adoção de uma postura reflexiva e introspetiva durante todo o período de intervenção e, também, um balanço feito pelo par, no final da mesma.

2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1ºCEB

A intervenção pedagógica em 1.º CEB decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Lisboa que pertence a um **agrupamento** de escolas da rede pública. Este acolhe as valências de pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e cursos vocacionais. O agrupamento está integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano de 2009. Devido à elevada percentagem de alunos com NEE, o agrupamento possui duas UEEA e, ainda, duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

A escola/agrupamento

A população escolar que frequenta este agrupamento é residente nas freguesias de Alcântara e Ajuda, no entanto, muitas crianças são nacionais de outros países ou têm pais estrangeiros, sendo este agrupamento muito marcado pela multiculturalidade. Também é frequentado por crianças que residem noutras freguesias/concelhos e cujas famílias trabalham na área de influência do agrupamento. A estas juntam-se também as crianças que necessitam de uma resposta educativa especializada. É, ainda, relevante referir que a população escolar possui características heterogéneas em termos sociais e económicos. No agrupamento mais de metade da população tem uma situação económica precária (57%), beneficiando de apoio social escolar (Projeto Educativo AEFA, 2016-2019).

O agrupamento possui uma visão inclusiva de escola, uma vez que a instituição escola é vista como um meio para a criação de igualdade de oportunidades, tendo como principais finalidades a educação para a cidadania e o sucesso individual de cada aluno. Desta forma, é perceptível que o agrupamento de escolas possui uma visão humanista do ensino, procurando alcançar a excelência e “afirmar-se localmente como um polo

educativo, desportivo e cultural de referência” (Projeto Educativo AEFA, 2016-2019, p.4). No que é relativo aos valores do agrupamento este pauta-se pelos valores de cidadania, participação, cooperação, transparência, equidade e inovação.

A principal missão do agrupamento é a de “proporcionar um serviço educativo universal que promova o sucesso dos seus alunos, num percurso sequencial e articulado entre os ciclos” (Projeto Educativo AEFA, 2016-2019, p.4). Deste modo, a missão referida anteriormente, tem como principais objetivos: (i) dotar os alunos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades; (ii) dar continuidade aos percursos educativos/formativos dos alunos; (iii) integrar os alunos na sociedade; e, por fim, (iv) promover a cidadania consciente e responsável junto dos alunos.

A prática da professora titular de turma

Ao longo do período de observação foi possível verificar que a professora titular não privilegiava nenhum método de ensino em específico. Os principais recursos utilizados eram o manual escolar e as fichas de trabalho. No que é relativo à interação entre professor-alunos, verificou-se que a docente procurava promover o diálogo, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades. Relativamente ao tipo de avaliação efetuada esta era, fundamentalmente, formativa. No entanto, existiam momentos em que a docente recorria a avaliação sumativa.

A turma

A turma é composta por 24 alunos, sendo 13 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Existe 1 aluno com NEE, possuindo um nível moderado do espectro do autismo. Apesar de só um dos alunos estar sinalizado com NEE, havia outros alunos que eram acompanhados pela psicóloga para realização de despiste e/ou diagnóstico de NEE. A turma é bastante participativa e motivada para a aprendizagem. Além disto, é importante referir que existem alunos que são acompanhados pelos professores de apoio pedagógico. O nível cognitivo da turma é heterogéneo: alguns demonstram um bom ritmo de trabalho e boas capacidades de aprendizagem; outros revelam muitas dificuldades, tendo ritmos de trabalho muito lentos e falta de concentração na realização das tarefas.

O horário da turma estava definido de acordo com o número de horas estipuladas pelo Ministério da Educação. Já o espaço de sala de aula estava sempre organizado da mesma forma ao longo da semana, excetuando-se nos momentos de atividades físico-desportivas.

Durante o período de observação foi realizada uma avaliação diagnóstica, a partir da qual foi possível retirar algumas conclusões relativamente às fragilidades e potencialidades da turma. De modo a sintetizar a informação recolhida e analisada realizou-se a Tabela 3, na qual são apresentadas as potencialidades e fragilidades identificadas.

Tabela 3. *Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB*

	Potencialidades	Fragilidades
Português	→ Motivação e gosto pela leitura. → Expressividade na leitura.	→ Na leitura: articulação, entoação e fluência. → Aplicação de conteúdos gramaticais. → Na competência escrita: planificação, ortografia, pontuação, vocabulário e revisão de texto. → Compreensão e expressão oral. → Reter o essencial dos textos ouvidos.
Matemática	→ Gosto pela área de Matemática.	→ Utilização de estratégias de cálculo mental. → Operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. → Resolução de problemas. → Representação de conjuntos de dados.
Estudo do meio	→ Gosto por realizar trabalhos de projeto. → Gosto por realizar atividades experimentais e práticas.	→ Em reconhecer, representar e localizar elementos do espaço da sua localidade. → Em descrever e traçar itinerários. → Em localizar espaços em relação a um ponto de referência.
Expressão físico-motora	→ Gosto pela atividade físico-desportiva. → Empenho na realização das atividades.	→ Em cooperar com os colegas na realização de atividades de grupo (jogos e percursos).
Expressão dramática	Não é lecionada.	
Expressão musical	→ Gosto por aprender os conteúdos musicais. → Facilidade em movimentar-se livremente a partir de melodias, canções e sons diversos.	→ Reproduzir pequenas melodias. → Identificar e marcar o ritmo e pulsação.
Expressão plástica	→ Gosto por realizar composições a partir de recortes. → Gosto por desenhar e pintar.	→ Não foram identificadas fragilidades nesta área.
Transversais	→ Participação ativa na sala.	→ No vocabulário e uso inadequado do mesmo. → Fraca autonomia. → Falta de hábitos de estudo.
Competências Sociais	→ Respeito pela professora. → Espírito crítico.	→ Falta de pontualidade. → Na gestão de conflitos. → Fraca cooperação entre os estudantes. → Incumprimento das regras da sala de aula.

Nota: Retirado do PI de 1.ºCEB.

Plano de ação

Tendo como ponto de partida o diagnóstico efetuado decidiu-se privilegiar o desenvolvimento de competências interpessoais através da exploração e conhecimento do meio local. Deste modo, definiu-se a seguinte problemática: *“O recurso a estratégias e atividades diversificadas, que coloquem o grupo em contacto com o meio local, articulando as diferentes áreas disciplinares, pode contribuir para a construção de relações de pertença ao meio e atenuar as dificuldades de gestão das relações interpessoais”*. De forma a dar resposta à problemática geral da intervenção definiram-se os objetivos gerais e a estratégia geral que concorre para a operacionalização dos mesmos. Para o efeito, realizou-se a Tabela 4, na qual são apresentados os objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação.

No que respeita às estratégias globais de intervenção é essencial referir que ao longo da intervenção foram implementadas novas estratégias para o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem que visavam colmatar algumas fragilidades anteriormente identificadas. Na Tabela 4 apresentam-se, ainda, as estratégias delineadas para cada objetivo e, para cada estratégia, dois tipos de atividades que depois se desdobraram em atividades mais concretas ao longo da intervenção. É importante referir que as estratégias de intervenção permitiram o envolvimento e a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, contribuindo para colmatar algumas fragilidades identificadas, nomeadamente, no que era relativo ao meio local e à gestão de conflitos. É, também, de salientar que ao longo de toda a prática foi dada continuidade à prática exercida pela professora titular, na medida em que foram mantidas algumas rotinas da turma e os momentos de diferenciação pedagógica. Apesar disso, foram implementadas novas rotinas (ver Anexo D) e utilizados recursos que permitiram o desenvolvimento de competências transversais. O recurso a materiais didáticos como recursos digitais, cartazes, fotografias, fichas-desafio, fichas de consolidação, *quizz*, *guiões* de visitas de estudo, *guiões* de exploração e de sistematização para explorar os conteúdos programáticos foi fundamental durante a intervenção. O trabalho cooperativo foi extremamente valorizado, de forma a promover o espírito de entreajuda e a resolução de conflitos de forma autónoma. Além do já referido a realização de visitas de estudo e de atividades no exterior foi a estratégia com maior sucesso, uma vez que possibilitou aos

alunos um maior envolvimento na construção do conhecimento e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências sociais.

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos esta foi, também, efetuada de um modo transversal. Assim, os principais instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de observação direta (ver Anexo E) e as produções dos alunos. Além destes foram utilizados ainda os instrumentos de pilotagem, de modo a assegurar uma recolha mais objetiva e concreta de dados para a avaliação. A interpretação dos resultados dessas avaliações possibilitou conhecer o nível de participação e aprendizagem dos alunos e adotar mecanismos de regulação do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido delineadas, sempre que necessário, novas estratégias que colmassem as dificuldades sentidas. A tabela que se segue incorpora os objetivos gerais, as estratégias gerais, os tipos de atividade, os indicadores de avaliação do PI, bem como as estratégias de avaliação que se adequam a cada um deles.

Tabela 4. *Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação 1.º CEB.*

Objetivos Gerais	1. Compreender as características naturais e sociais do meio local.	2. Produzir textos escritos utilizando corretamente os códigos da língua	3. Manifestar atitudes de respeito com os colegas
Estratégia geral para alcançar o objetivo	→ Realização de visitas de estudo e atividades no exterior da escola que promovam o contacto com o meio local.	→ Organização de atividades de produção de diferentes tipos de texto em grupo ou individualmente, de forma autónoma	→ Promoção de momentos que permitam aos alunos experienciar situações de cooperação e de resolução de conflitos.
Estratégia comum	→ Organização de estratégias e atividades diversificadas, em pequeno e grande grupo, a partir do meio local e articulando diferentes áreas do currículo.		
Tipos de atividades	→ Visitas de estudo ao meio local. → Trabalho de campo durante as visitas de estudo.	→ Análise de diferentes tipos de texto. → Momentos de reflexão sobre as produções escritas.	→ Conselho de turma: diário de turma. → Atividades cooperativas de trabalho.
Estratégias de avaliação	→ Promoção de atividades que partam dos conhecimentos prévios, dos interesses e/ou necessidades dos alunos. → Conservação das rotinas da turma; → Promoção de discussões coletivas em que se garanta uma participação. → Afixação de cartazes com conteúdos mais pertinentes. → Promoção de atividades que promovam a criação de circuitos de comunicação entre os alunos.	→ Promoção de atividades de escrita utilizando materiais e suportes variados. → Realização de atividades de produção textual. → Realização de atividades de reflexão sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção.	→ Promoção de trabalhos de grupo. → Promoção de momentos que permitam aos alunos experienciar situações de cooperação e de resolução de conflitos.
Indicadores de Avaliação	→ Descreve itinerários diários. → Localiza os pontos de partida e de chegada. → Reconhece as funções do meio local. → Identifica as características naturais e sociais do meio local.	→ Planifica a escrita de textos. → Redige corretamente. → Respeita as regras de ortografia. → Respeita as regras de pontuação. → Mobiliza vocabulário	→ Resolve as situações de conflito sem auxílio de um adulto. → Ajuda os colegas. → Colabora com os colegas em situação de trabalho de grupo. → Interage com os colegas sem gerar conflito.

	→ Localiza esses espaços numa planta do bairro ou localidade.	específico do assunto tratado. → Revê textos escritos.	→ Toma decisões para a resolução de problemas. → Procura soluções para as dificuldades
--	---	---	---

Nota: Retirado do PI de 1.ºCEB.

Por fim, importa referir que, mais uma vez, é preconizada a avaliação do plano de uma forma formativa, valorizando o processo e não apenas os resultados. Esta opção exige a adoção de uma postura reflexiva e introspectiva durante todo o período de intervenção e, também, um balanço feito pelo par de estágio, no final da mesma.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

No decorrer da PES II foram realizados dois estágios, um em 1.ºCEB e outro em 2.º CEB, para o desenvolvimento de competências no âmbito do exercício da profissão docente. Após contactar com diferentes ciclos de ensino, considero que é muito importante realizar uma análise crítica sobre a prática ocorrida em cada ciclo, visto que “o que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (Beane,2002, p.94).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) 49/2005 de 30 de agosto, tem como objetivos para o **ensino básico** a garantia de uma formação geral que assegure a todos os cidadãos o desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos basilares que permitam ao aluno uma formação holística, de modo a que este quando se integre na sociedade saiba intervir sobre a realidade circundante de forma autónoma e responsável. Assim entende-se que todos os estudantes deverão ter acesso a um tipo de ensino que lhes permita o pleno desenvolvimento cognitivo, motor e socio afetivo. Ainda de acordo com a LBSE, o ensino básico é definido como um ensino universal, gratuito e obrigatório e é constituído por três ciclos de ensino: 1.ºCEB, 2.º CEB e 3.ºCEB. Ao analisar o currículo nacional do ensino básico é possível encontrar pontos em comum nos 1.º e 2.º CEB. Dito isto, depreende-se que os docentes podem gerir o currículo, tendo em vista a articulação entre ciclos, as necessidades, interesses, fragilidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Durante a intervenção foi possível verificar que existe uma enorme discrepância entre o **processo de ensino-aprendizagem no 1.ºCEB** e no 2.ºCEB, uma vez que no

primeiro ciclo o processo era mais centrado nos alunos e estes eram mais envolvidos na aprendizagem, enquanto que no segundo ciclo o processo de ensino era mais centrado no professor, estando este mais focado na transmissão de conteúdos e os alunos menos envolvidos.

Relativamente ao que diz respeito às **formas de organização e gestão do currículo**, importa recordar que o 1.ºCEB é lecionado em regime de monodocência. No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho está estipulada uma matriz curricular do 1.ºCEB, cuja estrutura se centra nas áreas curriculares disciplinares de: (i) Português; (ii) Matemática; (iii) Estudo do Meio; Expressões Artísticas e Físico-Motoras e nas áreas não disciplinares de: (a) Área de Projeto, (b) Estudo Acompanhado e (c) Educação para a Cidadania. De acordo com a LBSE, o primeiro ciclo reveste-se de extrema importância para o sucesso escolar, dado que é neste ciclo que se desenvolve” a linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, ARTIGO 8.º, 49/2005).

A organização do espaço no 1.ºCEB era muito distinta do 2.ºCEB, uma vez que a sala de aula tinha, embora fossem poucos, trabalhos dos alunos expostos e existiam locais próprios de arrumação de materiais dos alunos o que permitia aos alunos um sentimento de pertença àquele espaço, contrariamente ao que acontecia no segundo ciclo. A organização do tempo era também distinta, visto que os alunos possuíam um horário e rotinas diferentes das do 2.ºCEB.

Quando nos referimos a 2.ºCEB é importante ter em conta que este ciclo é composto por dois anos de escolaridade e é lecionado em regime de pluridocência. No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho está estipulada uma matriz curricular do 1.ºCEB, cuja estrutura se centra nas áreas curriculares disciplinares de: (i) Português, (ii) Inglês, (iii) História e Geografia de Portugal, (iv) Matemática, (v) Ciências Naturais, (vi) Educação Visual e Tecnológica, (vii) Educação Física e (viii) Educação Tecnológica. Além desta existem ainda duas áreas não-disciplinares, sendo estas oferta complementar das escolas. No contexto de 2.ºCEB em que decorreu a prática, as áreas não disciplinares não eram lecionadas, sendo esse tempo ocupado por tutorias com os diretores de turma.

A organização do espaço no 2.ºCEB era muito diferente do primeiro ciclo tanto em termos da organização do espaço como do tempo. Neste ciclo os alunos da turma da manhã partilham a mesma sala com os alunos da turma da tarde, não sendo possível os alunos possuírem um espaço para guardar os seus materiais, além disso os seus trabalhos também não se encontravam expostos na sala de aula, apesar de existir um espaço dedicado para o efeito. Ora esta situação fazia com que os alunos não possuíssem um sentido de pertença àquele espaço. Relativamente à gestão do tempo é importante recordar que no 2.ºCEB as disciplinas são lecionadas por professores diferentes, contrastando com o que acontecia no 1.ºCEB. Outra questão a ter em consideração foi o facto de que os horários dos estudantes serem menos flexíveis, uma vez que as áreas curriculares estão divididas em tempos de 45 e 90 minutos. Esta divisão do tempo não permitiu que os conteúdos fossem explorados de forma contínua e sistemática o que provocou algumas dificuldades em termos da gestão do tempo e cumprimento das planificações, uma vez que surgiam, muitas vezes, imprevistos. Assim torna-se evidente que o 2.ºCEB é mais exigente em termos de tempo devido ao tempo que, na maioria das vezes, é limitado.

A **relação pedagógica** estabelecida entre professor-aluno é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem, visto que quando o professor se transforma, gradualmente, numa figura de referência passando a fazer parte do meio envolvente do aluno. Assim o professor deverá fomentar uma relação que se caracterize pela partilha de sentimentos positivos.

Durante a intervenção em ambos os ciclos não surgiu nenhuma questão relacionada com a relação estabelecida com os alunos. No entanto, no contexto de 1.ºCEB a relação pedagógica construída foi muito mais próxima e afetiva do que com os alunos do 2.ºCEB, dado que no primeiro ciclo foi fácil construir uma relação de confiança mútua com todos os estudantes e motivá-los para a aprendizagem. Contudo, a preocupação com o bom desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e emocional dos alunos foi exatamente a mesma em ambos os ciclos. Julgo que esta diferença está relacionada com o facto de no 1.ºCEB o professor ter mais tempo com os alunos e, por isso, ter mais condições para criar um ambiente “seguro e organizado monitoriza[ndo] frequentemente o progresso do aluno” (Cadima & Cancela, 2011, p.8).

No que é relativo à **implicação dos alunos no processo de aprendizagem** é fundamental referir que o PI de 1.ºCEB se centrou em metodologias ativas e participativas, dado que se procurou envolver ao máximo os alunos nas aprendizagens, colocando-os no centro de toda a ação educativa. Foram, também, englobadas, para além dos conteúdos das áreas disciplinares, as experiências, os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos de modo a que estes se sentissem motivados para a aprendizagem. Desta forma, recorreu-se a diferentes estratégias e atividades diferenciadas em que os alunos fossem, constantemente, implicados na construção do seu próprio conhecimento. É, também de salientar que se deu primazia às atividades que apoiavam as preferências de aprendizagem e as potencialidades dos alunos, ao mesmo tempo que lhes eram apresentadas tarefas que encorajavam o seu desenvolvimento nas áreas em que possuíam maiores fragilidades. Assim, verificou-se que quanto mais diversas eram as estratégias utilizadas para envolver os estudantes na aprendizagem maior era a disponibilidade e capacidade para aprender (Heacox, 2006). Neste ciclo de ensino o envolvimento dos alunos em processos que implicavam a exploração do meio local revelou ser uma das estratégias fundamentais, até porque o meio próximo era ao mesmo tempo muito desconhecido.

A metodologia adotada no contexto de 2.º CEB foi essencialmente expositiva, em virtude do pouco tempo disponível para cada disciplina. Neste ciclo a ação educativa estava muito centrada no professor e na transmissão de conteúdos, colocando o aluno numa posição passiva face à construção do conhecimento. Esta metodologia apresenta sérias desvantagens como a desvalorização da criatividade, dos interesses e das necessidades dos alunos o que pode resultar na desmotivação dos estudantes. Apesar disto, em alguns momentos, conseguiu realizar-se atividades diferenciadas em que os alunos foram autores da construção do seu próprio conhecimento.

Quando se fala em **processos de regulação e avaliação** é necessário ter em conta que a avaliação das aprendizagens dos alunos pode ser dividida em três tipos diferentes: diagnóstica, formativa e sumativa. E todas elas foram realizadas durante a implementação dos PI de 1.º e 2.º CEB. Além disto é relevante referir que em todos os momentos de avaliação os alunos foram implicados, dado que só conhecendo os critérios de êxito é que estes poderiam melhorar o seu desempenho.

Em conformidade com Hadji (1994) quando se realiza a avaliação diagnóstica está-se a “explorar ou identificar algumas características de um aprendente, por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos com vista a escolher a sequência de formação mais adaptada às suas características” (p. 62). O intuito desta avaliação foi o de identificar as potencialidades e fragilidades dos grupos com os quais decorreram os estágios de 1.º e 2.º CEB, de modo a adequar as atividades e estratégias aos grupos. Esta avaliação teve grande importância para a definição da temática do estudo, pois foi a partir dos resultados do diagnóstico efetuado que se identificou uma das fragilidades que conduziu à identificação da problemática e da temática do estudo e que se relaciona com as dificuldades do grupo em reconhecer e identificar-se com o meio local. Além desta avaliação foi efetuada a avaliação formativa, esta foi a mais utilizada durante toda a prática em ambos os ciclos, uma vez que havia a preocupação de saber se os alunos estavam a acompanhar e compreender os conteúdos lecionados, identificar possíveis fragilidades e, no caso de ser necessário, adequar as estratégias de ensino. Ao realizar este tipo de avaliação pretendia-se contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, pois esta permitia obter informações “sobre as condições em que decorr[ia] a aprendizagem, e instrui[r] o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas finalidades” (Hadji, 1994, p.64). Tal como já referido, a avaliação sumativa também foi efetuada. Este tipo de avaliação teve como principal objetivo “fazer um balanço depois de uma sequência de aprendizagens” (idem) e foi pontual, uma vez que era realizada através de fichas de avaliação que depois eram classificadas de acordo com os critérios estabelecidos previamente.

PARTE II

Nesta segunda parte do presente relatório irei apresentar a problemática, as questões de investigação e os objetivos de estudo, bem como a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e os resultados da investigação desenvolvida. Seguidamente, serão discutidas as conclusões que terão por base a problemática, as questões de investigação e os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos que concorrem para o desenho da resposta à problemática.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de PES II e decorreu na turma de 3.º ano do 1.º CEB anteriormente apresentada. O tema em estudo surgiu das fragilidades identificadas na turma e, simultaneamente, de um interesse pessoal sobre a temática e as dinâmicas pedagógico didáticas a ela associadas. É ainda importante referir que o tema explorado se insere na área disciplinar de EM e concorre para os objetivos gerais definidos no programa da referida área.

Considerando as dificuldades do grupo em reconhecer e identificar-se com o meio local, assim como em relacionar as aprendizagens realizadas com o mesmo, define-se a seguinte **problemática**: *Em que medida o recurso ao meio local como laboratório didático permite ampliar o conhecimento dos alunos sobre o meio, envolvendo-os na construção de conhecimento?* Definida a problemática, levantam-se três **questões-problema** que decorrem da mesma, sendo estas:

- (a) *Como gerir o currículo de modo a trabalhar o Estudo do Meio a partir do meio local?*
- (b) *Como evolui a perceção dos alunos sobre o meio local quando são envolvidos em atividades de exploração desse meio?*
- (c) *Que aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio reportam os alunos terem realizado após as visitas de estudo e o trabalho de campo?*

De forma a conseguir dar resposta à problemática e às questões de investigação foi necessário definir objetivos do estudo:

- (i) Descrever as opções tomadas com vista à gestão do currículo contextualizado no meio local.
- (ii) Caracterizar as perceções iniciais e finais dos alunos sobre o conceito de meio local (tanto ao nível concetual como representativo) e as potencialidades do recurso ao mesmo.
- (iii) Identificar as aprendizagens reportadas pelos alunos, resultado dos processos de participação/envolvimento na exploração do meio local.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Dinis e Roldão (2004) afirmam que a teoria assume um papel de contextualização e explicação da prática, isto é, as autoras defendem que “toda a prática tem uma existência real que uma teorização deve explicar e esclarecer” (Sacristán, 2000, p.21 citado por Dinis & Roldão, 2004, p.59).

Tomando as palavras das autoras, o presente capítulo é destinado à revisão da literatura sobre os conceitos chave que estão envolvidos na problemática formulada e que permitirão também sustentar a prática desenvolvida, em particular as estratégias e atividades que permitiram a recolha de informação empírica que serve o estudo apresentado.

4.1. O meio local como laboratório didático

John Dewey, um dos maiores defensores da interação humana com o meio, refere que para o bom desenvolvimento humano será necessário contextualizar “um dado organismo num dado meio” (Dewey, 1938 citado por Sprinthall & Sprinthall 1993, p.17). Neste sentido, o contexto não deve ser ignorado. Para este pedagogo a educação deve “proporcionar às crianças uma experiência cuidadosamente orientada, disposta de acordo com os seus interesses e capacidades” (Sprinthall & Sprinthall 1993, pp.18-19), possibilitando assim uma aprendizagem ativa ao aluno. Uma das maiores preocupações de Dewey é a de proporcionar aos alunos uma aprendizagem experiencial, mas simultaneamente, um exame racional da experiência realizada. Por outras palavras, John Dewey não tencionava que “os alunos simplesmente experienciassem no vácuo” (idem, p.20), mas sim que experienciassem e extraíssem significados dessa experiência, ou seja, através da experiência construíssem conhecimento.

Ora tendo por base a problemática deste estudo, torna-se fundamental explicitar o conceito de meio local. De acordo com o programa de 1.ºCEB de EM (2004), por meio local entende-se o ‘*espaço vivido*’ pela criança, isto é, o meio no qual a criança se movimenta. Quando se fala em meio local, referimo-nos a um meio que é natural e, simultaneamente, social/humano. Segundo Lopes (2006), o meio natural remete para “a ecologia animal e humana, cuja formalização se operou no conceito de territorialidade”

(p.136); já o meio social reporta-se ao “cenário [e] às redes de interacção social onde o indivíduo se situa face ao outro, com uma vontade de viver em comum e no ordenamento das suas diferentes actividades” (idem). Assim sempre que for mencionado o termo meio local é importante que o leitor tenha em conta que este é entendido como o meio (natural e social) envolvente à escola, no qual as crianças se deslocam e vivem.

Explicitado o conceito de meio, torna-se essencial compreender em que consiste a ideia de meio local como laboratório didático. O programa de EM de 1.ºCEB (2004) parte do pressuposto de que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004, p.101) e que, por esse motivo, “o espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado” (idem) na aprendizagem do Estudo do Meio. Tendo em conta os pressupostos do programa para o ensino desta área disciplinar, depreende-se que o meio é o elemento principal do conhecimento e o ‘*centro de la acción educativa*’ que tem como principais objetivos ajudar os estudantes a “construir un conocimiento de la realidad, partiendo de sus propias percepciones, vivencias y representaciones introduciendo el estudio de problemas sociales [e naturais] relevantes” (Santisteban & Pages, 2011, p.46). Assim, o professor deve “recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos . . . [e adequá-lo] às características do meio local” (Dinis & Roldão, 2004, p.102), isto é, o docente deve adequar e gerir o currículo “para o seu contexto concreto” (idem, p. 62), percecionando o meio como um recurso valioso para o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento.

Nesta perspetiva, entende-se que o meio local deverá ser visto e utilizado pelos professores como um laboratório, tendo estes a tarefa de utilizar e criar estratégias e atividades diversificadas que “incluam o contacto directo com o meio envolvente” (ME, 2004, p. 102), contribuindo para o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e para a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Assim o meio é considerado um laboratório, na medida em que o professor o mobiliza como um recurso didático, gerindo o currículo em articulação com as características da turma e com as potencialidades do meio.

O uso do meio local como laboratório didático possibilita que os estudantes construam o seu conhecimento de forma participada, desfrutando assim de uma

aprendizagem ativa. Por aprendizagem ativa entende-se “uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Tompkins, 1996, p.12). Além de promover a aprendizagem ativa, estes percursos participados na construção do conhecimento possibilitam aprendizagens significativas, uma vez que “o contexto da experiência tem um impacto importante no seu significado” (Novak, 2000, p.35) e, concomitantemente, o uso do meio como laboratório tem como base a “trilogia conteúdos-processos-contextos [que], constitui, afinal, um imperativo de qualquer aprendizagem escolar que se pretenda verdadeiramente significativa, criadora e construtiva” (Patrício, 2001, p.29). Outra das vantagens do recurso ao meio local como laboratório é a de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem contextualizada, dado que ao explorar o meio está-se a potencializar a “ligação mais estreita entre o que se aprende na escola e o que se utiliza na vida” (idem, p.34), contribuindo para que o aluno aprenda a utilizar as suas competências em diferentes contextos e situações. Além de potencializar diferentes formas de aprender, a aprendizagem contextualizada no meio local permite o desenvolvimento de competências como:

- (i) Pesquisar, selecionar e organizar a informação recolhida.
- (ii) Localizar diferentes fenómenos (sociais, culturais e naturais) no espaço.
- (iii) Conhecer e compreender o espaço envolvente, movimentando-se de forma adequada nele.
- (iv) Mobilizar e utilizar conceitos e vocabulário específicos das áreas relativas ao EM (Ciências da Natureza, História e Geografia).
- (v) Mobilizar e utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, verificar);

(Adaptado do CNEB e dos Programas e Metas de EM de 1.º CEB.)

Considerando o que foi referido anteriormente, acrescenta-se que os docentes devem promover um ensino que motive os alunos a participar ativamente na construção de conhecimento. Para o efeito, os professores devem ter em conta “o cenário em que se realiza a construção do conhecimento” (Patrício, 2001, p.33), de modo a que este seja cativante e motivante para os alunos.

4.2. Como é que se pode explorar o meio local?

De acordo com o significado expresso no dicionário de língua portuguesa o termo explorar significa: “tratar de descobrir, pesquisar, investigar, estudar (regiões, terrenos) no ponto de vista geográfico e científico. Percorrer (estudando ou procurando). Examinar atentamente” («Explorar» in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Este conceito é muito relevante para o presente estudo, na medida em que a exploração do meio consiste na observação, na pesquisa e no estudo.

Existem diversas formas de explorar o meio, porém as mais eficazes são aquelas em que os alunos têm oportunidade de o explorar movimentando-se nele. Este estudo centrou-se em duas formas de explorar o meio, sendo elas: a visita de estudo e o trabalho de campo. Antes de introduzir as conceções de visita de estudo e de trabalho de campo importa referir que além destes termos existem outros associados às deslocações para o exterior da escola como, por exemplo, ‘visita de campo’, ‘atividades de *outdoor*’, ‘saída de campo’, entre outros. Apesar disto quando forem mencionados os termos de visita de estudo e de trabalho de campo, estes referem-se às conceções a seguir apresentadas.

De acordo com Almeida e Vasconcelos (2013) as atividades que envolvem deslocações ao exterior da escola são denominadas de visitas de estudo, tendo estas “objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta.” (p.13). A realização de visitas de estudo pode ser considerada como uma atividade e/ou como uma estratégia. No caso do presente estudo as visitas de estudo constituíram uma estratégia adotada para potencializar as aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, como uma atividade experienciada pelos estudantes. É fundamental ter em conta que quando as visitas de estudo são adotadas como atividade podem ser, consideravelmente, motivantes se alunos possuírem um papel ativo. Segundo Almeida e Vasconcelos (2013), as visitas de estudo podem ter diferentes finalidades como aprender conteúdos programáticos, promover uma compreensão mais efetiva dos conteúdos abordados em sala de aula e, ainda, melhorar aspetos relacionais como a camaradagem e o espírito de equipa.

Tendo em conta o que foi dito previamente, depreende-se que as visitas de estudo constituem uma estratégia essencial para a motivação dos alunos para a aprendizagem,

todavia é importante que essa aprendizagem seja potencializada, de modo a não cair no vazio. Desta forma, é importante que às visitas de estudo se alie o trabalho de campo, uma vez que este é baseado no contacto com o meio e permite ao professor estimular a curiosidade dos alunos e despertar a sua atenção para os fenómenos sociais e naturais (Sánchez ,1996).

Baley (1981) considera o trabalho de campo como um método de ensino que “no hay que confundir con un trabajo de investigación, ya que los alumnos descubren lo que sus profesores ya saben” (Ogallar ,1996, p. 170). Deste modo, os alunos quando realizam trabalho de campo não estão a realizar um trabalho de investigação, mas sim a construir o seu próprio conhecimento de “una forma directa y planificada” (idem). Assim, compreende-se que o trabalho de campo constitui uma estratégia didática adotada pelo professor para envolver os alunos de forma ativa na aprendizagem e na construção de conhecimento. Palacios (1988) afirma que o trabalho de campo assenta num modelo composto por quatro fases distintas, sendo elas: (i) *preparación*; (ii) *realización en el campo*; (iii) *explotación en el aula* e (iv) *aplicación de lo aprendido* (Sánchez ,1996, p.170). A primeira fase, *la preparación*, consiste no momento prévio em que o professor deve ativar a capacidade de observação do aluno, explicitar a questão fundamental a realizar aquando do trabalho de campo e colocar hipóteses relativas ao tema em estudo. Na segunda fase, *a realización en el campo*, os alunos deverão ter um guião que os oriente na construção da aprendizagem e, simultaneamente, que sirva de suporte de registo, além disto, nesta fase, os estudantes deverão ser estimulados a realizar atividades (como por exemplo a recolha de materiais, registos dos elementos no espaço, registos fotográficos, representação gráfica da imagem, representação de percursos em plantas do local). Ainda nesta fase os alunos deverão confrontar-se com as ideias e hipóteses colocadas previamente, de modo a comparar as hipóteses iniciais com as conclusões. A terceira fase, *a explotación en el aula*, é essencial para que os alunos possam tratar a informação recolhida em campo, realizando assim uma síntese do que foi aprendido. Para o efeito devem ser construídos mapas e esquemas sobre as aprendizagens realizadas e apresentadas as conclusões do trabalho realizado. Na quarta e última fase, *a aplicación de lo aprendido*, os estudantes deverão ser estimulados a aplicar o conhecimento construído, esta aplicação poderá ser realizada através de

momentos de avaliação em que os alunos tenham de colocar à prova os conhecimentos construídos e/ou através da emissão de juízos pessoais sobre a aprendizagem realizada (Sánchez ,1996).

Torna-se, assim, perceptível que as visitas de estudo quando aliadas ao trabalho de campo se revestem de extrema importância, uma vez que os alunos desta forma têm oportunidade de se envolver ativamente nas atividades, de explorar o meio e de construir conhecimento a partir dele.

4.3. De que modo as visitas de estudo e o trabalho de campo concorrem para a construção de conhecimento em Estudo do Meio?

Existem diversas formas de construir conhecimento e, tal como já foi supramencionado, as visitas de estudo e a realização de trabalho de campo possibilitam a construção de conhecimento. Segundo Sánchez (2007):

Los sentimientos y emociones que despiertan la realidad que visualizamos puede generar conflictos cognitivos y es desde éstos donde puede surgir el conocimiento y también la acción. En el acto didáctico que pretende generar conocimiento es imprescindible la presencia real inducida del conflicto cognitivo (p.44).

A noção de construção de conhecimento poderá ter diferentes aceções, no entanto, neste documento este conceito é visto de uma perspetiva sócio construtivista e é entendido como “processo de aprendizagem do sujeito” (Werneck, 2006, p. 175).

As visitas de estudo, tal como já foi referido, constituem uma estratégia adotada pelo professor para motivar e envolver o aluno na sua aprendizagem. O uso das visitas de estudo como estratégia permite ao professor proporcionar ao aluno uma aprendizagem ativa e, acima de tudo, contextualizada. A aprendizagem contextualizada “visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos da vida real” (Fernandes, 2006 citado por Pinheiro, 2012, p. 9). Assim, é evidente que as visitas de estudo ao levarem o aluno para o seu meio para

que este possa realizar diferentes tipos de aprendizagem estão a contribuir em larga escala para que o aluno seja capaz de construir conhecimento.

O trabalho de campo constituiu-se como outra das estratégias didáticas que mais contribuiu para a construção de conhecimento por parte dos alunos, na medida em que esta estratégia potencia a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, suscita a adoção de um papel ativo em todo o processo. Implicar o aluno no processo de aprendizagem significa envolvê-lo nas atividades realizadas, de modo a que ele se sinta parte do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, participe ativamente no mesmo. Ora o trabalho de campo concorre para que tal seja possível, dado que o aluno tem de adotar uma postura de constante pesquisa e para que seja possível realizar uma pesquisa é necessário adotar uma postura ativa.

Quando o professor adota as estratégias anteriormente referidas está a contribuir para que os seus alunos construam o conhecimento através da exploração do meio, uma vez que “el territorio próximo y la representación territorial jueguen un destacado papel en la construcción del conocimiento” (Sánchez, 2007, p.44)

Assim depreende-se que o docente quando adota as visitas de estudo e o trabalho de campo como estratégias didáticas está, simultaneamente, a contribuir para que os alunos se impliquem e participem na construção do conhecimento a partir do meio em que se movimentam.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do presente documento serão apresentados os resultados, tendo em conta as questões de investigação e os objetivos anteriormente mencionados na contextualização.

5.1. Explicitação de alguns aspetos relevantes

Tal como já foi explicitado previamente, no ponto da metodologia, de modo a extrair significado das produções gráficas dos alunos foi necessário analisá-las. A análise do conteúdo destas produções é de carácter ‘*exploratório*’, uma vez que da análise das

produções gráficas dos alunos surgiram categorias emergentes (ver Anexo F). Após a recolha dos dados, tornou-se necessário realizar o tratamento da informação, para o efeito foram realizadas tabelas e nuvens de palavras. As tabelas serviram para registar o número de vezes que os elementos eram representados nos desenhos e, simultaneamente, a diversidade de categorias emergentes.

5.2. Gestão do currículo contextualizado no meio local

De forma a dar resposta ao primeiro objetivo deste estudo, *descrever as opções tomadas com vista à gestão do currículo contextualizado no meio local*, apresenta-se a descrição das opções tomadas previamente à intervenção que objetivam uma gestão contextualizada do currículo no meio local e realiza-se, ainda, a caracterização do meio local em que decorre o estudo e as opções tomadas na seleção de locais a partir dos quais se pudessem explorar os conteúdos de EM do 3.º ano de escolaridade.

De acordo com Dinis e Roldão (2004), gerir o currículo significa “tomar decisões orientadas por finalidades concretas a atingir” (p.63), apostar em práticas contextualizadas que visem “o rompimento com a cultura de uniformização curricular geradora de insucesso escolar” (idem) e, ainda, a fazer com que todos os alunos “aprendam mais e melhor” (Roldão, 1999b citada por Dinis & Roldão, 2004, p.63).

Tendo em consideração o que foi supramencionado, neste estudo, procurou-se realizar uma gestão adequada do currículo e contextualizá-lo no meio local em que estava inserida a escola. É importante referir que além da preocupação com a gestão e contextualização do currículo no meio, esteve também sempre presente uma constante preocupação com os interesses, necessidades e potencialidades dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a gestão de um currículo contextualizado no meio local, assim que se iniciou o período de observação com a turma procurou-se aferir quais os conteúdos programáticos de EM do 3.º ano que estavam previstos lecionar até ao final do ano letivo. Deste processo resulta a informação que consta da Tabela 5.

Tabela 5. Conteúdos por lecionar na disciplina de EM

Disciplina	Conteúdos por lecionar
Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspetos Físicos do meio local. ▪ Os meios aquáticos. ▪ Os astros. ▪ Localizar espaços em relação a um ponto de referência. ▪ Realizar experiências com imanes. ▪ A agricultura do meio local. ▪ A criação de gado no meio local. ▪ A exploração florestal do meio local. ▪ A atividade piscatória no meio local. ▪ A indústria do meio local. ▪ O turismo no meio local. ▪ As construções do meio local.

Nota: Adaptado do PI de 1.º CEB.

Identificados os conteúdos programáticos, tornou-se fundamental saber que potencialidades se identificam no meio local e que devem ser mobilizadas para a gestão do currículo. Para o efeito foi indispensável conhecer o meio envolvente à escola, caracterizando-o. A escola onde decorreu a intervenção localiza-se geograficamente na zona ocidental do concelho de Lisboa, mais propriamente na freguesia de Alcântara (figura 1).

Figura 1. Freguesias do concelho de Lisboa



Fonte: site da Câmara Municipal de Lisboa – Lisboa Interativa.

Em termos geográficos é, também, importante referir que esta freguesia possui uma área de 4,39 quilómetros quadrados (*site* da Junta de Freguesia de Alcântara). Alcântara é formada por uma mancha verde constituída pelo Parque Florestal de Monsanto e da Tapada da Ajuda tal como é visível na figura 2.

Figura 2. Imagem de satélite da freguesia de Alcântara



Fonte: Google Maps.

Alcântara tem ainda uma parte do seu território constituído por prédios baixos e possui alguns edifícios históricos. Em tempos passados esta freguesia foi constituída por fábricas de diversos ramos, tendo sofrido um processo de desindustrialização por volta dos anos 80, do século XX (*site* da Câmara Municipal de Lisboa). É, ainda, importante referir que esta freguesia abrange uma zona ribeirinha junto à Ponte 25 de Abril. Ao longo do tempo e acompanhando as dinâmicas de transformação urbana da cidade “Alcântara evoluiu de um bairro essencialmente industrial para um bairro popular urbano” (Fonseca, 2016, p.4).

Após um melhor conhecimento do meio local selecionaram-se alguns espaços que tinham especial interesse para a abordagem aos temas planificados para o estudo na área disciplinar de EM. Um dos locais (Planetário), integrado na planificação de atividades não se localizava na freguesia, no entanto, pela sua proximidade à escola e ao meio foi um dos locais selecionados.

Efetuada a caracterização e a seleção dos locais que apresentavam interesse e potencialidades para abordar os temas de EM, realizou-se a Tabela 6 que sintetiza toda a informação.

Tabela 6. *Conteúdos programáticos e adequação dos locais.*

Conteúdos a trabalhar	Locais						
	Rio Tejo	Pedreira do Alvito	Parque Florestal de Monsanto	Instituto Superior de Agronomia	Planetário	Associação Industrial Portuguesa	Em toda a freguesia
▪ Aspetos Físicos do meio local.	X	X	X				
▪ Os meios aquáticos.	X						
▪ Os astros.					X		
▪ Localização de espaços em relação a um ponto de referência.	X	X	X	X	X		X
▪ Experiências com ímanes.							
▪ A agricultura do meio local.				X			
▪ A criação de gado no meio local.				X			
▪ A exploração florestal do meio local.			X				
▪ A atividade piscatória no meio local.	X						
▪ A indústria do meio local.						X	X
▪ O turismo no meio local.	X		X				X
▪ As construções do meio local.							X

Construção própria.

Terminada a caracterização, realizada a seleção dos locais e escolhidas as estratégias/atividades passou-se a uma das fases mais importantes para assegurar a realização do estudo e das atividades de ensino-aprendizagem: a planificação. Durante o período de intervenção não foi possível realizar todas as visitas de estudo pensadas inicialmente, uma vez que o tempo era reduzido. No entanto, foram planificadas e concretizadas três visitas de estudo (ver Anexos G, H e F). Deste modo foi elaborada a Tabela 7 que resume as visitas de estudo realizadas e os conteúdos explorados a partir das mesmas.

Tabela 7. *Conteúdos de EM explorados a partir do meio local.*

Conteúdos trabalhados	Visitas de estudo		
	Rio Tejo	Pedreira do Alvito	Planetário
• Aspetos Físicos do meio local.	X	X	
• Os meios aquáticos.	X		
• Os astros.			X
• Localização de espaços em relação a um ponto de referência.	X	X	X
• A atividade piscatória no meio local.	X		
• A indústria do meio local.		X	

• O turismo no meio local.	X		
• As construções do meio local.		X	

Construção própria.

5.3. Perceções iniciais e finais dos alunos sobre o meio local

De modo a analisar o segundo objetivo do presente estudo, *caracterizar as perceções iniciais e finais dos alunos sobre o conceito de meio local (tanto ao nível concetual como representativo) e as potencialidades do recurso ao mesmo*, optou-se por uma organização nas duas dimensões que este objetivo integra: concetual e representacional.

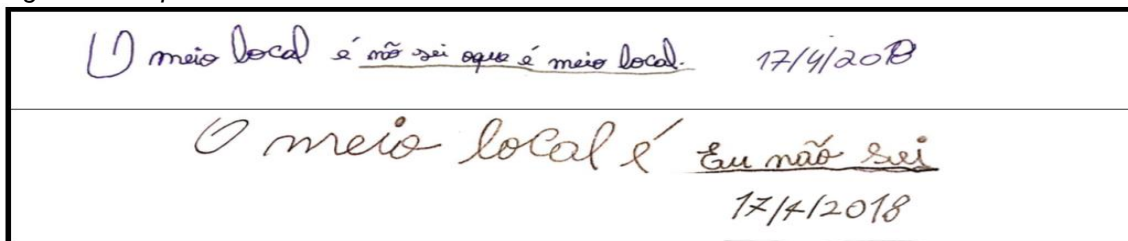
Para a *dimensão concetual* definiu-se como indicador de avaliação das aprendizagens dos alunos o *conceito de meio local* reportado pelos alunos. Desta forma, num primeiro contacto com a turma foi solicitada a resposta à seguinte questão: “O *meio local* é...”. Pretendia-se, assim, fazer o levantamento das representações iniciais dos alunos sobre o conceito de meio local, de modo a construir o “quadro” de partida para o trabalho a desenvolver de seguida. Assim, como se pode ler a partir da informação constante nas figuras 3 e 4, os alunos não possuíam, na sua maioria, um conceito de meio local. Alguns afirmaram ser “um sítio, uma localidade, um centro”, mas a maioria define o conceito escrevendo “não sei”.

Figura 3. Nuvem de palavras sobre o conceito inicial de meio local



Fonte: questão colocada aos alunos “o meio local é ...”

Figura 4. Resposta inicial de dois alunos sobre o meio local é...



Fonte: questão colocada aos alunos “o meio local é ...”

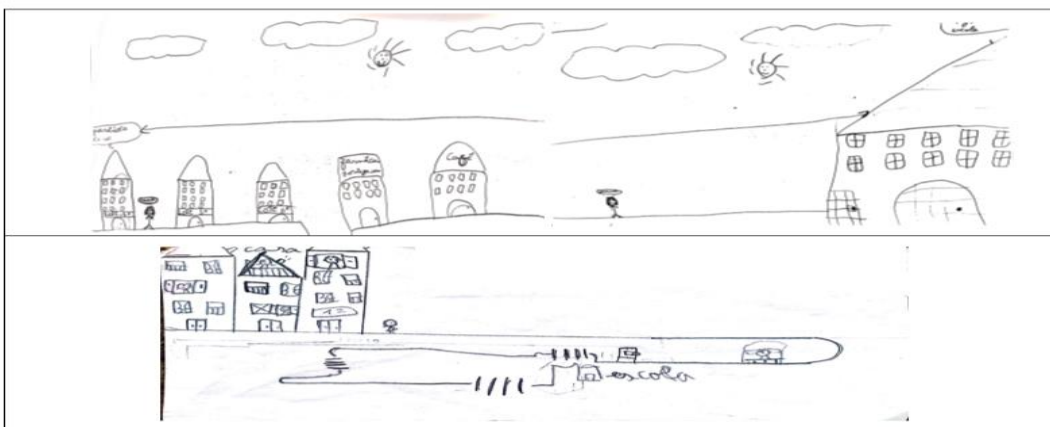
Para a *dimensão representacional* foram definidos quatro indicadores: *número de elementos naturais representados*; *número de elementos humanos representados*; *diversidade média de categorias naturais*; *diversidade média de categorias humanas*. Para efetuar um diagnóstico sobre a representação mental que os alunos possuíam do meio local onde diariamente se movimentam foram solicitadas aos estudantes duas tarefas: uma inicial em que deveriam traçar o itinerário que realizavam desde casa até à escola e outra, em que os alunos tinham que desenhar o bairro em que moravam. É importante referir que todas as crianças efetuavam o trajeto de casa até à escola a pé, excetuando-se duas que vinham de autocarro. Apesar disto, a maioria dos alunos demonstrou muitas dificuldades, argumentando que não se recordavam do caminho que percorriam diariamente de casa até à escola. Nestas duas atividades os alunos revelam pouca diversidade de categorias naturais (0,71 e 0,72) e humanas (3,71 e 2,11) nos elementos representados. A dimensão humana destaca-se em termos de diversidade, uma vez que esta revela valores mais elevados porque foram apresentadas mais categorias humanas (pessoas, escolas, lojas, cafés, casa, supermercados, transportes, edifícios desportivos e edifícios religiosos) do que naturais (sol, nuvens, animais, plantas e praia). Relativamente à quantidade de elementos os alunos representaram mais elementos humanos (237) e menor quantidade de elementos naturais (132), tal como é observável na tabela que se segue e nas figuras 5 e 6.

Tabela 8. Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados nas primeiras atividades.

Momentos/atividades		Momento 1	Momento 2
Indicadores		Itinerário Casa Escola	Desenho do bairro
Média	Diversidade de categorias naturais	0,71	0,72
	Diversidade de categorias humanas	3,71	2,11
	Total	4,42	2,83
Número de elementos naturais		50	23
Número de elementos humanos		187	109
Total		237	132

Fonte: Construção própria.

Figura 5. Itinerários do percurso Casa-Escola



Fonte: Elaboração dos alunos

Figura 6. Mapas mentais do bairro



Fonte: Elaboração dos alunos

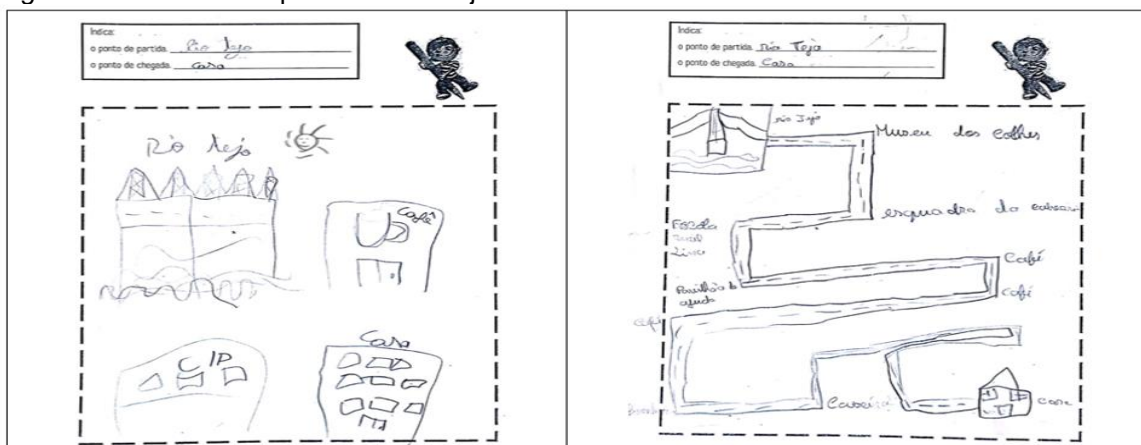
De modo a que as percepções *concretuais* e as *representacionais* do meio local evoluíssem utilizaram-se estratégias didáticas como as visitas de estudo e o trabalho de campo para colocar os alunos em contacto com o meio local. Na primeira visita de estudo realizada foi solicitado aos estudantes que traçassem o itinerário desde o local em que se encontravam (Rio Tejo) até à sua casa. Neste itinerário os alunos representam, mais uma vez, um maior número de elementos humanos (91) em relação aos naturais (16). Em termos de diversidade os alunos continuam a representar mais categorias humanas (pessoas, casas, lojas, cafés, supermercados, transportes, edifícios desportivos, pontes, edifícios religiosos e instituições), contudo nesta atividade verifica-se um pequeno aumento de diversidade de categoriais naturais (sol, nuvens, animais, plantas e praia), contrariamente, ao que tinha acontecido na primeira atividade tal como é visível na Tabela 9 e na figura 7.

Tabela 9. *Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Rio Tejo-Casa*

		Momentos/atividades	Momento 3 Itinerário Rio Tejo- Casa
Médi	Indicadores		
	Diversidade de categorias naturais		0,94
	Diversidade de categorias humanas		3,11
	Total		4,05
	Número de elementos naturais representados		16
	Número de elementos humanos representados		91
	Total		107

Fonte: Construção própria.

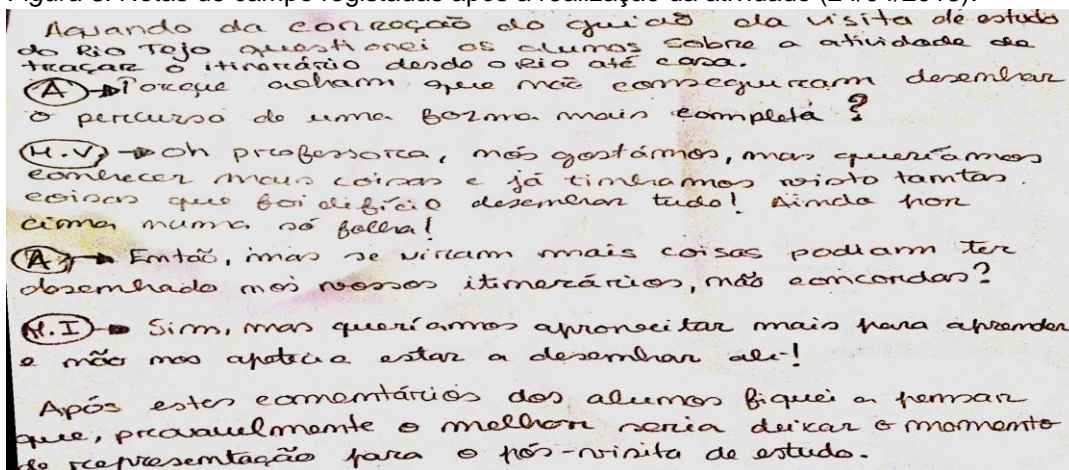
Figura 7. Itinerários do percurso Rio Tejo-Casa



Fonte: Elaboração dos alunos

Os resultados desta atividade não foram os esperados, uma vez que estes quando comparados com as atividades de diagnóstico representam uma média de diversidade total inferior, bem como um menor número de elementos representados. Este resultado poderá prender-se com o facto de se tratar de uma atividade inovadora e, consequentemente, os alunos se mostrarem mais interessados em observar, vivenciar a nova atividade do que em representar o que foi visto. No entanto, para compreender melhor os motivos destes resultados foi realizada uma reflexão em conjunto com os alunos, sobre a visita de estudo e o desenho do itinerário e chegou-se à conclusão que os estudantes não estavam acostumados a caminhar para além das suas casas. Além disto, desta reflexão constata-se a motivação, dos alunos para conhecer melhor o local, em vez de estar a desenhar o percurso. As notas de campo registadas no momento de reflexão sobre a atividade evidenciam esta predisposição, nomeadamente, quando alguns dos estudantes referem “oh professora, nós gostámos, mas queríamos conhecer mais coisas e já tínhamos visto tantas coisas que foi difícil desenhar tudo! Ainda por cima numa só folha!” e “Sim, mas nós queríamos aproveitar mais para aprender e não nos apetecia estar a desenhar ali” (Figura 8 e 9).

Figura 8. Notas de campo registadas após a realização da atividade (24/04/2018).



Após a conclusão da elaboração do guião da visita de estudo do Rio Tejo questionei os alunos sobre a atividade de traçar o itinerário desde o rio até casa.

(A) → Porque acham que não conseguiram desenhar o percurso de uma forma mais completa?

(H.V) → Oh professora, nós gostámos, mas queríamos conhecer mais coisas e já tínhamos visto tantas coisas que foi difícil desenhar tudo! Ainda por cima numa só folha!

(A) → Então, mas se viriam mais coisas podiam ter desenhado mais nos seus itinerários, não concordam?

(H.I) → Sim, mas queríamos aproveitar mais para aprender e não nos apetecia estar a desenhar ali!

Após estes comentários dos alunos fiquei a pensar que, provavelmente o melhor seria deixar o momento de representação para o pós-visita de estudo.

Fonte: Construção própria.

Apesar dos resultados não terem sido os esperados, torna-se evidente que esta visita de estudo foi uma experiência muito importante para os alunos, uma vez que esta constituiu um primeiro contacto com o meio local, no qual os estudantes foram implicados na realização de atividades e isso foi perceptível através das notas de campo tiradas no

final do dia da visita de estudo realizada ao Rio Tejo, particularmente, quando um dos alunos diz “obrigado por me terem levado ao rio! Eu não sabia que o rio era tão perto da escola!” e quando uma das alunas afirma que gostou “de conhecer e aprender sobre ele [o rio] e de ir com a turma até ao rio!” (Figura 9).

Figura 9. Notas de campo registadas no dia da visita de estudo ao Rio Tejo (23/04/2018)

Já no final do dia um grupo de 3 alunos vem ter: comeco e um deles, o P., com um ar muito satisfeito diz:
(P.) → Obrigado por me terem levado ao rio! Eu não sabia que o rio era tão perto da minha escola!
E, muito rapidamente, a SN acrescenta:
(EN) → Sim, eu também não sabia que o rio era tão perto, mas que ele tinha água doce! Ah... e descobri que o rio não tinha ondas como no mar!
(M.I.) → Eu já sabia que o rio tinha água doce, mas também não sabia que era mesmo 'tão' perto! Professoras não desmentat o rio e a minha turma ao pé do rio sabias?
(EN) → A sério M.I.? Então porquê?
(M.I.) → Gostei de conhecer e aprender sobre ele e de ir com a turma até ao rio!

Fonte: Construção própria.

Os dados anteriormente evidenciados indicam que houve envolvimento e construção de conhecimento, no entanto, o instrumento utilizado para o avaliar e/ou o momento em que foi solicitado não foram os mais indicados.

Na segunda visita de estudo optou-se por solicitar aos alunos que traçassem o percurso de regresso da Pedreira do Alvito até à escola. No entanto, desta vez, a atividade só foi solicitada após o regresso da visita de estudo, de forma a que os estudantes pudessem fruir o máximo da visita e realizar o trabalho de campo concentrados. Neste percurso os alunos continuam a revelar maior diversidade de categorias humanas (pessoas, escolas, lojas, transportes, edifícios desportivos, pontes, instituições), contudo o valor de diversidade de categorias naturais representadas (sol, nuvens animais, plantas rochas, pedreira, relevo) apresenta um valor significativamente alto (2,33), quando comparado às atividades anteriores. Relativamente ao número de elementos representados é visível que os elementos naturais são os mais representados,

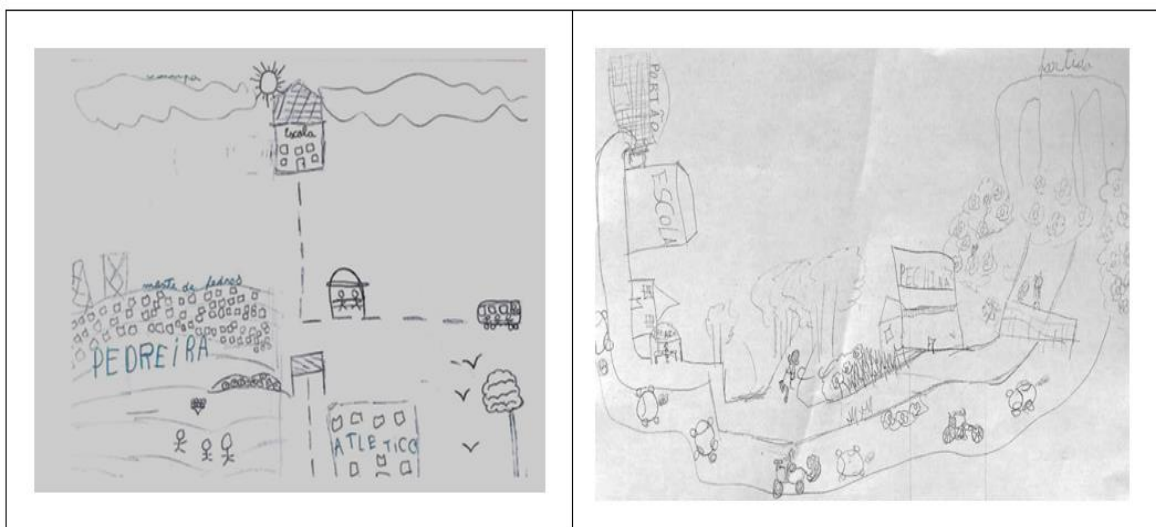
tendo estes um valor de 402 e os elementos humanos são os menos representados pelos alunos (135), tal como observável na Tabela 10 e na Figura 10.

Tabela 10. *Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Pedreira do Alvito- Escola.*

	Momentos/atividades	Momento 4 Itinerário Pedreira do Alvito- Escola
Média	Diversidade de categorias naturais	2,33
	Diversidade de categorias humanas	3,83
	Total	6,16
	Número de elementos naturais representados	402
	Número de elementos humanos representados	135
	Total	537

Fonte: Construção própria.

Figura 10. Itinerários do percurso Pedreira do Alvito- Casa.



Fonte: Elaboração dos alunos

Os resultados desta atividade ultrapassaram as expectativas, visto que nas atividades de diagnóstico e na primeira visita de estudo os alunos apresentavam médias de diversidade de categorias mais baixas e uma menor quantidade de elementos representados. Considera-se que os resultados obtidos nesta atividade se prendem com o facto de os alunos, durante a visita de estudo terem sido envolvidos e implicados nas

atividades de campo desenvolvidas (recolha de materiais, registos de informação relevante para a pesquisa que estava a ser realizada). O facto de os estudantes representarem o percurso assim que regressaram à escola constituiu uma vantagem, dado que existia proximidade temporal entre a realização do percurso e o traçar do mesmo.

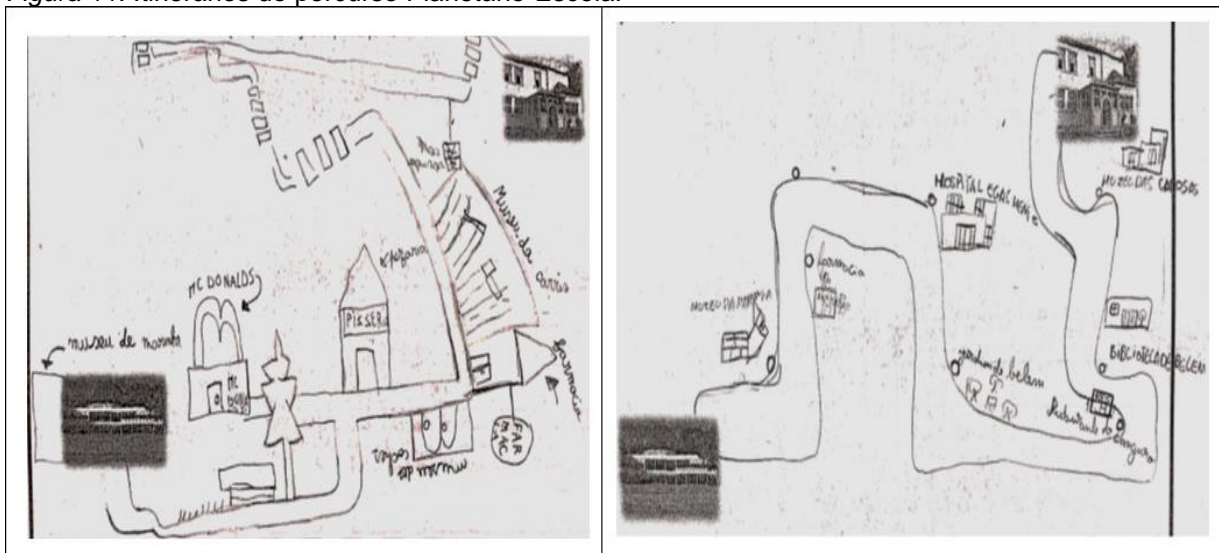
Na terceira e última visita de estudo pediu-se aos alunos que traçassem o percurso de regresso do Planetário até à escola, todavia, desta vez, a atividade só pôde ser realizada no dia seguinte à visita de estudo. Deste modo, para que os estudantes tivessem mais presente o percurso realizado foi incluída uma atividade de campo, na qual deveriam registar os pontos de referência para auxiliar o traçar o itinerário no dia seguinte. Neste percurso os alunos representam poucos elementos humanos e naturais, sendo que os elementos representados em maior número são os humanos (84). Relativamente à diversidade de categorias, nesta atividade, os alunos continuam a representar mais as categorias humanas (pessoas, escolas, lojas, cafés, casas, supermercados, transportes, edifícios desportivos e instituições) do que categorias naturais (sol, nuvens e plantas), tal como é observável na Tabela 11 e na Figura 11.

Tabela 11. *Diversidade de categorias e quantidade de elementos representados no itinerário Planetário-Escola.*

	Momentos/atividades	Momento 4 Itinerário Planetário- Escola
Média	Diversidade de categorias naturais	0,48
	Diversidade de categorias humanas	2,78
	Total	3,26
	Número de elementos naturais representados	31
	Número de elementos humanos representados	84
	Total	115

Fonte: Construção própria.

Figura 11. Itinerários do percurso Planetário-Escola.



Fonte: Elaboração dos alunos

Após a reflexão conjunta com a professora titular de turma chegou-se à conclusão que estes resultados poderiam estar relacionados com o facto de o percurso ter sido desenhado algum tempo após a realização efetiva do percurso e, ainda, com o facto de o percurso ser mais longo que os anteriormente solicitados (Figura 12).

Figura 12. Notas de campo registadas no dia após estudo ao Planetário (22/05/2018)

Após a realização da atividade de representação do percurso houve a necessidade de compreender o motivo pelo qual os alunos tinham tido tantas dificuldades em representar. Ao refletirmos com a professora titular com eles vimos que, provavelmente, os alunos teriam tido maiores dificuldades em representar este itinerário porque era mais extenso e, ainda, porque não existiu a possibilidade de os alunos o representarem imediatamente após a visita de estudo.

Fonte: Construção própria.

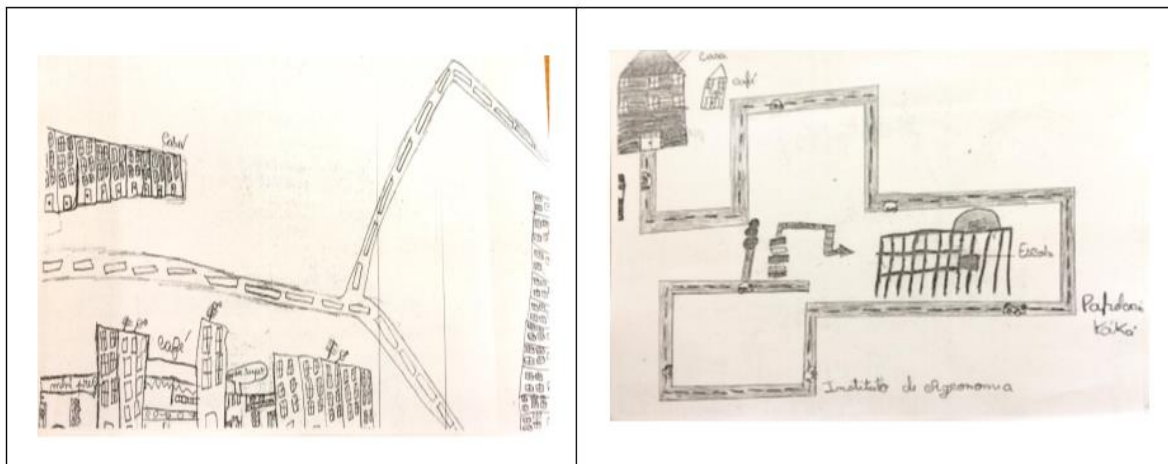
Terminadas as visitas de estudo, para verificar se as perceções *representacionais* do meio local dos alunos tinham evoluído foi solicitado aos alunos que voltassem a traçar o itinerário que realizavam desde casa até à escola. Nesta última atividade os valores de diversidade de categorias humanas (pessoas, escolas, lojas, cafés, casas, supermercados, transportes, edifícios desportivos, parques infantis, edifícios religiosos, pontes e instituições) registam o valor mais elevado (5,09). Quanto ao valor de diversidade de categorias naturais (plantas e rios) voltam a aumentar comparativamente à atividade anterior. Em termos de número de elementos representados os alunos representam mais elementos humanos (158) do que naturais (5), assim como é visível na tabela e na figura que se seguem.

Tabela 12. *Diversidade de categorias e número de elementos representados em todas as atividades.*

Momentos/atividades		Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Momento 6
		Itinerário Casa-Escola	Desenho do bairro	Itinerário Rio Tejo-Casa	Itinerário Pedreira-Escola	Itinerário Planetário-Escola	Itinerário Casa-Escola
Média	Diversidade de categorias naturais	0,71	0,72	0,94	2,33	0,48	0,96
	Diversidade de categorias humanas	3,71	2,11	3,11	3,83	2,78	5,09
	Total	4,42	2,83	4,05	6,16	3,26	6,89
	Número de elementos naturais representados	50	23	16	402	31	5
	Número de elementos humanos representados	187	109	91	135	84	158
	Total	237	13	107	537	115	163

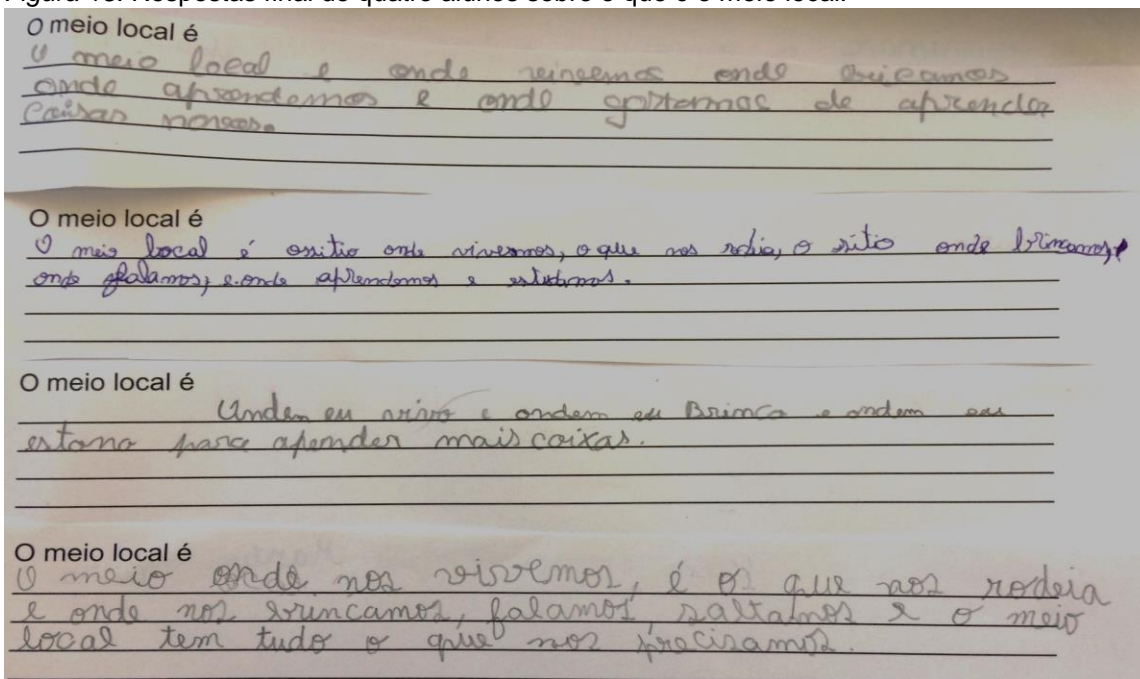
Fonte: Construção própria.

Figura 13. Itinerários do percurso Escola-Casa.



Fonte: Elaboração dos alunos

Figura 15. Respostas final de quatro alunos sobre o que é o meio local.



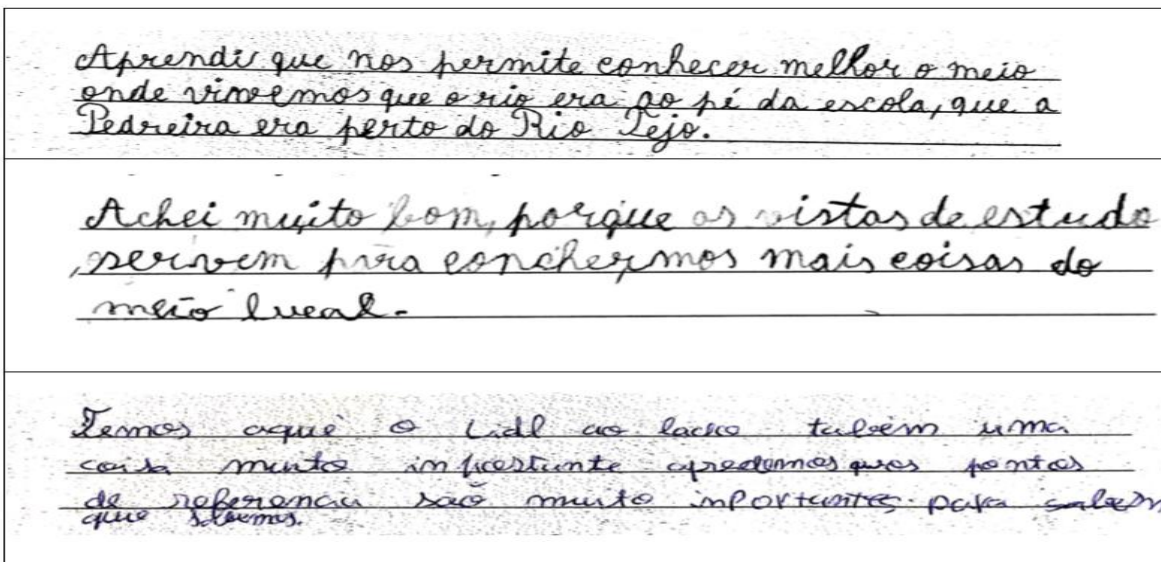
Fonte: questão colocada aos alunos “o meio local é ...”

Tendo em consideração o que foi evidenciado neste ponto verifica-se que os resultados da percepção *conceitual* dos alunos face ao meio local se alterou. Tal facto relaciona-se com o contacto que o grupo passou a ter com o meio local, uma vez que tal como afirma Sánchez (1996) a partir do contacto com o meio local os professores conseguem, facilmente, “fomentar la curiosidad de los alumnos despertando su atención por los fenómenos de la naturaleza [social e natural]” (p159). Apesar da percepção *conceitual* ter evoluído, considera-se que a percepção *representacional* de meio local não evoluiu como desejado. Esta última situação poderá estar relacionada com a condicionante do tempo de intervenção, a possibilidade de realizar mais experiências de representação gráfica e, ainda, com o facto de os estudantes só durante o período em que decorreu a nossa intervenção terem tido oportunidade de realizar este tipo de atividades no seu dia-a-dia.

5.4. Aprendizagens reportadas pelos alunos através do meio local

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem os alunos reportaram ter realizado diferentes aprendizagens, tanto sobre o meio local como sobre os conteúdos explorados a partir do mesmo. Relativamente às aprendizagens sobre o meio local, os alunos reportaram que as principais aprendizagens realizadas foram ao nível das características naturais e humanas do meio em que estavam inseridos, tal é perceptível quando os estudantes referem que “aprendi que nos permite conhecer melhor o meio onde vivemos” e “as visitas de estudo servem para conhecermos mais coisas do meio local” (Figura 16)

Figura 16. Respostas sobre as aprendizagens realizadas.



Fonte: questão colocada aos alunos “o que é que aprendeste quando realizaste as visitas de estudo?”

A partir da análise das respostas dos alunos tanto à questão “o meio local é...” como às questões colocadas nos questionários sobre as aprendizagens realizadas (figuras 17 e 18), é perceptível que estes apresentavam uma nova *conceção* de meio local, isto é, existiu uma reconstrução do conceito de meio local. E, tal torna-se evidente, uma vez que inicialmente os estudantes não eram capazes de identificar o significado de meio local “o meio local é não sei o que é meio local” (Figura 17) e após todo o trabalho realizado verificou-se uma evolução positiva, tornando-se estes capazes de definir meio

local “o meio local é onde vivemos, onde brincamos, onde aprendemos e onde gostamos de aprender coisas novas” (Figura 17).

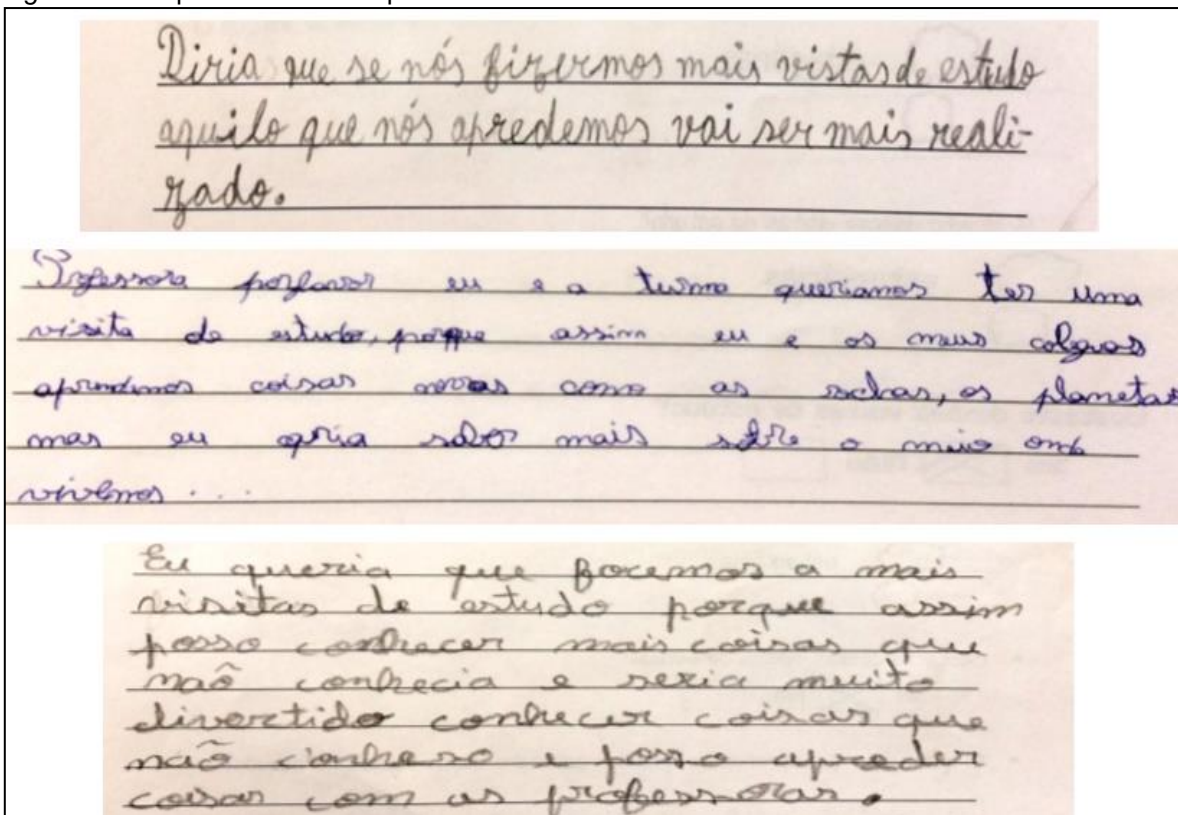
Figura 17. Conceito de meio local antes e após a intervenção.

Antes da intervenção
Após a intervenção

Fonte: questão colocada aos alunos “o meio local é ...”

Além disto os alunos reportaram a importância da realização das visitas de estudo, argumentando que estas contribuiriam para que eles pudessem conhecer melhor o meio local e, ainda, realizar aprendizagens a partir do mesmo, isto é, os alunos reconheceram que através do meio local podiam aprender os conteúdos de EM, tal como é observável nas seguintes frases “Diria que se nós fizemos mais visitas de estudo aquilo que aprendemos vai ser mais realizado”; “ eu e os meus colegas aprendemos coisas novas” e “queria que fossemos a mais visitas de estudo porque assim posso conhecer mais coisas que não conhecia” (figura 18).

Figura 18. Respostas sobre a importância das visitas de estudo.



Fonte: questão colocada aos alunos "O que dirias para convencer a tua professora a fazer visitas de estudo?"

Considerando o que foi evidenciado e mencionado anteriormente, considera-se que os alunos reportaram ter realizado aprendizagens sobre o meio local e que as aprendizagens reportadas estão, diretamente, relacionadas com a proposta de estratégias e atividades desenhada: as visitas de estudo e o trabalho de campo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como problemática: *Em que medida o recurso ao meio local como laboratório didático permite ampliar o conhecimento dos alunos sobre o meio, envolvendo-os na construção de conhecimento?* Os objetivos desta investigação consistiam em (i) descrever as opções tomadas com vista à gestão do currículo contextualizado no meio local; (ii) caracterizar as perceções iniciais e finais dos alunos

sobre o conceito de meio local (tanto ao nível concetual como representativo) e as potencialidades do recurso ao mesmo; (iii) identificar as aprendizagens reportadas pelos alunos, resultado dos processos de participação/envolvimento na exploração do meio local.

Tendo em conta os resultados dos objetivos do estudo é possível concluir que para o meio local poder ser encarado como um laboratório didático é necessário que o professor esteja disposto a passar por **quatro etapas fundamentais**. A primeira etapa consiste em realizar uma análise dos conteúdos do programa de EM. Numa segunda etapa é essencial realizar o estudo do meio local do contexto educativo, no qual irá decorrer a prática. Terminadas estas duas etapas o docente deverá passar à etapa da seleção dos locais do meio envolvente com interesse para abordar os conteúdos programáticos de EM. Numa última etapa, o professor terá de realizar a adequação das estratégias e atividades (como as visitas de estudo e o trabalho de campo) às características da turma com a qual decorre a prática de modo a conseguir envolver os alunos na construção de conhecimento. O processo de realização deste conjunto de etapas supramencionadas permitiu, no caso concreto deste estudo, construir e reconstruir a conceção inicial que os alunos possuíam de meio local; ampliar o conhecimento dos alunos sobre o meio e envolvê-los nas atividades propostas. É relevante que se tenha em consideração que quando se fala em envolvimento dos alunos está a fazer-se referência aos papéis que estes foram desempenhando em cada atividade desenvolvida.

É, também, essencial mencionar que a construção de conhecimento realizada pelos alunos foi o resultado das atividades apresentadas anteriormente, visto que de acordo com o que foi observado e diagnosticado, o facto de um maior número de alunos não possuir qualquer tipo de conceito para meio local pode relacionar-se com o facto de não terem tido antes oportunidade de explorar o conceito na sala de aula, mas também pode decorrer das poucas oportunidades de exploração e contacto efetivo com o seu próprio meio, no sentido de o observar e serem estimulados a olhar e ler o que os rodeia, uma vez que os seres humanos perante uma nova o meio local “pueden realizar un aprendizaje exploratorio que les permita ampliar el campo de observación” (Pujol, 2003, p.87). Ora tal facto permite afirmar que os alunos ao contactarem com o meio, observando os seus elementos naturais e humanos; ao elaborarem registos sobre as

observações realizadas, representando-as em esboços e mapas desenvolveram competências de observação, recolha e tratamento de informação que lhes permitiram construir novas conceções e representações de meio local. Desta forma e tendo em conta as evidências acima apresentadas, torna-se claro que o meio local em que se insere a escola se constituiu como um recurso potenciador de construção de conhecimento, quando utilizado como laboratório didático. Além disso fica, simultaneamente, claro que é possível gerir o currículo de modo a trabalhar o EM a partir do meio local, mas para que tal seja exequível o professor deverá realizar uma gestão adequada do currículo sustentada no contexto em que a escola e os alunos se inserem.

Deste modo é importante reforçar, mais uma vez, que o meio local deverá ser o espaço privilegiado na aprendizagem do EM (ME, 2004), uma vez que este constitui o 'centro de la acción educativa' e tem como principal objetivo ajudar os estudantes a "construir un conocimiento de la realidad" (Santisteban & Pages, 2011, p.46).

REFLEXÃO FINAL

Após o término do período de intervenção, penso que é extremamente importante realizar uma reflexão sobre todo o processo de aprendizagem, dado que "o que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro." (Beane, 2002, p.94)

No que respeita à unidade curricular que possibilitou a prática pedagógica, a PES II, considero que esta se revelou de extrema importância para meu futuro pessoal e profissional, uma vez que permitiu uma evolução muito positiva, tanto em termos de enriquecimento teórico como de experiência prática. De acordo com Roldão (2006), a competência traduz-se na capacidade construída; na autonomia do saber, visto que o conhecimento faz parte da nossa estrutura de compreender e de agir. Ora a PES II contribuiu, em larga escala, para que eu adquirisse competências profissionais, na medida em que esta possibilitou que eu vivenciasse um longo processo de aprendizagem, durante o qual tive de mobilizar de forma adequada conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação inicial enquanto futura professora.

Ao longo destes meses de intervenção sinto que aprendi muito ao nível da prática, tanto no 1º como no 2.ºCEB. No entanto, considero que nunca podemos, enquanto futuros profissionais de educação, pensar que a nossa aprendizagem teórica e prática está terminada, muito pelo contrário, visto que um professor é aquele que assume:

a sua paixão pelo ensino, que gosta dos alunos, da vida dedicada à aprendizagem e ao ensino, que reconhece que o ensino não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para como os outros, mas também para com o eu através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas. (Day, 2004, p. 21)

O período de prática teve um peso muito grande na minha evolução enquanto pessoa e futura profissional de educação, porque estando no contexto educativo formal pude aperceber-me das minhas maiores fragilidades e potencialidades, o que é muito positivo, porque desta forma pude tomar consciência do caminho que tenho de percorrer para melhorar a minha prática e; ainda, adquirir competências essenciais para o desempenho da profissão docente. Como potencialidades penso que tive a capacidade de estar atenta às necessidades dos alunos, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades sempre que necessário, visto que “os adultos [devem] apoiar as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos” (Brickman & Taylor, 1996, p.198). O uso de diferentes estratégias de ensino foi, sem dúvida, um dos pontos mais fortes da intervenção, pois manteve a turma sempre focada e interessada nas atividades, particularmente, no 1.ºCEB. O que considero ter sido a minha maior fragilidade foi a gestão do tempo, uma vez que, tanto no 1.º como no 2.ºCEB os alunos possuíam um ritmo de trabalho e níveis cognitivos bastante heterógenos e eu quis sempre garantir que todos acompanhavam as atividades desenvolvidas. Julgo que esta é uma limitação que só conseguirei ultrapassar com o tempo, visto que é necessária muita experiência para efetuar uma boa gestão do tempo em sala de aula. Outra restrição com a qual me defrontei foi a avaliação, uma vez que me foi muito complicado avaliar o desempenho de todos os alunos em alguns aspetos, particularmente, quando se realizavam atividades coletivas ou quando era necessário realizar testes de avaliação.

Relativamente ao estudo realizado penso que este também constituiu um processo de aprendizagem, na medida em que tive de aplicar conhecimentos anteriores, estudar, pesquisar e tratar muita informação. O que também foi um enorme contributo para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional.

No geral considero que a minha prestação foi muito positiva, dei o melhor de mim enquanto pessoa e profissional, apesar disto espero continuar a evoluir e a aprender, porque tal como já referi, considero que um professor nunca está completamente formado, mas sim em constante formação e atualização de conhecimentos e valores. Apesar de todas as dificuldades com que me deparei e de, nem sempre, tudo correr como eu esperava, penso que estou no caminho certo, uma vez que, tal como foi supramencionado, é a partir dos erros e da constante reflexão que podemos melhorar a nossa prática. De futuro penso que irei ter mais gosto em lecionar no 1.º ciclo, uma vez que este é o ciclo em que me sinto mais confortável, no entanto, não descarto a ideia de um dia trabalhar com o 2.º ciclo, uma vez que considerarei uma experiência interessante.

Para terminar e, não querendo ser pretensiosa, acrescento que os períodos de intervenção vieram reforçar a minha convicção de seguir para a profissão de docente, uma vez que penso que o meu perfil se enquadra nesta área profissional.

REFERÊNCIAS

- Beane, J. (2002) *Integração curricular*. Lisboa: Didáctica Editora
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burgess, R. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Cadima, J. L., & Cancela, J. T. (2011). Interações Professor- aluno nas Salas de Aula do 1.º CEB: Indicadores de Qualidade. *Revista portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). Junta de Freguesia- Alcântara. Consultado a 25 de junho de 2018, em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-de-alcantara>
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). Lisboa interativa. Consultado a 25 de junho de 2018, em <http://lxi2.cm-lisboa.pt/lxi/>
- Coutinho, M. C. (2016). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2004) *Passion for teaching*. Londres: Taylor & Francis LTD
- Decreto-Lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dinis, R. & Roldão M. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In Costa, J.(org.) *Gestão curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- “Explorar”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 21 de junho de 2018, em <https://www.priberam.pt/dlpo/explorar>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University.

- Escola Superior de Educação de Lisboa. (s.d.) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos, Ficha da Unidade Curricular PES II, (2017-18). Consultado a 5 de junho de 2018, em <https://moodle.eselx.ipl.pt/course/view.php?id=818>
- Fonseca, H. (2016). *Representações sociais sobre mudança urbana no bairro de Alcântara*. (Dissertação de mestrado). ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa.
- Google. (s.d.). [Mapa de alcântara, Portugal em <https://www.google.pt/maps>]. Consultado a 24 de novembro de 2018, em <https://www.google.pt/maps/place/Alc%C3%A2ntara,+Lisboa/@38.7111371,-9.2012719,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0xd19335673284dd5:0x500ebbde49040b0!8m2!3d38.7126233!4d-9.181599>
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Junta de Freguesia de Alcântara. (s.d.) História da Freguesia. Consultado a 25 de junho de 2018, em <http://www.jf-alcantara.pt/historia-da-freguesia/>
- Ketеле, J., Roegiers, X., (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, P. (2006) Etnicização do espaço e produção de identidade. In: Balsa, C. (org). *Relações Sociais de Espaço: Homenagem a Jean Remy*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Novak, J. D., Rabaça, A., & Valadares, J. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais TM como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano.
- Patrício, M. F. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.

- Pinheiro, F. (2012). *Contextualização do saber formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Projeto Educativo do AEFA, elaborado no quadriénio de 2016-2019
- Projeto Educativo do AEL, elaborado no quadriénio de 2013/2017.
- Pujol, R. M. ^a. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sánchez, A. (1996). El trabajo de campo y las excursiones. In. Jiménez, A. & Gaité, M. 159-184. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sánchez, L., & Cruz, M. (2007). *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real*. Espanha: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (coods). (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C., & Bahla, S. (1993). *Psicología educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. In Brickman & Taylor 5-13. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Werneck, V. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(51), 173-196.

ANEXOS

Anexo A. Guião da entrevista realizada aos Diretores de Turma (2.ºCEB)

Tabela 13. *Guião das entrevistas realizadas aos diretores de turma.*

Blocos temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar o interessado.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o objetivo da entrevista. • Pedir autorização para a gravação da entrevista. • Assegurar o carácter confidencial e anónimo da entrevista.
Domínios de atuação de Diretor de Turma (DT)	Caracterizar a atuação de DT em termos pedagógicos e curriculares.	1. Em termos pedagógicos qual é a atuação do DT?
		2. Quais são as funções de um DT no que respeita ao nível curricular?
	Caracterizar a atuação de DT em termos administrativos e burocráticos.	3. O que é que faz um DT em termos de adaptação do currículo?
		4. O que considera ser o trabalho de um DT em termos administrativos? E burocráticos? 5. Que constrangimentos considera existir?
Caracterizar a atuação de DT em termos relacionais.	6. Que tipo de relações estabelece o DT com os alunos? E com o conselho de turma? E com a direção? 7. Considera que a relação entre família-escola é importante? Porquê?	

Fonte: Construção própria.

Anexo A1. Guião da entrevista realizada à Professora titular de turma (1.ºCEB)

Tabela 14. Guião da entrevista realizada à professora titular de turma.

Blocos temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar o interessado.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o objetivo da entrevista. • Pedir autorização para a gravação da entrevista. • Assegurar o carácter confidencial e anónimo da entrevista.
Domínios de atuação de Diretor de Turma (DT)	Caracterizar a atuação de DT em termos pedagógicos e curriculares.	1. Em termos pedagógicos qual é a atuação do professor titular de turma?
		2. Quais são as funções de um professor titular de turma no que respeita ao nível curricular?
	Caracterizar a atuação de DT em termos administrativos e burocráticos.	3. O que é que faz um professor titular de turma em termos de adaptação do currículo?
		4. O que considera ser o trabalho de um professor titular de turma em termos administrativos? E burocráticos? 5. Que constrangimentos considera existir?
Caracterizar a atuação de DT em termos relacionais.	6. Que tipo de relações estabelece o professor titular de turma com os alunos? E com a direção? 7. Considera que a relação entre família-escola é importante? Porquê?	

Fonte: Construção própria.

Anexo B. Questionário aplicado após cada visita de estudo.

QUESTIONÁRIO



Este questionário é anónimo, ou seja, não terás de colocar o teu nome nele. Responde a todas as questões.

- Recorda o que aprendemos esta semana na disciplina de Estudo do Meio.

1. O que é que ficaste a conhecer que não conhecias antes?

2. O que é que aprendemos que nos permite conhecer melhor o meio onde vivemos?

3. Achas importante teres aprendido esses temas?

Não Sim

3.1. Porquê?

Obrigada pela tua participação



Anexo B1. Questionário aplicado no final da intervenção.



QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo, ou seja, não tens de colocar o teu nome nele.
Responde a todas as questões.



Recorda as visitas de estudo que fizeste com as professoras-estagiárias.

- Gostaste dessas visitas de estudo?

Sim Não

- O que achas que aprendeste quando realizaste essas visitas de estudo?



Imagina que tens de convencer a tua professora a fazer mais visitas de estudo. E já lhe disseste que gostavas de visitas de estudo, mas mesmo assim ela respondeu-te que não!

- O que lhe dirias para a convencer a fazer mais visitas de estudo?

Anexo C. Exemplo das grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI de 2.ºCEB

Figura 19. Exemplo de grelha de avaliação do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB

Alunos	Turma																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Indicadores																							
Realiza tarefas por iniciativa própria.																							
Responsabiliza-se por realizar integralmente uma tarefa.																							
Dispensa a ajuda do professor.																							
Recorre à ajuda dos colegas.																							
Ultrapassa as dificuldades sozinho.																							
Traz os materiais necessários para realizar as atividades.																							
Toma decisões para a resolução de problemas.																							

Nota: Grelha construída para avaliar o primeiro objetivo geral de 2.º CEB: revelar competências de autonomia na realização das tarefas em sala de aula.

Figura 20. Exemplo de grelha de avaliação do segundo objetivo geral de 2.ºCEB

Alunos	Turma																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Escrita																							
Planifica a escrita de textos																							
Redige um texto corretamente.																							
Respeita as regras de ortografia.																							
Respeita as regras de pontuação.																							
Escreve textos narrativos.																							
Mobiliza vocabulário específico do assunto tratado.																							
Revê os textos escritos																							
Produz textos escritos de diferentes categorias e gêneros.																							




Nota: Grelha construída para avaliar o segundo objetivo geral de 2.º CEB: produzir textos escritos, utilizando corretamente os códigos da língua.





Figura 21. Exemplo de grelha de avaliação do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB

Alunos	Turma																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Indicadores																							
Compreende a informação essencial da fonte.																							
Organiza informação.																							
Trata a informação.																							
Relaciona as fontes com os fenómenos.																							
Analisa diferentes tipos de fontes.																							
Elabora conclusões simples sobre o que observa.																							
Mobiliza vocabulário específico do assunto tratado.																							
Mobiliza conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.																							
Utiliza diferentes técnicas de comunicação para apresentar trabalhos																							

Nota: Grelha construída para avaliar o terceiro objetivo geral de 2.º CEB: analisar e interpretar fontes histórico-geográficas.

Legenda

-  Observação direta
-  Produções dos alunos
-  Observação direta e produções dos alunos

-  1 Nunca
-  2 Raramente
-  3 Frequentemente
-  4 Sempre

Anexo D. Rotinas implementadas em 1.ºCEB

Tabela 15. Rotinas implementadas no 1.ºCEB

ROTINAS	DESCRIÇÃO DA ROTINA
Tempo de Trabalho Autônomo	Este será um momento de diferenciação pedagógica em que cada aluno, autonomamente, ajudado por um segundo colega ou por uma das professoras, realiza ficheiros ou outro tipo de atividades que são importantes para o desenvolvimento das suas competências individuais. Neste momento os estudantes trabalham nas disciplinas em que têm mais dificuldades e precisam de consolidar conteúdos. Para ajudar na organização do Tempo de Trabalho Autônomo existirá um quadro em que os alunos registam as suas dificuldades, fragilidades e os apoios que vão ocorrer nestes momentos.
Conselho de Turma	Existirão dois momentos de conselho de turma, uma à segunda-feira de manhã e outro às sextas-feiras ao final da tarde. O conselho de turma das segundas-feiras servirá para que a professora, em conjunto com a turma realize a agenda semanal, para atribuir as tarefas de sala de aula e, ainda, para que os presidentes leiam a ata do conselho de turma realizado na semana anterior. Os conselhos de turma das sextas-feiras servirá para regular a vida social do grupo e construção de regras de vida, porque se pretende o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Neste momento os presidentes realizam a leitura e discussão do diário de turma, efetuando a análise e discussão de ocorrências significativas registadas no Diário de Turma. Ainda durante este momento um dos presidentes realiza a ata do que ficou decidido em grane grupo durante o momento de conselho de turma.
Avaliação do dia	Antes de realizar o plano do dia é efetuada uma avaliação de todos os momentos do dia anterior, possibilitando que a turma reflita sobre o que foi realizado no dia anterior.
Plano do dia.	Todas as manhãs antes de iniciar as aulas os alunos, em conjunto com a professora realizam o plano do dia para que saibam o que se pretende realizar durante o mesmo.
Ler, Contar e Mostrar	Este momento será realizado uma vez por semana e para o efeito os alunos deverão trazer preparada uma pequena apresentação sobre algo que tenham produzido ou sobre um objeto para partilhar com os colegas. Para realizar esta rotina os alunos deverão deslocar-se para o canto da brincadeira e sentar-se nas suas almofadas. Existirão sempre alunos inscritos para participar na rotina. Este momento será moderar pelos presidentes, decidindo estes quem faz os comentários e mantendo a ordem. Já a professora deve participar no momento fazendo intervenções que considere pertinentes.
Problema da Semana	Será realizado uma vez por semana. Este momento tem como principal objetivo a resolução de problemas relacionados com os conteúdos abordados durante a semana na disciplina de matemática.
Cálculo mental	Esta rotina será realizado em todas as aulas de matemática. Os objetivos desta rotina são: a) partilhar as várias estratégias que os alunos encontraram para resolver as operações b) compreender que existem diversas estratégias para chegar a um único resultado.
Hora do Conto	Esta rotina será realizada duas vezes por semana, nos momentos do conto os alunos deslocam-se para o canto da leitura, sentando-se na manta em meia lua para ouvirem contar uma história. Este será o momento privilegiado para trabalhar a educação literária. Poderá ser a professora a contar as histórias ou um dos alunos que se voluntarie para o efeito.

Expressão dramática	Uma vez que não é lecionada a expressão dramática, iremos proporcionar aos alunos, quinzenalmente, uma sessão desta expressão.	
Expressão Plástica	Uma vez que não é lecionada a expressão dramática, iremos proporcionar aos alunos, quinzenalmente, uma sessão desta expressão.	
Tarefas: As tarefas são rotativas e terão a duração de uma semana, sendo alteradas todas as segundas-feiras.	Presidentes	Dois alunos possuem esta tarefa, sendo responsáveis por manter o silêncio na sala de aula, por assegurar que todas as tarefas são realizadas e por gerir momentos como o conselho de turma (6ª feira) e os momentos de Ler, Contar e Mostrar.
	Presenças	Um aluno desempenha a tarefa das presenças, registando todos os dias quem está presente, quem chega atrasado e quem falta.
	Canto da leitura	Um dos estudantes é responsável por manter o canto da leitura arrumado e limpo. Além disto deverá zelar pelo cumprimento das regras deste canto.
	Canto da brincadeira	Um dos estudantes é responsável por manter o canto da leitura arrumado e limpo. Além disto deverá zelar pelo cumprimento das regras deste canto.
	Limpeza	Dois alunos ficam responsáveis por assegurar que a sala se mantém sempre limpa e arrumada.
	Lanches	Existirão sempre dois alunos responsáveis por distribuir os lanches pelos colegas todos.
	Ficheiros	Dois alunos ficarão encarregues de organizar as pastas e os ficheiros que foram utilizados durante o Tempo de Trabalho Autónomo.
	Data	Um dos alunos será responsável por escrever a data no quadro todas as manhãs.
	Tempo	Estudante responsável por ir, todos os finais de tarde, pesquisar no computador da sala de aula sobre as temperaturas do dia seguinte.
	Recados	Aluno responsável por dar os recados que forem necessários.
	Reciclagem	Um dos alunos fica responsável por recolher o lixo que pertence à reciclagem, este deve assegurar-se de que todos os colegas realizam a separação do lixo corretamente.
	Porta, Quadro e Luzes	O estudante que possui esta tarefa fica responsável por abrir e fechar a porta sempre que alguém quiser entrar ou sair da sala de aula. Além de ser responsável pela porta fica, também, encarregue de apagar e acender as luzes quando necessário e de, no final do dia, apagar o quadro de ardósia da sala de aula.
Carteiro	Tarefa pedida pelos alunos, uma vez que no ano anterior já tinham realizado. O estudante que ficar com esta tarefa, deverá todas as 2ª, 4ª e 6ª recolher o correio de turma e distribuir as cartas pelos respetivos destinatários.	

Fonte: retirado do PI de 1.ºCEB.

Anexo D1. Evidências de algumas rotinas implementadas em 1.ºCEB

Figura 22. Canto da brincadeira.



Figura 23. Registos de turma.



Figura 24. Canto da leitura.



Figura 26. Tempo de Trabalho Autónomo.

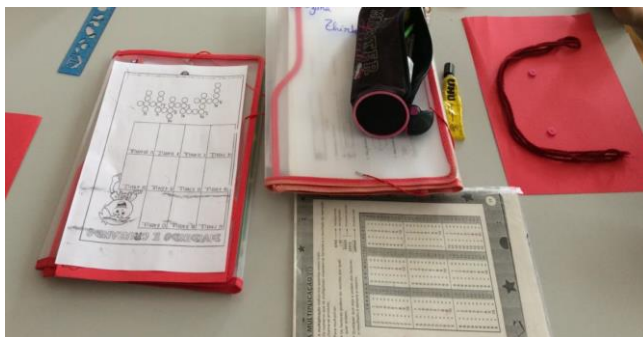


Figura 25. Ler, Contar e Mostrar.



Anexo E. Exemplo das grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI de 1.ºCEB

Figura 27. Exemplo de grelha de avaliação do primeiro objetivo geral de 1.ºCEB

Indicadores	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Descreve itinerários diários.																								
Localiza pontos de partida.																								
Localiza pontos de chegada.																								
Reconhece as funções do meio local.																								
Identifica características naturais do meio local.																								
Identifica características sociais/humanas do meio local.																								
Localiza espaços numa planta do bairro.																								

Nota: Grelha construída para avaliar o primeiro objetivo geral de 1.º CEB: Compreender as características naturais e sociais do meio local.

Figura 28. Exemplo de grelha de avaliação do segundo objetivo geral de 1.ºCEB

Indicadores	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Utiliza corretamente os sinais de pontuação																								
Assinala a mudança de parágrafo																								
Escreve de forma legível																								
Respeita as regras de ortografia																								
Utiliza vocabulário adequado																								
Planifica a escrita de textos																								
Redige um texto de forma correta																								
Revê os textos escritos																								

Nota: Grelha construída para avaliar o segundo objetivo geral de 1.º CEB: Produzir textos escritos utilizando corretamente os códigos da língua.

Figura 29. Exemplo de grelha de avaliação do terceiro objetivo geral de 1.ºCEB

Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Respeita as opiniões e comentários dos colegas.																									
Respeita as intervenções dos colegas.																									
Auxília os colegas quando necessário.																									
Relaciona-se bem com os colegas.																									
Coopera com o seu par a fim de realizar as atividades solicitadas.																									
Coopera com o pequeno grupo a fim de realizar as atividades solicitadas.																									
Coopera com o grande grupo a fim de realizar as atividades solicitadas.																									
Ajuda os colegas nos momentos de resolução de conflito.																									
Participa de forma ativa na resolução de conflitos.																									

Nota: Grelha construída para avaliar o terceiro objetivo geral de 1.º CEB: Manifestar atitudes de respeito com os colegas.

Legenda

	Observação direta	<input type="text" value="1"/>	Nunca
	Produções dos alunos	<input type="text" value="2"/>	Raramente
	Observação direta e produções dos alunos	<input type="text" value="3"/>	Frequentemente
		<input type="text" value="4"/>	Sempre

Anexo F. Identificação das categorias emergentes.

Tabela 16. Identificação das categorias emergentes.

Dimensão	Humanas									Naturais												
	Subcategorias	Personas	Escolas	Lojas	Cafés	Casas	Supermercados	Transportes	Instituições públicas	Edifícios religiosos	Edifícios desportivos	Parques infantis	Pontes	Sol	Nuvens	Animais	Plantas	Praia	Rios	Rochas	Pedreira	Relevo
				Papelarias, cabeleireiro, barbearia, chinês indiano, frutaria, veterinários, loja de animais, drogaria, farmácia.	Cafés, bares e restaurantes.	Prédios e casas baixas.	Lidl, pingo doce, Jumbo, Meu Super, mercado	Carrros, motas, autocarros, comboios, paragens de autocarro e sinais de trânsito, parques de estacionamento.	Hospitais, centros de saúde, esquadras da polícia, bombeiros, junta de freguesia, museus, bibliotecas, universidades.	Igrejas e mosteiro dos jerónimos	Clubes desportivos, campos de futebol, pavilhões desportivos, piscinas.	Escorrega, baloiço.	Ponte 25 de abril, pontes pedonais.			Aves e cães	Árvores e flores	Mar e areia	Rio Tejo	Calcário e ardósia.	Pedreira do Alvito	Montanha, monte.

Fonte: Construção própria.

Nota: As categorias foram consideradas emergentes, uma vez que estas surgem, porque estão presentes nos desenhos realizados pelos alunos.

Anexo G. Planificação da visita de estudo ao Rio Tejo

VISITA DE ESTUDO – ESTUDO DO MEIO						
Ciclo: 1º	Ano: 3.º	Tema: O meio envolvente				
Objetivos gerais: - Conhecer e compreender as características do meio local. - Localizar os pontos de partida e chegada. - Localizar, em mapas ou plantas. - Traçar um itinerário numa planta.						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Pontos de partida e chegada. Pontos de referência. Itinerário. Planta.	1.Participar de forma ordenada e ativa no diálogo. 2. Localizar o ponto de partida.	A sessão tem início com um diálogo sobre o trabalho realizado anteriormente, relativo aos meios aquáticos. Partindo das ideias dos trabalhos dos alunos a professora orienta o diálogo para o ambiente próximo da escola e as conceções que os alunos têm desta. É elaborada, em conjunto, uma lista dos locais de referência que os alunos esperam encontrar o percurso. Esta lista é escrita no quadro para posterior análise. Terminada a lista a professora distribui uma planta e um guião da visita de estudo pelos alunos. É lançado um desafio aos alunos: ao longo do percurso que farão na rua deverão estar atentos às lojas, instituições, jardins ou outros locais significativos. Além disto os alunos deverão de ser capazes de traçar o caminho percorrido na planta que irão levar consigo para a rua, durante a realização do percurso. Antes da saída, o planta é analisada em grande grupo, identificando a escola na planta, bem como a respetiva entrada principal (ponto de partida); e identificando o rio Tejo (ponto de chegada). Terminada esta fase, a turma dá início à visita de estudo.	15 mi n 15 min	-24 plantas Impressas. -24 guiões de visita de estudo. -Objetos necessários ao passeio (por exemplo, chapéus, água, lanches).	1.1. Respeita a sua vez e a dos colegas. 1.2. Participa de forma ativa no diálogo. 1.3. Nomeia um ou mais locais do ambiente próximo. 2.1. Identifica e marca no mapa o ponto de partida. (entrada da escola).	Grelha de registo de observação. Produções dos alunos.

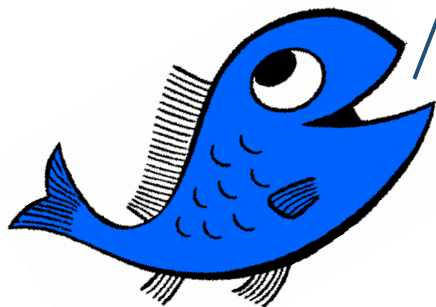
	<p>3. Traçar na planta o itinerário da visita de estudo.</p> <p>4. Localizar espaços numa planta do meio envolvente.</p> <p>5. Utilizar estratégias de registo/ memorização durante o passeio, para posterior utilização.</p>	<p>Saída da escola para a visita de estudo.</p> <p>O tempo total previsto a caminhar, com algumas paragens que sejam necessárias é de cerca de 40 minutos. Durante o percurso, os alunos serão alertados para a importância de prestarem atenção aos espaços, determinados locais e objetos que encontram na rua.</p> <p>Para além disto, podem ser sugeridas algumas estratégias aos alunos que pretendam fazer algum tipo de registo no seu mapa ou noutra suporte (por exemplo, a sugestão de rodear locais que viram e considerem bons pontos de referência). O objetivo é que o itinerário seja traçado durante o percurso.</p>	<p>40 min</p>		<p>3.1. Individualmente, traça o itinerário que percorreu durante a visita de estudo.</p> <p>4.1. Identifica espaços do meio envolvente.</p> <p>4.2. Localiza espaços do meio envolvente.</p> <p>5.1. Faz algum tipo de registo na sua planta ou verbaliza estratégias de memorização.</p>	
	<p>6. Identificar o ponto de chegada.</p>	<p>Assim que a turma chegar ao ponto de chegada: rio Tejo as professoras informam os alunos que é o momento de lanchar. Todos os alunos reúnem em semicírculo e sentam-se no chão a lanchar.</p>	<p>20 min</p>		<p>6. Identifica o Rio Tejo como o ponto de chegada.</p>	
	<p>7. Observar diretamente aspetos naturais do meio envolvente: rio.</p> <p>8. Identifica os principais elementos do meio físico e natural.</p>	<p>Quando os alunos terminarem o seu lanche as professoras solicitam que os alunos observem bem o que os rodeia. De seguida é proposto aos estudantes que abram o guião da visita de estudo e preencham a página número dois.</p>	<p>25 min</p>		<p>7.1. Observa as características do rio.</p> <p>8.1 Identifica o rio como um aspeto natural.</p> <p>8.2. Identifica outros elementos físicos do meio.</p>	

	<p>9.Participar de forma ordenada e ativa no diálogo.</p> <p>10. Analisa e compreende as características do meio aquático em observação: rio Tejo.</p> <p>11. Identificar a principal utilidade dos meios aquáticos.</p>	<p>Depois de os estudantes terminarem de preencher a página dois, as professoras realizam uma explicação sobre os meios aquáticos exemplificando características visíveis no local. De seguida, é realizada a correção oral das questões respondidas no guião. Após a correção as professoras questionam os alunos acerca de eventuais dúvidas que estes tenham.</p>	<p>20 min</p>		<p>9.1. Respeita a sua vez e a dos colegas.</p> <p>9.2. Participa de forma ativa no diálogo.</p> <p>10.1. Identifica as características do meio aquático em observação.</p> <p>10.2. Analisa as características do meio aquático em observação: rio Tejo.</p> <p>10.3. Compreende as características do meio aquático em observação: rio Tejo.</p> <p>11. Identifica a utilidade dos meios aquáticos: -Produção de energia. -Atividade piscatória.</p>	
	<p>12.Representar e traçar o itinerário tendo como ponto de partida o local onde se encontra e ponto de chegada a sua residência.</p> <p>13. Localizar elementos naturais e sociais da paisagem local</p>	<p>Posteriormente, as docentes solicitam aos alunos que estes realizem a atividade da página três do guião.</p>	<p>20 min</p>		<p>12.1.Representa o itinerário tendo como ponto de partida o local onde se encontra e ponto de chegada a sua residência.</p> <p>12.2. Traça o itinerário tendo como ponto de partida o local onde</p>	

	onde vive, utilizando a posição de observador como elemento de referência.				se encontra e ponto de chegada a sua residência. 13.1. Localiza elementos naturais da paisagem local onde vive, utilizando a posição de observador como elemento de referência. 13.2. Localiza elementos sociais da paisagem local onde vive, utilizando a posição de observador como elemento de referência.
	14. Entrar na escola de forma ordeira.	Assim que terminar o tempo de realização da tarefa as professoras informam os alunos de irão regressar para a escola. Durante o percurso até à escola, as professoras irão fazendo algumas questões, de modo a comparar o que os alunos escreveram no guião com o que observaram. De regresso à escola, os alunos entram na sala de forma organizada, sentando-se ordeiramente nos seus lugares.	40 min		14. Respeita as regras de entrada na escola.
	15. Cumpre a sua tarefa.	Assim que todos estiverem sentados a professora informa-os de que podem realizar as suas tarefas de sala de aula.	5 min		15. Cumpre a sua tarefa. 15.1. Cooperar com os colegas.
			10 min		

Anexo G1. Guião da visita de estudo ao Rio Tejo

Guião da Visita de Estudo








Caro explorador, hoje a tua aventura será visitar o Rio Tejo! Espero que te divirtas muito!

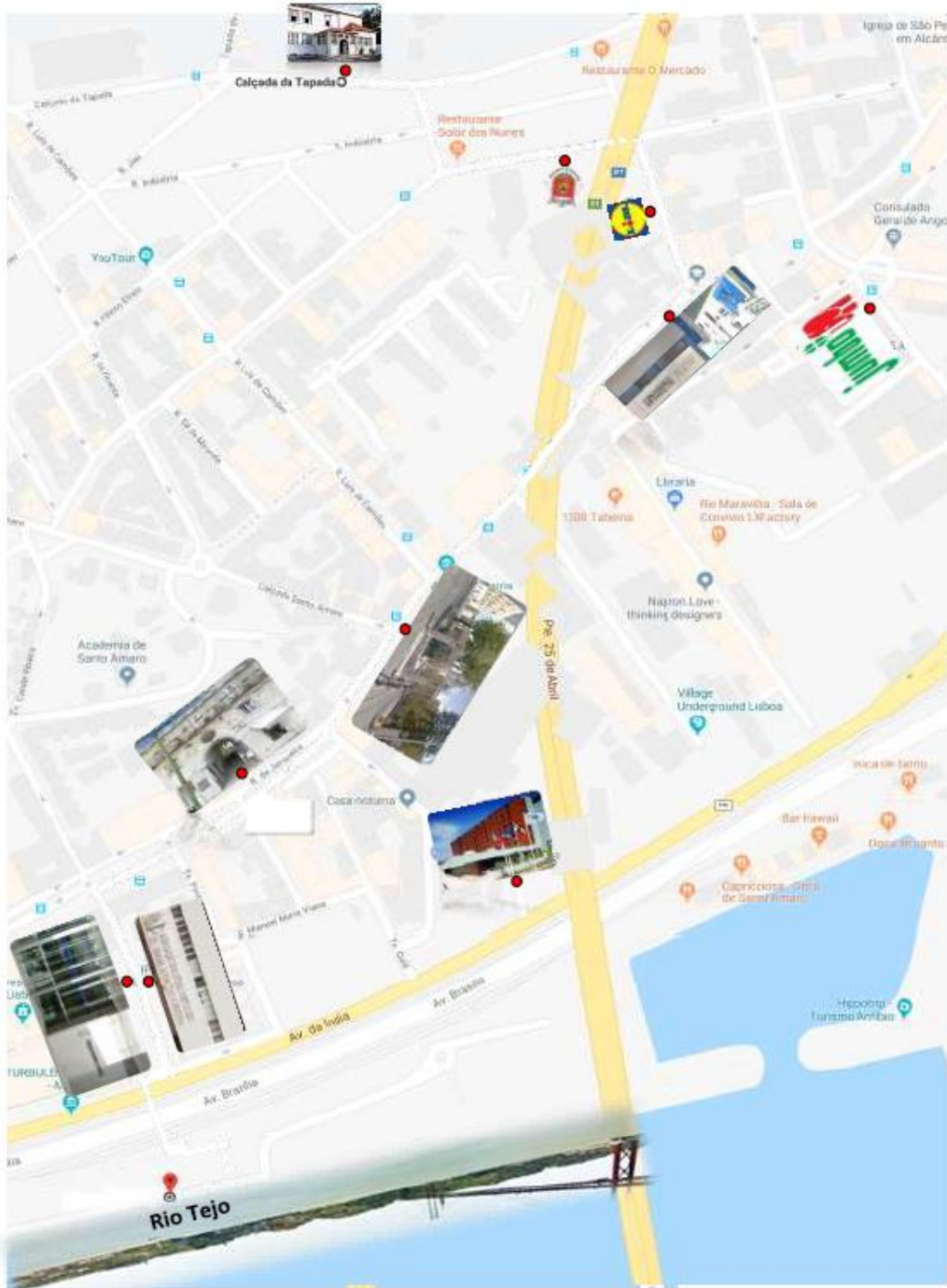
Boa sorte com a tua exploração!



Algumas coisas que deverás saber!

-  Cuida bem deste guião e responde a todas as questões sem saltar nenhuma.
-  Se queres ter oportunidade de ver alguns dos sítios que falaste na sala de aula lembra-te que deverás fazer pouco barulho e estar **MUITO** concentrado!
-  Deverás estar **MUITO** atento ao que as professoras vão dizer ao longo da visita, pois vais precisar dessa informação para preencher este guião!
-  Nunca te afastes do teu grupo, nem caminhaes sozinho, poderás perder-te!
-  Aproveita esta visita para aprenderes o máximo que puderes!

1. Traça no mapa o itinerário que vamos percorrer na visita de estudo.



2. Regista aquilo que observas



4. O que é um rio?

5. Que características têm um rio? Diz quais consegues observar.

6. Que utilidades tem um rio?

7. Durante o percurso e junto ao rio pudeste observar diferentes rochas. Descreve-as (cor, tamanho...)



8. Representa o percurso desde o rio Tejo até à tua casa. Indica alguns pontos de referência (cafés, restaurantes, escolas...) pelos quais irás passar até chegares à tua casa.

Indica:

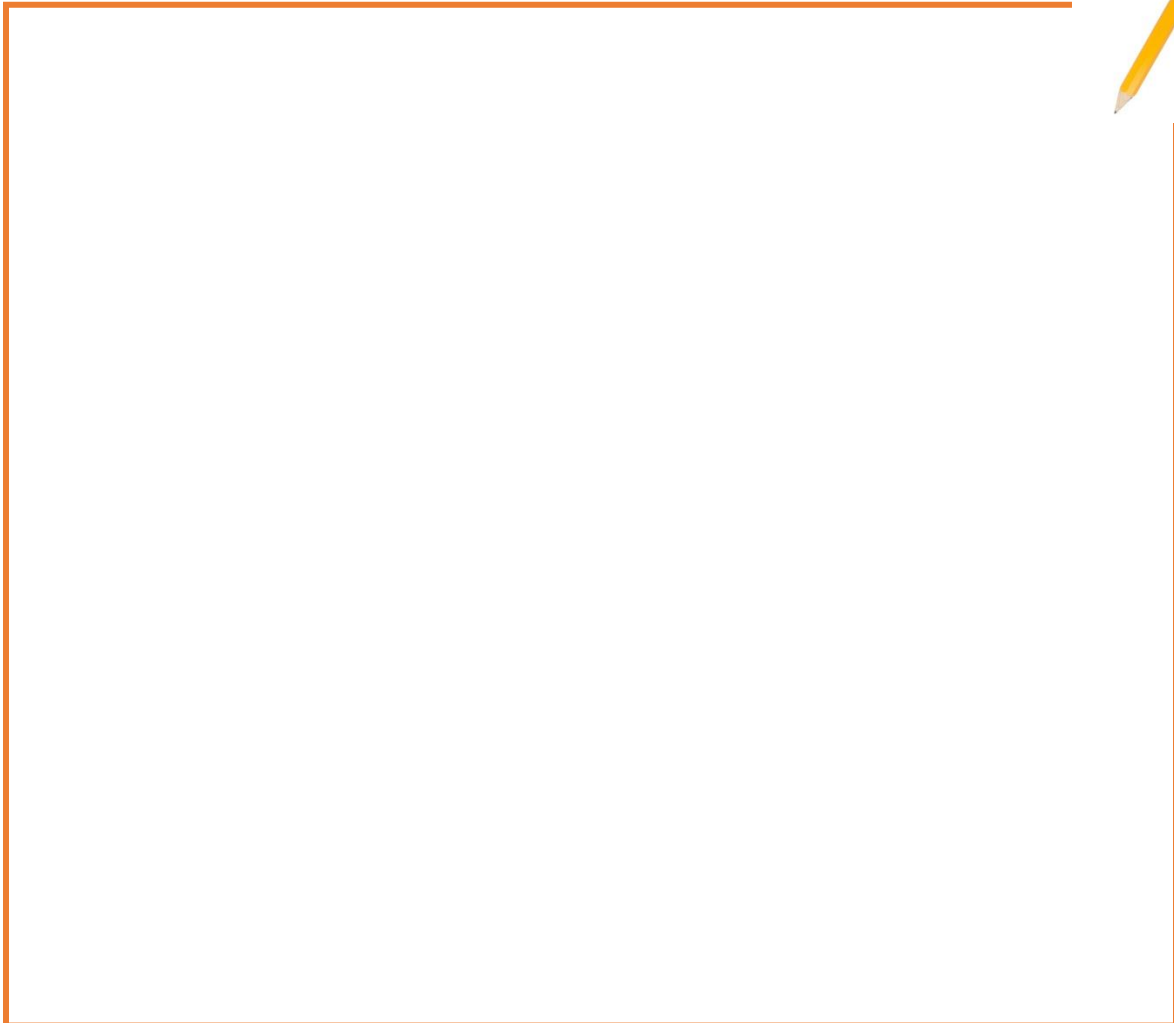
o ponto de partida. _____

o ponto de chegada. _____



9. Agora que terminaste a visita de estudo irás, em conjunto com a tua turma, realizar um esquema-síntese sobre os meios aquáticos. Utiliza estas palavras-chave para que tenhas um esquema completo.

Rio	Meios aquáticos	Margem	Mar	Ribeira
Lago	Lagoa	Nascente	Foz	Água
Afluente	Pesca	Energia	Agricultura	Leito



Neste espaço poderás registar outros aspetos sobre a visita que achas importante.



Escreve aqui um comentário sobre a visita de estudo.

Anexo G2. Registos fotográficos da visita de estudo ao Rio Tejo

Figura 30. Observação e análise do Rio Tejo e das características do meio envolvente.



Nota: Fonte própria.

Figura 31. Realização do guião da visita de estudo ao Rio Tejo.



Nota: Fonte própria.

Anexo H. Planificação da visita de estudo à Pedreira do Alvito

Visita de estudo à Pedreira do Alvito dinamizada por nós no âmbito da disciplina de Estudo do Meio					
Público: 3.º ano do 1.º Ciclo do ensino Básico			Duração: 90 minutos		
• Objetivo geral: Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.					
Conteúdos	Objetivos	Atividades previstas	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
		<p>A sessão tem início com um diálogo sobre o trabalho realizado anteriormente, relativo às rochas. Terminada a conversa a professora distribui um guião da visita de estudo para que os alunos preencham durante a mesma. Saída da escola para a visita de estudo.</p> <p>O tempo total previsto a caminhar, com algumas paragens que sejam necessárias é de cerca de 35 minutos. Durante o percurso, os alunos serão alertados para a importância de prestarem atenção aos espaços, determinados locais e objetos que encontram na rua. Para além disto, podem ser sugeridas algumas estratégias aos alunos que pretendam fazer algum tipo de registo no seu guião (por exemplo, a sugestão de rodear locais que viram e considerem importantes).</p> <p>Assim que a turma chegar ao ponto de chegada: Pedreira do Alvito as professoras informam os alunos que é o momento de lanchar. Todos os alunos reúnem em semicírculo e sentam-se no chão a lanchar.</p>	<p>10 min</p> <p>35 min</p> <p>10 min</p>	<p>-24 guiões de visita de estudo.</p> <p>-Objetos necessários ao passeio (por exemplo, chapéus, água, lanches).</p>	

<p>Rochas Cor, textura, dureza. Exploração mineral.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir diferentes tipos de rochas. 2. Identificar as características dos diferentes tipos de rochas. 3. Analisar diferentes tipos de rochas quanto à cor, textura, dureza. 4. Reconhecer a utilidade das rochas. 5. Recolher amostras de rochas existentes no ambiente próximo. 6. Observar diretamente aspetos do meio envolvente: pedreira. 	<p>Quando os alunos terminarem o seu lanche as professoras solicitam que os alunos observem bem o que os rodeia.</p> <p>De seguida, é proposto aos estudantes que abram o guião da visita de estudo e preencham a primeira página.</p> <p>Depois dos estudantes terminarem de preencher a página dois, as professoras realizam uma explicação sobre as pedreiras e a importância das mesmas, exemplificando com características visíveis no local. De seguida, é realizada a correção oral das questões respondidas no guião.</p> <p>Após a correção as professoras questionam os alunos acerca de eventuais dúvidas que estes tenham.</p> <p>Por fim, é pedido aos alunos que recolham amostras de rochas analisadas em sala de aula.</p>	<p>30 min</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Distingue diferentes tipos de rochas: <ul style="list-style-type: none"> - Granito. - Calcário. - Ardósia. - Basalto. - Mármore. - Argila. 2. Identifica as características dos diferentes tipos de rochas. 3. Analisa diferentes tipos de rochas quanto à: <ul style="list-style-type: none"> - Cor. - Textura. - Dureza 4. Reconhece a utilidade das rochas. 5. Recolhe amostras de rochas existentes no ambiente próximo. 6. Observar diretamente aspetos do meio envolvente: pedreira.
<p>Pontos de partida e chegada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Localizar o ponto de partida. 8. Representar o itinerário da visita de estudo. 	<p>Assim que terminar o tempo de realização da tarefa as professoras informam os alunos de irão regressar para a escola. Durante o percurso até à escola, as professoras irão fazendo algumas questões, de modo a comparar o que os alunos escreveram no guião com o que observaram.</p>	<p>25 min</p>		<ol style="list-style-type: none"> 7. Identifica e marca no mapa o ponto de partida. (entrada da escola).
<p>Pontos de referência. Itinerário.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Localizar espaços no percurso do meio envolvente. 10. Identificar o ponto de chegada. 	<p>Quando chegarem à sala, os alunos sentam-se ordeiramente nos lugares e a docente distribui uma folha branca para que estes representem o percurso que fizeram desde pedreira até à escola.</p>	<p>10 min</p>		<ol style="list-style-type: none"> 8. Individualmente, representa o itinerário que percorreu durante a visita de estudo. 9.1. Identifica espaços do meio envolvente. 9.2. Localiza espaços do meio envolvente. 10. Identifica o ponto de chegada

Anexo H1. Guião da visita de estudo à Pedreira do Alvito

Guião da Visita de Estudo



Caro explorador, hoje a tua aventura será visitar a Pedreira do Alvito! Espero que te divirtas muito!



Boa sorte com a tua exploração!



Algumas coisas que deverás saber!

- ⚠ Cuida bem deste guião e responde a todas as questões sem saltar nenhuma.
- ⚠ Se queres ter oportunidade de aprender mais deverás estar **ULTRA** concentrado!
- ⚠ Deverás estar **MUITO** atento ao que as professoras vão dizer ao longo da visita, pois vais precisar dessa informação para preencher este guião!
- ⚠ Nunca te afastes do teu grupo, nem caminhes sozinho, poderás perder-te!
- ⚠ Aproveita esta visita para aprenderes o máximo que puderes!

Neste espaço poderás registar outros aspetos sobre a visita que achas importante.



Escreve aqui um comentário sobre a visita de estudo.

1. Regista aquilo que observas



2. Recordate da última aula de estudo do meio. O que é uma Pedreira?

3. Para que servem as Pedreiras?

4. Que utilidades tem uma pedreira?

5. Recolhe 3 tipos de rochas diferentes. Descreve-as (cor, tamanho, textura, dureza).



6. . Agora que terminaste a visita de estudo irás, em conjunto com a tua turma, realizar um esquema-síntese sobre as rochas e a exploração mineral. Utiliza estas palavras-chave para que tenhas um esquema completo.

Rochas	Casas	Pedreiras	Exploração mineral	
Granito	Basalto	Mármore	Argila	Calcário
Ardósia	Utilidade	Areiros	Minas	Matéria-prima



A large, empty rectangular box with a red border, intended for drawing a synthesis scheme using the provided keywords.

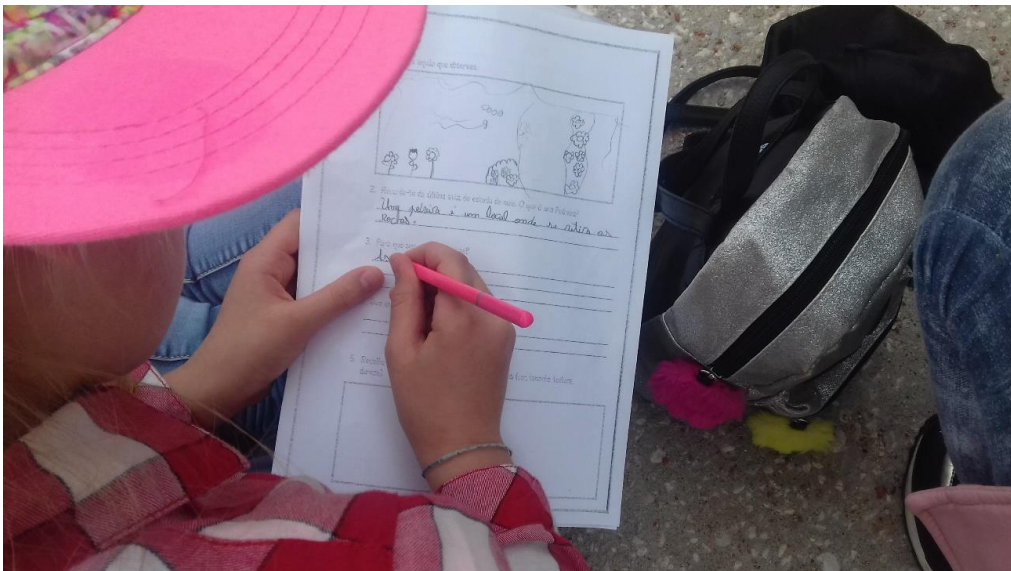
Anexo H2. Registos fotográficos da visita de estudo à Pedreira do Alvito

Figura 32. Observação e análise da pedra.



Nota: Fonte própria.

Figura 33. Realização do guião da visita de estudo à Pedreira do Alvito.



Nota: Fonte própria.

		Assim que a turma chegar ao ponto de chegada: Planetário as professoras informam os alunos que é o momento de entrar dentro do edifício e alertam para a importância de os estudantes permanecerem atentos durante a sessão. Além disto a docente informa, ainda, que a sessão que estes irão visualizar tem o nome de <i>Vamos ao Espaço!</i> e tem a duração de cerca de 45 min.	5 min			
	3. Distinguir estrelas de planetas 4. Reconhecer a existência de movimentos da terra: rotação e translação. 5. Reconhecer a forma do planeta Terra.	De seguida os alunos e os professores entram no planetário e assistem à apresentação.	50 min			3. Distingue estrelas de planetas: - Lua: planeta. - Sol: estrela. 4. Reconhece a existência de movimentos da terra: a) rotação. b) translação. 5. Reconhece a forma do planeta Terra.
		Terminada a sessão os alunos e professores saem do planetário para o lanche da manhã.	15 min	- 24 guiões da visita de estudo.		
	6. Identificar pontos de referência pelos quais tenha passado. 7. Identificar estrelas. 8. Identificar planetas.	Depois de os estudantes terminarem de lanchar a docente lança um novo desafio: um guião sobre o percurso da escola até ao planetário e sobre a sessão dinamizada pelo planetário. Para o efeito distribui um guião pelos alunos. É solicitado aos alunos que preencham a página n.º1 do guião enquanto permanecem sentados.	20 min			6. Identifica pontos de referência pelos quais tenha passado. 7. Identifica estrelas: sol. 8. Identifica planetas do sistema solar.

	<p>9. Distinguir os diferentes tipos de movimentos da Terra: rotação e translação.</p> <p>10. Registrar locais de referência para traçar um itinerário.</p> <p>11. Utilizar estratégias de registo/memorização durante o passeio, para posterior utilização.</p> <p>12. Traçar o itinerário percorrido.</p> <p>13. Localizar o ponto de partida e chegada.</p> <p>14. Localizar espaços no itinerário percorrido no meio envolvente.</p> <p>15. Identificar os principais elementos do meio natural e humano no seu itinerário.</p>	<p>Posteriormente, é iniciado o percurso de regresso à escola durante o qual os alunos terão de registar alguns locais pelos quais passam com o objetivo de quando chegarem à escola traçarem o itinerário do planetário (ponto de partida) até à escola (ponto de chegada).</p> <p>Quando chegarem à escola, os alunos entram na sala de forma organizada e a professora solicita que estes tracem o itinerário percorrido do planetário até à escola, utilizando o registo efetuado durante o percurso. Além disto, a docente refere que os locais registados pelos estudantes deverão estar representados no itinerário.</p>	<p>45 min</p> <p>20 min</p>		<p>9. Distingue os diferentes tipos de movimentos da Terra: a) rotação. b) translação.</p> <p>10. Regista no seu guião locais de referência para traçar um itinerário.</p> <p>11. Utiliza estratégias de registo/memorização durante o passeio, para posterior utilização.</p> <p>12. Individualmente, traça o itinerário que percorreu durante a visita de estudo.</p> <p>13. Identifica o ponto: a) partida: planetário. b) chegada: escola.</p> <p>14.1. Identifica espaços do meio envolvente. 14.2. Localiza espaços do meio envolvente.</p> <p>15.1. Localiza elementos humanos da</p>	
--	---	---	---	--	--	--

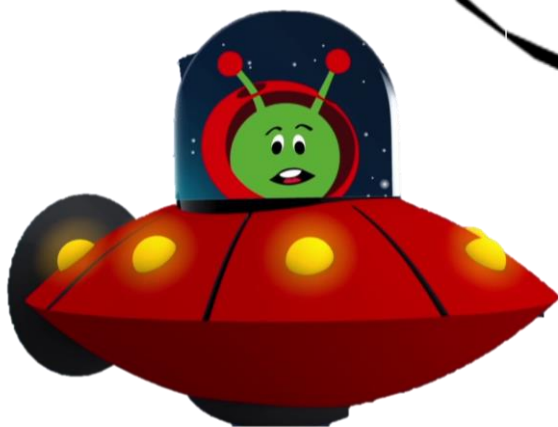
					paisagem local. 15.2. Localiza elementos humanos da paisagem local.	
--	--	--	--	--	---	--

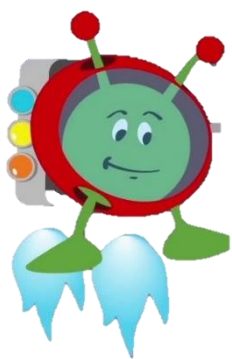
Anexo I1. Guião da visita de estudo ao Planetário

Guião da Visita de Estudo



Olá amigos, lembrem-se de mim?
Hoje a nossa aventura será visitar o Planetário
de Lisboa e vamos assistir à sessão *Vamos ao
espaço!* Espero que te divirtas muito! Boa
visita!





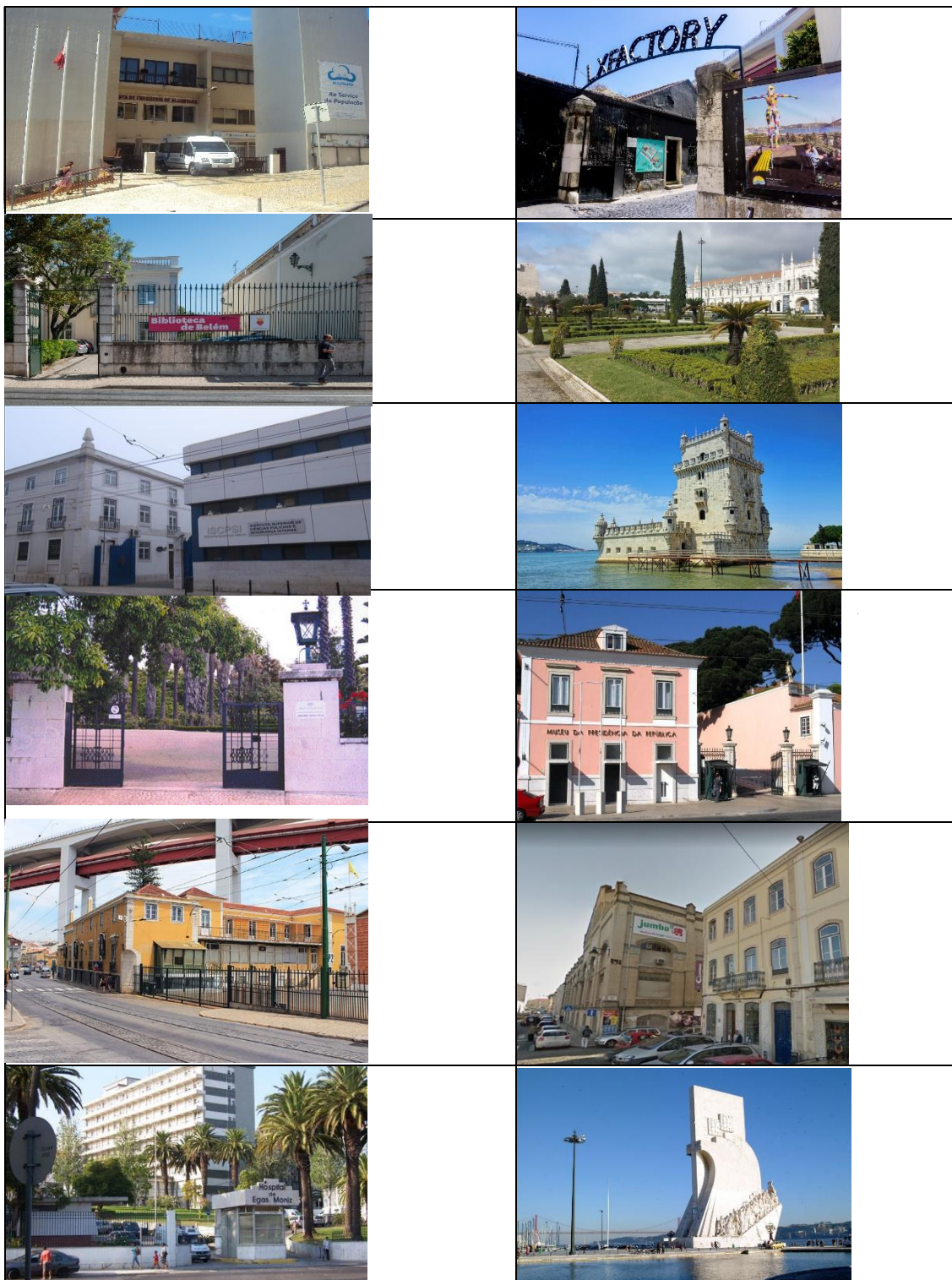
Boa viagem pelo Universo!

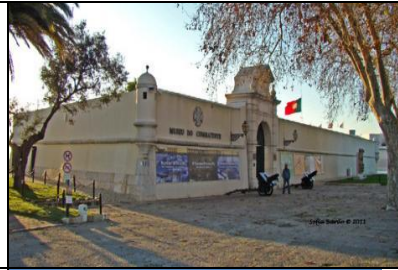


Algumas coisas que deverás saber!

- ⚠ Cuida bem deste guião e responde a todas as questões sem saltar nenhuma.
- ⚠ Se queres ter oportunidade de aprender mais deverás estar **ULTRA** concentrado!
- ⚠ Deverás estar **MUITO** atento ao que as professoras vão dizer ao longo da visita, pois vais precisar dessa informação para preencher este guião!
- ⚠ Mantém-te perto do teu grupo, nem caminhes sozinho, poderás perder-te!
- ⚠ Aproveita esta visita para aprenderes o máximo que puderes!

➤ Coloca um X nos locais em que passaste durante o percurso da escola até ao planetário.







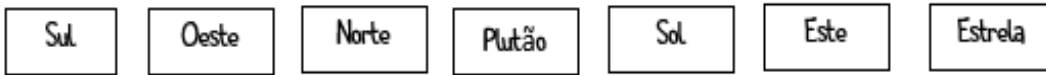
Gostaste da sessão *Vamos ao espaço*? Espero que tenhas tomado muita atenção, pois deixo-te aqui algumas perguntas.

1. Assinala com um x a opção correta. Estrelas são

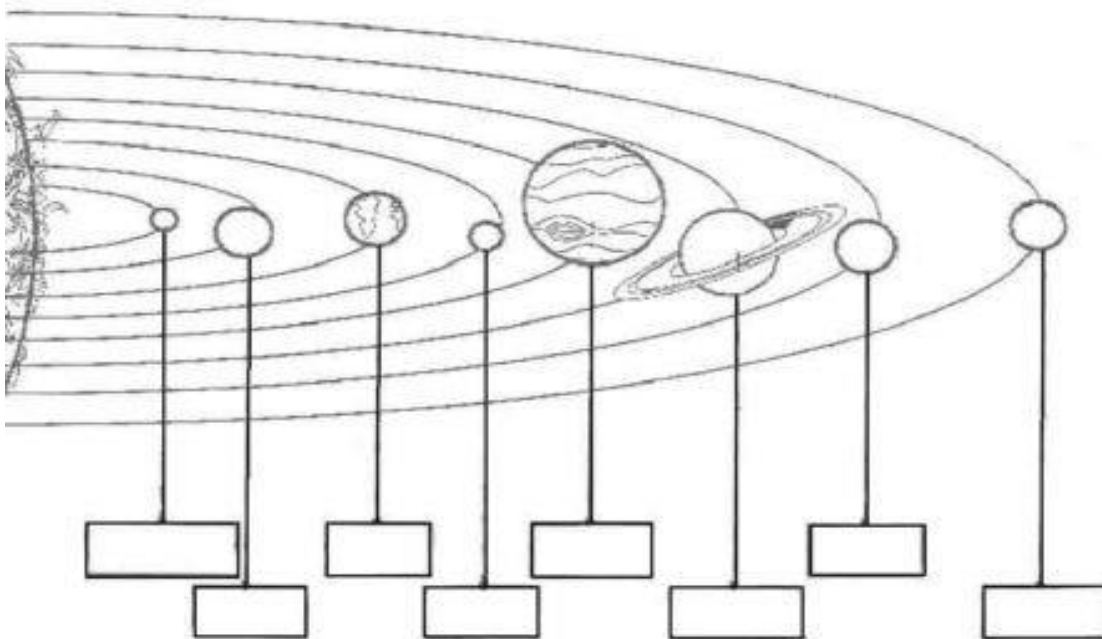
<input type="checkbox"/>	Astros que não emitem luz própria e estão fixos no espaço.
<input type="checkbox"/>	Astros que emitem luz própria e cintilam. Estão fixos no espaço.
<input type="checkbox"/>	Astros que emitem luz própria e orbitam no espaço.

2. O que são constelações?

3. Lembraste dos pontos cardeais referidos na sessão. Risca os que estão errados.



4. Legendra a imagem com os nomes dos planetas do sistema solar.



5. Legendra as imagens de acordo com as fases da lua que observaste durante a sessão.



6. Porque é que existem eclipses?

7. Preenche os espaços.

O Tomás e a Ana foram de _____ até à _____ e percebem que o planeta _____ é o único planeta com _____.

8. Como se chamava a missão em que o Tomás e a Ana foram?

Apello

Apollo

Hubble

9. Neste espaço regista locais de referência (jardins, lojas, museus...) por onde passaste durante o percurso que fizeste desde o Planetário à Escola.



10. Agora que terminaste a visita de estudo, traça o percurso desde o Planetário à tua escola, indicando os pontos de referência que registaste na página anterior. Indica também qual o ponto de chegada e o ponto de partida.



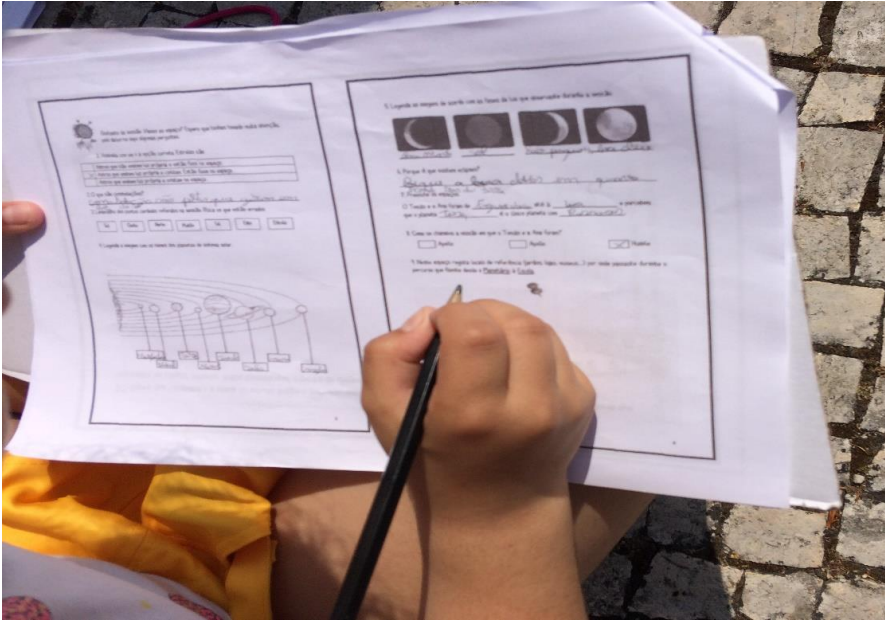
11. Em conjunto com a tua turma, realiza um esquema-síntese sobre os astros. Utiliza estas palavras-chave para que tenhas um esquema completo.

Astros	Planetas	Estrelas	Lua	
Terra	Universo	Asteroides	Sol	Cometa
Meteoritos	Luz	Satélite	Corpos celestes	Calor



Anexo I2. Registos fotográficos da visita de estudo ao Planetário

Figura 34. Realização do guião da visita de estudo ao planetário.



Nota: Fonte própria.

Figura 35. Observação do meio envolvente ao planetário.



Nota: Fonte própria.