



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Teodoro Martinho Gomes de Freitas

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

Espaço e Tempo no ensino da História e Geografia de Portugal

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Henrique F. Rodrigues

novembro de 2015

“O nosso juízo não avalia na sua ordem exata e conveniente os factos que se passaram em épocas diferentes.”

Leonardo da Vinci

Agradecimentos

Ninguém disse que as coisas são fáceis. Ou até mesmo que estas caem do céu. As duas frases anteriormente redigidas foram-me proferidas inúmeras vezes ao longo de toda a minha (ainda curta) vida. Mas quem ler este meu trabalho, saberá por certo que é mesmo verdade.

Alcançado que está mais um marco da minha vida – académica e pessoal – é tempo de perspetivar o futuro na esperança de que este se afirme risonho. Porém, para que se possa perspetivar um futuro importa não descurar um passado que se revelou importante para alcançar *este* presente. A todas as pessoas que fizeram (e ainda fazem) parte da minha vida devo-lhes indiscutivelmente uma palavra de apreço e gratidão pois, de uma forma ou de outra, ajudaram-me a crescer e a ser a pessoa que hoje sou.

Resumo

Desde sempre, o Homem sentiu uma necessidade tremenda de dominar não só o espaço como também o tempo. A sua curiosidade e determinação jamais o faziam crer da enorme complexidade em torno de dois conceitos tão complexos.

O presente estudo, agora concluído, fez parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no domínio da História e Geografia de Portugal.

Neste sentido, pretendeu-se saber qual a importância que as noções de espaço e de tempo assumem na construção do saber histórico, que fatores estão na génese do não desenvolvimento destas noções e, se é possível criar estratégias pedagógicas para desenvolver estas noções.

Ao longo do presente estudo foi realizada uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, cujos participantes foram 54 alunos do 5.º ano de escolaridade. Como instrumento de recolha de dados optou-se pela observação-participante, sendo esta coadjuvada por notas tomadas ao longo de todo o quadro de regências em H.G.P, pela análise documental de testes de avaliação e outros trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, pela realização de um inquérito.

Palavras-chave: ensino da História; cognição; aprendizagem; professores

Abstract

Ever since Man felt a huge need of domain, not only of the space but also of the time. The curiosity and determination could never make believe about the complexity around two such complex concepts.

This study, finally done, was integrated in the Teaching Practice II, focused in the subject History and Geography of Portugal (HGP).

This way, we wanted to know what importance space and time notions assume in the historical knowledge construction and if it is possible to create pedagogic strategies to develop these notions.

By the time of this study it was used an investigation methodology based in a qualitative nature with a sample of fifty-four young learners from the fifth level. As an instrument of data collecting we opted for the participant-observation, helped by notes taken throw the HGP classes, the written tests and other tasks and projects done by the students and even an inquiry.

Key-words: History teaching; cognition, learning, teachers

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Abreviaturas	xii
Introdução	13
Capítulo I	
<hr/>	
.....	15
Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	15
O que é a PES?	17
O contexto educativo	18
Caraterização Histórico-Geográfica e socioeconómica do contexto	18
A Instituição	21
A turma	22
Seleção e reflexão de uma planificação /experiência de aprendizagem nas quatro áreas.	32
Português.....	32
Ciências Naturais	34
Matemática.....	35
História e Geografia de Portugal.....	36
Capítulo II	
<hr/>	
.....	39
Trabalho de investigação	39

Revisão da Literatura	41
O que é a História?	41
O ensino da História	43
Compreensão Histórica: as dimensões espaço-temporais	46
Questões sobre a didática da História e Geografia de Portugal	51
Metodologia e Procedimentos	56
Calendarização do estudo	59
Recolha de Dados	60
Análise de dados	64
Considerações finais	86
Capítulo III	
.....	88
Reflexão Global	88
Referências Bibliográficas	
.....	94
Documentos Eletrónicos	97
Anexos	100
.....	100
Anexo I – Planificação da aula de Português	102
Anexo II – Planificação da aula de Ciências da Natureza	107
Anexo III – Planificação da aula de Matemática	115
Anexo IV – Planificação da aula de História e Geografia de Portugal	129
Anexo V – Inquérito por questionário.....	132
Anexo VI – Autorização endereçada aos EE	144

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos da turma A (por sexo)	22
Gráfico 2 - Naturalidade dos alunos da turma A	25
Gráfico 3 - Tipos de agregado familiar	26
Gráfico 4 - Habilitações académicas dos progenitores	27
Gráfico 5 - Situação profissional dos progenitores	28
Gráfico 6 - Porque gostam os alunos da escola?.....	28
Gráfico 7 - Apoio pedagógico	29
Gráfico 8 - Ajuda ao estudo	30
Gráfico 9 - Frequência de estudo dos alunos	30
Gráfico 10 - Conversas dos alunos, em casa, sobre a escola	31
Gráfico 11 - Meio de deslocação dos alunos para a escola.....	32
Gráfico 12 - Opinião dos alunos da turma A quanto ao gosto pela disciplina de HGP	67
Gráfico 13 - Opinião dos alunos da turma B quanto ao gosto pela disciplina de HGP	65
Gráfico 14 - Opinião dos alunos da turma C quanto ao gosto pela disciplina de HGP	69
Gráfico 15 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma A	70
Gráfico 16 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma B	71
Gráfico 17 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma C	71
Gráfico 18 - Noção dos alunos da turma A quanto ao conceito de "tempo"	72
Gráfico 19 - Noção dos alunos da turma B quanto ao conceito de "tempo"	72

Gráfico 20 - Noção dos alunos da turma C quanto ao conceito de "tempo".....	73
Gráfico 21 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "ano-século".....	76
Gráfico 22 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "ano-século".....	77
Gráfico 23 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "ano-século".....	77
Gráfico 24 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "acontecimento-ano"	80
Gráfico 25 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "acontecimento-ano"	81
Gráfico 26 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "acontecimento-ano"	82
Gráfico 27 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "continente-país"	83
Gráfico 28 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "continente-país"	83
Gráfico 29 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "continente-país"	84
Gráfico 30 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "país-expressões".....	85
Gráfico 31 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "país-expressões".....	85
Gráfico 32 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "país-expressões".....	86

Gráfico 33 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de "verdadeiro-falso"	87
--	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Área de influência abrangida pelo Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso.	20
Figura 2 - Relevo das freguesias servidas pelo Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso.	22
Figura 3 - Planta da escola sede do AVEF (Fonte: Projeto educativo do AVEF)	23
Figura 4- Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno	74
Figura 5 - Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno	75
Figura 6 - Exemplo de uma resposta dada por um aluno	78
Figura 7 - Resposta dada por um aluno aquando da realização de um teste de avaliação do 1.º período.....	79
Figura 8 - Friso cronológico utilizado no questionário para a realização da tarefa proposta	80
Figura 9 – Questões presentes na última tarefa do questionário.....	87

Índice de Quadros

Quadro 1 - Calendarização do estudo	61
Quadro 2 - Tarefa proposta sobre associação século-data.....	76

Índice de Abreviaturas

AVEF – Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CN – Ciências da Natureza

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

PES – Prática de Ensino Supervisionada

POC – Professor Orientador Cooperante

POS – Professor Orientador Supervisor

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

VEV – Visita de Estudo Virtual

Introdução

Quando falamos em ensino da História não podemos, de modo algum, descurar dois conceitos tão importantes e que estão na gênese desta área das Ciências Sociais e Humanas. Falamos do espaço e do tempo. “A compreensão, por parte das crianças, sobre a História e dos conceitos que a ela estão associados é um dos domínios do desenvolvimento cognitivo sobre o qual pouco se sabe” (Dixit, Mohanty, 2009, p. 54).

Assim, falar de espaço e de tempo (no ensino da História) implica, numa primeira instância, que sejamos capazes de nos consciencializarmos de que este é um tema intrínseco ao nosso quotidiano e que, a todo o momento, lidamos com situações que envolvem o emprego destas noções. Implica, de igual modo, atribuir a real importância que estes conceitos assumem para o ensino da História.

Os conceitos de espaço e de tempo são abstratos e, por isso, difíceis de definir. Se fôssemos confrontados com as perguntas: “O que é o tempo?” ou “O que é o espaço?”, certamente teríamos dificuldades em encontrar uma definição concreta, apesar de os vivenciarmos diariamente. Estes conceitos tornam-se ainda mais vagos e abstratos para as crianças, que ainda os estão a adquirir. “A noção de tempo e espaço em História é um problema que se verifica ao longo de toda a escolaridade” (Rita, 1989, p. 243), razão pela qual este estudo teve como principal objetivo compreender a importância que as noções de espaço e de tempo assumem, junto do aluno, para uma melhor compreensão na aprendizagem em História.

Particularizando para o contexto onde decorreu este estudo, foi possível detetar de imediato a dificuldade sentida pelos alunos, entre outros exemplos, no que concerne à localização de um continente num mapa ou na dificuldade por eles sentida no que diz respeito a situar cronologicamente um acontecimento. Face às dificuldades detetadas, tornou-se premente averiguar o modo como os alunos procediam à construção do seu conhecimento histórico em contexto sala de aula, recaindo, por isso, o foco desta investigação no processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos ao longo dos 2º e 3º períodos do ano letivo 2013/2014 no Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso.

Neste sentido, enunciaram-se três questões orientadoras: Q1: Qual a importância que as noções de espaço e de tempo assumem na construção do saber histórico? Q2: Que fatores estão na gênese do não desenvolvimento destas noções? Q3: É possível criar estratégias pedagógicas para desenvolver estas noções?

Para tal, foi aplicado um questionário aos participantes no estudo, estruturado em duas partes: uma primeira que visava traçar a caracterização da turma e uma segunda com exercícios aplicados em contexto sala de aula e em momentos de avaliação, os quais tinham como objetivo a aplicação dos conceitos de “tempo” e “espaço”.

O presente documento encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro é feita menção ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, mais especificamente à caracterização histórico-geográfica do contexto, da turma e da instituição onde decorreu este estudo. Este capítulo ainda comporta uma descrição sobre a lecionação em cada uma das quatro áreas (Português, Ciências Naturais, Matemática e História e Geografia de Portugal).

No segundo capítulo é apresentado todo o trabalho de investigação que inicialmente surge com a revisão da literatura. A partir desta revisão de literatura, seccionada em tópicos, pretender-se-á, não só demonstrar a importância que as noções de tempo e espaço assumem na aprendizagem do aluno em HGP, mas também dar resposta sobre “O que é a História?”, debater o seu ensino e, ainda, refletir sobre a didática da História. Este capítulo abarca, ainda, a metodologia que norteou o estudo (metodologia qualitativa) e respetivos procedimentos metodológicos, a calendarização do estudo e, por fim, a análise e o tratamento dos dados recolhidos.

O terceiro, e último, capítulo apresenta uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo I

Enquadramento da Prática de Ensino
Supervisionada

O que é a PES?

A PES (Prática de Ensino Supervisionada) surge integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Este mestrado foi criado de acordo como o Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro e neste caso em particular permite formar professores profissionalizados para o ensino tanto do 1º como do 2º ciclos do ensino básico. Ao longo dos dois anos que estruturam este mestrado, e das inúmeras cadeiras que o compõem, surge a PES no segundo ano do curso. Esta unidade curricular, vulgarmente designada como “estágio”, permite aos mestrandos entrar em contacto com realidades até então debatidas apenas no campo da Didática, possibilitando também a construção da identidade do mestrando como professor. Para tal, e particularizando para o modelo vigente na ESE-IPVC, a PES é lecionada a dois níveis: a PES I e a PES II.

No caso da PES I, foram dadas aos mestrandos três semanas de observação com o intuito de conhecerem o contexto onde estavam inseridos e doze semanas de regência para implementarem atividades nas diversas áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo destas semanas de regência nos contextos, os mestrandos foram periodicamente supervisionados pelos Professores Orientadores Supervisores (POS) e, também, pelos próprios Professores Orientadores Cooperantes (POC).

A PES II surge após uma maturação dos mestrandos, sofrida aquando da PES I. Aqui, pretende-se que os mestrandos sejam mais do que alunos ou estagiários. Pretende-se que sejam investigadores e que, para tal, observem, questionem, avaliem e investiguem uma problemática detetada nos contextos em que estão inseridos. A regência das sessões na PES II ocorreu em quatro áreas distintas (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), num período compreendido entre fevereiro e junho de 2014.

O contexto educativo

Sem qualquer margem para dúvidas a escola é, por excelência, um dos principais ambientes na vida social de qualquer ser humano. Este espaço, também visto como sendo uma “mini-sociedade”, potencia, para além do amadurecimento emocional da criança, um enormíssimo contributo tanto na promoção como no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, tornando-o simultaneamente autónomo, crítico e reflexivo.

Assim, neste capítulo pretende-se fazer um enquadramento relativamente ao contexto onde decorreu toda a PES II. Para tal, será feita menção à contextualização histórico-geográfica do contexto, será ainda abordada a caracterização da própria instituição e, numa última instância, da turma onde foi possível desenvolver toda a intervenção educativa.

Caraterização Histórico-Geográfica e socioeconómica do contexto

O Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso (AVEF), sediado em Fragoso, concelho de Barcelos, distrito de Braga, é uma escola com pouco mais de uma década de existência. Este foi o palco segundo o qual decorreu todo o quadro de regências relativo à PES II. Esta escola abrange toda uma área de influência constituída pelas freguesias de Aldreu, Balugães, Durrães, Fragoso, Palme e Tregosa e dista cerca de quinze a vinte e cinco quilómetros dos principais centros urbanos (Projeto Educativo AVEF, 2013, p. 5).

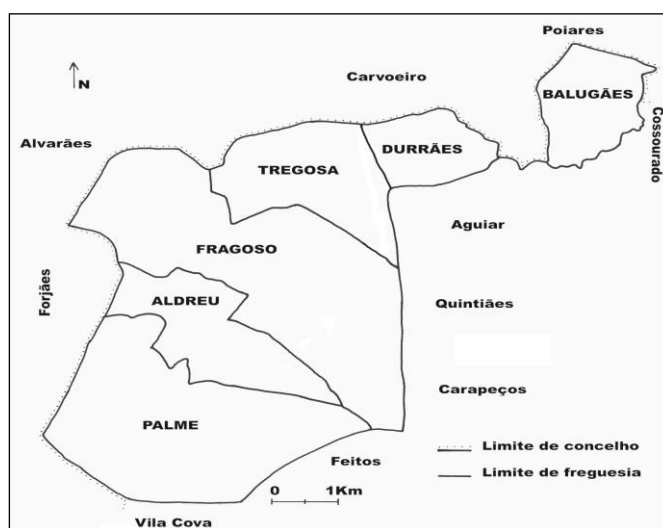


Figura 1 - Área de influência abrangida pelo AVEF. Fonte: Regado e Fonseca (2002, p. 7)

Regado e Fonseca (2002, p. 16) referem que num quadro histórico, todas as freguesias anteriormente apontadas, surgem desde os primórdios da formação da nacionalidade, como sendo referenciadas de “terras de nevia”, isto é, Terras de Neiva. Inserida nestas “terras de nevia” está Fragoso que, no plano político-administrativo se constituiu como couto pela carta de doação de D. Afonso Henriques em 1165.

Ressalva-se que a carta de foral não foi lavrada com termos de constituição de freguesia, mas de Couto e Termo à própria Ermida de S. Vicente de Fragoso. Contudo, a referida doação foi feita à estrutura administrativa vigente na época que garantiu a sua integração no espaço nacional, sendo a sua estrutura administrativa sucessivamente atualizada. O couto de Fragoso, pelo decorrer dos tempos, viria a pertencer à casa de Bragança.

No plano geográfico, tal como referido anteriormente, o AVEF serve toda uma área de influência que abrange as freguesias de Aldreu, Balugães, Durrães, Fragoso, Palme e Tregosa, e encontra-se situado no extremo noroeste do distrito de Braga. Todas estas freguesias anteriormente referidas, num contexto geográfico estendem-se pelos vales das colinas circundantes, que são aproveitadas para a atividade agrícola. Neste sentido, as mesmas pautam-se por apresentarem aquilo que poderá ser designado como sendo uma “dualidade” campo/monte. Contudo, Fragoso é a freguesia que apresenta maior regularidade de contraste entre campo de cultivo e colina (possuindo uma extensão de 1394 hectares).

Quanto ao relevo, as freguesias que são servidas pelo AVEF situam-se a uma altitude que varia entre os 42 metros e os 488 metros. Ressalva-se que, tanto este valor mínimo como máximo, no que concerne à altitude se situam na freguesia de Fragoso. Se por um lado, as formas de relevo mais acidentadas se localizam na área oriental das freguesias (onde se destacam os montes de S. Gonçalo, Arefe e Castro), por outro, as terras mais baixas situam-se a ocidente e a norte (Regado e Fonseca, 2002, p. 9).

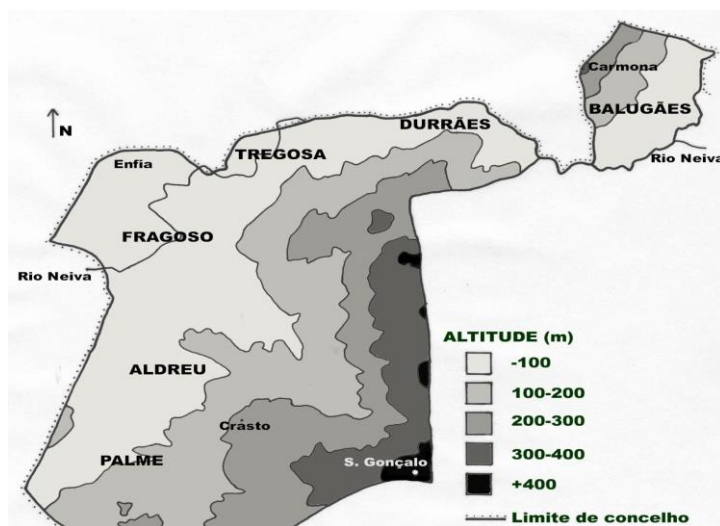


Figura 2 - Relevo das freguesias servidas pelo Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso. Fonte: Regado e Fonseca (2002, p. 10)

No que diz respeito ao plano socioeconómico, as freguesias abrangidas pelo AVEF encontram-se num meio considerado rural, razão pela qual a agricultura se afirma como uma das principais, senão a principal, atividade económica desta região. Estando estas freguesias enquadradas na bacia hidrográfica do rio Neiva, apresentam nas terras mais baixas e mais planas, solos profundos e ricos em húmus, o que na prática significa uma grande fertilidade dos solos (Regado e Fonseca, 2002, p. 23). Porém, apesar de os solos desta região serem férteis, é praticada uma agricultura de subsistência, isto é, uma agricultura que visa a produção de alimentos tendo em vista a sobrevivência do agricultor. Esta é praticada essencialmente pela população mais idosa e pela população feminina.

O facto de esta ser uma população rural repercute-se nos baixos índices de escolaridade, tendo grande parte da população apenas a escolaridade obrigatória (a antiga 4.ª classe). Este fator não pode ser dissociado da atividade económica, visto que grande parte da população que pratica agricultura possui baixos índices de escolaridade (Regado e Fonseca, 2002, p. 36). Contudo, e fruto da maior oferta formativa para os adultos, com o passar dos anos, se tem verificado uma descida, ainda que significativa, do número de residentes com baixos índices de escolaridade.

Na vertente cultural, apontam-se como principais atividades desenvolvidas nesta região o desporto, através da prática por parte dos mais jovens de atividades como futebol, atletismo e BTT (idem, p. 76).

A Instituição

O Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso encontra-se situado em Fragoso, mais especificamente na Rua das Carvalhas. Tal como referido anteriormente, a escola conta com pouco mais de uma década de existência, tendo esta sido aberta à comunidade envolvente no ano letivo 1999/2000. Aquando da sua abertura, a comunidade letiva era constituída por 343 alunos repartidos pelos vários níveis de ensino (Projeto Educativo AVEF, 2013, p. 7). Foi este, portanto, o palco de toda a minha atividade letiva no período compreendido entre fevereiro e junho de 2014.

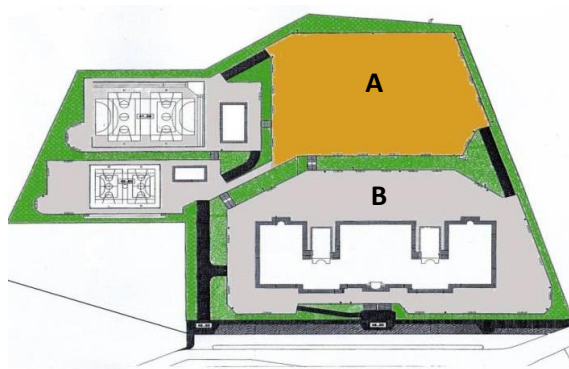


Figura 3 - Planta da escola sede do AVEF (Fonte: Projeto educativo do AVEF, 2013, Fragoso)

Esta escola encontra-se perfeitamente adaptada às necessidades da comunidade letiva. Tendo como referência a planta da escola encontramos representado pela letra **A**, aquele que é o espaço destinado à construção de um pavilhão gimnodesportivo (espaço esse que ainda gera por parte da comunidade letiva alguma consternação, visto que esperam (e desesperam) pela sua construção desde a abertura da escola sede). Encontra-se, também, representado pela letra **B** o espaço referente ao edifício principal, que comporta treze salas de aula (destinadas ao ensino do 1º ciclo), três salas destinadas ao trabalho em pequeno grupo; três salas de trabalho “normais”, uma sala de trabalho em grande grupo, uma sala destinada ao ensino da Educação Musical, uma Hemeroteca (também designado por Laboratório de Educação Matemática), uma sala de informática, uma sala destinada ao ensino da Educação Visual, uma sala destinada ao ensino da Educação Tecnológica, uma sala de

Educação Visual e Tecnológica, uma sala de Ciências gerais, um laboratório de Biologia, um laboratório de Física e Química, uma sala dedicada ao apoio do Serviço de Psicologia e Orientação, um gabinete da Direção e um outro de apoio, bar, cantina, sala de reprografia, Biblioteca, papelaria, sala de convívio dos alunos e sala dos professores. Conta ainda com Serviços Administrativos, uma sala de convívio do pessoal não docente, um gabinete para os diretores de turma e um outro destinado ao atendimento aos encarregados de educação. De ressaltar que este edifício se encontra devidamente adequado a alunos com necessidades educativas especiais, possuindo um elevador que facilita a locomoção entre os dois andares que formam o edifício.

A turma

A turma onde foi possível desempenhar toda a atividade letiva era composta por 20 alunos. O grupo em questão pautava-se por ser heterogéneo, constituído por 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Grande parte dos alunos vive com os pais e irmãos, havendo também situações de famílias monoparentais. Cerca de 40% dos alunos residem em Fragoso, 30% em Aldreu, 15% em Balugães, 10% em Tregosa e 5% dos alunos residem na freguesia de Palme. Os dados constam nos gráficos seguintes.

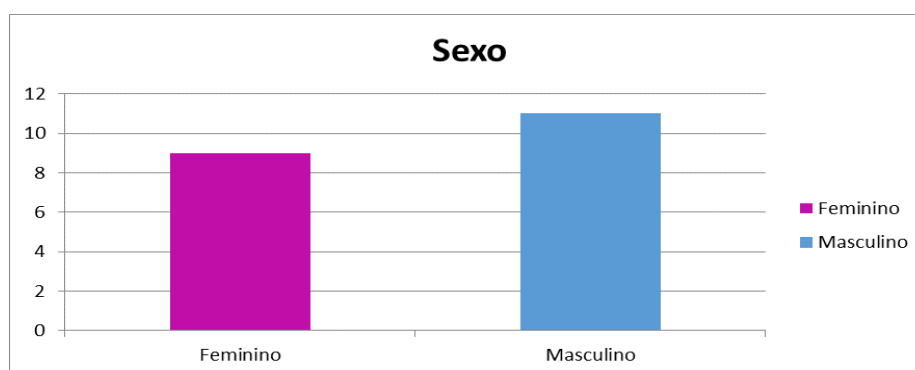


Gráfico 1 - Número de alunos da turma A (por sexo)

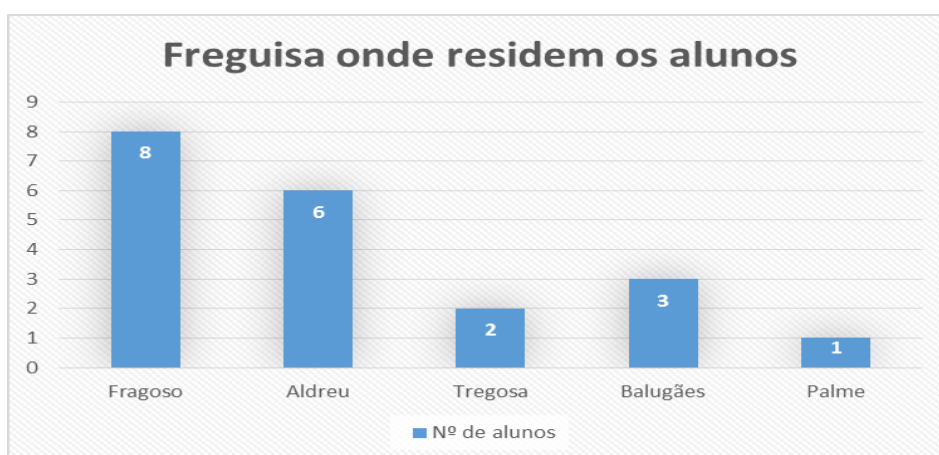


Gráfico 2 - Naturalidade dos alunos da turma A

De um modo geral, os alunos eram simpáticos, afáveis e humildes. Contudo, quando inseridos num clima de sala de aula, revelavam algum défice de concentração face ao discurso proferido pelos professores, o que se repercutia num “falatório ensurdecidor” entre os alunos. Foi possível detetar, também, que a turma, na sua maioria, era desprovida de métodos de trabalho e de estudo, o que tinha como consequências a distração e o desinteresse para a aprendizagem.

Dos 20 alunos que constituíam esta turma ressalva-se que 4 já haviam ficado retidos pelo menos uma vez (um havia sido retido duas vezes), e que 7 usufruíam de acompanhamento psicológico. A turma, no geral, apontou como disciplinas favoritas o Português e a Educação Física e a disciplina na qual apontaram ter mais dificuldades foi a Matemática.

Como referido anteriormente, a turma era desprovida de métodos de trabalho e de estudo, o que traduzia que os alunos sentissem não só dificuldades nas disciplinas por eles apontadas, como também nas restantes. A título de exemplo, na disciplina de Português os alunos revelaram dificuldades na interpretação de textos e/ou enunciados, sendo incapazes de “olhar” o texto e, a partir dele, extrair as informações necessárias de modo a responder às questões que lhes eram formuladas. Esta dificuldade apontada é transversal às demais áreas disciplinares, o que os impossibilitava de compreender o que lhes era pedido. Uma das consequências mais imediatas é que muitas vezes os alunos acabavam por dar uma resposta que nada tinha a ver com os enunciados que lhes eram formulados. No caso da Matemática, a

maior dificuldade prendeu-se com o pensamento matemático, bem como a análise e interpretação de problemas. Já no âmbito das Ciências Naturais, a dificuldade sentida pelos alunos está um pouco relacionada com a do Português, ou seja, o facto de não conseguirem analisar textos científicos aliado ao facto de possuírem um léxico reduzido tornava a apropriação de novos conhecimentos um pouco complicada. Por fim, no âmbito da História e Geografia de Portugal, apesar de esta disciplina (à semelhança das Ciências) não ter sido apontada como uma das disciplinas em que os alunos sentiam dificuldades, o seu desempenho académico evidenciava precisamente o oposto. Aqui, a maior dificuldade residiu na análise documental o que dificultava a estruturação do conhecimento histórico e, por conseguinte, a compreensão dos factos históricos estudados. O suprasumo dos constrangimentos da aprendizagem em História revelou-se quando os alunos, a somar às dificuldades anteriormente apontadas, demonstraram ter dificuldade na estruturação entre a relação das noções espaço-temporais.

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizado neste trabalho foi o inquérito por questionário. A primeira parte deste inquérito teve como objetivo traçar a caracterização da turma e, nesse sentido, foram endereçadas aos alunos algumas questões.

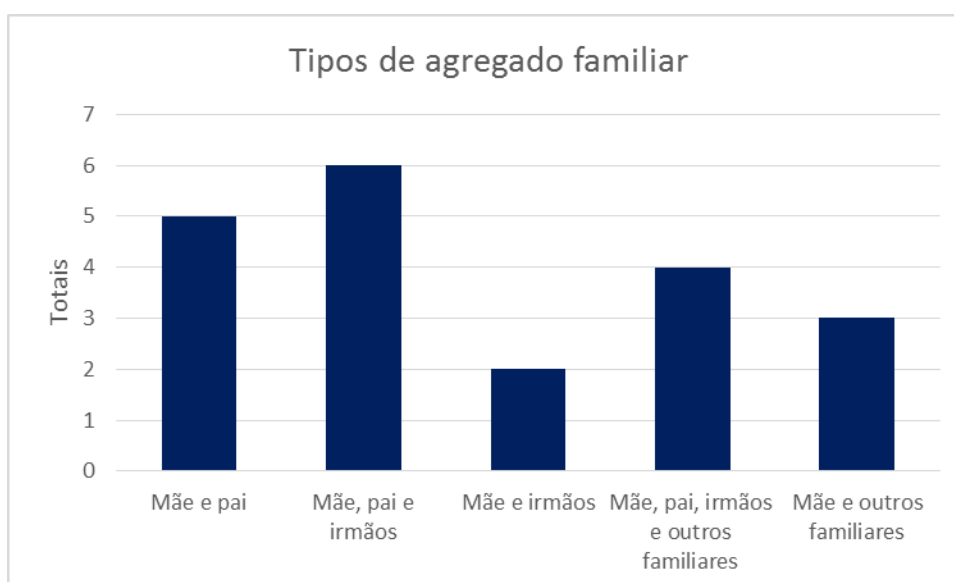


Gráfico 3 - Tipos de agregado familiar

Com base nas informações recolhidas nos inquéritos constata-se, de um modo geral, que os alunos vivem com os pais e irmãos. Há, porém, alunos oriundos de famílias monoparentais como é o caso daqueles que vivem com a mãe e irmãos. O quadro sociofamiliar de um aluno importa ser analisado na medida em que este, enquanto pessoa, é reflexo do meio de onde se encontra inserido.

Dentro do quadro sociofamiliar foram ainda colocadas questões alusivas às habilitações académicas dos progenitores bem como da sua situação profissional.

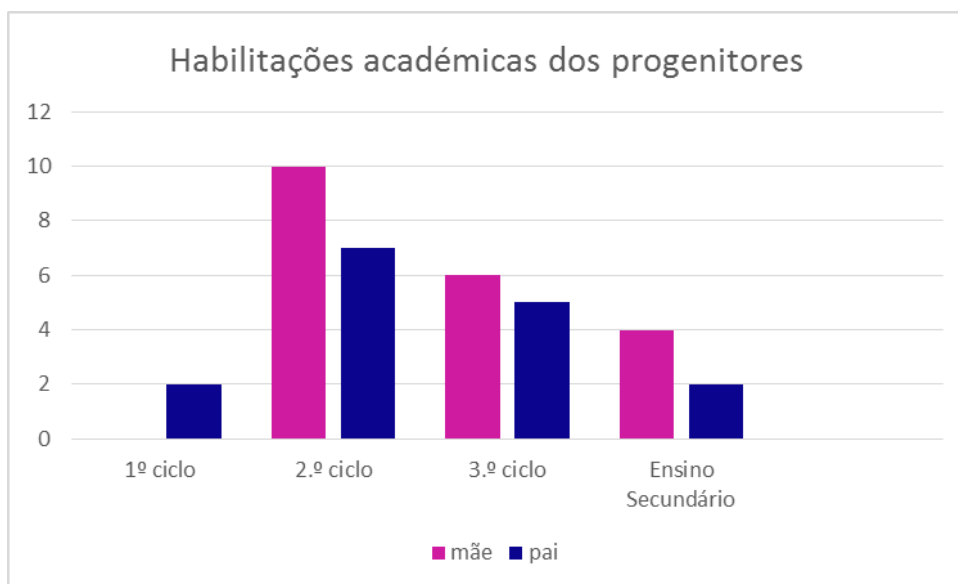


Gráfico 4 - Habilitações académicas dos progenitores

Face aos dados obtidos, constata-se que grande parte dos pais possui como escolaridade o 2º ciclo, mais especificamente o 6º ano. A pertinência deste dado permite-nos perceber se os alunos possuem em casa algum membro do agregado que seja capaz de o acompanhar no estudo e, neste sentido, colmatar eventuais dificuldades que o aluno sinta na realização dos seus deveres ou dúvidas que surjam aquando do estudo.

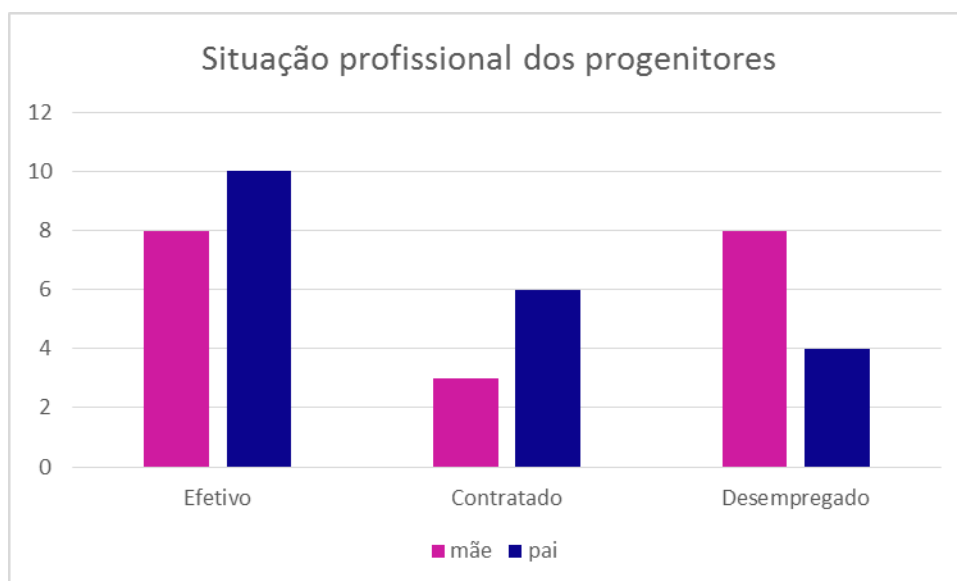


Gráfico 5 - Situação profissional dos progenitores

Perante os dados ficamos também a saber que a situação profissional dos pais dos alunos é, de um modo geral, favorável apesar de grande parte dos alunos ter pelo menos um progenitor em situação de desemprego ou em situação contratual. Apenas poucos alunos possuem ambos os progenitores em situação profissional efetiva ou contratual. Existem casos de alunos cujos progenitores se encontram ambos em situação de desemprego.

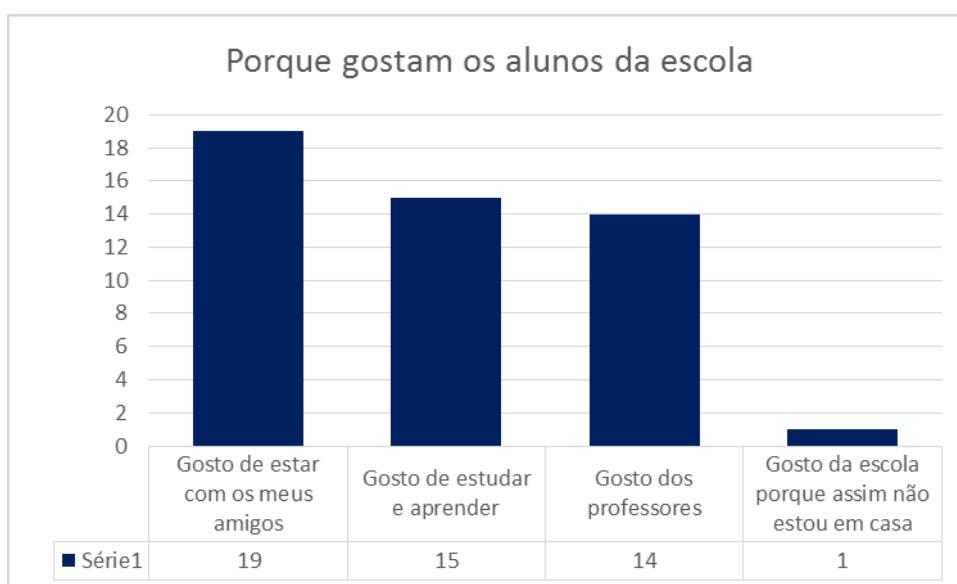


Gráfico 6 - Porque gostam os alunos da escola?

Pretendia-se analisar o motivo pelo qual os alunos gostavam da escola. Mais de 50% dos alunos admitiram gostar da escola por esta ser um espaço onde fomentam a amizade. Houve também alunos que admitiram gostar da escola por gostarem de estudar e aprender (se bem que neste ponto, as respostas tendem a ser um pouco falaciosas na medida em que foi detetado ao longo de toda a PES II que os alunos possuem falta de métodos de estudo e que são muito “preguiçosos” para estudar). Apenas um aluno apontou gostar da escola pois assim não estava em casa.

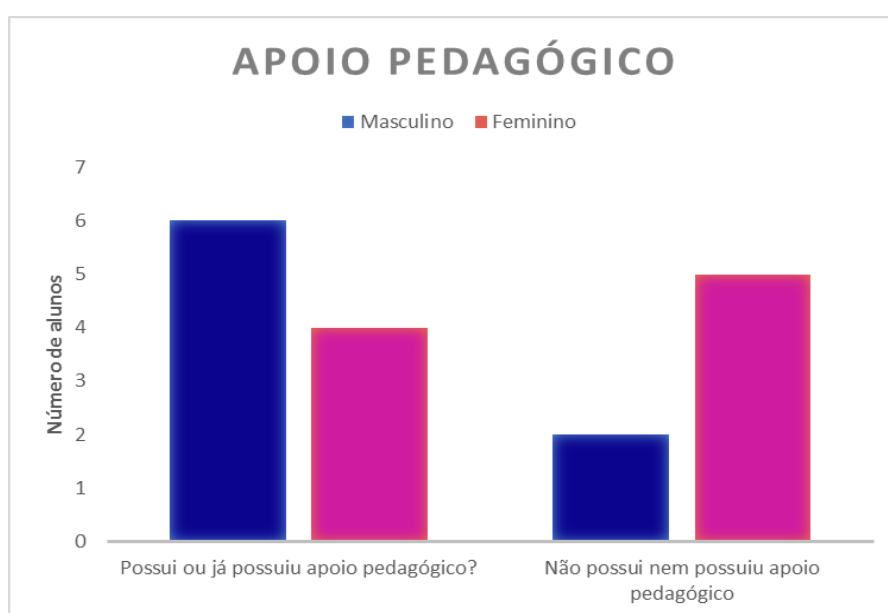


Gráfico 7 - Apoio pedagógico

Pretendia-se, analisar se os alunos possuíam ou possuem apoio pedagógico nas disciplinas. De acordo com os dados, constata-se que cerca de 50% da turma possui apoio pedagógico em pelo menos uma disciplina. Como já apontado, esta turma em particular carece de falta de métodos de estudo e trabalho e, como tal, a consequência mais imediata é a falta de aproveitamento em algumas unidades curriculares.

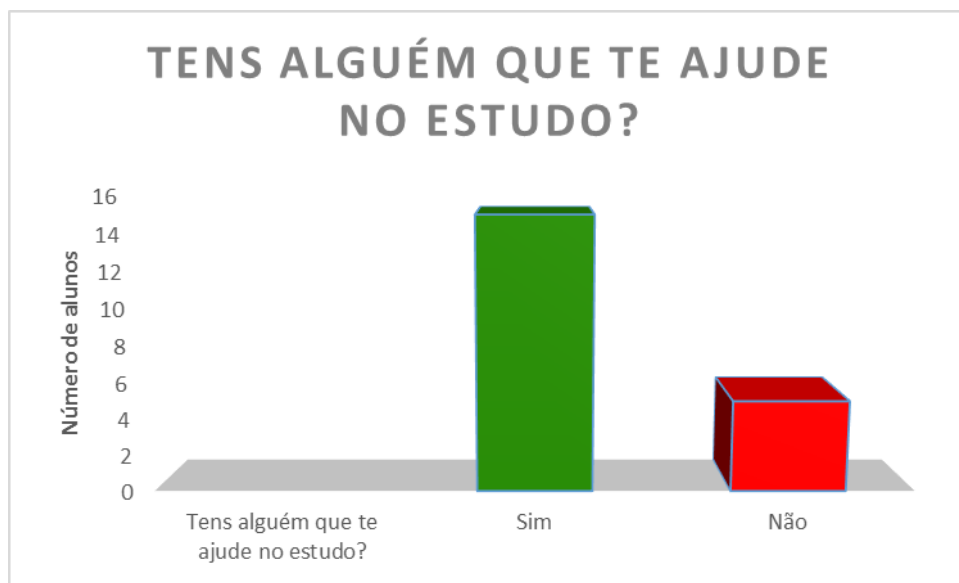


Gráfico 8 - Ajuda ao estudo

Os alunos foram, também, inquiridos no sentido de saber se tinham alguém que os ajudasse no estudo. Cerca de 75% dos alunos inquiridos admitiram ter alguém que os ajudasse no estudo e 25% dos alunos relevou não ter qual auxílio no estudo. Quando questionados sobre quem os auxiliava no estudo, 40% dos alunos admitiram ser auxiliados por um explicador, 33% revelou ser auxiliado pelos pais, 13% pelos pais e irmãos e 14% dos alunos admitiu ter como ajuda os pais e outros familiares ou a mãe e outros familiares.

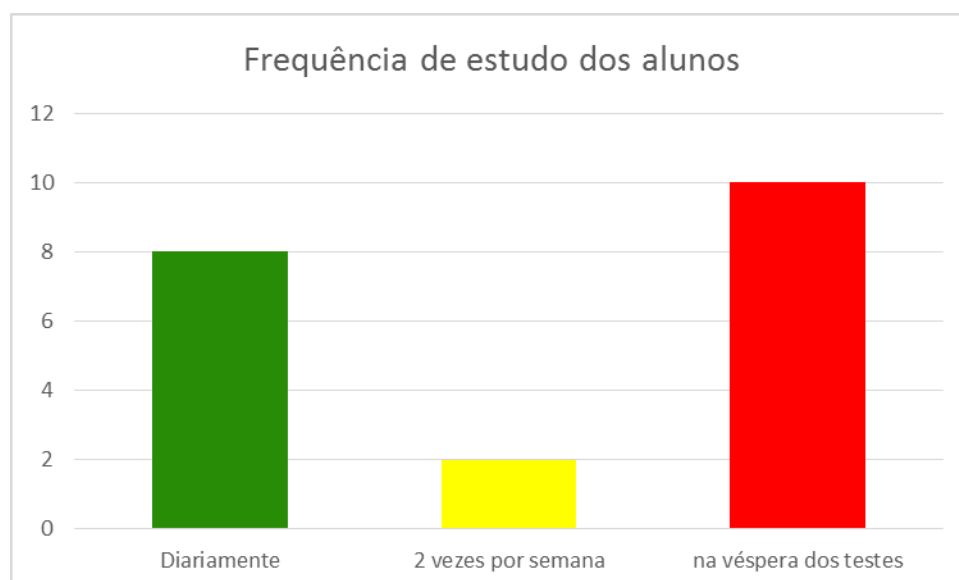


Gráfico 9 - Frequência de estudo dos alunos

Sendo esta turma, no geral, fraca em termos de aproveitamento escolar, os alunos foram inquiridos quanto à frequência de estudo. Neste sentido, metade da turma, ou seja, 50% dos alunos admitiu estudar apenas na véspera dos testes, 48% admitiu ter um estudo diário e 2% dos alunos admitiu estudar pelo menos duas vezes por semana.

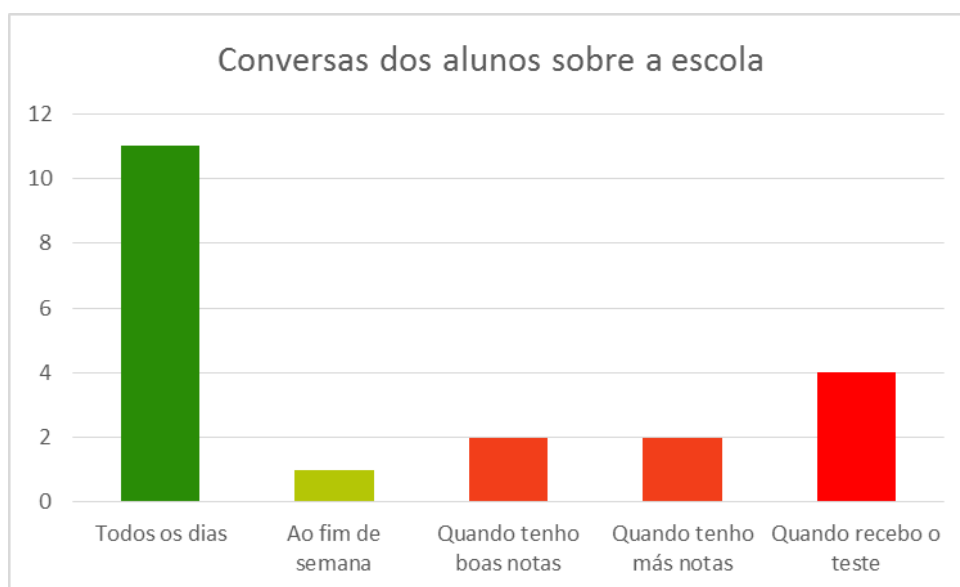


Gráfico 10 - Conversas dos alunos, em casa, sobre a escola

Na questão seguinte, pretendia-se avaliar a comunicação entre os alunos e os pais/outros familiares. Neste sentido, 55% dos alunos admitiram conversar diariamente em casa, sobre a escola, com os pais; 20% revelaram conversar sobre a escola quando recebe o teste; 10% revelaram conversar quando tem más notas e por oposição também 10% dos alunos admitiram conversar quando tem boas notas. Ainda 5% dos alunos admitiram falar sobre a escola apenas aos fins-de-semana. Face a todos estes dados, não deixa de ser preocupante a falta de comunicação evidente tanto por parte dos alunos como dos pais.



Gráfico 11 - Meio de deslocação dos alunos para a escola

Quando inquiridos sobre o meio de deslocação para a escola, 50% dos alunos revelaram utilizar o autocarro, 35% admitiram deslocar-se de carro e 15% a pé. Ora é compreensível que cerca de metade dos alunos se desloque de autocarro, uma vez que a escola serve alunos oriundos não só de Fragoso como também das freguesias circundantes, como é o caso de Tregosa e Palme.

Os alunos foram também inquiridos quanto aos hábitos de leitura de outro tipo de literatura (como o caso de outros livros, jornais ou revistas). De acordo com os dados obtidos, 100% admitiu ler outros livros ou jornais e destes, 55% elegeram a biblioteca da escola como o espaço preferido para ler; 18% admitiram ler em casa; 9% em casa de familiares e 1% admitiu ler no café. Novamente aponta-se para o facto de os dados tenderem a ser um pouco falaciosos, na medida em que antes mesmo de os alunos responderem a este inquérito, a grande maioria admitiu não ter hábitos de leitura fora da escola nem demonstraram interesse por qualquer outro tipo de leitura. Esta constatação foi fortemente verificada num projeto desenvolvido pela minha colega de PES na área do Português onde foi possível verificar, de acordo com os dados

por ela recolhidos, que os alunos eram desprovidos de métodos de leitura e, no qual, os mesmos admitiram que não liam fora da escola.

Aos alunos, foram também lançadas questões que pretendiam analisar a sua relação com as novas tecnologias. Neste sentido, 99% dos alunos admitiram ter computador em casa e por oposição 1% revelou não ter computador em casa. Quando inquiridos sobre a utilidade que davam ao computador 58% dos alunos admitiram utilizá-lo apenas para jogar ou para pesquisa; 28% dos alunos admitiram utilizar o computador para navegar na internet e 14% admitiu utilizar o computador para conversar com os colegas.

Por fim, e de acordo com os dados fornecidos pela Diretora de Turma (DT), os alunos na sua maioria manifestavam a sua intenção de prosseguir a sua escolaridade até ao 12º ano ou na melhor das hipóteses vir a ingressar no ensino superior.

Seleção e reflexão de uma planificação /experiência de aprendizagem nas quatro áreas.

Nesta seção será dada ênfase a quatro planificações referentes a cada uma das áreas lecionadas na PES II designadamente Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. Estas apresentam-se como sendo uma singela amostra do trabalho desenvolvido ao longo do 2.º e 3.º períodos na instituição atrás referida. Cada uma das planificações consta em anexo.

Português

Tema: O texto dramático

A disciplina de Português, à semelhança da disciplina de História e Geografia de Portugal, sempre foi uma das disciplinas de eleição do investigador, razão pela qual apesar de ter encarado este “desafio” com muito entusiasmo houve, paralelamente ao sentimento anteriormente referido, um misto de muito nervosismo com algum *stress*. Neste caso em particular, o motivo da escolha foi fortemente devido a uma série de factores, tais como o facto de a planificação agora apresentada corresponder não só à primeira aula neste domínio, como também por ter sido a primeira aula supervisionada. Porém, o verdadeiro motivo será revelado mais para o fim desta análise.

O tema que calhou em mãos foi a abordagem do texto dramático e, neste sentido, competia fazer o melhor trabalho possível de modo a que os alunos compreendessem na sua plenitude a verdadeira essência deste tipo de texto. Assim, para esta primeira aula, foram estabelecidos como objetivos a abordagem à estrutura do texto dramático e ainda as noções de texto principal e texto secundário.

Com vista a alcançar os objetivos anteriormente referidos, pretendeu-se fazer com que esta abordagem fosse muito para além da exposição de PowerPoint e/ou outros recursos educativos disponíveis na internet. Neste sentido, após as rotinas habituais (subentenda-se a escrita do sumário), foi dada a conhecer aos alunos uma caixa de cartão devidamente ornamentada com elementos cénicos sugestivos a um palco. No fundo

desta caixa encontrava-se uma máscara que pretendia afirmar-se como sendo o motor de arranque ao desenvolvimento desta aula. De que modo? A resposta é simples: utilizando este recurso, pretendia-se que os alunos não “olhassem” necessariamente para o objeto, mas sim que o associassem a situações/contextos onde este fosse utilizado.

Assim, e indo um pouco ao encontro do que já havia sido previsto, os alunos responderam que a máscara é utilizada em profissões como: médicos, cientistas, trabalhadores de obras e mesmo até por atores. A profissão-chave para que os alunos pudessem associar o recurso dado pelo professor à temática a ser estudada era “ator”, tendo estes sido capazes de responder intuitivamente que os atores, para que possam desempenhar a sua profissão, utilizam uma máscara embora esta não esteja presente fisicamente. Após a criação deste fio condutor muito importante, os alunos foram questionados sobre qual teria sido o local onde os atores utilizaram a máscara “pela primeira vez”. A resposta foi dada com uma facilidade tremenda tendo os aprendentes referido que o local em questão era o teatro. Chegados a este ponto, partiu-se para a criação do campo lexical da palavra teatro e a partir daqui muito facilmente foi possível alcançar todos os objetivos estabelecidos. Na reta final desta sessão, através do recurso ao PowerPoint, e dando continuidade ao encadeamento lógico criado ao longo de toda a sessão, foi dado a conhecer o excerto de um texto do manual, onde seria possível identificar os dois tipos de texto presentes num texto dramático: o texto principal e o texto secundário. No momento final desta aula, de modo a consolidar toda a aprendizagem, partiu-se para a leitura de um texto presente no manual.

Contudo, o derradeiro motivo que levou à escolha desta planificação em particular, deveu-se essencialmente ao momento final desta sessão, no qual havia sido prevista a abordagem de um texto do manual e, com a convicção de que o que se estava a fazer era o planificado, não deu para perceber atempadamente que já se estava a abordar um texto previsto para a semana seguinte. Esta gralha, embora insólita, ocorreu simplesmente por não ter havido a perceção de que o manual havia sido aberto na página errada e quando realmente houve noção de que aquele não era o texto correto, a aula continuou normalmente ao invés de potencialmente se ter optado por retificar a situação. Neste pequeno momento foi revelada uma capacidade muito importante que é

exigida a qualquer professor: o improviso, aliado à capacidade de reagir com naturalidade a situações inesperadas. A planificação desta sessão encontra-se presente na íntegra no Anexo I.

Ciências Naturais

Tema: A importância da água para os seres vivos

Esta foi a terceira área a ser regida no contexto da PES II. Quando falamos em Ciências intuitivamente associamo-la a uma área propícia à realização de “experiências”. A planificação escolhida pelo investigador para ser abordada neste segmento corresponde à primeira aula no domínio das CN. Após as rotinas habituais inerentes a cada unidade curricular, com vista a abordar o novo tema a ser estudado optou-se por dar a conhecer um vídeo alusivo ao planeta terra visto do espaço. Após a visualização, os alunos teriam de responder a um conjunto de perguntas colocadas pelo professor (as mesmas encontravam-se em PowerPoint e, de modo a manter a motivação colocada pelo vídeo, estas questões “eram feitas” por uma gota de água). As questões, propriamente ditas, tinham como objetivo, num primeiro momento, fazer uma ativação dos eventuais conhecimentos prévios que os alunos tivessem sobre o tema “água” e ainda promover um pequeno espaço interventivo onde os mesmos através das perguntas colocadas tivessem uma oportunidade de participar na aula enriquecendo o espaço letivo. Num momento posterior foram dadas a conhecer títulos de notícias referentes à temática abordada, sendo os alunos convidados a ler e a refletir sobre cada um dos títulos. O momento final desta sessão ocorreu com a realização de uma atividade laboratorial com o intuito de serem os próprios alunos a identificarem a presença de água em determinados alimentos. Todos os registos decorrentes desta atividade foram realizados num protocolo experimental.

O cerne da questão é este: as ciências não se pautam apenas pela realização de atividades. Um ensino adequado das ciências é aquele que promove a interdisciplinaridade com as restantes áreas e é aquele que visa despertar o interesse do

aluno, utilizando para o efeito os mais pequenos pormenores. Pormenores, esses, que fazem toda a diferença quando nos referimos a um modelo de ensino que procura chegar a todos os alunos. Refere-se, tendo como referência a aula dada, o recurso a vídeos, aos jornais e mesmo até às conceções dos próprios alunos. Como foi dito não são apenas as experiências que caracterizam esta área, mas sim a envolvimento que o professor cria dentro da sala de aula, promovendo uma participação ativa dos alunos, onde todos os contributos são válidos. A planificação desta sessão encontra-se na íntegra no anexo II.

Matemática

Tema: Organização e Tratamento de Dados

Esta foi a última área a ser regida, pelo investigador, nesta PES II. Aquando da leção desta área, o relacionamento com a turma – sempre fora muito bom – tornara-se agora fenomenal e pairava um certo sentimento de nostalgia pois toda esta jornada chegaria ao fim. Optou-se por falar sobre a planificação que agora é apresentada, que corresponde à primeira aula neste domínio. Esta sessão iniciou-se com a escrita do sumário alusivo à aula anterior (esta opção de escrita do sumário da aula anterior, no início de cada sessão, afirmou-se como sendo uma ótima estratégia pois permitiu que os alunos se recordassem dos conteúdos abordados a cada sessão.

De modo a possibilitar a abordagem a este tema, o mesmo foi enquadrado num contexto da vida real (conexões entre a matemática e o contexto real). Neste sentido este enquadramento foi feito através de uma contextualização que teve como principal objetivo o início de uma atividade a que designaria por: *Qual a cor preferida do 5.ºA?*

A partir deste enquadramento, o desenrolar desta sessão passou por serem os alunos (coadjuvados cognitivamente pelo professor) a proceder à criação de uma tabela de frequências absolutas e relativas, com o intuito de organizar os dados estatísticos. Nesta aprendizagem mediada, foram abordados conceitos inerentes à abordagem deste tema, como: frequência absoluta, frequência relativa, entre outros. O culminar desta aula ocorreu com os próprios alunos a construírem um gráfico de barras a partir dos dados estatísticos anteriormente organizados.

A escolha desta planificação reside em grande parte na abordagem que foi feita no início do estudo deste tema, definindo-a como diferente, uma vez que infelizmente o que se verifica em grande parte dos contextos educativos é a falta de iniciativa por parte dos professores à realização de atividades lúdico-pedagógicas que envolvam verdadeiramente os alunos. Só um ensino que envolva os alunos será capaz de potenciar uma aprendizagem muito mais significativa. A planificação desta sessão encontra-se na íntegra no anexo III.

História e Geografia de Portugal

Tema: Do século XIII à União Ibérica e Restauração (séc. XVII)

Esta foi uma área que desde os tempos de estudante suscitou, ao investigador, um interesse tremendo, razão pela qual que quando se iniciou o processo de planeamento destas sessões, o mesmo teve como principal objetivo incutir aos alunos o “fascínio” pela História. No fundo, havia sido idealizado um modelo de aula que tinha como principal objetivo a construção do saber histórico por parte dos alunos, cabendo apenas ao professor nortear a estruturação desse mesmo pensamento. Por outras palavras, procurava-se uma certa interatividade que visava enriquecer o espaço letivo.

Porém, dado o facto de o planeamento destas sessões ter sido feito simultaneamente com outra área curricular, e nunca esquecendo que este planeamento estava a ser construído paralelamente à lecionação de uma outra área, o “modelo perfeito” que fora pensado ficou um tanto ou quanto aquém das expectativas.

A aula apresentada encontrava-se inserida no tema anteriormente referido e tinha como principal objetivo abordar o conceito de *Arte Manuelina*. Mais especificamente pretendia-se abordar os vestígios da arte manuelina em Portugal. Para tal, o ponto de partida desta sessão teve por base a revisão dos conteúdos dados em aulas anteriores. Este momento afirmara-se como sendo muito importante pois permitiria criar nos alunos um fio condutor face à matéria a ser lecionada.

Neste sentido, posta a componente teórica, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar, quase *in loco* quais os momentos que em Portugal apresentam vestígios da

Arte Manuelina. Na verdade, diz-se “*quase in loco*” pois efetivamente seria impossível dentro deste momento letivo, os alunos se deslocarem às diversas regiões do país onde é possível encontrar estes monumentos. Então, como diz o ditado, se Maomé não vai até à montanha, a montanha vai até Maomé. Foi precisamente isso que o investigador pretendeu fazer, ou seja, uma vez que (por questões logísticas) os alunos não podiam visitar estes monumentos – situação que no âmbito da História e Geografia de Portugal seria o ideal, dado que as visitas de estudo afirmam-se como momentos fulcrais para a consolidação de conteúdos abordados e potenciam também o estabelecimento da relação inerente entre o passado e o presente – optou-se trazê-los para dentro da sala de aula. “Como?” é a questão que o leitor coloca e a resposta é simples. Através do recurso às novas tecnologias (subentenda-se a internet) e mais precisamente recorrendo às visitas virtuais em 360º, foi possível dar a conhecer aos alunos a Torre de Belém e o Mosteiro dos Jerónimos, monumentos que na minha ótica possuem “à luz do dia” a influência que D. Manuel I teve neste tipo de arte.

Com esta abordagem pretendia-se ir um pouco além da mera abordagem confinada ao manual. O resultado foi muito positivo, na medida em que os alunos para além de terem gostado deste tipo de exposição de conteúdos revelaram tê-los assimilado, quando confrontados em situação de avaliação formativa. A planificação desta sessão encontra-se na íntegra no anexo IV.

A justificativa quanto à escolha desta área curricular para a redação do presente relatório já foi revelada no preâmbulo deste segmento. Falo, claro está, da paixão pela História. A História é algo que intrinsecamente está em nós: vive-se, sente-se e de uma forma ou de outra falamos sempre *nela*.

Para que pudesse concretizar esta minha ambição de redigir este relatório na área que pretendia foi necessário, numa primeira fase, recorrer a uma auscultação junto da minha turma de mestrado, por forma a averiguar quais as intenções relativas de cada um dos elementos da turma sobre a área em que pretendiam realizar o relatório. Foi com muito agrado que as minhas expectativas corresponderam ao que havia desejado.

Capítulo II

Trabalho de investigação

Revisão da Literatura

O presente capítulo afirma-se como sendo um dos mais fulcrais para o desenvolvimento de um trabalho científico, uma vez que tem como principal finalidade fazer um mapeamento sobre as principais pesquisas realizadas no âmbito da temática em estudo. Neste sentido, pretende-se, aqui, não só dar resposta às questões orientadoras anteriormente referidas, como também pôr em evidência a real importância que as noções de espaço e tempo assumem no ensino da História e Geografia de Portugal.

Assim, e antes de propriamente ir ao cerne da questão, procurar-se-á criar um fio condutor a partir de cada um dos subtópicos presentes neste capítulo. Esta relação norteará a estruturação do capítulo e procurará promover uma “discussão” e até mesmo uma reflexão sobre a temática estudada.

O que é a História?

“A História não é o que se pensou. É o que se consegue lembrar. Todo e qualquer tipo de história se anula a si própria.” (Sellars e Yeatman *citado em* Chafter, Taylor, 1975, p. 14)

Antes de passar ao cerne desta questão (sobre o que é a História), importa deixar expressa uma ideia muito importante: “a História foi sempre a todos os níveis algo mais do que apenas uma disciplina para investigar o passado.” (Chafter, Taylor, 1975, p. 25). A própria história, tal como a conhecemos, já existia muito antes de esta se ter tornado uma disciplina dos currículos académicos. “A História é uma necessidade social (na medida em que) a memória é para a comunidade o que a memória é para o indivíduo.” (Marwick, 1970 *como citado em* Chafter, Taylor, 1975, p. 25)

A História não é passível de ser definida por apenas um significado. Apresenta múltiplos significados sendo, por isso, um termo polissémico (Cardoso, 1981, p. 26). Dada a natureza polissémica desta palavra, importa deixar bem expressa a intenção sobre qual o sentido em que a queremos empregar. Neste sentido, existem três situações em que o uso da palavra “História” é recorrente:

“1) se considerarmos a expressão “História do Brasil” esta poderá querer fazer menção aos factos e processos sociais ocorridos no corte espacial e institucional que chamamos “Brasil”.

2) uma disciplina cujo objeto é o anterior e cujos especialistas são os historiadores que se ocupam, portanto, da História do Brasil.

3) o conjunto das obras que resultam do trabalho de tais especialistas” (Cardoso, *idem*, *ibidem*).

Contudo, e apesar da natureza polissémica desta palavra, a História pode sucintamente ser definida como “o estudo do Homem no Tempo” (Bloch, citado em Barros, 2006, p. 461)

Desde a antiguidade greco-romana são notórios os esforços de alguns historiadores de época em criar um rigor face aos acontecimentos históricos. Contudo, o acentuar da evolução da História, enquanto disciplina, é visível a partir do século XVI, a partir do momento em que “o mais importante foi o desenvolvimento da preocupação de só aceitar factos ou textos como autênticos após minuciosa verificação.” (Cardoso, 1981, p. 28). Sensivelmente até ao século XVIII a evolução da História como disciplina apenas foi visível no campo das técnicas de investigação. No século XIX assistir-se-ia “ao desenvolvimento das técnicas filosóficas, arqueológicas e outras a serviço da crítica externa e interna das fontes históricas” (*idem*, *ibidem*) que possibilitariam o afirmar desta área como uma disciplina.

A resenha histórica anteriormente apontada sobre a evolução da história enquanto disciplina permite-nos compreender que a História é:

uma disciplina com crescentes exigências de rigor e sujeita a um uso constante da quantificação e tal não se deve apenas ao facto de usar a crítica para dotar de um certo grau de positividade os elementos sobre que trabalha, mas também porque passou a usar critérios sistemáticos e hierarquizados de seleção, classificação e problematização. (Mattoso, 1988 citado em Proença, 1989, p. 57).

Num ponto em que procuramos dar resposta sobre o que é a história, importa refletirmos e olharmo-la como uma disciplina que está sistematicamente a (re) construir-

se, ou seja, a história é cíclica (contínua) e somos nós que a construímos. Neste sentido, dado *continuum* da História esta jamais deverá ser olhada como um mero conjunto de factos encadeados razão pela qual, tal como referido anteriormente, não é passível de ser definida com um único termo.

A História é, para além de uma disciplina, uma ciência e afirmou-se como tal:

(...) a partir do momento em que o Homem procurou tomar consciência de si mesmo por meio da análise da sua própria existência sobre a Terra, do seu trabalho e da sua forma de se exprimir, e tentou equacionar os problemas que esta análise suscitou, situando os factos segundo as coordenadas do tempo e do espaço (...) [a partir deste ponto] a História deixou de estar prisioneira da fala ou da escrita, para se debruçar também sobre os dados empíricos fornecidos por vestígios materiais da passagem e da acção do homem sobre a terra (...) (idem, *ibidem*, p. 55).

O que confere à História um cariz tão importante é justamente a sua unicidade, ou seja, cada acontecimento é único e, por associação, dois acontecimentos por mais idênticos que sejam jamais poderão assumir o carater de unicidade.

A História tem uma função junto do Homem de despertar a sua consciência, de modo a que este preste atenção não só a si próprio como também ao meio onde se encontra inserido. Nos dias de hoje, como qualquer outra ciência, a História apresenta-se como uma ciência em construção, uma vez que nenhuma ciência tem como pretensão descobrir verdades absolutas e eternas. (Cardoso, 1981, p. 43).

O ensino da História

Há quase meio século que muito se tem vindo a assistir à redação de literatura sobre o ensino da História, mas ainda assim, parece ainda não ficou tudo dito o que havia por dizer sobre este tema.

Qualquer estudo, ou mesmo até investigação, que tenha como ponto de partida as questões sobre: “Que história se deve ensinar?” ou “Como se deve ensinar História?”,

dependem logicamente de uma questão que antecede a todas estas: “Porque é que a ensinamos?” (Chafter, Taylor, 1975, p. 23). Talvez, por ainda não se ter conseguido encontrar a resposta para esta singela questão, é que o professor muitas vezes se encontra “(...) “entalado” entre o seu papel de historiador e o de educador.” (idem, p. 24).

Provavelmente na dualidade “professor/historiador” reside a justificativa face ao muito que se tem escrito sobre o facto de nas últimas décadas o professor de História ter sido sistematicamente pressionado no sentido de injetar vida num passado que à luz dos alunos se apresenta como morto. O motivo desta “pressão” deve-se sobretudo pelo professor grande parte das vezes *narrar* ele próprio a História ao invés de *construí-la* com os alunos.

Quando falamos em ensino da História, é importante que o professor tente encontrar o seu papel dentro do contexto escolar, é não dê azo a uma dualidade que lhe é intrínseca. Neste sentido, impera que o mesmo seja capaz de descodificar a história erudita numa história que seja aprendida e apreendida por todos (Mattozzi, 1998, citado em Zamboni e Oliveira, 2009, p. 116). Assim, o mesmo tem uma missão que vai muito além da mera transmissão do conhecimento histórico, recaindo sobre este a responsabilidade de assegurar que todos os alunos desenvolvam toda uma estrutura cognitiva que lhes permitam compreender o mundo histórico. Reside, justamente, na construção destas estruturas cognitivas, ou seja, deste conhecimento histórico, a chave para que se possa reacender nos alunos o fascínio pela História, tornando-a acessível aos olhos de todos.

Torna-se fulcral voltar a centrar a atenção dos alunos para a História, mas tal parece ser um pouco complicado uma vez que “o ensino da História está condicionado, entre outros fatores, pelo nível etário e intelectual dos alunos a que se destina” (Proença, 1989, p. 89).

Falar em ensino da história num contexto educativo implica olhar esta disciplina como aquela que pretende ser uma introdução do pensamento histórico.

“Para que qualquer iniciação no pensamento histórico resulte, tem de penetrar suficientemente na matéria da “cadeira” e na sua disciplina de modo a que o aluno se

habitué à forma de pensar que a caracteriza” (Burston, 1971 *como citado em* Chafter, Taylor, 1975, p. 32). A forma de pensar a que Burston se refere assenta sobretudo na compreensão, por parte do aluno, de duas noções muito importantes: o que é um facto histórico? e o que é que constitui uma explicação histórica?. A aquisição destas noções serão de mais-valia para que, tal como referido anteriormente, o aluno possa criar em si as estruturas cognitivas que o permitam compreender verdadeiramente esta disciplina.

O desenvolvimento do pensamento histórico, ou a bem dizer, da consciência histórica afirma-se importante para a promoção da cultura junto do aluno, uma vez que não há cultura sem relevo histórico, pois a História é uma cultura.

Anteriormente, ficou suspensa uma questão-chave à qual merece ser dada resposta: porque é que ensinamos história? Ensinamo-la porque enquanto professores almejamos inculcar o desenvolvimento da cultura, da formação cívica, social, nacional e até mesmo internacional dos alunos (Reinhard, 1968, p. 31). Ensinamo-la porque a História é a única disciplina capaz, à luz das restantes, de oferecer os melhores exemplos para a formação dos alunos, que nenhuma outra disciplina será capaz de lhes dar (*idem*, *ibidem*). Por fim, ensinamos história porque o ensino histórico assume a sua plenitude quando o aluno, a partir do momento em que se insere verdadeiramente na sua sociedade, é capaz de correlacionar um conjunto ordenado de acontecimentos onde, a título de exemplo, a política se liga à economia; à religião ou mesmo até à sociedade e onde a civilização e a cultura revelam os seus aspetos mais distintos (*idem*, p. 37). O ensino da História é, portanto, indispensável ao desenvolvimento intelectual do aluno justamente pelo facto de que a História é necessária ao plano de vida coletiva pela difusão da cultura, uma vez que a própria sociedade acaba por se atrofiar caso não permita a evolução da sua cultura. O ensino da História não deve ser visto apenas “(...) como uma disciplina que estuda o passado do Homem [o verdadeiro motivo do seu ensino deve ter por base] a verdadeira essência da História, ou seja, aquilo que ela é e o que transmite.” (Rita, 1992, p. 244).

Constata-se, face ao anteriormente transposto, que o maior desafio que um professor de história enfrenta é o de tornar esta disciplina envolvente. A História é desafiante mas é também atrativa na medida em que a atratividade da História está

presente por ser um processo que visa retirar provas do monte de poeira do passado para que se possa compreender a evolução da Humanidade (Chafter, Taylor, 1975, p. 14). Importa, ainda, não descurar que a compreensão das crianças pela História e dos conceitos a ela associados é um dos domínios do desenvolvimento cognitivo sobre o qual muito pouco é conhecido (Dixit, Mohanty, 2009, p. 54).

Compreensão Histórica: as dimensões espaço-temporais

Se por um lado, Kant considera que o espaço e o tempo são “formas universais das intuições e, ao mesmo tempo, as formas através das quais nós, seres humanos, intuímos de modo sensível.” (Kant, 2001 *como citado em* Koch, 2009, p. 67), por outro lado Walter Benjamin vai de encontro à ideia anteriormente expressa e defende que “cada facto histórico apresentado se polariza, tornando-se um campo de forças no qual se processa o confronto entre a história anterior e a história posterior.” (Otte, 2007, p. 243). Invocamos o mundo filosófico meramente para enfatizar um ponto: os conceitos de espaço e de tempo não são, de todo, desconhecidos ao ser humano.

O ensino da História deve ser feito tendo por base o desenvolvimento de duas noções que se coadunam mutuamente, ou seja, as noções de espaço e de tempo, uma vez que “(...) a noção de tempo e espaço em História é um problema que se verifica ao longo de toda a escolaridade” (Rita, 1989, p. 243).

Falar em compreensão histórica é falarmos do desenvolvimento de duas noções muito importantes, ou seja, o espaço e o tempo. Quando nos deparamos com alunos situados numa faixa etária compreendida entre os 10-11 anos (idade média de um aluno do 5º ano de escolaridade) facilmente depreendemos que os mesmos ainda não possuem a maturidade etária nem intelectual para que possam compreender estas noções, que se afirmam cruciais para a construção do pensamento histórico.

Antes de iniciarmos a incursão quanto à relação destas noções face à aprendizagem dos alunos, importa a meu ver, enfatizar um ponto. No que toca ao ensino da História é quase “impossível” falarmos do tempo sem a ele associarmos o espaço. Mas o que parece ser complicado os alunos perceberem é que apesar do espaço e do tempo

serem importantes para a construção do pensamento e da compreensão histórica, estas noções acabam por ser “um pouco secundárias ao essencial”. Aqui “o essencial” não é tanto o “espaço” ou o “tempo”, mas sim a condição histórica específica e esta condição pode variar dependendo do tempo e do espaço. Estas duas noções muito provavelmente se influenciarão mutuamente, porém ambas contribuem para a construção do ambiente histórico. O que é importante transmitir aos alunos (apesar da complexidade subjacente a estas noções) é que todos os acontecimentos históricos que ocorreram – e que ocorrem – são resultantes de circunstâncias específicas (circunstâncias essas que incluem o tempo e o espaço). Porém, tempo e espaço existem como categorias independentes, apesar de tenderem a fundir-se numa mesma realidade.

Anteriormente foi apresentada uma definição sucinta de História. “A História é o estudo do Homem no Tempo”. Porém, uma definição mais abrangente de História deverá incluir uma outra coordenada, para além do “homem” e do “tempo”. Na prática, a História é o estudo do Homem no Tempo e no Espaço” (Barros, 2006, p. 462).

A bivalência espaço-tempo há muito que é considerada um problema no que toca ao ensino da História, na medida em que “(...) os alunos, na grande maioria, não conseguem apreender esta noção nem a importância destes elementos para a transformação e dinâmica da História” (Rita, 1989, p. 243). Tal, em parte, deve-se à imaturidade cognitiva que os alunos possuem nos níveis de escolaridade mais baixos.

Espaço e tempo são conceitos que se correlacionam mutuamente. Tal afirmação é válida “se considerarmos o *espaço* como elemento determinante da atividade humana e o *tempo* como elemento de transformação do espaço e de desenvolvimento da inteligência humana” (idem, p. 244).

Do ponto de vista da História, o conceito de espaço deverá englobar duas dimensões, isto é, a dimensão geográfica e a dimensão social. Se relacionarmos o espaço com a dimensão geográfica, então estar-nos-emos a referir a “(...) um espaço que se assume como um lugar físico onde se processam eventos e que é resultante da relação entre o indivíduo e o referido espaço” (Athayde, 1996, p. 3). Falarmos num espaço geográfico é, portanto, falarmos num espaço que é vivido e sentido pela sociedade e cujas interpretações que um indivíduo faz dessa mesma sociedade variam consoante os

próprios sujeitos, os grupos sociais e mesmo até as épocas. Por outro lado, um espaço relacionado com a dimensão social é um espaço ocupado e transformado pelo Homem e, portanto, integrante no espaço histórico.

Uma aprendizagem significativa junto do aluno que potencie a aquisição/domínio deste conceito será aquela que contemple (entre outros instrumentos) o recurso a um mapa. Este recurso é muito importante para que o aluno possa proceder ao reconhecimento do espaço, espaço esse que pode bem ser o *meio* onde se encontra inserido, a sua *cidade* ou mesmo até o seu *país* (Ferreira, 2005 , p. 3). Ressalva-se neste ponto que uma abordagem inicial a este recurso (que vise sempre o desenvolvimento da noção espacial) deverá contemplar o espaço de ação mais próximo dos alunos (isto é, o espaço vivenciado pelos mesmos).

Novamente se refere que espaço e tempo se correlacionam, na medida em que a noção espacial compreende a noção temporal. Para Piaget (1946, p.12 como citado em Solé, 2009, p.32) a noção de tempo está relacionada com a de espaço uma vez que “o espaço é um instantâneo sobre o curso do tempo e o tempo é um espaço em movimento.”

Urge, então, ser dada resposta à seguinte questão: o que é o tempo? “O tempo é uma construção do homem e foi por ele criado para se situar no mundo. Não é uma descoberta sua, mas uma construção deste, uma invenção” (Solé, 2009, p. 31). Uma das principais razões pela qual o homem teve a necessidade de inventar “este” tempo, deveu-se à necessidade que teve de aprender a viver em sociedade, mais especificamente de se organizar e mesmo até de se regular. O tempo criado pelo homem corresponde nada mais nada menos que ao **tempo físico** mensurável em dias, horas, meses, anos, séculos (idem, ibidem).

Sendo o tempo elemento essencial na estruturação do pensamento histórico importa perceber o modo como os alunos procedem à construção das noções temporais. Neste sentido, Ascensio, Carretero e Pozo (1989, p. 109, como citado em Solé, 2009, pp. 32-33) referem que “quando os alunos começam a construir as noções temporais históricas, fazem-no sobre as noções sociais e convencionais que já possuem. Assim como

as noções temporais sociais foram construídas pelas crianças a partir das noções temporais pessoais de cada um deles.”

Os mesmos autores apontam ainda que para as crianças o conceito de tempo inicialmente se encontra associado “às suas próprias ações, não é contínuo nem constante. Só com o progressivo domínio do tempo, através da compreensão do sistema qualitativo de medição do tempo, a criança é capaz de concebê-lo como um fluxo contínuo, abstrato e quantificável” (idem, *ibidem*).

Há, contudo, para além do **tempo físico** diferentes formas de tempo que se interrelacionam mutuamente. Falamos do **tempo pessoal**, **tempo social**, **tempo psicológico** e **tempo histórico** (idem, p. 32). Sobre este último, debruçaremos a nossa atenção no restante desenrolar do presente capítulo.

À semelhança do conceito de História, o conceito de tempo histórico comporta em si uma polissemia podendo, por isso, apresentar múltiplos significados para diversas pessoas. Os autores que se seguem Harris (1976), Stow e Haydn (2004), Wood (2005) e Oakden e Stuart (1995) apresentam diferentes perspetivas quanto à definição de tempo histórico.

Assim, para Harris (1976, como citado em Solé, 2009, p. 34), o tempo histórico “está relacionado com três áreas conceituais: cronologia (sequencialização); duração e passagem do tempo e medição do tempo.” Stow e Haydn (2005, como citado em Solé, 2009, p. 34) apontam uma perspetiva de tempo histórico restrita à cronologia, uma vez que afirmam que a capacidade que o aluno tem de sequencializar acontecimentos e/ou calcular o tempo ou períodos de tempo são um indício para o desenvolvimento das estruturas mentais, mais especificamente para o desenvolvimento e compreensão do tempo.

Wood (1995, p. 11, como citado em Solé, 2009, p. 35), por outro lado, refere que a compreensão do tempo está relacionada com a “capacidade de colocar acontecimentos de forma correta numa sequência temporal e (também) de ser capaz de descrever as distinções temporais entre os períodos e a capacidade de relacionar acontecimentos em contexto apropriado através de uma justificação contextual adequada.”

Porém, uma perspectiva mais ampla quanto à definição de tempo histórico é-nos dada por Oakden e Stuart (1922, p.310 como citado em Solé, 2009, p. 35), quando os autores nos referem que o conceito de tempo histórico envolve:

- o poder para formar a conceção de esquema de tempo universal extensivo ao passado e ao futuro;
- a capacidade de usar datas como esquema simbólico;
- o conhecimento de características de épocas;
- a capacidade de colocar as épocas aproximadamente na ordem correta.

Todas estas perspectivas apresentadas pelos vários autores acabam por se coadunar e, deste modo, todos os pontos de vista conjugados dão-nos uma perspectiva abrangente sobre o que é de facto o tempo histórico.

À luz do redigido anteriormente, torna-se importante que estabeleçamos uma relação entre alguns dos conceitos que têm vindo a ser abordados. Falo do estabelecimento de uma relação entre o conceito de tempo, tempo histórico e compreensão histórica.

Com efeito, os três conceitos referidos estão intimamente relacionados, uma vez que para a compreensão de conceitos de tempo mais vastos, como é o caso do tempo histórico, é necessário numa primeira instância compreender a linguagem do tempo, sequências cronológicas, duração, causas e consequências sobre o tempo, semelhanças e diferenças entre o passado e o presente (Cooper, 2005, p. 27 como citado em Solé, 2009, p. 42).

Sabendo que o domínio da noção temporal é importante para que os alunos possam compreender a História, importa perceber como é que o professor pode atuar no sentido de promover a compreensão desta noção junto dos alunos. Friedman (1982, p. 183 como citado em Solé, 2009, p. 49) foi um dos vários investigadores que *in loco* se debruçou em investigar o modo como desenvolver nas crianças a compreensão do tempo e da cronologia. O mesmo refere que “dizer listas oralmente parece desempenhar um papel muito importante na aprendizagem das crianças do sistema convencional de tempo.” Outros investigadores como o caso de Thornton e Vukelich (1988, *idem*, *ibidem*) apontam que o domínio de uma linguagem temporal específica, ou seja, a compreensão

de século ou mesmo até da conversão de datas em séculos, está circunscrita à instrução. Neste sentido, Wood (1995, idem, ibidem) ressalva que uma das estratégias que poderão ajudar à compreensão de uma linguagem temporal específica está relacionada com o facto de os alunos conhecerem um conjunto de datas “específicas”. Segundo o autor, o conhecimento destas “datas-chave” ajudá-los-ão a estabelecer referências/marcos aquando de uma conversa sobre o passado.

Com efeito, a cronologia pode ser um recurso viável no que toca ao domínio da linguagem temporal, uma vez que permite ao aluno desenvolver noções subjacentes ao conceito temporal, como: a compreensão da sequência, os intervalos de tempo e sua duração.

As representações visuais também são de mais-valia quando nos debruçamos sobre o desenvolver da noção temporal. Tal como nos referem Stow e Haydn (2004, pp. 95-96, como citado em Solé, 2009, p. 51) “as evidências visuais, em que se incluem também os artefactos e edifícios, são um ótimo meio para desenvolver nas crianças a associação a um período ou idade.”

Questões sobre a didática da História e Geografia de Portugal

“Refletir sobre o ensino da História, como de outras áreas do saber, implica nunca perder de vista o contexto global do sistema educativo” (Ribeiro, 2012, p. 97).

Numa sociedade que se afirma atual e moderna, assiste-se, como consequência dessa “modernização” a uma cada mais crescente evolução do sistema educativo, que nos dias de hoje pauta-se por promover uma educação de carácter abrangente, crítica e reflexiva.

É neste quadro progressista do sistema de ensino, que surge a importância de promover uma prática de ensino diferenciada, que vise alcançar junto dos alunos o sucesso escolar dos mesmos.

Neste contexto, a Didática (particularizando para a Didática da História e Geografia de Portugal) assume uma grande importância para que o professor adquira, e posteriormente venha a desenvolver, um conjunto de mecanismos e estratégias que

despertem junto dos alunos a curiosidade, a motivação e até mesmo o seu interesse para a aprendizagem em História.

Falamos em didática é falamos de algo muito sério, importante até. Se formos à origem etimológica desta palavra ficamos a perceber que a mesma tem origem grega e que se significa por arte ou técnica de ensinar. De facto, muitos são os fatores que condicionam a aprendizagem dos alunos, porém, um dos principais está intimamente ligado à formação dos próprios professores, cujo papel que desempenham no processo de ensino aprendizagem tem ultimamente vindo a ser discutido. O professor (por mais vasto que seja o seu conhecimento) tem de ter a mestria e a arte de saber transmiti-lo àqueles que muito atentamente o escutam e procuram beber desse conhecimento. Neste sentido, o professor jamais deverá esquecer que um clima propenso a uma aprendizagem favorável é aquele que favorece a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio saber. Isso implica olhar o aluno não como apenas um elemento recetor de conteúdos, mas sim como parte integrante na estruturação da sua aprendizagem.

A ideia anteriormente referida aplica-se de modo inquestionável ao ensino da História e Geografia de Portugal.

Como já referido ao longo deste relatório, a aprendizagem em História, mais do que as restantes áreas curriculares, encontra-se condicionada pelo nível etário e intelectual dos alunos, razão pela qual estes não conseguem compreender (e aqui invocamos a compreensão histórica) nem interpretar muitas vezes o conhecimento que lhes é transmitido, pois são intelectualmente imaturos. Quando temos como público alunos cuja faixa etária está maioritariamente compreendida nos 10 anos temos, enquanto professores, de ter sempre em mente que estes alunos em particular apresentam períodos de concentração muito curtos, sendo completamente natural o “desligar” do discurso proferido pelo professor.

Neste sentido, compete ao professor, a cada aula, manter a chama da aprendizagem acesa, promovendo (ou tentando promover) o fascínio pela descoberta, nunca perdendo de vista o desenvolver de estruturas cognitivas necessárias que permitirão aos alunos compreender a História.

Com efeito, e de modo a que o professor possa pôr em prática todos os mecanismos necessários a uma aprendizagem favorável, deverá, com vista a desenvolver aulas mais diversificadas, recorrer a recursos didáticos, fazendo deles instrumentos educativos e significativos para os alunos. Dos inúmeros recursos didático-pedagógicos existentes e aplicáveis ao ensino da História, o foco recairá em três: o recurso à cinematografia, às fontes históricas e às novas tecnologias (mais especificamente as Visitas de Estudo Virtuais (VEV)).

Ponto por ponto, começar-se-á por incidir na cinematografia. A geração de hoje é uma geração desafiante e esta adjetivação reporta-se a vários níveis, incluindo mesmo até a vertente pedagógica. Isto faz com que o professor se veja obrigado a encontrar várias estratégias lúdico-pedagógicas de modo a captar a atenção dos alunos. Já se falou anteriormente que a imaturidade cognitiva é um dos principais fatores responsáveis pelo *desfascínio* desta unidade curricular e possivelmente, também, pelo fraco aproveitamento dos alunos. Contudo, não é o único. Elencam-se, entre outras razões, o desinteresse dos alunos face aos conteúdos trabalhados em sala de aula e a formação pessoal obtida pelo meio onde se encontra inserido (que pode ser mais ou menos vasta consoante o meio onde a criança se encontra).

O recurso à cinematografia (mais explicitamente à exposição de vídeos relacionados com o objetivo de aula) parece ser uma das estratégias pedagógicas que surte maior eficácia no que concerne à captação da atenção dos alunos para os conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que consegue despertar o interesse do aluno face à temática trabalhada, o que numa última instância se traduz numa melhor apropriação do conhecimento histórico por parte do mesmo. A razão é bem simples: “a sociedade atual faz constantemente uso da imagem, seja ela fotográfica, televisiva, cinematográfica [razão pela qual] o aluno está de certa maneira familiarizado com a utilização de imagem na apropriação de informações e conhecimento da realidade e do mundo” (Souza, Soares, 2013, p. 4). Para além do mais, a vantagem da utilização deste recurso como ferramenta pedagógica reside na capacidade que “as narrativas cinematográficas constituem em fontes de apreensão dos conhecimentos históricos e por

esse motivo se transformam em importantes subsídios para a consciência histórica de quem assiste” (Pereira, 2012 *como citado em* Souza, Soares, 2013, p. 5).

Foquemo-nos, agora, nas fontes históricas. O professor é, como se sabe, um mediador no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual o mesmo tem de se socorrer junto de algumas ferramentas que o auxiliem na mediação da aprendizagem efetuada pelo aluno. Deste modo, as fontes históricas apresentam-se como uma das melhores ferramentas pedagógicas que permitem a produção de conhecimento em História. Só fará sentido utilizar este recurso se tiver como objetivo “levar o aluno a perceber como se constitui a História e como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte” (Xavier, 2010, p. 1098).

Assim, este recurso assume um papel fundamental na prática do ensino da História, “uma vez que é capaz de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações (...) que se apresentam como uma dificuldade quando falamos de crianças em fase de desenvolvimento cognitivo” (Fonseca, 2005, p. 56, *citado em* Xavier, 2010, p. 1102).

Por fim, resta-nos incidir sobre as visitas de estudo virtuais (VEV). Aqui aprez dizer esta foi uma das estratégias utilizadas aquando da lecionação de uma das aulas de HGP. Normalmente por visitas de estudo entende-se a deslocação para fora do recinto escolar e que tem como principal objetivo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, a deslocação funciona como ímpeto para que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem. Acontece que, devido aos constrangimentos que estão inerentes ao planeamento de uma visita de estudo (constrangimentos de ordem financeira, logística, entre outros) o professor se vê obrigado a encontrar uma alternativa fiável e, neste contexto, surgem-nos as VEV. Apesar de não substituírem na íntegra a experiência de uma visita de estudo no terreno, as VEV permitem dar a conhecer ao aluno locais que de outro modo permaneceriam inacessíveis. Com efeito, as VEV a 3D apresentam-se como um recurso “particularmente interessante pois proporcionam uma oportunidade de visita a quem se encontra temporariamente impossibilitado de o fazer” (Carvalho, 2012, p. 22).

Tal como, também, nos refere a autora:

a virtualização do património, para além de possibilitar que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso aos bens culturais da humanidade, democratizando o acesso à cultura, configura novas potencialidades para o ensino da História, permitindo integrar a visita virtual como recurso, com diversas possibilidades de exploração pedagógica. (idem, ibidem)

O professor, à luz das inúmeras estratégias, tem a obrigação de promover experiências de aprendizagem que sejam ricas e significativas para o aluno. Falou-se apenas de três instrumentos que auxiliam o professor a mediar o processo de ensino. Porém, outros fatores pedagógicos, numa aula de HGP, não poderão ser olvidados. Falo, a título de exemplo, da exploração de textos, de imagens e mesmo até do próprio manual escolar.

Falou-se anteriormente sobre o ensino da História e o papel que o professor desempenha dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Porém, apraz tecer um último comentário relativamente a este tópico. No que concerne ao ensino da História, importa considerar dois fatores importantes: i) a História estanque não existe, ou seja, num contexto educativo jamais se poderá verificar um ensino compartimentado dos factos históricos sem que entre estes seja criado um fio condutor que permita ao aluno compreender realmente a História. Por outras palavras, e a título de exemplo, entre os subtemas “Os muçulmanos na Península Ibérica” e “A formação do Reino de Portugal” não poderá existir uma compartimentação entre os mesmos (ex: |A| e |B|) mas sim uma relação lógica de que um acontecimento conduziu a um outro (ex: $A \rightarrow B$); ii) a História deverá ser ensinada globalmente na medida em que as “histórias” políticas, sociais e religiosas se completam e se explicam entre si.

Metodologia e Procedimentos

Segundo Tolstoi (s/d, citado em Stake, 2009, p.56) “através da razão o homem observa-se; mas ele só se conhece através da consciência.” Ora, em *Guerra e Paz*, obra da qual esta citação pertence, encontramos ainda de que um modo muito ténue um encadeamento para com o ato de investigar em educação.

Como se disse, esta relação embora ténue não é de todo inexistente. Aliás, é bem visível, basta para isso pensarmos no ser humano e em toda a complexidade que está em torno do mesmo. Assim, o ser humano pode ser definível como sendo questionador e com uma necessidade tremenda de atribuir significado ao meio onde se encontra inserido. Esta tentativa de atribuição de significado ao meio circundante é feita com base na observação e fundamentado com o conhecimento que tem, isto é, um conhecimento não científico (ou também designado por senso comum), dado o seu carácter pouco sistemático e pouco crítico (Oliveira, 2006).

Quando falamos em investigar em educação as barreiras que existem entre o conhecimento científico e conhecimento não científico tendem a ser muito estreitas, razão pela qual a sua existência apenas depende do modo como será norteadado todo o processo de investigação. Neste sentido, e com vista a que fique bem delimitado quais as fronteiras evidentes entre conhecimento científico/não científico, impera a necessidade de ser aplicado um método científico no que concerne à investigação educacional.

Vale (2004, p. 171) refere que dado o facto de existirem “ (...) maneiras diferentes pelas quais o mundo e o comportamento humano são vistos e compreendidos (...) existem também diferentes formas de investigação que refletem esses vários pontos de vista.” Referimo-nos especificamente a dois grandes tipos de investigação: a investigação qualitativa e investigação quantitativa. Este último, assente no paradigma positivista, foi durante muitos anos amplamente utilizado pelos investigadores educacionais. Podemos dizer que o positivismo é regido pela objetividade, ou seja, o investigador assume-se como sendo objetivo e tem uma função que em nada mais consiste do que interpretar objetivamente aquele que é o meio onde se encontra inserido.

Com a evolução da investigação educacional surge a investigação qualitativa, assente na fenomenologia. Neste tipo de investigação, o investigador assume-se como sendo o principal instrumento a ser utilizado na sua pesquisa e através de si (enquanto instrumento), extrai todos os dados que o permitiram levar a cabo o estudo em questão. Uma investigação qualitativa só será suficientemente boa se estiver a ser conduzida por um investigador que seja igualmente bom, uma vez que este terá de ser detentor de virtudes como a sabedoria e paciência, se quiser obter a informação necessária para o seu estudo.

Bogdan & Biklen (1991, p. 52) referem que são bons investigadores aqueles que “(...) estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados.” Vale (2004, p. 172) refere igualmente que “os estudos qualitativos acentuam a construção social da realidade natural, as relações entre o investigador e o que ele estuda, procuram respostas que acentuem o modo como as experiências sociais são criadas e adquirem significado.”

Stake (2009, p. 52) considera existirem três características essenciais que distinguem estes dois grandes tipos de investigação: “(...) (1) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação; (2) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e, por fim, (3) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído.”

Quando falamos em investigação qualitativa em educação, falamos numa investigação que assume muitas formas e que é conduzida em múltiplos contextos (Bogdan & Biklen, 1991, p. 16). O paradigma em que assenta este tipo de investigação é em tudo revelador da real intenção do investigador, isto é, compreender o fenómeno/facto a ser estudado. Para tal, o investigador procura encontrar-se inserido no meio onde frequentemente se verificam os fenómenos nos quais se encontra interessado. Bogdan & Biklen (idem, ibidem) referem que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.”

A fenomenologia defende que uma das particularidades de cada fenómeno é justamente o seu carácter de unicidade, e neste sentido duas situações, por definição, jamais poderão ser idênticas e, por isso, não podem constituir a base da generalização (Vale, *idem*, p. 173).

Denzin e Lincoln (1994, p. 4, como citado em Vale, 2004, p.174) definem a investigação qualitativa como “um método multifacetado envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural numa tentativa de interpretar o fenómeno.”

De acordo com alguns investigadores qualitativos, nomeadamente Morse, uma investigação qualitativa deverá passar por seis estádios: o estádio de reflexão, precedida pelos estádios de planeamento, estádio de entrada, estádio de produção e recolha de dados, o estádio de afastamento e, por fim, o estádio de escrita (*idem*, *ibidem*).

No primeiro estádio, o de reflexão, o investigador procura identificar o que pretende estudar. Uma vez estabelecido o tópico que norteará a sua investigação, a “preocupação” do investigador incide, neste momento, no estabelecimento de um local, bem como de uma estratégia para conduzir a investigação (estádio de planeamento). Vale (*idem*, p. 175) referencia que “a estratégia utilizada na investigação é determinada pelas questões e pelo propósito do estudo.” Uma vez estando “completo” todo o processo de planeamento, eis chegado o momento de “entrar” verdadeiramente no terreno e recolher todos os dados que sejam suscetíveis de maior relevância para a investigação (estádio de entrada). Este processo é precedido de uma análise dos dados recolhidos até então (estádio de produção e recolha de dados). Por fim, estando o investigador na posse de todo o material necessário, impera um momento de reflexão de modo a que se dar início a um processo de introspeção/análise relativamente a todo o trabalho desenvolvido até ao momento (estádio de afastamento). Este momento é precedido pela redação do trabalho científico.

Por tudo isto, e dada a natureza deste tipo de investigação, poder-se-á afirmar que o presente estudo segue uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, assente no paradigma fenomenológico, uma vez que o principal objetivo deste estudo

teve por base compreender a importância que as noções de espaço e de tempo assumem na construção do saber histórico em alunos do 5º ano de escolaridade, na disciplina de HGP. Para tal, foram enunciadas três questões orientadoras que nortearam o presente estudo: Q1: Qual a importância que as noções de espaço e de tempo assumem para uma melhor compreensão do ensino da História? Q2: Qual o papel do professor de H.G.P. no sentido de colmatar eventuais falhas detetadas nos alunos, no que concerne ao não domínio destas noções? Q3: Que fatores estão na génese do não desenvolvimento da noção espaço-temporal?

A concretização do presente relatório foi feita tendo por base o estabelecimento de algumas etapas, razão pela qual abaixo apresento uma tabela que evidencia cronologicamente todos os momentos que antecederam à redação deste trabalho.

Calendarização do estudo

Atividades	nov.2013	fev.2014	mar.2014	abr.2014	mai.2014	jun.2014	set.2014	out.2014 a set.2015
Distribuição pelas escolas e áreas								
Escolha de um tema/área								
Elaboração do inquérito								
Aplicação do questionário								
Tratamento dos dados								
Elaboração do relatório								
Recolha de bibliografia								

Quadro 1 - Calendarização do estudo

Recolha de Dados

A recolha de dados é uma fase importante para o desenvolvimento de uma investigação. Neste momento fulcral do trabalho e, uma vez seleccionadas os dados que se pretendem recolher, impera a necessidade de delinear uma estratégia de recolha de informações (Ketele, 1993, p. 18). Por outras palavras, o investigador terá de recorrer a métodos de recolha de informações, como a observação, o recurso a questionários ou o recurso a notas de campo. Sobre estes far-se-á, em seguida, uma breve análise.

A observação

A observação apresenta-se como sendo uma das melhores técnicas de recolha de dados, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que se faz (Vale, 2004, p. 179). Este método de recolha de dados tem como principal objetivo fazer com que o investigador compreenda melhor o caso que estuda. Para tal, o mesmo terá de invocar a sua inteligência no sentido de aquando do ato de observação ser capaz de formular algumas questões como o quê ou quem observar, como observar, como registar, quando e onde (Hébert, Goyette, Boutin, 1990). A observação tem como principal objetivo aumentar a compreensão do investigador face ao caso a ser estudado e tal só será possível realizando observações pertinentes. Lincoln e Guba (1985, citado em Vale, 2004, p.179) reiteram que “as observações maximizam a habilidade do investigador para capturar o fenómeno nos seus próprios termos e agarrar a sua cultura no ambiente natural.”

Este processo, na prática, consiste na seleção, por parte do investigador, de um pequeno número de informações pertinentes para o estudo a ser realizado. Observar obriga o investigador a mobilizar todos os sentidos desde a visão à audição. Enquanto observador, o investigador pode fazer-se como parte integrante do foco de observação. Quando tal acontece, estamos perante um tipo de observação designado por observação participante onde o investigador se encontra inserido no meio educativo e social dos alunos em estudo. Consoante o grau de envolvimento do investigador a observação

participante poderá assumir uma forma mais ativa ou mais passiva (Evertson e Green citados em Hébert et al., 1990). Particularizando para o tipo de observação realizado neste estudo considera-se uma observação participante de cariz ativo aquela que se realizou aquando do quadro de regências em História e Geografia de Portugal, sendo os registos decorrentes desta observação realizados após a lecionação das referidas aulas. Por outro lado, também se verificou uma observação participante de cariz passivo, aquando das aulas regidas pelos meus colegas de estágio, sendo neste caso os registos realizados simultaneamente à observação.

Questionário

Neste caso em particular, com vista a obter informações sobre o tema a ser estudado optou-se pela realização de um inquérito por questionário (anexo V). Roque (s/d) caracteriza este instrumento de recolha de dados como aquele que “(...) visa dar resposta a um determinado problema. Baseia-se normalmente numa série de perguntas a serem aplicadas a uma amostra representativa do grupo que se pretende estudar.” O recurso a esta técnica de recolha de dados apresenta inúmeras vantagens desde logo referentes, não só ao facto de se poder proceder à recolha de informações relativas a um grande número de inquiridos, mas também ao facto de possibilitar comparações entre as várias respostas dadas pelos inquiridos (o que permite extrair de um modo mais imediato uma eventual conclusão sobre o tema). A utilização de um questionário só faz sentido se o investigador tiver como principal objetivo proceder à recolha de informações sobre um determinado tema. “Através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitem conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário” (Amaro, Póvoa e Macedo, 2004, p.4).

Como dito anteriormente, no preâmbulo, este estudo contou com uma amostra de 54 jovens, referentes às turmas A, B e C do 5º ano de escolaridade do AVEF. A turma A

(turma em que regi todas as minhas aulas de PES II) continha 20 alunos e todos eles preencheram o questionário. Qualquer trabalho científico necessita de ter um rigor e um valor próprios e nesta razão o presente estudo não poderia ser sustentado apenas com a implementação de um só inquérito a apenas uma só turma. Por outras palavras, imperava a validação do questionário por mim criado junto de uma das outras turmas do 5º ano (B e C). Assim, a turma que foi a primeira a preencher o questionário e aquela que foi escolhida para submetê-lo a validação foi a turma B, que comportava 18 alunos, mas apenas 17 responderam ao inquérito. Estando o questionário validado junto dos alunos e estando este preenchido na turma-chave, optei por implementá-lo na última turma do 5º ano, uma vez que quanto maior a amostra, maior a hipótese de extração de eventuais conclusões sobre o tema que me encontrava a estudar. Assim, foi implementado o questionário à turma C que comportava 17 alunos.

Tal como já referido, o instrumento utilizado para a recolha dos dados foi o inquérito que foi estruturado em duas partes: uma primeira parte pretendia recolher informações acerca dos alunos, vida familiar e dos hábitos de estudo/leitura dos mesmos e por uma segunda parte que apresentava algumas questões que pretendiam analisar a temática a ser estudada. Ressalva-se que apenas a primeira parte do inquérito foi aplicada à turma onde lecionei durante a PES (turma A).

De ressaltar que este questionário só foi possível ser implementado através do diálogo estabelecido entre mim, os diretores das turmas B e C e os professores detentores do espaço letivo que foi por mim ocupado para concretização do questionário, no sentido de pedir autorização para a realização do mesmo. Foram redigidos pedidos de autorização (anexo VI) devidamente rubricadas pelos diretores de turma de cada uma das três turmas, pelo professor da disciplina de HGP e por mim (na qualidade de professor estagiário da disciplina de HGP) que foram entregues aos alunos, e por sua vez aos pais. Cada aluno só procedeu ao preenchimento do questionário se apresentasse a autorização devidamente rubricada pelo seu encarregado de educação. Neste ponto salvaguarda-se que sendo o orientador comum aos cinco mestrados redatores do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) em História, a primeira parte do inquérito é comum a todos os mestrados.

Construir um questionário pode parecer um processo trivial mas desengane-se quem assim o pensa. O investigador, aquando do processo de construção deste recurso não poderá, jamais, esquecer-se do público-alvo a que se destina. Por outras palavras, o investigador terá de ser cauteloso no modo como organiza o questionário, no tipo de linguagem utilizada, na clareza discursiva ou mesmo até na organização do próprio questionário.

Importa ainda ressaltar um outro pormenor referente à natureza deste questionário. De um modo geral, podemos afirmar que existem três tipos de questionários: abertos, fechados ou mistos. Neste caso, este questionário é de natureza fechada.

Notas de campo

Todo o processo de observação convém ser coadjuvado por notas de campo. Afirmam-se como “ fundamentais para a recolha de dados da observação participante, mas devem ser um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados” (Solé, 2009, p. 267). As notas de campo de um investigador podem assumir uma parte que pode ser descritiva, onde são registadas descrições do local, dos alunos, suas ações ou conversas observadas.” Há, porém, uma parte mais reflexiva que contempla as ideias, preocupações e pontos de vista do investigador/observador (Bogdan & Biklen 1994 (como citado em Solé, 2009, p. 267).

Análise de dados

Após a fase da recolha de dados segue-se a respetiva análise e interpretação. Esta análise tem como principal objetivo resumir e sintetizar as informações recolhidas com vista à obtenção de uma resposta para as questões colocadas no início do estudo. Tal como já referido um dos instrumentos de recolha de dados foi o inquérito por questionário, cujos dados foram corroborados pela análise documental, nomeadamente pela recolha de instrumentos de avaliação (como os testes) e por outros trabalhos realizados pelos alunos. Neste capítulo constarão apenas os dados presentes na segunda parte deste questionário, que se passa a analisar de seguida. Salvaguarda-se que, para esta segunda parte do questionário, serão analisados os dados referentes às três turmas.

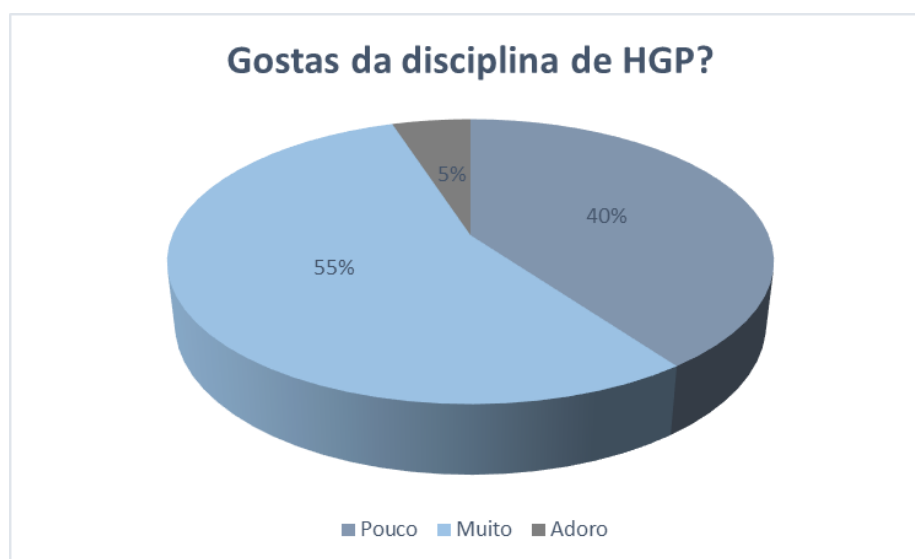


Gráfico 12 - Opinião dos alunos da turma A quanto ao gosto pela disciplina de HGP

Quando inquiridos sobre o gosto pela disciplina de HGP, no caso da turma A, 55% dos alunos admitiram gostar muito da disciplina; 40% gostam pouco de HGP e apenas 5% admitiram adorar a disciplina. Quem mencionou que não gostava da disciplina, apontou como fatores o desinteresse por algumas das matérias abordadas. Outro fator apontado diz respeito a serem os próprios alunos a reconhecerem que não percebem História, sendo à luz dos mesmos, justificativa para não gostarem da disciplina. Há ainda a

considerar uma opinião expressa por alguns alunos que referem que gostam "pouco" da disciplina de HGP por esta ser "uma seca" razão pela qual os mesmos "não se interessam" nem "gostam".

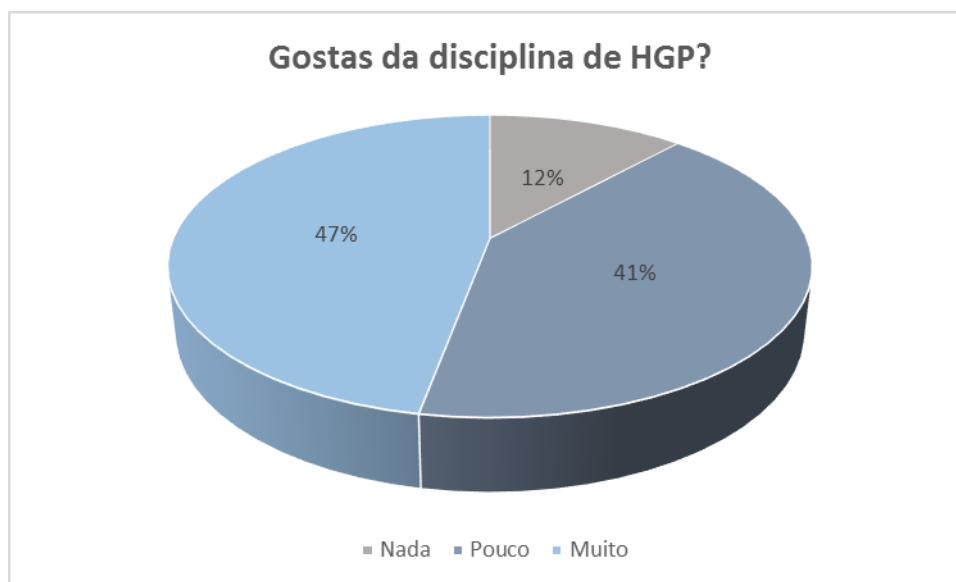


Gráfico 13 - Opinião dos alunos da turma B quanto ao gosto pela disciplina de HGP

Por outro lado, no caso da turma B, 47% dos alunos inquiridos admitiram gostar muito da disciplina de HGP; 41% dos alunos revelou gostar pouco da disciplina 12% admitiu não gostar absolutamente nada de HGP. No que concerne a esta turma, os alunos que referiram gostar nada/pouco desta disciplina apontaram como fatores as dificuldades sentidas na compreensão dos conteúdos lecionados e pelo professor não proceder aos devidos esclarecimentos nem ajudá-los a compreender. De um modo idêntico ao verificado com a turma A, existem igualmente alunos que reconhecem não compreender a matéria, sendo por isso motivo para não gostarem da disciplina. Há outros que caracterizam a disciplina como sendo "difícil". As opiniões nesta turma são idênticas às da turma A, quando os alunos referem não compreender o propósito desta disciplina nem para que serve, achando-a "secante". Há ainda um outro motivo a considerar que diz respeito ao professor de HGP ser muito expositivo (segundo os alunos "ele está sempre a falar").

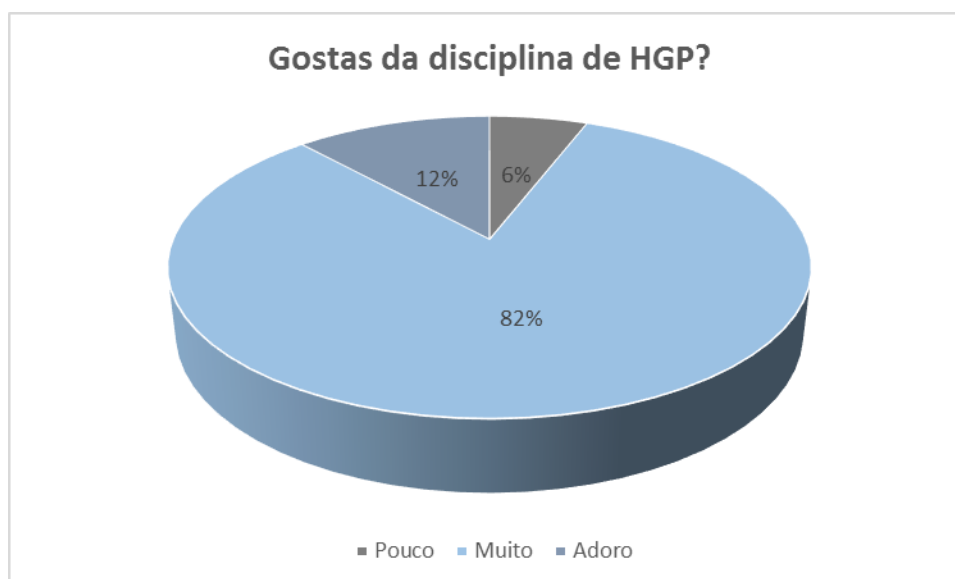


Gráfico 14 - Opinião dos alunos da turma C quanto ao gosto pela disciplina de HGP

De todas as três turmas do 5.º ano, a turma C é aquela que possui maior número de alunos que manifestam uma opinião favorável quanto ao gosto pela HGP. Assim, de acordo com os dados obtidos 82% dos alunos disseram que gostavam muito da disciplina; 12% disseram que adoravam-na e 6% admitiram gostar pouco de HGP.

Na questão seguinte “Porque gostas da disciplina de HGP?”, e tendo por base a opinião dada pelos alunos na questão anterior, pretendia-se saber qual o fator (dentro dos alunos que admitiram gostar/adorar a disciplina) que os levava a manifestar uma opinião favorável sobre a HGP. Assim, no caso da turma A, de entre o grupo de alunos que admitiram “gostar/adorar” a disciplina, o fator mais unânime foi o facto de a HGP ser uma disciplina que lhes possibilita o contacto com fontes antigas. Por outro lado, no caso da turma B, os alunos que admitiram “gostar/adorar” HGP manifestam tal opinião pelo facto de a HGP ser uma disciplina que lhes permite valorizar os acontecimentos que ocorreram no passado. No caso da turma C, a maioria dos alunos inquiridos admitiram gostar de HGP pelo seu carácter bélico, ou seja, por gostarem de batalhas e das respetivas descrições.

O gráfico seguinte mostra a preferência dos alunos da turma A face aos conteúdos programáticos de HGP.

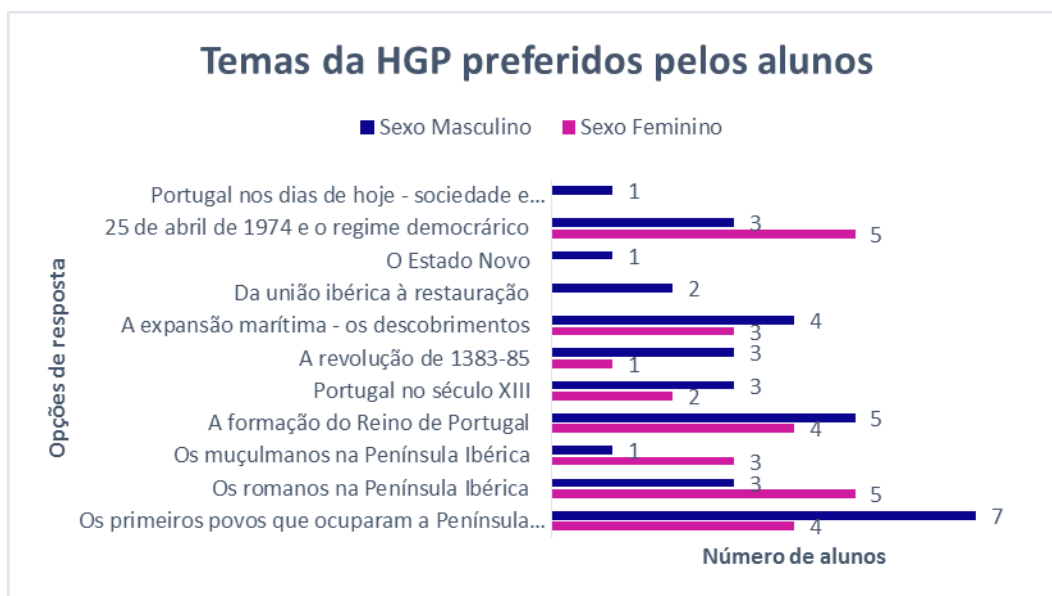


Gráfico 15 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma A

Como é possível constatar, a preferência dos alunos - tanto do sexo masculino como feminino - sobre os temas da HGP recai justamente sobre os temas abordados no início do ano letivo, nomeadamente *os primeiros povos que ocuparam a Península Ibérica* e a *formação do reino de Portugal*. Não deixa, contudo, de ser curioso a preferência dos alunos do sexo masculino por temas não integrantes da HGP do 5º ano, como é o caso do tema sobre o *Estado Novo* ou *Portugal nos dias de hoje*. Dentro do mesmo quadro, aponta-se a preferência dos alunos do sexo feminino pelo tema *25 de abril e o regime democrático*. Apesar de um pouco insólito a preferência destes alunos sobre estes temas que recaem sobretudo na HGP – 6º ano, não deixa de ser compreensível, se considerarmos que anualmente decorrem as comemorações do 25 de abril e, por associação, possivelmente os pais lhes explicam os fatores que tiveram na génese desta revolução. Neste ponto surge inevitavelmente o *Estado Novo*, ainda que os alunos não possuam à data da realização deste questionário maturidade cognitiva para perceber este acontecimento.

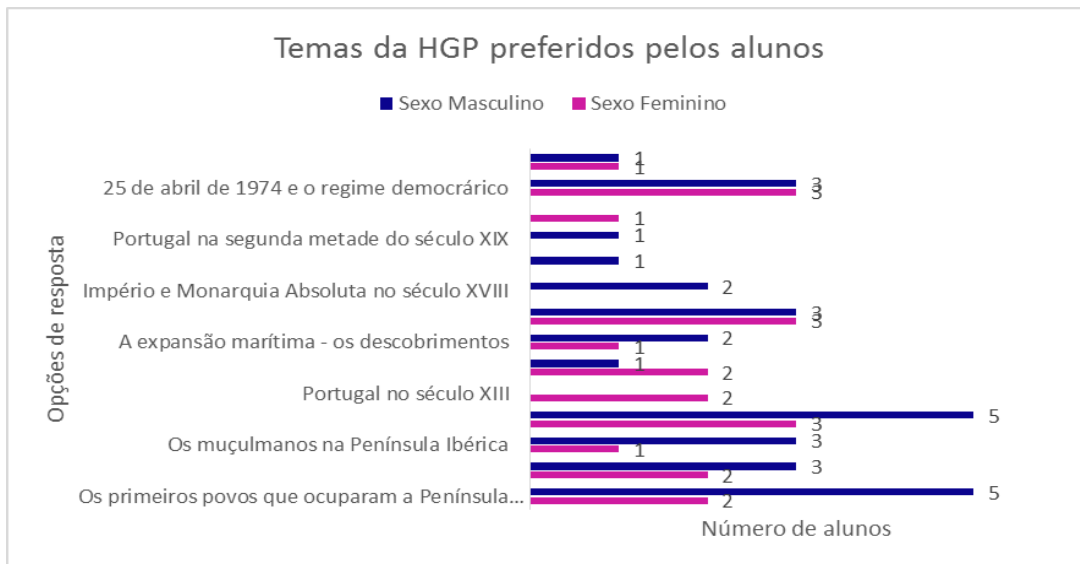


Gráfico 16 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma B

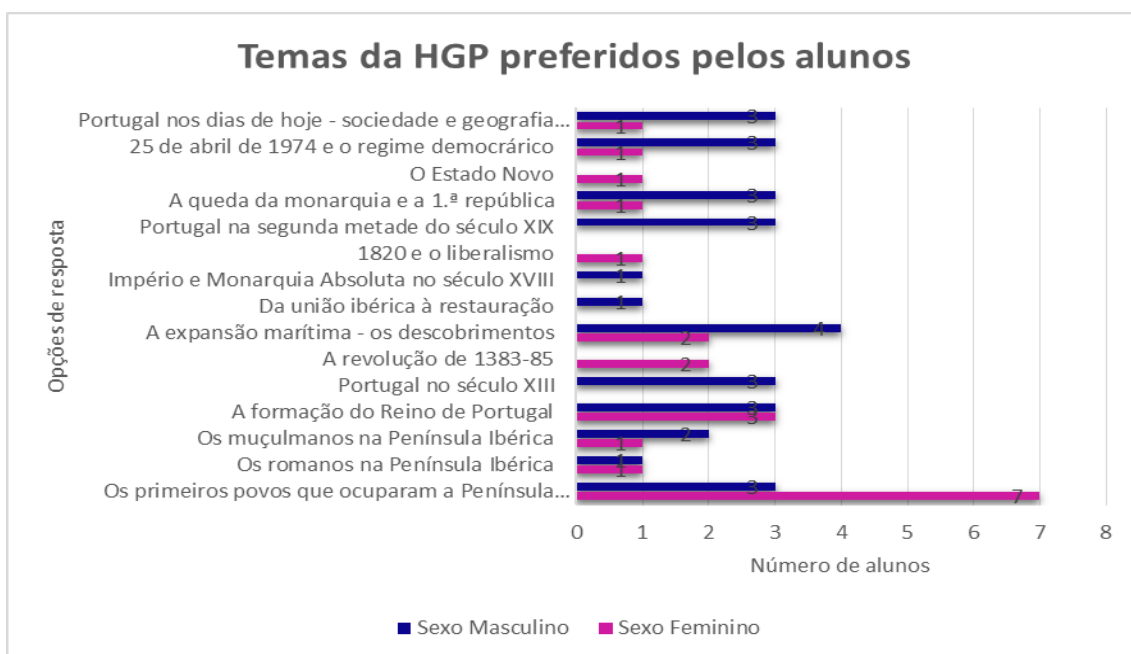


Gráfico 17 - Temas da HGP preferidos pelos alunos da turma C

Igualmente curiosas são as opiniões manifestadas pelos alunos das turmas B e C, no qual os mesmos acabam por ter como preferência, de um modo análogo ao anteriormente verificado, temas como o *25 de abril e o regime democrático* ou *Portugal nos dias de hoje*. Dentro dos temas da HGP – 5º ano, a preferência dos alunos destas turmas vai ao encontro das opiniões manifestadas pela turma A, sendo os temas eleitos com maior preferência *A formação do reino de Portugal* e *Os primeiros povos que ocuparam a Península Ibérica*.

No que concerne aos temas menos preferidos, consensualmente os alunos das três turmas apontaram *Os romanos na Península Ibérica* e *Os muçulmanos na Península Ibérica* como sendo os temas que menos gostavam. Estas opiniões vão justamente ao encontro do que se pretende estudar, uma vez que estes são temas que exigem junto do aluno uma grande capacidade de abstração de modo a que possam compreender os factos que ocorreram.

As questões que se seguem pretendem analisar as noções espaço-temporais. Neste sentido, começou-se por perguntar aos alunos sobre qual a noção que têm sobre “tempo”. As respostas dadas pelos alunos constam nos gráficos abaixo.

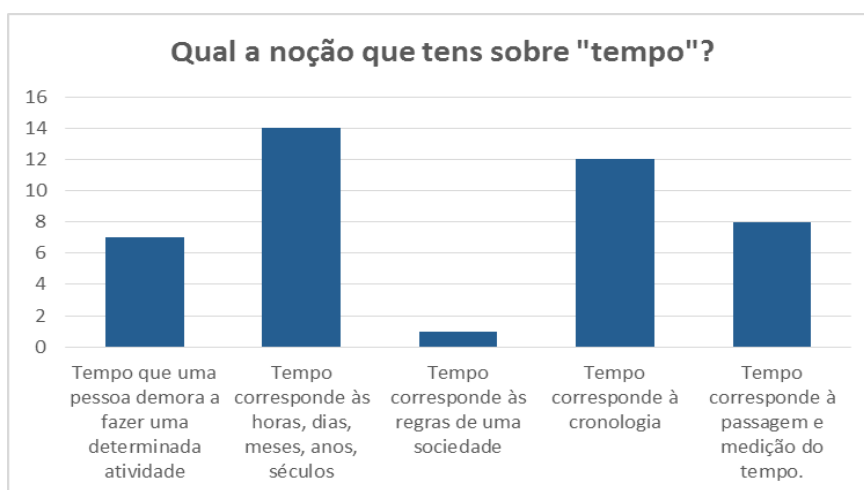


Gráfico 18 - Noção dos alunos da turma A quanto ao conceito de "tempo"

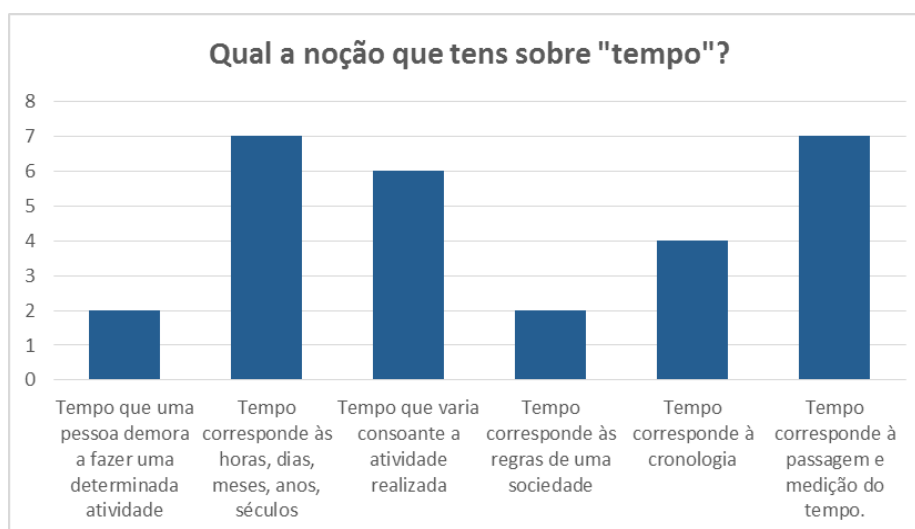


Gráfico 19 - Noção dos alunos da turma B quanto ao conceito de "tempo"

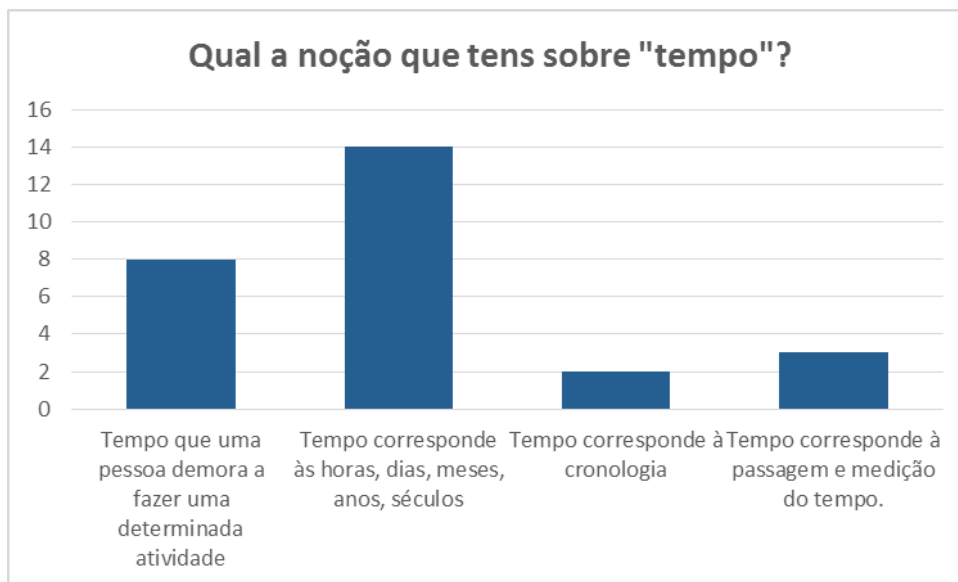


Gráfico 20 - Noção dos alunos da turma C quanto ao conceito de "tempo"

Como é possível observar nos gráficos acima, a noção que estes alunos do 5º ano têm sobre tempo é justamente a noção de **tempo físico**, mensurável em horas, dias, meses, anos e séculos, uma vez que nesta fase (10 anos) a construção das noções temporais históricas é feita tendo por base as noções sociais que possuem. Neste sentido, esta questão sobre “o que é o tempo?” enfatiza a imaturidade cognitiva que estes alunos possuem, uma vez que ainda não são capazes de dominar uma noção temporal muito mais abrangente do que a noção física do tempo.

Tal facto é constatável nos trabalhos realizados pelos alunos, mais concretamente os alunos do 5ªA. O exemplo de um dos trabalhos, que se segue, é deveras elucidativo sobre o não domínio que os alunos possuem sobre a noção de “tempo” nem de “espaço”.

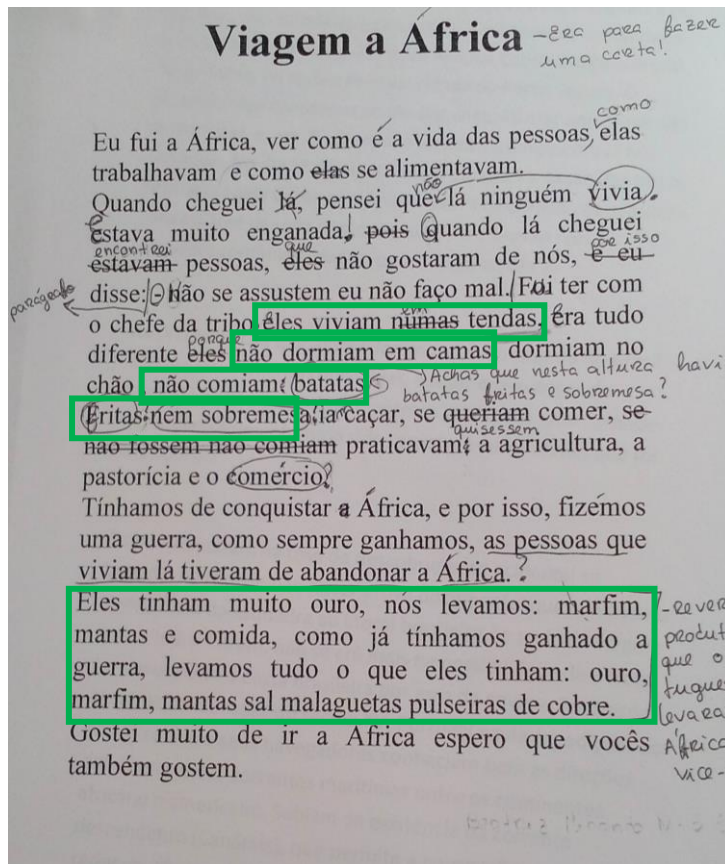


Figura 4- Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno

O trabalho anteriormente apresentado surgiu no desenvolvimento de uma atividade realizada pela minha colega de estágio, a primeira a reger a disciplina de HGP. No seguimento da matéria abordada nas aulas, ou seja, a chegada dos portugueses às terras de África, Ásia e América, a professora estagiária dividiu a sala em três grupos, sendo que cada grupo teria de dar resposta às questões orientadoras que constavam no guião de trabalho. Neste exemplo em concreto, o aluno em questão tinha como local de chegada dos portugueses África e teria de dar resposta às seguintes questões: *Como eram os habitantes locais aos olhos dos portugueses? Como é que esses habitantes viviam? Como é que os portugueses administraram estas terras? Quais os produtos levados de Portugal para a Ásia? Quais os levados de África para Portugal? Quais os objetivos das expedições portuguesas?* A resposta a estas questões teria de ser feita sob a forma de uma carta endereçada ao rei vigente naquela época.

Como se pode constatar, a não compreensão da noção espaço-temporal está bem presente quando o aluno refere, entre outros aspetos, que os habitantes vivam em tendas porque não dormiam em camas e que não comiam batatas fritas nem sobremesas. Ora o comentário, pertinente, feito pela professora foi no sentido de alertar o aluno para a incoerência daquilo que havia sido escrito, face ao que era expectável.

Noutro exemplo menos alarmante pode-se constatar, apesar de não haver muita incoerência científica, que o aluno ao endereçar a carta ao rei situa-se de modo errado cronologicamente no tempo (1443), isto é, muito antes de os portugueses terem chegado a África. O aluno remete, também, a carta ao rei D. João II que na altura nem sequer ainda havia nascido (recorde-se que D. João II nasceria apenas em 1455).

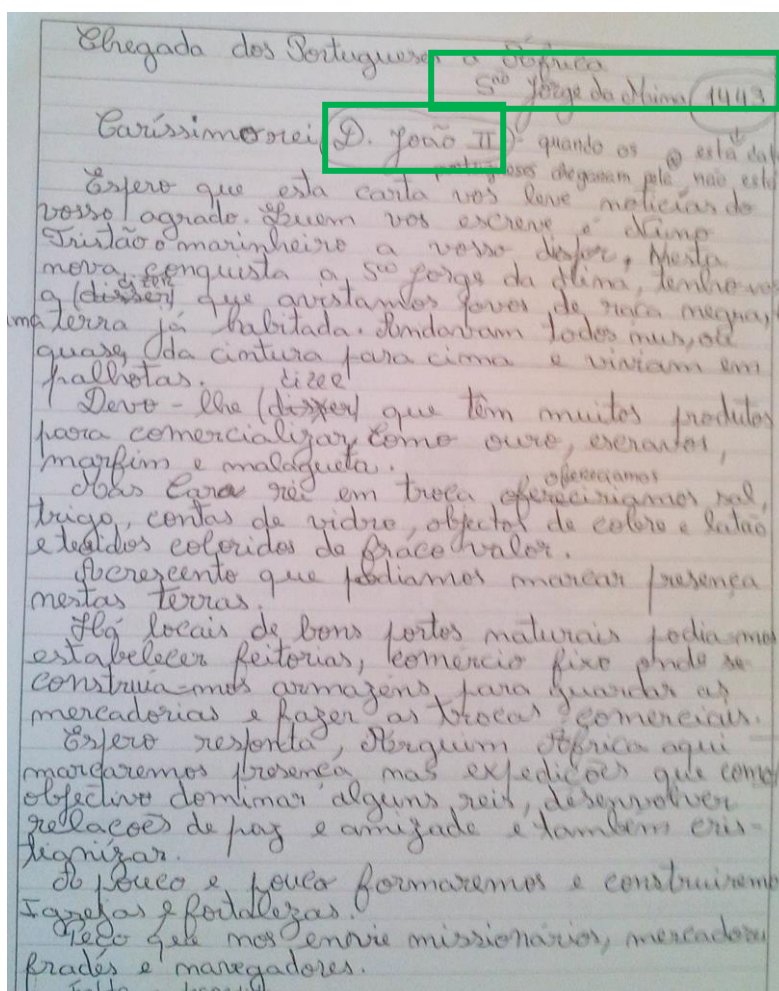


Figura 5 - Exemplo de um trabalho desenvolvido por um aluno

A questão seguinte tinha como objetivo os alunos associarem um século a cada uma das datas que lhes eram apresentadas.

Atribui um século a cada das datas que se seguem.

268 – século _____

755 – século _____

1001 – século _____

1348 – século _____

1500 – século _____

1990 – século _____

2001 – século _____

Quadro 2 - Tarefa proposta sobre associação século-data

Face à tarefa proposta, procederemos à análise da mesma. Assim, para o caso da turma A, os resultados foram os seguintes:

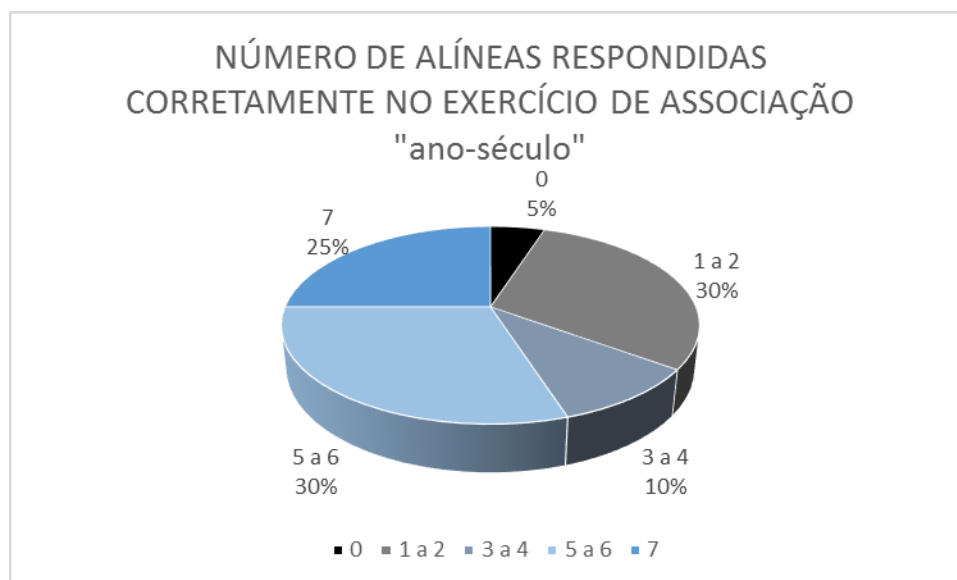


Gráfico 21 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "ano-século"

De acordo com os dados obtidos constata-se que a não compreensão da noção temporal está bem presente nesta tarefa proposta. Apenas 25% do total de alunos

inquiridos foram capazes de atribuir corretamente um século a cada uma das datas apresentadas, 30% dos alunos responderam acertadamente entre cinco a seis questões, percentagem idêntica à verificada nos alunos que responderam acertadamente entre uma a duas respostas. De constatar que 5% dos alunos foram incapazes de associar corretamente um século a cada uma das datas.

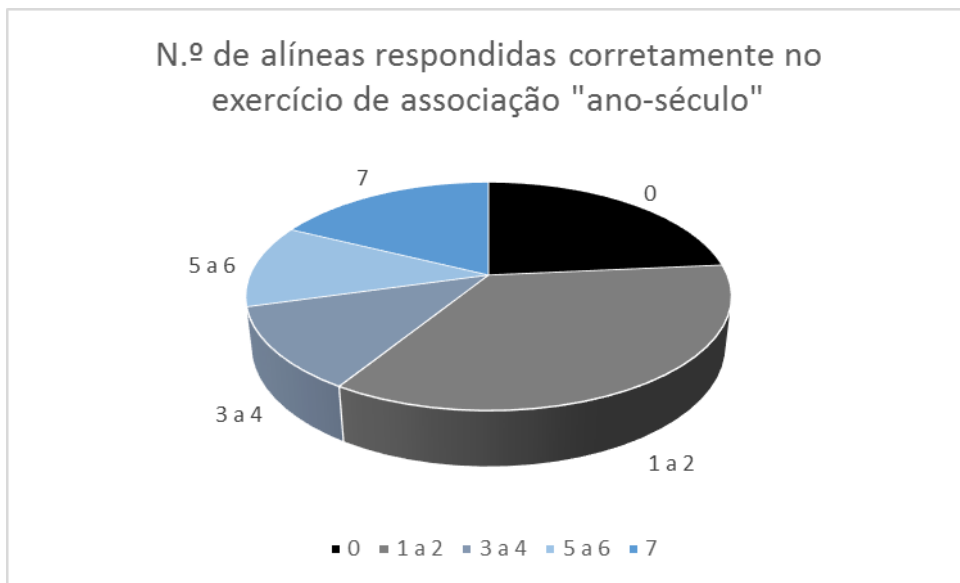


Gráfico 22 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "ano-século"

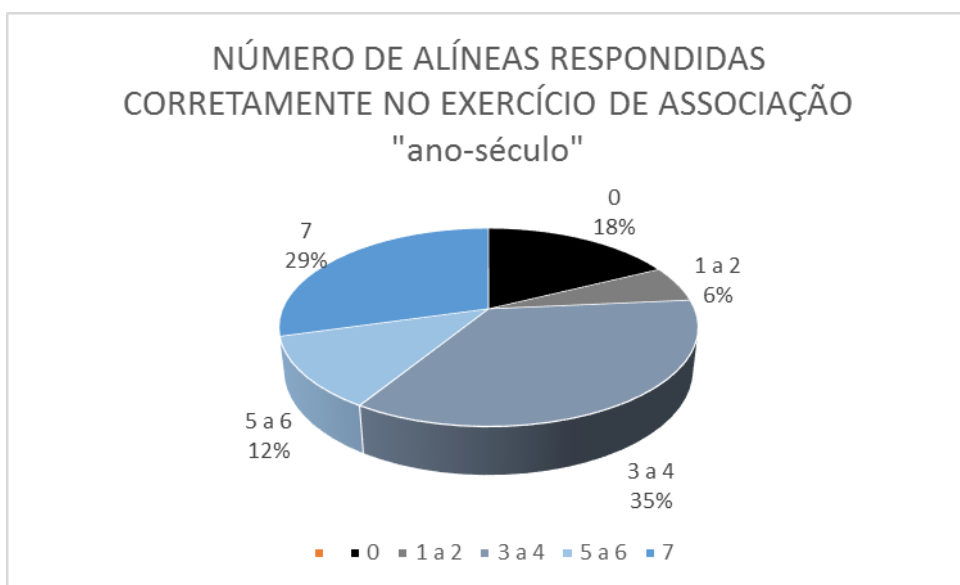


Gráfico 23 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "ano-século"

Esta dificuldade sentida pelos alunos em conseguir compreender o modo como o tempo cronológico se encontra estruturado é transversal aos restantes alunos do 5º ano (turmas B e C). Para a mesma questão colocada, na turma B, 23% dos alunos inquiridos foram incapazes de realizar com sucesso a tarefa proposta, não tendo associado com êxito o século a cada uma das datas constantes na tarefa. No caso da turma C a percentagem de alunos que não respondeu corretamente à totalidade das questões presentes nesta tarefa é ligeiramente menor que à turma B, mas ainda assim situada nos 18%.

Apenas 18% dos alunos da turma B foram capazes de responder corretamente à totalidade das questões, percentagem inferior quando comparados com a turma C onde 29% dos inquiridos responderam acertadamente à totalidade das questões.

Pela análise dos dados e de um modo transversal ficamos a perceber que os alunos não possuem qualquer consciência nem tão pouco compreensão sobre a noção de “tempo”, uma vez que fazem associar o mesmo século a datas diferentes. Existem igualmente casos de alunos que não compreendem que as unidades de tempo (como é o caso dos séculos) são divididas em anos e que, por associação, cada século equivale a cem anos. O exemplo seguinte é ilustrativo disso mesmo, no qual o aluno faz corresponder a cada uma das datas séculos “inexistentes”.

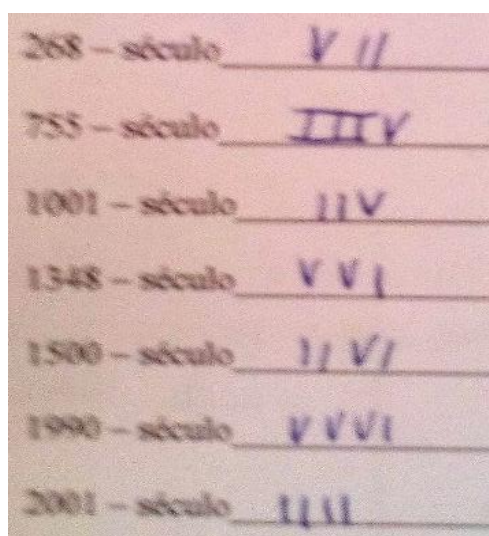


Figura 6 - Exemplo de uma resposta dada por um aluno

Este questionário foi implementado na reta final do 2º período. Porém, e passados sensivelmente seis meses desde o início do ano letivo, quando confrontados com este tipo de questões os alunos continuam a revelar dificuldades em compreender como se encontram estruturadas as unidades de tempo, com especial ênfase para o tempo cronológico. O exemplo que se segue visa corroborar a análise dos dados feitos através do inquérito. O mesmo foi retirado de uma das fichas de avaliação realizadas e demonstra a dificuldade sentida pelos alunos.

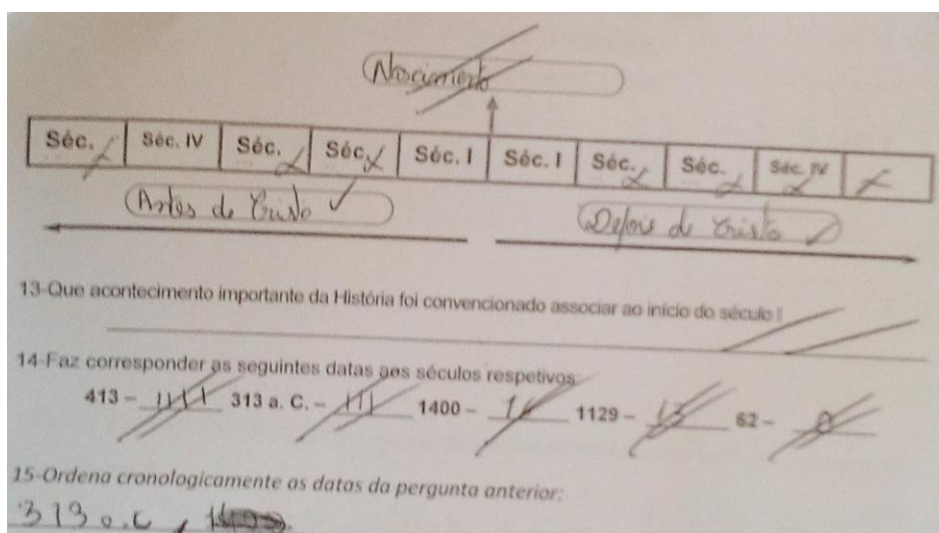


Figura 7 - Resposta dada por um aluno aquando da realização de um teste de avaliação do 1º período

Neste exemplo em concreto, podemos observar que o aluno em questão apesar de, no friso cronológico, conseguir ter feito a distinção dos séculos que correspondem antes do nascimento de Cristo e depois do nascimento de Cristo, não foi capaz de proceder à identificação dos respetivos séculos. Ainda neste sentido, observa-se que o mesmo foi incapaz de associar um século a cada uma das datas presentes no exercício e foi, também, igualmente incapaz de ordenar cronologicamente as datas que contavam na alínea anterior.

Na questão seguinte, aos alunos inquiridos foi dado a conhecer o seguinte friso cronológico:

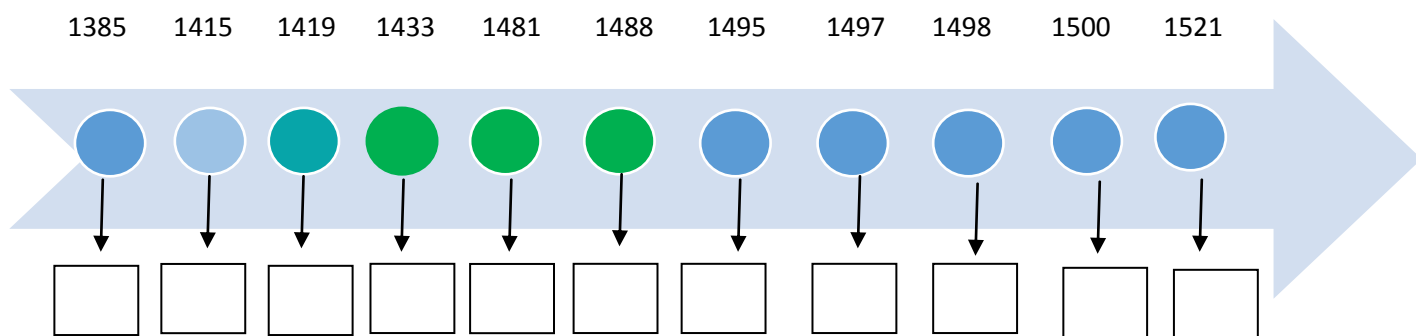


Figura 8 - Friso cronológico utilizado no questionário para a realização da tarefa proposta

Nesta tarefa, o friso cronológico apresentado fazia-se acompanhar por um quadro que continha um conjunto de acontecimentos históricos (cada um desses acontecimentos estavam identificados alfabeticamente pelas A a L). Pretendia-se que os alunos tendo por base o quadro anexado ao friso, associassem corretamente cada um dos acontecimentos às datas em que estes ocorreram.

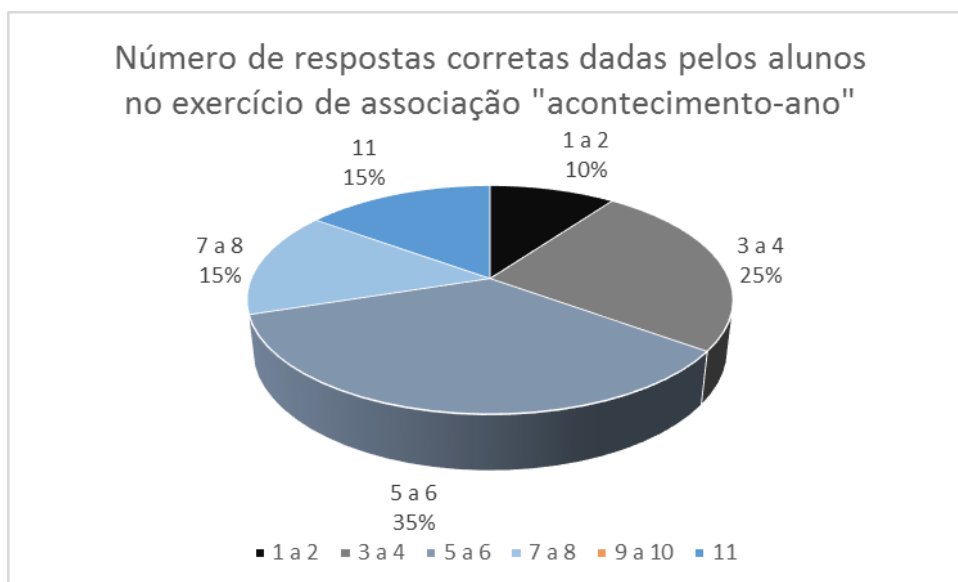


Gráfico 24 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "acontecimento-ano"

Pela análise dos dados, pôde-se constatar que na turma A apenas 15% dos alunos foram capazes de responder acertadamente à totalidade das questões e que a maioria dos alunos, cerca de 35%, só foi capaz de responder corretamente a uma média de cinco questões.

Como verificado pela análise dos questionários, esta tarefa pôs igualmente em evidência a dificuldade que os alunos têm em situar cronologicamente um acontecimento no tempo. Na grande maioria dos casos, confundem a chegada de Vasco da Gama à Índia (1498) com a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil (1500). Existem casos em que os alunos situam o ano do descobrimento do arquipélago da Madeira muito próximo do século XVI. Evidências fulcrais demonstram que os alunos não possuem as noções espaço-temporais desenvolvidas, o que lhes dificulta o seu raciocínio. Tais evidências são visíveis nos seguintes exemplos:

- Início do reinado de D. João I apontado como sendo em 1419 (ano da descoberta do arquipélago da Madeira)
- Conquista de Ceuta apontada como sendo em 1500 (ano da chegada de Pedro A. Cabral ao Brasil)
- O ano da morte de D. João I apontado como sendo 1385 (ano do início do seu reinado).

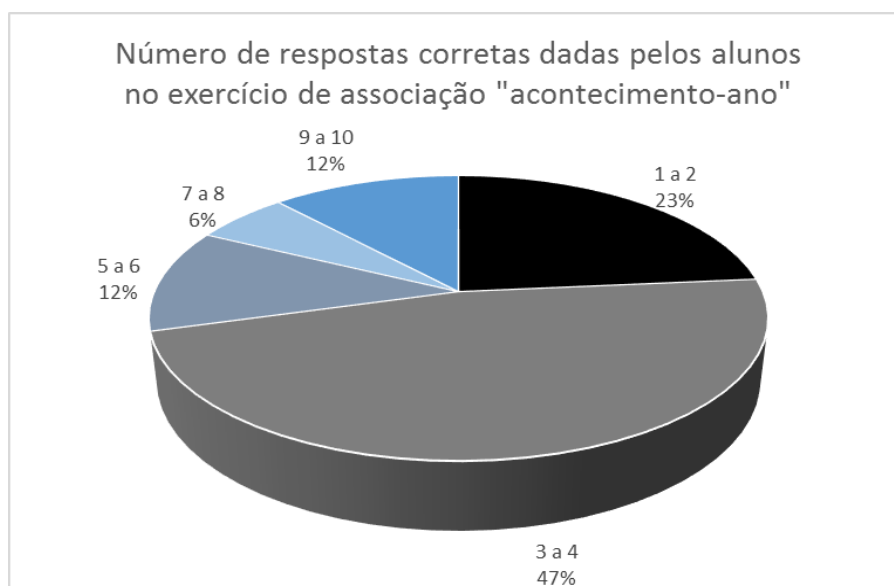


Gráfico 25 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "acontecimento-ano"

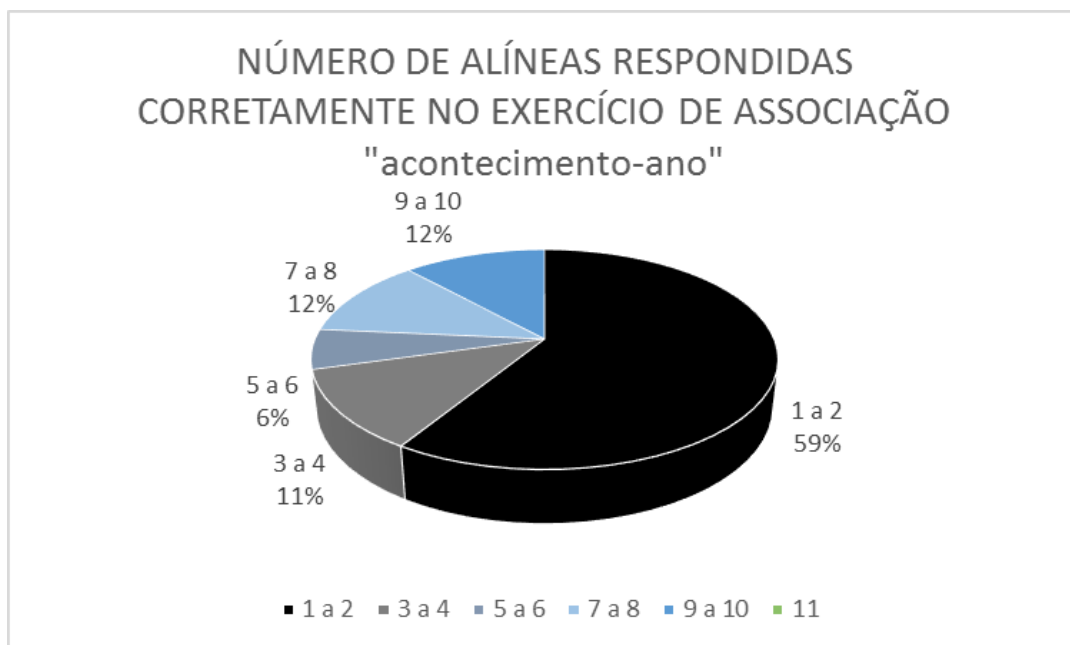


Gráfico 26 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "acontecimento-ano"

Tais factos não são apenas observados na turma A, mas em todas as restantes turmas. Ainda nesta questão importa frisar que no caso da turma B, a maioria dos alunos inquiridos, cerca de 47%, só foi capaz de responder acertadamente a uma média de quatro questões e, que, nenhum aluno conseguiu responder à totalidade das questões desta tarefa. Quanto à turma C, a maioria dos alunos inquiridos, cerca de 59%, só foi capaz de responder acertadamente a uma média de duas questões.

Na questão seguinte do questionário era dado a conhecer aos alunos inquiridos um conjunto de países, ao qual teriam de associar os continentes onde pertencem.

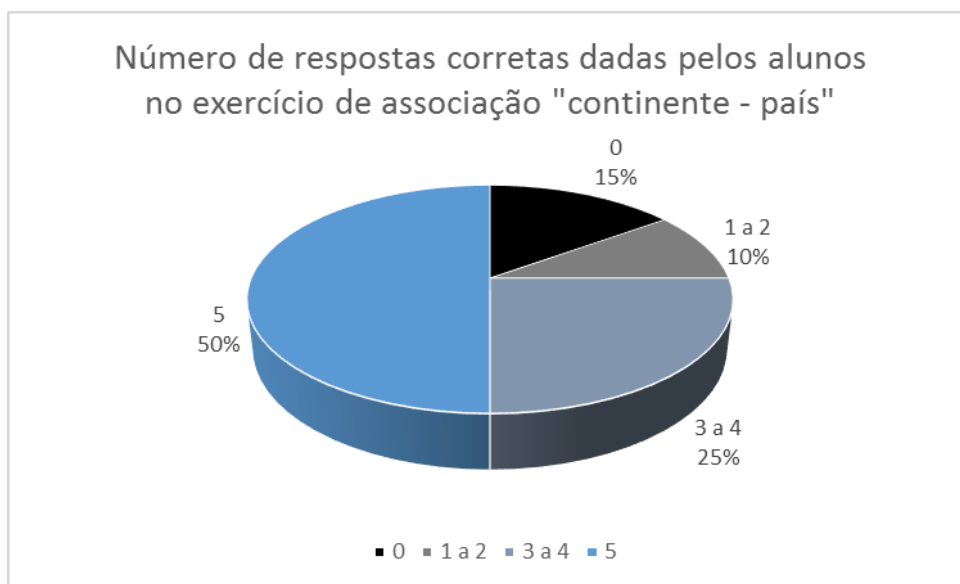


Gráfico 27 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "continente-país"

Este exercício em particular tinha como objetivo pôr em evidência eventuais dificuldades sentidas pelos alunos no que concerne ao domínio da noção espacial. Como podemos observar, apesar de a grande maioria dos alunos inquiridos, cerca de 50%, ter conseguido alunos responder acertadamente à totalidade das questões, não deixa de ser surpreendente que 15% não tenha respondido, com êxito, a nenhuma questão.

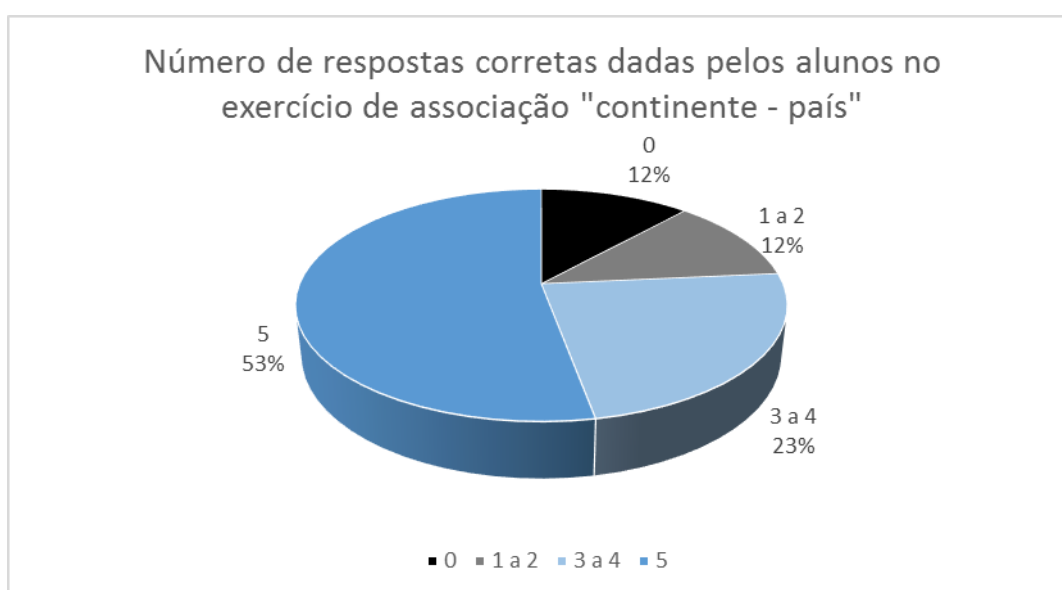


Gráfico 28 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "continente-país"

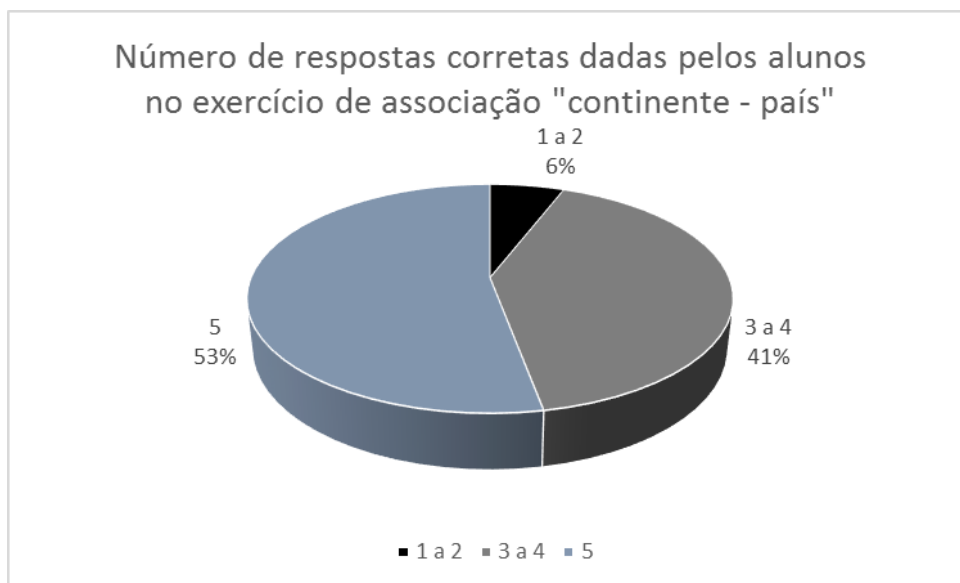


Gráfico 29 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "continente-país"

No caso das turmas B e C, de um modo análogo ao verificado com a turma A, 53% dos alunos inquiridos (em ambas as turmas) conseguiram responder corretamente a todas as questões presentes nesta tarefa. Igualmente como verificado na turma A, a turma B também possui alunos que não foram capazes de responder a nenhuma das questões lançadas, cerca de 12%. A turma C não registou alunos que não tivessem conseguido responder a nenhuma questão. Pela análise dos dados, infere-se que, os alunos já são capazes de proceder à identificação no espaço, neste caso, de países.

A questão seguinte, tinha à semelhança da questão anterior, como objetivo pôr em evidência eventuais dificuldades sentidas pelos alunos no que concerne ao domínio da noção espacial. Pretendia-se que os alunos associassem aos países (Índia e Brasil) as respetivas expressões correspondentes.

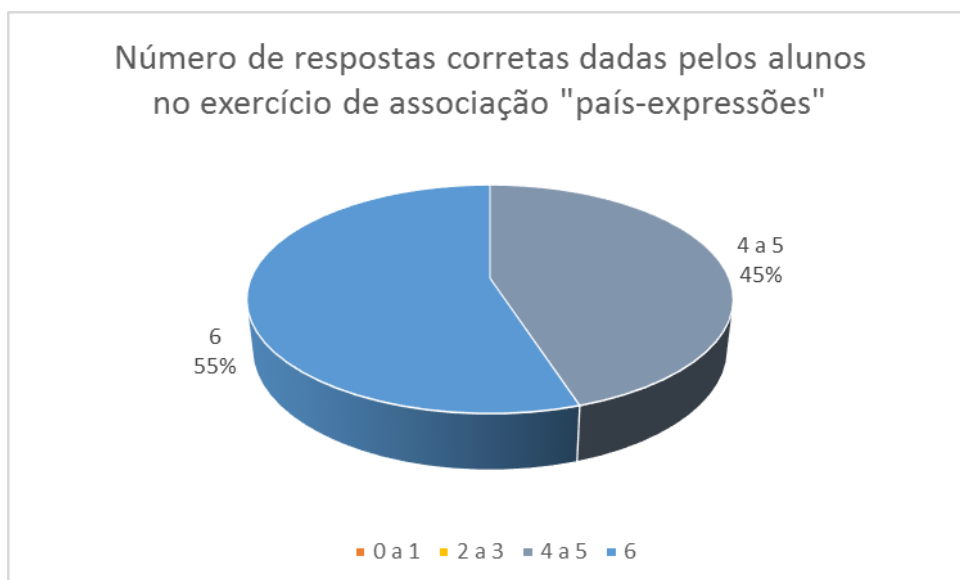


Gráfico 30 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de associação "país-expressões"

Nesta questão, inferimos que na turma A os alunos não sentiram qualquer dificuldade na realização do exercício proposto, ainda que 45% tenham respondido a uma média de quatro questões. Tal, em parte, possa ser justificável por uma eventual distração dos alunos ao lerem cada uma das hipóteses dadas, já que o erro mais comum foi o facto de terem associado a expressão "Terras de Vera Cruz" à Índia e a expressão "Calecute" ao Brasil.

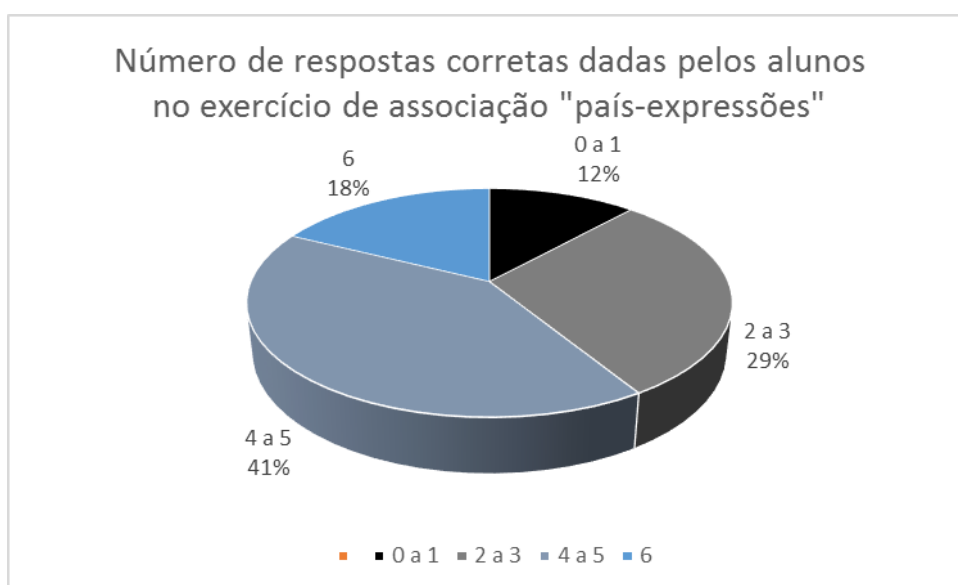


Gráfico 31 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma B no exercício de associação "país-expressões"

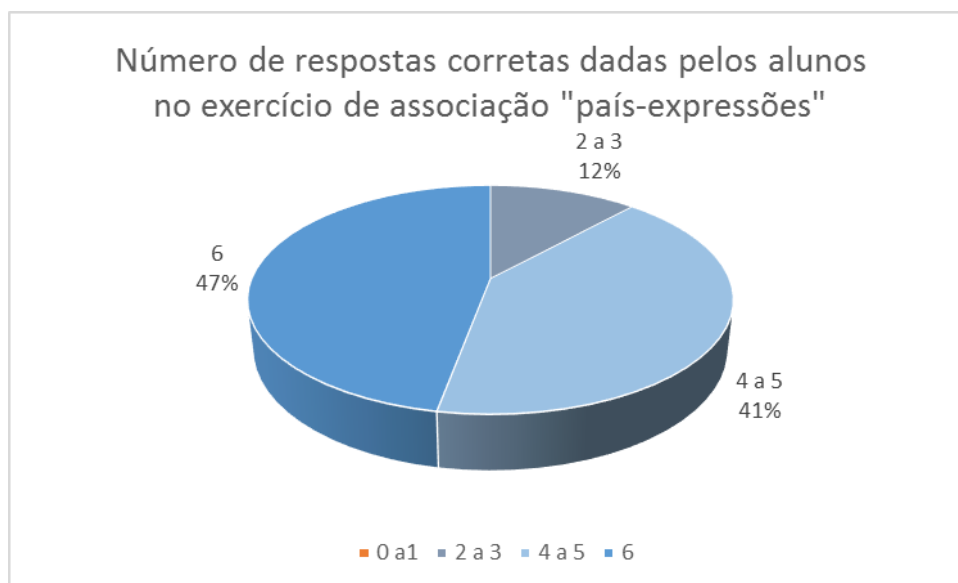


Gráfico 32 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma C no exercício de associação "país-expressões"

No que concerne à turma B apenas 18% dos alunos inquiridos foram capazes de responder corretamente à totalidade das questões presentes neste exercício, sendo que, a grande maioria (cerca de 41%) respondeu corretamente a uma média de quatro questões. Ressalva-se que esta turma, contrariamente à turma A, registou alunos que não responderam acertadamente a nenhuma das questões propostas, cerca de 12%. Por fim, na turma C, a grande maioria dos alunos inquiridos, cerca de 47% conseguiu associar, com êxito, cada uma das expressões dadas aos respetivos países. Esta turma não registou alunos que não conseguiram responder acertadamente a nenhuma questão, porém, registou alunos que apenas deram como resposta correta uma média de duas questões, cerca de 12%.

Por fim, a última questão deste questionário tinha como finalidade os alunos classificarem como verdadeira ou falsa cada uma das seguintes frases:

Indica se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) Em 1385 D. João I foi aclamado, nas cortes de Coimbra, rei de Portugal. _____
- b) A conquista de Ceuta, no Sul de África, deu-se em 1415. _____
- c) O cardeal D. Henrique foi o principal impulsionador e coordenador da expansão marítima portuguesa. _____
- d) O arquipélago dos Açores foi descoberto em 1419 por Diogo de Silves e o arquipélago da Madeira foi descoberto em 1427 por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. _____
- e) As principais feitorias portuguesas em África foram: Arguim, Mombaça, Guiné e Luanda. _____

Figura 9 – Questões presentes na última tarefa do questionário

Perante a realização deste exercício, os resultados obtidos, para a turma A, foram os seguintes:

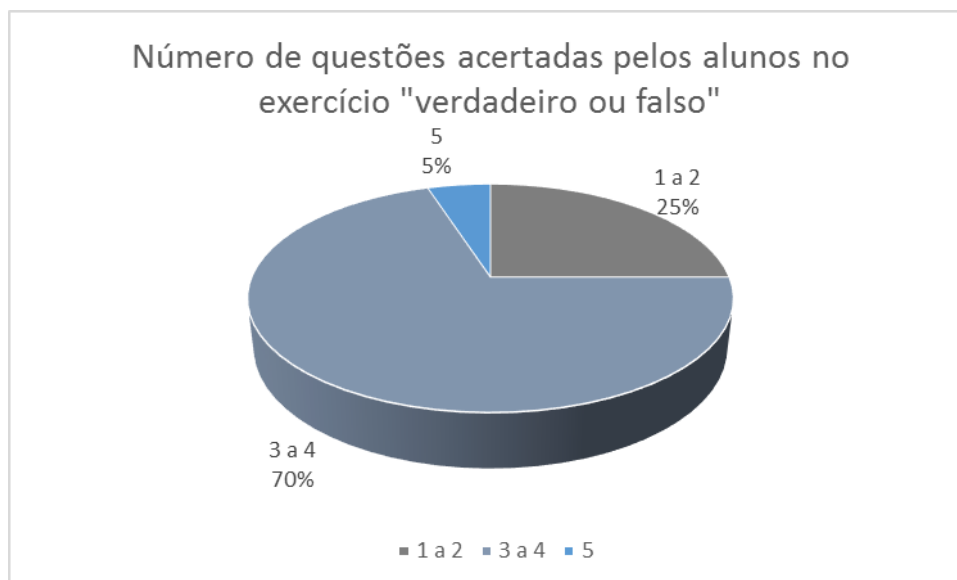


Gráfico 33 - Número de respostas dadas corretamente pelos alunos da turma A no exercício de "verdadeiro-falso"

Como podemos observar, da totalidade de alunos inquiridos, apenas 5% dos alunos conseguiram classificar corretamente todas as afirmações que constavam nesta tarefa e, que, a grande maioria (cerca de 70%) respondeu acertadamente a uma média de três questões. De um modo análogo ao verificado com a turma A, também na turma B a maioria dos alunos inquiridos (cerca de 88%) só foram capazes de classificar corretamente uma média de três questões e, aponte-se que, nenhum aluno conseguiu classificar corretamente, na totalidade, as questões presentes. A turma C regista uma situação idêntica à verificada na turma B, com apenas 65% do número total de alunos inquiridos a acertar corretamente uma média de três questões.

Apesar destes resultados serem alarmantes, os mesmos resultam da distração dos alunos ao ler cada uma das questões colocadas e, por isso, a leitura não cuidada das mesmas repercute-se na classificação errada destas afirmações. Exemplos flagrantes residem, sobretudo nas questões alusivas às alíneas b) e c), no qual os alunos, regra geral, classificam erradamente a afirmação b) como verdadeira, pois apenas leem a expressão “Conquista de Ceuta” e “1415” e, depreendem que a classificação lógica para esta questão é “verdadeiro”. Contudo, não atentam num pormenor fulcral que faz menção ao espaço onde decorreu esta ação que é o “Norte” de África e não o “Sul” de África, como está presente na afirmação. De um modo análogo, para a alínea C, os alunos garantidamente apenas prestaram atenção às expressões “D. Henrique” e “expansão marítima” e tal como verificado na questão anterior, classificaram erradamente esta afirmação depreendendo que o valor lógico da mesma fosse “verdadeiro”. Contudo, foi o Infante D. Henrique, e não o Cardeal D. Henrique, o principal impulsionador da expansão marítima portuguesa.

Considerações finais

Estando a investigação praticamente concluída, importa agora dar resposta às três questões que orientaram o presente estudo: Q1: Qual a importância que as noções de espaço e de tempo assumem na construção do saber histórico? Q2: Que fatores estão na gênese do não desenvolvimento destas noções? Q3: É possível criar estratégias pedagógicas para desenvolver estas noções?

Em resposta à primeira questão, as noções espaço-temporais, no ensino da História e Geografia de Portugal assumem uma grande importância uma vez que todo o saber histórico tem de ser contextualizado. A contextualização desses mesmos acontecimentos históricos ocorre justamente num tempo e num espaço que são determinantes para a compreensão de uma condição histórica específica. Por outras palavras, todos os acontecimentos ocorrem num espaço específico que está compreendido num determinado tempo. Neste sentido, a compreensão sobre o que é o “espaço” e o “tempo” possibilita que o aluno atribua significado ao que aprende e, sobretudo, que não se limite a interiorizar um conjunto de informações ao qual não consegue atribuir um significado que lhe permita compreender e construir um padrão de ideias substantivas sobre os conteúdos.

Pelos dados obtidos através do presente estudo ficamos a perceber que os fatores que estão na gênese do não desenvolvimento destas noções estão fortemente relacionados com a imaturidade cognitiva dos alunos em perceber conceitos tão amplos. Porém, não é apenas este o único fator. Como constatado ao longo do estudo, a turma em estudo era, provavelmente, desprovida de métodos de estudo e de trabalho. Este fator, conciliado com a dificuldade em compreender conceitos tão amplos, repercute-se não só na não aquisição/compreensão do conhecimento histórico como também no fraco desempenho escolar dos próprios alunos.

Por fim, conclui-se que, com vista a colmatar estas dificuldades detetadas nos alunos, os professores podem e conseguem implementar estratégias didático-pedagógicas, como é o caso no recurso aos frisos cronológicos, no recurso às novas tecnologias, com especial incidência nas VEV, pelo recurso a filmes e, sobretudo, pela

promoção de um clima de aprendizagem que tenha como foco o aluno, recaindo sob o professor o papel de mediar a aprendizagem.

Capítulo III

Reflexão Global

“Um professor medíocre descreve, o professor bom explica, o professor ótimo demonstra e o professor fora de série inspira.”

William Arthur Ward

“Cada professor comporta em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conceber o que é ser professor” (Mesquita, 2013, p. 10). Ao longo de todo o meu percurso académico, foram muitos os professores com que me cruzei e, com eles, fui capaz de perspetivar vários modelos e técnicas de ensino que me ajudaram a compreender o que é ser professor.

No meu ponto de vista quando ingressarmos no ensino superior para um curso desta natureza temos de ser movidos por um ímpeto suficientemente capaz de nos fazer acreditar que conseguimos fazer algo melhor em prol de alguém. Muitos são os motivos que levam um aluno a aspirar em ser um futuro professor, isto é, “(...) há os que desde criança sempre sentiram uma espécie de atração pela docência e, também, há ainda os que descobriram em si um jeito especial para lidar com as gerações mais novas” (idem, ibidem).

Por outras palavras, o aluno (futuro professor) tem de ser movido por uma paixão que o faça acreditar na missão que pretende abraçar. Neste sentido, Day (2004) considera que esta paixão pode ser entendida como “qualquer tipo de sentimento que afeta ou influencia fortemente a mente. É um guia, uma força motivadora. É essencial para todo o bom ensino.”

Ensinar é uma arte difícil, por sinal. Exige do professor uma constante atualização de modo a que possa sempre estar a par e passo (e deste modo atender) às necessidades e até mesmo às dificuldades que encontra ao longo do seu percurso. Marcelo Rebelo de Sousa, aquando de uma entrevista ao Diário de Notícias, reitera a ideia anteriormente expressa, afirmando: “Ser professor significa não envelhecer, [significa] contactar com gerações sempre diferentes – com problemas diversos ou com os mesmos problemas mas colocados de forma diversa – o ter de mudar métodos, ter de mudar formas de aproximação dos problemas.”

Tal como disse, o ensino é uma arte. Arte regida por valores. Valores que se relacionam, na sua génese, com a mudança e esta pode ser entendida a dois níveis: direta (através do crescimento dos alunos) e indireta (através da melhoria da sociedade em geral, resultante da formação que a ela foi atribuída). Talvez seja por isso que em nós, professores, sejam depositadas as esperanças para que sejamos não só competentes,

mas também responsáveis por elevar os níveis de aproveitamento escolar dos alunos, desenvolvendo neles o interesse e a motivação em aprender.

Ao longo desta jornada de nove meses tive a oportunidade de contactar com alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino básico (designadamente alunos do 1º e do 5º anos). Desta viagem levo não só recordações, mas também alguns ensinamentos úteis para a vida. Retenho, por isso, desta minha experiência, a constatação de que “hoje”, mais do que nunca, se assiste a uma cada vez mais crescente evolução do sistema educativo, que se pauta por promover uma educação de carácter abrangente, crítica e reflexiva. Como consequência deste quadro progressista do sistema de ensino, surge a importância em promover uma prática de ensino diferenciada, que vise alcançar, junto dos alunos, o seu sucesso escolar.

Os contextos não foram, de todo, fáceis mas isso não inviabiliza que chegasse ao final da meta com a sensação de dever cumprido. Foram muitas as dificuldades sentidas.

No caso em particular da regência na PES I, com uma turma de primeiro ano, o facto de os alunos serem oriundos de diferentes jardins de infância fez com que, dentro da mesma sala de aula, se fizesse sentir uma heterogeneidade não só visível ao nível dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também ao nível da própria educação que possuíam (referentes à compreensão das regras e comportamentos a ter em cada espaço).

Com efeito, a existência de comportamentos menos favoráveis à formação de um clima propenso à aprendizagem apresenta-se como um *handicap*, uma vez que condiciona fortemente o professor, enquanto mediador do conhecimento/informação. Neste sentido, e afunilando para o contexto onde estive inserido, o facto de os alunos muitas vezes demonstrarem grande excitação face às atividades que viriam a ser realizadas, ou simplesmente estarem “excitados” por uma série de fatores, fez com que sentisse muitas dificuldades no que diz respeito à gestão do grande grupo. Neste campo refleti que o professor não é só apenas um mero transmissor de informação, mas também um mediador e gestor a vários níveis, nomeadamente referentes à gestão de comportamento; gestão de ritmos de aprendizagem e até mesmo mediador de conflitos. No ato de ensinar não está apenas subjacente a “transmissão de conhecimento”. Este ato

concentra em si também as dimensões pedagógicas e psicológicas que coadunam o ensino.

“O professor (...) deve ser (...) uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem (...) o investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...) um ator, um educador cívico, social, moral, um modelo (...)”(Formosinho (1992c, citado em Cunha, 2008, p.54).

Destaca-se, por isso, a importância que a nossa integração nos contextos de estágio assume, uma vez que nos permite arrecadar competências que nos serão úteis ao exercício da nossa profissão.

Finda a jornada da PES I seguia-se a integração na PES II. Esta transição entre ciclos de ensino gerou à partida um sentimento de preocupação na medida em que essa mesma transição implicava ritmos de trabalho/preparação muito diferentes das verificadas no 1º CEB. Pode mesmo afirmar-se que foi na PES II que fomos “obrigados” a mobilizar todos os conhecimentos teórico-práticos aprendidos nas disciplinas de Didática e de Seminário.

Contudo, apesar de termos de proceder à mobilização desses conhecimentos e de os professores nos transmitirem uma bateria de informações, estes, regra geral, são infrutíferos uma vez que a realidade de cada contexto é muito diferente da perspectivada nas aulas teórico-práticas. A principal desvantagem de todo este processo teórico de formação é que são poucos os que nos dizem que existem contextos mais “difíceis” que outros. Isso é um facto com que temos saber lidar quando aí inseridos, e nos vemos confrontados em desenvolver, por nós próprios, um conjunto de estratégias pedagógicas após nos apercebermos que toda a teorização, naquele contexto, não é de todo aplicável. Vale-nos o apoio e a consideração tanto por parte dos POS como dos POC.

Como já referido, a regência no 2º CEB apresentou-se como sendo muito exigente, não só por transitarmos de um regime de monodocência para um regime onde vigora mais do que um docente. Aqui, tivemos de ser professores não só de uma disciplina mas de várias como foi o caso de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Tivemos, não só de ser professores como também investigadores, pedagogos (se bem que no ato da docência esteja implícita a pedagogia). Porém, o maior exercício verificado em ambos os contextos, mas sobretudo na PES II, foi a capacidade

que tivemos de ter em nos colocarmos no papel dos alunos, sobretudo no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. Por outras palavras tivemos de ter o cuidado, aquando da preparação das sessões, de delinear e explicarmos as atividades como se nós próprios fôssemos alunos, de forma a garantir que os destinatários assimilassem com sucesso os conhecimentos que lhes estavam a ser transmitidos. Destaca-se, por isso, o facto de ser importante termos gosto, dedicação e devoção no que fazemos. Impera sentirmo-nos realizados para que assim sejamos profissionais altamente qualificados e preparados para um quadro educativo que se afirma cada vez mais heterogéneo. Neste sentido, e com vista a uma melhor preparação, há, ainda, que ressaltar a importância que o ato de planificar assume, para uma melhor organização e articulação das várias componentes letivas. Contudo, importa igualmente não descurar o facto de que o ato de planificar em si, não pode ser estanque, tendo por isso de estar “aberto” (ou sujeito) a eventuais alterações que possam decorrer do percurso de ensino-aprendizagem.

Ainda, com vista a que nos tornemos melhores profissionais, o ato de reflexão também assume especial importância para o professor. Esta envolve a reflexão sobre as necessidades que os alunos sentem, e também porque nos permitem perspetivar medidas de intervenção futuras que visam colmatar eventuais falhas decorrentes do processo de ensino. Importa também refletir após o ato de ensinar, na medida em que o professor tem de ser suficientemente autocrítico e analisar se todos os objetivos traçados para aquela sessão foram alcançados pelos alunos. Tem também de fazer uma introspeção, no sentido de averiguar se foi sensível ao facto de ter atendido às necessidades dos alunos e, sobretudo, se a sua “mensagem” chegou a todos os destinatários.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Barros, J. (2006). História, Espaço e Tempo: interações necessárias [versão eletrónica]. *Revista Varia História vol. 22 (36)*, 460-476.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto Editora.
- Cardoso, C. (1981). *Uma introdução à história*. São Paulo. Brasiliense.
- Chafter, J., Taylor, L. (1975). *A História e o professor de História*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga. Casa do Professor.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto. Porto Editora.
- Dixit, S., Mohanty, A. (2009). Development of Historical Understanding Among 9 to 14 Year Old Children [versão eletrónica]. *National Academy of Pshycology*, 54-64.
- Rita, M. (1989). O Espaço e o Tempo, elementos de transformação e dinâmica da História. In: *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História (PESEH_LX1989)*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra. Almedina.
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História: textos complementares*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Otte, G. (2007). Uma pequena história do espaço (e do tempo): o conceito de espaço em Kant, Lessing, Foucault e Benjamin [versão eletrónica]. *Revista Aletria, vol. 15*, 230-244.

- Regado, B., Fonseca, F. (2002). *Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso: a estrutura económica e social da área envolvente*. Fragoso. AVEF.
- Reinhard, M. (1968). *O ensino da História e os seus problemas*. Coimbra. Atlântida Editora.
- Ribeiro, G. (2012). *O ensino da História*. Lisboa. Relógio D'Água Editores.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solé, M. (2009). *A História no 1º ciclo do Ensino Básico: a conceção do Tempo e a compreensão Histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Braga: [s.d.] Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança Área de Estudo do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática – o Estudo de Caso. *Revista da ESE vol. 5*, 171-202.
- Zamboni, E., Oliveira, S. (2009). O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender História na Sala de aula [versão eletrónica]. *História Revista, Goiânia, vol. 14 (1)*, 115-128.

Documentos Eletrónicos

- Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso: Projeto Educativo 2013-2017. (2013).
Acedido 24 março 2014 em <http://www.avef.pt/turmas/pe.pdf>
- Athayde, P. (s/d). *Noções de espaço e tempo no ensino de História*. Acedido em 08 de setembro de 2014 em <http://pt.scribd.com/doc/13355475/Nocoes-de-espaco-e-tempo-no-ensino-de-Historia#scribd>

Roque, Maria (s/d). O processo de recolha de dados: o inquérito por questionário. Acedido em 07 de janeiro de 2015 em <http://pt.slideshare.net/mscabral/o-processo-de-recolha-de-dados-inquirito>

Souza, P., Soares, V. (2013). *Cinema e ensino da História*. Acedido em 24 novembro de 2014 em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371330125_ARQUIVO_polyanaa_rtigofinal1.pdf

Xavier, E. (s/d). *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico*. Acedido em 16 novembro 2014 em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf.

Anexos

Anexo I – Planificação da aula de Português



<p align="center">Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso Escola: EBI de Fragoso Plano de Aula Prof. Cooperante: Ascensão Carvalho</p>				
Mestrando: Teodoro Freitas	Ano/Turma: 5.ªA	Período: 2.º	Dia da semana: segunda-feira	Data: 17 de março de 2014
Área disciplinar: Português		Tempo: das 14h45 às 16h15m		
Temas/Blocos/Domínios/Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/Objetivos gerais/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<u>Expressão Oral</u>		<p><i>Lições n.ºs 137/138</i></p> <p align="center"><i>Sumário:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O texto dramático: estrutura</i> - <i>Texto principal e texto secundário.</i> <p>A aula inicia-se com o momento da escrita do “provérbio do dia”, no qual o professor solicita a um aluno que o redija no quadro de giz. Esta rotina tem como objetivo, por um lado, promover a pesquisa e o enriquecimento cultural dos alunos a partir dos provérbios da tradição popular portuguesa e por outro, desenvolver a capacidade de interpretação através das “mensagens implícitas” em cada um dos provérbios. Paralelamente a este momento, será escrito o sumário da sessão.</p> <p>Em seguida, e de modo a introduzir a nova unidade temática a ser abordada (texto dramático), o professor com vista a motivar os alunos para o tema em</p>	<p><u>Espaço Físico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula (sala 7) <p><u>Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro de giz 	Grelha

<p><i>Princípio de pertinência e cooperação</i></p>	<p>- Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na produção de enunciados de resposta <p>- Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo na turma, em situações mais formais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedir oportunamente a palavra e esperar a sua vez; • relacionar os seus contributos com os dos restantes participantes. 	<p>questão, dar-lhes-á a conhecer uma caixa de cartão devidamente ornamentada com elementos cénicos, sugestivos de um palco, sendo que no fundo da caixa estará aquele que é considerado um dos principais símbolos do teatro, ou seja, uma máscara. (ver anexos 1 e 2 – P). O professor convidará os alunos a descreverem o recurso dado a conhecer e, ainda, a mobilizar os conhecimentos prévios que possuem acerca do objeto (máscara), sendo-lhes, para o efeito, colocada a seguinte questão: “Que profissões conhecem e que requeiram a utilização de uma máscara?” (De modo a que o objeto dado a conhecer não condicione as possíveis respostas dadas pelos alunos, o professor dir-lhes-á que não terão de “olhar” necessariamente para o objeto, mas sim associá-lo a outras situações/contextos em que seja utilizado.) A partir da questão colocada, será esperado que os alunos deem como resposta que a máscara é utilizada em profissões como: médicos, cientistas ou até mesmo os trabalhadores de obras. Paralelamente ao <i>feedback</i> dado pelos alunos relativamente à questão anteriormente lançada, o professor lançará uma outra: “E por acaso não conhecem uma outra profissão na qual a máscara seja (ou já tenha sido) utilizada?” Caso os alunos aquando do questionamento anterior não tenham referido que a profissão em causa é “ator”, o professor criará o fio condutor entre a “máscara” e esta profissão, dizendo: “Se pensarem bem, os atores (que por exemplo vemos nas telenovelas) usam uma máscara, embora ela não esteja lá fisicamente. Basta, para isso, pensarmos que a principal função de um ator é representar várias personagens que apresentem emoções e sentimentos diferentes.” O diálogo prosseguirá: “Contudo, foi num lugar muito especial que os atores começaram a usar a “máscara” e deram a conhecer a muitas pessoas várias histórias, tendo representado várias emoções/sentimentos. Esse lugar foi o teatro.” (Neste momento, o professor</p>	<p>- Máscara (ver anexo 1_P)</p>	
---	--	--	----------------------------------	--



<p><u>Leitura</u></p> <p>- Texto Dramático</p>	<p>- Identificar e reconhecer no texto dramático o texto principal e o texto secundário.</p>	<p>dará a conhecer uma caixa de cartão devidamente ornamentada com elementos cénicos, sugestivos de um palco (ver anexo 2 – P). Por outras palavras, a parte frontal da caixa estará “tapada” por um tecido, alusivo a uma cortina e no topo da caixa estará aquele que se pretende ser um foco de luz, alusivo à iluminação.) O professor, socorrendo-se do recurso dado a conhecer, retomará o diálogo e dirá: “Com efeito, foi no teatro que os atores começaram por representar sentimentos como a tristeza, a alegria, medo, timidez (entre outros). Novamente, apoiado por este discurso, o professor retirará, à vez, da “caixa-teatro” várias máscaras nas quais estarão evidenciadas as várias emoções e convidará os alunos a falarem (brevemente) sobre as mesmas.</p> <p>Importa referir que subjacente à abordagem desta “caixa-teatro” o professor aproveitará para fazer, oralmente, com os alunos o campo lexical da palavra “teatro” e socorrendo-se dos contributos dados dirá: “Para que os atores possam levar a cabo um espetáculo, é necessário “estudarem” um texto que apresenta uma estrutura diferente daquele que conhecemos. A esse texto chamamos texto dramático. Por isso é que o texto dramático é o texto que está na origem da representação de uma peça de teatro. Mas, por vezes, durante o espetáculo, existem momentos de pausa em que e as cortinas se fecham para depois (se) voltarem a abrir. Quando isso acontece, o cenário poderá encontrar-se mudado e as personagens poderão ser outras. Porque será?” (neste momento, o professor procurando ir ao encontro do discurso acabado de ser proferido, dará a conhecer um PowerPoint (ver anexo 3 – P) no qual constará um excerto do texto: “A flauta sem mágica”, de António Torrado). A partir do recurso, o professor explicará que no texto dramático podemos distinguir o texto principal, ou seja, as falas ditas pelas</p>	<p>- “Caixa-teatro” (ver anexo 2_P)</p> <p>- Computador e projetor.</p>	
--	--	---	---	--

<p>- <i>Processos interpretativos inferenciais</i></p> <p><u>Escrita</u></p> <p>- Enunciação e enunciado</p>	<p>- Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicitar o sentido global de um texto. <p>- Detetar o foco da pergunta de modo a concretizar a tarefa a realizar</p> <p>- Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho:</p> <p>- organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido.</p>	<p>personagens e que correspondem ao texto que ouvimos durante a representação, surge sempre após o nome das personagens.(neste momento, paralelamente ao discurso do professor, surgirão no PowerPoint aqueles que são “os momentos” que correspondem ao texto principal, bem como a sua “definição”). O professor dará continuidade ao discurso e à exploração do recurso e dirá: “Podemos também distinguir o texto secundário, ou seja, as indicações cénicas (chamadas didascálias). As indicações cénicas surgem em itálico ou entre parênteses e não devem ser lidas ou ditas. (De um modo análogo ao verificado com o “texto principal”, nesta situação o professor dará a conhecer “os momentos” do texto que correspondem ao texto secundário,).</p> <p>O final da sessão ocorrerá com o início da leitura do texto: “A Flauta sem mágica”, das páginas 126-128 do manual (ver anexo 4 – P). Para trabalho de casa, o professor solicitará aos alunos que copiem para o caderno diário o “fixa” da página 128 do manual (ver anexo 5 – P) e que respondam às questões de interpretação (da 2 à 6), da página 129. (ver anexo 6 – P).</p>	<p>- PowerPoint: “O texto dramático.” (ver anexo 3_P)</p> <p>- Caderno diário.</p> <p>- Material de escrita.</p> <p>- Manual: “Diálogos 5”, pp. 126-128</p> <p>- Manual, pp.128-129 (ver anexos 5 e 6_P)</p>	
---	--	---	--	--

Anexo II – Planificação da aula de Ciências da Natureza

Área disciplinar: Ciências da Natureza	Tempo: das 10h25 às 11h55	Ano/Turma: 5.ºA	Dia da semana: segunda-feira	Data: 28 de abril de 2014
Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>III – A Água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres – suportes de vida</p> <p>III.I Importância da Água para os seres vivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da água para os seres vivos 	<p>- Infere a constituição global do Planeta Terra.</p>	<p>A aula inicia-se com o momento da escrita do sumário no quadro de giz, pelo professor.</p> <p>Em seguida, e de modo a abordar a nova unidade temática a ser alvo de estudo, o professor dará a conhecer aos alunos um PowerPoint (ver anexo 1_CN) no qual constará um pequeno vídeo (duração: 2 minutos) alusivo ao planeta Terra visto do espaço. O professor só mostrará o vídeo até ao 1min e 50. Os alunos serão convidados a assistir ao vídeo e, no final, o professor fará as seguintes questões: “Reconhecem o planeta que estava presente no vídeo? Qual era? Qual a característica que o nosso planeta apresenta e que, até ao momento, ainda não foi possível ser descoberta noutros planetas? O que são “estas” manchas brancas que vemos na imagem? Onde existe água na atmosfera? E o que são as nuvens? E o nevoeiro?” (A partir deste questionamento, o professor pretenderá promover um pequeno espaço interventivo, onde os alunos tenham a oportunidade de responder às questões lançadas. Neste sentido, será esperado</p>	<p><u>Espaço Físico</u></p> <p>Sala de Aula (sala CG)</p> <p><u>Recursos</u></p> <p>- PowerPoint (Anexo 1_CN)</p>	<p>- Refere, a partir da visualização do vídeo, que a água é uma das principais características que possibilita a diferenciação entre o planeta Terra e os demais planetas.</p>



	<p>- Compreender que os materiais</p>	<p>que os alunos respondam afirmativamente à primeira questão, ou seja, que reconhecem o planeta presente no vídeo e que o mesmo é o planeta Terra. Com vista a que os alunos respondam corretamente à segunda questão lançada, o professor (caso necessário) conduzirá o raciocínio dos alunos, remetendo-os para a “cor” que predomina em todo o planeta Terra, ou seja, o azul representativo da água existente em toda a superfície terrestre. Contudo, e de modo a contornar a conceção alternativa de que a água é azul, o professor questionará os alunos se toda a água que existe no planeta é azul (e neste caso será esperado que os alunos baseiem as suas respostas a partir da representação visual, e como tal, digam que a água é azul. Neste sentido o professor levará uma garrafa de água e “desmistificará a conceção criada pelos alunos, dando-os a conhecer que água não tem cor.)</p> <p>De modo a dar resposta às últimas questões lançadas o professor dirá que as “manchas brancas” são as nuvens e que a existência de água na atmosfera não está apenas confinada às nuvens mas também esta existe em todo o nosso redor, sob a forma de vapor de água. O professor ainda dirá que as nuvens são água, não só no estado sólido, mas também no estado líquido e, no seguimento desta resposta, o nevoeiro apresenta-se como uma nuvem, mas a baixa altitude</p> <p>O professor dará continuidade ao “espaço interventivo” aberto anteriormente e, apoiado pelo PowerPoint, no (diapositivo 2),</p>		
--	---------------------------------------	--	--	--

	<p>terrestres são suporte de vida.</p> <p>- Reconhecer e valorizar ações que promovam o uso racional da água.</p>	<p>dirá: “Então se o nosso planeta é constituído maioritariamente por água na sua superfície, será que posso afirmar que existe água em toda a Natureza? Se sim, onde? E em que estados?” (Face à questão lançada, será esperado que os alunos respondam que a água existe nos oceanos (sendo que a resposta mais provável de ser dada é: “mares”); nos rios e lagos.) O professor remeterá, então, o PowerPoint para os diapositivos (3 a 5) e, a partir da sua exploração, pretenderá elucidar os alunos que a existência de água não esta apenas confinada aos oceanos, rios e lagos, mas também que a mesma existe, a título de exemplo, nas nuvens; nos glaciares; nos aquíferos subterrâneos e, num contexto bem mais próximo dos alunos (nos seres vivos ou até mesmo numa peça de fruta.)</p> <p>Dando continuidade ao questionamento iniciado e, apoiado pelas respostas dos alunos, o professor apresentará no diapositivo 6 o título de duas notícias que apontam para a escassez de água. Os títulos são: “Mais de mil milhões terão falta de água em 2050” e “Escassez de água atinge um terço da humanidade.” A partir dos títulos dados a conhecer, o professor fará um conjunto de questões: Qual a importância da água para os seres vivos? Será que a água pode acabar? Acham que a falta de água é um problema? De ressaltar que todas estas questões constarão no PowerPoint e pretenderão afirmar-se como um mote para um “mini-debate” onde os alunos terão a oportunidade de manifestar as suas opiniões face às</p>	<p>- Exemplifica a existência de água na Natureza, sob as mais diversas formas.</p> <p>- Interpreta fontes de informação diversificadas.</p> <p>- Revela uma atitude responsável face à conservação da natureza.</p>
--	---	---	--



	<p>- Apresentar exemplos que evidenciem a existência de água em todos os seres vivos.</p> <p>- Resumir duas das funções da água nos seres vivos.</p>	<p>questões lançadas.</p> <p>Neste sentido, após o momento de discussão oral, os alunos encontrarão as “respostas”, a partir do PowerPoint para a 1.ª e 2.ª questões, sendo que a resposta à 3.ª questão será feita oralmente. Assim, o professor com vista a dar resposta à 1.ª questão, carregará com o rato sobre a mesma e criará uma hiperligação para o dispositivo 9. A partir deste, será mostrada uma imagem que evidencia os mecanismos de ingestão e excreção de água, nos animais. Apoiado pela imagem, o professor dirá: “Todos os seres vivos necessitam de água, pois ela é indispensável à vida. Para além de fazer parte da constituição dos seres vivos, a água intervém direta e indiretamente em todas as funções vitais que ocorrem no organismo. Tomemos como exemplo os animais: Os animais (tal como este que vemos aqui na imagem) têm a necessidade de ingerir água, uma vez que a sua falta pode comprometer o bom funcionamento do organismo. Este mecanismo de ingestão é fundamental para repor a água que é “perdida” através da transpiração, da produção de urina, da expiração e das fezes.”</p> <p>Posto o discurso o professor lançará a seguinte questão: “E as plantas? Será que obtêm água do mesmo modo que os animais, ou seja, “ingerem-na”? Com vista a dar resposta à questão lançada, o professor prosseguirá com a exploração do PowerPoint (diapositivo 10) e dará a conhecer uma imagem que</p>	<p>- Reconhece a importância da água para os seres vivos.</p> <p>- Conhece as funções da água nos seres vivos.</p>
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • A Qualidade da Água <ul style="list-style-type: none"> - Água Potável - Água Imprópria para consumo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a necessidade de preservar os materiais terrestres. - Classificar os tipos de água própria para consumo e de água imprópria para consumo. 	<p>evidencia os mecanismos de absorção e transpiração de água, nas plantas. Novamente, socorrendo-se da imagem dada a conhecer o professor dirá: “Nas plantas, a água é obtida de uma forma diferente dos animais, ou seja, a água é obtida por absorção. Tal acontece, uma vez que as raízes retiram do solo a água que transporta substâncias (os sais minerais), que são fundamentais para o desenvolvimento da planta. Tal como os animais, as plantas também perdem água, mas através da <u>transpiração</u>.” Posto o discurso do professor, aos alunos ser-lhes-á entregue uma síntese alusiva à importância da água para os seres vivos. Os alunos deverão colá-la no caderno.</p> <p>Uma vez analisada a síntese anterior, o professor de um modo análogo ao anteriormente descrito, com vista a dar resposta à 2.ª questão carregará no rato sobre a mesma e criará uma hiperligação para o diapositivo 13 e a partir deste explicará: “Apesar de o nosso planeta ser constituído maioritariamente por água na sua superfície, nem toda a água existente no planeta está disponível para consumo, uma vez que 97% do planeta é constituído por água salgada e apenas 3% é constituído por água doce. E é nestes 3% de água doce, que encontramos a água potável, ou seja, a água destinada ao consumo Humano. Essa sim, é que escasseia cada vez mais e pode “eventualmente acabar”. Paralelamente a este diálogo o professor ainda perguntará: “E será que eu encontro água pura na Natureza?” (Com vista a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a importância da água para os seres vivos. - Conhece as funções da água nos seres vivos. - Compreende a importância da qualidade da água para o consumo humano. - Identifica, corretamente, algumas características da água potável.
--	--	---	---



<p>Importância da Água para os seres vivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a importância da água para os seres vivos		<p>dar resposta a esta questão o professor dirá) <i>Na Natureza não encontramos água pura, pelo menos no estado líquido. Encontramo-la sim, no estado gasoso, sob a forma de vapor de água. Se, tal como disse, é nestes 3% que encontramos a água própria para consumo humano, podemos considerar os restantes 97% como sendo água imprópria para o consumo humano.</i> (Neste momento, e após o discurso do professor, os alunos de modo a ficarem com um referencial teórico, serão convidados a registar no caderno diário o esquema que consta no diapositivo 14.</p> <p>Na reta final da aula, caso haja tempo (devido à extensão dos conteúdos previstos ser abordados nesta sessão, consequência do reduzido tempo letivo destinado à abordagem deste tema), o professor pretenderá realizar uma atividade laboratorial, designada: “Será que os alimentos têm água?”. Assim, antecedendo a realização desta eventual atividade o professor dirá: <i>“Bem, vimos que apesar do nosso planeta ser constituído maioritariamente por água na sua superfície, nem toda ela é própria para o consumo humano. Vimos também que a água desempenha um papel muito importante para a sobrevivência dos seres vivos e como tal, todos têm a necessidade de a ingerir. Mas e quanto aos alimentos? Será que estes também apresentam água na sua constituição?”</i> O professor, de modo a dar início à realização da atividade, numa primeira fase procederá à explicação da atividade (através da explicação do protocolo experimental),</p>		
--	--	--	--	--

	<p>- Identificar a presença de água, com base em atividades experimentais.</p>	<p>seguidamente formará os grupos de trabalho e, só numa fase final, dará instruções para que os alunos arrumem todo o material ficando apenas com um lápis e borracha. A cada um dos grupos serão distribuídos 5 alimentos (previamente cortados), tais como: batata, maçã, cenoura, pão e flocos de cereais. O professor dará instruções para que oportunamente os alunos coloquem um pouco de sulfato de cobre anidro sobre cada um dos alimentos e, em seguida, observem se ocorre alguma reação. De ressaltar que, no início da atividade (de modo a que os alunos possam saber efetivamente o que observar) será explicado que o sulfato de cobre anidro adquire uma cor azul (mais ou menos intensa), na presença de água. Todos os registos decorrentes da realização desta atividade serão efetuados no protocolo experimental (ver anexo 2_CN) que será entregue a cada elemento do grupo. O término da atividade ocorre com a resposta à questão problema, sendo esta complementada com o facto de o sulfato de cobre anidro adquirir a cor azul, deve-se ao facto de os alimentos possuírem água na sua constituição.</p>	<p>- Protocolo Experimental (Anexo 2_CN)</p>	<p>- Realiza atividades experimentais cumprindo criteriosamente as instruções dadas pelo professor e respeitando as normas de higiene e segurança.</p> <p>- Elabora registos adequados (e perceptíveis) a partir da observação quanto à reação dos alimentos perante o sulfato de cobre anidro.</p>
--	--	--	--	---

Anexo III – Planificação da aula de Matemática

Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso

Escola: EB1/JI de Fragoso

Plano de Aula

Prof. Cooperante: Elisa Soto Maior

Mestrando: Teodoro Freitas		Ano/Turma: 5.ºA	Período: 3.º	Dia da semana: terça-feira	Data: 13 de maio de 2014
Área disciplinar: Matemática		Tempo: das 14h45 às 16h15m			
Temas/Blocos/Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação	
<p><u>Organização e Tratamento de Dados</u></p> <p>- Representação e Tratamento de Dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabelas de frequências absolutas e relativas • Gráficos de barras. 	<p>- Construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativas é igual a 1.</p> <p>- Representar um conjunto de dados em gráfico de barras.</p>	<p>Os primeiros minutos da sessão serão dedicados ao registo do sumário da aula anterior e à abertura da lição da presente aula. Tanto o sumário como a abertura da lição serão projetados. Assim, o sumário será:</p> <p align="center"><i>Sumário:</i></p> <p align="center">- Realização da ficha de avaliação.</p> <p>Em seguida, e uma vez tendo os alunos aberto a lição referente à presente sessão, o professor com vista a abordar a nova unidade temática (Organização e Tratamento de Dados) dirá: “Sabem, enquanto me dirigia para a sala, cruzei-me com o professor de ciências que me contou que queria pintar a sala da sua casa, só que não sabia bem que cor haveria de escolher. Então, o professor desejando encontrar uma cor que lhe agradasse, perguntou-me se eu, por acaso, tinha uma cor preferida. Disse-lhe que não tinha, pois gosto de</p>	<p><u>Espaço Físico</u></p> <p>Sala 7</p> <p><u>Recursos</u></p> <p>- Computador e Projetor</p> <p>- PowerPoint (Anexo 1_M)</p> <p>- Quadro de giz</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Material de escrita.</p>		



		<p>todas as cores. No entanto, também lhe disse que iria ter aula agora convosco e talvez vocês pudessem ajudar, ao referirem qual a cor que gostam mais.” Findo o discurso, o professor socorrendo-se do PowerPoint (ver anexo 1 – M), apresentará a questão que colmatará toda a contextualização anteriormente feita: “Qual a cor preferida do 5.ºA?”</p> <p>Neste sentido, e com vista a dar resposta à questão colocada, o professor dará instruções aos alunos para escreverem, num bocado de papel, o seu nome e a respetiva cor preferida. Posteriormente, será solicitado, a título aleatório e individual, a um aluno para proceder à recolha dos papéis, dando o professor instruções para que os coloque sobre a secretária.</p> <p>Em seguida, o professor abrirá, à vez, cada um dos papéis e criará estrategicamente no quadro de giz um registo que contemple tanto o nome do aluno como a respetiva cor referida. Ou seja, por outras palavras, constará no quadro de giz, inicialmente uma situação idêntica a esta:</p> <p style="text-align: center;">Adriana – azul Beatriz – verde Marco – vermelho</p> <p>(De salvaguardar que este registo será, também, realizado pelos alunos nos respetivos cadernos diários, paralelamente ao registo que o professor criará no quadro. Tal opção metodológica prende-se com o facto de os alunos aquando do estudo compreenderem e, sobretudo, refletirem: em primeiro</p>		<p>- Transcreve corretamente para o caderno os registos preliminares que constarão no quadro de giz.</p>
--	--	---	--	--

		<p>lugar sobre a importância dos dados estarem devidamente tratados e organizados e, em segundo lugar, aquando da construção da tabela de frequências que será realizada mais adiante no decorrer da aula, os alunos (novamente aquando do estudo) se apoiem nestes registos preliminares para que, à <i>posteriori</i> consigam atribuir significado aos dados que constarão na referida tabela).</p> <p>Uma vez colocada no quadro a informação relativa à cor preferida de todos os alunos, o professor questionará: “Se olharmos bem, aqui para o quadro, será que conseguimos identificar rapidamente qual a cor que tem “mais adeptos”? (à partida, caso não se verifique uma homogeneidade nas respostas dadas, será esperado que os alunos respondam negativamente à questão colocada, ou seja, que não conseguimos identificar imediatamente qual é a cor preferida da turma). Neste sentido, e perante a provável resposta a ser dada pelos alunos, o professor dirá: “Realmente o modo como estes dados estão apresentados, necessitariam de estar um pouco melhor organizados para que possamos mais rapidamente identificar a cor preferida da turma. E como é que poderíamos organizar todos estes dados?” (perante a questão colocada, será provável que os alunos sugiram a elaboração de uma lista das cores referidas e se proceda à contagem, com o intuito de averiguar, qual é a cor preferida da turma.) Por outras palavras, será espectável que os alunos sugiram que se faça uma situação semelhante a esta:</p> <p style="text-align: center;">Verde – II</p>	<p>- Compreende que, para que se possa levar a cabo um estudo estatístico, é necessário recolher, organizar e tratar a informação.</p> <p>- Mobiliza estratégias adequadas (contagem), com vista à identificação da cor preferida da turma.</p>
--	--	--	---



		<p style="text-align: center;">Vermelho – III Amarelo – IIII</p> <p>O professor, apoiado na sugestão dada pelos alunos, fará (no quadro, ao lado dos registos anteriormente realizados) precisamente o que estes disserem. Contudo, alertará para a necessidade de identificarmos os dados a serem tratados, neste caso as cores. Relativamente aos “tracinhos” que evidenciam a contagem, o professor dirá que ainda que intuitivamente saibamos que estamos a efetuar a contagem, é muito importante identificarmos “o que estamos a fazer”. Por outras palavras, o professor tomando como ponto de partida a sugestão dada pelos alunos, dar-lhe-á a configuração de uma tabela, à medida que alerta para os pormenores anteriormente descritos. Assim, no quadro constará agora um registo idêntico a este:</p> <table border="1"><thead><tr><th>Cor</th><th>Contagem</th><th>Número de alunos</th></tr></thead><tbody><tr><td>Verde</td><td>II</td><td>2</td></tr><tr><td>Vermelho</td><td>III</td><td>3</td></tr><tr><td>Amarelo</td><td>IIII</td><td>4</td></tr></tbody></table> <p>Ressalva-se que aquando do preenchimento da tabela, o professor questionará os alunos (a título de exemplo): “Quantos foram os alunos que preferiram a cor verde?” (face à questão colocada os alunos serão convidados a olhar os registos preliminares a fim de averiguar quantos alunos</p>	Cor	Contagem	Número de alunos	Verde	II	2	Vermelho	III	3	Amarelo	IIII	4		<p>- Realiza mecanismos básicos de contagem, de modo a que (informalmente) criar aquela que virá a ser a frequência absoluta do dado estatístico</p>
Cor	Contagem	Número de alunos														
Verde	II	2														
Vermelho	III	3														
Amarelo	IIII	4														

		<p>escolheram a cor proferida pelo professor. Assim, a cada vez que identificarem nos registos a cor em questão, farão na coluna referente a “CONTAGEM” um “tracinho” que simboliza a preferência de um aluno por essa cor. Na coluna referente ao “NÚMERO DE ALUNOS” os alunos farão a conversão da contagem em tracinhos para numeral ordinal. Todo este processo repetir-se-á para as cores em análise, sendo os alunos novamente convidados a redigir esta tabela que, futuramente afirmar-se-á como sendo a tabela de frequências.</p> <p>Uma vez preenchida esta “primeira parte” da tabela, o professor dirá: “Bem, agora que temos a tabela preenchida já ficamos a saber quantos alunos preferiram cada uma das cores. Podemos, por exemplo ver que a cor verde foi escolhida por dois alunos (este número é, claro, baseado em pressupostos teóricos) e que a cor amarela foi escolhida por quatro alunos.” Neste momento o professor introduzirá a definição de frequência, ou frequência absoluta e, para o efeito dará continuidade ao discurso: “Então, em matemática, dizemos que ao número de vezes que um determinado acontecimento se verifica, chamamos a frequência (ou frequência absoluta) desse acontecimento. A soma das frequências absolutas tem de ser, neste caso igual a 20, ou seja, o número total de alunos da sala. (o professor, na tabela anteriormente criada, fará uma ligeira alteração, substituindo a designação “NÚMERO DE ALUNOS” por “FREQUÊNCIA ABSOLUTA” e, ainda acrescentará uma linha que abarcará a soma das frequências (neste caso absoluta e, mais à frente, a</p>	<p>em estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regista, corretamente no caderno diário, a informação presente no quadro de giz. - Deduz, a partir dos registos criados, a noção de frequência absoluta de um dado estatístico. - Infere que na frequência absoluta de um dado estatístico, a soma das frequências absolutas é igual
--	--	---	--



	<p>relativa). Assim, a tabela ficará agora com a seguinte configuração:</p> <table border="1"><thead><tr><th>Cor</th><th>Contagem</th><th>Frequência absoluta</th></tr></thead><tbody><tr><td>Verde</td><td>II</td><td>2</td></tr><tr><td>Vermelho</td><td>III</td><td>3</td></tr><tr><td>Amarelo</td><td>IIII</td><td>4</td></tr><tr><td>(...)</td><td>(...)</td><td>(...)</td></tr><tr><td colspan="2">TOTAL</td><td>20</td></tr></tbody></table> <p>Os alunos, uma vez tendo realizado estas alterações na tabela, serão convidados a transcrever para o caderno diário a definição de frequência absoluta que consta no diapositivo 3 do PowerPoint.</p> <p>Tomando como referência (ou a bem dizer, exemplo) os dados presentes nas tabelas referenciadas na descrição da presente aula, o professor fará uma linha de questionamento que terá por base a tabela que será construída ao longo da sessão. Neste sentido, o professor dirá: “Qual é a relação entre o número de alunos que escolheram a cor verde, e o número total de alunos?” (será esperado que os alunos respondam que é <u>apenas 2</u>). Face à possível resposta a ser dada, o professor tornará a formular a pergunta (e paralelamente representará no quadro o traço fracionário). Posteriormente os alunos serão</p>	Cor	Contagem	Frequência absoluta	Verde	II	2	Vermelho	III	3	Amarelo	IIII	4	(...)	(...)	(...)	TOTAL		20	ao número total de dados.
Cor	Contagem	Frequência absoluta																		
Verde	II	2																		
Vermelho	III	3																		
Amarelo	IIII	4																		
(...)	(...)	(...)																		
TOTAL		20																		

		<p>convidados a olhar a tabela e a referir o número total de elementos da turma (e aqui, será esperado como resposta o 20). Neste sentido, o professor, no termo referente ao denominador colocará:</p> $\frac{\quad}{20}$ <p>Em seguida, será novamente questionado quantos alunos escolheram a cor verde (e será esperado como resposta o número 2). Então o professor, no termo referente ao numerador colocará:</p> $\frac{2}{20}$ <p>Perante a fração (ou a relação) que consta no quadro, o professor dirá: “Será que me conseguem dizer o que é que esta fração traduz?” (perante o questionamento, será esperado que os alunos respondam que a fração traduz a relação entre os alunos que escolheram a cor verde como preferida e o número total de alunos da turma.) Perante as respostas dadas o professor dirá: “Correto! Por outras palavras, podemos também dizer que</p> $\frac{2}{20}$ <p>traduz o quociente entre a frequência absoluta e o número total de dados. A esta relação, chamamos frequência relativa.” Os alunos, agora, familiarizados com o conceito de</p>		<p>- Deduz, a partir da linha de questionamento feita pelo professor, a noção de frequência relativa de um dado estatístico.</p> <p>- Compreende que a frequência relativa de um dado estatístico afirma-se como</p>
--	--	---	--	--



		<p>frequência relativa, serão convidados a criar uma nova coluna na tala já registada no caderno diário e a calcular a frequência relativa para cada uma das cores. Assim, a tabela assumirá, agora, a presente configuração:</p> <table border="1" data-bbox="882 456 1568 794"> <thead> <tr> <th>Cor</th> <th>Contagem</th> <th>Freq. Abs.</th> <th>Freq. Relat.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Verde</td> <td>II</td> <td>2</td> <td>$\frac{2}{20} = 0,1$</td> </tr> <tr> <td>Vermelho</td> <td>III</td> <td>3</td> <td>$\frac{3}{20} = 0,15$</td> </tr> <tr> <td>Amarelo</td> <td>IIII</td> <td>4</td> <td>$\frac{4}{20} = 0,2$</td> </tr> <tr> <td>(...)</td> <td>(...)</td> <td>(...)</td> <td>(...)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>20</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p>Uma vez calculada a frequência relativa, será dado a conhecer aos alunos, a partir do diapositivo 4 a definição de frequência relativa (que deverá ser transcrita para o caderno diário). Transcrita a definição, o professor pretenderá fazer um <i>status point</i> relativamente à construção da tabela e, para o efeito, pretenderá sistematizar uma capacidade fortemente desenvolvida ao longo da sessão: a interpretação dos dados. Para tal, dirá: “Como já vimos, o facto de termos os dados organizados desta maneira, permitiu-nos identificar que a cor preferida da turma foi...” (será esperado que os alunos completem o discurso do professor, referindo qual terá sido a cor preferida)...e que a cor menos escolhida foi...</p>	Cor	Contagem	Freq. Abs.	Freq. Relat.	Verde	II	2	$\frac{2}{20} = 0,1$	Vermelho	III	3	$\frac{3}{20} = 0,15$	Amarelo	IIII	4	$\frac{4}{20} = 0,2$	(...)	(...)	(...)	(...)	Total		20	1	<p>sendo o quociente entre a frequência absoluta e o número total de dados.</p> <p>- Extraí, pela análise da tabela de frequências uma relação</p>
Cor	Contagem	Freq. Abs.	Freq. Relat.																								
Verde	II	2	$\frac{2}{20} = 0,1$																								
Vermelho	III	3	$\frac{3}{20} = 0,15$																								
Amarelo	IIII	4	$\frac{4}{20} = 0,2$																								
(...)	(...)	(...)	(...)																								
Total		20	1																								

		<p>(novamente, será esperada uma situação análoga à anteriormente descrita, ou seja, os alunos terminem o discurso do professor referindo qual terá sido a cor menos escolhida. O professor dará continuidade ao discurso: “A partir da tabela, podemos criar uma relação entre o número de alunos que escolheram cada uma destas cores, e o número total de alunos da turma. E a esta relação chamamo-la de frequência relativa. Mas, e se eu agora, quisesse saber qual teria sido a percentagem de alunos que escolheram cada uma destas cores? Será que tenho como “descobrir”? (à partida será esperado que os alunos respondam negativamente à questão colocada, ou seja, que não é possível saber a percentagem de alunos que escolheram cada uma das cores.) O professor, então dirá: “Para que possamos, neste caso, saber qual terá sido a percentagem de alunos que preferiu cada uma das cores referidas, basta tomarmos como referência o valor da frequência relativa e multiplica-lo por 100%.” Deste modo, à medida que o professor profere o discurso, acrescentará à tabela anteriormente realizada uma última coluna com o intuito de incluir a frequência relativa em percentagem e, incitará os alunos a efetuarem os cálculos de modo a averiguar a percentagem a ser descoberta. Neste momento a tabela de frequências encontrar-se-á completa e apresentará a seguinte configuração:</p>	<p>“parte-todo”.</p> <p>- Infere o cálculo da frequência relativa, em percentagem, de um dado estatístico.</p> <p>- Calcula corretamente as frequências relativas, em</p>
--	--	--	---



percentagem, dos dados estatísticos em estudo.

Cor	Contagem	Freq. Ab.	Freq. Rel.	Freq. Rel. (%)
Verde	II	2	$\frac{2}{20} = 0,1$	$0,1 \times 100 = 10\%$
Vermelho	III	3	$\frac{3}{20} = 0,15$	$0,15 \times 100 = 15\%$
Amarelo	IIII	4	$\frac{4}{20} = 0,2$	$0,4 \times 100 = 20\%$
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Total		20	1	100%

De ressaltar que aquando da abordagem tanto da frequência relativa como da frequência relativa em percentagem, o professor alertará para o facto de que a soma das frequências relativas é (ou a bem dizer, tem de ser) sempre igual a 1 e no caso da frequência relativa em percentagem, a soma tem de ser igual a 100%. Finda a construção da tabela de frequências, o professor dirá: **“Bem, de facto vocês foram uma grande ajuda para o professor de ciências e aparentemente até têm bom gosto, uma vez que grande parte de vocês escolheu esta cor. Mas agora pergunto-vos: não haverá uma maneira mais “bonita” de apresentar os dados ao professor de ciências? Uma em que eu possa, de uma forma ainda mais imediata que a tabela, dizer qual foi a cor mais/menos**

		<p>preferia?” (Com este discurso o professor esperará como resposta por parte dos alunos que, uma outra forma de apresentar os dados poderá ser recorrendo à representação gráfica. No entanto, o professor antevendo essa resposta, dirá (após os alunos terem respondido) o tipo de gráfico que pretenderá ser trabalhado na reta final desta sessão, isto porque a restante abordagem aos outros tipos de gráficos (linhas, pictogramas, diagrama de caule-e -folhas) ficará para as outras sessões. Desta maneira, o professor dirá: “E para que possamos construir um gráfico de barras será que podemos fazê-lo de qualquer maneira? Por exemplo: será que o “tamanho” das barras pode ser o mesmo?” (será esperado que os alunos respondam negativamente à questão colocada.) Considerando a eventual resposta dada pelos alunos, o professor dirá: “Para que nós possamos construir um gráfico de barras, necessitamos de duas retas que sejam perpendiculares. Estas retas, num gráfico, assumirão a designação de eixos. Como dizia, necessitamos, então, de dois eixos: um horizontal, onde são descritas as diferentes categorias e um eixo vertical ao qual estão associadas as frequências absolutas, ou relativas” (neste momento o professor desenhará no quadro os eixos. Mais se acresce que neste momento o professor não fará a abordagem dos conteúdos relacionados com os referenciais cartesianos, ou seja, não serão dados, para já, as noções de referencial ortogonal e monométrico, estando estas confinadas para o final da presente semana.) O discurso prosseguirá: “Posto isto, a</p>		<p>- Encara o gráfico de barras como uma transposição gráfica da tabela de frequências.</p> <p>- Associa, corretamente, cada uma das categorias correspondentes a cada um</p>
--	--	--	--	---



		<p>cada uma das categorias associamos uma barra, no qual varia apenas uma das suas dimensões, geralmente a altura. Na maioria dos casos, a altura das barras corresponde à frequência absoluta</p> <p>Tendo o professor procedido à representação dos eixos no quadro, o mesmo continuará o discurso: “Como disseram e bem, a frequência absoluta servir-nos-á como um dado estatístico a ser contemplado no gráfico. Mas, falta-nos um outro dado igualmente importante. Qual é?” (novamente será esperado que os alunos respondam que o dado em questão é a cor.) Assim, o professor dirá que neste caso como a variável a ser estudada é a cor, esta ficará no eixo horizontal e que a variável “número de alunos” ficará no eixo vertical. O professor alertará os alunos para o pormenor de que o espaçamento entre as barras deverá ser igual e que, no caso do eixo referente ao número de alunos, os alunos de modo a facilitar a construção do gráfico poderão graduar este eixo de 2 em 2 cm. O eixo horizontal será, segundo indicações do professor, também, graduado de 2 em 2 cm. Posteriormente, a construção do gráfico será feita tendo por base a tabela de frequências anteriormente realizada, em que o professor conduzirá o raciocínio dos alunos fazendo com que a partir da tabela seja construído o gráfico. De modo a que os alunos possam acompanhar a par e passo esta construção, o professor fá-la-á no quadro (o mais rigorosamente possível.)</p> <p>No final da aula, com vista a por um lado sintetizar as</p>		<p>dos eixos do gráfico de barras.</p> <p>- Utiliza estratégias adequadas explicitando o seu raciocínio.</p>
--	--	--	--	--

		<p>aprendizagens adquiridas ao longo da sessão e, por outro a colocá-las em prática, será proposto a resolução oral do exercício 3 da página 88 do manual. (ver anexo 2 – M).</p> <p>Para trabalho de casa será proposto a resolução do exercício 2 da página 54 do caderno de atividades. (ver anexo 3 – M).</p>		<p>- Mobiliza estratégias adequadas com vista à correta realização das atividades propostas.</p>
--	--	---	--	--

Anexo IV – Planificação da aula de História e Geografia de Portugal

Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso

Escola: EBI de Fragoso

Plano de Aula

Prof. Cooperante: Manuel Rocha

Mestrando: Teodoro Freitas**Ano/Turma:** 5.ºA**Período:** 3.º**Dia da semana:** segunda-feira**Data:** 21 de abril de 2014**Área disciplinar:** História e Geografia de Portugal**Tempo:** das 08h30 às 10h00

Conteúdos	Objetivos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos Didáticos	Avaliação
Tema B – Do século XIII à União Ibérica e Restauração (séc. XVII) 3.4. A Nova Imagem do Mundo - Domínio progressivo do conceito da arte manuelina.	- Salientar as principais manifestações culturais portuguesas do século XVI.	<p>O professor dará início à sessão com o momento da escrita do sumário no quadro de giz e apresentará aos alunos os objetivos traçados para a presente sessão.</p> <p>Em seguida, o professor dará continuidade à análise das noções espaço-temporais, dando, para o efeito, a conhecer aos alunos, novamente recorrendo à visita virtual em 3D o Mosteiro da Batalha e o Mosteiro dos Jerónimos. Á semelhança do verificado aquando da “visita” à Torre de Belém, os alunos terão de identificar nestes dois monumentos vestígios da arte manuelina.</p>		<ul style="list-style-type: none">- Motivação e empenho na análise de documentos.- Participação, capacidade de intervenção e argumentação.- Infere, a partir dos documentos, factos históricos estabelecendo uma ordem cronológica entre os mesmos.



	- Caracterizar a arte manuelina.	O final da aula ocorrerá com a realização do guia de estudo.	- Caderno de atividades	- Mobiliza os conhecimentos adquiridos na disciplina de HGP de modo a atribuir compreensão aos factos históricos
--	----------------------------------	--	-------------------------	--

Anexo V – Inquérito por questionário



História e Geografia de Portugal | 5.º ano

Questionário

O presente questionário destina-se à elaboração de um relatório final de curso, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Todas as respostas dadas têm garantia de confidencialidade. Este questionário encontra-se dividido em duas partes: uma primeira relativa aos hábitos de estudo da turma e uma segunda relativa à noção de tempo e de espaço em H.G.P

Parte I

1 – Quem sou...

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Sexo: Feminino

Masculino

Residência: Concelho _____ Freguesia _____ Lugar/Rua _____

2 - Quadro sociofamiliar

Com quem resides?

Parentesco	Marca um X	Idade	Profissão
Mãe			
Pai			
Padrasto			
Madrasta			
Irmão/Irmã	Nº	____;____	
Madrinha			
Padrinho			
Tio			
Tia			
Avós maternos	Nº	____;____	
Avó paternos	Nº	____;____	
Outros (quais?) _____			

--	--	--	--

2.1 – Quadro socioprofissional

Quais os estudos/habilitações da minha família?

Parentesco	Habilitações exemplo : 4.º ano, 6.º ano, 9.º ano, 12.º ano, curso superior
Mãe	
Pai	
Padrasto	
Madrasta	
Irmão	
Irmã	
Madrinha	
Padrinho	
Tio	
Tia	
Avós maternos	
Avó paternos	
Outros (quais?)	

3 – Sobre ti...

Gostas da tua escola?

Sim

Não

Se sim, porquê? (Assinala pelo menos duas opções)

<input type="checkbox"/> Gosto de estar com os meus amigos.	<input type="checkbox"/> Gosto de estudar e aprender.	<input type="checkbox"/> Gosto dos professores	<input type="checkbox"/> Gosto da escola porque assim não estou em casa.
---	---	--	--

Se não, diz porqu

	Sim	Não
a) Frequentaste o ensino pré-escolar?		
b) Já repetiste algum ano?		
c) Tens apoio pedagógico?		

a1) Caso não tenhas frequentado o pré-escolar indica com quem estiveste.

- Pai e/ou mãe
- Irmãos
- Avós maternos
- Avós paternos
- Padrinhos
- Tios
- Outros:

b1) Caso tenhas repetido algum ano assinala –o(s).

1º	2º	3º
4º	5º	

c1) Caso tenhas tido (ou tenhas) apoio pedagógico, assinala a(s) disciplina(s).

4.º ANO

- Português Estudo do Meio
- Matemática Expressões

5.º ANO

- Português Educação Física
- Matemática Educação Visual
- Ciências da Natureza Educação Moral Religiosa e Católica
- História e Geografia de Portugal Inglês

Como te deslocas para a escola?

<input type="checkbox"/> De carro	<input type="checkbox"/> A pé	<input type="checkbox"/> De autocarro	<input type="checkbox"/> Outro
-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

Estudas...

<input type="checkbox"/> diariamente	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana
<input type="checkbox"/> na véspera dos testes	<input type="checkbox"/> quando gosto da matéria	<input type="checkbox"/> nunca

Tens alguém que te ajude no estudo?

Sim

Não

Se sim, quem?

<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Pai e mãe	<input type="checkbox"/> Irmãos	<input type="checkbox"/> Outro (ex. avós)
------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	---

Local de estudo:

<input type="checkbox"/> Na escola.	<input type="checkbox"/> Em casa dos amigos.	<input type="checkbox"/> Em casa: quarto.
<input type="checkbox"/> Em casa: cozinha	<input type="checkbox"/> Em casa: sala	<input type="checkbox"/> Biblioteca de casa
<input type="checkbox"/> Biblioteca da escola	<input type="checkbox"/> Outro.	

Costumas conversar em casa sobre a escola?

Sim

Não

Se sim, as conversas são:

<input type="checkbox"/> Todos os dias.	<input type="checkbox"/> Ao fim de semana.	<input type="checkbox"/> Quando tenho testes.
<input type="checkbox"/> Quando tenho boas notas.	<input type="checkbox"/> Quando tenho más notas.	<input type="checkbox"/> Quando recebo o teste.
<input type="checkbox"/> Só no fim do período.		

Costumas ler outros livros e/ou jornais, que não os manuais?

Sim

Não

Se sim, onde lês?

<input type="checkbox"/> Biblioteca Municipal.	<input type="checkbox"/> Biblioteca da Escola	<input type="checkbox"/> Biblioteca Ambulante.
<input type="checkbox"/> Na tua casa.	<input type="checkbox"/> Em casa de familiares.	<input type="checkbox"/> Outro.

Na tua casa tens livros?

Sim

Não

Se sim, quantos livros possuis?

<input type="checkbox"/> Mais de 10.	<input type="checkbox"/> Mais de 50.	<input type="checkbox"/> Mais de 100.	<input type="checkbox"/> Mais de 500.
--------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Sobre as novas tecnologias...

Na tua casa tens computador (CPU e/ou portátil?)

Sim

Não

Se sim, indica quantos CPU e/ou portáteis possuis.

CPU _____

Portátil _____

Caso tenhas respondido afirmativamente à primeira questão, indica a utilidade que dás ao teu computador.

<input type="checkbox"/> Navegar na Internet.	<input type="checkbox"/> Pesquisa.	<input type="checkbox"/> Conversar com os colegas.
<input type="checkbox"/> Jogar	<input type="checkbox"/> Outro. (qual?) _____	

Parte II

Sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal...

Gostas de disciplina de H.G.P?

Nada

Pouco

Muito

Adoro

Se gostas muito/adoras, porquê? (**Assinala apenas uma opção.**)

Descubro temas de interesse atual

Valorizo o que aconteceu no passado

Conheço personagens históricas importantes

Conheço o quotidiano dos Homens da História

Consigo encontrar semelhanças entre o passado e o presente

Gosto de batalhas e das suas descrições

A História faz-me pensar

Gosto de ter contacto com fontes antigas

Outro:

Qual? _____

Se não, porquê?

Que temas da disciplina de História e Geografia de Portugal têm mais interesse para ti? (Dos temas abaixo, escolhe os três que mais te suscitam interesse).

<input type="checkbox"/> Os primeiros povos que ocuparam a Península Ibérica.	<input type="checkbox"/> Os Romanos na Península Ibérica.	<input type="checkbox"/> Os Muçulmanos na Península Ibérica.
<input type="checkbox"/> A formação do Reino de Portugal.	<input type="checkbox"/> Portugal no século XIII.	<input type="checkbox"/> A Revolução de 1383-85
<input type="checkbox"/> A Expansão Marítima – Os Descobrimentos.	<input type="checkbox"/> Da União Ibérica à Restauração.	<input type="checkbox"/> Império e Monarquia absoluta no século XVIII.
<input type="checkbox"/> 1820 e o Liberalismo.	<input type="checkbox"/> Portugal na segunda metade do século XIX.	<input type="checkbox"/> A queda da Monarquia e a 1.ª República.
<input type="checkbox"/> O Estado Novo.	<input type="checkbox"/> 25 de abril de 1974 e o regime democrático.	<input type="checkbox"/> Portugal nos dias de hoje – Sociedade e geografia humana.

Que temas da disciplina de História e Geografia de Portugal têm menos interesse para ti? (Dos temas abaixo, escolhe os três que menos te suscitam interesse).

<input type="checkbox"/> Os primeiros povos que ocuparam a Península Ibérica.	<input type="checkbox"/> Os Romanos na Península Ibérica.	<input type="checkbox"/> Os Muçulmanos na Península Ibérica.
<input type="checkbox"/> A formação do Reino de Portugal.	<input type="checkbox"/> Portugal no século XIII.	<input type="checkbox"/> A Revolução de 1383-85
<input type="checkbox"/> A Expansão Marítima – Os Descobrimentos.	<input type="checkbox"/> Da União Ibérica à Restauração.	<input type="checkbox"/> Império e Monarquia absoluta no século XVIII.
<input type="checkbox"/> 1820 e o Liberalismo.	<input type="checkbox"/> Portugal na segunda metade do século XIX.	<input type="checkbox"/> A queda da Monarquia e a 1.ª República.
<input type="checkbox"/> O Estado Novo.	<input type="checkbox"/> 25 de abril de 1974 e o regime democrático.	<input type="checkbox"/> Portugal nos dias de hoje – Sociedade e geografia humana.

Sobre o tempo e o espaço em História...

Qual a noção que tens sobre “tempo”? (Assinala pelo menos duas opções)

- Tempo que uma pessoa demora a fazer uma determinada atividade
- Tempo corresponde às horas, dias, meses, anos, séculos
- Tempo que varia consoante a atividade realizada
- Tempo corresponde às regras de uma sociedade
- Tempo corresponde à cronologia
- Tempo corresponde à passagem e medição do tempo

Atribui um século a cada das datas que se seguem.

268 – século _____

755 – século _____

1001 – século _____

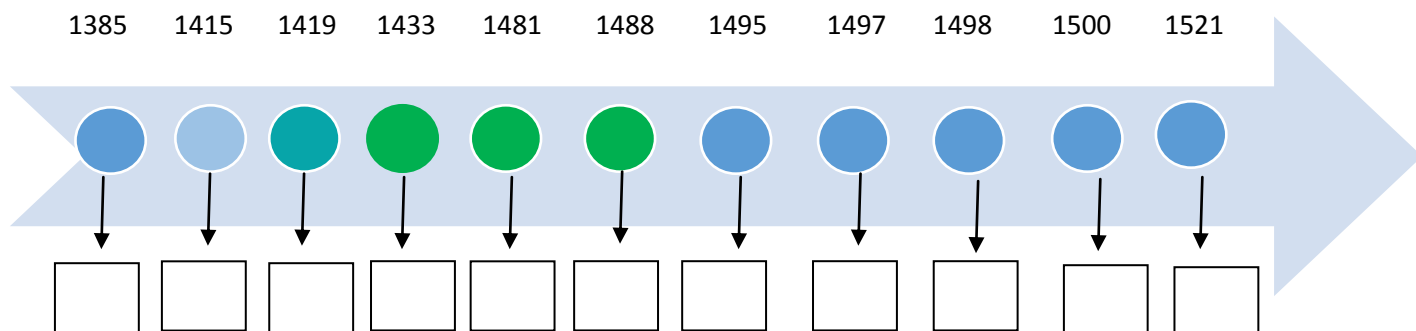
1348 – século _____

1500 – século _____

1990 – século _____

2001 – século _____

Considera o friso cronológico...



... abaixo seguem-se um conjunto de acontecimentos. Utiliza as letras e associa-os às respetivas datas, no friso cronológico.

- A – Vasco da Gama chega à Índia.
- B – Início do reinado de D. João I
- C – Conquista de Ceuta.
- D – Morte de D. João I.
- E – Descoberta do arquipélago da Madeira.
- F – Início do reinado de D. João II.
- G – Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil
- H – Início do reinado de D. Manuel I.
- I – Bartolomeu Dias dobra o Cabo da Boa Esperança.

Refere o nome dos continentes a que pertencem os seguintes países.

País	Continente
Brasil	
Índia	
Espanha	
Marrocos	
Portugal	

Faz corresponder os países da coluna A com as expressões da coluna B.

Coluna A	Coluna B
Índia <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Terra de Vera Cruz
Brasil <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Vasco da Gama
	<input type="radio"/> Calecute
	<input type="radio"/> 1500
	<input type="radio"/> Pedro Álvares Cabral
	<input type="radio"/> 1498

Indica se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) Em 1385 D. João I foi aclamado, nas cortes de Coimbra, rei de Portugal. _____
- b) A conquista de Ceuta, no Sul de África, deu-se em 1415. _____
- c) O cardeal D. Henrique foi o principal impulsionador e coordenador da expansão marítima portuguesa. _____
- d) O arquipélago dos Açores foi descoberto em 1419 por Diogo de Silves e o arquipélago da Madeira foi descoberto em 1427 por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. _____
- e) As principais feitorias portuguesas em África foram: Arguim, Mombaça, Guiné e Luanda. _____

Obrigado pela colaboração.

Teodoro Freitas.

Anexo VI – Autorização endereçada aos EE

Agrupamento Vertical de Escolas de Fragoso
Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Eu, Teodoro Freitas, mestrando do 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em colaboração com o Professor Doutor Henrique Rodrigues, pretendo realizar um trabalho de investigação, no âmbito da tese de mestrado que tem por objetivo abordar a questão: “Qual a importância das noções de tempo e de espaço em História e Geografia de Portugal?”

A investigação, propriamente dita, teve início no decorrer do 2.º período através de observação participante. Contudo, para que possa levar a cabo este projeto, será imprescindível a colaboração dos alunos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Exa. a sua autorização para aplicar um questionário, bem como proceder à recolha dos testes realizados pelo seu educando no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, procedimentos necessários para a recolha de informação relevante para o estudo em causa.

Salvaguarda-se que todos os dados recolhidos têm inteira garantia de confidencialidade, estando garantido a privacidade e o anonimato dos participantes.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Fragoso, 22 de abril de 2014.

A diretora de turma

O professor de H.G.P

O professor estagiário

Autorização

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do (a) aluno(a) _____, n.º _____, turma _____, autorizo/ não autorizo a implementação do questionário ao meu educando bem como à recolha dos testes realizados no âmbito da disciplina de H.G.P.