

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, CIÊNCIAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

**Diana Sofia Salgueiro Almeida**

dianaalmeida22@hotmail.com

Escola Superior de Educação

**Filipa Carvalho Barroso**

barroso.c.filipa@gmail.com

Escola Superior de Educação

**Inês Filipa Coelho Alves**

inesfilipaalves@hotmail.com

Escola Superior de Educação

**Inês da Silva Marques**

inesmarquest@gmail.com

Escola Superior de Educação

**Alfredo Gomes Dias**

adias@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação

**Maria João Hortas**

mhortas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.092>

## Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) deve ser assumida como um vetor fundamental na conceção e implementação de um plano de estudo de formação inicial de professores, no entanto, pode desempenhar um papel mais abrangente que ultrapasse o simples acompanhamento dos períodos de iniciação à prática docente dos estudantes em formação. No âmbito da PES, a Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) poderia ter condições para alargar o âmbito da sua intervenção e, aproximando-se da criação de comunidades aprendentes, reconhecer que a formação dos seus estudantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) pode ser uma oportunidade para contribuir para a mudança das práticas de ensino dos professores cooperantes.

Para além desta intervenção, que incide no domínio pedagógico-didático, de estudantes em formação e de professores em exercício, a PES, e no seu todo a ESELx, poderia ainda alargar a sua esfera de influência, assumindo a responsabilidade, que também é social, de envolver na organização das suas práticas as escolas que, situadas na sua periferia, se localizam em territórios onde vivem comunidades que, pelas suas características socioeconómicas e étnico-culturais são abrangidas por processos de segregação, exclusão e estigmatização social.

A experiência realizada num bairro vizinho à ESELx, em 2018/2019, numa escola de 1º CEB que se encontra ao serviço de uma comunidade de diversidade étnico-cultural, emergente dos processos de agravamento das desigualdades económicas e sociais que hoje se aprofundam no mundo e em cada um dos países europeus, pode ajudar a encontrar novos sentidos para as PES realizadas pelas suas equipas formadoras. Trata-se de uma experiência que nos permite refletir sobre caminhos alternativos a uma PES que tende a cristalizar-se em torno de rotinas que procura encontrar a “excelência” nos contextos educativos que servem as franjas sociais das classes dominantes, colocando ao seu serviço experiências de inovação pedagógica que, nas suas origens, tinham a intenção de se dirigir a quem era excluído, marginalizado e segregado, em nome de uma escola “democrática” ou “para todos”, promotora da integração pedagógica.

Nesta perspetiva, o campo das Ciências Sociais e do ensino das Ciências Sociais pode oferecer um espaço de ação/formação que facilite a mudança das práticas docentes de modo a dar, às práticas de ensino e aprendizagem, um sentido promotor da transformação social, não só no futuro, mas, também, no presente.

Assim, para este texto foram definidos os seguintes objetivos: (i) refletir sobre a construção de novas práticas de formação inicial de

professores; (ii) conceber PI que reconhecem as potencialidades da diversidade étnica enquanto estratégia/recurso de ensino, aprendizagem e integração social; (iii) analisar o contributo do ensino e aprendizagem do Estudo do Meio social no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos, ler e interpretar o mundo que os rodeia.

Para a concretização destes objetivos optámos por criar as seguintes secções: (1) Supervisão, formação, reflexão e comunidade; (2) Didática das Ciências Sociais e formação cidadã; (3) Contexto, diversidades e projetos de intervenção educativa; (4) Ensinar e aprender o espaço: do Mundo para o Bairro; (5) Notas finais.

Com esta experiência de intervenção educativa e com as aprendizagens que dela resultaram ficou patente a necessidade da ESELx assumir a responsabilidade de promover práticas de supervisão pedagógica em contextos que lhe são geograficamente próximos, caracterizados pela diversidade social e cultural, reconhecendo o seu papel, quer na formação inicial dos futuros professores de 1º CEB, quer na mudança das práticas dos docentes que colaboram no acolhimento aos estudantes do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB (MPHGP).

## Supervisão, Formação, Reflexão e Comunidade

Uma importante questão de partida para o presente estudo diz respeito às conceções de supervisão que estão subjacentes ao acompanhamento das práticas pedagógico-didáticas que, em grande medida, influenciaram a experiência sobre a qual incide a análise proposta neste trabalho.

Em linhas gerais, aproximamo-nos das opções delineadas por Alarcão (1996, 2000), que nos alerta para a necessidade de pensar a supervisão no quadro mais vasto de uma escola pensada enquanto “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 16). Deste modo, estamos perante a ideia de uma escola reflexiva, capaz de mobilizar a sua comunidade educativa (dirigentes, professores, funcionários não docentes, alunos e parceiros institucionais). Uma escola que se assume como uma comunidade aprendente (Alarcão, 2000) ou, dito de outro modo, como um contexto de contínua aprendizagem, na qual se integra, também, uma qualquer instituição formadora de professores com quem seja chamada a colaborar. Neste sentido, o objetivo da supervisão orienta-se, no essencial, para o “desenvolvimen-

to qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, pp. 18-19). A sua função passa então a ser entendida como de apoio a “contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 19).

Ensaçando alargar esta conceção de supervisão às formas de organização das práticas na formação inicial de professores, somos levados a pensar que a escola formadora e a escola cooperante, constituem, na sua base, dois contextos de escolas aprendentes, com a responsabilidade de mobilizar as suas respetivas comunidades educativas, no sentido de, por um lado, garantir as condições para os estudantes em formação realizarem as suas experiências de iniciação à prática docente e, por outro lado, oferecer experiências e saberes acumulados no domínio da formação de professores para contribuir para a introdução de mudanças nas práticas de ensino dos professores já em exercício pleno de funções. Perante a questão, sempre atual e pertinente, que se levanta em torno da dificuldade em introduzir mudanças nas práticas dos professores, consideramos que os momentos de PES se poderão constituir em processos ativos de inovação e mudança, dentro das escolas básicas, mas não só, também nas práticas formativas das instituições de ensino superior.

O desafio que se levanta está, pois, na necessidade das escolas formadoras de professores, estabelecendo uma parceria, explicitamente de duplo sentido, com as escolas básicas que se encontram localizadas no seu próprio território, de construir, então, comunidades formadoras alargadas, promovendo escolas, supervisores, professores e estudantes com competências reflexivas, capazes de mudar a sala de aula, a escola e os contextos sociais.

Supervisionar deverá por isso ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo nos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da so-

cidade (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 94).

Esta abordagem à supervisão e à criação de potenciais comunidades formadoras alargadas requer, na sua orientação, um conjunto de princípios definidos por Melo (2004): reflexividade, transparência e coerência. Num primeiro plano, a *reflexividade*, considerada como condição necessária para que seja possível o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos: sem professores reflexivos não é possível “desenvolver nos alunos competências inerentes a um pensamento crítico” (Melo, 2004, p. 2). Ao princípio da reflexividade, é acrescentado o da *transparência*, que permite ao professor “questionar se esses pressupostos e objetivos nortearam as nossas escolhas pedagógicas”, e o da *coerência* entre as intenções prévias e a acção pedagógica na realidade desenvolvida” (p. 39).

## Didática das Ciências Sociais e Formação Cidadã

Ao assumir-se que a formação de um professor, incluindo as práticas de ensino supervisionadas, se desenvolve no sentido de desencadear processos de mudança que, em última análise, conduzem ao desenvolvimento de competências para a transformação da realidade social, próxima e distante, não podemos deixar de reconhecer o papel relevante que as Ciências Sociais e a sua Didática ocupam neste processo.

Assim, com a formação nestes domínios das Ciências Sociais, os futuros professores, em formação, desenvolvem as competências necessárias que os habilitam, por um lado, a ler e a interpretar a realidade, na sua tridimensionalidade composta pelos vetores espaço, tempo e relações sociais, numa perspectiva crítica, e, por outro lado, a reconhecer que a finalidade do seu trabalho como professores do ensino básico se dirige, no essencial, à formação de cidadãos reflexivos, críticos e ativos, nos contextos sociais em que se inserem, à escala local e/ou global. “La práctica reflexiva requiere y posibilita, además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un currículum que ha sido diseñado pensando en una sociedad en general” (Valencia, 2014, p. 78.).

Esta perspectiva conduz-nos à opção de considerar o professor, não como um funcionário que tem um currículo prescrito para executar, mas como um educador que tem um currículo para gerir (Valencia, 2014). No fundo, trata-se de recuperar o conceito de “gatekeeper” de Stephen Thornton, para quem os professores têm a responsabilidade de tomar decisões, no seu dia-a-dia, em relação aos conteúdos a ensinar, às experiências de aprendizagem a promover junto dos alunos (Dias, 2019),

de acordo com as suas características e os seus conhecimentos prévios, e, ainda, ao contexto económico, social e cultural em que se desenrola a sua prática de ensino. Em síntese, tendo em conta o objeto de estudo das Ciências Sociais e as finalidades da sua Didática, estas áreas da formação inicial de professores podem dar um importante contributo para a construção de uma *práxis* docente, porque baseada na reflexão crítica.

Neste sentido, a formação inicial tem a responsabilidade de responder ao desafio de formar docentes com a capacidade de refletir criticamente sobre os contextos em que decorre a sua prática. Para tal, importa considerar diferentes escalas, desde o global ao local, inserindo, nesta última, a escola onde exerce a sua atividade profissional e a caracterização dos alunos que com ele trabalham na sala de aula (Dias, 2019, p. 67).

Neste domínio das Ciências Sociais, considerando a experiência pedagógico-didática analisada nesta experiência pedagógico-didática, um lugar de destaque assume a Geografia, enquanto ciência do espaço e do território, salientando-se o seu papel formativo, continuando a ensinar sobre o país e os outros países, as inter-relações entre os fenómenos físicos e humanos, e a importância da dimensão espacial para compreender a realidade que nos cerca (Capel, 1998). Trata-se, em poucas palavras, de valorizar o ensino de uma geografia recentrada e de uma geografia social e problematizadora do real.

Uma geografia recentrada, porque

na análise dos fenómenos sociais e ambientais, os geógrafos sempre procuraram responder às questões: Que características possuem? Onde se localizam? Como se distribuem no espaço? Que factores explicam a sua localização e distribuição? Que impactes produzem na sociedade? Quais são as tendências mais prováveis da sua evolução? Como actuar para solucionar os problemas que levantam? (Cachinho, 2000, p. 75)

E uma geografia social e problematizadora do real, porque

para a maioria dos geógrafos, que os factores que comandam a organização do espaço e das paisagens são, essencialmente, de natureza social: são um produto da acção das sociedades humanas, das suas capacidades técnicas e das relações sociais de produção. Se assim é, não faz sentido co-

locar o quadro natural no centro das abordagens geográficas, mas sim os actores, os grupos sociais, que em função das suas necessidades procuram gerir o potencial ecológico que têm à sua disposição e através das suas múltiplas acções produzem e organizam o espaço (Cachinho, 2000, p. 76).

Ciências Sociais, Geografia e as suas Didáticas representam uma componente essencial da formação inicial de professores, ocupando, por isso, um lugar de destaque na iniciação à prática docente, sejam quais forem os contextos socioeducativos em que decorrem as intervenções. Esta é uma componente formativa que ganhou especial relevância quando, em 2018/2019, quatro estudantes da ESELx assumiram o desafio de desenvolver os seus projetos de intervenção educativa num contexto de diversidade étnico-cultural, localizado na fronteira da grande cidade de Lisboa, entre um bairro com uma densa e concentrada malha urbana e uma encosta inserida numa imensa mancha verde de vegetação, entre a pressão social que afasta e estigmatiza, e o espaço verde que ajuda a cidade a respirar.

## Contexto, Diversidades e Projetos de Intervenção Educativa

No ano letivo 2018/2019, quatro estudantes do MPHGP da ESELx aceitaram o convite para desenvolver um Projeto de Intervenção (PI), no âmbito da PES II – 1.º CEB, num contexto com características que, pela sua singularidade, constituía à partida um desafio para o seu percurso de formação inicial de professoras do ensino básico. Integradas num território caracterizado pela diversidade étnico-cultural, habitado por um grupo numeroso de famílias de etnia cigana e por outras famílias oriundas de diversos países (do continente africano e do Brasil), de baixo nível socioeconómico, as estudantes conceberam, implementaram e avaliaram um PI na escola localizada no bairro.

### **Contexto: o bairro**

O Bairro é, desde a sua origem, o que vulgarmente se chama um “bairro de realojamento, e a sua construção remonta ao ano de 1938. Destinado às famílias que se deslocaram para a cidade, a fim de participarem nas “obras do regime” promovidas pelo Engº Duarte Pacheco (como o aqueduto que ainda tem o seu nome), e que, deste modo, aban-

donaram as “barracas” entretanto demolidas pela Câmara Municipal de Lisboa, o bairro reuniu cerca de 480 “casas desmontáveis” para albergar mais um conjunto de famílias pobres que iam engrossando os arredores da cidade e do concelho.

Embora tendo na sua origem este perfil de provisório, o Bairro foi-se mantendo e, volvidos cerca de 80 anos, assumiu novas características, vivendo hoje um processo de requalificação, pese embora continuar

dominado pela pobreza de ordem económica e com baixa escolaridade. A sua posição geográfica, num extremo da cidade e ladeado pela Serra de Monsanto, não fomentava a comunicação com o exterior. Entretanto, a construção recente de vias rápidas radiais de Lisboa isolou-o ainda mais: sair do bairro, ou de carro, ou de autocarro; a pé é quase impossível. Reúnem-se assim as condições (de pobreza económica, cultural e social) óptimas para a exclusão social (Sales, 2009, p. 26-27).

Segundo Cardoso e Perista (1994), o isolamento deste bairro é marcado pela ausência de equipamentos, serviços, espaços verdes e até mesmo pela ausência de limpeza e manutenção dos espaços públicos existentes no espaço<sup>1</sup>.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2017), encontramos-nos perante uma população que incluiu um conjunto de “famílias de risco pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas”<sup>2</sup>.

Inserido neste bairro e neste contexto socioeconómico e cultural, a escola de 1.º CEB onde se desenvolveu a ação de intervenção haveria de traduzir, em grande medida, as características do bairro onde se inseria, incluindo as duas turmas, uma de 2º ano e outra de 3º ano, onde foram desenvolvidos os PI.

### **Contexto: a sala de aula**

A turma do 2º ano de escolaridade era constituída por 18 alunos, sete raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os 10. Este grupo encontrava-se a trabalhar conteúdos de 1º ano de escolaridade nas áreas curriculares de Português e Matemática, sendo as restantes áreas do currículo trabalhadas de acordo com o programa do 2º ano. Dentro da turma, oito alunos eram repetentes e, no início de 2019, a turma incluiu mais uma aluna de origem brasileira. A turma tinha quatro alunos com Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendi-

1 Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

2 Projeto Educativo de Agrupamento, 2017.

zagem e à Inclusão (NMSAI) e três alunos que se encontram ainda em processo de referenciação. Três destes alunos apresentam Perturbação da Linguagem com impactos diversificados e todos revelam problemas no domínio cognitivo <sup>3</sup>.

A turma de 3<sup>o</sup> ano era constituída por 18 alunos, 12 raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os 12 anos. Entre o seu total, encontrávamos 14 alunos repetentes, dois alunos de nacionalidade brasileira e vários alunos com famílias destrutturadas, com escolaridade baixa ou até mesmo analfabetas, o que se traduzia por uma ausência de estímulos familiares que ajudassem os alunos/educando no seu processo de aprendizagem<sup>4</sup>.

Após as duas semanas iniciais de intervenção, dedicadas à observação direta e à recolha de dados para a construção do diagnóstico do futuro PI, foi possível elencar as principais potencialidades e fragilidades das duas turmas (Tabela 1).

Por um lado, reconhecendo as semelhanças entre as duas turmas, não obstante o facto de serem de anos de escolaridade diferentes, os dois pares de estágio, com a supervisão dos professores, da ESELx, optaram por construir um PI com objetivos e estratégias comuns, ainda que pudessem existir espaços de alguma especificidade. Por outro lado, considerou-se que o (des)conhecimento do meio, assim como as suas potencialidades enquanto recurso educativo poderia constituir-se como um ponto de partida para conceber o PI a implementar nas duas turmas. Deste modo, foi definida uma problemática comum que esteve na base da intervenção desta equipa de estudantes/estagiários: *O estabelecimento de rotinas e a mobilização do meio envolvente na organização do processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para ultrapassar as dificuldades dos alunos em melhorar o seu desempenho, desenvolver competências nas áreas do cálculo, da leitura, de localização/orientação e da autonomia/cooperação.*

**Tabela 1.** - Potencialidades e fragilidades das turmas de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano onde decorreu a Intervenção.

2 <sup>o</sup> ano	3 <sup>o</sup> ano
<p><b>18 alunos: 11 masc. / 7 fem. (7-10 anos)</b></p> <p><b>Potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa</li> <li>- Criatividade</li> <li>- Interesse: literatura para a infância</li> </ul> <p><b>Fragilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo mental</li> <li>- Leitura</li> <li>- Autonomia</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Assiduidade</li> <li>- Pontualidade</li> </ul>	<p><b>18 alunos: 12 masc. / 6 fem. (8-12 anos)</b></p> <p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participativos</li> <li>- Entusiasmo</li> <li>- Interesse</li> </ul> <p><b>Fragilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <li>- Escrita</li> <li>- Cálculo</li> <li>- Noções de espaço</li> <li>- Gestão de conflitos</li> <li>- Concentração</li> </ul>

Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

Residiu aqui uma primeira inovação sobre a forma de construir uma

<sup>3</sup> Projeto de Intervenção 2018-2019. Filipa Barroso e Inês Alves. PES II – 1<sup>o</sup> CEB. Mestrado em Ensino do 1<sup>o</sup> CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2<sup>o</sup> CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

<sup>4</sup> Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1<sup>o</sup> CEB. Mestrado em Ensino do 1<sup>o</sup> CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2<sup>o</sup> CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

proposta de iniciação à prática docente, com os estudantes envolvidos na mesma escola a constituírem-se como uma única equipa de trabalho, com o apoio dos professores supervisores e dos professores-cooperantes, concebendo e implementando um Projeto de Intervenção comum.

## Projeto de Intervenção

Partindo desta problemática, foi concebido o PI que foi implementado nas duas turmas onde decorreu a intervenção. Foram definidos dois objetivos gerais, comuns às duas turmas e um terceiro objetivo geral, dirigido à singularidade de cada uma delas. As estratégias delineadas seguiram a mesma lógica (Figura 1).

OBJETIVOS GERAIS	
2º ano	3º ano
OG A: Desenvolver competências de cálculo.	
OG B: Melhorar a competência leitora.	
OG C: Desenvolver competências de autonomia e cooperação.	OG C: Desenvolver competências de localização e orientação no espaço.
ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação de rotinas (cálculo mental e leitura).</li> <li>• Mobilização do meio envolvente para o processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de projeto no Estudo do Meio, a partir do local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de descoberta do bairro.</li> <li>• Articulação com as áreas de Educação Física, Artes Plásticas, Educação Dramática e Musical.</li> </ul>

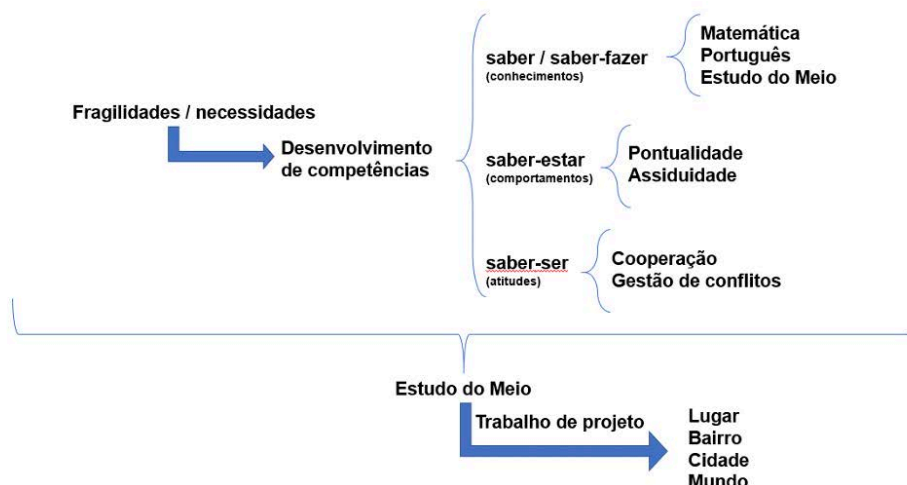
Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

Figura 1. - Objetivos e estratégias gerais dos Projetos de Intervenção

Os dois objetivos gerais comuns às duas turmas centram-se nas áreas do Português e da Matemática. Na turma do 2º ano, o terceiro objetivo geral dirige-se à necessidade de promover competências de autonomia e cooperação, tentando assim dar resposta às fragilidades identificadas na turma (cf. Tabela 1). Para a turma do 3º ano, optou-se por desenvolver competências de localização e de orientação no espaço, correspondendo também a uma das fragilidades identificadas.

Estrategicamente, o que importa salientar de mais relevante é a opção de, para os alunos destas duas turmas (e da escola, em geral), desenvolver o ensino e aprendizagem do currículo a partir do estudo do meio envolvente. Esta abordagem ao currículo foi implementada de forma diversa, nas duas turmas, mas sempre na perspetiva de desenvolver competências, nos seus diferentes domínios: conhecimento, comportamentos e atitudes (Figura 2).

**Figura 2.** - Projetos de Intervenção: desenvolvimento de competências



Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

No caso do 3º ano, após ter sido observado que os alunos têm a sua residência – o bairro – como ponto de referência para praticamente tudo, tomou-se a opção de incluir a aprendizagem de novos conteúdos através da mobilização do meio envolvente. Desta forma foi possível proporcionar momentos de deslocação pelo bairro de forma a abordar a orientação e localização espacial, bem como a localização de outros locais, tendo como referência o bairro, através de outros meios, nomeadamente, o *google maps*<sup>5</sup>.

Também na turma do 2º ano foi considerado pertinente mobilizar o meio envolvente nas atividades realizadas. Tendo em conta que o bairro dispunha de todos os serviços básicos necessários (centro de saúde, polícia, farmácia, entre outros), só muito raramente os alunos (e respetivas famílias) se deslocam para fora dos limites do espaço urbano onde habitam. Assim, considerou-se a possibilidade de levar o bairro até à sala de aula, constituindo-se como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o meio social envolvente torna-se um ponto de partida e, também, um “recurso que, empenhadamente, é envolvido na responsabilidade da educação e da formação da população” que a constitui (Leite, 2012, p. 92)<sup>6</sup>.

## Ensinar e Aprender o Espaço: Do Mundo para o Bairro

Nas duas turmas foi possível, com a colaboração das professoras cooperantes e a orientação dos supervisores, ir aproximando, sempre que possível, o processo de ensino e aprendizagem da estratégia de mobilizar o estudo do meio para os diferentes momentos de traba-

<sup>5</sup> Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

<sup>6</sup> Projeto de Intervenção 2018-2019. Filipa Barroso e Inês Alves. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

lho. Todavia, quer na turma de 2º ano, quer na turma de 3º ano foram também realizadas atividades centradas no estudo do meio local, assumindo-o como área disciplinar com conteúdos de aprendizagem a trabalhar com os alunos.

### **Vamos descobrir a cidade de Lisboa (2º ano)**

O trabalho que se pretendeu desenvolver teve em conta dois pressupostos pedagógico-didáticos que consideramos importante valorizar no Estudo do Meio, em particular na sua dimensão geográfica: por um lado, promover atividades de caráter investigativo que são um pilar do desenvolvimento de crianças histórica e geograficamente competentes (Dias & Hortas, 2015); por outro lado, reconhecer que o desenvolvimento de um projeto de caráter investigativo no Estudo do Meio exige que os processos de aprendizagem tenham lugar dentro e fora da sala de aula (Gudin de la Lama & Moscoso, 2015).

Por isso, tendo em conta as especificidades do contexto em que decorria a intervenção, mais pertinente se apresentava que a gestão do currículo, nomeadamente através da implementação de projetos de caráter investigativo, fosse centrada no contexto socioespacial envolvente, percecionando-o como um recurso valioso que permitiria (i) valorizar as crianças no seu contexto próximo; (ii) transformar o meio no ponto de partida para aprendizagens mais significativas; (iii) garantir um processo ativo de ensino e aprendizagem (Barroso, 2019).

Posto isto, é possível compreender que o desenvolvimento de competências em EM concorre para o desenvolvimento de competências de natureza geográfica e que as atividades investigativas desenvolvidas em EM a partir do meio local, recorrendo a técnicas e instrumentos próprios da Geografia, permitem a construção de aprendizagens no âmbito do conhecimento do lugar, da localização e orientação (Barroso, 2019, p. 33).

Assim, no caso da turma do 2º ano, foi concebido um pequeno projeto de trabalho, de natureza investigativa, “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa”, que se desenvolveu durante seis sessões de atividades de 90 minutos cada, entre 7 e 30 de maio de 2019 (Tabela 2).

Sessão/ Data	Atividades	Recursos
Sessão 1 7.maio	Discussão em grande grupo sobre a questão "como é a cidade de Lisboa". Apresentação de um PPT com imagens da cidade. Tarefa: - os alunos fazem, num desenho livre, uma representação cartográfica sobre a cidade de Lisboa. Continuação do debate em grande grupo, a partir dos desenhos dos alunos: identificação de um conjunto de lugares da cidade.	PPT
Sessão 2 16.maio	Continuação da discussão anterior: relembram-se os lugares da cidade que foram escolhidos. Organização da turma em 4 grupos de trabalho (4/5 alunos por grupo). Distribuição de um lugar da cidade a cada grupo de trabalho. Tarefa: - os alunos desenharam o seu lugar e identificam pontos de partida e de chegada.	PPT Ficha de trabalho
Sessão 3 20 de maio	Continuação do trabalho de grupo, com a supervisão das estagiárias e da professora cooperante. Tarefa: - os alunos desenharam o itinerário, da casa ao lugar da cidade que lhes foi atribuído.	Ficha de trabalho
Sessão 4 20 de maio	Continuação do trabalho de grupo, com a supervisão das estagiárias e da professora cooperante. Tarefa: - os alunos desenharam o itinerário, da casa ao lugar da cidade que lhes foi atribuído. Em grande grupo, cada equipa apresenta à turma o seu trabalho (Figura 3).	
Sessão 5 28 de maio	Colocação de um grande mapa da cidade de Lisboa no quadro (em papel de cenário). No mapa já estão assinalados os pontos de partida e de chegada de cada itinerário, assim como os diferentes itinerários dos transportes possíveis (metro, autocarro, comboio). Tarefa: - cada grupo traça o itinerário, em função dos transportes disponíveis; - enquanto um grupo se encontra no quadro, os restantes alunos resolvem uma ficha com os conteúdos já abordados sobre os meios de comunicação e de transporte.	Mapa de Lisboa Ficha de trabalho
Sessão 6 30 de maio	Apresentação do resultado final: o mapa de Lisboa com os quatro itinerários desenhados. Relembram-se alguns conceitos: itinerário ponto de partida, ponto de chegada. Tarefa: - preenchimento de um inquérito por questionário sobre a satisfação na realização do trabalho; - realização de uma ficha formativa sobre os conhecimentos adquiridos.	Mapa de Lisboa Questionário Ficha formativa

**Tabela 2.** - Atividades e recursos do projeto "Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa" (2º ano)



**Figura 3.** - Representação gráfica dos locais estudados

Fonte: Barroso, 2019, p. 39.

Com a concretização do projeto "Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa" pretendeu-se atingir um conjunto de objetivos específicos, definidos em função das áreas de competência da Geografia (Tabela 3).

Competências	Objetivos Específicos
o conhecimento dos lugares e regiões	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar a cidade de Lisboa</li> <li>reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa</li> <li>identificar o local estudado</li> <li>nomear os transportes selecionados pelo grupo para a realização do itinerário</li> <li>representar, através do desenho, o local estudado</li> </ul>
localização	<ul style="list-style-type: none"> <li>localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro</li> <li>localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o local estudado</li> <li>identificar o ponto de partida</li> <li>identificar o ponto de chegada</li> <li>calcular a distância tempo entre dois lugares</li> <li>calcular a distância custo entre dois lugares</li> <li>descrever o itinerário da viagem</li> <li>traçar, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem</li> </ul>


**Tabela 3.** - Competência e objetivos específicos do projeto “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa” (2º ano)

Para a avaliação dos resultados alcançados foram mobilizados instrumentos diversificados e os produtos realizados pelos alunos. Com o fim de proceder a uma avaliação global sobre as aprendizagens realizadas em torno das competências relacionadas com o conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial, destacamos a ficha/guião do projeto de trabalho realizado pelos alunos e a ficha de verificação das aprendizagens (Figura 4).

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

Recorda todo o que aprendeste durante o projeto “A descoberta da cidade de Lisboa” e responde a todas as questões.

1. Observa o mapa que se segue.



1.1. Como se chama a cidade nele representada? \_\_\_\_\_

1.2. Rodeia, no mapa, o Bairro da Boavista.

2. Quais das opções seguintes são pontos turísticos na cidade de Lisboa? Assinala com um X as hipóteses corretas.

<input type="checkbox"/> Talho	<input type="checkbox"/> Castelo
<input type="checkbox"/> Museu	<input type="checkbox"/> Supermercado
<input type="checkbox"/> Escola	<input type="checkbox"/> Jardim

3. Relembra o trabalho que realizaste com o teu grupo.

3.1. Rodeia, no mapa, o local pelo qual o teu grupo ficou responsável.

3.2. Como se chama esse local? \_\_\_\_\_

4. No trabalho que realizaram, traçaram um itinerário.

4.1. Identifica o ponto de partida do itinerário. \_\_\_\_\_

4.2. Identifica o ponto de chegada do itinerário. \_\_\_\_\_

5. Pensa agora nos transportes.

5.1. Assinala, com um X, a resposta que completa a frase seguinte.  
Transportes públicos são:

Meios que podem ser usados por todas as pessoas.

Meios que só são usados pelos seus donos.

5.2. Rodeia os exemplos de transportes públicos.

Avião	Autocarro	Automóvel
Bicicleta	Helicóptero	Metro

5.3. Identifica os transportes que o teu grupo selecionou para se deslocar até ao local trabalhado.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 4.** - Ficha de verificação das aprendizagens

As taxas de sucesso alcançadas nos objetivos específicos definidos para as duas competências ultrapassaram a média dos 80% (Barroso, 2019). Dos treze objetivos definidos, apenas um teve uma avaliação inferior a 50%: localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro. Entre as diferentes explicações que podem ser avançadas colocamos em primeiro lugar o nível de complexidade/abstração que implica este objetivo, principalmente se tivermos em conta as idades dos alunos, o ano de escolaridade que se encontravam a frequentar e, ainda, o facto de

estarem pouco familiarizados com este tipo de atividade/aprendizagem.

### **Desenvolver competências de localização e orientação no espaço (3º ano)**

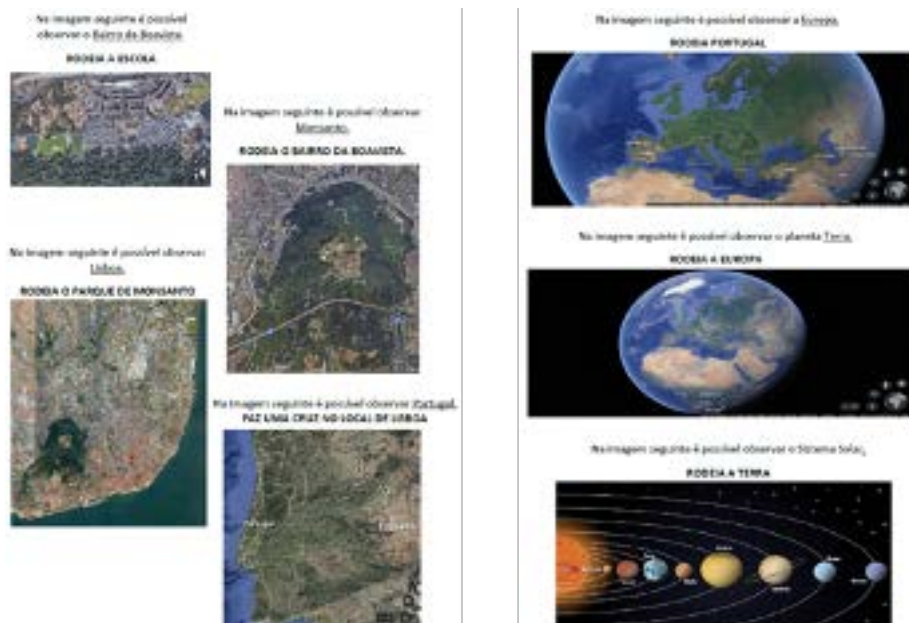
O projeto desenvolvido na sala do 3º ano, iniciou-se a 7 de maio e prolongou-se ainda pelo mês de junho. Tendo como finalidade o desenvolvimento de competências espaciais, mais uma vez o bairro surge como um recurso mobilizado para o desenvolvimento de crianças geograficamente competentes e, também, capazes de construir uma relação diferente com o meio envolvente. Por isso, o ensino das Ciências Sociais é nuclear quando almejamos contribuir para o desenvolvimento de competências que habilitem os alunos a ler o mundo que os rodeia, interpretá-lo e contextualizá-lo em diferentes escalas, e pensar e agir sobre ele no sentido da sua transformação. “Assim, a finalidade do conhecimento social não se limita à aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, mas implica que estes os saibam utilizar para analisar a realidade em que vivem de modo a compreendê-la e valorizá-la criticamente” (Almeida, 2019, p. 36).

Para o desenvolvimento de todas as atividades que foram concebidas para esta intervenção (Tabela 4), mobilizaram-se recursos pedagógicos diversificados, destacando-se o *Google Earth*, plantas do bairro e de Lisboa, e mapas com diferentes escalas.

A documentação cartográfica esteve no centro da construção das aprendizagens, considerando que é um recurso representa “una fuente de información para adquirir conocimientos y guiar acciones; es un sistema para hacer comprensibles determinados datos; es un sistema para organizar datos; es un sistema para comunicar los resultados de una investigación; implica técnicas que estimulan poderosamente el pensamiento racional y sistemático del alumno” (Cardona, 2002, p. 84).

Sessão/ Data	Atividades	Objetivos específicos	Recursos
Sessão 1 7.maio	Projeção do Google Earth. Visualização do bairro e sua localização. Redução progressiva da imagem no sentido de ir alargando os contextos de observação. Tarefa: - os alunos respondem a uma ficha de exercícios de consolidação (Figura 5).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar o local em que vive em diferentes escalas.</li> <li>• Identificar pontos de referência.</li> </ul>	Google Earth Exercício de localização
Sessão 2 9.maio	Reflexão e debate sobre as seguintes questões: "Como é que o planeta não cai?; Porque é que Plutão já não é um planeta?; "De que tamanho e de que é feito o sol?". Organização da turma em 3 grupos de trabalho (4/5 alunos por grupo). Distribuição a cada grupo de informações e imagens acerca de um dos temas para os alunos explorar. Ao fim de 10 minutos, os alunos trocam de posto. Tarefa: - quizz sobre as informações trabalhadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a ação da força gravítica da Terra.</li> <li>• Distinguir Sol, planeta e planeta-anão.</li> </ul>	Google Earth Exercício de localização
Sessão 3 13 de maio	Exposição oral da professora/estagiária sobre o movimento de rotação. Experiência sobre o movimento de rotação e a sucessão do dia e das noites. Tarefa: - os alunos respondem ao protocolo. Consolidação do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o movimento de rotação com a sucessão do dia e da noite.</li> <li>• Relacionar o movimento de translação com a existência das estações do ano.</li> <li>• Compreender as fases da lua.</li> </ul>	Protocolo experimental Globo terrestre Lanterna Bola pequena
Sessão 4 17 de maio	Visualização de mapas e identificação da rosa-dos-ventos. Exposição da professora/estagiária: identificação dos pontos cardeais. Tarefa: - colocação dos pontos cardeais na sala, com auxílio de uma bússola. Apresentação dos planetas do sistema solar. Ordenação pelo seu diâmetro. Tarefa: - entregue uma circunferência (planeta) a cada par de alunos e descoberta do planeta a que corresponde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os pontos cardeais.</li> <li>• Utilizar a bússola corretamente.</li> <li>• Enumerar os planetas do Sistema Solar.</li> </ul>	Mapas Rosa-dos-ventos Bússola
Sessão 5 ...	Registo diário do sol no pátio da escola. A professora/estagiária pede aos alunos que se virem na direção do sol e observem a localização da sua sombra. Os alunos devem desenhar o sol, eles próprios e a sua sombra. Tarefa: - cada grupo traça o itinerário, em função dos transportes disponíveis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar observações efetuadas.</li> </ul>	Caderno de registos
Sessão 6 30 de maio	Apresentação da planta do bairro. Identificação de alguns pontos de referência: escola, igreja, piscinas... campo de futebol, Parque de Monsanto. Análise da planta: ruas e estradas- Tarefa: - desenho de itinerários. Saída ao bairro: visita a dois lugares. Exercícios com a bússola. Tarefa: - desenhar o percurso que realizaram tendo como referência apenas o ponto de partida e de chegada; - realizar o mesmo exercício, mas com a planta do bairro como base.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar elementos de uma planta.</li> <li>• Desenhar percursos num mapa.</li> <li>• Identificar os pontos cardeais.</li> <li>• Reconhecer pontos de referência.</li> </ul>	Planta do bairro. Bússola.
Sessão 7 3 de junho	Visita ao bairro (pares): Tarefa: - realizar o percurso desenhado na planta (Figura 6); - regressar à escola através das indicações (coordenadas) que a professora der; - registar o percurso que estão a fazer na planta. Realização de um exercício final: os alunos devem completar a legenda da planta e identificar pontos de referência do bairro. Distribuição a ficha diagnóstica realizada no início das semanas de intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar elementos de uma planta.</li> <li>• Realizar um percurso estabelecido num mapa.</li> <li>• Desenhar percursos num mapa.</li> <li>• Identificar os pontos cardeais.</li> <li>• Reconhecer e identificar no mapa pontos de referência.</li> <li>• Representar percursos.</li> </ul>	Planta do bairro. Fichas de trabalho.

**Tabela 4.** - Atividades, objetivos específicos e recursos do projeto de desenvolvimento de competências de localização e orientação no espaço (3º ano)



**Figura 5.** - Ficha de exercícios de localização (Google Earth)

Nota: Cf. Dossiê de Intervenção (2018-2019). Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB; Almeida, 2019, pp. 110-111.



**Figura 6.** - Planta do bairro com percurso

Nota: Cf. Dossiê de Intervenção (2018-2019). Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB; Almeida, 2019, pp. 110-111.

Algumas observações merecem ser avançadas em relação à sequência das atividades realizadas: (i) realização de atividades diversas, contribuindo para o desenvolvimento de uma grande diversidade de competências; (ii) apelo a diferentes abordagens à noção de espaço; (iii) uso de recursos cartográficos em diferentes escalas; (iv) realização de saídas de campo, promovendo uma nova interação entre os alunos e o bairro onde vivem; (v) promoção de atividades ativas, permitindo aos alunos (re)construir o seu próprio conhecimento.

A avaliação das aprendizagens centrou-se, fundamentalmente, nas produções dos alunos e nos resultados alcançados nas diferentes fichas de trabalho. Em síntese, podemos avançar as taxas de sucesso alcançadas em duas das competências nucleares de todo o projeto: construção de percursos (Tabela 4) e localização e orientação (Tabela 5).

<b>Tx de sucesso na construção dos percursos</b>			
	<b>indicadores</b>	<b>identifica ponto de partida/ponto</b>	<b>desenha percursos</b>
	<b>nº questão</b>		
Ficha 1	1	88,5	66,7
	2	88,5	71,8
Ficha 3	1	86,4	83,3
	2	100	80,6
Ficha 5	1	91,7	97,2

**Tabela 5.** - Taxa de sucesso na construção de percursos

Nota: Almeida, 2019, p. 62.

	<b>indicadores</b>	<b>localiza pontos em relação a outros</b>	<b>orienta a planta</b>	<b>localiza elementos no mapa</b>
	<b>nº questão</b>			
Ficha 2	1 e 2	65,0		
Ficha 5	1		42,9	80,4

**Tabela 6.** - Taxa de sucesso na localização e orientação

Nota: Almeida, 2019, p. 62.

De um modo geral registam-se resultados muito positivos, sendo de destacar uma tendência evolutiva também ela positiva. No entanto, não podem deixar de se assinalar as principais dificuldades identificadas.

As dificuldades encontradas justificam-se, fundamentalmente, pelo desconhecimento por parte dos alunos do uso de uma planta e sobre o significado dos elementos nela representados. Com pouca prática nestas tarefas, os alunos necessitaram de iniciar a abordagem ao uso destes instrumentos de trabalho, fazendo a transposição da representação real para a representação na planta e, posteriormente, utilizar a planta para representar os seus percursos. Tendo em conta o ponto de partida, a evolução registada pelos alunos é muito significativa: no início cerca de metade da turma

desenhava os itinerários sem identificar as ruas e ignorando o seu traçado, no final apenas 1 aluno revela ainda ter dificuldades neste traçado, identificando apenas o traçado de algumas ruas (Almeida, 2019, p. 61).

Finalmente, importa salientar a relevância das saídas de campo que se realizaram no âmbito deste projeto, não obstante as dificuldades do contexto. As duas saídas realizadas representaram uma importante mais-valia para que fosse possível alcançar estes resultados. Não se tratou, pois, de um acumular de conhecimentos, mas, prioritariamente, as opções didáticas centraram-se no desenvolvimento das capacidades dos alunos para saberem-fazer, quando colocados perante um novo desafio.

## Notas Finais

Tendo em conta as especificidades do contexto e do projeto desenvolvido, os pares de estudantes/estagiários que protagonizaram esta experiência pedagógico-didática foram convidados a realizar três reflexões sobre a sua prática: inicial, intermédia e final.

Com estas reflexões foi possível apelar à sua capacidade de analisar criticamente as práticas desenvolvidas e dar voz às apreciações que foram fazendo ao seu trabalho, destacando:

- as potencialidades do Estudo do Meio na introdução a práticas de ensino que envolvam os alunos nas suas aprendizagens;
- a relevância do conhecimento do meio para o desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- o aumento da participação e motivação dos alunos nas tarefas/desafios que lhes foram lançados;
- o desenvolvimento das suas capacidades de interajuda e cooperação.

Ensaando uma análise mais ampla, os projetos de intervenção educativa implementados, a modalidade de supervisão seguida (com um acompanhamento mais próximo e regular, com visitas semanais durante o período de intervenção), a produção de dois relatórios finais de curso sobre esta experiência e a receção e o impacto que os projetos tiveram na escola permitem-nos tecer algumas considerações finais que merecem ser lidas como pontos de partida para uma reflexão mais profunda:

- a importância da ESELx desenvolver práticas em contextos que lhe são próximos;
- o reconhecimento de que as práticas/estágios dos estudantes

são uma oportunidade para a mudança das práticas docentes dos professores cooperantes;

- a necessidade de promover práticas em contextos de diversidade cultural como contributo para o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes/estagiários;
- o contributo do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências nos alunos, no sentido de ler e interpretar o mundo.

Esta experiência permite demonstrar que é possível conceber e implementar projetos de iniciação à prática docente que garantam um maior envolvimento das escolas formadora/cooperante, constituindo-se como verdadeiras comunidades formadoras alargadas, onde todos têm muito a ensinar e a aprender com todos.

## Referências

Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Almeida, D. (2019). *Meio local como recurso para o desenvolvimento de competências de localização e orientação espacial* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Barroso, F. (2019). *Do Bairro à Cidade. Projetos e itinerários na descoberta do meio local* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo*, 15, 69-90.

Capel, H. (1998). Una geografia para el siglo XXI. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19. <http://www.ub.edu/geocrit/sn-19.htm>

Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.

Cardoso, A. & Perista, H. (1994). A cidade esquecida: Pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 15, 99-111.

Dias, A. (2019). *Prácticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años). Estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa* [tese de doutoramento não publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668007>

Gudín de la Lama, E. & Moscos, M. F. (2015). Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de infantil. In E. Gudín de la Lama (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación Infantil* (pp. 87-104). Unir.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.

Melo, M. (2004). Supervisão do ensino da história: natureza e objectos. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 87-100). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10102>

Ministério da Educação (1998). Ensino Básico. 1º Ciclo. *Organização curricular e programas*. Departamento de Educação Básica.

Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. *Revista Interações*, 13, 20-34.

Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.