



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

FÁBIO MIGUEL DA SILVA GOULART

EMRC, que estratégias motivadoras?

**Propostas didáticas para a UL 2 do 7.º ano,
«As Religiões»**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:**

Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Prof. Doutora Cátia Sofia Ferreira Jorge Tuna

**Lisboa
2022**

AGRADECIMENTOS

Aqui, registro a minha profunda gratidão a todos aqueles que colaboraram e me apoiaram, de alguma forma, no decorrer deste percurso formativo.

Primordialmente, agradeço à minha família, principalmente aos meus pais que me apoiaram e incentivaram incondicionalmente em todos os momentos da minha formação, pois sem eles jamais conseguiria concluir este processo. O amparo deles foi indispensável para superar os momentos mais difíceis, mesmo com um oceano a separar-nos.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas do mestrado que contribuíram para que a realização deste trabalho fosse sempre acompanhada de momentos de interajuda, de descontração e de grande humor, não esquecendo, também, todas as palavras de apoio, coragem, carinho e incentivo.

Aos meus orientadores, Mestre Juan Ambrosio e Doutora Cátia Tuna, expresso uma palavra de grande apreço por todos os momentos de trabalho que me proporcionaram, ao aconselhar, ao refletir, ao criticar construtivamente e ao motivar constantemente para a construção deste nosso trabalho.

Por fim, e porque os últimos são os primeiros, agradeço à grande família da Escola Básica e Secundária do Nordeste, alunos, docentes, funcionários e toda a comunidade educativa, cujo constante apoio, ajuda, ânimo, carinho, amizade e compreensão foram fulcrais para chegar ao fim desta etapa com momentos que perdurar-me-ão na memória. Um reconhecido agradecimento à minha madrinha, Professora Doutora Rosa Goulart, por me ter transmitido a máxima que o saber nos enobrece, à minha docente cooperante, Maria de Fátima Rocha, que me orientou sabiamente ao longo dos últimos anos, a todo o Conselho Executivo, especialmente à grande amiga e confidente Lília Bergantim que me acompanhou, apoiou e aconselhou nesta etapa formativa.

Indubitavelmente, todos estes intervenientes foram os pilares que suportaram e orientaram este meu percurso, por vezes longo e extenuante, mas sempre rico e engrandecedor.

Muito obrigado!

ÍNDICE GERAL DO TRABALHO

Índice de figuras e tabelas.....	4
Resumo	5
Abstract	5
Abreviaturas e Siglas utilizadas	6
Introdução	7
Capítulo 1 – A Prática de Ensino Supervisionada: um laboratório motivacional	11
1.1. Caracterização contextualizada do objeto de estudo do Relatório Final da PES11	
1.1.1. O meio envolvente	11
1.1.2. A escola.....	13
1.1.3. A turma	15
1.2. A motivação no processo de ensino-aprendizagem.....	21
1.2.1. A motivação: conceitos, teorias e relação com a aprendizagem.....	21
a) Teorias comportamentalistas – teoria do reforço	22
b) Teoria da hierarquia das necessidades	23
c) Teorias cognitivistas - teoria da atribuição	24
d) Teoria da aprendizagem social.....	25
e) Teoria da autoeficácia	25
1.2.2. Motivação intrínseca e motivação extrínseca	26
1.2.3. Importância da motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem	27
1.2.4. Motivação na sala de aula - o papel dos professores	28
a) Pressupostos para o estímulo da motivação	29
b) Organização das atividades para a motivação.....	30
c) 10 condições para ter alunos motivados	31
d) O feedback para a motivação	32
e) Estilo motivacional dos professores.....	33

1.2.5.	Modelos de ensino	34
a)	Modelo expositivo.....	36
b)	Instrução direta.....	38
c)	Aprendizagem cooperativa	40
d)	Aprendizagem baseada em problemas	43
e)	Discussão em sala de aula	44
1.2.6.	Estratégias e recursos motivantes	46
a)	As TIC, ferramentas de motivação	49

Capítulo 2 - «As Religiões»: um itinerário pedagógico e motivante53

2.1.	Análise das atividades desenvolvidas no âmbito da PES.....	53
2.1.1.	Enquadramento da Unidade Letiva 2, «As Religiões»	53
2.1.2.	Opções pedagógicas: preparação e planificação	57
2.1.3.	A lecionação.....	60
2.1.4.	A reflexão como melhoria da prática pedagógica.....	62
2.1.5.	A avaliação dos processos de aprendizagem	63
2.2.	EMRC: Estratégias Motivadoras e Recursos Criativos – Proposta de lecionação a partir de um módulo temático - «Uma Viagem pelas Religiões»	68
2.3.	Conclusão da Unidade Letiva 2, «As Religiões».....	86

Capítulo 3 – Projeto de investigação exploratória: comparação de resultados de aprendizagem entre turmas do 7.º ano91

3.1.	Descrição da atividade exploratória	91
3.1.1.	Amostra/participantes no estudo exploratório	91
3.1.2.	Explicitação dos processos de lecionação.....	92
3.1.3.	Descrição de técnicas e instrumentos de pesquisa para análise dos dados	94
3.2.	Apresentação, análise e discussão dos dados de momentos de avaliação	96
a)	1.º Quiz para avaliação.....	96
b)	2.º Quiz para avaliação.....	97
c)	3.º Quiz para avaliação.....	98
d)	Discussão dos resultados dos Quizzes realizados em contexto de lecionação	99

3.3.	Apresentação, análise e discussão dos dados do questionário.....	101
a)	Questionário realizado às turmas	101
b)	Apresentação e análise dos resultados do 1.º e 2.º objetivos (aulas 1 e 2).....	102
c)	Discussão dos resultados do 1.º e 2.º objetivos.....	103
d)	Apresentação e análise dos resultados do 3.º objetivo (aula 2).....	104
e)	Discussão dos resultados do 3.º objetivo	105
f)	Apresentação e análise dos resultados do 4.º objetivo (aulas 3, 4 e 5) ..	106
g)	Discussão dos resultados do 4.º objetivo	107
h)	Apresentação e análise dos resultados do 5.º objetivo (aula 7).....	109
i)	Discussão dos resultados do 5.º objetivo	110
j)	Apresentação e análise dos resultados do 6.º objetivo (aula 8).....	111
k)	Discussão dos resultados do 6.º objetivo	112
3.4.	Conclusão Geral dos resultados e relação com os pressupostos teóricos.....	114
3.5.	Limitações da atividade exploratória.....	117
Conclusão		119
Bibliografia.....		124
Anexos.....		130

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Grelha de observação diária da aula n.º3 da UL2	65
Figura 2 - Resultados do 1.º Quiz para avaliação	96
Figura 3 - Resultados do 2.º Quiz para avaliação	97
Figura 4 - Resultados do 3.º Quiz para avaliação	98
Tabela 1 - Média das turmas - 1.º Quiz	96
Tabela 2 - Média das turmas - 2.º Quiz	97
Tabela 3 - Média das turmas - 3.º Quiz	99
Tabela 4 - Apresentação dos resultados do questionário - 1.º objetivo da UL	102
Tabela 5 - Apresentação dos resultados do questionário - 2.º objetivo da UL	103
Tabela 6 - Apresentação dos resultados do questionário - 3.º objetivo da UL	104
Tabela 7 - Apresentação dos resultados do questionário - 4.º objetivo da UL	107
Tabela 8 - Apresentação dos resultados do questionário - 5.º objetivo da UL	109
Tabela 9 - Apresentação dos resultados do questionário - 6.º objetivo da UL	112

RESUMO

Este Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada assenta numa contínua e ponderada reflexão efetuada em contexto pedagógico e pretende aferir a relevância da motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base metodologias, estratégias e recursos que potenciem o envolvimento dos discentes na disciplina e promovam a aprendizagem. Para esse desiderato foi tido em conta o itinerário pedagógico desenvolvido na Unidade Letiva 2, «As Religiões», constante no programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o 7.º ano de escolaridade. No seguimento desse itinerário, num último capítulo é realizada, de forma meramente exploratória, a análise comparativa dos resultados de aprendizagem entre a turma onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e outra turma de 7.º ano da mesma escola, tentando, com todos os condicionalismos inerentes, perceber o impacto de um ensino motivador, centrado no aluno, comparativamente a um ensino mais direcionado e centrado no professor.

Palavras-Chave: Motivação, Aprendizagem, Ensino, Estratégias de Ensino, Recursos Educativos, Aprendizagem Cooperativa, Sucesso Escolar, EMRC, Religiões.

ABSTRACT

This Final Report of the Supervised Teaching Practice is based on a continuous and considered reflection carried out in a pedagogical context and aims to assess the relevance of students' motivation in the teaching-learning process, based on methodologies, strategies and resources that enhance the involvement of students in the subject and promote learning. For this purpose, the pedagogical itinerary developed in Unit 2, «Religions», included in the syllabus of Catholic Moral and Religious Education for the 7th grade, was taken into account. Following this itinerary, in the last chapter, a comparative analysis of the learning results between the class where the Supervised Teaching Practice took place and another 7th grade class from the same school is carried out, attempting, despite all the inherent constraints, to understand the impact of a motivating, student centered learning environment versus a more teacher centered one.

Keywords: Motivation, Learning, Teaching, Teaching Strategies, Educational resources, Cooperative learning, Academic success, EMRC (Catholic Moral and Religious Education), Religions.

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

Abreviaturas ou Siglas	Descrição
AAS	<i>Acta Apostolicae Sedis</i>
EBSN	Escola Básica e Secundária do Nordeste
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
ERE	Ensino Religioso Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PP	<i>Populorum Progressio</i>
RFPEs	Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
SNEC	Secretariado Nacional da Educação Cristã
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UL	Unidade Letiva

INTRODUÇÃO

O segredo é fácil de dar com ele: basta que a gente não lhes fale de coisas abstractas, de que não vêm a utilidade imediata, e que faça a aula brincando.¹

Sebastião da Gama

A 4 de maio de 1949, na Escola Veiga Beirão, estagiava Sebastião da Gama (1924-52). Lecionava a disciplina de português e sentiu a necessidade de engendrar uma alternativa para as dinâmicas educativas que tinham marcado o seu percurso enquanto aluno, tendo como pano de fundo o desenvolvimento, o crescimento, o saber fazer e o perceber. Afastou-se dos princípios da Escola Tradicional, valorizando os métodos ativos e criativos como possibilitadores de uma melhor aprendizagem, aplicando uma pedagogia de abertura, diálogo e verdade, procurando ajudar cada aluno a descobrir-se a si próprio. Não é por acaso que, para ele, um dos melhores ingredientes para se aprender era o interesse, a motivação.²

Foi esta a aspiração presente em Sebastião da Gama que pautou todo o desempenho ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Os processos educativos, vistos a partir da relação mestre/discípulo, são das experiências mais antigas da humanidade. Como tal, e num mundo em constante evolução, torna-se essencial e necessário fazer e pensar-se a educação no sentido de viabilizar um *aggiornamento* que dê resposta às especificidades de cada tempo, espaço e pessoas. A própria evolução social, tecnológica e política sentida ao longo dos séculos requer a constante atualização desta área que em tudo influencia o quotidiano, não só dos profissionais de educação e dos alunos, como da sociedade em geral.

O século XX, conhecido por «século da escola», foi palco de sucessivos movimentos de reforma com vista à atualização de um sistema de ensino que não acompanhou a evolução dos tempos. O conservador método tradicional foi encarado como incapaz de responder às necessidades decorrentes de uma metamorfose mundial, que colocava em causa os modelos de então, principalmente ao nível da educação, ramo no qual a estagnação vigorava. A evolução do mundo tem mostrado a escola, e a educação, numa constante tentativa de se reformularem e de fazerem face ao contexto e às dinâmicas sociais relativamente ao desenvolvimento da sociedade. Tal preocupação é um desafio constante e o professor é um facilitador de aprendizagens significativas em que o seu papel passa por prover os seus alunos das ferramentas necessárias para que estes se desenvolvam integralmente. De facto, o âmago do processo pedagógico encontra-se na relação que se estabelece entre professor e aluno, numa interação

¹ Sebastião da Gama, *Diário de Sebastião da Gama* (Lisboa: Edições Ática, 1975), 121.

² Cf. Gama, 141.

que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem e a partilha que se funda, potenciando e dinamizando uniões benéficas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas e os recursos a utilizar são parte integrante das preocupações quotidianas do professor, num mundo cada vez mais desafiante no qual as atenções das crianças e jovens estão dispersas por uma panóplia de estímulos externos e tecnológicos. A educação e a aquisição de conhecimento não ocorrem somente na escola. São inúmeros os locais e veículos de transmissão de conhecimentos que tornam o mundo num espaço informativo plural e que retiram à escola a sua posição de garante de desenvolvimento das crianças e jovens, facto pelo qual se poderá gerar uma desmotivação para a aprendizagem em contexto escolar.

Por esse motivo, a escola vê-se confrontada com uma dupla tarefa: possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que desenvolva os seus alunos integralmente, e, ao mesmo tempo, mantê-los envolvidos em todo esse processo. Esse processo de ensino-aprendizagem será mais profícuo, e fará mais sentido, quanto mais aos alunos disser respeito, isto é, se estiver contextualizado e articulado com o dia a dia dos mesmos. O educando deve, pois, ser tido em conta como um «sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento», guiado pelo professor, mas trocando mutuamente conhecimentos e desenvolvendo a sua própria personalidade a partir desta experiência de relação.³

O processo de ensino-aprendizagem, acima de tudo, deve ser desafiante para que se mantenha o interesse e o empenho na construção do conhecimento (quer no saber, quer no saber fazer), com o apoio constante do professor. Este não deve impingir aos alunos uma receita (instrucionismo), mas deve apoiar o aluno a construir o seu conhecimento significativo com rigor e exigência, corrigindo, organizando, regulando e utilizando-o (construcionismo). Se possível, partir do conhecimento que já se tem (mesmo o informal) para que se possa construir ou desconstruir conhecimentos a partir daquele, tendo sempre a noção dos objetivos que se pretende atingir, de forma a que os alunos também se sintam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma colaboração e uma interação social não só entre alunos e professores, mas também entre os próprios alunos.

A escola, a educação e o mundo têm-se metamorfoseado ao longo do tempo. Da mesma forma, quer os alunos, quer os professores devem estar preparados para mudar a sua maneira de agir na escola, desarrumando ideias feitas: romper com a sala de aula, romper com o modelo tradicional, ajustando-se às novas realidades contemporâneas, quer sociais, quer culturais, e respeitando de que forma cada aluno se constrói a si próprio nos novos tempos.

³ Ormenzina Garcia da Silva e Elaine Cristina Navarro, «A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem», *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar* 3, n. 8 (2012): 96.

O presente documento apresenta-se como um Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RFPES), baseado no percurso realizado em contexto de formação para a docência de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), no qual se pretende descrever e refletir sobre o trabalho realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), que incidiu prioritariamente no tema da motivação para aprendizagem, tendo por base estratégias e recursos capazes de motivar e envolver os alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta reflexão pretende definir o papel do professor como facilitador e promotor de aprendizagens através de metodologias, estratégias e recursos cativantes, possibilitando estruturar e organizar, de uma forma consistente, tomadas de decisão para o futuro.

Com essa intenção, este relatório está dividido em três capítulos. Em primeiro lugar é contextualizada a PES. Esta surge como um laboratório motivacional, em contexto de formação, no qual se experienciam e ensaiam novas metodologias e recursos capazes de dar resposta às necessidades dos alunos. Para isso, importa ter em conta o meio onde os alunos estão integrados, assim como as características da escola e da turma, para que se perceba de que forma importa motivar os alunos para o ensino-aprendizagem. Num meio com uma baixa taxa de alfabetização, com absentismo e abandono escolar consideráveis, como veremos, a motivação para o ensino e aprendizagem pode ser fundamental para uma mudança de panorama.

Ainda no mesmo capítulo é feito um enquadramento de cariz mais teórico acerca do tema «motivação», tendo por base o recurso a metodologias de ensino centradas no aluno, em detrimento das centradas no professor. O envolvimento dos discentes em todo esse processo é, cada vez mais, uma preocupação atual, pelo que a aprendizagem lúdico-cooperativa, assim como a utilização de estratégias e recursos motivantes, tais como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), surgem como ferramentas promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Num segundo capítulo é apresentada uma proposta de lecionação da Unidade Letiva (UL) 2 do 7.º ano de escolaridade, «As Religiões», alicerçada na aprendizagem cooperativa que promove o envolvimento dos alunos em todo o processo. Pretendeu-se valorizar a lecionação da UL através de um itinerário pedagógico motivante. A descrição e análise das atividades desenvolvidas presente neste capítulo têm uma componente reflexiva que atua como mote para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais no ensino da disciplina de EMRC.

O terceiro capítulo é aquele em que se compara, de uma forma somente exploratória, comparar os resultados de aprendizagem entre 2 turmas de 7.º ano: a turma onde decorreu a PES, 7.ºA, e na qual se implementou um ensino-aprendizagem mais cativante, motivador, cooperativo, pela descoberta e com uma maior utilização das TIC; e a turma C do mesmo ano

de escolaridade, na qual a lecionação assentou numa prática mais tradicional e com metodologias maioritariamente centradas no professor. O objetivo é tentar perceber se a motivação dos alunos, tendo por base a diferença de métodos de ensino, influenciou a aprendizagem, embora se tenha a noção, à partida, de que um «estudo» deste género tem muitas particularidades.

Depois da apresentação e análise dos dados discutir-se-ão os resultados de uma forma mais crítica relativamente ao objetivo desta atividade exploratória.

Assim, o grande objetivo deste trabalho traduz-se numa análise e reflexão crítica acerca da PES, integrada na formação para a docência da disciplina de EMRC e na operacionalização de um trabalho que visou a criação de ferramentas/instrumentos fulcrais para o envolvimento dos alunos em todo o processo.

CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: UM LABORATÓRIO MOTIVACIONAL

1.1. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO OBJETO DE ESTUDO DO RELATÓRIO FINAL DA PES⁴

Para um maior e melhor conhecimento das dinâmicas subjacentes ao trabalho a realizar, tornou-se premente considerar inúmeras variáveis, entre elas o meio, a escola e a turma, elementos imprescindíveis de se entender para que as tomadas de decisão e as ações a realizar estivessem em linha com as reais características e necessidades dos alunos. Nesse sentido, e para encarar e operacionalizar a PES como um laboratório motivacional, analisaram-se estas variáveis o mais exaustivamente possível, para que fossem o mote no desenvolvimento de mecanismos promotores de sucesso dos alunos e das dinâmicas educativas empreendidas.

1.1.1. O MEIO ENVOLVENTE

No centro do Atlântico, nos Açores, na ilha de São Miguel, a mais populosa do arquipélago, situa-se o concelho de Nordeste, cujo topónimo se justifica pela sua localização geográfica, o extremo nordeste da ilha.

O concelho subdivide-se em nove freguesias, com uma área de cerca de 101,5 km², e com pouco mais de quatro mil habitantes. Relativamente ao resto da ilha, este é um concelho com uma baixa densidade populacional, facto este que se tem vindo a agravar ao longo dos séculos e que tem sofrido algumas transformações face a frequentes períodos de fluxos migratórios, quer para o exterior, quer para a zona mais citadina, num movimento de êxodo rural que tem levado o número de habitantes a diminuir constantemente.

Embora se verifique uma tendência de melhoria, em 2011 a taxa de habitantes sem qualquer nível de educação neste concelho (20,72%) encontrava-se alinhada à média regional (20,78%), uma taxa elevada e justificada pelo facto de uma grande parte da população estar bastante envelhecida, não tendo frequentado o ensino primário no período do Estado Novo e limitando-se às vivências de um meio extremamente rústico, bastante afastado dos centros urbanos da ilha. Este afastamento ocorre quer pela distância (cerca de 60 km), quer pelas

⁴ Alguns dos dados foram atualizados com o auxílio dos elementos do Conselho Executivo da escola. A maioria da informação utilizada para a caracterização do meio envolvente e da escola foi construída com base em dados retirados e adaptados do Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária do Nordeste: Cf. EBSN, «Projeto Educativo de Escola - Escola Básica e Secundária do Nordeste - 2016-2019», <https://ebsn.edu.azores.gov.pt/descarregar-anexos/494>.

deficitárias infraestruturas rodoviárias que levaram o concelho do Nordeste a ser considerado a «10.^a ilha», tal era a distância que separava os seus habitantes dos restantes micaelenses.⁵

Na última década, as acessibilidades melhoraram substancialmente e atualmente já se verifica uma maior capacidade de deslocação de e para este concelho, o que acabou, de acordo com os resultados preliminares dos censos 2021, por potenciar a desvinculação dos locais ao próprio concelho, procurando residência e estabelecendo-se em locais da ilha mais povoados e urbanos. Tal fator, aliado à reduzida natalidade, poderá estar também na raiz da perda de habitantes que o concelho sofreu entre 2011 e 2021. Os mais recentes censos, nos seus dados preliminares acerca da variação da população residente, refletem a diminuição em 11,5% dos habitantes do concelho, que se traduz na descida de 4937 para 4369 habitantes (-568). A taxa de habitantes sem qualquer tipo de educação certificada também baixou de 20,72% (1023 habitantes) em 2011, para 12,90% (564 habitantes) em 2021, representando uma média inferior à regional, 14,17%.⁶

O 1.º ciclo do Ensino Básico é o grau de escolaridade da maior parte dos nordestenses, seguindo-se o 2.º e 3.º ciclos, embora se verifique que muitos dos encarregados de educação e os pais, dos alunos da escola já tenham um grau de escolaridade superior.⁷

Embora, em 2021, os censos demonstrem que o 1.º ciclo continua a ser o grau de escolaridade em destaque, cerca de 27,19% dos habitantes do concelho do Nordeste (30,46% em 2011), é evidente uma aposta na formação, principalmente ao nível do 3.º ciclo, do ensino secundário e do ensino superior. Em 2021, 19,13% dos habitantes tinham o 3.º ciclo, contrastando com os 15,77% verificados em 2011. Relativamente ao ensino secundário, verifica-se uma subida de 8,75%, em 2011, para 16,20% em 2021, e a percentagem de habitantes com ensino superior subiu de 4,27% para 6,59% nos últimos dez anos.⁸

Em 2011, nos censos realizados, registou-se que o setor de atividade principal neste concelho era o terciário, seguido do secundário e, por fim, o primário. Porém, os indicadores do desemprego e da emigração continuam a relevar-se no seio da população, o que, inevitavelmente, se traduz em contexto escolar.⁹ Infelizmente, à data, ainda não dispomos destes dados relativamente aos censos realizados em 2021.

Nas imediações do recinto da escola sede existem várias instituições relevantes para a dinamização do espaço escolar. Os Bombeiros Voluntários, o Centro de Saúde, a Sede da Filarmónica Eco Edificante da Vila do Nordeste são alguns exemplos de organismos que

⁵ Cf. Instituto Nacional de Estatística, «Censos 2021 - Resultados preliminares», acedido 11 de Abril de 2022, https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html.

⁶ Cf. Instituto Nacional de Estatística.

⁷ Cf. EBSN, «Projeto Educativo de Escola - Escola Básica e Secundária do Nordeste - 2016-2019», 3.

⁸ Cf. Instituto Nacional de Estatística, «Censos 2021 - Resultados preliminares».

⁹ Cf. EBSN, «Projeto Educativo de Escola - Escola Básica e Secundária do Nordeste - 2016-2019», 3.

compõem a comunidade educativa e que têm um histórico de colaboração e parceria com a Unidade Orgânica, que se situa a 500 metros dos «Paços do Concelho» onde se concentra a maioria dos serviços concelhios. A Câmara Municipal, os CTT, bancos, supermercados, *snack-bars* e restaurantes, a RIAC, a igreja de São Jorge, o posto de turismo, a farmácia, a Santa Casa da Misericórdia do Nordeste, o Lar de Idosos, a «Casa de Acolhimento do Nordeste», entre muitos outros, são exemplos de organizações e instituições que relevam o concelho e que fazem com que o quotidiano nordestense seja ativo e dinâmico.

Nos últimos anos, o concelho tem vindo a assistir a um crescente surgimento de instituições que dinamizam um município já de si culturalmente ativo e, na impossibilidade de referir todas as instituições que fazem parte deste concelho, indica-se, aqui, o sítio da Câmara Municipal do Nordeste na internet, que tem uma listagem detalhada de todos os organismos culturais, desportivos, de ação social, e serviços que, por estarem neste contexto, podem estar ao serviço da missão da escola.¹⁰

Com grande valor patrimonial deste concelho, nos âmbitos cultural, religioso e arquitetónico, e a natureza deste meio proporciona uma autêntica descoberta de pontos importantes como miradouros, trilhos ou paisagens que necessitam de ser valorizados e protegidos.¹¹

1.1.2. A ESCOLA

A Escola Básica e Secundária do Nordeste (EBSN) é a Unidade Orgânica ao serviço da população do concelho do Nordeste. Ao longo de todo o município existem edifícios da Unidade Orgânica, diferentes e dispersos, sendo que a Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim de Infância mais afastada situa-se na freguesia da Salga, a cerca de 30km da escola sede. São quatro as EBI/JI ao longo do concelho: Salga, Achadinha, Lomba da Fazenda, e Vila do Nordeste que funcionam em edifícios «Plano dos Centenários». Na escola sede, na Vila do Nordeste, funcionam as turmas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, assim como um curso Vocacional para recuperação de escolaridade, um curso do Ensino Profissional, nível IV – Técnico de Turismo e Ambiente Rural, sob a alçada da escola e as turmas PEREE (Programas Específicos do Regime Educativo). Como projeto de inovação pedagógica, a escola estabeleceu uma parceria com a Escola Profissional do Nordeste, assumindo a responsabilidade científica/curricular de dois cursos profissionais (Técnico

¹⁰ Cf. «Município de Nordeste / Câmara Municipal de Nordeste», acedido 4 de Novembro de 2021, <https://cmnordeste.pt/>.

¹¹ Cf. Governo Regional dos Açores, «Vila do Nordeste», acedido 26 de Junho de 2021, <https://www.azores.gov.pt/NR/exeres/928FB64A-64C2-4E1D-BBDD-C11351A63D12.htm>.

Auxiliar de Saúde e Técnico de Design e Comunicação Gráfica), enquanto a Escola Profissional garante a parte prática/tecnológica, rentabilizando-se recursos e tendo como objetivo primordial a fixação de jovens no concelho.

A escola sede, construída em 1983, apresenta alguns problemas estruturais uma vez que a remodelação da mesma já ocorreu há dezanove anos. Recorrentemente são realizados trabalhos de manutenção, conservação e segurança.

As EB1/JI ocupam sólidos edifícios «Plano dos Centenários», que têm sido alvo de alguns melhoramentos e modestas obras de requalificação, apresentando um nível razoável de usabilidade. Contudo, não estão dotadas de espaços interiores de convívio adequado ao número de alunos que albergam e apresentam algumas carências ao nível de material e equipamentos.

De entre vários espaços, a escola sede tem uma Biblioteca, um Centro de Recursos e uma Sala de Estudo, um Ginásio dotado de balneários masculinos e femininos, Bufete, Cantina, Sala de Alunos, Sala de Reuniões, Sala de Diretores de Turma, Sala de atendimento aos Pais e Encarregados de Educação, 2 Salas de Professores, Salas para os vários Departamentos Curriculares, Anfiteatro, Sala do Pessoal Não Docente, Gabinete comum da Associação de Pais/Encarregados de Educação e do Projeto de Educação para a Saúde. A escola, também, usufrui de uma Papelaria, uma Reprografia, Gabinete de Apoio à Integração Escolar (GAIE)/ Gabinete de Combate à Violência e Promoção da Cidadania (GCVPC) e Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

As turmas da Escola Básica e Secundária do Nordeste têm uma dimensão reduzida, principalmente as turmas mais afastadas da escola sede. Também nas turmas do 2.º e 3.º Ciclos o número de alunos é reduzido, situando-se regularmente entre os 15 e os 20 alunos em face de várias turmas terem alunos com Necessidades Educativas Especiais, o que exige uma diminuição de alunos por turma. No Ensino Secundário, e fruto da obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade, as turmas têm vindo a contar com mais alunos inscritos do que anteriormente, embora alguns dos alunos que terminam o 3.º ciclo optem por a via profissional na escola ou até na Escola Profissional do concelho.

A Unidade Orgânica possui material informático e audiovisual disperso pelos seus vários edifícios e, ultimamente, as salas da escola sede têm sido apetrechadas com computadores e projetores fixos. No entanto, muito do material tem algum desgaste e é antigo, pelo que a manutenção é recorrente. A Internet está disponível praticamente em toda a escola, através de *wireless*, embora alguns locais não tenham uma boa cobertura.

Relativamente ao corpo docente, de acordo com dados fornecidos pelo Conselho Executivo da EBS do Nordeste, na data de 8 de novembro de 2021, seriam 122 os docentes

afetos/em função nesta escola. Foi notório um espírito acolhedor e potenciador de um ambiente de tipo familiar com bons laços e espírito de trabalho em equipa e interagida.

O Pessoal Não Docente da escola, quer seja nas EB1/JI ou na escola sede, perfazia um total de 53 elementos que ocupavam os seus cargos de acordo com as categorias a que estariam afetos à unidade orgânica: 38 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos, 1 técnico de informática e 3 técnicos superiores (psicopedagoga, psicóloga e psicólogo estagiário). Para além destes, estão em funções 27 trabalhadores de Programas Ocupacionais (PROSA, JovemPRO e CTTS) cedidos pela Câmara Municipal do Nordeste.

No que concerne aos alunos, a escola, no ano letivo em questão, tinha um total de 600 alunos. Destes, 231 frequentavam as EB1/JI (Educação Pré-Escolar e Ensino Básico do 1.º Ciclo) e 369 a escola sede. Para além do Ensino Regular, existia ainda um curso profissional nível IV, com 8 alunos, um curso de recuperação de escolaridade - Vocacional e 4 turmas PEREE (DOV - Despiste e Orientação Vocacional; PP – Programa Pré-Profissionalização e FPA e FPB- Formação Profissionalizante).

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem uma presença muito significativa na Escola Básica e Secundária do Nordeste, assumindo-se como uma área fundamental para a formação cívica e desenvolvimento pessoal e social da maioria dos alunos. Dos 481 alunos aos quais a disciplina foi oferecida no ano letivo de 2021/2022, desde o 1.º ano ao 12.º, e incluindo o Ensino Profissional, foram 422 os alunos que a frequentaram, o que se indica uma percentagem de 87,7% de inscrições na disciplina. O 1.º ciclo teve 98,6% de alunos inscritos (142/144); o 2.º ciclo 100% de alunos inscritos (95/95); o 3.º ciclo com 99,3% de alunos inscritos (150/151); o ensino secundário com 38,5% (32/83) e o ensino profissional com 37,5% de alunos inscritos em EMRC (3/8).

No ano letivo de 2021/2022, a disciplina foi lecionada, por dois docentes, em 34 turmas. O terceiro docente desta área curricular afeto à escola está, atualmente, a exercer a função de Presidente do Conselho Executivo.

1.1.3. A TURMA

Conhecer os alunos e as suas principais características é um fator determinante para uma visão clara e completa sobre aqueles para quem vamos orientar as atividades de ensino-aprendizagem. Este conhecimento possibilitará delinear e planificar as estratégias de acordo com as necessidades específicas da turma, no geral, e de cada aluno em particular, fazendo da prática pedagógica um instrumento para a construção do saber ser, aprender e fazer.

Esta parte deste relatório incidirá sobre a caracterização da turma em vários níveis. Foram escolhidos os seguintes aspetos a ter em conta:

- Constituição da turma, sexo, idade e proveniência dos alunos turma em termos académicos.
- Situação escolar no ano anterior.
- Breve situação atual da turma.
- Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- Necessidades digitais (ao nível de equipamentos e de acesso às redes).
- Horário da turma.
- Nacionalidade dos alunos.
- Naturalidade e residência dos alunos.
- Língua e religião dos alunos.
- Estratégias de aprendizagem preferidas dos alunos.
- Dados acerca dos Encarregados de Educação.
- Espaços educativos.

Importa realçar que para a realização da seguinte caracterização foi elaborado um questionário, posteriormente preenchido pelos alunos e que segue em anexo, assim como as grelhas de tratamento dos dados recolhidos.¹² Foi, igualmente, realizada uma compilação de dados e o seu tratamento, recolhidos em Conselho de Turma, que foram facultados pela Diretora da turma em questão e que nos possibilitaram traçar um perfil provisório, mas orientador de tomadas de decisão, relativamente à turma onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em EMRC durante o ano letivo de 2021/2022, até porque se constitui como um dos mais importantes desafios ao professor «compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e perceber como estes aprendem».¹³

Apesar de se correrem riscos, relativamente à criação de expectativas que Richard Arends refere, consideramos que as informações que se seguem foram importantes para delinear e preparar a prática pedagógica.¹⁴

A turma A do 7.º ano de escolaridade da EBSN era constituída por 20 alunos (11 rapazes e 9 raparigas) com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Relativamente à idade dos alunos, verificou-se que metade (10 alunos) tem 12 anos de idade, seis tinham 11 anos de idade e quatro dos alunos 13 anos. Importa referir que os alunos de 11 anos são aqueles que a data de

¹² Anexos 1 e 2.

¹³ Richard I. Arends, *Aprender a ensinar*, 7.ª edição (Madrid: McGraw--Hill, 2008).

¹⁴ Cf. Arends, 45–86.

aniversário é posterior à data de 1 de setembro de 2021. Os seis alunos com 11 anos atingiram, até 31 de dezembro de 2021, os 12 anos de idade. À data de 1 de setembro de 2021 a média de idades era de 11,9 anos.

Na Escola Básica e Secundária do Nordeste, no ano letivo 2021/2022, na turma do 7.ºA do 3.º ciclo de escolaridade, a maioria dos discentes era oriunda do mesmo grupo turma no ano letivo 2020/2021, pertencentes à turma do 6.ºB (18 alunos). Aliás, toda a turma transitou e manteve-se intacta, ingressando nela dois alunos oriundos da mesma Unidade Orgânica. Portanto, a constituição da turma teve a seguinte proveniência:

EBSN - 6.ºA – 1 aluno;

EBSN - 6.ºB – 18 alunos;

EBSN - 7.ºC – 1 aluno (repetente);

No ano letivo anterior à PES, e de acordo com as informações veiculadas pelo Conselho de Turma, o aproveitamento global dos alunos da turma foi considerado bom, sendo de destacar que apenas dois alunos obtiveram níveis inferiores a 3 no final do ano letivo anterior. O aluno HC, n.º 5, obteve nível 2 nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação Visual e Educação Tecnológica, facto pelo qual o aluno está a repetir o sétimo ano de escolaridade. Por sua vez, a aluna NM, n.º 13, obteve nível 2 na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP).

De destacar que, dos alunos da turma, cinco integraram o Quadro de Mérito Escolar face aos bons resultados escolares obtidos no ano letivo anterior: os alunos LM, MaM, RL, SM e VC.

De acordo com as informações gerais transmitidas pelos Diretores de Turma do ano letivo transato, embora se tivessem verificado algumas dificuldades ao nível da aquisição, relacionamento e aplicação de conteúdos, os discentes revelaram-se, na generalidade, participativos, empenhados, interessados e bastante autónomos.

O comportamento dos alunos foi igualmente considerado bom, embora se verificassem, em algumas disciplinas, situações de conversa paralela e burburinho aquando da realização das tarefas.

Já no ano letivo em que decorreu a PES os alunos da turma A do 7.º ano da Escola Básica e Secundária do Nordeste ao longo das atividades letivas mostraram-se participativos e interessados nas atividades propostas. Foram pontuais, assíduos e responsáveis pelo seu material e demonstraram alguma autonomia na realização das tarefas, com exceção de quatro alunos (com NEE) que necessitaram de um apoio mais direcionado para os desafios com que

foram confrontados no seu dia-dia e que serão alvo de uma análise mais pormenorizada no ponto seguinte. No entanto, tiveram alguma dificuldade em cumprir com os trabalhos solicitados em contexto exterior à sala de aula.

Na generalidade, as intervenções dos alunos foram, muitas vezes, espontâneas e pertinentes, notando-se alguma preocupação e conhecimento dos eventos da atualidade e com contributos que estimulam o diálogo, quer seja através das suas experiências pessoais, quer dos conhecimentos que detêm. Nesse sentido, demonstraram curiosidade e envolvimento pelos conteúdos abordados durante as atividades letivas, associando-os, muitas vezes, às situações da sua vida quotidiana e aos saberes adquiridos em outras áreas curriculares. De facto, a disciplina de EMRC detém essa particularidade de ajudar os alunos a ler a realidade, estabelecendo uma ligação entre a cultura e a fé num mundo cada vez mais complexo.¹⁵

De acordo com informações recolhidas junto da Diretora de Turma e verificadas nos Conselhos de Turma, o aproveitamento dos alunos situou-se no nível bom, sendo que não houve casos preocupantes, possivelmente condicionantes do percurso escolar dos alunos.

A preocupação da maioria dos Encarregados de Educação em estar em contacto com a Diretora de Turma foi evidente, havendo um cuidado constante no acompanhamento dos alunos, principalmente daqueles que ao longo do ano letivo demonstraram alguns comportamentos alvo de repreensão e comunicação aos responsáveis.

É pertinente referir que esta demonstrou ser uma turma muito frágil a nível emocional, com a ocorrência de episódios trágicos, num passado muito recente, a alguns dos alunos, o que os aproximou e transformou em crianças/jovens resilientes, capazes de enfrentarem o seu desenvolvimento como um processo interativo entre elas e o meio circundante.

No ano letivo de 2021/2022, e após votação de toda a turma, elegeu-se o aluno MaM para Delegado de turma e o aluno RL para Subdelegado.

Foi, ainda, realizada uma caracterização dos alunos com NEE que, por uma questão de funcionalidade, se encontra no Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada que segue em anexo a este Relatório.¹⁶

De acordo com os dados recolhidos, todos os alunos tinham internet em casa. No entanto, dois deles, AR e MR (irmãos), só possuíam um computador, o que implicava uma gestão partilhada deste recurso. Seis alunos da turma não tinham *tablet*, e quatro alunos não dispunham de *smartphone*. No entanto, importa ressaltar que apenas uma aluna, NM, não

¹⁵ Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos* (Moscaide: SNEC, 2014).

¹⁶ Cf. Ponto 2.4. do Separador 2 do Portefólio da PES, páginas 13-16.

possuía nem *tablet* nem *smartphone* e que, apesar de ter internet em casa, depende a utilização de recursos informáticos de outros para poder aceder à internet.

Relativamente à utilização de dados móveis, catorze alunos não teriam acesso aos mesmos. No entanto, não foi um fator preocupante no que diz respeito à utilização da internet na sala de aula pelo facto de os alunos terem acesso à rede *wireless* escolar através das suas credenciais oficiais de acesso e pela requisição na Biblioteca Escolar de dois *tablets* que estão sempre disponíveis para utilização em contexto de sala de aula.

De acordo com o horário da turma, a disciplina de EMRC foi lecionada às segundas-feiras entre as 10h15 e as 11h00, num segmento de 45 minutos. Previamente, os alunos tinham aula de Educação-Física das 8h30 às 10h00 e um pequeno intervalo de 15 minutos. Destaque-se, ainda, que os alunos usufruíram de duas tardes livres, à terça e à sexta-feira.

Todos os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa. Acrescente-se que dois alunos tinham dupla nacionalidade: o aluno AL com nacionalidade portuguesa e polaca e o aluno VC com nacionalidade portuguesa e canadiana. Existiram apenas dois os alunos cuja naturalidade não correspondia à residência atual. À exceção da aluna IN, natural da freguesia da Relva, concelho de Ponta Delgada e estava a residir na Vila do Nordeste pelo facto de estar na Casa de Acolhimento, todos os alunos eram naturais de alguma das freguesias do Nordeste. A aluna IM, apesar de ser natural da Lomba da Fazenda, residia na Vila do Nordeste. Nos restantes 18 alunos da turma a sua naturalidade era compatível com o seu local de residência.

Grande parte dos alunos da turma (9) residia na freguesia sede de concelho, Vila do Nordeste, havendo 11 alunos de outras freguesias. Pelos dados recolhidos, os alunos que residiam na Vila do Nordeste deslocavam-se para a escola a pé ou em transporte particular (9). Todos os alunos que residiam nas freguesias onde não está sediada a escola deslocavam-se de autocarro escolar (11).

Vila do Nordeste – 9 alunos.

Lomba da Fazenda – 3 alunos.

Santo António Nordestinho – 2 alunos.

Santana – 4 alunos.

Achadinha – 1 aluno.

Salga – 1 aluno.

Todos os alunos da turma tinham o português como primeira língua, assim como alegaram ser cristãos na sua vertente católica. Relativamente à questão realizada aos alunos

acerca da forma como vivem a sua fé, 18 alunos responderam que frequentavam a catequese, 10 alunos responderam que participavam na eucaristia e 4 alunos pertenciam aos escuteiros.

No questionário realizado aos alunos da turma constava um espaço para colocarem as suas estratégias de ensino de eleição. De acordo com os dados recolhidos, seguem-se, por ordem de maioria de escolhas, as estratégias preferidas:

Exploração de *Powerpoint* – 9 alunos.

Visualização e exploração de vídeos – 7 alunos.

Leitura e interpretação de textos – 7 alunos.

Realização de trabalhos – 6 alunos.

Utilização e exploração do manual – 3 alunos.

Realização de pesquisas – 3 alunos.

Verificou-se que os alunos deram alguma prioridade à utilização de estratégias que recorrem às novas tecnologias, tais como o *powerpoint* e os vídeos. Não obstante, a leitura e interpretação de textos e a realização de trabalhos também tiveram algum peso nas preferências dos alunos.

Tendo em conta os questionários realizados, podemos verificar que, dos 20 alunos da turma, os Encarregados de Educação eram, em 16 dos casos, a mãe, e apenas em dois casos, o pai. Existia também um aluno que tem a irmã como Encarregada de Educação, e a aluna IN, por estar institucionalizada na Casa de Acolhimento do Nordeste, tinha um tutor legal da instituição que ocupava o cargo de seu Encarregado de Educação.

Relativamente às habilitações literárias, e com a informação de que dispomos acerca de 37 dos pais/padrastos e mães/madrastas, concluímos que não há uma tendência clara relativamente à formação dos mesmos. Eram 10 os que detinham o 2.º ciclo ou uma licenciatura, oito com o 3.º ciclo ou Ensino Secundário, e apenas um com Mestrado.

A maioria dos agregados familiares da turma, 9, contavam com quatro elementos. Existiam 5 com cinco elementos, 4 com três elementos e 2 com seis elementos.

1.2. A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1.2.1. A MOTIVAÇÃO: CONCEITOS, TEORIAS E RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O conceito de motivação tem sido alvo de variadas interpretações ao longo do tempo. Isto porque, enquanto docentes, não podemos crer na utopia de ter uma sala cheia de alunos que prestam atenção, querem aprender e assentam a sua prestação num diálogo construtivo e reflexivo. A realidade educativa e a imensurável diversidade que caracteriza os alunos faz com que nem todos pareçam envolvidos e motivados no processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que a breve caracterização que foi feita do meio envolvente, da escola e da turma assiste os docentes na determinação de atividades de aprendizagem que sejam eficazes no meio de toda a diversidade presente. O conhecimento do contexto é um dos mais importantes desafios que o professor enfrentará para que seja capaz de perceber como os alunos aprendem e de que forma podem agir ou motivar os alunos, para que estes aprendam.¹⁷

Segundo Pintrich, o vocábulo motivação originou-se do «verbo latino *movere*, que se refere ao “que faz as pessoas agirem” em direção a determinadas actividades e tarefas».¹⁸

De uma forma geral, dá-se o nome de motivação ao «conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma como agimos».¹⁹ Segundo Maria José Balancho e Filomena Coelho, o que origina a motivação é «tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta», permitindo «que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades».²⁰

Portanto, a motivação não se assume como um produto, mas como um processo que leva a algo. É um elemento fundamental para se alcançar um objetivo. Em contexto escolar, esse processo permitirá que «o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências».²¹ Por ser um processo interno, torna-se difícil de o estudar diretamente, a não ser através de induções acerca de comportamentos, persistência, esforço e verbalizações.²²

¹⁷ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 41.

¹⁸ Pintrich, citado em Arends, 138.

¹⁹ Arends, 138.

²⁰ Maria José Balancho e Filomena Manso Coelho, *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e Práticas* (Lisboa: Texto Editora, 1996), 17.

²¹ Abílio Afonso Lourenço e Maria Olímpia Almeida de Paiva, «A motivação escolar e o processo de aprendizagem», *Ciências & Cognição* 15, n. 2 (2010): 133, <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>.

²² Cf. M. D. Vernon, citado em João Cláudio Todorov e Márcio Borges Moreira, «O Conceito de Motivação na Psicologia», *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* 7, n. 1 (2005): 120, <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.47>; Cf. Ana Raquel Abelha Cavenaghi, «Uma perspectiva autodeterminada da

O historial das teorias da motivação é vasto. A necessidade de explicar a motivação humana é, portanto, essencial nos vários substratos da sociedade, tal como no ensino. Relativamente a situações académicas e de desempenho, Richard Arends dá a conhecer algumas teorias, desde o início do século XX até a um passado mais recente, que auxiliam na explicação acerca da motivação humana. São várias as perspectivas apontadas: a teoria do reforço, a teoria da hierarquia das necessidades, a teoria da atribuição e a teoria da aprendizagem social.²³

a) Teorias comportamentalistas – teoria do reforço

A teoria do reforço, assim como as teorias comportamentais, no início do século XX, eram dominantes na explicação da motivação. Os elementos externos, principalmente os reforços, eram centrais na determinação dos comportamentos, funcionando como estímulos que ampliavam a probabilidade de manifestação de comportamentos mais específicos. A psicologia de Skinner procura explicar o comportamento humano como resultado das influências dos estímulos do meio, até porque «defendia que os comportamentos do sujeito não podem ser explicados por processos internos».²⁴ Segundo ele, um comportamento tem maior probabilidade de se repetir quando é recompensado, através de consequências reforçadoras. Neste sentido, as consequências determinam os comportamentos humanos e animais. Quando deixa de haver uma consequência reforçadora, a probabilidade de esse comportamento se repetir diminui.²⁵

Na educação, esta teoria baseada nos incentivos foi adotada durante muito tempo, sendo que, hoje em dia, ainda existem métodos educativos baseados na mesma, quer seja através da «utilização de boas notas, elogios e privilégios», que são exemplos dos elementos reforçadores positivos e incentivadores de que os professores dispõem, quer seja através da atribuição de castigos, más notas ou privação de regalias que «são utilizados para desencorajar tendências ou acções indesejáveis», funcionando como reforçadores negativos.²⁶

Estas abordagens comportamentalistas, ao destacar o papel do ambiente, foram muito contributivas para o pensamento que se faz acerca da motivação humana. No entanto, a explanação é incompleta e reducionista até porque os estímulos condicionam a ação e os comportamentos, mas não por si só. Há que ter em conta também as crenças individuais acerca

motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar», *Ciências&Cognição* 14, n. 2 (2009): 250, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200017.

²³ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 138.

²⁴ Pedro Sales Luís Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», em *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*, ed. Maria do Céu Taveira, 1.ª ed. (Coimbra: Quarteto, 2005), 25.

²⁵ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 139.

²⁶ Arends, 139.

do valor de cada um desses reforços, assim como outras variáveis que podem influenciar os comportamentos.²⁷ Apesar da sua permanência nas escolas de hoje, a utilização de metodologias baseadas na teoria do reforço estão a ser cada vez mais criticadas por outros autores «que acreditam que estes métodos contribuem para muitos dos problemas com que as escolas de hoje se confrontam».²⁸

b) Teoria da hierarquia das necessidades

Abraham Maslow foi um notável psicólogo no desenvolvimento da teoria da hierarquia das necessidades, que surgiu como resposta à teoria do reforço. Segundo ela, cada ser humano tem, dentro de si, uma hierarquia de necessidades a serem satisfeitas e que representam a fonte da motivação. Ou seja, o ser humano é levado «a agir por necessidades inatas e pressões intrínsecas, ao invés de recompensas extrínsecas ou punições».²⁹

Maslow definiu estas necessidades em sete níveis, organizadas em dois grandes blocos de necessidades: de nível inferior e de crescimento. No primeiro bloco, de nível inferior, encontram-se as necessidades de sobrevivência: fisiológicas, de segurança, de pertença e amor, e de autoestima. No segundo bloco, as necessidades de crescimento e autorrealização, estão as necessidades de saber e compreender, estéticas e necessidades de atualização pessoal. De acordo com ele, só quando o primeiro bloco de necessidades (mais físicas) é satisfeito é que «os indivíduos se esforçam por alcançar as necessidades de nível mais elevado».³⁰ Em contexto escolar isto significa que é «pouco realista esperar que os alunos possam aprender se não têm satisfeitas as necessidades básicas, fisiológicas ou de segurança».³¹ Ou seja, esta teoria traduz a necessidade de os alunos terem uma base sólida no que diz respeito ao primeiro bloco de necessidades para que possam, mais facilmente, satisfazer as necessidades mais elevadas, «de conhecimento e compreensão».³²

Por exemplo, se os alunos não satisfazerem as necessidades básicas de alimentação e segurança, ou se não se sentirem bem com o seu ambiente familiar, não tendo um sentimento de pertença, vão despende grande parte da sua energia na concretização dessas necessidades, de carácter mais físico, ao invés de se preocuparem com os conhecimentos a aprender nas várias disciplinas. Portanto, na teoria de Maslow o aluno é encarado como um todo, com necessidades

²⁷ Cf. Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 25.

²⁸ Arends, *Aprender a ensinar*, 139.

²⁹ Arends, 140.

³⁰ Arends, 140; Cf. Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 26.

³¹ Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 27.

³² Arends, *Aprender a ensinar*, 140.

físicas, emocionais e intelectuais interrelacionadas. Para atingir o patamar superior da pirâmide das necessidades é necessário que se concretizem, ordenadamente, as anteriores.

c) *Teorias cognitivistas - teoria da atribuição*

As teorias cognitivas, na mesma lógica, valorizam o sujeito em si, e não os acontecimentos externos, ou seja, «os indivíduos são levados a agir pelo seu pensamento».³³ Segundo Pedro Rosário, «os sujeitos são perspectivados como processadores activos do seu processo de aprendizagem, na medida em que seleccionam, elaboram e armazenam informações sobre o mundo que os rodeia».³⁴ O valor que cada um atribui ao acontecimento é que vai fazer com que haja motivação para a realização do mesmo.

Dentro das teorias cognitivistas é importante, em contexto educativo, a teoria da atribuição, da qual Bernard Weiner (1986, 1992) é um dos principais mentores. Nesta, «os alunos tentam, de uma forma espontânea, compreender as razões que estão na origem dos seus resultados escolares».³⁵ Não está tanto em causa as necessidades do aluno, mas a forma como este atribui sentido ao acontecimento, ou seja, «o modo como os indivíduos percebem e interpretam as causas dos seus sucessos e fracassos é o principal determinante da sua motivação para o sucesso».³⁶ Há toda uma experiência pessoal do passado sobre a qual se reflete e que ajuda a orientar o indivíduo nos comportamentos futuros, principalmente no que diz respeito às causas do sucesso e/ou do fracasso. Portanto, importa perceber as causas do fracasso ou do sucesso «para poder reproduzir uma experiência agradável ou alterar uma desagradável».³⁷ Na escola, por exemplo, os alunos motivados normalmente associam o sucesso ao esforço e capacidades e o fracasso à falta de esforço. Os alunos pouco motivados associam o sucesso à sorte e os seus fracassos à falta de capacidades. Richard Arends defende que os professores neste âmbito têm um papel fundamental, na medida em que «os alunos podem ser ensinados a atribuir os seus sucessos e falhas a causas internas, como o esforço, e não a causas externas, como a sorte».³⁸

³³ Arends, 142.

³⁴ Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 27.

³⁵ Rosário, 32.

³⁶ Arends, *Aprender a ensinar*, 142.

³⁷ Sylvia Domingos Barrera, «Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar», *Poiesis Pedagógica* 8, n. 2 (2010): 162–63.

³⁸ Arends, *Aprender a ensinar*, 142.

d) Teoria da aprendizagem social

Por fim, na teoria da aprendizagem social, de Albert Bandura (1977), a motivação é atribuída a dois fatores: «as expectativas de um indivíduo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objetivo, e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objetivo».³⁹ O grau de perseverança será mais elevado se a perspectiva de sucesso e a amplitude da recompensa forem fastidiosos. Opostamente, a motivação para determinada ação será mais reduzida se não houver grande expectativa de sucesso, nem elevado valor da recompensa, daí Arends referir que as tarefas de aprendizagem propostas pelos professores têm de ser adequadas aos alunos para estes as completarem com sucesso e, ao mesmo tempo, suscitarem interesse e valorização por parte dos alunos.

e) Teoria da autoeficácia

É nesse sentido que surge a teoria da autoeficácia, ou seja, a convicção que cada um tem na capacidade de realizar uma tarefa específica. A autoeficácia, segundo Bandura, depende de vários fatores, como o medo, a ansiedade e o stress, que afetam diretamente a autocompreensão do indivíduo relativamente à sua capacidade de lidar com a situação em que se encontra, reduzindo, assim, a autoeficácia e a persistência em diferentes tarefas. A autoeficácia é aumentada quanto mais calmo o indivíduo está. Um bem-sucedido desempenho prévio aumenta a capacidade e reforça a autoeficácia, enquanto o fracasso prévio a diminui. Da mesma forma, observar outros a serem bem-sucedidos e a terem um bom desempenho fortalece a autoeficácia, principalmente se o modelo tiver características semelhantes ao observador, funcionando como um autorreforço. É o reforço vicariante, ao comparar os feitos dos outros, faz com que o observador também se sinta impelido a realizar esse comportamento. Os indivíduos sentem-se «reforçados ao observar uma pessoa sendo reforçada» por um comportamento realizado.⁴⁰ Logo, para Bandura, o reforço não é só externo, nem o reforço direto é essencial à aprendizagem. «O impulso para o desenvolvimento vem da pessoa».⁴¹

O conceito de motivação depende do modelo que o origina. As várias teorias, brevemente apresentadas, concorrem para uma perceção mais aprofundada das dinâmicas que envolvem o conceito. Podemos até notar que algumas se cruzam a valorizam os mesmos fatores

³⁹ Arends, 143.

⁴⁰ Alana Peixoto de Almeida et al., «Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura», *Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - FITS* 1, n. 3 (2013): 84, <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/view/905>.

⁴¹ Almeida et al., 87.

que dizem respeito à motivação. Todas as teorias devem ser tidas em conta num contexto educativo, na medida em que podem ser aplicadas pelos professores com o objetivo de envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e na vida escolar.

1.2.2. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Qualquer conceito que podemos explorar vai encarar a motivação como o motor que mobiliza as pessoas a fazerem qualquer coisa. É o que permite o empenho, a dedicação, o esforço e a energia na ação, podendo depender de um conjunto de influências em cada momento, internas e externas.⁴² Nesse sentido, na psicologia distinguem-se dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. São vários os autores que fazem referência a este tema, sendo que há uns que defendem que a motivação, e os processos que a espoletam, podem ser intrínsecos, ou seja, dependentes do próprio aluno, e outros que valorizam fatores mais extrínsecos, tais como o meio e a ação pedagógica.⁴³

Pierre Vianin e Rolland Viau apresentam uma melhor definição e distinção destes dois modelos de motivação, assim como direcionam o conceito de motivação para o mundo do ensino. A primeira, a motivação intrínseca, depende do prazer e da satisfação que se pode retirar da ação realizada, de forma voluntária, como por exemplo, se o aluno gostar de realizar um trabalho de grupo.⁴⁴ Este tipo de motivação é caracterizado por produzir nos alunos «prazer em aprender, curiosidade, persistência e preferência por atividades desafiantes».⁴⁵ A literatura da especialidade indica que há benefícios para os alunos quando as atividades de sala de aula são centradas na aprendizagem que ocorre da realização de tarefas, em detrimento da competição ou obtenção dos resultados mais elevados, ou seja, quando os alunos estão intrinsecamente motivados.⁴⁶

Segundo Rolland Viau, a motivação do aluno é, essencialmente, intrínseca, ou seja, depende do mesmo, apesar de ser impactuada por vários fatores externos como a atividade pedagógica, o professor, ou até mesmo o ambiente familiar, gerando um processo a que ele

⁴² Cf. William A. Simpson, *A Motivação*, trad. Ana Duarte e Manuel Joaquim Vieira, 1.ª ed. (Lisboa: Gradiva, 1993), 11.

⁴³ Cf. Renaud Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, trad. Sandra Campos (Lisboa: Edições Piaget, 2016), 21.

⁴⁴ Cf. Pierre Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, 2.ª ed. (Bruxelas: De Boeck, 2007), 29–32.

⁴⁵ Gottfried, Fleming e Gottfried, referidos em Lurdes Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», em *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, ed. Joaquim Machado e José Matias Alves (Porto: Faculdade de Educação e Psicologia & Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) & Universidade Católica Portuguesa, 2013), 74–75.

⁴⁶ Cf. Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 53.

denomina de «dinâmica motivacional».⁴⁷ É, por isso, «um fenómeno que se inspira nas percepções que o aluno tem de si mesmo e do seu meio, tendo por consequência escolher envolver-se no cumprimento da atividade pedagógica que lhe propomos e perseverar na sua concretização, com o objetivo de aprender».⁴⁸

A motivação extrínseca não tem a ver com a ação realizada, mas com os ganhos efetuados, tais como as recompensas, os reforços obtidos e o *feedback* que lhes são dados pelos professores. Ou seja, «a motivação extrínseca actua quando as pessoas são influenciadas por fatores externos ou ambientais, tais como recompensas, punições ou pressões sociais».⁴⁹ Com este tipo de motivação os alunos realizam uma tarefa para alcançar algo exterior a essa tarefa e, por não lhes dizer respeito de forma direta, podem desistir mais facilmente, ficar dependentes de reforços e evitar os desafios.⁵⁰ Rolland Viau organiza os fatores externos em quatro categorias, das quais apenas na última o professor consegue ter uma maior responsabilidade:

- «- a vida pessoal: a família, as relações do aluno;
- a sociedade: a cultura;
- a escola: os regulamentos, os horários, as atividades;
- a sala de aula: as atividades pedagógicas».⁵¹

Pierre Vianin faz, também, a distinção entre motivação positiva ou negativa, sendo que a primeira tem a ver com a vontade de ter um certo desempenho (como tirar uma boa nota por brio pessoal), enquanto a segunda surge quando o aluno quer evitar algo desagradável ou perigoso (como tirar uma boa nota para não ser repreendido pelos pais ou professores).⁵²

1.2.3. IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A motivação assume um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Os impulsos que permitem a ação, a persistência, a orientação, a planificação e os bons resultados são produtos de um processo de motivação que permite «que os alunos estejam motivados para

⁴⁷ Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, 23.

⁴⁸ Rolland Viau, *Motivation en contexte scolaire*, 2.^a ed. (Bruxelas: De Boeck, 2009), 12.

⁴⁹ Cf. Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, 29–32; Arends, *Aprender a ensinar*, 138.

⁵⁰ Gottfried, referido em Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», 75.

⁵¹ Rolland Viau, referido em Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, 25.

⁵² Cf. Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, 29–32.

regularmente efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes, e desencadearem esforço». ⁵³

Motivar os alunos para o sucesso escolar assume-se, então, como uma categoria fundamental para qualquer um, impactando ao nível da intensidade da aprendizagem, da persistência e da orientação de esforços na medida em que potenciam um maior esforço, durante mais tempo e com mais ênfase no mais relevante. Lurdes Veríssimo aponta-nos um conjunto de características que apresentam os alunos motivados e que os propulsiona para o sucesso académico.

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. Em contrapartida, alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes, mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados, e por isso, não aproveitam as oportunidades de aprendizagem. ⁵⁴

Por tudo isto, torna-se difícil separar a aprendizagem da motivação e os alunos estão realmente motivados quando sentem a necessidade de aprender e atribuem significado àquilo que aprendem. O futuro da aprendizagem passa por possibilitar esta cultura de prática motivadora na escola, elemento basilar para o sucesso educativo. ⁵⁵

1.2.4. MOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA - O PAPEL DOS PROFESSORES

Podemos recorrer à metáfora do carro e da gasolina como um contributo para entendermos o que significa a motivação académica. Partindo do princípio de que cada aluno é um carro, vamos ter diferentes carros, diferentes modelos, marcas, competências e habilidades. No entanto, qualquer um destes necessita de combustível ou energia (motivação) para se movimentar. Os melhores e mais potentes carros podem não andar, por falta de combustível, enquanto os carros mais fracos, menos bons, com o depósito cheio, podem chegar mais longe. À semelhança dos carros, o nível de combustível não é sempre o mesmo em todas as alturas,

⁵³ Boekaers e Lemos, referidos em Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», 73.

⁵⁴ Lemos, referido em Veríssimo, 74.

⁵⁵ Cf. Lourenço e Paiva, «A motivação escolar e o processo de aprendizagem», 139.

podendo desgastar-se. «Enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio depósito motivacional, os professores são e serão sempre os principais gasoleiros».⁵⁶

O papel do professor é importante em variados níveis. A utilização de estratégias adequadas e adaptadas ao contexto específico e à idiosincrasia dos alunos e dos professores, ao grau de escolaridade e à própria disciplina tornam-se elementos facilitadores de todo o processo e dinâmica motivacional. Além disso, na sala de aula, importa ter em conta alguns pressupostos relativamente ao estímulo da motivação dos alunos.

a) Pressupostos para o estímulo da motivação

Em primeiro lugar, como processo, a motivação não é estável e os alunos não mantêm o mesmo nível de interesse e envolvimento nos conteúdos disciplinares, «todos os dias em todas as situações».⁵⁷

Em segundo, apesar de os professores serem elementos decisivos na motivação dos alunos, não têm capacidades de super-heróis, na medida em que o docente «não é responsável por tudo, nem é capaz de mobilizar a motivação de todos os alunos».⁵⁸ Tal incapacidade nunca se deve traduzir num divórcio entre a atividade docente e a motivação dos alunos, uma vez que se houver a demissão desta tarefa, poderão surgir repercussões nocivas nos alunos que possuem uma fraca capacidade auto motivacional.⁵⁹

Na aprendizagem e no desenvolvimento, a observação de modelos é um dos fatores determinantes. Em terceiro lugar, e segundo a teoria da aprendizagem social de Bandura, os professores são os modelos motivacionais que exercem um impacto decisivo na motivação dos alunos, desde que se encontrem motivados e saibam refletir e autorregular-se relativamente ao tipo de modelo motivacional que são, ou que querem ser. Acrescenta, também, a relevância de haver um investimento por parte dos professores relativamente à compreensão das possíveis causas de desmotivação de alguns alunos. Lurdes Veríssimo diz-nos que, de uma forma geral, os alunos podem desmotivar-se porque têm dificuldade em aprender, julgam que não é importante aprender, ou podem até considerar que não é agradável aprender. Por esta razão a motivação de uns (alunos), quer de outros (professores) são consideradas como faces da mesma moeda.⁶⁰

⁵⁶ Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», 74.

⁵⁷ Veríssimo, 78.

⁵⁸ Veríssimo, 78.

⁵⁹ Cf. Veríssimo, 78.

⁶⁰ Cf. Veríssimo, 78–80.

Em último lugar, Lurdes Veríssimo realça a importância da relação pedagógica estabelecida na sala de aula, a qual é garante de uma estimulação da motivação. Importa haver «regras claras e firmes de comportamento e de trabalho, [...] com uma eficaz gestão da sala de aula», demonstrando assim o interesse que cada professor tem por cada aluno e, ao mesmo tempo, garantindo a legitimação e a credibilização do docente, o que potencia o efeito do professor sobre o aluno.⁶¹

No que respeita à sala de aula, parece haver uma maior preponderância da motivação extrínseca do que a intrínseca. Por tudo o que já vimos, a motivação intrínseca é aquela que os professores devem privilegiar em contexto escolar, quando se veicula que grande parte das atividades da sala de aula não estão orientadas para isso, principalmente à medida que o aluno avança nos vários ciclos de ensino, até porque surgem novos interesses, principalmente no que toca à propagação de atividades extracurriculares: «[...] no contexto escolar a motivação intrínseca parece diminuir à medida que os alunos avançam na escada do sistema educativo».⁶² É este tipo de motivação que «inquestionavelmente suporta a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e satisfação».⁶³ Apesar de serem fatores intrínsecos, o professor pode ter influência sobre eles. Este assume-se como ponto fulcral na sala de aula, como educador e como motivador durante todo o percurso escolar.

b) Organização das atividades para a motivação

A ação docente deve ir no sentido de «propor atividades que façam sentido» ao aluno e «ajudá-lo a definir objetivos pessoais».⁶⁴ Torna-se difícil valorizar uma atividade escolar se a mesma não se traduzir em objetivos pessoais para o aluno.⁶⁵ Este deve, então, perceber o intuito, o interesse, de uma atividade de aprendizagem para a sua vida, pelo que os planos de aula são essenciais, assim como a capacidade do professor em atrair os alunos para as atividades propostas, atribuindo-lhes sentido.⁶⁶

Em segundo lugar, o professor tem o papel de «ajudar os alunos a avaliarem corretamente a sua capacidade, a tornarem-se competentes e a apreciarem o seu mérito por

⁶¹ Veríssimo, 78–79.

⁶² Pintrich, referido em Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 41.

⁶³ Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», 75.

⁶⁴ Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, 24.

⁶⁵ Cf. Viau, *Motivation en contexte scolaire*, 27.

⁶⁶ Cf. Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, 24.

terem atingido o objetivo apesar das dificuldades». ⁶⁷ Caso contrário, os alunos poderão ficar desmotivados face ao grau de exigência das atividades, ficando impelidos a desistir da sua realização, originando falta de interesse. Portanto, o papel do professor passa por orientar os alunos nas suas competências de forma que estes, por si próprios, se sintam incitados, internamente, a realizar as tarefas, quer sejam simples ou mais arrojadas. ⁶⁸

Por último, Rolland Viau indica que o grau de «controlabilidade» da tarefa também se traduz numa fonte de motivação. A possibilidade de controlar o decorrer e o desenvolvimento das atividades é um fator que envolve o aluno no decorrer das mesmas, dando-lhe possibilidade de escolha no modo como vai realizar a tarefa. Um exemplo desta «controlabilidade» é a pedagogia por projeto, na qual o aluno é o responsável por delinear as ferramentas a utilizar, a forma como vai realizar o trabalho, assim como as características que terá o produto final. ⁶⁹

O papel do professor no impulsionamento da motivação intrínseca do aluno é fundamental, daí que este tem de ser capaz de garantir a interação entre estes três fatores (perceção, competência e controlo). «Um aluno que perceba o interesse de uma atividade, que se sinta competente e que tenha a impressão de ter controlo sobre a realização da tarefa estará motivado», tendo, desde logo, influência na forma como o aluno se vai envolver cognitivamente, na sua perseverança e na sua autorregulação na realização das tarefas e na conquista dos objetivos de aprendizagem delineados. ⁷⁰

c) 10 condições para ter alunos motivados

Tendo em conta que é na sala de aula que o professor consegue ter um maior impacto, o mesmo autor apresenta-nos dez condições necessárias para que os alunos estejam motivados. Em primeiro lugar, as atividades devem ser claras, bem estruturadas, orientadas, e com objetivos precisos bem definidos. Em segundo, devem ser significativas para os alunos. Em terceiro, as atividades pedagógicas devem estar enquadradas com as necessidades e vivências quotidianas dos alunos. Em quarto, as atividades devem ser diversificadas e estarem incluídas num plano de aprendizagens lógico e não demasiado repetitivo. Em quinto, deverão ser desafiantes, não muito difíceis, nem extremamente fáceis. Em sexto, incluir os alunos e responsabilizá-los na organização e realização das atividades. Em sétimo, possibilitar a cooperação e colaboração entre os alunos, favorecendo um espírito de alteridade e entreajuda. Em oitavo, as atividades devem estar enquadradas com a realidade. Em nono, deverão ser

⁶⁷ Keymeulen, 25.

⁶⁸ Cf. Keymeulen, 24–25.

⁶⁹ Cf. Keymeulen, 25.

⁷⁰ Keymeulen, 25.

desenvolvidas no tempo ideal que corresponda à duração efetiva na vida quotidiana. Por último, as estratégias deverão possibilitar a interligação de conhecimentos e competências não só da disciplina em causa, mas das restantes, favorecendo, assim, a articulação intra e interdisciplinar.⁷¹

d) O feedback para a motivação

Realce-se, ainda, a importância do *feedback* que é dado aos alunos por parte do professor. É um elemento extrínseco, mas que contribui para a motivação intrínseca na medida em que esta informação, ou conhecimento dos resultados, «proporciona aos alunos a informação de que necessitam para poderem melhorar», devendo, por isso, assumir um carácter construtivo e nunca humilhante.⁷² As punições, ou reforços negativos, são contraproducentes e não ajudam o aluno a melhorar. O importante, segundo Richard Arends, é «ajudar os alunos a verem o que não fizeram em vez do que não conseguem fazer».⁷³

Esta diferença entre *feedback* positivo e *feedback* negativo manifesta-se nas diferentes formas de se comunicar aos alunos informações sobre o seu desempenho, reduzindo a discrepância entre o que o aluno faz/compreende e aquilo que deve fazer/compreender. É, portanto, «toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo: de o interrogar sobre o que o que fez e como fez; de avaliar, de descrever e/ou corrigir a sua prestação».⁷⁴ Se for bem utilizado, pode ter efeitos muito positivos na aprendizagem, na motivação para a mesma e envolvimento.⁷⁵ A necessidade da sua correta utilização é o que leva Valerie Shute a atribuir três palavras-chave importantes e que não podem ser dissociadas do *feedback*: «se corretamente fornecido».⁷⁶

Um *feedback* eficaz tem de responder às necessidades do aluno, ou seja, tem de ajudar o aluno a compreender o que se pretende, tem de ajudar a posicionar o aluno relativamente à sua situação na satisfação de algum objetivo, assim como providenciar informações e

⁷¹ Cf. Viau, *Motivation en contexte scolaire*, 136–44.

⁷² Arends, *Aprender a ensinar*, 158.

⁷³ Arends, 158.

⁷⁴ Idália Silva Carvalho Sá-Chaves, «Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino gestão de classe e feedback pedagógico», em *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, ed. Idália Silva Carvalho Sá-Chaves (Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian- fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002), 393.

⁷⁵ Cf. Helena Santos Silva e José Lopes, *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação* (Lisboa: Pactor, 2015), 99.

⁷⁶ Valerie J. Shute, «Focus on Formative Feedback», *Review of Educational Research* 78, n. 1 (2008): 154, <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.

orientações sobre a forma de reduzir a distância entre o que aprendeu e aquilo que se pretende que aprenda.⁷⁷

e) Estilo motivacional dos professores

Outro fator a ter em conta é que os professores não são todos iguais. Cada um tem o seu estilo motivacional, ou seja, tem crenças, competências e confiança em estratégias específicas de ensino e motivação. Por conseguinte, cada estilo diferente afeta os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento global dos alunos. Por exemplo, comparando entre os professores mais «controladores» relativamente àqueles mais acionadores de mecanismos de autonomia, os alunos destes últimos demonstram uma maior competência académica, uma maior motivação intrínseca, uma maior criatividade, uma prelação por desafios, um maior entendimento conceptual, emoções positivas, taxas mais baixas de desistência, assim como uma maior *performance* académica.⁷⁸

Podemos, assim, reconhecer que os alunos beneficiam mais quando os professores valorizam a autonomia, potenciando experiências que satisfaçam as necessidades básicas de autonomia, competência e pertença. Isto porque é importante, para haver motivação intrínseca, proporcionar atividades de interação menos controladoras, com desafios adequados que promovam a competência dos alunos o sentimento de pertença ou o vínculo emocional entre os atores educativos na sala de aula para que os alunos se sintam aceites e seguros durante o processo de ensino-aprendizagem.⁷⁹

Para se incrementar a autonomia o docente deve ser capaz de: «minimizar o controlo e pressões sobre o aluno», «oferecer opções alternativas», relacionar as atividades com os interesses do aluno» e «reconhecer a perspetiva do aluno, especialmente quando é preciso estabelecer limites».⁸⁰ Para que haja um sentimento de pertença, o professor deve reservar «algum tempo para dedicar à interacção com os alunos», ter «sensibilidade ao aluno como pessoa», e demonstrar-lhes «preocupação, interesse e confiança».⁸¹

Estas capacidades podem ser características da personalidade do professor, mas também podem ser adquiridas, como por exemplo, com o grupo de alunos que tem à sua responsabilidade, com a sua experiência profissional, o género, a idade, a relação com o

⁷⁷ Cf. Silva e Lopes, *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*, 100–101.

⁷⁸ Cf. Johnmarshall Reeve, «Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable?», *Contemporary Educational Psychology* 23, n. 3 (Julho de 1998): 258, <https://doi.org/10.1006/CEPS.1997.0975>.

⁷⁹ Cf. Reeve, 313; Cf. Lourenço e Paiva, «A motivação escolar e o processo de aprendizagem», 258.

⁸⁰ Rosário, «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar», 52.

⁸¹ Rosário, 52.

executivo das escolas, as crenças e concepções ideológicas, entre muitos outros, o que faz com que o estilo motivacional de cada professor sorva contributos de fatores sociais contextuais.⁸²

Não obstante, no processo de ensino-aprendizagem, ambos os tipos de motivação são importantes e os professores podem, e devem, delas tirar partido para atingir os resultados comportamentais e de aprendizagem que pretendem, embora, segundo Vigotsky, não se deve sobrecarregar o aluno, dando-lhe espaço para desenvolver a sua auto motivação: «as motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas.⁸³ Não se deve, portanto, descurar a motivação extrínseca, pois esta também pode «ser útil e construtiva para a realização académica, suportando atividades de aprendizagem menos interessantes e apelativas».⁸⁴

Apesar de estas serem dicas importantes para a atuação do professor em sala de aula, há todo um trabalho de preparação de atividades letivas fundamental e que também é realizado pelo docente. Os professores são responsáveis por procurar soluções «estimulantes e exequíveis para que os alunos participem e tenham interesse relativamente aos conteúdos abordados», por isso devem planificar e organizar a sua ação de acordo com as necessidades e interesses da turma, promovendo a interdisciplinaridade e a fusão de conteúdos.⁸⁵ É nesse sentido que se torna importante selecionar as metodologias mais adequadas para os alunos que tem a seu cargo, escolhendo e criando estratégias e recursos que os auxiliem na tarefa de motivar os alunos para a aprendizagem. São estes os pontos que se seguem neste trabalho.

1.2.5. MODELOS DE ENSINO

A evolução da humanidade tem exigido que os dinamismos educativos e suas instituições procurem acompanhar esse desenvolvimento, numa constante tentativa de se reformularem e de fazerem face aos contextos e às dinâmicas sociais assumindo-se, assim, como um desafio ininterrupto e persistente. Num mundo em constante mudança, plural, diversificado e multicultural, há quem valorize mais a aquisição de competências, por parte dos jovens, «que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa».⁸⁶ Porém, na escola de hoje continua a persistir

⁸² Cf. Reeve, «Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable?», 312–30.

⁸³ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 138; Vigotsky, referido em Lourenço e Paiva, «A motivação escolar e o processo de aprendizagem», 138.

⁸⁴ Veríssimo, referido em Veríssimo, «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda», 75.

⁸⁵ Lourenço e Paiva, «A motivação escolar e o processo de aprendizagem», 137.

⁸⁶ José Lopes e Helena Santos Silva, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, 1.^a ed. (Lisboa: Lidel, 2009), IX.

o recurso a metodologias mais tradicionais e que acaba por ter efeitos contrários àquilo que as pessoas valorizam hodiernamente.⁸⁷

Um modelo educativo tem por base várias teorias ou abordagens pedagógicas que auxiliam os docentes na preparação e elaboração das suas aulas, assim como na preparação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do tempo surgiram vários modelos adaptados a cada contexto e período histórico, uma vez que os modelos se adaptam às necessidades contextuais.⁸⁸

Richard Arends aponta-nos duas grandes categorias de modelos de ensino, as quais vamos seguir neste trabalho, ramificadas em abordagens diferentes, mas que seguem uma dessas duas grandes lógicas: modelos de ensino centrados no professor (baseados em metodologias mais tradicionais), ou modelos de ensino centrados no aluno (apoiados em metodologias mais ativas para os alunos).⁸⁹ Segundo Rui Lima, a diferença entre os resultados da aprendizagem ativa e os resultados da aprendizagem tradicional é bem visível. Um estudo de Scott Freeman e outros investigadores, em 2014, demonstrou que a «pedagogia construtivista, baseada na participação ativa dos alunos na aprendizagem, era mais eficiente».⁹⁰

As diferenças entre a pedagogia de carácter mais tradicional e a pedagogia mais ativa podem verificar-se, principalmente, em cinco níveis. Em primeiro lugar, há uma diferença na forma como os envolvidos estão no centro da atividade pedagógica. Na pedagogia mais tradicional é o professor que transmite informações aos alunos, expondo e explicando, enquanto na pedagogia ativa o aluno é o ator principal do processo pedagógico. O professor permite a colaboração entre todos, colocando questões, ouvindo e respondendo aos pedidos e necessidades dos alunos.⁹¹

Em segundo lugar, distinguem-se as formas de abordagem aos conteúdos pedagógicos. Tradicionalmente, é o professor que define as estratégias para operacionalizar os conteúdos definidos por um programa curricular. Ativamente, «os alunos participam na definição do conteúdo, do ritmo, das atividades, etc.».⁹²

Em terceiro lugar, o clima de sala de aula difere em cada uma das abordagens. Na pedagogia tradicional a interação que se gera entre alunos é diminuta, enquanto na pedagogia

⁸⁷ Cf. Lopes e Silva, IX.

⁸⁸ Cf. Equipe editorial de Conceito.de., «Conceito de modelo educativo», 2011, acedido a 31 de julho de 2022, <https://conceito.de/modelo-educativo>.

⁸⁹ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 251–472.

⁹⁰ Rui Lima, *A escola que temos e a escola que queremos* (Lisboa: Manuscrito, 2017), 39.

⁹¹ Cf. Keymeulen, *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*, 32.

⁹² Keymeulen, 32.

ativa tem-se em conta o ambiente grupal, assim como a entreaajuda e interação dentro da sala de aula.⁹³

Em quarto lugar, enquanto tradicionalmente se visa e realça a importância da transferência de informações, ativamente procura-se fazer com que o aluno assimile e utilize os conhecimentos, adquirindo competências úteis para a vida, tendo, assim, cada uma das abordagens objetivos diferentes.⁹⁴

Por último, os princípios gerais de cada um destes modelos é diferente. Na pedagogia tradicional valoriza-se «uma acumulação de conhecimentos sem que sejam postos em prática», enquanto na pedagogia ativa se dá «sentido às aprendizagens pela manipulação e pela experimentação».⁹⁵

Uma vez que a pedagogia ativa parece ser aquela que permite uma maior coesão entre os alunos, dando mais flexibilidade e autonomia a cada um, cujos «alunos estão no centro das aprendizagens», envolvidos em todo o processo, sendo «ativos e atores», permitindo àqueles que manifestam «dificuldades serem mais bem apoiados». Este modelo centrado no aluno é denominado por Renaud Keymeulen por «abordagem motivadora».⁹⁶

De seguida apresentaremos dois modelos de ensino centrados no professor e que se assemelham às dinâmicas educativas atuais, afigurando-se verdadeiramente pertinentes para o presente trabalho. Segundo alguns autores, são os que mais caracterizam o método tradicional de ensino.⁹⁷

a) Modelo expositivo

A metodologia expositiva privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno). Acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem.⁹⁸

Apesar de parecer envolver frugalmente os alunos de forma ativa, este modelo pode ser utilizado de forma eficaz em todas as disciplinas e graus de ensino. A sua adequada utilização

⁹³ Cf. Keymeulen, 32.

⁹⁴ Cf. Keymeulen, 32.

⁹⁵ Keymeulen, 32.

⁹⁶ Keymeulen, 35–36.

⁹⁷ Cf. Pedro Nicoletti Mizukami, referido em Denise Maria Maciel Leão, «Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista», *Cadernos de Pesquisa*, n. 107 (Julho de 1999): 193.

⁹⁸ Cf. Pedro Nicoletti Mizukami, referido em Leão, 193–94.

depende da situação e dos objetivos «que o professor deseja alcançar e dos alunos com quem está a trabalhar».⁹⁹

Este é um modelo que requer um ambiente de aprendizagem bastante rígido, no qual o professor é um orador ativo e os alunos ouvintes ativos. Sublinhem-se, então, duas variáveis de extrema importância na exposição de informação, a clareza e o entusiasmo do professor na apresentação da informação. «A falta de clareza numa exposição indica, muitas vezes, que o orador não conhece bem a informação ou que não se consegue lembrar dos pontos principais da mesma».¹⁰⁰ Assim sendo, os professores que conseguem entusiasmar os seus alunos potenciam a aquisição de melhores resultados.¹⁰¹

Portanto, nas aulas expositivas os alunos estão condicionados pela aptidão, por parte do professor, de falar em público, assim como pela capacidade de exposição, de entusiasmo e de motivar os alunos para as temáticas estudadas. Mesmo neste modelo de ensino, torna-se importante que o professor adapte a exposição de forma «a torná-la relevante e significativa para o máximo de alunos possível».¹⁰²

Por ser centrado no professor, verifica-se que inicia com este o desvendar dos objetivos da aula, preparando os alunos para a mesma. De seguida o professor verifica se os alunos têm conhecimentos prévios sobre o tema, ou os pré-requisitos necessários para a assimilação da nova informação, e apresenta a mesma com o objetivo de, mais tarde, «verificar a compreensão da nova informação por parte dos alunos» e «alargar e desenvolver as suas competências cognitivas».¹⁰³

Este é um modelo útil na aquisição de conhecimento factual, simples e conceptual. Tem vantagens para o conhecimento de elementos básicos de algo, assim como as relações que possam existir entre esses elementos. Por essa razão, não é considerada uma metodologia centrada no aluno, não desenvolvendo, da mesma forma, o conhecimento processual e metacognitivo, na medida em que não desenvolve o «saber como fazer algo», nem o «saber quando utilizar determinados conhecimentos e a consciência que um indivíduo tem da sua própria cognição».¹⁰⁴ Ou seja, as aulas expositivas são ideais para lecionar factos, definições e conceitos, embora não fomentem a capacidade de o aluno raciocinar, diagnosticar problemas e desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo.

Porém, o facto de seleccionar uma metodologia tradicional centrada no professor não significa que os professores não possam aprimorar as exposições e torná-las mais atrativas.

⁹⁹ Arends, *Aprender a ensinar*, 256.

¹⁰⁰ Arends, 265.

¹⁰¹ Cf. Arends, 265–66.

¹⁰² Arends, 270.

¹⁰³ Arends, 257.

¹⁰⁴ Arends, 260–61.

Aliás, «é preciso reconhecer que o caráter “tradicional atual” da escola passou por muitas modificações» ao longo da história.¹⁰⁵ Por exemplo, a utilização das TIC, através da integração de «texto, som, imagens, gráficos e vídeo», «podem ser planeadas para permitir que o ouvinte ou espectador, fique mais envolvido».¹⁰⁶

Por fim, importa referir que este método mais tradicional tem sido, ao longo dos anos, o mais utilizado pelos sistemas de ensino, quer públicos, quer privados, havendo mesmo o exemplo das escolas mais conceituadas do mundo, principalmente as inglesas e as suíças, que seguem este método de ensino mais tradicional.¹⁰⁷

b) Instrução direta

A instrução direta é um modelo de ensino centrado no professor, direcionado para a aprendizagem e domínio de competências, assim como de informações básicas e conhecimentos bem estruturados.¹⁰⁸ É um modelo, baseado na prática orientada, que potencia instruções que se fazem de forma rápida, tais como, «ensinar a conduzir, a lavar os dentes, a fazer um bom passe com a bola, a escrever um artigo de investigação ou a resolver equações algébricas», sendo, por essa razão, considerado como um «bem essencial” no reportório de todos os professores».¹⁰⁹

Utiliza uma metodologia de gestão de aula muito semelhante ao método expositivo, na qual o ambiente é minuciosamente preparado, as tarefas disciplinares são o foco da aula, esperando-se observação atenta e participação por parte dos alunos.¹¹⁰

Um estudo publicado em 2018 na conceituada revista académica de educação, a *Review of Educational Research*, demonstrou a instrução direta como o melhor método de ensino, uma vez que pressupõe que, desde que recebam instruções bem concretas e específicas, todos os alunos podem aprender, evidenciando, até, resultados melhores quando em comparação com outros métodos utilizados.¹¹¹

No entanto, apesar de se adequar a qualquer disciplina, há aquelas em que este modelo se direciona mais, particularmente aquelas mais:

¹⁰⁵ Leão, «Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista», 188.

¹⁰⁶ Arends, *Aprender a ensinar*, 276.

¹⁰⁷ Cf. Dermeval Saviani, referido em Leão, «Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista», 194.

¹⁰⁸ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 289.

¹⁰⁹ Arends, 289.

¹¹⁰ Cf. Arends, 305.

¹¹¹ Cf. Jean Stockhard et al., «The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research», *Review of Educational Research* 88, n. 4 (Agosto de 2018): 479–507, <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>.

relacionadas com o desempenho tais como a Leitura, a Escrita, a Matemática, a Música e a Educação Física. Também é apropriado aos componentes de competências relativas a matérias de carácter mais informativo como a História ou as Ciências. Por exemplo, a instrução directa poderia ser utilizada para ajudar os alunos a aprenderem a fazer ou a ler um mapa, a utilizarem um mapa cronológico, ou a ajustarem o foco do microscópio numa lamela.¹¹²

Nesse sentido, importa que as aulas baseadas neste modelo sejam bem planeadas e orientadas. Richard Arends aponta-nos cinco fases estruturantes das mesmas.

A primeira fase, de preparação e motivação, é aquela em que se estabelecem os objetivos e se preparam os alunos para a aprendizagem. A segunda é aquela na qual ocorre a exposição dos conteúdos ou a demonstração de competências. A terceira é a mais prática, na qual os alunos têm a possibilidade de aplicar a teoria, praticando de forma orientada e informada pelo professor. É na quarta fase da aula que o professor certifica o desempenho correto e dá *feedback* e informação acerca da atuação. Na última fase, o professor cria as condições favoráveis que permitam adequar esses conhecimentos a situações concretas da vida real ou para situações mais complexas.¹¹³

Apesar de ser um modelo de ensino excessivamente orientado e fechado, prevê adequações e adaptações de acordo com a diversidade dos alunos. «Os professores eficazes aprendem a adaptar a sua instrução de forma a ter em conta» essa diversidade, quer seja variando a estrutura da aula, assim como as interações, as exposições, as demonstrações, os estímulos e apoios, assim como variando a utilização das partes mais práticas da aula, com o trabalho na aula e com os trabalhos de casa.¹¹⁴

As grandes críticas a este modelo passam por haver pouca abertura aos alunos, argumentando até que «os alunos são copos vazios prestes a serem cheios com informação cuidadosamente segmentada, em vez de aprendizes activos com uma necessidade inata de adquirir informação e construir o seu próprio conhecimento».¹¹⁵ Acrescente-se que a instrução direta é extremamente centrada no professor e dá demasiada importância ao discurso dele, o qual ocupa mais de metade do tempo da aula.¹¹⁶

Não obstante das críticas que lhe são dirigidas, é uma metodologia que tem as suas vantagens e desvantagens e, tal como já referido, importa o professor saber utilizá-la.

¹¹² Arends, *Aprender a ensinar*, 293.

¹¹³ Cf. Arends, 296–97.

¹¹⁴ Arends, 304.

¹¹⁵ Cf. Hermine Marshall, referida em Arends, 306.

¹¹⁶ Cf. Arends, 306–7.

Nas últimas décadas temos assistido à propagação do pensamento e da discussão acerca das metodologias de ensino-aprendizagem mais eficientes nos dias de hoje e no nosso meio, com o objetivo de permitir que os alunos tenham o melhor rendimento possível perante os desafios com que é confrontado. É nesse sentido que as metodologias ativas, mais centradas no aluno, têm sido o enfoque desse pensamento e discussão. São métodos que alvitram uma mudança de paradigma relativamente ao ensino tradicional e que implicam o aluno na sua própria aprendizagem. Este passa de um mero recetáculo de informação e conhecimento veiculado por um professor para um elemento ativo e participante de uma comunidade de aprendizagem. Neste contexto, o professor assume-se como o orientador «que planifica recursos que os alunos podem explorar e guia por meio de um processo criativo, propondo tarefas, sugerindo estratégias», corrigindo ou ajustando o processo «para que as aprendizagens se processem adequadamente».¹¹⁷

Abordaremos com mais enfoque a aprendizagem cooperativa por ser aquela que, no âmbito deste trabalho, se mostra mais desafiante e permite que o aluno se envolva ativamente no seu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro destes modelos de ensino centrados no aluno, baseados na autonomia e na ação dos discentes, fundamentados nas teorias construtivistas, Richard Arends destaca três, embora as características deles, por vezes, sejam muito semelhantes.

c) Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa personifica um modelo de ensino através do qual há uma interajuda entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem, «atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto».¹¹⁸ Por ser uma metodologia baseada na união do grupo, a competição, característica dos modelos centrados no professor, transforma-se em cooperação, na medida em que o sucesso do grupo equivale ao sucesso individual, o que traz grandes benefícios na preparação dos alunos para o futuro, valorizando, cada vez mais, o trabalho em equipa, pois «os alunos só conseguem alcançar o seu objectivo quando os outros alunos, com quem estão a trabalhar, conseguirem alcançar os seus».¹¹⁹

Apesar de parecer uma ideia contemporânea, os fundamentos da aprendizagem cooperativa estão explicitamente referidos na Bíblia e no Talmude, principalmente no que diz respeito à importância de haver colaboração entre as pessoas. A aprendizagem acompanhada é

¹¹⁷ Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 117.

¹¹⁸ Lopes e Silva, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, 4.

¹¹⁹ Cf. Lopes e Silva, 4-5; Arends, *Aprender a ensinar*, 344.

facilitada na medida em que a interajuda é um fator crucial para o desenvolvimento de quem aprende. Como se pode ler no livro do *Qohelet* (ou *Eclesiastes*):

É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas aí do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar! Também, se dormirem dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente: mas um só homem como se há-de aquecer? Se um dominar outro que está sozinho, dois resistem-lhe: o cordel triplicado não se rompe facilmente. (Ecle 4, 9-12)

Existem três características fundamentais das aulas baseadas nesta metodologia de ensino que influem no desempenho e realização escolar, na aceitação da diversidade e tolerância, e também no desenvolvimento de competências sociais. Primeiro, e como já referido, os alunos trabalham em equipa com vista a atingir certos objetivos de aprendizagem. Segundo, há heterogeneidade nas equipas, quer seja ao nível do rendimento, quer da proveniência (raça, cultura, género). Terceiro, as recompensas de aprendizagem são grupais e, ao mesmo tempo, individuais.¹²⁰

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey defendia um sistema democrático dentro da sala de aula. Para ele o verdadeiro método de ensino é aquele que permite, na escola, que os professores e os alunos, na partilha de atividades, ensinam e aprendem simultaneamente.¹²¹ Por isso, teceu críticas à pedagogia de carácter mais tradicional na medida em que esta tornava «o aluno incapaz de cooperar activamente na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam».¹²²

Outro fator relevante na aprendizagem cooperativa é a aprendizagem pela experiência. Richard Arends diz-nos que «a experiência é responsável por grande parte do que as pessoas aprendem», pois permite um envolvimento ativo e pessoal, a descoberta do conhecimento, e também proporciona um certo nível de liberdade para cada um estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem.¹²³

«O processo de transformar salas de aula em comunidades de aprendizagem requer que os professores correspondam às múltiplas características dos seus alunos e salas de aula».¹²⁴ Há todo um esforço de planificação que passa por obter materiais e recursos capazes de satisfazer as necessidades dos alunos e da turma.

¹²⁰ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 345.

¹²¹ Cf. Lopes e Silva, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, 9; Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 346.

¹²² John Dewey, citado em Lopes e Silva, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, 10.

¹²³ Arends, *Aprender a ensinar*, 347.

¹²⁴ Arends, 136.

Tendo por base os conhecimentos prévios, os professores devem escolher os conteúdos apropriados. «Se o conteúdo não for interessante e suficientemente desafiador, uma aula de aprendizagem cooperativa pode rapidamente deixar de funcionar».¹²⁵ Sublinhe-se, também, que as equipas de aprendizagem têm de ser formadas cuidadosamente, tendo em conta os objetivos pretendidos. Normalmente, valoriza-se a escolha do professor na medida em que, se for bem pensada, garante uma eficaz combinação de aptidões, géneros e etnias. Se os grupos forem da escolha dos alunos, provavelmente irão satisfazer a necessidade de escolha dos amigos ou poderão não garantir a heterogeneidade do grupo em termos de rendimento escolar.¹²⁶

Além disso, o professor, ao planificar a aula de aprendizagem cooperativa, tem de ter em conta o direcionamento dos alunos para o que se pretende. Para isso importa orientá-los no desempenho de tarefas e papéis dentro do grupo. Existe uma grande quantidade de papéis concretos que podem ser atribuídos aos alunos dentro do grupo para que se estabeleça um clima de cooperação.¹²⁷

A boa estruturação das aulas «influencia a qualidade da aprendizagem e da interação do aluno em grupos de aprendizagem cooperativa».¹²⁸ É nesse sentido que, também, a gestão do tempo e do espaço tem de fazer parte das preocupações dos docentes na preparação das aulas, uma vez que há atividades em grupo que requerem uma maior utilização de tempo e do espaço mais exigente do que noutros modelos de ensino, quer seja pela necessidade de haver tempo para a interação, quer seja pela importância de os alunos estarem posicionados de forma eficaz nas tarefas a realizar.¹²⁹

A construção dos materiais tem de ser criteriosamente operacionalizada, exigindo tempo para a sua preparação e adequação aos alunos para os quais se destinam. É importante proporcionar, aos alunos, «materiais de estudo interessantes e adequados ao seu nível de desenvolvimento», comunicando com clareza os objetivos de determinada atividade a possíveis indivíduos que ajudem na preparação e construção dos mesmos. Na aprendizagem cooperativa valoriza-se a assistência e colaboração por parte dos vários intervenientes na comunidade escolar, quer seja o pessoal auxiliar ou o pessoal docente.¹³⁰

Uma aula de aprendizagem cooperativa tem, normalmente, seis fases. Em primeiro, apresentam-se os objetivos e estabelece-se a prontidão para a aprendizagem, permitindo que os alunos compreendam de forma clara «os procedimentos e as regras que irão ser aplicados na

¹²⁵ Arends, 355.

¹²⁶ Cf. Arends, 356–57.

¹²⁷ Cf. Lopes e Silva, *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*, 23–32.

¹²⁸ Arends, *Aprender a ensinar*, 358.

¹²⁹ Cf. Arends, 358.

¹³⁰ Cf. Arends, 357.

aula».¹³¹ Em segundo lugar expõe-se a informação. Em terceiro, organizam-se as equipas de aprendizagem. A quarta fase é aquela em que se vai desenvolver o trabalho em equipa propriamente dito, na qual o professor apoia as equipas de trabalho. Na quinta fase o professor testa o conhecimento adquirido pelos alunos, ou são apresentados os resultados do trabalho de grupo. Por último, reconhece-se todo o trabalho realizado, todo o esforço e toda realização individual e grupal.¹³²

A aprendizagem cooperativa, mais do que um modelo de ensino, é um desafio para o professor. Poderão ser encontradas algumas resistências perante esta metodologia, considerando o facto de se viver num mundo que o esforço independente e o mundo do trabalho, muitas vezes, ser caracterizado pela competição, não havendo grande abertura às recompensas partilhadas. Não obstante, é um modelo necessário no reportório dos professores, visto que traz benefícios na promoção do respeito e tolerância pelas diferenças, na vida social e grupal e também no sucesso académico.¹³³

d) Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas organiza-se à volta de questões da vida real. Partindo do mundo em que o aluno está inserido, aguarda-se que este aprenda os conteúdos escolares e adquira competências de resolução de problemas. Não é um método indicado para a transmissão de grandes quantidades de informação, mas:

para ajudar os alunos a desenvolverem o seu pensamento e as suas competências de resolução de problemas e intelectuais; aprender papéis de adulto através da experimentação em situações reais ou simuladas; e a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos.¹³⁴

Neste sentido, pode dizer-se que as salas de aula orientadas para a resolução de problemas funcionam como laboratórios de investigação e resolução de problemas, envolvendo o aluno e despertando nele o desejo de explorar situações que sejam do seu interesse. É, por essa razão, um modelo que assenta na perspetiva cognitivista-construtivista porquanto os aprendentes são elementos ativos e envolvidos na aquisição de informação e construção de conhecimento. Esta construção de conhecimento acontece à medida que «as pessoas relacionam novos conhecimentos com conhecimentos anteriores e constroem novos significados».¹³⁵

¹³¹ Arends, 359.

¹³² Cf. Arends, 359–72.

¹³³ Cf. Arends, 372.

¹³⁴ Arends, 381.

¹³⁵ Arends, 386.

Esta abordagem também é caracterizada pelo ensino-aprendizagem através da descoberta, aliás, como todos os métodos que envolvem os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este método enfatiza:

a importância de ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, a necessidade de um envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem e a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal.¹³⁶

Este é mais um modelo em que o papel do professor se assume como fulcral. É ele «o mediador do processo de aprendizagem da criança. Isto é, ele é quem vai propiciar a interação entre os alunos e entre ele e seus alunos».¹³⁷

Apesar de este ser um método alternativo para ultrapassar metodologias mais centradas no professor, desafiando os alunos numa aprendizagem ativa, defronta-se com alguns obstáculos. A duração das aulas ou a própria estrutura de organização das escolas comprometem uma aprendizagem totalmente centrada na resolução de problemas. Além disso, por não facilitar a transmissão de uma grande quantidade de informação e conhecimentos, há escolas que subestimam a sua utilização.¹³⁸

e) Discussão em sala de aula

A discussão em sala de aula, ou o discurso, são situações em que professores e alunos, ou alunos e alunos, debatem ideias, opiniões e falam e conversam entre si nas aulas. Não se deve confundir discussão com recitação, sendo esta última equiparada à metodologia utilizada na instrução direta para verificar a compreensão dos alunos sobre determinadas ideias ou conceitos. A discussão, por outro lado, deve ajudar a desenvolver o pensamento dos alunos, pugnando pela construção individual dos significados dos conteúdos escolares; deve promover o compromisso e o envolvimento dos alunos, e deve potenciar a aprendizagem de competências comunicativas e de pensamento e raciocínio.¹³⁹

Ao levar a cabo uma aula baseada na discussão é necessário um grande esforço de planificação, contrariamente àquilo que se poderia pensar. É necessário, em primeiro lugar, perceber qual o objetivo da discussão que se vai proporcionar. É importante, também, ter em conta os alunos a quem se destina e escolher uma abordagem, quer seja a audição de exposições

¹³⁶ Arends, 386.

¹³⁷ Leão, «Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista», 201.

¹³⁸ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 405–6.

¹³⁹ Cf. Arends, 412–13.

seguidas de breves sessões de pergunta-resposta, quer seja discussões baseadas em problemas que levem os alunos a pensar e a colocar mais questões ou a formular teorias e hipóteses. Outro tipo de abordagem pode ser a discussão com base na partilha que possibilitem aos alunos formarem e expressarem, de forma independente, pensamentos e opiniões.¹⁴⁰

A taxonomia revista de Bloom é um exemplo de uma estratégia que os professores podem recorrer para levar a cabo as discussões em sala de aula. Cada professor deve considerar as finalidades que pretende promover na discussão e, a partir daí, formular as questões geradoras de discurso entre os presentes na sala de aula. Assim sendo, deve refutar as perguntas sem saída (sim ou não), as perguntas camaleão (sem uma direção específica), as perguntas difusas (pouco claras ou confusas), as perguntas diminuidoras (questões retóricas que não promovem discussão adicional), e as perguntas com respostas programadas (que apontam para a resposta que se pretende).¹⁴¹

Apesar da importância que é dada a esta metodologia, e de ser uma opção recorrente dos professores, ela deverá ser bem utilizada. Verifica-se que o discurso na sala de aula continua a ser dominado pelos professores e que as suas perguntas não permitem uma discussão de ordem superior, mas um relembrar direto dos conteúdos abordados, não concedendo, muitas vezes, não dando o tempo suficiente para os alunos refletirem. Acima de tudo, para promover a discussão na sala de aula, os alunos têm de, efetivamente, estar motivados para a mesmas.¹⁴²

«Não há uma estratégia ou método únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem».¹⁴³ Cada uma das abordagens e dos métodos referidos neste trabalho foram geradas com determinados objetivos, ou resultados de aprendizagem, e, por isso, conta com certas vantagens e desvantagens relativamente a outras. Richard Arends realça que «nenhuma delas é necessariamente melhor do que as outras», sendo que poderá haver espaço para um ensino híbrido que «depende da natureza dos alunos e do tipo de objectivos que o professor pretende alcançar», podendo ser adaptadas a cada contexto específico.¹⁴⁴ Neste sentido, Rodrigo Travitzki afirma, também, que «qualquer professor minimamente experiente já aprendeu que o melhor método é variar os métodos».¹⁴⁵

¹⁴⁰ Cf. Arends, 420–21.

¹⁴¹ Cf. Arends, 421–22.

¹⁴² Cf. Arends, 438–39.

¹⁴³ Silva e Lopes, *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*, 53.

¹⁴⁴ Arends, *Aprender a ensinar*, 251.

¹⁴⁵ Rodrigo Travitzki, citado em Silva e Lopes, *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*, 53.

Pelo exposto, não existem receitas prontas a serem utilizadas, mas propostas guia para se refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.¹⁴⁶ O importante é que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, e atenda, de forma eficiente, às necessidades do aluno. «A verdadeira chave para um ensino eficaz é a capacidade de um professor utilizar um repertório variado de abordagens ao ensino que lhe permita satisfazer objectivos específicos de aprendizagem e as necessidades de alunos específicos».¹⁴⁷

Aliados aos métodos de ensino, têm especial relevância as estratégias e os recursos que os docentes são responsáveis por delinear e construir para encaminhar o aluno à aprendizagem.

1.2.6. ESTRATÉGIAS E RECURSOS MOTIVANTES

As estratégias e recursos escolhidos pelos professores assumem-se como as ferramentas que vão ser utilizadas para atingir os objetivos propostos. A par disso, e como se tem verificado, o papel do professor na correta escolha e utilização de metodologias é fundamental para essas estratégias e recursos de motivação sejam valorizadas.

Existe um conjunto de estratégias motivacionais, reconhecidas pelos alunos mais afastados da escola ou do estudo, que os professores podem utilizar para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivante para os alunos. Por ordem de preferência, os alunos preferem aquelas estratégias que promovem a cooperação, ou seja, baseadas na aprendizagem cooperativa. Preferem, igualmente, aquelas estratégias que possibilitam a obtenção de recompensas, sejam privilégios, autocolantes, responsabilidades ou até um reforço positivo dado oralmente. Estão, também, entre as preferências dos alunos as estratégias que promovem a autonomia, através das quais os alunos têm um maior nível de controlabilidade sobre o trabalho a desenvolver. Preferem, também, estratégias desafiadoras que estimulam a curiosidade e o esforço na medida em que os auxilia na aquisição das aprendizagens. As estratégias que fazem a ligação entre esforço e sucesso/êxito também são apontadas como eficazes pelo facto de possibilitarem aos mesmos entender que o sucesso se atinge com trabalho e esforço. Utilizar a emulação positiva, ou seja, mostrar o aluno como um exemplo a seguir é também uma das estratégias mais valorizadas pelos alunos. Por fim, apesar de já termos visto que os reforços negativos, assim como as punições não são adequadas ao ensino, Helena Santos Silva e José Lopes apontam que as estratégias que utilizam as punições também são valorizadas pelos alunos, principalmente aquelas em que se indicam alunos como exemplos a não seguir.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Cf. Arends, *Aprender a ensinar*, 252.

¹⁴⁷ Arends, 307.

¹⁴⁸ Cf. Méline McIntyre, referida em Silva e Lopes, *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*, 81–82.

Além disso, apresentam, ainda, uma colectânea de estratégias propostas por outros autores, e que podem e devem ser utilizadas, pelos professores, para motivar os alunos na sala de aula. Muitas dessas estratégias já referidas neste trabalho, principalmente nas preocupações subjacentes à planificação de aulas motivadoras e cativantes. Algumas delas são:

- saber o nome de cada aluno e quais os seus interesses;
- captar a atenção dos alunos;
- ter uma atitude positiva perante os alunos;
- preparar os conteúdos e as atividades/tarefas de cada aula;
- detetar os conhecimentos prévios dos alunos;
- manter uma mente aberta;
- começar a trabalhar ao nível dos alunos e avançar gradualmente;
- ter a certeza de que os objetivos de aprendizagem são claros, específicos e possíveis de alcançar;
- utilizar métodos/estratégias de ensino variados e diversificados;
- realçar a auto comparação e não a comparação com os outros;
- dar *feedback* e fazer correções específicas;
- modelar a boa resolução de problemas;
- dar incentivos e recompensas pela aprendizagem;
- dar aos alunos oportunidades frequentes de responderem a questões, problemas, exercícios curtos ou demonstração de competências, por exemplo avaliação formativa;
- desafiar os alunos a criarem produtos;
- ensinar estratégias de aprendizagem para dominar a matéria que está a ser estudada; criar interesse pelo assunto ou conteúdos escolares;
- aumentar o desejo do aluno em aprender;
- dar oportunidade ao aluno de ampliar o que já conhece;
- mostrar aos alunos, dando exemplos, as aplicações que as matérias podem ter;
- contribuir para que o aluno seja bem-sucedido nas tarefas escolares;
- criar um ambiente cordial e de respeito na sala de aula.¹⁴⁹

A utilização de situações lúdicas em sala de aula é «um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural, visto que estimula a crítica, a criatividade, a

¹⁴⁹ Cf. Silva e Lopes, 77–81.

sociabilidade, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social».¹⁵⁰ Assim, ao promover a ludicidade em contexto escolar, garante-se «algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar a sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem».¹⁵¹ A este respeito o professor tem de ser proeficiente na rentabilização dos recursos que tem à sua disposição na sala de aula, na escola ou na comunidade, quer sejam pessoas ou tecnologias, para dar a «oportunidade a todos de chegar mais longe, aprender mais e contribuir para a aprendizagem de outros».¹⁵²

São inúmeros os recursos, da responsabilidade do professor que o auxiliam a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, contribuindo, assim, para a motivação e aprendizagem dos alunos.

De acordo com Salete Eduardo de Souza:

É possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento, mas, pode-se dizer que é necessário que o professor tenha conhecimento de como utilizar esse material, a simples apresentação dos mesmos não surtirá efeito algum, e sua utilização de forma indiscriminada produzirá o mesmo efeito negativo.¹⁵³

Valorizam-se, portanto, os recursos didáticos na aprendizagem como possibilitadores de fazer com que os alunos construam o seu próprio conhecimento, e a sua utilização permite uma melhor aplicação dos conteúdos, mais interativa e tornando os alunos participantes no processo, preenchendo as lacunas que o ensino tradicional pode deixar.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Hérica Aparecida Souza Salomão, Marilaine Martini, e Ana Paula Martinez Jordão, «A Importância do Lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado», *Portal dos Psicólogos*, 2007, 2, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

¹⁵¹ Santa Marli Pires dos Santos, *O Brincar na Escola* (Petrópolis: Vozes, 2010), 12.

¹⁵² Carol Ann Tomlinson, *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, trad. Helena Antunes (Porto: Porto Editora, 2008), 124.

¹⁵³ Salete Eduardo de Souza, «O uso de recursos didáticos no ensino escolar», em *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”* (Maringá, 2007), 110, http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT_103/2015-II/slides/Rec_Didaticos_MAT_103_-_2015-II.pdf.

¹⁵⁴ Cf. Souza, 10; Cf. Rafael Castoldi e Celso Aparecido Polinarski, «A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem», em *Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia* (Ponta Grossa, 2009), 685, <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedagogicos.pdf>.

a) As TIC, ferramentas de motivação

Uma das estratégias para motivar os alunos para o processo de aprendizagem é a utilização das novas tecnologias. Novos equipamentos, novos métodos e sistemas de avaliação nas escolas são estratégias cruciais para incentivar os alunos e aumentar o seu rendimento escolar. Escrever e ler em tablets em vez do caderno e do livro, ter acesso a plataformas online de educação, estamos perante novas tecnologias, estamos a falar de inovação da aprendizagem, que iria certamente captar a atenção dos alunos e motivá-los cada vez mais.¹⁵⁵

A era digital confronta-nos diariamente com o aparecimento veloz de uma imensidão de recursos tecnológicos que imperam e dominam o quotidiano. A própria evolução da sociedade torna inseparáveis as novas tecnologias da vida de cada cidadão, quer seja a nível pessoal, profissional ou académico. Neste sentido, as TIC são imprescindíveis em todas as esferas da sociedade, o que as torna um conjunto de recursos tecnológicos presentes também ao nível da educação. «Os meios de comunicação de massa exercem um papel importante na estruturação de uma cultura alicerçada em parâmetros tecnológicos».¹⁵⁶

Apesar de alguns autores considerarem difícil definir o conceito de novas tecnologias, por haver uma evolução e inovação incessante nessa área que pode significar a desatualização desse termo de um dia para outro, tornando-o obsoleto, a verdade é que elas permitem transmitir e reproduzir dados em formato digital com interatividade, promovendo o interesse e a motivação naquilo que é apresentado. A utilização das TIC em sala de aula motiva os alunos e, consequentemente, incrementa uma participação mais ativa.¹⁵⁷ De facto, configuram-se como uma mais-valia ao proporcionarem diversas e diversificadas experiências educativas, tendo em conta as suas inúmeras funcionalidades. Por isso, o «boom tecnológico» e a chegada dos computadores, *tablets*, quadros interativos e *smartphones* às salas de aula, desenvolveram-se, e continuam a desenvolver-se como ferramentas digitais direcionadas para a educação.¹⁵⁸

Na educação, ao «facilitar a transmissão de informação e o desenvolvimento das competências necessárias aos/às alunos/as», os recursos didáticos podem assumir um papel

¹⁵⁵ Vera Alexandra Barbosa Ramos, «A motivação e o sucesso escolar», *Psicologia.pt - O portal dos psicólogos*, 2019, 7, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf>.

¹⁵⁶ Eliana Santana Lisboa, João Batista Bottentuit Junior, e Clara Pereira Coutinho, «O contributo do vídeo na educação online», em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 2009), 5858.

¹⁵⁷ Cf. Sara Isabel Afonso Gomes Leitão Guerreiro, «A utilização das Novas Tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem» (Relatório de Estágio - Universidade de Coimbra, 2013), 11–12, https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23743/1/Relatório_Estágio_SaraGuerreiro_VersãoDefinitiva.pdf.

¹⁵⁸ Cf. Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 213.

fundamental nas salas de aula, nas quais o professor é o potenciador e o mediador das aprendizagens a realizar.¹⁵⁹ Esses recursos tecnológicos afiguram-se como suporte do professor na construção de atividades estimulantes, além de provocarem uma maior concentração na aprendizagem. Por isso, podem ser consideradas como ferramentas ao auxílio do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a autonomia do aluno e a produção de materiais apelativos.¹⁶⁰

Existe um leque de estratégias de aprendizagem diversificadas que possibilitam dinamizar as aulas e torná-las mais atrativas. Existem recursos tão simples como apresentações em *PowerPoint*, ou outros programas semelhantes, recorrendo-se à utilização de imagens, caricaturas, vídeos, músicas e, por vezes, jogos. Quando uma aula mais tradicional é substituída por uma atividade mais tecnológica, como por exemplo, um jogo didático e interativo, os alunos sentir-se-ão mais atraídos a participarem, de livre vontade, sem terem a preocupação de falhar. Levar para a sala de aula um outro tipo de atividades, vai permitir «um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação», sem que os alunos se apercebam.¹⁶¹

O jogo é um aliado do processo de ensino-aprendizagem, e a utilização da tecnologia ao serviço do ensino e da avaliação também tem as suas potencialidades, principalmente numa disciplina como a de Educação Moral e Religiosa Católica com uma componente letiva semanal bastante reduzida. Bem utilizado, além de fornecer aos alunos *feedback* imediato, possibilita «criar ambientes imersivos de aprendizagem que enfatizam os processos de resolução de problemas e tornam o pensamento dos alunos visível».¹⁶²

É nesse sentido que o fenómeno emergente da «gamificação», ou seja, a utilização de elementos presentes nos jogos para propiciar as pessoas a atingir um objetivo, tem sido considerado com um imenso potencial para despertar o interesse, a participação, desenvolver a criatividade e a autonomia, promover o diálogo e resolver situações-problema. Existe uma grande quantidade de *softwares* digitais que estão ao serviço da educação, como por exemplo o *Kahoot*, o *Plickers*, entre outros, mas que dependem de uma correta mediação por parte do

¹⁵⁹ Guerreiro, «A utilização das Novas Tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem», 12.

¹⁶⁰ Cf. João Correia de Freitas, «As NTIC na Educação: Esboço para um quadro global», em *Educação e computadores*, ed. João Correia de Freitas e Vítor Duarte Teodoro (Lisboa: Ministério da Educação & Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992), 28.

¹⁶¹ Débora El-Jack Andrade, *O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história (Vol. 3)* (Londres: História&Ensino, 2007), 92.

¹⁶² José Pinto Lopes e Helena Santos Silva, *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, 2.^a (Lisboa: Pactor, 2020), 51.

professor, para que sejam eficazes e cumpram os objetivos previamente definidos. A tecnologia, por si só, não garante eficiência na construção do conhecimento.¹⁶³

As inúmeras ferramentas de partilha de ideias, em nuvem, possibilitam o trabalho colaborativo, assim como a partilha de recursos e conteúdos que tornam o trabalho docente mais eficaz, ajudando-o a «organizar matérias, partilhar recursos, comunicar com pais e alunos, divulgar informação à comunidade e avaliar os alunos em tempo real».¹⁶⁴

Por exemplo, «a utilização do vídeo constitui um elemento que estimula a motivação e a vontade dos alunos em refletir e aprofundar novos conceitos», pelo que se deve aproveitar o seu contributo em contexto formativo, quebrando a rotina de outros recursos que muitas vezes podem ser enfadonhos ou que não despertam interesse nos alunos.¹⁶⁵ Para além dos vídeos serem mais dinâmicos e apelativos do que um ficheiro de som, ao integrar três elementos, o som, a imagem e o movimento, proporcionam uma experiência diferente e mais realista aos alunos, aliada ao facto de serem instrumentos de lazer do dia-a-dia, o que acaba por cativá-los.

Assente-se, assim, que as vantagens são imensas, pelo que urge capacitar os agentes educativos de competências na área das Tecnologias da Informação e Comunicação, otimizando as mesmas para o desenvolvimento profícuo do processo de ensino-aprendizagem, evitando a sua utilização avulsa e errónea. As TIC não são, por si só, capazes de promover aprendizagens, exigindo que o docente desempenhe um papel fundamental e orientador neste processo. As TIC estão ao auxílio do professor, para que este possa auxiliar a aprendizagem dos alunos.¹⁶⁶

Atualmente, o papel que se atribui às TIC na educação permite que alguns autores refiram a existência de uma terceira categoria de modelos de ensino. A par dos centrados no professor e dos centrados no aluno, surgem os «modelos mais centrados na tecnologia, em que o professor é o fornecedor de conteúdos e o estudante é o utilizador, cabendo à tecnologia o papel de transmissora da informação», embora a sua utilização seja mais usual no ensino superior.¹⁶⁷ No entanto, o papel e intervenção crescente das TIC no processo de

¹⁶³ Cf. Marcelo Luis Fardo, «A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem», *Renote* 11, n. 1 (2013): 2, <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>; Cf. Antônio Carlos Buraneli Gomes et al., «O Uso do Kahoot, Quizizz e Quizlet como Recursos Tecnológicos para Gamificar o Ensino de Geometria na Educação Básica», *Interações* 17, n. 57 (2021): 117, <https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.25093>.

¹⁶⁴ Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 215.

¹⁶⁵ Sandra Dionísio, «O Uso do Vídeo como Meio de Motivação para a Compreensão Oral» (Relatório de Estágio - Universidade da Beira Interior, 2015), 15, https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/6079/1/4316_8381.pdf.

¹⁶⁶ Cf. José María Aguilera Carrasco, «From e-mail to superweb tools!», em *Nuevas Tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de Lenguas*, ed. Ignacio M. Palacios Martínez, Mario Cal Varela, e Paloma Núñez Pertejo (Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005), 155–64.

¹⁶⁷ Angélica Monteiro, Carlinda Leite, e Lurdes Lima, «Ensinar e Aprender com Tecnologias Digitais no Ensino Superior», em *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*, ed. J. António Moreira e Angélica Monteiro (Porto: Porto Editora, 2012), 37.

ensino-aprendizagem num mundo cada vez mais tecnológico patenteia a possibilidade de se tirar partido dos seus contributos e vantagens, de forma a promover uma melhor educação.

Porém, se estes meios forem utilizados «só por que sim», sem formação, sem um objetivo delineado e organização cuidada, poderão tornar-se banais e levar os alunos à falta de interesse. Tudo tem um peso e uma medida. Há que saber utilizar as ferramentas disponíveis nos momentos certos e tirar o máximo benefício deles como recurso educativo, até porque as TIC não são, por si só, capazes de promover aprendizagens, exigindo que o docente desempenhe um papel fundamental e orientador neste processo. As TIC estão ao auxílio do professor, para que este possa auxiliar a aprendizagem dos alunos.¹⁶⁸ Se os professores caírem na tentação de se centrarem, principalmente, na tecnologia, descurando a componente pedagógica, não estão a tirar proveito da magnitude destes recursos em contexto educativo, nem a desenvolver neles as competências essenciais para a vida.¹⁶⁹

Esta necessidade é relevante, principalmente, para o professor de EMRC que, devido ao próprio carácter específico e opcional da disciplina que leciona, «deve ser um perito motivacional» e um «pioneiro no domínio das TIC», para que possa ultrapassar as lacunas ao nível dos recursos e proporcionar experiências relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.¹⁷⁰

Apesar de todo o seu potencial, ainda existem bastantes obstáculos na utilização destes meios que são fundamentais para a dinamização das atividades educativas, pois «levam professores e alunos a ter contacto com uma combinação de estratégias e atividades benéficas para os processos de ensino e aprendizagem».¹⁷¹

Desta forma, e em jeito de conclusão, os benefícios advindos do uso das TIC na sala de aula dependem, maioritariamente, da abertura dos docentes à sua utilização, mas também da sua preparação e adaptação. Há todo um trabalho docente que é que vai permitir que esses recursos sejam efetivamente proveitosos à aprendizagem e à motivação dos alunos. Neste sentido é necessário, principalmente, preparar os docentes para estarem capacitados e aptos, ou até para terem a preocupação de se formarem, porque só assim se poderá inovar relativamente aos métodos tradicionais, que já pouco dizem aos alunos desta época, para romper com barreiras que entravam a melhoria e o avanço na educação.

¹⁶⁸ Cf. Ana Gonçalves, «O papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação» (Dissertação de Mestrado - Instituto Universitário de Lisboa, 2012), 12, https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/master_ana_costa_goncalves.pdf.

¹⁶⁹ Cf. Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 217–18.

¹⁷⁰ Ricardo Pereira, «Novas tecnologias: meios de transmissão ou educação “paralela”?», *Theologica* 42, n. 1 (2007): 102.

¹⁷¹ Sung, Chang e Liu, referidos em Francisco Veiga e António Andrade, «Morfologia da exploração de smartphones no ensino», *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 22 (2021): 1, <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10466>.

CAPÍTULO 2 - «AS RELIGIÕES»: UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO E MOTIVANTE

2.1. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PES

Pensou-se e construiu-se um itinerário pedagógico que tivesse em conta os pressupostos teóricos atrás analisados no sentido de, em contexto da PES, aplicar e promover o envolvimento dos alunos no processo educativo realizado na disciplina de EMRC. A unidade letiva 2, «As Religiões», foi o ponto de partida para materializar, em contexto pedagógico, as teorias da motivação, as metodologias de ensino centradas no aluno, assim como a utilização de estratégias, materiais e recursos passíveis de coadjuvar um processo de ensino-aprendizagem motivante e capaz de implicar os alunos no seu percurso educativo.

2.1.1. ENQUADRAMENTO DA UNIDADE LETIVA 2, «AS RELIGIÕES»

A unidade letiva 2 «As Religiões» é a segunda grande unidade temática do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, no 7.º ano de escolaridade. É um tema que está em sintonia com o anterior «As Origens», possibilitando o aluno descobrir de que forma a religião, ou as religiões, são propostas de sentido para a vida. O próprio título do manual da disciplina, «Queremos saber», traduz uma necessidade do ser humano, principalmente dos jovens destas faixas etárias saciarem a curiosidade sobre o mundo que os rodeia, possibilitando-lhes um percurso de crescimento pautado por um maior entendimento deles e dos outros.

Excetuando-se no 1.º ciclo, com a unidade letiva «Crescer na Diversidade», é no 7.º ano, com a unidade letiva 2 que os alunos têm o primeiro e mais completo acesso aos fenómenos que estão por detrás da dimensão religiosa do ser humano. Desta forma, o programa apresenta seis grandes objetivos para esta unidade letiva:

1. «Questionar a dimensão religiosa do ser humano».
2. «Perceber qual a função da religião na vida das pessoas».
3. «Identificar várias manifestações religiosas».
4. «Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas».
5. «Reconhecer a mensagem essencial do Cristianismo através da interpretação de textos bíblicos».
6. «Identificar os princípios éticos comuns das várias religiões reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana».¹⁷²

¹⁷² Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*, 74–76.

Com estes objetivos a serem atingidos, estar-se-á a promover o desenvolvimento de e contribuir-se-á para atingir as seguintes metas:

- B.** «Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história».
- A.** «Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa».
- C.** «Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas».
- K.** «Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso».
- E.** «Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo».
- F.** «Conhecer a mensagem e cultura bíblicas».
- D.** «Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos».¹⁷³

Como se pode constatar, é uma unidade letiva bastante exigente e completa no que diz respeito ao itinerário proposto ao aluno. Inicia-se com conteúdos básicos acerca da dimensão religiosa do ser humano e, pouco a pouco, vai-se aprofundando, proporcionando conhecimento e decifrando conteúdos respeitantes a várias tradições religiosas.

Esta é, de facto, uma das unidades letivas que mais contributos pode dar, não só ao aluno, mas também ao mundo. As sociedades modernas integram em si um conjunto amplo de dinâmicas marcado pela pluralidade e diversidade de pertenças que se traduzem numa mudança social relativamente ao passado. Nos tempos que correm, em que se assiste uma tendência crescente de desconhecimento da leitura religiosa que o mundo tem, acentua-se o défice da importância dada ao mundo lido à luz dos contextos religiosos. A frugal transmissão religiosa familiar vai ser colocada frente a frente com múltiplas representações de outros espaços sociais, o que faz com que as famílias deleguem tal responsabilidade nas escolas que se veem, assim, confrontadas com uma tarefa ainda mais desafiante.

A educação deve, portanto, desempenhar um papel fundamental neste âmbito, e o Ensino Religioso Escolar não está presente na escola pelo direito de as tradições religiosas estarem na escola, mas sim pelo contributo que pode ter na edificação e construção do mundo, através do seu papel com os alunos, cumprindo com os objetivos que fazem com que haja uma presença legítima em contexto escolar. Embora a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) seja, recorrentemente, incompreendida no que diz respeito às suas

¹⁷³ Secretariado Nacional da Educação Cristã, 74–76.

finalidades, é ela que, no contexto português, se assume como a única proposta curricular que promove esta competência humana, a literacia religiosa.

A EMRC ocupa um lugar de primazia por ter como objeto da sua ação a totalidade da realidade, integrando na sua metodologia um ponto de vista cristão católico, e sabemos que a religião desde sempre tem tido um papel fundamental ao atribuir sentido à existência e na simbolização da vida, pelo que a dimensão religiosa tem um contributo muito válido na possibilitação dessa interpretação do mundo e da existência humana. O desenvolvimento da dimensão religiosa, característica inata do ser humano, é, por excelência, uma das formas de concretizar o primordial objetivo de toda a educação, ao promover uma basilar interpretação ético-religiosa sobre a realidade.¹⁷⁴ Note-se que o descuramento a dimensão religiosa em França trouxe, tal como podemos verificar no relatório de Régis Debray, um impacto negativo no conhecimento da identidade do povo e da cultura franceses, sendo que, atualmente, naquele país já se defende a imperiosidade de se trabalhar esta dimensão.¹⁷⁵

O conhecimento do fenómeno religioso é facilitador do diálogo entre os diversos povos, tendo relevância na gestão das interculturalidades e inter-religiosidades. Num mundo regulado pela movimentação e globalização, é premente haver uma sociedade global sem confrontos ideológicos, com diálogo e relações pacíficas e cordiais, com possibilidade de assimilação de identidades diferentes. A ausência de um diálogo provoca mais tensão e constrangimentos nas relações que se estabelecem entre pessoas com diferentes *backgrounds* religiosos. O conhecimento das dinâmicas das religiosidades e das religiões é um motor para «aprofundar a democracia e cuidar o bem comum».¹⁷⁶

Alfredo Teixeira também nos apresenta o Ensino Religioso Escolar como uma forma de perpetuar um património que é cultural e religioso ao mesmo tempo, o qual reflete a centralidade da religião na vida humana. Grande parte do património cultural, quer seja local, regional ou nacional, está amplamente ligado à religiosidade dessa cultura. Tal facto demonstra-nos a «religio-diversidade» que se pode estabelecer não só em contextos mais pequenos, mas a nível mundial, o que é mais um fator que contribui para a «possibilidade de convergência para além de todas as diferenças».¹⁷⁷

Realça, também, a urgência do esforço para debelar a iliteracia religiosa, considerando que há um desconhecimento, cada vez maior, das pessoas relativamente à cultura religiosa. Esta iliteracia traduz-se numa ininteligibilidade de muitos símbolos religiosos, sinais, e chaves de

¹⁷⁴ Cf. Juan Ambrosio, «A Educação Moral e Religiosa Católica na escola pública», *Communio*, n. 5 (Outubro de 2001): 437–49.

¹⁷⁵ Cf. Régis Debray, «L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque. À Monsieur le Ministre de l’Éducation nationale», 2002.

¹⁷⁶ Alfredo Teixeira, «A cultura religiosa na escola», *Pastoral Catequética*, n. 5 (2006): 50.

¹⁷⁷ Teixeira, 53–54.

leitura dos povos que acabam por não ser entendidas na sua génese e que fazem com que a própria cultura não seja compreensível na medida em que esta tem, em grande parte, antecedentes da religiosidade. O conhecimento dos códigos religiosos impregnados nas sociedades é fator indispensável para entender muitas formas de «pensamento, arte, modos de vida, representações sociais, etc.», e muitos aspetos do nosso dia a dia.¹⁷⁸

Olhemos, por exemplo, para a Bíblia. Apesar de ser um livro religioso, extravasa para a esfera pública, como um livro cultural, um «super-clássico» da cultura e da literatura sobre o qual a sociedade ocidental se firmou. Assim, o desconhecimento da Bíblia poderá traduzir-se num analfabetismo não só religioso mas também cultural. A capacidade de lidar com uma linguagem simbólica, a linguagem religiosa, é imprescindível para se entender a cultura e o próprio ser humano, na medida em que ela traduz uma vivência que precisa de ser entendida nas suas raízes.¹⁷⁹

Dada a importância comprovada da unidade letiva em apreço, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, esta foi operacionalizada num itinerário de oito aulas, o que parece, à partida, tempo insuficiente para abordar os aspetos fundamentais da religiosidade e das várias tradições religiosas propostas pelo programa. Devido à gestão curricular exigida pelo total de aulas anuais, a divisão feita destas pelas unidades letivas deste ano de escolaridade permitiu apenas oito segmentos de quarenta e cinco minutos para a desenvolver. Por este motivo, tentou-se fazer com que este fosse um percurso o mais completo possível, mas ajustado ao tempo definido.

Considerando que estes conteúdos são abordados no manual da disciplina de forma tradicional, optou-se por privilegiar um itinerário pedagógico cujo título era **EMRC – Estratégias Motivadoras e Recursos Criativos**, como proposta letiva para integrar este relatório intitulado *EMRC, que estratégias motivadoras? Propostas didáticas para a UL2 do 7.º ano, «As Religiões»*, e que permitiria aos discentes o contacto com esta unidade letiva de uma forma motivante e criativa, fatores que atualmente se consideram fulcrais na educação.

Acima de tudo, o desenvolvimento de uma unidade letiva nestes moldes é uma poderosa ação e missão para o docente, que tem como desiderato permitir que o aluno se desenvolva integralmente ao contactar com estes conteúdos, ao atingir os objetivos propostos e ao desenvolver as metas preconizadas pela disciplina. Assim, e de acordo com o percurso que se pretendeu implementar nesta UL, valorizando e centrando-se no aluno, estar-se-á, de facto a dar a oportunidade para se alcançarem os pressupostos proclamados pelo Magistério da Igreja,

¹⁷⁸ Teixeira, 54.

¹⁷⁹ Cf. José Tolentino Mendonça, «A mediação cultural. Um novo contexto para a transmissão religiosa?», *Communio*, n. 4 (Dezembro de 2006): 435–41.

ao longo das décadas, no que concerne ao desenvolvimento do ser humano. O Papa Paulo VI legitimou, em 1967, que a missão de toda a Igreja, enquanto comunidade dos crentes em Cristo, é a de ajudar «a alcançar o pleno desenvolvimento», o qual «para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo», sendo que, a forma de chegar a toda a humanidade é a partir de cada ser humano que deve ser valorizado e considerado como uma unidade indispensável à construção e à firmeza de toda a humanidade. (PP 13, 14).

A mesma ideia mantém-se nas convicções do Papa Francisco que, ao propor o Pacto Educativo Global, a 12 de setembro de 2019, asseverou que para se mudar o mundo é necessária uma «caminhada educativa que envolva a todos» na edificação de uma «aldeia da educação» na qual se valorizem as relações que se estabelecem entre os seres humanos, posicionando «no centro a pessoa», numa constante «relação com as pessoas e com a realidade que a rodeia», com «coragem de investir as melhores energias com criatividade e responsabilidade». Tais pressupostos alicerçam este itinerário pedagógico, fundamentado na criação de um espaço mais colaborativo e participativo que, embora centrado no aluno, contribui, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento integral de cada um e de toda a humanidade.¹⁸⁰

2.1.2. OPÇÕES PEDAGÓGICAS: PREPARAÇÃO E PLANIFICAÇÃO

Enquanto responsável por promover aprendizagens significativas, refiro que, relativamente à construção de planificações adequadas e à produção de materiais pedagógicos relevantes, o trabalho foi assaz positivo. As estratégias funcionaram e os alunos facilmente compreenderam o intuito de cada uma delas, estando aquelas diretamente planeadas e materializadas de forma a possibilitar os alunos atingirem os objetivos consignados no programa e, assim, desenvolver as metas da disciplina. Nesse sentido, houve a possibilidade de substantivar uma prática letiva que respondesse às metas, objetivos e aprendizagens essenciais da disciplina, assim como ensaiar as formas mais adequadas de lhes corresponder, sempre numa vertente teórica, prática, reflexiva e com análise crítica (com apoio dos colegas de núcleo de estágio, assim como da professora cooperante e orientadores da Prática de Ensino Supervisionado), com sustentação nas técnicas pedagógicas mais atuais e capazes de responder aos desafios educativos com os quais somos confrontados no quotidiano. O estágio foi indubitavelmente a oportunidade para conhecer estas ferramentas teóricas e práticas e que se afiguram essenciais na docência.

¹⁸⁰ Papa Francisco, «Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo», Vatican News, 2019, acedido a 15 de setembro de 2022, https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html.

Nas planificações, seguiu-se o percurso programático que permitisse a operacionalização da metodologia preconizada pelo programa da disciplina, a tríade metodológica na concretização do currículo da EMRC. A construção deste percurso teve em conta a metodologia organizada em três tempos que refletem três dimensões pedagógicas: a experiência humana, a reflexão religiosa e a interpretação ético-moral. São dimensões que não seguem uma ordem específica, apesar de nas duas unidades letivas planificadas terem sido pensadas pela ordem em que estão apresentadas no programa, pois essa ordem deve ser da responsabilidade do docente, tendo em conta, acima de tudo, as «necessidades, interesses e motivações dos alunos, em cada Escola e em cada turma».¹⁸¹

Um dos pontos fortes da planificação é conseguir perceber e delinear um percurso para cada aula, e poder adequar e estar preparado para tal. Por esta razão, e em face de algumas atividades mais ambiciosas ou mais duradoras, gere-se o tempo de forma a possibilitar que o percurso letivo seja efetuado sem grandes sobressaltos. A opção por diminuir ou aumentar esse tempo inicial prendeu-se com a necessidade de direcionar este limite temporal para outras atividades em que ele seria mais necessário, sabendo, de antemão, que é premente a gestão ponderada e eficaz do tempo no decurso de uma aula, principalmente na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, que está agrilhoadada em 45 minutos semanais da matriz curricular.

Ainda neste sentido, procurou-se delinear estratégias com um carácter mais lúdico, construir e produzir materiais criativos, assim como desenvolver estratégias motivadoras para que os alunos se envolvessem ativamente na construção do seu conhecimento e de si próprios, enquanto atores no mundo que os rodeia. Certo é que tal aspiração exigiu a disponibilização de um tempo considerável para a preparação de estratégias e materiais, tentando utilizar recursos inovadores, criativos e com o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação. Realce-se, inclusivamente, o grande trabalho de equipa e a capacidade de articulação de conteúdos com outras disciplinas, mas também com preparação de materiais com outro pessoal docente e não docente externos à turma na qual é desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada que, num espírito de colaboração e equipa, contribuíram com os seus saberes para o sucesso educativo dos discentes da turma.

As opções tomadas tiveram em conta o facto de haver liberdade no programa relativamente às metodologias adotadas por cada docente, e também pelo facto de o manual da disciplina não apresentar qualquer adequação metodológica ou propostas inovadoras ou motivadoras relativamente às aprendizagens dos alunos. Seria relevante que cada docente tivesse acesso a um conjunto de propostas e materiais pedagógicos, tais como aqueles que várias

¹⁸¹ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*, 154.

editoras preparam para a lecionação das demais disciplinas, e que auxiliassem os docentes na otimização de estratégias inovadoras e recursos criativos para as várias unidades letivas da disciplina, em todos os ciclos de ensino. Por isso, e partindo dos desafios atuais que se colocam à educação, em geral, e à Educação Moral e Religiosa Católica, em particular, aliados às cada vez maiores dificuldades em manter a atenção e empenho dos alunos relativamente à frágil capacidade de o programa da disciplina captar o interesse dos alunos tentou-se potenciar a lecionação das unidades letivas com base numa estratégia pedagógica que fomentasse uma maior interação, motivação, empenho e dedicação dos alunos na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, assim como com o auxílio das novas tecnologias da informação e comunicação e recursos apelativos com o objetivo de auxiliar os alunos a alcançar os objetivos, a adquirir competências e a desenvolver as metas alvitadas.

Para esse fim, e no concernente à gestão do programa, em primeiro lugar analisou-se o desígnio da disciplina relativo ao 7.º ano de escolaridade e, em Núcleo de Estágio, determinou-se o número de aulas a atribuir a cada unidade letiva, tendo em conta a importância de cada objetivo. Tendo em conta o número de objetivos e o número de aulas disponíveis, tentou-se trabalhar um objetivo por aula. Portanto, privilegiaram-se os objetivos a atingir porquanto os mesmos auxiliam o desenvolvimento das metas da disciplina. A partir daí definiram-se os conteúdos mais capazes de promover cada objetivo, através dos conteúdos enunciados no programa, mas também daqueles que, apesar de não constarem nele poderiam, efetivamente, afigurar-se como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Foi uma gestão que funcionou, embora tenha havido a necessidade de abreviar certos conteúdos de acordo com o tempo disponível para uma ou outra aula. Assim sendo, selecionaram-se as estratégias e os recursos a empregar, sempre com o propósito de possibilitar aos alunos o contacto com os conteúdos, pautando-se por uma metodologia que promovesse a participação e o envolvimento dos discentes na sua aprendizagem.

Geriram-se e associaram-se, também, as aprendizagens essenciais em cada aula de acordo com os objetivos a trabalhar. Verificou-se que, na UL em causa, facilmente se puderam associar as aprendizagens essenciais, emanadas pelo Ministério da Educação, aos objetivos e metas definidas pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC).

O ensino, acima de tudo, deve ser desafiante para que desperte e mantenha o interesse, o empenho e o entusiasmo na construção do conhecimento (quer no saber, quer no saber fazer), com o apoio constante do professor. Este não deve impingir aos alunos uma receita (instrucionismo), mas sim apoiar, com rigor e exigência, o aluno na construção do seu conhecimento significativo, corrigindo, organizando, regulando e utilizando-o

(construcionismo). O trabalho docente deve ser de orientação e de «desocultação».¹⁸² Implementaram-se, portanto, aprendizagens dinâmicas e ativas com o desiderato de implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento, tendo em conta que, segundo a perspetiva construtivista, «o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros».¹⁸³

Neste ponto, importa referir que o levantamento de dados acerca da turma e do meio, ou seja, a caracterização da turma e do meio envolvente foram ferramentas indispensáveis para se poder efetuar uma gestão do programa que fosse realmente eficaz para a lecionação e para a concretização das finalidades da disciplina, tendo por base as necessidades dos alunos e da escola.

2.1.3. A LECIONAÇÃO

A PES afigurou-se, acima de tudo, como um desafio que integrou três componentes fundamentais e diferenciadas que confluem para a formação de um docente, sendo elas pessoais, profissionais e sociais.

Embora já tenha havido, e continue a haver, a oportunidade de lecionar a disciplina de EMRC, a preparação teórica e científica obtida nos últimos anos proporcionaram a abertura de uma nova imagem sobre a disciplina. Foi, essencialmente, com as unidades curriculares de Didática Específica do Ensino da EMRC e Currículo, Planificação e Avaliação que se entendeu a verdadeira essência da disciplina, assim como se apreendeu os objetivos primordiais que servem toda a componente teórica e multidisciplinar ministrada durante a formação em Ciências Religiosas, especialmente no que diz respeito às unidades curriculares que sustentam o conhecimento necessário para a lecionação da disciplina de EMRC.

Portanto, o percurso formativo realizado nos últimos quatro anos foi e será crucial para uma prática letiva mais consistente, relevante e fundamentada científica e pedagogicamente. Isto porque todas as unidades curriculares, quer da Licenciatura em Ciências Religiosas, quer do Mestrado em Ciências Religiosas, mostraram-se fulcrais para a aquisição dos conteúdos científicos e pedagógicos necessários para uma melhor lecionação da disciplina, assim como para promover o desenvolvimento da disciplina na sua essência e não desvirtuada e fora das suas componentes basilares.

Culminando este percurso formativo na realização da PES que permitiu experienciar e levar a cabo uma prática docente orientada e organizada por duas instituições de ensino

¹⁸² Henrique de Sousa Leitão, «A Inutilidade da Educação», *Revista Inútil*, Março de 2017, 41.

¹⁸³ Arends, *Aprender a ensinar*, 12.

diferentes (Universidade Católica Portuguesa e EBSN), os progressos e as melhorias de ação foram inúmeras, principalmente ao nível da gestão do programa da disciplina, dos seus objetivos e metas, por a lecionar procurando concretizar dois objetivos importantes: cumprir os propósitos elencados programaticamente e envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para isto, contou-se com o auxílio de toda a comunidade escolar que, desde o início, se prontificou a colaborar neste processo. De forma mais presente estiveram a professora cooperante, Maria de Fátima Rocha, e a professora estagiária, Diana Félix, que colaboraram ativamente em todas as atividades realizadas com a turma e contribuíram construtivamente com as suas reflexões e avaliações para este processo formativo. Seguiram-se as orientações emanadas pelos professores orientadores da PES de forma a garantir eficácia e qualidade em todas as atividades que a ação docente comporta, mas principalmente no que diz respeito à interação com os alunos nas atividades letivas.

Em contexto de sala de aula, sustentou-se a atuação na preocupação constante de possibilitar aos alunos abertura e à-vontade para partilharem experiências, dúvidas e reflexões, escutando e havendo preocupação com as suas características, peculiaridades e necessidades. Esta gestão que se faz, quer seja dos alunos, do tempo e do espaço, do contexto escolar assume-se como fulcral para otimizar os recursos e propor experiências educativas significativas. Além disso, qualquer uma das unidades letivas lecionadas permitiu proporcionar aprendizagens sustentadas na tolerância, no respeito, na igualdade e na dignidade do ser humano.

Em relação aos alunos tentou-se, realmente, marcar a diferença nas suas vidas, contribuindo para um crescimento e desenvolvimento pleno a todos os níveis, mas principalmente através do desenvolvimento moral e religioso que é o terreno específico da EMRC e para o qual mais nenhuma disciplina tem a aptidão de contribuir da mesma forma. A escola é um espaço para este desenvolvimento integral dos alunos, com pessoal especializado e capaz de promover esse desenvolvimento em variados níveis. Mais do que ser, como explica Durkheim, um espaço onde se dá a integração social, é um lugar de crescimento. A escola deve ter uma função que vai muito além de «uma simples formação mecânica». A escola democrática pretende, ou deveria pretender, formar cidadãos livres, críticos e conscientes o mundo que os rodeia, e não formatar mentes de acordo com as necessidades da sociedade. De forma alguma, os alunos podem ser perspetivados como autómatos que repetem ou executam ações mecânicas, sem refletir sobre elas.

2.1.4. A REFLEXÃO COMO MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo de todo este processo encarou-se a reflexão sobre a prática docente como um elemento de extrema importância para os professores que têm como primordial objetivo a promoção de aprendizagens significativas para os alunos. De facto, nos últimos anos, no contexto da formação de professores, tem-se falado, amiúde, em temáticas relacionadas com a reflexão no ensino: o professor prático-reflexivo. Daí ser importante fomentar esta prática reflexiva desde o início do processo da formação de professores: «a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, reflectindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso».¹⁸⁴

Um profissional reflexivo necessita de uma prática reflexiva para se formar, para crescer e desenvolver-se com um perfil de investigador autocrítico, trazendo melhorias significativas à forma como ensina e como orienta o seu processo de aprendizagem, com vista ao crescimento e desenvolvimento dos seus alunos.¹⁸⁵

Nesse sentido, ao longo dos oito relatórios de aula efetuados concomitantemente à lecionação da unidade letiva em destaque, as reflexões efetuadas englobam os aspetos mais relevantes de cada aula, quer nos obstáculos encontrados, quer na delimitação de formas de os ultrapassar, sempre fundamentadas por literatura da especialidade.¹⁸⁶ São, portanto, relatórios robustos que, de uma forma geral, certificam que as atividades, as estratégias, os recursos e os materiais corresponderam aos pressupostos de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, evidenciados no primeiro capítulo deste trabalho. Tal facto foi verificável no grande envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas. Também as apreciações realizadas, quer pela docente estagiária Diana Félix, quer pela professora cooperante e pelo docente supervisor da PES, referem a adequação e preparação das estratégias e dos materiais como motivadoras da participação e envolvimento dos alunos na aprendizagem.¹⁸⁷ Esta interajuda reflexiva é muito importante em fase de formação inicial e não só. Pode-se aprender muito com a interação entre colegas e em encontros profissionais. A partilha de experiências e

¹⁸⁴ Lafortune, Mongeau e Pallascio, citados em Philippe Perrenoud, *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica* (Porto Alegre: ARTMED, 2002), 17.

¹⁸⁵ Cf. Perrenoud, 18.

¹⁸⁶ Cf. Ponto 3.3. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 18-23; 36-43; 54-62; 68; 80-87; 104-109; 118-125; 132-136.

¹⁸⁷ A título de exemplo, cf. Ponto 3.3.7. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 123-124.

a reflexão conjunta são, portanto, mais-valias, ricas em aprendizagens para todos os que nela intervêm.¹⁸⁸

A categorização da reflexão é feita de forma diferente por diferentes autores. Ao longo da PES a reflexão ocorreu em várias fases, seguindo a perspetiva de Kenneth Zeichner, na qual a reflexão é um processo que ocorre em três fases: «antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*».¹⁸⁹ Apesar de, no decurso da acção, não haver muito tempo para a «meditação», a reflexão é algo constante na atuação, pois, ao decidir o passo seguinte, a interrupção ou não de uma conversa, o início ou não de uma nova atividade, a resposta ou não a uma pergunta descontextualizada, etc., está em progresso um constante processo de ponderação e reflexão durante a acção.¹⁹⁰

No âmbito da PES, os relatórios de aula e consequentes reflexões realizadas sobre cada aula lecionada foram de extrema importância para o meu crescimento como docente, possibilitando a retrospectiva do que foi preparado, do que efetivamente aconteceu, e dos resultados dos acontecimentos de cada aula, permitindo ajustar, ou evidenciar ainda mais, certas estratégias como instigadoras do processo de ensino-aprendizagem eficaz. É, segundo Richard Arends, essa «reflexão profunda e cuidada sobre as acções de um professor e os efeitos destas na aprendizagem académica e social dos alunos» que oferece à educação as melhores ferramentas para um ensino eficaz.¹⁹¹ Para este autor a importância do processo reflexivo é tal que, na sua obra *Aprender a ensinar*, realizando uma busca rápida pela palavra reflexão, esta surge-nos, pelo menos, quarenta e cinco vezes, ao passo que a palavra «reflectir» surge, pelo menos, cinquenta e oito vezes.¹⁹²

2.1.5. A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ao longo das atividades letivas desenvolvidas no âmbito da unidade letiva 2 «As Religiões» foram realizados vários elementos de avaliação. Privilegiou-se, tal como defendem vários educadores e autores, a avaliação de tipo formativo apesar de, numa disciplina como a de EMRC, que, como já referido, dispõe de uma carga letiva semanal reduzida (45 minutos) com um programa bastante abrangente, se torne difícil gerir as dinâmicas que a avaliação formativa potencia, como por exemplo o fornecimento de informações acerca da forma como a

¹⁸⁸ Cf. Kenneth M. Zeichner, *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (Lisboa: Educa, 1993), 21–22.

¹⁸⁹ Zeichner, *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.

¹⁹⁰ Cf. Perrenoud, *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, 33.

¹⁹¹ Arends, *Aprender a ensinar*, 20.

¹⁹² Cf. Arends, *Aprender a ensinar*.

aprendizagem está a decorrer para que seja possível ir ao encontro das necessidades dos alunos e promover a autocorreção e a otimização dos desempenhos.

De acordo com José Augusto Pacheco e Miguel Zabalza, a avaliação em contexto escolar apresenta-se como uma ideia complexa, integrando cada vez mais uma componente humanista e individualizada, focando-se no estudante, que parece ser o ator principal do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho efetuado com os discentes, em contexto formativo, deverá, por isso, oferecer-lhes ferramentas e meios de aprendizagem em que se destaquem as suas aptidões de planeamento, reflexão e concretização. Desta forma, é imprescindível desenvolver a componente formativa da avaliação, destacando a sua função reguladora da *práxis* educativa. A avaliação tem de ser mais reflexiva para que os estudantes, no processo ensino-aprendizagem, construam, não só as suas aprendizagens, como também aprendam a desenvolver o seu espírito crítico, ciente e metódico em relação ao trabalho que desenvolvem. Neste processo, devem identificar as suas lacunas, de forma a suprimi-las, e reconhecer pontos fortes e fracos, para controlarem e construírem o autoconhecimento e o autodesenvolvimento.¹⁹³

Como referido acima, e tendo em conta as potencialidades da avaliação formativa, a grande dificuldade encontrada ao longo da lecionação, em termos de avaliação, prendeu-se com o facto de haver uma limitação de tempo. Numa disciplina com mais carga letiva semanal tornar-se-ia mais fácil e viabilizaria um maior envolvimento com os alunos para fomentar o progresso educativo e a capacidade de ultrapassar as dificuldades, sendo «um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação».¹⁹⁴

Não obstante, os elementos de avaliação utilizados, na sua grande maioria, pretenderam avaliar de que forma as atividades e estratégias utilizadas funcionaram ao longo das aulas, e também para perceber de que forma facilitaram o atingir, por parte dos alunos, dos objetivos preconizados. Neste sentido, as grelhas de observação direta construídas para cada aula tiveram como objetivo aferir estas duas especificidades. Analisadas verticalmente permitiram realizar um diagnóstico acerca das estratégias utilizadas. Horizontalmente possibilitaram verificar e ajuizar a prestação dos alunos em cada aula.

¹⁹³ Cf. José Augusto Pacheco e Miguel Zabalza, «Análise curricular da avaliação», em *Colóquio sobre questões curriculares* (Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 1995), 39–49, [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/Análise curricular de avaliação.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/Análise%20curricular%20de%20avaliação.pdf).

¹⁹⁴ Lopes e Silva, *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, 6.



UL Aula n.º 3 Data 10-01-2022

Lição n.º 14

3.º paragem: Abraão, o pai da fé monoteísta.

Religiões abraâmicas: Judaísmo.

Sumário:

Nr.º	Aluno / Critério	Acolhimento e Sumário		PPT: Exploração vídeo sobre Abraão					PPT: Visita ao Museu Judaico					Síntese		Responsabilidade (relativamente ao desafio da aula anterior)	Comportamento	Observações
		Presente?	Chegou a tempo?	Interesse	Participação	PCR	Empenho	Entusiasmo	Autonomia	Colaboração	PCR	Participação	PCR					
1	AP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Muito Bom	Muito Bom	
2	AR	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Muito Bom	Muito Bom	
3	AL	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
4	DS	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
5	HC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Bom	
6	IN	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
7	IM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
8	JM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	Falta de material (passaporte)
9	LM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
10	MaR	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
11	MaM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
12	MIM	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Insuficiente	Muito Bom	Isolamento profilático
13	NM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
14	PL	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
15	RL	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
16	SM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
17	ScP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
18	ScP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
19	TM	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	
20	VC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Insuficiente	Muito Bom	

©Fábio Goulart 2021

Legenda:

PCR - Pensamento crítico e reflexivo

Figura 1 - Grelha de observação diária da aula n.º3 da UL2

Tendo por base a análise das referidas grelhas de observação direta é possível perceber que as atividades e as estratégias propostas ao longo da unidade letiva foram eficientes e potenciaram o envolvimento dos alunos. Porém, tal como em qualquer outra disciplina verificaram-se ocasionalmente algumas dificuldades por parte dos alunos, o que permitiu individualizar o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, quer tenha sido com uma atenção mais específica dada ao longo das aulas, quer com o apoio direcionado e individualizado a esses alunos por parte da docente estagiária Diana Félix e da professora orientadora cooperante, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

Ainda tendo por base as grelhas de observação direta apresentadas anteriormente neste separador, verifica-se que a atividade em que os alunos, por vezes, demonstraram alguma dificuldade foi na construção das sínteses de cada aula. Tal dificuldade justificar-se-á com o facto de ser uma prática para a qual os alunos não estão habituados a desenvolver nesta área disciplinar, aliada à grande quantidade de aspetos abordados em cada sessão, o que poderá dificultar a estruturação de uma síntese em uma ou duas pequenas frases dos conteúdos de uma aula. Porém, foi notória a proficiência de muitos alunos em discursar e expor os temas trabalhados em cada aula, embora a capacidade de resumo tenha sido mais árdua.

Relativamente às estratégias de carácter mais avaliativo, que tinham como finalidade aferir a aquisição das ideias principais dos conteúdos lecionados, procurou-se utilizar recursos e estratégias lúdicas e distintas das habituais, evitando-se, assim, a aplicação de fichas de trabalho ou de avaliação.

Tendo assistido às reuniões de Conselho de Turma de Avaliação da turma A do 7.º ano, na qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionado, concluiu-se que os resultados

obtidos na disciplina de EMRC estiveram em consonância com a maioria das restantes disciplinas, o que permitiu inferir que existe um maior investimento no estudo por parte de alguns alunos em relação a outros, verificando-se, também, a necessidade de concretizar um apoio individualizado e constante aos alunos com NEE.

Sendo uma unidade letiva exigente e extensa ao nível dos conteúdos a abordar, optou-se por delinear algumas tarefas a realizar em casa, quer fossem atividades complementares às aulas, quer desafios para manter a motivação dos alunos no preenchimento do seu «Passaporte de EMRC» (que será explicado adiante). Infelizmente, e apesar de os alunos ao longo das aulas se terem mostrado motivados e empenhados na aprendizagem, a realização dessas atividades extra não tiveram a adesão esperada. Apesar de se ter feito um esforço por providenciar estratégias lúdicas, notou-se uma pusilânime participação dos alunos. Em cinco desafios realizados, apenas dois obtiveram a participação de metade da turma, ou seja, dez alunos. Os restantes três tiveram uma participação inferior a 50% da turma.

Apesar de ser preocupante verificar tal falta de participação dos alunos, principalmente ao nível da motivação para as atividades escolares em contexto extraescolar que difere fortemente daquela que se verifica dentro da sala de aula, ao assistir às suprarreferidas reuniões de Conselho de Turma, foi notória, por grande parte dos docentes, uma preocupação com a realização dos trabalhos de casa, sendo uma turma bastante absentista a este nível. Além disso, verificou-se que dois dos quatro alunos que não realizaram nenhum dos desafios propostos são alunos com NEE, o que poderá ter condicionado a sua não adesão a estas atividades. Os restantes dois alunos que não realizaram qualquer desafio, apesar de não terem NEE, e de um deles ser repetente, são alunos que normalmente têm comportamentos desviantes e interesses divergentes dos escolares.

Por tudo isto, e após a análise dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação utilizados ao longo da unidade letiva 2 «As Religiões», conclui-se que tais atividades se devem operacionalizar em sala de aula para se traduzirem em efetivas aprendizagens, principalmente se forem atividades relevantes para os alunos conseguirem atingir os objetivos preconizados pela disciplina. Para isso, há que simplificá-los para que sejam facilmente realizados e não consumam demasiado tempo letivo. Isto porque, tal como anteriormente referido, os alunos mostraram uma grande pré-disposição para a aprendizagem em contexto de sala de aula, com atividades lúdicas e motivadoras, com grande empenho e interesse, mas verificando-se que o mesmo tipo de atividades e estratégias não resultaram fora da sala de aula, dadas as características da turma.

A avaliação deve, portanto, funcionar a favor do aluno, potenciando o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Apesar das dificuldades encontradas e já enunciadas,

foram recolhidos dados suficientes para monitorizar, constantemente, o que estava a acontecer com os alunos neste processo de ensino aprendizagem com o intuito de garantir, reformular, readaptar e reajustar as atividades, sempre que possível e necessário, com a primordial finalidade educativa que é o desenvolvimento integral das crianças e jovens.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Cf. Lopes e Silva, 11.

2.2. EMRC: ESTRATÉGIAS MOTIVADORAS E RECURSOS CRIATIVOS

– PROPOSTA DE LECIONAÇÃO A PARTIR DE UM MÓDULO TEMÁTICO - «UMA VIAGEM PELAS RELIGIÕES»

A leção da unidade letiva 2 «As Religiões» foi realizada através de um módulo temático que incidiu na realização de uma viagem pelo mundo de forma a conhecer os aspetos principais de cada uma das religiões que integram os conteúdos do programa de EMRC. Em cada dia de aula, durante oito semanas, os alunos tiveram a oportunidade de embarcar numa aventura que lhes possibilitou, de uma forma criativa e inovadora, conhecer outras culturas e religiões do mundo, assim como o que está na base da própria religião e religiosidade.

A integração de diferentes conteúdos num tema único, uma viagem, permitiu com que os alunos reconhecessem a ligação entre aqueles, possibilitando articular e relacioná-los de uma forma mais profícua, uma vez que a leção daqueles conteúdos de uma forma espartilhada ou segmentada, poderia causar mais algumas dificuldades na própria organização dos conteúdos e na sua forma de os dar a conhecer aos alunos. Além disso, potenciou-se, sempre que possível, o trabalho cooperativo, a utilização das TIC, assim como a articulação interdisciplinar para que houvesse a interligação de conhecimentos e competências, o que, como já foi referido, favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Nesse sentido, o percurso realizado na leção da unidade letiva teve por base uma expedição diferente realizada em cada dia de aula, com desafios e atividades a realizar que promovessem o envolvimento dos alunos na descoberta dos conteúdos de forma a atingirem os objetivos propostos em cada aula, confluindo no desenvolvimento das metas propostas para unidade letiva em questão. Foram tidos em conta os pormenores, tais como por exemplo, a Maria e o Miguel (personagens dos manuais do 2.º ciclo) como guias turísticos, a existência de um passaporte e o embarque dos alunos em cada aula, com carimbos alfandegários, o disfarce do docente como comandante aéreo, a existência de cromos a obter com a resolução dos desafios lançados em cada aula, e o preenchimento de um *puzzle* gigante das religiões que foi sendo fixado na sala de aula ao longo da viagem realizada.

Tendo em conta que o presente documento se apresenta como um RFPES, de seguida apresentam-se as planificações de aula utilizadas para a leção da unidade letiva em causa, assim como a descrição das atividades e os materiais que poderão ser consultados nos anexos. Acrescente-se que os anexos serão apresentados por aula, pelo que o anexo 3 terá os anexos constantes da planificação da primeira aula, o anexo 4, os da aula segunda, e assim sucessivamente. Relativamente aos materiais utilizados em mais do que uma aula, apenas estão referidos como anexos na primeira aula em que são utilizados.

SUMÁRIO:	Introdução à unidade letiva 2: «As Religiões». Início da «Viagem pelas religiões» com o preenchimento do passaporte de EMRC. 1.ª paragem: a universalidade do fenómeno religioso. Realização do <i>Quiz</i> da Maria e do Miguel.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; - Perceber a função da religião na vida pessoal e coletiva; - Distinguir Monoteísmo de Politeísmo; - Identificar exemplos relevantes do património artístico criados com base nas religiões.					
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ¹⁹⁶ 	 AVALIAÇÃO FORMATIVA 	Comportamento
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.	1. Questionar a dimensão religiosa do ser humano; 2. Perceber qual a função da religião na vida das pessoas.		- Acolhimento; - Explicitação do percurso a realizar e da dinâmica das aulas; - Sumário; - Início da viagem pelas religiões com a leitura e preenchimento das páginas 2 e 3 do passaporte.^{a)}	- Quadro e giz; - Passaporte de EMRC (pág. 1 a 4) (Anexo 1); - Fotos dos alunos (papel autocolante).	10'	- Assiduidade; - Pontualidade; - Atenção.
		• O que é «ser religioso»; • Ser religioso faz sentido. • Função da religião na vida pessoal e coletiva: - A aspiração do ser humano à relação com a transcendência; - A necessidade da salvação e da plenitude humana; - A resposta do ser humano à interpelação do Absoluto.	- Exploração de um <i>powerpoint</i>: A viagem da Maria e do Miguel. - Colagem dos cromos da aula nos locais indicados no passaporte.^{b)}	- Apresentação temática em <i>powerpoint</i> (Anexo 2); - Computador, colunas e projetor; - Passaporte de EMRC (pág. 5 a 8); - Cromos da aula (papel autocolante) (Anexo 3).	15'	- Empenho; - Participação; - Colaboração; - Pensamento crítico e reflexivo.
			- Quiz da Maria e do Miguel. ^{c)}	- Apresentação temática em <i>powerpoint</i>; - Cartões de resposta para os alunos registarem as mesmas (Anexo 4).	10'	- Empenho.

¹⁹⁶ Anexo 3: Anexos da aula 1.

	• Símbolos, construções e comportamentos religiosos; • A questão do politeísmo e monoteísmo; • As religiões e a sua relação com a magia, os fenómenos naturais, o desejo de eternidade e a busca da felicidade.	- Síntese da aula.^{d)}	- Cadernos diários; - Puzzle gigante das Religiões (Anexo 5) + postal da aula (Anexo 6); - Cofre de EMRC (Anexo 7); - <i>Criptex</i> (Anexo 8); - Desafio 1.ª semana (Anexo 9).	10'	- Participação; - Empenho.	
--	---	--	---	-----	---	--

SÍNTESE: O ser humano tem uma dimensão religiosa que lhe confere sentido para a vida e para o seu agir. A religião é uma forma organizada e comunitária de estabelecer esse contacto entre o humano e o divino.

- a) Na primeira parte da aula os alunos ficarão a saber o percurso e a dinâmica das aulas ao longo desta unidade letiva, com recurso ao passaporte de EMRC. Optar-se-á por escrever o sumário após esta explicitação para o passaporte não perder o fator surpresa. Depois da apresentação e distribuição do passaporte aos alunos, ler-se-á a página 2 e, logo de seguida, ser-lhes-á entregue a sua foto em papel autocolante para preencherem a página identificativa do passaporte, personalizando, cada um, o seu passaporte.
- b) A apresentação temática em *powerpoint* temático terá como intervenientes principais o Miguel e a Maria, personagens conhecidas dos alunos durante a frequência da disciplina de EMRC no 2.º ciclo. Esta apresentação será explorada com base em imagens e no desenrolar da viagem temática pelas religiões e pelo mundo, permitindo reconhecer que o fenómeno religioso é universal, tem impacto no quotidiano do ser humano. As religiões são uma forma organizada dele estabelecer contacto com o divino, esclarecendo-se que para haver religião é necessário cumprir com 4 requisitos. Quando se terminar a exploração da apresentação em *powerpoint*, os alunos, em género de revisão dos conteúdos abordados ao longo da aula, colarão, em conjunto, os cromos da aula no local correto do passaporte de EMRC.
- c) O *Quiz* da Maria e do Miguel corresponde a 8 questões que serão projetadas e narradas pela Maria e pelo Miguel, e que integram a apresentação temática em *powerpoint* temático da aula. Cada aluno terá um cartão individual onde, à frente de cada questão, terá de registar a sua resposta. No final os cartões serão entregues ao professor para posterior correção e classificação. Os resultados serão registados, no início da aula seguinte, no espaço dedicado aos mesmos no passaporte de EMRC (página 8, no crachá).
- d) A dinâmica de realização da síntese contará com vários momentos. Primeiramente, os alunos terão de, em grande grupo, construir e registar no quadro a síntese da aula. Será também registada a síntese em 2 peças de *puzzle*. Numa (pintada a tinta de ardósia) registar-se-á a síntese da aula, noutra (pintada a tinta branca) será colado um postal com as imagens da aula e que ficará como registo da viagem realizada. As peças serão colocadas na parede da sala para se construir o «*Puzzle* das religiões». Para terminar, os alunos terão de descobrir uma palavra-chave da aula para abrir um *criptex* (na primeira aula será a palavra «VIAGEM»). No seu interior terão uma folha com indicações para a realização de um desafio que terão de superar ao longo da semana de forma a terem acesso aos cromos da aula seguinte. Esse documento ficará fixado na sala de aula durante a semana.

SUMÁRIO:	Conclusão das atividades da aula anterior: Quiz da Maria e do Miguel. Síntese da 1.ª paragem. 2.ª paragem: tradições religiosas orientais. Hinduísmo, Budismo e Confucionismo. Autoavaliação dos alunos na disciplina.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Identificar as tradições religiosas orientais.					
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ¹⁹⁷ 		AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			- Acolhimento; - Sumário. ^{a)}	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> (Anexo 1); - Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC (Anexo 2).	5'	- Assiduidade; - Pontualidade; - Responsabilidade.
198			- Breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior; - Síntese da 1.ª paragem da «Viagem pelas religiões». ^{b)}	- Passaporte de EMRC; - Cadernos diários; - Puzzle gigante das Religiões (Anexo 3) + postal da aula (Anexo 4); - Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> .	7'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.
			- Quiz da Maria e do Miguel; ^{c)}	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; - Cartões de resposta para os alunos registarem as mesmas (Anexo 5).	6'	- Empenho.
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	3. Identificar várias manifestações religiosas.	• Tradições religiosas orientais: Hinduísmo, Budismo e Confucionismo. ^{e)}	- Exploração do <i>powerpoint</i> temático acerca das tradições religiosas orientais em destaque: ^{d)} - Hinduísmo ; - Colagem dos cromos relativos ao Hinduísmo; - Budismo ; - Colagem dos cromos relativos ao Budismo; - Confucionismo ; - Colagem dos cromos relativos ao Confucionismo;	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; - Passaporte de EMRC; - Cromos da aula (papel autocolante) (Anexo 6).	15'	- Participação; - Empenho; - Pensamento crítico e reflexivo.

Comportamento

¹⁹⁷ Anexo 4: Anexos da aula 2.

¹⁹⁸ Respeitante a atividades que ficaram por concluir da planificação da aula anterior (aula n.º 1 da UL2). Por serem atividades de aferição dos conteúdos e dos objetivos, optou-se por não duplicar essa informação. As «Aprendizagens Essenciais», as «Metas», os «Objetivos» e os «Conteúdos» podem ser consultados na planificação anterior.

			- Síntese da 2. ^a paragem da «Viagem pelas religiões». ^{e)}	- Cadernos diários; - Puzzle gigante das Religiões + postal da aula (anexo 7); - Cofre de EMRC; - Apresentação temática em <i>powerpoint</i> ; - <i>Criptex</i> ; - Desafio para as férias de Natal (Anexo 8).	7'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
			- Autoavaliação relativamente ao desempenho em EMRC no 1.º período.	- Ficha de autoavaliação cedida pela escola.	5'	- Empenho;	

SÍNTESE 2.^a Paragem: No oriente existem várias tradições religiosas que têm princípios éticos e morais que pretendem a salvação e a harmonia entre tudo o que existe no mundo.

a) O acolhimento iniciar-se-á à porta da sala de aula enquanto o docente verifica se a tarefa/desafio da semana passada foi realizado. Para os alunos que o realizaram será carimbado no seu passaporte o símbolo «Aprovado». À medida que esta verificação for feita os alunos sentam-se e registam o sumário que estará projetado. Os alunos que não realizarem o desafio recebem um registo desfavorável no campo da «responsabilidade» e não recebem o carimbo da disciplina no passaporte.

b) O resumo dos conteúdos da aula anterior será realizado ao mesmo tempo que se irá construindo a síntese a ser registada na peça de puzzle. Para tal utilizar-se-ão as imagens presentes no postal da aula (projetado na apresentação temática em *powerpoint* da aula) para que os alunos vão refletindo e construindo o seu próprio conhecimento.

c) O *Quiz* da Maria e do Miguel corresponde a 5 questões que serão projetadas e narradas pela Maria e pelo Miguel, e que integram a apresentação temática em *powerpoint* da aula. Cada aluno terá um cartão individual onde, à frente de cada questão, terá de registar a sua resposta. No final os cartões serão entregues ao professor para posterior correção e classificação. Os resultados serão registados, no início da aula seguinte, no espaço dedicado aos mesmos no passaporte de EMRC (página 8, no crachá).

d) Esta apresentação em *powerpoint* será explorada com base em imagens e vídeos acerca das tradições religiosas orientais: hinduísmo, budismo e confucionismo. Quando se terminar a exploração de cada uma das tradições referidas haverá um momento para, em género de consolidação dos conteúdos abordados ao longo da aula, colar, em conjunto, os cromos da aula no local correto do passaporte de EMRC.

e) A dinâmica de realização da síntese contará com vários momentos. Primeiramente, os alunos terão de, em grande grupo, construir e registar no quadro a síntese da aula. Será também registada a síntese em 2 peças de *puzzle*. Numa (pintada a tinta de ardósia) registar-se-á a síntese da aula, noutra (pintada a tinta branca) será colado um postal com as imagens da aula e que ficará como registo da viagem realizada. As peças serão colocadas na parede da sala para se construir o «*Puzzle* das religiões». Para terminar, os alunos terão de descobrir uma palavra-chave da aula para abrir um *criptex* (palavra-chave: «HINDUS»). No seu interior terão um cartão com indicações para a realização de um desafio que terão de superar ao longo das férias de Natal de forma a terem acesso aos cromos da aula seguinte. O desafio corresponde a um *Kahoot* acerca dos conteúdos lecionados na aula respeitante às tradições religiosas orientais.

SUMÁRIO:	3.ª Paragem: Abraão, o pai da fé monoteísta. Religiões abraâmicas: Judaísmo.						
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Compreender o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas; - Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; - Identificar exemplos relevantes do património artístico criados com base nas religiões.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ¹⁹⁹ 		AValiação FORMATIVA 	
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas; K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.	4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.		- Acolhimento; - Sumário; - Breve revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores. ^{a)}	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; (Anexo 1); - Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC; - Cromos da aula 3 (Anexo 2).	8'	- Assiduidade; - Pontualidade.	Comportamento
			- Exploração de uma apresentação temática em <i>powerpoint</i> ;	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; - Vídeo de Abraão (inserido no PPT); - Friso cronológico da história da salvação (Anexo 3).	5'	- Interesse; - Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
		Abraão e o monoteísmo absoluto.	- Visualização e exploração de um vídeo sobre Abraão ; ^{b)}				
		• As religiões abraâmicas: - Judaísmo; - Marcos essenciais da história das religiões; - Textos sagrados e princípios básicos da fé; - Calendário, rituais, espiritualidade e festas religiosas; - «Cidades santas» e locais de culto.	- Visita ao Museu judaico (sala de fuga); ^{c)}	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; - «Sala de fuga» na plataforma <i>Genially</i> (ligação inserida no PPT); - Friso cronológico da história da salvação; - Cartaz síntese/sinótico das religiões abraâmicas (Anexo 4); - Folha de registo para os alunos: quadro sinótico das religiões abraâmicas (Anexo 5).	25'	- Empenho; - Entusiasmo; - Autonomia; - Colaboração com o grande grupo; - Pensamento crítico e reflexivo.	

¹⁹⁹ Anexo 5: Anexos da aula 3.

			- Síntese da 3. ^a paragem da «Viagem pelas religiões». ^{d)}	- Cadernos diários; - Puzzle gigante das Religiões + postal da aula (anexo 6); - Cofre de EMRC; - Apresentação temática em <i>Powerpoint</i>; - <i>Criptex</i>; - Desafio para a aula seguinte (Anexo 7).	7'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
--	--	--	--	--	----	--	--

SÍNTESE 3.^a Paragem: Abraão é considerado o pai da fé monoteísta e das religiões abraâmicas. O Judaísmo, com as suas características que o definem, foi a primeira religião abraâmica a surgir, tendo Moisés como «impulsionador».

a) O acolhimento iniciar-se-á à porta da sala de aula, enquanto o docente carimba o passaporte de cada aluno com o símbolo «Aprovado» no final da 2.^a paragem. À medida que esta verificação for feita os alunos sentam-se e registam o sumário que estará projetado. Serão entregues os cromos aos alunos que realizaram o desafio da aula anterior e explicada a nova modalidade de funcionamento dos cromos. Os alunos que não realizarem o desafio recebem um registo desfavorável no campo da «responsabilidade». Oralmente, e uma vez que estamos na 1.^a aula do 2.^o período, dar-se-ão as boas-vindas aos alunos e far-se-á uma breve recapitulação dos conteúdos das paragens anteriores.

b) Tal como nas aulas anteriores, a aula desenvolver-se-á com base numa apresentação temática em *powerpoint*. A primeira parte desta apresentação diz respeito à exploração de um vídeo acerca de Abraão, o pai das religiões abraâmicas através da sua descendência. Com a exploração conjunta do friso cronológico da história da salvação será explicado aos alunos o início das três grandes religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islão, através de uma exploração e discussão em grande grupo. Será dado destaque, nesta aula, ao judaísmo.

c) A visita ao museu judaico corresponde a uma «sala de fuga» (*escape room*) na qual os alunos, em grande grupo, e com o auxílio do docente, são desafiados a recuperar informações perdidas acerca do judaísmo para registar no cartaz sinótico das religiões abraâmicas (afixado na sala de aula) e no quadro sinótico de cada aluno (documento individual). Corresponde a uma série de questões que, para serem respondidas, necessitam da pesquisa de informações escondidas em cada «galeria» do museu. Com a exploração conjunta do friso cronológico da história da salvação os alunos terão a oportunidade de perceber os marcos importantes da história do judaísmo. Para terminar explorar-se-á o mapa da distribuição das religiões no mundo para verificação da distribuição do judaísmo pelo globo.

d) A dinâmica de realização da síntese desenvolver-se-á em vários momentos. Primeiramente, os alunos terão de, em grande grupo e a visualizar o postal de viagem da 3.^a paragem, construir e registar no quadro a síntese da aula que será também registada posteriormente em 2 peças de *puzzle*. Numa (pintada a tinta de ardósia) registar-se-á a síntese da aula, noutra (pintada a tinta branca) será colado um postal com as imagens da aula e que ficará como registo da viagem realizada. As peças serão colocadas na parede da sala para se construir o «*Puzzle das religiões*».

Para terminar, os alunos terão de descobrir uma palavra-chave da aula para abrir um *criptex* (palavra-chave: «ABRAAO»). No seu interior terão um cartão com indicações para a realização de um desafio que terão de superar ao longo da semana de forma a terem acesso aos cromos da aula seguinte. O desafio corresponde a uma revisita, em contexto exterior à sala de aula, ao «Museu judaico» («sala de fuga») para responder a três simples questões que constam no cartão do desafio acerca dos conteúdos lecionados na aula respeitante a algumas das características do judaísmo.

Nota: Haverá uma articulação com a disciplina de Inglês através da análise do menu do restaurante inserido no Museu Judaico. O menu será trabalhado na disciplina de Inglês, através da sua tradução, aquando da exploração do tema dessa disciplina «Escola e os seus espaços – cantina».

SUMÁRIO:		4.ª Paragem: Religiões abraâmicas - Cristianismo. Exploração dos elementos essenciais desta religião abraâmica.				
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:		- Compreender o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas; - Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; - Identificar exemplos relevantes do património artístico criados com base nas religiões.				
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS ²⁰¹		AVALIAÇÃO FORMATIVA
						
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas; K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.	4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.		- Acolhimento; - Sumário; - Breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> (Anexo 1); - Cadernos diários.	10'	- Assiduidade; - Pontualidade.
		• As religiões abraâmicas: - Cristianismo; - Marcos essenciais da história das religiões; - Textos sagrados e princípios básicos da fé; - Calendário, rituais, espiritualidade e festas religiosas; - «Cidades santas» e locais de culto; - A diversidade no contexto da mesma fé.	- Exploração de uma apresentação temática em <i>powerpoint</i> . - Visualização e exploração de um vídeo sobre o Cristianismo. ^{a)}	- Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> : - Vídeo sobre o Cristianismo na plataforma <i>Edpuzzle</i> (ligação inserida no PPT); - Cartaz síntese/sinótico das religiões abraâmicas; - Folha de registo para os alunos: quadro sinótico das religiões abraâmicas.	25'	- Empenho; - Autonomia; - Colaboração com o grande grupo; - Pensamento crítico e reflexivo; - Atenção.
			- Síntese da 4.ª paragem da «Viagem pelas religiões». ^{b)}	- Cadernos diários; - Apresentação temática em <i>Powerpoint</i> ; - Desafio para a aula seguinte (Anexo 2).	10'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.

Comportamento

SÍNTESE 4.ª Paragem: O Cristianismo é uma religião abraâmica que se centra na vida e nos ensinamentos de Jesus Cristo.

²⁰⁰ Devido a ter sido determinado isolamento profilático ao docente estagiário, por ter sido um contacto de alto risco com um caso positivo na sua escola de lecionação, a presente aula foi planificada e preparada pelo mesmo, sendo lecionada, no entanto, pela professora cooperante.

²⁰¹ Anexo 6: Anexos da aula 4.

a) A visita ao cinema interativo é feita através da ferramenta *Edpuzzle*. Trata-se de um vídeo retirado do sítio <https://www.youtube.com/watch?v=xb4DWFc4Jk0&t=44s>, editado e adaptado com vários cortes em sítios concretos do vídeo e com perguntas temáticas de acordo com as informações contidas atribuídas a cada um dos alunos da turma, especificamente. À medida que as informações vão sendo exploradas os alunos vão preenchendo, quer no cartaz sinótico das religiões abraâmicas (afixado na sala de aula), quer no seu quadro sinótico individual, as respostas aos vários itens dos mesmos. Para terminar explorar-se-á o mapa da distribuição das religiões no mundo para verificação da distribuição do cristianismo.

b) Após o momento de construção da síntese da 4.^a paragem, os alunos serão confrontados com o desafio para ganhar os cromos da aula seguinte. Os cartões individuais com as indicações serão entregues durante a semana.

Nota: Haverá uma articulação com a disciplina de História através da análise das características apontadas no quadro sinótico das religiões abraâmicas. Essas características serão exploradas na disciplina de História aquando da exploração do tema «Cristianismo» nessa disciplina.

SUMÁRIO:	5.ª Paragem: Religiões abraâmicas - Islão. Gincana de exploração dos elementos essenciais desta religião abraâmica.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Compreender o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas; - Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; - Identificar exemplos relevantes do património artístico criados com base nas religiões.					
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ²⁰² 		AVALIAÇÃO FORMATIVA 
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas; K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.	4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.		- Acolhimento; - Sumário;	- Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC; - Cromos das aulas 4 e 5 (Anexos 1 e 2).	5'	- Assiduidade; - Pontualidade.
		• As religiões abraâmicas: - Islão; - Marcos essenciais da história das religiões; - Textos sagrados e princípios básicos da fé; - Calendário, rituais, espiritualidade e festas religiosas; - «Cidades santas» e locais de culto.	- Gincana de exploração dos elementos essenciais do Islão; ^{b)}	- Guiões de exploração da Gincana (anexo 3); - Vídeo temático (anexo 4); - Crucigrama dos princípios da fé (anexo 5); - Puzzle da mesquita e do dia sagrado (anexo 6); - Código de tradução acerca dos princípios éticos + folha de registo (anexo 7); - Mapa do médio oriente para descoberta das cidades sagradas do Islão – articulação com Geografia (anexo 8).	25'	- Interesse; - Participação; - Colaboração com o grupo.
			- Exploração e registo no cartaz síntese/sinótico das religiões abraâmicas. ^{c)}	- Cartaz síntese/sinótico das religiões abraâmicas; - Folha de registo para os alunos: quadro sinótico das religiões abraâmicas; - Tapete de oração do Islão (anexo 9).	10'	- Atenção; - Participação; - Autonomia; - Pensamento crítico e reflexivo.
			- Síntese da 5.ª paragem da «Viagem pelas religiões». ^{d)}	- Cadernos diários; - Puzzle gigante das Religiões + postal da aula anterior e da aula 5 (anexos 10 e 11); - Vídeo resumo do quadro sinótico das religiões abraâmicas (anexo 12).	5'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.

Comportamento

SÍNTESE 5.ª Paragem: O Islão é outra religião abraâmica que tem as suas características, mas também apresenta o Deus único como o seu núcleo central, sendo Maomé o seu profeta maior.

²⁰² Anexo 7: Anexos da aula 5.

a) O acolhimento iniciar-se-á à porta da sala de aula, enquanto o docente carimba o passaporte de cada aluno com o símbolo «Aprovado» no final da 4.^a paragem. À medida que esta verificação for efetuada os alunos sentam-se e registam o sumário que estará projetado. Serão entregues os cromos aos alunos que realizaram o desafio das aulas anteriores.

b) A Gincana de exploração do Islão será explicada aos alunos de uma forma geral. Formar-se-ão os 5 grupos previamente determinados pelo professor e cada grupo terá o mesmo percurso, embora por ordem diferente:

b1) Na sala de aula será projetado um vídeo, do qual os alunos terão de recolher as informações acerca do «fundador» do Islão, a sua origem e símbolo, registando-as no guião de exploração da Gincana;

b2) Na sala do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, com o auxílio de duas das professoras estagiárias do núcleo de estágio da EBS do Nordeste, os alunos terão de decifrar os princípios éticos do Islão. Para isso, haverá um cartaz com o alfabeto árabe e a sua tradução para os alunos decifrarem o código e, numa segunda instância, reverter a ordem das letras (tal como a escrita árabe). Deverão registar princípios éticos numa folha determinada para o efeito e levá-la para a sala de aula para entregar ao professor;

b3) Na Biblioteca da escola, apoiados pela assistente operacional responsável pela mesma, os alunos terão de construir um puzzle que, depois de ordenado, terá informações acerca do local de culto e do dia sagrado do Islão, registando-as no guião de exploração da Gincana;

b4) Na Sala de Convívio, apoiados por uma docente estagiária do núcleo de estágio da EBS do Nordeste, realizarão um crucigrama com dicas para descobrir os princípios da fé do Islão, quer as crenças, quer os pilares da prática. Nesta paragem os alunos terão a informação necessária acerca do texto sagrado do Islão. O documento de registo deverá ser entregue ao professor quando o grupo regressar à sala de aula;

b5) Na Sala de Reuniões da escola, e em **articulação com a disciplina de Geografia**, os alunos terão um cartaz com o mapa do médio oriente e terão de decifrar o nome das 3 cidades sagradas do Islão, através da longitude e latitude de cada uma delas. A justificação da importância dessas cidades está no guião de exploração da gincana, tendo os alunos de registar essa informação no mesmo e entregar ao professor no regresso à sala de aula.

Os documentos de cada grupo serão analisados, num momento posterior à aula, e, na aula seguinte, os elementos do grupo com um maior número de informações recolhidas, e os mais rápidos a regressar à sala de aula, ganharão um prémio.

c) Já em contexto de sala de aula, explorar-se-ão os conteúdos recolhidos na Gincana que fazem parte dos elementos essenciais a registar no cartaz sinótico das religiões abraâmicas afixado na sala de aula, contando com um tapete de oração para os alunos contactarem esse pormenor desta religião. Concomitantemente os alunos preenchem a sua própria folha de registo dos elementos essenciais das religiões abraâmicas (quadro sinótico individual).

d) Após a construção da síntese o professor recordará aos alunos que na aula seguinte farão uma avaliação e, para isso, terão de estudar pelo quadro sinótico das religiões abraâmicas, preenchido ao longo das últimas três aulas. Além disso, na plataforma *TEAMS* será publicado um vídeo resumo das mesmas que pode e deve ser visualizado como forma de consolidação dos conteúdos apreendidos ao longo da exploração das religiões abraâmicas. Recordar-se-á aos alunos que na aula seguinte terão de trazer o seu *smartphone* ou *tablet*.

SUMÁRIO:	6.ª Paragem: JogoLândia. Momento de avaliação: Bingo das Religiões abraâmicas.						
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Compreender o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas; - Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; - Identificar exemplos relevantes do património artístico criados com base nas religiões.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ²⁰³ 		AVALIAÇÃO FORMATIVA 	
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas; K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.	4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.		- Acolhimento; - Sumário; ^{a)}	- Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC.	5’	- Assiduidade; - Pontualidade.	Comportamento
		• As religiões abraâmicas: - Judaísmo, Cristianismo e Islão; - Marcos essenciais da história das religiões; - Textos sagrados e princípios básicos da fé; - Calendário, rituais, espiritualidade e festas religiosas; - «Cidades santas» e locais de culto; - A diversidade no contexto da mesma fé.	Bingo das Religiões abraâmicas. ^{b)}	- Computador; - Projetor; - Smartphones e tablets; - Cartões do Bingo das Religiões abraâmicas (anexo 1); - Kahoot do Bingo das Religiões abraâmicas (anexo 2).	30’	- Interesse e motivação; - Autonomia; - Organização; - Respeito pelos colegas.	
			- Divulgação e entrega dos prémios. ^{c)}	- Computador; - Projetor; - Prémios: lápis de EMRC, borrachas de EMRC, crachás de EMRC, separadores de livros de EMRC (anexo 3).	10’	- Atenção; - Respeito pelos colegas.	
						- Puzzle gigante das Religiões + postal da aula (anexo 4).	

²⁰³ Anexo 8: Anexos da aula 6.

²⁰⁴ A ser fixado na sala de aula num momento posterior à aula como forma de registo da 6.ª Paragem da «Viagem pelas Religiões».

- a)** O acolhimento iniciar-se-á, como de costume, à porta da sala de aula de forma temática. O docente carimbará o passaporte de cada aluno com o símbolo «Aprovado» no final da 5.^a paragem. À medida que esta verificação for efetuada os alunos sentar-se-ão e registarão o sumário.
- b)** Para a operacionalização desta atividade, explicar-se-á o funcionamento do Bingo das Religiões abraâmicas, solicitando-se aos alunos que tenham em cima da secretária apenas caneta e *smartphone* ou *tablet*. Estabelecer-se-á a ligação à internet, partilhando com os alunos a internet da sala de aula se necessário. Cada aluno utilizará o cartão de Bingo lhes entregue na última sexta-feira²⁰⁵. Iniciar-se-á o jogo do Bingo.
- c)** O jogo contém duas estratégias distintas utilizadas simultaneamente. Primeiramente, os alunos responderão a várias questões acerca das religiões abraâmicas através da ferramenta digital *kahoot*. De seguida, e após cada questão, verificarão se a resposta correta integra o seu cartão de Bingo. Se sim, fazem uma marcação com uma cruz. O jogo termina quando todas as perguntas forem respondidas, mesmo que algum dos alunos faça soar a palavra «BINGO» antes de terminarem as questões.
- d)** No último momento da aula projetar-se-ão os resultados da Gincana, realizada na aula anterior, e entregar-se-ão os prémios correspondentes ao grupo que terminou com a maior pontuação, assim como àquele que foi mais rápido (8 lápis com a sigla EMRC). Projetar-se-ão, num segundo momento, os resultados do *Kahoot* e entregar-se-ão os prémios delineados para as várias categorias vencedoras: 1.º a fazer bingo (1 crachá com a inscrição «Eu sou um Ás a EMRC»); 1.º lugar de pontuação (1 crachá de EMRC e 1 borracha com a sigla EMRC); 2.º lugar de pontuação (1 crachá de EMRC e um separador de livros de EMRC); e 3.º lugar de pontuação (1 crachá de EMRC).

²⁰⁵ O cartão de jogo foi entregue com antecedência aos alunos devido ao facto de, com o surto de SARS-CoV2, os alunos correrem o risco de assistir à aula a partir do seu domicílio. Neste sentido, em casa, ou na escola, os alunos poderão realizar o Bingo das Religiões, pelo que ficam responsáveis pelo seu material.

SUMÁRIO:		7.ª Paragem: O Deus de Jesus Cristo. Análise de textos bíblicos.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:		- Compreender o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.					
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ²⁰⁶ 		AValiação FORMATIVA 	Comportamento
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo. F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	5. Reconhecer a mensagem essencial do cristianismo através da interpretação de textos bíblicos.		- Acolhimento - Sumário ^{a)}	- Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC;	5'	- Assiduidade; - Pontualidade.	
		• O Deus de Jesus Cristo: - Pai: Mc 14, 36; Lc 11, 2-4. - Deus de salvação, misericórdia, inequivocamente bom: Rm 3, 25-26. 29-30; Lc 23, 24. - Deus que ama todo o ser humano de forma incondicional: Lc 7, 36-50. - Deus convida à conversão pela via do amor: Rm 5, 5.	Visita à Biblioteca Apostólica Vaticana: ^{b)}	- Computador; - Projetor; - Apresentação temática em <i>powerpoint</i> – a «visita» à Biblioteca Apostólica Vaticana, assim como toda a aula, tem como suporte a apresentação em PPT (anexo 1).	10'	- Interesse; - Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
			Exploração e reflexão acerca da imagem de Deus nas narrativas do «Dilúvio» e do «Êxodo»				
			- Visualização e exploração em grande grupo de um vídeo (Lc 7, 36-50)	- Vídeo (inserido na apresentação em PPT).	7'		
			Dinâmica das caixas: exploração individual dos textos bíblicos: Mc 14, 36; Lc 11, 2-4; Rm 3, 25-26. 29-30; Lc 23, 24; Rm 5, 5	- Mini-baús com os excertos bíblicos (anexos 2 e 3); - Guião de exploração dos textos (anexo 4).	5'	- Empenho; - Autonomia.	
			Exploração conjunta e registo no cartaz e no passaporte de EMRC	- Cartaz temático «O Deus de Jesus Cristo» (anexo 5); - Passaporte de EMRC (pág. 17).	12'	- Atenção; - Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
			Síntese da aula ^{c)}	- Puzzle gigante das Religiões + postal da aula (anexo 6).	5'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	
			Apresentação e distribuição do desafio para a aula seguinte ^{d)}	- <i>Criptex</i> com o desafio para a obtenção do cromo da aula seguinte (anexos 7 e 8); - Envelopes e cartas (anexo 9).	1'	- Atenção; - Participação.	

²⁰⁶ Anexo 9: Anexos da aula 7.

SÍNTESE 7.^a Paragem: A mensagem de Jesus Cristo integra uma imagem de Deus que completa aquela que as Escrituras expunham. Jesus apresenta um Deus Pai, de Salvação, de Misericórdia, Bom, que ama incondicionalmente e convida a ser bom e à conversão através do amor.

a) O acolhimento iniciar-se-á, como de costume, à porta da sala de aula, de forma temática. O docente carimbará o passaporte de cada aluno com o símbolo «Aprovado» no final da 6.^a paragem. À medida que esta verificação for efetuada os alunos sentar-se-ão e registarão o sumário já projetado.

b) A «visita» à Biblioteca Apostólica Vaticana será o mote para o desenrolar da aula.

Em primeiro lugar, iniciar-se-á a «viagem», com animação temática na apresentação em *powerpoint*, e com a explicação da importância do local de destino para a presente aula.

Em segundo lugar, far-se-á uma retrospectiva de duas narrativas bíblicas (Dilúvio e Êxodo) para os alunos enunciarem algumas características do Deus de Israel antes da mensagem de Jesus Cristo.

De seguida, os alunos visualizarão um vídeo ilustrativo da perícopa Lc 7, 36-50 e, em grande grupo, far-se-á a exploração das imagens de Deus que Jesus transmite nesse excerto, registando tais conclusões num cartaz temático fixado no quadro.

A dinâmica das caixas corresponde à distribuição pelos alunos de pequenos baús, dentro dos quais estarão os restantes textos a analisar na aula. Após a sua distribuição, os alunos serão convidados a pensar de que forma os textos correspondem a uma imagem de Deus que difere da imagem pré-cristã.

Posteriormente, analisar-se-á os textos de forma breve, em que cada grupo responsável pelo seu texto terá de tentar decifrar, interpretar e dar a conhecer aos restantes colegas da turma as imagens de Deus que estão patentes no seu texto, de forma a registar as conclusões no cartaz temático, assim como no passaporte de EMRC de cada um (pág. 17).

c) A dinâmica de realização da síntese desenvolver-se-á em vários momentos. Primeiramente, os alunos terão de, em grande grupo e a visualizar o postal de viagem da 7.^a paragem, construir e registar no quadro e no caderno diário a síntese da aula que será também registada em 2 peças de *puzzle*. Numa (pintada a tinta de ardósia) registar-se-á a síntese da aula, noutra (pintada a tinta branca) colocar-se-á o postal com as imagens da aula e que ficará como registo da viagem realizada. As peças serão colocadas na parede da sala para se construir o «*Puzzle das Religiões*».

d) Para terminar, os alunos terão de descobrir uma palavra-chave da aula para abrir um *criptex* (palavra-chave: «IMAGEM»). No seu interior terão um cartão com indicações para a realização de um desafio a superar ao longo da semana para terem acesso ao cromó da aula seguinte. O desafio corresponde à escrita de uma carta para a família, em contexto exterior à sala de aula, relembrando os momentos da «viagem» e as aprendizagens realizadas nesta aula. Esta dinâmica está também inserida na apresentação temática em *powerpoint*. O envelope, contendo o cartão com o desafio individual e a folha de carta, serão entregues a cada aluno no final da aula.

SUMÁRIO:	8.ª Paragem: Unidade na diversidade. Atitudes no diálogo inter-religioso. Construção da sementeira da fraternidade inter-religiosa.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	- Verificar que os princípios éticos comuns das várias religiões promovem a paz e o bem comum.					
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	MATERIAIS ²⁰⁷ 		AValiação FORMATIVA 
D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para construção da paz e a colaboração entre os povos.	6. Identificar os princípios éticos comuns das várias religiões reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana.		- Acolhimento - Sumário ^{a)}	- Cadernos diários; - Passaporte de EMRC; - Carimbo «Aprovado» de EMRC; - Cromo da última paragem (anexo 1).	5'	- Assiduidade; - Pontualidade.
		• Todos temos origem em Deus; a fraternidade universal; • O diálogo inter-religioso na construção da paz e do bem comum; • Máximas elementares da humanidade, comuns às grandes tradições religiosas: - Não matar; - Não mentir; - Não roubar; - Não praticar a usura. - Respeitar os antepassados. - Amar as crianças. • Atitudes no diálogo inter-religioso: - Estima; - Respeito; - Acolhimento; - Humildade;	Exploração das máximas elementares da humanidade comuns às grandes tradições religiosas ^{b)}	- Apresentação temática em <i>powerpoint</i> (anexo 2); - Passaporte de EMRC (pág. 18).	5'	- Interesse; - Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.
			Visita ao Iraque (Antiga Ur da Caldeia): ^{c)}	- Computador; - Projetor;	10'	

Comportamento

²⁰⁷ Anexo 10: Anexos da aula 8.

		- Diálogo; - Compreensão mútua; - Colaboração na defesa da justiça, da paz, da liberdade, da dignidade da vida humana no mundo. - Luta contra a discriminação e perseguição das pessoas por motivos religiosos. • O relativismo e o fundamentalismo religioso: dois extremos a recusar. O conhecimento sobre as tradições religiosas cria as condições necessárias para a tomada de posição pessoal e o diálogo.	Visualização e exploração conjunta de dois vídeos acerca do diálogo inter-religioso - Construção de uma sementeira da fraternidade inter-religiosa ^{d)} (Atividade em articulação com a turma do 5.ºB, em EMRC – completar o painel da fraternidade – colega estagiária do Núcleo PES – Susana Silva; Atividade em articulação com a componente de Cidadania e Desenvolvimento – domínio «Educação Ambiental»).	- Apresentação temática em <i>powerpoint</i> – a «visita» ao Iraque tem como suporte a apresentação em PPT.		- Pensamento crítico e reflexivo. - Atenção; - Participação.	
				- Canteiro (anexo 3); - Vasos (anexo 4); - Terra; - Sementes de girassol; - Tiras em papel autocolante.	20'	- Interesse; - Colaboração com o grande grupo; - Autonomia.	
			Síntese da aula ^{e)}	- Puzzle gigante das Religiões (anexo 5) + postal da aula (anexo 6).	5'	- Participação; - Pensamento crítico e reflexivo.	

SÍNTESE 8.ª Paragem: As grandes tradições religiosas têm máximas comuns. A fraternidade inter-religiosa tem de ser alimentada por valores que promovem o reconhecimento da unidade e o respeito pelas diferenças.

a) À semelhança das aulas anteriores, o acolhimento iniciar-se-á à porta da sala de aula, de forma temática. O docente carimbará o passaporte de cada aluno com o símbolo «Aprovado» no final da 7.ª paragem, recolherá o desafio da semana passada e entregará o último cromo da caderneta a quem realizou a tarefa. Os alunos sentam-se e registam o sumário projetado.

b) Numa apresentação temática em *powerpoint* os alunos, em primeiro lugar, encontrarão um mosaico com as grandes máximas elementares comuns às grandes tradições religiosas. Depois de exploradas serão registadas no passaporte de cada aluno (página 18).

c) A «visita» ao Iraque é o mote da viagem temática do dia. Num terceiro momento da aula, serão exibidos dois vídeos: [Papa Francisco no Iraque: "O extremismo e a violência são traições à religião" \(msn.com\)](#); <https://www.youtube.com/watch?v=6JzG7--K2LA>. No final de cada um deles os alunos serão convidados a refletir sobre o seu conteúdo, relacionando-o com a temática em estudo na aula. Serão também convidados a registar no caderno três palavras presentes nos vídeos e que transmitam um **valor** importante a ter na construção da fraternidade inter-religiosa. Depois da visualização dos vídeos, registar-se-ão, em grande grupo, no quadro vinte palavras escolhidas pelos alunos e que correspondem a **valores** de promoção da fraternidade inter-religiosa. Cada aluno registará um destes valores numa tira de papel autocolante que será colada no vaso da atividade seguinte.

d) Tendo a turma do 5.ºB construído um painel para marcar o dia da fraternidade (4 de fevereiro), em **articulação com essa turma**, os alunos do 7.ºA completarão o mesmo. Cada aluno será convidado a encher, com terra, um vaso (garrafa de 1,5l, cortada a meio, aludindo à reutilização de resíduos e à promoção ambiental – **articulação com a área curricular não disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento**) e a plantar 3 sementes de girassol. Num segundo momento, toda a turma dirigirá-se à sala de convívio para colocar o seu vaso no canteiro temático.

e) Depois de regressar à sala, dar-se-á por concluída a Unidade Letiva 2 «As Religiões» através da construção da síntese em grande grupo. A dinâmica será semelhante às aulas anteriores, através do puzzle das Religiões e do postal de aula. Por fim, lembrar-se-á os alunos para completarem a página 19 do seu passaporte em casa e entregar na semana seguinte ao professor de forma a poder ser avaliado. Os três passaportes mais completos serão premiados numa das aulas seguintes com uma fita da disciplina (anexo 6).

2.3. CONCLUSÃO DA UNIDADE LETIVA 2, «AS RELIGIÕES»

Ao longo da lecionação da primeira unidade letiva, em contexto da PES, foram incomensuráveis as aprendizagens efetuadas enquanto docente, principalmente em contexto de sala de aula. Em primeiro lugar, a pesquisa e a recolha de dados efetuada acerca do meio escolar e da turma permitiu um maior conhecimento da comunidade escolar e possibilitou uma maior capacidade de adaptação ao contexto e às inúmeras ferramentas que este oferece para o sucesso da educação.

Em situação de sala de aula, a atuação pautou-se pela preocupação constante de possibilitar aos alunos abertura e à-vontade para partilharem experiências, dúvidas e reflexões, escutando e havendo preocupação com as suas características e necessidades. Esta gestão que se faz, quer seja dos alunos, do tempo e do espaço, do contexto escolar assume-se como fulcral para otimizar os recursos e propor experiências educativas significativas. Ainda neste sentido, procurou-se construir e produzir materiais criativos, assim como desenvolver estratégias motivadoras para que os alunos se envolvessem ativamente na construção do seu conhecimento e de si próprios, enquanto atores no mundo que os rodeia. Certo é que tal aspiração exigiu a disponibilização de um tempo considerável para preparação de estratégias e materiais, tentando utilizar recursos inovadores, criativos e com o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação, realçando-se o grande trabalho de equipa e a capacidade de articulação de conteúdos com outras disciplinas, mas também com preparação de materiais com outro pessoal docente e não docente externos à turma na qual é desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada que, num espírito de colaboração e equipa, contribuíram com os seus saberes para o sucesso educativo dos alunos da turma. De facto, nas palavras de Rui Lima, «a escola é uma feira de talentos» e temos de saber tirar partido dela para cumprir com os desígnios da verdadeira educação.²⁰⁸

No final da lecionação da primeira unidade letiva, pode considerar-se que esta foi lecionada de forma eficaz e que promoveu experiências enriquecedoras aos alunos, tal como se verifica nas reflexões e relatórios realizados no final de cada aula.²⁰⁹

A primeira unidade letiva lecionada no decorrer da PES, «As Religiões», foi preparada com base no programa estipulado para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica a partir do ano de 2014. Afigura-se como uma UL bastante completa e que fornece as noções principais acerca da diversidade religiosa que encontramos no mundo. Nesse sentido, as metas, os objetivos e os conteúdos foram as linhas orientadoras para a *práxis* docente, mas sentindo a

²⁰⁸ Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 100.

²⁰⁹ Cf. Ponto 3.3. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 18-23; 36-43; 54-62; 68; 80-87; 104-109; 118-125; 132-136.

necessidade de adaptar as mesmas a uma metodologia ativa e aberta que possibilitasse aos alunos uma maior relação e motivação para a aprendizagem.

Além disso, destaque-se que a unidade letiva em questão é, para muitos alunos, o primeiro contacto estabelecido com a temática da dimensão religiosa do ser humano, sendo, por isso, na minha opinião, a unidade letiva fundamental do 7.º ano de escolaridade e que permite aos alunos adquirirem os pré-requisitos para compreenderem e atingirem os objetivos das restantes unidades letivas para este ano de escolaridade. É, por isso, uma temática de um valor ilimitável que permite aos discentes um itinerário de descoberta, iniciando por conteúdos primários que possibilitam aos alunos a decifração dos conteúdos respeitantes às religiões exploradas ao longo das aulas.

O itinerário estipulado pelo programa da disciplina, tal como referido, parte de uma abordagem mais conceptual relativamente à dimensão religiosa do ser humano, oferecendo ferramentas para entender o que é ser religioso, assim como a função e o sentido das religiões no mundo, tendo em conta que os comportamentos religiosos impactuam no quotidiano. A presença do religioso em contexto escolar é mais um contributo para a formação integral dos alunos, e, por ter uma vertente humanista e cultural, colabora, claramente, na formação da dimensão religiosa da vida, permitindo outra tomada de decisão com uma maior maturidade cidadã por parte dos alunos. Mais do que «ensinar as religiões», isto é, os conteúdos que as constituem, o Ensino Religioso Escolar tem uma chave de leitura da realidade que pode ser lida através do «ensinar através das religiões».²¹⁰

Neste sentido, o que interessa é promover uma reflexão crítica sobre as implicações que o fenómeno religioso pode trazer ao tecido social, não acerca dele, mas através dele. Tal como nos diz Flavio Pajer, o fenómeno religioso é indissociável das culturas e, por isso, necessita de estar presente na educação pelo facto de ser «uma das maiores chaves de interpretação da história humana».²¹¹

De acordo com Juan Ambrosio, a EMRC não é somente uma forma de transmitir informação histórica e cultural, é, acima de tudo, uma forma de desenvolver a competência religiosa dos alunos, despertando-os para essa componente, analisando e criticando a realidade através de factos religiosos, e possibilitando o acesso a um vasto leque de vocabulário que, se não for lido à luz da religiosidade, deixa de ter entendimento na cultura. Entender as formas de viver essa religiosidade, que se traduzem em comportamentos, é importante para que os alunos

²¹⁰ Vejam os, a este respeito, a diferença estabelecida entre «Learning from religion» e «Learning about religion» que se constituem como formas de prática da pedagogia religiosa. Juan Ambrosio, «O ERE na União Europeia Breve Olhar» (Lisboa, sem data), 8.

²¹¹ Flavio Pajer, «Educación escolar y cultura religiosa: una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela», Cuadernos Mel, 3, <http://bibliotecalasallista.lasalle.mx/escritos/mel/06.pdf>.

consigam entender e respeitar muitas posturas e papéis religiosos. Da mesma forma, contribui para o desenvolvimento de uma postura de respeito inter-religioso e até mesmo intrarreligioso, uma vez que o ser humano individual se transforma, de formas distintas, ao entrar em contacto com o transcendente.²¹²

Depois desta abordagem mais teórica foram dados alguns exemplos de manifestações religiosas, tendo por base a religiosidade oriental que é a mais conhecida pelos alunos, mas que, por muitas vezes, não a identificam como sendo princípios estruturantes de tradições religiosas.

Posteriormente, foi dado destaque a Abraão, o pai da fé monoteísta, e às religiões abraâmicas, tendo como objetivo o reconhecimento do núcleo central constitutivo da identidade dos judeus, cristãos e muçulmanos, assim como a exploração das principais características de cada uma dessas religiões, o que é muito enriquecedor para os alunos pelo facto de num meio como os Açores ser difícil para estes contactarem com as outras religiões, estando inseridos num meio vincadamente cristão. Destaque-se que a confessionalidade, em EMRC, é o que permite atribuir um espaço concreto, no qual se constroem as perspetivas sobre toda a realidade. É a chave de leitura que permite que a dimensão religiosa não caia no abstrato, ou fique esvaziada de sentido. Por isso, nessa leitura da realidade, a «dimensão religiosa surge, não só como objeto e produto da cultura, mas também como processo de leitura, interpretação e conhecimento da cultura e da realidade».²¹³

Nesse sentido, a exploração da mensagem cristã relativamente ao que fundamenta a fé cristã foi trabalhada e explorada num momento posterior, através da temática «O Deus de Jesus Cristo». Relativamente à aula onde foi explorada esta temática houve a necessidade de, tal como referido nos relatórios de aula, explorar esta temática recorrendo à dicotomia entre «O Deus do Antigo Testamento» e «O Deus de Jesus Cristo», utilizando narrativas presentes nas escrituras veterotestamentárias, tais como o «Dilúvio» e o «Êxodo». Numa linha mais pessoal, o programa da disciplina beneficiaria com o recurso a tais dicotomias, permitindo aos alunos perceber mais facilmente a mensagem cristã acerca de Deus, assim como o núcleo central do cristianismo e do catolicismo seria mais bem entendido e reconhecido se os alunos tivessem esta experiência de distinção entre a imagem de Deus antes de Jesus Cristo e entre a imagem que Este apresenta à humanidade.

Por fim, o grande tema «Unidade na Diversidade» cujo primordial objetivo é permitir a identificação dos princípios éticos comuns às várias religiões assim como o impacto dessa convergência no mundo, é aquele que facilita o reconhecimento da fraternidade inter-religiosa.

²¹² Cf. Juan Ambrosio, «Identidade e Finalidades da EMRC», sem data, 44–46.

²¹³ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*, 155.

Abordar tais temáticas nesta fase de desenvolvimento dos alunos possibilita o derrube de alguns preconceitos existentes relativamente ao fundamentalismo e relativismo religiosos que faz com que muitas vezes, devido a algumas fações fundamentalistas ou relativistas, se rotule uma religião de intolerante relativamente às outras. Para um desenvolvimento mais humano dos nossos jovens importa transmitir e fazê-los entender que a unidade e fraternidade entre a família humana é uma característica comum às religiões e às tradições religiosas. De facto, a disciplina de EMRC é um espaço, por excelência, para a promoção de um mundo em que se passe do individualismo à comunhão, valorizando e preconizando o «viver juntos», requerendo que a pessoa seja capaz de ouvir, acolher, respeitar todos os que com ela vivem. É o mote para passar de um egocentrismo exacerbado que caracteriza as sociedades modernas para um encontro com o outro.

Nesse sentido, a unidade letiva estava bem organizada no percurso que propunha. No entanto e para um maior conhecimento das mesmas é importante promover atividades complementares, tais como as propostas para obtenção dos cromos do «Passaporte das Religiões». Estavam, inclusivamente, previstas duas visitas de estudo ao Museu Hebraico – Sinagoga *Sahar Hassamaim*, em Ponta Delgada que, após terem sido estruturadas e programadas para os dias 7 e 14 de janeiro de 2022, não se concretizaram devido à situação pandémica vigente, ficando adiadas para o mês de junho, caso a situação epidemiológica possibilitasse a sua realização, o que não se veio a verificar e que, em espaço de sala de aula, se debelou com a concretização de uma visita virtual/sala de fuga a um museu hebraico, colocando-se as TIC e a gamificação ao serviço da aprendizagem.

O programa propõe esses conteúdos, mas deixa espaço para que cada docente operacionalizar a forma como os proporá aos seus alunos. Por isso, e por se tratar de uma temática com esta centralidade no programa de Educação Moral e Religiosa Católica, e, por ser lecionada numa fase em que os alunos podem apresentar alguma desmotivação relativamente à escola e em face dos métodos mais tradicionais de ensino, propôs-se aos alunos trabalhar e explorar a unidade letiva através de «Uma viagem pelas Religiões», como acima descrito, o que possibilitou aos alunos contactar com as temáticas a explorar. Resumam-se aqui algumas das estratégias e recursos a destacar nas planificações apresentadas anteriormente: a existência de um passaporte com cromos adaptado à viagem a realizar pelos alunos; a utilização das personagens apresentadas nos manuais de 2.º ciclo, Maria e Miguel; o embarque temático; a «sala de fuga» do museu judaico; o cinema interativo de Jerusalém; a gincana do Islão; o Bingo das Religiões; a visita à Biblioteca Apostólica Vaticana; a construção da sementeira da fraternidade inter-religiosa; o *puzzle* gigante das religiões, entre muitos outros materiais.

Assim, e partindo dos desafios atuais que se colocam à educação, em geral, e à EMRC, em particular, aliados às cada vez maiores dificuldades em manter a atenção e empenho dos alunos relativamente à frágil capacidade de o programa de EMRC captar o interesse dos alunos tentou-se potenciar a lecionação da unidade letiva numa iniciativa pedagógica que fomentasse uma maior interação, motivação, empenho e dedicação dos alunos na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, no alcance dos objetivos e na aquisição de competências que a disciplina promove.

Implementaram-se, portanto, aprendizagens dinâmicas, colaborativas e ativas com o desiderato de implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento, tendo em conta que, segundo a perspetiva construtivista, «o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interação com os outros».²¹⁴

Em suma, foi um propósito basilar, ao longo do percurso da PES, pensar a prática pedagógica de EMRC enquanto atividade de investigação e de intervenção para a mudança, enquanto espaço de reflexão e diálogo, favorecendo a emergência de uma nova cultura escolar, na qual a disciplina de EMRC é um espaço, por excelência, para a promoção da formação cívica e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, cuja matriz sejam as dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender.

²¹⁴ Arends, *Aprender a ensinar*, 12.

CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA: COMPARAÇÃO DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM ENTRE TURMAS DO 7.º ANO

3.1. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE EXPLORATÓRIA

A atividade exploratória a seguir explanada assume a pretensão de comparar os resultados de aprendizagem entre duas turmas de 7.º ano, às quais foi lecionada a unidade letiva 2 «As Religiões» tendo a abordagem às mesmas assumido formas e metodologias distintas. Na turma em que decorreu a PES vigorou um processo de ensino-aprendizagem assente na descoberta, com recurso a estratégias mais cativantes, otimizadas com a utilização das TIC, o que se traduziu num processo mais cativante, motivador, cooperativo, e, portanto, mais centrado no aluno. Na turma C da mesma escola, implementou-se uma metodologia de ensino mais tradicional, centrada no aluno. Ao longo da unidade letiva, operacionalizaram-se elementos de avaliação idênticos em ambas as turmas. Da mesma forma, realizou-se um inquérito por questionário antes da leção da UL, o qual foi repetido após a conclusão da unidade temática.

Pretende-se, assim, aferir se os resultados obtidos em cada turma diferem de forma substantiva, para se poder retirar algumas ilações acerca do impacto das metodologias de ensino, estratégias e recursos motivantes enquanto fatores determinantes na aprendizagem dos alunos.

3.1.1. AMOSTRA/PARTICIPANTES NO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Esta atividade exploratória teve como universo 37 alunos da EBSN. Os alunos que tiveram uma experiência de leção da UL com características mais motivadoras foram vinte, centrada nos alunos, foram 20 (7.ºA), enquanto os que tiveram uma experiência mais centrada no professor, num estilo de carácter tradicional, foram 17 (7.ºC).

Pelo facto de já ter sido realizada a caracterização da turma do 7.ºA na primeira parte deste trabalho, de seguida far-se-á uma breve caracterização da turma C da mesma escola.

A turma C do 7.º ano da EBSN era constituída por 18 alunos, 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Um aluno com 11 anos, doze com 12 anos, dois com 13 anos e dois com 14 anos. À data de 1 de setembro de 2021 a média de idades dos 17 alunos desta turma, matriculados em EMRC, era de 12,29 anos. Um dos alunos com 14 anos esteve, no ano letivo de 2021/2022, a repetir o 7.º ano de escolaridade.

Nesta turma, 5 alunos integravam o Regime de Educação Especial, sendo que 1 deles, não matriculado em EMRC, se encontrava em ensino domiciliário. Na disciplina de EMRC,

relativamente aos restantes 4 alunos com NEE, as medidas aplicadas foram as definidas nos seus Projetos Educativos Individuais, nomeadamente as adequações no processo de avaliação, uma vez que, relativamente ao Apoio Pedagógico Personalizado, a disciplina de EMRC não é contemplada com um segundo professor da disciplina dentro da sala de aula.

Emocionalmente, a turma apresentava certas fragilidades, com alguns alunos propostos para o programa de Tutoria da escola, de forma a receberem acompanhamento/apoio nas estratégias de estudo, de orientação e de aconselhamento. Acrescente-se, ainda, o facto de um aluno ser proveniente de uma família completamente desestruturada. No respeitante ao comportamento, a turma demonstrou ter alguns alunos com dificuldades em moderar a sua forma de ser e estar em sala de aula, com alguns elementos desestabilizadores, pelo que foi importante, no início do ano letivo, determinar e elaborar, em Conselho de Turma, a planta da sala de aula e a definição de regras de convivência em contexto letivo. Os alunos foram, na maioria das vezes, bastante conversadores e tiveram dificuldade em realizar as tarefas na sua globalidade, mostrando-se pouco participativos e empenhados no seu processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2. EXPLICITAÇÃO DOS PROCESSOS DE LECIONAÇÃO

A unidade letiva 2, «As Religiões», foi lecionada no 7.ºC, à semelhança da turma do 7.ºA (PES), em 8 aulas. Por já ter sido feita a explicitação do percurso relativamente à turma A, de seguida explicitar-se-á, de uma forma geral, como foi lecionada a mesma UL à turma C.

Os sumários realizados, a seguir apresentados, demonstram, de certa forma, o modo como foram estruturadas as aulas.

Aula 1 (13/01/2022): Introdução à unidade letiva 2: «As Religiões».

A universalidade do fenómeno religioso: exploração de uma apresentação em *powerpoint*.

Realização de um *Quiz* temático.

Aula 2 (20/01/2022): Tradições religiosas orientais - exploração das páginas 43 a 49.

Momento de avaliação através da plataforma *Kahoot*.

Aula 3 (03/02/2022): Abraão, o Pai da fé monoteísta.

Exploração dos elementos essenciais do Judaísmo (págs. 51 a 59).

Preenchimento do quadro sinótico das religiões abraâmicas.

Aula 4 (10/02/2022): Religiões abraâmicas: Cristianismo.

Exploração de uma apresentação em *powerpoint*.

Preenchimento do quadro sinótico das religiões abraâmicas.

Aula 5 (17/02/2022): Religiões abraâmicas: Islão.

Exploração dos elementos essenciais do Islão através da visualização de um vídeo.

Preenchimento do quadro sinótico das religiões abraâmicas.

Aula 6 (24/02/2022): Momento de avaliação: *Kahoot* das religiões abraâmicas.

Aula 7 (03/03/2022): O Deus de Jesus Cristo: análise e interpretação de textos bíblicos.

Aula 8 (10/03/2022): Unidade na diversidade: o diálogo inter-religioso.

Visualização e exploração de vídeos temáticos.

Reflexão individual acerca de atitudes importantes para o diálogo e respeito entre as religiões.

As metas, objetivos e conteúdos, por aula, corresponderam às privilegiadas na turma A, sendo que a diferença mais significativa em termos de gestão docente ocorreu na primeira aula. Na turma A, a planificação não foi totalmente cumprida, enquanto na turma C não houve essa dificuldade provavelmente pelo facto de não haver uma introdução à «Viagem pelas Religiões», nem o preenchimento do Passaporte de EMRC com a colagem de cromos.

Sem ter por objetivo prejudicar os alunos, nem privilegiar os resultados do 7.ºA nesta atividade exploratória, a UL foi também lecionada de forma séria e ponderada ao 7.ºC, embora de forma mais tradicional. Privilegiou-se, em todas as aulas, a utilização do manual, as apresentações em *powerpoint* com imagens e textos retirados do manual, principalmente através da exposição de conteúdos. Preencheu-se o quadro sinótico das religiões abraâmicas, tal como na turma da PES, embora esse preenchimento tenha sido feito como conclusão e recapitulação de cada aula. Relativamente aos elementos de avaliação, o *Quiz* da Maria e do Miguel, assim como o Bingo das Religiões Abraâmicas foram realizados, mas sendo-lhes retirada a componente lúdica. No caso do *Quiz*, retirou-se a referência à Maria e ao Miguel, e não foi realizado o Bingo, mas apenas o *Kahoot* das Religiões Abraâmicas, sem os elementos de motivação extrínseca, tais como os prémios atribuídos.

Foi utilizado, portanto, um modelo de ensino mais expositivo, sem ter por base a aprendizagem cooperativa. Não foram aplicados os motivos temáticos realizados na turma A, tais como as viagens temáticas, ou a gincana, privilegiando-se a leitura e exploração do manual da disciplina.

Relativamente à aula 7, na exploração do «Deus de Jesus Cristo», foram analisadas todas as perícopes em grande grupo, promovendo-se o debate em sala de aula e registando-se, individualmente, no caderno individual da disciplina as conclusões a que a turma chegou.

Na última aula da UL também não foi realizada a sementeira da fraternidade inter-religiosa. Os alunos visualizaram os vídeos selecionados (semelhantes à turma da PES), refletiram individualmente e foram convidados a apontar no caderno as atitudes que pensavam ser mais importantes para se promover a fraternidade e o respeito entre as religiões, havendo, no final, uma discussão em grande grupo acerca das atitudes registadas por cada um.

De uma forma geral, houve diferenças importantes de serem notadas relativamente à turma da PES. A turma C, embora mais buliçosa, demonstrou ser muito menos participativa, até porque as estratégias escolhidas limitavam a participação. Registou-se algum constrangimento e dificuldade em realizar a transição do «aluno ouvinte» para o «aluno ativo», pelo que a gestão da disciplina da sala de aula também foi mais difícil de operacionalizar, uma vez que não se recorreu a estratégias apelativas com recursos motivadores e cativantes, embora se tenham utilizado as TIC, mas num nível mais elementar.

No entanto, há a destacar, novamente, uma maior facilidade no cumprimento das planificações na turma C. O facto de não haver recursos tão dinâmicos, assim como a frugal capacidade de os alunos participarem nas atividades realizadas promoveu uma maior capacidade de gestão dos conteúdos. Enquanto na turma A se sentiu a necessidade de adequar e adaptar os momentos de aula, assim como haver uma maior gestão de tempo, para a total concretização da planificação realizada, na turma C essa gestão foi realizada de forma muito mais tranquila.

3.1.3. DESCRIÇÃO DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo exploratório teve como pilar a análise de quatro elementos/instrumentos de avaliação similares aplicados nas duas turmas. Apesar dos processos de lecionação terem sido dissemelhantes, os elementos utilizados para avaliação foram idênticos. Dois deles realizados em contexto de sala de aula, disponíveis nos materiais das aulas 2 e 6 da UL, um em contexto de trabalho de casa, que também pode ser acedido nos materiais da aula 2, e, por fim, um

questionário mais abrangente realizado em contexto exterior à disciplina de EMRC, com os Diretores de Turma.²¹⁵ Importa referir que este último foi realizado duas vezes: antes da leção da UL «As Religiões» e após a leção da mesma. Estes quatro elementos a serem analisados têm características que os aproximam do inquérito por questionário. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt, o inquérito por questionário consiste em fazer uma sequência de questões relativas a determinada temática e a um conjunto de pessoas que representam a população.²¹⁶ Aparentemente, pode parecer uma mera sondagem de opinião, todavia, este método tem como objetivo verificar as hipóteses teóricas formuladas através da sua análise. Desta forma, o resultado obtido da aplicação de um inquérito por questionário é sempre sujeito ao procedimento de análise quantitativa. As questões são pré-codificadas de forma a facilitar esse processo de análise. Neste estudo exploratório o inquérito por questionário foi «de administração direta», os inquiridos tiveram acesso ao mesmo através de um formulário do *Google*, e preencheram-no *online*.

Tendo como principais objetivos a análise de fenómenos de cariz social ou o conhecimento de uma determinada realidade ou população, as respostas obtidas podem ser superficiais, não permitindo uma análise mais ampla e global do fenómeno em estudo. Também este método não tem em conta a realidade dos entrevistados, o que pode afunilar os dados em meros números. Este método deve ser utilizado de forma complementar com a análise quantitativa, pois a informação solta acaba por não ter qualquer sentido.

Neste estudo exploratório foi usado, maioritariamente, o questionário do tipo fechado, apenas quatro das questões formuladas permitiam dar uma resposta aberta, ou de desenvolvimento, capazes de promover uma maior interpretação. Sob a visão de Sousa e Baptista, este tipo de questionário possibilita uma comparação entre os dados obtidos, com outros recolhidos através de métodos distintos. Este método torna a resposta mais rápida e fácil, uma vez que as questões são praticamente todas do tipo fechado. Há uma maior homogeneidade, celeridade e simplificação aquando da análise das respostas. A categorização destas e a sua posterior análise torna-se mais simples, assim como o entendimento da conjuntura da própria questão.²¹⁷

²¹⁵ Cf. Anexo 4: *Quiz*; *Kahoot* das Tradições Religiosas Orientais; Cf. Anexo 8: *Kahoot* do Bingo das Religiões Abraâmicas; Anexo 11: questionário realizado às turmas.

²¹⁶ Cf. Luc Van Campenhoudt, Jacques Marquet, e Raymond Quivy, *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (Lisboa: Gradiva, 2019), 255–60.

²¹⁷ Cf. Maria José Sousa e Cristina Sales Baptista, *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (Lisboa: Pactor, 2011), 91–97.

3.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

a) 1.º Quiz para avaliação

O primeiro elemento de avaliação usado em ambas as turmas foi um *Quiz*. Na turma da PES (7.ºA) denominou-se *Quiz* da Maria e do Miguel e foi implementado na 2.ª aula da UL, enquanto no 7.ºC denominou-se de *Quiz* da universalidade do fenómeno religioso e foi concretizado na 1.ª aula da UL, cujos resultados das duas turmas se apresentam abaixo.²¹⁸

			
1º Período	7.ºA	2º Período	7.ºC
Quiz da Maria e do Miguel		Quiz da universalidade do fenómeno religioso	
N.º	Nome	Nota Final	
		Total	Menção
1	AP	100,0%	Muito Bom
2	AR	100,0%	Muito Bom
3	AL	100,0%	Muito Bom
4	DS	80,0%	Bom
5	HC	100,0%	Muito Bom
6	IN	80,0%	Bom
7	IM	100,0%	Muito Bom
8	JM	100,0%	Muito Bom
9	LM	80,0%	Bom
10	MaR	60,0%	Suficiente
11	MaM	100,0%	Muito Bom
12	MIM	80,0%	Bom
13	NM	40,0%	Insuficiente
14	PL	80,0%	Bom
15	RL	100,0%	Muito Bom
16	SM	100,0%	Muito Bom
17	SeM	60,0%	Suficiente
18	SoP	FALTOU	
19	TM	40,0%	Insuficiente
20	VC	100,0%	Muito Bom

N.º	Nome	Nota Final	
		Total	Menção
1	AT	60,0%	Suficiente
2	CM	100,0%	Muito Bom
3	CB	40,0%	Insuficiente
4	DA	80,0%	Bom
5	FS	100,0%	Muito Bom
6	IS	80,0%	Bom
7	IM	80,0%	Bom
8	JM	100,0%	Muito Bom
9	LP	80,0%	Bom
11	MarM	70,0%	Bom
12	MatM	40,0%	Insuficiente
13	MM	80,0%	Bom
14	MP	50,0%	Suficiente
15	SC	80,0%	Bom
16	SS	70,0%	Bom
17	TM	100,0%	Muito Bom
18	VM	60,0%	Suficiente

Figura 2 - Resultados do 1.º Quiz para avaliação

Média das turmas ²¹⁹	
7.ºA	84,2%
7.ºC	74,7%

Tabela 1 - Média das turmas - 1.º Quiz

Relativamente aos resultados obtidos, verificou-se que a turma A conseguiu obter, de uma forma geral, melhores resultados do que a turma C. Na média obtida, registou-se mais

²¹⁸ Cf. Ponto 3.3.2. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 28-29 (*Quiz* inserido na apresentação temática em *powerpoint*).

²¹⁹ Média calculada com base no número de alunos que realizaram o *Quiz*.

9,5% de sucesso para a turma do 7.ºA. O número de percentagens 100 da turma A corresponde a mais de metade dos alunos que realizaram o *quiz*, enquanto na turma C foram 4 os alunos que tiveram a percentagem máxima.

b) 2.º Quiz para avaliação

Este *quiz*, respeitante à aula 2 da unidade letiva, foi proposto como trabalho para casa através da aplicação *Kahoot*. Na turma A, a sua realização foi agendada para a interrupção letiva do Natal (entre 13 de dezembro de 2021 e 7 de janeiro de 2022). Para a turma C, foram definidas 2 semanas para a sua realização (entre 20 de janeiro de 2022 e 2 de fevereiro de 2022).









Quiz das Tradições Religiosas Orientais

1º Período

7.ºA

N.º	Nome	Nota Final		
		Total	Total	Menção
		100		
1	AP		69,0%	Suficiente
2	AR		69,0%	Suficiente
3	AL	Não fez		
4	DS	Não fez		
5	HC	Não fez		
6	IN	Não fez		
7	IM		33,0%	Insuficiente
8	JM	Não fez		
9	LM		84,0%	Bom
10	MaR		69,0%	Suficiente
11	MaM	Não fez		
12	MiM		61,0%	Suficiente
13	NM	Não fez		
14	PL		57,0%	Suficiente
15	RL		95,0%	Muito Bom
16	SM	Não fez		
17	SeM		45,0%	Insuficiente
18	SoP		81,0%	Bom
19	TM	Não fez		
20	VC	Não fez		

Quiz das Tradições Religiosas Orientais

2º Período

7.ºC

N.º	Nome	Nota Final		
		Total	Total	Menção
		100,0%		
1	AT	Não fez		
2	CM		65,0%	Suficiente
3	CB		53,0%	Suficiente
4	DA	Não fez		
5	FS		100,0%	Muito Bom
6	IS		53,0%	Suficiente
7	IM		71,0%	Bom
8	JM		82,0%	Bom
9	LP	Não fez		
11	MarM		65,0%	Suficiente
12	MatM		47,0%	Insuficiente
13	MM		71,0%	Bom
14	MP		56,0%	Suficiente
15	SC	Não fez		
16	SS		59,0%	Suficiente
17	TM	Não fez		
18	VM		71,0%	Bom

Figura 3 - Resultados do 2.º Quiz para avaliação

Média das turmas ²²⁰	
7.ºA	66,3%
7.ºC	66,1%

Tabela 2 - Média das turmas - 2.º Quiz

²²⁰ Média calculada com base no número de alunos que realizaram o *Quiz*.

Os resultados obtidos não mostram diferenças significativas em termos de média das turmas. Porém, note-se que, sendo um trabalho para casa, apenas metade da turma A (10 alunos) realizou o *quiz*. Por sua vez, 12 alunos da turma C executaram-no e 5 não o concretizaram. Em termos de resultados máximos e mínimos, no 7.ºA houve um 33% e um 95%, respetivamente, e, no 7.ºC, o resultado mais baixo foi um 47% (de uma aluna com grandes constrangimentos ao nível da concentração e atenção), enquanto a classificação mais alta correspondeu a um 100%.

c) 3.º Quiz para avaliação

Este momento de avaliação, realizado após a lecionação das aulas 3, 4 e 5 da UL, respeitante às características das religiões abraâmicas, foi implementado através da aplicação de um *Kahoot*. Na turma A, esta atividade teve como elemento preparatório e motivador a realização de um Bingo, enquanto na turma C foi realizado sem essa componente mais lúdica.



Bingo das Religiões abraâmicas

2º Período

7.ºA

N.º	Nome / Cotação	Nota Final		
		Total	Total	Menção
		100,0%		
1	AP		89%	Bom
2	AR		82%	Bom
3	AL		78%	Bom
4	DS		84%	Bom
5	HC		77%	Bom
6	IN		56%	Suficiente
7	IM		62%	Suficiente
8	JM		84%	Bom
9	LM		65%	Suficiente
10	MaR		59%	Suficiente
11	MaM		65%	Suficiente
12	MiM		73%	Bom
13	NM	FALTOU		
14	PL		71%	Bom
15	RL		96%	Muito Bom
16	SM		83%	Bom
17	SeM		78%	Bom
18	SoP		74%	Bom
19	TM		81%	Bom
20	VC		89%	Bom

Kahoot das Religiões Abraâmicas

2º Período

7.ºC

N.º	Nome / Cotação	Nota Final		
		Total	Total	Menção
		100,0%		
1	AT		29%	Insuficiente
2	CM		93%	Muito Bom
3	CB		49%	Insuficiente
4	DA		58%	Suficiente
5	FS		58%	Suficiente
6	IS		49%	Insuficiente
7	IM		68%	Suficiente
8	UM		64%	Suficiente
9	LP		87%	Bom
11	MarM		78%	Bom
12	MatM		83%	Bom
13	MM		69%	Suficiente
14	MP		51%	Suficiente
15	SC		76%	Bom
16	SS		62%	Suficiente
17	TM		64%	Suficiente
18	VM		53%	Suficiente

Figura 4 - Resultados do 3.º Quiz para avaliação

Média das turmas²²¹	
7.ºA	76%
7.ºC	64%

Tabela 3 - Média das turmas - 3.º Quiz

Os resultados obtidos, em forma de média, demonstram uma diferença de 12% entre as duas turmas. Na turma A não se registaram classificações inferiores a 50%, enquanto na turma C foram 3 os alunos que obtiveram menção de insuficiente, tendo correspondido a avaliação mais baixa a um 29%, e os outros níveis insuficientes a 49%. Importa, também, referir que estes três alunos apresentam muitas dificuldades ao nível da atenção/concentração, pelo que todo o trabalho é desenvolvido em linha com os respetivos Projetos Educativos Individuais e que os resultados até foram relativamente positivos. têm NEE. Em nenhuma das turmas se registou a classificação máxima de 100%.

d) Discussão dos resultados dos Quizzes realizados em contexto de lecionação

Os resultados acima analisados acerca dos três *quizzes* realizados já nos permitem tirar algumas ilações sobre a forma como foram implementados os processos de lecionação em cada uma das turmas.

De facto, em qualquer um dos resultados verifica-se uma predominância de melhores resultados na turma A do 7.º ano, embora no segundo elemento de avaliação essa primazia tenha sido menos significativa.

Relativamente às diferenças notadas nos dois *quizzes* iniciais, a gestão da planificação pode ter influenciado os resultados. Na turma A, os conteúdos previstos para a primeira aula não foram abordados na totalidade, tendo sido necessário rever e concluir a planificação da 1.ª aula da UL na aula subsequente. Por sua vez, os mesmos conteúdos foram todos abordados na 1.ª aula da turma C. Tal como verificado no relatório da 1.ª aula lecionada ao 7.ºA, a introdução à «Viagem pelas Religiões», com uma apresentação interativa em *powerpoint*, e com o preenchimento do passaporte de EMRC, despertou a curiosidade dos alunos e exponenciou a participação e entusiasmo dos mesmos ao longo da exploração dos recursos da 1.ª aula.²²²

Na disciplina de EMRC, a gestão do tempo assume-se como um pressuposto elementar para a consecução das metas definidas, assentes na escolha adequada de estratégias e de recursos. Por tal, os conteúdos definidos para a 2.ª aula da turma A foram explorados de forma mais célere para se operacionalizar o que não havia sido cumprido na 1.ª aula, o que poderá

²²¹ Média calculada com base no número de alunos que realizaram o *Quiz*.

²²² Cf. Ponto 3.3.1. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 18-23: relatório da aula 1.

justificar a semelhança de resultados entre as duas turmas no segundo *Quiz*, no respeitante à análise e estudo das tradições religiosas orientais, proposto para trabalho de casa. Na turma C, por haver menos elementos de exploração por parte dos alunos, os objetivos propostos para a 1.ª aula foram atingidos e o *Quiz* realizado em espaço de sala de aula.

A dissemelhança de resultados no primeiro *Quiz* poderá prender-se, efetivamente, com as estratégias e recursos escolhidos para uma e outra turma, e, também, pelo facto de na turma A ter havido, numa segunda aula, um momento de recapitulação e de síntese. Na turma C as tradições religiosas orientais foram exploradas ao longo de uma aula, não tendo esta sido utilizada para recuperar quaisquer conteúdos em atraso. Posto isto, e dada a diferença mínima de resultados entre as turmas, as estratégias e recursos que proporcionam a motivação podem ter tido impacto na aprendizagem dos alunos.

Na tentativa de relacionar a motivação com a realização das tarefas, é importante verificar que na turma A, na qual se investiu na motivação dos alunos com a implementação de estratégias e recursos mais criativos, verificou-se um menor empenho dos alunos na realização dos trabalhos de casa, comparativamente à turma C. Tal como verificado ao longo da PES, os alunos da turma da A demonstraram alguma dificuldade em cumprir com as tarefas a realizar fora da sala de aula, tanto em EMRC como nas demais disciplinas. Apesar de ser preocupante verificar a falta de participação dos alunos, principalmente ao nível da motivação para as atividades em contexto extraescolar, que difere fortemente daquela que se verifica dentro da sala de aula, registe-se que, em reuniões de Conselho de Turma, é notória a preocupação da maioria dos docentes para com a não realização dos trabalhos de casa, sendo uma turma bastante absentista neste âmbito.²²³

Em termos dos desafios para obtenção dos cromos, propostos ao longo das aulas para a turma A, verificou-se que quatro alunos não realizaram qualquer um deles, notando-se claramente que estes desafios não os cativaram, o que poder-se-á justificar com o facto destes alunos protagonizarem comportamentos desviantes e/ou demonstrarem interesses muito divergentes dos escolares.²²⁴

No terceiro *Quiz*, verificou-se novamente uma ligeira melhoria de resultados da turma A comparativamente à turma C. A estratégia da «Bingo das Religiões Abraâmicas» terá sido determinante para o bom desempenho dos discentes neste momento de avaliação, visto que nesta aula 6 da UL se enfrentou alguma dificuldade em ferir o comportamento entusiástico da

²²³ Cf. Ponto 3.4.4. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 144-145: reflexão sobre os procedimentos de avaliação utilizados.

²²⁴ Cf. Ponto 3.4.2. do Separador 3 do Portefólio da PES, página 140: grelha de realização dos desafios semanais de EMRC.

turma perante uma atividade desafiante e competitiva, com recurso à motivação extrínseca, através da atribuição de prémios.

A opção de dinamizar uma avaliação tradicional em algo mais relevante para os alunos, através do jogo, de recursos apelativos e competitivos foi importante para manter os alunos ativos, atentos e empenhados na realização do momento de avaliação.²²⁵ Tal como Pedro Demo afirma, é urgente e importante colocar no lugar da prova tradicional, «outros procedimentos que, ao avaliar, não se restrinjam aos laivos negativos sempre também presentes, mas impliquem o contexto necessariamente pedagógico da avaliação, ou seja, objetivo de cuidar da aprendizagem dos alunos».²²⁶

Pelo exposto, e após a análise dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação utilizados ao longo da unidade letiva 2 «As Religiões», com a turma A, conclui-se que tais atividades se devem operacionalizar em sala de aula para se traduzirem em efetivas aprendizagens, principalmente se forem atividades relevantes para os alunos conseguirem atingir os objetivos preconizados pela disciplina. Isto porque, tal como anteriormente referido, os alunos mostraram uma grande pré-disposição e entusiasmo para a aprendizagem em contexto de sala de aula, com atividades lúdicas e motivadoras, o que não se verificou com o mesmo tipo de atividades e estratégias fora da sala de aula, tendo em conta as características da turma e não escassez de elementos e estratégias motivadoras.

3.3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

a) Questionário realizado às turmas

Antes do início da lecionação da UL 2, «As Religiões», cada turma respondeu a um questionário que pretendeu aferir os conhecimentos dos alunos relativamente aos objetivos da disciplina propostos nesta unidade temática. O mesmo questionário foi repetido após a conclusão da lecionação da UL, com o intuito de asseverar os progressos dos alunos em relação aos objetivos, e para tentar aferir, neste trabalho, se os métodos de ensino, estratégias e recursos poderão ter algum efeito na sua aprendizagem.

Assim sendo, apresentam-se seis tabelas de comparação da evolução dos alunos de cada turma, por objetivos da UL, relativamente ao questionário realizado.²²⁷ Cada conjunto de

²²⁵ Cf. Ponto 3.3.6. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 104-108: relatório da aula 6.

²²⁶ Pedro Demo, *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*, 3.^a edição (Porto Alegre: Editora Mediação, 2005), 7.

²²⁷ Anexo 11: Questionário realizado às turmas.

questões corresponde a um objetivo em particular e só são contabilizadas as questões em que as alíneas que as compõem se encontrem todas corretas, ou seja, aquelas questões em que os alunos acertaram na totalidade.

b) *Apresentação e análise dos resultados do 1.º e 2.º objetivos (aulas 1 e 2):*

1. *Questionar a dimensão religiosa do ser humano.*

2. *Perceber qual a função da religião na vida das pessoas.*

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
1. Todo o ser humano tem uma dimensão religiosa (V ou F).	55%	90%	+35%	59%	65%	+6%
2. Todo o ser humano pertence a uma religião (V ou F).	80%	85%	+5%	53%	65%	+12%
2.1. Porquê?	15%	50%	+35%	29%	47%	+18%
3. Em todo o mundo existem vestígios de manifestações religiosas (V ou F).	70%	80%	+10%	59%	71%	+12%
4. Associar os termos às definições corretas (Monoteísmo e Politeísmo).	95%	95%	0%	77%	88%	+11%
5. Para haver religião o que é necessário?	20%	55%	+35%	6%	35%	+29%

Tabela 4 - Apresentação dos resultados do questionário - 1.º objetivo da UL

A tabela acima apresentada demonstra que, relativamente às questões realizadas para aferir o sucesso do primeiro objetivo da UL em questão, a turma A registou uma evolução mais significativa nas questões n.º 1.; 2.1.; e 5., ao passo que a turma C, apesar de ter evoluído de forma mais considerável em três das questões, continuou não tendo um número de respostas corretas superior. Note-se que em todas as questões o número de respostas corretas continuou superior na turma A. As questões em que a turma C revelou uma maior evolução foram aquelas que a turma A, já antes da lecionação da UL, tinha demonstrado uma percentagem mais elevada de respostas corretas.

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
6. Ser religioso faz sentido?	90%	95%	+5%	88%	88%	0%
6.1. Porquê?	15%	40%	+35%	6%	24%	+18%

Tabela 5 - Apresentação dos resultados do questionário - 2.º objetivo da UL

Relativamente às duas questões realizadas, quer o número de respostas certas, quer a evolução, foram mais notáveis na turma A. A turma C, por sua vez, manteve o número de respostas corretas na pergunta n.º 6, mas apresentou uma evolução de 18% na questão n.º 6.1.

c) Discussão dos resultados do 1.º e 2.º objetivos:

Os dados recolhidos dão conta de que ambas as metodologias de ensino utilizadas (centradas no aluno: 7.ºA; centradas no professor: 7.ºC) alcançaram resultados positivos, embora se note que em algumas questões houve menos de metade da turma a selecionar e a responder corretamente, como foi o caso da turma C nas questões n.º 2.1., 5., e 6.1. Além disso, notou-se uma maior facilidade em explicar o porquê de nem todos os seres humanos pertencerem a uma religião, quer numa turma, quer noutra, assim como também se notou uma melhoria significativa por parte dos alunos em responder ao que é necessário para haver uma religião.

Apesar de terem sido utilizadas metodologias e recursos díspares em cada turma, poder-se-á aferir que a turma A, condicionada por alguns constrangimentos na lecionação das aulas 1 e 2 da UL, como já referido anteriormente, conseguiu obter melhores resultados. Na turma C, embora não tenham havido resultados tão significativos, denotou-se algum progresso relativamente à concretização deste objetivo da UL. A apresentação temática em *powerpoint* continha a mesma informação, embora a forma como esta foi explorada não tivesse como recurso o Miguel e a Maria, nem a viagem temática com preenchimento dos passaportes de EMRC e a colagem de cromos.

Portanto, houve progressos em ambas as turmas, independentemente da metodologia utilizada, salientando-se que na turma A o material espoletou o interesse e a curiosidade dos alunos e, por conseguinte, a sua participação. O facto de se privilegiarem estratégias que possibilitaram o envolvimento e o interesse na escola e no trabalho escolar permitiu que, apesar dos progressos em ambas as turmas, a turma A se envolvesse mais entusiasticamente nas

dinâmicas da aula, ao contrário da turma C, o que fez com que nesta se cumprisse a planificação de aula, enquanto na primeira não.²²⁸

d) *Apresentação e análise dos resultados do 3.º objetivo (aula 2):*

3. *Identificar várias manifestações religiosas.*

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
7. Conheces alguma religião politeísta? (Sim ou não)	Sim: 60% Não: 40%	Sim: 85% Não: 15%	+25% -25%	Sim: 59% Não: 41%	Sim: 65% Não: 35%	+6% -6%
7.1. Qual ou quais?	10%	20%	+10%	0%	6%	+6%
8. Associa os fundadores a cada uma das tradições religiosas orientais.	0%	25%	+25%	0%	6%	+6%
9. Associa o símbolo à tradição religiosa correta.	5%	50%	+45%	6%	6%	0%
10. Escolhe as características que definem as tradições religiosas orientais.	0%	5%	+5%	0%	6%	+6%

Tabela 6 - Apresentação dos resultados do questionário - 3.º objetivo da UL

Para aferir a consecução do terceiro objetivo, todas as questões colocadas tiveram um maior aumento de êxito na turma A, excetuando-se a última questão, na qual a turma C superou, em 1%, os resultados relativamente à turma da PES. Na turma C não houve qualquer evolução na associação correta dos símbolos de cada uma das tradições religiosas (pergunta n.º 9) e importa referir que o aluno que respondeu corretamente no questionário realizado antes da leção não foi o mesmo que acertou na questão no questionário efetuado após a conclusão da unidade letiva. A evolução foi mais notável na turma A que apresentou melhorias entre os 5% e os 45%, enquanto na turma C a diferença positiva apenas atingiu a ordem dos 6%.

²²⁸ Cf. Ponto 3.3.1. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 18-23: relatório da aula 1.

e) Discussão dos resultados do 3.º objetivo:

Os resultados demonstram que, uma vez mais, a turma A conseguiu uma melhor evolução na aprendizagem entre o início e o fim da leção da UL 2 «As Religiões», relativamente ao terceiro objetivo preconizado no programa.

As metodologias e as estratégias utilizadas foram diferentes e obtiveram, também, resultados diferentes, tendo-se reservado apenas uma aula para a exploração das tradições religiosas orientais. Face à grande quantidade de informação, notou-se, nas respostas dadas, alguma confusão e troca de características destas manifestações religiosas, principalmente ao nível das respostas corretas nas alíneas que diziam respeito ao fundador, ao símbolo e à origem de cada uma. Além disso, a turma A teve de explorar os conteúdos em causa apenas em metade do tempo que a turma C, devido ao não cumprimento da planificação da aula 1 na semana anterior. Não obstante, os resultados mantiveram-se superiores na primeira turma.

No entanto, relativamente à última questão, e pelo facto de os alunos terem de seleccionar todas as alíneas adequadas para a terem contabilizada como correta, os resultados não foram demonstrativos de uma grande evolução. O vídeo utilizado na turma A abordava essas características de forma breve e sucinta e não eram parte constante do passaporte de EMRC. Na turma C essas características foram exploradas com recurso ao manual da disciplina, que as contempla e enumera de forma precisa antes da abordagem a cada uma das tradições religiosas.

Conclui-se que a utilização das TIC, principalmente através de um vídeo dinâmico e interativo possibilitou uma maior aprendizagem comparativamente à exploração do manual. Ainda a utilização do passaporte de EMRC, assim como da viagem temática e do Miguel e da Maria terão possibilitado um maior envolvimento da turma A. A turma C, por sua vez, apesar de se ter demonstrado interessada e curiosa no que tange aos conteúdos, não terá tido uma grande evolução, subindo apenas 6% de um momento para o outro, ou não tendo qualquer evolução, como se verifica na questão n.º 9.

Importa referir que muitas das características destas tradições religiosas foram exploradas nas aulas através de imagens, tal como as figuras com os símbolos das mesmas. O questionário, por sua vez, não continha imagens e sim a nomenclatura dada aos símbolos, facto que suportará a dificuldade manifestada pelos discentes em associar os símbolos às respetivas tradições religiosas.

Conclui-se, portanto, tal como referido no relatório da respetiva aula, que o uso de situações lúdicas em sala de aula foi «um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural», estimulando «a crítica, a criatividade, a sociabilidade,

sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social».²²⁹

Os materiais escolhidos e os recursos e metodologias selecionadas para a turma A foram apelativos, diversificados e dinâmicos, envolvendo os alunos na construção da sua aprendizagem.²³⁰ Neste sentido, e de acordo com a experiência realizada, verifica-se, atualmente, uma necessidade cada vez maior de potenciar o interesse e a motivação por parte dos alunos, o que passa por conceber ambientes propícios à concretização favorável e salutar do processo de ensino-aprendizagem.

- f) Apresentação e análise dos resultados do 4.º objetivo (aulas 3, 4 e 5):*
4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
11. As três grandes religiões monoteístas também são conhecidas como religiões...	0%	60%	+60%	6%	41%	+35%
12. Como se chamam?	10%	50%	+40%	0%	35%	+35%
13. Chamam-se religiões abraâmicas porque a fé monoteísta teve início com...	10%	55%	+45%	0%	29%	+29%
14. Selecionar os símbolos referentes ao Judaísmo.	10%	40%	+30%	0%	29%	+29%
15. Qual a escritura mais importante do Judaísmo?	10%	55%	+45%	0%	18%	+18%
16. Que momento da história fundamenta a fé cristã?	15%	15%	0%	18%	35%	+17%
17. Jesus Cristo anuncia o mesmo Deus dos Judeus, com as mesmas características (V ou F).	55%	55%	0%	47%	53%	+6%
18. Indicar se as frases são verdadeiras ou falsas: - O Islão surgiu na Arábia; - O Islão tem Maomé como único profeta;	15%	30%	+15%	18%	24%	+6%

²²⁹ Oliveira, citado por Salomão, Martini, e Jordão, «A Importância do Lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado».

²³⁰ Cf. Ponto 3.3.2. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 36-43: relatório da aula 2.

- Maomé teve uma revelação direta de Deus.						
19. Quantos são os pilares da fé do Islão?	0%	60%	+60%	0%	41%	+41%
20. Associa os textos sagrados à religião correta (Torah, Bíblia, Alcorão).	20%	80%	+60%	12%	35%	+23%
21. Associa o símbolo à religião correta (Cruz, Hilal, Estrela de David).	5%	35%	+30%	6%	18%	+12%
22. Associa o local de culto à religião correta (Igreja, Mesquita, Sinagoga).	5%	40%	+35%	6%	29%	+23%
23. Associa os «fundadores» à religião correta (Jesus Cristo, Maomé, Moisés).	5%	40%	+35%	12%	41%	+29%
24. Associa o dia sagrado à religião correta (Sexta-feira, sábado, domingo).	0%	35%	+35%	6%	35%	+29%
25. Jerusalém é uma cidade sagrada comum às três religiões abraâmicas (V ou F).	40%	80%	+40%	94%	94%	0%

Tabela 7 - Apresentação dos resultados do questionário - 4.º objetivo da UL

Excetuando-se as perguntas n.º 16 e 17, nas quais não se demonstra qualquer evolução, a turma A apresentou um maior progresso e correção na resposta às questões efetuadas. A turma C, nestas duas questões, demonstrou uma evolução de 17% e 6%, respetivamente, e na questão n.º 25 manteve a percentagem (94%). Apesar da evolução, nesta questão ter sido superior na turma A, a turma C manteve-se, nos dois momentos, com um número superior de respostas corretas (94%). Enquanto na turma A se verifica uma melhoria de resultados na ordem dos 15% aos 60%, na turma C a diferença positiva concentrou-se entre os 6% e os 41%.

g) Discussão dos resultados do 4.º objetivo:

Os resultados obtidos demonstram claramente que as estratégias, os recursos e os materiais escolhidos para a turma A tiveram um maior impacto na aprendizagem dos alunos. Verifica-se um grande nível de evolução na turma A, que vai dos 15% aos 60%. Uma das questões nas quais não se notou evolução foi a n.º 16, cuja informação não foi explorada na sala de aula com estes alunos.

Na turma C também se verifica uma melhoria, embora não tão significativa, em catorze das quinze questões. A última questão não obteve melhorias, mas o número de respostas

corretas foi bastante elevado (94%), quer antes, quer depois da leção da UL. Não obstante, a utilização das estratégias, recursos e materiais criativos e apelativos ao longo da exploração das religiões abraâmicas terá proporcionado aos alunos um maior envolvimento que fez com que na turma A fossem mais os alunos a evoluir.

Destaque-se que, tal como se pode verificar nas planificações elaboradas para a turma na qual se operacionalizou a PES, a exploração de cada uma das religiões recorria a um manancial de estratégias promotoras de cooperação e partilha, o que poderá ter resultado numa maior evolução em mais alunos da turma. Saliente-se a visita ao museu judaico, o cinema interativo de Jerusalém, a gincana de exploração do Islão e todos os elementos de motivação extrínseca fornecidos nestas três aulas, nas quais se exploraram conteúdos das religiões abraâmicas, que envolveram ativamente os alunos na descoberta das características destas religiões, comparativamente à exploração do manual, de apresentações em *powerpoint* (com base no manual) e de um vídeo sem estar enquadrado num desafio ou numa situação lúdica para os alunos da turma C que, apesar de demonstrarem, na sua maioria, atenção e curiosidade durante a leção, não expressaram a mesma facilidade de assimilação e compreensão de conteúdos que os alunos da turma A. Estes, em qualquer uma das três aulas dedicadas a estes conteúdos, tiveram uma participação ativa através de situações de gamificação e de simulação de visitas. Destaque-se a «Sala de Fuga» ao Museu Judaico que promoveu uma recapitulação da visita, em contexto exterior à sala de aula, para realização de um desafio de obtenção dos cromos, uma vez que para responderem às questões do desafio teriam de concluir a exploração do recurso, voltando a contactar com todos os conteúdos abordados na aula.²³¹ A este respeito, Rui Lima afirma que «a prática de determinados exercícios, a exploração de recursos pelos alunos ou o trabalho de investigação para aprofundamento de conhecimentos podem trazer benefícios para a aprendizagem».²³²

Apesar de a quarta aula ter sido lecionada pela docente cooperante, fruto das restrições pandémicas, a mesma utilizou os recursos previamente delineados, tendo referido que as estratégias e recursos aplicados, mais uma vez, permitiram alcançar os objetivos previstos. Os alunos demonstraram interesse e participaram com empenho nas tarefas solicitadas.²³³

Neste sentido de evolução que a turma A tem demonstrado em comparação à turma C, também a estratégia da gincana, na aula 5 da UL, funcionou e foi do agrado dos alunos.²³⁴ Na página 19 do passaporte de EMRC, quando os alunos foram desafiados a registar em breves frases a parte da «Viagem pelas Religiões» que mais tinham gostado, foram vários os que

²³¹ Cf. Ponto 3.3.3. do Separador 3 do Portefólio da PES, página 60: relatório da aula 3.

²³² Lima, *A escola que temos e a escola que queremos*, 112.

²³³ Cf. Ponto 3.3.4. do Separador 3 do Portefólio da PES, página 68: relatório da aula 4.

²³⁴ Cf. Ponto 3.3.5. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 80-87: relatório da aula 5.

fizeram referência à gincana. Acrescente-se, ainda, que esta foi uma atividade que proporcionou a interdisciplinaridade e a utilização de conhecimentos de outras disciplinas, como por exemplo, Geografia, promovendo, assim, «a especialização e a integração dos saberes na compreensão do real».²³⁵

Em modo de jogo e de competição entre equipas os alunos entreajudaram-se e esta estratégia foi, de facto, determinante para o sucesso da aula. Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, a aprendizagem cooperativa é apontada por diversos autores como uma estratégia que promove, em pequenos grupos heterogéneos, o envolvimento, ajudando a atingir objetivos comuns e a otimizar a aprendizagem de cada um e dos seus pares.²³⁶ O jogo, sendo bem explorado e utilizado, pode ser considerado como um elemento de motivação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal como Ferran afirmou, os objetivos pedagógicos não devem ser transformados em função do lúdico, mas é o jogo que deve estar a favor do ensino, como estratégia pedagógica.²³⁷

h) Apresentação e análise dos resultados do 5.º objetivo (aula 7):

5. Reconhecer a mensagem essencial do cristianismo através da interpretação de textos bíblicos.

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
26. Que características apresenta Jesus acerca do seu Deus?	35%	60%	+25%	12%	29%	+17%

Tabela 8 - Apresentação dos resultados do questionário - 5.º objetivo da UL

Relativamente à questão n.º 26, registaram-se progressos em ambas as turmas. Na turma da PES, mais 25% de alunos selecionaram todas as alíneas corretas e acertaram na questão, enquanto na turma C se contabilizou mais 17% de respostas corretas. Em qualquer um dos momentos (antes ou depois da UL) a turma A teve melhores resultados (35% e 60%) do que no último momento da turma C (29%).

²³⁵ Pombo et al, referidos por Maria do Céu Roldão, *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009), 34.

²³⁶ Cf. José Pinto Lopes et al., *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula - Planificação, estratégias e avaliação* (Lisboa: Pactor, 2019), 126.

²³⁷ Cf. Pierre Ferran, François Mariet, e Louis Porcher, *Na Escola do Jogo* (Lisboa: Editora Estampa, 1979), 21.

i) Discussão dos resultados do 5.º objetivo:

De acordo com a tabela acima, a turma A revelou ter progredido na sua aprendizagem, com mais de metade dos alunos a identificarem corretamente as características do Deus de Jesus Cristo. Importa salientar que na questão n.º 26, para ser considerada correta, os alunos teriam de acertar nas seis alíneas apropriadas, de um conjunto de nove, bastando apenas uma seleção incorreta para a questão ser considerada errada.

Face à evolução mais vinculada na turma A, verifica-se que o «enredo» construído à volta da uma viagem imaginária assumiu-se como uma estratégia eficaz e adequada para a leção dos conteúdos pretendidos e que cumpriu significativamente o seu propósito. A visita «fictícia» à Biblioteca Apostólica Vaticana esteve de acordo com a viagem temática realizada ao longo da unidade letiva e captou a atenção dos alunos que se mostraram empenhados, participativos e atentos durante toda a aula, como verificável no relatório de aula, principalmente por se tratar de uma aula de análise de textos bíblicos.²³⁸ Esta metodologia baseada num ensino desafiante e de descoberta, assente na resolução de problemas, como já verificado no 1.º capítulo deste trabalho, ajuda «os alunos a desenvolverem o seu pensamento e as suas competências de resolução de problemas e intelectuais; aprender papéis de adulto através da experimentação em situações reais ou simuladas; e a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos».²³⁹

Os recursos utilizados, como os vídeos, são mais dinâmicos e apelativos do que um ficheiro de som, ao integrar três elementos, o som, a imagem e o movimento, o que possibilita uma experiência diferente e mais realista aos alunos, aliada ao facto de ser um instrumento de lazer do dia-a-dia dos alunos, o que acaba por cativá-los.

No entanto, apesar de faltar, na turma C, toda esta dinâmica desafiante e de resolução de problemas, também se verificou alguma evolução, havendo mais 17% de alunos que conseguiram seleccionar todas as alíneas corretas no questionário realizado após a leção da UL. No entanto, a percentagem de respostas totalmente corretas continuou baixa nesta turma (29%), pelo que é possível aferir que existe uma maior ligação entre as metodologias de ensino centradas no aluno e a aprendizagem dos alunos, comparativamente às metodologias de ensino centradas no professor.

Tendo os alunos envolvidos ativamente e interessadamente nas atividades consegue-se, de facto, dinamizar a sua aprendizagem de uma forma mais vinculada do que tendo os alunos na sala de aula de uma forma passiva, principalmente numa aula de interpretação de textos bíblicos, tal como se constatou na turma C que registou uma menor participação e interesse nesta aula,

²³⁸ Cf. Ponto 3.3.7. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 118-125: relatório da aula 7.

²³⁹ Arends, *Aprender a ensinar*, 381–82.

notando-se inclusivamente um certo preconceito e falta de empenho destes alunos para com a utilização da Bíblia Sagrada em contexto de sala de aula. Este aspeto pode compreender-se melhor se atendermos ao que Simão Leitão afirma, há, cada vez mais, uma dessacralização da Bíblia por parte dos jovens, havendo uma percentagem significativa de jovens que classificam «a Bíblia como um livro de fábulas, lendas, histórias e preceitos morais».²⁴⁰

j) *Apresentação e análise dos resultados do 6.º objetivo (aula 8):*

6. *Identificar os princípios éticos comuns das várias religiões reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana.*

Questão	7.ºA			7.ºC		
	% Respostas corretas		Diferença	% Respostas corretas		Diferença
	Antes	Depois		Antes	Depois	
27. Refere algumas atitudes que consideres importantes no diálogo entre as várias religiões.	Respostas válidas: 3x respeito 1x comunicar	Respostas válidas: 6x respeito 2x paz 1x comunicar 1x compreensão		Respostas válidas: 2x respeito	Respostas válidas: 2x paz 1x respeito 1x compreensão 1x igualdade 1x amor	
28. Indica se as frases são verdadeiras ou falsas: - Todas as pessoas que pertencem a uma religião respeitam as outras religiões; - A Igreja Católica rejeita as outras religiões; - Os Cristãos só se relacionam com as religiões monoteístas; - A intolerância religiosa pode conduzir a situações de violência.	20%	35%	+15%	6%	24%	+18%

²⁴⁰ Simão Pedro Cardoso Leitão, «A(s) Igreja(s) face ao processo de recomposição do religioso - práticas e representações de jovens vinculados à estrutura da Igreja católica-romana», *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 12 (2007): 277–78.

29. Selecciona as frases que dizem respeito a valores comuns às grandes tradições religiosas.	10%	40%	+30%	12%	24%	+12%
---	-----	-----	------	-----	-----	------

Tabela 9 - Apresentação dos resultados do questionário - 6.º objetivo da UL

A tabela demonstra, em primeiro lugar, um aumento da capacidade de os alunos, em ambas as turmas, referirem atitudes importantes para o diálogo entre as várias religiões. Na turma A, inicialmente 3 alunos referiram a palavra respeito, e 1 a palavra comunicar. No final da UL foram 6 os alunos desta turma a referir a palavra respeito, 2 a palavra paz, e 1 vez as palavras comunicar e compreensão. Por seu turno, na turma C, e no início da UL, foram 2 os alunos a registar a palavra respeito. Após a UL ser concluída, 2 alunos registaram a palavra paz, e as palavras respeito, compreensão, igualdade e amor foram referidas 1 vez.

Na questão seguinte, n.º 28, a evolução mais notável foi registada na turma C, com mais 18% de respostas corretas contra 15% da turma A.

Por fim, na pergunta n.º 29, o progresso volta a registar-se com um valor mais elevado (30%) na turma A, enquanto a turma C apenas teve um aumento de 12%.

k) Discussão dos resultados do 6.º objetivo:

Na última aula da UL 2, «As Religiões», a turma A demonstrou um maior nível de evolução, exceto na questão n.º 28, embora com uma diferença de apenas 3%. O facto de aula ter contemplado, na turma em questão, duas componentes de trabalho, uma mais teórica e outra mais prática, fez com que o tempo de aula fosse dividido entre as 2 atividades principais: a visualização e exploração dos vídeos e a construção da sementeira da fraternidade inter-religiosa.

Relativamente à primeira parte da aula, a turma A mostrou-se muito recetiva aos vídeos explorados, participando e envolvendo-se na análise dos mesmos, estando inseridos na viagem temática realizada ao longo da UL.²⁴¹ A turma C, apesar de participativa, não demonstrou a mesma capacidade nem o mesmo empenho ao analisar os vídeos apresentados de forma «avulsa», sem uma componente de ligação e contextualização da atividade.

Tendo por base a aprendizagem cooperativa, os alunos da turma A estiveram envolvidos na construção do seu espaço escolar, personalizando espaços físicos e mostrando a toda a comunidade educativa o trabalho realizado em contexto de sala de aula, em cooperação com

²⁴¹ Cf. Ponto 3.3.8. do Separador 3 do Portefólio da PES, páginas 132-136: relatório da aula 8.

outras turmas ou agentes educativos. Este tipo de abordagem educativa tem «uma intenção explícita de valorizar o aluno, as suas capacidades e mais-valias culturais», através de atividades e currículos estimulantes, significativos, «de métodos cooperativos e de estratégias que reforçam a identidade do aluno e promovem o seu potencial de aprendizagem por meio da ação e da cooperação».²⁴²

No entanto, na turma C, a aula não teve a componente mais prática, havendo mais tempo para explorar os conteúdos mais teóricos e conversar em grande grupo sobre a importância do diálogo e da fraternidade inter-religiosa.

Esperar-se-ia, da parte de ambas as turmas, uma maior capacidade de enunciar atitudes importantes no diálogo entre as religiões, até porque cada aluno pôde registar uma atitude durante a aula em questão, tendo as mesmas sido partilhadas, discutidas e expostas em lugar de destaque no recinto escolar, a Sala de Convívio. No entanto, as respostas incidiram quase todas nas mesmas atitudes, embora se note, na turma A, um aumento mais marcante dos alunos que deram respostas válidas, ou seja, de acordo com as ideias exploradas em sala de aula, em relação à turma C, embora nesta também tenha aumentado o número de respostas plausíveis.

²⁴² Adelaide Brito et al., *Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade*, ed. Isabel Paes e Teresa Vitorino (Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P., 2011), 7.

3.4. CONCLUSÃO GERAL DOS RESULTADOS E RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Assistimos, ao longo da análise realizada neste capítulo, a uma visível ligação entre o processo de ensino-aprendizagem e as dinâmicas motivacionais, às quais os docentes são, constantemente, chamados a dar resposta, de forma a proporcionar o envolvimento dos alunos em todo esse processo. É nessa medida que o trabalho realizado em contexto da PES procurou despertar nos alunos a curiosidade e enumerar os motivos para quererem aprender, aperfeiçoar e rentabilizar as suas capacidades e competências e atingir os objetivos delineados pela disciplina de EMRC. Tentou-se, portanto, associar e satisfazer os princípios enunciados nas várias teorias da motivação, quer seja através do reforço e incentivos (teoria do reforço), na satisfação das necessidades mais básicas dos alunos de forma a proporcionar uma aprendizagem competente e robusta ao nível das necessidades mais elevadas de conhecimento e compreensão (teoria da hierarquia das necessidades), e, ainda, dar ferramentas aos alunos para conseguirem atribuir e associar o seu sucesso ou fracasso às verdadeiras razões do acontecimento (teoria da atribuição).

Todo o processo de ensino-aprendizagem para esta UL foi pensado de forma a estar adequado aos alunos e a que estes conseguissem obter sucesso na realização das atividades, valorizando e interessando-se pela disciplina e pela sua aprendizagem (teoria da aprendizagem social e teoria da autoeficácia).

Privilegiaram-se, também, os vários tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, de forma a proporcionar uma dinâmica motivacional capaz de promover o sucesso. A primeira, ajustando as atividades aos gostos dos alunos de forma a estes sentirem prazer e satisfação em realizá-las, e a segunda através dos ganhos para os alunos: recompensas, reforços, *feedback*, entre outros. No entanto, devido à natureza polivalente dos fatores externos que influenciam a motivação extrínseca (a vida pessoal, a sociedade, a escola e a sala de aula), foi na sala de aula, através das atividades pedagógicas, que foram feitos os maiores esforços motivacionais. Não obstante ser mais fácil proporcionar a motivação na sala de aula, verifica-se que ambas foram importantes e «utilizadas» para diligenciar um processo de ensino-aprendizagem proveitoso, e levar a cabo uma dinâmica motivacional importante para integrar os alunos no seu processo de crescimento e de autoconhecimento.

Clarificaram-se as aulas e os seus objetivos, estruturaram-se e orientaram-se as mesmas a favor dos alunos; diligenciou-se a utilização de estratégias e recursos capazes de ter significado para os alunos e relacionadas com a sua realidade; diversificaram-se essas estratégias; propuseram-se desafios; deu-se a oportunidade de incluir os alunos e

responsabilizá-los na organização e realização das atividades; possibilitou-se a cooperação e a colaboração entre os vários agentes educativos e favoreceram-se estratégias de articulação intra e interdisciplinar capazes de interligar conhecimentos e competências. Foi, inclusivamente, dado *feedback* constante aos alunos, até porque o local de trabalho coincidiu com o local de realização da PES, pelo que se conseguiu estar diariamente em contacto com os alunos, ajudando-os a perceber que tipo de esforço teriam de fazer para poderem melhorar, fornecendo-lhes orientações claras e específicas sobre aquilo que aprenderam e aquilo que se pretendia que aprendessem.

Apesar de se terem adotado estilos motivacionais distintos, quer na turma A, quer na turma C, o professor foi o mesmo, embora contasse com instrumentos, estratégias e recursos diferentes em cada uma das turmas, o que fez com que as necessidades do docente encontradas para cada turma tenham sido distintas, e, por isso, tenha havido uma atuação dissemelhante. Num ensino centrado no aluno, com atividades de interação menos controladoras, valorizou-se a autonomia e, como vimos, é dessa forma que os alunos conseguem uma maior competência e *performance* académica, uma maior motivação intrínseca, mais criatividade, maior gosto por desafios, maior entendimento conceptual, emoções positivas e menores taxas de desistência.

Com base nas teorias acerca dos modelos de ensino, privilegiou-se, na turma A, a colaboração e cooperação através de uma pedagogia ativa na qual o aluno está no centro do processo pedagógico e com uma diferente forma de abordagem aos conteúdos pedagógicos. O clima de sala de aula pautou-se por uma interação contínua e um espírito de entreajuda na persecução dos objetivos. Mais do que aprender os conteúdos, com a turma A tentou-se encontrar formas de os alunos utilizarem as informações, assimilando-as e adquirindo competências para a vida, através da manipulação e da experimentação.

Este tipo de ensino baseado em problemas e desafios, pela descoberta, permitiu aos alunos envolverem-se de forma mais eficaz em todo o processo, notando-se, claramente, que o seu empenho nas atividades só foi possível através dos momentos em que se possibilitou a participação ativa através da discussão em sala de aula, dando a oportunidade destes se expressarem e refletirem sobre aquilo que aprendiam. Uma vez que vimos, no primeiro capítulo, que para haver discussão eficaz na sala de aula os alunos têm de estar motivados, e pela grande participação dos alunos ao longo das aulas (o que pode ser verificado nos relatórios das mesmas), pode-se concluir que, no geral, os alunos da turma A estiveram motivados para o processo de ensino-aprendizagem que lhes foi apresentado.

Na turma A valorizaram-se, também, os recursos didáticos como ferramentas ao auxílio dos professores para promoverem o envolvimento dos alunos. Na maioria das atividades recorreu-se a instrumentos criativos, dinâmicos e adequados que possibilitaram esse ensino

motivador e promotor de aprendizagem. Contou-se, também, com o auxílio das TIC para incentivar e tornar as aulas mais atrativas, havendo lições completas que foram planificadas contando com estes recursos tecnológicos, quer através de jogos, salas de fuga, *quizzes* interativos, apresentações dinâmicas em *powerpoint*, vídeos editados e outros construídos de raiz, entre muitos outros.

Na turma C, por sua vez, optou-se por utilizar uma metodologia centrada no professor, com recursos e métodos menos empolgantes e menos possibilitadoras de interação, tendo o professor sido um mero transmissor de conhecimentos, enquanto os alunos foram recetores passivos de informação e conhecimento, para reprodução futura. Verificou-se que, apesar das melhorias em muitas das questões analisadas, o processo não foi tão eficaz como na turma A.

Todas estas características ou condições motivacionais foram tidas em conta e aproveitadas na turma A. Embora os resultados da evolução tenham sido, de uma forma geral, positivos nas duas turmas, verifica-se uma preponderância de melhorias na turma A, aquela que, em contexto de PES, contactou com estratégias centradas no aluno. A combinação de elementos dos vários modelos pedagógicos, estratégias, assim como a utilização de recursos, quer os habituais, quer os mais tecnológicos, foram ingredientes chave na lecionação da Viagem pelas Religiões, comprometendo e envolvendo os alunos em todo o percurso realizado na descoberta das grandes tradições religiosas.

Por essa razão, e na lógica do trabalho que se apresenta, pode-se concluir que, aliando-se as dinâmicas motivacionais aos resultados de aprendizagem, a turma A conseguiu obter melhores resultados na grande maioria das questões realizadas, quer nos momentos de avaliação, quer no questionário acerca da UL. Portanto, um processo de ensino-aprendizagem baseado na motivação é capaz de proporcionar mais facilmente aos alunos o alcance dos objetivos da disciplina de EMRC.

3.5. LIMITAÇÕES DA ATIVIDADE EXPLORATÓRIA

Embora este projeto de intervenção e investigação tenha sido realizado com integridade, compromisso e dedicação, está intimamente condicionado por alguns aspetos que o despoletaram. Ao longo deste trabalho procurou-se associar o sucesso dos alunos ao processo motivacional levado a cabo dentro da sala de aula. Contudo, é premente sublinhar que esta é apenas uma atividade exploratória e que, no contexto em que foi realizada, não teve em conta variáveis de referência em estudos académicos, que possibilitariam o registo de conclusões mais fundamentadas, como, por exemplo, variáveis sociodemográficas, a motivação para a própria disciplina, o desenvolvimento prévio de competências e a personalidade própria da turma como um coletivo. No entanto, no contexto da PES, esta atividade exploratória surgiu como a possibilidade de vivenciar duas realidades distintas, de experienciar modelos de ensino, estratégias e recursos diferentes e que facultaram instrumentos e conclusões para se pensar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, apenas se tiveram em conta duas turmas que, apesar de os seus alunos serem todos advindos do mesmo meio, não são em número suficiente para se tirarem ilações passíveis de uma generalização consistente e relevante. Além disso, a duração de implementação deste projeto foi reduzida, não possibilitando comparar dados entre outras turmas e outros anos, o que tornaria esta atividade investigativa muito mais rica e fundamentada.

A análise do questionário, como já referido, foi realizada apenas considerando como corretas aquelas questões em que os alunos acertaram em todas as alíneas que a compunham. Isto porque, num trabalho deste âmbito, tornar-se-ia impraticável analisar alínea por alínea, mas certos de que entre os dois momentos (o antes e o depois) registaram-se alunos que melhoraram, em ambas as turmas, relativamente ao número de alíneas certas em cada questão, que não foram consideradas como corretas, por não corresponderem à totalidade requerida.

Ainda como limitação, não se pode ter a certeza de que os alunos aprenderam e apreenderam os conteúdos somente nas aulas lecionadas. Na introdução, alude-se à máxima de que «a educação não acontece somente na escola». Há todo um contexto extraescolar, familiar, e até os *media* que têm de ser tidos em conta. Ora, neste trabalho partimos do princípio de que foram as aulas que possibilitaram as melhorias entre os dois momentos.

Há, também, que considerar o grau de envolvimento dos alunos na resposta aos questionários. Como referido anteriormente, os alunos concretizaram o questionário em contexto exterior à disciplina de EMRC, de forma a não haver um envolvimento dos docentes da disciplina que pudesse pôr em causa a veracidade das respostas dadas. Registe-se, também,

que estes questionários que não tiveram qualquer peso na avaliação dos alunos, o que pode ter condicionado a dedicação dos respondentes, facto que, curiosamente, é verificado algumas vezes, principalmente naqueles alunos que durante as aulas demonstraram uma boa participação, atenção e empenho e que, provavelmente, conseguiriam responder corretamente se tivessem tido mais algum cuidado e compromisso.

Por fim, saliente-se o contexto em que o questionário final foi aplicado. A UL ficou concluída a meados de março de 2022, mas os alunos só realizaram o 2.º questionário no fim de março, já no término do período letivo, por motivos não imputáveis às turmas e ao docente. Refira-se que no final dos períodos letivos e mais concretamente no final de cada ano escolar, os alunos manifestam sempre algum cansaço e desgaste, agravado neste ano por uma situação atípica, em que praticamente toda a escola e município foram vítimas da infeção por Sars-CoV-2, o que implicou sucessivos isolamentos de alunos e professores e promoveu um ambiente muito inconstante e cansativo, que se refletiu no quotidiano escolar e condicionou os resultados académicos dos alunos. Para agravar a situação pandémica e os isolamentos profiláticos sucessivos, o vírus *influenza* também esteve presente na comunidade escolar, condicionando o bem-estar e o à-vontade dos discentes no decurso das atividades letivas. Ora, o cansaço acumulado dos alunos pode ter tido influência do seu grau de empenho.

Apesar destas limitações, de uma forma geral, o trabalho realizado parece ter cumprido os objetivos inicialmente propostos. Como atividade exploratória, e tendo em conta as variáveis acima enunciadas, poderá ser desenvolvido muito mais pormenorizadamente num projeto académico futuro. Por forma a colmatar estas limitações sugere-se um estudo de cariz longitudinal e com uma amostra representativa, com o intuito de averiguar o real impacto das dinâmicas de motivação associadas à aprendizagem dos alunos. Tal desiderato valerá a pena, tendo em conta que o docente vive a constante ambição de poder contribuir para o sucesso global de várias gerações de estudantes que, no futuro, serão o presente o protagonizarão a nossa história no mundo.

CONCLUSÃO

Com este percurso de pesquisa, orientação e organização da atividade exploratória apresentada, ponto de partida e chegada neste trabalho de investigação, procurou-se entender as dinâmicas realizadas na escola, aferir o impacto das estratégias e métodos implementados para um mais eficaz processo ensino-aprendizagem, comprovar se disciplina cumpriu os seus propósitos e se, acima de tudo, aferir se os alunos desenvolveram as competências e atingiram os objetivos a que a EMRC se propõe.

Assim, e em primeiro lugar, concluiu-se que os resultados obtidos foram claros em demonstrar que as metodologias de ensino centradas no aluno poderão ser mais eficazes do que as centradas no professor. No entanto, e fruto da evolução que também se registou na turma na qual foi levado a cabo uma metodologia centrada no professor, não se deverá optar por seguir apenas a primeira. Há momentos em que as centradas no professor também produzem efeitos positivos. Por isso, a grande conclusão a que chegámos com a atividade exploratória desenvolvida é a de que o docente deve ser capaz de refletir antes, durante e após a prática, de forma a levar a cabo um processo metodológico híbrido que utilize e relacione as vantagens das várias metodologias para desenvolver a sua ação cada vez mais direcionada para o desenvolvimento integral dos alunos.

Retoma-se, aqui, o raciocínio de Richard Arends na medida em que nenhuma metodologia é, necessariamente, melhor do que as outras. Cada professor de cada disciplina, com os seus objetivos específicos deve olhar para os alunos que tem a seu cargo e para os objetivos pretendidos, adaptando a sua *performance* para esse fim, e utilizando quaisquer métodos, meios e recursos que considere eficazes para cumprir com o desígnio da educação, cuja prática diária ditará qual o melhor método de ensino ou se será, mesmo, a conjugação e articulação de métodos distintos. Para além do mais, e tendo em conta o Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco, a educação deve estar orientada «para uma formação integral que valorize todas as dimensões do ser humano», colocando «as crianças, os adolescentes e os jovens [...] no centro da ação educativa».²⁴³ Ora, com este trabalho concluímos que esse desenvolvimento integral só é possível através de uma pedagogia integral que recorra a quaisquer meios considerados relevantes para a finalidade dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que não existem métodos melhores que outros, exigindo do professor a proficiência na gestão dos diversos métodos, recursos e instrumentos, a partir da «leitura» dos alunos nas suas necessidades, potencialidades e interesses.

²⁴³ Congregação para a Educação Católica, *Pacto Educativo Global - Vademecum* (Congregatio de Institutione Catholica, 2021), 10–11, <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>.

Em segundo lugar, concluiu-se que importa aos docentes disporem de um manancial de conhecimentos e lógicas de ação para proporcionarem atividades e aprendizagens significativas aos seus alunos, através de técnicas de motivação, pressupostos a ter em conta, modelos de ensino, estratégias, recursos e instrumentos capazes de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem. Para tal dever-se-ão apoiar nas teorias e perspetivas dos diversos autores sobre o desenvolvimento e a motivação que, analisadas de vários ângulos, continuam a ecoar, a influenciar ou a auxiliar todos aqueles que pretendem entender os processos inerentes ao ser humano e a refletir criticamente sobre o que subjaz ao desenvolvimento e à aprendizagem humana, o que se reflete como fundamental para o trabalho educativo escolar.

Também concluímos, em terceiro lugar, que o professor tem de ser uma pessoa capaz de perceber que os processos educativos já não acontecem só na escola, pelo que tem de estar preparado para evoluir e utilizar o máximo de ferramentas apelativas possíveis para manter os alunos interessados. Estas, quando utilizadas com cuidado e orientadas para o desenvolvimento de competências nos alunos, apresentam-se como formas de captar a atenção e produzir efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, e como dito anteriormente, é necessária formação para tirar o melhor partido possível destes recursos em contexto educativo, tornando-os facilitadores do processo educativo e possibilitadores de uma comunicação fácil, reformando as tradicionais técnicas de lecionação às quais muitos dos alunos não demonstram qualquer entusiasmo. Nesse sentido, o professor de EMRC «deve ser um perito motivacional» e um «pioneiro no domínio das TIC», para que possa ultrapassar as lacunas ao nível dos recursos e proporcionar experiências relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.²⁴⁴ Esta necessidade é relevante para o docente de EMRC devido ao próprio carácter específico e opcional da disciplina que leciona. Por isso, urge a aposta na formação dos docentes e no desenvolvimento de competências digitais para se poder inovar. Seria relevante apostar na dinamização das comunidades de partilha quer através do SNEC, quer através dos próprios professores (e estudantes da Licenciatura e Mestrado em Ciências Religiosas) para a partilha de boas práticas, de materiais pedagógicos, de experiências de inovação pedagógica bem-sucedidas, e de didáticas concretas.

A quarta conclusão a que se chegou é a de que o tempo despendido na preparação de materiais e recursos é fundamental para que se consiga proporcionar o sucesso educativo dos alunos, exigindo que o docente de EMRC seja empreendedor, criativo, resiliente e capaz de dar resposta às necessidades dos seus alunos ao mesmo tempo que cumpre e se orienta pelo programa da disciplina. Na disciplina de EMRC, pela sua própria natureza, seria importante

²⁴⁴ Pereira, «Novas tecnologias: meios de transmissão ou educação “paralela”?», 102.

que cada docente tivesse em atenção os pressupostos enunciados ao longo deste trabalho na preparação das atividades letivas. Porém, também compreendemos que, devido à sua reduzida carga horária, torna-se uma tarefa quase hercúlea o poder responder de forma eficaz a todos os alunos das 22 turmas que são necessárias para um horário completo, muitas vezes com 12 níveis de ensino (do 1.º ao 12.º ano).

Nesse sentido, registre-se a quinta conclusão, a confirmação que a disciplina de EMRC ficaria enriquecida se existisse a produção e disponibilização de mais recursos pedagógicos interativos e motivadores por parte da Editora que assegura a edição dos manuais. Enquanto as restantes disciplinas contam com inúmeras editoras que preparam e organizam materiais, manuais, recursos físicos e digitais, a disciplina de EMRC conta apenas com uma editora, o SNEC, que disponibiliza um manual físico e um sítio na internet com alguns recursos digitais para cada unidade letiva.²⁴⁵

Em sexto lugar, concluiu-se que o papel do educador é de extrema importância no desenvolvimento integral dos alunos. O trabalho do educador é de desocultação, de permitir e dar as ferramentas necessárias para que os alunos se consigam «autoeducar» e construir-se enquanto seres humanos completos. O professor de EMRC, ao facultar os instrumentos de interpretação religiosa está, ao mesmo tempo, a promover um desenvolvimento da espiritualidade dos alunos, oferecendo-lhe diversas chaves de leitura sobre a vida, sobre o sentido da mesma, assim como da forma como ser humano se relaciona com o Transcendente. É nesse sentido que importa ter alunos motivados e empenhados na disciplina, de forma a validar a premissa de que o papel da educação nesta formação religiosa e espiritual não é uma tarefa simples ou fácil, mas urge realizá-la para que se possam desenvolver jovens capazes e com competências na área do «Saber Ser», para serem livres, capazes de tomar decisões e de fazer opções pessoais, fundamentadas crítica, reflexiva e individualmente. É, por isso, fulcral que cada docente tenha em conta cada aluno na sua unicidade e especificidade. Em cada profissão há uma responsabilidade ética de discernimento, reflexão e de consciencialização e, especificamente na educação, essa responsabilidade é acrescida pelo facto de se atribuir aos docentes a missão de fazer os alunos crescerem enquanto seres humanos, e prepará-los para a autoconstrução permanente ao longo da vida. Não existem prescrições universais para isso. O ser humano não é um mero engenho tecnológico, no qual se ajustam alguns botões, de acordo com um manual de instruções geral e universal. Enquanto seres humanos dotados de

²⁴⁵ Cf. Ana Oliveira, «O recurso à Web 2.0 na prática letiva de Educação Moral e Religiosa Católica: contributos da Web 2.0 para a aprendizagem na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica» (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Universidade Católica Portuguesa, 2017), 23–24, <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/23270>.

consciência pessoal, cabe aos professores cativar os alunos e despertá-los para o mundo ou para o conhecimento.

Por último, e como conjugação das várias conclusões a que se chegou, comprova-se a importância de motivar e envolver os alunos na disciplina de EMRC para que estes consigam desenvolver as metas propostas e crescer integralmente enquanto seres humanos. Sublinhe-se que esta disciplina é, por excelência, aquela que ocupa um lugar de primazia na educação e desenvolvimento da dimensão espiritual e religiosa dos alunos, sendo a única que, oficialmente, no sistema de ensino português, tem este propósito. Célia Smarjassi afirma que a espiritualidade «está implicitamente presente na escola, chegando a ser um aspeto do currículo oculto».²⁴⁶ No entanto, essa dimensão espiritual é a que é concretamente menos desenvolvida, pelo que as aulas de EMRC são importantes «espaços de discussão e construção do conhecimento» que ampliam «a consciência de professores e alunos sobre a importância e necessidade de investimento nas Dimensões constitutivas do SER», descobrindo e desenvolvendo a sua própria espiritualidade.²⁴⁷ A dificuldade da presença do Ensino Religioso Escolar (ERE) na escola está na forma como se configura essa presença e, também, na (des)informação patente nos imaginários das sociedades que encaram esse ensino, muitas vezes, como endoutrinação ou como formação pastoral. Ora, ao motivar-se os alunos, envolvendo-os na disciplina, podemos descortinar a verdadeira essência da mesma.

Importa perceber que o ERE tem objetivos que extravasam as próprias religiões e as suas instituições, devendo configurar-se como um espaço de extrema importância na formação dos cidadãos hodiernos que se deparam com um mundo cada vez mais desafiante e complexo. O ser humano, enquanto ser religioso, não pode dispensar a vertente religiosa e espiritual da sua formação, quer seja pelo contributo que deu ao mundo onde vive e viverá, quer seja pelo contributo que lhe dá no autoconhecimento e na autoconstrução.

A legitimidade deve residir no papel fulcral que este «tipo» de Ensino representa no desenvolvimento integral dos alunos, dando-lhes competências para lidarem com o mundo, mas também consigo próprios, sempre com precaução para não se incorrer no endoutrinação, o qual é da competência das instituições religiosas e não da educação pública, em ambiente de laicidade. Todavia, nem por isso a escola deixa de ter um papel imprescindível nessa

²⁴⁶ Célia Smarjassi, «Educação e espiritualidade: limites e possibilidades de um encontro pedagógico no Ensino Religioso», *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral* 3, n. 1 (2011): 241, <https://doi.org/10.7213/pp.v3i1.14357>.

²⁴⁷ Leda Portal, citada em Evaldo Luís Pauly e Cristine Gabriela de Campos Flores, «A educação para a espiritualidade e a proteção ao desenvolvimento de comportamentos de risco na adolescência», *Revista Contrapontos* 19, n. 4 (2018): 415, <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n4.p404-417>; Cf. Johan Van der Vloet, «Religião, espiritualidade e educação», *Communio*, n. 4 (2006): 419.

componente interior humana, ajudando, cada um a deixar-se iluminar intimamente ao entrar em contacto e ao desenvolver a sua dimensão espiritual e religiosa.

Consequentemente, abordar o fenómeno religioso no ensino é uma necessidade muito mais humana do que pastoral, daí que não são apenas as organizações religiosas as únicas responsáveis por esta tarefa educativa. Sendo uma necessidade fulcral na formação do ser humano, torna-se claro que a escola pública tem grande parte da responsabilidade nessa tarefa.²⁴⁸

Tal qual a «Estrada de Damasco», a iluminação que deste trabalho surgiu será, sem margem para dúvida, um fator crucial a ter em conta no desenvolvimento das práticas pedagógicas futuras, alvitando que a educação seja capaz de promover o tão ansiado desenvolvimento integral de cada aluno por quem é responsável.

²⁴⁸ Cf. Flavio Pajer, «Educación escolar y cultura religiosa: una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela», Cuadernos Mel, 6, <http://bibliotecalasallista.lasalle.mx/escritos/mel/06.pdf>.

BIBLIOGRAFIA

DOCUMENTOS DO MAGISTÉRIO DA IGREJA

Papa Paulo VI. «Carta Encíclica *Populorum Progressio*». *AAS* 59 (1967), 263-64

ESTUDOS E ENSAIOS

Almeida, Alana Peixoto de, Flávia Maria Vasconcelos Lima, Sheila Marques Lisboa, Andressa Pereira Lopes, e Alberto José de Amorim Franco Júnior. «Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura». *Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - FITS* 1, n. 3 (2013): 81–90.
<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/view/905>.

Ambrosio, Juan. «A Educação Moral e Religiosa Católica na escola pública». *Communio*, n. 5 (Outubro de 2001): 437–49.

———. «Identidade e Finalidades da EMRC», Lisboa, 2020 (documento não publicado, para uso dos alunos da unidade curricular de Didática Específica da EMRC).

———. «O ERE na União Europeia Breve Olhar». Lisboa, 2020 (documento não publicado, para uso dos alunos da unidade curricular de Didática Específica da EMRC).

Andrade, Débora El-Jack. *O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história* (Vol. 3). Londres: História&Ensino, 2007.

Arends, Richard I. *Aprender a ensinar*. 7.^a edição. Madrid: McGraw--Hill, 2008.

Balancho, Maria José, e Filomena Manso Coelho. *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

Barrera, Sylvia Domingos. «Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar». *Poíesis Pedagógica* 8, n. 2 (2010): 159–75.

Brito, Adelaide, Alexandra Costa, Ana Teresa Brito Nascimento, Inês D'Orey, Paulo Vicente, e Susana Gonçalves. *Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade*. Editado por Isabel Paes e Teresa Vitorino. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P., 2011.

Campenhoudt, LucVan, Jacques Marquet, e Raymond Quivy. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2019.

Carrasco, José María Aguilera. «From e-mail to superweb tools!» Em *Nuevas Tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de Lenguas*, editado por Ignacio M. Palacios Martinez, Mario Cal Varela, e Paloma Núñez Pertejo, 155–64. Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005.

Castoldi, Rafael, e Celso Aparecido Polinarski. «A Utilização de Recursos Didático-

- Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem». Em *Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 684–92. Ponta Grossa, 2009. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedagogicos.pdf>.
- Cavenaghi, Ana Raquel Abelha. «Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar». *Ciências&Cognição* 14, n. 2 (2009): 248–61. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200017.
- Congregação para a Educação Católica. *Pacto Educativo Global - Vademecum*. Congregatio de Institutione Catholica, 2021. <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>.
- Debray, Régis. «L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque. À Monsieur le Ministre de l’Éducation nationale», 2002.
- Demo, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 3.^a edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- Dionísio, Sandra. «O Uso do Vídeo como Meio de Motivação para a Compreensão Oral». Relatório de Estágio - Universidade da Beira Interior, 2015. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/6079/1/4316_8381.pdf.
- EBSN. «Projeto Educativo de Escola - Escola Básica e Secundária do Nordeste - 2016-2019». <https://ebsn.edu.azores.gov.pt/descarregar-anexos/494>.
- Fardo, Marcelo Luis. «A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem». *Renote* 11, n. 1 (2013): 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>.
- Ferran, Pierre, François Mariet, e Louis Porcher. *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editora Estampa, 1979.
- Freitas, João Correia de. «As NTIC na Educação: Esboço para um quadro global». Em *Educação e computadores*, editado por João Correia de Freitas e Vítor Duarte Teodoro, 27–88. Lisboa: Ministério da Educação & Gabinete de Estudos e Planeamento, 1992.
- Gama, Sebastião da. *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Ática, 1975.
- Gomes, Antônio Carlos Buraneli, Taniele Loss, Claudete Cargnin, e Marcelo Souza Motta. «O Uso do Kahoot, Quizizz e Quizlet como Recursos Tecnológicos para Gamificar o Ensino de Geometria na Educação Básica». *Interações* 17, n. 57 (2021): 168–82. <https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.25093>.
- Gonçalves, Ana. «O papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação». Dissertação de Mestrado - Instituto Universitário de Lisboa, 2012. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/master_ana_costa_goncalves.pdf.

- Guerreiro, Sara Isabel Afonso Gomes Leitão. «A utilização das Novas Tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem». Relatório de Estágio - Universidade de Coimbra, 2013. https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23743/1/Relatório_Estágio_SaraGuerreiro_VersãoDefinitiva.pdf.
- Keymeulen, Renaud. *Motivar os Alunos Graças às Inteligências Múltiplas - Práticas pedagógicas inovadoras para o ensino básico e secundário*. Traduzido por Sandra Campos. Lisboa: Edições Piaget, 2016.
- Leão, Denise Maria Maciel. «Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista». *Cadernos de Pesquisa*, n. 107 (Julho de 1999): 187–206.
- Leitão, Henrique de Sousa. «A Inutilidade da Educação». *Revista Inútil*, Março de 2017, 39–42.
- Leitão, Simão Pedro Cardoso. «A(s) Igreja(s) face ao processo de recomposição do religioso - práticas e representações de jovens vinculados à estrutura da Igreja católica-romana». *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 12 (2007): 273–85.
- Lima, Rui. *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito, 2017.
- Lisbôa, Eliana Santana, João Batista Bottentuit Junior, e Clara Pereira Coutinho. «O contributo do vídeo na educação online». Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5858–68. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 2009.
- Lopes, José Pinto, e Helena Santos Silva. *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. 2.^a. Lisboa: Pactor, 2020.
- Lopes, José Pinto, Helena Santos Silva, Caroline Dominguez, e Maria Manuel Nascimento. *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula - Planificação, estratégias e avaliação*. Lisboa: Pactor, 2019.
- Lopes, José, e Helena Santos Silva. *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. 1.^a ed. Lisboa: Lidel, 2009.
- Lourenço, Abílio Afonso, e Maria Olímpia Almeida de Paiva. «A motivação escolar e o processo de aprendizagem». *Ciências & Cognição* 15, n. 2 (2010): 132–41. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>.
- Mendonça, José Tolentino. «A mediação cultural. Um novo contexto para a transmissão religiosa?» *Communio*, n. 4 (Dezembro de 2006): 435–41.
- Monteiro, Angélica, Carlinda Leite, e Lurdes Lima. «Ensinar e Aprender com Tecnologias Digitais no Ensino Superior». Em *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*, editado por J. António Moreira e Angélica Monteiro, 31–44. Porto: Porto Editora, 2012.

- Oliveira, Ana. «O recurso à Web 2.0 na prática letiva de Educação Moral e Religiosa Católica: contributos da Web 2.0 para a aprendizagem na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica». Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Universidade Católica Portuguesa, 2017. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/23270>.
- Pacheco, José Augusto, e Miguel Zabalza. «Análise curricular da avaliação». Em *Colóquio sobre questões curriculares*, 39–49. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 1995. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/Análise curricular de avaliação.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/Análise%20curricular%20de%20avaliação.pdf).
- Pajer, Flavio. «Educación escolar y cultura religiosa: una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela». Cuadernos Mel. <http://bibliotecalasallista.lasalle.mx/escritos/mel/06.pdf>.
- Pauly, Evaldo Luís, e Cristine Gabriela de Campos Flores. «A educação para a espiritualidade e a proteção ao desenvolvimento de comportamentos de risco na adolescência». *Revista Contrapontos* 19, n. 4 (2018): 404–17. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n4.p404-417>.
- Pereira, Ricardo. «Novas tecnologias: meios de transmissão ou educação “paralela”?» *Theologica* 42, n. 1 (2007): 93–103.
- Perrenoud, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- Ramos, Vera Alexandra Barbosa. «A motivação e o sucesso escolar». *Psicologia.pt - O portal dos psicólogos*, 2019, 1–9. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf>.
- Reeve, Johnmarshall. «Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable?» *Contemporary Educational Psychology* 23, n. 3 (Julho de 1998): 312–30. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1997.0975>.
- Roldão, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- Rosário, Pedro Sales Luís. «Motivação e desempenho na aprendizagem escolar». Em *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*, editado por Maria do Céu Taveira, 1.^a ed., 23–60. Coimbra: Quarteto, 2005.
- Sá-Chaves, Idália Silva Carvalho. «Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino gestão de classe e feedback pedagógico». Em *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, editado por Idália Silva Carvalho Sá-Chaves, 381–99. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian- fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.
- Salomão, Hérica Aparecida Souza, Marilaine Martini, e Ana Paula Martinez Jordão. «A

- Importância do Lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado». *Portal dos Psicólogos*, 2007, 1–21. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Santos, Santa Marli Pires dos. *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Moscavide: SNEC, 2014.
- Shute, Valerie J. «Focus on Formative Feedback». *Review of Educational Research* 78, n. 1 (2008): 153–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Silva, Helena Santos, e José Lopes. *Eu, Professor, Pergunto I - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor, 2015.
- Silva, Ormenzina Garcia da, e Elaine Cristina Navarro. «A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem». *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar* 3, n. 8 (2012): 95–100.
- Simpson, William A. *A Motivação*. Traduzido por Ana Duarte e Manuel Joaquim Vieira. 1.^a ed. Lisboa: Gradiva, 1993.
- Smarjassi, Célia. «Educação e espiritualidade: limites e possibilidades de um encontro pedagógico no Ensino Religioso». *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral* 3, n. 1 (2011): 239–68. <https://doi.org/10.7213/pp.v3i1.14357>.
- Sousa, Maria José, e Cristina Sales Baptista. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor, 2011.
- Souza, Salete Eduardo de. «O uso de recursos didáticos no ensino escolar». Em *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”*, 110–14. Maringá, 2007. [http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT_103/2015-II/slides/Rec_Didaticos - MAT 103 - 2015-II.pdf](http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT_103/2015-II/slides/Rec_Didaticos_-_MAT_103_-_2015-II.pdf).
- Stockhard, Jean, Timothy W. Wood, Cristy Coughlin, e Caitlin Rasplia Khoury. «The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research». *Review of Educational Research* 88, n. 4 (Agosto de 2018): 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>.
- Teixeira, Alfredo. «A cultura religiosa na escola». *Pastoral Catequética*, n. 5 (2006): 41–67.
- Todorov, João Cláudio, e Márcio Borges Moreira. «O Conceito de Motivação na Psicologia». *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* 7, n. 1 (2005): 119–32. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.47>.
- Tomlinson, Carol Ann. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Traduzido por Helena Antunes. Porto:

Porto Editora, 2008.

- Veiga, Francisco, e António Andrade. «Morfologia da exploração de smartphones no ensino». *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 22 (2021): 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10466>.
- Veríssimo, Lurdes. «Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda». Em *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, editado por Joaquim Machado e José Matias Alves, 73–90. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia & Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) & Universidade Católica Portuguesa, 2013.
- Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. 2.^a ed. Bruxelas: De Boeck, 2007.
- Viau, Rolland. *Motivation en contexte scolaire*. 2.^a ed. Bruxelas: De Boeck, 2009.
- Vloet, Johan Van der. «Religião, espiritualidade e educação». *Communio*, n. 4 (2006): 411–21.
- Zeichner, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

WEBGRAFIA

- Equipe editorial de Conceito.de. «Conceito de modelo educativo», Acedido a 31 de julho de 2022. <https://conceito.de/modelo-educativo>.
- Instituto Nacional de Estatística. «Censos 2021 - Resultados preliminares». Acedido 11 de Abril de 2022. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html.
- Governo Regional dos Açores. «Vila do Nordeste». Acedido 26 de Junho de 2021. <https://www.azores.gov.pt/NR/exeres/928FB64A-64C2-4E1D-BBDD-C11351A63D12.htm>.
- «Município de Nordeste / Câmara Municipal de Nordeste». Acedido 4 de Novembro de 2021. <https://cmnordeste.pt/>.
- Papa Francisco. «Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo». Vatican News, 2019. Acedido a 15 de setembro de 2022. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html.

ANEXOS

²⁴⁹ Todos os materiais das aulas, passíveis de serem partilhados e consultados digitalmente, estão *online* e têm uma hiperligação para o respetivo documento, encontrando-se a azul e a sublinhado nas páginas seguintes. Para aceder será apenas necessário clicar na respetiva hiperligação.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para a caracterização da turma	132
Anexo 2 – Grelha de tratamento de dados da turma	136
Anexo 3: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 1	138
Anexo 4: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 2.....	149
Anexo 5: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 3.....	157
Anexo 6: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 4.....	163
Anexo 7: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 5.....	164
Anexo 8: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 6.....	172
Anexo 9: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 7.....	184
Anexo 10: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 8.....	188
Anexo 11: Questionário realizado às turmas	191

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO



Ano ____ Turma ____

Ano letivo de 2021/2022

I. ALUNO

Nome: _____ Idade: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Turma: _____ N.º: _____

Morada: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

O português é a tua primeira língua? SIM ☐ NÃO ☐ Se não, qual é? _____

E-mail pessoal: _____ E-mail escolar: _____

Vivência da Fé

Tens fé? SIM ☐ NÃO ☐ Se sim, pertences a alguma religião? SIM ☐ NÃO ☐

Qual? _____

O que frequentas?

Catequese ☐ Eucaristia (missa) ☐

Escuteiros ☐ Outro ☐

Qual? _____

Necessidades digitais

Em casa, tem acesso à internet?		Dos seguintes equipamentos possuis algum?			
Sim	Não	<u>Não</u>	computador	Sim: smartphone	tablet
☐	☐	☐	☐	☐	☐
				Se sim, tens dados móveis? SIM ☐ NÃO ☐	

II. ENCARGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____

Morada: _____ Profissão: _____

III.

AGREGADO FAMILIAR

1.

Parentesco	Pai	Mãe	Irmã (o)				
Idade							

2. Habilitações Literárias dos Pais (assinala com um X)

	Pai	Mãe
1.º ciclo do Ensino Básico	☐	☐
2.º ciclo do Ensino Básico	☐	☐
3.º ciclo do Ensino Básico	☐	☐
Ensino Secundário	☐	☐
Frequência de Curso Superior	☐	☐
Bacharelato	☐	☐
Licenciatura	☐	☐
Mestrado	☐	☐
Doutoramento	☐	☐

3. Atividades dos Pais

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

IV.

SAÚDE

Se tens algum problema de saúde, assinala com um X:

Dificuldades: Visuais ☐ Auditivas ☐ Motoras ☐ de Linguagem ☐
 Doença crónica ☐ Qual? _____
 Alergia a _____ Outra doença ☐ Qual? _____

V.

VIDA ESCOLAR

1. Gostas da tua escola? SIM ☐ NÃO ☐

Porquê? _____

2. Como te deslocas habitualmente para a escola?

A pé ☐ em transporte particular ☐ de autocarro ☐ de motorizada/bicicleta ☐

3. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

4. Quando costumas tomar o pequeno-almoço?

Antes de sair de casa ☐

Mais tarde, quando tens fome ☐

Nem sempre tomas o pequeno-almoço ☐

5. No ano letivo anterior, frequentaste o _____ ano , na turma _____, e o(a) Diretor(a) de turma foi o(a) professor(a) _____.

6. Repetiste algum ano? SIM ☐ NÃO ☐ Se sim, que ano(s)? _____

7. Onde costumas estudar?

Em casa ☐ na escola ☐ em casa de amigos ☐ outro local ☐ Qual? _____

8. Em casa tens um espaço, só para ti, onde podes estudar? SIM ☐ NÃO ☐

9. Quando costumas estudar?

Todos os dias ☐ de vez em quando ☐ apenas antes dos testes ☐

Se respondeste *todos os dias*, indica quanto tempo, por dia, dedicas ao estudo:

30 minutos ☐ 1 hora ☐ 1 hora e meia ☐ 2 horas ☐

10. Fora da escola, tens alguém que te ajude a estudar? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, indica quem:

Os pais ☐ os irmãos ☐ outros familiares ☐ um(a) explicador(a) ☐ outra pessoa ☐

11. Frequentaste aulas de apoio no ano letivo anterior? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, em que disciplina(s)? _____

12. Como gostas mais de estudar? Sozinho ☐ em grupo ☐

13. Os teus pais costumam...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
ver as tuas fichas de trabalho /avaliação				
assinar as tuas fichas de trabalho / avaliação				
conversar contigo sobre os teus resultados escolares				

15. Quais as disciplinas de que gostas mais? _____

Porquê? _____

16. Quais as disciplinas de que gostas menos? _____

Porquê? _____

17. Para ti, a escola é um local onde...
(Numera por ordem de prioridade de 1 a 4)

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Podes aprender | ☐ |
| Podes conviver | ☐ |
| Podes fazer amigos | ☐ |
| Aprendes a crescer | ☐ |

18. De que forma e com que estratégias é que preferes aprender? (vídeos, powerpoints, ler textos, trabalhos, etc. – responde de acordo com os teus interesses)

VI.

TEMPOS LIVRES

1. Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?

(Numera por ordem de preferência)

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| A ouvir música | ☐ | A ajudar os pais | ☐ |
| A praticar desporto | ☐ | A utilizar o computador | ☐ |
| A ver televisão | ☐ | A navegar na internet | ☐ |
| A ler | ☐ | A conversar com os amigos | ☐ |
| A ver filmes | ☐ | Outras atividades | ☐ |
| | | Quais? | |
| | | <hr/> | |
| Tocar um instrumento | ☐ | | |
| Se sim, qual? | | | |

VII.

O FUTURO

1. Tens a pretensão de seguir estudos após a conclusão do ensino secundário?

SIM ☐ NÃO ☐

Porquê?

2. Que profissão gostarias de exercer no futuro?

3. O que é importante sabermos sobre ti? (E ainda não disseste)

Caracterização da Turma – 7.ºA

N.º	Nome	Idade ¹	Data de nascimento	Elementos do Agregado Familiar	Pai ou Padrasto			Mãe ou Madrasta			Enc. de Educ.
					Profissão	Hab. Lit.	Idade	Profissão	Hab. Lit.	Idade	Parentesco
1	AP	11	23/10/2009	Pai, mãe (3)	Engenheiro eletrónico	Ens. Sec.	45	Contabilista	Licenciatura	40	Mãe
2	AR	11	14/11/2009	Pai, mãe, irmão (4)	Comerciante	Ens. Sec.	42	Comerciante	Ens. Sec.	40	Mãe
3	AL	11	16/10/2009	Pai, mãe, irmão (4)	Engenheiro civil	Licenciatura	53	Técnica Superior	Licenciatura	39	Mãe
4	DS	12	27/03/2009	Pai, mãe, irmãos (5)	Assistente operacional	3.º ciclo	42	Doméstica	2.º ciclo	36	Mãe
5	HC	13	09/10/2007	Pai, mãe, irmãos (5)	Carpinteiro	Ens. Sec.	49	Doméstica	3.º ciclo	38	Mãe
6	IN	13	17/01/2008	Pai, mãe, irmãos (5)	Distribuidor de vendas	2.º ciclo	45	Auxiliar de idosos	2.º ciclo	44	Tutor legal
7	IM	11	28/12/2009	Padrasto, mãe, irmã (4)	Polícia	3.º ciclo	41	Técnica superior	Licenciatura	39	Mãe
8	JM	12	21/05/2009	Pai, mãe, irmãos (6)	Construção civil	2.º ciclo	50	Pasteleira	2.º ciclo	48	Irmã
9	LM	11	21/12/2009	Pai, mãe (3)	Empresário	Licenciatura	48	Administrativa	Mestrado	39	Mãe
10	MaR	13	08/12/2007	Pai, mãe, irmão (4)	Comerciante	Ens. Sec.	42	Comerciante	Ens. Sec.	40	Mãe
11	MaM	12	28/11/2008	Pai, mãe, irmãos (5)	Desempregado	2.º ciclo	42	Desempregada	3.º ciclo	40	Mãe
12	MiM	12	12/12/2008	Pai, mãe, irmãos (5)	Condutor de veículos pesados	3.º ciclo	41	Auxiliar de educação	3.º ciclo	40	Mãe
13	NM	13	08/08/2008	Pai, mãe, irmãos (6)	Pintor	2.º ciclo	62	Estudante	2.º ciclo	48	Mãe
14	PL	12	01/04/2009	Mãe, irmãos (4)	---	---	35	Administrativa	Licenciatura	31	Mãe
15	RL	12	28/01/2009	Mãe, irmãs (4)	---	---	---	Desempregada	3.º ciclo	35	Mãe
16	SM	12	14/08/2009	Pai, mãe, irmã (3)	Engenheiro	Licenciatura	38	Doméstica	Licenciatura	42	Mãe
17	SeP	11	23/11/2009	Pai, mãe, irmã (4)	Empresário agrícola	3.º ciclo	45	Assistente técnica	Ens. Sec.	44	Mãe
18	SoP	12	04/02/2009	Pai, mãe, irmão (4)	Operário	2.º ciclo	51	Doméstica	2.º ciclo	50	Pai
19	TM	12	07/05/2009	Pai, mãe, irmã (4)	Assistente técnico - Centro de Saúde	Ens. Sec.	42	Assistente Social	Licenciatura	39	Mãe
20	VC	12	17/05/2009	Pai, irmão (3)	Professor	Licenciatura	42	---	---	---	Pai

¹ Idades atualizadas a 1 de setembro de 2021.

N.º	Nome	Nacionalidade	Naturalidade	Residência	1.ª língua	Religião	Necessidades digitais ²					Estratégias de aprendizagem preferidas
							Internet em casa	Computador	Tablet	Smartphone	Dados móveis	
1	AP	Português	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, vídeos
2	AR	Português	Santana	Santana	Português	Crist. – cat.						Trabalhos
3	AL	Português e Polaco	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, PPT's
4	DS	Português	Lomba da Fazenda	Lomba da Fazenda	Português	Crist. – cat.						Pesquisas
5	HC	Português	Achadinha	Achadinha	Português	Crist. – cat.						PPT's
6	IN	Português	Relva	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Trabalhos
7	IM	Português	Lomba da Fazenda	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Apresentações de grupo
8	JM	Português	Salga	Salga	Português	Crist. – cat.						Manual
9	LM	Português	Lomba da Fazenda	Lomba da Fazenda	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, trabalhos, PPT's
10	MaR	Português	Santana	Santana	Português	Crist. – cat.						Vídeos, PPT's
11	MaM	Português	Santana	Santana	Português	Crist. – cat.						Vídeos, PPT's
12	MiM	Português	Santo António	Santo António	Português	Crist. – cat.						Manual
13	NM	Português	Santana	Santana	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, trabalhos
14	PL	Português	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Vídeos, PPT's
15	RL	Português	Santo António	Santo António	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, trabalhos, vídeos
16	SM	Português	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, vídeos, PPT's
17	SeP	Português	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						PPT's, manual
18	SoP	Português	Lomba da Fazenda	Lomba da Fazenda	Português	Crist. – cat.						Vídeos, PPT's
19	TM	Português	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Pesquisas
20	VC	Português e Canadiano	Vila do Nordeste	Vila do Nordeste	Português	Crist. – cat.						Leitura de textos, trabalhos, pesquisas

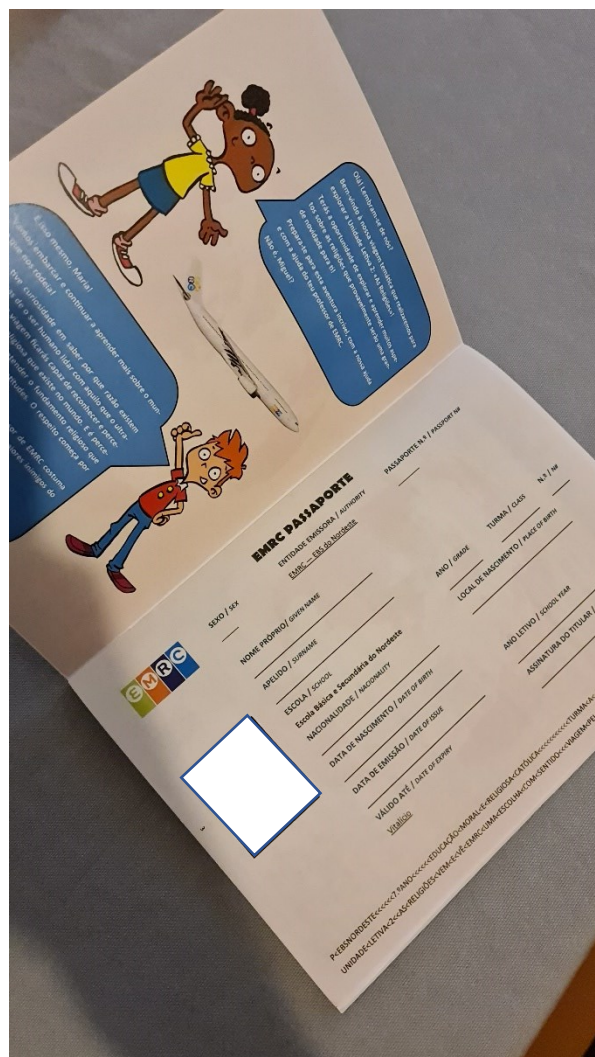
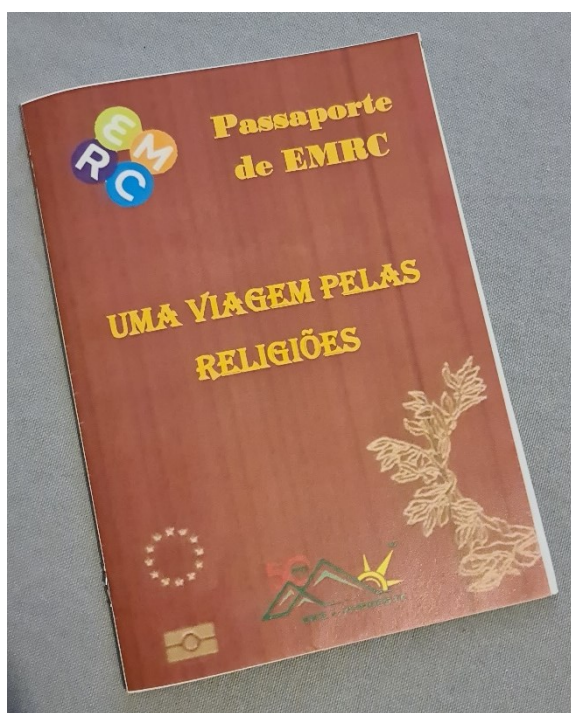
² Legenda:

Sim

Não

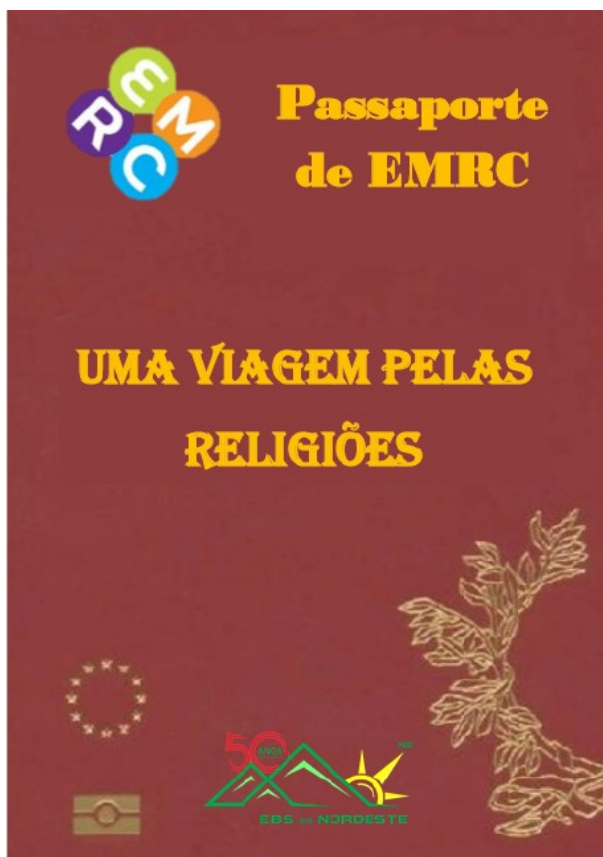
Anexo 3: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 1

Anexo 1: [Passaporte de EMRC](#).²⁵⁰



²⁵⁰ Este recurso será utilizado em todas as aulas da Unidade Letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se somente em anexo à aula 1. Este anexo corresponde à versão dos alunos, sem imagens. Estas correspondem a cromos que os alunos terão de ganhar com desafios semanais de forma a completar o seu passaporte.

As duas versões completas, do aluno e do professor, com os respetivos cromos, podem ser acedidas, em PDF, ao clicar na hiperligação.



EMRC PASSAPORTE

ENTIDADE EMISSORA / AUTHORITY
EMRC — EBS do Nordeste

SEXO / SEX

NOME PRÓPRIO / GIVEN NAME

APELIDO / SURNAME

ESCOLA / SCHOOL
Escola Básica e Secundária do Nordeste

NACIONALIDADE / NATIONALITY

DATA DE NASCIMENTO / DATE OF BIRTH

DATA DE EMISSÃO / DATE OF ISSUE

VÁLIDO ATÉ / DATE OF EXPIRY

ANO / GRADE

TURMA / CLASS

LOCAL DE NASCIMENTO / PLACE OF BIRTH

ANO LETIVO / SCHOOL YEAR

ASSINATURA DO TITULAR / HOLDER'S SIGNATURE

COPIA DA TUA FOTOGRAFIA

EMRC

3

Itinerário

1.ª PARAGEM	- O que é ser religioso e implicações na vida pessoal e coletiva - Manifestações religiosas - Politeísmo e monoteísmo
2.ª PARAGEM	- Tradições religiosas orientais: Hinduísmo, Budismo e Confucionismo
3.ª PARAGEM	- Religiões abraâmicas: Judaísmo (com visita especial)
4.ª PARAGEM	- Religiões abraâmicas: Cristianismo
5.ª PARAGEM	- Religiões abraâmicas: Islão
6.ª PARAGEM	- Zoroastrianismo: Zoroastrianismo
7.ª PARAGEM	- O Deus de Jesus Cristo
8.ª PARAGEM	- Unidade na diversidade - Relativismo e fundamentalismo religioso

3

1.ª Paragem

A universalidade do fenómeno religioso

Nesta primeira parte da nossa viagem vamos fazer várias paragens em locais diferentes.
Tenta perceber qual o objetivo dessas viagens...

A procura do Transcendente, do Sagrado, de Deus, é uma questão humana e universal.

Onde quer que se encontrem vestígios de atividade humana, aí se encontram manifestações do religioso.



39.900 anos atrás

Pinturas rupestres em Sulawesi, Indonésia



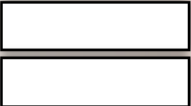
25.000 anos a.C. atrás

Vénus de Willendorf, Áustria

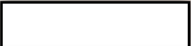


2500 anos a.C.

Dolmen de Matanção, Fornos de Algodres, Serra da Estrela



Sistema religioso que reconhece e venera vários deuses.



Sistema religioso que admite a existência de um só Deus.



5

Também à nossa volta existem inúmeras provas de que o ser humano é um ser religioso



Tradição religiosa local



Toponímia com marcas de religiosidade



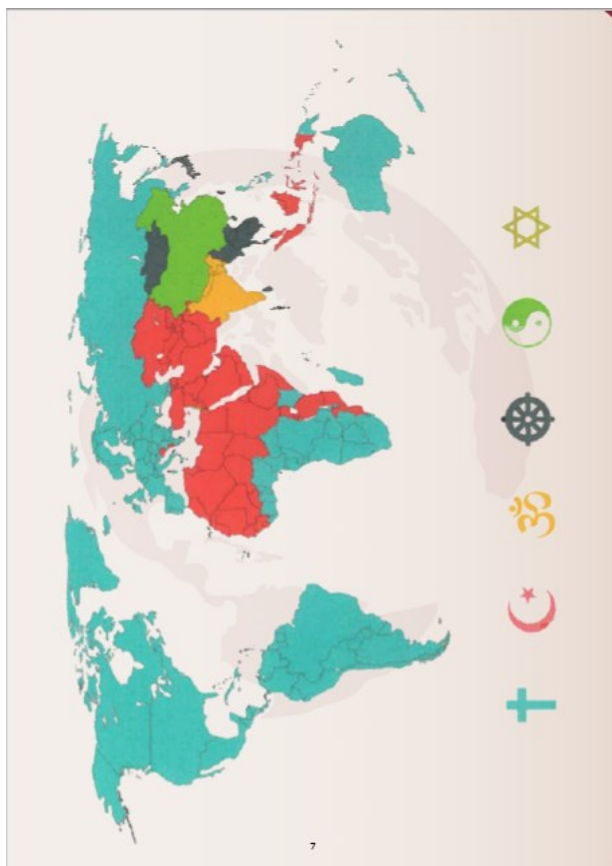
A dimensão religiosa está presente nas vivências do quotidiano, nas grandes opções de vida e nos momentos importantes da existência humana. Dá sentido à vida e ao agir humano.






[COLA AQUI 4 IMAGENS QUE DEMONSTREM RELIGIOSIDADE EM MOMENTOS IMPORTANTES DA VIDA]

6



Religião:

Para haver religião é preciso que a pessoa expresse a sua adesão à divindade e oriente a sua vida para o ser supremo.

Como?

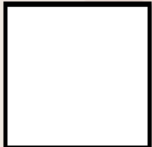
Acorrendo a certos lugares, como templos, santuários ou espaços naturais.



Participando em ritos, festas ou cerimónias.



Escutando Deus no silêncio da sua consciência, através da oração e da contemplação.



Comportando-se segundo aquilo que se considera corresponder à vontade de Deus, fazendo o Bem.



QUIZ!

de Maria e do Miguel



8

2.ª Paragem
Tradições religiosas orientais

Hinduísmo

Tradição religiosa principal da Índia, reunindo uma variedade de crenças e cultos. As suas origens remontam ao 2.º milénio a.C.

Entre muitas, sobressaem três divindades maiores: Brahma, Xiva e Vishnu

O símbolo é o *Om*. É uma sílaba sagrada que se pronuncia numa única emissão de som: «om». É o som mais sagrado e a origem de todas as orações.

Existe uma grande quantidade de escrituras. Os quatro Vedas (sabedorias) constituem o corpo central dos textos revelados.

O principal dever de um hindu é a retidão, a conduta correta. É dessa forma que o indivíduo consegue renascer numa casta mais elevada, aproximando-se do *nirvana*: libertação, estado de perfeição.

plickers

9

Budismo

O Budismo surgiu na Índia, por volta do ano 500 a.C., como consequência dos ensinamentos de Sidarta Gautama, sendo este, por isso, considerado o seu fundador.

A crença na reencarnação e a noção de *karma* (herança das boas e más ações) são a base da doutrina budista.

Textos importantes:

EM CASA, DIGITALIZA O SEGUINTE QR CODE E DESCOBRE MAIS SOBRE SIDARTHA GAUTAMA

O objetivo do Budismo é ajudar as pessoas a encontrar o caminho para a iluminação e para o estado de *nirvana*, que põe fim ao sofrimento. O sofrimento marca a existência humana.

Como?

Como são 4 verdades e 8 vias, o símbolo do Budismo é a Roda da Lei.

Octuplo caminho (Retidão)

plickers

10

Confucionismo

O Confucionismo foi fundado pelo sábio K'ung-fu-tzu, conhecido por Confúcio, que nasceu por volta do ano 552 a.C., em Tsou, na China.

Preocupação em fazer culto à natureza e aos antepassados.

FUNDADOR

Todos os seres humanos são irmãos e devem cuidar uns dos outros, tratando-se mutuamente com lealdade e respeito.

O símbolo representa as forças em movimento e em equilíbrio—*Yin e Yang*.

Um dos princípios doutrinários é a conhecida máxima «não faças aos outros o que não queres que te façam».

A sabedoria confucionista está consagrada nos cinco livros clássicos.

plickers

11

3.ª Paragem
Religiões Abraâmicas

Abraão, o pai da fé monoteísta

Abraão viveu no séc. XIX a.C.

Nasceu em Ur, no atual Iraque, e por lá viveu até a sua vida mudar completamente. Era chefe de uma tribo e todos acreditavam em vários deuses — **politeísmo**.

Abraão teve um encontro com o Deus único (**monoteísmo**), que através daquele se revelou e transformou a história da humanidade.

Os seus descendentes professaram a fé num só Deus e originaram as três religiões monoteístas: o Judaísmo, o Cristianismo e o Islão.

plickers

12

Religiões abraâmicas: Judaísmo

O Judaísmo é a religião que surgiu em Israel como consequência da presença amorosa do Deus uno e único na história do povo judeu. O seu momento estrutural foi a Aliança no Sinai, onde Deus se revelou a Moisés, no séc. XIII a.C.

«Fundador»: Moisés

Texto sagrado — *Torah*

«Fundador»: Moisés

Menorah

Cidade Sagrada

Jerusalém, cidade onde o rei Salomão construiu o Templo.

Templo: Sinagoga

Simbolos

Estrela de David Mezuzah

13

4.ª Paragem Religiões abraâmicas: Cristianismo

O Cristianismo é a religião daqueles que acreditam que Jesus de Nazaré é o Filho de Deus e o Messias prometido.

Cidade Sagrada

Jerusalém, cidade onde Jesus foi crucificado, morreu e ressuscitou.

«Fundador»: Jesus Cristo

Jesus Cristo veio anunciar a todas as pessoas a boa notícia da salvação, ou seja, o projeto de felicidade para todos: viver o amor, a justiça, a verdade, trabalhando incansavelmente pela paz.

Texto sagrado
Bíblia

Simbolo

Templo: Igreja

14

5.ª Paragem Religiões abraâmicas: Islão

O Islão é a religião que surgiu na Península Arábica, no séc. VII, baseada nos ensinamentos do profeta Maomé.

Cidades Sagradas

Meca, Medina e Jerusalém

Texto sagrado: Alcorão

«Fundador»: Maomé

Templo: Mesquita

Simbolo

Hilal ou crescente

Pilares do Islão

A mensagem principal do Alcorão é a da existência de um único Deus, que deve ser adorado. Faz referência a Moisés e Jesus como profetas. Alerta para a chegada do dia do juízo final e para regras da vida diária, como o casamento e o divórcio.

15

6.ª Paragem Jogolândia Bingo das Religiões abraâmicas



Kahoot!



16

7.ª Paragem O Deus de Jesus Cristo

Jesus assume que o Deus único de Israel é o seu Deus, mas compreende-o de maneira plena. Com a leitura dos excertos bíblicos abaixo referidos, descobre que imagem de Deus quer Jesus transmitir....

Rm 3, 25-26. 29-30	•	Deus Pai
Lc 23, 34	•	Deus de Salvação
Rm 5, 5	•	Deus de Misericórdia
Mc 14, 36	•	Deus bom
Lc 7, 36-50	•	Deus que ama incondicionalmente
Lc 11, 2-4	•	Deus que convida a ser bom e à conversão através do amor

17

8.ª Paragem Unidade na diversidade Relativismo e fundamentalismo religioso

De acordo com as três religiões abraâmicas, temos todos a mesma origem e o mesmo fim: Deus. Somos irmãos porque somos todos filhos do mesmo e único Pai. Por isso, esta unidade requer uma atitude de fraternidade entre todos.

Acolhimento

Compreensão

Humildade

Atitudes no diálogo inter-religioso

Respeito

Fraternidade

Estima

Papa Francisco no Iraque, na antiga Ur da Caldeia, num encontro de promoção do diálogo inter-religioso, da fraternidade e da paz.

Máximas elementares da humanidade e comuns às grandes tradições religiosas

18

O regresso a casa

Agora que vamos regressar, certifica-te que aprendeste:
(MARCA COM UM ☒ AQUILO QUE APRENDESTES...)

Já sei questionar a dimensão religiosa do ser humano.	☐
Percebo qual a função da religião na vida das pessoas.	☐
Sei identificar várias manifestações religiosas.	☐
Consigo identificar o núcleo central que constitui a identidade das Religiões abraâmicas.	☐
Através dos textos bíblicos consigo reconhecer a mensagem essencial do Cristianismo.	☐
Consigo identificar os princípios éticos comuns das várias religiões e reconhecer as suas implicações na vida humana.	☐

Foi um enorme gosto partilhar esta viagem convosco!

Para termos a certeza de que esta viagem foi um sucesso, regista, em breves linhas, que parte da viagem gostaste mais, explicando o porquê...

19

Fábio Goulart
©2021

20

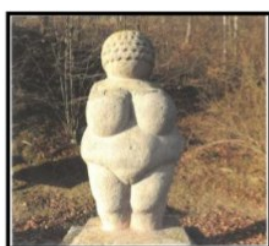
Anexo 2: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

Inclui outros recursos tais como:

- *Quiz* da Maria e do Miguel.

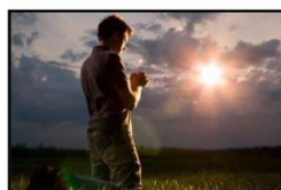
Anexo 3: [Cromos da aula.](#)²⁵¹

1.ª paragem



POLITEÍSMO

MONOTEÍSMO

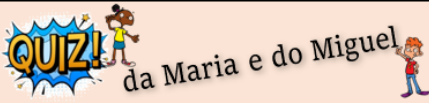


Conjunto de doutrinas, de rituais, e de práticas que pretendem estabelecer o contacto entre o humano e o divino.



²⁵¹ Este recurso será utilizado em seis aulas da Unidade Letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se, completo com os cromos de todas as aulas, na pasta do anexo 1. Ao clicar nesta hiperligação, assim como todas as vezes que fizer referência aos «cromos da aula», abrir-se-á o respetivo documento com apenas os cromos dessa aula.

Anexo 4: Cartão de registo das respostas do *Quiz da Maria e do Miguel*.

			
Aluno:			7.ºA
Questão	Resposta	Correção	Pontos
1			
2			
3			
4a			
4b			
5a			
5b			
6			
7			
8			
9			
TOTAL			

Anexo 5: *Puzzle gigante das Religiões*.²⁵²



²⁵² Este recurso será utilizado em todas as aulas da Unidade Letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se somente em anexo à aula 1. Além disso, e uma vez que é um recurso a ser construído semanalmente com os alunos, apenas no final da Unidade Letiva apresentarei o resultado final da construção deste *puzzle*.

Anexo 6: Postal da aula.



Anexo 7: Cofre de EMRC.²⁵³



²⁵³ Este recurso será utilizado em todas as aulas da Unidade Letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se somente em anexo à aula 1.



Anexo 8: Criptex.²⁵⁴



²⁵⁴ Este recurso será utilizado em todas as aulas da Unidade Letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se somente em anexo à aula 1.

Anexo 9: Desafio da 1.º semana (para obtenção dos cromos da aula seguinte).



Outros materiais: Fantoches do Miguel e Maria (utilizados ao longo de toda a unidade letiva).



Anexo 4: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 2

Anexo 1: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

Inclui outros recursos tais como:

- *Quiz* da Maria e do Miguel (adaptado);
- Vídeos feitos pelo estagiário:
 - [Introdução às Tradições Religiosas Orientais;](#)
 - [Vídeo sobre o Hinduísmo;](#)
 - [Vídeo sobre o Budismo;](#)
 - [Vídeo sobre o Confucionismo.](#)

Anexo 2: Carimbo «Aprovado» de EMRC.



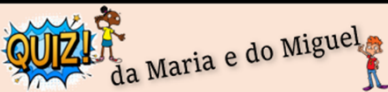
Anexo 3: Puzzle gigante das Religiões.²⁵⁵

Anexo 4: Postal da aula anterior.²⁵⁶

²⁵⁵ Já apresentado na planificação e nos materiais da aula 1.

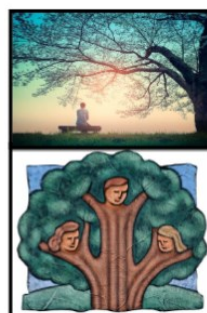
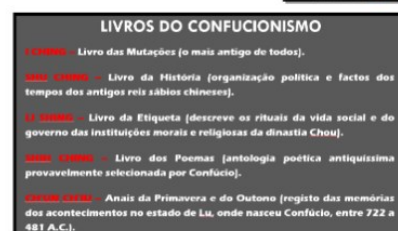
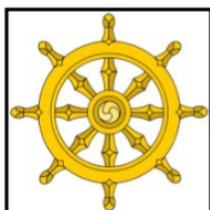
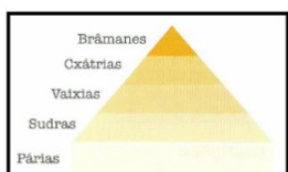
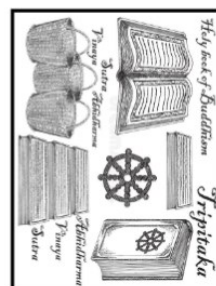
²⁵⁶ Já apresentado na planificação e nos materiais da aula 1.

Anexo 5: Cartões de registo das respostas do *Quiz* da Maria e do Miguel (adaptado da última aula).

			
Aluno:			7.ªA
Questão	Resposta	Correção	Pontos
1			
2			
3			
4a			
4b			
5a			
5b			
TOTAL			

Anexo 6: [Cromos da aula.](#)

2.ª paragem



Anexo 7: Postal da aula.



Anexo 8: Desafio para a interrupção letiva do Natal (*Kahoot* das Tradições Religiosas Orientais) + cartão para entregar aos alunos.

1 - Quiz

Quais as tradições religiosas que se destacam no oriente? (escolhe as várias que achares corretas)


60 s

	Budismo	✓
	Hinduísmo	✓
	Xintuísmo	✗
	Confucionismo	✓

2 - Quiz

Em que local surgiu o Hinduísmo?


60 s

	Indonésia	✗
	Brasil	✗
	México	✗
	Índia	✓

3 - Quiz

Quem fundou o Hinduísmo?


60 s

	Vixnu	✗
	Cristo	✗
	Buda	✗
	Não se sabe	✓

4 - Quiz

Qual o símbolo do Hinduísmo?


60 s

	Om	✓
	Roda da Lei	✗
	Tai Chi	✗
	Yin Yang	✗

5 - Quiz

Princípios éticos do Hinduísmo



- ☐ 5 mandamentos ✗
- ☒ retidão, conduta correta ✓
- ☐ mandamento do amor ✗
- ☐ lealdade, respeito e cuidado ✗

6 - Quiz

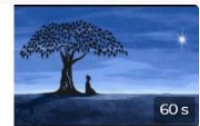
Quais os principais deuses do Hinduísmo?



- ☐ Alá, Maomé e Xiva ✗
- ☒ Brahma, Víxnu e Xiva ✓
- ☐ Alá, Iahweh, Brama ✗
- ☐ Jesus, Xina e Espírito Santo ✗

7 - Quiz

O Budismo surgiu na Índia, por volta do ano 500 a.C., como consequência dos ensinamentos de...



- ☒ Sidartha Gautama ✓
- ☐ Mahatma Gandhi ✗
- ☐ Martin Luther King ✗
- ☐ Ossama Bin Laden ✗

8 - Resposta curta

Sidartha Gautama, o iluminado, ficou também conhecido por...



- ☒ Buda ✓
- ☒ buda ✓

9 - Quiz

Qual destes é o símbolo do Budismo?



×



✓



×



×

10 - Quiz

O que é o nirvana no Budismo?



Um grupo de música

×

Estado de libertação do sofrimento

✓

A reencarnação divina

×

Uma festa de Natal

×

11 - Quiz

Há quem diga que o Budismo não é uma religião, mas uma filosofia de vida...



Falso

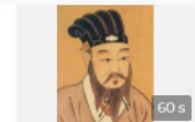
×

Verdadeiro

✓

12 - Quiz

Quem fundou o Confucionismo?



K'ung-fu-tzu

✓

Sidarta Gautama

×

Confúcio

✓

Não se sabe

×

13 - Quiz

O Confucionismo nasceu...



60 s

- ☐ no Japão ✗
- ☒ na China ✓
- ☐ na Índia ✗
- ☐ Não se sabe ✗

14 - Quiz

Princípio do Confucionismo



60 s

- ☒ Grande família: todos os seres humanos são irmãos. ✓
- ☐ Não faças aos outros o que queres que te façam. ✗
- ☐ O bem do povo está em terceiro lugar. ✗
- ☐ Só alguns seres humanos conseguem atingir a perfeição. ✗

15 - Quiz

No Confucionismo pratica-se o culto...



60 s

- ☐ dos astros ✗
- ☐ da astrologia ✗
- ☐ dos signos do zodíaco ✗
- ☒ da natureza e dos antepassados ✓

16 - Quiz

Qual é o símbolo do Confucionismo?



- ☐ Om ✗
- ☒ Tai chi ✓
- ☐ Roda da Lei ✗
- ☐ Cruz ✗

As 3 tradições religiosas orientais são uma forma de...



	estar em guerra com todos.	×
	respeitar apenas os seres humanos.	×
	procurar a harmonia com tudo o que nos rodeia.	✓
	obrigar as pessoas a serem boas.	×



DESAFIO PARA 3 DE JANEIRO



- 1.º: Acede a kahoot.it
- 2.º: Coloca o código 0603382
- 3.º: Coloca o teu primeiro e último nome.
- 4.º: Responde às questões.



Prazo: 2 de janeiro ²⁵⁷

²⁵⁷ Devido à alteração do calendário escolar durante a interrupção letiva do Natal, o prazo final foi alterado para dia 7 de janeiro de 2022, sendo os alunos devidamente informados dessa alteração através da plataforma *TEAMS*.

Anexo 5: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 3

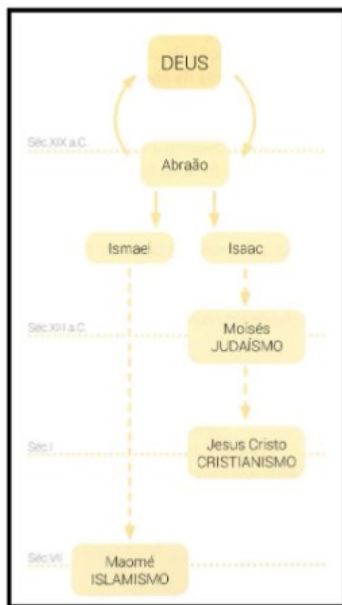
Anexo 1: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

Inclui outros recursos tais como:

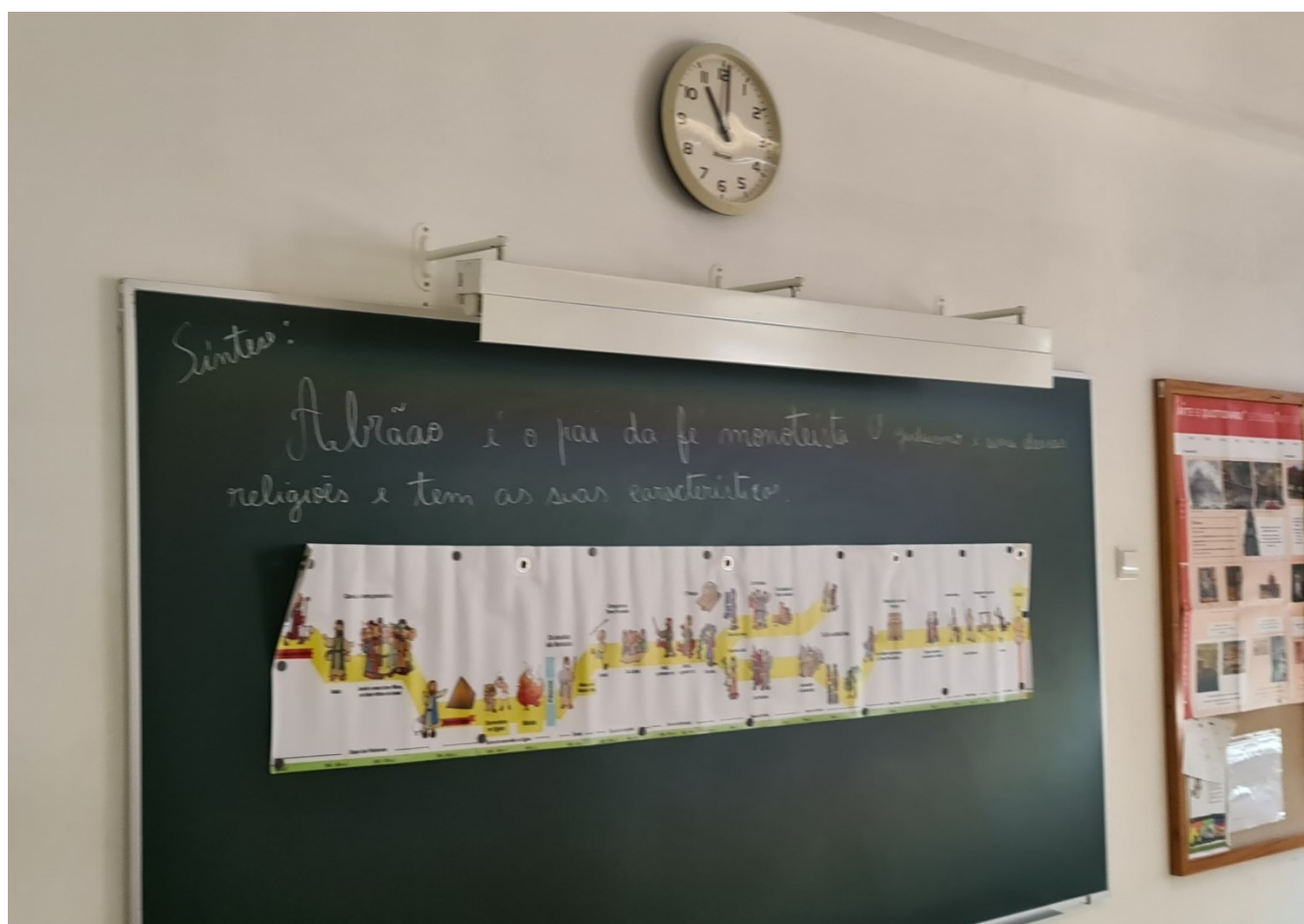
- [Vídeo temático acerca de Abraão, o Pai da Fé Monoteísta;](#)
- [Ligação para a «Sala de Fuga» - Museu Judaico, construída pelo estagiário.](#)

Anexo 2: [Cromos da aula.](#)

3.ª paragem



Anexo 3: Friso cronológico da história da salvação.



Anexo 4: Cartaz síntese/sinótico das religiões abraâmicas.²⁵⁸

	 Judaísmo	 Cristianismo	 Islamismo
Origem	Israel, séc. XIII a.C.	Israel, séc. I	
Fundador*	Moisés	Jesus Cristo	
Princípios de Fé	Um só Deus Revelação e revelação de Deus Aliança entre Deus e Israel Vinda do Messias	Deus é amor incondicional Jesus é o Messias, o Salvador e Deus que se fez homem	
Princípios Éticos	10 mandamentos	Mandamento do Amor	
Cidade Sagrada	Jerusalém, onde o rei Salomão construiu o Templo.	Jerusalém, onde Jesus foi crucificado, morreu e ressuscitou.	
Texto Sagrado	Torah	Bíblia	
Templo	Sinagoga	Igreja	
Dia Sagrado	Sábado	Domingo	
Símbolo	Menorah Estrela de David Kippah	Crucifixo	

	 Judaísmo	 Cristianismo	 Islamismo
Origem	Israel, séc. XIII a.C.	Israel, séc. I	Semiárida Árabe, séc. VII
Fundador*	Moisés	Jesus Cristo	Muhammad
Princípios de Fé	Um só Deus Revelação e revelação de Deus Aliança entre Deus e Israel Vinda do Messias	Deus é amor incondicional Jesus é o Messias, o Salvador e Deus que se fez homem	Deus é amor incondicional Muhammad é o Messias, o Salvador e Deus que se fez homem
Princípios Éticos	10 mandamentos	Mandamento do Amor	Mandamento do Amor
Cidade Sagrada	Jerusalém, onde o rei Salomão construiu o Templo.	Jerusalém, onde Jesus foi crucificado, morreu e ressuscitou.	Meca - Makkah, onde o profeta Muhammad nasceu e morreu.
Texto Sagrado	Torah	Bíblia	Alcorão
Templo	Sinagoga	Igreja	Mesquita
Dia Sagrado	Sábado	Domingo	Sexta-feira
Símbolo	Menorah Estrela de David Kippah	Crucifixo	Hilal ou crescente

²⁵⁸ Este recurso será utilizado nas restantes aulas da Unidade letiva, sendo que, todas as vezes que for referido, encontra-se somente em anexo à aula 3. Este cartaz corresponde à versão já preenchida depois da exploração realizada com os alunos em sala de aula.

Anexo 5: Folha de registo para os alunos – quadro sinótico das religiões abraâmicas.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO NORDESTE
ANO LETIVO 2021/2022



Quadro sinótico das religiões abraâmicas

	Judaísmo	Cristianismo	Islão
Origem			
“Fundador”			
Princípios de Fé			
Princípios Éticos			
Texto Sagrado			
Cidade Sagrada			
Templo			
Dia Sagrado			
Símbolo			

Anexo 6: Postal da aula.

The collage consists of several elements:

- Genealogical Chart:** A flowchart showing the lineage from DEUS to Abraão (Séc. XIX a.C.), then to Ismael and Isaac. Isaac leads to Moisés JUDAÍSMO (Séc. XIII a.C.), then to Jesus Cristo CRISTIANISMO (Séc. I), and finally to Maomé ISLAMISMO (Séc. VII).
- Menorah:** A golden seven-branched candelabrum.
- Star of David:** A blue six-pointed star.
- Scroll:** An open scroll with Hebrew text.
- Menorah with Text:** A menorah with the word "Judaísmo" written below it.
- Mosque:** A photograph of a mosque with a large dome.

3.ª PARAGEM: ABRAÃO, O PAI DA FÉ MONOTEÍSTA
RELIGIÕES ABRAÂMICAS: JUDAÍSMO

Anexo 7: Desafio para a aula seguinte + cartão de informação para os alunos.



DESAFIO PARA 17 DE JANEIRO	
	
	1.º: Acede a https://is.gd/PisbWG 2.º: Realiza o desafio novamente. 3.º: Regista no teu caderno: - Nome dado ao líder religioso e espiritual da comunidade judaica; - Nome dado aos alimentos permitidos pela religião judaica; - Nome dado ao acessório, do género de um xaile, utilizado pelos judeus como símbolo de solidariedade e devoção a Deus. Prazo: 17 de janeiro



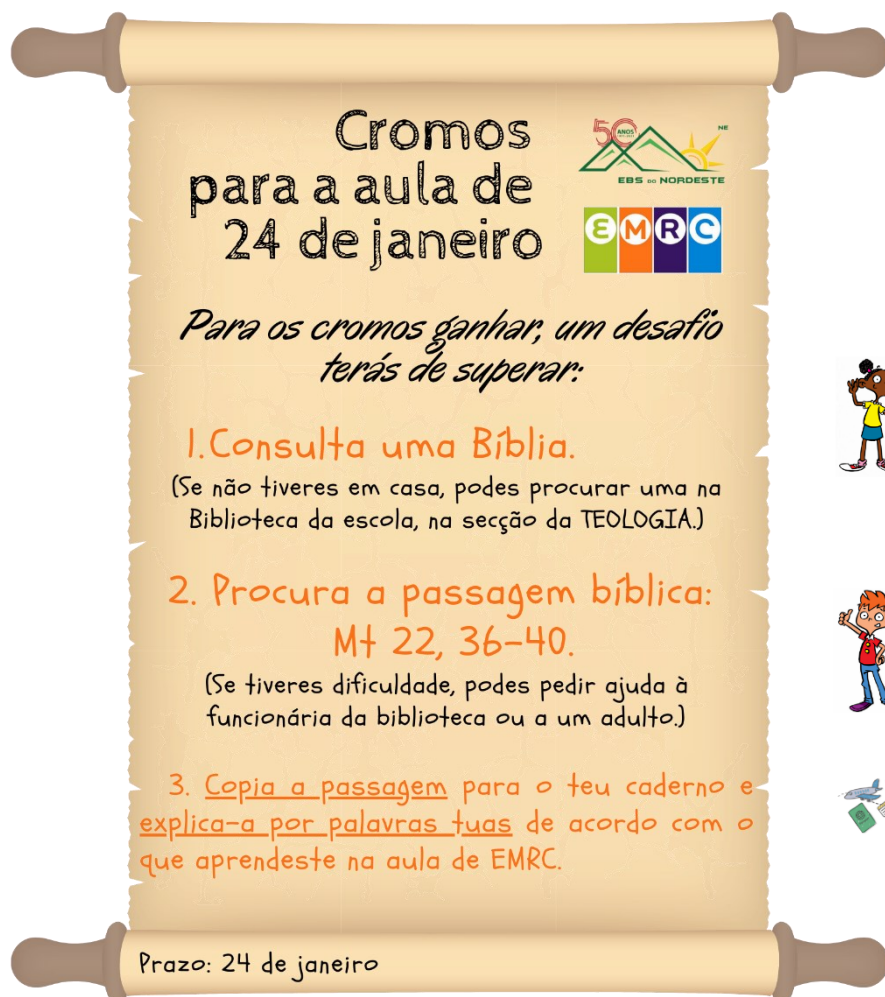
Anexo 6: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 4

Anexo 1: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

Inclui outros recursos tais como:

- [Vídeo temático sobre o Cristianismo;](#)
- [Ligação para a plataforma Edpuzzle.](#)

Anexo 2: Desafio para a aula seguinte.



DESAFIO PARA 24 DE JANEIRO		
		
1.º: Consulta uma Bíblia. (Se não tiveres, podes procurar uma na Biblioteca da escola, na secção da TEOLOGIA.)		
2.º: Procura a passagem bíblica: Mt 22, 36-40. (Se tiveres dificuldade, podes pedir ajuda à funcionária da biblioteca ou a um adulto.)		
3.º: Copia a passagem para o teu caderno e explica-a por palavras tuas de acordo com o que aprendeste na aula de EMRC.		
Prazo: 24 de janeiro		

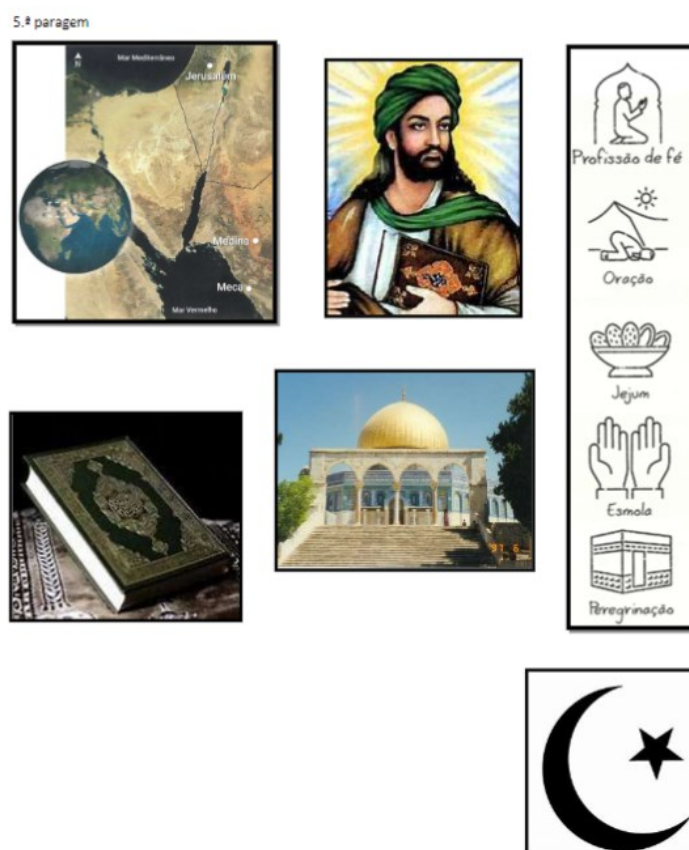


Anexo 7: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 5

Anexo 1: [Cromos da aula 4.](#)



Anexo 2: [Cromos da aula 5.](#)



Anexo 3: [Guiões de exploração da Gincana.](#)

Exemplo Grupo I



Gincana – Vamos descobrir o Islão

Unidade Letiva 2 - «As Religiões»



24/01/2022

Turma 7.ªA		Grupo I
Hora de saída _____	Hora de chegada _____	
Elementos do grupo		
_____	_____	
_____	_____	

O desafio começa agora. O relógio não para...Toca a mexer!

O grupo que chegar à sala mais rapidamente e com o maior número de tarefas concluídas, vencerá este desafio.

Mesmo que não consigam recolher todas as informações, às 10h45 terão de estar de volta à sala B9.

Boa sorte! 😊

Percurso I

1. Dirijam-se ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, procurem a mesa que tem os documentos do vosso grupo.
Com ajuda das professoras que lá estão, decifrem o código dos princípios do Islão (éticos e de fé).

Guardem as folhas do desafio para entregar na sala de aula ao professor.

2. Dirijam-se à sala B9 e, com ajuda dos professores que lá estão, descubram as seguintes informações:

- Origem do Islão;

- «Fundador» do Islão;

- Símbolo do Islão.

3. Na sala de reuniões da escola, encontrarão um mapa do médio oriente.

Ponham em ação os vossos conhecimentos de Geografia e descubram o nome das 3 cidades sagradas do Islão.

3.1. A cidade de _____ é, por excelência, a cidade do Islão. Nela está edificada a mesquita mais sagrada, a *Al Masjid Al-Haram*. É nesta mesquita que se encontra a Kaaba. As coordenadas geográficas desta cidade são **21N / 39E**.

3.2. Foi em _____ que surgiu a primeira comunidade islâmica e onde se encontra o túmulo de Maomé. As coordenadas geográficas desta cidade são **24N / 39E**.

3.3. Em _____ Maomé teve uma experiência espiritual na qual se elevou ao céu. As coordenadas geográficas desta cidade são **32N / 35E**.

4. Na sala de convívio, a professora Diana dar-vos-á um documento e ajudar-vos-á a preencher um crucigrama.

Guardem as folhas do desafio para entregar na sala de aula ao professor.

5. Dirijam-se à Biblioteca Escolar e construam o *puzzle* indicado pela funcionária que lá está.

Registem:

Local de culto/templo dos muçulmanos: _____

Dia sagrado dos muçulmanos, no qual o *imã* dirige a grande oração comunitária da semana: _____

REGRESSEM À SALA DE AULA!!!

Anexo 4: [Vídeo temático](#).

Anexo 5: Crucigrama dos princípios da fé + resolução.

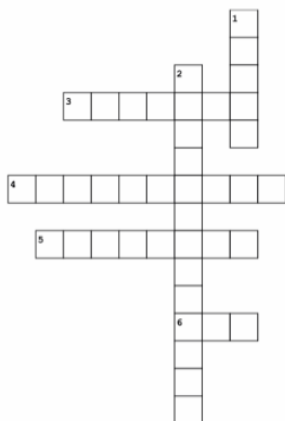


Princípios da fé do Islão



Grupo I

Princípios da fé do Islão (crenças)



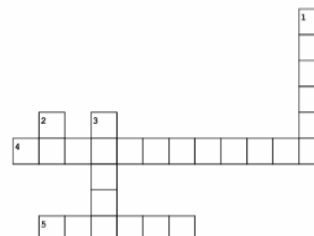
Horizontal

3. Acreditar no ..., como o verdadeiro e completo livro sagrado.
4. Acreditar no Juízo Final onde haverá o ..., no qual as ações de cada pessoa serão avaliadas.
5. Acreditar nos vários ... enviados por Deus, dos quais Maomé é o último, o maior e o escolhido para dar o Alcorão aos árabes. Neles também se incluem Moisés, que deu a Lei aos judeus, e Jesus, que deu o Evangelho aos cristãos.
6. Acreditar em ..., o único Deus existente.

Vertical

1. Acreditar nos ..., seres criados por Alá.
2. Acreditar na ...: Alá tudo sabe e possui o poder de decidir sobre o que acontece a cada pessoa, cuja vida está predefinida e cujo destino está de antemão traçado.

Princípios da fé do Islão (atitudes) / 5 Pilares do Islão



Horizontal

4. Consiste na ida a Meca, obrigatória, pelo menos uma vez na vida (para todos os que tenham condições). Na mesquita de Meca, entre outros rituais, dão sete voltas em torno da Kaaba (santuário onde se encontra a Pedra Negra alvo de veneração).
5. Consiste na partilha. Cada muçulmano deve doar anualmente uma certa quantia, calculada a partir dos seus rendimentos, que será distribuída pelos pobres.

Vertical

1. É feita 5 vezes por dia, em horas bem determinadas. Pode ser feita de forma individual ou coletiva em qualquer local, desde que esteja limpo. O crente islâmico orienta-se na direção de Meca e, descalço, sobre o seu tapete pessoal, começa a ...
2. Consiste na recitação do credo islâmico, é a profissão de ... que deve ser dita com a máxima sinceridade: «Não há outro Deus além de Alá, e Maomé é o seu profeta».
3. Consiste na abstinência de comida e de bebida, desde o nascer até ao pôr do sol, durante todo o mês de ramadão. O ... é uma forma de purificação, aprendizagem do autocontrolo e empatia em relação àqueles que passam fome ou necessidades.

Anexo 6: Puzzle da mesquita e do dia sagrado.



Exemplo Grupo I



Tradução do alfabeto árabe

ا	ب	ـ	د	ص	هـ	ف	ع	غ	و
a	b	c	d	D	e	f	g	G	h
ا	ح	ك	د	ل	م	ن	هـ	و	ر
i	j	k	K	l	m	n	o	q	r
س	س	ط	ز	حـ	صـ	ـ	و	ي	ـ
s	S	t	T	u	V	v	w	y	z

PS. Não te esqueças que a escrita do árabe é efetuada da direita para a esquerda. Respeita essa indicação na tradução.



1.2

Grupo I

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

2.9

۵ | - |) | د ۵ م

3.2

• | - | 1 J 1 - U • -))

←

MIDDLE EAST

Scale 1:21,000,000
Lambert Conformal Conic Projection
standard parallels 12°N and 38°N

Boundary representation is not necessarily authoritative.

Provisional Administrative Line

Golan Heights is Israeli-occupied Syria.
West Bank and Gaza Strip are Israeli-occupied with current status subject to the Israeli-Palestinian interim Agreement -- permanent status to be determined through further negotiation.
Israel proclaimed Jerusalem as its capital in 1950, but the U.S., like nearly all other countries, maintains its Embassy in Tel Aviv.

The map shows the following countries and regions: ROMANIA, BULGARIA, GREECE, CYPRUS, TURKEY, SYRIA, LEBANON, ISRAEL, JORDAN, EGYPT, SAUDI ARABIA, IRAN, IRAQ, KUWAIT, QATAR, UNITED ARAB EMIRATES, OMAN, YEMEN, SOMALIA, ETHIOPIA, SUDAN, ERITREA, and KAZAKHISTAN. Major cities include Bucharest, Sofia, Athens, Istanbul, Ankara, Damascus, Beirut, Jerusalem, Cairo, Luxor, Aswan, Khartoum, Addis Ababa, Djibouti, Aden, Sanaa, Mecca, Medina, Riyadh, Baghdad, Tehran, Shiraz, Baku, Yerevan, and Ashgabat. Bodies of water include the Black Sea, Aegean Sea, Mediterranean Sea, Red Sea, Persian Gulf, and Arabian Sea. Geographical features include the Tropic of Cancer, Golan Heights, and the Great Rift Valley.

Anexo 9: Tapete de oração do Islão.



Anexo 10: Postal da aula anterior.²⁵⁹



²⁵⁹ Devido ao facto de o docente estagiário estar de isolamento profilático na aula anterior, o respetivo postal foi apresentado e fixado na aula 5.

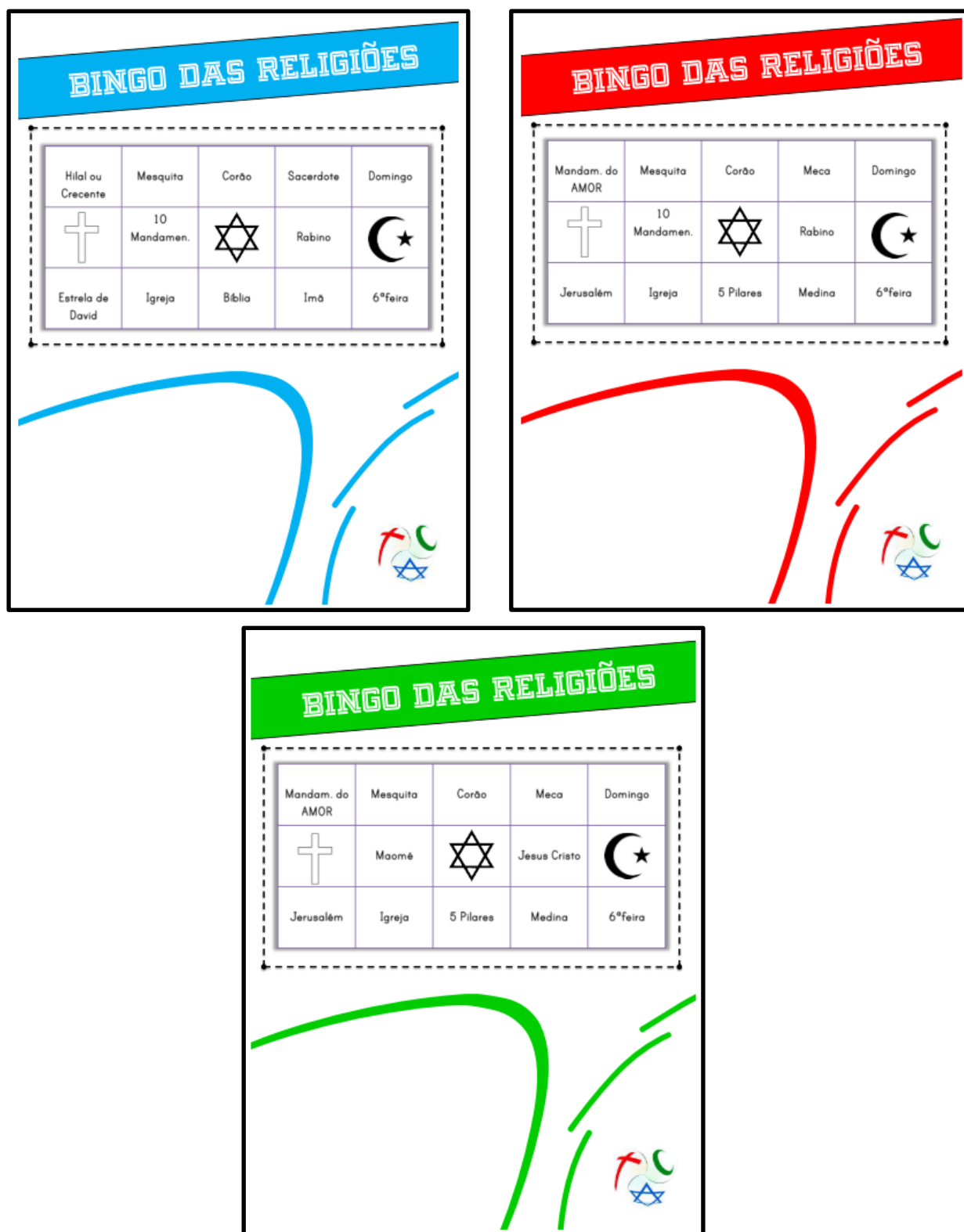
Anexo 11: Postal da aula.



Anexo 12: [Vídeo resumo do quadro sinótico das religiões abraâmicas.](#)

Anexo 8: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 6

Anexo 1: [Cartões do Bingo das Religiões abraâmicas](#).²⁶⁰



²⁶⁰ Estão aqui exemplificados 3 cartões de Bingo diferentes. Uma vez que a turma contém 20 alunos, foram utilizados 22 cartões diferentes que podem ser acedidos na ligação acima e que estão disponibilizados na secção de recursos do Educris.

Anexo 2: Kahoot do Bingo das Religiões abraâmicas.²⁶¹

1 - Quiz

Qual o símbolo principal do islão?

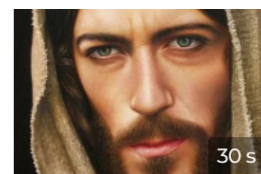


30 s

- | | | |
|---|--------------------|---|
|  | Hilal ou crescente | ✓ |
|  | Cruz | ✗ |
|  | Peixe | ✗ |
|  | Mezuzah | ✗ |

2 - Quiz

Princípio ético do cristianismo:

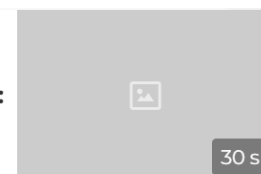


30 s

- | | | |
|---|----------------------|---|
|  | Sinceridade | ✗ |
|  | 10 mandamentos | ✗ |
|  | Fazer mal aos outros | ✗ |
|  | Mandamento do amor | ✓ |

3 - Quiz

Sítio onde todos os muçulmanos têm de ir pelo menos uma vez na vida:



30 s

- | | | |
|---|-----------|---|
|  | Jerusalém | ✗ |
|  | Meca | ✓ |
|  | Igreja | ✗ |
|  | Medina | ✗ |

²⁶¹ A ordem pela qual são apresentadas as questões não coincide com a ordem das mesmas no dia da realização do Bingo, uma vez que foi utilizado o «modo aleatório» para ser possível a realização do Bingo de forma justa e imprevisível.

4 - Quiz

Texto sagrado do cristianismo:



30 s



Alcorão ou Corão



Manual de EMRC



Bíblia



Torah



5 - Quiz

Dia sagrado do islão:



30 s



Segunda-feira



Domingo



Sexta-feira



1.ª quinta-feira de cada mês



6 - Quiz

Fundador do cristianismo:



30 s



Jesus Cristo



Pedro



Jorge Messias

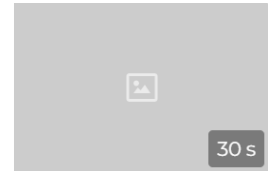


Abraão



7 - Quiz

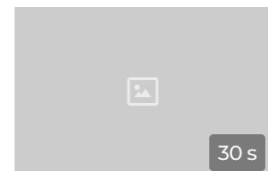
Cidade sagrada comum às 3 religiões abraâmicas:



	Jerusalém	✓
	Meca	✗
	Nova Iorque	✗
	Istambul	✗

8 - Quiz

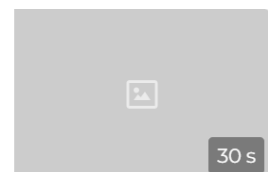
Símbolo do cristianismo:



	Bíblia	✗
	Laço vermelho	✗
	Estrela de David	✗
	Cruz	✓

9 - Quiz

Local de culto dos judeus:



	Tenda	✗
	Igreja	✗
	Sinagoga	✓
	Mesquita	✗

10 - Quiz

Uma das 3 cidades sagradas do islão:



30 s

- | | | |
|---|-----------|---|
|  | Medina | ✓ |
|  | Paris | ✗ |
|  | Istambul | ✗ |
|  | Nova Deli | ✗ |

11 - Quiz

Fundador do judaísmo:



30 s

- | | | |
|---|--------|---|
|  | Isaac | ✗ |
|  | Moisés | ✓ |
|  | Josué | ✗ |
|  | Jacob | ✗ |

12 - Quiz

Princípios éticos do judaísmo:



30 s

- | | | |
|---|---------------------------|---|
|  | 5 pilares | ✗ |
|  | 10 mandamentos | ✓ |
|  | Não comer carne ao sábado | ✗ |
|  | Mandamento do amor | ✗ |

13 - Quiz

Dia semanal sagrado do cristianismo:



30 s



Sexta-feira santa



Domingo de Páscoa



Domingo



25 de dezembro



14 - Quiz

Texto sagrado do islão:



30 s



Alcorão ou Corão



Bula



Torah



Bíblia



15 - Quiz

Símbolo do judaísmo:



30 s



Tábuas da lei



Estrela de David



Om

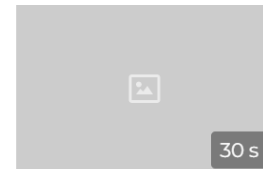


Cruz



16 - Quiz

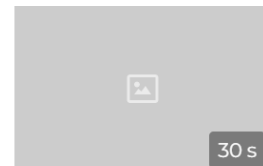
Local sagrado e de culto do cristianismo:



	Mesquita	×
	Catequese	×
	Igreja	✓
	Escola	×

17 - Quiz

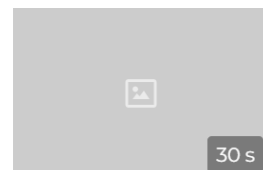
Local sagrado do judaísmo:



	Muro das lamentações	✓
	Kaaba	×
	Mesquita	×
	Igreja	×

18 - Quiz

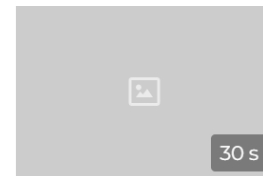
Texto sagrado mais importante do judaísmo:



	Bíblia	×
	Manual do judaísmo	×
	Tanakh	×
	Torah	✓

19 - Quiz

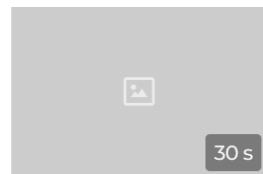
Ministro religioso do cristianismo:



	Sacerdote	✓
	Diácono	✗
	Catequista	✗
	Professor de EMRC	✗

20 - Quiz

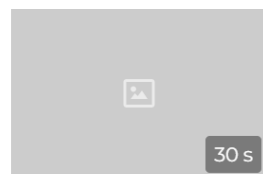
Local sagrado e de culto do islão:



	Igreja	✗
	Mesquita	✓
	Sinagoga	✗
	Monte Sinai	✗

21 - Quiz

Fundador do islão:



	Mahatma Owé	✗
	Maomé	✓
	Jesus Cristo	✗
	Moisés	✗

22 - Quiz

Dia sagrado dos judeus:



30 s



Sábado



Domingo



Sexta-feira



29 de fevereiro



23 - Quiz

Templo e local de culto do judaísmo :



30 s



Templo de Jerusalém



Basílica de São Pedro



Escola judaica



Sinagoga



24 - Quiz

Local mais sagrado do mundo para os muçulmanos:



30 s



Kaaba



Vaticano



Medina

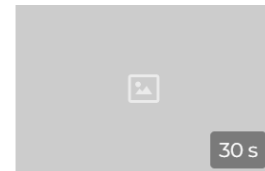


Monte Sinai



25 - Quiz

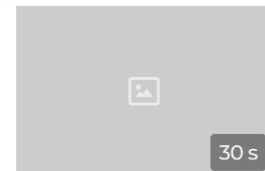
Líder das comunidades e coletividades judaicas:



	Imã	×
	Padre	×
	Rabino	✓
	Papa	×

26 - Quiz

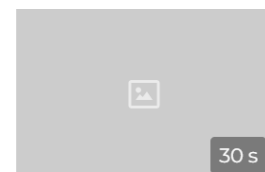
Autoridade religiosa do islão:



	Imã	✓
	Rabino	×
	Chefe	×
	Guru	×

27 - Quiz

Atitudes estruturais da fé do islão: Fé; Oração; Jejum; Caridade; Peregrinação:



	5 mandamentos do amor	×
	10 mandamentos	×
	Lei de Confúcio	×
	5 pilares	✓

Anexo 3: Prémios - lápis de EMRC, borrachas de EMRC, crachás de EMRC, separadores de livros de EMRC.



Anexo 4: Postal da aula.



Anexo 9: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 7

Anexo 1: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

Inclui outros recursos tais como:

- Viagem temática e exploração do Vaticano;
- Imagens temáticas para exploração das narrativas do «Dilúvio» e «Êxodo»;
- [Vídeo adaptado da perícopes Lc 7, 36-50.](#)

Anexo 2: Mini-baús.



Anexo 3: [Excertos bíblicos para análise.](#)

Foi assim que ele mostrou a sua justiça, ao perdoar os pecados cometidos outrora. "No tempo da divina paciência, Deus mostra assim a sua justiça no tempo presente, porque Ele é justo e justifica quem tem fé em Jesus.
"Será Deus apenas Deus dos judeus? Não o é também dos gentios? Sim, Ele é também Deus dos gentios. "Uma vez que há um só Deus.
Rm 3,25b-26; 29-30a

"Jesus diz: «Perdoai-lhes, Pai, porque não sabem o que fazem.»
Lc 23,34

³⁰E dizia: «Abbá, Pai, tudo te é possível; afasta de mim este cálice! Mas não se faça o que Eu quero, e sim o que Tu queres.»
Mc 14,36

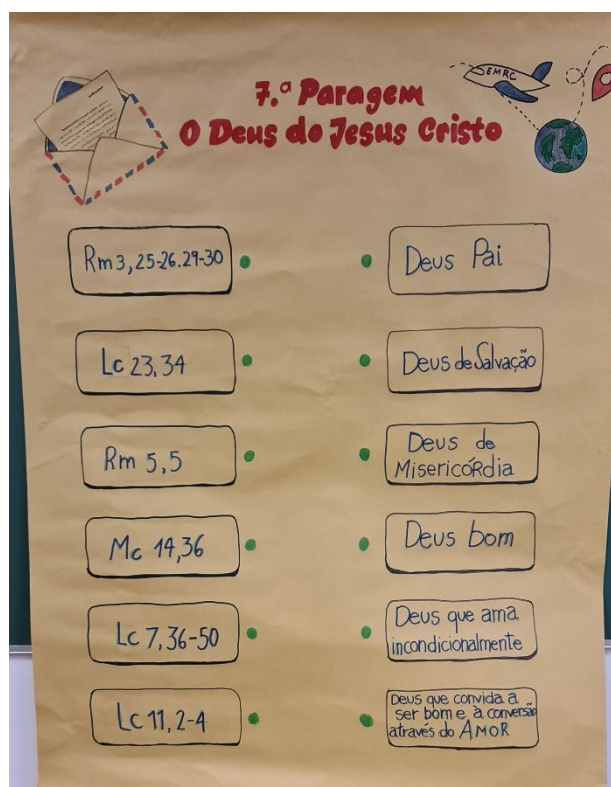
Pai-Nosso
²Quando orardes, dizei:
Pai, santificado seja o teu nome;
venha o teu Reino;
³dá-nos o nosso pão de cada dia;
⁴perdoa os nossos pecados,
pois também nós perdoamos
a todo aquele que nos ofende;
e não nos deixes cair em tentação.
Lc 11,2-4

⁵Ora a esperança não engana,
porque o amor de Deus foi deramado nos nossos corações
pelo Espírito Santo que nos foi dado.
Rm 5,5

Anexo 4: [Guião de exploração dos textos bíblicos.](#)

1	Mc 14, 36
Nota interpretativa: Esta expressão foi proferida por Jesus no monte Getsêmani, momentos antes de ser traído e preso. Jesus mostra a sua humanidade, sabe que algo vai acontecer e pede ajuda ao Pai. Ao mesmo tempo mostra a sua confiança no Pai e na Sua misericórdia, consolo e segurança. <i>Abbá</i> é um termo aramaico (língua falada na época de Jesus) que exprime a familiaridade do Filho com o Pai, significando «paião» de forma carinhosa. O termo «cálices» tem um sentido figurado e poderá significar «sofrimentos» ou «destino infeliz».	
2	Rm 3, 25b-26. 29-30a
Nota interpretativa: A primeira frase pode significar que, com a morte de Jesus, Deus mostrou a sua justiça e perdoou todos os pecados do Homem, através da crença em Jesus. A segunda frase demonstra que Deus é o Deus de todos e não somente dos judeus. Os gentios eram aqueles que não seguiam o judaísmo, ou seja, todos os que não eram israelitas. A mensagem de Jesus mostra que Deus salvou o Homem, mostrando a sua misericórdia e bondade, amando a todos incondicionalmente, qualquer que seja a sua origem ou crença anterior.	
3	Lc 23, 34
Nota interpretativa: Esta expressão foi proferida por Jesus aquando da sua crucificação. A oração de Jesus no supremo momento da sua vida, depois de ter sido preso, condenado e humilhado pelo povo e autoridades políticas e religiosas revela o seu coração misericordioso. É uma oração em que pede ao Pai o perdão, misericórdia e amor para aqueles que maltrataram e troçaram de Jesus, e que não tinham a consciência de que estavam a condenar um inocente.	
4	Lc 11, 2-4
Nota interpretativa: Jesus apresentou esta oração quando um dos seus discípulos Lhe pediu para ensinar a orar a Deus. A palavra Pai pode significar a familiaridade da relação que o Homem estabelece com Deus. O Homem pode tratar Deus por Pai porque Ele não é um ser longínquo nem distante das pessoas. Deus quer fazer história com a humanidade e caminhar ao lado de cada pessoa, num Reino de amor. Para Jesus, Deus é o Pai em quem se pode depositar toda a confiança, que sustenta o Homem. O pão tem um significado muito amplo, podendo referir-se a todas as necessidades fundamentais para se viver com a dignidade de Filhas e Filhos de Deus. O perdão (misericórdia) e o amor de Deus é incondicional. Deus convida cada ser humano a ser bom, a amar os outros e perdô-los. É também um Deus em que o Homem pode confiar para se salvar, convertendo-se ao amor.	
5	Rm 5, 5
Nota interpretativa: Esta expressão utilizada por São Paulo na Carta aos Romanos destaca o amor de Deus, derramado nos corações daqueles que têm fé e acreditam em Deus e Jesus Cristo. O Espírito Santo habita o coração dos crentes, e por isso o coração está cheio de esperança na paz, na alegria, no amor e na salvação.	

Anexo 5: Cartaz temático «O Deus de Jesus Cristo».



Anexo 6: Postal da aula.



Anexos 7 e 8: Desafio para a obtenção dos cromos da aula seguinte + cartão para entregar aos alunos.

Cromos para a aula de 14 de fevereiro

*Para os cromos ganhar, um desafio
terás de superar:*

1. Escreve uma carta à tua família.
2. Segue a estrutura dessa tipologia de texto (carta).
3. De acordo com a nossa viagem de hoje, conta à tua família onde fomos, como fomos, o que visitámos, o que aconteceu e o que aprendemos nesta paragem.

Prazo: 14 de fevereiro (entrega a tua carta ao professor de EMRC, dentro do envelope que te foi dado).



DESAFIO PARA 14 DE FEVEREIRO

 
1.º: Escreve uma carta à tua família. 2.º: Segue a estrutura dessa tipologia de texto (carta). 3.º: De acordo com a nossa viagem de hoje, conta à tua família onde fomos, como fomos, o que visitámos, o que aconteceu e o que aprendemos nesta paragem. Prazo: 14 de fevereiro (entrega a tua carta ao professor de EMRC, dentro do envelope que te foi dado).

Anexo 9: Folha de carta (entregue dentro de um envelope) para a realização do desafio para a obtenção do cromo da aula seguinte.

[illegible]

Anexo 10: Materiais pedagógicos produzidos ou adaptados – Aula 8

Anexo 1: [Cromo da última paragem.](#)

8.ª paragem

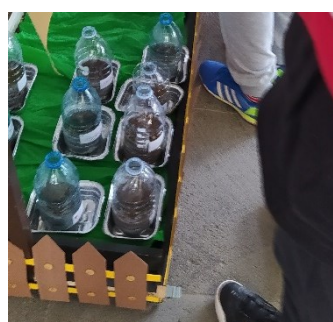


Anexo 2: [Apresentação temática em powerpoint.](#)

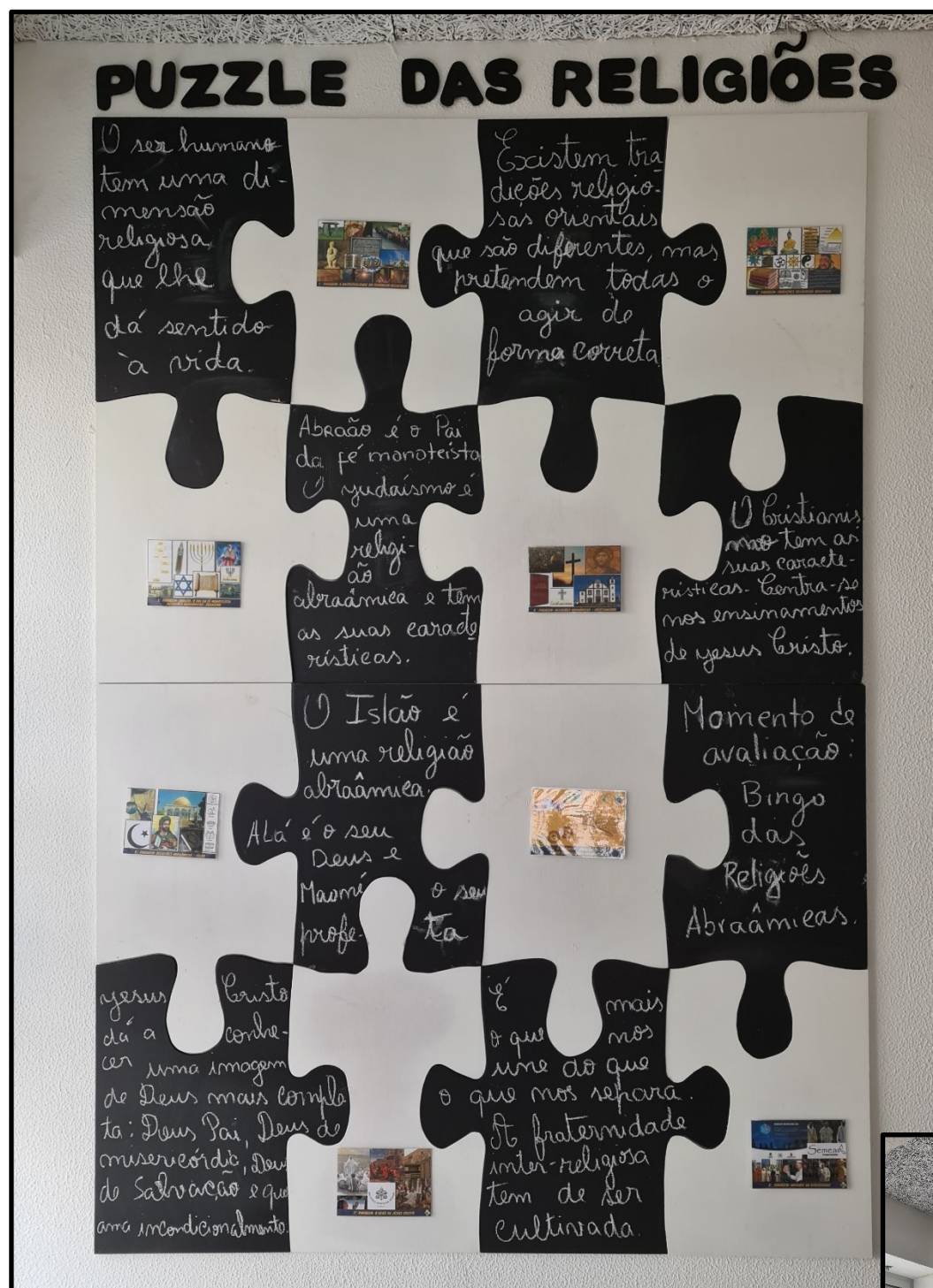
Inclui outros recursos tais como:

- [Vídeo sobre a visita do Papa Francisco ao Iraque;](#)
- [Vídeo sobre a fraternidade humana, a casa comum dos filhos de Abraão.](#)

Anexos 3 e 4: Canteiro da fraternidade inter-religiosa.



Anexo 5: Puzzle gigante das Religiões (completo na parede da sala de aula).



Anexo 6: Postal da aula.

Dia Internacional da Fraternidade Humana
4 DE FEVEREIRO
II ANIVERSÁRIO - 2022

DEBAIXO DO MESMO CÉU

Como filhos de Abraão cristãos, judeus e muçulmanos, unidos a **todos** os crentes e pessoas de boa vontade e como **irmãos e irmãs**, cuidemos da nossa casa comum!

4 de fevereiro é o dia para dar o próximo passo no caminho da fraternidade humana.
www.humanfraternityday.org

Semear
Fraternidade

8.ª PARAGEM: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Anexo 11: Questionário realizado às turmas.

Religiões

O seguinte questionário surge no âmbito da realização de uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Católica Portuguesa. Com ele pretende-se aferir os conhecimentos que os alunos têm acerca da religiosidade e religiões num determinado momento da sua formação.

O tempo estimado para a sua realização é de 15/20 minutos.

O tratamento do questionário será anónimo.

Obrigado pela tua colaboração.

Responde às seguintes questões de acordo com o que sabes neste momento acerca do tema.

***Obrigatório**

1. Nome *

2. Ano e turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 7.ºA

Avançar para a pergunta 3

Objetivo 1

3. 1 - Todo o ser humano tem uma dimensão religiosa. *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

4. 2 - Todo o ser humano pertence a uma religião. *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

5. 2.1 - Porquê? *

6. 3 - Em todo o mundo existem vestígios de manifestações religiosas. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Verdadeiro
☐ Falso

7. 4 - Associa os termos/conceitos às definições corretas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sistema religioso que reconhece e venera vários deuses.	Sistema religioso que admite a existência de um só Deus.
Monoteísmo	☐	☐
Politeísmo	☐	☐

8. 5 - Para haver religião o que é necessário? *

Avançar para a pergunta 9

Objetivo 2

9. 6 - Ser religioso faz sentido? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

10. 6.1 - Porquê? *

Avançar para a pergunta 11

Objetivo 3

11. 7 - Conhece(s) alguma(s) religião(ões) politeísta(s)? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Sim
☐ Não

12. 7.1 - Qual(ais)? *

Objetivo 3

13. 8 - Associa os fundadores a cada uma das tradições religiosas orientais. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Mahatma Ghandi	Íris Gaudami	Sidarta Gautama	Hassan Rouhani	K'ung- fu-tzu	Não conhecido
Budismo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hinduísmo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Confucionismo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. 9 - Associa cada símbolo à tradição religiosa correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Roda da Lei	Om	Yin-Yang	Cruz	Lua	Vela
Hinduísmo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Confucionismo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Budismo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. 10 - Escolhe as características que definem as tradições religiosas orientais.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Meditação
- ☐ Contemplação
- ☐ Exploração
- ☐ Fanatismo
- ☐ Harmonia
- ☐ Introversão
- ☐ Auto-mutilação
- ☐ Retidão
- ☐ Respeito pelo mundo que os rodeia

Avançar para a pergunta 16

Objetivo 4

16. 11 - As três grandes religiões monoteístas também são conhecidas como religiões...

17. 12 - Como se chamam? *

18. 13 - Chamam-se religiões abraâmicas porque a fé monoteísta teve início com...

19. 14 - Na lista de símbolos que se segue seleciona aqueles que se referem ao Judaísmo.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Menorah
- ☐ Cálice
- ☐ Hilal
- ☐ Estrela de David
- ☐ Lua
- ☐ Mezuzah
- ☐ Cruz
- ☐ Roda da lei
- ☐ Crescente

20. 15 - Qual a escritura mais importante do Judaísmo? *

21. 16 - Que momento da história fundamenta a fé cristã? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Natal
- ☐ Hannukah
- ☐ Páscoa
- ☐ Ramadão
- ☐ Advento
- ☐ Verão

22. 17 - Jesus Cristo anuncia o mesmo Deus dos Judeus, com as mesmas características. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

23. 18 - Indica se as frases são verdadeiras ou falsas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Verdadeiro	Falso
O Islão surgiu na Arábia.	☐	☐
O Islão tem Maomé como único profeta.	☐	☐
Maomé teve uma revelação direta de Deus.	☐	☐

24. 19 - Quantos são os pilares da fé do Islão? *

25. 20 - Associa os textos sagrados à religião correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Salmos	Judaísmo	5 clássicos	Islão	Cristianismo	Vedas
Torah	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bíblia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alcorão	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. 21 - Associa o símbolo à religião correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Hinduísmo	Cristianismo	Confucionismo	Islão	Budismo	Judaísmo
Cruz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hilal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estrela de David	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. 22 - Associa o local de culto à religião correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Cristianismo	Hinduísmo	Judaísmo	Budismo	Confucionismo	Islão
Igreja	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mesquita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sinagoga	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. 23 - Associa os fundadores à religião correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Islão	Hinduísmo	Confucionismo	Judaísmo	Budismo	Cristianismo
Jesus Cristo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Maomé	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Moisés	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. 24 - Associa o dia sagrado à religião correta. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Judaísmo	Hinduísmo	Budismo	Islão	Taoísmo	Confucionismo	Cristianismo
Sexta-feira	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sábado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Domingo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. 25 - Jerusalém é uma cidade sagrada comum às três religiões abraâmicas.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Verdadeiro
☐ Falso

Avançar para a pergunta 31

Objetivo 5

31. 26 - Que características apresenta Jesus acerca do seu Deus? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Verdadeiro	Falso
Deus Pai	☐	☐
Deus vingativo	☐	☐
Deus de salvação	☐	☐
Deus de Misericórdia	☐	☐
Deus bom	☐	☐
Deus que ama condicionalmente	☐	☐
Deus que ama incondicionalmente	☐	☐
Deus que amaldiçoa os pecadores	☐	☐
Deus que convida a ser bom e à conversão através do amor	☐	☐

Avançar para a pergunta 32

Objetivo 6

32. 27 - Refere algumas atitudes que consideres importantes no diálogo entre as várias religiões. *

33. 28 - Indica se as frases são verdadeiras ou falsas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Verdadeiro	Falso
Todas as pessoas que pertencem a uma religião respeitam as outras religiões.	☐	☐
A Igreja Católica rejeita as outras religiões.	☐	☐
Os Cristãos só se relacionam com as religiões monoteístas.	☐	☐
A intolerância religiosa pode conduzir a situações de violência.	☐	☐

34. 29 - Das seguintes frases, seleciona aquelas que dizem respeito a valores comuns às grandes tradições religiosas. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não matar
- ☐ Adorar um único Deus
- ☐ Não mentir
- ☐ Não explorar
- ☐ Não roubar
- ☐ Converter os povos à sua religião
- ☐ Respeitar os antepassados
- ☐ Amar as crianças