



FLEXIBILIDADE CURRICULAR E PATRIMÔNIO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM NO 1.º CEB

Ana Raquel da Conceição Joaquim

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



FLEXIBILIDADE CURRICULAR E PATRIMÔNIO: PONTOS DE CONVERGÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM NO 1º CEB

Ana Raquel da Conceição Joaquim

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Nuno Martins Ferreira

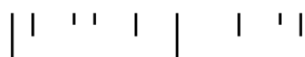
Júri

Presidente: Professora Doutora Clárisse Nunes

Arguente: Professora Doutora Rebeca Guillén

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

2023-2024



AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa termina. Foi um percurso desafiante, longo, intenso, mas que não seria possível sem determinação, foco, e sem ter apoio de pessoas que me tocam e estiveram presentes ao longo deste percurso.

Um especial obrigada:

... à minha família, pelo apoio incondicional, principalmente aos meus pais.

... aos meus colegas de trabalho, principalmente ao meu chefe por compreender a minha situação de trabalhadora-estudante e nunca me impossibilitar de seguir o meu objetivo.

... aos professores Renata Carvalho, Alfredo Dias, Maria João Hortas, Maria João Silva, Isabel Alexandre, Pedro Sarreira, Luís Mendes e Nuno Martins Ferreira, por terem sido inspirações que levo comigo do tempo passado na Escola Superior de Educação. Inspiraram-me a continuar, a persistir e a não esquecer os ideais que defendo enquanto docente. E também porque às vezes acreditaram mais em mim do que eu própria.

... ao meu orientador, Nuno Martins Ferreira, pela paciência, pela exigência e por me chamar Joaquim desde o 1.º ano da licenciatura.

... aos meus pares de estágio – Rita Leonardo e Catarina Alves – por me acalmarem e por me ajudarem a ser melhor.

... aos meus amigos – Ana, Pedro, Álvaro, Remoalda, Nuno, Ana Sofia, Patrícia e Bruno por aturarem as minhas doidices, devaneios, tonterias e terem sempre um ombro ou uma palavra para dar.

... às minhas professoras de dança, Sofia e Marta, por me inspirarem e por me trazerem a sua arte, com a qual gosto de me expressar e sinto sempre que fico a conhecer outras gentes e outras partes do mundo.

... ao P., por mais idas à Cinemateca, e por tudo o resto que é simples, mas muito.

... a todos os que de alguma forma participaram neste percurso, ou dele fizeram parte.

Muito obrigada!

RESUMO

A Flexibilidade Curricular é cada vez mais uma realidade nas escolas. As mudanças que se verificam na escola e nos alunos requerem cada vez mais uma maior adaptação do ensino e da prática docente à multiculturalidade que se observa nas escolas.

O presente estudo, aplicado a uma turma de 3.º ano e a professores de 1.º CEB de uma instituição privada, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, pretende compreender de que forma a flexibilidade curricular, aliada aos Domínios de Autonomia curricular e usando o património como recurso, promove a aprendizagem nos alunos de um contexto de 1.º CEB.

Para isso, este estudo recorreu à análise das produções dos alunos, através de atividades que envolviam as áreas curriculares do 1.º CEB, e à análise das respostas a um inquérito sob a forma de questionário aplicados aos docentes.

Verifica-se que, de facto, ocorrem aprendizagens significativas nos alunos, o que impele a um trabalho mais continuado na aplicação da flexibilidade curricular, em prol da formação científica e cidadã dos alunos.

Palavras-chave: Flexibilidade Curricular; Património; Domínios de Autonomia Curricular; Interdisciplinaridade; 1.º CEB.

ABSTRACT

Curricular Flexibility is an increasingly reality in schools. The changes observed in schools and students require a greater adaptation of education and teaching practice to the multiculturalism observed in schools today.

This study, applied to a 3rd-grade class and 1st-cycle teachers from a private institution, within the scope of Supervised Teaching Practice, aims to understand how curricular flexibility, combined with the Domains of Curricular Autonomy, using heritage as a resource, promotes learning in students in a 1st-cycle context.

To achieve this, the present study analyzed student productions through activities involving the curricular areas of 1st-cycle education and examined the responses to a questionnaire administered to the teachers.

It was evident that significant learning occurred in students, which encourages continued work in the application of curricular flexibility, for the scientific and civic education of students.

Keywords: Curricular Flexibility; Heritage; Domains of Curricular Autonomy; Interdisciplinarity; 1st Cycle.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1.1. Caracterização da Instituição.....	5
2.1.2. Caracterização da turma	6
2.1.3. Ação educativa das Professoras Cooperantes	8
2.1.4. Organização do tempo e espaço	9
2.1.5. Definição da Problemática e Objetivos Gerais.....	10
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	11
2.2.1. Caracterização do Agrupamento	11
2.2.2. A Escola	12
2.2.3. As turmas de 2.º Ciclo.....	12
2.2.4. Definição da Problemática e Objetivos Gerais.....	13
2.2.5. Os Professores Cooperantes	16
2.3. Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º CEB.....	17
3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	23
3.1. Fundamentação teórica.....	24
3.1.1. O panorama atual da política educativa portuguesa	24
3.1.2. Flexibilidade Curricular e Articulação Curricular.....	27
3.1.3. Domínio de Autonomia Curricular.....	29
3.1.4. Património	30
3.2. Apresentação do estudo.....	34
3.2.1. Definição do tema de estudo	34
3.3. Metodologia	39
3.3.1. Natureza do estudo	39
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
3.3.3. Métodos de análise de dados	42
3.3.4. Caracterização do contexto participante.....	43
3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	44
3.4. Análise e discussão dos resultados.....	44
3.4.1. Análise dos resultados dos alunos	46

3.4.2. Observações finais sobre as produções dos alunos	56
3.5. Conclusão	64
4. REFLEXÃO FINAL	69
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS.....	80
ANEXO A.....	
Questionário à Professora Cooperante	
ANEXO B	
Registos fotográficos da atividade de TIC	
ANEXO C	
Planificação das Atividades	
ANEXO D.....	
Questionário realizado aos professores	
ANEXO E	
Respostas do questionário realizado aos professores	
ANEXO F.....	
Respostas dos alunos aos questionários de avaliação da implementação	
ANEXO G.....	
Registos fotográficos da atividade “Caça às Simetrias”	
ANEXO H.....	
Guião de exploração – Museu da Fundação Calouste Gulbenkian	
ANEXO I	
Guião da atividade “Relevo e recursos hídricos”	
ANEXO J	
Registos fotográficos da atividade “Relevo e recursos hídricos”.....	
ANEXO K.....	
Textos informativos da atividade “Rios de Portugal”	
ANEXO L	
Recursos da atividade “Rios de Portugal”.....	
ANEXO M	
Textos para a atividade “Bilhete identidade - monumento”.....	
ANEXO N.....	
Registos fotográficos da atividade “Bilhete identidade - monumento”	
ANEXO O.....	

Registos fotográficos da atividade “*Brainstorm* – Património”

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Registos fotográficos da atividade realizada em TIC: A – Figura de repetição; B – Azulejo final com a rotação da figura de repetição; C – Figura de repetição e azulejo final com a rotação dessa figura.	87
Figura 2: Registos fotográficos dos registos das simetrias encontradas no pátio da escola, durante a atividade “Caça à simetria”.	135
Figura 3: Registos fotográficos das produções dos alunos no guião exploratório da atividade “Relevo e recursos hídricos”.	149
Figura 4: Registos fotográficos dos modelos de relevo construídos pelos alunos na atividade “Relevo e recursos hídricos”. A – Planície (com uma montanha ao fundo); B - Planalto; C - Serras; D – Vale.	150
Figura 5: Registo fotográfico da avaliação da atividade, realizada pelos alunos.....	151
Figura 6: Registo fotográfico de exemplos de bilhetes de identidade de museus preenchidos pelos alunos.....	175
Figura 7: Registo fotográfico da teia de conceitos sobre Património, obtida na atividade “Brainstorm – Património”.	177

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Identificação e sistematização das potencialidades e fragilidades encontradas na turma de 1.ºCEB.....	7
Tabela 2: Identificação da problemática e dos objetivos gerais.....	10
Tabela 3: Identificação e sistematização das potencialidades e fragilidades encontradas nas turmas de 2.ºCEB, ao nível da Matemática, Ciências Naturais e das Competências Transversais (Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Relacionamento Interpessoal).....	14
Tabela 4: Identificação da problemática e dos respetivos objetivos gerais.....	14
Tabela 5: Síntese da problemática, seus objetivos e as estratégias correspondentes, por área curricular, para o contexto de 2.º CEB.....	15
Tabela 6: Planificação da atividade “Caça à simetria”.....	89
Tabela 7: Planificação da atividade “Rios de Portugal”	92
Tabela 8: Planificação atividade “Relevo e recursos hídricos”.....	96
Tabela 9: Planificação atividade “Bilhete de identidade - monumentos”	99
Tabela 10: Planificação atividade “Brainstorm – Património”	102

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CN - Ciências Naturais

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória

PACEID - Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias

PC - Professor Cooperante

PCCN - Professor Cooperante de Ciências Naturais

PCMAT - Professor Cooperante de Matemática

PE - Projeto Educativo

PEI - Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA - Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção

PI – Projeto de Intervenção

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II (PES II), integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo, foi solicitada a elaboração do presente relatório, com vista à obtenção do grau de Mestre.

Este relatório tem como principal objetivo analisar e refletir sobre a intervenção realizada nos 1.º e 2.º CEB, dando maior relevância ao 1.º CEB, visto ter sido este o contexto onde o estudo de investigação foi aplicado, no período de abril a junho de 2024. O estudo foi aplicado a uma turma de dezasseis alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte inclui uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, em que se caracterizam brevemente os contextos e se indica a problemática identificada e os seus respetivos objetivos gerais. Importa referir que apenas na caracterização do 2.º CEB serão indicadas as estratégias de ação que haviam sido delineadas para o contexto. Integra ainda nesta parte do relatório uma análise crítica da prática ocorrida nos dois ciclos, na qual se reflete e compara ambos os ciclos e práticas desenvolvidas, tendo em conta o desenvolvimento das competências nos/dos alunos, os métodos de ensino/aprendizagem, organização e desenvolvimento do currículo, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação.

A segunda parte relaciona-se com o estudo em si, apresentando-o em cinco momentos específicos. Primeiro, será traçado um quadro teórico que serviu de base ao estudo, que se relaciona com a Flexibilidade Curricular, Domínios de Autonomia Curricular e Património, tendo sido este último mobilizado como recurso a favor da Flexibilidade Curricular. Em seguida, será apresentada a metodologia do estudo, indicando-se a sua natureza, técnica(s) e instrumentos de recolha de dados, métodos de análise de dados, caracterização sumária do contexto participante no estudo, incluindo as estratégias de ação definidas no Projeto de Intervenção (PI) elaborado para essa turma, e princípios éticos do processo de investigação.

Posteriormente, serão apresentados os resultados do estudo, obtidos a partir das produções dos alunos e das respostas a um questionário, realizado aos dezanove professores da instituição cooperante. Segue-se a análise dos resultados, onde se tentará cruzar os resultados obtidos com a literatura e com os objetivos do estudo. Depois, a

conclusão, onde se indicarão também os constrangimentos e complicações presentes à aplicação deste estudo.

Será ainda realizada uma reflexão final, com o intuito de refletir sobre todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada II, nomeadamente: (i) sobre prática pedagógica realizada nos dois ciclos de ensino, e a forma como esta experiência pode contribuir para a formação enquanto docente; mas também sobre (ii) os contributos da experiência do processo de investigação no desenvolvimento de competências profissionais. Serão ainda identificados alguns aspetos significativos que possam ter ocorrido nestes dois momentos, que tenham contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, apresentam-se as referências e os anexos, organizados segundo a ordem por que são referidos no corpo de texto.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

2.1.1. Caracterização da Instituição

A prática pedagógica do 1.º CEB realizou-se numa instituição de caráter privado, localizada na freguesia de Campolide, que integra um vasto património cultural e natural, no concelho de Lisboa, incluindo o edifício do século XIX onde se localiza – Palácio do Visconde de Abrançalha. Desde 1975 que agrega as valências de educação do Pré-escolar e do 1.º CEB e desde 1990 que tem o estatuto de “Autonomia Pedagógica” (PE, 2022).

A instituição, com ligação à congregação das Irmãs Doroteias, possui duas capelas, uma horta pedagógica, “dormitório, biblioteca, laboratório, sala de informática, atelier de Artes Visuais, sala de Música, três refeitórios, enfermaria, duas salas multiusos, dois ginásios e campo de jogos” (p.18), cinco salas para a Educação Pré-Escolar, doze salas de aulas para o 1.º CEB, uma sala de trabalho, uma sala de audiovisuais, um gabinete para o Diretor e outro para o Diretor Pedagógico (PE, 2022). Possui um vasto espaço exterior, com espaços verdes e diversos equipamentos nos quais as crianças podem brincar (PE, 2022).

Esta instituição tem como objetivo ser um espaço educativo de excelência e pretende contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade educativa inclusiva e cooperativa, que coloca a criança no centro da sua ação pedagógica e da própria aprendizagem, acolhendo “[...] nas atividades e projetos desenvolvidos, os saberes que cada uma traz” (PE, 2022, p. 14). Ainda, é valorizada a participação ativa das crianças, a avaliação formativa e o *feedback* como formas de aprender a aprender e de promover a participação de todas as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem (PE, 2022).

Quanto ao plano curricular do 1.º CEB, este foi desenvolvido de acordo com Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias (PACEID), documento este criado a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e supervisionado pelas equipas educativas dos diferentes grupos de ano, sem deixar de parte o princípio de desenvolvimento integral e harmonioso da criança (PE, 2022).

Todas as áreas do currículo são contextualizadas de acordo com o grupo e os projetos que os docentes e a instituição pretendem desenvolver, dando ao currículo desta instituição um caráter aberto, flexível e dinâmico, onde se acredita que a construção do saber depende de diferentes métodos e recursos, e não de um modelo pedagógico único (PE, 2022).

Quanto à avaliação, a instituição não aplica testes de avaliação sumativa, pois acredita que a avaliação é um processo contínuo no tempo e que todo o trabalho que a criança desenvolve ao longo do ano deve ser considerado na avaliação qualitativa e quantitativa da sua aprendizagem.

A base católica desta instituição é influenciada pelo modelo de educação de Santa Paula Frassinetti, o que faz com que a educação seja vista nesta instituição como um meio para o processo de autoconhecimento e redescoberta do significado da vida, realizado em liberdade, que abre caminho para a transcendência e amizade com Cristo (PE, 2022). Esta espiritualidade reflete-se, posteriormente, em ações e compromissos educativos que promovem o desenvolvimento pessoal e social das crianças de modo a assumirem uma cidadania ativa e transformadora (PE, 2022).

2.1.2. Caracterização da turma

A turma na qual se interveio era de 3.º ano do 1.º CEB, constituída por 16 alunos, entre os oito e os nove anos de idade, dos quais nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todos os alunos integram a turma desde o 1.º ano do 1.º CEB.

Os alunos são bastante afetuosos e acolheram as estagiárias com entusiasmo. São muito carinhosos e preocupados, bastante participativos, e mostram interesse em trabalhar em conjunto e em atividades mais dinâmicas, como sejam as experimentais.

Sete alunos desta turma usufruem de medidas universais, um deles na área da Educação Física (devido à sua descoordenação motora). Destes alunos, três estão diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA) e dois destes usufruem da aplicação de medidas seletivas, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 54/2018. Relativamente às medidas seletivas, estão associadas à disposição dos alunos na sala de aula, ao apoio psicopedagógico e à atribuição de mais tempo para a

execução das tarefas. Quanto aos restantes alunos, as medidas universais prendem-se mais com aspetos como a leitura dos enunciados uma segunda vez, terem mais tempo ou apoio nas tarefas em sala de aula, dar indicações “extra” para a execução de tarefas ou relembrar o tempo da tarefa, por exemplo.

É uma turma bastante heterogénea, existindo algumas diferenças evidentes quanto ao ritmo de trabalho e nível de aprendizagens: alguns alunos adquirem rapidamente as aprendizagens e competências, enquanto outros demoram mais algum tempo, embora consigam atingir os objetivos. Nem todos têm a mesma facilidade na execução e/ou na concretização das tarefas, mas pode-se afirmar que é uma turma trabalhadora e empenhada.

Quanto ao comportamento e atitudes em sala de aula, é uma turma bastante agitada e nem sempre consegue realizar trabalho em silêncio, pois os alunos são um pouco faladores, dentro do expectável para a faixa etária, mas com tendência para escalar para muito barulho e conversas paralelas, o que por vezes destabiliza alguns alunos e o seu trabalho e, por consequente, o ritmo de trabalho de toda a turma.

Tendo em conta as características da turma suprarreferidas, e através de dados recolhidos a partir de observação direta não participativa, foi possível identificar as potencialidades e as fragilidades da turma, explicitadas na Tabela 1, que se encontram organizadas por área curricular. É de notar que foram, também, identificadas fragilidades e potencialidades nas competências transversais, definidas no PASEO.

Tabela 1

Identificação e sistematização das potencialidades e fragilidades encontradas na turma de 1.ºCEB.

Áreas Curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental; • Uso de diferentes estratégias de cálculo; • Vontade de partilhar os processos de cálculo usados por si e pelos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de enunciados; • Recolha de dados do enunciado. • Resolução de problemas; • Leitura de números (dificuldade em distinguir unidades de milhar de centenas).
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela leitura de histórias; • Leitura em voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades ao nível da grafia; • Dificuldades na ortografia; • Produção escrita.

Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelas atividades experimentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de respostas/raciocínios; • Dar respostas completas.
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de diferentes técnicas; • Criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade/manuseamento de materiais; • Ritmo de execução da tarefa.
Música	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar numa língua estrangeira (captam bem a sonoridade). 	(Não observável)
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descoordenação motora; • Cumprimento das regras de jogo.
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Entreajuda; • Empenho; • Cooperação; • Curiosidade; • Motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na concentração; • Diferentes níveis/ritmos de aprendizagem na turma; • Dificuldades em respeitar as regras de interação discursiva (escutar os outros e esperar pela sua vez de falar).

2.1.3. Ação educativa das Professoras Cooperantes

Neste contexto, existiram duas professoras cooperantes. O período de observação decorreu com a presença da titular da turma, a primeira Professora Cooperante (PC). No final deste período, por motivos de força maior, a PC ausentou-se de forma mais permanente. O período de implementação ficou a cargo da diretora pedagógica da instituição, passando a ser a nossa cooperante. Por isso, não foi possível entrevistar a PC titular, o que inviabilizou uma caracterização sua mais detalhada. Assim, ambas as PC serão referenciadas neste subcapítulo¹.

A PC titular está nesta instituição desde 2006 e, do que foi possível observar da sua prática pedagógica, bem como de algumas conversas informais com a mesma, pode-se dizer que respeita o ritmo de trabalho de cada aluno e da turma, fornecendo o seu apoio aos alunos, personalizando-o sempre que necessário e na medida do possível em cada aula. Existe uma relação de proximidade com os alunos, que não interfere com o respeito inerente à relação professor-aluno, o que foi notável aquando da sua ausência, pois a dinâmica da turma sofreu alteração, principalmente no que diz respeito ao comportamento de alguns alunos.

¹ A caracterização da PC titular foi realizada com base nas notas de campo recolhidas durante o período de observação, que contemplam o que foi observado em sala de aula, bem como registos de conversas informais com a professora.

Ainda sobre a PC titular, implementou um momento de avaliação sumativa na turma, através das questões-aula, algo que foi acordado com os encarregados de educação da turma, com o objetivo de criar nos alunos uma rotina de estudo mais regular.

A segunda PC, a diretora pedagógica, não é titular de uma turma há algum tempo. Contudo, através de um questionário realizado no final do período de implementação (cf. Anexo A) foi possível identificar algumas características que a diretora considera essenciais enquanto PC, entre elas a abertura e a capacidade de diálogo (que permitem debater e refletir aberta e criticamente a experiência de ensino-aprendizagem em sala de aula), a flexibilidade (para escutar e compreender outras perspectivas, de forma a criar uma rede de suporte a novas experiências) e conhecimento científico e pedagógico (pois permite dar um *feedback* construtivo e refletir criticamente). A diretora acrescentou ainda que a ação de um PC deve criar a ponte entre os alunos estagiários, facilitando a sua integração na vida escolar, ajudando-os a compreender as diferentes dimensões da prática profissional e, ainda, deve ter como foco munir “os professores estagiários de todas as ferramentas que conduzam a uma melhoria constante da prática pedagógica. Promover a capacidade de reflexão; sublinhar a importância do trabalho colaborativo; (...) motivar a crescente autonomia nas decisões inerentes à gestão da turma” (resposta à questão 4, cf. Anexo A)

2.1.4. Organização do tempo e espaço

A rotina semanal da turma tem momentos que se repetem todos os dias: (a) o da oração, feita todos os dias de manhã e no qual os alunos também fazem agradecimentos ou pedidos; (b) o da hora do lanche da manhã; (c) o do almoço e (d) o da hora da bolacha (que pode não existir, mas é um momento depois do almoço e perto da hora de saída, que a PC faz quando os alunos estão mais agitados, para se distraírem um pouco e depois retomarem o trabalho). Cada tempo de aula corresponde a 55 minutos. Ao longo da semana têm um tempo de Música, à segunda-feira, três de Inglês, à terça, quinta e sexta-feira, um de Expressão Corporal à terça-feira, um de Formação Cristã, à segunda-feira (que nem sempre se realiza) e dois de Educação Física, um à segunda e outro à sexta-feira. Estudo do meio ocorre à terça e sexta, dois tempos em cada dia. Matemática tem

oito tempos semanais e Português nove, distribuídos por todos os dias da semana, o que faz com que todos os dias tenham essas duas áreas curriculares. Existe ainda uma rotina uma vez por semana – Tempo de Turma – que funciona como uma assembleia de turma, à sexta-feira, onde são discutidos problemas e dinâmicas sociais da turma.

2.1.5. Definição da Problemática e Objetivos Gerais

As potencialidades e fragilidades listadas na Tabela 1 serviram ponto de partida para estabelecer uma problemática, bem como os objetivos gerais a desenvolver para trabalhar/resolver essa mesma problemática. A problemática e os objetivos associados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2

Identificação da problemática e dos objetivos gerais.

Problemática	Objetivos Gerais
<p>Como desenvolver a autonomia dos alunos ao nível das competências de escrita e leitura através do <i>feedback</i> de pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências de produção de texto e enunciados de problemas/questões. • Aperfeiçoar a competência de leitura para melhorar a dicção, entoação e articulação das palavras. • Criar rotinas de trabalho a pares, para produção e análise das produções textuais.

A problemática foi construída tendo em conta o que foi observado durante o período de observação de três semanas. Verificou-se que a grande maioria dos alunos apresentava dificuldades na interpretação de textos e de enunciados, o que os impedia de realizar algumas tarefas de uma forma mais eficaz. Também foi possível observar que a leitura em voz alta não era algo trabalhado frequentemente em aula. Por último, verificou-se que não existiam rotinas de produção de texto consistentes e produtivas, principalmente a pares ou em grupo.

A partir destes objetivos, pretendia-se também desenvolver competências transversais como a capacidade de resolução de problemas, a cooperação e colaboração, a autorregulação, a autonomia e o *feedback* de pares, características essenciais para a

formação de cidadãos ativos, autónomos e responsáveis, capazes de tomar decisões e pensar criticamente (Martins et al., 2017).

Tendo em consideração o que foi explicitado anteriormente, foi traçado um plano de ação onde se estabeleciam estratégias a aplicar com a turma. Essas estratégias, aplicadas durante a intervenção centravam-se no trabalho colaborativo, recorrendo ao *feedback* de pares e metodologias ativas. Foram implementadas atividades que recorriam ao trabalho de grupo como forma de trabalhar conteúdos, nomeadamente a análise de textos poéticos, análise de textos informativos sobre rios ou monumentos, sempre com o intuito de recolher informações e apresentá-las à turma. Quanto à avaliação, os alunos não realizam testes, apenas questões-aula, que ficaram a cargo da PC. A sua avaliação é formativa, para a qual as atividades implementadas contribuíram.

2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

2.2.1. Caracterização do Agrupamento

A prática supervisionada de 2.º CEB realizou-se numa escola integrada num agrupamento localizado no concelho de Arruda dos Vinhos, no distrito de Lisboa. Este concelho integra a rota histórica das Linhas de Torres² e possui um vasto património cultural e natural. Este agrupamento existe desde 1999 e, atualmente, contém 1052 crianças, das quais 340 na Educação Pré-Escolar, 648 no 1.º CEB e 64 no 2.º CEB (PE, 2023).

A Instituição tem como principal objetivo a implementação de uma escola inclusiva onde se privilegia o desenvolvimento holístico do aluno, valorizando o conhecimento como “[...] meio de ultrapassar as barreiras sociais, onde o respeito pelo património ambiental, cultural e os direitos humanos são praticados; fortalecendo as relações com a comunidade, desenvolvendo alunos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis” (PE, 2023, p. 8).

² As designadas Linhas de Torres Vedras foram um sistema militar defensivo, erguido a norte de Lisboa, entre 1809 e 1810, no contexto das Invasões Napoleónicas. Para mais informação, consultar: <https://www.rhlt.pt/pt/as-linhas-de-torres/>

Relativamente aos seus princípios, o agrupamento pretende ser um espaço educativo de excelência, guiando-se pelos valores da Democracia, Liberdade e Justiça, tendo como missão contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade educativa, promovendo oportunidades de valorização pessoal e coletiva, de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos alunos (PE, 2023).

2.2.2. A Escola

Em termos de espaços físicos, a escola é constituída por: três salas para a Educação Pré-Escolar, três salas de Creche, oito salas de aulas para o 1.º e quatro para o 2.º CEB, uma sala de recursos (TIC e Apoio), uma Biblioteca Escolar, uma sala Polivalente, uma sala de Reuniões, uma sala de Professores, uma sala de Assistentes Operacionais, um Gabinete para Apoio Técnico, um Gabinete Direções de turma, um Refeitório, Espaços Exteriores, um Campo Polidesportivo Descoberto e uma Enfermaria (PE, 2023).

Ao nível de pessoal docente, possui três educadores de infância, cinco professores do 1.º CEB, nove do 2.º CEB, um professor de inglês de 1.º CEB, um de Educação Moral Religiosa e Católica e quatro de Educação Especial (PE, 2023). Quanto ao pessoal não docente, possui 20 assistentes operacionais e um assistente técnico (PE, 2023).

A escola não dispõe de um laboratório, mas pode recorrer a um outro pertencente ao agrupamento, o que acarreta gastos com a deslocação dos alunos, inviabilizando a realização de algumas atividades experimentais. No entanto, a escola possui alguns materiais de laboratório que foram usados na dinamização de atividades experimentais, nomeadamente solução azul de metileno, dois microscópios óticos compostos e duas lupas binoculares.

2.2.3. As turmas de 2.º Ciclo

A prática supervisionada foi realizada nas turmas A e B do 6.º ano do 2.º CEB.

O grupo de alunos da turma A é heterogéneo, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, constituído por um total de 20 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Destes, três estão abrangidos pelo Programa Educativo Individual (PEI) com medidas seletivas mobilizadas, como por exemplo: (i) para a

Matemática: identificar a dezena, dúzia e centena; reconhecer os números até ao 900; efetuar contagens até 900; adquirir a noção de metade, um terço, um quarto; aplicar a simbologia $>$, $<$, $=$; (ii) para as Ciências Naturais: conhecer e adotar medidas relacionadas com a higiene mental e social; relacionar os regimes alimentares de alguns animais com o respetivo habitat; relacionar a influência da água, da luz e da temperatura no desenvolvimento das plantas; saber descodificar e respeitar os avisos existentes na comunidade. Algumas destas medidas são comuns aos três alunos, outras ligeiramente diferentes, como no reconhecer números até ao 900, que, no caso de um aluno é até 500, e também no contar até 900, que é específico de um aluno, tendo os outros de contar até 500 e outro 200.

Relativamente à turma B, é um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, com um total de 18 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, sendo uma das meninas ucraniana. Esta turma não possui nenhum aluno com PEI, no entanto, existem casos com algumas dificuldades ao nível da aprendizagem, sem medidas aplicadas.

Ambas as turmas são curiosas (mais a B), empenhadas e gostam de trabalhar em grupo, com o computador e aplicações, tendo-se observado em aula alguns pedidos dos alunos para trabalharem com o *PowerPoint* (principalmente alunos da turma A), o *GeoGebra*³ e o *Kahoot*⁴.

2.2.4. Definição da Problemática e Objetivos Gerais

Como não foi verificada uma grande diferença entre as duas turmas, foi possível identificar potencialidades e fragilidades comuns a ambas as turmas, que se registam na tabela que se segue (Tabela 3), agrupando-as por área curricular.

³ *GeoGebra* - software dinâmico de matemática para todos os níveis de educação que reúne geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatísticas e cálculos numa única plataforma; <https://www.geogebra.org/about?lang=pt-PT>.

⁴ *Kahoot* – plataforma de aprendizagem baseada em jogos e quizzes. <https://kahoot.it/>

Tabela 3

Identificação e sistematização das potencialidades e fragilidades encontradas nas turmas de 2.ºCEB, ao nível da Matemática, Ciências Naturais e das Competências Transversais (Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Relacionamento Interpessoal).

Áreas Curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade em saber mais. • Vontade de partilhar as suas ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Matemática. • Estruturação de respostas escritas. • Organização de um raciocínio.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelo trabalho de pesquisa. • Gosto pelo trabalho de grupo. • Curiosidade em saber mais sobre os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquematizar informação. • Sintetização da informação. • Seleção da informação mais importante de um texto. • Estruturação de respostas escritas.
Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho • Curiosidade • Motivação 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Diferentes níveis/estádios de aprendizagem na turma
Relacionamento Interpessoal	Entreajuda	

Tendo em conta as potencialidades e fragilidades listadas na Tabela 3, definiu-se uma problemática e os seus objetivos, enunciados na Tabela 4.

Tabela 4

Identificação da problemática e dos respetivos objetivos gerais.

Problemática	Objetivos Gerais
Promover o desenvolvimento de competências de autonomia nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades de selecionar e sintetizar a informação relevante de um texto. • Desenvolver estratégias para a estruturação e explicitação do raciocínio. • Desenvolver a cooperação.

Esta problemática foi definida tendo em conta o que se observou em sala de aula, em ambas as turmas. A partir dessa observação, verificou-se que a organização de raciocínios, textos e ideias, e a sua partilha, era algo quase inexistente. Isto revelou a necessidade de trabalhar a comunicação, que permite ao aluno apropriar-se de perspetivas/estratégias e raciocínios diferentes dos seus (Boavida et al., 2008). Mas, para

que esta partilha ocorra de uma forma mais eficaz, segundo aqueles autores, os alunos devem organizar e clarificar o seu pensamento e raciocínio, capacidades que são transversais ao desenvolvimento escolar e pessoal da criança, assim como devem saber organizar, sintetizar e seleccionar a informação de um texto ou enunciado.

Do nosso ponto de vista, esta fragilidade na comunicação escrita relaciona-se, em parte, com o facto de os alunos usarem os manuais digitais, suporte no qual não existe espaço para registar a sua resposta completa, apenas o resultado. Este facto foi referido pelos alunos, durante uma visita de um grupo de professores responsável pela aplicação dos manuais digitais na escola.

Tendo esta problemática como ponto de partida, estabeleceu-se um plano de ação com base nas estratégias enunciadas na Tabela 5.

Tabela 5

Síntese da problemática, seus objetivos e as estratégias correspondentes, por área curricular, para o contexto de 2.º CEB.

Problemática - Promover o desenvolvimento de competências de autonomia nos alunos.		
Objetivos gerais	Estratégias	
	Matemática	Ciências Naturais
<i>Desenvolver as capacidades de seleccionar e sintetizar a informação relevante de um texto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de organização e explicitação de raciocínio (síntese, frases-chave, passos a considerar numa resposta). • Consolidação de conteúdos com exercícios mais dinâmicos (recursos digitais e manipuláveis). 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover trabalhos de pesquisa, em diferentes fontes documentais, para desenvolver capacidade de seleccionar informação relevante. • Elaboração de mapas de conceitos.
<i>Desenvolver estratégias para a estruturação e explicitação do raciocínio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de tarefas exploratórias, em grupo ou a pares, com posterior partilha em turma dos resultados e raciocínios aplicados. 	(igual ao objetivo anterior)
<i>Desenvolver a cooperação.</i>	(igual ao objetivo anterior)	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades experimentais, com previsão de acontecimentos e posterior discussão de resultados.

Como a problemática tinha como foco a autonomia, uma das formas de o conseguir em sala de aula seria através de trabalhos de grupo e da cooperação entre alunos. Um trabalho em grupo requer, mais uma vez, que os alunos apresentem as suas ideias, projetos, pesquisas feitas e explicitem conceitos aos restantes elementos, de acordo com os objetivos definidos entre si, respeitando as regras de cada contexto (Martins et al., 2017), concorrendo assim para a concretização dos objetivos definidos anteriormente. estes autores explicam que esta é a melhor forma e recurso para que todos aprendam, o que conduz à apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes.

2.2.5. Os Professores Cooperantes⁵

A professora cooperante de Ciências Naturais (PCCN) tem 27 anos de serviço, já lecionou no 1.º CEB e já ocupou o cargo de coordenadora de estabelecimento, durante quatro anos. Possui formações nas áreas de Administração e Gestão Educacional (Mestrado), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática, Ciências Naturais (CN) e Inclusão. Acredita que a sua formação e a sua experiência foram os fatores que mais contribuíram para o seu crescimento enquanto docente.

O que a motivou para a profissão foi o gosto pelo trabalho com crianças e jovens, e considera que a principal vantagem é o horário de trabalho e que as dificuldades mais visíveis são a burocracia que a profissão acarreta e a constante mudança nas políticas educativas.

Na sua ação pedagógica, a PCCN tem como principais objetivos: (i) fomentar o interesse e a curiosidade nos alunos; (ii) capacitar os alunos de ferramentas úteis ao seu futuro; (iii) ajudar os alunos a atingir o sucesso a que têm direito. Acrescenta que recorre a diferentes metodologias de trabalho (nomeadamente trabalho de grupo e/ou pares, ou recorrendo a atividades do *Kahoot*, material manipulável e desenhos/ilustrações) para integrar os alunos com PEI. Quanto aos alunos com dificuldades, sem PEI, a professora aplica algumas alterações na avaliação, reforçando que tanto para estes alunos como os que possuem PEI, as avaliações devem ser diárias.

⁵ A caracterização de ambos os professores, identificados por PCMAT e PCCN, foi realizada a partir de entrevistas, sob a forma de questionário, realizadas a ambos.

O professor cooperante de Matemática (PCMAT) tem 9 anos de serviço e iniciou o seu percurso profissional pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Costuma realizar formações, nomeadamente na área da Robótica, Matemática e recursos digitais.

A sua principal motivação é o gosto pelo ato de ensinar e lidar com crianças e jovens, e considera que os seus princípios enquanto docente são o rigor e responsabilidade, através dos quais pretende desconstruir a ideia de que a Matemática é um problema, fazendo-a chegar a mais jovens. Acredita que o PE desta escola é muito centrado no aluno e na flexibilidade curricular, em prol da sua aprendizagem.

Identifica como principais dificuldades da profissão o facto de as turmas serem muito grandes e existirem demasiadas mudanças, ao nível do currículo, nem sempre facilitadoras da aprendizagem. Refere ainda que continua a crescer, enquanto docente, e espera continuar sempre a aprender com todos os elementos do meio escolar.

A sua ação pedagógica nas duas turmas segue os mesmos parâmetros, pois na turma A, os alunos com PEI não costumam estar presentes, estando a ser acompanhados por outra docente.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º CEB

Tendo em conta a caracterização sumária feita anteriormente, relativa aos dois ciclos onde se realizou a Prática Supervisionada, será realizada em seguida uma análise e reflexão crítica da prática no 1.º e 2.º CEB.

A prática em 1.º CEB realizou-se numa turma de 3º ano e a de 2.º CEB em duas turmas do 6º ano.

Perante a caracterização dos pontos 2.1. e 2.2. do presente relatório, pode-se afirmar que ambas as turmas são pequenas (3.º ano: 16 alunos; 6.º A: 20 e 6.º B 18 alunos) para o que se costuma verificar nas escolas portuguesas. Este número pode ser explicado pelo facto de a escola do 1.º CEB ser privada, o que não a torna acessível a qualquer um e de a escola do 2.º CEB se localizar numa zona fora da grande Lisboa, num meio rural, com menor população jovem.

Relativamente à instituição em si, a de 1.º CEB era de cariz privado e a de 2.º CEB da rede pública. Ambas são instituições relativamente pequenas, estando apenas a de 2.º CEB integrada num agrupamento. A instituição privada possui todos os níveis de ensino no mesmo local, até ao 1.º CEB, enquanto a instituição pública apenas difere por ter também o 2.º CEB.

Quanto à organização do espaço, ambas apresentavam boas infraestruturas, com salas minimamente equipadas e com bastante espaço exterior para os alunos brincarem.

No que diz respeito aos recursos educativos, ambas possuíam bastantes materiais manipuláveis, nomeadamente matemáticos, mas, no meu ponto de vista, uma diferença que interfere bastante com a possibilidade de estratégias didáticas a usar com os alunos, e conseqüentemente com a aquisição de algumas aprendizagens e competências, é o facto de os alunos terem computador pessoal. No caso dos alunos do 2.º CEB, todos tinham um computador, atribuído pelo Estado, que traziam sempre consigo e era possível recorrer durante a aula e realizar dinâmicas com recurso a ferramentas digitais, tão essenciais estarem bem desenvolvidas nos dias de hoje. Já os alunos de 1.º CEB, por serem de uma instituição privada, não possuíam computador. No entanto, a escola disponibilizava computadores para as atividades, mediante requisição prévia, mas a quantidade de computadores existente é comum para todas as turmas de 1.º CEB, o que pode comprometer a dinamização de atividades. De notar que, como os alunos não estavam habituados a trabalhar com o computador, mesmo tendo aulas de TIC, fez com que muitas possibilidades de atividades ficassem desde início “por terra”, incluindo algumas que haviam sido pensadas para este estudo. Estas diferenças podem interferir com a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências, como por exemplo na sua autonomia quanto à pesquisa de informação ou realização de trabalhos, e o contacto com diferentes tipos de fontes de informação.

Relativamente à organização curricular, esta é relativamente diferente nos dois ciclos. No 1.º CEB, a matriz curricular-base está organizada por áreas curriculares, estando definido no anexo I do Decreto-Lei n.º 55/2018, a carga horária destinada a cada área. O mesmo se verifica para o 2.º CEB, conforme anexo II do mesmo decreto. Existe uma diferença na forma como os dois currículos são aplicados. No 1.º CEB as áreas curriculares devem ser desenvolvidas de “[...] modo articulado e globalizante pela prática

da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos.”, conforme a alínea a) do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018; já no 2.º CEB, impera o regime de pluridocência, onde cada área é lecionada por um professor específico.

Na realidade, é possível verificar que o 1.º CEB já em muito se aproxima da pluridocência, na minha perspetiva, embora a carga horária de trabalho seja diferente, bem como a quantidade de trabalho associada a cada ciclo de ensino. Do que foi possível vivenciar, um professor de 1.º CEB, embora com o regime de coadjuvação, tem bastante trabalho a realizar sozinho, burocrático e didático, mas sempre relativo à mesma turma. Já o professor de 2.º CEB, aparenta ter menos trabalho, mas tem mais do que uma turma, o que implica por vezes modificar estratégias e metodologias. No entanto, os conteúdos a lecionar são iguais para todas as suas turmas (se forem do mesmo ano, claro). Ainda, um professor de 2.º CEB normalmente não é responsável apenas por uma disciplina, mas no mínimo por duas, pois pode acumular uma Direção de Turma ou Cidadania, como se verificou na prática supervisionada.

No meu ponto de vista, este trabalho em ambos os ciclos é, em grande parte, condicionado também pelas equipas de trabalho. No caso da prática em reflexão, o facto de as escolas serem pequenas, fez com que as equipas pedagógicas também o fossem, o que possibilitou uma maior cooperação entre todos os elementos e uma maior facilidade de comunicação para promover atividades em conjunto, como o caso dos Domínios de autonomia Curricular, para resolver problemas ou até para partilhar e refletir sobre a prática de cada um. Felizmente, foi possível observar esta dinâmica de trabalho cooperativo em ambos os contextos, o que deixou um sentimento de esperança e segurança, ao saber que existem na escola portuguesa equipas destas e que este ambiente de trabalho é possível.

Ainda quanto à organização curricular, ambas as instituições aplicam os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), embora no 2.º CEB a interdisciplinaridade observada tenha sido apenas entre Matemática e Ciências Naturais e apesar de não existir grande acompanhamento dos alunos durante a aula. Já no 1.º CEB, o DAC era mais integrado na

didática diária da turma e havia uma articulação mais diversificada entre as diferentes áreas.

No que concerne à relação pedagógica, na minha perspectiva, esta depende em grande parte do grupo de alunos com o qual se trabalha, principalmente com as características de cada aluno e com o seu *background* social, cultural e emocional. Neste aspeto, considero que existem algumas diferenças nos dois ciclos. No 2.º CEB, prevê-se que haja um maior afastamento do professor quanto aos alunos, em parte derivado do facto de este ter mais turmas e apenas estar com os alunos algumas horas semanalmente, o que pode dificultar a criação de laços afetivos. Por contraste, no 1.º CEB, como o professor passa grande parte do dia sempre com a mesma turma, é mais fácil de criar afinidades com os alunos, pois está mais presente e consegue ter um maior domínio e gestão da turma, tendo mais tempo também para os conhecer e saber melhor o que fazer, como, quando e, por vezes, com que aluno em específico. No caso da presente prática, e por ambas as turmas serem pequenas, esta relação pedagógica foi relativamente fácil de estabelecer nos dois ciclos, o que foi em parte confirmado pela reação dos alunos quando as práticas terminaram.

Quanto à relação escola-família, foi bastante evidente a diferença entre o 1.º e o 2.º CEB. No 2.º CEB, a família era mais ausente, havendo pouca assiduidade às reuniões de pais. No caso dos alunos com PEI, poucos eram os que tinham apoio complementar fora da escola. Já no 1.º CEB, verificou-se o oposto: as famílias eram mais presentes, participavam nas atividades escolares e trabalhavam em conjunto com a escola na melhoria das condições de aprendizagem das crianças, nomeadamente em parceria com o Gabinete de Apoio Pedagógico e as professoras de Educação Especial.

Em relação às competências esperadas, é expectável que os alunos do 2.º CEB sejam mais “maduros” e tenham adquirido um maior número de competências e saberes, quando comparados com os de 1.º CEB. No entanto, o que se verificou é que este é um parâmetro que depende de vários fatores, como o meio social e cultural da família da criança, da própria criança em si, da forma como vivenciou o seu percurso escolar até ao momento, do grupo onde se insere agora e dos mecanismos que a escola consegue acionar em prol da criança (sejam eles de qualquer tipo). Nos dois contextos de prática foi possível observar a existência de alunos com algumas dificuldades, tanto de

aprendizagem como cognitivas, que deixam a questão de como seriam agora, se não tivessem tido apoio da escola e da família? Será que estariam no mesmo patamar? Será que a escola e a família, mesmo assim, conseguiram mobilizar todos os recursos possíveis em prol da criança? Foi possível, felizmente, observar mais casos em que a família e a escola trabalhava em conjunto, tendo os interesses da criança em primeiro lugar, do que os casos contrários, mas existiam, e as diferenças a nível de comportamento e aproveitamento eram visíveis. Sempre que possível, esse apoio foi prestado durante a prática supervisionada, principalmente na de 1.º CEB, onde existiram várias reuniões com o Gabinete de Apoio Pedagógico e as professoras de Educação Especial, para conseguirmos ter um maior controlo da turma e gerir melhor o comportamento de dois alunos em específico, estando um deles também a ser bastante acompanhado pela família, que trabalha em conjunto com a escola e outro terapeuta.

É importante referir que, embora sejam dois contextos diferentes, três grupos de alunos diferentes, o tipo de trabalho que se realizou em ambos foi idêntico: focado no desenvolvimento da autonomia e aplicando metodologias de trabalho de grupo e/ou cooperativo. A aprendizagem cooperativa pode ser definida como o “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Fatman e Kessler, citados por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Martins et al. (2017) referem o trabalho colaborativo como a melhor forma e recurso para que todos aprendam, o que leva a uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Ainda, Silva et al. (2018) afirmam que cooperar é trabalhar com os outros, em grupos heterogêneos, com o objetivo de maximizar a aprendizagem dos alunos e aprender a trabalhar em grupo e a ser solidários com os pares. Os mesmos autores referem que a aprendizagem cooperativa permite conduzir o ensino na sala de aula de forma que os alunos “[...] assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem” (p. 16).

As diferenças entre os dois ciclos são evidentes. O 1.º CEB parece mais afetuoso, mais curioso e mais cedente de descobrir o mundo à sua volta. O 2.º CEB, embora seja afetuoso, há um maior distanciamento do professor e, por vezes, da escola em si. Começa a ser mais visível a tendência de cada aluno para uma determinada área, tanto a nível de

gosto como de competências individuais. No meu ponto de vista, em trabalhos como um DAC, num 1.º CEB, há uma maior facilidade de os implementar, por ser apenas um professor que gere a maioria das áreas curriculares, embora o trabalho desenvolvido seja mais superficial do que um DAC que possa ser implementado no 2.º CEB, pois os alunos têm mais facilidade, capacidade e competências para aprofundar uma determinada matéria, assim como têm maior autonomia para poderem realizar trabalho em grupo ou até individual.

São grupos com ritmos e tipos de profundidade de trabalho diferentes, mas muito gratificantes e com bastante potencial para se tornarem melhores seres humanos e cidadãos ativos, competentes e íntegros.

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

3.1. Fundamentação teórica

3.1.1. O panorama atual da política educativa portuguesa

Atualmente, o mundo atravessa uma fase de grande expansão, nomeadamente ao nível da globalização e das inovações tecnológicas. Qualquer fase de expansão/evolução traz consigo “[...] novos valores culturais, sociais e económicos [...]” (Silvestre, 2015, p. 5), não só para a sociedade, mas também para os indivíduos, obrigando-os, muitas vezes, a reestruturarem a sua forma de estar, pensar, agir e, conseqüentemente, a repensar o seu futuro. Enquanto sociedade integrante deste mundo, cabe-nos acompanhar essa evolução. Para tal, é necessário adquirir e desenvolver determinados conhecimentos e competências, que nos permitam acompanhar esta evolução, nos seus mais variados espectros. É neste ponto que a educação e a escola adquirem um papel preponderante, pois encarregam-se da formação de cidadãos que, cada vez mais, se querem competentes, criativos, ativos, participativos e capazes de refletir e agir (Martins et al., 2017; Silvestre, 2015).

Neste sentido, o ensino surge da necessidade de garantir a transmissão de valores, cultura e conhecimentos ao longo dos tempos, essenciais para o exercício da cidadania e de funções económica e socialmente úteis, sendo a alfabetização e a escolarização meios para alcançar estes fins (Leite, 2018).

Tal como a sociedade, também a educação tem sido alvo de reformas e reestruturações ao longo dos tempos, não fosse a escola, e a política educativa, um reflexo da sociedade onde esta se insere.

Rodrigues (2012, cit. por Silvestre, 2015) indicou os principais desafios da educação no e para o século XXI: garantir (i) que todos os jovens frequentam a escola, bem como (ii) o acesso a uma educação de qualidade. Já no final do século XX, Nóvoa (1999, cit. por Silvestre, 2015) defendia que o sistema educativo deveria passar por um processo de modernização, o qual deveria incluir uma descentralização das políticas educativas e um investimento nas escolas, de forma que estas fossem consideradas um espaço de formação, com autonomia pedagógica, curricular e profissional.

Um dos primeiros passos nessa mudança foi a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), com o Decreto-Lei 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória (atualmente de doze anos) para as crianças e jovens, em idade escolar. O decreto salienta, no ponto 2 do artigo 1.º, que o “[...] sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação [...] orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” e, no ponto 4 do mesmo artigo, que o mesmo sistema educativo “[...] responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”, ou seja, o sistema educativo deve responder e acompanhar as alterações sociais de que uma população pode ser alvo.

Assim, a escola é vista como um bem público e o Estado como educador, decisor e organizador da educação e do currículo (Silvestre, 2015). Esta dependência é confirmada no ponto 4 do artigo 47.º, que indica que “Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.”.

Continuando no processo de uma maior autonomia para as escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no artigo 1.º confere às escolas o “[...] o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, permitindo também a abertura e integração das escolas nas comunidades locais. Segue-se a publicação dos Decretos-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, e n.º 139/2012, de 5 de julho, que requerem uma revisão mais “[...] profunda da estrutura curricular, identificando as *disciplinas estruturantes*, flexibilizando a organização das atividades letivas” (Silvestre, 2015, p. 10).

Em 2014, num estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE) denominado “O Estado da Educação 2014”, foram indicados alguns desafios da Educação em Portugal, a médio e longo prazo, como sejam: “[...] o ajustamento das qualificações à estratégia de desenvolvimento do país” (p. 7) e “a [...] necessidade de baixar as taxas de retenção e desistência escolar, conseguir o rejuvenescimento da classe docente e proceder a uma definição de currículos, em contexto de mudança social e cultural” (Silvestre, 2015, p. 7).

Assim, Roldão e Almeida (2018) definem currículo como “[...] o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7).

Na tentativa de dar mais autonomia às escolas e aos professores quanto à gestão do currículo, foi publicado, em 2017, o Despacho n.º 5908/2017 que promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), um projeto-piloto desenvolvido em duzentos e trinta agrupamentos escolares portugueses que promove a reflexão sobre uma nova “[...] forma de conceber os atos de ensinar e aprender, [...] uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p. 10).

Terminado o período experimental do PAFC, foi publicado o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que conferiu às escolas a autonomia curricular, podendo estas optar por uma gestão flexível das matrizes curriculares-base, no ensino básico e secundário (Cosme, 2018; Silvestre, 2015).

Para além disso, o mesmo decreto enuncia alguns documentos orientadores da prática docente e do currículo, como é o caso do Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória (PASEO), das Aprendizagens Essenciais (AE) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

O PASEO é um documento comum a todas as modalidades educativas e formativas, contribuindo para “[...] a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos” (alínea i), artigo 3.º, Decreto-Lei 55/2018).

A ENEC pretende contribuir para o desenvolvimento de competências democráticas e cívicas através da componente de Cidadania e Desenvolvimento (alínea g), artigo 3.º, Decreto-Lei 55/2018).

Já as AE, definem os conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir e desenvolver, tendo em conta o ano escolar (alínea b), artigo 3.º, Decreto-Lei 55/2018).

Duas das inovações integradas neste decreto são os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) (artigo 3.º, alínea e) do Decreto-Lei n.º 55/2018) (que serão abordados no ponto 3.1.3. deste capítulo) e a componente de Cidadania e Desenvolvimento, sendo

no 1.º CEB uma componente de “[...] integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino”, segundo o artigo 3.º do decreto.

Tendo em conta a autonomia atribuída às escolas e aos professores, será através das AE em consonância com o PASEO que os professores devem gerir o seu currículo, definindo as aprendizagens e as competências a trabalhar em cada momento, partindo deste ponto comum a nível nacional. As escolas demonstram a articulação entre estes normativos através da criação do seu plano curricular, que inclui o Projeto Educativo da escola (Roldão, 1999).

Pode-se inferir que o caminho para a flexibilidade curricular tem sido longo e parece longe de estar concluído. No entanto, cada vez mais parece ser o caminho para uma maior adequação e eficácia do ensino, tendo em conta as necessidades atuais da sociedade multicultural

[...] onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, (...) deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa. (Coutinho e Lisboa, 2011, p. 5, cit. por Silvestre, 2015).

3.1.2. Flexibilidade Curricular e Articulação Curricular

A flexibilidade curricular surge como uma resposta às necessidades da sociedade, cada vez mais heterogénea e multicultural, e à conseqüente necessidade de adaptação do currículo a essas necessidades.

Assim, flexibilidade curricular entende-se como uma organização aberta das aprendizagens, que possibilita a existência de duas dimensões: “[...] a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (Roldão, 1999, p. 54), que pretende garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade, previstas no PASEO (Roldão & Almeida, 2018).

Estas competências caracterizam-se pelo uso e/ou mobilização integrada dos conhecimentos adquiridos numa determinada área ou disciplina, sendo algumas delas “o

pensamento crítico, criatividade e aprendizagem autónoma, para além de capacidades interpessoais” (Leite, 2018, p. 423). Todas estas capacidades devem ser desenvolvidas de forma transversal a todas as áreas do currículo, recorrendo a diferentes metodologias/estratégias (Leite, 2018), com já foi salientado.

Neste ponto, coloca-se uma questão essencial: tendo o currículo uma “[...] formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradora de ganhos de saber e competências” (Roldão (2003,2017) cit. Roldão & Almeida, 2018, p.4), como se pode proceder para colocar a aprendizagem de conteúdos e competências, a favor do PASEO? A resposta reside num equilíbrio, isto é, numa articulação dessas duas características. Esta articulação pode ser feita a nível do currículo, como já foi referido.

A articulação do currículo caracteriza-se pela relação estabelecida entre diferentes áreas curriculares e “[...] constitui-se como a lógica essencial de qualquer currículo, uma vez que este pressupõe um conjunto coerente de aprendizagens com vista a determinadas finalidades” (Roldão, 2018, cit. Leite & Relvas, 2022, p. 12). Por isso, estes autores afirmam que a articulação é inerente ao conceito de currículo e pode ter duas dimensões: (i) *articulação vertical ou intradisciplinar*, que contempla uma progressão das aprendizagens num sentido de complexidade crescente (currículo em espiral), tendo em conta uma continuidade de conhecimentos e experiências, que se articulam e integram entre si; (ii) *articulação horizontal ou interdisciplinar*, que implica que se estabeleçam relações entre as aprendizagens realizadas nas diferentes áreas, dando uma perspetiva mais globalizante às aprendizagens.

Quanto mais relações se conseguirem estabelecer entre as diferentes áreas curriculares, maior e mais significativa será a aprendizagem dos alunos e melhor preparados estarão para a resolução de problemas no seu dia-a-dia enquanto cidadãos (Toso et al., 2022).

3.1.3. Domínio de Autonomia Curricular

Segundo o artigo 3.º, alínea e) do Decreto-Lei n.º 55/2018, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são definidos como “[...] áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade”.

Estes domínios podem ser construídos à responsabilidade do professor, ou das equipas educativas de uma escola.

A carga horária definida para este tipo de trabalho está a cargo do professor, ao abrigo da alínea d) do ponto 2 do artigo 19.º do decreto supracitado: “[...] integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.”, assim como a duração de um DAC. Outro ponto a referir é a avaliação, que não deixa de existir e é realizada em cada disciplina que “participa” nesse DAC (Cosme, 2018).

Cosme (2018) menciona três possibilidades de operacionalização destes domínios: (a) “[...] projetos desenvolvidos a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento.” (p. 36); (b) “[...] projetos desenvolvidos em função de temáticas comuns ou familiares do património de várias disciplinas.” (p. 36) com carácter interdisciplinar; (c) “[...] projetos desenvolvidos em função da utilização de instrumentos e procedimentos passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas.” (p. 36). Embora tenha este carácter interdisciplinar, não é necessário que um DAC envolva todas as áreas curriculares (Cosme, 2018).

Qualquer que seja a operacionalização selecionada, sempre numa perspetiva interdisciplinar, o objetivo de um DAC mantém-se: criar “[...] mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis.” (Cosme, 2018, p. 35), considerando sempre os recursos que podem ser mobilizados e o tempo previsto, nunca deixando de potenciar a participação dos alunos.

3.1.4. Património

[...] se o cidadão de hoje é um “mestiço” cultural, a escola é a instituição que pode melhor torná-lo “fluyente” no entendimento das várias culturas e competente na articulação e uso das respetivas ferramentas.

(Roldão, 1999, p. 23)

Tal como tem vindo a ser referido, a sociedade tem passado por grandes alterações, cujas políticas educativas têm tentado acompanhar. A educação tem cada vez mais um papel importante de desenvolver nas crianças um conjunto de competências que as permitam ler e interpretar a realidade que os rodeia, “[...] interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços” (Hortas & Dias, 2017, p. 285) e que contribuem para caracterizar uma determinada sociedade. A forma como a sociedade vive e experiencia esses fenómenos prende-se com a sua matriz de valores, sejam eles morais, culturais, espirituais ou políticos. Por sua vez, esta matriz de valores irá influenciar também a construção do currículo de uma determinada sociedade (Ferreira et al., 2011).

A esta matriz de valores pode dar-se o nome de património. Rico e Ávila (2003, cit. Palacios & Giménez, 2016) definem património como “[...] toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad” (p. 89), com o qual um indivíduo pode estabelecer uma referência social ou pessoal.

Pinto (2016) atribui ao património “[...] valores de pertença, desde o pessoal e local até ao universal” (p. 21), associando-o à ideia de herança, seja ela familiar ou cultural. A autora refere ainda que o património é inseparável da identidade, visto que a identidade de um indivíduo “[...] consiste no conjunto de características que se desenvolve ao longo do tempo em interação com o seu meio e que o distingue de outros indivíduos.” (p. 22), aplicando-se o mesmo para a identidade cultural de uma sociedade/cultura. Por isso, pode-se também dizer que “[...] O património “espelha” os

vários tempos; é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário” (Pinto, 2016, p. 22).

Palacios e Giménez (2016) referem que, atualmente, o património deve ser considerado mais do que uma herança cultural, mas sim como o resultado “[...] de la construcción convivencial y ciudadana de grupos humanos, que son a su vez complejos y heterogéneos y que se desplazan de unos lugares a otros llevando consigo sus propios legados culturales, sociales e identitarios” (p. 90). Portús (2016) indica que o conceito de património é “[...] algo vivo y cambiante.” (p. 342).

Solé (2014) lembra as diferenças entre as duas dimensões de património natural e cultural. O primeiro “[...] designa algo com características físicas, biológicas extraordinárias, habitats em risco e áreas de grande valor científico estético ou do ponto de vista da conservação.” (Unesco, 1972, cit. Solé, 2014, p. 100), que pode ser uma formação geológica e fisiográfica, um monumento natural ou um local de interesse natural (idem.). Por sua vez, o património cultural “[...] designa um monumento, conjunto de edifícios ou sítio de valor histórico, estético, etnológico ou antropológico.” (Unesco, 1972, cit. In Solé, 2014, p. 100).

O património é também associado ao conceito de memória e identidade, ambos em relação com o passado (Solé, 2014; López & González, 2021; González-Monfort, 2019). Partindo destes conceitos, tem-se chegado a mecanismos que permitem a conservação da memória coletiva “[...] através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos e comemorações) ou património imaterial (leis, a língua, hábitos e costumes), e isto contribui para a preservação do passado no presente.” (Solé, 2014, p. 101).

Quanto à identidade, Palacios e Giménez (2016), e Pinto (2017), defendem que tudo o que deriva do passado, como a história, a língua, a cultura, ajuda a interpretar e dar sentido ao presente, ou seja, auxilia a construção identitária de uma sociedade ou indivíduo, permitindo responder às questões “de onde vimos” e “o que sou hoje”.

O património provoca, de forma geral, um sentimento de nostalgia e valorização, o que ajuda a aumentar o movimento que se tem feito sentir no sentido da preservação e valorização do património (Solé, 2014). No entanto, apenas em 1972, a UNESCO criou a Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural, que atribui aos

governos o dever de proteger e cuidar do seu património. No caso português, a publicação da Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro, estabeleceu as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, dando alguma relevância a “[...] todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização” (artigo 2.º, ponto 1) e “[...] aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas” (artigo 2.º, ponto 4).

No entanto, é importante ter em mente que:

“[...] o património cultural não existe, porém é inventado, criado e construído pelos grupos humanos. Nada foi criado para ser património cultural, porém para outros fins, só quando começa a ser escasso, singular, exótico ou representativo de algo, é que é considerado como tal. Para que isso aconteça é necessário um processo de patrimonialização que atribua valor a algo. O património cultural vai ser criado pelos especialistas, pelos políticos e pela sociedade civil. Neste processo, os museus têm um papel relevante.” (Pereiro, 2002, cit. Solé, 2014, p. 101).

Ademais, quanto ao papel educativo do património, “[...] a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (Pinto, 2011, cit. Solé, 2014, p. 102). Isto faz com que seja necessário desenvolver competências que permitam aos alunos, futuros cidadãos, pensar, observar e questionar, o espaço e o tempo, representar o espaço, assim como pesquisar informações e comunicar ideias, tornando-se, por fim, capazes de atuar na sociedade de uma forma mais consciente, informada e completa (Solé, 2014; Palacios & Giménez, 2016; Portús, 2016).

No fundo, trata-se de interligar a vida do aluno, tudo o que ele traz consigo, o seu meio e tudo o que ele representa, com o conhecimento científico, de modo a esse conhecimento construído promova uma compreensão do passado, permita compreender o presente e antecipar um futuro (Toso et al., 2022; López & González, 2021; González-Monfort, 2019).

Nesta ligação entre património e educação é importante referir o conceito de educação patrimonial. Esta não existe sem o cidadão, pois é ele o herdeiro e o transmissor desse património, que o reconhece e se identifica com (Palacios & Giménez, 2016). Rüsen

(2004, cit. Pinto, 2022) indica que o foco da educação histórica deve ser o de dar sentido ao passado, para criar “[...] perspectiva ou enquadramento orientador para a compreensão e a atuação no presente e no futuro.” (p. 5).

A educação patrimonial pode partir de problemas “[...] socialmente relevantes relacionados con la identidad, la economía, la democracia, las desigualdades, la marginación social..., como dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Palacios & Giménez, 2016, p. 92). A abordagem a estes problemas pode ter em conta “[...] el tratamiento educativo de datos, informaciones y hechos patrimoniales como fuente de trabajo para la aproximación al conocimiento social y como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción (...)” (p. 92) como unidade, diversidade, identidade, causalidade e noção de tempo (Palacios & Giménez, 2016).

À compreensão de todas as mudanças que a sociedade enfrenta, referidas anteriormente, e do efeito da ação humana para que elas ocorram, da compreensão de que o passado não pode ser replicado no futuro, da capacidade em relacionar a aprendizagem histórica com a vida no meio extraescola e das representações da memória coletiva, como as representadas em museus, dá-se o nome de consciência histórica (Pinto, 2022).

Rüsen (cit. Leal, 2011) vê o ensino da história como a ideia mais ampla da consciência histórica, considerando-a como “[...] o grau de consciência entre passado, presente e futuro.” (p. 6), atribuindo-lhe a função de “[...] fornecer ao aluno as ferramentas que o permitam compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo.” (p. 6), sendo a escola o local de eleição para que tal consciência se desenvolva.

Portús (2016) e Gil (2020) defendem que o património deve ser visto como fonte primária para o ensino das ciências sociais, pelo facto de possuir uma grande variedade de origens, o que permite estruturar unidades (ou sequências) didáticas que favoreçam uma abordagem interdisciplinar e momentos de trabalho colaborativo e de apreciação crítica, com o intuito de construir novos significados. De ressaltar que esta construção de significados depende dos conhecimentos prévios, crenças e valores pré-existentes, tanto no professor como no aluno, assim como da forma como relacionamos o passado e o

presente: “[...] vemos de acordo com o que sabemos, e damos sentido de acordo com o que vemos.” (Pinto, 2017, p. 210).

Para isso, segundo Pinto (2017), o professor deve:

“[...] – proporcionar recursos e atividades desafiadoras das concepções prévias dos alunos; – selecionar conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola; – usar fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.” (p. 211).

A mesma autora acrescenta que “[...] o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades.” (p. 211), o que faz com que a escolha dos conteúdos a lecionar tenha de ser bastante cuidada e criteriosa e, ainda, que o eixo central da sequência didática deverá ser problemas próximos dos interesses dos alunos.

3.2. Apresentação do estudo

3.2.1. Definição do tema de estudo

Este estudo tem como contexto uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. A instituição cooperante, como instituição particular, dispõe de autonomia para gerir o seu currículo. Nesse sentido, a instituição promove a realização de três DAC por turma, cada um com a duração de três semanas. No período de observação, a turma em que o estudo foi aplicado estava a terminar um DAC intitulado “*Campolide chama por ti*”, que articulava o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. Este DAC tinha como objetivos: i) reconhecer vestígios do passado local; ii) identificar um problema ambiental ou social na sua comunidade; iii) propor soluções para a resolução desse problema; iv) construir um inquérito; v) conhecer a estrutura de uma carta formal; vi) organizar informação recolhida nos inquéritos; e, vii) representar esses resultados sob a forma de gráficos.

Com este DAC, os alunos realizaram um passeio pelo meio envolvente, com o objetivo de identificarem e reconhecerem elementos do passado da freguesia (o património local, portanto), na atualidade. Posteriormente, os alunos realizaram um inquérito aos habitantes e trabalhadores da freguesia, recolhendo dados que iriam analisar em aula. Tendo em conta os dados que recolheram, iriam redigir uma carta para enviarem ao presidente da junta de freguesia, dando a conhecer as informações que encontraram e sugerindo uma parceria entre a instituição e a junta, para resolverem problemas existentes na freguesia, identificados no inquérito.

A ideia inicial para o presente estudo era a de ter este DAC como ponto de partida e continuar o estudo da freguesia de Campolide com os alunos, tendo como foco o seu património. Pensámos realizar, inicialmente, um questionário aos alunos, que serviria como diagnóstico para aferir as conceções que os alunos teriam sobre património.

Posteriormente, realizar-se-ia um estudo de toponímia da freguesia, um levantamento de edifícios históricos, parques, personalidades que ali tivessem nascido e/ou vivido. Assim, os alunos estariam a trabalhar o património cultural da sua freguesia, podendo depois relacioná-lo até com o relevo do lugar, pois o relevo é um conteúdo de 3.º ano, e para que os alunos pudessem tentar encontrar uma explicação para a existência de um aqueduto nesta freguesia, por exemplo, cruzando-se assim o estudo com as características naturais do local, isto é, com o património natural.

Ainda, pretendia-se estudar a evolução da população da freguesia ou da sua expansão a nível de área ao longo dos tempos, articulando-se assim com a área da Matemática (tratamento estatístico desses dados quantitativos). Haveria ainda a possibilidade de articulação com o Português, pela possível, e pretendida, interpretação de diferentes tipos de fontes escritas.

Estas ideias iniciais não foram puderam ser aplicadas por diferentes motivos, entre eles a mudança de PC, que destabilizou o funcionamento da turma, mas também pelo facto de a PC titular ter referido que, como o DAC sobre a freguesia tinha tido a duração de três meses e a data da sua conclusão coincidiu com o período de observação, não poderia voltar a ser abordado, até porque se teria de iniciar outro DAC. Da mesma forma, os conteúdos de Estudo do Meio sobre património não poderiam ser recuperados, por terem sido lecionados no 1.º período, e era necessário avançar com os conteúdos.

Para além disso, a ideia inicial para este estudo requeria que se fizessem algumas saídas com a turma, algo que também foi impossibilitado por já terem realizado as visitas de estudo permitidas por ano, e terem uma programada para o mês de maio (que corresponde à visita ao museu da Fundação Calouste Gulbenkian, que se referirá em detalhe).

Ainda, foi indicado pela PC titular que a turma iria ter uma visita a um lar da freguesia. Esta informação foi tida em consideração como alternativa ou como ponto a incorporar na ideia inicial do estudo, com o objetivo de se poder recolher saberes que os idosos pudessem partilhar com as crianças, recolhendo-se assim informações acerca de património popular, como os provérbios ou as lendas, por exemplo. Esta visita não chegou a ocorrer, o que fez com que a sua possível utilização no estudo fosse também inviabilizada.

Estes constrangimentos comprometeram o desenho de uma problemática e objetivos a estudar. Pretendíamos usar o património como recurso, pelo que houve a necessidade de adaptar a ideia original a uma mais exequível, tendo em conta as circunstâncias reais do contexto em que se encontrava, como se explicitará neste capítulo.

No decorrer do período de intervenção, deu-se início à realização de um novo DAC. Este novo DAC iria articular as áreas de Artes Visuais (AV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Matemática, tendo como tema central as simetrias. Para iniciar este novo DAC, realizou-se uma reunião com todas as docentes de 3.º ano, incluindo a de AV e a de TIC, tendo as estagiárias sido convidadas a estarem presentes na reunião, mas não na elaboração do DAC. A participação das estagiárias no DAC seria apenas na leção dos conteúdos nas aulas e na contribuição com ideias para a elaboração do guião exploratório para a visita de estudo. Por isso, na reunião, foi pedido às estagiárias que partilhassem nessa reunião inicial, a forma como pretendiam dinamizar esse conteúdo. Esta dinamização englobava uma atividade com recurso a simulações do *GeoGebra*, para que os alunos comentassem e chegassem ao conceito de simetria de reflexão, uma atividade em que os alunos teriam de identificar simetrias nas letras do alfabeto, em grupo, e depois discutir em grande grupo, identificar simetrias no meio local – escola, reproduzir uma rosácea, através de simetrias de rotação.

O ponto alto deste DAC seria a visita ao Museu Calouste Gulbenkian para ver a sua exposição permanente. A visita foi planeada pela professora de AV e inspirada no folheto⁶ do museu, que relaciona arte e simetria.

A componente das simetrias associada às AV seria da responsabilidade dessa docente, que não mostrou grande abertura a ideias ou sugestões das estagiárias. Esta docente referiu que os alunos iriam realizar simetrias, partindo do *tangram* ou dos blocos padrão. Em TIC, os alunos iriam utilizar a aplicação *Art Studio Level (Crayola)*⁷, para produzirem um azulejo, a partir de reflexões e rotações de uma figura base (modelo de repetição) atribuído aleatoriamente pelo professor (no Anexo B encontram-se dois exemplos destas produções).

Enquanto se preparava este novo DAC, surgiram algumas questões à autora do estudo, quanto ao alcance da sua aplicação em termos de resultados mais ou menos imediatos: *Será que estas dinâmicas promovem a aprendizagem dos alunos? De que forma esta gestão de conteúdos e áreas curriculares concorre para a aprendizagem? A articulação promove uma aprendizagem mais significativa nos alunos? O uso do património e meio local promove aprendizagem? Será que os alunos conseguem ver as potencialidades de um elemento do património, no dia-a-dia, partindo deste tipo de dinâmicas?*

Ferreira et al. (2011) colocam uma questão pertinente, que se enquadra naquelas levantadas pela autora do estudo: de que forma pode o currículo adaptar-se à constante, e necessária, “[...] adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias e geografias culturais que hoje se cruzam no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes mais universais e valorizados socialmente?” (p. 501). Recorrer à interdisciplinaridade parece ser a opção mais evidente, até porque o património pode ser abordado a partir de variadas perspetivas, linguagens, e tendo em conta diferentes pontos de vista (Callarisa Mas et al., 2021). Esta interpretação irá variar tendo em conta o tempo, espaço, contexto natural e social do objeto de estudo, e de quem o estuda (idem, 2021).

⁶Este folheto pode ser consultado em: https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2023/10/Arte-matematica_Simetria_2023.pdf

⁷ *Art Studio Level (Crayola)* é um *software* de arte para crianças. <https://www.core-learning.com/artstudio>

A problemática do estudo apresentado neste relatório emergiu, precisamente, das questões anteriormente colocadas: *De que forma a flexibilidade curricular, a partir dos Domínios de Autonomia Curricular e do património, influencia a aprendizagem dos alunos do 1º CEB?*

O estudo pretende relacionar estes quatro conceitos - flexibilidade curricular, DAC, património e aprendizagem - por diferentes motivos. Primeiro, o da Flexibilidade Curricular (FC), entendida como uma organização aberta das aprendizagens curriculares, por ser uma estratégia que a autora considera central na educação do século XXI, pois permite alargar as fronteiras da escola ao meio e às outras áreas de currículo, rumo à multidisciplinaridade. Segundo, o do DAC que, sendo aplicado frequentemente na instituição cooperante, prometia ser uma boa oportunidade para verificar um dos mecanismos da sua aplicação em ação e perceber como a sua dinâmica funciona a nível interno numa instituição. Terceiro, o do património, como ponto de ligação entre a flexibilidade curricular e o DAC e por se reconhecer a sua importância na sociedade e na identidade de um povo, bem como a possibilidade didática que acarreta para o ensino e aprendizagem dos alunos. Por último, o da aprendizagem, por ser aquilo que os alunos levam consigo para a vida.

Assim, poder-se-iam desenvolver competências o nível da identificação e relação do aluno com o meio local, dando-lhe um sentido de pertença, para além de poder desenvolver um olhar crítico sobre esse mesmo meio e o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Estas justificações são corroboradas por Palacios e Giménez (2016) ao referirem que o património é:

[...] un contenido didáctico fundamental para favorecer el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y para entender el pasado y actuar en el presente. Como estrategia de intervención didáctica, el medio puede permitir entender la idea de que el pasado se investiga desde el conocimiento de lo que sucedió, es decir, desde el presente (el futuro del pasado), y, en consecuencia, el mismo alumnado puede establecer relaciones entre el pasado y el presente y aprender con mayor eficacia los mecanismos que rigen la temporalidad histórica. (...) Desde esta perspectiva, los elementos patrimoniales

son productos sociales que se constituyen como fuentes para la construcción histórica. (p. 92)

Partindo desta problemática, definiu-se um objetivo geral: *Compreender o contributo da articulação entre flexibilidade curricular e património para a aprendizagem num contexto de sala de aula do 1ºCEB*. Com este objetivo, pretende-se compreender de que forma esta articulação promove a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos.

A partir da problemática e do objetivo geral do estudo, surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos;
- Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos docentes/agentes educativos;
- Identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património.

3.3. Metodologia

Lembrem-se de que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.

(Bogdan & Biklen, 1994, p.180)

3.3.1. Natureza do estudo

Um estudo inicia-se pela definição da sua problemática e objetivos. Posteriormente, tenta-se compreender o que melhor poderá servir esse estudo: uma análise qualitativa ou quantitativa.

Um estudo qualitativo pode ter como foco aspetos da vida educativa e é através dele que é possível recolher informações sobre as concepções, ações e comportamentos dos participantes, o que lhe confere um aparente caráter subjetivo. Esta subjetividade pode gerar algumas reservas, nomeadamente no quão o investigador pode influenciar os intervenientes do estudo ou a interpretação dos resultados. Por isso, Bogdan e Biklen (1994) referem que “[...] aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos” (p. 67).

Todavia, não é possível um investigador eliminar por completo a sua influência num estudo ou obter resultados totalmente alinhados com o seu objeto de estudo, pois está a estudar um “[...] meio ambiente com a presença do investigador” e não o “[...] meio ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 69). Assim, pode-se dizer que neste estudo a investigação foi realizada num meio ambiente com a presença do investigador, tendo este um papel participante na mesma.

Os mesmos autores apontam cinco características deste tipo de estudo: (i) a fonte direta de dados aproxima-se de um contexto natural, que tem o investigador como instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) é dada mais atenção ao processo do que aos resultados e/ou produtos; (iv) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; (v) existe uma procura de significado.

Tendo em linha de conta estas características e definições, pode-se enquadrar o presente estudo na categoria de estudo qualitativo.

Após a definição do tipo de estudo a realizar, é fundamental definir a estratégia a usar no estudo. O presente estudo desenvolveu-se segundo uma estratégia de investigação-ação, definida por Elliot (1991) como “[...] um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.” (cit. Afonso, 2014, p. 74).

Esta estratégia é de grande importância para os professores-investigadores, pois ajuda-os a “[...] enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva.” (Altrichter et al., 1993, cit. Afonso, 2014) e induz ao questionamento da sua prática, permitindo uma maior adequação às necessidades dos alunos e do trabalho que se pretende desenvolver.

Pretendia-se que o presente estudo decorresse segundo uma ótica de investigação-ação, mas tal não foi possível, pois não foi permitido modificar práticas na sala de aula, a curto e médio-prazo, para além do facto de o próprio estudo, ainda numa fase embrionária, ter sido reformulado e reajustado pelos constrangimentos sofridos no contexto.

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados ocorreu sob a forma de observação direta participante e aplicação de um inquérito, sob a forma de questionário.

Pinto (2016) enuncia dois tipos de observação: participante e não participante. Flick (2005), define observação participante como uma estratégia que pode combinar outras técnicas e instrumentos, como a análise documental, a entrevista e a observação direta. O mesmo autor enumera algumas características desta técnica; (i) o interesse no significado e na interação humana em contextos e situações específicos; (ii) valorizar a interpretação e compreensão da natureza humana, (iii) ser um processo de pesquisa em aberto e flexível, que pode requerer uma constante redefinição da problemática e objetivos. Como tal, Flick (2005) acrescenta que a observação participante deve ser considerada como um processo onde, num primeiro momento, o investigador vai-se tornando um participante, relacionando-se com o terreno e os outros intervenientes do estudo e que, num segundo momento, se vai tornando mais concreta e focada nos aspetos, ou objetivos, essenciais da problemática da investigação.

A observação direta requer um registo sistemático do que se observa durante o decorrer do estudo (Pinto, 2016). A mesma autora acrescenta que, ao narrarmos o que observamos, realizamos inferências e interpretamos o mundo segundo a nossa própria perspetiva, experiências pessoais e redes concetuais, evidenciando-se novamente a subjetividade do investigador. Por isso, a autora aconselha o investigador a ter uma atitude de afastamento do que observa, tentando observar outras perspetivas da mesma situação.

Esta estratégia adequava-se a este estudo, visto que a autora do estudo assumiu o papel de investigadora participante, tendo planeado atividades (cf. Anexo C) que pretendia que concorressem para a concretização dos objetivos do estudo e da

problemática estabelecida. Durante a dinamização das atividades, a autora do estudo apoiou os alunos na realização de cada atividade, dando *feedback* sempre que necessário. Devido ao comportamento da turma, a gestão das atividades nem sempre era fácil, o que acabou por impedir que registos de observação fossem realizados.

Por último, foi também usado para recolha de dados o inquérito por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), o questionário consiste na aplicação a um conjunto de inquiridos (amostra), representativo de uma população, de um conjunto de questões sobre um ponto de interesse, no caso, sobre o objeto de estudo. Pinto (2016) refere como vantagens deste instrumento o facto de permitir obter um grande número de respostas e a facilidade na sua análise estatística.

Especificamente para este estudo, foi elaborado um questionário (presente no Anexo D) aos doze professores de 1.º CEB da instituição cooperante e aos sete professores coadjuvantes, com o intuito de recolher dados sobre a opinião dos docentes sobre a Flexibilidade Curricular, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e a influência que estes têm, ou podem ter, na aprendizagem dos alunos. As respostas a este questionário encontram-se no Anexo E.

3.3.3. Métodos de análise de dados

Como método de análise de dados este estudo recorreu à análise de conteúdo, definida por Bardin (2008) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40), distinguindo-se da análise documental por recorrer à inferência, enquanto a análise documental é essencialmente categorial.

A mesma autora indica que a análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos indutivos ou dedutivos, partindo os primeiros do material em análise (procedimentos abertos), e os segundos tendo por referência grelhas pré-definidas a partir de referentes teóricos (procedimentos fechados). No caso deste estudo, trata-se de um procedimento indutivo, partindo-se dos materiais produzidos pelos alunos e das respostas aos questionários dos professores. Importa referir que este tipo de análise seria aplicada às respostas dos questionários dos professores, o que acabou por ser realizado de uma

forma mais simplista, visto que apenas três dos 19 professores responderam ao questionário.

Outro método de análise de dados mobilizado neste estudo foi o da análise documental. Junior et al. (2021) definem análise documental como “[...] uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (p. 38) e as questões de investigação que guiam o estudo.

No caso deste estudo, a análise documental será realizada às produções dos alunos, obtidas após a realização das atividades planejadas.

3.3.4. Caracterização do contexto participante

O presente estudo foi aplicado durante a PES numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, cuja caracterização foi explicitada no capítulo 2 do presente trabalho.

Esta turma, constituída por 16 alunos, dos quais nove do sexo masculino e sete do sexo feminino, caracteriza-se pela sua participação, afetividade e interesse no trabalho cooperativo e em atividades mais dinâmicas. Três alunos estão diagnosticados com PHDA, o que implica que a planificação de determinadas atividades tenha de considerar as medidas seletivas de que são alvo, ou outras adaptações que sejam necessárias efetuar, em prol dos alunos.

No geral, é uma turma heterogénea, mas com ritmos de trabalho e aprendizagem diferentes. Nem todos os alunos têm a mesma facilidade na execução e/ou na concretização das tarefas, mas pode-se afirmar que é uma turma trabalhadora e empenhada.

Quanto à postura da turma em sala de aula, é bastante agitada e faladora, o que pode implicar a não concretização das tarefas.

Para além da turma, este estudo conta com a participação dos dezanove professores de 1.º CEB da instituição, doze deles professores de ensino básico, e os restantes sete são professores coadjuvantes, das áreas de Educação Física, TIC, AV, Inglês e Música. No entanto, apenas três destes professores preencheram o questionário.

3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

Um estudo de investigação parte de uma problemática que se pretende estudar, o que pressupõe 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.” (Coutinho, 2016, p. 6).

Por isso, qualquer estudo deve ser realizado tendo em conta um conjunto de regras e diretrizes legais e científicas que lhe confirmam validade.

Segundo a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) uma investigação no ramo da Educação desenvolve-se em contextos sociais, organizacionais e humanos algo complexos, o que requer do investigador uma reflexão acerca dos possíveis impactos da sua investigação.

Tendo em conta o definido pela SPCE (2014), para o presente estudo: (i) os direitos dos participantes foram garantidos e respeitados, ao longo de todo o processo; (ii) todos os participantes foram informados previamente sobre a investigação; (iii) o anonimato dos intervenientes foi mantido; (iv) os intervenientes foram protegidos de quaisquer danos ou prejuízos que pudessem decorrer dos resultados dos dados recolhidos.

3.4. Análise e discussão dos resultados

Importa relembrar que a ideia inicial para este estudo, explicitada no ponto 3.2., não foi realizada por constrangimentos explicitados nesse subcapítulo, nomeadamente a mudança de PC. O facto de a instituição também ter uma dinâmica social bastante ativa, foi algo que também limitou a implementação do estudo, pois essas atividades fora da sala de aula, e extracurriculares, requeriam tempo que tinha de ser retirado ao período letivo. Por isso, foi imperativo reformular parte do estudo, nomeadamente as atividades a dinamizar, por forma a cumprir-se com os objetivos e problemática definidos.

A mudança de PC fez com que o comportamento da turma se alterasse, o que, por sua vez, influenciou o cumprimento das rotinas da turma e do ritmo de trabalho na sala

de aula. Nesse sentido, a PC (diretora pedagógica) pediu que a intervenção fosse mais regrada e o trabalho mais individual, no sentido de trabalhar com as crianças a disciplina, o respeito pelas regras e o saberem cumprir uma tarefa no tempo devido. Este facto fez com que a aplicação do estudo também ficasse comprometida, pois não existia grande margem para a aplicação de metodologias mais ativas e para o trabalho em grupo, que eram as tipologias que se pretendiam usar neste estudo. Após a primeira aula observada, e sob sugestão da orientadora, foi dada alguma abertura pela PC para a aplicação de metodologias mais ativas e de momentos de trabalho colaborativo. Aquando desta alteração, a PC referiu, em conversa informal, que devíamos testar estratégias diferentes, para ver qual funcionava melhor com a turma, tendo em conta a instabilidade em que esta se encontrava. Isto também tornou difícil traçar atempadamente um plano de ação do presente estudo, o que contribuiu para que algumas atividades fossem alteradas quase na íntegra e num curto espaço de tempo.

O número de atividades planificadas para este estudo foi menor do que o previsto, o que diminuiu também a quantidade de dados para análise. Mesmo assim, todos os materiais produzidos pelos alunos nas atividades planificadas foram tidos em consideração para a análise que se apresenta no ponto 3.4.1..

Para efeitos de análise, serão referidas cinco atividades planificadas pela autora do estudo e a da visita de estudo ao Museu da Fundação Calouste Gulbenkian. A autora do estudo não planificou esta última, mas participou na escolha das atividades e imagens presentes no guião de exploração, cuja versão final foi executada por uma das professoras de 3.º ano. Contudo, para a análise documental será dado mais ênfase à atividade do “*Brainstorming – Património*”, do “*Bilhete de identidade – monumento*” e à visita de estudo. Salienta-se que, após a visita, não foi possível registar as produções dos alunos, por isso, será tido em conta a observação direta.

Este capítulo iniciar-se-á pela análise dos dados dos alunos, começando-se pela análise das suas produções. Depois, estes dados serão cruzados com os dados das respostas dos alunos ao questionário aplicado no final da intervenção (cujas respostas se apresentam no Anexo F). Por fim, será feita a análise das respostas dos professores ao questionário aplicado.

3.4.1. Análise dos resultados dos alunos

A análise partiu das atividades em si, de como decorreram e do que se pôde concluir delas, a partir da observação direta e das produções dos alunos.

Sempre que necessário, será mobilizada informação constante nas respostas dos alunos aos questionários finais do período de implementação (cf. Anexo F). Este questionário continha uma tabela com a listagem das atividades que foram realizadas e uma escala de Likert, de 1 a 5 (sendo 1 - Nada interessante e 5 - Excelente), que pretendia avaliar as atividades. De seguida, apresentavam-se cinco perguntas sobre algumas atividades, uma dessas perguntas especificamente para as atividades do âmbito deste estudo, em que se pedia que os alunos justificassem a sua resposta, de forma a se obter um *feedback* mais concreto sobre as opiniões das crianças, relativamente às atividades. Fernandes (2021b) refere que a recolha de dados, a partir de uma autoavaliação dos alunos, neste caso através do questionário final, “[...] pode constituir um importante meio para melhorar os processos de avaliação” (p. 6), permitindo a participação ativa dos alunos, o que requer que estes “reflitam seriamente acerca do que aprenderam” (p. 6).

Esta análise terá em conta as palavras usadas pelos alunos nas suas produções e justificações. Adianta-se que as palavras mais usadas pelos alunos foram: *divertida, criativa e trabalho de equipa*.

Antes da primeira atividade, foi necessário, em contexto de sala de aula, introduzir o tema das simetrias. Para isso, partiu-se dos conhecimentos prévios dos alunos sobre simetrias e reflexões, numa discussão em grande grupo. A importância de se partir do conhecimento prévio dos alunos, está patente nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio: “[...] tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia a dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem.” (DGE, 2018b, p. 3), o que remete para uma abordagem construtivista da aprendizagem, onde o aluno é o centro desse processo, e todo o conhecimento que traz consigo pode ser relevante e pertinente.

Posteriormente, realizaram-se algumas fichas de consolidação, com exercícios sobre simetrias de reflexão, começando a inserir alguma referência a património cultural

e natural, através de fotografias de paisagens, edifícios e azulejos, onde os alunos tinham de verificar a existência, ou não, de eixos de simetria.

Atividade 1 – “Caça às simetrias”

Mantendo a ideia de trazer elementos do meio local para a sala de aula, ou a sala de aula para o meio local, realizou-se uma atividade exploratória denominada “Caça às Simetrias” no pátio da instituição.

Esta atividade tinha como objetivos: “[...] Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade [...]” (DGE, 2018b, p. 2); identificar simetrias de reflexão e rotação em objetos/situações reais do meio local; diferenciar simetria de rotação de simetria de reflexão; e, explicitar os seus raciocínios.

Cada vez que os alunos encontravam o que julgavam ser uma simetria, tinham de a comunicar aos colegas, discutir entre si se era ou não uma simetria e porquê, justificando. Os alunos deveriam registar numa folha, sob a forma de desenho, a descoberta e indicar a simetria (estas produções estão presentes no Anexo G).

Os alunos mostraram bastante interesse na realização da atividade e o facto de saírem da sala de aula motivou-os para a tarefa e para a comunicação entre pares. Foi interessante verificar o entusiasmo, algumas vezes referido diretamente pelos alunos como “*muito giro vir para a rua ter aulas*” e “*aprender com arte é muito bom*”. No questionário final, quanto à importância da aplicação de atividades exploratórias, alguns alunos referiram: “*Sim, foi importante porque aprendemos de formas divertidas*”, “*Sim, porque tínhamos de fazer arte, descobrir e criar*”, “*Adoro estas atividades porque acho que as atividades me ajudaram a entender a matéria*” (cf. Anexo F). Um aluno chegou a referir que esta atividade deveria ser realizada no resto do recreio da escola (cf. Anexo F). Esta atividade foi uma das preferidas pelos alunos, pois 12 dos 16 alunos indicaram o valor 5 (“*Excelente*”) para esta atividade.

O estabelecimento deste tipo de conexões – conexões externas – entre os conteúdos matemáticos, as diferentes áreas do conhecimento e situações de contextos reais, está previsto nas AE de matemática, pois “[...] possibilitam que os conhecimentos matemáticos sejam usados para compreender, modelar e atuar em várias áreas ou disciplinas.” (Canavarro et al., 2021, p. 4). Os mesmos autores acrescentam que “[...] A

exploração de conexões matemáticas pelos alunos é uma condição indispensável para o reconhecimento da relevância da Matemática” (p. 4), algo que nem sempre é fácil de reconhecer pelos alunos.

Esta atividade foi realizada em grupo, valoriza a interação entre pares e potencia a comunicação entre pares, nomeadamente “[...] a capacidade de questionar, explicar e argumentar em diálogo com os colegas.” (Canavarro et al., 2021, p. 9).

Atividade 2 – Visita de estudo ao Museu da Fundação Calouste Gulbenkian

Mantendo o tema das simetrias, os alunos realizaram uma visita de estudo à exposição permanente do Museu da Fundação Calouste Gulbenkian. Esta visita fazia parte do DAC que a turma estava a realizar. Lembra-se que o guião de exploração (Anexo H) foi construído por uma professora de 1.º CEB, com a participação da autora do estudo e da professora de AV.

Este guião continha fotografias de peças existentes na exposição e, para cada fotografia, era pedido um tipo de atividade diferente: identificar a existência ou não de um eixo de simetria, indicar o tipo de simetria e, por último, completar uma imagem, tendo em conta um eixo de simetria definido. Durante a visita, os alunos deveriam consultar o guião e procurar as peças das fotografias na sala onde se encontravam e realizar a atividade.

Não foram registadas fotografias dos guiões preenchidos pelos alunos.

Quando os alunos realizaram a visita, os conteúdos relativos às simetrias já haviam sido referidos em sala de aula e trabalhados recorrendo a imagens reais. Este facto poderá ter contribuído para a facilidade com que os alunos conseguiram identificar as simetrias nas peças do museu. Houve bastante diálogo entre pares, na identificação e verificação da existência de simetrias nas peças, durante a visita. Algumas das peças do guião não apresentavam eixos de simetria, pela existência de um pormenor na figura que anulava por completo a simetria, tendo-se observado que nem todos os alunos conseguiram identificar essa não existência. No entanto, alguns alunos conseguiram, o que demonstra que o trabalho realizado em aula com algumas figuras com pormenores do mesmo género foi proveitoso.

Atividade 3 – “Relevo e recursos hídricos”

Esta atividade pretendia relacionar os recursos hídricos com o relevo onde estes se encontram. Os conteúdos necessários mobilizar para a atividade já haviam sido lecionados em sala de aula, recorrendo à análise de mapas de relevo, análise de um mapa topográfico de Lisboa⁸, interpretando-os e tentando-se estabelecer também uma relação entre altitude e relevo. Também foi mostrado um vídeo da RTP Ensina⁹ aos alunos sobre o relevo da Península Ibérica, após o qual os alunos fizeram um jogo criado pelas estagiárias, que consistia na identificação dos tipos de relevo, tendo por base imagens com paisagens naturais. Após esta atividade, noutra sessão, foram referidos os recursos hídricos, recorrendo a um vídeo da RTP Ensina¹⁰. Numa última sessão, foi realizada esta atividade.

Esta atividade foi realizada por duas vezes, cada uma delas com metade da turma. Mudámos o ambiente de aprendizagem, realizando a atividade no laboratório, por sugestão da PC, pois esta mudança poderia influenciar positivamente o comportamento da turma.

A atividade era acompanhada por um guião de apoio (cf. Anexo I), que continha um espaço para que os alunos pudessem registar um esquema do seu modelo e outro para registarem características ou curiosidades sobre o relevo que tivessem aprendido, ou lembrado, durante a sessão. Este guião referia a definição geral de relevo, seguida de espaços para completar com os tipos de relevo, que deveriam ser lembrados pelos alunos, em grande grupo. Os alunos foram questionados sobre a relação entre o relevo e os recursos hídricos, tendo alguns alunos referido o esperado: que alguns rios têm a sua nascente em pontos mais altos, e que os relevos mais baixos por vezes podem ter lagoas e lagoas.

A atividade foi realizada a pares e cada par deveria construir um modelo que representasse o tipo de relevo que lhe havia sido atribuído (aleatoriamente). Cada par tinha à sua disposição pedaços de plasticina da cor azul, verde, amarelo, laranja e castanho, que teriam de usar para construir o seu modelo de relevo. Após a construção do

⁸ Link: <https://pt-pt.topographic-map.com/map-5hvrr/%C3%81rea-Metropolitana-de-Lisboa/?center=38.72618%2C-9.1585&zoom=16>

⁹ Link do vídeo: <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-relevo-na-peninsula-iberica/>

¹⁰ Link do vídeo: <https://ensina.rtp.pt/artigo/rios-e-serras-de-portugal/>

modelo, os alunos tiveram de apresentar a sua representação à turma, explicando o tipo de relevo representado e as suas características.

Os objetivos principais da atividade eram: identificar elementos naturais do meio envolvente; comunicar as suas ideias, recorrendo a uma linguagem artística, através da produção de um modelo em plasticina, explicando as suas características aos colegas; “[...] Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra (continentes, oceanos, cadeias montanhosas, rios, florestas, desertos).” (p. 7), “[...] Distinguir formas de relevo (diferentes elevações, vales e planícies) e recursos hídricos (cursos de água, oceano, lagos, lagoas, etc.), do meio local, localizando-os em plantas ou mapas de grande escala.” (p. 7) (DGE, 2018b).

Segundo os dados obtidos através do questionário, esta atividade teve oito respostas com classificação “*Excelente*”, cinco com “*Muito interessante*” e três com “*Interessante*”. Dois alunos referiram esta como a atividade que mais gostaram de fazer, pois envolvia o manuseamento de plasticina (cf. Anexo F).

Ainda como avaliação desta atividade, que foi uma aula observada, a supervisora da Prática Supervisionada pediu, no final, que o primeiro grupo fizesse uma breve avaliação da atividade, através de uma tabela no quadro com: o que consideraram “*bom*” e “*mau*” nesta atividade. Como “*bom*”, os alunos referiram: usar plasticina, criativa, aprender de forma divertida, trabalho de equipa. Como “*mau*”: terem mais tempo e ter mais plasticina. Os alunos foram questionados sobre as suas escolhas quanto aos aspetos negativos: o facto de indicarem “*terem mais tempo*” com negativo, relacionava-se com o facto de quererem ter mais tempo para executar a atividade ou, numa atividade futura, ser-lhes dado mais tempo para a sua execução; o indicarem “*ter mais plasticina*” como negativo, foi por quererem, literalmente, ter uma maior quantidade de plasticina. Foi-lhes explicado que a ideia era que todos tivessem uma quantidade aproximadamente igual de cada cor e entre grupos, para ser mais justo para todos.

Analisando agora as produções dos alunos (cf. Anexo J), pode-se verificar que nem todos os pares tiveram muito cuidado na execução do modelo. Verificou-se que nas construções foi dada atenção ao relevo, associando-o corretamente ao tipo de construção (mais alta ou mais baixa), integrando de forma correta os recursos hídricos, como por exemplo no vale, o rio ficou colocado no centro do vale (cf. Figura 4D, Anexo J), como

acontece na realidade, e na montanha, que pode ter uma nascente de um rio e uma cascata (cf. Figura 4A, Anexo J).

No geral, os relevos que os alunos mostraram mais dificuldade em construir foram o planalto e a planície. Quanto a este último, os alunos mostraram alguma indignação por o relevo ser “um pedaço de plasticina liso”, mas foram questionados se nesse tipo de paisagem, não existia mais nada. Então, perceberam que poderiam incluir árvores, lagos e alguns animais na construção, tornando-a mais próxima da realidade.

Embora de forma subtil, esta atividade relaciona os conteúdos de Estudo do Meio, referidos acima, com AV, nomeadamente: “[...] Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” (p. 9), “[...] Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.” (p. 9) (DGE, 2018a).

Quanto à utilização da arte como recurso educativo, Barbosa (2014, cit. Tenotti et al. 2022) refere que o recurso à arte é decisivo quando pretendemos que a educação tenha uma vertente humanizadora, para além da intelectual, sendo a arte um meio para se desenvolver competências como a perceção, a imaginação e captar a realidade envolvente. Este facto poder-se-ia também relacionar com a atividade da visita de estudo, pois também usou a arte como recurso para desenvolver as mesmas competências.

Atividade 4 – “Rios de Portugal”

A atividade tinha como objetivos: “[...] Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações.” (p. 6), “[...] Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).” (p. 8), “[...] Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto” (p. 8), “[...] Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão” (p. 10) (DGE, 2018c).

Importa referir que as características do texto informativo haviam sido abordadas em sala de aula anteriormente.

A atividade consistia na análise de textos informativos retirados da plataforma RTP Ensina (presentes no Anexo K) sendo permitido que tirassem notas ou sublinhassem o texto. Existiam cinco textos, cada um correspondendo a um rio de Portugal e, de cada

texto, os alunos deveriam retirar as seguintes informações do texto: nascente e foz do rio, referir uma cidade por onde passasse, fauna, comprimento e alguma curiosidade que encontrassem no texto. Estas indicações eram iguais para todos os grupos. Foram formados cinco grupos e cada grupo ficou responsável pela análise de um rio específico, atribuído aleatoriamente.

Após a análise do texto, deveriam apresentar à turma as suas descobertas. Antes das apresentações, foi entregue um conjunto de folhas a cada aluno. Cada folha representava um rio e continha informações sobre o mesmo. Esta folha deveria ser completada as informações em falta, que iriam ser apresentadas pelo grupo que havia trabalhado esse rio. Quando completadas, as folhas seriam coladas no caderno criando-se um pequeno portfólio dos rios (cf. Anexo L).

Quanto aos resultados do questionário para esta atividade, cinco alunos indicaram-na como “*Excelente*” e sete como “*Muito interessante*”, três como “*Interessante*” e apenas um como “*Pouco interessante*”.

A interpretação de diferentes textos, de finalidades distintas, é bastante importante pois, a longo prazo, ajuda a comunicar e a dar significado ao que se comunica, construir conhecimento, compreender, interpretar e expressar “factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito” (Martins et al., 2017, p. 21).

Para além disso, Galvão et al. (2011) defende que o “desenvolvimento das atividades tem de ter os alunos como intervenientes, permitindo que o questionamento dê lugar à pesquisa, à organização da informação, ao confronto de ideias, à argumentação, se for esse o caso, à experimentação, quando necessário” (p. 68). De facto, nesta atividade houve bastante confronto de ideias, argumentação e os alunos foram os grandes intervenientes da discussão.

Atividade 5 – “*Bilhete de identidade - monumento*”

Os objetivos desta atividade eram os mesmos dos da atividade 4.

À semelhança da atividade anterior, esta requeria a análise de textos informativos (presentes no Anexo M), no caso sobre monumentos portugueses. Depois da análise, os alunos deveriam preencher um bilhete de identidade desse museu (cf. Anexo N),

indicando o nome, a data de construção e características. O bilhete continha também uma área onde deveriam desenhar o monumento selecionado.

Esta atividade era individual e cada aluno deveria selecionar um monumento para trabalhar. Verificou-se que a escolha do monumento teve por base um de dois motivos: tamanho do texto a analisar e o aspeto do monumento em si.

Nem toda a turma realizou esta tarefa, por falta de tempo de implementação, visto ter sido aplicada na última semana, numa aula em que a turma estava dividida.

Tendo em conta o questionário aplicado aos alunos, apenas um aluno referiu que esta foi a sua atividade preferida: “*eu gostei mais do boletim de identificação – monumentos porque gostava quando encontrava esculturas*”. Quanto à escala de Likert, cinco alunos indicaram esta atividade como “*Excelente*”, quatro como “*Muito interessante*” e três como “*Interessante*”.

Com esta atividade, os alunos aprendiam a identificar, interpretar e “[...] Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal).” (DGE, 2018b, p. 5).

Para além disso, segundo Dias (2010, cit. Rodrigues e Hortas, 2016), o desenvolvimento de capacidades de recolha de informação é uma competência importante para os alunos durante todo o seu processo de ensino-aprendizagem, pois estes necessitam de mobilizar e articular diferentes conhecimentos, atitudes e valores que se irão materializar na construção pessoal do seu saber. Isto irá permitir que os alunos consigam alcançar melhor e mais facilmente os seus objetivos, mobilizando os seus saberes e conhecimentos, tornando-se cidadãos mais críticos e competentes (Rodrigues & Hortas, 2016). Ainda, para selecionar informação é preciso compreendê-la e, nesse sentido, Sim-Sim (2007) refere que a compreensão da leitura é uma atribuição de significado ao que se está a ler. Smole et al. (2001) acrescentam que a relação entre texto e significado, permite aos alunos aprender a “utilizar a leitura para buscar informação e para aprender” (p. 69), mas também a descodificar a linguagem presente nos textos.

Mais, Rodrigues e Hortas (2016) referem que é esperado que, à saída do Ensino Básico, os alunos desenvolvam capacidades de pesquisar, selecionar e organizar a informação para a transformarem em conhecimento mobilizável. Após esta seleção de

informação, há que sintetizá-la. A capacidade de sintetizar informação é uma competência transversal e de grande importância para o futuro dos alunos. É através dela que conseguirão retirar informação necessária para a elaboração de um trabalho (por exemplo) e compreender a informação contida num texto, escrito ou oral e, em última análise, interpretar o mundo à sua volta. Também, a pesquisa, recolha, seleção e síntese de informação, bem como a sua análise, através da utilização de diferentes tipos de fontes, ajudará o aluno a desenvolver a sua capacidade pensar sobre conceitos e hipóteses científicas (Rodrigues & Hortas, 2016).

Atividade 6 - “Brainstorming – Património”

Esta atividade, inicialmente, havia sido pensada para iniciar o estudo, no sentido de conhecer quais as conceções dos alunos quanto aos conceitos de património. Por motivos já explicitados, não foi possível realizá-la no início, tendo-se servido de sistematização no final deste estudo.

Esta atividade tinha como principal objetivo sistematizar alguns conceitos que tinham sido trabalhados até aquele momento e a identificação das diferentes representações de património que existem no Meio. A atividade foi iniciada com a escrita da palavra “património” no centro de uma cartolina, de forma a que se criasse em conjunto uma teia das ideias referidas pelos alunos (Anexo O).

As ideias iniciais dos alunos foram registadas com a cor azul. As primeiras palavras que os alunos associaram ao conceito de “património” foram: *lendas, monumentos, água, vida, coisas importantes, comida, passado, coisas da história de Portugal, sacramentos, festas, celebrações, animais e plantas*. De seguida, foi pedido que tentassem definir a palavra “património”. As respostas foram evasivas e dispersas, tendo sido necessária a ajuda da autora do texto e da PC para chegarem a uma conclusão sobre a definição de património: conjunto de valores, crenças, ideias e saberes que passam de geração em geração. Considero relevante a referência dos alunos aos sacramentos e à religião cristã, provavelmente por pertencerem a uma instituição escolar católica, mas revela a importância que dão à transmissão e aprendizagem desses valores.

Em seguida, foram questionados sobre algumas das palavras que haviam referido: *animais, plantas, água*. Sabendo agora a definição de património, como poderíamos

definir estas palavras? Será que se enquadram na definição, ou esta teria de ser adaptada? Foram questionados sobre o que essas palavras tinham em comum, tendo alguns alunos respondido que podiam ser comidos. Em seguida, foram questionados sobre o local onde estes existem e após alguma dispersão, alguns alunos responderam relevo, paisagem, até que se referiu natureza. Por isso, questionou-se “*Ora se existem na natureza, como será o tipo de património a que pertencem?*” Após alguma discussão, chegou-se ao conceito de património natural. As palavras que poderiam pertencer a este grupo foram rodeados a verde.

Um aluno referiu a palavra “família”. O grupo foi questionado sobre de que forma a família poderia ser uma representação de património. Os alunos referiram que poderia ser pelos *valores, emoções, sentimentos*. e *costumes*, que passam para as gerações seguintes, e alguns associaram a *língua*, por ser típica do país de origem de uma determinada família. Concluíram também que *pessoas* seriam os veículos através dos quais estas características poderiam ser transmitidas ao longo dos tempos. Os alunos perguntaram se o *vestuário* e a *moda* também poderiam ser associados a estes elementos, pois nem sempre nos vestimos da mesma forma. Concluiu-se então que estas palavras poderiam ser consideradas valores, ou a cultura de alguém, por isso poderíamos chamar de património cultural, rodeando-se estas palavras a laranja. Perguntou-se aos alunos se, das restantes palavras, mais alguma se poderia associar a esta definição, e as palavras *passado, história e monumentos* foram sublinhadas com a mesma cor. Ressalva-se que os alunos perguntaram se se poderia escrever *fado*, por ser algo característico português.

Por último, foi pedido aos alunos que se focassem nas *festas e celebrações*, questionando-os se conheciam algumas. Voltaram a referir as celebrações cristãs e os *sacramentos*, mas referiram também o *Carnaval, Santos Populares, touradas e caretos*. Estas palavras foram escritas a rosa. Foi mostrado aos alunos um vídeo sobre os caretos, e alguns alunos lembraram-se dos pauliteiros. A definição a que este tipo de características se poderia associar, não foi tão fácil de ser concluída pelos alunos, por isso tiveram a ajuda da autora do estudo e da PC, tentando que chegassem ao conceito de imaterial, por ser o oposto do material, que é concreto e palpável. Não foi um conceito fácil de chegarem, por isso foi referido o conceito de património imaterial.

É importante acrescentar que, aquando da seleção das palavras que se adequavam à definição de património natural, alguns alunos referiram a *paisagem*, e conseguiram ligar o relevo com uma característica de paisagem, logo um aspeto do património natural.

Importa referir que a atividade foi realizada apenas por metade dos alunos. Relativamente às respostas ao questionário, os oito alunos indicaram esta atividade como sendo “*Excelente*”, dois como “*Muito interessante*” e um como “*Interessante*”.

3.4.2. Observações finais sobre as produções dos alunos

Concluindo a análise das atividades desenvolvidas com os alunos, e tendo em conta as suas respostas ao questionário de avaliação da implementação, pode-se dizer que a expressão da criatividade e a aprendizagem através dela, mostrou ser uma boa estratégia para esta turma, pois grande parte das respostas dos alunos referem que preferem aprender de forma divertida e que gostaram das atividades por isso mesmo. Fumagalli (1998) refere que a curiosidade, a pesquisa, a procura de respostas, o desejo de conhecer, a crítica, a comunicação e a cooperação são valores importantes a desenvolver e que podem e devem ser promovidos, podendo tornar-se o foco da ação do professor.

Este *feedback* dos alunos quanto à criatividade e recurso à arte, como meio de aprendizagem de conteúdos, concorre para dois dos objetivos do presente estudo: “*Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos*” e “*Identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património* “. Do meu ponto de vista, poder-se-ia referir que os alunos reconhecem que a articulação entre diferentes áreas curriculares os ajuda na sua aprendizagem, facilitando a compreensão e a mobilização dos conteúdos. No entanto, tal não foi perguntado diretamente aos alunos, portanto, não é possível verificar a sua veracidade.

Quanto ao trabalho em grupo, este mostrou ser uma mais-valia, concorrendo também para a resolução de uma fragilidade que, apenas com a implementação, se percebeu que existia: demasiada competição que influenciava o trabalho cooperativo. Assim, o facto de se trabalhar em conjunto, mas sem ser para ganhar algo, mas apenas para partilhar as suas produções, mostrou ser eficaz. Mais ainda, enquanto trabalhavam

em grupo, alguns alunos mostraram já terem a capacidade de conseguir delegar tarefas e aproveitar o que cada um tem de melhor para que o trabalho corresse da melhor forma.

No caso das atividades que envolviam o relevo e os recursos hídricos, seguimos a ideia de que “[...] a ciência permite compreender as relações humanas e as relações entre o ser humano e a Natureza, proporcionando o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à inserção social dos indivíduos” (Afonso, 2008, p. 18). Martins et al. (2017) indicam que a aprendizagem cooperativa concorre para o desenvolvimento de competências previstas no PASEO, tais como a capacidade de resolução de problemas e a reflexão sobre a realidade, o pensamento crítico, a colaboração, trabalho em equipa, autorregulação e autonomia, características essenciais para a formação de cidadãos ativos, autónomos e responsáveis, capazes de tomar decisões e pensar criticamente. Niza (1998) acrescenta que neste tipo de aprendizagem o sucesso de um aluno contribui para o sucesso da turma, e que este aumenta quando maior for “a consciência das vantagens multiplicadoras da interajuda que determina a superioridade das suas realizações” (p.3).

3.4.3. Análise dos resultados dos questionários aos docentes

Foi aplicado aos 19 docentes de 1.º CEB um questionário através da plataforma *Google Forms* (cf. Anexo D). Este era constituído quatro secções principais: (i) caracterização breve do professor, quanto ao tempo de serviço e turma em que leciona; (ii) recolha de opinião sobre a flexibilidade curricular; (iii) recolha de opinião sobre os domínios de autonomia curricular; (iv) a opinião dos professores sobre a influência dos DAC na aprendizagem dos alunos. Todas as questões eram de resposta aberta, mas com limites de caracteres definidos, sendo algumas de resposta curta e de indicação de três palavras, para além de outras de resposta mais longa. Apenas uma pergunta tinha uma tabela de preenchimento através de cruzes.

Nas secções indicadas anteriormente por (ii) e (iii), as questões referiam-se ao que os professores entendem por flexibilidade curricular e DAC, vantagens e desvantagens das mesmas e principais dificuldades de aplicação. No caso dos DAC, na questão “*Em quais das seguintes áreas curriculares realizou um DAC?*” pretendia-se perceber quais as combinações de áreas curriculares que os professores mais aplicaram ao longo do seu

percurso. Para aprofundar a opinião dos professores neste tema, em seguida estes eram questionados sobre a combinação de áreas curriculares que consideravam mais difícil e mais fácil de trabalhar.

Como algumas das respostas que se pretendiam requeriam a utilização de três palavras, a análise das respostas será feita tendo em conta a sua frequência e diversidade. Relativamente às questões de resposta aberta, a sua análise será feita tendo em conta o mesmo critério definido anteriormente.

Importa também referir que esta análise concorre para o cumprimento de um objetivo deste estudo: “*Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos docentes/agentes educativos.*”.

Quanto à primeira parte do questionário, os três docentes eram do 1.º CEB, com três, 10 e 27 anos de serviço. Dois docentes lecionam atualmente no 2.º ano e um no 3.º ano. Apenas um dos docentes, aquele com maior tempo de serviço, trabalhou só em instituições que aplicavam a flexibilidade curricular.

A segunda parte do questionário tinha como objetivo recolher dados sobre o significado e importância que o docente atribui à flexibilidade curricular. Na questão “*Se pudesse definir a flexibilidade curricular em três palavras, quais seriam?*”, as respostas obtidas foram: interdisciplinaridade, desafio, grupo, autonomia, necessidade, aprendizagem, diferenciação e adequação. É relevante referir que autonomia foi a única palavra repetida.

Na questão seguinte - *Indique três potencialidades da aplicação da Flexibilidade Curricular* – as respostas obtidas foram: (i) *Adquirir um conhecimento mais vasto sobre os temas, interação entre a equipa, motivação dos alunos;* (ii) *Maior autonomia, maior participação e melhor gestão de necessidades;* (iii) *O facto de garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, a oportunidade de adequar a ação educativa às especificidades do aluno e à Escola e promover aprendizagens ativas e significativas.*

Embora esta secção se relacionasse com a importância que o professor atribui à flexibilidade curricular, nesta pergunta não foi especificado se as potencialidades seriam para os alunos, na perspetiva do professor, ou para os professores. A primeira e a segunda respostas aparentam fazer um *mix* entre a perspetiva quanto ao aluno e quanto ao professor. Já a última resposta aparenta ser mais focada no professor e na escola. De certa

forma, estas respostas conseguem quase formar uma espécie de hierarquia, isto é, partindo do pressuposto que a escola garante o direito à aprendizagem a qualquer aluno, para que esta consiga garantir o sucesso educativo de cada aluno, há que ter em consideração as necessidades e as especificidades de cada aluno, adaptando sempre que possível as atividades e conseqüentes aprendizagens. Quando isto acontece, há uma maior motivação dos alunos, e uma maior predisposição para a aprendizagem. Quanto mais aprendizagens ocorrerem, que articulem diferentes temas, mais significativa ela será.

Na questão “Indique **três dificuldades** na aplicação da Flexibilidade Curricular”, as dificuldades enunciadas foram: *tempo, sair da zona de conforto, preparação de aulas e materiais alusivos às mesmas, as percepções dos docentes, resistência à mudança, dificuldades organizacionais, a pressão para cumprir os conteúdos programáticos estipulados para o ano letivo e a carga horária de trabalho "extra"*. Consegue-se compreender que o fator tempo é bastante determinante como obstáculo à flexibilidade curricular, não só pelo tempo despendido em aula, com a sua aplicação, mas também no *background*, na preparação de todos os materiais necessários e na “obrigatoriedade” em cumprir o programa curricular. Este ponto da obrigatoriedade no cumprimento do currículo, parece quase contraditório, tendo em conta o estabelecido na lei, que confere a autonomia às escolas e professores para gerirem o currículo autonomamente. Do meu ponto de vista, este aspeto pode levantar questões como: *De que forma é a flexibilidade curricular aplicada? Existe alguma forma de verificação/controlo desta aplicação? As escolas têm de dar algum parecer, ou resposta, no final do ano sobre este tema? Se há de facto essa liberdade na gestão do currículo, porque é que o cumprimento do mesmo é indicado como um entrave?* Estas questões poderiam ser o mote para um outro estudo, que não este.

Nestas respostas, é possível identificar três aspetos relacionados diretamente com os docentes: *sair da zona de conforto, as percepções dos docentes e a resistência à mudança*. A partir destas palavras, pode-se inferir que, para que ocorram mudanças, é necessário que o professor esteja predisposto a mudar, a sair da sua zona de conforto e a mudar algumas das suas percepções. Se o professor não mudar, ou não se conseguir adaptar aos avanços das políticas educativas, mais dificuldade terá em conseguir concretizar essas mudanças no ensino e na aprendizagem dos seus alunos.

Quanto à pergunta “*Se pudesse sugerir uma melhoria para o funcionamento/aplicação da Flexibilidade Curricular nas escolas, qual seria?*”, as melhorias sugeridas centram-se na formação, e principalmente antes da implementação da flexibilidade curricular, redução dos conteúdos programáticos e uma transição para o regime de flexibilidade curricular mais gradual. Relacionando estas respostas com o parágrafo anterior, pode-se depreender que, sendo um dos obstáculos à aplicação da flexibilidade curricular, o docente, a resposta poderá estar na formação. Este aspeto poderia também ser um bom objeto de estudo, na medida em que se poderia tentar aferir que tipo de formações existem nesta área, e se existirem, se apenas informam os professores do que é a flexibilidade curricular, ou se existe realmente alguma formação que dê ferramentas, que mostre casos práticos e reais da sua aplicação, que possam ser analisados e discutidos pelos professores, para que se sintam mais motivados e apoiados, quando partirem para esta “nova” forma de ensinar.

Na penúltima secção pretendia-se recolher dados sobre a existência e aplicação dos DAC. Todos os docentes indicaram já ter participado num DAC, como resposta à primeira questão.

Relativamente à questão “*Se realizou algum DAC com alguma combinação de áreas não indicada anteriormente, por favor indique qual.*” Um professor referiu que os DAC que realizou envolveram sempre outras áreas, e dois responderam que não se aplicava.

No que diz respeito à questão “*Qual a combinação de áreas que considera **mais fácil** de trabalhar? Justifique.*” obtiveram-se três respostas algo distintas: (i) Matemática, Educação Física e TIC, e outra com Português e AV; (ii) Estudo do Meio e Português, justificando que é mais fácil de trabalhar “[...] *Estudo do Meio através da leitura e interpretação de texto, por exemplo.*”; (iii) Português e outra disciplina. Verifica-se que o Português é a área comum às três respostas, talvez pela sua transversalidade a todas as áreas e por ser a língua do nosso país. Sem conhecimentos de Português não conseguimos realizar pequenas ações do dia-a-dia, como ler um rótulo, ler uma placa de informação, ler o enunciado de um problema, ler um jornal ou uma receita, por exemplo. Sem ele é moroso estudar a partir de um texto, sobre um determinado conteúdo e realizar uma

apresentação em público. De facto, quer seja intencional ou não, parece que esta área estará sempre presente, qualquer que seja a combinação de áreas de um DAC.

Quanto à questão “*Qual a combinação de áreas que considera mais difícil de trabalhar? Justifique.*”, dois professores referem que nenhuma o é, embora um deles refira que depende dos conteúdos a explorar, outro refere que a combinação Música e Matemática é-lhe difícil idealizar uma atividade que trabalhe as duas. Na minha perspetiva, esta combinação pode ser bastante interessante de ser explorada, e ao longo do meu percurso académico, já cruzei pesquisas onde surgiram estudos sobre a conjugação destas duas áreas. A meu ver, uma das possibilidades seria através das escalas musicais, estudar padrões numéricos. Outra questão que se pode colocar, é o porquê de esta combinação parecer mais difícil? Poderá estar relacionado com uma formação na área da Música e/ou Matemática mais diminuta?

Para a questão “*Qual a combinação de áreas que considera trazer mais benefícios para a aprendizagem dos alunos? E porquê?*”, um professor referiu “todas”, outro “TIC e Matemática”, sendo aqui TIC como recurso para simplificar a Matemática, e o último tendo referido que todas têm a sua importância, mas que o Português é “[...] *para mim a que traz mais benefícios à aprendizagem. Primeiro por ser transversal, depois por a quantidade de coisas que podemos fazer.*”. Esta última resposta, dada pelo mesmo docente, vai ao encontro do que foi inferido anteriormente, quanto à transversalidade do Português. A área de TIC ser referida como benéfica, quando associada à Matemática, no sentido de a descomplicar, vai também ao encontro do que está definido nas AE de Matemática para o 1.º CEB, onde é referido que a “[...] integração da tecnologia na atividade matemática deve ser entendida com um carácter instrumental, não como um fim em si mesmo, para promover aprendizagens mais significativas e ampliar os contextos em que se desenvolve a ação do aluno (...)” (p. 6) e que “[...] As ferramentas tecnológicas devem ser consideradas como recursos incontornáveis e potentes para o ensino e a aprendizagem da Matemática.” (p. 6), pois “[...] A literacia digital dos alunos deve incluir a realização de cálculos, a construção de gráficos, a realização de simulações, a recolha, organização e análise de dados, a experimentação matemática, a investigação e a modelação, a partilha de ideias.” (p. 6) (Canavarro et al., 2021).

Relativamente à questão “*Enumere duas potencialidades da aplicação de um DAC.*”, as respostas obtidas foram: motivação e trabalho em equipa; possibilidade de melhor gestão de tempo e as crianças conseguirem compreender que uma mesma aprendizagem pode ser aplicada a diferentes contextos; desenvolver-se diferentes competências do PASEO e a variedade e quantidade de atividades que podem ser realizadas como articulação das diferentes áreas. De notar que nesta questão, a gestão do tempo ser considerada uma potencialidade na aplicação de um DAC, enquanto relativamente à flexibilidade curricular era uma dificuldade. Este aspeto leva ao surgimento de algumas questões, cuja resposta não se encontra no âmbito deste estudo: Será que há um entendimento homogéneo na classe de docentes, de que um DAC é uma aplicação da flexibilidade curricular? Se num DAC a gestão do tempo é benéfica, o que é que a torna “uma dificuldade” na aplicação da flexibilidade curricular?

Quanto à questão “*Indique três dificuldades na aplicação de um DAC*”, as dificuldades indicadas foram: tempo e elaboração de planificações; “*desconhecimento das potencialidades por parte dos docentes, autoavaliação por parte dos alunos pode ser mais desafiante e questões de gestão de espaços*”; “*a gestão do tempo, a avaliação e a pressão em cumprir os restantes conteúdos programáticos*”. Mais uma vez, o tempo referido como dificuldade à implementação e a obrigatoriedade de cumprir o programa curricular. Uma das respostas é bastante centrada no professor, pelo facto de poder desconhecer as potencialidades de um DAC, embora não sejam elencados motivos para esse desconhecimento. As planificações são apontadas como dificuldade, pois, do meu ponto de vista, o facto de se articular diferentes áreas, requer que o professor tenha o mínimo de conhecimento sobre elas e do que poderá acontecer nas atividades em que elas são mobilizadas, para ter conhecimento do projeto na íntegra, mas também para poder planificar a sua parte em concordância com os outros docentes. Relativamente à autoavaliação, esta torna-se mais difícil, pois não existe um elemento, ou momento, concreto onde essa avaliação seja feita, pois o DAC é um processo ao longo do tempo. Por isso, talvez a melhor forma de avaliar os alunos seja através de um processo de avaliação formativa, tendencialmente contínua, que vai possibilitando ao aluno e docente, fazerem pontos de situação e perceberem em que ponto estão as aprendizagens (Fernandes, 2021a).

Na última secção, relativa à recolha de dados quando à aplicação de um DAC Secção de recolha de dados quanto à influência dos DAC na aprendizagem dos alunos, foram realizadas quatro questões.

A primeira – “*Quanto à aplicação de um DAC numa turma, qual considera ser a principal dificuldade?*” – as respostas indicadas foram: tempo, autoavaliação por parte dos alunos e a diferença de ritmo de trabalho dos alunos. De facto, do que foi possível observar durante a implementação, a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem e trabalho da turma é um grande desafio e que pode requerer bastante diferenciação pedagógica e, da parte do professor, uma atitude criativa e proativa, na modificação seu plano de ação e na procura das melhores estratégias a aplicar em prol dos objetivos definidos. A autoavaliação, sendo o DAC um processo com duração variável, tal como referido anteriormente, o mais adequado deveria ser uma avaliação formativa, onde o aluno pudesse avaliar-se em diferentes etapas e pontos do trabalho realizado, de forma a ter uma perspectiva mais prolongada no tempo da sua prestação. e, mais uma vez, o tempo indicado como dificuldade. Pode-se inferir que esta referência ao tempo pode ser por dois motivos: pelo tempo que se estabelece para um DAC não ser o adequado, e possivelmente para um mesmo DAC ter de ser variável consoante a turma; ou pela gestão do tempo ser difícil de conseguir, tendo em conta todas as outras atividades e dinâmicas de uma turma, que devem ser consideradas e mantidas ao longo do período letivo.

Na segunda pergunta, “*Qual a importância que atribui ao DAC, quanto à aprendizagem dos alunos?*”, obteve-se como respostas: a variedade de conhecimentos, a inovação na sala de aula, a aprendizagem poder fazer mais sentido para alunos com dificuldades, o desenvolvimento de competências de autonomia, criatividade e confiança.

A terceira, “*Se pudesse definir o benefício que um DAC pode trazer para a aprendizagem dos alunos, numa palavra, qual seria?*” as respostas obtidas foram: motivação, inovação e autonomia. É curioso notar que “*motivação*” foi também uma palavra muito presente na análise dos resultados das respostas dos alunos e “*autonomia*” integra a problemática em estudo durante a implementação.

Na quarta e última, “*Indique três competências que o trabalho com um DAC pode desenvolver nos alunos.*” as respostas obtidas foram: autonomia, responsabilidade, criatividade, confiança, curiosidade, sendo a autonomia, a criatividade e a confiança as

palavras repetidas. Mais uma vez, é importante notar que criatividade foi também algo referido recorrentemente pelos alunos e a confiança foi possível de observar que foi sendo desenvolvida ao longo do processo.

3.5. Conclusão

Serão apresentados, em primeiro lugar, os constrangimentos no desenvolvimento do estudo e, de seguida, as conclusões.

Este estudo conheceu alguns constrangimentos desde a sua fase inicial, que influenciaram em grande escala o seu normal desenvolvimento. O primeiro e principal, na minha ótica, foi a alteração de PC.

A mudança de PC, no final do período de observação, trouxe bastante instabilidade ao funcionamento da PES e à turma. A turma era acompanhada pela PC desde o 1.º ano, o que fazia com que conhecesse bem a turma, nomeadamente a nível de dinâmicas de trabalho e comportamento. Estas dimensões não nos foram passadas, o que fez com que o conhecimento da turma se cingisse apenas ao observado durante o período de observação, e que grande parte do período de implementação fosse passado a “testar” estratégias de trabalho com a turma, tentando perceber qual funcionava melhor, para que depois se pudesse aplicar o estudo, enquadrando também nos conteúdos que estavam previstos lecionar. Para além disto, ao longo da intervenção, houve uma pressão para cumprir os conteúdos e acelerar a sua lecionação, para cumprir o plano inicial, o que também afetava a aplicação do estudo.

Ainda, a instituição cooperante realiza bastantes atividades que envolvem a família, muitas delas associadas a momentos da vida e valores cristãos. Durante a implementação, o período de lecionação ficou bastante afetado por algumas dinâmicas deste tipo, como o aniversário do colégio, a celebração do Dia Mundial da Dança, o Dia da Mãe, o 13 de maio (aparição de Nossa Senhora de Fátima na Cova da Iria), a apresentação às famílias de um livro realizado pelos alunos do 3.º ano e, por último, a apresentação de uma peça de teatro. As atividades referidas aconteciam em período de aulas, gastando-se quase sempre uma manhã com as atividades. Ainda, a peça de teatro necessitou de tempo de ensaio, também esse retirado ao tempo letivo. No final, um bom

conjunto de horas foi despendido, tendo o tempo de implementação e aplicação do estudo ficado bastante reduzido. É claro que não foi tempo totalmente perdido, pois contribuiu para a nossa formação e faz parte da dinâmica escolar, e até foi importante vivenciá-lo, pois permitiu uma aproximação aos encarregados de educação da turma. Contudo, esta sobrecarga de atividades paralelas é de assinalar como tendo sido impeditiva da concretização plena do estudo.

Para além disto, as professoras de 3.º ano acordavam entre elas uma planificação de conteúdos a lecionar mensalmente. Visto que esse plano estava já pré-definido até ao final do ano letivo, não foi possível fazer grandes sugestões de temas, apenas adaptar o PI e o estudo a essa realidade. Mesmo assim, a PC mostrou interesse em saber a temática do estudo. O facto de a temática central escolhida ter sido o património, que já tinha sido abordado pela turma, foi uma desvantagem logo à partida. Ainda, e tal como foi mencionado anteriormente, a ideia inicial do estudo seria articular as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, usando como recurso o património, no caso a freguesia de Campolide, fazendo um estudo alargado da mesma, partindo do que já tinham explorado a partir do DAC “*Campolide chama por ti*”. Esta proposta foi apresentada à PC, mas vetada pelo facto de esse DAC estar a terminar e de esses conteúdos não poderem ser retomados. Aqui, permito-me supor que a abertura que a flexibilidade curricular requer, e que é de certa forma pedida a um PC, não foi mostrada na sua totalidade.

Esta “invalidação” inicial do estudo, e o facto de não se poder lecionar outros conteúdos para além dos que já estavam definidos, criou a necessidade de o estudo ser adaptado a estes novos contextos. Isto fez-me ponderar sobre a possibilidade de trabalhar lado a lado com o novo DAC que a turma iria iniciar: a articulação entre AV, TIC e Matemática, tendo como foco as simetrias. Como este era um conteúdo de matemática que deveria ser lecionado durante a implementação, pareceu ser algo exequível. Por isso, estabeleceu-se a problemática - *De que forma a flexibilidade curricular, a partir dos Domínios de Autonomia Curricular e do património, influencia a aprendizagem dos alunos do 1.º CEB?* –, cujo objetivo geral era: *Compreender o contributo da articulação entre flexibilidade curricular e património para a aprendizagem num contexto de sala de aula do 1.º CEB.*

Seria de esperar que o estudo abarcasse os conceitos fundamentais desta problemática: flexibilidade curricular, DAC, património e aprendizagem. Infelizmente, tal não se verificou. O estudo ficou aquém do expectável quanto ao uso do património como ferramenta a favor do DAC e da flexibilidade curricular, o que comprometeu as aprendizagens dos alunos e a recolha de dados para este estudo. Assim, pode-se afirmar que o objetivo “*Identificar aprendizagens significativas nos alunos, a partir de atividades de FC e com recurso ao património*” não foi cumprido. No entanto, algumas das atividades que foram aplicadas, como o “*Brainstorm – Património*” e a visita de estudo ao Museu da Fundação Calouste Gulbenkian foram as que mais se aproximaram deste objetivo, se nos referirmos ao património cultural. Estas atividades mobilizavam algum património, ou permitiam o contacto com este.

No caso da visita de estudo, os alunos contactaram com património cultural artístico, de diferentes países e épocas, mas não foi feita nenhuma sistematização da visita nem enquadramento do museu ou das obras – apenas se usaram as obras para verificar a aplicação de conhecimentos sobre as simetrias. De facto, este enquadramento poderia ter sido feito e usado para o estudo, mas não foi possível por falta de tempo. Por não ter sido uma atividade planificada pelas estagiárias, não foi considerada para o questionário final de avaliação da implementação, por isso, não foi possível reunir dados que permitisse analisar a opinião dos alunos quanto à atividade. Ainda, não foi feito nenhum registo de observação, o que também não permitiu a recolha de dados concretos sobre a atividade.

A atividade de *brainstorm* havia sido pensada, mas para primeira atividade, com o objetivo de tentar perceber as conceções dos alunos quanto ao património. No entanto, tal não foi possível, pelos motivos já referidos anteriormente. Assim, realizou-se no final como tentativa de sistematização. De forma a que os dados recolhidos fossem mais concretos e objetivos, poderia ter realizado uma gravação da atividade para poder ter acesso às explicações dos alunos. Importa referir que esta atividade não foi realizada pela totalidade da turma, por isso, no final da mesma, poder-se-ia ter aplicado um pequeno questionário para ter uma avaliação de quem realizou a atividade.

Importa referir, ainda, que a atividade “*Bilhete de identidade – monumento*”, também articula o património com o Português, na interpretação de textos informativos,

e que poderia ser vista também como uma atividade introdutória a um estudo mais profundo de cada monumento.

Ainda como fragilidades do estudo, para além das que foram sendo referidas anteriormente, o questionário realizado aos professores não abordava o tema central da problemática – o património. Isto demonstra uma falha no estudo, e na recolha de dados, por isso, a interpretação destes questionários concorreu apenas para a análise dos dados quanto ao seguinte objetivo do estudo: “*Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos docentes/agentes educativos.*”. Mesmo assim, pela análise das respostas dos professores aos questionários, foi possível perceber que esses consideram que a flexibilidade e a articulação curricular são bons promotores das aprendizagens nos alunos. Para além disso, é a ambas que recorrem para motivar os alunos e para aplicarem alguma diferenciação pedagógica em sala de aula.

Quanto ao objetivo “*Conhecer a importância da flexibilidade na aprendizagem dos alunos, na perspetiva dos alunos*”, este também não foi conseguido na sua totalidade. Os alunos não foram questionados diretamente sobre esta articulação. No entanto, é curioso que alguns acabaram por referi-la nos questionários, ao dizerem que aprender com arte ajuda a compreender as “coisas”. Alguns alunos deram algum *feedback* direto nalgumas atividades, mas como não foi registado, não pôde ser tido em conta, evidenciando-se a fragilidade da falta de registo de observação direta.

Posto isto, considero que o estudo ficou também aquém das minhas próprias expectativas e das minhas motivações e capacidades para desenvolvê-lo. De uma maneira objetiva, e sem descurar o trabalho que realizei, acredito que este estudo pudesse ser considerado quase como uma espécie de estudo de caso, relativo ao contexto de 1.º CEB, ou pudesse ser visto quase como um diagnóstico de um estudo posterior. Ainda, atividades como a do *brainstorm* e a visita de estudo poderiam ter tido uma exploração posterior mais alargada, não fossem a limitação de tempo e a necessidade de se avançar conteúdos dois impedimentos para essa aplicação. Acredito que, no mesmo contexto de PES, mas sem os constrangimentos, o estudo tivesse decorrido de uma forma mais harmoniosa e completa, a nível qualitativo, a partir do qual se pudessem de facto tirar dados e conclusões mais concretas e que permitissem de facto responder à problemática e aos objetivos definidos.

Uma das fragilidades do estudo está logo presente no título, pois o património aparece como que “envergonhado” ao longo do estudo. Por isso, considero que talvez uma reformulação do título, da problemática e dos objetivos, pudesse ter sido uma forma de “reaproveitar” o presente estudo.

O cansaço de toda a prática da PES, a quantidade de trabalho que é necessário realizar durante esse período e o facto de ser trabalhadora-estudante, podem também ter sido outros constrangimentos a influenciar o estudo ou a sua planificação. O facto de estar focada em querer usar o património, pode também ter funcionado como auto-constrangimento, pois pode ter-me impossibilitado de ver outros caminhos possíveis, tendo em conta todo o contexto.

Contudo, dei o melhor possível, dadas as circunstâncias. É com alguma pena que numa fase final da execução do estudo me deparo com o facto de o ponto de ligação, o património, não existir na plenitude que pretendia. A fase de trabalho já estava na reta final, quando me apercebi deste aspeto, o que impossibilitou uma mudança mais abrangente no estudo. Também seria impossível voltar a recolher dados no contexto de estudo, pois o período de estágio já havia terminado. No entanto, é algo que ficará comigo para a futura prática docente: recorrer ao património para promover aprendizagens que articulem diferentes áreas do saber, e permitam aos alunos trabalhar as suas competências científicas, por forma a adquirirem um olhar mais crítico e informado sobre o mundo que os rodeia, sabendo tirar partido dele e sabendo interpretá-lo e vivenciá-lo.

4. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A presente reflexão incide sobre o término de um processo de formação levado a cabo durante o último ano letivo, durante o qual a Prática de Ensino Supervisionada (PES) incidiu sobre o 1.º e 2.º CEB. A PES representa o início da preparação para a prática docente, proporcionando aos alunos o contacto com diferentes realidades educativas e toda a sua dinâmica pedagógica e organizativa (Dias & Tempera, 2023). Este momento formativo permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura em Educação Básica, num contexto real sob o qual se age, tendo por base um Projeto de Intervenção (PI) que pode, ou não, ser cumprido na sua totalidade. No presente caso, os PI foram bastante desafiantes, principalmente pelos constrangimentos dos contextos onde foram aplicados. No entanto, acredito que estas dificuldades não sejam mais do que um reflexo real do que é a prática docente: ter de ajustar os seus objetivos à turma, ao contexto onde trabalha, bem como à equipa que o integra. Embora o processo da PES II tenha sido longo, cansativo e desgastante, foi bastante gratificante e reconheço as competências que desenvolvi – empatia, abertura, flexibilidade, lidar com o imprevisto, capacidade de ouvir e conhecimentos técnicos -, tendo em conta a variedade dos contextos por onde passei nas duas PES.

Relativamente ao processo investigativo que a PES requer, considero-o uma mais-valia para a prática docente, na medida em que o professor deve ser capaz de se adaptar às alterações das políticas educativas e das características dos alunos e do meio onde ensina. Ainda, considero que o processo investigativo promoveu, e é essencial por isso, uma capacidade autorreflexiva quanto à prática, que em cooperação com a investigação, pode trazer melhorias à prática pedagógica e uma consequente melhoria para o processo de aprendizagem dos alunos.

A definição da problemática e o delinear de um plano de ação, são passos importantes no processo investigativo, o qual vivenciei durante as PES e com o qual aprendi, principalmente a ser mais concreta e sucinta com o que pretendo estudar, tendo em conta o que observo num determinado contexto. É um momento de grande importância e altamente determinante do decurso do estudo. Se transposto para a sala de aula, na perspetiva do professor, poderá ser uma mais-valia para a sua ação, no sentido de conseguir observar e identificar na sua turma as suas fragilidades e potencialidades, identificando pontos onde pode focar a sua ação pedagógica e didática, no sentido do

desenvolvimento de competências, atitudes e aprendizagens. Ainda, pode ser algo também a desenvolver com os alunos, no sentido da promoção de uma aprendizagem mais autónoma e participativa, ajudando os alunos a definirem os seus temas de estudo, a forma como o querem estudar, dando-lhes sempre um papel ativo na tomada de decisões. Isto leva-me a referir algo que gostava de ter presenciado mais: o papel ativo dos alunos na tomada de decisões tanto quanto às suas aprendizagens, mas também quanto ao processo avaliativo do qual são alvo. Embora os dois contextos onde estive, tivessem patente nos seus PE essa autonomia, não a vi ser aplicada na prática, sendo os professores os decisores dos processos e momentos de avaliação. Gostava de ter vivenciado mais este aspeto, pois acredito que cada vez mais faz sentido, tendo em conta uma perspetiva construtivista, democrática e participativa da educação.

Outra característica que acredito ter desenvolvido com a PES, e que considero que vá ser deveras importante na minha prática futura, é a persistência, aliada à criatividade para tentar resolver problemas ou situações, tendo sempre em vista a aprendizagem e os interesses da criança.

Gostaria ainda de referir a alegria e a abertura com que ambas as turmas me receberam e estabeleceram laços afetivos comigo. É algo que me dá algum alento e motiva para a prática docente, trabalhar com crianças que são capazes de se dar, mostrar e entregar a quem se permite também estar com elas, ensinando-as não somente conteúdos, mas a serem uma melhor versão delas mesmas, contribuindo para a formação integral de um ser, que será um cidadão do mundo.

Finda esta jornada, não me considero ainda capaz de decidir qual dos ciclos pretendo assumir na minha prática docente, pois acredito que os dois têm potencial para se desenvolver um bom trabalho e considero que tenho alguma facilidade em me relacionar com os alunos dessas faixas etárias, e em dominar os conteúdos curriculares, é claro que uns com mais facilidade que outros, mas afinal, o estudo e a aprendizagem são uma constante na prática docente.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

1. Legislação

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I — N.º 237.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República*, I Série — N.º 29.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 129.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 129.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 79.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 148.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/94-2011-669549>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série — N.º 129.

Consultado em:

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª Série — N.º 128.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro. *Diário da República*, Série I-A - n.º 209/2001.

Consultado em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2001-72871514-72871615>

2. Estudos

- Afonso, M. M., (2008). *A educação científica no 1º ciclo do ensino básico – Das teorias às práticas*. Porto Editora.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico – Programa de formação contínua em matemática de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Callarisa Mas, J., Monfort, N. G., & Fernández, A. S. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 207-222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Canavarro, A. P. (Coord.), Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M. & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática - 3.º Ano*. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- [DGE] Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Artes Visuais*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- [DGE] Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 3.º Ano*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

- [DGE] Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Português – 3.º Ano*. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Dias, A. G., & Tempera, T. (2023). Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.25757/invep.v13i2.375>
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consultado em:
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha%207_Diversifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Processos%20de%20Recolha%20de%20Informa%C3%A7%C3%A3o%2028Fundamentos%29.pdf
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1739>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor Ed.
- Fumagalli, L. (1998). O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In Weissmann (Org.), *Didática das Ciências Naturais*. (pp. 13-27). ArtMed.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, S. & Faria, C. (2011). *Ensinar ciências, aprender ciências – O contributo do projeto PARSEL para tornar a ciência mais relevante para os alunos*. Porto Editora.

- Gil, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (19), 43-54.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, (10), 123-144.
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.
- Hortas, M. J., Dias, A. G. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores da ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.). *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O; Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20 (44), 36-51. Consultado em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Leal, F. M. (2011). Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. Consultado em:
[1308191657 ARQUIVO EDUCACAOHISTORICAEASCONTRIBUICOESD EJORN RUSENFERNANDALEAL.pdf \(anpuh.org\)](https://arquivo.educacaohistoricaeascontribuicoesd.ejornrusenfernandaleal.pdf)
- Leite, T. (2018). O Ensino das áreas curriculares no 1º ciclo. Veiga, F.H. (Coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 415-447). Climepsi. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8058>
- Leite, T. & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In Dias, A., Loureiro, C. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - um guia prático para o professor*. Lidel.
- López, J. M. C., González, M. P. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *Revista de Investigación*

en Didáctica de las Ciencias Sociales, (8), 243-265.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.243>

- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída 28 da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Consultado em:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, (11), 77-98
- Palacios, L. L. & Giménez, J. E. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. In S. M. Puche, A. Escribano-Miralles & J. Díaz-Serranoa (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp. 89-100). Universidad de Murcia.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.
<https://hdl.handle.net/1822/19745>
- Pinto, H. (2017). A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. *Educar em Revista*, (63), 205-220.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.48650>
- Pinto, H. (2022). A educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação* [Universidade de Campinas, Brasil], 43, (1-14). <https://doi.org/10.1590/ES.255379>
- Portús, P. M. O. (2016). El papel del patrimonio cultural en la didáctica de las ciencias sociales. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. (pp. 339-346). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Projeto Educativo 2022/2026. (2022). *Crianças Felizes*.

- Projeto Educativo 2023/2027. (2023). *A inclusão no centro da pluralidade do conhecimento*. Agrupamento de Escolas Arruda dos Vinhos. Consultado em: https://aearruda.pt/wp-content/uploads/2023/10/projeto-educativo_2023-2027-4out23.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, A. I. C. & Hortas, M. J. (2016). Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *TempuSpacium*, 83-103. <http://hdl.handle.net/10400.21/11798>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado em: https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12379676/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Silvestre, M. J. (2015). O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI?. *Revista Educação: Temas e Problemas*. (15), 3-16. Consultado em: <https://revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/87/137>
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smole, K. S., Diniz, M. I., Cavalcanti, C. T., Chica, C. H. & Milani, E. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas – habilidades básicas para aprender matemática*. Artmed.
- [SPCE] Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Solé, G. (2014). O património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da

Licenciatura de Educação Básica. In G. Solé. *Educação Patrimonial – Novos desafios pedagógicos*. (pp. 97-122). Centro de Investigação em Educação (CIED) - Instituto de Educação da Universidade do Minho. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/55631581.pdf>

Tenotti, C. F., Sirtoli & G. S., Silva, U. R. (2022). O espaço entre o museu e a escola: experiências poético-educativas suscitando reflexões acerca da instituição museológica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 12(2), 126–145. <https://doi.org/10.25757/invep.v12i2.326>

Toso, C. E. I., Callai, H. C. & Moraes, M. M. (2022). Proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais nos anos iniciais. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 169-188. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.169>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Questionário à Professora
Cooperante

| " | | " |

Questionário

O presente questionário tem como objetivo recolher informação junto da diretora Pedagógica, a nossa Professora Cooperante, sobre os domínios de intervenção do Professor Cooperante de 1º CEB, nomeadamente nos domínios pedagógico-curricular, administrativo-burocrático e ao nível relacional.

Desde já agradecemos a sua resposta e o tempo despendido para nos ajudar na recolha desta informação.

Ana Joaquim e Catarina Alves

1. Como caracteriza o papel do Professor Cooperante?

Na minha perspetiva, o professor cooperante deve ser um facilitador da integração dos professores estagiários nas dinâmicas e cultura da organização e um parceiro que, numa ótica de trabalho colaborativo, fornece pistas que orientam e potenciam a compreensão das diferentes dimensões da prática profissional.

2. Qual a importância de ser Professor Cooperante?

O professor cooperante é uma peça fundamental na integração dos professores estagiários na comunidade escolar. Pode e deve incentivar outras experiências, como a participação em reuniões de pais ou em conselhos de docentes, para não esgotar a experiência do estágio no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para além disso, é um parceiro crítico no desenvolvimento do projeto de intervenção, não só disponibilizando a informação necessária para a sua elaboração, como também acompanhando e refletindo sobre a sua execução, equacionando os problemas que se vão colocando na prática e procurando alternativas criativas e inovadoras.

3. Pode indicar três características que considere essenciais num Professor Cooperante, e porquê?

Abertura e capacidade de diálogo, porque me parece fundamental existir esta disponibilidade para debater e refletir de forma aberta e crítica sobre a experiência de ensino-aprendizagem em sala de aula

Flexibilidade, porque me parece importante escutar e compreender outras visões e tendências para que se crie, desta forma, uma rede de suporte a novas experiências que, depois de avaliadas, poderão incorporar a prática futura do professor estagiário (fugir do conceito, sempre fiz assim e funcionou)

Conhecimento científico e pedagógico, porque permite um feedback construtivo e uma reflexão crítica, fundamentais para a evolução dos professores (estagiários ou não).

4. Quais os objetivos que guiam/determinam a ação de um Professor Cooperante, no seu ponto de vista?

O objetivo nuclear da ação do professor cooperante, na minha ótica, é dotar os professores estagiários de todas as ferramentas que conduzam a uma melhoria constante da prática pedagógica. Promover a capacidade de reflexão; sublinhar a importância do trabalho colaborativo; fomentar a autoaprendizagem ao longo da vida; motivar a crescente autonomia nas decisões inerentes à gestão da turma; no fundo, acreditar que a sua ação pode ser um contributo significativo para a melhoria global do ensino.

5. Como caracteriza a relação entre o Professor Cooperante e as alunas estagiárias?

Mais do que tudo deve ser uma relação que permita ao professor estagiário sentir-se confortável para experimentar diferentes metodologias e dinâmicas, recursos e materiais, explorando novos caminhos na aprendizagem com os alunos. Deve ser uma relação assente na confiança e segurança de que existirá sempre um feedback atempado que permita reequacionar estratégias de menor sucesso e potenciar outras que se

mostraram adequadas à realidade da turma. Deve ser uma relação aberta e franca que permita o debate de ideias e a reflexão sobre as mesmas, sem receio de classificações ou rótulos.

6. Quais as funções pedagógico-curriculares de um Professor Cooperante?

Apoiar a elaboração das planificações, validar a sua adequação ao Projeto educativo da Escola, ao perfil do aluno (no caso específico o Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias) e às especificidades da turma em questão, minimizar o desvio ao currículo, apoiar a diferenciação pedagógica, motivar a interdisciplinaridade, incentivar o recursos a metodologias ativas e significativas, garantir a avaliação formativa dos alunos, monitorizar o acesso de todos os alunos ao currículo.

7. Quais as funções administrativo-burocráticas de um Professor Cooperante?

Disponibilizar toda a informação de suporte à elaboração do projeto de intervenção, garantir o acesso a plataformas de comunicação e equipamentos informáticos, incluir os professores estagiários nos fluxos de comunicação da escola, possibilitar reuniões com equipas de suporte (EMAEI, por exemplo), possibilitar a participação em reuniões de pais e encarregados de educação, conselho geral de docentes ou outros eventos significativos para a cultura da instituição, monitorizar a assiduidade, cumprir os restantes procedimentos propostos pela ESE Lisboa.

1. Como caracteriza a sua experiência enquanto Professora Cooperante?

Não se pode considerar que tenha sido uma experiência como professora cooperante, mas foi um desafio que me “obrigou” a ver o grupo através de outros olhos e a encontrar espaços de reflexão crítica e de procura de soluções, e de caminhos, que permitissem um processo positivo para alunos e professoras estagiárias. Foi um desafio

encontrar o equilíbrio entre a observação do decurso da aula e a intervenção na mesma, sobretudo em momentos de menor regulação de comportamento por parte de alguns alunos. Não vejo o professor cooperante como alguém que cede a turma a outro professor, neste caso estagiário, e se demite de qualquer intervenção; ainda assim, acredito que essa intervenção deve ser doseada, quando no direto com os alunos, e sobretudo centrada na reflexão conjunta da prática. Ou seja, mais do que intervir em aula, registar e avaliar em conjunto, de forma a permitir planificar e operacionalizar as atividades de sala de aula cada vez com mais autonomia e segurança.

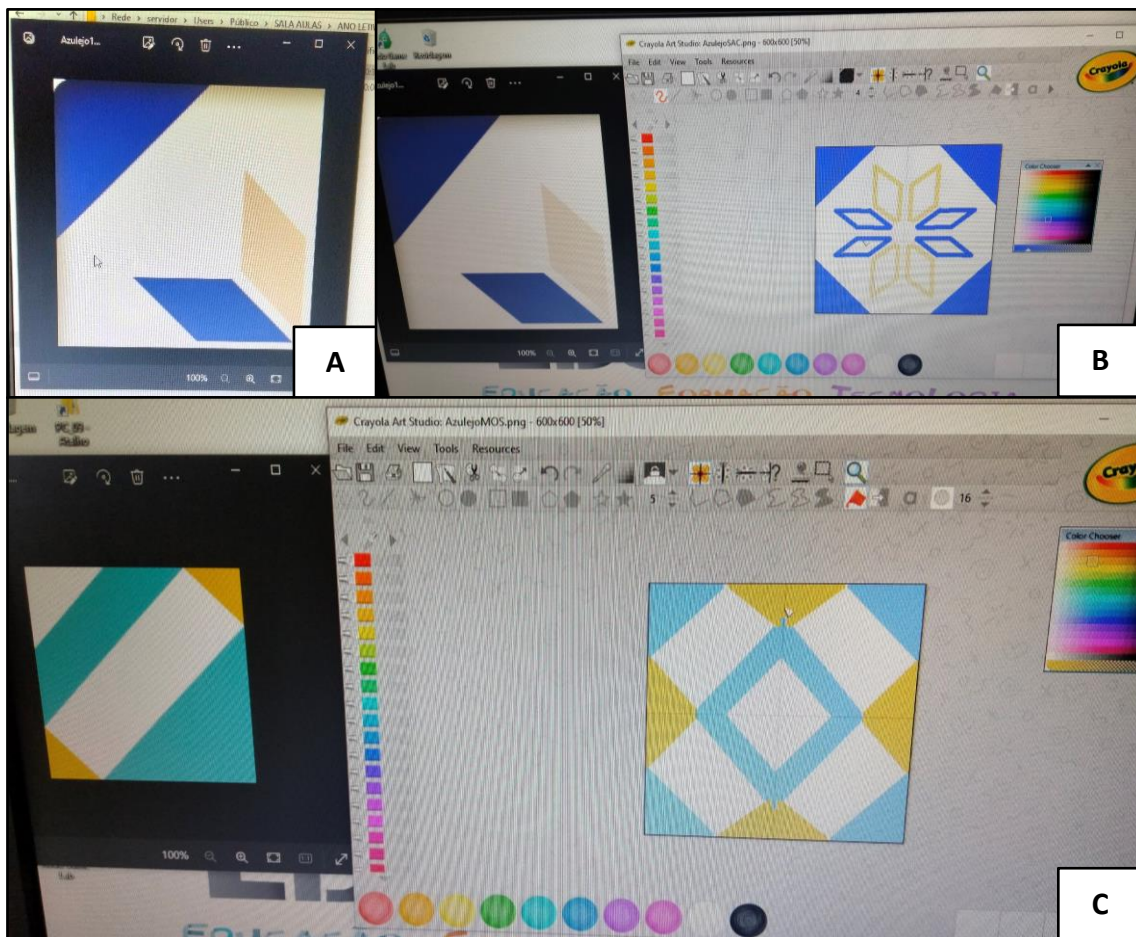
Foi muito gratificante partilhar conquistas e sucessos, fruto de processos de reflexão que conduziram a dinâmicas mais centradas no aluno e, por isso, muito mais significativas.

ANEXO B
Registos fotográficos da
atividade de TIC

| | " | | " |

Figura 1

Registos fotográficos da atividade realizada em TIC: A – Figura de repetição; B – Azulejo final com a rotação da figura de repetição; C – Figura de repetição e azulejo final com a rotação dessa figura.



Nota: Fonte própria.

ANEXO C
Planificação das
Atividades

| | " | | " |

Tabela 6

Planificação da atividade “Caça à simetria”.

Atividade – “Caça à simetria”				
Área Curricular	Objetivos Gerais			
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir simetrias de rotação. • Identificar simetrias de reflexão e rotação no meio local. 			
Objetivos específicos	Descrição das atividades	Recursos	Indicadores	Instrumentos de avaliação
<p>1. Identificar simetrias de rotação no meio local.</p> <p>2. Identificar numa figura a unidade básica de rotação.</p> <p>3. Reproduzir simetrias de rotação.</p>	<p>Introdução da proposta</p> <p>- Será feita uma pequena revisão sobre o que se tem vindo a trabalhar sobre simetrias até agora, nomeadamente a definição de simetria de reflexão e de rotação.</p> <p>- Os alunos serão divididos em dois grupos, selecionados pela estagiária.</p> <p>- Cada grupo irá começar por uma atividade diferente, e depois trocam. Uma atividade será realizada na sala, a outra no espaço exterior do externato (recreio e corredores).</p> <p>- Cada grupo terá uma estagiária a acompanhar e a realizar a atividade com os alunos, e cada grupo realizará a atividade num dos tempos da aula.</p> <p>Resolução da proposta</p> <p><u>1ª tarefa – Caça à simetria</u></p> <p>- A estagiária irá introduzir a tarefa, explicando que, no nosso dia-a-dia estamos rodeados por objetos ou imagens que têm simetrias.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Folhas brancas</p> <p>- Papel vegetal cortado em triângulos</p> <p>- Cartão</p> <p>- Pioneses</p>	<p>1.1. Identificar simetrias de rotação no meio local.</p> <p>2.1. Identificar numa figura a unidade básica de rotação.</p> <p>3.1. Reproduzir simetrias de rotação.</p>	<p>Produções dos alunos</p>

<p>4. Identificar simetrias de reflexão no meio local.</p>	<p>- Vamos andar pelo colégio e encontrar simetrias. Neste aspeto, o externato tem bastantes exemplos: painéis de azulejos, pavimento, fachadas, material do recreio, grade do lado, etc.</p> <p>- Os alunos terão um conjunto de folhas onde têm indicações do que fazer a apontar, nomeadamente: onde terão de registar sob a forma de desenho as simetrias que encontraram. Devem também indicar o local onde a encontraram e se a simetria é de reflexão ou rotação.</p> <p><u>2ª tarefa:</u></p> <p>a) <u>Construção de simetrias de rotação</u></p> <p>- Será entregue aos alunos um círculo dividido em oito partes iguais.</p> <p>- Os alunos serão questionados sobre quantas partes tem aquele círculo e o que representa cada uma delas (fazendo-se uma breve revisão do conceito de fração, sendo que cada parte desse círculo corresponderá a $1/8$, que por sua vez corresponde à unidade de repetição).</p> <p>- Para além disso, serão questionados sobre o ângulo de rotação que corresponde esse $1/8$ (terão de dividir 360° por $8 = 45^\circ$).</p> <p>- Terão um pedaço de papel vegetal que representa $1/8$ do círculo. Nesse pedaço devem desenhar um pequeno padrão à escolha. Depois, virar a folha de papel vegetal ao contrário e passar de novo com o lápis de carvão no desenho (para poderem fazer a cópia depois).</p> <p>- Num cartão quadrado, vão colocar no centro o círculo por preencher, a folha de papel vegetal já com o padrão, e prender as duas folhas ao cartão com um piónés, no centro do círculo (o que irá corresponder ao centro de rotação).</p>		<p>4.1. Identificar simetrias de reflexão no meio local.</p>	
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Deverão fazer o decalque/cópia do seu padrão, em cada pedaço do círculo, rodando sempre o papel vegetal, até que o círculo fique todo preenchido com o padrão, obtendo-se uma mandala. - Cada mandala será colorida, identificada no verso, e depois fixada na sala ou no corredor, à entrada da sala. <p><i>b) Construção de simetrias de reflexão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão realizar um borrão simétrico – dobram uma folha A4 de papel cavalinho ao meio, vincando bem (este vinco será o nosso eixo de simetria de reflexão). - No centro, no vinco, irão colocar algumas gotas de guache (máximo 3 cores à escolha). - Em seguida, dobram de novo a folha e, com a ajuda de uma régua, irão arrastar essas gotas de guache, espalhando-as pela folha. - Por último, irão abrir a folha e observar que o que obtiveram é uma imagem com um eixo de simetria de reflexão. - Os trabalhos serão expostos na sala ou no corredor à porta da sala da turma. <p>Quando os dois turnos realizarem as tarefas, voltarão à sala e será feita uma pequena discussão sobre as simetrias encontradas na escola, pois podem não encontrar as mesmas.</p> <p><i>[nota: se possível, quando forem andar pelo colégio, a estagiária poderá fotografar as simetrias que os alunos indicam, para serem usadas na discussão, de forma a todos os alunos poderem verificar a existência de simetrias ou não.]</i></p>			
--	--	--	--	--

Tabela 7

Planificação da atividade “Rios de Portugal”.

Atividade “Rios de Portugal”				
Área Curricular	Objetivos Gerais			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as várias formas de recursos hídricos (cursos de água, oceano, lagos, lagoas, etc.). • Distinguir as várias formas de recursos hídricos do meio local, localizando-os em plantas ou mapas de grande escala. 			
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. • Sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido. • Compreensão de textos através de atividades que impliquem: mobilizar experiências e saberes interdisciplinares; localizar informação explícita; extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas; inferir, deduzir informação a partir do texto. 			
Objetivos específicos	Descrição das atividades	Recursos	Indicadores	Instrumentos de avaliação
<p>1. Reconhecer e nomear as cinco principais formas de recursos hídricos.</p> <p>2. Enunciar características de cada recurso hídrico.</p>	<p>Introdução da proposta</p> <p>- A estagiária questiona a turma “<i>O que será que ocupa mais espaço na Terra? Os continentes ou os oceanos?</i>”.</p> <p>- Após os alunos darem a sua opinião, será concluído que os oceanos ocupam a maior parte da superfície terrestre, correspondendo a cerca de 71%, enquanto os continentes ocupam 29%. Ou seja, mais de metade do nosso planeta é composto por água.</p> <p>- É lançada a questão: “<i>Lembram-se na semana passada, termos visto um vídeo sobre o relevo e ser referido que Portugal eram um país rico em recursos hídricos? Então o que será que são recursos hídricos?</i>”.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Recurso “<i>Janelas dos rios de Portugal</i>”</p> <p>- Pesquisas sobre rios de Portugal</p>	<p>1.1. Reconhece e nomeia as cinco principais formas de recursos hídricos.</p> <p>2.1. Enuncia algumas características</p>	<p>Produções dos alunos</p>

<p>3. Reconhecer a diferença entre oceano e mar.</p> <p>4. Reconhecer a diferença entre lago e lagoa.</p> <p>5. Seleção de informação relevante de um texto.</p> <p>6. Construção de sentido, a partir de um texto informativo.</p>	<p>- Após os alunos partilharem as suas ideias, é referido que os recursos hídricos são as águas superficiais ou subterrâneas, que se encontram à disposição do Homem.</p> <p>- A estagiária questiona: “<i>Quais os exemplos de recursos hídricos que existem? E quais podemos encontrar em Portugal?</i>”. Espera-se que os alunos refiram como exemplos os oceanos, rios, lagos, lagoas e ribeiras, e que em Portugal podemos encontrar todos estes.</p> <p>- De modo que os alunos possam compreender as diferenças e características existentes entre cada tipo de recurso hídrico, será dada continuação ao vídeo da plataforma <i>Leya</i>.</p> <p>- No final do vídeo, é pedido aos alunos que refiram quais os vários tipos de recursos hídricos que apareceram no vídeo e que, em conjunto, criem uma definição para cada um. As respostas dadas pelos alunos, serão escritas num <i>Word</i> e projetadas no quadro, para que todos possam ver.</p> <p>- Os alunos serão confrontados com as suas definições e com as do resumo seguinte.</p> <div data-bbox="546 906 1319 1173" data-label="Diagram"> <pre> graph LR RH[Recursos hídricos] --- O[Oceano] RH --- R[Rio] RH --- Ri[Ribeira] RH --- L[Lago] RH --- La[Lagoa] O --- ODef[Grande massa de água salgada.] R --- RDef[Grande curso de água doce.] Ri --- RiDef[Rio de pequeno caudal e de pequeno curso.] L --- LDef[Grande extensão de água cercada de terra.] La --- LaDef[Lago de pequenas dimensões.] </pre> </div> <p>- Deverão copiar as definições do resumo para o caderno diário. As definições que os alunos deram, serão impressas e coladas no respetivo local, no seguinte poster, que será fixado na sala de aula:</p>		<p>de cada recurso hídrico.</p> <p>3.1. Reconhece a diferença entre oceano e mar.</p> <p>4.1. Reconhece a diferença entre lago e lagoa.</p> <p>5.1. Seleciona informação relevante de um texto.</p> <p>6.1. Constrói sentido, a partir de um texto informativo.</p>	
---	---	--	---	--



[Nota: ou as definições construídas em turma, podem depois ser impressas e coladas no caderno, para que todos fiquem com esse registo e não se perca tanto tempo na aula com a cópia]

- Referir-se-á que em Portugal existem muitos rios, uns totalmente portugueses e outros internacionais. Ou seja, têm origem fora de país, como, por exemplo, o rio Tejo que nasce em Espanha. Importa referir que, independentemente da sua nascente, todos os rios são importantes para a vida das populações e para o meio local.
- A estagiária lança a questão: “Alguém consegue dar exemplos de rios portugueses?”. Espera-se que os alunos refiram, pelo menos, os nomes dos cinco principais rios portugueses – Tejo, Douro, Guadiana, Mondego e Sado.
- A estagiária aponta no quadro o nome dos rios ditos pelos alunos.

	<p>Resolução da proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Irão formar-se 4 grupos de 3 alunos e um grupo de 4. - Será explicado que cada grupo irá trabalhar um rio de Portugal. - Cada grupo terá um conjunto de recursos, pesquisados previamente pelas estagiárias. - Cada conjunto de informação é referente a um rio. - Cada grupo deverá trabalhar essa informação sobre o rio, selecionando a informação relevante e algumas curiosidades sobre cada rio. - Num momento posterior, essa informação será apresentada à turma, oralmente, e cada aluno deverá preencher a folha das “<i>Janelas dos rios de Portugal</i>” com a informação respetiva em cada espaço. - Os alunos que apresentam um rio podem levar o seu recurso/janela preenchido com a informação do seu rio, e ler para os colegas, acrescentando a informação “extra” que encontraram e acharam relevante partilhar com a turma. - Todos os grupos apresentam um rio e todos os alunos registam e ficam com a síntese no seu caderno, nesse recurso. - Depois de preencherem a informação no recurso, deverão colá-lo no caderno diário. 			
--	---	--	--	--

Tabela 8

Planificação atividade “Relevo e recursos hídricos”.

Atividade “Rios de Portugal”				
Área Curricular	Objetivos Gerais			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as várias formas de recursos hídricos (cursos de água, oceano, lagos, lagoas, etc.). • Distinguir as várias formas de recursos hídricos do meio local, localizando-os em plantas ou mapas de grande escala. 			
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a técnica de modelagem com plasticina. • Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (plasticina) adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. 			
Objetivos específicos	Descrição das atividades	Recursos	Indicadores	Instrumentos de avaliação
1. Identificar as diferentes formas de relevo. 2. Caracterizar as diferentes formas de relevo. 3. Identificar os principais	<p>Introdução da proposta</p> <p>- A turma será dividida em dois grupos – um ficará na sala a trabalhar jogos matemáticos com uma das estagiárias (que estará a recolher dados para a sua tese) e outro estará no laboratório a trabalhar Estudo do Meio – recursos hídricos e relevo.</p> <p>- As regras de funcionamento da atividade serão discutidas com os alunos: irão trabalhar no laboratório e, por ser um local com bastante material, teremos de ter cuidados extra a trabalhar e teremos de estar mais focados nas atividades, para a podermos executar com sucesso.</p> <p>- Quando uma das atividades terminar, os grupos irão trocar de atividade. (tempo estipulado é cerca de 40 minutos).</p> <p style="text-align: center;"><i>Laboratório – Relevo e recursos hídricos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Plasticina azul, verde, laranja, amarela e castanha. - Guião de exploração. 	1.1. Identifica as diferentes formas de relevo. 2.1. Caracteriza as diferentes formas de relevo. 3.1. Identifica os principais	Produções dos alunos

<p>recursos hídricos.</p> <p>4. Relacionar as formas de relevo com a presença de recursos hídricos.</p> <p>5. Relacionar o relevo de um terreno com a sua inclinação.</p> <p>6. Integrar a técnica de modelagem com plasticina.</p> <p>7. Experimentar possibilidades expressivas</p>	<p>Introdução e resolução da proposta</p> <p>- No laboratório já irão estar preparados tabuleiros com o material que cada grupo deverá usar.</p> <p>- Esta metade da turma será dividida em 4 pares.</p> <p>- Cada grupo terá: um pedaço de plasticina das seguintes cores: verde, azul, castanho, amarelo e laranja.</p> <p>- Cada aluno terá um guião de exploração, onde existe uma definição simples de relevo. O guião é constituído por uma zona onde deverão fazer a sua identificação, completar a definição de relevo com os diferentes tipos de relevo que conhecem, indicar o tipo de relevo que vão trabalhar, fazer um esboço da sua construção e uma listagem de características desse tipo de relevo e outras curiosidades que tenham descoberto com a atividade.</p> <p>- Existirão cartões com o nome dos tipos de relevo.</p> <p>- Cada par tira um cartão, aleatoriamente, e deve tentar representar com a plasticina esse tipo de relevo.</p> <p>- Em seguida, deve apresentá-lo ao grupo, indicando características e, se possível, a definição.</p> <p>- No guião, será apontado um resumo das características indicadas pelos grupos, pela estagiária.</p> <p>- Os alunos serão questionados sobre de que forma poderíamos integrar os recursos hídricos nessas formas de relevo.</p> <p>- Para isso serão estimulados a usar a cor azul da plasticina para colocarem essa representação no seu modelo.</p>		<p>recursos hídricos.</p> <p>4.1. Relaciona as formas de relevo com a presença de recursos hídricos.</p> <p>5.1. Relaciona o relevo de um terreno com a sua inclinação.</p> <p>6.1. Integra a técnica de modelagem com plasticina.</p> <p>7.1. Experimenta possibilidades expressivas</p>	
---	---	--	---	--

<p>dos materiais (plasticina) adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p>	<p>- Terão de justificar ao grupo o porquê de o colocarem naquele local.</p>		<p>dos materiais (plasticina) adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p>	
---	--	--	---	--

Tabela 9

Planificação atividade “Bilhete de identidade - monumentos”.

Atividade “Bilhete de identidade - monumentos”				
Área Curricular	Objetivos Gerais			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer vestígios do passado local: construções, costumes e tradições. Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. 			
Português	<ul style="list-style-type: none"> Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido. Compreensão de textos através de atividades que impliquem: mobilizar experiências e saberes interdisciplinares; localizar informação explícita; extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas; inferir, deduzir informação a partir do texto. 			
Objetivos específicos	Descrição das atividades	Recursos	Indicadores	Instrumentos de avaliação
1. Reconhecer vestígios do passado local: construções, costumes e tradições. 2. Reconhecer e valorizar a diversidade de	Introdução e Resolução da proposta - A sessão será um trabalho por estações. Cada estação terá uma atividade que será realizada com e pelos alunos. - Será entregue a cada aluno uma lista de tarefas que terão de fazer, ao percorrerem as estações – sempre que terminem uma, deverão fazer um visto nessa atividade.	- Computador - - Projetor - Ficheiro com informações sobre monumentos - Lista de tarefas - Bilhete de identidade	1.1. Reconhece vestígios do passado local: - construções, costumes e tradições. 2.1. Reconhece e valoriza a	Produções dos alunos

<p>etnias e culturas existentes na sua comunidade.</p> <p>3. Seleção de informação relevante de um texto.</p> <p>4. Construção de sentido, a partir de um texto informativo.</p>	<div data-bbox="703 236 1093 667" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"> Lista de tarefas </p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p>Coloca um <input checked="" type="checkbox"/> nas atividades que conseguiste realizar.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"><input type="checkbox"/></td> <td>Jogos matemáticos</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Computadores – jogo multiplicação</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Quantificadores numerais</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Grupo nominal e grupo verbal</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Verbos</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Classe de palavras</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Medidas de proteção dos oceanos</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Monumentos – bilhetes de identidade</td> <td></td> </tr> </table> </div> <p>- Irão existir cinco estações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Jogos matemáticos de tabuleiro;</i> 2) <i>Jogo do Construtor;</i> 3) <i>Jogos de Português – gramática;</i> 4) <i>Texto informativo sobre monumentos;</i> 5) <i>Oceanos – Medidas de proteção;</i> <p>Texto informativo sobre monumentos</p> <p>- Na estação haverá um conjunto de textos informativos, previamente selecionados pela estagiária, sobre alguns monumentos portugueses.</p> <p>- Cada aluno deverá escolher um monumento e trabalhar sobre ele. Para isso deverá ler o texto, selecionar a informação mais importante/relevante e preencher o bilhete de identidade desse monumento.</p>	<input type="checkbox"/>	Jogos matemáticos		<input type="checkbox"/>	Computadores – jogo multiplicação		<input type="checkbox"/>	Quantificadores numerais		<input type="checkbox"/>	Grupo nominal e grupo verbal		<input type="checkbox"/>	Verbos		<input type="checkbox"/>	Classe de palavras		<input type="checkbox"/>	Medidas de proteção dos oceanos		<input type="checkbox"/>	Monumentos – bilhetes de identidade			<p>diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.</p> <p>3.1. Sintetiza informação, sob a forma de teia de conceitos.</p> <p>4.1. Discute assuntos e aspetos da cidadania.</p>	
<input type="checkbox"/>	Jogos matemáticos																											
<input type="checkbox"/>	Computadores – jogo multiplicação																											
<input type="checkbox"/>	Quantificadores numerais																											
<input type="checkbox"/>	Grupo nominal e grupo verbal																											
<input type="checkbox"/>	Verbos																											
<input type="checkbox"/>	Classe de palavras																											
<input type="checkbox"/>	Medidas de proteção dos oceanos																											
<input type="checkbox"/>	Monumentos – bilhetes de identidade																											

Tabela 10

Planificação atividade “Brainstorm – Património”.

Atividade “Brainstorm – Património”				
Área Curricular	Objetivos Gerais			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos. • Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. 			
Objetivos específicos	Descrição das atividades	Recursos	Indicadores	Instrumentos de avaliação
1. Reconhecer vestígios do passado local: construções, costumes e tradições.	<p>Nestas sessões, a turma será dividida ao meio: metade começa com a atividade do jogo do 24, e a outra com uma atividade de EM. No final do primeiro tempo, os grupos trocam.</p> <p>Ambas as atividades são de recolha de dados para a tese das duas estagiárias.</p> <p style="text-align: center;">Brainstorm – Património</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Cartolinas - Material riscador e de desenho 	<p>1.1. Reconhece vestígios do passado local: - construções, costumes e tradições.</p>	Produções dos alunos
2. Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Neste momento, o grupo será questionado sobre o que consideram ser património. O objetivo é criar-se uma teia, onde o tema central é o património. - Em conjunto, pretende-se chegar ao conceito de património, património cultural, natural, imaterial, nacional e mundial. - Numa cartolina, será escrito no centro património e, conforme a discussão 		<p>2.1. Reconhece e valoriza a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.</p>	
3. Partilhar diferentes pontos de vista.	<p>for ocorrendo, as ideias principais dos alunos serão registadas, em forma de teia de conceitos.</p>			

<p>4. Comentar os diferentes pontos de vista com recurso à argumentação.</p> <p>5. Sintetizar informação, sob a forma de teia de conceitos.</p> <p>6. Discutir assuntos e aspetos da cidadania.</p>	<p>- Os alunos serão questionados sobre o que poderá ser ou não património, se os nossos costumes são património, ou de que forma as tradições culturais e familiares de cada um poderão ou não ser património, de que forma o património pode ser mantido ao longo dos tempos, preservado, cuidado.</p> <p>- Ainda, que registos de património encontram no meio local, seja na freguesia onde residem, ou na freguesia da escola, ou mesmo na própria escola – será ela património? E se sim, de que tipo?</p> <p>- No final, alguns conceitos usados poderão ser ilustrados pelos alunos.</p> <p>- Se restar tempo, poder-se-á elaborar uma lista de cuidados a ter com o património, ou medidas que possamos tomar para o preservar e cuidar.</p>		<p>3.1. Partilha o seu ponto de vista.</p> <p>4.1. Comenta os diferentes pontos de vista, recorrendo à argumentação.</p> <p>5.1. Sintetiza informação, sob a forma de teia de conceitos.</p> <p>6.1. Discute assuntos e aspetos da cidadania.</p>	
---	---	--	---	--

ANEXO D
Questionário realizado
aos professores
| | " | | " |

Questionário - Importância do DAC

Na sequência do meu relatório final da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, cujo tema se relaciona com a Flexibilidade Curricular e o Património, envio este questionário para recolher dados sobre a opinião dos docentes sobre a Flexibilidade Curricular, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e a influência que estes têm, ou podem ter, na aprendizagem dos alunos.

Agradeço o tempo disponibilizado para o seu preenchimento, e que este seja feito com sinceridade.

Muito obrigada
Ana Joaquim

** Indicates required question*

1. Número de anos de serviço *

2. Ano que leciona (1º CEB) *

3. Qual a área curricular que leciona? *
- (Nota: caso seja docente de Educação Básica, basta indicar EB)*

Untitled Section

4. Todas as instituições de ensino onde trabalhou aplicavam a Flexibilidade Curricular? *

Mark only one oval.

Sim

Não

Esta secção pretende recolher dados sobre o significado e importância que atribui à Flexibilidade Curricular.

5. Se pudesse **definir** a Flexibilidade Curricular em **três palavras**, quais seriam? *

6. Indique **três potencialidades** da aplicação da Flexibilidade Curricular. *

7. Indique **três dificuldades** na aplicação da Flexibilidade Curricular. *

8. Se pudesse sugerir uma melhoria para o funcionamento/aplicação da Flexibilidade Curricular nas escolas, qual seria? *

Skip to question 9

Esta secção pretende recolher dados sobre a existência e aplicação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC).

9. Já participou nalgum DAC? *

Mark only one oval.

Sim

Não

10. Em quais das seguintes áreas curriculares realizou um DAC? *

Check all that apply.

	Estudo do Meio	Matemática	Português	Artes Visuais	TIC	Educação Física	Inglês	Música
Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes Visuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Se realizou algum DAC com alguma combinação de áreas não indicada anteriormente, por favor indique qual. *

12. Qual a combinação de áreas que considera **mais fácil** de trabalhar? Justifique. *

13. Qual a combinação de áreas que considera **mais difícil** de trabalhar? Justifique. *

14. Qual a combinação de áreas que considera trazer **mais benefícios para a aprendizagem** dos alunos? E porquê? *

15. Enumere **duas potencialidades** da aplicação de um DAC. *

16. Indique **três dificuldades** na aplicação de um DAC *

Untitled Section

17. Quanto à aplicação de um DAC numa turma, qual considera ser a **principal dificuldade**? *

18. Qual a importância que atribui ao DAC, quanto às aprendizagens dos alunos? *

19. Se pudesse definir o benefício que um DAC pode trazer para a aprendizagem dos alunos, **numa palavra**, qual seria? *

20. Indique **três competências** que o trabalho com um DAC pode desenvolver nos alunos. *

ANEXO E
Respostas do questionário
realizado aos professores

| | " | | " |

Número de anos de serviço

3 responses

27 anos

3

10

Ano que leciona (1º CEB)

3 responses

2ºano

2º ano

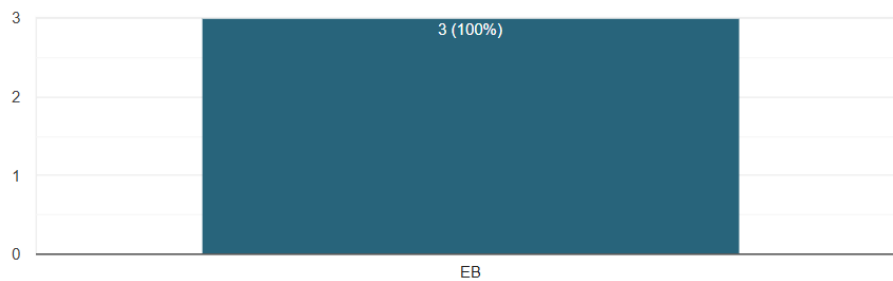
3.º ano

Qual a área curricular que leciona?

 Copy

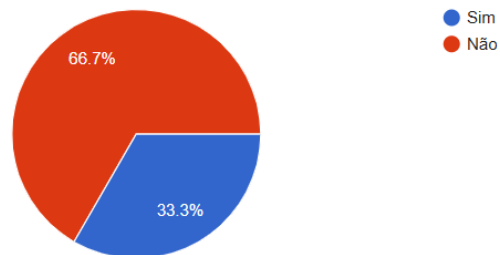
(Nota: caso seja docente de Educação Básica, basta indicar EB)

3 responses



Todas as instituições de ensino onde trabalhou aplicavam a Flexibilidade Curricular?

3 responses



Se pudesse **definir** a Flexibilidade Curricular em **três palavras**, quais seriam?

3 responses

interdisciplinaridade, desafio, grupo

Autonomia, necessidade, aprendizagem

Autonomia, diferenciação, adequação

Indique **três potencialidades** da aplicação da Flexibilidade Curricular.

3 responses

Adquirir um conhecimento mais vasto sobre os temas, interação entre a equipa, motivação dos alunos.

Maior autonomia, maior participação e melhor gestão de necessidades.

O facto de garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, a oportunidade de adequar a ação educativa às especificidades do aluno e à Escola e promover aprendizagens ativas e significativas.

Indique **três dificuldades** na aplicação da Flexibilidade Curricular.

3 responses

Tempo, sair da zona de conforto, preparação de aulas e materiais alusivos às mesmas. das aulas

Percepções dos docentes, resistência à mudança e dificuldades organizacionais.

O tempo, a pressão para cumprir os conteúdos programáticos estipulados para o ano letivo e a carga horária de trabalho "extra".

Se pudesse sugerir uma melhoria para o funcionamento/aplicação da Flexibilidade Curricular nas escolas, qual seria?

3 responses

Formações

Formação docente antes da implementação e transição gradual.

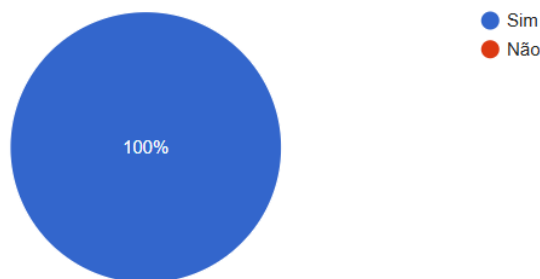
Reduzir os conteúdos programáticos.

Esta secção pretende recolher dados sobre a existência e aplicação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC).

Já participou nalgum DAC?

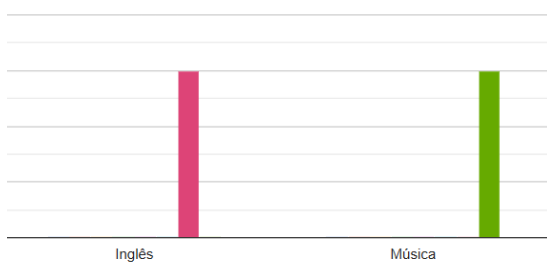
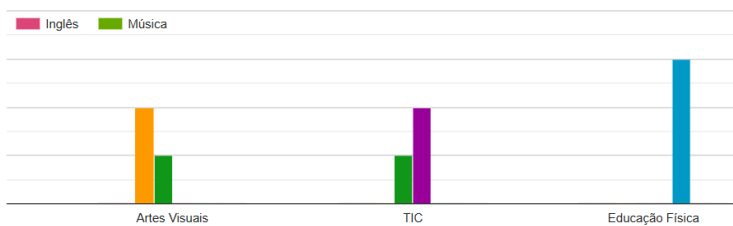
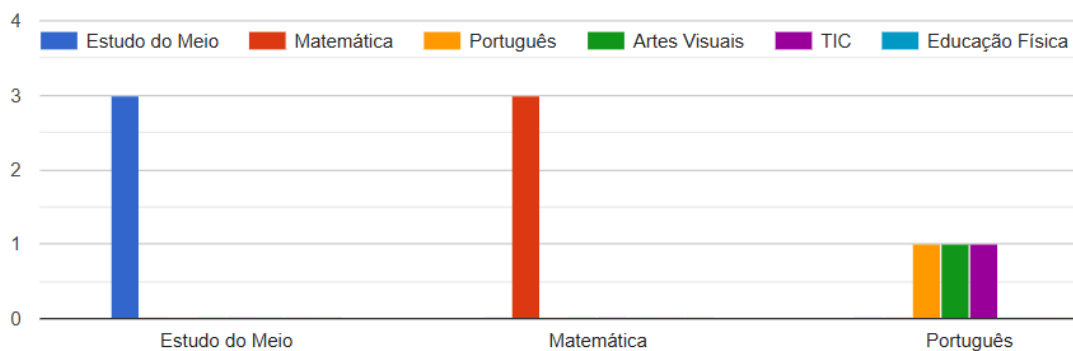
 Copy

3 responses



Em quais das seguintes áreas curriculares realizou um DAC?

 Cop



Se realizou algum DAC com alguma combinação de áreas não indicada anteriormente, por favor indique qual.

3 responses

Os Dac que realizei envolveram sempre outras áreas.

não se aplica

Não realizei.

Qual a combinação de áreas que considera **mais fácil** de trabalhar? Justifique.

3 responses

Matemática/Educ. Física/TIC Português/Artes Visuais

Estudo do Meio e Português. É relativamente fácil trabalhar uma temática de Estudo do Meio através da leitura e interpretação de texto, por exemplo.

Português e outra disciplina.

Qual a combinação de áreas que considera **mais difícil** de trabalhar? Justifique.

3 responses

Nenhuma

Música com Matemática. Não idealizo uma forma de trabalhar as duas numa mesma atividade.

Não acho que haja uma mais difícil, depende sempre dos conteúdos a explorar.

Qual a combinação de áreas que considera trazer **mais benefícios para a aprendizagem** dos alunos? E porquê?

3 responses

Todas

TIC e Matemática de forma a que as crianças possam olhar para a matemática de forma menos formal.

Cada uma tem a sua importância, no entanto o Português é para mim a que traz mais benefícios à aprendizagem. Primeiro por ser transversal, depois por a quantidade de coisas que podemos fazer.

Enumere **duas potencialidades** da aplicação de um DAC.

3 responses

Motivação e Trabalho em equipa

As crianças compreendem que as aprendizagens se aplicam a diferentes contextos e a possibilidade de uma melhor gestão de tempo.

O desenvolvimento de diferentes competências do perfil do aluno e a possibilidade de realizar inúmeras atividades que permitem a articulação do currículo.

Indique **três dificuldades** na aplicação de um DAC

3 responses

Tempo e elaboração de planificações

Desconhecimento das potencialidades por parte dos docentes, autoavaliação por parte dos alunos pode ser mais desafiante e questões de gestão de espaços.

A gestão do tempo, a avaliação e a pressão em cumprir os restantes conteúdos programáticos.

Quanto à aplicação de um DAC numa turma, qual considera ser a **principal dificuldade**?

3 responses

Tempo

Autoavaliação por parte dos alunos.

A diferença no ritmo de trabalho dos alunos

Qual a importância que atribui ao DAC, quanto às aprendizagens dos alunos?

3 responses

Variedade de conhecimentos

Inovação na sala de aula e a aprendizagem poderá fazer mais sentido para os alunos com dificuldades.

O desenvolvimento das diferentes competências do perfil do aluno: mais autonomia, criatividade, confiança.

Se pudesse definir o benefício que um DAC pode trazer para a aprendizagem dos alunos, **numa palavra**, qual seria?

3 responses

Motivação

inovação

Autonomia.

Indique **três competências** que o trabalho com um DAC pode desenvolver nos alunos.

3 responses

Autonomia, responsabilidade, criatividade

autonomia, confiança e curiosidade

Autonomia, criatividade, confiança.

ANEXO F
Respostas dos alunos aos
questionários de
avaliação da
implementação

| | ' ' | | ' ' |

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	7
	Jogos de português (computador)	X
	Texto poético – análise de poemas	9
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	5
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	4
	Simetrias – <i>Caça à simetria</i>	5
	Construção de simetrias de rotação	3
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	5
	Jogo (computador) – <i>"O Construtor"</i>	1
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	5
	Rios de Portugal	3
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	3
	Boletim de identificação – <i>Monumentos</i>	3
	<i>Brainstorming</i> – Património	4
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Jogo do 24 porque nos ajudou a praticar mais rápido.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Não porque acho que não precisamos de praticar isto.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?
Sim porque nos ajudou um bocado.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Não.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Acho que foram muito legais com os alunos com o [redacted] ☆ ☺ ☺

Obrigada por nos receberem!

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	4
	Jogos de português (computador)	4
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	5
	Simetrias – As letras do alfabeto	5
	Simetrias - Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	4
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevô Rápido: Desvendando Elevações	5
	Rios de Portugal	5
	Atividade Prática – Relevô e recursos hídricos	4
	Boletim de identificação - Monumentos	5
	Brainstorming – Património	5
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Eu gostei mais a do sabonete porque foi muito interessante porque não sabia como se fazia.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Porque tínhamos de pensar muito rápido e foi muito interessante.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Foi importante porque nós tínhamos de pensar sozinho para fazer pela biblioteca.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Eu acho que não porque estavam a fazer um ótimo trabalho.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Fizeram ótimas professoras e eu acho que não ser ótimas professoras.

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	4
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	5
	Simetrias – As letras do alfabeto	5
	Simetrias – Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – Jogo do 24	3
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevo Rápido: Desvendando Elevações	5
	Rios de Portugal	5
	Atividade Prática – Relevo e recursos hídricos	4
	Boletim de identificação - Monumentos	5
	Brainstorming – Património	5
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5 5 5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Os sabonetes eu adorei, pois que podemos levar para casa e usar.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Foi, porque nos ajuda a treinar a matemática e brincar.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Mais eu mesmo mas foi criativa com a plasticina.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Não adorei!!!

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Fazem umas professoras muito amigas e os jogos, aprender e muitas mais coisas espero que fiquem bem adores! Adorei estas conversas. São muito amigas!

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Tem de voltar!!

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	3
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	5
	Simetrias – As letras do alfabeto	4
	Simetrias – Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	3
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevo Rápido: Desvendando Elevações	5
	Rios de Portugal	5
	Atividade Prática – Relevo e recursos hídricos	5
	Boletim de identificação - Monumentos	5
	Brainstorming – Património	X
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Todas, porque todas são boas

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Sim foi importante, porque assim aprendemos de formas divertidas

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Sim foi importante, porque assim aprendemos de formas divertidas

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Não

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Eu adorei que as estagiárias tivessem cá porque são muito divertidas e acho que vão ser ótimas professoras!!

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	4
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	4
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	3
	Simetrias - <i>Caça à simetria</i>	5
	Construção de simetrias de rotação	3
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	4
	Jogo (computador) – <i>"O Construtor"</i>	3
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	4
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	5
	Boletim de identificação - <i>Monumentos</i>	4
	<i>Brainstorming</i> – Património	X
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

De fazer o sabonete porque ficou ficar com uma lembrança das

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Sim porque aprendemos

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Sim porque aprendemos.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Não

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Acho i que foram divertidas

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	3
	Jogos de português (computador)	4
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	3
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	4
	Simetrias - <i>Caça à simetria</i>	5
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	4
	Jogo (computador) – <i>“O Construtor”</i>	4
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	5
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	5
	Boletim de identificação - <i>Monumentas</i>	4
	<i>Brainstorming</i> – Património	X
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

gostei de tudo porque todas as atividades foram muito interessantes.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Eu acho que foi boa porque aprendemos mais um pouco da história.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Eu acho que foi porque foi muito criativa e muito divertida.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Eu gostei de todas as jogos e acho que foi importante.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

foram as melhores!!!!



Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	3
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	4
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	5
	Simetrias – As letras do alfabeto	5
	Simetrias - Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – Jogo da 24	3
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevo Rápido: Desvendando Elevações	4
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – Relevo e recursos hídricos	4
	Boletim de identificação - Monumentos	4
	Brainstorming – Património	X
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

O que gostei mais foi "Vamos fazer sabonetes" porque achii muito divertido e fixe.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Eu gostei muito porque podíamos treinar a matemática e foi muito divertido.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Eu gostei porque foi muito engraçado e divertido e criativos.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Eu não acho que haja algum comentário porque foram muito engraçadas e divertidas que houve.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Eu acho que foram muito criativas as estagiárias e divertidas.

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	4
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	5 5 5
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	4
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	5
	Simetrias – <i>Caça à simetria</i>	5
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	5
	Jogo (computador) – “O Construtor”	4
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	5
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	4
	Boletim de identificação - <i>Monumentos</i>	X
	<i>Brainstorming</i> – Património	X
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Eu gostei muito de fazer os sabonetes porque foi muito divertido

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Eu acho que foi muito interessante porque foi uma forma fixe de aprender.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Eu acho que foi importante porque trabalhamos em equipa.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Nada

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Eu acho que são ótimas professoras e não quero que se vão embora.

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queremos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	5
	Jogos de português (computador)	4
	Texto poético – análise de poemas	4
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	2
	Simetrias – As letras do alfabeto	4
	Simetrias - Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	2
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevô Rápido: Desvendando Elevações	4
	Rios de Portugal	5
	Atividade Prática – Relevô e recursos hídricos	5+
	Boletim de identificação - Monumentos	4
	Brainstorming – Património	5
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	4

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Atividade Prática Porque é gosto de plasticina!

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Eu acho que foi importante porque eu consigo desenvolver pontos mais! Jhonis

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?
Eu acho que ~~foi~~ foi importante porque aprendemos de forma DIVERTIDA!

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Eu não tenho nada

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Eu acho que foi muito divertido estar com as ESTAGIARIAS!!!

(27)

da por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	Excelente
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	3
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	5
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	4
	Simetrias – <i>Caça à simetria</i>	4
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	4
	Jogo (computador) – <i>“O Construtor”</i>	4
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	4
	Rios de Portugal	3
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	4
	Boletim de identificação - <i>Monumentos</i>	5
	<i>Brainstorming</i> – Património	4
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

*Eu gostei mais do Boletim de identificação - m-
onumentos porque gostava quando descobrimos
as esculturas.*

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

*porque se não tivesse a explicação matemática
nãamos aprendido*

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

*Foi importante porque aprendi coisas
novas e ainda fizemos com plasticina*

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

O jogo do 24 foi divertido

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Não tenho nenhuma

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	5
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	X
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	5
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	5
	Simetrias – <i>Caça à simetria</i>	X
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	5
	Jogo (computador) – <i>“O Construtor”</i>	5
Estudo do Meio	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	5
	Rios de Portugal	5
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	5
	Boletim de identificação - <i>Monumentos</i>	X
	<i>Brainstorming</i> – Património	5
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

"O Construtor", porque é o melhor jogo do mundo

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Sim, foi importante porque aprendi muitas coisas novas.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?
Sim, porque foram muito criativas e divertidas.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Gostei de todas.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Fui gostei muito, porque são agradáveis.

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	Inter ³
	Jogos de português (computador)	5
	Texto poético – análise de poemas	4
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	5
	Simetrias – As letras do alfabeto	5
	Simetrias – Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevo Rápido: Desvendando Elevações	4
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – Relevo e recursos hídricos	5
	Boletim de identificação - Monumentos	5
	Brainstorming – Património	5
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

A que mais gostei foi o jogo do construtor

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Sim porque tinhamos de fazer rapido.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

sim porque tinha mos de fazer arte descobri e criar.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Sim a caça à simetria deviamos fazer no recreio

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Muito Bom
melhores estagiarias
do @Mundo@

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queríamos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	X
	Jogos de português (computador)	3
	Texto poético – análise de poemas	5
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	X
	Simetrias – As letras do alfabeto	4
	Simetrias - Caça à simetria	5
	Construção de simetrias de rotação	X
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	5
Estudo do Meio	Jogo – Relevô Rápido: Desvendando Elevações	3
	Rios de Portugal	4
	Atividade Prática – Relevô e recursos hídricos	5
	Boletim de identificação - Monumentos	4
	Brainstorming – Património	X
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	5

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Eu adorei o "Construtor" porque eu pode jogar com meu o melhor amigo e foi muito emocionante!

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Eu considero que foi muito importante porque, foi super divertido e eu aprendi muito de uma forma divertida.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Foi muito importante pra mim porque, foi uma forma divertida de aprender.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Na minha opinião vocês foram as melhores estagiárias do MUNDO!!! Eu acho essas atividades foram ~~muito~~ divertidas! eu não quero impedir de vocês realizarem o vosso sonho por isso

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Vocês são as melhores estagiárias do MUNDO!!! Eu não vou impedir-vos de realizarem o vosso sonho. Esp.

Espero que consigam

Obrigada por nos receberem!

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queremos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	3
	Jogos de português (computador)	3
	Texto poético – análise de poemas	2
Matemática	Ângulos – Quantos queres?	4
	Simetrias – As letras do alfabeto	4
	Simetrias - Caça à simetria	4
	Construção de simetrias de rotação	5
	Jogo de cartas – Jogo do 24	4
	Jogo (computador) – “O Construtor”	3
Estudo do Meio	Jogo – Relevo Rápido: Desvendando Elevações	2
	Rios de Portugal	3
	Atividade Prática – Relevo e recursos hídricos	3
	Boletim de identificação - Monumentos	3
	Brainstorming – Património	3
	Atividade prática – Vamos fazer sabonetes?	3

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

NÃO SEI!

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

O meu preferido foi o construtor.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?

Eu amei fazer estas atividades porque acho que as atividades me ajudaram a entender mais a matéria.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Não! eu amei muito delas.

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

As estagiárias foram muito divertidas mas eu queria pedir desculpa por ter mos portado muito MAL!!

Obrigada por nos receberem!

Ana e Catarina

Questionário

Estamos a chegar ao fim desta aventura e, por isso, queremos agradecer-te por nos receberem na vossa escola. Como tal, gostávamos de saber a tua **opinião** sobre as propostas que elaborámos. Para responderes a este pequeno questionário recorre à **legenda** que se encontra abaixo e dá-nos a tua opinião mais sincera.

Legenda:

1- Nada interessante 2- Pouco interessante 3- Interessante 4- Muito interessante 5- Excelente

	O que achaste da atividade:	Avaliação:
Português	Banda Desenhada	2
	Jogos de português (computador)	4
	Texto poético – análise de poemas	4
Matemática	Ângulos – <i>Quantos queres?</i>	3
	Simetrias – <i>As letras do alfabeto</i>	4
	Simetrias - <i>Caça à simetria</i>	3
	Construção de simetrias de rotação	4
	Jogo de cartas – <i>Jogo do 24</i>	5
	Jogo (computador) – <i>“O Construtor”</i>	5
	Jogo – <i>Relevo Rápido: Desvendando Elevações</i>	3
Estudo do Meio	Rios de Portugal	2
	Atividade Prática – <i>Relevo e recursos hídricos</i>	3
	Boletim de identificação - <i>Monumentos</i>	3
	<i>Brainstorming</i> – Património	5
	Atividade prática – <i>Vamos fazer sabonetes?</i>	X

1. Das atividades da tabela, qual é que gostaste mais? Porquê?

Gostei muito das "Simetrias de Rotação" porque fica lindo quando está feito.

2. Consideras que a aplicação de jogos (jogos matemáticos) foi importante? Porquê?

Foi importante porque aprendemos a pensar pela cabeça.

3. Consideras que a aplicação de atividade mais exploratórias (plasticina, rios e texto poético) foi importante?

Porquê?
Foi porque é bom para escrever cartas.

4. Tens algum comentário sobre alguma destas atividades? Ou pontos a melhorar?

Sim, tenho que treinar os "Ângulos"

5. Deixa um pequeno comentário sobre a ação das estagiárias.

Estas foram as melhores estagiárias que eu já tive !!!

Obrigada por nos receberem!

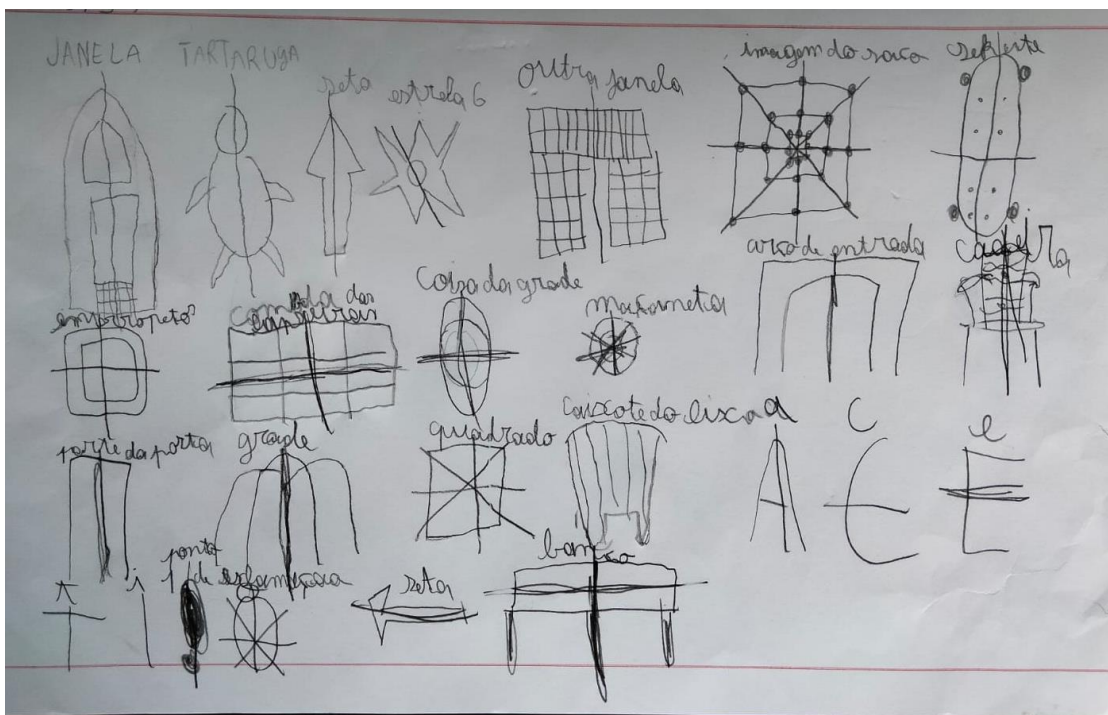
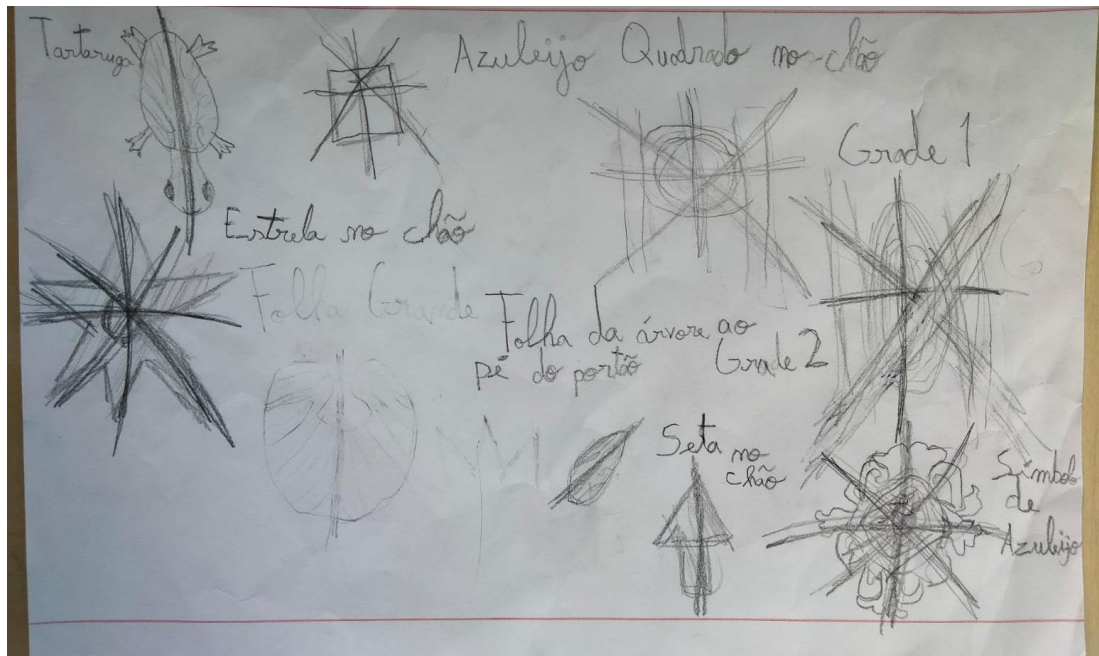
Ana e Catarina

ANEXO G
Registos fotográficos da
atividade "Caça às
Simetrias"

| | ' ' | | ' ' |

Figura 2

Registos fotográficos dos registos das simetrias encontradas no pátio da escola, durante a atividade “Caça à simetria”.



Nota: Fonte própria.

ANEXO H
Guião de exploração -
Museu da Fundação
Calouste Gulbenkian

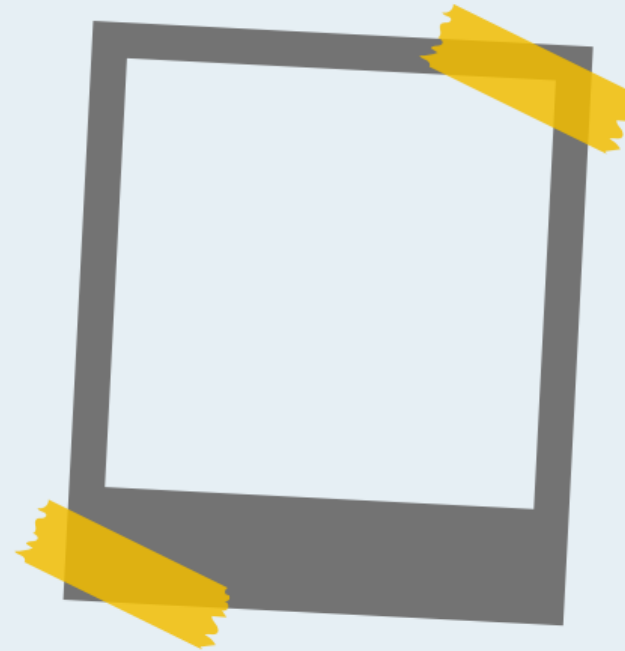
| | ' ' | | ' ' |

**“OLHO E IDENTIFICO
SIMETRIAS”**



**Guião da visita de estudo ao
Museu Calouste Gulbenkian**

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO



Nome: _____

Ano e turma: _____

PAINEL DE AZULEJOS “TÍMPANO”

Turquia, Iznik, c. 1573



Desafio:

Encontras um ou mais eixos de simetria nesta imagem? Traça-o(s).

DA ANTIGUIDADE AO SÉC. XX



Desafio:

Encontras figuras simétricas? Se sim, rodeia-as.

ESTATUETA DE HAPI

Egito, Época Baixa, XXVI dinastia (c. 664-525 a. C.)



Desafio:

Reproduz a Estatueta numa rotação de 90° e 180°.

AZULEJO

Pérsia, período timúrida, século XV



Desafio:

Pinta a unidade de repetição na simetria de rotação.

ALMOFADA

Turquia, Istambul (?), século XVII

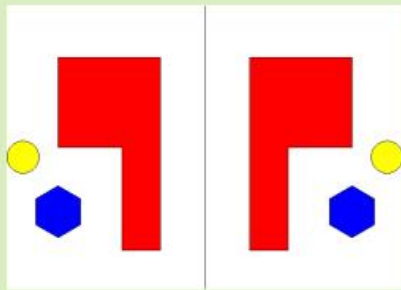


Desafio:

Identifica a unidade de repetição na figura.

SIMETRIAS

De que simetria se tratam as figuras abaixo?

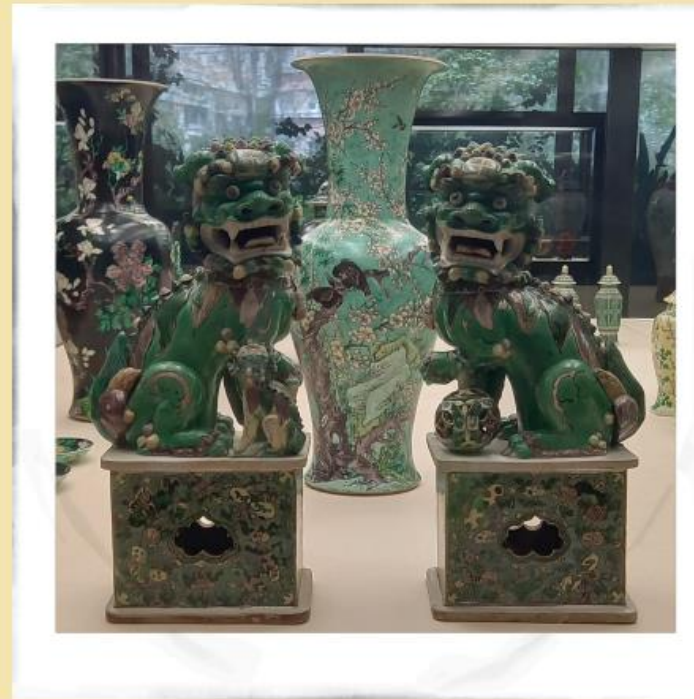


- Simetrias de reflexão
- Simetrias de rotação

Ao eixo imaginário que divide duas partes simétricas damos o nome de:

- eixo de simetria
- eixo imaginário de reflexão

DRAGÕES JAPONESES



Desafio:

Encontra as diferenças entre as figuras. No mínimo terás de registar quatro.

PEITORAL «LIBÉLULA»

René Lalique, França, c. 1897-1898.



Desafio:

Encontras um ou mais eixos de simetria nesta imagem? Traça-o(s).

ARMÁRIO (DE UM PAR)

Atribuído a André-Charles Boulle, Paris, c. 1700.



Desafio:

Encontras um ou mais eixos de simetria nesta imagem? Traça-o(s).

TAPETE TIPO «COMBATE DE ANIMAIS»

Pérsia, Caxã, meados do século XVI



Desafio:

Pinta a unidade de repetição na simetria de rotação.

MÁSCARA FUNERÁRIA

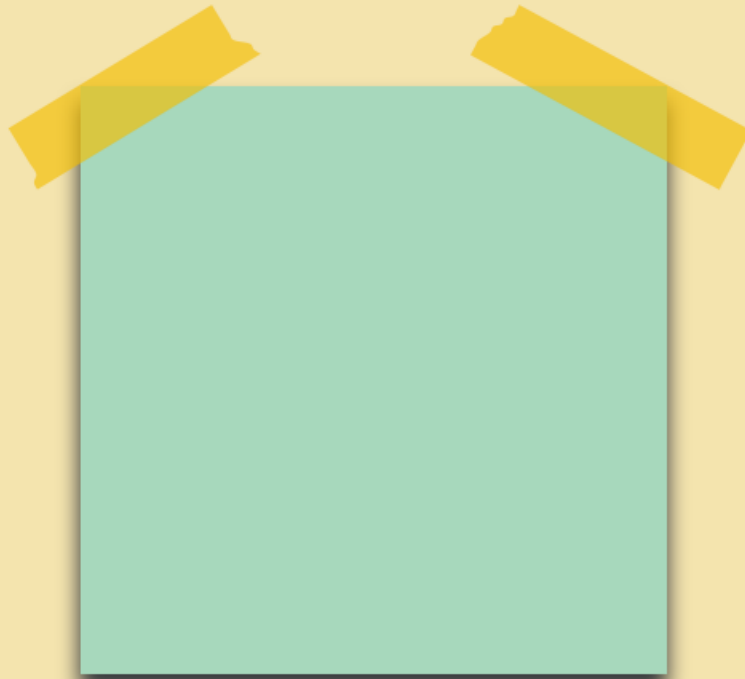
Egito, Época Baixa, XXX dinastia (c. 664-525 a. C.)



Desafio:

Completa a figura, de forma simétrica.

RECORDAÇÃO DE GRUPO



Data: _____

**“NÓS VEMOS SIMETRIA
COMO BELEZA.”**

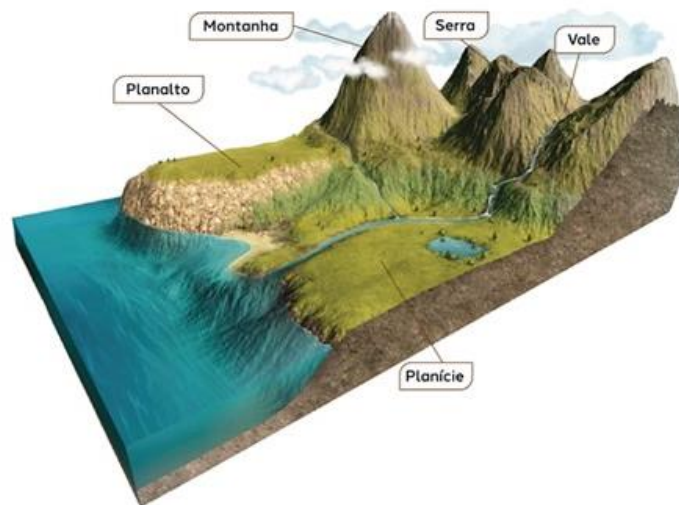
Gabriel Stive

ANEXO I
Guião da atividade
"Relevo e recursos
hídricos"

| | " | | " |



Atividade Prática
Relevo e Recursos Hídricos



Elementos do grupo: _____

Data: ____/____/____

Vamos relembrar:

Relevo: corresponde às diferentes formas da superfície do planeta. Existem várias formas de relevo: _____, _____, _____, _____ e _____.

Tipo de relevo a trabalhar: _____

Material:

1. Um tabuleiro
2. Um pedaço de plasticina azul
3. Um pedaço de plasticina verde
4. Um pedaço de plasticina amarela (ou laranja)
5. Um pedaço de plasticina castanha

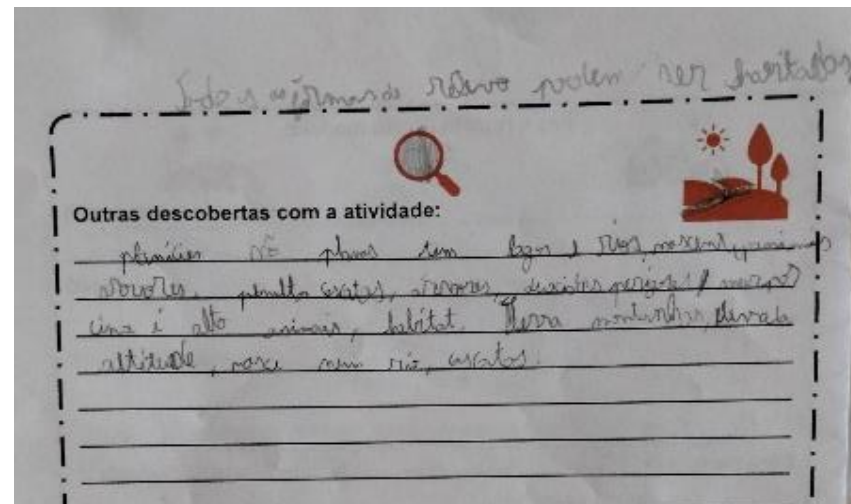
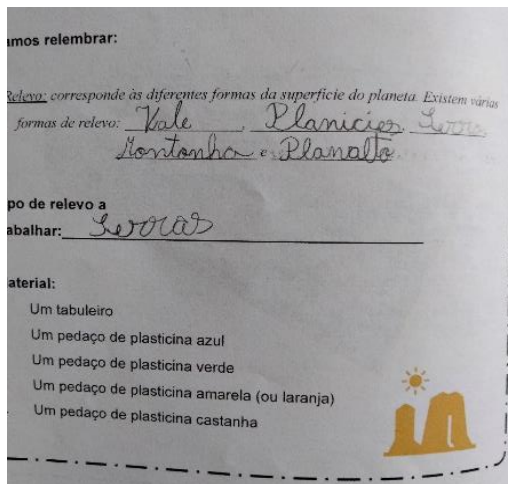
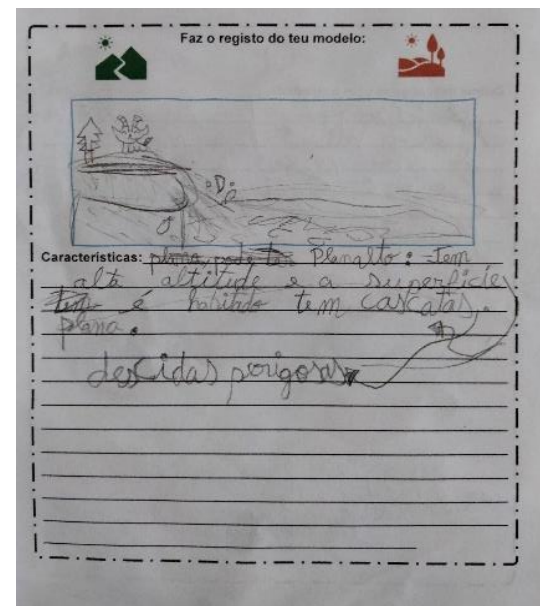
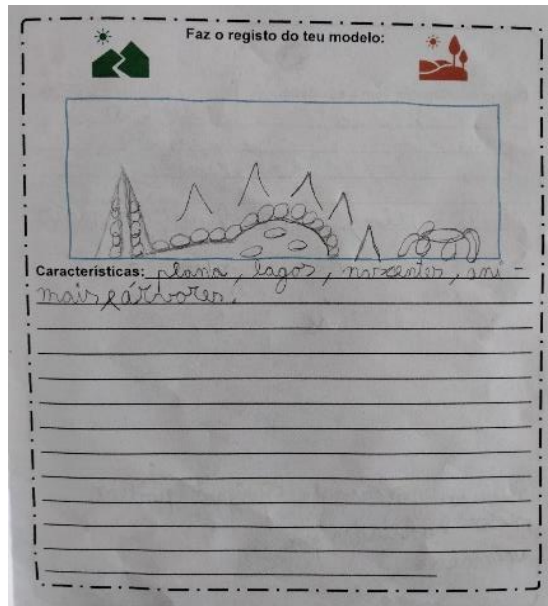
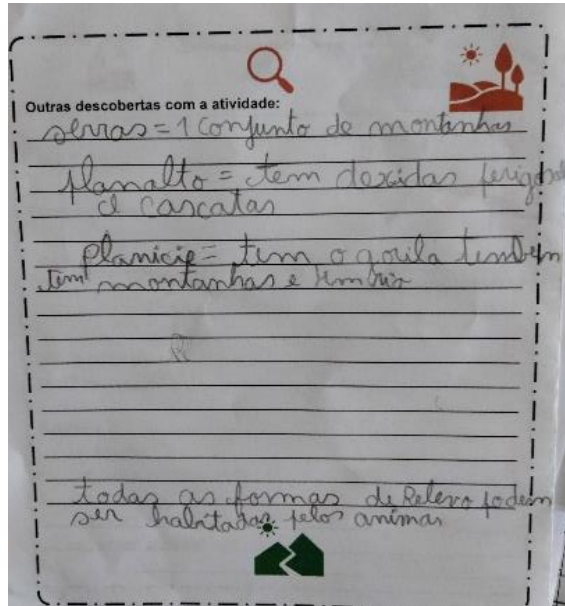


ANEXO J
Registos fotográficos da
atividade "Relevo e
recursos hídricos"

| | " | | " |

Figura 3

Registos fotográficos das produções dos alunos no guião exploratório da atividade “Relevo e recursos hídricos”.



Nota: Fonte própria.

Figura 4

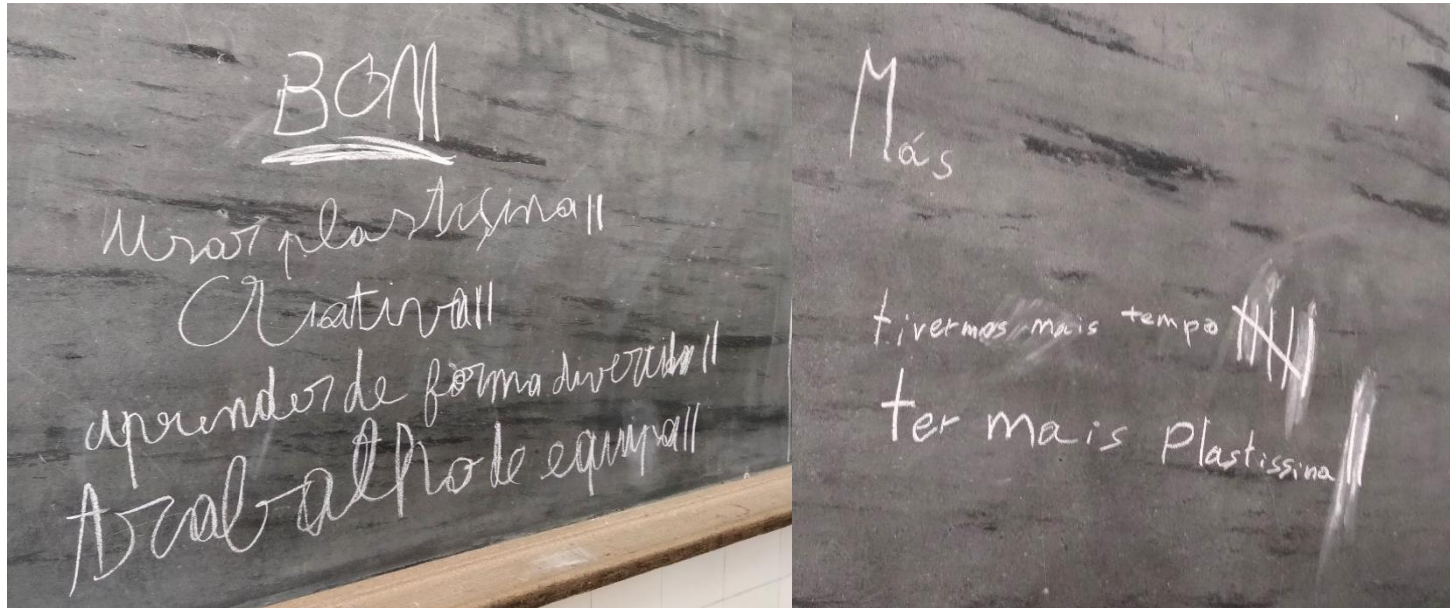
Registos fotográficos dos modelos de relevo construídos pelos alunos na atividade “Relevo e recursos hídricos”. A – Planície (com uma montanha ao fundo); B – Planalto; C - Serras; D – Vale.



Nota: Fonte própria.

Figura 5

Registo fotográfico da avaliação da atividade, realizada pelos alunos.



Nota: Fonte própria.

ANEXO K
Textos informativos da
atividade "Rios de
Portugal"

| | " | | " |

Estudo do Meio – Trabalho de pesquisa sobre os rios



O rio Tejo

No maior rio de Portugal começou a maior aventura dos portugueses.

Do Tejo partiram as naus e as caravelas dos grandes descobrimentos.



- O Tejo, em latim *Tagus*, é um dos rios mais extensos da Península Ibérica e o maior em território português, com um curso total de cerca de 1100 quilómetros. Nasce em Espanha, na serra de Albarracin, a 1593 metros de altitude, percorre toda a Extremadura espanhola até entrar em Portugal.
- Do lado de cá, o seu leito passa por povoações como Abrantes, Constância, Santarém, Vila Franca de Xira e em muitas destas localidades deixou já a marca trágica das inundações. Uma das suas ilhas rochosas foi transformada em fortificação militar medieval com a construção do castelo de Almourol, um dos mais belos do país.
- O estuário do Tejo com perto de 15 mil hectares, é uma área protegida em reserva natural e um local privilegiado para observar milhares de aves aquáticas como garças-vermelhas, flamingos e patos.



- A última cidade que se rende a este rio e que inspira poetas, músicos e cineastas é Lisboa, de onde partiram as naus e as caravelas da grande aventura marítima portuguesa.



- Por fim, o Tejo desagua no Atlântico, junto à cidade de Lisboa, com foz assinalada no forte do Bugio.

Curiosidades

Sabias que...

... o poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) fez um poema sobre o rio Tejo. O título do poema é "O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia".

... o rio Tejo é o rio mais extenso da Península Ibérica. É possível fazer passeios ao longo deste rio para observação de aves e de golfinhos.

O rio Douro

Miguel Torga dizia que o Douro era "um excesso da natureza". Este rio do vinho e das vinhas, que corre por vales apertados e encostas abruptas é para muitos o "grande Canyon" português.



- O rio das paisagens do alto Douro vinhateiro, região classificada pela UNESCO Património da Humanidade, tem início em Espanha, a mais de 2 mil metros de altitude, na serra de Urbión e, entra em Portugal perto de Barca d'Alva.
- Com um comprimento total de 927 quilómetros, desagua no oceano Atlântico junto às margens das cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia.
- Embora não seja de fácil navegação, já nos tempos da reconquista o Douro era porto marítimo importante e sempre ali se fez tráfico fluvial de produtos. Imagem tradicional disso mesmo são os típicos barcos Rabelo que transportam o famoso vinho do Porto.
- Históricas são também as cheias deste rio. Quase sempre de inverno registam-se grandes inundações sobretudo na zona ribeirinha da cidade invicta. No reinado de D. Manuel II, em 1909, faltou apenas meio metro para as águas tocarem no tabuleiro inferior da ponte D. Luís.



- O seu leito passa por várias cidades portuguesas, como, por exemplo, Miranda do Douro, Peso da Régua, Pinhão..., e espanholas, como, Sória, Almazán, San Esteban de Gormaz, e Zamora.
- Antes de desaguar no Atlântico, o Douro faz um caminho sinuoso, por vezes perigoso e estreito, com margens ladeadas ora de socalcos abertos pela mão do homem para plantar vinhas, ora de penhascos pontiagudos e vertiginosos sobrevoados por aves de rapina.
- Durante a primavera, no Rio Douro, é comum encontrar espécies como a truta, o sável, a lampreia, o barbo, a boga, o bordalo e o ruivaco.



Curiosidades

Sabias que...

... o leito do rio Douro deu origem a um vale que foi moldado pelo ser humano para que fosse possível produzir o famoso vinho do Porto.

... a paisagem criada por este rio já inspirou vários escritores e poetas.

... é possível fazer cruzeiros pelo rio Douro para apreciar a beleza desta região.

O rio Mondego

O Mondego é um dos mais importantes rios de Portugal. Mas quando nasce, no alto da serra da Estrela, não parece sequer ter força para se transformar no grande rio que é.



- Em Portugal é caso único um rio nascer numa fonte à beira da estrada. Assim começa o Mondego, um fio de água no alto da Serra da Estrela, a 1425 metros de altitude. Tão pequenino é, tão frágil parece, que os portugueses batizaram-no de *Mondeguinho*. Mas depressa se faz rio grande e forte e, ao longo do seu trajeto atravessa três distritos, passa por povoações e cidades importantes como Penacova, Celorico, Nelas e Coimbra.
- Acredita-se que as suas águas têm o poder de curar doenças de pele e, por isso, são muito procuradas nas termas de Caldas de Felgueira.
- Antes de desaguar no oceano Atlântico, perto da Figueira da Foz, o Mondego alberga várias espécies de aves mais ou menos raras: flamingos, garças-reais, garças-brancas-pequenas e estorninhos-malhados, são apenas algumas que vivem ou passam por aqui.



Curiosidades

Sabias que...

... o rio Mondego é o maior rio totalmente português.

... Os romanos chamavam "*Munda*" ao rio Mondego. "*Munda*" significa transparência, claridade e pureza. Nesses tempos as suas águas eram assim. Ao longo da Idade Média o rio continuou a chamar-se *Munda*.

O rio Sado

É um dos poucos rios da Europa onde vivem golfinhos roazes, mas o Sado tem muito mais para mostrar.



- Da nascente à foz, este rio é todo português. Tem um estuário classificado como Reserva Natural há mais de 30 anos e o caso não é para menos. Por ali vivem centenas de peixes e aves aquáticas mas a grande atração são mesmo os golfinhos roazes, uma das raras comunidades a viverem na Europa e a única no nosso país.



- Habitat de animais e também de plantas, estamos perante um ecossistema diversificado. A conservação e proteção das plantas é feita na Reserva Botânica das Dunas de Troia.
- Os romanos viveram nas margens do seu estuário e chamavam-lhe “Sádão”. Dedicavam-se à extração do sal, à pesca e salga do peixe como comprovam as ruínas em Troia.

- Nasce no Alentejo, no interior quente da serra da Vigia, faz um percurso de 175 quilómetros pela paisagem das planícies até chegar a Setúbal e desaguar no oceano Atlântico.



- Este rio passa por povoações como Panóias, Alvalade e Alcácer do Sal

Curiosidades

Sabias que...

... tal como o rio Côa, o Sado apresenta uma orientação pouco vulgar em Portugal: corre de sul para norte.

O rio Guadiana

O grande rio do sul une o Alentejo ao Algarve e faz duas vezes fronteira com Espanha. Nas memórias do Guadiana cruzam-se barcos que transportavam minério e barcos de pescadores.



- O mais navegável dos rios portugueses nasce em Espanha, nas lagoas de Ruidera (em Campo Montiel) e desagua no sul de Portugal, entre a cidade portuguesa Vila Real de Santo António e a espanhola Ayamonte. Tem curso total de cerca de 829 quilómetros.
- Do lado de cá faz um percurso de 260 quilómetros num caudal irregular que une o Alentejo ao Algarve e onde se encontra Pulo de Lobo, uma cascata com 20 metros de altura que proporciona a paisagem mais forte do Guadiana.
- Este rio passa pelas regiões do Alentejo e Algarve, nos distritos de Portalegre, Évora, Beja e Faro. As maiores cidades por onde passa são as espanholas Mérida e Badajoz, na Estremadura.
- É também neste rio que encontramos o maior lago artificial da Europa, a barragem do Alqueva, uma imensa reserva de água doce construída para fins de regadio e abastecimento de água a toda a região do interior.

- No passado, o Guadiana foi rio de pescadores e dos minérios que por ele eram transportados. Bateiras e chatas misturavam-se com barcos a vapor e barcos à vela. Essa azáfama acabou, as minas de São Domingos fecharam, os pescadores são cada vez menos, mas alguns ainda mantêm vivas as artes de pesca tradicionais.



- No rio Guadiana e afluentes existem 11 espécies de peixes autóctones e 11 espécies exóticas. O peixe-gato-do-canal é a mais recente espécie exótica de peixe que acaba de ser confirmada em rios portugueses.



Curiosidades

Sabias que...

... os romanos chamavam-lhe *Anas* ("dos patos"), ao que os mouros juntaram *uádi* (a palavra árabe para "rio") sendo então o *Uádi Ana*, passando ao português como *Ouadiana* e, mais tarde ainda para *Odiana*.

ANEXO L
Recursos da atividade
"Rios de Portugal"

| | " | | " |


Estudo do Meio – Ficheiro “Janelas dos rios de Portugal”

ESCREVE SOBRE OS



RIOS DE PORTUGAL

Cola aqui



RIO DOURO

- Nasce na serra de _____, em Espanha.
- Desagua no oceano _____, juntos às cidades do _____ e de Vila Nova de Gaia.
- Tem um comprimento de _____ km.


Curiosidades...
- O leito do rio Douro deu origem a um vale que foi moldado pelo ser humano para que fosse possível produzir o famoso vinho do Porto.

Rio Douro

Cola aqui

OS PRINCIPAIS RIOS DE PORTUGAL

- Os principais rios portugueses desaguam no oceano Atlântico.
- Há rios que desaguam noutros rios maiores. São os afluentes.
- Alguns dos maiores rios portugueses nascem em Espanha (ex.: Douro, Tejo, Guadiana, ...).
- O **rio Tejo** é o maior rio português, com 1007 km de comprimento.
- O **rio Mondego** é o maior rio totalmente português.
- Nos arquipélagos dos Açores e da Madeira não existem rios. As ilhas destes dois arquipélagos são atravessadas por ribeiras, que são cursos de água menores do que os rios.




Os principais rios de Portugal

Cola aqui

RIO MONDEGO

- Nasce na serra da _____, em Portugal.
- Desagua no oceano _____, juntos à cidade da _____ da Foz.
- Tem um comprimento de _____ km.



Curiosidades...
- O rio Mondego é o maior rio totalmente português.

Rio Mondego

Cola aqui



RIO TEJO

- Nasce na serra de _____, em Espanha.
- Desagua no oceano _____, juntos às cidades de _____.
- Tem um comprimento de _____ km.

Curiosidades...

- O rio Tejo é o rio mais extenso da Península Ibérica. É possível fazer passeios ao longo deste rio para observação de aves e de golfinhos

Rio Tejo

Cola aqui



RIO GUADIANA

- Nasce nas lagoas de _____, em Espanha.
- Desagua no oceano _____, entre a cidade portuguesa de Vila Real de Santo António e a espanhola _____.
- Tem um comprimento de _____ km.

Curiosidades...

- No rio Guadiana encontramos o maior lago artificial da Europa, a barragem do Alqueva. Esta é uma grande reserva de água doce construída para regar e abastecer de água toda a região do interior.

Rio Guadiana

Cola aqui

RIO SADO

- Nasce na serra da _____, em Portugal.
- Desagua no oceano _____, juntos à cidade de _____.
- Tem um comprimento de _____ km..



Curiosidades...

- É possível fazer passeios de barco pelo estuário do rio Sado para observação de golfinhos.

Rio Sado

ANEXO M
Textos para a atividade
"Bilhete identidade -
monumento"

| | " | | " |

Monumentos, Museus e Património Cultural de Lisboa



Em Portugal, a cultura e o património apresentam características únicas, decorrentes dos acontecimentos históricos e do olhar de um povo que, ao aprender com o resto do mundo, adaptou esses novos conhecimentos ao seu modo de vida e à sua terra.

Sem dúvida que em Lisboa existem vários locais históricos que merecem uma referência especial pelo seu significado cultural ou arquitetónico.

Sabe-se também que Lisboa possui três sítios do Património Mundial da UNESCO, os quais serão apresentados mais abaixo.

Tem-se igualmente conhecimento que Lisboa detém vários museus admiráveis e alguns encontram-se entre as principais atrações de Lisboa.

Assim, iremos dar uma vista de olhos a todos estes itens.

Alguns dos Locais Históricos em Lisboa

Igreja de São Domingos

Baixa / Chiado



A Igreja de São Domingos foi e é muito reverenciada pelos habitantes locais como um local de culto muito especial, erguendo-se no local de um convento em ruínas na zona da Baixa de Lisboa.

É uma das igrejas mais antigas da cidade, com fundações que datam de 1241. O terramoto em 1531 destruiu grande parte do edifício, mas foi o grande terramoto de 1755 que a deixou totalmente em ruínas.

Tendo sido reconstruída no século 19, a Igreja de São Domingos foi uma vez mais vítima de uma calamidade quando um incêndio varreu a estrutura em 1959.

Contudo, em vez da demolição da igreja, as autoridades municipais decidiram reparar apenas o telhado, deixando o resto do interior marcado e enegrecido para a posteridade.

Atualmente, a igreja é considerada um importante local histórico depois de sobreviver a tanta calamidade.

E, pese embora, não seja a mais atraente das muitas igrejas de Lisboa, a Igreja de São Domingos acaba por se destacar pelas suas qualidades aparentemente indestrutíveis contra adversidades.

Geo Monumentos Campo Ourique

O Geo Monumentos, na zona de Campo Ourique é um sítio histórico pouco conhecido e pouco visitado de Lisboa.

Estes são os restos de um pedaço de costa que remonta a pelo menos 20 milhões de anos no período Mioceno – um raro exemplo, onde um oceano muito mais quente e mais limpo encontrou a terra e onde foi criado um recife raso.

Conforme o oceano recuou ao longo de milénios, o recife submerso foi exposto para revelar os restos fossilizados de colónias de briozoários. Os briozoários são animais invertebrados aquáticos que filtram as partículas de comida da água usando uma coroa de tentáculos. Camadas sobre camadas de fragmentos de esqueleto de essas minúsculas criaturas marinhas acumularam-se gradualmente para criar o que vemos presentemente, um pedaço de litoral antigo que se situa a muitos quilómetros para o interior.

Esta atração incomum e rara permite que os visitantes possam refletir sobre a evolução da Terra num ambiente urbano um tanto incoerente.

Muralha a “Cerca Velha” ou “Cerca Moura” Lisboa



Os vestígios das muralhas da cidade velha de Lisboa podem ser admirados em vários locais da cidade. Algumas das áreas mais bem preservadas encontram-se ao longo da Rua dos Bacalhoeiros, junto ao rio.

A “Cerca Velha” ou “Cerca Moura” foi construída no final do século XIV e posteriormente reforçada durante os períodos Manuelino (1495-1521) e Pombalino (após o terramoto de 1755).

Esta arquitetura defensiva é visível, quer inserida em infraestruturas contemporâneas, construída em redor de segmentos da muralha para mostrar o património da cidade, quer como atrativo autónomo como o Arco da Preguiça, um pequeno portão pedonal que data de 1456 e que daria acesso a um chafariz público.

Para além de serem um excelente exemplo de arquitetura defensiva medieval, as antigas muralhas da cidade representam um período importante da história de Lisboa.

Galerias Romanas Baixa da cidade



Sendo um dos locais históricos mais notáveis de Portugal, o público tem apenas acesso durante o mês de março às Galerias Romanas.

Nesta rara ocasião, as autoridades de Lisboa destrancam um alçapão embutido na Rua da Prata, no bairro da Baixa da cidade.

Essa é a entrada para um labirinto subterrâneo de galerias abobadadas da era romana. O propósito por trás da rede de câmaras perpendiculares permanece um mistério. Datado de cerca do século I d.C., os arqueólogos acreditam que as passagens em arco eram usadas como depósito, embora outros argumentem que podem ser as fundações do Fórum ou mesmo um sistema de fontes termais usadas para abastecer a população romana.

Os túneis são normalmente inundados, mas, uma vez por ano, o corpo de bombeiros drena os compartimentos de forma a facilitar aos milhares de visitantes, que fazem

muitas vezes uma fila por longas horas, a visita e o poderem vislumbrar essa atrativa atração turística subterrânea.

Verifica-se que as galerias continuam a ser uma das atrações mais invulgares, porém pouco divulgadas para os visitantes.

As galerias estão abertas ao público apenas durante seis dias por ano: em Abril, para celebrar o Dia dos Monumentos e Sítios, e em Setembro, integradas nas Jornadas Europeias do Património. A visita às galerias romanas faz-se através de um alçapão que se abre no meio da rua da Conceição. Normalmente a visita demora cerca de 20 minutos.

Núcleo Arqueológico Baixa / Chiado



Um banco é provavelmente o último lugar onde estaria à espera de encontrar um dos grandes ativos culturais de Lisboa. Mas escondido sob a agência do Millennium BCP, na Rua dos Correios, está um sítio arqueológico coberto por vestígios notavelmente bem preservados de romanos, islâmicos, medievais e da Ocupação do século XV a meados do século XVIII.

Os visitantes podem seguir uma série de passarelas subterrâneas construídas ao lado e sobre as escavações. Também podem contemplar uma câmara mortuária assustadora do século V, completa com os restos mortais de um homem adulto.

Um pequeno, mas envolvente museu arqueológico está situado sobre as ruínas e as exposições incluem uma série de cerâmicas, moedas, anéis, grampos de cabelo, broches e outros artefactos notavelmente bem preservados.

Trata-se de um local histórico único que revela quase 2.500 anos de história de Lisboa com um museu concebido de forma criativa que destaca verdadeiramente a experiência do visitante.

Muralha de D. Dinis

Baixa / Chiado

Por baixo da Igreja de S. Julião, na Baixa de Lisboa, encontra-se a Muralha de D. Dinis, que se trata de um troço de muralha medieval desenterrado durante a reabilitação do bairro em 2012.

Construída perto do rio, por ordem do Rei D. Dinis, como estrutura defensiva a parede esteve em uso por quase 75 anos. Os seus pisos superiores foram posteriormente absorvidos como alicerces do Palácio Real da Ribeira, construído no século XVI e destruído pelo terramoto de 1755. Enterrado por séculos, a secção escavada forma agora a peça central de um fascinante Centro de Interpretação. Em conjunto com a parede, a exposição apresenta igualmente uma riqueza de artefactos históricos fascinantes que foram descobertos durante o projeto de restauração, itens como fragmentos de argamassa do século II dC, uma peça de xadrez do século 13 e uma coleção de moedas medievais.

É a única muralha medieval da cidade de Lisboa que pode ser totalmente apreciada e compreendida num Centro de Interpretação construído para o efeito.

Mesa de Fernando Pessoa

Praça do Comércio

Tem conhecimento onde uma das figuras literárias mais significativas do século 20 costumava ficar?

Pois bem, há um café-restaurant no centro de Lisboa chamado Martinho da Arcada que é sinónimo de um tal Fernando Pessoa, um dos maiores poetas da língua portuguesa.

Nascido em 1888, Pessoa foi escritor, crítico, tradutor, editor, filósofo...! O seu cânone literário inclui obras como Mensagem, uma coleção de 44 poemas curtos. A maior parte dos seus escritos, entretanto, foi publicada após a sua morte em 1935, aos 47 anos, supostamente de cirrose hepática.

Pessoa era cliente frequente do Martinho da Arcada, um café situado na Praça do Comércio, que se tornou uma espécie de "escritório".

Fundado em 1782, o Martinho da Arcada é um dos cafés mais antigos de Lisboa. A sua associação com Fernando Pessoa colocou-o no mapa literário mundial.

Terreiro do Paço



Em 1890, Portugal estava falido. A receita que antes fluía generosamente do país das colónias em África e, mais importante, do Brasil, havia secado.

O país estava em crise. O governo entrou em colapso e a sociedade começou a desmoronar-se. Os portugueses começaram a sair do país em massa. D. Carlos, instigou medidas reformistas e o primeiro-ministro, João Franco, governou por decreto.

A democracia havia evaporado. A 1 de fevereiro de 1908, o rei, a sua rainha e os seus dois filhos chegaram a Lisboa. Enquanto a carruagem aberta passava pelo Terreiro do Paço, duas balas atingiram o monarca português, matando-o instantaneamente. Um segundo assassino apontou para o herdeiro, Dom Luís Filipe, ferindo mortalmente o príncipe. O nascimento da República respingado de sangue havia iniciado.

Este local histórico não só indica a localização de um homicídio, mas também sinaliza a transição irrevogável de Portugal para uma República.

Largo do Carmo



Em 25 de abril de 1974, o governo português chefiado pelo primeiro-ministro Marcelo Caetano caiu num golpe conhecido como Revolução dos Cravos. O golpe, iniciado pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), deu os sinais para que os militares assumissem pontos estratégicos de poder no país.

Caetano refugiou-se na principal esquadra da Polícia Militar de Lisboa, no Largo do Carmo. O MFA, além de centenas de civis, cercou rapidamente o prédio. Caetano acabou cedendo o poder. Nem um tiro foi disparado, e muitos dos insurgentes colocaram cravos nos canos das armas, o que deu o nome à revolução.

Portugal acabou por emergir como um país democrático e o dia 25 de abril (Dia da Liberdade) é hoje feriado nacional. Todos os anos, no aniversário da revolução, as pessoas reúnem-se no Largo do Carmo para comemorar o golpe sem derramamento de sangue.

A Revolução dos Cravos foi representada de forma dramática no Largo do Carmo, tendo-se tratado de um momento crucial na história de Portugal.

Palácios em Lisboa – Locais Históricos

Palácio Nacional da Ajuda

Largo da Ajuda



A construção deste Palácio está associada a um curioso facto da História Portuguesa: após o terramoto de Lisboa de 1755, D. José mandou instalar na zona da Ajuda um complexo de tendas (apelidado de “Cabana Real”).

Esta área da cidade é caracterizada por um baixo risco sísmico e por isso o monarca mudou-se para esse local com a sua comitiva. Após um incêndio ter destruído esta estrutura no final do século XVIII, a família real ordenou a construção de um edifício mais sólido, então denominado Palácio Real de Nossa Senhora da Ajuda que foi

residência oficial da família real portuguesa até ao fim da Monarquia e implantação da República, em 1910.

O Palácio Nacional da Ajuda apresenta coleções de artes decorativas dos séculos XVIII e XIX, com tapeçarias, móveis, vidros e cerâmicas, bem como pinturas, gravuras, esculturas e fotos.

É também um local admirável para a realização de um evento, com amplas as salas decoradas ao estilo do século XIX.

Palácio Nacional de Mafra – Região de Lisboa

Terreiro D. João V, Mafra



O Palácio Nacional de Mafra é constituído por um Palácio Real, uma Basílica e um Convento.

Foi concluído em 1735, pelo rei D. João V, tendo sido residência da família real durante alguns anos, até à morte do monarca. Mesmo depois disso, nunca deixou de ser um dos lugares favoritos da corte. Posteriormente, durante as invasões francesas no início do século 19, e com a família real portuguesa exilada no Brasil, o Palácio foi despojado de muitos dos seus tesouros.

No entanto, continua a ser o monumento barroco mais ilustrativo de Portugal. Ocupa cerca de 38.000 metros quadrados, com 1.200 quartos, 4.700 portas e janelas e 156

degraus, uma extravagância financiada pelo ouro do Brasil. Esta complexa e grandiosa construção veio inspirar um dos mais famosos romances do Prémio Nobel José Saramago, Baltasar & Blimunda (originalmente Memorial do Convento).

As suas essenciais atrações incluem a famosa Biblioteca, com cerca de 36 mil livros datados dos séculos XV a XIX, abordando temas tão diversos como Teologia, Direito Canónico e Civil, História, Geografia e Viagens, Matemática, Arte, Música e Medicina.

O Palácio tem seis locais disponíveis, com capacidade máxima de 700 lugares.

Património Mundial da UNESCO

Torre de Belém



Conhecida mundialmente, a Torre de Belém, também designada por Torre de São Vicente, é um dos monumentos culturais e arquitetónicos de Portugal. Classificado como Património Mundial pela UNESCO, que costuma ser apresentado como a imagem do país.

A Torre foi construída por D. Manuel I em 1514, na praia de Belém, com uma vista privilegiada das naus portuguesas que partiram para os Descobrimentos. Serviu como um baluarte e as suas masmorras mantiveram muitos prisioneiros ao longo dos séculos.

Fazia também parte de um antigo sistema de defesa entre o bastião de Cascais e a fortaleza de São Sebastião na Caparica (na margem oposta do rio Tejo).

Com a evolução dos meios de ataque e defesa, a Torre foi perdendo gradativamente a sua vocação defensiva e passou a exercer várias outras funções. Era um arquivo da alfândega, estação de sinal telegráfico e um farol (foi colocado um farol luminoso no terraço do baluarte em 1865).

A sua decoração reflete os principais elementos da estética manuelina, com cordas, esferas armilares, cruzes da Ordem Militar de Cristo e peças naturalistas. Originalmente rodeadas de água, as alterações do rio Tejo levaram à sua “aproximação” à terra firme. Em 1983, um lago artificial foi criado ao redor da torre, para que ela permanecesse na água.

Atualmente o acesso é feito por uma pequena ponte.

À semelhança do que sucedeu com tantos outros monumentos, o Mosteiro dos Jerónimos foi, ao longo dos séculos, alvo de várias obras e ampliações, tendo sido um dos edifícios que melhor resistiu ao terramoto de 1755, que destruiu Lisboa.

Ainda preserva grande parte das estruturas conventuais que contribuíram para a sua reputação mundial, incluindo o claustro do século XVI, o antigo Refeitório dos Frades e a Biblioteca.

O Mosteiro dos Jerónimos foi inscrito na lista do Património Mundial da UNESCO em 1983 e é oficialmente um panteão nacional, abrigando túmulos de alguns portugueses ilustres, como o explorador Vasco da Gama e o poeta Luiz Vaz de Camões.

Herança cultural- Mosteiro dos Jerónimos

Belém



Um dos mais famosos monumentos portugueses, localizado em Belém, o Mosteiro dos Jerónimos é considerado uma obra-prima da arquitetura portuguesa do século XVI e o maior ícone do estilo manuelino. Foi construída em calcário, no antigo sítio da Igreja de Santa Maria de Belém.

Palácio da Pena: visita ao interior apenas com data e hora marcada, indicadas no seu bilhete; não exit

PARQUES E MONUMENTOS PROGRAMAÇÃO



HOME > PARQUES E MONUMENTOS > PARQUE E PALÁCIO DE MONSERRATE

História do Parque e Palácio de Monserrate



A história de Monserrate começa em 1540, altura em que Frei Gaspar Preto aqui mandou edificar uma ermida dedicada a Nossa Senhora de Monserrate, após uma viagem pela Península Ibérica, em que se maravilhou com o ermitério de Montserrat da Catalunha, perto de Barcelona. A propriedade pertencia então ao Hospital de Todos os Santos de Lisboa, de que Frei Gaspar Preto era reitor e assim se manteve, como um local de culto e de produção de géneros agrícolas que se destinam ao consumo do Hospital.

No século XVII, a família Mello e Castro toma o aforamento da Quinta de Monserrate e, em 1718, D. Caetano de Mello e Castro, comendador de Cristo e Vice-rei da Índia, adquire a quinta. No entanto, poucos anos mais tarde, em 1755, o terramoto de Lisboa devastou o local, deixando um grande rasto de destruição. Mesmo em mau estado, em 1789 o local é arrendado a Gerard de Visme, um comerciante inglês que mandou ali construir um castelo ao estilo neogótico, mas que nele habitou por poucos anos.

Em 1794, o escritor inglês William Beckford torna-se o novo arrendatário de Monserrate. Depois disso, são realizadas obras de restauro no edifício e nos imensos jardins que o rodeiam. O local é de novo

votado ao abandono em 1799, quando o escritor deixa a propriedade. O contrato de arrendamento só terminou oito anos depois.

Mesmo em estado de declínio, o local atrai inúmeros viajantes estrangeiros, sobretudo ingleses. É visitado por Lord Byron, um ilustre poeta com um vínculo inabalável ao movimento Romântico, que expressou o seu amor a Monserrate no poema "Childe Harold's Pilgrimage".

É, então, em 1863, depois de tantos proprietários, histórias, recuperações e abandonos, que Francis Cook, um comerciante inglês e colecionador de arte, se torna o proprietário da Quinta de Monserrate e o 1º Visconde de Monserrate. Ali manda edificar um palácio que combina influências góticas, indianas e sugestões mouriscas. Os motivos exóticos e vegetalistas da decoração interior prolongam-se harmoniosamente no exterior, que também foi reformulado e transformado num dos mais belos jardins botânicos portugueses.

Constituindo uma das mais notáveis criações paisagísticas do Romantismo em Portugal, o Parque de Monserrate recebeu espécies vindas de todo o mundo, que foram organizadas por áreas geográficas, refletindo as diversas origens das plantas e compondo cenários ao longo de caminhos, por entre ruínas, recantos, lagos e cascatas. É assim, sobretudo graças à intervenção do paisagista William Stockdale, do botânico William Neville e do mestre jardineiro James Burt mas, acima de tudo, ao espírito romântico de Francis Cook, que podemos hoje encontrar no Parque de Monserrate cenários contrastantes que, ao longo de caminhos sinuosos e em convívio com espécies espontâneas da região, como os medronheiros de porte arbóreo, os já muito raros azevinhos e os imponentes sobreiros, surgem ancestrais fetos arbóreos e araucárias, agaves e palmeiras que recriam um cenário do México, camélias, azáleas, rododendros e bambus, lembrando um jardim do Japão.

Neste cenário paradisíaco, eram passadas as férias de verão da família Cook e organizadas grandes festas.

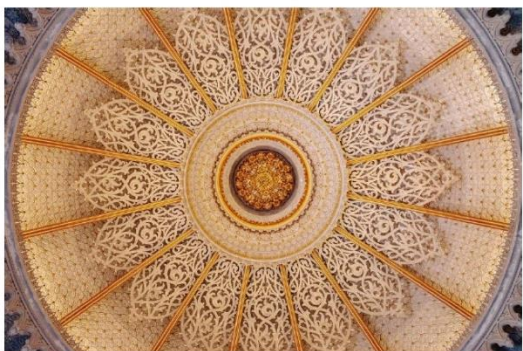
Governo Português adquiriu a propriedade e o palácio em 1949 e, uns anos mais tarde, o Parque e Palácio de Monserrate foram classificados como Imóvel de Interesse Público. Integram a Paisagem Cultural de Sintra, classificada pela UNESCO como Património Mundial da Humanidade em 1995.





Em 2000, a gestão do espaço foi entregue à Parques de Sintra, que empreendeu uma profunda intervenção de reabilitação de coberturas e fachadas, e a instalação de novas redes de infraestruturas, que permitiram a reabertura do palácio em 2010. O restauro dos interiores decorreu, à vista dos visitantes, até 2016. Atualmente, o palácio está totalmente restaurado e recuperou o esplendor de outrora. No âmbito da sua recuperação global, a Parques de Sintra encontra-se agora a trabalhar na musealização e tem vindo a adquirir peças que evoquem, não só, a

importante coleção de arte, como também a vivência da família Cook em Monserrate. Destaque para a compra, em 2017, de um relevo renascentista em mármore, atribuído a Gregorio di Lorenzo, com uma representação escultórica da Virgem com o Menino. Esta obra de arte do Renascimento italiano regressou ao Palácio de Monserrate, onde chegou a integrar, no passado, o valioso acervo do grande colecionador de arte britânico Sir Francis Cook (1817-1901).



O Parque e Palácio de Monserrate fazem parte da "Rota Europeia de Jardins Históricos", que integra as "Rotas Culturais do Conselho da Europa" desde 2020.

O programa Rotas Culturais, lançado pelo Conselho da Europa em 1987, demonstra, através de uma viagem no espaço e no tempo, a forma como o património dos diferentes países e culturas da Europa representa um património cultural partilhado. Os Rotas Culturais colocam em prática os valores fundamentais do Conselho da Europa: os direitos humanos, a democracia cultural, a diversidade e identidade cultural, o diálogo, o intercâmbio mútuo e o enriquecimento além fronteiras e séculos. Em 2020, existem 40 Rotas Culturais do Conselho da Europa certificadas.



Com vista privilegiada sobre a Costa Atlântica, as várzeas e a Serra de Sintra, o milenar Castelo dos Mouros, de fundação muçulmana, ocupou uma posição estratégica fundamental na defesa do território local e dos acessos marítimos à cidade de Lisboa. Os artefactos ali encontrados indicam que, entre as muralhas e ao seu redor, ali viveu uma povoação, num espaço agora denominado Bairro Islâmico.

Os silos, estruturas escavadas nas rochas que podem ser vistas dentro e fora da fortificação, eram usados para conservar certos alimentos, como cereais.

Os mouros ali habitaram até 1147, altura em que Sintra foi entregue a D. Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, na sequência da conquista das cidades de Lisboa e Santarém. Estrategicamente e por forma a defender o território, a gestão da vila de Sintra e do seu termo foi doada a Gualdim Pais, mestre da Ordem do Templo, recebendo foral em 1154.

Com a fixação das populações cristãs no Castelo dos Mouros, o Bairro Islâmico foi desaparecendo e deu lugar a uma vila medieval, cuja ocupação se estendeu até ao século XV, altura a partir da qual foi sendo progressivamente abandonada uma vez que, pacificados os conflitos entre mouros e cristãos, as populações já não necessitavam de se abrigar junto da fortificação. Integrava essa vila medieval a Igreja de São Pedro de Canaferrim, construída entre as duas cinturas de muralhas.

Já no século XIX, de acordo com o espírito romântico da época, D. Fernando II levou a cabo obras de restauro no castelo, reavivando o imaginário medieval que envolve o local. Estas obras danificaram parte da necrópole cristã da Igreja e, por esse motivo, foi mandado construir um túmulo para sepultar as ossadas encontradas. Por não se saber se se tratava

de restos humanos cristãos ou muçulmanos, nela pode ler-se: “O que o homem juntou, só Deus poderá separar”.

O castelo tem sido objeto de escavações arqueológicas desde 1976, o que permitiu inúmeras descobertas sobre a história do local e dos seus habitantes.

Em 1995, a UNESCO classificou a Paisagem Cultural de Sintra como Património Mundial da Humanidade, da qual o Castelo dos Mouros é um elemento fundamental.

Em 2000, a Parques de Sintra assume a gestão deste monumento nacional. Desde então, foram realizadas obras de requalificação e, em 2009, criou-se um Campo de Investigação Arqueológica, para dar a conhecer as ocupações humanas do castelo, as suas fases construtivas e os espaços de vivência. Hoje, o Centro de Interpretação do Castelo dos Mouros, instalado na Igreja de São Pedro de Canaferrim, conta a história dos povos que ali se sucederam e complementaram, desde o Neolítico até à Idade Média, através de achados arqueológicos e de múltiplas ferramentas interativas.



Cidade-Quartel Fronteiriça de Elvas e suas fortificações

Temas / Proteger o nosso património e promover a criatividade / Património Mundial em Portugal / Cidade-Quartel Fronteiriça de Elvas e suas fortificações



A cidade de Elvas, situada a 8 KM de Badajoz (Espanha), constituiu um ponto estratégico de defesa da fronteira e herdou um vasto património militar de reconhecido valor e autenticidade. Foi classificado como Património da Humanidade todo o centro histórico, as muralhas abaluartadas do séc. XVII, o Forte de Santa Luzia, o Forte da Graça, o Aqueduto da Amoreira e os três fortins: de São Pedro, de São Mamede e de São Domingos ou da Piedade.

O conjunto de fortificações de Elvas, cuja fundação remonta ao reinado de D. Sancho II, é o maior do mundo na tipologia de fortificações abaluartadas terrestres, possuindo um perímetro de oito a dez quilómetros e uma área de 300 hectares. Construídas no âmbito da Guerra da Restauração, as muralhas abaluartadas são um exemplo notável da primeira tradição holandesa de arquitetura militar.

Destacamos o Forte da Graça como um exemplo notável da arquitetura militar do séc. XVIII, considerada por muitos historiadores como uma das mais poderosas fortalezas abaluartadas do mundo, é ainda original pela sua conceção e implantação num monte bastante elevado e o Aqueduto da Amoreira, construído entre 1530 e 1622 para o abastecimento de água à cidade, tem 1367 metros de galerias subterrâneas e mais de 5 quilómetros e meio à superfície com arcadas que chegam a superar os 30 metros de altura.



Forte Nossa Senhora da Graça - Elvas

Esplêndida e grandiosa construção da Praça de Elvas situada numa grande elevação a Norte. Exemplo notável da arquitetura militar do séc. XVIII e considerada por muitos historiadores como uma das mais poderosas fortalezas abaluartadas do mundo, o Forte da Graça ou de Lippe é ainda original pela sua conceção e implantação.



Esta elevação foi desde sempre bastante importante: ainda no séc. XV aqui se situava a pequena ermida de Santa Maria da Graça, cuja reedificação na altura se deveu à bisavó de Vasco da Gama; na Guerra da Restauração, em 1658, os espanhóis construíram aqui um reduto para atacar a cidade de Elvas. A edificação da fortificação começaria em 1763 por Wilhelm, Conde de Schaumbourg-Lippe, encarregado pelo rei D. José a reorganizar o exército português. Para dirigir as obras foi escolhido o Engenheiro Étienne, sendo este pouco tempo depois substituído pelo Coronel Guillaume Louis Antoine de Valleré. As obras gigantescas só terminariam em 1792.

Constituído por três corpos, as obras exteriores, o corpo principal e o reduto central, o Forte da Graça é um exemplo da arquitetura militar de tipologia Vauban. O corpo central é formado por quatro baluartes tendo a meio da cortina sul a porta principal de uma beleza fenomenal. Em 1856 já a guerra tomava outros caminhos e neste espaço foi criada uma companhia de correção e em 1894 um depósito disciplinar onde estiveram vários presos políticos desde a 1ª República até 1974.

O monumento foi alvo de intervenção, ao longo de 11 meses, tendo sido inaugurado a 27 de novembro de 2015. Esta intervenção traduziu-se na recuperação da casa do governador, o ponto mais alto do forte, das casas dos oficiais e restantes elementos arquitetónicos, tendo sido ainda repostas todas as cores e materiais originais do Forte e recuperadas as estruturas, nomeadamente a cisterna, a prisão, as galerias de tiro e a capela, onde foram descobertos frescos do século XIX, também eles alvo de intervenção.

ANEXO N
Registos fotográficos da
atividade "Bilhete
identidade - monumento"

| | ' | | ' |

Figura 6

Registo fotográfico de exemplos de bilhetes de identidade de museus preenchidos pelos alunos.



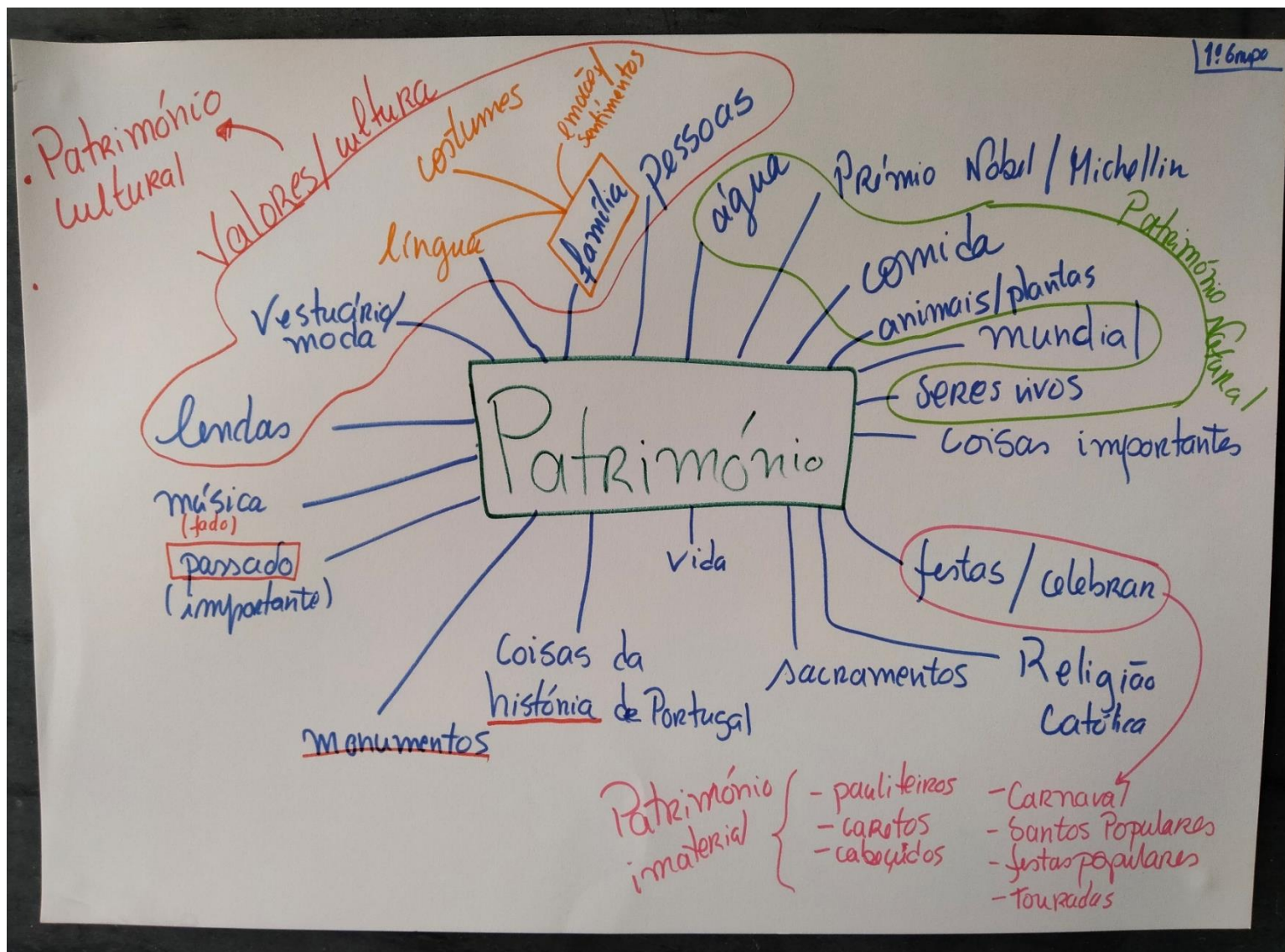
Nota: Fonte própria.

ANEXO 0
Registos fotográficos da
atividade "*Brainstorm* -
Património"

| | " | | " |

Figura 7

Registo fotográfico da teia de conceitos sobre Património, obtida na atividade “Brainstorm – Património”.



Nota: Fonte própria.