



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Abre os olhos e a mente!
**A aula de História e Geografia de Portugal como ponto de partida
para promover a Educação para a Cidadania Global**

Daniela Filipa Lima Caramalho



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Daniela Filipa Lima Caramalho

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Abre os olhos e a mente!
A aula de História e Geografia de Portugal como ponto de partida
para promover a Educação para a Cidadania Global

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sónia Cruz

Novembro de 2018

*“Vemos, ouvimos e lemos
Não podemos ignorar
Vemos, ouvimos e lemos
Não podemos ignorar”*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Agradecimentos

Escrever esta página está a revelar-se mais difícil do que ao início parecia... Não por não ter o que agradecer (oh se tenho!), mas porque significa que este processo se aproxima rapidamente do fim. Chega ao fim mais uma etapa, longa, trabalhosa e tão, mas tão importante! E chega também o momento de demonstrar a minha gratidão a todos quantos, de um modo ou de outro, deram o seu contributo para que eu chegasse onde estou hoje.

Em primeiro lugar, sempre, agradeço à minha família, a minha grande fonte de força e apoio, as pessoas que mais amo neste mundo. Tudo quanto vos possa escrever ficará sempre aquém da minha gratidão para convosco. À minha mãe e à minha avó Florinda, as mulheres mais fortes que conheço e a quem tudo devo! À minha irmã, tão igual a mim, obrigada por seres o meu orgulho e a minha melhor amiga. Ao meu tio Carlos, por todo o carinho e todos os sorrisos. Ao Benny e ao Kiko por serem uma fonte de alegria. A ti, papá, que sei que tens olhado por mim estes anos todos, que és o meu anjo da guarda e de quem eu sinto tanta falta. Às minhas tias, por tudo. Aos primos que estão mais longe, mas que vão sempre mostrando preocupação e amor e quando chega o verão tornam tudo mais maravilhoso.

À minha orientadora, Doutora Sónia Cruz, serei para sempre grata por todos os ensinamentos, as correções, a disponibilidade demonstrada em todas as ocasiões. Tem sido, não só nesta última fase, como desde a primeira aula no primeiro ano do mestrado, um exemplo de trabalho, profissionalismo e dedicação. Obrigada por todas as orientações, por todo o encorajamento, por todo o carinho. É para mim um grande orgulho ter sido sua orientanda!

À coordenadora do mestrado, Doutora Gabriela Barbosa, por ter conduzido de forma tão profissional e simultaneamente tão próxima estes dois anos tão importantes.

Agradeço também a todos os alunos com quem me cruzei até hoje, principalmente na PES, porque aprendi muito graças a eles. E àquele grupo de professores que me marcou ao longo de todo o meu percurso, obrigada pelos bons exemplos e inspiração, por serem para mim uma referência.

À minha colega (na verdade amiga) de estágio, minha parceira, Catarina Rebouço. Belo caminho fizemos as duas, tanto trabalho, tantas conversas, tantos momentos bonitos. Obrigada por tudo! Ultrapassamos tudo juntas, somos hoje melhores por isso. Gosto muito de ti. E às restantes companheiras que, após cinco anos na ESE, continuo a chamar de amigas. Muito poucas, mas muito boas. As minhas! Vocês são incríveis e gosto tanto de vocês. Longe ou perto, eu nunca vos quero perder. Obrigada.

A todos os amigos do coração, agradeço todas as conversas, todos os momentos, as gargalhadas, os cafés para descontrair...

Agradeço ainda os bons momentos passados na AMVNA a todos aqueles que os proporcionam, no passado, no presente e no futuro.

E por último, mas não menos importante, obrigada a Nossa Senhora, minha protetora, e a Deus, por todas as graças concedidas.

Resumo

O presente relatório sintetiza o percurso pedagógico desenvolvido ao longo da intervenção em contexto educativo no ano letivo 2017/2018, destacando o modo como criamos sequências didáticas para as diferentes áreas curriculares, os materiais pedagógicos desenvolvidos e o nosso envolvimento nas comunidades educativas.

Assim, é efetuado o enquadramento das duas intervenções realizadas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB, bem como a apresentação do estudo realizado na disciplina de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano de escolaridade, no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Entendendo como missão do professor a necessidade de formar os jovens para o respeito pelos Direitos Humanos e para a solidariedade entre todos os povos, decidimos centrar o nosso estudo numa temática muito particular da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: os refugiados de guerra da Síria. Assim, partindo do ensino formal do tema relativo à construção da União Europeia, desenvolvemos um estudo que teve como propósito compreender que ideias é que os alunos do 6.º ano de escolaridade apresentam relativamente à problemática da aceitação ou não aceitação dos refugiados sírios em Portugal. Neste contexto, a investigação contou com a participação de 16 alunos, tendo-se optado por um paradigma de investigação qualitativo, com algum tratamento quantitativo. Como técnicas de recolha de dados recorreremos à observação direta (sendo as notas de campo registadas num diário de bordo), ao inquérito por questionário e à análise documental (documentos produzidos pelos alunos). Os resultados obtidos levam-nos a concluir que é exequível integrar a Educação para o Desenvolvimento nas aprendizagens de História e Geografia de Portugal, neste caso foi possível articular com sucesso a temática da aceitação dos refugiados de guerra com o ensino da União Europeia. Além disso, os alunos demonstraram uma evolução positiva das suas conceções entre o início e o final do estudo, demonstrando progressivamente empatia por quem se encontra na situação de refugiado de guerra. Concluimos este trabalho com uma reflexão sobre o caminho traçado até aqui.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; Educação para o Desenvolvimento; Refugiados; Direitos Humanos.

Abstract

This report summarizes the pedagogical path developed during the intervention in the educational context in the academic year 2017/2018, highlighting the way we create didactic sequences for the different curricular areas, the developed pedagogical materials and our involvement in the educational communities.

Thus, the framework of the two interventions is performed, one in the 1st CEB (which translates to Basic Education Cycle in English) and another in the 2nd CEB, as well as the presentation of the study carried out in the subject of History and Geography of Portugal, in the 6th year of schooling in the scope of the Development Education. As we understand the teacher's mission to be the need to train young people to respect Human Rights and solidarity among all peoples, we decided to focus our study on a very particular theme of Development and Global Citizenship Education: war refugees of Syria. Thus, starting from the formal education of the theme related to the construction of the European Union, we developed a study whose purpose was to understand what ideas 6th grade students have regarding the issue of acceptance or non-acceptance of Syrian refugees in Portugal. In this context, the research had the participation of 16 students and therefore we opted for a qualitative research paradigm, with some quantitative treatment. As data collection techniques we used direct observation (field notes being recorded in a logbook), questionnaire surveys and documentary analysis (documents produced by the students). The results obtained lead us to conclude that it is feasible to integrate Development Education in the learning of History and Geography of Portugal, in this case it was possible to articulate successfully the theme of acceptance of war refugees with the teaching of the European Union. In addition, the students demonstrated a positive evolution of their conceptions between the beginning and the end of the study, demonstrating progressively empathy for those who are in the situation of war refugee. We conclude this paper with a reflection on the path traced so far.

Keywords: History and Geography of Portugal; Development Education; Refugees; Human Rights.

Índice de Tabelas	X
Índice de Figuras	XIV
Lista de Siglas e Acrónimos	XVI
Introdução	1
Parte I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	3
Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.1. Caracterização do contexto	4
1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 4.º ano de escolaridade	10
1.2.1. Português	11
1.2.2. Matemática	13
1.2.3. Estudo do Meio	15
1.2.4. Expressão Físico-Motora	16
1.2.5. Envolvimento com a comunidade educativa	18
1.2.6. Em síntese	22
Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2.º Ciclo do Ensino Básico	23
2.1. Caracterização do contexto	23
2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade	28
2.2.1. Português	30
2.2.2. História e Geografia de Portugal	33
2.2.3. Em síntese	35
Parte II – Trabalho de investigação	37
Capítulo I – Introdução	38
1.1. Contextualização do estudo	38

1.1.1. Identificação da pertinência do problema	40
1.1.2. Questão de Investigação.....	41
1.1.3. Objetivos.....	42
1.2. Motivação	42
Capítulo II – A História e Geografia de Portugal como caminho para a promoção da Cidadania Global	44
2.1. A função social da História e Geografia de Portugal	44
2.2. A Educação para a Cidadania Global	50
2.3. Refugiados: que destaque nos documentos orientadores de Educação para o Desenvolvimento em Portugal e qual a sua relação com HGP?	53
Capítulo III – Metodologia de investigação	61
3.1. Opções metodológicas	61
3.2. Descrição do estudo.....	63
3.3. Caracterização dos participantes	66
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	71
3.4.1. Procedimentos de análise de dados.....	73
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados.....	75
4.1. Análise do questionário 1	75
4.2. Análise do questionário 2	83
4.3. Dados da observação e de trabalhos realizados pelos alunos.....	90
4.4. Análise do questionário 3	105
Capítulo V – Conclusões.....	123
5.1. Conclusões do estudo.....	123
5.2. Limitações do estudo	126
5.3. Sugestões para estudos futuros	127

5.4. Considerações finais	127
Parte III - Reflexão Global	128
Reflexão global	129
Referências bibliográficas	134
Anexos	138

Tabela 1 - Abordagem da problemática dos refugiados, partindo do Referencial de Educação para o Desenvolvimento -----	58
Tabela 2 - Género dos participantes (alunos)-----	67
Tabela 3 – Idades dos participantes (alunos) -----	67
Tabela 4 – Com quem vivem os alunos da turma -----	68
Tabela 5 - Respostas à questão: Já visitaste outros países? -----	68
Tabela 6 - Respostas à questão: Tens familiares no estrangeiro?-----	69
Tabela 7 – Género dos participantes (encarregados de educação)-----	70
Tabela 8 – Idades dos participantes (encarregados de educação)-----	70
Tabela 9 – Habilitações literárias dos encarregados de educação -----	70
Tabela 10 – Respostas às três últimas questões da primeira parte do questionário -----	71
Tabela 11 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos. -----	75
Tabela 12 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses.-----	76
Tabela 13 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança. 76	
Tabela 14 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios. ---	77
Tabela 15 – Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados. -----	77
Tabela 16 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças. -----	78
Tabela 17 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas. -----	78
Tabela 18 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.-----	79
Tabela 19 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.-----	79
Tabela 20 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal. -----	80
Tabela 21 – Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa.-----	80

Tabela 22 - O que pensas sobre os governos europeus, como o governo português, permitirem a entrada de refugiados nos seus países?-----	81
Tabela 23 – Conceções dos alunos acerca do significado dos conceitos migrantes e refugiados (N=16) -----	82
Tabela 24 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos.-----	83
Tabela 25 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses -----	84
Tabela 26 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança. 84	
Tabela 27 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios.----	85
Tabela 28 - Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados. -----	85
Tabela 29 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças. -----	86
Tabela 30 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas. -----	86
Tabela 31 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.-----	87
Tabela 32 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.-----	87
Tabela 33 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal.-----	88
Tabela 34 - Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa. -----	88
Tabela 35 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus. -----	89
Tabela 36 - Opiniões sobre a afirmação: Os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria.-----	89
Tabela 37 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados devem ser impedidos de entrar em Portugal.-----	90
Tabela 38 - Diálogo desenvolvido: análise de imagem -----	91
Tabela 39 - Se precisasses de fugir a toda a pressa, num contexto de guerra, o que levarias na tua mochila? (N=16) -----	95
Tabela 40 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos.-----	106

Tabela 41 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses.-----	107
Tabela 42 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança.-----	107
Tabela 43 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios.--	108
Tabela 44 - Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.-----	108
Tabela 45 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças.-----	109
Tabela 46 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.-----	109
Tabela 47 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.-----	110
Tabela 48 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.-----	110
Tabela 49 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal.-----	111
Tabela 50 - Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa.-----	111
Tabela 51 - Comparação das respostas de cada aluno entre o questionário 1 e o questionário 3-----	113
Tabela 52 - Opiniões sobre a atividade relacionada com os conceitos "migrante" e "refugiado".-----	114
Tabela 53 - Opiniões sobre a atividade destinada a compreender a guerra na Síria-----	114
Tabela 54 - Opiniões sobre a dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”-----	115
Tabela 55 - Opiniões sobre a dinâmica “Por ser refugiado”-----	115
Tabela 56 - Opiniões sobre a atividade "Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!"-----	116
Tabela 57 - Opiniões sobre a atividade de elaboração do Dossiê “Abrir os olhos e a mente”-----	116
Tabela 58 - Atividade considerada mais interessante pelos alunos-----	117
Tabela 59 - Atividade considerada menos interessante pelos alunos-----	117
Tabela 60 - Já tinhas pensado sobre a problemática dos refugiados? (N=16)-----	118

Tabela 61 - Refletir sobre a temática dos refugiados é ou não importante? (N=16) -----	119
Tabela 62 - As atividades que realizaste levaram-te a compreender que há muitos mitos sobre os refugiados que não correspondem à verdade? -----	119
Tabela 63 - O que mais impressionou cada um dos alunos.-----	120
Tabela 64 - Sentimento de empatia demonstrado pelos alunos -----	121
Tabela 65 - Partilha de opiniões entre alunos e encarregados de educação -----	121

Figura 1 - Painel "Uma escola com Valores" -----	18
Figura 2 - Decoração da "Pasta dos valores" -----	19
Figura 3 - "Calendário do Advento", onde se encontravam as pistas para procurar as tarefas -----	21
Figura 4 – Cenário “A aldeia do Pai Natal”-----	21
Figura 5 - Atividade interativa (exemplo) -----	34
Figura 6 - Jogo digital Plickers! (exemplo) -----	34
Figura 7 - Imagem explorada ao longo da Tarefa 1 -----	64
Figura 8 - Imagem do vídeo de compreensão da guerra na Síria (exemplo 1) -----	65
Figura 9 - Imagem do vídeo de compreensão da guerra na Síria (exemplo 2) -----	65
Figura 10 – “Chuva de ideias” em torno dos conceitos "migrante" e "refugiado" -----	92
Figura 11 - Exemplo de narrativa produzida por um aluno (009) -----	96
Figura 12 - Transcrição: exemplo de narrativa produzida por um aluno (009)-----	97
Figura 13 - Diapositivo 4 da apresentação "Refugiados: Mitos e factos"-----	97
Figura 14 - Exemplo de resposta à ficha de exploração do PowerPoint (aluno 003) -----	98
Figura 15 - Exemplo de resposta à ficha de exploração do PowerPoint (aluno 014) -----	98
Figura 16 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 1 -----	99
Figura 17 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 1-----	99
Figura 18 - Página 3 do dossiê elaborado pelo grupo 1 -----	100
Figura 19 - Página 4 do dossiê elaborado pelo grupo 1 -----	100
Figura 20 - Página 5 do dossiê elaborado pelo grupo 1 -----	100
Figura 21 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 2 -----	101
Figura 22 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 2 -----	101
Figura 23 - Página 3 do dossiê elaborado pelo grupo 2 -----	102
Figura 24 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 3 -----	102
Figura 25 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 3 -----	103
Figura 26 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 4 -----	103
Figura 27 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 4 -----	104

Figura 28 - Página 3 do dossiê elaborado pelo grupo 4----- **Erro! Marcador não definido.**

Figura 29 - Página 4 do dossiê elaborado pelo grupo 4----- 105

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMIA – Centro de Interpretação e Monitorização Ambiental

DB – Diário de Bordo

ECG – Educação para a Cidadania Global

ED – Educação para o Desenvolvimento

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

ESE – IPVC – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

HGP – História e Geografia de Portugal

NAD – Núcleo de Apoio à Disciplina

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONGD – Organizações não-governamentais para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PEDL – Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em duas partes: no primeiro semestre do ano letivo 2017/2018 com uma turma do 1.º CEB, mais especificamente um 4.º ano, e no segundo semestre do mesmo ano letivo com uma turma do 2.º CEB, mais concretamente um 6.º ano, com o qual foi desenvolvido um estudo de investigação no âmbito da integração da Educação para o Desenvolvimento nas aulas de História e Geografia de Portugal.

A nível estrutural, este relatório divide-se em três partes. Na parte I é exposto o enquadramento da PES, sendo o capítulo I deste enquadramento destinado a descrever a intervenção no contexto educativo do 1.º CEB e o capítulo II destinado a descrever a intervenção no contexto educativo do 2.º CEB. Ambos incluem uma caracterização do respetivo contexto, além de uma exposição do percurso de intervenção no mesmo.

A parte II encontra-se dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro correspondente a uma introdução, onde é feita a contextualização do estudo, passando pela identificação da pertinência do problema, pela questão de investigação e pelos objetivos do estudo. Esta introdução contém ainda a apresentação da motivação que esteve na base da investigação. O capítulo II pretende apresentar uma breve fundamentação teórica que sustentou todo o trabalho e intitula-se A História e Geografia de Portugal como caminho para a promoção da Cidadania Global, abarcando três grandes tópicos, sendo eles: a função social da História e Geografia de Portugal, a Educação para a Cidadania Global e a temática dos refugiados nos documentos orientadores de Educação para o Desenvolvimento em Portugal e a sua relação com HGP. Ao longo do capítulo III é explicitada a metodologia de investigação seguida durante todo o trabalho, havendo

quatro subcapítulos: a explicação das opções metodológicas, a descrição do estudo, a caracterização dos participantes e a definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados. No capítulo IV é efetuada a apresentação e discussão dos resultados, incluindo uma apresentação e análise dos dados, os resultados obtidos, bem como uma interpretação dos mesmos. Por seu turno, o capítulo V é destinado às as conclusões do estudo, a partir das quais se irá procurar responder à questão de investigação que o motivou.

A terceira e última parte deste relatório é dedicada à reflexão global acerca da Prática de Ensino Supervisionada realizada ao longo dos dois semestres, identificando quer as suas potencialidades, quer as suas fragilidades, e pretendendo também elucidar acerca das aprendizagens adquiridas no decurso da mesma. Após este balanço final, listam-se as referências bibliográficas que serviram de sustentação ao estudo, tal como os anexos referidos ao longo do relatório.

Parte I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A primeira parte deste relatório é constituída por dois capítulos, sendo que o capítulo I se refere à intervenção no contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico. Neste é efetuada uma caracterização do contexto, bem como uma descrição do percurso da intervenção educativa no local onde decorreu a primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada. Por seu turno, o capítulo II possui uma estrutura semelhante, diferindo no facto de ser referente à intervenção no contexto educativo do 2.º ciclo do ensino básico, onde decorreu a segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer deste capítulo serão focados dois tópicos que permitem enquadrar a Prática de Ensino Supervisionada no contexto educativo do 1.º CEB, sendo eles a caracterização do referido contexto (1.1.) e a descrição do percurso da intervenção educativa (1.2.).

1.1. Caracterização do contexto

Procedemos de seguida à caracterização do contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, evidenciando o percurso realizado enquanto professora estagiária neste nível de ensino.

1.1.1. O Meio Local

No que respeita ao contexto em que foi realizada a primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada, importa apresentar brevemente a caracterização do meio local onde a escola está inserida, bem como do contexto escolar em si, da sala de aula e da turma em questão.

Assim sendo, a intervenção em contexto educativo foi realizada num centro escolar que corresponde a uma instituição pública do 1.º Ciclo inaugurada no ano letivo 2010/2011. A mesma está localizada numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, distrito de Viana do Castelo. Trata-se de uma freguesia inserida num meio rural, povoada por mais de 3500 habitantes, que compreende cerca de 130 hectares, estando situados no interior da metade a norte do concelho de Viana do Castelo. Esta freguesia encontra-se na margem direita do rio Lima, ladeada por um conjunto de localidades, todas elas pertencentes também ao concelho de Viana do Castelo.

Economicamente, na localidade, destaca-se a atividade agropecuária, destinada principalmente à subsistência das famílias locais, sendo que 30% da população ativa residente ainda trabalha a terra, e um sector industrial constituído por pequenas, mas numerosas unidades, dos mais diversos ramos de produção. Verificam-se alguns

problemas na área do emprego, problemas estes que afetam maioritariamente os jovens à saída da sua formação académica.

Quanto a equipamentos da área desportiva, cultural e de lazer, existe uma sala polivalente destinada a espetáculos, cinema e teatro, e um campo de jogos que é habitualmente utilizado pela Associação Desportiva e Cultural da freguesia. Encontram-se também em funcionamento uma Escola de Música, um Grupo de Danças e Cantares e uma Sociedade Columbófila, além de outras estruturas de cariz beneficente e de âmbito religioso.

1.1.2. O Agrupamento

O agrupamento do qual faz parte o centro escolar em questão existe desde 2002 e localiza-se num território que inclui quase todas as localidades envolventes à escola sede do mesmo. Este agrupamento é constituído por oito estabelecimentos de ensino, onde se incluem seis escolas do 1.º ciclo, cinco das quais integram Jardim de Infância; um Jardim de Infância e uma escola com 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário. No total, existem cerca de 1070 alunos, formando 52 turmas que são acompanhadas por um quadro de pessoal docente e não docente estável e experiente.

Do ponto de vista do envolvimento na vida escolar, o agrupamento promove a participação dos alunos na escola através da implicação dos mesmos em iniciativas e projetos, dando prioridade àqueles que abarcam a participação de todas as escolas, com o objetivo de desenvolver o sentido de responsabilidade, os valores da cidadania e ampliar valores culturais e interesses diversos dos alunos. Além disso, dão destaque a projetos que pretendem estimular comportamentos cívicos no âmbito da Educação Alimentar e para a Saúde, Higiene e Segurança, Educação Ambiental, Educação para a Solidariedade e Voluntariado. Entre estes, durante a prática de estágio foi possível acompanhar os alunos da turma nos projetos PASSE (Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar) e PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar), realizando atividades propostas nestes mesmos programas.

Interessa ainda abordar um outro aspeto relevante, a interação entre o agrupamento e a comunidade, sendo notória a adesão das famílias às iniciativas levadas

a cabo. Isto verifica-se através da participação ativa das mesmas, organizada de modo ora formal, ora informal, na reformulação dos documentos estruturantes, com apresentação de sugestões e propostas de melhoria; na participação nos contextos de reflexão pedagógica, como os Conselhos de Turma; e no contacto assíduo com as educadoras de infância, os professores titulares de turma, os diretores de turma e a direção do agrupamento.

Relativamente às opções educativas, salienta-se, na sequência da articulação curricular, a diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como dos contextos que as promovem. É nesta questão que assenta a organização e o desenvolvimento de diversos projetos, nomeadamente no âmbito do desporto escolar, do exercício da cidadania, da interação com o meio local, da educação para a saúde, ambiental e ecológica. O agrupamento prioriza também o desenvolvimento de projetos que promovem a leitura e a escrita, desenvolvidos em articulação com a Biblioteca Escolar e projetos no âmbito das artes e das literacias, da segurança e higiene no trabalho, entre outros. Destaca-se também o facto de a direção do agrupamento trabalhar no sentido da promoção da igualdade de oportunidades e do fortalecimento das relações interpessoais.

1.1.3. A Escola

Especificamente em relação à escola onde decorreu a intervenção em contexto educativo no 1.º CEB, corresponde a um edifício com excelentes condições, espaçoso e que serve na perfeição o propósito ao qual está destinado, destacando-se pela sua arquitetura moderna. O espaço exterior alarga-se à volta da escola toda e é composto pelo campo polidesportivo e por um amplo recreio, onde os alunos podem brincar livremente nos momentos de intervalo. Quanto ao espaço interior, este divide-se em dois andares. No andar de baixo existe uma sala de arrumações, ginásio, balneários, casas de banho, duas salas de aula, uma sala de apoio/TIC e a sala de expressão plástica. No andar superior tem a sala dos professores, casas de banho, sala de primeiros socorros, cantina, biblioteca e duas salas de aula.

No que concerne à dinâmica da escola, esta inicia as atividades letivas às nove horas. Porém, a partir das oito horas e quinze minutos, está uma assistente operacional na escola para receber as crianças que necessitem, por exemplo as que são transportadas na carrinha e autocarro e todas as que, por causa dos horários de trabalho dos pais, tenham que chegar antes da hora de início das aulas. No período da tarde, as atividades letivas terminam às dezasseis horas. Podem permanecer até às dezassete horas e trinta minutos os alunos que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular. Por uma questão de organização e bom funcionamento, a entrada e saída dos alunos realiza-se pela porta do piso inferior, com exceção dos dias de chuva, em que utilizam a porta do piso superior.

1.1.4. A Turma

De modo a efetuar a caracterização da turma com a qual o estágio foi desenvolvido, interessa mencionar que a turma frequentava o 4.º ano e era composta por dezasseis alunos, cinco do sexo masculino e onze do sexo feminino, sendo que todos eles frequentam pela primeira vez o 4.º ano de escolaridade. Existe na turma uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente que já sofreu uma retenção no segundo ano de escolaridade. Quanto às idades, há um aluno com oito anos, catorze alunos com nove anos e um aluno com onze anos. Quanto ao nível socioeconómico e cultural da turma, este pode caracterizar-se como médio, tendo em conta que existem sete alunos a beneficiarem de auxílios económicos, dos quais um é abrangido pelo escalão A e seis pelo escalão B.

Na turma, verifica-se que os alunos conhecem as regras do bom funcionamento dentro e fora da sala de aula, demonstrando que são responsáveis, empenhados e bastante participativos. Nalgumas ocasiões, evidenciam-se as dificuldades em controlar essa participação de forma a não comprometer as regras de conduta dentro da sala de aula.

Na área curricular de Português, o rendimento escolar da maior parte dos alunos é bom. Todavia, relativamente à compreensão do oral, há um grupo de alunos que demonstra alguma dificuldade em compreender a mensagem, notando-se também, por

vezes, pequenas falhas na expressão oral. A velocidade leitora do grande grupo é bastante satisfatória, verificando-se fluência e expressividade. No que concerne à interpretação de textos, nota-se que a maioria das crianças consegue localizar a informação pretendida e responder a questões sobre o mesmo, havendo um grupo significativo capaz de captar sentidos implícitos. Por seu turno, na produção textual encontram-se ainda aspetos a melhorar, nomeadamente no que diz respeito ao uso apropriado do léxico, à ortografia, à organização das frases, às repetições e à coerência das ideias. Há três alunos que manifestam algumas limitações em identificar o sentido global de um texto, aplicar corretamente os casos de leitura na escrita de alguns dos vocábulos, planificar e redigir textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação e responder corretamente a questões inferenciais.

Na área curricular da Matemática há seis alunos que demonstram mais dificuldades que os restantes, verificando-se as maiores lacunas ao nível da interpretação e resolução de problemas. No geral, há quatro alunos que apresentam algumas dificuldades em compreender, relacionar e aplicar os conteúdos das diferentes áreas, necessitando de uma explicação adicional por parte de quem está a lecionar, para poderem acompanhar o grande grupo. O seu ritmo de trabalho distancia-se do dos colegas da turma que são, na sua maioria, alunos bastante trabalhadores, responsáveis e empenhados.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, quer na sua vertente física, quer na sua vertente social, os alunos revelam um aproveitamento satisfatório e uma atitude curiosa e empenhada nas aulas, pelo que podemos depreender que esta é uma área lhes desperta interesse. Mesmo os alunos mais distraídos mostram-se curiosos na abordagem das temáticas associadas ao meio que os envolve, o que se revela algo positivo.

Relativamente às Expressões Plástica e Físico-Motora, há a salientar uma atitude bastante entusiasmada e empenhada por parte dos alunos. Quanto à primeira salienta-se o facto de os alunos elaborarem trabalhos muito criativos, utilizando materiais diversificados, e demonstrarem esforço por produzir trabalhos esteticamente bem-apresentados. Acontecem, porém, situações em que um ou outro aluno elaboram trabalhos pouco cuidados, situações estas que são pontuais. Em Expressão Físico-Motora, todos os alunos da turma se demonstram entusiasmados em participar nas atividades,

pelo que se pode depreender ser esta uma área motivadora para eles. No entanto, há alguns alunos que ainda demonstram uma baixa coordenação motora para a idade, pelo que se mostra necessário investir em mais atividades desta área, e num maior rigor no desenvolvimento das mesmas. Verifica-se também que o nível de concentração ao longo das mesmas atividades vai baixando, pelo que os alunos se vão mostrando mais distraídos e afastados do objetivo dos jogos, apesar de entusiasmados.

As estratégias de remediação para os problemas detetados nas diferentes vertentes do currículo passam pelo apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades, pelos projetos a nível de turma, pelo reforço positivo, o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem, a adequação das situações de ensino-aprendizagem às características específicas de cada aluno, a sensibilização dos alunos e das famílias para a leitura, o incentivo à escrita criativa e à criação de hábitos de trabalho e de estudo autónomos, o desenvolvimento de conceitos matemáticos utilizando materiais manipuláveis, estabelecendo a ponte entre o concreto e o formal, a promoção do uso de competências de cálculo mental e desenvolvimento de atividades práticas e experimentais para promover a capacidade de investigação, de trabalho a pares e em grupo.

Verifica-se um esforço no sentido de promover a articulação entre a escola e a família e de criar condições para que os alunos sintam gosto em participar nos projetos e/ou atividades a nível de turma, de escola, de agrupamento ou mesmo propostos por outros parceiros, numa parceria de saberes que contribua para a formação integral e harmoniosa das crianças. Entre estes é possível destacar os projetos de turma intitulados “Matematicar em família”; “Ler+ em família”, onde está incluído o “Sou um campeão na leitura – estendal de leitura”; e “Educar Semeando Valores”. Estes projetos pretendem alargar os conhecimentos das crianças, fomentando também a participação dos pais, numa estreita colaboração entre a turma e a família. Além destes, são de realçar os projetos propostos no Plano Anual de Atividades: “Ciência Viva”, com a colaboração do CMIA (Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo) e a contribuição para as comemorações do Dia Nacional da Floresta Autóctone, com a criação de uma árvore em 3D representando uma espécie autóctone.

1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 4.º ano de escolaridade

Tal como previsto, a primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada teve a duração de treze semanas, sendo as três primeiras dedicadas à observação e integração no contexto educativo, semanas estas que permitiram dar conta das estratégias e práticas das quais a professora titular da turma se serve na sua interação com os alunos. Além disso, através do diálogo e do contacto direto com os alunos, foi possível conhecer os interesses dos mesmos, o seu envolvimento nas aulas, os seus ritmos de aprendizagens, o tipo de dinâmicas às quais estavam habituados, aspetos que se revelaram posteriormente fundamentais, visto que foi neles que se apoiou a ação de planeamento das aulas a lecionar.

Tendo terminado a fase de observação/intervenção, iniciaram-se as dez semanas de regências, oito das quais tiveram três dias de intervenção e duas que foram semanas completas de intervenção (cinco dias), alternando o elemento do par de estágio responsável pela implementação. Ou seja, quatro semanas com três dias de intervenção a cargo do estudante 1 do par de estágio e outras quatro semanas equivalentes a cargo do estudante 2 do par de estágio, aliadas a uma semana intensiva de regências (cinco dias) para cada um dos elementos do mesmo par pedagógico. Esta fase permitiu-nos planificar pormenorizadamente as atividades a implementar, experienciar a ação educativa, bem como avaliar e refletir sobre a prática pedagógica implementada, aplicando os conhecimentos curriculares e didáticos nas áreas disciplinares de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão Físico-Motora. O período de regências propiciou um conjunto alargado vivências essenciais à perceção da realidade escolar e à aquisição de aptidões profissionais e pessoais fulcrais para a prática pedagógica. Estas vivências, diversas e enriquecedoras, revelaram-se autênticas experiências de aprendizagem com alunos do 4.º ano do Ensino Básico. De seguida pretende-se fazer uma análise aos métodos e estratégias didático-pedagógicas implementados enquanto professora estagiária, refletindo sobre o que foi sendo trabalhando ao longo das semanas de regência, tendo em mente que as práticas reflexivas são uma estratégia fundamental no processo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, na medida em que a reflexão

sobre o caminho percorrido constitui uma mais valia quer para as aprendizagens do próprio docente, quer para as aprendizagens dos seus alunos.

A intervenção no contexto educativo foi concretizada sempre tendo por base o trabalho colaborativo desenvolvido pelo par pedagógico, desde a discussão de ideias para abordar os conteúdos, à realização da planificação das atividades a serem implementadas, tendo em consideração os interesses e dificuldades dos alunos, com a finalidade de desenvolver nestes aprendizagens significativas. Inicialmente, a professora cooperante forneceu as planificações de referência do agrupamento, divididas por área disciplinar, as quais deveriam servir de orientação ao par pedagógico, sendo que nelas estavam indicados os conteúdos a abordar em cada uma das áreas e em cada um dos meses.

1.2.1. Português

Relativamente à área curricular de Português, foram trabalhados conteúdos dos diferentes domínios propostos no programa e metas curriculares: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

No domínio da Oralidade foi trabalhada a interação discursiva, a compreensão e expressão oral e a produção de discurso oral, dando ênfase, por exemplo, às atividades direcionadas para a expressão orientada, como a dramatização e a justificação de pontos de vista, opiniões e atitudes. Procuramos sempre encaminhar os alunos no sentido de eles tentarem sempre produzir um discurso oral com correção, utilizando estruturas frásicas cada vez mais complexas e vocabulário cada vez mais variado.

No que concerne à Leitura e Escrita, estas “constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7). Para serem exploradas, privilegiaram-se as experiências de leitura, quer silenciosa, quer em voz alta, de textos diversos, incluídos quer no manual escolar, quer em diversas obras de autores distintos. Estas experiências tiveram como objetivo proporcionar aos alunos o contacto com textos dos mais variados géneros textuais e melhorar as capacidades de compreensão textual e de fluência de leitura. Além disso, tiveram também lugar as experiências de escrita de

textos diversos, tendo por base a planificação da escrita, o processo de escrita em si, orientando os alunos para redigirem corretamente, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados e tendo cuidado com as regras de ortografia e de pontuação, bem como o processo de revisão do texto escrito. A criatividade dos alunos foi constantemente fomentada, visto que lhes foi proposto, por diversas vezes, que escrevessem textos criativos de diversos tipos, de acordo com a temática que estivesse a ser abordada.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico indicam que:

“ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8).

Foi nesta linha de pensamento que demos destaque à utilização de obras de literatura para a infância e de textos literários recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, utilização essa que permitiu desenvolver nas crianças competências de leitura, ao nível da fluência (velocidade, precisão e prosódia), e de compreensão de texto, permitindo-lhes responder individualmente e em grupo a questões variadas sobre os textos trabalhados. A abordagem de textos literários foi realizada, na maior parte das vezes, tendo por base a motivação através de uma atividade de pré-leitura, seguida de leitura e atividade de pós-leitura, onde se destaca, por exemplo, a exploração de poemas da obra de leitura recomendada “Versos de Cacaracá”, de António Manuel Couto Viana (ver Anexo 1 – Planificação das aulas de Apoio ao Estudo e Português do dia 25 de outubro de 2017 – semana 1).

No domínio da Gramática foram feitas apenas revisões de conteúdos, privilegiando as atividades orientadas para a consolidação de conhecimentos, incidindo nomeadamente nos conteúdos referentes às classes de palavras, à morfologia e lexicologia e à sintaxe, na qual se consolidaram as funções sintáticas (sujeito e predicado),

os tipos de frase e a expansão e redução de frases, com a finalidade de fazer com que o aluno, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.

Em Português, ao longo da intervenção no contexto, verificou-se que, apesar de haver algumas vezes alguns alunos distraídos, a maior parte deles demonstrou empenho em realizar as atividades que foram sendo propostas, pelo que se pode dizer que as estratégias e os recursos utilizados resultaram nas dinâmicas pretendidas. Os alunos demonstraram particular interesse e entusiasmo sempre que lhes foi solicitada a realização de trabalho de pares ou trabalho de grupo, a utilização de materiais visuais (com aparato) e o recurso a equipamentos tecnológicos, nomeadamente os tablets, de que a escola dispunha na quantidade de onze. Sempre que se terminava uma atividade de escrita orientada, as crianças demonstravam interesse em apresentar sempre os seus textos à turma, o que pode constituir um indicador de que os mesmos estavam empenhados em expor as suas aprendizagens. Todavia, encontram-se ainda alunos a escreverem com erros ortográficos e com dificuldades na construção de frases coerentes e claras, pelo que se depreende que a comunicação linguística e discursiva da turma ainda tem que ser trabalhada.

1.2.2. Matemática

No que concerne à área curricular da Matemática, tivemos por propósito fomentar “O gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos. (...) Neste sentido, é decisivo para a educação futura dos alunos que se cultive de forma progressiva, desde o 1.º ciclo, algumas características próprias da Matemática, como o rigor das definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados” (Damião, et al., 2013, p. 2).

Nesse sentido, durante a prática de estágio, teve-se em consideração este princípio extremamente importante. Assim, refletindo sobre a prática na nesta área curricular, há a salientar, em primeiro lugar, a rotina do “*Caderno Matemático em Família*”, um projeto de turma que já tem vindo a ser realizado com a turma em questão ao longo dos anos letivos anteriores. Esta rotina é realizada três dias por semana, ocupando algum tempo

das aulas de Matemática, com o objetivo de desenvolver competências matemáticas nos alunos, promovendo também o desenvolvimento das capacidades de resolução e formulação de problemas.

Em termos de conteúdos, e tendo em conta as planificações de referência do agrupamento fornecidas pela professora cooperante, a intervenção em Matemática assentou em dois domínios preponderantes. No domínio *Números e Operações*, foi-nos possível abordar os conteúdos: números naturais, divisão inteira, números racionais não negativos, bem como a sua multiplicação e divisão. Procurou-se sempre proporcionar aos alunos tarefas diversificadas e propostas sob vários modelos diferentes (projetadas, em fichas de trabalho, tarefas do manual, “caixinha das tarefas matemáticas”, etc.), desafiantes que os levassem a mobilizar os conhecimentos prévios, de modo a compreenderem os conteúdos novos e a aplicarem o que aprenderam. Relativamente ao domínio da *Geometria e Medida*, o enfoque deu-se nos conteúdos da localização e orientação no espaço, das figuras geométricas (trabalhando evidentemente os ângulos e as propriedades geométricas).

Para trabalhar os conteúdos, privilegiou-se uma metodologia de trabalho pela descoberta, utilizando estratégias que envolvem o diálogo, os recursos digitais e os materiais manipuláveis, de modo a que o ensino não se tornasse demasiado expositivo. Uma temática que permitiu a utilização de todas estas estratégias em simultâneo foi o conceito de ângulos e os conteúdos a eles associados. Como é possível constatar na planificação, ao longo das aulas em que esta temática foi estudada, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar um ensino concreto e prático onde foram incluídas, por exemplo, as animações no PowerPoint e o recurso a exemplos práticos do dia a dia (ver Anexo 2 – Planificação das aulas de Matemática da semana de 6 a 8 de novembro de 2017).

Além disso, os diversos conteúdos foram estudados sempre tentando envolver todos os alunos, levando-os a serem protagonistas da sua própria aprendizagem, formulando questões diversas, dirigidas a cada um dos alunos, “chamando-os” para o assunto de cada vez que a atenção de alguém se desviava do que estava a acontecer na sala de aula. Uma outra preocupação foi sempre trabalhar todos os temas desenvolvendo

nos alunos o raciocínio matemático, a comunicação matemática e a resolução de problemas, capacidades transversais a todos os domínios do programa e essenciais para que os alunos cresçam em conhecimentos desta área curricular em particular.

1.2.3. Estudo do Meio

Sobre a área disciplinar de Estudo do Meio, apercebemo-nos da sua importância visto que “com o Estudo do Meio, os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.” (Ministério da Educação, s.d., p. 102). Assim, importa referir que foi trabalhado o *Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições*, no qual foram abordados os conteúdos referentes ao passado nacional, entre eles “*Os primeiros povos*”, em que os alunos ficaram, por exemplo, a conhecer o modo de vida dos povos nómadas e povos sedentários, que a Península Ibérica foi habitada por Celtas, Iberos, Fenícios, Gregos e Cartagineses e, mais tarde, pelos Romanos, os Bárbaros e os Muçulmanos. Procuramos fazer, sempre que possível, a articulação com o meio local e com a História nacional. Através do diálogo, do desenvolvimento da empatia histórica, do recurso às tecnologias (PowerPoints, vídeos, jogos digitais), da construção de um friso cronológico, etc., foi realizada, ao longo das aulas de Estudo do Meio (social) uma viagem pela História de Portugal com o objetivo de dar a conhecer aos alunos personagens e factos da história nacional, bem como aspetos da vida quotidiana no tempo em que esses factos ocorreram. Desde os primeiros povos a habitar a Península Ibérica, passando pelo estudo da formação de Portugal e culminando com a Implantação da República, esta abordagem foi realizada no sentido de encorajar o aluno a reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural, bem como atuar no sentido de o aluno poder desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal. Destaca-se, por exemplo, a aula de Estudo do Meio do dia 6 de novembro de 2017, onde foi utilizado o friso cronológico, bem como realizada a exploração de vídeos e PowerPoint. Os alunos mostraram-se curiosos e atentos a esta aula em particular, pelo que podemos concluir que a mesma foi bastante bem recebida

pelos alunos e que eles compreenderam os conteúdos abordados (ver Anexo 3 – Planificação de aula de Estudo do Meio de 6 de novembro de 2017).

Na vertente de Estudo do Meio físico foi trabalhado o *Bloco 3 — À Descoberta do Ambiente Natural*, nomeadamente os conteúdos referentes aos “*Aspetos Físicos do Meio*”. Através de uma metodologia experimental e de tentar sempre conduzir os diálogos no sentido de compreender o que é que os alunos já sabiam sobre os conteúdos, tentou-se proporcionar à turma vivências que os levassem a reconhecer e observar fenómenos de, por exemplo, condensação, solidificação, precipitação, entre outros, realizando atividades práticas que simulassem alguns desses fenómenos. Além disso, a temática da água foi também abordada tendo por base os objetivos propostos no *Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos*, novamente aplicando uma metodologia prática.

Sobre esta vertente é possível ainda falar no facto de que os alunos já tinham bastantes conhecimentos sobre as temáticas abordadas, pelo que foram sempre bastante participativos, respondendo corretamente às questões que lhes eram colocadas. Uma outra evidência positiva foi o facto de comentarem as respostas uns dos outros, o que indica que estavam atentos ao que o colega estava a dizer. Por outro lado, a turma demonstrou sempre muito interesse em realizar atividades práticas, quer quando estas consistiam em demonstração (manipulação do material por parte da professora estagiária), mas principalmente quando a atividade previa a manipulação dos materiais pelos próprios alunos. Além disso, foi nesta área curricular que surgiu a oportunidade de realizar as atividades propostas nos projetos PASSE (*Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar*) e PRESSE (*Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar*).

1.2.4. Expressão Físico-Motora

Na área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, as aulas implementadas debruçaram-se fundamentalmente no *Bloco 4 – Jogos*, pretendendo proporcionar aos alunos experiências de participação em jogos coletivos “ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e

ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos” (Ministério da Educação, s.d. , p. 40). Para isso, os alunos tiveram oportunidade de participar em jogos diversos, como por exemplo: o *Jogo dos 10 passes*, bem como a sua variante intitulada *Jogo dos 5 passes*, o *Jogo da rolha*, a *Bola ao Capitão*, o *Jogo do Polvo*, e ainda os jogos ‘*Onde está a bola?*’ e ‘*Arrumar a casa*’, como podemos verificar na planificação em anexo (ver Anexo 4 – Planificação de aula de Expressão Físico-Motora da semana de 20 de novembro).

Em momentos de aprendizagens mais informais, nomeadamente nos ensaios para a atuação na festa dos finalistas, houve a oportunidade de trabalhar o *Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança)*. Com a finalidade de “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica” (Ministério da Educação, s.d., p.57) ensaiou-se a coreografia de finalistas da música que a turma iria apresentar no final do ano letivo à comunidade educativa.

Fazendo uma reflexão geral sobre as áreas curriculares percorridas ao longo da intervenção no contexto, é possível mencionar o facto de, na turma, haverem alunos menos participativos do que os restantes, ou seja, nota-se uma grande adesão da turma no momento de responderem às questões colocadas pela professora, mas, por vezes, há alunos que não mostram desejo de participar, a não ser quando são solicitados. A turma demonstrou, numa maioria significativa das vezes, interesse em realizar as atividades propostas, mostrando-se entusiasmados por aprender, o que é um indicador favorável de que o processo de ensino-aprendizagem está a ser positivo. Foi também possível verificar que os diversos alunos da turma têm ritmos de trabalho muito distintos, havendo um ou dois que se notam extremamente lentos, durante a realização das atividades propostas, sobretudo nas atividades autónomas, o que acaba por comprometer bastante a dinâmica de trabalho em sala de aula.

1.2.5. Envolvimento com a comunidade educativa

Em termos de envolvimento com a comunidade, o par de estágio que acompanhou a turma do 4.º ano participou nos projetos de turma em que a mesma está envolvida, entre uma variedade de outros eventos. Em primeiro lugar, é de referir a participação no projeto “Educar Semeando Valores”, dentro do qual as duas estagiárias foram responsáveis pela criação do painel que se encontra à entrada da escola, no qual estão listados os valores propostos pelos alunos como valores que orientam a ação da comunidade escolar, um valor por cada letra do abecedário. Este painel constituiu uma ação a nível de escola e foi apresentado no jantar do Dia Mundial da Alimentação. Na figura 1 podemos observar a evidência da construção desse painel.



Figura 1 - Painel "Uma escola com Valores"

A nível de turma, promoveu-se a “*Pasta dos Valores*” (figura 2), projeto que já tem vindo a ser implementado desde o início do ano letivo anterior e que consiste numa mala

que viaja entre a escola e cada uma das casas das crianças que integram a turma. Os valores incluídos na “Pasta dos Valores” foram escolhidos em debate entre a professora titular da turma e as duas professoras estagiárias e a dinâmica funcionou da seguinte forma: a professora (ou as estagiárias) desvendaram o primeiro valor à turma e foi realizada em sala de aula uma atividade sobre esse mesmo valor. De seguida, o primeiro aluno levou a pasta para casa, para refletir sobre esse valor com a sua família e fazer um trabalho alusivo ao mesmo, que arquivou na capa e apresentou depois à turma. Procedeu-se do mesmo modo para todos os alunos da turma e a dinâmica continuou a mesma quando se avançou para o valor seguinte. O grande objetivo desta atividade era promover ativamente a educação para os valores, contribuindo para a formação emocional das crianças, num mundo que sobrevaloriza o materialismo e desvaloriza a dimensão social e emocional do ser humano. A educação para os valores é algo cada vez mais imprescindível e que deve acontecer diariamente, de forma continuada, a partir dos vários agentes de educação, pelo que podemos constatar a importância de projetos desta natureza.

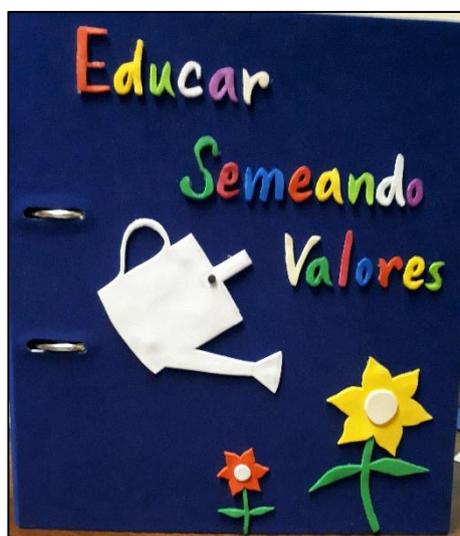


Figura 2 - Decoração da "Pasta dos valores"

Um novo diálogo entre a professora cooperante e as estagiárias levou à aceitação de uma proposta feita pelo CMIA (Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo) e resultou no facto de a turma participar nas comemorações do Dia Nacional da Floresta Autóctone, com a criação de uma árvore em 3D representando uma

espécie autóctone. Esta árvore foi concebida integralmente a partir de materiais reciclados, pelas crianças da turma, nos intervalos de almoço, sob a orientação e ajuda do par de estágio, sendo que não estavam presentes todos os dias todos os elementos da turma, mas antes se iam revezando conforme a sua vontade. Esta atividade visava contribuir para a formação e informação ambiental das crianças do 1.º Ciclo, estimulando o respeito e valorização da biodiversidade, nomeadamente das espécies autóctones da nossa região.

Uma outra participação das estagiárias em atividades não letivas correspondeu à presença no jantar comemorativo do Dia Mundial da Alimentação, que se realizou na escola no dia 20 de outubro, bem como no Magusto organizado pela Associação de Pais, Encarregados de Educação e Amigos do Centro Escolar em questão. As estagiárias intervieram ainda junto da turma na preparação da vinda do escritor António Mota à escola, a 30 de novembro, promovendo a leitura de obras do autor e a realização de trabalhos sobre as mesmas.

É ainda de salientar a elaboração da decoração de Natal para a sala de aula do quarto ano e a execução do projeto *“Calendário do Advento”*. Este projeto foi implementado ao longo do mês de dezembro de 2017 e debruçou-se sobre as diversas áreas disciplinares que fazem parte do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que algumas das tarefas apresentadas foram comuns às quatro turmas; todavia, a maior parte delas foram dirigidas especificamente ao público-alvo da turma do 4.º ano. Estas tarefas foram apresentadas à turma em formato de jogo *“A caça ao tesouro”*. Em cada dia da semana, um aluno do 4º ano dirigia-se ao calendário propriamente dito (figura 3), para recolher uma pista que estava colocada no copinho com o dia correspondente, pista essa que consistia num pequeno papel enrolado numa fita. As pistas encaminhavam para um local da escola onde estavam as tarefas daquela data, dentro de um saco, como por exemplo: biblioteca, cantina, cenário do calendário do advento, sala de aula, entre outros. Cada saquinho continha tantas cópias da tarefa do dia quantos os alunos da turma, para serem

distribuídas por todos. Abaixo podemos observar o resultado da construção da estrutura física do “Calendário do Advento”.



Figura 3 - "Calendário do Advento", onde se encontravam as pistas para procurar as tarefas

O artefacto “Calendário do Advento” fazia parte do cenário que decorava o hall de entrada da escola. Este cenário foi elaborado no âmbito do projeto em questão pelos quatro grupos de estágio presentes na escola e recriava a aldeia do Pai Natal (figura 4).



Figura 4 – Cenário “A aldeia do Pai Natal”

Focamos ainda a participação no Encontro de Natal dos Pais do 4.º Ano, onde a turma apresentou um teatro, ensaiado sob a orientação das estagiárias, intitulado “A

Revolta dos Brinquedos”, que apelava à sensibilidade e à não violência, e a participação no Almoço de Natal do pessoal docente e não docente.

Mais próximo do final do percurso de estágio no centro escolar já caracterizado, foi-nos possível ainda acompanhar os alunos ao Corta-Mato Escolar, realizado na escola sede do agrupamento, escrever a história que o centro escolar apresentou nos “Contos na Rádio”, projeto proposto pela Rádio Alto Minho, e escolher a música de finalistas que a turma apresentou no final do ano letivo à comunidade educativa, bem como criar uma coreografia associada à mesma.

1.2.6. Em síntese

Durante o estágio, sentimos que evoluímos positivamente, principalmente em termos de postura em sala de aula, tendo havido sempre um esforço para ser esclarecedora em termos da linguagem adotada, falando com um tom de voz adequado, tentando formular sempre questões diversificadas e fazendo uso de uma linguagem rigorosa, cuidadosa e adaptada às situações de aprendizagem. Além disso, a utilização dos recursos digitais nas suas mais diversas formas revelou-se uma estratégia a repetir em futuras implementações pois resultou sempre muito bem.

O envolvimento com a comunidade educativa também se revelou muito produtivo, uma vez que nos permitiu vivenciar ambientes escolares diferentes do trabalho em sala de aula, apercebendo-nos do modo como os alunos se comportam em circunstâncias lúdicas diferentes, da forma como se entusiasmam e envolvem em atividades que divergem do habitual. Foi deste modo que conseguimos perceber como é que os contextos exteriores ao contexto de sala de aula e mesmo exteriores à própria escola podem constituir verdadeiros momentos de aprendizagem, de enriquecimento e de crescimento a todos os níveis, quer para os próprios alunos, quer para os adultos que os acompanham nestas experiências e as proporcionam, nomeadamente docentes. Assim, efetuando um balanço de todo este contacto, podemos considerá-lo muito positivo, visto que todas estas experiências constituíram momentos de fortes aprendizagens e crescimento científico e pessoal.

Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo debruça-se sobre a intervenção educativa no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde nos propomos efetuar a caracterização do contexto educativo onde decorreu a segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada (2.1.), bem como descrever o percurso dessa mesma intervenção enquanto professora estagiária (2.2.).

2.1. Caracterização do contexto

À semelhança do que fizemos para o 1.º CEB, pretendemos, neste momento abordar um conjunto de tópicos que nos conduzem à caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a intervenção em contexto no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.1. O Meio Local

A intervenção em contexto educativo II decorreu numa escola básica que se localiza numa freguesia que pertence ao concelho de Viana do Castelo, distrito de Viana do Castelo e que corresponde a uma instituição pública que abarca os níveis desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Esta freguesia corresponde a um meio rural que está localizado a cerca de 12 quilómetros da cidade de Viana, no extremo sul do concelho, sendo constituída por uma área aproximada de 764 hectares. Está delimitada, a Norte, por uma outra freguesia do concelho; a Sul pelo rio (com uma freguesia do concelho de Esposende, na outra margem); a Este por uma outra freguesia do concelho de Viana e a Oeste pelo Oceano Atlântico. A freguesia em questão está subdividida em sete lugares.

A atividade piscatória assume grande importância na economia local, dada a proximidade ao rio e ao mar. Predominam também a agricultura e construção civil, carpintarias e outras oficinas, o comércio, a hotelaria e restauração, serviços e turismo. Trata-se de uma das poucas freguesias da região que se orgulha de ter rio, mar e montanha.

A nível cultural destacam-se as seguintes instituições: Corpo Nacional de Escutas (CNE), Grupo Cultural e Recreativo, Grupo Desportivo, Grupo Folclórico e Etnográfico, Grupo Folclórico Recreativo Cultural. Além disso, existe ainda um grande número de instituições de cariz religioso, como por exemplo a Liga Intensificadora da Ação Missionária (LIAM) e o Grupo Coral. Esta freguesia está ainda inserida nos Caminhos de Santiago e tem um percurso que está inserido na Rede Municipal de Percursos Pedestres.

2.1.2. O Agrupamento

Relativamente à caracterização do agrupamento de Escolas do qual faz parte a escola em questão, existente como tal desde janeiro de 2013, após a junção de três agrupamentos da região. O agrupamento está localizado no concelho de Viana do Castelo, na margem sul do rio Lima e a sua área de influência estende-se por dez freguesias, abrangendo cerca de 72 quilómetros quadrados.

O agrupamento é composto por 16 unidades orgânicas, dispersas por 7 freguesias do concelho e duas Uniões de Freguesias, num meio predominantemente rural e, em menor área, urbano, existindo também zonas industriais. Estas unidades orgânicas correspondem a dez Jardins de Infância, catorze Escolas Básicas do 1.º CEB, duas Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclo e a Escola-sede que inclui o ensino secundário. Acolhe 301 crianças da educação pré-escolar (17 grupos), 835 alunos do 1.º ciclo (49 turmas), 433 do 2.º ciclo (23 turmas), 586 do 3.º ciclo (30 turmas) e 56 do ensino secundário (3 turmas), sendo que mais de metade dos alunos beneficia da Ação Social Escolar com escalão A ou B. A sua sede corresponde à escola frequentada pelo maior número de alunos, mas não foi o local onde a intervenção em contexto educativo foi realizada.

No que diz respeito à população docente e não docente, há a salientar que o agrupamento possui um corpo docente estável de 262 elementos, predominando os professores do quadro. No grupo de não docentes contabilizam-se 160 Assistentes Operacionais e duas técnicas, nomeadamente uma psicóloga e uma mediadora, contratadas no âmbito do projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), uma Psicóloga Escolar e 27 técnicos das AEC.

No projeto educativo do agrupamento são ainda referidas como prioridades educativas a redução do insucesso escolar, a aproximação dos resultados das provas de avaliação externa às médias nacionais, a redução do abandono escolar/absentismo, a melhoria da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a redução da indisciplina nas escolas do agrupamento e o aumento das ligações da escola com a família e com a comunidade.

No que concerne à finalidade de atingir o sucesso educativo, há a dizer que, no final de cada período e de cada ano letivo, os resultados escolares de todos os anos de escolaridade são objeto de análise e reflexão, quer em departamento curricular, quer em conselho pedagógico, sendo depois os dados tratados estatisticamente, o que também acontece com os resultados dos exames nacionais. Existem também ações que promovem inclusão de todos os alunos, com o objetivo de dar resposta à diversidade, necessidades e características de cada um, para a melhoria do sucesso educativo individual e coletivo, sendo elas a Educação Especial, o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Mediação Familiar. A comunidade educativa tem também acesso à Biblioteca Escolar, ao Centro de Recursos Educativos e ao NAD (Núcleo de Apoio Disciplinar) para o ensino secundário.

Com vista a esse sucesso, faz parte da missão do agrupamento qualificar a população escolar, educar para os valores e dinamizar culturalmente a comunidade. Nesse sentido, verifica-se um esforço para desenvolver uma identidade de agrupamento e um sentimento de pertença, articulando o trabalho em todas as escolas, reestruturar a comunicação em ambiente escolar, tornando a sua circulação mais eficiente e melhorar o sucesso escolar dos alunos, quer ao nível interno quer ao nível externo. Além disso, o agrupamento trabalha na promoção da participação de pais e encarregados de educação na comunidade e da avaliação e monitorização sistemática do agrupamento, tendo em vista a melhoria da qualidade e a integração dos alunos na vida ativa, além de garantir as condições de segurança e conforto de todos os elementos da comunidade educativa.

2.1.3. A Escola

Especificamente em relação à escola onde decorreu a intervenção em contexto educativo, esta funciona desde setembro de 1998, acolhendo atualmente 405 alunos, sendo eles 85 do 1.º CEB, 116 do 2.º CEB, 180 do 3.º CEB e 24 do curso vocacional.

Em termos físicos é composta por um andar térreo, um primeiro andar e um espaço exterior. O andar térreo inclui uma entrada, um PBX, uma sala de prolongamento do pré-escolar e a ala do 1.º Ciclo. Esta ala é composta por casas de banho, cinco salas de aula e uma sala do jardim de infância. Além disso, é ainda neste andar que se localiza a sala de atendimento dos diretores de turma, a sala dos professores, a secretaria, os gabinetes da direção, a sala de apoio aos exames, a cozinha, a cantina, o bar dos alunos e a sala do aluno. No primeiro andar encontram-se a biblioteca, a sala de informática e dezanove salas de aula, das quais duas são salas de Educação Visual e Tecnológica, uma é um laboratório destinado a aulas de Física e Química, uma é um laboratório de Ciências Naturais, uma é a sala de música e duas são salas de apoio. O espaço exterior contém uma estufa, um campo de jogos, um anfiteatro, um parque infantil e um pavilhão de educação física.

No que diz respeito à dinâmica da escola, há a salientar um conjunto de atividades promovidas na mesma e integradas no Plano Anual de Atividades, de interesse humanístico, científico e didático-pedagógico. Ao longo do ano letivo 2017/2018 desenvolveram-se atividades práticas/experimentais em contexto de sala de aula, visitas de estudo, aulas de campo. É o caso da atividade “Sistemas dunares e Floresta”, inserida no *Projeto Educativo Escolas da Natureza – Ciência em rede*, da responsabilidade do CMIA; da visita à empresa “Flor e Rosa boutique Floral” pelos alunos do 6.º ano, no âmbito da Ação TEIP e Fidelizar AEMO; da dinamização da rádio escolar; da comemoração do Dia Mundial do Origami (com execução e exposição de dobragens em origami ou papiroflexia); das sessões de orientação vocacional dirigidas aos alunos do 9.º ano; dos torneios intra e entre escolas nas modalidades de futebol e ténis de mesa; da competição de dança realizada em três fases (fase formativa: workshops de ministrados por uma escola de dança, fase competitiva I: entre turmas e fase competitiva II: interescolar; da

assembleia escolar *A minha visão da escola*; da comemoração do 1.º de Dezembro, e diversas outras atividades.

2.1.4. A Turma

A turma com a qual foi desenvolvida a intervenção em contexto educativo II é composta por 16 alunos. Em termos económicos, há dez alunos a beneficiarem de Ação Social Escolar, havendo quatro com escalão A, quatro com escalão B e dois com escalão C.

Apesar de ser uma turma calma, revelou falta de hábitos de estudo e de persistência na realização das tarefas. Quanto ao comportamento, a turma é estável, os alunos respeitam as regras de comportamento em sala de aula e, aparentemente, revelam-se atentos, não desestabilizando o decorrer das aulas. No que concerne ao aproveitamento, este é, pela Diretora de Turma, considerado somente satisfatório, visto que os alunos apresentam lacunas graves ao nível dos conteúdos anteriormente lecionados, pelo que os resultados são inferiores às expectativas dos professores. A turma manifesta uma notória falta de empenho e de estudo fora da sala de aula, verificando-se uma enorme falta de realização dos trabalhos de casa e de material essencial à aula. Os professores têm vindo a reforçar a necessidade de empenho e persistência nas tarefas que são propostas aos alunos, pois as aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula não se revelaram suficientes para a consolidação dos conteúdos lecionados.

Estão inseridos na turma dois alunos com Necessidades Educativas Especiais e, em termos de retenções, há uma aluna que sofreu uma retenção no ano letivo anterior (6.º ano) e um aluno que já tinha sofrido uma retenção no 2.º ano de escolaridade (este foi alvo de um Plano Individual no ano letivo anterior). Ambos os alunos com NEE apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, sendo um deles pouco atento, falador e pouco persistente nas tarefas, ao contrário da aluna que, apesar da sua perturbação, mostra-se empenhada e responsável. Quanto ao primeiro, possui uma Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem (PEDL), bem como um défice ao nível da autonomia, beneficiando das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais e Adequações no

Processo de Avaliação. Quanto à aluna com NEE, que foi transferida para a escola em questão, no ano letivo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, beneficia de Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação e Adequações no Processo de Matrícula. Estas últimas adequações passam por estar apenas matriculada nas disciplinas de Português, Inglês, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação para a Cidadania e EMRC, sendo consequentemente avaliada apenas nestas disciplinas, apesar de estar presente nas aulas das restantes.

Quanto aos restantes alunos e à sua postura em sala de aula, há dois que se destacam pelo seu bom desempenho escolar, tendo integrado o Quadro de Excelência no ano letivo anterior e tendo-se revelado alunos atentos e interessados na consecução das tarefas e atividades propostas. Cerca de sete alunos, alguns com bastantes capacidades, acabam por se revelar pouco atentos, faladores e pouco persistentes nas tarefas da aula, três que se revelam empenhados e trabalhadores, mas que se distraem com bastante facilidade. Relativamente aos restantes, há a dizer que, mesmo sendo responsáveis e demonstrando empenho, a sua participação limita-se às solicitações dos professores, tal como indicara a Diretora de Turma.

Esta caracterização revelou-se profundamente útil para atuar de acordo com as características dos alunos da turma, adequando as tarefas às suas capacidades.

2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade

Era esperado que a intervenção em contexto educativo II tivesse a duração de catorze ou quinze semanas, conforme a necessidade de completar ou não o trabalho desenvolvido pelas estagiárias ao longo do processo de prática pedagógica. Assim, na realidade, foram realizadas catorze semanas e um dia de intervenção em contexto educativo, das quais as primeiras cinco consistiram em momentos de observação/intervenção. Ao longo dessas cinco semanas foi possível assistir e colaborar nas aulas lecionadas pelas professoras orientadoras cooperantes de Português e de História e Geografia de Portugal, de modo a conhecer o contexto de sala de aula, os alunos e os seus interesses, os manuais e as dinâmicas de sala de aula, aspetos

fundamentais para o posterior processo de planeamento das aulas a lecionar pela professora estagiária.

Após a conclusão da etapa de observação e intervenção, iniciou-se o período de regências, cujo número de dias de intervenção esteve de acordo com o horário de aulas da turma envolvida, tal como as semanas anteriores. Enquanto o elemento 1 do par de estágio esteve responsável pela planificação e lecionação das aulas de Português, durante quatro semanas, o elemento 2 do par esteve responsável pela disciplina de História e Geografia de Portugal. Nas quatro semanas seguintes, os papéis inverteram-se. Este processo envolveu a planificação pormenorizada das aulas de cada uma das áreas disciplinares, bem como a implementação efetiva das mesmas, de modo que foi possível, vivenciar a experiência pedagógica de trabalho com o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre a mesma e aplicando os conhecimentos curriculares e didáticos em relação a ambas as disciplinas.

Neste sentido, durante as semanas dedicadas às regências foi possível tomar consciência do ambiente escolar de um meio diferente, quer em termos de nível de ensino, quer em termos de realidade envolvente ao mesmo, consolidando capacidades fundamentais para a prática docente, tanto a nível pessoal como profissional. Assim, é de salientar que esta etapa foi muito importante para compreender as potencialidades e desafios de trabalhar com uma turma de 6.º ano de escolaridade.

Como já foi referido, a reflexão do professor sobre a sua prática tem repercussões no processo de aprendizagem dos seus alunos, tanto como na sua própria aprendizagem, no sentido de a melhorar. Façamos então um balanço acerca das implementações realizadas nas duas áreas disciplinares, focando os métodos e estratégias didático-pedagógicas utilizadas, no sentido de concluir os pontos mais e menos positivos das mesmas.

As implementações foram realizadas por cada um dos elementos do par pedagógico, sem intervenção direta da colega, ou seja, quer o processo de planeamento, quer de lecionação, investigação e reflexão foram realizados individualmente, sempre com a finalidade de ir ao encontro dos interesses e dificuldades dos alunos, melhorando as suas aprendizagens.

A orientação principal para realização das planificações de aula veio da *Planificação Anual/Trimestral das Atividades Letivas* enviada pelas professoras cooperantes, quer de História e Geografia de Portugal, quer de Português, onde estavam explicitados os conteúdos a abordar em cada período.

2.2.1. Português

Iniciamos a intervenção pedagógica pela área curricular de Português, ao longo da qual nos debruçamos, com os alunos, sobre os conteúdos de todos os domínios previstos no programa e metas curriculares: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. No que diz respeito ao domínio da Oralidade, pretendeu-se abordá-lo de uma forma transversal, estimulando nos alunos, além da melhoria das capacidades de interpretação do oral, o rigor da produção oral.

“No domínio da Oralidade, pretende-se que os desempenhos dos alunos revelem o respeito, já constituído como rotina, pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal. Pretende-se ainda que quer a compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade. Neste Ciclo, existe uma diversificação dos textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas solicitadas a propósito desses textos, tanto a nível da compreensão do oral como da expressão oral. Inicia-se ainda a autonomização do discurso argumentativo, com vista a um trabalho cuja formalização prosseguirá no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19).

Neste sentido, procurou-se trabalhar com os alunos os diferentes aspetos deste domínio, passando pela interação discursiva, pela compreensão do oral, a sintetização de enunciados ouvidos, a argumentação, a produção oral, e destacando a diversificação e adequação do vocabulário e o princípio de cooperação. Para isto, houve um esforço no sentido de levar os alunos a produzirem sempre um discurso oral com correção, aumentando a complexidade do mesmo. Para desenvolvimento destas competências, as estratégias pedagógicas passaram pela promoção de diálogos em grande grupo, pelo questionamento direto dos alunos, pelos comentários e reflexões individuais, além da apresentação de um objeto e das sínteses orais no final de cada aula.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, tendo em mente a melhoria das capacidades de interpretação e de produção de textos por parte dos alunos, procurou-se desenvolver uma série de propostas apelativas que conduzissem à concretização deste objetivo, tendo por base o programa da disciplina, onde podemos ler que:

“Leitura e Escrita continuam associadas no 2.º Ciclo. Neste domínio, considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19).

Neste sentido, a abordagem deste domínio passou pela promoção de experiências de leitura dramatizada e leitura silenciosa e em voz alta, de compreensão textual, envolvendo a organização da informação contida nos textos e a resposta a questões progressivamente mais complexas sobre os mesmos, a exploração vocabular, as sínteses e inferências; pelo contacto com textos de diversos géneros e tipologias textuais; pela pesquisa e registo da informação e pela planificação, redação e escrita de texto.

Um outro domínio do programa que se procurou aprofundar com a turma foi o da Educação Literária, onde procuramos dar a conhecer aos alunos textos diversos, promovendo a leitura frutiva e efetivando a tentativa de os conduzir ao gosto pela literatura para crianças e jovens. Assim,

“No domínio da Educação Literária, no 2.º Ciclo, prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19).

Nesta linha de ideias, foi privilegiada a abordagem do texto dramático, com vista ao melhoramento das competências de leitura, ao nível da fluência e da compreensão textual, dos alunos, dando-lhes a oportunidade de responder individualmente e em grupo a questões variadas sobre os textos trabalhados. De entre estes, foi possível trabalhar a

estrutura e as características do texto dramático a partir de textos literários de autores diversos, além de uma obra de leitura integral da literatura para crianças e jovens.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, foram abordados os conteúdos relativos às classes de palavras, nomeadamente os determinantes interrogativos, e à sintaxe, mais especificamente o discurso direto e o discurso indireto e os pronomes pessoais em adjacência verbal em frases que contêm uma palavra negativa, frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos. Estes conteúdos foram introduzidos através de atividades que levam os alunos à descoberta, evitando a estratégia expositiva, e posteriormente trabalhados e consolidados através de atividades práticas, como aconteceu, por exemplo, na aula do dia 10 de abril de 2018 (Anexo 5 – Planificação de aula de Português do dia 10 de abril de 2018).

De um modo mais geral, quanto a esta área disciplinar há a referir que os alunos se mostraram inicialmente pouco participativos, o que foi melhorando com o decorrer das aulas. As principais dificuldades sentidas estiveram associadas a essa pouca participação, tendo sido muitas vezes necessária uma maior intervenção para colmatar certos silêncios que iam sendo gerados, bem como a utilização adequada do humor. A gestão do tempo também foi um desafio constante, mesmo tendo sido conseguida em termos gerais. Verificou-se também, ao longo do percurso, que os alunos respondiam mais frequentemente quando a questão lhes era dirigida diretamente a eles, embora também se verificasse a participação espontânea. Além disso, foi também possível notar que a turma não tem por hábito apresentar as suas dúvidas para serem esclarecidas, de modo a que a professora se foi gradualmente apercebendo delas ao longo do questionamento feito aos alunos durante as abordagens da matéria, mas nunca a partir de dificuldades expostas diretamente pelos alunos.

Os alunos da turma demonstraram também dificuldades na realização de trabalho autónomo, além de que se notou novamente que a grande maioria deles não se empenha na realização das tarefas que se destinam a fazer em casa.

Em termos de ambiente em sala de aula, este foi sempre favorável às aprendizagens, visto que as estratégias de ensino e os recursos utilizados pela professora estagiária se mostraram adequados e permitiram as aprendizagens pretendidas. Houve

sempre um esforço no sentido de colocar questões mais gerais e questões mais específicas, e de envolver ativamente todos os alunos nas atividades. As atividades que envolveram materiais manipuláveis suscitaram-lhes particular interesse, de modo que o entusiasmo se refletiu em participações mais pertinentes nestes momentos. Verificou-se também um maior interesse nas dinâmicas quer de grande grupo (turma), quer de pequeno grupo (pares), quer individuais. Deste modo, é possível afirmar que atuamos no sentido de fomentar o trabalho colaborativo, promovendo diversas interações, além de promover a autonomia.

2.2.2. História e Geografia de Portugal

Quanto à área disciplinar de História e Geografia de Portugal, esta permite que “os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela actividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa actividade e pela organização espacial daí decorrente” (Ministério da Educação, 1991, p. 77) Neste sentido, foi trabalhado o domínio *Portugal no século XX*, no qual se exploraram os subdomínios: *O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático* e *Espaços em que Portugal se Integra*; e o domínio *Portugal Hoje*, onde foram trabalhados os subdomínios: *A População Portuguesa* e *Os lugares onde vivemos*.

No que diz respeito ao funcionamento das aulas desta disciplina, é possível fazer um balanço geral positivo do mesmo, apesar de se terem verificado ocasionalmente, como é natural, momentos de distração, de conversa e um pouco de barulho, exigindo uma postura mais assertiva e pragmática da nossa parte. Em termos de pontos fortes há a referir a utilização dos recursos selecionados, na medida em que serviram o propósito e foram sendo sempre bem explorados, uma gestão positiva das intervenções dos alunos, a utilização de exemplos do quotidiano, bem como uma interligação entre as diferentes aulas bem conseguida. Verificou-se também um esforço progressivo para não deixar os alunos com dúvidas, bem como utilizar estratégias motivadoras, como a exploração de fontes (textos, gráficos, imagens, ...), a utilização de recursos digitais (atividades interativas, vídeos, áudios, PowerPoints, jogos digitais...), entre diversas outras.

Destacamos, a título de exemplo, a aula do dia 22 de maio de 2018 (ver Anexo 6 – Planificação de aula de HGP do dia 22 de maio de 2018), em que os tópicos da evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural e do contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal foram explorados através de atividades interativas (ver figura 5). Por seu turno, a sistematização de conteúdos foi realizada através do jogo digital Plickers! (ver figura 6).



Figura 5 - Atividade interativa (exemplo)

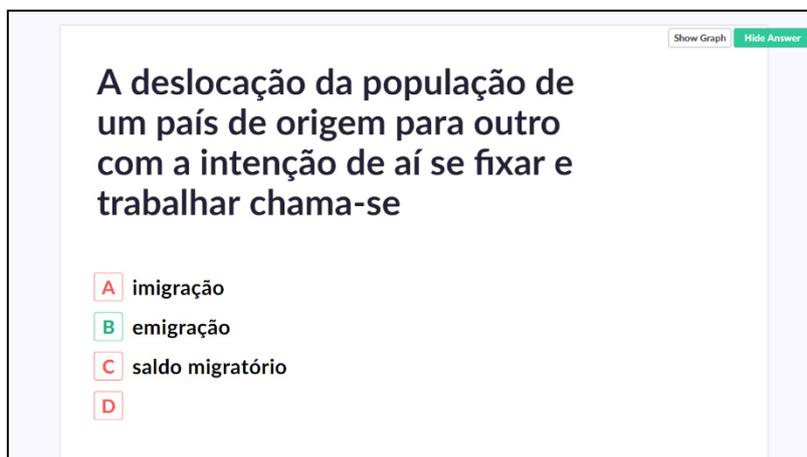


Figura 6 - Jogo digital Plickers! (exemplo)

Procuramos sempre implementar dinâmicas que visaram promover o envolvimento ativo dos alunos, bem como fomentar neles a empatia e realizar tarefas com vista a provocar a discussão e a reflexão. Tentou-se também promover a gestão do trabalho

autônomo e do trabalho em grupo pelos alunos. Um outro aspecto positivo foi a colocação de questões pertinentes e diversificadas, dirigidas ora à turma, ora a cada aluno, mantendo o envolvimento de todos. Além disso, uma atividade de consolidação de conhecimentos que se revelou muito bem-recebida pelos alunos foi a ficha de exploração de áudio, porque nunca tinham tido esta experiência e empenharam-se bastante na sua realização.

Em termos de dificuldades sentidas, mais uma vez se notou a dificuldade em gerir o tempo em cada aula e, em alguns momentos, uma postura um pouco tensa da nossa parte. Além disso, houve momentos em que o decorrer da aula ficou comprometido devido a problemas com o computador/internet, tendo que modificar a estratégia daquela aula a fim de ultrapassar esse problema. Por outro lado, em algumas das atividades do estudo, os alunos mostraram-se demasiado lentos na realização do que lhes era solicitado, além de mostrarem falta de concentração.

Destaco a última aula lecionada nesta disciplina, visto que, por ser uma aula maioritariamente interativa e de constituir, em certa medida, uma novidade para os alunos, além de as tarefas propostas serem dinâmicas e interessantes, serviu para os motivar e captar a sua atenção. Os alunos mostraram-se entusiasmados, bastante participativos, interessados e criou-se um ambiente acolhedor e propício às aprendizagens, em que os alunos discutiam respostas entre si, estavam atentos às respostas uns dos outros e prontos a refutá-las. Isto constitui um indicador de que os recursos selecionados cumpriram os objetivos delineados.

2.2.3. Em síntese

Refletindo agora sobre as duas áreas curriculares nas quais se deu a intervenção, há a apontar que foi possível confirmar as opiniões da diretora da turma e das professoras cooperantes em relação a cada aluno e à heterogeneidade da turma em si. Em termos de participação nas aulas e de qualidade/pertinência dessa mesma participação, os alunos mostram-se bastante diferentes uns dos outros: a participação espontânea era quase sempre realizada pelos mesmos alunos, sendo que a maior parte deles só participavam

quando solicitados. Em termos de ritmos de trabalho e de empenho perante as tarefas propostas, também estes diferiam fortemente dentro do grande grupo.

Enquanto professora, houve durante todo o processo uma melhoria da postura em sala de aula e do contacto com os alunos. Verificou-se um cuidado para utilizar a linguagem rigorosa e adequada ao contexto, um tom de voz claro, os recursos motivadores e adaptados às situações.

No que toca ao envolvimento com a comunidade, este apenas foi conseguido durante a participação do projeto dedicado ao 25 de abril, com o envolvimento dos alunos em trabalho de grupo extra-aula e exposição desses trabalhos na entrada da escola. Tendo em conta a dinâmica da escola e o próprio ciclo de ensino, não se verifica a facilidade de interagir com todas as partes, como acontece no 1.º Ciclo, pelo que se notou uma grande diferença entre o envolvimento com a comunidade nos dois contextos onde se desenvolveram as duas componentes da intervenção em contexto educativo.

Parte II – Trabalho de investigação

A segunda parte do presente relatório divide-se em cinco capítulos distintos, do seguinte modo: na introdução apresenta-se uma contextualização do estudo e a motivação subjacente ao mesmo; no segundo, reflete-se sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal como caminho para a promoção da Cidadania Global; no terceiro, é descrita a Metodologia de Investigação adotada. Segue-se o quarto capítulo, ao longo do qual é realizada a apresentação e discussão dos resultados e, por último, no quinto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo.

Capítulo I – Introdução

Ao longo deste capítulo faremos a contextualização do estudo de investigação realizado (1.1.). Apresentamos a pertinência do problema, a questão de investigação e os objetivos da mesma. Por fim, apresentamos a motivação que levou à realização deste trabalho (1.2.).

1.1. Contextualização do estudo

No âmbito do estágio curricular realizamos um trabalho de investigação com uma turma do 6.º ano (2.º Ciclo do Ensino Básico), num meio rural pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Este trabalho foi realizado na disciplina de História e Geografia de Portugal integrando a abordagem de uma temática específica relacionada com a Educação para o Desenvolvimento: os refugiados de guerra da Síria, assunto que sempre nos despertou interesse. Quando falamos em “Educação para o Desenvolvimento” importa perceber a que nos referimos, pois existem múltiplas definições para este conceito. O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e o Ministério dos Negócios Estrangeiros, no documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, definem que a Educação para o Desenvolvimento (ED):

“constitui um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo activo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. Por outro lado, as temáticas de ED não se confinam só a matérias de carácter internacional, antes potenciam soluções e respostas para questões transversais da nossa sociedade, como sejam a do respeito pela multiculturalidade; as questões da imigração e da inclusão social; a luta contra a pobreza; as campanhas de educação para a saúde e as de sensibilização ambiental; a questão da responsabilidade social empresarial, do consumo sustentável e do comércio justo; e a responsabilidade social dos media” (IPAD & MNE, 2006, pp. 45-46).

Podemos então afirmar que a ED se preocupa com temáticas associadas às desigualdades que existem no mundo, tendo como finalidades alertar para o desenvolvimento humano sustentável, promover os direitos e deveres de todas as pessoas e de todos os povos para que possam participar e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável, através de um conjunto de aprendizagens fundamentais. Entre as temáticas sobre as quais se debruça estão os valores e atitudes de solidariedade e justiça, a multiculturalidade, as migrações e a inclusão social, a luta contra a pobreza, as campanhas de educação para a saúde e para a sensibilização ambiental, entre muitas outras.

Vivemos num mundo globalizado e isto resulta no facto de que todos os problemas locais têm uma relação com o global e todos os problemas globais acabam por se expressar a nível local. Desta consciência surge o conceito de Cidadania Global, que se revela uma exigência ética, política e pedagógica nos dias de hoje. Assim, nasce a Educação para a Cidadania Global (ECG) como um processo educativo que visa contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos, e preocupados com o bem-estar e a qualidade de vida para todos num planeta habitável, em que as relações sociais sejam mais humanas e democráticas.

A preocupação com os problemas do mundo e a consciência de que as sociedades necessitam de ser formadas no sentido de dar resposta a estes problemas tomou forma após a Segunda Guerra Mundial. De um quadro de diversas “educações para ...”, todas elas se voltam para a transformação social, sendo exemplos: a Educação para a Paz, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação Ambiental, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação para a Igualdade de Género, a Educação para a Cidadania Global, entre outras. Cada uma destas, preocupa-se com temáticas específicas, o que não invalida os diversos e fortes elementos de aproximação entre elas. A transversalidade e a preocupação com a justiça e equidade social, com a solidariedade, a cooperação, a corresponsabilidade, o diálogo e a participação são princípios que estão na base de todas estas modalidades, sendo que o que as diferencia é o peso que cada uma delas atribui a cada um destes princípios.

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento, documento orientador da autoria do Ministério da Educação no que a isto diz respeito, apresenta a ED como uma dimensão transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania. Na verdade, os conceitos de ED e de Educação para a Cidadania ou para a Cidadania Global acabam por se fundir, precisamente devido às temáticas que abordam, aos princípios que as orientam, às formas de intervenção que praticam e aos restantes aspetos que as aproximam, o que resulta no facto de estes conceitos terem vindo a ser utilizados como sinónimos. O mesmo acontecerá ao longo deste trabalho, em que ED e ECG são utilizados como tendo o mesmo significado.

Assim, de entre todas as temáticas que são envolvidas pela ED, há uma que merece especial destaque, dada a exploração dos meios de comunicação social e pela sua gravidade para o mundo atual, mas que ainda não foi alvo de estudos aprofundados: os refugiados de guerra. O problema dos refugiados constitui hoje a maior crise de migrantes depois da Segunda Guerra Mundial, pelo que é urgente combatê-lo, mas, antes, compreendê-lo. Por isso, esta foi a temática selecionada para trabalhar com os alunos, pretendendo consciencializá-los para a importância da mesma e para o papel que cada um pode desempenhar.

1.1.1. Identificação da pertinência do problema

Atendendo ao contexto da atual guerra na Síria, a presença dos refugiados na Europa (inclusive em Portugal) tem motivado diversas e distintas posições no que respeita à permanência destes nos países europeus. Este é o problema que está na base do estudo desenvolvido uma vez que, através dos meios de comunicação social, nos chegam a todo o momento informações sobre a violação dos direitos humanos cometida nos países em guerra, como a Síria. Não fosse suficiente todo esse sofrimento, quando os refugiados chegam aos países europeus de destino, após uma jornada de perigos e incertezas, ainda se deparam com mais injustiças cometidas contra eles. É justo interrogarmo-nos: Não é um dos objetivos da União Europeia (UE) lutar contra a exclusão social e a discriminação? Não são objetivos da UE promover a paz e garantir a liberdade, a segurança e a justiça? Não está a União Europeia assente nos valores da dignidade do

ser humano, da liberdade, da democracia, da igualdade e dos direitos humanos? Onde está tudo isto quando a Europa fecha as suas fronteiras à chegada de refugiados? Onde se verifica tudo isto quando países membros da União Europeia se recusam a acolher refugiados? Queremos ser a Europa que deixa morrer ou a Europa que salva?

Os nossos alunos nem sempre estão conscientes da gravidade deste problema, pelo que é necessário que este assunto seja trabalhado, no sentido de os tornar mais conscientes, mais preocupados e com a noção clara de que cada um de nós tem um papel a desempenhar, por mais pequeno que seja, para fazer do mundo um lugar melhor. Sendo que a Educação para a Cidadania Global se preocupa com os direitos de todos, cabe-lhe também, e aos seus atores, abrir mentalidades em relação aos refugiados e desconstruir mitos. A disciplina na qual foi desenvolvido o estudo assume-se privilegiada na abordagem destas temáticas pois o próprio programa de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico assume que a disciplina visa “contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia” (Ministério da Educação, 1991, p. 8). A abordagem das temáticas da ED integra-se neste objetivo, pelo que a disciplina de HGP constituiu um meio por excelência para alertar os alunos para os problemas do mundo atual e despertar neles o desejo e a atitude necessária para lutar contra esses mesmos problemas.

1.1.2. Questão de Investigação

Após pesquisa e reflexão sobre o problema de investigação selecionado e a sua pertinência, definiu-se a questão de investigação que dá o mote a este estudo:

Quais as ideias apresentadas pelos alunos do 6.º ano relativamente à problemática da aceitação/não aceitação dos refugiados sírios em território nacional?

1.1.3. Objetivos

De modo a dar resposta à questão de investigação formulada, foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática dos refugiados;
- Conhecer a opinião dos alunos sobre a possibilidade de acolher refugiados em Portugal;
- Esclarecer com os alunos os conceitos “migrante” e “refugiado”;
- Compreender as razões que levaram à guerra na Síria;
- Promover a empatia para com quem foge da guerra e procura proteção humanitária;
- Desconstruir mitos comuns em relação à vinda de refugiados para a Europa, nomeadamente para Portugal;
- Aferir as ideias dos encarregados de educação sobre a vinda de refugiados para Portugal, a fim de saber se seria possível estabelecer uma relação entre as conceções dos encarregados de educação e dos alunos.

1.2. Motivação

Os refugiados são um tema cada vez mais relevante, quer a nível social, quer a nível político e mediático, sobre o qual todos temos uma opinião. Opinião esta que acaba por ser formada a partir das experiências pessoais, mas sobretudo, e cada vez mais pela hipermediatização desta realidade. Acontece que, muitas vezes, essa opinião é baseada em “verdades” que se criam a partir de ideias feitas e aparentemente coerentes que, no entanto, são profundamente erradas ou falaciosas. Verdades estas que, em muitos casos, servem interesses e ideologias. Neste sentido, assume-se como cada vez mais urgente trabalhar com os alunos esta temática.

Esta temática é, nos dias de hoje, constantemente falada nos diversos meios de comunicação social, correndo o risco da banalização, sendo necessário consciencializar as pessoas de que há muitas ideias pré-concebidas em relação à vinda de refugiados para a Europa, e para Portugal em particular, muitas vezes decorrentes de falta de formação

e educação para a cidadania. Foi nesta linha de pensamento que surgiu a motivação para a realização deste estudo, pela atualidade e pertinência do mesmo, além de uma sensibilização muito pessoal para o tema e a intenção clara de “semear” no público-alvo valores de compreensão, humanismo, empatia e respeito por todas as vidas.

Capítulo II – A História e Geografia de Portugal como caminho para a promoção da Cidadania Global

Ao longo do presente capítulo é apresentada a fundamentação teórica alusiva ao assunto que motivou o estudo. Assim, focar-nos-emos em três tópicos que se assumem fundamentais para o assunto em questão: em primeiro lugar, refletir sobre a função social da História e Geografia de Portugal (2.1.), enfatizando a importância desta disciplina; em segundo lugar, compreender a importância de educar para a Cidadania Global (2.2.) e, por último, atentar nos documentos orientadores de Educação para o Desenvolvimento em Portugal e na sua relação com a disciplina de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico relativamente à problemática dos refugiados (2.3.).

2.1. A função social da História e Geografia de Portugal

Nos dias que correm, torna-se cada vez mais necessário motivar os alunos para que estes aprendam a gostar de História, não apenas porque é interessante, mas sobretudo porque é necessária para compreender o Homem no mundo.

O meio privilegiado para conseguir atingir esta finalidade, a de motivar os alunos para se interessarem pela disciplina, é fazer com que estes compreendam o quanto a História é importante e qual o valor de a aprender. Assim, quem leciona História e Geografia de Portugal tem de atuar em conformidade com a perspetiva educativa subjacente a todos os intervenientes na formação dos alunos e colocar os conteúdos da disciplina ao serviço desses princípios. Para isso, tem de se evidenciar as potencialidades dos conteúdos da História e Geografia, eliminando a descrença na sua utilidade. Mas que potencialidades são essas? Responder a esta questão é desconstruir a ideia comum de que “a História não serve para nada”, mostrando para que é que ela efetivamente serve e como ela deveria ser melhor considerada na escola e na sociedade.

A História ajuda-nos a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades cada vez mais necessárias nas mais variadas atividades profissionais e numa sociedade que tanto valoriza a aprendizagem ao longo da vida, por exemplo, ao aprendermos a lidar

com a informação de um modo crítico e reflexivo, a pesquisar e a avançar hipóteses de explicação, novas pistas, etc. Isto reveste-se de singular importância, sendo também um dos objetivos previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, et al., 2017, p. 15)

“A História potencia o desenvolvimento de competências que são consideradas importantes no mundo atual, tais como a capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisando a informação e respeitando as evidências, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, o desprezo pela mera polémica e a procura de contextualização, tentando compreender a intenção de cada discurso ou ato” (Howson, 2009).

A História serve para explicar, contextualizar e orientar. Explica o que aconteceu, em que contexto e circunstâncias aconteceu, para nos orientar no hoje e no amanhã, ou seja, o passado como meio, como linha de aprendizagem para o presente e para o futuro. A História estuda o passado com a finalidade de dar sentido ao presente pois o mundo em que vivemos hoje é o resultado de tudo o que aconteceu antes de nós e explica-se a partir daquilo que os nossos antepassados nos foram deixando. As sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e, por isso, conhecer o passado, orienta-nos no presente e no futuro.

Como se pode então, compreender o presente através do estudo do passado? José Mattoso defende que:

“(...) o que interessa não é gostar da História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...)” (Mattoso, 1999, pp. 14-17).

A História fornece-nos as informações sobre as nossas origens, as genealogias, as ligações entre os seres humanos no espaço e no tempo; é ela que nos permite perceber que o que foi acontecendo de bom ao longo do tempo é um meio para aprender a repetir essas boas experiências e que a repetição dos erros do passado pode ser evitada. É a História que nos proporciona um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Além disso, é o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.

Neste sentido, a História encontra também a sua utilidade no facto de nos ajudar a compreender o presente a partir do conhecimento e reflexão sobre situações do passado. Ou seja, o conhecimento da História transforma o presente no seu espaço de experiência e projeta o futuro como um horizonte de expectativa, no sentido de melhorar as nossas capacidades de resolução de problemas presentes e futuros.

Esta área é também responsável por nos ensinar a pensar sobre assuntos complexos de uma forma crítica para que consigamos cruzar informações, explicar de múltiplas formas o mesmo conteúdo ou diversos, não nos restringindo apenas a uma única resposta possível, aumentando-nos a capacidade de interpretação. Existem múltiplas e distintas interpretações para um dado acontecimento e a destreza de as distinguirmos, analisarmos e compreendermos é-nos melhorada através do estudo da História:

“De facto, ao contrário de outras áreas do saber, que só preparam para dar respostas técnicas e unilaterais, do ponto de vista da informação necessária, a História prepara para considerar questões complexas, isto é, que têm em conta uma grande quantidade de factores, pelo simples facto de se basearem em condições históricas, com tudo o que elas têm de determinante ou de condicionante” (Mattoso, 1999, p. 12).

Em suma, verificamos que existe um conjunto de habilidades e competências que se desenvolvem quando a História atua na formação dos jovens, entre elas a capacidade de interpretar, seleccionar e organizar informação, o desenvolvimento de abordagens reflexivas face ao conhecimento, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos, a capacidade de orientação no tempo, entre diversas outras.

Segundo Félix e Roldão (1996), a História é vista como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade. Segundo Ribeiro, Nunes e Cunha (2013), a função social do conhecimento histórico e da historiografia reside no papel que desempenha na consolidação de memórias e identidades, na educação e na cidadania, no contributo para a formação profissional, na valorização do património cultural e da museologia, na fruição estética e no desenvolvimento de abordagens reflexivas e críticas sobre a realidade passada e presente.

Verifica-se que é cada vez mais preciso encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospetiva e inovadora no ensino da História, educando para os valores e para a empatia num mundo que se apresenta sob uma grave crise de valores. Torna-se essencial encaminhar os alunos para reflexões sobre os momentos de guerra e de paz na História, os períodos de maior intercâmbio civilizacional, a identificação dos momentos de solidariedade nacional ou internacional, ou mais especificamente reflexões acerca do exercício da cidadania nas diferentes épocas históricas. Somos levados a afirmar novamente o papel da História e Geografia como um caminho a seguir na educação para os valores e mais propriamente na Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. É necessário ensinar esta disciplina de um modo mais articulado, na procura de um sentido relacional, utilitário e prospetivo. Tal fará com que a História desperte nos alunos maior motivação, visto que terá incluídas temáticas mais potenciadoras da reflexão, empatia e participação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Ensinar que o passado se vive nas vidas de hoje é humanizar a pessoa. Quanto mais precoce isto for, a probabilidade de formar cidadãos honestos e comprometidos com o mundo é maior.

Ainda sobre a visão de que aprender História se baseia na necessidade de os alunos aprenderem a fundamentar escolhas, lançar hipóteses e tomar decisões, surgiu uma abordagem de ensino da História denominada Educação Histórica. Esta abordagem teve o seu início em Inglaterra, em finais dos anos 70, e chega a Portugal em 2000, com os estudos pioneiros de Isabel Barca. Esta abordagem tem como objetivo perceber o modo

como as crianças e os jovens constroem o conhecimento histórico, analisando as ideias, os processos de aprendizagem dos alunos. Pretende-se que estes desenvolvam competências que lhes permitam construir explicações históricas com base em dados convergentes, divergentes ou mesmo contraditórios, mas sempre com a preocupação de aprender a validar as melhores respostas históricas. A investigação na linha da Educação Histórica, realizada maioritariamente por professores e tendo em conta todos os aspetos da prática em sala de aula, tem contribuído para tornar visíveis as potencialidades da História, bem como para que esta seja mais valorizada.

A Educação Histórica é tão importante, não só pelas potencialidades que lhe são inerentes, mas também porque a História desempenha, além da sua função social e de potenciadora de capacidades, um papel formativo e informativo. Para Fonseca (2003), devemos conceber a História como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora, tendo em conta o seu papel ativo nas condutas individuais e coletivas dos seres humanos e na formação da sua consciência histórica, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido e a intervenção social. Daí o seu papel formativo.

“Fornecer informação, facultar acesso à informação de forma regular, é uma parte principal do ensino, mas duas considerações prévias são a seleção de informação e/ou experiências necessárias e o reconhecimento das condições que irão facilitar a aprendizagem para os alunos, individual e coletivamente.” (Stake, 2009, p. 108)

Apercebemo-nos também do papel informativo do professor em geral, como do professor de História em particular, pelo que é possível justificar assim o papel informativo da Educação Histórica acima mencionado.

Tendo em conta tudo isto, é de salientar que a disciplina de História e Geografia de Portugal, no papel que desempenha, vai ao encontro dos valores previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, sendo eles:

- “Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

- Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.” (Martins, et al., 2017, p. 17)

Dadas as funções próprias da disciplina, esta permite, tal como previsto no mesmo documento, o desenvolvimento de competências associadas à utilização adequada de diferentes linguagens, à pesquisa e tratamento de informação e transformação dessa informação em conhecimento, ao raciocínio e resolução de problemas, ao desenvolvimento do pensamento crítico e pensamento criativo. Tem ainda um papel privilegiado na promoção de competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e a autonomia, com o relacionamento interpessoal e com os próprios conhecimentos científicos.

Por fim, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Geografia de Portugal afirmam a importância de, ao longo do segundo ciclo, os alunos desenvolverem um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, com vista à realização de aprendizagens globalizantes e significativas. Assim, pretende-se que:

“o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta.” (Direção Geral da Educação - DGE, 2018, p. 2)

2.2. A Educação para a Cidadania Global

Atualmente, o desenvolvimento sustentável depara-se com enormes obstáculos: bilhões de pessoas continuam a viver na pobreza, sendo-lhes negada uma vida digna; entre os países e dentro deles cada vez há mais desigualdades; verificam-se grandes disparidades de oportunidades, riqueza e poder; há um grande número de ameaças globais de saúde, desastres naturais mais frequentes e intensos, conflitos em ascensão, o extremismo violento, o terrorismo e as crises humanitárias relacionadas com o deslocamento forçado de pessoas. Tudo isto vem colocar em causa grande parte do progresso do desenvolvimento feito nas últimas décadas, ameaçando revertê-lo. Surge a urgência de erradicar estes problemas, de educar para atuar, de sensibilizar para agir. Em consequência desta consciência surge a noção de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. Por outras palavras, o conceito de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global nasce da necessidade de combater as desigualdades estruturais de poder e de riqueza, à escala planetária, e os mecanismos que as alimentam e perpetuam. Esse processo, protagonizado pelas ONGD como suporte do seu trabalho em prol da uma tomada de consciência dessas desigualdades e da responsabilidade de todos e todas na sua superação, teve a sua génese na Europa e consolidou-se numa perspetiva muito marcada pelo contexto europeu.

Apesar de, na sua génese, esses dois conceitos (ED e ECG) serem distintos, e de estarem voltados para situações mais específicas, verifica-se que hoje, e cada vez mais, eles se preocupam com o mesmo. Mesa (2011) é uma das autoras que considera que a visão atual da Educação para o Desenvolvimento está sobretudo voltada para a Educação para a Cidadania Global. De acordo com esta autora (idem), a Educação para o Desenvolvimento é um processo dinâmico, que gera reflexão, análise e pensamento crítico sobre o desenvolvimento e sobre as relações Norte-Sul. Além disso, afirma que a ED se centra num processo pedagógico que combina as capacidades cognitivas com a aquisição de valores e atitudes, que visa a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam partilhar o acesso ao poder e aos recursos.

Assim, a ED assume-se como um caminho importante para que a educação consiga desempenhar o seu papel na construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas, baseadas no respeito universal pelos direitos humanos.

“Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Martins, et al., 2017, p. 15).

É fundamental criar conhecimento e sensibilizar as pessoas para a participação ativa na cidadania global. Além disso, o “ator” de ED responsável por trabalhar estas temáticas na escola é o professor, que tem como missão educar para a paz, desempenhando um papel fulcral “não como um mero transmissor de conhecimentos e informações, mas sim como um tutor/facilitador de uma educação cívica mais autónoma, crítica e participativa por parte dos alunos” (Matias, Mendes, Carvalho, & Branquinho, 2015, p. 5)

Segundo a UNESCO (2015), a Educação para a Cidadania Global pretende ser transformativa, envolvendo os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental. Nesta linha de pensamento assume-se como sua função “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63). Assim sendo, e baseando-nos nesta visão, é-nos possível afirmar que a Educação para a Cidadania Global desenvolve nos alunos competências e oportunidades para reivindicarem os seus direitos e assumirem os seus deveres como cidadãos responsáveis e participativos na sociedade atual e futura. Além disso, através de abordagens formais, não formais e informais de educação, a ECG dá também destaque à aprendizagem ao longo da vida.

O interesse pela cidadania global, cada vez mais acentuado, tem vindo a reforçar algumas dimensões conceptuais fundamentais, identificadas a partir de estudos teóricos

e práticos realizados nesta área pela UNESCO. Estas dimensões fundamentam-se em três domínios do processo da aprendizagem: cognitivo, socioemocional e comportamental. A dimensão cognitiva baseia-se em proporcionar aos alunos os meios necessários a “adquirir conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e sobre a interligação e interdependência dos diferentes países e populações” (UNESCO, 2015, p. 15); por seu turno, a dimensão socioemocional tem por base a noção de que o aluno deve desenvolver um “sentimento de pertença a uma humanidade comum, partilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade” (idem); a dimensão comportamental visa levar o aluno a “agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais pacífico e sustentável” (ibidem). Uma prática em que estas dimensões sejam corretamente articuladas vai ao encontro da concretização dos objetivos da Educação para a Cidadania Global.

No mesmo documento, a UNESCO (2015) consagra um conjunto de objetivos: conduzir o aluno a desenvolver atitudes de empatia e solicitude para com os outros, a reconhecer e valorizar as diferenças e as várias identidades como a cultura, a língua, a religião, o género e a nossa humanidade comum, bem como a desenvolver capacidades para viver num mundo cada vez mais diversificado; desenvolver e aplicar capacidades críticas para a literacia cívica, tais como pensamento crítico, análise crítica, resolução de problemas, tecnologia da informação, literacia para os média, tomada de decisão, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social. Além disso, valoriza também o desenvolver de valores de equidade e justiça social e de capacidades para analisar criticamente as desigualdades de género, de estatuto socioeconómico, de cultura, de religião, de idade e outras.

“A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins, et al., 2017, p. 13). Tudo isto nos leva a concluir que educadores e professores devem assumir antes de mais a responsabilidade de promover uma cidadania ativa e responsável. Para que isto seja possível, é de extrema importância implementar pedagogias centradas nos alunos visto que para além dos

conhecimentos sobre cidadania serem fulcrais, também o são as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas para esta finalidade. No sentido de proporcionar efetivamente aos alunos um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores voltados para uma educação que visa a cidadania global e de desenvolver neles competências de cidadãos globais, é urgente colocar em prática abordagens pedagógicas inovadoras e eficientes.

2.3. Refugiados: que destaque nos documentos orientadores de Educação para o Desenvolvimento em Portugal e qual a sua relação com HGP?

Tal como já foi enunciado, o enfoque deste estudo centra-se na problemática dos refugiados da guerra da Síria. Falar de refugiados é falar de migrações forçadas. Porém, importa, antes de mais, definir dois conceitos basilares: migração e migração forçada. Assim, o *Glossário sobre Migração*, da Organização Internacional para as Migrações (OIM), define migração como sendo o:

“Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos” (OIM, 2009, p. 40).

Relativamente ao conceito de migração forçada, é apresentada a seguinte definição:

“Termo geral usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coacção, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projectos de desenvolvimento)” (OIM, 2009, p. 41).

Assim, entende-se por migração o movimento de pessoas que se deslocam/saem do seu país ou Estado de origem por diversas razões ou motivos, de forma intencional ou não. De entre estas, existem as migrações forçadas, que correspondem aos movimentos de

saída das pessoas do seu país ou Estado de origem porque veem as suas vidas serem ameaçadas, quer por causa de desastres naturais, quer por motivos humanos. Os movimentos de refugiados, particularmente dos que veem a sua sobrevivência em perigo por motivos de guerra, estão incluídos nestas migrações forçadas. Reveste-se de uma grande importância abordar o contexto de guerra que motivou a maior crise de refugiados desde a Segunda Guerra Mundial.

Falamos da Síria. Falamos de um país localizado na Ásia Ocidental, uma república do Médio Oriente, que enfrenta uma dura guerra civil desde 2011. Esta guerra teve início com grandes protestos populares, pacíficos, que começaram em janeiro desse ano e que tinham por intenção lutar contra a elevada taxa de desemprego, a corrupção e a falta de liberdade política. Dada a forte repressão do exército sírio, estes protestos progrediram para uma violenta revolta armada em março, inspirada pela Primavera Árabe nos países vizinhos

Porém, previamente, vejamos os antecedentes históricos. Nos anos 70, Hafez Al-Assad toma o poder na Síria, ficando a governar por 30 anos, perseguindo adversários. Quando morre, sucede-lhe o seu filho, Bashar Al-Assad, que começa com promessas de progresso, mas, ao deparar-se com as exigências da Primavera Árabe, mata e prende milhares de pessoas, aumentando o descontentamento da população. O povo sírio é, na sua maioria, seguidor do Islão, mas sob diferentes denominações. As duas grandes correntes do Islão, o sunismo e o xiismo, divergem devido a interpretações opostas dos textos sagrados. A maioria da população da Síria é sunita, mas os governantes são xiitas, o que causa ainda mais descontentamento à maioria. Com o início da guerra civil, milhões de pessoas saíram da zona, procurando asilo noutros países e causando a crise de refugiados na Europa. Al-Assad conta com o apoio da Rússia e da China, enquanto os rebeldes são apoiados pela França e pelos Estados Unidos, através dos seus países aliados Qatar e Arábia Saudita. Complicando a já difícil situação, os rebeldes também pertencem a distintos ramos do Islão, entre eles os radicais Al-Nusra e o autoproclamado Estado Islâmico na Síria e no Iraque. O Estado Islâmico é o responsável pela destruição de monumentos e templos e pela aniquilação de um grande número de civis sendo que agora já controlam várias cidades. Mesmo tendo inicialmente lutado ao lado da oposição síria, as forças desta organização

passaram a atacar qualquer uma das facções (sejam apoiantes ou contrárias a Assad) envolvidas no conflito, procurando uma hegemonia total.

Segundo a ONU e outras organizações internacionais, crimes de guerra e contra a humanidade têm vindo a ser cometidos no país por ambos os lados do conflito, de um modo desenfreado. Inicialmente, as forças do governo foram os principais alvos das denúncias, sendo condenadas internacionalmente por incontáveis massacres de civis. Todavia, no desenrolar do conflito, as forças da oposição também passaram a ser acusadas de incontáveis crimes de guerra. Para tentar escapar à morte no meio desta guerra, milhões de civis fugiram para outros países.

“Uma das consequências mais problemáticas dos conflitos armados, quer sejam de natureza interna quer internacional, é o impacto da violência nas populações civis. A violência e desordem generalizada levam as populações afectadas pelo conflito a deslocarem-se para outras zonas, procurando segurança por vezes no interior do próprio país de origem, por vezes atravessando fronteiras” (Freitas, 2011, p. 107).

Aumentam, pois, de modo significativo, os refugiados. Podemos definir refugiado do seguinte modo:

“Pessoa refugiada: alguém que, devido a um medo fundado de perseguição por motivos de etnia, religião, nacionalidade, pertença a determinado grupo social ou opinião política, está fora do país do qual tem a nacionalidade, e não pode ou não quer, devido a esse medo fundado, confiar na sua proteção nesse país. O termo é também usado de forma geral para descrever todas as pessoas que estão numa situação semelhante, por exemplo, as pessoas requerentes de asilo” (Losego, et al., 2016, p. 623).

Os milhões de pessoas que fogem da Síria com medo de perder a vida devido aos conflitos lá existentes são chamados de refugiados pois não têm condições para confiar na proteção do seu país, procurando asilo, proteção, liberdade e condições de segurança maioritariamente nos países vizinhos, mas também noutros países, incluindo os da União Europeia. Em consequência disso, está a acontecer uma crise de refugiados na Europa, à qual esta não está a conseguir dar resposta e onde movimentos de extrema direita, com voz parlamentar, se manifestam contra a vinda destes.

É necessário saber lidar com a diferença, alertar para a necessidade de acolher o outro, de nos colocarmos no lugar do outro, mesmo que ele seja proveniente de uma cultura diferente, até porque é na diferença que está a riqueza. “Os movimentos migratórios aumentam a diversidade étnica e cultural de muitas sociedades e ajudam a moldar as dinâmicas demográfica, económica e social” (Giddens, 2007, p. 260).

Urge então educar para este assunto, começando desde logo pelos nossos alunos. Sendo esta uma temática da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, de que modo é possível integrá-la nas aprendizagens nas escolas? De que modo é possível colocar em prática com os nossos alunos?

“Atualmente, a introdução de questões de cidadania no currículo de ensino é fortemente recomendada por diversas organizações governamentais internacionais, designadamente a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), organizações governamentais nacionais, tais como a Direção-Geral da Educação, o Camões-Instituto da Cooperação e da Língua e diversas organizações não-governamentais, internacionais e nacionais” (Matias, Mendes, Carvalho, & Branquinho, 2015, p. 6).

Verificamos que a necessidade de uma Educação para a Cidadania Global é considerada um ponto crucial nas atuais políticas educativas pois funciona como elemento-chave para sistemas educativos bem-sucedidos.

Em Portugal, o reconhecimento progressivo da importância da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global tem vindo a ser traduzido em documentos que servem para orientar o trabalho dos docentes. Entre estes documentos destacam-se: a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 – 2015)*, publicada em 2009 pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD); o *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico* editado pela AIDGLOBAL (Acção e Integração para o Desenvolvimento Global) em 2015; o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, publicado pelo próprio Ministério da Educação em 2016 e o manual *Global Schools - Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*, editado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) em 2018.

De que modo, então, é que a problemática dos refugiados vai ao encontro das orientações apresentadas nestes documentos para que se possa colocar em prática nas nossas escolas? Em primeiro lugar, impõe-se compreender de que modo a problemática dos refugiados se relaciona com a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 – 2015)*. É um objetivo específico neste documento “Promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (IPAD, 2009, p. 28). Tal remete-nos para a importância da abordagem destas temáticas em contexto de sala de aula. Ainda neste documento é indicado que a Educação para o Desenvolvimento sensibiliza, consciencializa, forma e mobiliza. Deste modo, abordar a problemática dos refugiados em contexto de escolar reveste-se de singular importância no sentido de sensibilizar e consciencializar os alunos para esta crise humanitária, para que conheçam a realidade a partir de factos e não de ideias pré-concebidas, despertando neles a vontade de agir.

A tabela que se segue foi elaborada com a finalidade de demonstrar o cruzamento entre a problemática abordada e o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, tendo por base a estrutura do mesmo (por temas, subtemas e objetivos gerais e específicos). Por outras palavras, recorrendo à mesma tabela pretendemos compreender de que forma é que se pode alertar os alunos para a problemática dos refugiados, partindo do *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. É relevante salientar que o tema das migrações, seja de que natureza forem, remete diretamente para a questão do encontro e desencontro de culturas, daí o facto de se ter procurado no mesmo referencial os pontos onde esta subtemática é desenvolvida, relacionando todos os aspetos importantes.

Tema	Tema 1 - Desenvolvimento	Tema 4 – Justiça Social	Tema 6 – Paz
Subtema	Diversidade cultural e visões do mundo	Construção da justiça social	Construção da paz Situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz
Objetivos gerais	Valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa.	Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.	Compreender que a construção da paz exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades. Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência de múltiplas etnias e culturas nas sociedades atuais. - Valorizar as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. - Participar em situações de interação com pessoas de diferente origem cultural. - Desenvolver o respeito por outros povos e suas culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça e desigualdade. - Valorizar a igualdade de oportunidades como princípio fundamental da justiça social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes situações de insegurança, violência e guerra, nas perspetivas individual e coletiva. - Identificar causas de diferentes situações de insegurança, violência e guerra.

Tabela 1 - Abordagem da problemática dos refugiados, partindo do Referencial de Educação para o Desenvolvimento

No que diz respeito ao *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*, este aborda também o tema da integração e valorização da diversidade étnica e cultural. Este tema acaba por se relacionar com a problemática do estudo em questão, na medida em que, ao promover nos alunos a empatia para com quem tem uma nacionalidade diferente, uma cultura diferente, circunstâncias de vida diferentes, está a desenvolver-se neles um sentido de valorização das pessoas étnica e culturalmente diferentes, mas com os mesmos direitos e deveres, o que se apresenta de extrema importância no desenvolvimento cívico de cada pessoa.

Relativamente à interligação destas temáticas na disciplina de História e Geografia de Portugal, o próprio programa da disciplina menciona como um dos seus objetivos gerais o desenvolvimento de atitudes de sociabilidade e solidariedade, destacando:

- “Revelar hábitos de convivência democrática.
- Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas.
- Interessar-se pela melhoria da qualidade de vida da comunidade.
- Intervir na resolução de problemas concretos da comunidade em que está inserido, devidamente enquadrado em esquemas de apoio” (Ministério da Educação, 1991, p. 10).

Trabalhar a problemática da vinda de refugiados para a Europa, nomeadamente para Portugal, interligando-a com a aprendizagem dos conteúdos de HGP, em particular no que diz respeito ao ensino da construção da União Europeia, vai ao encontro destes objetivos. Ao dar conhecimento aos alunos dos conceitos associados a esta problemática, das causas que motivaram o conflito na Síria, ao promover a empatia para com quem foge da guerra, etc., os alunos estão a desenvolver atitudes solidárias e respeitadoras e a sensibilizar-se para desempenhar um papel ativo na resolução dos problemas do mundo, por muito pequeno que esse papel lhes possa parecer. Nesse sentido, também as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico pretendem constituir um meio para ajudar os alunos a adquirir “conhecimentos indispensáveis (...) às necessidades da sociedade atual” (Ribeiro A. , et al., 2013, p. 2).

As próprias Aprendizagens Essenciais de HGP para o 6.º ano reforçam a necessidade da disciplina proporcionar aos alunos o desenvolvimento de um conjunto de competências inerentes a vários temas e anos de escolaridade, tais como “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural” (Direção Geral da Educação - DGE, 2018, p. 3) e “valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (ibidem, p. 3).

“Formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa” e “motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 4) são desafios que atualmente se colocam à disciplina de História e Geografia de Portugal, visto

que não basta fornecer aos alunos um conjunto de factos do passado, mas utilizar o papel formativo da História para “formar opinião fundamentada, através do desenvolvimento progressivo de argumentação sobre fontes com pontos de vista diversificados”. (Barca, Bastos, & Carvalho, 1998, p. 5)

Capítulo III – Metodologia de investigação

No decorrer deste capítulo descrevemos a metodologia de investigação adotada e apresentamos as opções metodológicas que orientaram o estudo (3.1.). De seguida procedemos à descrição do estudo (3.2.), bem como a caracterização dos participantes (3.3.), a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados (3.4) e, por fim, os procedimentos de análise de dados (3.4.1.).

3.1. Opções metodológicas

Face ao problema apresentado procuramos descrever o percurso metodológico em que nos baseamos. Consideramos, de um modo muito amplo, que “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2005, p. 5). Partindo para o específico, afirma-se que

“a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino/aprendizagem, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho C. , 2005a, p. 48).

Neste sentido, desenvolver uma investigação implica percorrer um caminho, tendo por base a intencionalidade do investigador e levando a cabo diversas ações que conduzem a um conjunto de conclusões. Durante este processo é necessário efetuar opções metodológicas, opções estas que consistem nas escolhas feitas pelo investigador para que este consiga responder às questões de investigação e avançar no conhecimento.

Em primeiro lugar, é necessário considerar o paradigma que está na base da investigação desenvolvida. Segundo Coutinho (2005), entende-se que o conceito de paradigma de investigação se refere ao conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por toda a comunidade científica num dado momento histórico. Salienta-se então que o paradigma de investigação associado ao estudo em questão é de natureza interpretativa ou qualitativa, com algum tratamento quantitativo, visto que assenta numa realidade construída e

subjetiva e o seu objeto de análise é formulado em termos de ação, de processo. Este tipo de paradigma valoriza os intervenientes e os seus comportamentos: “a investigação interpretativa baseia-se num postulado dualista, dando valor aos comportamentos observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 41). Ao encontro desta visão vai também a opinião de Gauthier (1987, p. 32), (citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 47), ao afirmar que: “a tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.”

Ao nível do método da investigação, este estudo, tendo em conta as suas características, corresponde a um estudo de caso. Coutinho (2005) assegura que o estudo de caso consiste num desenho de investigação empírica baseada no raciocínio indutivo que depende em grande medida do trabalho de campo, que não é experimental e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas. Afirma ainda que este tipo de abordagem se manifesta como a adequada sempre que o investigador se depara com situações nas quais se questiona *como?* e *porquê?* e ainda quando se pretende uma descrição ou análise do fenómeno a que se tem acesso.

Tendo em conta que definir a metodologia nos ajuda a refletir sobre o assunto em questão e a traçar o caminho que pretendemos percorrer, há que, de seguida, justificar a abordagem metodológica adotada, associada evidentemente ao paradigma interpretativo, sendo ela qualitativa com algum tratamento quantitativo. Um dos motivos pelos quais optamos por esta metodologia prende-se com o facto de ser concretizada através de observação participante, envolvendo a recolha de dados e análise documental. Além disso, privilegiou-se esta metodologia por acompanhar a evolução dos participantes aquando da implementação das atividades.

Note-se que a metodologia qualitativa se assume de extrema importância visto que, segundo Gonçalves (2010), tem por base uma perspetiva compreensiva, ou seja, assenta na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais, possibilitando a descrição, interpretação e análise crítica/reflexiva sobre os mesmos e

aumentando o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo. Além disso, e segundo a mesma autora (idem), esta metodologia implica um posicionamento metodológico flexível adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação, propiciando a construção de itinerários flexíveis de investigação. A abordagem qualitativa implica “uma abertura constante ao questionamento por parte do investigador e uma atitude problematizadora de conceitos, teorias e pressupostos (...)” (Gonçalves, 2010, p. 51).

3.2. Descrição do estudo

Este estudo foi realizado nas aulas de História e Geografia de Portugal, numa escola localizada no concelho de Viana do Castelo com alunos do 6.º ano de escolaridade, no âmbito da prática de ensino supervisionada. O estudo decorreu ao longo de cinco sessões, entre o dia 9 de maio de 2018 e o dia 16 de maio de 2018.

A realização desta investigação foi previamente planificada num documento que consiste num guião de trabalho (ver Anexo 7 – Plano do estudo de investigação) onde são descritas as atividades a desenvolver com os participantes, bem como os objetivos das mesmas.

O desenvolvimento do estudo decorreu em quatro fases principais: a primeira fase consistiu na aplicação de dois inquéritos por questionário, um com a intenção de aferir as ideias dos alunos e outro as dos respetivos encarregados de educação, sobre a vinda de refugiados para Portugal e a sua permanência em solo nacional. Estes questionários foram aplicados antes da implementação das atividades do estudo de modo a contribuírem para a (re)definição de estratégias a aplicar na sequência didática definida. A segunda fase consistiu na implementação de um conjunto de propostas didáticas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento.

Foram propostas quatro tarefas distintas: a Tarefa 1 pretendeu clarificar a distinção entre “migrante” e “refugiado”, a Tarefa 2 elucidar acerca dos motivos que deram início à guerra na Síria, a Tarefa 3 promover a empatia com quem foge da guerra e procura proteção humanitária e a Tarefa 4 desconstruir os mitos comuns em relação à vinda de refugiados para a Europa, nomeadamente para Portugal.

A terceira fase do estudo consistiu, após a sequência didática implementada, no preenchimento dos questionários finais pelos alunos de modo a ser possível compreender se houve ou não mudança conceptual e verificar se os mitos foram ou não desconstruídos. A fase seguinte consistiu na análise dos dados obtidos, de modo a tirar conclusões.

3.2.1. Tarefa 1

A primeira tarefa tinha duas finalidades principais: identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à problemática dos refugiados e conduzi-los a compreender os conceitos “migrante” e “refugiado”. Assim, esta tarefa era composta pela exploração de uma imagem relativa à temática em questão (figura 7), projetada e comentada em grande grupo (ver Anexo 8); por uma chuva de ideias em torno dos dois conceitos centrais; pela tentativa de uma construção oral de uma definição para ambos os conceitos; pela apresentação das definições adequadas destes conceitos aos alunos, primeiro oralmente e, depois, por escrito (para colarem nos cadernos diários), terminando com a visualização de um vídeo relativo aos ditos conceitos.



Figura 7 - Imagem explorada ao longo da Tarefa 1

3.2.2. Tarefa 2

Quanto à segunda tarefa, esta consistia em aferir as ideias dos alunos sobre os motivos da guerra na Síria e levá-los a compreender quais são realmente esses mesmos motivos, visualizando um vídeo através da ferramenta Edpuzzle (figuras 8 e 9), com o áudio original traduzido para Português, e respondendo a questões sobre o mesmo.

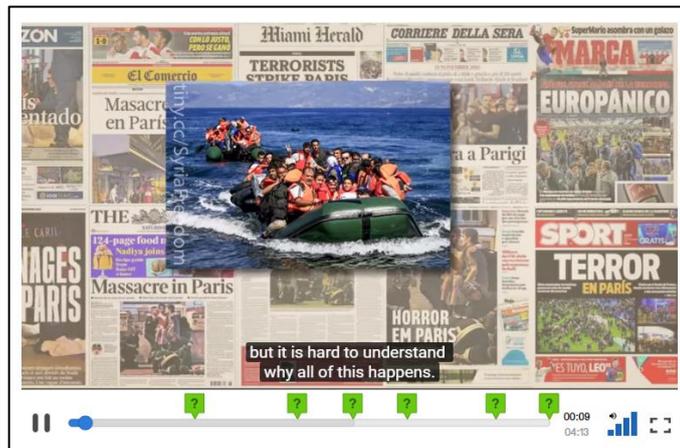


Figura 8 - Imagem do vídeo de compreensão da guerra na Síria (exemplo 1)



Figura 9 - Imagem do vídeo de compreensão da guerra na Síria (exemplo 2)

3.2.3. Tarefa 3

A tarefa 3 consistia na realização de duas dinâmicas, uma intitulada “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir” e a outra “Por ser refugiado”. Estas dinâmicas pretendiam constituir um exercício de empatia com quem foge da guerra e procura proteção humanitária, conduzindo os alunos a uma reflexão sobre o que significa deixar tudo para trás, ter de selecionar o que é mais importante, vivendo só com uma mochila numa jornada de perigos e incertezas. A sua realização pressupôs o preenchimento de documentos pelos alunos (ver: Anexo 9 – Folha de registo: dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”; Anexo 10 – Folha de registo: dinâmica “Por ser refugiado”), com vista a serem analisados para dar resposta à questão de investigação.

3.2.4. Tarefa 4

A tarefa 4 consistiu na exploração de uma apresentação em PowerPoint sobre 10 mitos associados aos refugiados, apresentando um mito, a justificação pela qual é efetivamente um mito e promover o fim deste, e assim sucessivamente. Esta apresentação surgia acompanhada por uma ficha de exploração da mesma (ver Anexo 11 – Ficha de exploração do PowerPoint), na qual os alunos deviam registar as respostas às questões referentes aos mitos, de modo a, no final, compreenderem que todas as afirmações feitas correspondiam a mitos e não a verdades.

3.2.5. Atividade final

A última tarefa relativa ao estudo consistiu na atividade final do mesmo: dividiu-se a turma em grupos, tendo cada grupo de construir um dossiê sobre o fim dos mitos trabalhados. Cada grupo tinha que trabalhar mitos diferentes, sendo todos os dossiês alusivos ao título “Abre os olhos e a mente”, dossiês estes que poderiam conter desenhos, elementos escritos, etc., e que pudessem ser utilizados para alertar as populações de que há ainda muitas ideias estereotipadas em relação aos refugiados.

3.3. Caracterização dos participantes

Os participantes deste estudo foram 16 alunos do 6.º ano de escolaridade de uma turma inserida numa escola de um meio rural, pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Pela pertinência do tema, procuramos aferir também as ideias prévias dos encarregados de educação no sentido de compreender em que medida se podiam ou não verificar cruzamentos entre opiniões dos pais e dos alunos.

Os dados para a caracterização dos participantes foram recolhidos através de inquérito por questionário. Um entregue aos alunos (ver Anexo 12 – Questionário 1: questionário inicial entregue aos alunos), visando conhecer as ideias que estes tinham sobre conceitos ligados à temática dos refugiados, bem como aferir as suas opiniões em relação à chegada e permanência destes em território português. Um outro, entregue aos encarregados de educação (ver Anexo 13 – Questionário 2: questionário inicial

entregue aos encarregados de educação), tinha também como finalidade compreender os seus pontos de vista sobre a chegada e permanência dos refugiados sírios em Portugal.

Como se pode inferir das tabelas que se seguem (ver tabelas 2 e 3), dos 16 alunos da turma, 5 são do género feminino (o que corresponde a 31,2%) e 11 são do género masculino (o que corresponde a 68,8%). Quanto às idades, há 11 alunos com 11 anos (68,8%), 3 alunos com 12 anos (18,7%) e 2 alunos com 13 anos (12,5%).

Género	f	%
Masculino	11	68,8
Feminino	5	31,2
Total	16	100

Tabela 2 - Género dos participantes (alunos)

Idade	f	%
11 anos	11	68,8
12 anos	3	18,7
13 anos	2	12,5
Total	16	100

Tabela 3 – Idades dos participantes (alunos)

Em relação à constituição do agregado familiar (ver tabela 4), verificou-se que 43,7% vive com o pai, a mãe e irmãos. Segue-se 18,7% dos alunos a viverem com o pai e a mãe e 12,4% dos alunos a viverem com o pai, a mãe, irmãos e avós. Há também quatro casos distintos que integram a minoria: um aluno que vive com o pai, a mãe e avós; um aluno que vive com o pai, a mãe, os irmãos e a avó; um aluno que vive apenas com o pai e irmãos e um outro que vive apenas com a mãe e irmãos, correspondendo cada um destes casos a 6,3%.

Com quem vivem	f	%
Pai, mãe e irmãos	7	43,7
Pai e mãe	3	18,7
Pai, mãe, irmãos e avós	2	12,4
Pai, mãe e avós	1	6,3
Pai, mãe, irmãos e avó	1	6,3
Pai e irmãos	1	6,3
Mãe e irmãos	1	6,3
Total	16	100

Tabela 4 – Com quem vivem os alunos da turma

Quando questionados se já visitaram outros países, 31,3% dos alunos responderam negativamente, em oposição a 68,7% que responderam afirmativamente. Analisando as respostas afirmativas, após categorização das respostas, foi possível depreender que os alunos já visitaram países como Espanha, Argentina, França, Alemanha, Canadá, Luxemburgo, Bélgica, Itália e Suíça, sendo os mais mencionados Espanha e França (ver tabela 5).

Já visitaste outros países?	f	%
Não	5	31,3
Sim	11	68,7
Espanha	7	
Argentina	1	
França	5	
Alemanha	2	
Canadá	1	
Luxemburgo	1	
Bélgica	1	
Itália	1	
Suíça	1	
Total	16	100

Tabela 5 - Respostas à questão: Já visitaste outros países?

Quando questionados sobre se têm ou não familiares no estrangeiro, houve 1 aluno a responder negativamente e 15 afirmativamente, o que resulta na oposição de 6,3% para 93,7%. Nas respostas afirmativas foram apontados países do seguinte conjunto: França, Espanha, Luxemburgo, Canadá, Alemanha, Bélgica, Mónaco, Argentina, Suíça e Moçambique. Entre estes, os que tiveram maior frequência foram: França, Canadá e Alemanha (ver tabela 6).

Tens familiares no estrangeiro?	f	%
Não	1	6,3
Sim	15	93,7
França	8	
Espanha	1	
Luxemburgo	1	
Canadá	7	
Alemanha	3	
Bélgica	1	
Mónaco	1	
Argentina	1	
Suíça	1	
Moçambique	1	
Total	16	100

Tabela 6 - Respostas à questão: Tens familiares no estrangeiro?

Relativamente aos encarregados de educação, foram entregues 16 questionários, mas apenas 15 foram respondidos, havendo um questionário que se considerou não válido visto ter sido respondido pelo aluno. Assim, contabilizam-se apenas 15 participantes neste âmbito. Destes, 2 dos que responderam ao questionário são do género masculino (13,3%), ao passo que 13 são do género feminino (86,7%). (ver tabela 7) Quanto às suas idades, 40% dos inquiridos têm entre 32 e 40 anos, inclusive; 53,3% têm entre 40 e 50 anos, inclusive; e apenas 6,7% tem idade superior a 50 anos (ver tabela 8).

Género	f	%
masculino	2	13,3
feminino	13	86,7
Total	15	100

Tabela 7 – Género dos participantes (encarregados de educação)

Idade dos participantes	f	%
Entre 32 e 40 anos (inclusive)	6	40
Entre 40 e 50 anos (inclusive)	8	53,3
Superior a 50 anos (51)	1	6,7
Total	15	100

Tabela 8 – Idades dos participantes (encarregados de educação)

No que diz respeito às habilitações literárias, 40% frequentaram até ao 6.º ano de escolaridade, 20% frequentaram até ao 9.º ano de escolaridade, 26,7% frequentaram até ao 12.º ano e apenas 13,3% têm licenciatura. Nenhum encarregado de educação tem habilitações literárias de nível superior ao da licenciatura (ver tabela 9).

Habilitações literárias	f	%
6.º ano	6	40
9.º ano	3	20
12.º ano	4	26,7
Licenciatura	2	13,3
Superior	0	0
Total	15	100

Tabela 9 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

Na primeira dimensão dos questionários destinados aos encarregados de educação, pretendia-se obter respostas relativas à sua identificação, questionando-se ainda se o inquirido já tinha ou não visitado outros países, ao que 13,3% responderam *não* e 86,7% responderam *sim*, e se gostaria ou não de viver permanentemente noutro país, tendo

66,7% respondido negativamente e 33,3% respondido afirmativamente. Quando questionados sobre se têm ou não familiares no estrangeiro, as respostas foram unânimes, não tendo havido nenhuma resposta *não*, ou seja, 100% dos inquiridos respondeu afirmativamente (ver tabela 10).

Questões	Já visitou outros países?		Gostaria de viver permanentemente noutra país?		Tem familiares no estrangeiro?	
		%		%		%
Não	2	13,3	10	66,7	0	0
Sim	13	86,7	5	33,3	15	100
Total	15	100	15	100	15	100

Tabela 10 – Respostas às três últimas questões da primeira parte do questionário

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“Todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Coutinho, 2013, p. 105). Tendo em conta esta visão, há a salientar que, relativamente às técnicas utilizadas no processo de recolha de dados, se optou pela observação direta e pela aplicação de dois inquéritos por questionário impressos aos alunos (um inicial e um final) e um outro aos encarregados de educação. Importa então, no papel de utilizador destas técnicas, compreender em que é que elas consistem e saber como utilizá-las, para que a informação seja obtida de um modo fiel e útil.

Assim, “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). Portanto, optou-se por esta técnica visto que ela “permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (idem, 2015, p. 25).

Relativamente ao inquérito por questionário, e segundo Pocinho (2012), entende-se que este corresponde a um conjunto de perguntas que procuram conhecer a situação social, profissional ou familiar de um grupo de inquiridos, bem como aferir as suas

opiniões e atitudes em relação a assuntos de âmbito humano-social, as suas expectativas e o seu nível de conhecimento sobre um determinado problema ou sobre um problema do interesse do investigador. Foram então utilizados três instrumentos de recolha inseridos nesta técnica: um questionário inicial destinado aos alunos (questionário 1), um questionário inicial destinado a ser respondido pelos encarregados de educação (questionário 2) e um questionário final novamente entregue aos alunos (questionário 3), para verificar se ocorreu ou não mudança conceptual.

Utilizaram-se ainda como instrumento de recolha de dados as notas de campo, traduzidas posteriormente num diário de bordo.

“Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva (...) o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan & Biklen, 1999, p. 150).

Ainda seguindo a linha de pensamento de Bodgan e Biklen (1999), as notas de campo possibilitam a construção de um diário pessoal que nos auxiliava a conduzir o projeto durante o seu desenvolvimento e a adaptá-lo sempre que foi necessário. Foi precisamente esse diário que foi concebido ao longo do presente estudo, ao qual, indo ao encontro da mesma denominação proposta por alguns autores, se deu o nome de diário de bordo.

“O diário de bordo (DB) caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado” (Boszko & Güllich, 2016, p. 56).

No nosso diário de bordo foram descritas cada uma das sessões, o modo como correram, os diálogos desenvolvidos e as respostas dadas pelos alunos durante o questionamento, bem como outros aspetos que consideramos relevantes.

Além disso, foram também privilegiados os registos escritos dos alunos, de modo a ser possível recolher mais dados para completar a observação por parte da investigadora.

3.4.1. Procedimentos de análise de dados

De seguida, descrevemos as dimensões dos questionários utilizados. O questionário 1 é composto por duas partes: a primeira parte intitula-se “I - Identificação” e inclui cinco questões de resposta fechada, destinadas a aferir a idade, género e constituição do agregado familiar dos participantes, bem como saber se já visitaram ou não outros países (e quais), se têm ou não familiares no estrangeiro e em que países. Foi esta primeira parte que permitiu efetuar a caracterização dos participantes.

A segunda parte do mesmo questionário intitula-se “II – Migrações/Refugiados” e o seu objetivo era identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a esta temática. A primeira questão desta dimensão pretende aferir as opiniões de cada um dos alunos em relação a uma série de mitos que estão normalmente associados aos refugiados, por exemplo: se o aluno concorda plenamente, se concorda, se não tem opinião, se discorda ou discorda plenamente com frases como “os refugiados estão a invadir-nos” ou “os refugiados roubam os empregos aos portugueses” ou ainda “os refugiados estão ligados aos grupos terroristas”, etc. A resposta a esta questão consistiu o preenchimento de uma tabela com “x” pelos alunos. Seguiram-se-lhe duas questões de resposta aberta, sendo elas: “O que pensas sobre os governos europeus, como o governo português, permitirem a entrada de refugiados nos seus países?” e “Sobre os conceitos migrantes e refugiados, escreve o que pensas significar cada um deles.” Depois de lidas, estas respostas foram categorizadas.

Quanto ao questionário 2, também ele é composto por duas partes, ambas intituladas do mesmo modo que as do questionário 1, estando a primeira destinada a fazer a caracterização dos participantes (encarregados de educação), e a segunda a aferir as suas opiniões quanto à vinda e permanência de refugiados para Portugal. A primeira parte tem, tal como o anterior, cinco questões, que se prendem com a idade e género dos participantes, as suas habilitações literárias, se já visitaram ou não outros países e quais, se gostariam ou não de viver noutro país e qual o motivo, e se têm ou não

familiares no estrangeiro e em que países. A segunda parte do mesmo questionário é constituída apenas por uma questão, cuja resposta consiste no preenchimento de uma tabela com diversos mitos em relação aos refugiados, tabela esta que corresponde à apresentada no questionário inicial dos alunos.

O preenchimento do questionário 3 (ver Anexo 14 – Questionário 3: questionário final destinado aos alunos) foi apenas solicitado, no final do estudo, aos alunos e é composto por três partes: a primeira, intitulada “I - Identificação” questiona apenas a idade e o género do inquirido; a segunda, intitulada “II – Migrações/Refugiados”, solicita somente o preenchimento da mesma tabela apresentada nos questionários 1 e 2, com os mitos em relação aos refugiados, para verificar se a desconstrução dos mesmos foi ou não efetivamente conseguida. A terceira dimensão deste questionário tem como título “Atividades” e desdobra-se em oito questões, sendo a questão 1 relativa às opiniões do inquirido em relação a cada uma das atividades desenvolvidas em sala de aula em relação à temática dos refugiados; a questão 2 pretendia concluir qual foi a atividade mais interessante e a menos interessante na opinião de cada um dos alunos; a questão 3 pretendia saber se o aluno já tinha ou não pensado sobre a temática dos refugiados e, em caso afirmativo, em que contexto; a questão 4 pretendia aferir se o inquirido considera ou não importante refletir sobre a temática em questão e por que motivo; a questão 5 tinha como finalidade compreender se as atividades realizadas levaram ou não o aluno a concluir que há muitos mitos sobre os refugiados que não correspondem à verdade; a questão 6 pretendia saber o que mais marcou o aluno, de entre tudo o que aprendeu, e porquê; a questão 7 pretendia aferir se o aluno criou empatia ou não com alguém na situação de refugiado; por último, a questão 8 tinha como objetivo saber se o aluno tinha ou não conversado em casa, com a família, sobre as atividades realizadas nas aulas de História e Geografia de Portugal sobre esta temática.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os principais resultados desta investigação, tendo por base a questão de investigação e os objetivos traçados. Assim, e tendo também presente a revisão bibliográfica efetuada, procedemos à análise dos inquéritos por questionário implementados (4.1., 4.2. e 4.4.), bem como as tarefas realizadas pelos alunos ao longo das sessões do estudo.

4.1. Análise do questionário 1

Pela análise do questionário 1, foi possível efetuar a caracterização dos participantes apresentada no capítulo anterior, bem como identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática dos refugiados de guerra.

Atendendo às respostas dos participantes na segunda dimensão do questionário, tínhamos como objetivo saber as opiniões dos alunos em relação a um conjunto de afirmações sobre os refugiados. Destas, a primeira foi saber se “os refugiados estão a invadir-nos”, sobre a qual a grande maioria dos alunos (62,5%) afirmou que não concorda nem discorda, 18,7% discorda da afirmação, seguindo-se 12,5% que concordam e 6,3 que discorda plenamente da afirmação (ver tabela 11).

Os refugiados estão a invadir-nos.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	10	62,5
Discordo	3	18,7
Discordo plenamente	1	6,3
Total	16	100

Tabela 11 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos.

Quando se apresentou a afirmação de que “os refugiados roubam os empregos aos portugueses”, novamente a maioria dos alunos demonstra não ter uma opinião formada

sobre o assunto (43,7%), ao passo que 31,3% discorda, 18,7% concorda e 6,3% concorda plenamente com a afirmação (ver tabela 12).

Os refugiados roubam empregos aos portugueses.	f	%
Concordo plenamente	1	6,3
Concordo	3	18,7
Não concordo nem discordo	7	43,7
Discordo	5	31,3
Discordo plenamente	0	0
Total	16	100

Tabela 12 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses.

Relativamente à afirmação de que “os refugiados acabam com a nossa segurança”, as percentagens mais significativas dos alunos referem discordar (43,7%) ou discordar plenamente (25%), sendo que 18,7% não tem opinião e a minoria concorda (6,3%) ou concorda plenamente (6,3%) (ver tabela 13).

Os refugiados acabam com a nossa segurança.	f	%
Concordo plenamente	1	6,3
Concordo	1	6,3
Não concordo nem discordo	3	18,7
Discordo	7	43,7
Discordo plenamente	4	25
Total	16	100

Tabela 13 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança.

Refletindo sobre se concordam ou não que os refugiados “só querem viver de subsídios”, a maior parte dos alunos não concorda nem discorda (43,7%), seguindo-se 31,3% que diz não concordar, 18,7% que diz concordar, sendo que 6,3% refere concordar plenamente (ver tabela 14).

Os refugiados só querem viver de subsídios.	f	%
Concordo plenamente	1	6,3
Concordo	3	18,7
Não concordo nem discordo	7	43,7
Discordo	5	31,3
Discordo plenamente	0	0
Total	16	100

Tabela 14 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios.

Quando confrontados com a afirmação de que “a criminalidade aumentou com a chegada dos refugiados”, exatamente metade da turma afirma não ter opinião sobre o assunto. Por outro lado, 25% concorda; 18,7% discorda e 6,3% discorda plenamente (ver tabela 15).

A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	4	25
Não concordo nem discordo	8	50
Discordo	3	18,7
Discordo plenamente	1	6,3
Total	16	100

Tabela 15 – Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.

Verifica-se que, quando se afirmava que “os refugiados nos trazem doenças”, mais uma vez a percentagem mais significativa aponta para “não concordo nem discordo” (56,2%). Todavia, há 12,5% dos alunos a concordarem, 25% a discordarem e 6,3% a discordar plenamente (ver tabela 16).

Os refugiados trazem-nos doenças.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	9	56,2
Discordo	4	25
Discordo plenamente	1	6,3
Total	16	100

Tabela 16 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças.

No que diz respeito à afirmação de que “os refugiados estão ligados aos grupos terroristas”, a situação inverte-se, ou seja, a percentagens mais significativa dos alunos discorda (43,8%) ou discorda plenamente (25%). Ainda assim, 18,7% indica não concordar nem discordar e 12,5% está de acordo (ver tabela 17).

Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	3	18,7
Discordo	7	43,8
Discordo plenamente	4	25
Total	16	100

Tabela 17 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.

Quando se afirma que os refugiados “deviam aceitar os empregos que aparecem”, 50% dos alunos afirmam estar de acordo e 37,5% plenamente de acordo. A percentagem de alunos que discorda da afirmação constitui apenas uma pequena parte (12,5%) (ver tabela 18).

Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.	f	%
Concordo plenamente	6	37,5
Concordo	8	50
Não concordo nem discordo	0	0
Discordo	2	12,5
Discordo plenamente	0	0
Total	16	100

Tabela 18 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.

Em relação à ideia de que “os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições”, as opiniões divergem bastante. Dos inquiridos, 37,5% afirma não estar nem em acordo nem em desacordo, 25% discorda plenamente, 18,7% discorda, 12,5% concorda com a ideia e 6,3% concorda plenamente (ver tabela 19).

Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.	f	%
Concordo plenamente	1	6,3
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	6	37,5
Discordo	3	18,7
Discordo plenamente	4	25
Total	16	100

Tabela 19 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.

Relativamente à conceção de que “os refugiados rejeitam Portugal”, a percentagem mais relevante dos alunos não possui uma opinião formada (37,5%), havendo 25% a discordar, 12,5% a discordar plenamente e 18,7% dos alunos a concordarem com esta declaração. Por outro lado, houve um aluno que não deu resposta a esta questão (ver tabela 20).

Os refugiados rejeitam Portugal.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	3	18,7
Não concordo nem discordo	6	37,5
Discordo	4	25
Discordo plenamente	2	12,5
(Não respondeu)	1	6,3
Total	16	100

Tabela 20 – Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal.

Relativamente à percepção de que migrantes e refugiados são sinónimos, salienta-se que, ao contrário do que aconteceu na maioria das afirmações anteriores, nenhum dos alunos escolheu a opção *não concordo nem discordo*. As opiniões divergem entre o *concordo* (6,3%), o *discordo* (37,5%) e o *discordo plenamente* (56,2%), constituindo esta última opção a maioria (ver tabela 21).

Refugiados e migrantes é a mesma coisa.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,3
Não concordo nem discordo	0	0
Discordo	6	37,5
Discordo plenamente	9	56,2
Total	16	100

Tabela 21 – Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa.

Na segunda dimensão do questionário, questionamos sobre o que pensam os alunos relativamente aos governos europeus permitirem a entrada de refugiados nos seus países. Esta questão era de resposta aberta, pelo que as respostas à mesma foram categorizadas (ver tabela 22). Verificou-se que nenhum dos alunos afirmou categoricamente que os governos não o devem permitir, sendo que as respostas incidiram sobre respostas afirmativas e afirmativas com reticências.

O que pensas sobre os governos europeus, como o governo português, permitirem a entrada de refugiados nos seus países?	f	%
Penso que não devem permitir.	0	0
Penso que devem permitir, porque...	10	66,7
... os refugiados têm os mesmos direitos que nós.	2	
... se estivéssemos na mesma situação, também quereríamos que nos acolhessem.	1	
... os refugiados estão a fugir da guerra.	4	
... os refugiados precisam de uma vida melhor.	4	
... ao aceitarem, os governos estão a ajudar a salvar pessoas.	2	
... os refugiados precisam mesmo de ajuda.	5	
... os refugiados já sofreram demasiado.	1	
Não tenho a certeza	5	33,3
Não tenho opinião	1	
Penso que sim, mas só os refugiados que querem trabalhar	1	
Penso que devem, mas com limites	1	
Os governos europeus sim, o português nem tanto	1	
O governo deve ajudar os refugiados, mas primeiro deve melhorar as condições de vida dos portugueses.	1	

Tabela 22 - O que pensas sobre os governos europeus, como o governo português, permitirem a entrada de refugiados nos seus países?

Pela análise da tabela 22, constatamos que 66,7% dos alunos respondeu que os governos devem permitir a vinda de refugiados, apresentando justificações tais como o facto de os direitos dos refugiados serem os mesmos que os cidadãos europeus/portugueses, o facto de eles estarem a fugir da guerra e de situações que ameaçam a sua vida e a sua segurança, do sofrimento que já lhes foi causado e do facto de precisarem de ajuda, entre diversas outras. Os alunos que não foram ao encontro destas respostas (33,3%), apresentaram ideias como por exemplo: que os refugiados devem ser recebidos na europa, mas só aqueles que pretendem trabalhar; que é positivo

os governos acolherem os refugiados, mas que devem, antes de mais, priorizar a melhoria das condições de vida dos seus cidadãos; que devem acolher os refugiados, mas com limites e que os governos europeus devem evidentemente receber os refugiados, mas o governo português não tem exatamente a mesma obrigação.

O questionário termina com um enunciado em que solicitamos aos alunos para escreverem o que pensavam significar os conceitos *migrantes e refugiados*. Esta foi uma questão igualmente de resposta aberta sendo, por isso, categorizada (ver tabela 23). A totalidade dos alunos apresentou uma definição daquilo que pensa serem migrantes, sendo que a maior parte deles (5 alunos) dá respostas muito semelhantes a “os migrantes são pessoas que viajam dentro do seu país”. Há quatro alunos que associam o conceito de migrantes ao de imigrantes e três que associam ao conceito de migrações voluntárias. Cinco alunos dão ainda outras respostas, associadas a pobreza, migrações internas, retornados ou turistas.

Sobre os conceitos migrantes e refugiados, escreve o que pensas significar cada um deles.	f	%
Significado de migrantes	16	100
Pessoas que imigram	4	
Pessoas que viajam dentro do seu país	5	
Pessoas que saem voluntariamente do seu país	3	
Pessoas desalojadas e pobres	1	
Pessoas que mudam de cidade	2	
Pessoas que vêm de um país de fora para o seu	1	
Turistas	1	
Significado de refugiados	16	100
Pessoas que fogem dos seus países	6	
À procura de melhores condições de vida	1	
Pessoas que fogem da guerra	8	
Pessoas que perderam a casa por causa da guerra	1	
Não sabe	1	

Tabela 23 – Conceções dos alunos acerca do significado dos conceitos migrantes e refugiados (N=16)

4.2. Análise do questionário 2

Considerando o questionário 2, ou seja, o questionário inicial destinado a ser respondido pelos encarregados de educação, este era semelhante ao questionário 1. A sua primeira dimensão, intitulada *I – Identificação*, visou igualmente conhecer as características do grupo de encarregados de educação mais pertinentes para o estudo, tendo sido estas características já analisadas no capítulo anterior. Por outro lado, a sua segunda dimensão, denominada *II – Migrações/refugiados*, era composta apenas pela mesma tabela apresentada no questionário 1, com vista a compreender as conceções dos encarregados de educação em relação aos mitos comuns sobre os refugiados.

Acerca da afirmação de que “os refugiados estão a invadir-nos”, 40% dos encarregados de educação declara que não concorda nem discorda. Por outro lado, 20,1% afirma discordar da mesma. Além disso, em percentagens iguais e minoritárias, os restantes encarregados de educação concordam, concordam plenamente ou discordam plenamente, como se pode verificar na tabela abaixo (ver tabela 24).

Os refugiados estão a invadir-nos.	f	%
Concordo plenamente	2	13,3
Concordo	2	13,3
Não concordo nem discordo	6	40
Discordo	3	20,1
Discordo plenamente	2	13,3
Total	15	100

Tabela 24 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos.

Relativamente à declaração de que “os refugiados roubam empregos aos portugueses”, 40% dos inquiridos não têm uma opinião formada. A percentagem mais significativa que se segue é de 33,3% dos encarregados de educação, que discordam da afirmação, seguindo-se 20% que discordam plenamente e uma pequena percentagem (6,7%) que concorda com a mesma (ver tabela 25).

Os refugiados roubam empregos aos portugueses.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,7
Não concordo nem discordo	6	40
Discordo	5	33,3
Discordo plenamente	3	20
Total	15	100

Tabela 25 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses

Em relação à afirmação de que “os refugiados acabam com a nossa segurança”, a maioria dos inquiridos (33,4%) declara discordar plenamente, havendo 26,7% que não concorda nem discorda. Por outro lado, em percentagens iguais (13,3%), os restantes inquiridos declaram discordar, concordar ou concordar plenamente (ver tabela 26).

Os refugiados acabam com a nossa segurança.	f	%
Concordo plenamente	2	13,3
Concordo	2	13,3
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	2	13,3
Discordo plenamente	5	33,4
Total	15	100

Tabela 26 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança.

Relativamente à ideia de que “os refugiados só querem viver de subsídios”, a resposta preponderante (40%) é *discordo*, seguindo-se 26,7% *não concordo nem discordo*, 13,3% *discordo plenamente* e a mesma percentagem de *concordo*. A

percentagem minoritária é 6,7% referindo concordar plenamente com a afirmação (ver tabela 27).

Os refugiados só querem viver de subsídios.	f	%
Concordo plenamente	1	6,7
Concordo	2	13,3
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	6	40
Discordo plenamente	2	13,3
Total	15	100

Tabela 27 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios.

Pela tabela abaixo apresentada, podemos constatar que, sobre a ideia de que “a criminalidade aumentou com a vinda de refugiados”, as três respostas que se destacam, em percentagens iguais (13,3%) são: *concordo plenamente*, *concordo* e *discordo plenamente*. A percentagem mais explícita (33,4%) revela discordância, havendo 26,7% dos inquiridos a afirmar que não têm uma opinião formada sobre o assunto (ver tabela 28).

A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.	f	%
Concordo plenamente	2	13,3
Concordo	2	13,3
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	5	33,4
Discordo plenamente	2	13,3
Total	15	100

Tabela 28 - Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.

Sobre a afirmação de que “os refugiados nos trazem doenças”, as respostas *não concordo nem discordo*, *discordo* e *discordo plenamente* foram dadas nas mesmas percentagens: 26,7%. Acontece ainda 13,3% dos inquiridos concordarem com a afirmação e 6,6% concordarem plenamente (ver tabela 29).

Os refugiados trazem-nos doenças.	f	%
Concordo plenamente	1	6,6
Concordo	2	13,3
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	4	26,7
Discordo plenamente	4	26,7
Total	15	100

Tabela 29 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças.

Em relação à ideia de que “os refugiados estão ligados aos grupos terroristas”, a percentagem mais significativa dos encarregados de educação (33,2%) posiciona-se na opção *não concordo nem discordo*. Por outro lado, há percentagens iguais (26,7%) posicionadas em *concordo* e em *discordo*, acontecendo o mesmo em *concordo plenamente* e em *discordo plenamente* (6,7%) (ver tabela 30).

Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.	f	%
Concordo plenamente	1	6,7
Concordo	4	26,7
Não concordo nem discordo	5	33,2
Discordo	4	26,7
Discordo plenamente	1	6,7
Total	15	100

Tabela 30 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.

Sobre a afirmação de que “os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem”, a maior parte dos inquiridos revela concordância (40%) ou concordância total (20%). Além disso, há uma percentagem considerável (26,7%) que não tem opinião e 13,3% manifesta discordância (ver tabela 31).

Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.	f	%
Concordo plenamente	3	20
Concordo	6	40
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	2	13,3
Discordo plenamente	0	0
Total	15	100

Tabela 31 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.

Quando se declara que “os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições”, 33,3% dos inquiridos refere discordar totalmente, sendo que 26,7% afirma apenas discordar. Por seu turno, 26,7% dos inquiridos afirmam não estar de acordo nem em desacordo e, por último, 13,3% afirmam concordar plenamente (ver tabela 32).

Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.	f	%
Concordo plenamente	2	13,3
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	4	26,7
Discordo plenamente	5	33,3
Total	15	100

Tabela 32 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.

Quando confrontados com a conceção de que “os refugiados rejeitam Portugal”, as respostas dadas em percentagens mais significativas apontam para *não concordo nem discordo* e para *discordo* (26,7%). Segue-se, também em percentagens iguais (20%), o *concordo* e o *discordo plenamente*. Por fim, a percentagem minoritária dos encarregados de educação respondeu *concordo plenamente* (ver tabela 33).

Os refugiados rejeitam Portugal.	f	%
Concordo plenamente	1	6,6
Concordo	3	20
Não concordo nem discordo	4	26,7
Discordo	4	26,7
Discordo plenamente	3	20
Total	15	100

Tabela 33 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal.

Relativamente à ideia de que os conceitos de migrantes e de refugiados possuem o mesmo significado, as opiniões que se destacam são *discordo plenamente* e *não concordo nem discordo*, aparecendo em percentagens iguais: 33,3%. Segue-se uma visão de concordância com uma percentagem de 20% e, depois, 13,4% de discordância (ver tabela 34).

Refugiados e migrantes é a mesma coisa.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	3	20
Não concordo nem discordo	5	33,3
Discordo	2	13,4
Discordo plenamente	5	33,3
Total	15	100

Tabela 34 - Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa.

A afirmação seguinte visava compreender se, na ótica dos inquiridos, “os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus”. Nenhum dos encarregados de educação afirmou concordar plenamente e apenas 6,7% concordou, o que se revela um indicador positivo de tolerância. Além disso, a maioria dos inquiridos (40%) revelou discordância completa, sendo que 33,3% revelou não ter uma opinião e 20% apontou para uma visão de desacordo (ver tabela 35).

Os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,7
Não concordo nem discordo	5	33,3
Discordo	3	20
Discordo plenamente	6	40
Total	15	100

Tabela 35 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus.

Sobre a ideia de que “os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria”, destaca-se que a maioria dos inquiridos (53,3%) não concorda nem discorda da mesma. Por outro lado, 33,3% revela estar de acordo com a afirmação e, em percentagens iguais (6,7%), surgem as opiniões de discordância ou de concordância plena (ver tabela 36).

Os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria	f	%
Concordo plenamente	1	6,7
Concordo	5	33,3
Não concordo nem discordo	8	53,3
Discordo	1	6,7
Discordo plenamente	0	0
Total	15	100

Tabela 36 - Opiniões sobre a afirmação: Os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria.

Relativamente à afirmação de que “os refugiados devem ser impedidos de entrar em Portugal”, 40% dos inquiridos manifestam ausência de opinião, sendo que 33,3%

concorda totalmente, 20% discorda e 6,7% manifesta estar de acordo com a mesma (ver tabela 37).

Os refugiados devem ser impedidos de entrar em Portugal.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,7
Não concordo nem discordo	6	40
Discordo	3	20
Discordo plenamente	5	33,3
Total	15	100

Tabela 37 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados devem ser impedidos de entrar em Portugal.

Em síntese podemos verificar que, em relação a algumas afirmações feitas sobre os refugiados, os encarregados de educação manifestam discordância. Porém, na maior parte delas, não possuem uma opinião formada sobre o assunto. Relativamente a uma das afirmações, a concordância foi muito significativa: quando se afirmava que “os refugiados devem aceitar os empregos que aparecem”. Relativamente às três últimas afirmações, os encarregados de educação manifestaram que os países europeus, tal como Portugal, não devem impedir a entrada de refugiados. Todavia, afirmam não ter uma opinião formada sobre se os mesmos países devem abrir as suas fronteiras aos refugiados, o que denuncia uma incompatibilidade com a opinião anterior.

4.3. Dados da observação e de trabalhos realizados pelos alunos

No duplo papel de professora estagiária e de investigadora, as técnicas de recolha de dados privilegiadas foram a observação direta e o inquérito por questionário. Uma vez que foi sempre mantido o contacto direto com os participantes aquando da implementação das diferentes tarefas, este tipo de observação constituiu um meio imprescindível de recolha de informações acerca de vários aspetos, registadas através de notas de campo, que resultaram posteriormente na construção de um diário de bordo.

Neste sentido, a descrição que agora apresentamos resume os registos efetuados nos formatos mencionados, no final das aulas em que decorreu o estudo.

4.3.1. Primeira Sessão

A primeira sessão teve a duração de 15 minutos. Nesta, tal como previsto, foi projetada uma imagem (ver Anexo 8). Durante a análise da imagem os alunos deram respostas bastante assertivas que, na sua generalidade, foram ao encontro do que era esperado pela professora. Verificou-se, inicialmente, que algumas respostas foram dadas de forma antecipada relativamente ao previsto (ver tabela 38).

Questões feitas pela professora	Respostas dadas pelos alunos
- O que é que vemos na imagem?	- Refugiados.
- Como é que sabem? Vamos ser mais específicos, olhar para lá e descrever o que vemos.	- Algumas pessoas a fugir num barco.
- Que tipo de barco é? Parece-vos seguro?	- Um bote pequeno. Parece insuflável, parece que pode virar a qualquer momento. Não é seguro.
- Quem são estas pessoas? Um grupo de amigos? Uma família?	- Uma família. Um pai, uma mãe e três filhos, um deles bebé.
- Como é que são as suas expressões faciais?	- Tristes. O bebé está a chorar. As caras deles mostram tristeza e sofrimento. Estão infelizes por terem de fugir.
(surgiu a bandeira vermelha "AJUDA")	
- E agora, têm algo a acrescentar?	- Os refugiados no barco estão a pedir ajuda.
- Sim, porquê? Porque é que estão a pedir ajuda?	- Para serem salvas. Para que os ajudem a chegar a outro país. Para serem acolhidas. Para que lhes deem uma casa.
- O que é que estas pessoas poderão estar a sentir?	- Medo. Insegurança. Fome. Sede. Frio. Sofrimento. Estão infelizes. Estão assustados. Estão tristes.
- Resumindo então, qual é primeira palavra que vos vem à cabeça quando olham para esta imagem?	- Refugiados.

Tabela 38 - Diálogo desenvolvido: análise de imagem

De seguida, iniciou-se uma “chuva de ideias”, ao longo da qual a professora foi fazendo as seguintes questões: Quando pensam na palavra “refugiado” pensam em quê? O que é que esta palavra vos faz lembrar? O que é que sabem sobre este assunto? O que é um refugiado? E migrante, é uma palavra relacionada? Que outras palavras podemos associar a estas?

Desta “chuva de ideias”, em torno dos conceitos *migrantes* e *refugiados*, resultou a listagem das seguintes palavras: assustados, traumas, sofrimento, aflição, tristeza, guerra, fuga, medo, frio, fome, sede, voluntário, forçados, ajuda, morte, obrigados a fugir, infelicidade. Na figura abaixo (ver figura 10) podemos observar o resultado desta exploração, realizada em grande grupo.

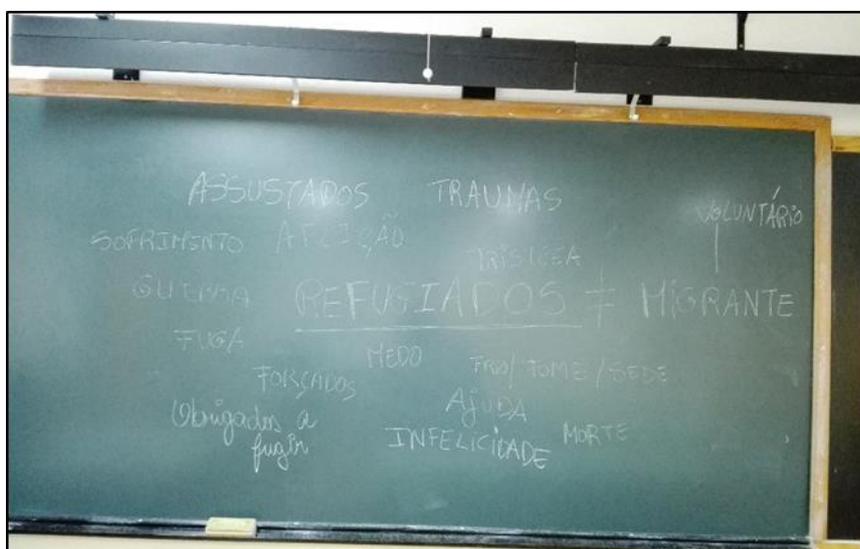


Figura 10 – “Chuva de ideias” em torno dos conceitos “migrante” e “refugiado”

A partir deste resultado solicitamos aos alunos que tentassem construir oralmente uma definição de migrante e de refugiado. Os alunos mostraram-se interessados em participar, acontecendo, por vezes de se “atropelarem” um pouco nas respostas. Um aluno (005) referiu que “migrante é uma pessoa que sai do seu país por algum tempo, mas volta” e um outro (008) que “refugiado é uma pessoa que tem que fugir do seu país para não morrer, para fugir da guerra e não volta”. Pedimos então à turma que dissesse se concordava ou não com o que o colega disse, surgindo respostas de *sim* e respostas de *não*, apresentando justificações como por exemplo: os migrantes saem do seu país

porque querem e os refugiados saem porque são obrigados; os migrantes vão à procura de melhores condições de vida e os refugiados vão para fugir da guerra.

De seguida, questionamos: “Se eu for de férias para a América e voltar daqui a dois meses, eu sou migrante?” – alguns alunos responderam que sim e outros responderam que não. Concluímos então que não e explicamos porquê. De seguida, foram clarificadas oralmente as definições destes dois termos discutidos. Nesta sessão, por falta de tempo, não foi possível os alunos copiarem as definições para o caderno diário nem de finalizar com a visualização do vídeo relativo a este tópico.

4.3.2. Segunda Sessão

A segunda sessão teve a duração de 90 minutos e teve início com uma discussão acerca da última atividade realizada na sessão anterior. Em primeiro lugar, os alunos referiram a chuva de ideias e as definições trabalhadas. Depois de explicarem satisfatoriamente o que foi feito, como é que foi explorada a imagem, em que é que consistiu a chuva de ideias e o que é que a turma disse sobre isso, apresentamos as definições dos conceitos. De modo a não ser despendido muito tempo a transcreverem as definições para o caderno, foram ambas entregues em papel para todos os alunos colarem nos respetivos cadernos diários, tendo sido analisadas, em grande grupo, estas definições.

Com base nas questões orientadoras previstas, avançou-se para a visualização de um vídeo que explica as razões da guerra na Síria. Estava planificado mostrar o vídeo todo e fazer o questionamento dos alunos no final. Porém, sendo o vídeo um pouco extenso, optamos por desconstruí-lo, criando, com recurso ao EDpuzzle¹, um conjunto de questões sobre o que estava a ser visto e ouvido. Adaptamos o áudio original de espanhol para português, com uma gravação feita por nós. As questões, colocadas ao longo do vídeo, permitiram a discussão do seu conteúdo e a compreensão das razões da guerra na Síria. As questões colocadas foram as previamente planeadas, com vista a complementar a compreensão do vídeo. Do questionamento realizado, notamos ter havido diversas

¹ Endereço URL: <https://edpuzzle.com/>

questões a que os alunos tiveram dificuldades a responder e que tiveram de ser esclarecidas oralmente antes de continuar com o vídeo.

Após esta tarefa, avançamos para a dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”. Foi explicado o funcionamento da dinâmica, distribuídas as folhas de registo (ver Anexo 9) e incentivamos os alunos a iniciarem o seu preenchimento. Durante este preenchimento os alunos foram colocando muitas perguntas, às quais tentamos dar resposta sem influenciar as suas escolhas. Os alunos mostraram-se pouco concentrados, como se não estivessem a dar a devida importância, revelando imaturidade perante uma temática tão dramática e tão atual, pelo que levaram mais tempo do que o previsto a realizar a atividade.

Verificamos que há folhas de registo cujo preenchimento ficou muito incompleto, não devido à falta de tempo para o seu preenchimento, mas por falta de concentração. Ainda assim, analisadas estas folhas de registo, foi possível observar que, levados a imaginarem-se perante um cenário de guerra, grande parte dos alunos pensou no mesmo tipo de objetos a levar consigo, caso tivessem que fugir. Assim, a totalidade dos alunos referiu levar comida, 87,5% mencionou bebida, 75% mencionou dinheiro e 50% dos alunos afirmou levar material de primeiros socorros/medicamentos. Por outro lado, em percentagens iguais, 62,5%, escolheram levar telemóveis e algumas peças de roupa. Em percentagens também iguais, 37,5%, foram referidas as mantas e os documentos de identificação. Em percentagens ainda relevantes, foram mencionados os produtos de higiene (31,3%), facas (25%), recordações (18,8%) e outros objetos, como por exemplo boias, bote insuflável, tablet, brinquedos e material escolar (31,3%). Por fim, em percentagens mais baixas, os alunos referiram o GPS (12,5%), cordas (12,5%), lanternas (12,5%) e sapatos (6,3%) (ver tabela 39).

Se precisasse de fugir a toda a pressa, num contexto de guerra, na minha mochila levaria:	f	%
Dinheiro	12	75
Comida	16	100
Material de primeiros socorros/medicamentos	8	50
Bebida	14	87,5
Roupa	10	62,5
Produtos de higiene	5	31,3
Telemóveis	10	62,5
GPS	2	12,5
Manta	6	37,5
Documentos de identificação	6	37,5
Cordas	2	12,5
Facas	4	25
Lanternas	2	12,5
Recordações	3	18,8
Um par de sapatos	1	6,3
Outros objetos (boias, bote insuflável, tablet, brinquedos, material escolar)	5	31,3

Tabela 39 - Se precisasses de fugir a toda a pressa, num contexto de guerra, o que levarias na tua mochila? (N=16)

Após o término dinâmica, foi realizada a dinâmica “Por ser refugiado”, que, devido à falta de tempo, não foi terminada nesta sessão, mas na seguinte.

4.3.3. Terceira Sessão

A primeira tarefa realizada nesta sessão foi a ponte com a aula anterior, dando-se depois continuidade à dinâmica “Por ser refugiado” (ver Anexo 10), em que os alunos tiveram a oportunidade de terminar as narrativas iniciadas na aula anterior, tendo sido três delas selecionadas para serem apresentadas à turma.

Analisando as narrativas produzidas pelos alunos, foi possível verificar que, ao nível da legibilidade das produções desenvolvidas neste trabalho, na generalidade, não demonstraram uma grande preocupação com o texto, sendo que o resultado foram

apresentações pouco cuidadas. Há quatro narrativas bastante completas, em que os alunos retratam com bastante pormenor a situação da personagem que imaginaram a partir da imagem escolhida. Há também quatro narrativas que, opostamente, se destacam por estarem bastante incompletas, denunciando uma certa dificuldade dos alunos em colocar-se no lugar do outro e descrever com algum detalhe uma situação hipotética de guerra.

A maior parte dos textos revela que os alunos imaginaram nome e idade da personagem escolhida por eles, breve indicação da situação familiar (familiares mortos em atentados, por exemplo), destino que procuravam ao fugir da Síria, percurso e dificuldades sentidas ao longo do mesmo, preocupações e sentimentos. Tal como era esperado, as narrativas estão carregadas de uma forte carga dramática, pelo que podemos afirmar que os alunos compreenderam a complexa e difícil situação em que os refugiados se encontram, os perigos que têm de enfrentar e muitas das emoções que podem sentir (ver figura 11 e 12).

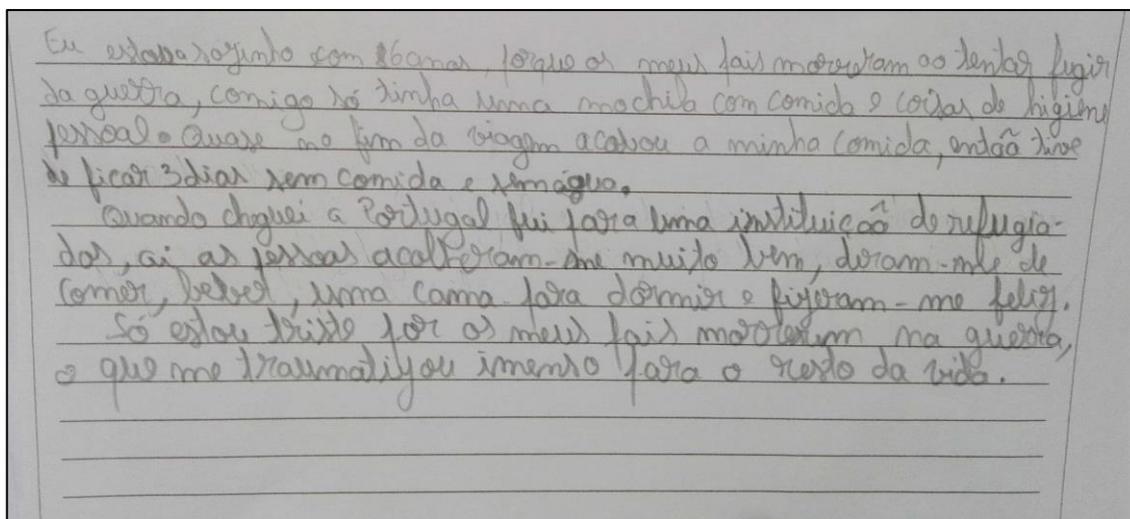


Figura 11 - Exemplo de narrativa produzida por um aluno (009)

Eu estava sozinho, com 6 anos, porque os meus pais morreram ao tentar fugir da guerra, comigo só tinha uma mochila com comida e coisas de higiene pessoal. Quase no fim da viagem acabou a minha comida, então tive de ficar 3 dias sem comida e sem água.

Quando cheguei a Portugal fui para uma instituição de refugiados, aí as pessoas acolheram-me muito bem, deram-me de comer, beber, uma cama para dormir e fizeram-me feliz.

Só estou triste porque os meus pais morreram na guerra, o que me traumatizou imenso para o resto da vida.

Figura 12 - Transcrição: exemplo de narrativa produzida por um aluno (009)

Terminada esta dinâmica, iniciamos a exploração de um PowerPoint relativo a dez mitos sobre os refugiados, acompanhado de uma ficha de exploração, com a finalidade de levar os alunos a entenderem que todas as afirmações feitas correspondem a mitos e não a verdades. Estas atividades acabaram por se estender no tempo mais do que era previsto, de modo a que os dossiês “Abre os olhos e a mente” não chegaram a ser iniciados nesta aula, como era previsto.

É possível verificar, terminada a exploração da apresentação feita (ver figura 13), que a totalidade dos alunos classificou todas as frases apresentadas na ficha de exploração como sendo mitos, indo ao encontro do que se pretendia (ver figuras 14 e 15).

Apenas 2% do total de refugiados provocados pela guerra na Síria pede asilo na Europa.

Enquanto um país pobre como o Líbano tem mais de 20% da sua população residente com o estatuto de refugiado, na União Europeia apenas 0,084% da sua população corresponde a refugiados sírios

Figura 13 - Diapositivo 4 da apresentação "Refugiados: Mitos e factos"

“REFUGIADOS – MITOS E FACTOS”

Assinala a verde (com um **V**) na coluna “VERDADE” as frases que são verdadeiras e a vermelho (com um **M**) na coluna “MITO” as frases que não correspondem à verdade.

Nome: _____ Turma: 6^a Data: 15/05/2018

	VERDADE	MITO
Os refugiados estão a invadir-nos.		X
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.		X
Os refugiados acabam com a nossa segurança.		X
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.		X
Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.		X
Os refugiados só querem viver de subsídios.		X
Os refugiados trazem-nos doenças.		X
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.		X
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.		X
Os refugiados rejeitam Portugal.	X	X

Figura 14 - Exemplo de resposta à ficha de exploração do PowerPoint (aluno 003)

“REFUGIADOS – MITOS E FACTOS”

Assinala a verde (com um **V**) na coluna “VERDADE” as frases que são verdadeiras e a vermelho (com um **M**) na coluna “MITO” as frases que não correspondem à verdade.

Nome: _____ Turma: 6^a Data: 15/05/2018

	VERDADE	MITO
Os refugiados estão a invadir-nos.		X
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.		X
Os refugiados acabam com a nossa segurança.		X
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.		X
Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.		X
Os refugiados só querem viver de subsídios.		X
Os refugiados trazem-nos doenças.		X
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.		X
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.		X
Os refugiados rejeitam Portugal.		X

Figura 15 - Exemplo de resposta à ficha de exploração do PowerPoint (aluno 014)

4.3.4. Quarta Sessão

No início desta aula, a professora dividiu a turma em grupos, tendo cada grupo de construir um dossiê sobre a desconstrução dos mitos trabalhados. Cada grupo trabalhou mitos diferentes, sendo todos os dossiês alusivos ao título “Abre os olhos e a mente”. Estes dossiês tinham como finalidade constituir um alerta de que há muitas pessoas com ideias estereotipadas em relação aos refugiados, de que é urgente abrirmos a nossa mente e o nosso coração em relação ao sofrimento dessa gente, da qual também nós próprios poderíamos fazer parte. As instruções foram dadas em suporte escrito a todos os alunos de modo a acelerar o processo de criação e para promover a autonomia. Os dossiês poderiam conter desenhos, elementos escritos, entre outros. Todos os rascunhos foram verificados pela professora antes de darem início ao trabalho final.

Nesta sessão promovemos a reflexão dos alunos sobre os mitos que tinham sido trabalhados, o que possibilitou simultaneamente, por partes dos alunos, a gestão do trabalho autónomo e do trabalho em grupo. Isto permitiu um alto envolvimento de todos e uma participação ativa. Como é natural neste tipo de trabalhos, gerou-se um pouco

mais de barulho do que o que é habitual na turma, o que não impediu que os trabalhos decorressem de forma satisfatória.

4.3.5. Quinta Sessão

Esta sessão foi dividida em duas partes sendo que, na primeira, os alunos debruçaram-se sobre a conclusão dos dossiês relativos ao fim dos mitos sobre os refugiados. Na segunda parte, os alunos dedicaram-se ao preenchimento individual dos questionários finais do estudo, cujos dados se apresentam no próximo tópico.

Relativamente aos dossiês, a amostra analisada corresponde a 14 alunos, o número total de alunos presentes nas sessões onde estes trabalhos foram realizados. O grupo 1 era composto por quatro alunos, tendo ficado responsável por trabalhar a queda dos mitos “os refugiados estão ligados aos grupos terroristas” e “a criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados”. Este grupo apresentou um dossiê bastante completo, com cinco trabalhos, demonstrando um grande empenho na realização do mesmo. As imagens que se seguem (ver figuras 16-20) correspondem precisamente ao conteúdo desse dossiê.

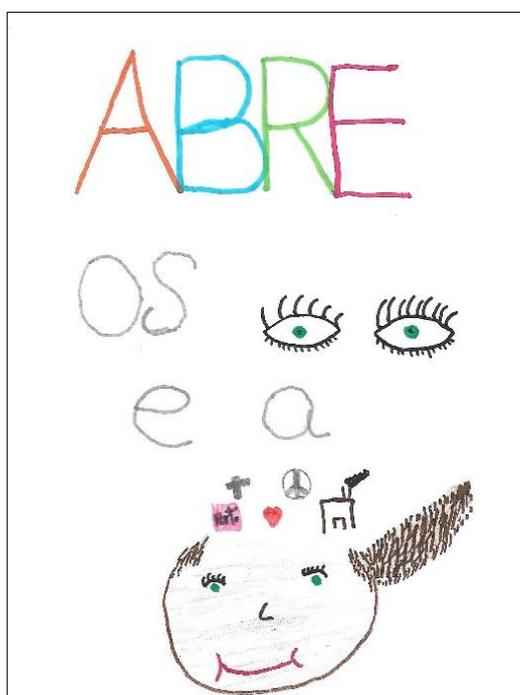


Figura 16 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 1

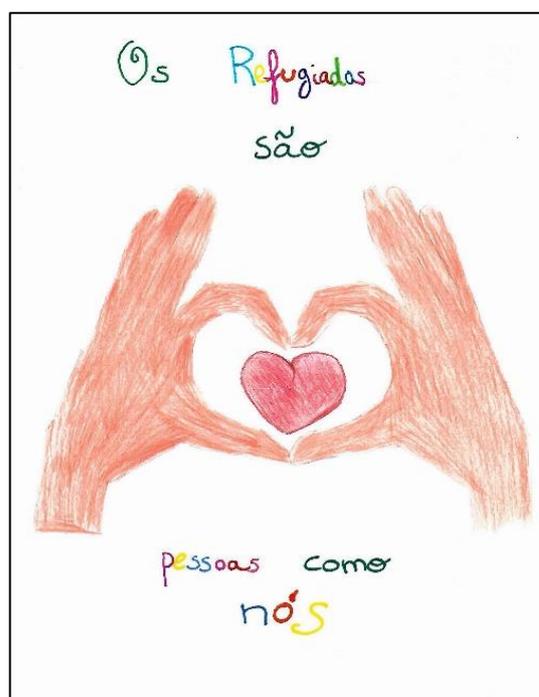


Figura 17 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 1



Figura 21 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 2

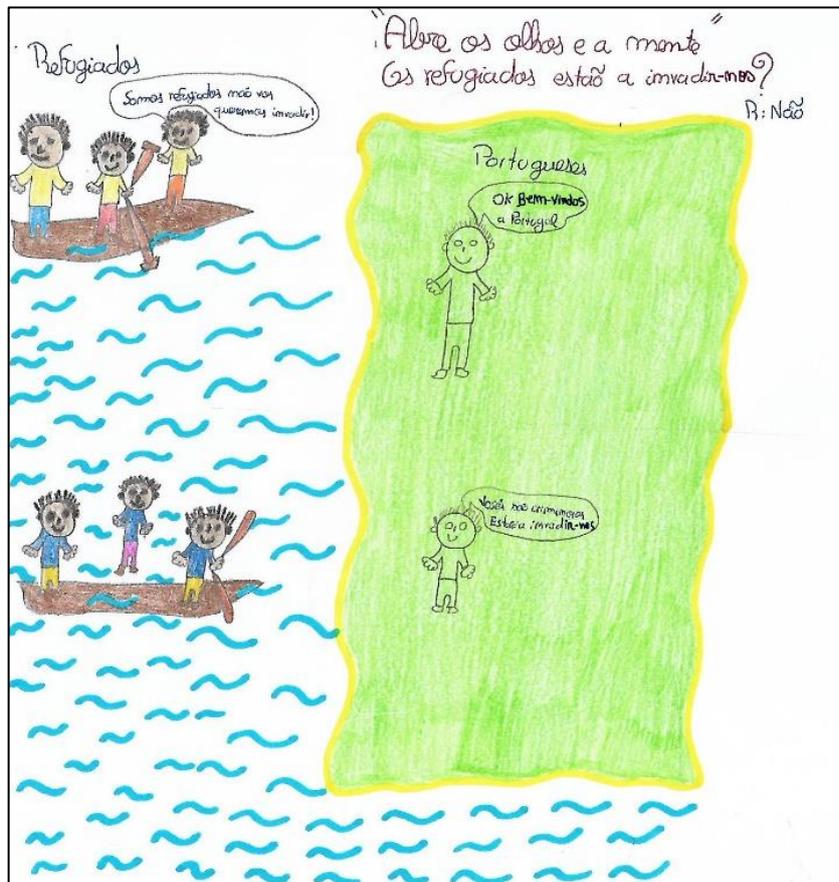


Figura 22 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 2

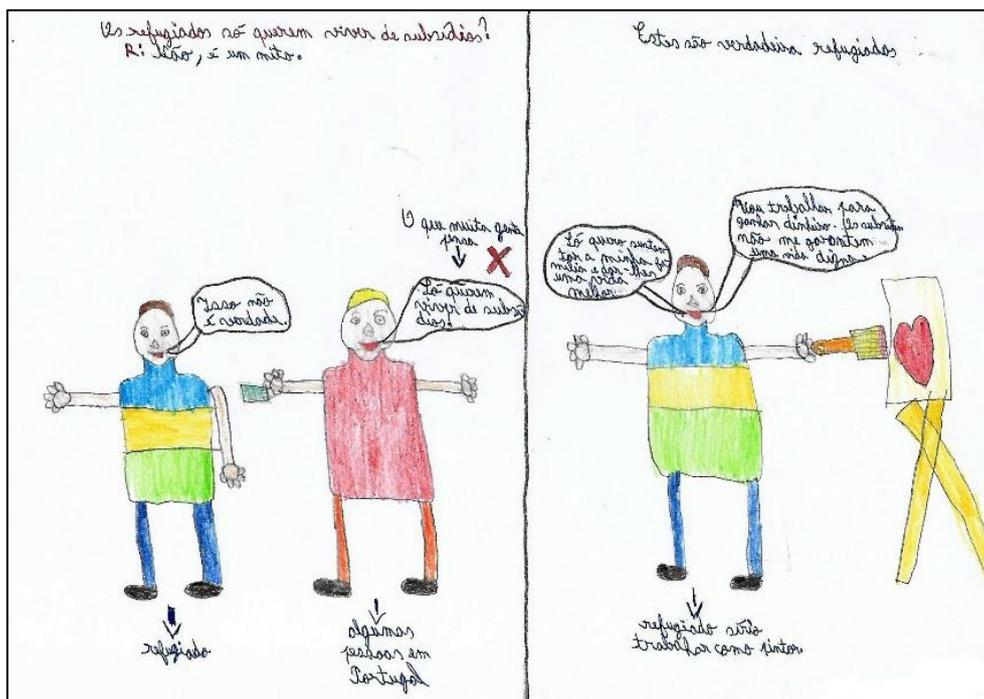


Figura 23 - Página 3 do dossiê elaborado pelo grupo 2

O terceiro grupo, constituído por três elementos, apresentou dois trabalhos, relativos ao fim dos mitos “os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições” e “os refugiados trazem-nos doenças”, os quais se reproduzem nas figuras que se seguem (ver figuras 24 e 25).

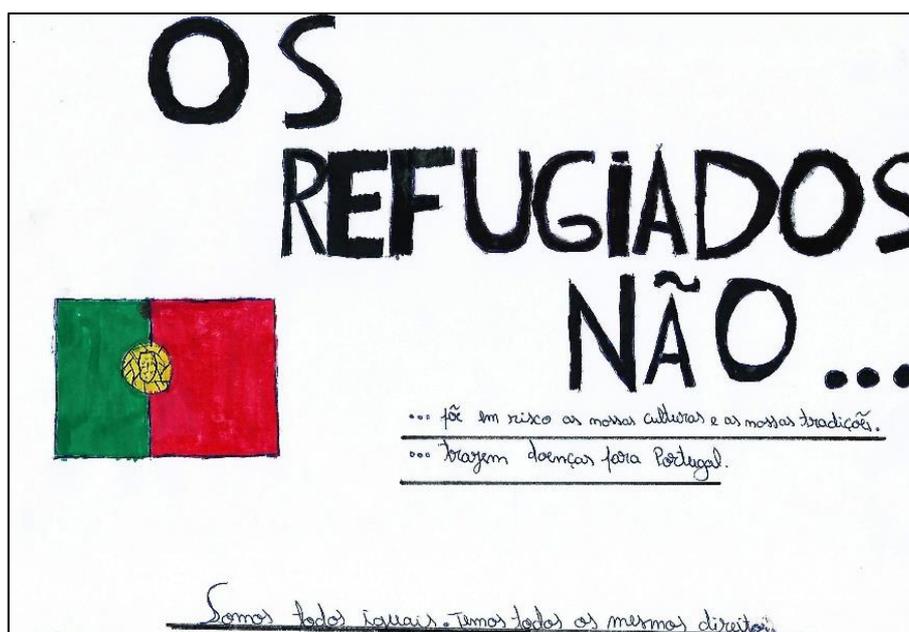


Figura 24 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 3

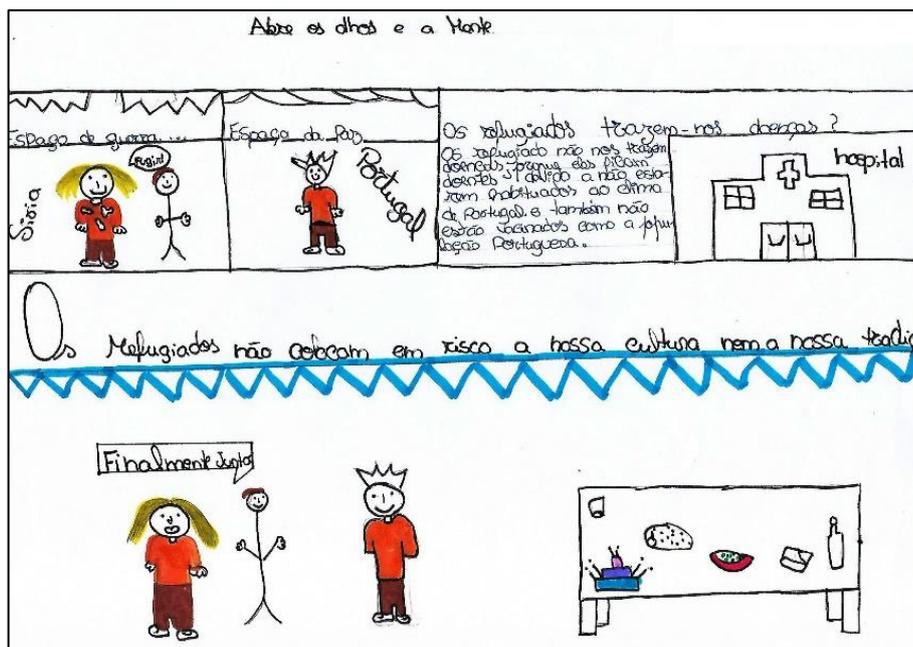


Figura 25 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 3

O quarto grupo, composto por quatro elementos, ficou responsável por trabalhar a queda dos mitos “os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem” e “os refugiados roubam os empregos aos portugueses”. Elaboraram quatro trabalhos, que se apresentam nas figuras seguintes (ver figuras 26-29).

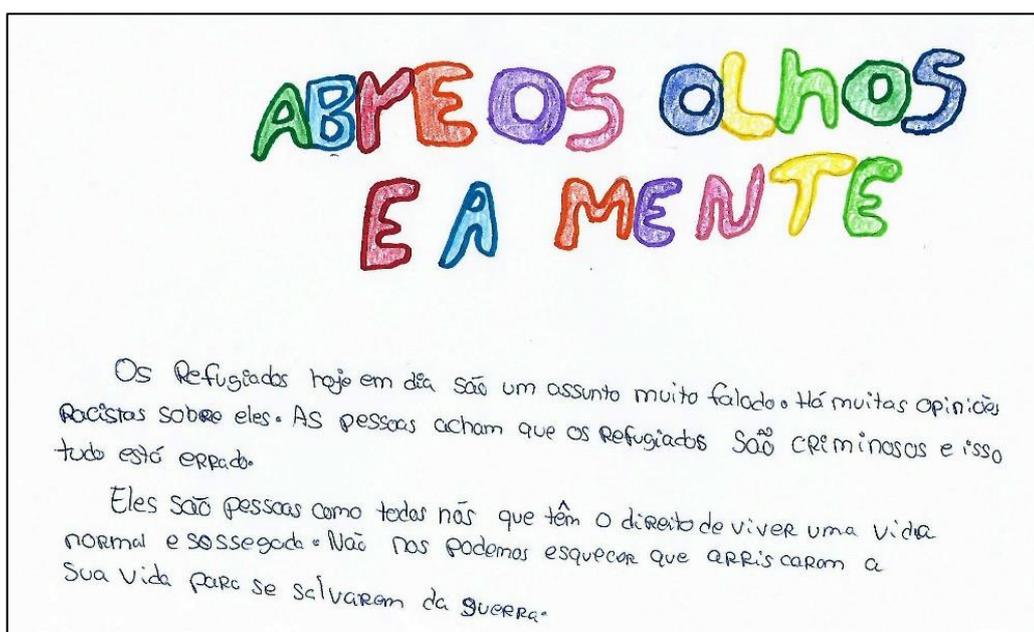


Figura 26 - Página 1 do dossiê elaborado pelo grupo 4

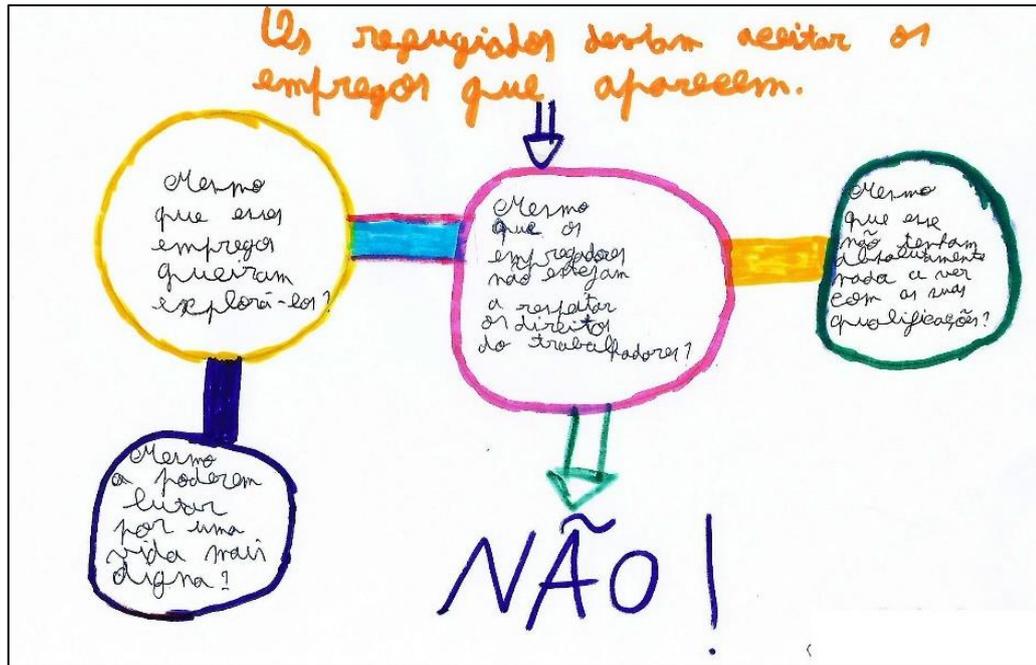


Figura 27 - Página 2 do dossiê elaborado pelo grupo 4

Abre Os Olhos e a Mente
Refugiados

Os Refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem?

Essa afirmação é um mito pois os Refugiados também têm direito de trabalhar nas áreas que estão qualificados! De terem empregos dignos! De Verem os seus direitos respeitados!

Os Refugiados roubam empregos aos portugueses?

Essa afirmação também é um mito. Os ^{refugiados} criam um emprego POR cada vaga que ocupam. Os Refugiados, quando integrados ajudam a desenvolver a nossa economia e a combater o envelhecimento da nossa população.

QUEREMOS
TRABALHAR

Figura 28 - Página 3 do dossiê elaborado pelo grupo 4

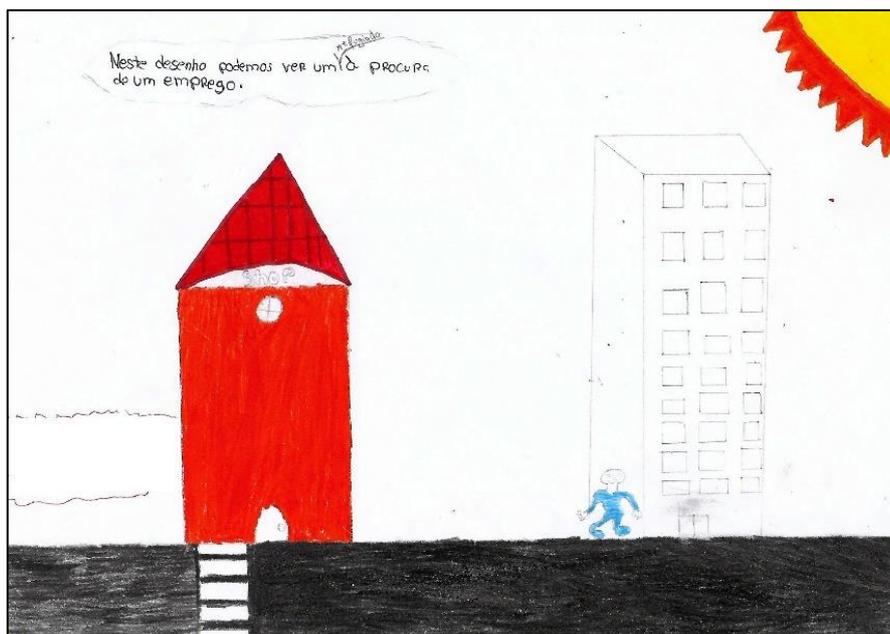


Figura 29 – Página 4 do dossiê elaborado pelo grupo 4

Em síntese, quanto à análise dos dossiês produzidos pelos diferentes grupos, podemos afirmar que, dada a diversidade dos mesmos, os alunos demonstraram dedicação, empenho e criatividade, para apresentarem trabalhos elucidativos e apelativos.

Destacam-se positivamente os trabalhos de dois grupos. O trabalho do grupo 1 evidencia-se pela criatividade das ilustrações apresentadas e pelo cuidado com o texto. O trabalho do grupo 4 destaca-se pela preocupação em explicar, por escrito, porque é que os mitos que trabalharam constituem efetivamente mitos. Isto leva-nos a concluir de que modo é que os alunos desse mesmo grupo interpretaram os factos que desconstróem esses mitos.

4.4. Análise do questionário 3

O questionário 3 corresponde ao questionário preenchido pelos alunos no final do estudo, cujo objetivo consistiu em perceber se houve alguma evolução nas conceções dos alunos relativamente a mitos comuns sobre os refugiados de guerra. Assim, através da sua realização, foi possível efetuar uma comparação entre os resultados obtidos nos questionários iniciais e os resultados destes questionários, no sentido de tentar também

compreender de que modo é que as intervenções relativas a esta temática tiveram impacto neste grupo de alunos.

O inquérito por questionário 3 é composto por três dimensões distintas: a primeira destinada à caracterização dos participantes, que nos permite verificar que temos 16 participantes, sendo 11 do sexo masculino, o que corresponde a 68,8%, e 5 do sexo feminino, o que corresponde a 31,2%. Quanto às suas idades, temos 2 alunos com 13 anos (12,5%), 4 alunos com 12 anos (25%) e 10 com 11 anos (62,5%).

A segunda dimensão do mesmo questionário é composta apenas por uma tabela semelhante às apresentadas nos questionários anteriores, de modo a verificar se efetivamente ocorreu a compreensão do fim dos mitos trabalhados sobre os refugiados. Era esperado que as respostas dadas em cada um deles apontassem quase sempre para o *discordo* e o *discordo plenamente*. Por seu turno, a terceira dimensão era composta por oito questões e pretendia aferir as opiniões dos alunos em relação às atividades realizadas em sala de aula sobre a temática em questão.

Analisando a segunda dimensão do questionário 3, verificou-se que, na primeira alínea, ao afirmar-se que “os refugiados estão a invadir-nos”, as respostas versaram apenas sobre as opções de concordo, discordo e discordo plenamente, nas percentagens de 6,2%, 31,3% e 62,5%, respetivamente (ver tabela 40).

Os refugiados estão a invadir-nos.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,2
Não concordo nem discordo	0	0
Discordo	5	31,3
Discordo plenamente	10	62,5
Total	16	100

Tabela 40 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão a invadir-nos.

Na alínea onde se afirma que “os refugiados roubam empregos aos portugueses”, a resposta apresentada em percentagem mais elevada foi *discordo* (50%), seguindo-se

discordo plenamente (31,3%), *não concordo nem discordo* (12,5%) e, por fim e numa percentagem reduzida (6,2%), *concordo* (ver tabela 41).

Os refugiados roubam empregos aos portugueses.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,2
Não concordo nem discordo	2	12,5
Discordo	8	50
Discordo plenamente	5	31,3
Total	16	100

Tabela 41 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados roubam empregos aos portugueses.

Relativamente ao mito de que “os refugiados acabam com a nossa segurança”, foi mencionada em maior percentagem (56,3%) a opção *discordo*, seguindo-se *não concordo nem discordo* (25%) e *discordo plenamente* (18,7%) (ver tabela 42).

Os refugiados acabam com a nossa segurança.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	4	25
Discordo	9	56,3
Discordo plenamente	3	18,7
Total	16	100

Tabela 42 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados acabam com a nossa segurança.

Mencionando que “os refugiados só querem viver de subsídios”, verificou-se que a turma assinalou apenas as respostas *discordo* (56,2%), *discordo plenamente* (37,5%) e *não concordo nem discordo* (6,3%) (ver tabela 43).

Os refugiados só querem viver de subsídios.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	1	6,3
Discordo	9	56,2
Discordo plenamente	6	37,5
Total	16	100

Tabela 43 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados só querem viver de subsídios.

Sobre o mito de que “a criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados”, as respostas divergiram entre a discordância total (12,5%), a discordância (percentagem maioritária: 50%), a falta de opinião (31,2%) e a concordância (percentagem minoritária: 6,3%) (ver tabela 44).

A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	1	6,3
Não concordo nem discordo	5	31,2
Discordo	8	50
Discordo plenamente	2	12,5
Total	16	100

Tabela 44 - Opiniões sobre a afirmação: A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.

Sobre a afirmação de que “os refugiados nos trazem doenças”, as respostas incidiram apenas sobre três das opções possíveis: o *discordo*, em percentagem maioritária (56,2%), o *discordo plenamente*, na percentagem de 37,5%, e o *não concordo nem discordo*, na percentagem de 6,3%, o que nos indica uma mudança conceptual por parte dos alunos (ver tabela 45).

Os refugiados trazem-nos doenças.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	1	6,3
Discordo	9	56,2
Discordo plenamente	6	37,5
Total	16	100

Tabela 45 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados trazem-nos doenças.

Quanto à ideia de que “os refugiados estão relacionados com os grupos terroristas”, foram dadas as respostas *discordo* (em percentagem mais significativa: 43,7%), *discordo plenamente* (37,5%) e, em percentagens menos relevantes, as respostas *concordo* (12,5%) e *não concordo nem discordo* (6,3%) (ver tabela 46).

Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	1	6,3
Discordo	7	43,7
Discordo plenamente	6	37,5
Total	16	100

Tabela 46 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.

Em relação à ideia de que “os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem”, a maioria dos alunos, 37,5%, respondeu *não concordo nem discordo*, seguindo-se as respostas *discordo plenamente* (por 31,3%), *discordo* (por 18,7%) e *concordo* (por 12,5%) (ver tabela 47).

Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	2	12,5
Não concordo nem discordo	6	37,5
Discordo	3	18,7
Discordo plenamente	5	31,3
Total	16	100

Tabela 47 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.

Relativamente à conceção de que “os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições”, 43,8% dos inquiridos afirmou categoricamente discordar plenamente da mesma. Por outro lado, 37,5% afirmou discordar da mesma, ao passo que 18,7% não concorda nem discorda da afirmação (ver tabela 48).

Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	3	18,7
Discordo	6	37,5
Discordo plenamente	7	43,8
Total	16	100

Tabela 48 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.

Sobre a afirmação de que “os refugiados rejeitam Portugal”, foram mencionadas, em percentagens exatamente iguais (31,2%), as opções *discordo plenamente*, *discordo*, e *não concordo nem discordo*. Por fim, surge a opção *concordo plenamente*, com uma percentagem minoritária de 6,3% (ver tabela 49).

Os refugiados rejeitam Portugal	f	%
Concordo plenamente	1	6,3
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	5	31,2
Discordo	5	31,2
Discordo plenamente	5	31,2
Total	16	100

Tabela 49 - Opiniões sobre a afirmação: Os refugiados rejeitam Portugal.

Em relação à conceção de que os conceitos “migrante” e “refugiado” possuem a mesma definição, a percentagem mais significativa dos inquiridos deu como resposta a opção *discordo plenamente* (56,3%). Verifica-se ainda que uma percentagem considerável afirmou discordar (25%) e houve 18,7% dos inquiridos a optar pela resposta *não concordo nem discordo*, parecendo-nos que foram efetivamente interiorizados os conceitos (ver tabela 50).

Refugiados e migrantes é a mesma coisa.	f	%
Concordo plenamente	0	0
Concordo	0	0
Não concordo nem discordo	3	18,7
Discordo	4	25
Discordo plenamente	9	56,3
Total	16	100

Tabela 50 - Opiniões sobre a afirmação: Refugiados e migrantes é a mesma coisa.

Como podemos observar na tabela 51, comparando as respostas de cada um dos alunos no questionário 1 e no questionário 3, em relação a cada uma das afirmações feitas sobre os refugiados, podemos constatar onde se verificou maior progressão. Assim, constatamos que as opiniões de sete inquiridos evoluíram positivamente sobre menos de metade dos mitos apresentados. Quanto às opiniões dos restantes nove inquiridos, estas evoluíram positivamente em mais de metade das afirmações feitas sobre os refugiados. Os

alunos 002, 010 e 013 demonstraram uma evolução positiva em relação a quase todas as afirmações, o que constitui um forte indício de mudança conceptual nas ideias destes alunos.

As duas afirmações que se destacam pelo facto de um maior número de alunos (treze) ter evidenciado progressão são A1 (“os refugiados estão a invadir-nos”) e A8 (“os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem”). Em segundo lugar, sobressaem as afirmações A4 (“os refugiados só querem viver de subsídios”) e A6 (“os refugiados trazem-nos doenças”), havendo nestas 12 alunos que manifestam evolução positiva.

Afirmações ²											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Aluno 001	✓	✓	=	=	✓	=	=	✓	=	=	X
Aluno 002	✓	✓	✓	✓	✓	✓	=	✓	✓	✓	=
Aluno 003	✓	X	=	=	=	X	X	=	=	✓	X
Aluno 004	✓	=	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	=
Aluno 005	✓	=	=	✓	✓	=	=	X	=	✓	=
Aluno 006	=	✓	✓	✓	X	✓	=	✓	=	=	=
Aluno 007	✓	✓	=	✓	✓	✓	✓	✓	=	=	✓
Aluno 008	X	X	X	=	=	✓	✓	=	=	=	✓
Aluno 009	✓	✓	=	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓
Aluno 010	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Aluno 011	✓	✓	X	=	=	✓	X	✓	✓	X	=
Aluno 012	=	=	=	✓	✓	✓	=	✓	✓	=	✓
Aluno 013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Aluno 014	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	=	X	=
Aluno 015	✓	✓	X	✓	=	X	✓	✓	X	=	X
Aluno 016	✓	=	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	=

Tabela 51 - Comparação das respostas de cada aluno entre o questionário 1 e o questionário 3

² Legenda: símbolos ✓ / = / X significam, respetivamente, “opinião que evoluiu positivamente” / “opinião que se manteve” / “opinião que regrediu”.)

Inquiridos sobre o que pensavam das atividades relacionadas com a temática dos refugiados, os participantes indicaram que, em relação à atividade para entender a diferença entre os conceitos “migrante” e “refugiado” (“chuva de ideias”, a apresentação das definições e o vídeo), as opiniões dos alunos alternaram entre *gostei muito* (31,2%), *gostei* (62,5%) e *indiferente* (6,3%), o que revela que esta foi uma atividade bem recebida pelos alunos (ver tabela 52).

- Atividade para entender a diferença entre “migrante e “refugiado” (chuva de ideias, definições, vídeo).	f	%
Gostei muito	5	31,2
Gostei	10	62,5
Indiferente	1	6,3
Total	16	100

Tabela 52 - Opiniões sobre a atividade relacionada com os conceitos "migrante" e "refugiado".

Por seu turno, a atividade com vista a levar os alunos a compreender os motivos da guerra na Síria foi do agrado da maioria dos alunos, 62,5%, que referiram ter gostado. Foram ainda dadas como respostas as opções *gostei muito* (12,5%), *indiferente* (18,7%) e *não gostei* (6,3%) (ver tabela 53).

- Compreender a guerra na Síria – vídeo.	f	%
Gostei muito	2	12,5
Gostei	10	62,5
Indiferente	3	18,7
Não gostei	1	6,3
Total	16	100

Tabela 53 - Opiniões sobre a atividade destinada a compreender a guerra na Síria

Relativamente à dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”, foram novamente mencionadas apenas três respostas: *gostei muito* (43,7%), *gostei* (31,3%) e *indiferente* (25%) (ver tabela 54).

- Dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”	f	%
Gostei muito	7	43,7
Gostei	5	31,3
Indiferente	4	25
Total	16	100

Tabela 54 - Opiniões sobre a dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”

As opiniões sobre a dinâmica intitulada “Por ser refugiado” incidiram sobre três opções: *gostei* (68,8%), *gostei muito* (18,7%), e *indiferente* (12,5%) (ver tabela 55).

- Dinâmica “Por ser refugiado”	f	%
Gostei muito	3	18,7
Gostei	11	68,8
Indiferente	2	12,5
Total	16	100

Tabela 55 - Opiniões sobre a dinâmica “Por ser refugiado”

Quando inquiridos sobre a sua opinião em relação à atividade de desconstrução de uma série de mitos comuns em relação à vinda de refugiados para Portugal, a percentagem mais significativa dos alunos, que corresponde a exatamente metade da turma, afirmou ter gostado (50%), seguindo-se 25% que revelou ter gostado muito. Por outro lado, em percentagens iguais (12,5%), foram dadas as respostas de *indiferente* e *não gostei* (ver tabela 56).

- Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!	f	%
Gostei muito	4	25
Gostei	8	50
Indiferente	2	12,5
Não gostei	2	12,5
Total	16	100

Tabela 56 - Opiniões sobre a atividade "Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!"

A atividade final do estudo consistiu na construção de um dossiê pelos alunos, intitulado "Abrir os olhos e a mente!". Relativamente a esta atividade é possível afirmar que foi a atividade melhor recebida pelos alunos, pois as suas opiniões dividem-se entre *gostei muito* e *gostei*, nas percentagens de 62,5% e 37,5%, respetivamente (ver tabela 57).

- Dossiê "Abrir os olhos e a mente"	f	%
Gostei muito	10	62,5
Gostei	6	37,5
Total	16	100

Tabela 57 - Opiniões sobre a atividade de elaboração do Dossiê "Abrir os olhos e a mente"

O segundo enunciado da terceira dimensão do questionário pretendia aferir qual as atividades que tiveram mais e menos interesse para os alunos. Analisando as respostas a este enunciado (com + e –), foi possível verificar que a atividade mais interessante para a maior parte dos alunos da turma (56,2%) foi a construção do dossiê "Abrir os olhos e a mente". A segunda atividade referida como mais interessante foi a dinâmica "E se fosse eu? Fazer a mochila e partir" (25%), seguindo-se a tarefa destinada a entender a diferença entre os conceitos "migrante e "refugiado" (12,5%) e, por fim, tarefa com vista a compreender os motivos da guerra na Síria (6,3%) (ver tabela 58).

Atividade considerada mais interessante pelos alunos	f	%
- Atividade para entender a diferença entre “migrante e “refugiado” (chuva de ideias, definições, vídeo).	2	12,5
- Compreender a guerra na Síria – vídeo.	1	6,3
- Dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”	4	25
- Dossiê “Abrir os olhos e a mente”	9	56,2
Total	16	100

Tabela 58 - Atividade considerada mais interessante pelos alunos

As opiniões dos alunos relativamente à atividade que, para eles, teve menos interesse foram bastante divergentes, tendo sido mencionadas pelo menos uma vez, todas as atividades, excetuando a construção do dossiê alusivo à temática dos refugiados, que foi a atividade preferida pela maioria dos alunos. Assim, como a atividade de menos interesse, foi referido o vídeo de compreensão da guerra na Síria (37,5%), seguindo-se a tarefa de distinção dos conceitos nucleares (25%) e, após esta, foram apontadas as opções da atividade “Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!” (18,7%) e da dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir” (12,5%). Apenas 6,3% dos alunos referiram que a atividade menos interessante para si foi a dinâmica “Por ser refugiado” (ver tabela 59).

Atividade considerada menos interessante pelos alunos	f	%
- Atividade para entender a diferença entre “migrante e “refugiado” (chuva de ideias, definições, vídeo).	4	25
- Compreender a guerra na Síria – vídeo.	6	37,5
- Dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”	2	12,5
- Dinâmica “Por ser refugiado”	1	6,3
- Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!	3	18,7
Total	16	100

Tabela 59 - Atividade considerada menos interessante pelos alunos

A questão seguinte pretendia aferir se os alunos já tinham ou não pensado sobre a problemática dos refugiados, ao que a maioria (75%) respondeu *sim* e 25% respondeu *não*.

De entre as respostas afirmativas, seis alunos afirmaram ter discutido o assunto em casa, quatro alunos falaram do tema na escola e dois afirmam ter abordado esta questão em ambiente de catequese (ver tabela 60).

Já tinhas pensado sobre a problemática dos refugiados?	f	%
Não	4	25
Sim	12	75
Em casa	6	
Na escola	4	
Na catequese	2	
Em associações	0	

Tabela 60 - Já tinhas pensado sobre a problemática dos refugiados? (N=16)

Quando questionados se consideravam ou não importante refletir sobre a problemática dos refugiados, a resposta da turma foi unânime: sim, é importante. A esta resposta seguem-se justificações como, que categorizamos como: um dia podemos ser nós a estar nessa situação (justificação apresentada por sete alunos), os refugiados perdem a casa, têm de deixar as famílias e muitos deles são mortos (justificação dada por três alunos), eles estão a sofrer demasiado, eles precisam de ajuda, entre diversas outras justificações (ver tabela 61).

Refletir sobre a temática dos refugiados é...	f	%
Pouco importante	0	0
Importante, porque...	16	100
- Um dia podemos ser nós a estar na mesma situação	7	
- Eles estão a sofrer demasiado	3	
- Está a revelar-se um grande problema	2	
- Eles não são culpados da situação que estão a viver	1	
- Eles perdem a casa, têm de deixar as famílias e muitos deles são mortos	3	
- Eu tinha curiosidade em conhecer a vida dos refugiados	1	
- Ao termos conhecimento desta situação, podemos ajudar a salvar vidas	1	
- Eles precisam de ajuda	1	

Tabela 61 - Refletir sobre a temática dos refugiados é ou não importante? (N=16)

Questionados sobre se as atividades que realizaram os levaram a compreender que há muitos mitos sobre os refugiados e que não correspondem à verdade, a maioria dos inquiridos (81,3%) respondeu *sim* e 18,7% dos mesmos responderam *em parte*, de modo que não houve respostas negativas, pelo que se evidencia o sucesso da dinâmica implementada (ver tabela 62).

As atividades que realizaste levaram-te a compreender que há muitos mitos sobre os refugiados que não correspondem à verdade?	f	%
Não	0	0
Em parte	3	18,7
Sim	13	81,3
Total	14	100

Tabela 62 - As atividades que realizaste levaram-te a compreender que há muitos mitos sobre os refugiados que não correspondem à verdade?

A questão seguinte tinha por finalidade compreender, de entre os aspetos abordados, o que é que marcou de modo mais profundo cada um dos alunos e porquê (ver tabela 63). Assim, 18,7% dos inquiridos afirmou que o que mais os marcou foram os mitos sobre os refugiados, apresentando como respostas, por exemplo: “marcou-me as pessoas pensarem que os refugiados são terroristas” (009). Por outro lado, 18,7% dos alunos afirmou que o que para eles teve mais impacto foram as necessidades dos refugiados, como por exemplo o facto de eles precisarem forçosamente de ajuda (012) ou o facto de terem que fugir do país praticamente sem nada (015).

Dos alunos inquiridos, 12,6% declarou que o que mais os impressionou foram as imagens com as quais contactaram ao longo do estudo porque os fazem refletir e criar empatia (006). Uma das respostas inseridas nesta categoria foi a seguinte: “O que mais me marcou foi a fotografia do senhor a levar a mãe ao colo, porque eu não conseguiria fazer isso, marcou-me muito!” (016). Também na percentagem de 18,7% foi mencionado o modo de vida dos refugiados, em respostas como por exemplo “o que mais me marcou foi saber como vivem os refugiados, porque eu não sabia o que eles passavam” (013). Igualmente 18,7% dos alunos mencionaram que o facto que teve neles mais impacto foi “haver tantas mortes e guerra, porque isso é tudo muito triste” (014).

Por fim, a resposta de 6,3% dos inquiridos incidiu sobre uma das atividades realizadas: “O que mais me marcou foi fazer a atividade *E se fosse eu?*, porque me fez pensar se me acontecesse a mim” (010).

De tudo o que aprendeste, indica aquilo que mais te marcou e porquê.	f	%
Mitos	3	18,7
Imagens	2	12,6
Atividades realizadas	1	6,3
Mortes e guerra	3	18,7
O modo de vida dos refugiados	3	18,7
As necessidades dos refugiados	3	18,7
(resposta não válida)	1	6,3
Total	16	100

Tabela 63 - O que mais impressionou cada um dos alunos.

Procurando averiguar se, com as atividades realizadas, os alunos se sentiram capazes de sentir/pensar como se fossem alguém na situação de refugiado, 93,7% dos alunos proferiram uma resposta afirmativa, o que nos permite inferir que as atividades implementadas permitiram criar nos alunos o sentimento de empatia. Houve ainda 6,3% dos alunos a selecionar a opção *em parte* (ver tabela 64).

Com estas atividades fui capaz de sentir/pensar como se eu fosse alguém na situação de refugiado?	f	%
Não	0	0
Em parte	1	6,3
Sim	15	93,7
Total	16	100

Tabela 64 - Sentimento de empatia demonstrado pelos alunos

Falaste com os teus pais/encarregados de educação sobre as atividades que realizaste na aula de História e Geografia de Portugal sobre os refugiados?	f	%
Não, porque...	4	25
Não me lembrei	3	
(não apresenta justificação)	1	
Sim. O que te disseram?	12	75
Não disseram nada	2	
Que fiz bem em abordar o tema	2	
Que é muito importante falar sobre isso	4	
Partilharam mais informações comigo	1	
Que os refugiados devem ter os mesmos direitos que nós	1	
Que devíamos ajudar mais ativamente pois eles estão a viver uma situação de extremo desespero.	2	

Tabela 65 - Partilha de opiniões entre alunos e encarregados de educação

O último enunciado do questionário interroga os alunos sobre se eles partilharam ou não com os seus encarregados de educação as atividades realizadas nas aulas de História e Geografia de Portugal sobre os refugiados, ao que 25% dos alunos respondeu negativamente, dando como justificação mais comum o facto de não se terem lembrado. Por outro lado, 75% dos alunos respondeu afirmativamente. Sendo questionados sobre as respostas que os encarregados de educação deram no decorrer desse diálogo, estas foram, por exemplo: “Disseram que é muito importante falar sobre isso” (005), ou “disseram que devíamos ajudar mais ativamente pois eles estão a viver uma situação de extremo desespero” (006), entre diversas outras (ver tabela 65).

Capítulo V – Conclusões

No presente capítulo pretendemos apresentar as conclusões do estudo (5.1.), a partir das quais se dará resposta à questão de investigação que o motivou. Procuramos também indicar algumas limitações do estudo (5.2.), tecendo ainda algumas considerações finais.

5.1. Conclusões do estudo

Após a análise dos dados obtidos, cabe ao investigador fazer uma conclusão de todo o estudo. Assim, em primeiro lugar, concluímos que foi possível integrar as temáticas próprias da Educação para o Desenvolvimento na abordagem curricular da disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste caso, foi possível articular com sucesso a temática dos refugiados de guerra com o ensino da União Europeia. Foi igualmente possível dar resposta à questão que orientou o estudo uma vez que aferimos que, inicialmente, as ideias dos alunos sobre os refugiados eram predominantemente baseadas em mitos, não revelando convicção sobre qual o papel que os países europeus devem desempenhar no acolhimento aos refugiados da Síria. Numa fase final do estudo verificamos que os alunos passaram a mostrar convicção de que efetivamente os refugiados devem ser acolhidos, quer em Portugal, quer na restante União Europeia.

Assim, no final da implementação da sequência didática definida verificamos que a maioria dos alunos se foram afastando dos mitos em que inicialmente acreditavam, construindo novas conceções aproximadas à lente da Educação para a Cidadania Global.

O percurso investigativo e pedagógico, baseado numa proposta de atividades diversificada, permitiu-nos atingir os objetivos específicos sobre os quais assentou a nossa investigação e que, de seguida, enunciamos.

Identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática dos refugiados

Pela análise dos questionários, bem como os diálogos promovidos com os alunos ao longo das atividades, foi-nos possível compreender os conhecimentos que estes já possuíam sobre esta temática. Constatamos que inicialmente a turma já tinha alguns conhecimentos sobre o conceito de refugiados. Todavia, grande parte dos alunos

acreditava num número significativo de mitos, pelo que se revelou urgente concretizar a finalidade de desconstruir esses mesmos mitos. Por outro lado, desconheciam porque é que se desencadeou a guerra na Síria, sendo necessário abordar este tópico.

Conhecer a opinião dos alunos sobre a possibilidade de acolher refugiados em Portugal

As conceções iniciais dos alunos demonstraram que eles consideram adequado os governos europeus permitirem a permanência de refugiados nos seus países, mesmo que não estivessem totalmente certos dessa opinião. Demonstraram consciência da situação de fragilidade pela qual os refugiados passam e reconheceram que eles precisam de ajuda, pelo que, mesmo considerando que só se deve acolher os refugiados que querem trabalhar e depois de ajudar os cidadãos portugueses que vivem na pobreza, acreditam que o governo português deve aceitar os refugiados da Síria em solo nacional. Numa fase final, após os alunos terem percebido que há uma grande quantidade de ideias pré-concebidas acerca dos refugiados, e que o medo surge da ignorância, estes mostraram-se mais confiantes de que efetivamente a Europa, e em particular Portugal, deve acolher os refugiados, uma vez que estes podem contribuir para o desenvolvimento do país.

Esclarecer com os alunos os conceitos “migrante” e “refugiado”

Inicialmente, através dos inquéritos por questionário, verificamos que, mesmo não sendo capazes de construir uma definição adequada para cada um dos conceitos, a grande maioria dos alunos estava consciente de que eles não são sinónimos. Ao longo da primeira sessão do estudo foi possível concluir que os alunos tinham mais conhecimentos acerca do conceito “refugiados”, sendo que a grande maioria desconhecia fortemente o significado da palavra “migrante”. Durante esta sessão foi conseguida a clarificação de ambos os conceitos, pelo que concluímos que este objetivo foi concretizado, dado que os conceitos passaram a ser utilizados corretamente.

Compreender as razões que levaram à guerra na Síria

Mesmo tendo a turma demonstrado atenção ao longo da visualização e discussão do vídeo para compreensão dos motivos da guerra na Síria, houve diversas questões que os alunos tiveram dificuldades a responder. Pelo debate efetuado, estas questões foram clarificadas e a atividade foi realizada na totalidade, concluindo que os alunos demonstraram compreender, ainda que de um modo superficial e atendendo à sua faixa etária, as razões que despoletaram a guerra na Síria.

Promover a empatia para com quem foge da guerra e procura proteção humanitária

Pela análise dos questionários iniciais, constatamos que, mesmo concordando com diversos mitos sobre os refugiados, os alunos já demonstravam uma certa empatia para com os mesmos, destacando que eles precisam de ajuda e que têm os mesmos direitos que os cidadãos europeus. Porém, verificou-se uma evolução positiva ao longo do desenvolvimento das atividades, como se pode constatar, por exemplo, pela análise das folhas de registo relativas à dinâmica “Por ser refugiado”. Foi-nos possível concluir que a totalidade dos alunos considera importante refletir sobre esta temática, sendo praticamente unânimes a afirmar que as atividades desenvolvidas os ajudaram a pensar como se eles fossem alguém na situação de refugiados, sensibilizando-os para o respeito e empatia para com o outro.

Desconstruir mitos comuns em relação à vinda de refugiados para a Europa, nomeadamente para Portugal

Sobre os dez mitos trabalhados verificamos uma alteração significativa entre as respostas dos alunos nos questionários iniciais e finais. Nos questionários iniciais, as respostas dos alunos incidiam sobretudo na concordância com os mitos criados à volta dos refugiados e, em oposição, nos questionários finais constata-se que os alunos afirmavam maioritariamente discordar desses mesmos mitos, pelo que se conclui que a desconstrução dos mesmos foi realmente conseguida. Além disso, ao longo da realização da atividade destinada à concretização deste objetivo, verificamos, pelos diálogos

desenvolvidos, que os alunos foram tomando consciência dos motivos pelos quais todas as afirmações feitas consistiam em ideias pré-concebidas sobre os refugiados, resultado de ignorância, de medo e de falta de formação e informação sobre o assunto.

Aferir as ideias dos encarregados de educação sobre a vinda de refugiados para Portugal, a fim de saber se seria possível estabelecer uma relação entre as concepções dos encarregados de educação e dos alunos

Através da análise das concepções dos encarregados de educação percebemos que uma percentagem significativa dos mesmos revela ausência de opinião relativamente a várias afirmações feitas sobre os refugiados. Tal pode indicar uma falta de conhecimento sobre o assunto, ou mesmo desinteresse em refletir sobre ele. Por outro lado, verificamos uma certa incoerência nas respostas sobre a permanência dos refugiados da Síria nos países da Europa. Ou seja, quando se afirma que os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus, 60% dos encarregados de educação referem discordar; porém, quando se diz que os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria, esperava-se, por coerência, que a maior parte das respostas fossem de concordância, o que não acontece. Na verdade, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos (53,3%) demonstra não concordar nem discordar de que os países da Europa devem efetivamente acolher os refugiados.

5.2. Limitações do estudo

Em termos de limitações sentidas durante o estudo, a primeira prende-se com o tempo utilizado. O estudo estava planificado para um total de 330 minutos, divididos em sessões. Porém, não foi exequível implementar todas as atividades neste tempo, apesar de terem sido todas concretizadas. Tal levou a que também não tenha sido possível aprofundar tanto quanto gostaríamos as abordagens desta temática, por exemplo através da realização de mais atividades de outras tipologias, devido ao tempo disponível para a realização do estudo.

Outra limitação do estudo foi o facto de ter sido necessário insistir bastante com alguns alunos para que procedessem à devolução dos questionários entregues aos encarregados de educação, de modo a ser possível analisá-los na sua totalidade.

Por outro lado, sentimos que, durante a realização de algumas atividades, o empenho dos alunos em relação ao que estava a ser feito não foi o esperado.

5.3. Sugestões para estudos futuros

Em estudos futuros, deveríamos intervir com mais persistência no despertar do interesse de cada aluno em particular, para que o resultado das atividades fosse mais produtivo. Seria também importante alargar o número de participantes, de modo a aferir as opiniões de uma amostra mais significativa. Aplicar uma sequência didática semelhante em turmas de faixas etárias diferentes poderia também revelar-se uma investigação pertinente,

Além disso, reafirmamos a relevância da aplicação de estudos desta natureza nas restantes áreas curriculares, tal como é previsto pelos documentos orientadores da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global em Portugal.

5.4. Considerações finais

Após as conclusões retiradas deste estudo, e mesmo tendo em conta as limitações sentidas, salientamos que trabalhar este tema foi extremamente benéfico, quer para a turma, quer para a professora investigadora. Para a turma, visto que foi a primeira vez que refletiram em contexto formal de aprendizagens sobre a temática dos refugiados, de um modo coeso e relativamente aprofundado, o que lhes permitiu tornarem-se mais conscientes e com vontade de agir. Para a professora investigadora, pois este estudo possibilitou a experiência de aprender, na prática, de que modo se pode efetuar a transversalidade de tratar uma problemática urgente da nossa atualidade, nomeadamente da Educação para o Desenvolvimento, durante a abordagem dos conteúdos programáticos de História e Geografia de Portugal, bem como perceber de que modo esta situação é apreendida pelos alunos.

Parte III - Reflexão Global

A terceira e última parte deste relatório pretende concretizar um momento reflexivo acerca de toda a prática de ensino supervisionada, contemplando os aspetos mais e menos positivos da mesma, bem como o seu contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Reflexão global

Depois de todas as dúvidas e incertezas, medos e dificuldades, aprendizagens e emoções vividas ao longo deste último ano, chego agora ao momento de parar para refletir acerca daquela que foi uma etapa extremamente marcante na minha vida, a todos os níveis.

Ser professora não foi o meu sonho desde sempre. Durante muito tempo pensei que iria traçar um caminho completamente diferente e só na fase final do ensino secundário é que tomei a decisão de ingressar na Licenciatura em Educação Básica. Porém, apercebo-me agora, ao olhar para trás, que o destino tem coisas engraçadas. Em brincadeiras de infância adorava escrever no meu quadro de giz que um dia tinha recebido de prenda, e “brincar às escolas” com a minha irmã. Tinha de ser sempre eu a professora, queria “ensinar-lhe” as letras e os números, e “obrigá-la” a “ler” comigo. Éramos felizes e esse era provavelmente um sinal de um futuro que só muito mais tarde se revelou.

Não só na área da Educação, mas em todas as áreas de formação, é necessário possuir conhecimentos teóricos e práticos e dominar um conjunto alargado de ferramentas, técnicas e estratégias para que o desempenho profissional vá ao encontro do desejado. Foi ao longo dos três anos da licenciatura e dos dois do mestrado que fui aprendendo e absorvendo tudo isso, compreendendo a importância da impossibilidade de separação da teoria e da prática. Durante a licenciatura experienciei um ensino teórico mais abrangente, mas com a preocupação de serem proporcionados aos estudantes momentos de contacto com o terreno, ainda que com muito menor intensidade que no mestrado, em todos os diferentes contextos educativos, de modo a que pudessem discernir com maior clareza qual o mestrado a seguir. O mestrado, por seu turno, foi completamente diferente, mas igualmente importante: o primeiro ano foi essencial para adquirir e aprofundar os conhecimentos teóricos específicos das áreas a lecionar na prática profissional e o segundo, que da minha parte senti ser mais exigente, para experienciar essa mesma prática profissional de um modo muito mais real e efetivo, aplicando tudo o que tinha sido aprendido até então.

Assim sendo, ao longo do último ano letivo foi-me dada a oportunidade de intervir diretamente em contextos distintos, sendo avaliada de modo constante, quer pelos professores supervisores, quer pelos professores orientadores cooperantes, o que me fez sempre procurar uma melhoria da minha prática pedagógica com base num trabalho reflexivo. Esses dois contextos corresponderam aos anos de fecho de dois ciclos de escolaridade tão distintos quanto importantes: um quarto ano (1.º CEB) e um sexto ano (2.º CEB). Isto resultou na vivência de experiências em tudo enriquecedoras, visto que me permitiu adquirir e aperfeiçoar um vasto leque de competências que se foram revelando muito úteis para a minha prática pedagógica, desde a atenção pelos interesses e expectativas dos alunos à procura de estratégias para os motivar. Foi de facto possível passar da teoria para a prática, percebendo de que modo devemos atuar perante uma turma, tendo por base, como já disse, todos os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo de todo o percurso no ensino superior.

Foi o modo como as intervenções em contextos educativos decorreram que permitiu demonstrar efetivamente que:

“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente” (Martins, et al., 2017, p. 32).

Mesmo não tendo sido esta a minha primeira experiência a nível profissional na área da Educação, foi-a em contexto formal, e foi sem dúvida a mais marcante (e mais desafiadora! E mais exigente!) até ao momento, também por constituir o culminar de todo um processo de aprendizagem de cinco anos em que muita coisa aconteceu.

Senti, principalmente durante a prática no primeiro ciclo, um ritmo de trabalho muito exigente e complexo, o que se revelou difícil de gerir. Tive que aprender a controlar emoções, a organizar muito bem o meu tempo, a concentrar-me em muitas coisas ao mesmo tempo e a manter a melhor postura mesmo quando tudo parecia mais difícil, o que me ajudou a crescer pessoalmente, mas principalmente a nível profissional. O

segundo ciclo revelou-se “mais calmo”, porque o estágio não era tão intenso a nível de carga horária e foi possível trabalhar a um ritmo mais moderado e, por isso, mais produtivo.

Relativamente à experiência em ambos os contextos, saliento, antes de mais, a importância das semanas de observação, anteriores à intervenção pedagógica, que nos dão a oportunidade de compreender de que forma é que a turma é estruturada, quais são as suas rotinas e comportamentos e quais as falhas que se verificam a nível de aprendizagens. Além disso, estas semanas permitem-nos ter noção das abordagens dos professores cooperantes perante aqueles alunos em particular.

Em segundo lugar, saliento a importância da planificação didática. Perante a necessidade de, enquanto professora, saber o que se pretende com o processo de ensino-aprendizagem e de pensar o modo como se vai desenvolver cada aula, indo ao encontro das características e necessidades dos alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios, é necessário planificar com correção e rigor para que a aula se desenvolva do melhor modo. Assim, reforça-se que o estágio foi um processo que permitiu corroborar a convicção de que:

“A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação.” (Barroso, 2013, p. 3).

É fulcral também mencionar o trabalho reflexivo efetuado durante todo este percurso. Tanto as reflexões semanais, no primeiro ciclo, como as reflexões de aula, no segundo ciclo, quer por escrito, quer em reuniões com os professores supervisores e os cooperantes, revelaram-se muito úteis, na medida em que foi possível questionar se as estratégias utilizadas iam sendo as mais adequadas para determinada situação ou conteúdo a lecionar. Procurou-se sempre pensar em modos de melhorar eventuais falhas na prática pedagógica em implementações futuras, para haver um efetivo crescimento profissional, com vista a fomentar o sucesso escolar da turma.

Um outro aspeto relevante prende-se com a pertinência da utilização das novas tecnologias em contexto de sala de aula. Num mundo cada vez mais digital, as tecnologias

exercem um forte impacto na sociedade, ao qual a escola não se pode alhear. Empiricamente vemos que a tecnologia revolucionou o modo como as pessoas vivem, comunicam e aprendem e, por isso, os docentes devem acompanhar esse avanço, devem “integrar de modo profícuo as tecnologias nas suas práticas letivas e perspectivá-las como um aliado” (Santos M. , 2018, p. 67), não só para motivar os alunos, mas porque isso os ajuda a aprender.

Foi nessa linha de pensamento que, durante a prática de estágio, se procurou colocar ao serviço do ensino diferentes recursos digitais, utilizando-os de variadas formas. Entre estes, destaca-se o Plickers, um jogo digital que permite a dinamização de questionários, sem que o aluno tenha que utilizar dispositivos móveis, sendo que constitui uma “app muito adequada para trabalho com alunos, preferencialmente, os mais novos, tal como em situações em que é impraticável que os alunos tenham um dispositivo móvel. Esta app assenta em princípios de aprendizagem baseada no jogo (game-based learning)” (Santos, 2016, p. 559).

Além disso, esta experiência revestiu-se de singular importância na medida em que me permitiu assumir um duplo papel, de professora e investigadora. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, p. 6) Foi exigente desenvolver um estudo de investigação desta natureza, ao mesmo tempo que era necessário lecionar conteúdos específicos da disciplina durante o pouco tempo disponível, sendo necessária uma gestão rigorosa da situação. Porém, foi algo que se revelou recompensador, visto que me permitiu assimilar as ferramentas necessárias para compreender porque é que:

“No contexto da sociedade do conhecimento e da inovação, ser professor é ser perito nas metodologias da investigação de campo e da investigação-acção. Na dinâmica da escola do século XXI, mais do que “dar aulas”, discorrer e expor os conteúdos dos programas curriculares, “ensinar” é desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as contingências que influenciam o andamento e os resultados dos programas postos em acção.” (Abreu, 2004, p. 289)

Tive também oportunidade de apresentar resultados preliminares deste estudo nas II Jornadas Pedagógicas do mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, que decorreram no dia 24 de maio de 2018 na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto. Neste evento foi possível explicar as tarefas propostas aos alunos ao longo da investigação, qual o objetivo de cada uma delas, o modo como decorreu a execução das mesmas e em que medida essas tarefas desempenharam um papel de relevo na consciencialização para os Direitos Humanos e para a Cidadania Global. Esta apresentação constituiu uma ocasião muito importante de partilha de experiências e conhecimentos, onde o contato com futuros colegas de profissão me fez inteirar de outro tipo de estudos desenvolvidos e as suas especificidades, revelando-se um momento de aprendizagem e crescimento académico.

Igualmente importante foi a submissão de um poster relativo aos resultados preliminares do estudo efetuado. A proposta intitulada *“Promoting Global Citizenship in History Class”* foi aceite na III Conferência Internacional EDULOG - Early Childhood Education: What Science Has to Teach Us, Universidade do Minho.

Importa, ainda nesta linha, atentar no impacto do estudo de investigação realizado. A temática selecionada, além da pertinência que por si só representa, constitui também um interesse muito pessoal. Já tinha abordado previamente Educação para o Desenvolvimento, noutras circunstâncias, e foi muito importante mobilizar novamente esses conhecimentos e perceber de que modo o ensino da História e Geografia de Portugal pode constituir um caminho de promoção destas temáticas, tão urgentes e preocupantes. Deste modo, trabalhar com os alunos Educação para o Desenvolvimento, fazê-los “abrir os olhos e a mente” consistiu num desafio e num gosto pois, a nível pessoal, valorizo muito a preocupação com o outro, a importância do sentimento de empatia e a necessidade de formar os nossos alunos para que se tornem cidadãos de mentes abertas, humanamente conscientes dos problemas do mundo onde vivem e com vontade de agir para fazer a diferença, por muito pequena que seja.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. Em M. Miguéns, *As Bases da Educação* (pp. 281-291). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Obtido em 03 de Outubro de 2018, de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*, pp. 21-30.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. “*Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*”.
- Barca, I., Bastos, M., & Carvalho, J. (1998). *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa : APH - Associação de Professores de História.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Boszko, C., & Güllich, R. (Maio de 2016). O Diário de Bordo como Instrumento Formativo no Processo de Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su enseñanza, 9(17)*, pp. 55-62.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.
- Coutinho, C. (2005a). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

- Coutinho, C. (2005b). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação - DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal: 6.º ano | 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., . . . Gonçalves, T. (2018). *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).
- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, S. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus Editora.
- Freitas, R. (2011). Gestão de Crises e Migrações Forçadas: Respostas e Dilemas. *Nação e Defesa - Revista Quadrimestral*.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia (5.ª edição)*. (A. Figueiredo, A. Baltazar, C. Silva, P. Matos, & V. Gil, Trans.) Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63). Óbidos.
- Grosso, C., Oliveira, F., Bivar, A., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares | Ensino Básico | Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching 'big pictures' of the past. Em *Teaching History*, n.º 136. The Historical Association.

- IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*. Lisboa: IPAD — Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- IPAD & MNE (2006). *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: IPAD — Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e MNE - Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (M. Reis, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Losego, M., Lopes, A., Leandro, C., Cottim, J., Pereira, J., Soares, J., . . . Gaspar, S. (2016). *COMPASS - Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Sintra: Dínamo – Associação de Dinamização Sócio-Cultural.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Matias, A., Mendes, A., Carvalho, C., & Branquinho, J. (2015). *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: AIDGLOBAL - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H.- Associação de Professores de História.
- Mesa, M. (2011). *Reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de Educación para el Desarrollo*. Obtido de Educacion Global Research : <http://educacionglobalresearch.net/en/manuelamesa2issuezero/>
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas, Volume 1, Ensino Básico - 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas - Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OIM, O. (2009). *Direito Internacional da Migração: Glossário sobre Migração*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações (OIM).

- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa: LIDEL.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P., & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: MEC - Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, A., Nunes, J., & Cunha, P. (2013). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico)*. Lisboa : MEC - Ministério da Educação e Ciência.
- Santos, M. (2016). Criar, envolver e avaliar os alunos: a otimização das aulas com a utilização da Nearpod e dos Plickers. Em A. A. Carvalho, S. Cruz, C. G. Marques, A. Moura, I. L. Santos, & N. Zagalo, *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 549-559). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE.
- Santos, M. (2018). *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico de Formação Contínua de Professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (A. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Planificação das aulas de Apoio ao Estudo e Português do dia 25 de outubro de 2017 (semana 1)

Anexo 2 – Planificação das aulas de Matemática da semana de 6 a 8 de novembro de 2017

Anexo 3 – Planificação de aula de Estudo do Meio de 6 de novembro de 2017

Anexo 4 – Planificação de aula de Expressão Físico-Motora da semana de 20 de novembro

Anexo 5 – Planificação de aula de Português do dia 10 de abril de 2018

Anexo 6 – Planificação de aula de HGP do dia 22 de maio de 2018

Anexo 7 – Plano do estudo de investigação

Anexo 8 – Tarefa 1 do estudo: imagem projetada

Anexo 9 – Folha de registo: dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”

Anexo 10 – Folha de registo: dinâmica “Por ser refugiado”

Anexo 11 – Ficha de exploração do PowerPoint

Anexo 12– Questionário 1: questionário inicial entregue aos alunos

Anexo 13 – Questionário 2: questionário inicial entregue aos encarregados de educação

Anexo 14 – Questionário 3: questionário final destinado aos alunos

Anexo 1 – Planificação das aulas de Apoio ao Estudo e Português do dia 25 de outubro de 2017 (semana 1)

<p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas: ... Escola: ... Plano de Aula</p>					
Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4.º ano	Período: 1.º	Dia da semana: quarta-feira	Data: 25.10.2017
Área disciplinar: Apoio ao Estudo			Tempo: das 10h:30 às 12h:00		
Temas/Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaço s Físicos	Avaliação
<p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p> <p>Interação discursiva</p> <p>Produção de discurso oral</p> <p>Compreensão do oral</p>	<p>Ler e ouvir ler textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância.</p> <p>Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p>	<p>Expressão oral</p> <p>Produção oral</p> <p>Concentração para ouvir ler textos literários.</p>	<p>A aula de Apoio ao Estudo será dedicada ao Português, de modo a ser possível trabalhar melhor a obra de leitura recomendada “Versos de Cacaracá”, de António Manuel Couto Viana.</p> <p>O poema para análise intitula-se “Arre, burro!”. A professora divide os alunos por pares, entregando a cada par tirinhas de papel que contêm o poema dividido em partes. Os alunos devem ordenar e ler o poema que assim acabaram de construir. (10 minutos)</p> <p>A professora introduz o poema lendo-o de forma clara, bem ritmada e bem silabada. Os alunos acabam por fazer um Jogral, ou seja, uma atividade onde cada aluno lê um verso</p>	<p>- Livro físico: “Versos de Cacaracá”, de António Manuel Couto Viana.</p>	<p>- Os alunos participam ativamente na tarefa, respeitando as regras da oralidade.</p> <p>- Os alunos leem expressivamente o verso que lhes cabe.</p>

<p>Leitura e Escrita Compreensão de texto</p>	<p>Organizar os conhecimentos do texto. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo. Monitorizar a compreensão.</p>	<p>Compreensão de texto</p>	<p>expressivamente (o poema tem 16 versos e a turma tem 16 alunos). Pretende-se que esta leitura tenha um ritmo que permita captar as sonoridades do poema. Cria-se um diálogo onde se verifiquem as semelhanças e diferenças entre os poemas ordenados e o poema da obra. (10 minutos)</p>		
<p>Oralidade Interação discursiva Produção de discurso oral</p>	<p>Produzir um discurso oral com correção. 1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p>	<p>Respeito pelas regras da oralidade</p>			
<p>Leitura e Escrita Fluência de leitura</p>	<p>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. Ler em voz alta palavras e textos. Ler textos diversos.</p>	<p>Leitura fluente e audível</p>	<p>De seguida, a professora entrega a cada aluno uma ficha de interpretação deste poema, que, depois de realizada, será corrigida oralmente. (25 minutos)</p>	<p>- Ficha de trabalho</p>	<p>- Os alunos realizam a ficha de trabalho corretamente no tempo estipulado.</p>
<p>Compreensão de texto Vocabulário: alargamento temático</p>	<p>Organizar os conhecimentos do texto. Apropriar-se de novos vocábulos.</p>	<p>Conhecimento de vocábulos diversos</p>	<p>Passa-se então para análise do poema “Concerto de insetos”. A professora apresenta o título do poema e provoca um debate entre os alunos sobre o que este título pode sugerir para o conteúdo. São selecionados seis alunos para lerem, com uma entoação entusiasmada, cada um uma das quadras do poema. Esta leitura terá uma música</p>		<p>- Os alunos participam ativamente na tarefa, respeitando as regras da oralidade. - Os alunos</p>

	<p>Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p>	<p>Compreensão textual</p>	<p>de fundo, do compositor Dmitri Shostakovich: “Jazz Suite, Waltz N.º 2”, que contribui para a motivação para a leitura. Caso alguém não tenha entendido a leitura, a professora poderá efetuar uma segunda leitura em voz alta. A partir deste momento, toda a aula terá música clássica como música de fundo, incluindo a aula de Português seguinte a esta. (10 minutos)</p> <p>Numa primeira análise, faz-se o levantamento de todas as palavras desconhecidas das crianças que apareçam no poema e estas irão procurar no dicionário o seu significado e registar no caderno diário. (20 minutos)</p> <p>Preenche-se então, no quadro, uma tabela com o levantamento de todos os insetos referidos no poema, bem como dos seus respetivos instrumentos musicais. Os alunos deverão copiar essa tabela para os respetivos cadernos. (15</p>	<p>- Ficheiros áudio com as músicas de fundo a utilizar - Computador - Colunas</p> <p>- Caderno diário - Material de escrita - Dicionário</p> <p>- Quadro e respetiva caneta - Caderno diário - Material de escrita</p>	<p>leem de forma fluente e audível.</p> <p>- Os alunos conhecem as regras de procura de palavras no dicionário, cumprindo-as. - Os alunos registam no caderno diário os significados das palavras desconhecidas.</p> <p>- Os alunos preenchem corretamente a tabela proposta.</p>
--	---	----------------------------	--	---	---

			minutos).		
Área disciplinar: Português			Tempo: das 14h:00 às 15h:00		
Temas/Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaço s Físicos	Avaliação
Capacidade de memorização	Desenvolver a capacidade de memorização	Concentração e atenção	Retoma-se o poema lido na aula de Apoio ao Estudo. Entrega-se aos alunos uma folha com o poema “Concerto de Insetos”, onde existe falta de palavras no mesmo. A professora faz uma nova leitura em voz alta e, de memória, os alunos preenchem as lacunas existentes no poema. (10 minutos)	- Folha com o poema “Concerto de Insetos”	- Os alunos preenchem corretamente as lacunas existentes no poema.
Leitura e Escrita	Desenvolver o conhecimento da ortografia.	Conhecimento de regras de ortografia e de sinais de pontuação.	Segue-se a componente de expressão escrita. Os alunos devem utilizar o título original do poema e escrever uma história (prosa) inventada onde descrevam um “Concerto de insetos”. Em termos de orientações a ser dadas para a escrita, podem fazer-se as seguintes questões: “E se, em vez de os insetos irem dar um concerto, fossem ouvir um concerto? Que tipo de concerto acham que iriam ver? Quem iria atuar? E se não fossem os insetos do poema	- Folha de papel - Material de escrita.	- Os alunos escrevem um texto criativo, coerente, lógico e bem estruturado.
Ortografia e pontuação	Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.	Conhecimento das regras de escrita de textos narrativos.			
Produção de texto	Planificar a escrita de textos. Redigir corretamente. Escrever textos narrativos. Rever textos escritos.				

			anterior a dar um concerto, quais seriam? E que instrumentos tocariam?” Os textos serão recolhidos pela professora para correção. (50 minutos)		
--	--	--	--	--	--

Bibliografia

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Anexo 2 – Planificação das aulas de Matemática da semana de 6 a 8 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas: ...

Escola: ...

Plano de Aula

Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: segunda-feira	Data: 06/11/2017
Área disciplinar: Matemática				Tempo: 10h:30 às 12h:00	
Temas/ Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
Oralidade (Português)	<p>Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e</p>	<p>Interação discursiva</p> <p>- Adaptar o discurso às situações de comunicação.</p> <p>- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa</p>	<p>Tal como as restantes segundas-feiras, a aula inicia-se com a escrita da data no quadro, seguindo-se o relato dos acontecimentos que as crianças consideram novidade ou que consideram mais importantes do seu fim de semana. Este momento será partilhado com toda a turma.</p>		<p>O aluno:</p> <p>- Exprime em frases coerentes as suas vivências.</p> <p>- Fala de forma audível,</p>

	preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.	articulação e ritmo adequado. - Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.			articulada e com boa entoação.
Capacidades transversais: - Raciocínio matemático - Comunicação matemática - Resolução de problemas	- Resolver problemas escolhendo estratégias adequadas.	- Resolver e formular de problemas de menor complexidade.	A professora pede ao aluno responsável pelo caderno “Matematicar em Família” que exponha à turma o desafio/problema proposto por si e pela sua família. A turma tenta resolver nos respetivos cadernos e no final é feita a correção oralmente. Seguidamente, a professora passa o caderno “Matematicar em família” para o aluno seguinte e apresenta no quadro o próximo desafio, para os alunos resolverem em casa com a família. O aluno responsável pelo caderno deve resolver no caderno “Matematicar em família” e propor	- Caderno “Matematicar em Família”	O aluno resolve corretament e o desafio proposto pelo colega, utilizando uma estratégia adequada.

			um novo desafio para apresentar na escola. Esta rotina não deverá exceder os 15 minutos.		
<p>Geometria e Medida</p> <p>4</p> <p>Localização e orientação no espaço.</p>	<p>Situar-se e situar objetos no espaço</p> <p>- Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.</p> <p>- Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.</p>	<p>- Reconhecer e representar semirretas.</p>	<p>De modo a introduzir o conteúdo relativo aos ângulos, a professora projeta quatro imagens do dia-a-dia. Numa primeira fase, os ângulos não aparecem já destacados. Através de uma animação no PowerPoint, surgem faseadamente as semirretas. Cria-se então uma conversa com os alunos, baseada nas seguintes questões: “O que é que vos dizem estas imagens? O que é que está nelas assinalado?” Pretende-se que os alunos encontrem aspetos comuns, semelhanças, entre as várias imagens e concluam que são semirretas com a mesma origem. Aparecem depois pintadas, através de uma outra animação, as regiões que correspondem aos ângulos. - “O que representarão estas regiões?” - pergunta-se então aos alunos, gerando nova discussão. Neste momento surge</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Ficheiro com as imagens para projetar.</p>	<p>O aluno:</p> <p>- Participa na discussão ordeiramente e dando a sua opinião.</p> <p>- Depreende intuitivamente o conceito de ângulo.</p>

			a definição de ângulo e a respetiva notação.		
	<p>Situar-se e situar objetos no espaço</p> <p>- Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.</p> <p>- Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.</p>	- Reconhecer e representar semirretas.	<p>Parte-se, deste modo, para a apresentação do conceito de ângulo por parte da professora: “ângulo é o conjunto de todos os pontos da região delimitada por duas semirretas com a mesma origem”. Esta definição é acompanhada de uma ilustração, onde está representado o vértice do ângulo, bem como os dois pontos por onde passam as semirretas. Pede-se ao alunos que encontrem exemplos nos objetos: porta, leque, ponteiros do relógio, efetuando o registo Tudo o que for registado no quadro, os alunos deverão transcrever para o caderno.</p>	- Quadro - Caderno do aluno	<p>O aluno:</p> <p>- compreende o conceito de ângulo;</p> <p>- dá exemplos de ângulos em diferentes objetos.</p>
	<p>Situar-se e situar objetos no espaço</p>	- Reconhecer e representar	De seguida, são realizadas, em grande grupo, as tarefas da página 55 do manual. Após cada	- Manual de Matemática “A	<p>O aluno:</p> <p>- reconhece</p>

	<p>- Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.</p> <p>2. Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.</p>	<p>ângulos.</p>	<p>resposta ser confirmada pela professora, os alunos deverão registá-la no seu manual.</p>	<p>Grande Aventura”</p>	<p>o conceito de ângulo e identifica a região do plano que lhe corresponde ; - identifica ângulos em diferentes imagens.</p>
	<p>- Verificar se o conceito de ângulo e a respetiva notação foram compreendidos pelos alunos.</p>	<p>- Reconhecer e representar ângulos.</p>	<p>Para terminar a aula, é realizada uma síntese oral para verificar se os conteúdos foram ou não aprendidos. A professora questiona “O que é que trabalhamos na aula de hoje? E o que é um ângulo? Como é que o</p>		<p>O aluno define, identifica e representa ângulos.</p>

			representamos?".		
--	--	--	------------------	--	--

Agrupamento de Escolas: ...

Escola: ...

Plano de Aula

Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: terça-feira	Data: 07/11/2017
Área disciplinar: Matemática				Tempo: 14h:00 às 16h:00	
<p>Geometria e Medida 4</p> <p>- Localização e orientação no espaço.</p>	<p>- Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.</p> <p>- Identificar «ângulos com a mesma amplitude»</p>	<p>- Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.</p> <p>- Identificar e comparar ângulos.</p>	<p>Dando continuidade ao assunto da aula anterior (ângulos), pretende-se que os alunos cheguem ao conceito de amplitude. A professora questiona qual foi o assunto da aula anterior, e desvenda que esta aula será em torno do mesmo assunto, para aprenderem mais sobre isso. É fornecida aos alunos uma ficha de trabalho, cuja primeira tarefa é de verdadeiros e falsos, para rever os conteúdos da aula anterior.</p> <p>Na segunda tarefa está</p>	<p>- Protocolo matemático</p> <p>- Papel vegetal</p>	<p>- O aluno recorda a temática abordada na aula anterior.</p> <p>O aluno:</p> <p>- conclui que existem ângulos diversos com a mesma abertura.</p> <p>- compreende o</p>

	<p>utilizando deslocamentos de objetos rígidos com três pontos fixados.</p> <p>Identificar e comparar ângulos</p>		<p>representado o ângulo AOB. Os alunos devem passar para papel vegetal esse ângulo e movimentá-lo, de maneira a compará-lo com os restantes. Para isso, os vértices têm de coincidir. O objetivo é que os alunos concluam o ângulo inicial tem a mesma amplitude dos três seguintes.</p> <p>Na tarefa 3, procede-se da mesma forma, mas com ângulos de amplitudes diferentes, para que os alunos percebam que desta vez a amplitude dos ângulos é diferente. Surge então a questão: “O que descobriste?” Com a ajuda da professora, ou seja, em diálogo em grande grupo, espera-se que os alunos escrevam “Na tarefa 1 temos</p>		<p>conceito de amplitude.</p> <p>O aluno compreende que existem ângulos com amplitudes diferentes.</p> <p>O aluno assimila o conceito de</p>
--	---	--	---	--	--

	<p>Identificar um ângulo côncavo AOB de vértice O (A, O e B pontos não colineares) como o conjunto complementar, no plano, do respetivo ângulo convexo unido com as semirretas \overrightarrow{OA} e</p>		<p>ângulos com a mesma amplitude, que são ângulos com a mesma abertura. Na tarefa 2, os ângulos têm aberturas diferentes, portanto têm amplitudes diferentes. Neste momento surge a definição de amplitude: “medida da abertura do ângulo”. O conceito de amplitude permite visitar os exemplos da porta, do leque, do compasso. Conclui-se então que a ângulos com a mesma amplitude chamamos ângulos iguais.</p>		<p>amplitude de um ângulo.</p> <p>Os alunos compreendem que duas semirretas com a mesma origem delimitam dois ângulos distintos.</p> <p>Os alunos assimilam o conceito de ângulo côncavo e ângulo convexo.</p>
			<p>Volta-se à ficha para realizar a tarefa 4, pretende que os alunos cheguem ao conceito de ângulos côncavo e ângulo convexo. É dada uma imagem composta por duas semirretas com a mesma</p>		

	<p>ÓB.</p> <p>Identificar, dados três pontos A, O e B não colineares, «ângulo AOB» como uma designação do ângulo convexo AOB, salvo indicação em contrário.</p>		<p>origem, questionando-se “Quantos ângulos existem na imagem?”</p> <p>Surge novamente a pergunta “O que descobriste?”. Após diálogo em grande grupo, sistematiza-se no quadro a definição de ângulo côncavo e convexo. A professora refere que duas semirretas com a mesma origem definem duas regiões, a de maior amplitude é o ângulo côncavo e a de menor amplitude é o ângulo convexo. Os alunos escrevem então na ficha: “Descobri que duas semirretas com a mesma origem formam o ângulo côncavo e o ângulo convexo.”, assinalando na tarefa 5 quais são os ângulos convexos e quais os côncavos. Os alunos devem</p>		<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participam ativa e ordeiramente na realização oral da ficha de trabalho. - mobilizam os conhecimentos apreendidos. - respondem corretamente às questões.
--	---	--	--	--	--

			<p>entender que a notação para representar o ângulo côncavo e o convexo é a mesma quando se tratam dos mesmos pontos, mas quando nos referimos ao côncavo temos que dizer especificamente que é o ângulo côncavo.</p>		
			<p>A professora questiona então os alunos: “Nós conseguimos medir ângulos? Como é que podemos fazer isso?” Após ouvir as suas respostas, refere que, como existem réguas para medir comprimentos, balanças para medir a massa, copos medidores para medir a quantidade de um líquido, também existe um instrumento chamado transferidor que permite medir ângulos e que esta</p>		

			<p>medida é feita em graus.</p> <p>Voltando à ficha, é realizada a tarefa 6, a professora vai exemplificando no quadro como é que se utiliza o transferidor e as crianças vão fazendo na ficha.</p>		
			<p>A aula termina com uma síntese oral do que foi abordado.</p>		

Agrupamento de Escolas: Pintor José de Brito

Escola: Centro Escolar de Perre

Plano de Aula

Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: quarta-feira	Data: 08/11/2017
Área disciplinar: Matemática				Tempo: 09h:00 às 10h:00	
Temas/Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação

<p>Capacidades transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raciocínio matemático - Comunicação matemática - Resolução de problemas 	<p>- Resolver problemas diversos, escolhendo estratégias adequadas.</p>	<p>- Resolver e formular problemas de menor complexidade.</p>	<p>A professora pede ao aluno responsável pelo caderno “Matematicar em Família” que exponha à turma o desafio proposto por si e pela sua família. A turma tenta resolver nos respectivos cadernos e no final é feita a correção oralmente. Seguidamente, a professora passa o caderno “Matematicar em família” para o aluno seguinte e apresenta no quadro o próximo desafio, para os alunos resolverem em casa com a família. O aluno responsável pelo caderno deve resolver lá e propor um novo desafio para apresentar na escola. Esta tarefa deve demorar, no máximo, 15 minutos.</p>	<p>- Caderno “Matematicar em Família”</p>	<p>O aluno resolve corretamente o desafio proposto pelo colega, usando uma estratégia adequada.</p>
<p>Geometria e medida 4</p>	<p>Identificar e comparar ângulos.</p>	<p>- Identificar ângulos em diferentes objetos e</p>	<p>A professora solicita que façam uma breve revisão oral sobre a aula</p>	<p>- Duas tiras finas de cartolina unidas</p>	<p>O aluno identifica os ângulos</p>

<p>Localização e orientação no espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar um ângulo como «reto» se, unido com um adjacente de mesma amplitude, formar um semiplano. - Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto. - Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto. - Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em 	<p>desenhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e comparar ângulos. 	<p>anterior. De seguida, será iniciada a abordagem da classificação de ângulos. Com duas tiras finas de cartolina e um atache de metal, a professora vai formando ângulos e questionando os alunos sobre o que é possível dizer sobre esses ângulos. Quando as duas tiras ficam sobrepostas vemos que não existe abertura, ou seja, não vemos ângulo, portanto estamos na presença de um ângulo nulo. Ou seja, suas semirretas com a mesma origem que sejam coincidentes formam um ângulo nulo. A professora questiona então qual a amplitude deste ângulo, pretendendo que os alunos concluam que é zero graus porque não existe abertura. Esta situação será desenhada e definida no quadro e os alunos irão escrevê-la no caderno.</p>	<p>por um atache de metal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro de caneta e respetiva caneta. 	<p>mostrados, observa e compreende as características de um ângulo nulo, giro, raso, reto, obtuso e agudo</p> <p>Os alunos registam</p>
--	--	--	---	---	---

	<p>desenhos e objetos e saber representá-los.</p> <p>- Designar uma semirreta OA que passa por um ponto B por «ângulo de vértice AOB » e referi-la como «ângulo nulo».</p> <p>- Associar um ângulo raso a um semiplano e a um par de semirretas opostas que o delimitam e designar por vértice deste ângulo a origem comum das semirretas.</p> <p>- Associar um ângulo giro a um plano e a uma semirreta nele fixada e designar por vértice deste ângulo a origem da semirreta.</p>		<p>No mesmo exemplo, questiona-se os alunos: “E se as semirretas tiverem as mesmas características das anteriores, mas derem uma volta completa? O que acontece? E origina o mesmo ângulo?” Conclui-se então que este ângulo é diferente do anterior: são na mesma duas semirretas coincidentes com a mesma origem mas este é um ângulo giro porque deu uma volta completa. Questiona-se então “E a amplitude deste ângulo, qual é?”. A professora ouve as opiniões dos alunos e conclui que uma volta completa corresponde a 360°. Estes apontamentos são escritos no quadro e transcritos para o caderno. Procedese da mesma forma para o ângulo raso (originado por duas semirretas com a mesma origem que estão no prolongamento uma da outra), depois</p>		<p>no caderno, em silêncio, as informações que estão no quadro.</p>
--	---	--	--	--	---

	- Utilizar corretamente o termo «lado de um ângulo».		o ângulo reto (cada um dos ângulos formados por duas retas perpendiculares), o obtuso (ângulo que contém o ângulo reto) e, por último, o ângulo agudo (ângulo que está contido no ângulo reto): demonstração com as tiras de cartolina, discussão das características do ângulo formado, conclusão e registo.		
Área disciplinar: Apoio ao Estudo – temática dos Ângulos (Matemática)				Tempo: 10h:30 às 12h:00	
Geometria e Medida 4 - Localização e orientação no espaço.	- Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar	- Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos. - Identificar e comparar ângulos. - Conhecer e compreender a classificação dos ângulos	A aula de Apoio ao Estudo será dedicada à consolidação dos conteúdos de matemática abordados sobre a temática dos ângulos. Será colocada uma caixa numa mesa à frente da sala, caixa essa que contém uma variedade de exercícios diferentes. Será feito um jogo: cada aluno vai à frente, tira um cartão da	- Caixa - Cartões com tarefas sobre os ângulos.	Os alunos: - participam empenhadamente no jogo; - resolvem corretamente as tarefas que lhes calharam.

	<p>corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes.</p> <p>- Identificar «ângulos com a mesma amplitude» utilizando deslocamentos de objetos rígidos com três pontos fixados.</p> <p>- Identificar ângulos côncavos e ângulos convexos.</p> <p>- Compreender o que é um ângulo reto, um ângulo agudo e um ângulo obtuso e identificá-los.</p> <p>- Compreender o que é um ângulo nulo, um ângulo raso e um ângulo</p>		<p>caixa, volta para o lugar e resolve em folha à parte. Quando terminar, pede à professora para verificar se está certo, volta à caixa, devolve o cartão e pega noutra, procedendo do mesmo modo. Cada aluno só pode resolver a tarefa de mais um cartão quando estiver confirmado que a anterior está correta. O tempo é contado a partir do momento que começarem a retirar cartões da caixa; ao fim de 40 minutos, ninguém pode ir buscar mais nenhum cartão. Vencem o jogo os três alunos que tiverem conseguido realizar o maior número de tarefas.</p>	
			<p>De seguida, pela ordem em que estão sentados, cada aluno lê um dos exercícios que fez, os restantes confirmam se também fizeram aquele ou não e alguém que não tenha feito</p>	

	giro e identificá-los. - Mobilizar conhecimentos		diz como faria. Os outros verificam se concordam ou não com o que está a ser dito. Caso todas as crianças tenham realizado aquela tarefa, a professora confirma apenas a resposta.		exercícios que fizeram; - verificam se as respostas dos colegas e as suas próprias respostas estão ou não corretas.
			A professora solicita aos alunos que realizem agora as tarefas da página 57 do manual, que serão depois corrigidas no quadro. Os alunos que terminarem mais cedo que os outros poderão fazer o exercício 4 da página 58 e o exercício 2 da página 59.	- Manual de matemática “A Grande Aventura”	Os alunos realizam de forma correta e empenhada as tarefas do manual solicitadas pela professora.

Bibliografia

- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Programas e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*.
- Rangel, M. (2016). *A Matemática - Aprende e pratica os conteúdos essenciais*. Porto: Porto Editora.
- Batista, J. C. (2017). *Fichas de Trabalho 4º ano*. Porto Editora.
- Landeiro, A., & Gonçalves, H. (2017). *A Grande Aventura, Matemática, 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Anexo 3 – Planificação de aula de Estudo do Meio de 6 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas: Pintor José de Brito Escola: Centro Escolar de Perre Plano de Aula					
Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: segunda-feira	Data: 06/11/2017
Área disciplinar: Estudo do Meio				Tempo: 14h:00 às 16h:00	
<p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>- O Passado Nacional</p>	<p>- Desenvolver e estruturar noções temporais e identificar alguns elementos relativos à História de Portugal.</p> <p>- Reconhecer e valorizar o património histórico e cultural.</p> <p>- Conhecer os aspetos relacionados com a crise de sucessão ao trono de</p>	<p>O passado nacional:</p> <p>- Conhecer figuras, factos e datas importantes para a história nacional.</p> <p>- Conhecer vestígios do passado nacional.</p> <p>- Reconhecer a importância do</p>	<p>Para iniciar a aula, a professora questiona aos alunos “De que é que falamos na aula anterior? O que é que aprendemos?”, esperando que eles façam uma revisão geral aos conteúdos abordados, seguindo-se a colocação das imagens e informações relativas à primeira dinastia no friso cronológico iniciado na aula anterior.</p> <p>Os alunos visionam um vídeo relativo à crise de sucessão ao trono de 1383 – 1385. Este vídeo está incluído no PowerPoint que</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Apresentação PowerPoint com o vídeo incluído.</p>	<p>Os alunos:</p> <p>- Dão a sua opinião de forma ordeira e fundamentada.</p> <p>- Colocam corretamente as informações no friso cronológico.</p> <p>- Reconhecem o que levou à crise de 1383-1385.</p>

	1383 – 1385.	património histórico.	também será utilizado. Uma primeira visualização, silenciosa, permitirá aos alunos consciencializarem-se dos acontecimentos. Durante uma segunda visualização, o vídeo vai sendo interrompido para ser discutido. Em primeiro lugar, os alunos deverão explicar a primeira árvore genealógica a surgir no vídeo, de modo a compreenderem quem era D. Beatriz. A discussão vai continuando em torno das questões “Que problemas poderiam surgir com o casamento de D. Beatriz? O que aconteceu quando morreu D. Fernando? Quem eram os outros candidatos ao trono de Portugal? Porque é que a burguesia e o povo escolheram D. João, Mestre de Avis como o melhor candidato?” Neste momento o vídeo é interrompido e, através do PowerPoint, a professora refere o Cerco de Lisboa: D. Leonor não fica contente com a revolta e pede ajuda ao rei de Castela, que cerca Lisboa por terra e por mar. Volta-se ao vídeo, voltando a		<p>- Conhecem as personagens históricas associadas aos factos abordados.</p> <p>- Compreendem o que é que foi o cerco de Lisboa de 1384.</p> <p>- Reconhecem</p>
--	--------------	-----------------------	--	--	--

	<p>- Reconhecer que a crise de sucessão ao trono culminou na entrada na segunda dinastia.</p> <p>- Conhecer o conceito de dinastia.</p>		<p>interromper no momento em que este refere que D. João I é eleito rei de Portugal. A professora vai continuando o diálogo: “D. Fernando foi o último rei da 1ª dinastia. E depois destes acontecimentos todos, já temos um novo rei. Quem era? Então, estes acontecimentos todos que nós vimos deram origem a quê?</p> <p>Espera-se que os alunos respondam que estes acontecimentos deram origem à Segunda Dinastia ou Dinastia de Avis. Então, a professora questiona os alunos sobre o que é uma dinastia, ouvindo o que eles referem a este respeito. Assim, a professora conclui que “uma dinastia é um período de sucessão em que reis e rainhas, pertencentes a uma mesma família, permanecem no poder”. Solicita-se então aos alunos que registem esta definição no caderno.</p>		<p>que a crise de sucessão ao trono culminou na entrada na 2ª dinastia.</p> <p>- Assimilam a definição do termo “dinastia” e escrevem essa definição no caderno.</p>
	<p>- Conhecer personagens da história nacional: D. João</p>	<p>- Conhecer figuras, factos e</p>	<p>A professora refere então “Vamos então ver o que é que aconteceu depois de D. João ser</p>		<p>Os alunos: - assimilam que</p>

	<p>I; D. Nuno Álvares Pereira.</p> <p>- Conhecer factos da história nacional: Batalha de Aljubarrota.</p>	<p>datas importantes para a história nacional.</p>	<p>aclamado como o novo rei.” O vídeo prossegue com a descrição, a título de curiosidade, da Batalha de Aljubarrota, sendo depois discutido o que foi visualizado, partindo das seguintes questões: “Quem é nomeado chefe dos exércitos? O que é que acontece quando o rei de Castela invade Portugal? Que tática foi usada pelo exército português? Quem ganhou essa batalha?”</p>		<p>D. Nuno Álvares Pereira foi nomeado chefe dos exércitos.</p> <p>- compreendem que quando o rei de Castela invade Portugal acontece a Batalha de Aljubarrota.</p>
	<p>- Pesquisar curiosidades relativas a temáticas abordadas da história nacional.</p>		<p>Neste momento, a professora solicita que os alunos façam, como trabalho de casa, uma pesquisa sobre um dos temas à escolha de cada aluno: 1 – A Padeira de Aljubarrota; 2 – A tática do quadrado. O que retirarem dessa pesquisa deve ser registado no caderno para ser posteriormente lido à turma.</p>		
	<p>- Conhecer personagens e factos da história nacional.</p> <p>- Localizar os factos e as</p>		<p>De seguida, dar-se-á continuidade ao friso cronológico iniciado na aula anterior: numa mesa, a professora coloca as imagens e informações todas baralhadas e, em grande</p>	<p>- Friso cronológico</p> <p>- Imagens e informações para colocar no friso.</p>	<p>Os alunos:</p> <p>- Trabalham em grande grupo de forma organizada.</p>

	datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.		grupo, os alunos devem organizá-las cronologicamente. Estas informações são as relativas aos conteúdos abordados nesta aula: crise de 1383 – 1385 e entrada na segunda dinastia. Quando estiver tudo organizado, irão colar no friso as informações.		- Posicionam por ordem cronológica os acontecimentos históricos.
--	---	--	--	--	--

Bibliografia

- Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio*.
- Batista, J. C. (2017). *Fichas de Trabalho 4º ano*. Porto Editora.
- Aguiar, O. (s.d.). *1.º Ciclo do Ensino Básico - História de Portugal*. Vila Nova de Gaia: Educação Nacional.
- Figueiredo Lopes, C. (2001). *História Elementar e Cronológica de Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Pires, P., & Gonçalves, H. (2016). *A Grande Aventura, Estudo do Meio, 4.º ano - Manual do Professor*. Lisboa: Texto Editores.

Anexo 4 – Planificação de aula de Expressão Físico-Motora da semana de 20 de novembro

Agrupamento de Escolas: ...

Escola: ...

Plano de Aula

Mestrandas: Ana Catarina Rebouço e Daniela Caramalho		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: segunda-feira	Data: 20/11/2017
Área disciplinar: Expressão Físico-Motora				Tempo: 14h:00 às 15h:00	
Bloco 4 — Jogos	- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação. - Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao	- Compreender as regras do jogo. - Correr coordenadamente.	- Jogo do Polvo – 15 minutos A professora informa que, para aquecimento, as crianças vão jogar o “Jogo do Polvo”, explicando sucintamente as regras do mesmo. Assim, pede-se aos alunos que se coloquem todos numa linha que delimita o campo. A professora escolhe um aluno para ser o polvo, colocando-o no centro do campo, e os restantes devem tentar passar para o outro lado do campo, sem serem tocados pelo polvo. O aluno que é tocado pelo polvo, transforma-se num “tentáculo” e ajuda-o a capturar mais colegas, estando dos dois de mãos dadas. À medida que outros colegas vão sendo tocados,	- Ginásio	O aluno: - corre de modo a não se deixar apanhar pelo colega; - procura ir para o lado oposto quando está livre de marcação. - quando se encontra no centro, captura os colegas que

	seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.		vão formando uma corrente de captura, até ficar apenas um aluno, que será o vencedor.		estão a tentar passar.
Bloco 4 — Jogos	Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. - Nos jogos coletivos com bola, como por exemplo	- Compreender as regras do jogo. - Correr coordenadamente. - Lançar e agarrar a bola com precisão.	- Jogo da Bola ao Capitão – 10 minutos Segue-se o “Jogo da Bola ao Capitão”, onde a professora volta a reunir a turma, dando uma explicação das regras do mesmo. A turma é dividida em duas equipas com uma bola. Em cada um dos dois lados do campo é colocado um arco, no centro, como se pode ver na imagem:  Cada equipa tenta passar a bola ao seu	- Ginásio - Uma bola.	O aluno: - compreende as regras do jogo; - desmarca-se para receber a bola; - cria linhas de passe; - finta o seu adversário direto; - recebe a bola com as duas mãos; - passa a bola ao

	<p>“Bola ao capitão”, agir em conformidade com a situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receber a bola com as duas mãos, enquadrar-se ofensivamente e passar a um companheiro desmarcado utilizando, se necessário, fintas de passe e rotações sobre um pé. - Desmarcar-se para receber a bola, criando linhas de passe, fintando o seu adversário direto. 		<p>“capitão”, que é o aluno colocado no arco que se encontra no campo adversário, tentando evitar que a outra equipa o faça. O capitão deve ir trocando. Sempre que o “capitão” recebe a bola sem a deixar cair, a sua equipa marca um ponto. Caso os alunos tendam a ficar todos perto do arco do capitão, será delimitada uma área mais abrangente, para obrigar a uma maior desmarcação. Ninguém pode entrar no arco do “capitão”; quem tiver a bola não pode dar mais do que dois passos com ela na mão (caso contrário, a bola passa para a equipa adversária); não se pode tocar no adversário nem tirar-lhe a bola das mãos e não é permitido sair das linhas-limite do campo. Sendo infringida alguma destas regras, será descontado um ponto à sua equipa no final do jogo.</p>		<p>seu companheiro.</p>
<p>Bloco 4 — Jogos</p>	<p>Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as regras do jogo. - Correr 	<p>Seguidamente, a professora explica a próxima atividade, o jogo dos 5 passes (10 minutos), que será realizado utilizando dois grupos, ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ginásio - Uma bola. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreende as regras do jogo;

	<p>motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</p> <p>- Lançar com precisão à distância.</p> <p>- Passar a um companheiro, respeitando o limite dos apoios estabelecidos.</p> <p>- Receber ativamente a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a interceptar.</p>	<p>coordenadamente.</p> <p>- Lançar e agarrar a bola com precisão.</p>	<p>seja, quatro equipas (duas numa metade do campo e duas na outra metade). Cada equipa deve conseguir fazer 5 passes entre os seus elementos, passes estes que podem ser passe de peito ou passe por cima, nunca perdendo a bola para a equipa adversária. Caso isto aconteça, a equipa adversária ganha a posse da bola. De cada vez que conseguirem fazer 5 passes seguidos, a sua equipa ganha um ponto, saindo vencedora a equipa que conseguir obter mais pontos.</p>		<p>- desmarca-se para receber a bola, criando linhas de passe e fintando o seu adversário direto;</p> <p>- recebe a bola com as duas mãos;</p> <p>- passa a bola ao seu companheiro.</p>
Bloco 4 - Jogos	- Cooperar com os companheiros procurando	- Compreender as regras do jogo.	Os alunos deverão agora fazer o jogo “Arrumar a casa”. (10 minutos) Este jogo		O aluno retira da zona do campo

	<p>realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo.</p> <p>- Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.</p>	<p>- Correr coordenadamente.</p>	<p>consiste no seguinte: em cada uma das extremidades do campo há uma zona delimitada por uma linha no chão; dentro dessa zona, há no chão coletes, arcos, bolas; a turma divide-se em duas equipas, sendo cada uma responsável por uma dessas duas zonas. Cada equipa deverá “arrumar a sua casa”, ou seja, colocar o máximo de objetos possíveis da sua casa na casa da equipa adversária. No final, vence a equipa que conseguir ter o mínimo de objetos na sua casa.</p>		<p>pertencente à sua equipa o máximo de objetos possível no tempo estipulado.</p>
	<p>- Voltar à calma.</p> <p>- Preparar o aluno para voltar ao contexto de sala de aula.</p>		<p>Retorno à calma – 5 minutos</p> <p>Para terminar a aula, e como atividade de retorno à calma, a professora coloca uma música relaxante e os alunos irão posicionarem-se no campo, deitados de barriga para baixo, com a cara em cima dos braços e de olhos fechados. Esta tarefa deverá ser realizada completamente em silêncio, à exceção da música. A professora “acorda” o primeiro aluno com um toque no ombro. Este aluno</p>	<p>- Computador, rádio ou aparelhagem.</p> <p>- Colunas.</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deita-se de barriga para baixo; - fica em silêncio e de olhos fechados até receber um toque no ombro; - toca no colega

			levanta-se, toca num colega à escolha para o acordar e senta-se no chão, com as “pernas à chinês”, a observar o decorrer da tarefa. O segundo aluno acordado, irá acordar o terceiro e imitar o primeiro, e assim sucessivamente. Cada aluno que for acordar o outro, deverá tocar no colega sem fazer barulho. O último aluno deitado no chão será assustado por parte dos outros colegas.		sem fazer barulho.
--	--	--	---	--	--------------------

Bibliografia

- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas - Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 5 – Planificação de aula de Português do dia 10 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas: ...

Escola: ...

Plano de Aula

Mestranda: Daniela Filipa Lima Caramalho	Ano/Turma: 6.º A	Período: 3.º	Dia da Semana: Terça-feira	Data: 10 de abril de 2018
---	-------------------------	---------------------	-----------------------------------	----------------------------------

Área disciplinar: Português	Tempo: 08h:30 – 10h:00
------------------------------------	-------------------------------

Sumário:

- Correção do trabalho de casa – produção escrita.
- Gramática: o discurso direto e o discurso indireto. Atividades de sistematização.
- Texto dramático – “Outono faz-me sono” – leitura, exploração vocabular e compreensão.

Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Conteúdos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos/Tempo	Avaliação
		A aula inicia-se com a rotina habitual da turma: um aluno vai ao quadro e abre a lição, escrevendo os números da mesma por extenso, e procedendo do mesmo modo para a escrita da data. Os restantes alunos efetuam a mesma tarefa nos respetivos cadernos diários. A professora escreve o	- <u>Tempo:</u> 5 min - <u>Recursos:</u> Quadro de giz; Cadernos diários.	O aluno abre a lição e escreve o sumário.

		sumário no quadro, que os alunos copiam para o caderno.		
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar a escrita de textos. • Redigir corretamente. • Escrever textos diversos. • Rever textos escritos. • Ler em voz alta palavras e textos. <p>- Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita (LE6) 	<p>Introduz-se então a aula propriamente dita com uma breve revisão ao que foi feito na aula anterior, procedendo-se depois à correção do trabalho de casa (produção escrita), em que a professora solicita a dois ou três alunos que efetuem a leitura em voz alta do texto que produziram, dando feedback oral sobre se foram respeitadas as instruções dadas e a estrutura da carta. Os textos serão todos recolhidos para que a professora possa corrigir cada um deles.</p>	- <u>Tempo</u> : 10 min	O aluno efetua a leitura do seu texto em voz alta e com a entoação adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e estruturar unidades sintáticas. <p>- Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática (G6) <p>Discurso direto e indireto</p>	<p>De seguida, a professora informa a turma de que irão abordar um conteúdo novo de gramática. Para isso, irão visualizar um vídeo, sobre o discurso direto e indireto, que será discutido, após a sua primeira visualização. O vídeo será interrompido após a apresentação dos dois tipos de</p>	- <u>Tempo</u> : 3 min (vídeo) + 7 min (discussão)	O aluno: - visualiza atentamente o vídeo; - compreende as diferenças entre o

<p>quer no modo oral quer no modo escrito.</p>		<p>discurso, para que a turma possa referir as ideias que reteve da visualização do mesmo. De seguida, é retomado para apresentação das principais transformações de um para o outro, seguindo-se novamente a discussão das ideias que retiveram da segunda parte da visualização.</p>	<p>- <u>Recursos</u>: Computador, projetor, colunas</p>	<p>discurso direto e o discurso indireto; - compreende as transformações a realizar na passagem do discurso direto para o discurso indireto;</p>
<p>• Analisar e estruturar unidades sintáticas. - Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito. - Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito simples, predicado, complemento oblíquo.</p>	<p>• Gramática (G6) Discurso direto e indireto</p>	<p>A professora chama então a atenção dos alunos para que destaquem a página do Apêndice Gramatical relativa a este tema – página 247 do manual, bem como a caixa “Saber”, da página 158 do manual, pois é nessas páginas que estão sintetizadas as informações que nos foram dadas no vídeo.</p> <p>Seguem-se então algumas atividades de consolidação do conteúdo ‘discurso direto e indireto’, iniciando por três atividades interativas, projetadas, realizadas em grande grupo.</p> <p>Para concluir este conteúdo, os alunos realizarão individualmente as atividades 1 à 4 das páginas 158 e 159 do manual. De seguida, estas atividades serão corrigidas no</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 25 min - <u>Recursos</u>: Manual de Português “Palavra Puxa Palavra 6” Computador, projetor, colunas</p>	<p>O aluno: - realiza corretamente as atividades propostas; - aplica as transformações referidas, ao realizar na passagem do discurso direto para o discurso indireto; - participa ativamente na</p>

		<p>quadro, em grande grupo.</p> <p>A professora solicita aos alunos que, como trabalho de casa, realizem as tarefas 1 e 2 do Apêndice Gramatical, página 248 do manual.</p>		correção das atividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos. • Compreender o sentido dos textos. • Organizar a informação contida no texto. <p>- Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p> <p>- Explicitar, de maneira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita (LE6) <p>Texto dramático</p>	<p>De seguida, de modo a dar continuidade ao estudo de textos dramáticos, a professora informa que irão trabalhar o texto “Outono faz-me sono”, presente nas páginas 160, 161 e 162 do manual. Antes da leitura, é realizada uma breve apresentação do autor do texto, a partir da leitura, por parte de um aluno, da caixa da página 160.</p> <p>Durante a leitura do texto, os alunos devem sublinhar as palavras que desconhecem. Será selecionado um aluno para ler as didascálias, outro as falas de Papelinho e um outro as falas de Papelão, devendo realizar uma leitura expressiva das mesmas</p> <p>Segue-se então uma exploração vocabular, em que os alunos expõem as palavras desconhecidas, a turma tenta clarificar o significado e, caso não o conheçam, a professora apresenta oralmente o significado dessas palavras. A esta exploração segue-se uma discussão das</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 15 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Manual de Português “Palavra Puxa Palavra 6”</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompanha a leitura da apresentação do autor; - acompanha a leitura do texto; - sublinha as palavras que não conhece; - participa na exploração vocabular; - demonstra que compreendeu o sentido global do

<p>sintética, o sentido global de um texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos literários. <p>- Ler textos da literatura para crianças e jovens.</p> <p>- Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala.</p> <p>- Expor o sentido global de um texto dramático.</p> <p>- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência do modo como os temas e as experiências são representados nos textos literários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Literária (EL6) 	<p>ideias fundamentais do texto.</p> <p>A professora solicita aos alunos que fechem os manuais. De modo a verificar a compreensão textual, a professora projeta um PowerPoint no qual são apresentadas respostas a questões sobre o texto, sem nenhuma questão formulada. Essas respostas são discutidas em grande grupo, em que os alunos terão de formular a questão adequada para cada uma delas.</p> <p>Para terminar a sessão, fomenta-se o diálogo em grande grupo, de modo a que a turma reveja oralmente tudo o que foi abordado nesta aula.</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 20 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Computador, projetor e apresentação PowerPoint.</p> <p>- <u>Tempo</u>: 5 min</p>	<p>texto;</p> <p>- formula uma questão adequada à resposta apresentada.</p>
--	---	--	--	---

<p>- Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários.</p>				
--	--	--	--	--

Referências Bibliográficas

- Barros, E., Faria, J., Matos, R., & Fidalgo, S. (2017). *Palavra Puxa Palavra 6 - Manual de Português - 6.º ano de Escolaridade*. Edições ASA.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Anexo 6 – Planificação de aula de HGP do dia 22 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas: ...				
Escola: ...				
Plano de Aula				
Mestranda: Daniela Filipa Lima Caramalho	Ano/Turma: 6.º ano	Período: 3.º	Dia da Semana: Terça-feira	Data: 22 de maio de 2018
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal			Tempo: 90 min (12h:00– 13h:30)	
Sumário:				
<p>- Evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural.</p> <p>- Contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal.</p> <p>- Revisões e esclarecimento de dúvidas para a prova de avaliação.</p>				
Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Domínios de Referência/Conteúdos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos/Tempo	Avaliação
- Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o	<p><u>Portugal Hoje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A População Portuguesa</u> <p>- Evolução da</p>	A aula inicia-se com a rotina habitual da turma: após a turma entrar na sala, devem escrever a abertura da lição e a data nos seus cadernos diários. De seguida, em diálogo, deverá retomar-se os conteúdos da aula anterior, de modo	<p>- <u>Tempo:</u> 15 min</p> <p>- <u>Recursos:</u> Cadernos diários.</p>	O aluno abre a lição e escreve a data no seu caderno diário.

<p>crescimento natural</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir população total ou absoluta. 2. Caracterizar a evolução da população portuguesa desde o primeiro recenseamento geral da população (1864). 3. Identificar o crescimento natural como o principal fator responsável pela evolução da população. 4. Distinguir natalidade de taxa de natalidade e mortalidade de taxa de mortalidade. 5. Definir crescimento natural. 6. Caraterizar a evolução 	<p>população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural</p>	<p>a sintetizá-los. Depois, iniciar-se-á a abordagem à evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural. Para aferir os conhecimentos prévios dos alunos, a professora questiona o que é que eles acham sobre o modo como o número de habitantes evoluiu, por exemplo, desde o Estado Novo até à atualidade.</p> <p>Seguidamente, irá ser realizada uma interatividade em grande grupo, onde são apresentados os conceitos de crescimento natural e população total ou absoluta. Os alunos são depois convidados a analisar um gráfico que demonstra a evolução da população, desde 1864 até aos nossos dias, a fazer análise, devendo os alunos dar resposta às questões que lá são apresentadas, com orientações sempre fornecidas pela professora.</p>	<p>- <u>Recursos</u>: Computador, projetor, colunas, acesso à internet.</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assimila os conceitos de crescimento natural e população total ou absoluta; - compreende a evolução da população, desde 1864 até 2011; - analisa os dados apresentados na atividade; - responde corretamente às questões apresentadas.
---	--	--	---	---

<p>da natalidade em Portugal.</p> <p>7. Identificar fatores responsáveis pela diminuição da natalidade em Portugal nas últimas décadas.</p> <p>8. Caracterizar a evolução da mortalidade em Portugal.</p>		<p>Para sistematizar o que foi trabalhado, pretende-se, em grande grupo, analisar a informação presente na página 162 do manual, com destaque para o gráfico da figura 6, discutindo essa informação sempre com base em questões formuladas pela professora: O que nos mostra o gráfico da fig. 5? Desde 1864 até à atualidade a população portuguesa tem evoluído como? E aumenta sempre da mesma forma ou não? Ou seja, evoluiu de forma regular ou irregular? O que é que isso significa?</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 15 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Manual de História e Geografia de Portugal.</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisa a informação disponível; - interpreta corretamente a informação analisada; - compreende as causas de diminuição, quer da natalidade, quer da mortalidade.
<p>- Compreender o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal</p> <p>1. Distinguir emigração de imigração.</p>	<p><u>Portugal Hoje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A População Portuguesa</u> <p>- Contributo do saldo migratório na evolução da população em</p>	<p>Pretende-se então abordar, de seguida, o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal. Tal como para o conteúdo anterior, em grande-grupo, esta abordagem será realizada a partir de uma atividade interativa, onde são explorados os conteúdos, leva-se os alunos a interpretarem a informação e a responderem a questões propostas na mesma atividade. Esta atividade</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 15 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Computador, projetor, colunas, acesso à internet.</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingue emigração de imigração; - define saldo migratório. - caracteriza a

<p>2. Definir saldo migratório.</p> <p>3. Caracterizar a evolução da emigração em Portugal.</p> <p>4. Localizar as principais áreas de destino da emigração portuguesa.</p> <p>5. Identificar as principais causas e consequências da emigração em Portugal.</p> <p>6. Descrever a evolução da imigração em Portugal.</p> <p>7. Localizar os principais países de origem da imigração em Portugal.</p>	<p>Portugal</p>	<p>começa por apresentar, em vídeo, a definição de emigração, seguindo-se um gráfico da evolução da emigração em Portugal, acompanhado de uma questão a que os alunos devem dar resposta. Seguem-se mais três questões interativas, de modo a explorar os principais destinos, causas e consequências da emigração. Processa-se do mesmo modo para o estudo da imigração: vídeo, gráfico, questão de análise do gráfico, quatro questões interativas.</p>		<p>evolução da emigração em Portugal;</p> <p>- identifica as principais áreas de destino da emigração portuguesa;</p> <p>- identifica as principais causas e consequências da emigração em Portugal;</p> <p>- compreende a evolução da imigração em Portugal;</p> <p>- identifica os principais países de origem da imigração em Portugal.</p>
		<p>De forma a efetuar a sistematização destes conteúdos, os alunos são convidados a participar no jogo digital Plickers!. professora irá projetar no quadro um quiz e cada aluno irá receber um cartão de resposta que contém as letras (A, B, C, D). Quando aparecer a primeira questão o aluno deve responder levantando o seu cartão de resposta, por exemplo: se a resposta (a) é a resposta correta, devem mostrar o cartão com a alínea correta virada para a professora, que com o seu telemóvel irá digitalizar as respostas. Procede-se da mesma forma para as restantes questões. Esta aplicação no telemóvel da</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 20 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Computador; projetor; acesso à internet; cartões de resposta; telemóvel com a aplicação</p>	

		professora permite-lhe saber as respostas de cada aluno e esclarecer as dúvidas.	Plickers!	
<p>- Reconhecer algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo.</p> <p>- Conhecer a União Europeia como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.</p> <p>- Conhecer outras organizações em que Portugal se integra.</p> <p>- Compreender a</p>	<p><u>Portugal no século XX</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O 25 de abril de 1974 e o regime democrático</u> <p>- Conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Espaços em que Portugal se integra</u> <p><u>Portugal Hoje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A população</u> 	<p>A última parte da aula será dedicada a fazer revisões para a prova de avaliação. Estas revisões serão feitas a partir de uma ficha de trabalho, que os alunos resolverão individualmente, sendo que esta será posteriormente corrigida em grande grupo.</p>	<p>- <u>Tempo</u>: 25 min</p> <p>- <u>Recursos</u>: Ficha de trabalho</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - revê os conteúdos abordados; - responde corretamente às questões propostas na ficha de trabalho; - participa ativamente na correção da ficha de trabalho.

<p>importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população</p> <p>- Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural.</p> <p>- Compreender o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal.</p>	<p><u>portuguesa</u></p> <p>- Importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população</p> <p>- Evolução da população em Portugal e relação com o crescimento natural.</p> <p>- O saldo migratório</p>			
---	---	--	--	--

Referências Bibliográficas

- Costa, F., Marques, A., & Ribeiro, C. P. (2017). *Apontamentos de didática História e Geografia de Portugal 6º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F., Marques, A., & Ribeiro, C. P. (2017). *História e Geografia de Portugal 6º ano*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. A., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. C. (s.d.). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, C. C., & Martins, M. L. (2011). *O Meu País História e Geografia de Portugal 6º ano*. Lisboa: Leya.

Abre os olhos e a mente!

A aula de História e Geografia de Portugal como ponto de partida para promover a Educação para a Cidadania Global

✓ Aula n.º 1 – quarta-feira, 9 de maio de 2018 – 15 minutos

Objetivo específico – esclarecer com os alunos os conceitos “migrante” e “refugiado”.

- Projetar **imagem** e fazer a exploração da mesma. A imagem surge sem a bandeira, que irá aparecer posteriormente, durante a exploração. – Questões orientadoras: O que vemos na imagem? Quem são estas pessoas? Um grupo de amigos? Uma família? O que é que estão a fazer? Como é que são as suas expressões faciais? O barco parece-vos seguro? (surge a bandeira) E agora, têm algo a acrescentar? Porque é que estas pessoas pedem ajuda? O que é que estas pessoas poderão estar a sentir? Qual é a primeira palavra que vos vem à cabeça quando olham para esta imagem? – chegar à palavra-chave REFUGIADOS.



- Grande-grupo → iniciar **chuva de ideias** em torno dos conceitos “migrante” e “refugiado” (palavra “refugiado” no centro do quadro). – Questões orientadoras: Quando pensam na palavra “refugiado”, pensam em quê? O que é que esta palavra vos faz lembrar? O que é que

sabem sobre este assunto? O que é um refugiado? E migrante? É uma palavra relacionada? Que outras palavras podemos associar a esta? – As palavras/expressões/ideias expressas pelos alunos vão sendo escritas no quadro. Pedir para tentarem construir, em conjunto, uma **definição** de cada um destes conceitos.

- **Apresentar as definições** oralmente.

«A Organização Internacional para as Migrações (OIM) define migrante como um termo “para cobrir todos os casos em que a decisão de migrar é tomada livremente pela pessoa em causa por razões de conveniência pessoal e sem intervenção de um fator externo consistente.”» (COMPASS)

«O ACNUR define refugiado como sendo “alguém que é incapaz ou não quer regressar ao seu país de origem devido a um receio fundamentado de ser vítima de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política.”» (COMPASS)

- Apresentar um **vídeo** sobre a distinção entre migrantes e refugiados. - Quais as ideias-chave focadas no vídeo? (Os alunos devem referir: Migrações voluntárias, deslocamentos internos, procura de melhores condições de vida, migrações forçadas, o que é que são refugiados...) – vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wvh0aWStKGo> – mostrar até 01':40:00
- Havendo tempo, os alunos registam as definições de migrante e refugiado por escrito nos seus cadernos diários, ditadas pela professora. Caso contrário, as mesmas definições serão entregues num pequeno papel que eles deverão colar nos cadernos.

✓ **Aula n.º 2 – quinta-feira, 10 de maio de 2018 – 90 minutos**

- 5 minutos – Ponte com a aula anterior. Questões orientadoras: Como terminamos a aula de ontem? Que conceitos aprendemos? E o que são então migrantes? E refugiados? Qual é a nacionalidade dos refugiados que nós ouvimos falar? E porquê? E porque é que só há pouco tempo é que começamos a ouvir falar deles? Então, porque é que a Síria está em guerra?
- 5 minutos – Compreender a guerra na Síria – vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YFryL8XWqZY> (com áudio adaptado para português).

- 15 minutos – Discutir o vídeo com base nas seguintes questões orientadoras:

O vídeo, logo de início, propõe-se fazer o quê? (R: Ajudar-nos a compreender a que se deve o conflito na Síria.) Fala-nos então de um pouco de História. Começa por referir-se a uma região que antigamente se chamava como? (R: Mesopotâmia) E essa região foi importante porquê? (R: Porque foi lá que se deu o início da civilização.) O que é que move os grandes interesses económicos atualmente? (R: O comércio do petróleo) Depois o vídeo fala-nos de um império com que nome? (R: Império Otomano.) O que aconteceu após a Primeira Guerra Mundial? (R: O Império Otomano foi dividido. O Reino Unido ficou com o que hoje é o Iraque e a Palestina e a França dominou o Líbano e a Síria.) O que acontece quando termina a Segunda Guerra Mundial? (R: Os europeus saíram dessa região e funda-se Israel, lar para os judeus que não tinham país.) Entretanto, funda-se um movimento não religioso que tenta conquistar o Estado Árabe. Como se chama? (R: Movimento Baath.) Nos anos 70, esse movimento consegue tomar o poder em que país? (R: Na Síria.) Com que presidente? (R: Hafez Al-Assad) O que fez este presidente? (R: Conseguiu trazer progressos, mas ficou 30 anos no poder, graças a reprimir os seus adversários.) O que aconteceu quando ele morreu? (R: Sucedeu-lhe o seu filho Bashar Al-Assad, que começou com boas promessas, mas, por causa da “primavera árabe” começou a matar e prender milhares de pessoas.) O que é que ainda causou mais descontentamento à população? (R: A maioria da população são Sunitas e os que governam são Xiitas, dois ramos diferentes do Islão.) Foi aí que começou a guerra civil na Síria. Dentro dos rebeldes, ainda há dois grupos. Quais? (R: Os Al-Nusra e o Estado Islâmico.) O que é que tem feito o Estado Islâmico? (R: Destroí monumentos e templos que não lhes parecem adequados, assassinam cruelmente todos os que não têm as mesmas crenças, etc.) Como é que o Estado Islâmico cresceu? (R: Aproveitando-se dos ressentimentos da população pela ocupação dos Estados Unidos e os ataques franceses.) E o que é que tudo isto provoca? (R: Isto faz com que milhares e milhares de pessoas tenham que fugir do país, procurando asilo noutros países. Provoca mortes e sofrimento.)
- 25 minutos – **Dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”** - exercício de empatia com quem foge da guerra e procura proteção humanitária, levando os alunos a perceber o que quer dizer deixar tudo para trás, ter de selecionar o que é mais importante, vivendo só com

uma mochila numa jornada de perigos e incertezas, bem como a refletir e a debater sobre o que gostariam de encontrar se vivessem essa situação.

- desafiar os alunos a escolherem os bens que transportariam consigo se estivessem naquela situação. Entregar a cada aluno, em papel, o desenho de uma mochila e solicitar que escrevam os pertences que considerariam indispensáveis para levar consigo num contexto de eventual guerra. (Anexo 1)

- pedir a alguns alunos para apresentarem os objetos que escolheram e as razões da sua escolha. (Quantos objetos escolheram? Que tipo de objetos? Quais? Porquê?) Reflexão sobre o que se deixou para trás, e que impacto terá para si.

- passar um vídeo que mostra o pouco que os refugiados transportam consigo; (in: <https://www.youtube.com/watch?v=heDm-ZNCMs>)

- Discutir o vídeo. Questões orientadoras: “Que tipo de objetos estas pessoas levaram consigo? Havia objetos que vocês também escolheram? Quais as maiores semelhanças? Quais as maiores diferenças? Alguma coisa que acharam muito importante eles terem levado mas que vocês não escolheram?”

▪ 30 minutos – **Dinâmica “Por ser refugiado”**

- Entregar a cada aluno a folha de realização da dinâmica (Anexo 2), que contém imagens reais de refugiados. (As imagens devem ser projetadas se a impressão não tiver qualidade suficiente.) Cada aluno deve escolher uma imagem e, apenas a partir dela, deve imaginar a história de vida dessa pessoa com algum pormenor, e contá-la na primeira pessoa, ou seja, imaginar que são a personagem retratada no papel e referir, justificadamente, como é que se sentem em relação à situação que é retratada no mesmo, qual é a sua história. Devem escrever esta narrativa no local destinado à mesma.

- 10 minutos – alguns alunos apresentam à turma as narrativas construídas.

✓ **Aula n.º 3 – Terça-feira, 15 de maio de 2018 – 90 minutos**

▪ 5 minutos – ponte com a aula anterior. Questões orientadoras: O que é que trabalhamos na aula anterior? O que é que era tratado nesse vídeo? Alguns aspetos que se recordem de terem

sido tratados no vídeo? E em que é que consistia a dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”? Qual a atividade que fizemos de seguida? Em que é que consistia? Porque é que foi importante fazermos as atividades dessa aula?

- 40 minutos – 10 mitos sobre os refugiados (os refugiados estão a invadir-nos; roubam os empregos aos portugueses; acabam com a nossa segurança; a criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados; os refugiados estão ligados aos grupos terroristas; os refugiados só querem viver de subsídios; os refugiados trazem-nos doenças; deviam aceitar os empregos que aparecem; colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições; rejeitam Portugal) – PowerPoint: questão, factos, conclusão. Este PowerPoint é acompanhado por uma ficha de exploração (Anexo 3), na qual os alunos devem registar as respostas às questões referentes aos mitos, de modo a que no final compreendam que todas as afirmações feitas correspondem a mitos e não a verdades.
- 45 minutos – Atividade final do estudo, que se prolonga até à próxima aula – A turma é dividida em quatro grupos de quatro alunos. Cada grupo fica responsável por construir um dossiê sobre a queda dos mitos trabalhados (o primeiro grupo trabalha a queda de três mitos, o segundo a queda de outros três, o terceiro a queda de outros dois mitos e o quarto a queda dos últimos dois mitos). Cada dossiê, em tamanho A4, será feito sob o título “abre os olhos e a mente” e deverá ficar em condições de ser enviado para o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) para que eles possam utilizá-lo para alertar as populações de que há muitas pessoas enganadas em relação aos refugiados, de que é urgente abrirmos a nossa mente e o nosso coração em relação ao sofrimento dessa gente, da qual também nós próprios poderíamos fazer parte. Cada mito trabalhado deve ser alvo de um desenho próprio, que pode conter elementos escritos. Os alunos podem alargar o dossiê acrescentando páginas com textos escritos por eles, slogans, frases, etc. Cada página do dossiê deve ser apelativa. Os alunos podem escolher quem trabalha que mito, dentro do grupo, e colaborar uns com os outros na troca de ideias e na elaboração dos seus trabalhos. As ideias do grupo devem ser apresentadas à professora antes de iniciarem os trabalhos e todo o texto escrito nos mesmos deve ser corrigido pela professora antes de ser “passado a limpo” para a versão definitiva do trabalho.

✓ **Aula n.º 4 – Quarta-feira, 16 de maio de 2018 – 90 min (10h:20 – 11h:50’)**

Nos respetivos grupos, os alunos devem continuar a trabalhar nos dossiês relativos à queda dos mitos sobre os refugiados, conforme as instruções já dadas pela professora.

✓ **Aula n.º 5 – Quarta-feira, 16 de maio de 2018 – 45 min (12h:00 – 12h:45’)**

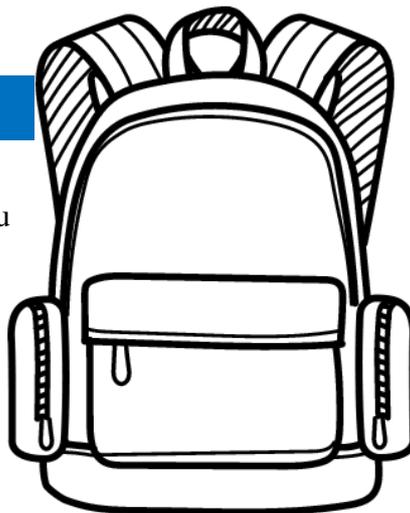
- 30 minutos – os alunos devem proceder à conclusão dos dossiês relativos à queda dos mitos sobre os refugiados. Caso a turma toda consiga terminar antes do tempo previsto, alguns alunos poderão apresentar aos colegas o dossiê que elaboraram.
- 15 minutos – Na parte final, a professora deve passar o questionário final do estudo, a que os alunos respondem individualmente e em silêncio.

Anexo 8 – Tarefa 1 do estudo: imagem projetada



DINÂMICA “E SE FOSSE EU? FAZER A MOCHILA E PARTIR.”

Pensando nos objetos que tenho na minha casa / no meu quarto, se precisasse de fugir a toda a pressa num contexto de guerra, na minha mochila levaria:



Objeto

Porque é que o escolhi

Objeto	Porque é que o escolhi

“REFUGIADOS – MITOS E FACTOS”

Assinala a verde (com um) na coluna “VERDADE” as frases que são verdadeiras e a vermelho (com um) na coluna “MITO” as frases que não correspondem à verdade.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: _____

	VERDADE	MITO
Os refugiados estão a invadir-nos.		
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.		
Os refugiados acabam com a nossa segurança.		
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.		
Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.		
Os refugiados só querem viver de subsídios.		
Os refugiados trazem-nos doenças.		
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.		
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.		
Os refugiados rejeitam Portugal.		

Anexo 12 – Questionário 1: questionário inicial entregue aos alunos

Este questionário foi elaborado no âmbito de um estudo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Visa conhecer a opinião dos alunos e encarregados de educação sobre questões em torno da migração/refugiados. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que todos os dados fornecidos serão exclusivamente utilizados no

I - Identificação

1. Idade _____

2. Género

Feminino Masculino

3. Com quem vives?

pai e mãe só pai só mãe
irmãos avós tios outros Quais? _____

4. Já visitaste outros países?

Não Sim : _____ (quais?)

5. Tens familiares no estrangeiro?

Não Sim : _____ (em que país?)

II – Migrações/ Refugiados

1. Preenche a tabela com a tua opinião:

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Os refugiados estão a invadir-nos.					
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.					
Os refugiados acabam com a nossa segurança.					
Os refugiados só querem viver de subsídios.					
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.					
Os refugiados trazem-nos doenças.					
Os refugiados estão ligados aos					

grupos terroristas.					
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.					
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.					
Os refugiados rejeitam Portugal.					
Refugiados e migrantes é a mesma coisa.					

2. O que pensas sobre os governos europeus, como o governo português, **permitirem a entrada** de refugiados nos seus países?

3. Sobre os conceitos **migrantes** e **refugiados**, escreve o que pensas significar cada um deles.

Obrigada.
A professora estagiária, Daniela Caramalho

Anexo 13 – Questionário 2: questionário inicial entregue aos encarregados de educação

Este questionário foi elaborado no âmbito de um estudo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Visa conhecer a opinião dos alunos e encarregados de educação sobre questões em torno da migração/refugiados. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que todos os dados fornecidos serão exclusivamente utilizados no

I - Identificação

6. Idade _____ Género
 Feminino Masculino
7. Habilitações literárias
 4.º ano 6.º ano 9.º ano 12.º ano licenciatura superior
8. Já visitou outros países?
 Não Sim : _____ (quais?)
9. Gostaria de viver permanentemente noutra país?
 Não Sim porque:

10. Tem familiares no estrangeiro?
 Não Sim : _____ (em que país?)

II – Migrações/ Refugiados

4. Preencha a tabela de acordo com a sua opinião:

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Os refugiados estão a invadir-nos.					
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.					
Os refugiados acabam com a nossa segurança.					
Os refugiados só querem viver de subsídios.					
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.					
Os refugiados trazem-nos doenças.					
Os refugiados estão ligados aos					

grupos terroristas.					
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.					
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.					
Os refugiados rejeitam Portugal.					
Refugiados e migrantes é a mesma coisa.					
Os refugiados de guerra da Síria devem ser impedidos de entrar nos países europeus.					
Os países da Europa devem abrir as suas fronteiras para receber refugiados da Síria.					
Os refugiados devem ser impedidos de entrar em Portugal.					

Obrigada. A professora estagiária, Daniela Caramalho

Anexo 14 – Questionário 3: questionário final destinado aos alunos

Este questionário foi elaborado no âmbito de um estudo realizado no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Visa conhecer a opinião dos alunos e encarregados de educação sobre questões em torno da migração/refugiados. O questionário é anónimo e confidencial, pelo que todos os dados fornecidos serão exclusivamente utilizados no desenvolvimento do estudo em causa. Agradeço, desde já, a tua colaboração neste estudo!

I - Identificação

11. Idade: _____

12. Género: Feminino Masculino

II – Migrações/ Refugiados

5. Preenche a tabela com a tua opinião:

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Os refugiados estão a invadir-nos.					
Os refugiados roubam empregos aos portugueses.					
Os refugiados acabam com a nossa segurança.					
Os refugiados só querem viver de subsídios.					
A criminalidade aumentou com a vinda dos refugiados.					
Os refugiados trazem-nos doenças.					
Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.					
Os refugiados deviam aceitar os empregos que aparecem.					
Os refugiados colocam em risco a nossa cultura e as nossas tradições.					
Os refugiados rejeitam Portugal.					
Refugiados e migrantes é a mesma coisa.					

III – Atividades

1. Sobre as atividades relacionadas com a temática dos refugiados, qual a tua opinião?

	Gostei muito	Gostei	Indiferente	Não gostei	Não gostei nada	+ / -
- Atividade para entender a diferença entre “migrante e “refugiado” (chuva de ideias, definições, vídeo).						
- Compreender a guerra na Síria - vídeo						
- Dinâmica “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir”						
- Dinâmica “Por ser refugiado”						
- Refugiados: mitos que não correspondem à verdade!						
- Dossiê “Abrir os olhos e a mente”						

2. Assinala, na última coluna da tabela, com (+) a atividade que para ti teve mais interesse e com (-) a que teve menos interesse.

3. Já tinhas pensado sobre a problemática dos refugiados? Não
 Sim, em casa Sim, na escola Sim, na catequese Sim, em associações

4. Refletir sobre a temática dos refugiados é...
 Pouco importante Importante

4.1 Porquê?

5. As atividades que realizaste levaram-te a compreender que há muitos mitos sobre os refugiados que não correspondem à verdade? Não Em parte Sim

6. De tudo o que aprendeste, indica aquilo que mais te marcou e porquê.

7. Com estas atividades fui capaz de sentir/pensar como se eu fosse alguém na situação de refugiado?

Não Em parte Sim

8. Falaste com os teus pais / encarregados de educação sobre as atividades que realizaste na aula de História e Geografia de Portugal sobre os refugiados?

8.1 Sim O que te disseram?

Não Porque não partilhaste com eles?

Muito obrigada pela tua colaboração!
A professora estagiária, Daniela Caramalho