



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

As perspetivas da aprendizagem de HGP na visão dos alunos

Joana Alexandra Ribeiro Ramos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joana Alexandra Ribeiro Ramos

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

As perspetivas da aprendizagem de HGP na visão dos alunos

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Gonçalo Nuno Maia Marques

Novembro de 2021

Visões recomendadas pela investigadora (Agradecimentos)

As visões seguidamente apresentadas foram selecionadas pela investigadora a partir do ano de 1995. Estas visões foram selecionadas tendo por base todos os momentos passados na vida da investigadora, nas relações e vivências que a mesma encontrou e fez ao longo da sua vida e não se encontra na visão de qualquer outra pessoa. Estas visões são entendidas como muito importantes no olhar da investigadora com a consciência que estas pertenceram somente à sua vida. As visões importantes são:

Visão AMOR – Esta visão é a mais importante da minha vida, serve para agradecer aos meus três pilares. Ao meu pai, Marcos, pelo amor, apoio e segurança que me deu ao longo da vida, a pessoa que mais me ensinou a superar dificuldades e a nunca desistir; à minha mãe, Vitória, que sempre teve uma palavra de conforto e que, com o seu amor, me apoiou e amparou nas minhas fragilidades; por último, ao orgulho da minha vida, à melhor irmã que os meus pais me podiam dar, à minha Maria, aquela que muitas vezes me ouviu em momentos de desespero e que sempre me ajudou a escolher o caminho certo. Aos três, amo-vos tanto.

Visão VÔSeVÓS – Esta visão serve de agradecimento às matriarcas e aos patriarcas da família *Ribeiro Ramos*. Às minhas estrelinhas, António e Conceição, não sabem as saudades que sinto, o quanto me fazem falta todos os dias; aos que estão comigo, Olívia e Fernando, obrigada pelo apoio que me continuam a dar. Aos quatro, obrigado pelo conselho “é para ti!”, convosco aprendi o significado de respeito e humildade, cada um de vocês dá-me forças para continuar este percurso para no final se orgulharem de mim.

Visão Aida&Zé – À minha madrinha, Aida, e ao meu tio, José Manuel, um grande e gigantesco OBRIGADA do fundo do meu coração, obrigada por não me deixarem desistir, por não me deixarem desamparada e por me darem a maior força para alcançar este sonho. Ao longo destes anos vocês foram o maior pilar e a maior força que tive, sem vocês nada disto seria possível. Obrigada pelo vosso apoio e por nunca me falharem. Tenho tanto carinho por vocês e pelos vossos dois pequenos.

Visão Ribeiro Ramos – Esta visão é um agradecimento às duas famílias, Ribeiro (materna) e Ramos (paterna). Todos me acompanharam nesta jornada e sempre me apoiaram para conseguir alcançar os meus objetivos. A todos, um grande obrigado, gosto imenso de todos vós.

Visão DP- A seguinte visão serve para agradecer a um apoio cheio de amor, à melhor pessoa que nestes últimos tempos me ajudou, amparou, secou lágrimas e me deu forças. Quando pensava que não iria conseguir, eras tu que me fazias levantar a cabeça e andar em frente. A ti, Daniel Pereira, um obrigado cheio de amor.

Visão ESE – Esta visão remete-se para agradecer a todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico, desde a licenciatura até ao mestrado. Um agradecimento para a Doutora Gabriela Barbosa, por todas as palavras que nos disse ao longo destes dois anos de mestrado. Por último, mas não menos importante, ao meu orientador, o Professor Doutor Gonçalo Marques, obrigada por todo o apoio prestado, pelas suas palavras, por estar lá sempre que precisei de si e por me ajudar a concluir esta grande etapa.

Visão Sofs – À minha melhor amiga, Sofia Coelho, um grande obrigado. A pessoa que me liga várias vezes a perguntar se estou bem, a que me ouve durante horas e me dá a sua visão de um coração genuíno, meigo e puro, aquela que mesmo nos momentos mais sombrios, me dá paz e tranquilidade. A ti, do fundo do coração, um grande e imenso obrigada.

Visão Amizade – Esta visão vai para duas pessoas bastante especiais. A primeira considero uma irmã, a Joana Faria, uma rapariga forte e determinada que me mostrou que por muito que a vida nos pregue partidas, devemos continuar de cabeça erguida e demonstrar que não é uma tempestade que nos irá arruinar. A segunda é um amigo bastante especial na minha vida, o Rui Amorim, como ele diz o “meu filho”, o melhor colega de turma e de trabalho que a vida me podia presentear, aquele que mesmo nos momentos mais tristes, solta a sua piada e me faz libertar a mais sincera gargalhada de todas. A vocês, um obrigado pela vossa amizade.

Visão 20 anos – Esta visão remete a uma amizade que tem mais de 20 anos, uma amizade que depois de tanto tempo continua a fazer sentido, que tal como costumamos dizer, começou nas fraldas, passou pelos dramas de adolescente, pelas cartolas e, de certeza, que chegará às bengalas

de verdade! À Márcia e à Ana, as minhas amigas “mais antigas”, um gigantesco obrigada por estarem sempre presentes nos melhores momentos.

Visão Nine – Um especial obrigado à minha Sara Silva, a pessoa que me acompanhou desde o início, de facto foi a primeira pessoa com quem falei. Ainda hoje recordo com carinho as nossas viagens de comboio (Nine-Viana) e as nossas conversas no quarto, a ti, um grande beijinho de agradecimento.

Visão Trio da Resmunguice – Para a minha Marta e para a minha Rita um grande e imenso obrigada. Sem vocês este ano não seria tão bom nem maravilhoso como foi. Obrigada por me darem o apoio e por me levantarem sempre que eu estava mal. Recordarei para sempre as nossas conversas ao luar, gosto de vocês resmungonas.

Visão Viana – Esta visão pertence às melhores pessoas que a cidade de Viana poderia colocar na minha vida, ao Nelson, à Catarina, ao Cruchinho, à Bela, à Gabi, ao Júlio, à Lara, à Eva, ao Gonçalo e à Natércia, um grande obrigado pessoal, por todos os momentos que passamos juntos, sem dúvida que vos levarei no coração.

Visão Companheirismo – À Cátia Maciel, a minha companheira de estágio, que esteve presente em todos os momentos complicados, que me ajudou e esteve sempre comigo ao longo deste percurso, amparando-me nos momentos mais difíceis. A ti, um enormíssimo obrigada por toda a paciência e carinho.

Visão RFPS – A todos os elementos do Rancho Folclórico de Paço de Sousa, um grande obrigado, por estarem sempre ao meu lado e por me fazerem tão feliz. Um beijinho a todos.

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular PES, complementada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Esta prática ocorreu em dois contextos educativos escolares: o primeiro momento numa escola de 1.º ciclo e o segundo numa escola de 2.º ciclo. As sínteses referentes às intervenções nos contextos e respetivas caracterizações estão apresentadas neste relatório, bem como a investigação em estudo.

O estudo realizou-se com uma turma de 5.º ano, na disciplina de HGP e teve como objetivo principal compreender as conceções e perspetivas dos alunos relativamente à aprendizagem desta unidade curricular. Neste sentido, definiram-se três questões de investigação, nomeadamente, (a) Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para a sua formação? (b) Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação desta área curricular? (c) Como tornar a lecionação de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos?

Neste enquadramento, foram desenvolvidas tarefa e atividades com os alunos, de forma a obter respostas às questões apresentadas. Tendo esta investigação um enfoque qualitativo e de matiz construtivista, recorreu-se a técnicas de recolha de dados como o inquérito por questionário impresso, a observação direta e a análise documental, esta através de material audiovisual (imagem e som).

Termina-se o estudo referindo que as conceções dos alunos relativamente à aprendizagem de HGP modificaram ao longo das intervenções devido às iniciativas apresentadas pela investigadora.

Durante todo o processo investigativo, os alunos mostraram-se envolvidos e gostaram de realizar todas as atividades. A aprendizagem de forma lúdica, construtivista e participativa despertou um maior empenho, interesse e motivação para a aprendizagem da disciplina.

Palavra-chave: alunos, aprendizagem, lúdico, construtivista, HGP

This report was developed within the scope of the curricular unit PES, complemented in the Master's Degree in Teaching of 1st CEB and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB.

This practice occurred in two educational contexts: the first moment in a 1st Cycle school and, and the second in a 2nd Cycle school. The summaries referring to the interventions in the contexts and their characterizations are presented in this report, as well as the research under study.

The study was conducted with a 5th year class, in the subject of HGP, and its main objective was to understand the students' conceptions and perspectives regarding the learning of this curricular unit. In this sense, three research questions were defined, namely, (a) To what extent do students consider the subject of History and Geography of Portugal important for their education? (b) A creative teaching in History and Geography of Portugal distances or attracts students in the formation of this curricular area? (c) How to make the teaching of History and Geography of Portugal more attractive to the students' interest?

Within this framework, tasks and activities were developed with students in order to obtain answers to the questions presented. Having this research, a qualitative and constructivist approach, we used data collection techniques such as the survey by printed questionnaire, direct observation and document analysis, the latter through audiovisual material (image and sound).

We conclude the study by stating that the students' conceptions of HGP learning changed throughout the interventions due to the initiatives presented by the researcher.

Throughout the investigative process, students were involved and enjoyed doing all the activities. Learning in a playful, constructivist, and participatory way awakened greater engagement, interest, and motivation for learning the subject.

Keywords: students, learning, ludic, constructivist, HGP

Visões recomendadas pela investigadora (Agradecimentos)	I
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de figuras	IX
Índice de quadros	XI
Índice de gráficos.....	XII
Índice de tabelas.....	XIII
Lista das Siglas e Acrónimos	XV
Introdução	XVI
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	1
Capítulo I - Intervenção em Contexto Educativo I.....	2
1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º CEB	2
1.1.1. Caracterização do meio local.....	2
1.1.2. Caracterização do agrupamento e da escola	3
1.1.3. Caracterização da sala de aula	4
1.1.4. Caracterização da turma	5
1.2. Percurso da intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 2.º ano de escolaridade7	
1.2.1. Português.....	8
1.2.2. Matemática.....	12
1.2.3. Estudo do Meio.....	14
1.2.4. Expressão e Educação Físico-Motora	15
1.2.5. Apoio ao Estudo.....	16
1.2.6. Oferta Complementar	17
1.2.7. Educação Artística	18
1.2.8. Síntese	18
Capítulo II - Intervenção em Contexto Educativo II.....	20
2.1. Caracterização do contexto educativo do 2.º CEB	20

2.1.1. Caracterização do meio local.....	20
2.1.2. O agrupamento.....	21
2.1.3. A escola.....	22
2.1.4. A turma.....	23
2.2. Percurso da intervenção educativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º ano de escolaridade.....	28
2.2.1. Português.....	30
2.2.2. História e Geografia de Portugal	33
2.2.3. Síntese	36
Parte II – Trabalho de Investigação	37
Capítulo I – Introdução	38
1.1. Caracterização do estudo	38
1.1.1. Identificação da pertinência do estudo.....	39
1.1.2. Questões de investigação.....	42
1.1.3. Objetivos da investigação.....	43
1.2. Motivação	43
Capítulo II – Revisão da Literatura.....	45
2.1. Aprendizagem e formação dos alunos ao longo dos anos.....	45
2.2. Abordagens construtivistas no processo de aprendizagem.....	56
2.3. Processo criativo na aprendizagem dos alunos	64
2.4. Aprendizagem de História e Geografia de Portugal.....	70
Capítulo III – Metodologia de Investigação	76
3.1. Opções metodológicas	76
3.2. Descrição do estudo	77
3.3. Caracterização dos participantes	84
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	85
3.4.1. Procedimentos de análise de dados.....	87
3.5. Em síntese.....	88
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	89
4.1. Análise do questionário inicial.....	89

4.2. Análise das sessões didáticas implementadas (material audiovisual)	93
4.2.1. 1.ª sessão	93
4.2.2. 2.ª sessão	94
4.2.3. 3.ª sessão	95
4.2.4. 4.ª sessão	96
4.2.5. 5.ª sessão	97
4.2.6. 6.ª sessão	98
4.2.7. 7.ª sessão	99
4.3. Análise do questionário final	99
Capítulo V – Conclusões	107
5.1. Conclusões do estudo.....	107
a) Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para sua formação?.....	107
b) Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação desta área curricular?	108
c) Como tornar a lecionação de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos?	109
5.2. Limitações do estudo.....	113
5.3. Considerações finais	113
5.4. Sugestões de investigação futura	114
Parte III – Reflexão Global da PES.....	116
1. Reflexão Global.....	117
Referências Bibliográficas.....	121
Anexos	131
Anexo 1 – Questionário inicial.....	132
Anexo 2 – Planificação Português – dia 7 de junho de 2021	134
Anexo 3 – Planificação História e Geografia de Portugal – dia 7 de maio de 2021	141
Anexo 4 – <i>PowerPoint</i> sessão 4 – dia 14 de maio de 2021	147
Anexo 5 – Questionário Final	150

Índice de figuras

Figura 1: Sapatos de balé utilizados para os alunos descobrirem o tema	8
Figura 2: Atividade de acentuação	10
Figura 4: Fantoches Vírgula.....	10
Figura 3: Atividade de escrita	10
Figura 5: Cartas utilizadas para abordar a obra " O dia em que os lápis desistiram" de Drew Daywalt	10
Figura 6: Dominó dos Sinónimos e Antónimos	11
Figura 7: Jogo da Memória - Singular e Plural.....	11
Figura 8: Livro Alfabeto e Método de Dolf	11
Figura 9: Jogo da Multiplicação	12
Figura 10: Material Multibásico	12
Figura 11: Jogo da divisão.....	13
Figura 12: Puzzle - roda dos alimentos.....	14
Figura 13: Itinerários.....	15
Figura 14: Circuito.....	16
Figura 15: Lenços e chapéus representativos dos trajes vianenses.....	17
Figura 16: O Fundo do Mar.....	18
Figura 17: Estrutura da notícia	31
Figura 18: Atividade de escrita poema "Diz avô"	31
Figura 19: Atividade de grupo - Criar um texto publicitário.....	32
Figura 20: Resultado do jogo "Quem sou eu?"	34
Figura 21: Puzzle - Conhecimento do mundo.....	34
Figura 22: Atividade de pesquisa para construção do próprio conhecimento	35
Figura 23: Trabalho de grupo - diferenças das embarcações do séc. XV e XVII.....	35
Figura 24: Elaboração do puzzle Mapa "Mundi"	79
Figura 25: Puzzle Mapa "Mundi" finalizado	79
Figura 26: Interação com os alunos durante a realização do puzzle Mapa "Mundi"	79
Figura 27: Jogo "Quem Sou Eu?"	80

Figura 28: Elaboração do cartaz das Condições para a expansão marítima portuguesa....	80
Figura 29: Limitações de um instrumento de navegação	81
Figura 30: Garrafas mensageiras	81
Figura 31: Perguntas em cartões	82
Figura 32: Guião aula oficina	82
Figura 33: As diferentes embarcações (nau e caravela).....	83

Índice de quadros

Quadro 1: Horário da turma 2.º ano	6
Quadro 2: Horário da turma do 5.º ano	26
Quadro 3: Cargas horárias semanais das disciplinas apresentadas no Decreto-Lei 139/2012 5 julho (p. 3485)	27
Quadro 4 Cargas horárias semanais das disciplinas apresentadas no Decreto Lei 139/2012 5 de julho (p. 3485).....	27
Quadro 5: Anuário Estatístico do Reino de Portugal - Analfabetismo 1878 (Carvalho, 1986, p. 614).....	51
Quadro 6: Anuário Estatístico do Reino de Portugal - Analfabetismo 1878, 1890 e 1900 (Carvalho, 1986, p. 635)	52
Quadro 7: Dados estatísticos sobre o analfabetismo em Portugal - 1911 e 1930 (Carvalho, 1986, p. 710).....	54
Quadro 8: Pontos para desenvolver a criatividade no contexto educativo (Elaboração própria partindo da análise de Pinto, 2015, pp. 3-4)	69
Quadro 9: Questões e dados a analisar do estudo	87
Quadro 10: Diálogo estruturado com os alunos	95
Quadro 11: Diálogo com os alunos.....	96
Quadro 12: Diálogo estruturado sobre o vídeo apresentado	97

Índice de gráficos

Gráfico 1: Disciplinas que os alunos mais gostam.....	24
Gráfico 2: Disciplinas que os alunos menos gostam	25
Gráfico 3: Objetivos e resultados do aluno na aprendizagem cooperativa (Elaboração própria com base em Arends, 2008, p. 345)	60
Gráfico 4: Tipo de tarefas que os alunos gostavam de realizar nas aulas de HGP.....	91
Gráfico 5: Competências para uma Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018, p. 4)	111

Índice de tabelas

Tabela 1: Percepções dos alunos sobre a disciplina de história antes e depois da década de 1990 (Elaboração própria com base em Silveira, P., Cainelli, M., 2017, pp. 866 - 884).....	42
Tabela 2: Diferenças das pedagogias de transmissão e de participação (Machado, 2014, pp. 7-8 e 11-12)	58
Tabela 3: Vantagens e desvantagens da aprendizagem colaborativa (Elaboração própria com base em Graça, 2016, pp.35-36).....	59
Tabela 4: Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa (Elaboração própria com base em Dias, 2017, pp. 16-19)	61
Tabela 5: Vantagens e desvantagens da aprendizagem significativa (Elaboração própria com base em Belmont, 2016, pp. 81-86)	62
Tabela 6: Fases do processo criativo e as implicações para o ensino (Elaboração própria partindo da análise de Miel, 1976, pp. 42-59)	67
Tabela 7: Competências essenciais de História e Geografia no 2.º CEB (Elaboração própria com base em Ministério da Educação, 2001, pp. 92-117)	73
Tabela 8: Sexo dos participantes	84
Tabela 9: Idade dos participantes	84
Tabela 10: Justificações para o gosto pela disciplina de HGP	89
Tabela 11: Justificações para os alunos se considerarem bons alunos na disciplina de HGP	90
Tabela 12: Respostas sobre o que é uma boa aula de HGP	90
Tabela 13: Tarefas que os alunos gostariam de realizar	92
Tabela 14: Justificações para a importância da disciplina de HGP nos dias que correm....	92
Tabela 15: Justificações sobre atividades mais lúdicas são mais interessantes para a aprendizagem de HGP	93
Tabela 16: Justificações sobre a importância da disciplina de HGP	100
Tabela 17: Justificações para o aluno ter ou não ter dúvidas	100
Tabela 18: Justificações das aulas de HGP serem atrativas	101
Tabela 19: Justificações dadas pelos alunos	101

Tabela 20: Justificações dos alunos para gostarem e não gostarem de trabalhos de grupo	102
Tabela 21: Atividades que os alunos mais gostaram	103
Tabela 22: Justificações para as atividades que os alunos mais gostaram	103
Tabela 23: Atividades que os alunos menos gostaram	104
Tabela 24: Justificações para as atividades que os alunos menos gostaram.....	104
Tabela 25: Visão dos alunos sobre a melhor forma de aprender HGP	104
Tabela 26: Justificações dos alunos sobre a melhor forma de aprender HGP	105
Tabela 27: Diferença nas aulas de um professor e de outro.....	105
Tabela 28: Justificações dos alunos que sentiram mudança das aulas e que gostaram da mesma	105
Tabela 29: Justificações do método de trabalho dos alunos que querem ser professores de HGP	106

Lista das Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

ARS – Administração Regional de Saúde

CE – Contexto Educativo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

IC – Intervenção em contexto

INE – Instituto Nacional de Estatística

MCEBHGP – Metas Curriculares do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Sexual

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

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

Esta prática dividiu-se em duas partes, sendo que a primeira foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo 2020/2021 com uma turma de 1.º ciclo, particularmente, um 2.º ano de escolaridade. Já no segundo semestre desse mesmo ano letivo, a prática desenvolveu-se com uma turma de 5.º ano de escolaridade, referente ao 2.º ciclo, com a qual foi elaborado um estudo nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Relativamente à estrutura deste relatório, o mesmo divide-se em três partes. Na primeira parte é realizado um enquadramento da PES, sendo o primeiro capítulo referente à ação interventiva no contexto educativo no 1.º CEB e o Capítulo II é relativo ao 2.º CEB. Para os dois contextos são realizadas caracterizações e uma exposição do percurso de intervenção nos mesmos.

A parte II encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução, a contextualização do estudo e à sua pertinência, as questões e os objetivos da investigação, bem como a motivação para a elaboração do mesmo. No capítulo II está exposta uma reflexão sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal com tópicos fundamentais para o estudo em questão, nomeadamente: A aprendizagem e formação dos alunos ao longo dos anos; Abordagens construtivistas no processo de aprendizagem; Processo criativo na aprendizagem dos alunos e, por último, Aprendizagem de História e Geografia de Portugal. Ao longo do terceiro capítulo é relatada a metodologia de investigação, onde estão contempladas as opções metodológicas, a descrição do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, os procedimentos da análise dos mesmos. No Capítulo IV, é realizada a discussão de resultados, no qual são analisados os questionários iniciais, as sessões didáticas implementadas e os questionários finais. No quinto e último capítulo desta parte, estão

inseridas as conclusões do estudo, as suas limitações, as considerações finais e, por fim, sugestões para futuras investigações.

Na última e terceira parte deste relatório existe uma apreciação global acerca da PES na qual são mencionados alguns aspetos relativos a todo o percurso académico.

Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A primeira parte deste relatório refere-se a dois capítulos com aspetos associados aos Contextos Educativos I e II.

O Capítulo I faz referência ao contexto educativo no 1.º CEB, constatando uma caracterização onde se realizou o mesmo, sendo elaborada uma referência ao meio local, ao Agrupamento e à escola, à sala de aula e à turma, também estará incluída uma reflexão acerca do percurso da intervenção educativa, nas áreas curriculares abordadas neste ciclo.

Deste modo, o Capítulo II expõe uma estrutura idêntica ao Capítulo anteriormente referido, sendo a intervenção referente ao contexto educativo no 2.º CEB

Capítulo I - Intervenção em Contexto Educativo I

Neste capítulo estão inseridos dois tópicos que permitem um enquadramento na Prática de Ensino Supervisionada no contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. São aqui retratadas as caracterizações do contexto educativo, bem como uma descrição do percurso educativo nas diferentes áreas curriculares exploradas.

1.1. Caracterização do contexto educativo do 1.º CEB

Neste tópico realiza-se uma caracterização do meio local, do agrupamento e da escola, da sala de aula e da turma onde se realizou a PES no 1.º CEB.

1.1.1. Caracterização do meio local

A Escola Básica onde decorreu a PES no 1.º CEB situa-se no Concelho de Viana do Castelo. Este concelho tem uma área de, aproximadamente, 320km² e, seguindo as informações dos resultados preliminares dos censos estatísticos de 2021 presentes no Instituto Nacional de Estatística (INE, 2021), neste concelho existem cerca de 85 864 habitantes. Viana do Castelo pertence à região do Minho e é a cidade mais a Norte de Portugal, sendo atravessada pelo rio Lima e delimitado, a norte, pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, a leste por Ponte de Lima e, por fim, a oeste pelo Oceano Atlântico.

O meio onde decorreu o contexto está situado numa freguesia deste concelho que, segundo os censos de 2011, disponíveis no site da Junta de freguesia, conta com 10 623 habitantes. Esta freguesia tem uma área de 2,32Km², situa-se no centro da cidade de Viana do Castelo, existindo diferentes setores laborais que se enquadram nos setores de atividade terciário e secundário, tais como: comércio, turismo, transportes, bancos, educação, saúde, restauração e hotelaria. Existem, do mesmo modo, diversas coletividades

nesta freguesia, entre as quais, diversas Associações Desportivas, Associações de Dança e Grupos Folclóricos, Sociedades de Instrução e Recreativas, entre outras.

1.1.2. Caracterização do agrupamento e da escola

O contexto escolar onde decorreu a prática pertence a um agrupamento da cidade de Viana do Castelo. O referido agrupamento foi constituído a 1 de abril de 2013 e nele integram três jardins de infância, cinco escolas básicas do 1.º ciclo, uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo e uma escola secundária, existindo um total de 2767 alunos a frequentar este agrupamento. Do total de alunos acima referido, pertencem ao pré-escolar 154 crianças, ao ensino básico 1006 alunos e ao ensino secundário 1607 alunos. O projeto educativo deste agrupamento denomina-se de *“Dar a palavra”* e baseia-se na escuta dos diferentes intervenientes da comunidade educativa (alunos, professores, auxiliares educativos, pais e encarregados de educação e, representantes socioinstitucionais locais), ou seja, os intervenientes deverão de expressar e divulgar as suas opiniões de forma a aumentar a partilha de valores, de modo a existirem processos de construção e propagação de uma consciência e aceitação social.

Decorria o ano de 1928 quando dois arquitetos iniciaram a construção desta instituição escolar, sendo esta concluída em 1933, sendo dada à mesma o nome do Ministro da Instrução (que na atualidade se designa de Ministro da Educação) que a mandou construir. No muro, na frente do edifício podemos verificar a existência de duas esculturas, uma representa um menino e a outra representa uma menina, estas serviriam para identificar esta instituição escolar como uma escola mista e a metade que era utilizada para cada género. No ano de 1998 foram realizadas remodelações e ampliações nesta escola sendo estas concluídas no ano seguinte, 1999.

Esta instituição de ensino é constituída por um edifício principal, um edifício secundário e um espaço exterior. No edifício principal, no rés do chão, existem duas salas de aula, uma sala de apoio, uma sala reservada para as funcionárias, uma sala onde os docentes recebem os pais ou os encarregados de educação e a sala dos professores. Ainda neste edifício principal existe um primeiro andar com quatro salas de aula, uma sala de informática, a

sala da diretora, que devido à pandemia COVID-19 se transformou numa sala de isolamento, passando esta para a sala de informática e, por fim, uma sala de material escolar. Relativamente ao edifício secundário, encontra-se a cantina com zona de cozinha e refeitório, o ginásio equipado com zona de exercício e dois balneários e, também, as duas salas da biblioteca. O espaço exterior, este alarga-se por toda a escola com um amplo recreio onde os alunos podem brincar livremente, nos espaços indicados para cada uma das turmas.

Nesta Escola Básica existem seis turmas. As atividades letivas iniciam às nove horas e findam às quinze horas e trinta minutos, porém devido à situação pandémica que atravessamos, este horário destina-se, neste ano letivo, apenas às turmas de 1.º e 2.º ano, pois as turmas de 3.º e 4.º ano iniciam e terminam as suas aulas quinze minutos mais cedo do que o horário acima indicado. Todavia, algumas crianças frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular e permanecem na escola até às dezassete horas.

O corpo docente é formado por uma coordenadora, nove professores, dos quais seis são professores titulares, dois professores de apoio, uma professora de Inglês, uma professora de informática e uma professora bibliotecária. O corpo não docente é constituído por um psicólogo, quatro funcionárias, duas cozinheiras e três auxiliares de cozinha.

1.1.3. Caracterização da sala de aula

A implementação neste contexto escolar decorreu numa sala ampla, com espaço largo e com condições necessárias para a realização das atividades letivas, uma vez que estava equipada com um computador, um quadro interativo, um projetor e um quadro de giz. Todos estes recursos foram bastante utilizados tanto pelas professoras estagiárias como pelos alunos.

Na sala de aula os alunos estavam dispostos por pares ou então estavam sentados individualmente. Esta disposição foi uma opção adotada pela Professora Cooperante no início do ano de forma a promover a concentração, a entreaajuda e a colaboração entre os elementos da turma, de uma forma geral, para promover um bom funcionamento das aulas.

A sala de aula contava ainda com dois armários, um embutido na parede da sala de aula e outro no fundo da sala. Num destes armários guardava-se material de utilização da sala de aula, como lápis de cor, material de colagem, escrita e giz. Já no segundo armário, estavam guardadas as capas de arquivo dos alunos e algum material como folhas brancas de impressão ou folhas coloridas para uso dos alunos. Também existia, no fundo da sala, os cacifos individuais de cada aluno, onde os mesmos guardavam os seus materiais, os seus livros e os seus cadernos diários. Nas paredes da sala existiam, também, quadros de cortiça na qual as professoras colocavam informações dos conteúdos abordados ou alguns trabalhos realizados em sala de aula.

1.1.4. Caracterização da turma

A turma na qual se realizou a IC no 1.º CEB era do 2.º ano de escolaridade, esta era composta por dezassete alunos, oito alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino. A maioria dos alunos tinham sete anos, porém dois alunos detinham oito anos, tendo os alunos nascido entre 2012 e 2013. Integram pela primeira vez no grupo dois alunos, um menino que veio de outra escola da cidade e uma menina de nacionalidade brasileira que veio para Portugal no referente ano.

Os alunos eram assíduos e pontuais. Porém, quando faltavam justificavam a sua ausência que, na maioria dos casos, era por motivo de doença ou de consulta médica.

Nesta turma havia um aluno com deficiência auditiva, que era acompanhado por um professor de apoio todas as terças e quintas-feiras no horário das nove horas às dez horas e trinta minutos, o aluno em questão, também tinha alguns problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas, recebendo acompanhamento por parte de um psicólogo todas as quartas-feiras das nove horas às dez horas e trinta minutos. No entanto, este aluno estava integrado na turma nas restantes atividades letivas. Nesta turma também havia crianças com alguns problemas visuais, usando óculos três alunos.

Esta turma era um grupo heterogéneo a nível de ritmos de trabalho, sentido de responsabilidade e a nível de desempenho. Havia tanto alunos interessados, participativos, concentrados e trabalhadores como havia alunos desorganizados, distraídos, faladores e

irrequietos. Apesar de existir um aluno com dificuldades a nível do português, sendo necessário realizar atividades adaptadas para o mesmo, a maioria dos alunos da turma estava preparada para trabalhar os conteúdos programáticos deste nível de ensino.

As unidades curriculares que os alunos sentiam mais dificuldades eram Português e Matemática. Denotava-se que a unidade curricular de Estudo do Meio era a que a maioria dos alunos preferia.

No que diz respeito ao horário da turma (Quadro 1), as disciplinas tinham uma carga horária que seguia o horário curricular do 1.º CEB. Os alunos desta turma entravam todos os dias às nove horas e saíam das suas atividades letivas às quinze horas e trinta minutos. Neste período de atividades letivas tinham um intervalo a meio da manhã das dez horas e trinta minutos até às onze horas e um intervalo para o almoço de uma hora e meia, sendo o mesmo entre as doze horas e trinta minutos e as catorze horas.

TEMPOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h00 – 9h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30 – 10h00					Estudo do Meio
10h00 – 10h30					
11h00 – 11h30	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português	Matemática
11h30 – 12h00					
12h00 – 12h30			Oferta Complementar		
12h30 – 13h00	ALMOÇO				
13h00 – 13h30					
13h30 – 14h00					
14h00 – 14h30	Apoio ao Estudo	Oferta Complementar	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física
14h30 – 15h00	Educação Artística	Educação Física	Educação Artística		
15h00 – 15h30				Apoio ao Estudo	Oferta Complementar

Quadro 1: Horário da turma 2.º ano

1.2. Percurso da intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o 2.º ano de escolaridade

A primeira parte da PES teve uma duração de treze semanas, sendo as três primeiras de observação e interação no contexto educativo em 1.º CEB e as restantes dez semanas de regência na turma, alternadas com o par de estágio.

As três semanas de observação/interação possibilitaram analisar a dinâmica da turma, a interação dos alunos com a professora cooperante em contexto de sala de aula, os comportamentos dos alunos, as suas principais dificuldades na aquisição de aprendizagens, o modo como a docente titular estruturava as suas aulas e a forma como a mesma abordava os conteúdos de cada área curricular. Estas semanas foram fundamentais pois foi possível interagir com os alunos, de maneira a criar uma relação mais próxima com os mesmo, o que nos beneficiou no planeamento das aulas a lecionar.

Após as semanas de observação/intervenção, as regências tiveram a duração de dez semanas e estas foram alternadas com o par de estágio. O planeamento destas intervenções foi realizado em conjunto com a professora cooperante, sendo esta que, previamente, indicava os conteúdos a lecionar, o par pedagógico e com o apoio dos professores supervisores de cada uma das áreas científicas. Nestas dez intervenções, oito semanas tiveram três dias de regência e duas semanas tiveram cinco dias, ou seja, todos os dias úteis da semana. Visto este contexto educativo ser composto por um par, as semanas de leção eram alternadas, ou seja, cada elemento do par teve cinco semanas de intervenção pedagógica. Cada um dos elementos contou ainda com uma semana intensiva (cinco dias de intervenção), com o intuito de cada um dos elementos ter consciência do funcionamento de uma semana completa como um professor titular com a sua turma.

No que diz respeito às planificações, este contexto educativo permitiu-nos, enquanto professoras estagiárias, planificar ao pormenor as atividades que seriam implementadas, ter uma experiência relativamente à ação educativa, avaliar e refletir sobre a nossa implementação aplicando os conhecimentos curriculares e didáticos nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Físico-Motora. A base

de orientação na construção das planificações foram os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais do 1.º ciclo do Ensino Básico, em particular, do 2.º ano de escolaridade, das várias áreas disciplinares, de modo que fossem garantidas as aprendizagens dos objetivos gerais e específicos dessas mesmas áreas.

A articulação das aprendizagens dos alunos através da realização de tarefas dinâmicas, enriquecedoras e lúdicas sempre foi uma preocupação do par pedagógico enquanto planeavam e organizavam as suas regências, de forma a motivar e cativar a turma para as suas aprendizagens.

1.2.1. Português

No que diz respeito à unidade curricular de Português pode indicar-se que foram trabalhados os conteúdos dos diferentes domínios propostos no programa e metas curriculares, como nas aprendizagens essenciais: *Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática*.

No domínio da *Oralidade* é de referir que, com o recurso da audição da obra “O Monstro das Cores vai à escola” de *Anna LLenas* e através de algumas audições do Manual Escolar, foi permitido à turma trabalhar a compreensão oral, nomeadamente os alunos escutavam as audições e a partir das mesmas referiam o essencial dos textos ouvidos, como forma de aprendizagem para a construção do seu conhecimento. Ainda neste domínio, antes e após cada leitura literária, era realizado um diálogo com toda a turma de forma a existir produção de discurso, ou seja, os alunos partilhavam as suas ideias de forma a, por exemplo, chegarem a um título ou descobrirem um tema.

Nestes diálogos eram, também, realizadas questões como forma de o aluno adaptar o seu discurso às diferentes situações de comunicação, por exemplo, tanto antes como depois da leitura das obras, os alunos eram questionados acerca dos mesmos, desta forma, era possível verificar se os alunos compreendiam o que liam e se estes conseguiam expressar a sua opinião. Por fim, também neste domínio, foi



Figura 1: Sapatos de balé utilizados para os alunos descobrirem o tema

ainda realizada uma atividade de expressão orientada, através de uma obra literária do Manual Escolar, nomeadamente uma dramatização, como forma do aluno utilizar a compreensão oral e a expressão oral para representar a personagem pedida.

Relativamente ao domínio da *Leitura e Escrita*, é de mencionar que as obras presentes no Manual Escolar foram diversas vezes utilizadas, para que o par pedagógico fosse capaz de avaliar os discentes na leitura. Aquando destas avaliações, as mestrandas identificavam aspetos tais como a fluência, a prosódia e o ritmo da leitura e, mediante esses mesmos aspetos, a avaliação seria indicada numa Tabela de Leitura. Acerca da leitura, também foram utilizadas pseudopalavras para verificar se os alunos conseguiriam ler um certo número de palavras em poucos segundos, com o objetivo de avaliar os aspetos anteriormente identificados. Neste domínio, foi não só trabalhada a organização de informação num texto lido através de questões de compreensão oral, mas também, através de questões de interpretação, tanto no Manual Escolar como nas fichas de interpretação elaboradas e fornecidas pelo par estagiário. Ainda neste domínio, foram elaboradas muitas atividades de escrita, nomeadamente escrita de textos descritivos e de textos narrativos. Estas atividades sempre tiveram como base o gosto dos alunos e as mesmas eram realizadas indo desde a planificação do texto, muitas das vezes por uma chuva de ideias ou partilha de ideias-chave e o processo de escrita, de forma a orientar os alunos para redigirem os textos de forma coesa e coerente, respeitando a estrutura de cada tipo de texto, redigindo tendo em conta as regras de ortografia e de pontuação. Relativamente ao conhecimento da ortografia, o par de estágio abordou e lembrou regras de ortografia com atividades lúdicas, de modo que os alunos conseguissem identificar e utilizar acentos gráficos e o til, bem como, mobilizar o conhecimento da pontuação, nomeadamente identificar e saber em que situações utilizar a vírgula. Igualmente neste domínio, de forma a esclarecer algum vocabulário e, também, como forma de aumentar o vocabulário dos discentes, o par pedagógico introduziu ainda a utilização do dicionário com o objetivo dos alunos monitorizarem a compreensão, isto é, aquando da leitura das obras literárias presentes no Manual Escolar, era pedido aos alunos para sublinharem palavras por eles desconhecidas para que, posteriormente, realizassem a pesquisa nos seus dicionários esclarecendo, assim, as suas dúvidas acerca das palavras incompreendidas.



Figura 2: Atividade de acentuação



Figura 4: Atividade de escrita



Figura 3: Fantoche Vírgula

Em relação ao domínio da *Iniciação à Educação Literária*, foi dada ênfase na exploração de obras literárias tais como “O Monstro das Cores” e “O Monstro das Cores vai à escola” ambos de *Anna LLenas*, este último foi levado para a sala de aula por uma aluna para que o mesmo fosse apresentado aos restantes colegas, visto que no dia anterior tinham ouvido uma audição acerca do mesmo, “A Fada dos Dentes” de *Luísa Ducla Soares* e “O dia em que os lápis desistiram” de *Drew Daywalt*, com o objetivo da turma ler e apreciar diferentes obras. Através do Manual Escolar foram exploradas diversas obras para que os alunos praticassem, neste domínio, a leitura silenciosa e a leitura em coro, atividades realizadas diversas vezes, ou por grupos ou com toda a turma. Ainda acerca das obras presentes no Manual Escolar foi possível a compreensão ou reconto das mesmas e realizar a antecipação de conteúdos abordar, por exemplo, o par pedagógico utilizou diversos recursos, como sapatos de balé, ilustrações, jogos ou músicas como forma de os discentes anteciparem o tema dos textos que seriam, posteriormente, lidos e analisados. Ainda neste domínio, foi dada a possibilidade de os alunos serem criativos, ou seja, foi possível recriarem pequenos textos em diferentes formas de expressão, por exemplo, através da obra acima referida “O dia em que os lápis desistiram” de *Drew*

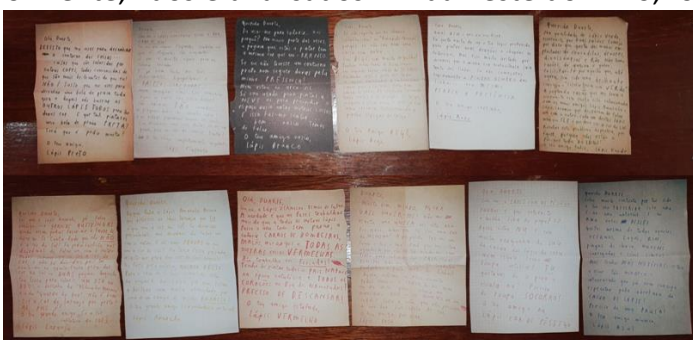


Figura 5: Cartas utilizadas para abordar a obra "O dia em que os lápis desistiram" de Drew Daywalt

Daywalt, cada um dos alunos recriou tudo o que o lápis de uma determinada cor pintava.

No que concerne ao domínio da *Gramática*, importa dizer que foram ensinados alguns conteúdos e, também, foram lembrados conteúdos anteriormente aprendidos. Os

conteúdos abordados passaram pela classe de palavras, em particular, os nomes e os determinantes artigos e, conteúdos acerca da morfologia e da lexiologia, tais como a flexão em género e número de nomes, sinónimos e antónimos.

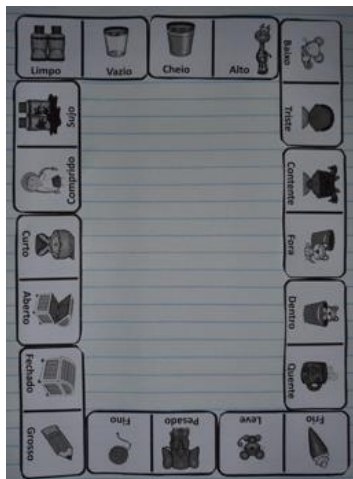


Figura 6: Dominó dos Sinónimos e Antónimos



Figura 7: Jogo da Memória - Singular e Plural

Por fim, pretende-se ainda indicar que, nesta área curricular, visto existir um aluno com dificuldades na aprendizagem do Português, particularmente, na decifração das diferentes consoantes e vogais, foi trabalhado com o mesmo o desenvolvimento do conhecimento da ortografia, que a pedido da professora cooperante, as professoras estagiárias realizaram fichas de ortografia para que o mesmo colocasse em prática os conhecimentos obtidos ao longo das aulas. Visto que desde o início do ano letivo a professora cooperante vinha a trabalhar com o aluno através de um determinado método, nomeadamente o Método de Dolf¹, foi ainda disponibilizado um livro para que fosse facilitado o reconhecimento de cada fonema ao seu grafema e vice-versa.



Figura 8: Livro Alfabeto e Método de Dolf

¹ Método de Dolf é um método de desenvolvimento oral, linguístico e fonológico como meio de auxiliar na aprendizagem da fala, da linguagem, da leitura e da escrita através de estratégias que permitem à criança ver, ouvir falar e, através de um gesto, escrever, associando, assim, um gesto a cada fonema português que, por sua vez, será associado a um grafema.

1.2.2. Matemática

Relativamente a esta unidade curricular, as implementações realizadas tiveram em conta os três domínios presentes nos Programas e Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo, nomeadamente, os domínios *Números e Operações*, *Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados*.

Nas intervenções onde foi introduzido o domínio de *Números e Operações* visou-se a aprendizagem dos números entre duzentos e quatrocentos, com a utilização de recursos como o ábaco digital e o Material Multibásico. Como forma de os alunos conseguirem descodificar o sistema de numeração decimal, o par pedagógico, elaborou para cada um dos alunos, um recurso físico do Material Multibásico, onde estava incluído uma placa que representava cem unidades, dez barras onde cada uma dessas representava dez unidades e dez cubinhos onde cada um representava uma unidade, para que os alunos decifrassem que uma centena é igual a dez dezenas



Figura 10: Material Multibásico

e uma dezena é igual a dez unidades. Ainda neste conteúdo foram lembradas operações como adição e subtração e introduzidas operações como a multiplicação e a divisão. Nas duas primeiras operações referidas foram introduzidas estratégias de resolução, no caso da adição, as estratégias aprendidas foram a decomposição por ordens e a estratégia da dezena completa, já no caso da subtração a estratégia aprendida foi igualmente a



Figura 9: Jogo da Multiplicação

decomposição por ordens. Na operação da multiplicação, as professoras estagiárias introduziram a mesma com recurso a diversas etapas, ou seja, numa fase inicial da aprendizagem, através da estratégias de desenho e jogos de agrupamentos com o mesmo

número de elementos, seguidamente, introduziram os nomes científicos, fatores e produtos, de forma a que posteriormente conseguissem identificar o que era representado em cada um dos fatores e no produto, ainda acerca desta operação foi introduzida a Tabuada do 2 com o recurso a agrupamentos. Por fim, a operação que foi somente introduzida, foi a divisão, deste modo e, também, através de desenhos e jogos educacionais, os alunos foram capazes de compreender

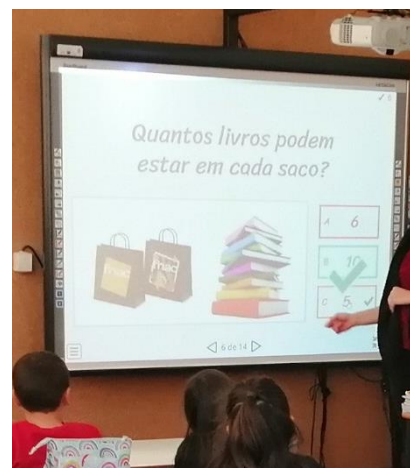


Figura 11: Jogo da divisão

o conceito de divisões exatas. Pode-se ainda salientar que, neste domínio matemático, ainda se relembrou o sentido de paridade como forma de introduzir sequências e regularidades, neste caso, com recurso a imagens e, até mesmo, a um jogo em formato *PowerPoint*, os alunos foram capazes de resolver tarefas envolvendo uma lei de formação sequencial.

Durante as regências foi, ainda, abordado o domínio *Geometria e Medida*. Neste domínio foram introduzidas definições que possibilitassem a localização de objetos ou de pontos no espaço, isto é, foram introduzidos os termos linha e coluna para que, após a compreensão desses mesmos conceitos, fosse possível introduzir as diferentes direções e outros termos. Ainda mediante este domínio e, em conjunto com o subdomínio de localização e orientação no espaço, foi introduzido o conceito de pontos equidistantes, pedindo que os alunos identificassem os mesmos numa grelha quadriculada. Nestas aulas, o par pedagógico utilizou diversos recursos, nomeadamente, a aplicação digital “*Turtle Pond*”.

Outro domínio trabalhado nas aulas de matemática foi *Organização e Tratamento de dados*, numa das implementações, foi introduzida a organização de dados em tabelas para que os mesmos conseguissem, através da interpretação e da recolha de dados conhecidos, organizar os mesmos numa tabela que lhes possibilitasse a resolução e conclusão do que era pretendido no problema.

Nesta área curricular, convém também referir que o par pedagógico sempre envolveu todos os alunos nas aprendizagens indicadas acima, mantendo-os envolvidos no raciocínio

e na comunicação matemática e, na resolução de problemas, levando-os a serem protagonistas das suas próprias aprendizagens, de forma que os seus conhecimentos nesta área curricular aumentassem.

1.2.3. Estudo do Meio

Quanto à área curricular de Estudo do Meio, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos em relação ao Meio Social e ao Meio Físico. Nesta área curricular, o par pedagógico optou sempre por diversificar as suas aulas através de recursos lúdicos de modo a promover um bom resultado nas aprendizagens dos conteúdos lecionados.

Importa aqui referir que na nossa prática incidiu o *Bloco 1- À descoberta de si mesmo*,

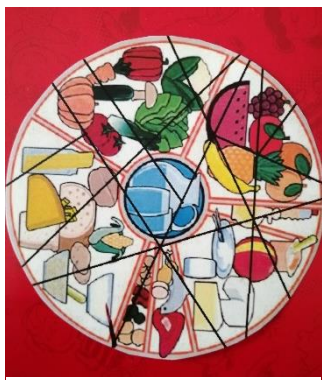


Figura 12: Puzzle - roda dos alimentos

onde foram explorados os órgãos dos sentidos, a saúde dos mesmos através da exploração de temas como a dentição, a vacinação, a água potável, a higiene do corpo e de espaços comuns, a roda dos alimentos e a validade dos alimentos. Neste bloco, o par pedagógico recorreu a imagens, puzzles, maquetes, no caso da dentição e, até mesmo, recursos físicos de forma a os alunos compreendessem os conteúdos lecionados. Ainda em relação ao *Meio Físico*, foram abordados aspetos do *Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos*, utilizando o mesmo para realização de experiências com materiais, que no caso seriam substâncias do dia a dia como o açúcar e o sal. Com esta experiência didática, os alunos puderam comprovar o que verificaram no início da experiência com o decorrer da mesma e, no final, retiraram as suas próprias conclusões, para que, chegassem ao objetivo da aula que seria identificar as propriedades da água.

Relativamente ao *Meio Social*, as intervenções pedagógicas centraram-se essencialmente no *Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições* e no *Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços*. De certa forma estes dois blocos interligaram-se, isto porque, no primeiro bloco indicado foram trabalhados temas, como as profissões, as instituições e serviços e, os espaços que estes ocupam no meio local onde os alunos vivem, interligando-os com as inter-relações entre os espaços, particularmente, os

itinerários. Desta forma, foi executada a lecionação dos conteúdos utilizando os diversos recursos presentes na sala, como o quadro interativo, mas também, a utilização de imagens ou jogos como adivinhas e jogos de pistas para a compreensão dos conteúdos a serem explorados.

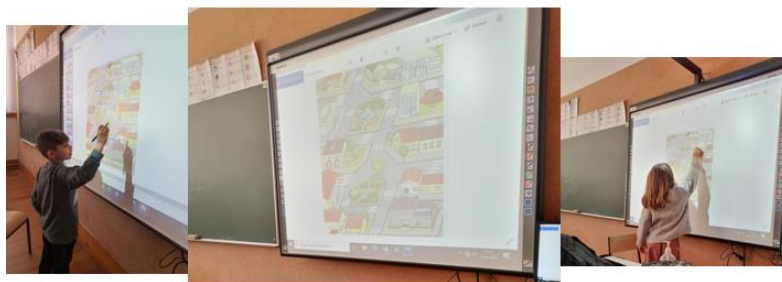


Figura 13: Itinerários

1.2.4. Expressão e Educação Físico-Motora

Sendo que o ano de escolaridade onde o par pedagógico estava inserido era uma turma do 2.º ano, o mesmo optou por trabalhar essencialmente quatro blocos da Expressão e Educação Físico-Motora presentes no documento de Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. Os blocos trabalhados foram *Perícias e Manipulações*, *Deslocamentos e Equilíbrios*, *Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas*.

No que diz respeito ao bloco das *Perícias e Manipulações*, o par pedagógico criou atividades como lançamento de bolas, lançamento a um alvo, saltar à corda, driblar uma bola de basquete, deslocamento de uma bola de futebol e rolar um arco, de forma a possibilitar a execução de ações motoras através da combinação de movimentos para os alunos conseguirem manipular de uma forma específica a ação ou movimento pretendido.

Relativamente aos *Deslocamentos e Equilíbrios*, como forma de os alunos serem capazes de praticarem os seus movimentos que lhes permitissem manter o equilíbrio em cima de superfícies, serem coordenados na realização de outros e, ainda, praticar a sua agilidade na junção da deslocação e do equilíbrio, as professoras estagiárias optaram por atividades como saltos à coelho, subida e descida de espaldares, equilíbrio em cima de uma corda e saltos ao pé coxinho utilizando os dois pés ou um pé de cada vez, de forma a atingirem os objetivos acima referidos.

Outro bloco trabalhado nesta área curricular foram os Jogos. Nas intervenções, o par pedagógico utilizou Jogos Tradicionais, como o “Jogo da Raposa”, “O macaquinho chinês”, “Camaleão”, entre outros, onde muitas vezes, através de um diálogo antecipado com os alunos, os mesmos nos indicaram alguns jogos que gostariam de jogar. Ainda neste bloco, as professoras estagiárias inventaram jogos mais lúdicos para fazerem a interdisciplinaridade com as diferentes áreas curriculares. O objetivo fulcral seria, através da diversão e de uma forma lúdica, juntando movimentos, perícias e manipulações, inculcar nos alunos o sentido de regras e intencionalidade de ações.

Importa ainda referir, que nesta área curricular, ainda foi trabalhado o bloco de *Atividades Rítmicas e Expressivas*, particularmente, a dança. Existiram momentos de dança no contexto educativo com a finalidade de através do ritmo e da melodia das músicas realizar uma combinação de vários movimentos, deslocamentos e de coordenação motora.



Figura 14: Circuito

1.2.5. Apoio ao Estudo

Nesta área curricular, as intervenções educativas iam sempre de acordo com o aprendido nas aulas como forma de consolidação de conhecimentos aprendidos nas áreas curriculares. No entanto, as áreas trabalhadas neste tempo curricular foram a Matemática e o Português, visto serem estas as áreas que os alunos detinham mais dificuldades.

Na área de Matemática trabalhou-se o domínio dos *Números e Operações*, particularmente a descodificação numeral, as estratégias da adição e a multiplicação.

Relativamente à área de Português foram trabalhados os domínios da *Leitura e Escrita* e da *Gramática*. No primeiro domínio foi realizado um ditado para que o par pedagógico conseguisse perceber quais as maiores dificuldades dos alunos na parte da escrita e ainda foram trabalhados casos de leitura, particularmente, a utilização do -r ou -rr nas palavras.

Já no domínio da *Gramática* foram trabalhadas as classes de palavras, nomeadamente, os nomes e os determinantes artigos e, ainda, a questão morfológica e lexical, através da flexão em género dos nomes.

1.2.6. Oferta Complementar

Visto que o projeto de trabalho na turma, o Património de Viana do Castelo, se enquadrava na área de Estudo do Meio, mais propriamente na *Sociedade*, precisamente o subtema, *Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades* e no *Bloco 3- À descoberta do ambiente natural*, o par pedagógico programou diversas atividades que permitissem aos alunos conhecerem melhor o meio local onde vivem. As professoras estagiárias começavam sempre por introduzir o tema e, após existir um diálogo com toda a turma, eram realizadas atividades. Estas atividades poderiam ser de *Moldagem e Escultura, Colagens, Recortes e Pintura*, destas resultaram trabalhos como o Coração de Viana, realizado através de uma pasta de água e sal, uns bonecos da Maria e do Manel, uns Cabeçudos, Lenços e Chapéus representativos do traje vianense, Bombos, realizado com materiais recicláveis como latas de salsichas e, ainda, um Mapa do ambiente natural da cidade de Viana do Castelo. Todos estes trabalhos representavam algo característico do tema, Património de Viana do Castelo.



Figura 15: Lenços e chapéus representativos dos trajes vianenses

1.2.7. Educação Artística

Nas intervenções educativas desta área curricular realizaram-se atividades, tal como o nome indica, relativas à arte. Foram realizadas atividades de *Expressão Artística* através da *Modelagem e Escultura* com exploração manual da pasta de água e sal. Realização de atividades de *Construção, Recorte e Colagem* para a construção



Figura 16: O Fundo do Mar

de cartuchos para o dia de São Martinho, quando realizaram uma atividade que se interligava a um texto lido na aula de Português denominada de “O Fundo do Mar”. Na época natalícia elaboraram bolas e luzes de Natal para decorar uma árvore que ficou exposta numa parte da escola e ainda elaboraram bonecos de neve e alguns Pais Natais. Ainda nesta área curricular realizaram atividades de desenho, por exemplo, com recurso a uma letra do alfabeto desenharam algo que lhes interessasse. Relativamente a outras atividades artísticas, realizaram atividades de *Expressão Dramática* através do “Jogo de Mímica” e do jogo “O que é que estão a fazer?” e atividades de *Expressão Musical*, onde esta ligada à área de Estudo do Meio, cantaram uma música sobre a dentição.

1.2.8. Síntese

Analisando o trabalho desenvolvido ao longo destas semanas, foi possível retirar conclusões sobre o mesmo, indicando que esta experiência permitiu-nos progredir como futuras docentes.

Tal como esperado, nem todas as atividades decorreram da forma como fora expectado, no entanto, é de louvar a capacidade de resolver os constrangimentos que, por vezes, surgiram, dando-nos uma boa aprendizagem para situações futuras.

Ao longo das regências tentamos sempre ser dinâmicas e diversificar as atividades. A forma como as diferentes estratégias e os recursos lúdicos foram utilizados permitiu um

aumento na atenção e no interesse dos alunos permitindo o aumento da aprendizagem e da motivação.

O *feedback* fornecido pelos professores supervisores e pela professora cooperante foi bastante importante para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional, em prol de conseguirmos transmitir boas aprendizagens para os alunos.

Por fim e, realizando um balanço desta experiência no 1.º CEB, podemos considerar que a mesma foi bastante positiva. Esta oportunidade permitiu-nos vivenciar e construir uma forte aprendizagem educativa e pessoal.

Capítulo II - Intervenção em Contexto Educativo II

O presente capítulo divide-se em duas partes. A primeira refere-se à intervenção do contexto educativo do 2.º CEB e contempla a caracterização do contexto em que foram desenvolvidas as intervenções, bem como o meio local, o agrupamento, a escola e a turma em questão. A segunda parte refere o percurso na PES no 2.º CEB, nomeadamente nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal.

2.1. Caracterização do contexto educativo do 2.º CEB

Neste tópico será apresentada a caracterização do contexto do 2.º CEB onde foi realizada a PES, aludindo as características do meio local, do agrupamento, da escola e da turma.

2.1.1. Caracterização do meio local

A intervenção do contexto educativo no 2.º CEB realizou-se numa Escola Básica e Secundária, inserida num Agrupamento pertencente a uma freguesia do Município de Viana do Castelo.

Esta freguesia situa-se numa freguesia a Sul da cidade do município de Viana do Castelo, afastada a 4km da margem esquerda do rio Lima, tem uma área de, aproximadamente, 912 ha e, seguindo as informações presentes no site da Junta de Freguesia, perante os Censos de 2011, esta alberga mais de 2 000 habitantes, no entanto, segundo os resultados preliminares dos Censos 2021 presentes no Instituto Nacional de Estatística (INE, 2021), na freguesia em questão habitam cerca de 2 000 habitantes.

O meio onde decorreu o contexto é um meio rural em que os setores laborais são nomeadamente, a agricultura, a indústria e o comércio. Esta freguesia contém valores patrimoniais e turístico como, por exemplo, a Casa de um poeta, as Alminhas e ainda uma Capela devota a uma santidade. Existem, do mesmo modo, diversas coletividades nesta

freguesia, entre as quais, Associações Desportivas e Culturais, Grupos de Danças e Cantares e Corpo Nacional de Escutas.

Segundo a história do meio local, apresentada na história do site da Junta de Freguesia, esta vila é considerada uma povoação muito antiga, cuja sua existência remonta aos tempos de reconquista, sendo ainda mencionado que esta pertenceria à Terra de Neiva.

O património cultural, arquitetónico, as tradições e o meio ambiente em que se inserem oferecem a esta freguesia várias atratividades para interesse turístico, aproveitando para beneficiar o desenvolvimento da localidade, exemplo é a existência de uma praia à qual fora atribuída a bandeira dourada. Ainda nesta freguesia, existe um espaço que, além de representar três épocas distintas, liga o Turismo de Habitação à produção do vinho verde branco, atraindo bastantes turistas e portugueses a esta freguesia, mostrando, desta forma a beleza paisagista, o clima e o que existe de melhor nesta Quinta Minhota.

2.1.2. O agrupamento

O agrupamento no qual se insere o referido contexto educativo foi constituído em janeiro de 2013. Este agrupamento é constituído por catorze estabelecimentos de ensino, tendo uma escola de 2.º, 3.º ciclos e secundária, sendo esta a sede do agrupamento, uma escola que detém somente 2.º e 3.º ciclos, outra escola que integra no mesmo edifício educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e onze escolas do 1.º ciclo, das quais nove integram também salas de educação pré-escolar. Neste agrupamento ainda existe uma turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e existem, no âmbito da Educação Inclusiva, quatro Centros de Apoio à Aprendizagem para alunos de Atendimento Especializado/Multideficiência e de Ensino Estruturado/Autismo. Sendo assim, este agrupamento acolhe mais de 2 000 alunos.

O projeto educativo deste agrupamento assume como ideais educar para os valores humanistas, qualificar a população escolar e dinamizar culturalmente a comunidade. Os objetivos para este projeto são, por exemplo, melhorar o sucesso escolar dos alunos, quer a nível interno quer a nível externo, promover a participação ativa de pais e encarregados

de educação na vida do agrupamento, dinamizar culturalmente o meio e garantir condições de segurança e conforto de todos os elementos da comunidade educativa.

2.1.3. A escola

A escola onde foi realizada a PES funciona desde a década de 1980, sendo que em 2013 deu origem a uma agregação de Agrupamentos.

Segundo o Projeto Educativo 2018/2022, a escola onde foi realizada o CEII recebe cerca de 557 alunos por ano. Destes, fazem parte 174 alunos do 2.º ciclo, 282 do 3.º ciclo e do ensino secundário 101 alunos.

Esta instituição está dividida em seis edifícios, nomeadamente, um edifício principal, quatro pavilhões de aulas e um pavilhão de educação física. Relativamente ao edifício principal este, no rés do chão, engloba a sala da Direção do Agrupamento, a secretaria, o PBX, a sala de atendimento aos encarregados de educação e a sala de diretores de turma, a biblioteca, a cozinha e a cantina escolar, o bar dos alunos, a papelaria, a reprografia, a sala da psicóloga e a sala de isolamento. No primeiro piso encontra-se, ainda neste edifício, a sala dos professores e o bar dos mesmos. Nos pavilhões de sala de aula, nomeadamente Pavilhões A, B, C e D, encontram-se as salas de aula, em geral, estes pavilhões contêm 7 salas de aula, todavia, no Pavilhão A uma das salas é a sala de música e no Pavilhão D encontram-se duas salas de informática. No Pavilhão de educação física encontram-se os campos de jogos interior e exterior e a zona de balneários.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades, o mesmo sofreu alterações devido à situação pandémica, por este motivo somente se realizou as atividades incluídas no Projeto PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Sexual). Este projeto é promovido pela ARS Norte, I.P e está inserido na Promoção e Proteção da Saúde do Departamento de Saúde Pública. Este programa é implementado em escolas públicas ou privadas da região Norte e abrange as seguintes finalidades: Contribuir para a diminuição de comportamentos de risco e para o aumento dos fatores de proteção em relação à sexualidade dos alunos; Contribuir para a inclusão nos projetos educativos e nos currículos das escolas da região Norte, de um programa de educação sexual estruturado e sustentado.

O público alvo do PRESSE são alunos e professores dos três níveis do Ensino Básico e Secundário, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e comunidade que possuam um papel ativo no desenvolvimento deste programa.

2.1.4. A turma

A turma na qual foi implementada a PES no 2.º Ciclo nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, consiste numa turma do 5.º ano de escolaridade, composta por 20 discentes, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Contudo, dois destes 20 alunos, mais propriamente dois do sexo masculino, não estavam presentes em sala de aula nas áreas curriculares acima referidas, estes eram de etnia cigana e estavam contemplados num sistema de ensino especializado. Dos 18 elementos presentes em sala de aula, nenhum estava identificado com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, dois desses alunos, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, foram identificados como alunos com dificuldades, havendo somente adaptação para os mesmos nas fichas de avaliação, as restantes atividades em sala de aula eram realizadas de igual modo para todos os alunos.

Esta turma é formada por alunos de diferentes regiões vizinhas à escola, por isso nem todos vinham da mesma escola no ano anterior, no caso, o 4.º ano de escolaridade.

Em geral, a turma era empenhada, tanto numa área curricular como na outra, pois demonstravam entusiasmo na realização das tarefas propostas. A turma, por norma, era participativa, no entanto, tinham de ser alertados para não se dispersarem com questões que não fosse de acordo com o que estava a ser lecionado em sala de aula. Desta forma foi necessário implementar estratégias para contornar estas situações, sendo assim, começou-se a realizar questões mais específicas aos elementos da turma, porém, sem nunca deixar de realizá-las para toda a turma.

Por norma, a turma tinha um comportamento adequado em sala de aula, no entanto existiam alguns elementos bastante faladores, o que provocava a falta de atenção aos restantes. Sendo assim, as atividades propostas provocavam muitas vezes a discussão e

troca de ideias sobre os conteúdos abordados através de tarefas inovadoras e dinâmicas para que os discentes se mantivessem concentrados e motivados.

Globalmente a turma apresentava um aproveitamento mediano nas várias disciplinas, mostrando gosto em participar, interesse nas aulas, principalmente nas aulas práticas, tinham espírito de equipa e amizade entre colegas e, em geral, também tinham um bom comportamento. Era um grupo assíduo, organizado e pontual. Relativamente aos ritmos de trabalho, a turma era heterogénea, ou seja, alguns alunos apresentavam capacidade de terminar as suas tarefas atempadamente ou de transcrever a informação do quadro para o caderno de forma mais rápida do que outros. Assim sendo, alguns precisavam de um apoio extra nestes momentos por parte das professoras estagiárias.

Perante as classificações da turma, os discentes eram preocupados com os resultados a turma detinha uma média de 4 valores nas duas disciplinas de intervenção. Nesta turma não existiam classificações negativas e também existiam elementos que detinham classificações de 5 valores. Desta forma, podem ser indicados que os resultados eram satisfatórios.

De um modo global, esta turma colaborava e empenhava-se na realização das tarefas e demonstrava prontidão no envolvimento das atividades.

No primeiro questionário realizado à turma (Anexo 1) pode verificar-se que a disciplina favorita da maioria dos discentes é História e Geografia de Portugal e, de seguida, Educação Visual, as disciplinas que os alunos menos apreciam são Cidadania e, de seguida, Matemática, tal como se pode verificar nos seguintes gráficos 1 e 2.

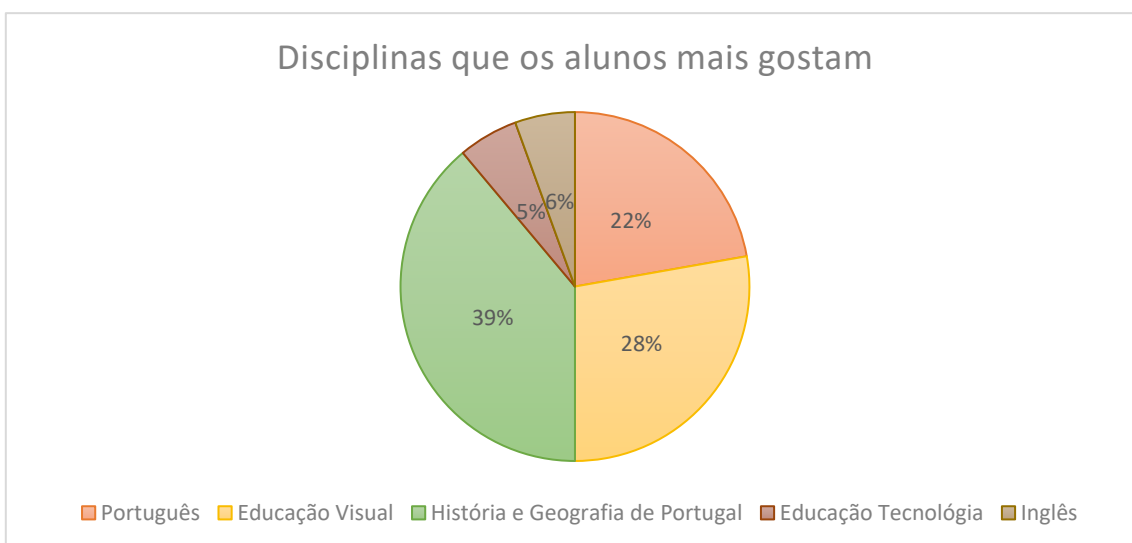


Gráfico 1: Disciplinas que os alunos mais gostam

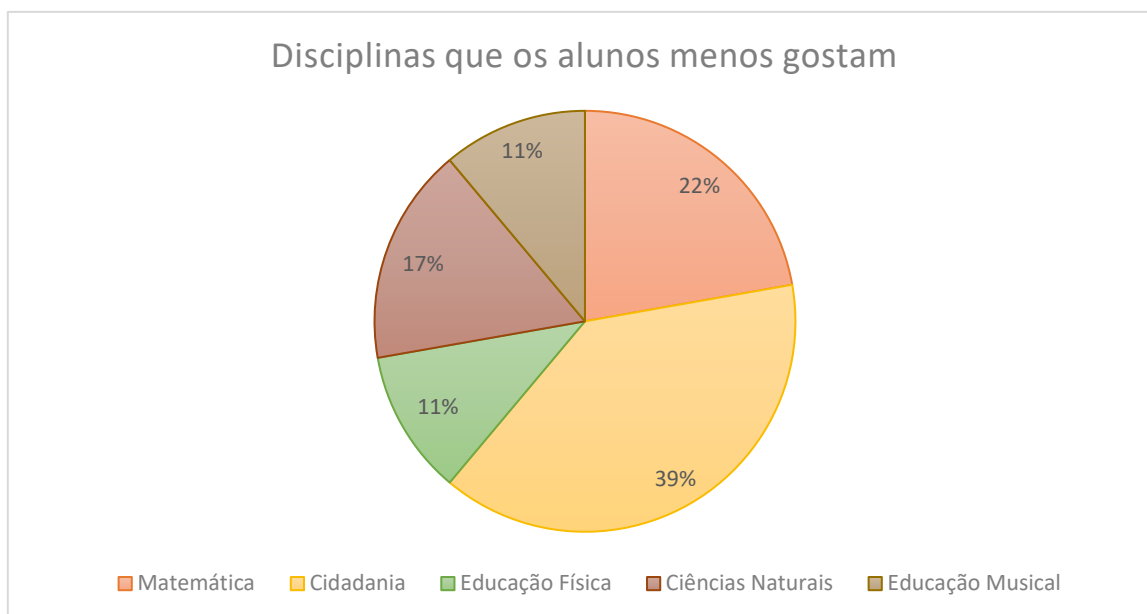


Gráfico 2: Disciplinas que os alunos menos gostam

Relativamente ao horário da turma (Quadro 2), verifica-se que os discentes iniciavam as suas aulas todos os dias às 8h30min. Esta turma tinha aulas da parte da tarde às terças e às quintas-feiras, terminando as mesmas às 17h05min e às 16h10min, respetivamente. Nos restantes dias da semana, quarta e sexta-feira as aulas terminavam às 13h10 min. e às segundas-feiras concluíam as mesmas às 12h15min.

Por norma, as aulas tinham uma duração de 100 ou de 50 minutos. Quando as aulas tinham a duração de 100 minutos, a mesma era dividida em duas partes iguais, existindo um intervalo de 10 minutos entre as duas, já quando estas tinham a duração de 50 minutos, os alunos tinham um intervalo de 5 minutos entre os blocos de disciplinas diferentes, tal como se pode verificar no quadro seguinte:

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8h30 – 9h20	Matemática	Ciências	Apoio ao Estudo	Português	História e Geografia de Portugal
9h30 – 10h20	Matemática	Ciências	Educação Moral e Religiosa	Português	História e Geografia de Portugal

10h25 – 11h15	Português	Educação Tecnológica	Educação Musical	Matemática	Inglês
11h25 – 12h15	Português	Educação Física	TIC Cidadania	Matemática	Inglês
12h20 – 13h10		Educação Física	Educação Visual	Educação Visual	Educação Física
13h20 – 14h10					
14h20 – 15h10		Português		História e Geografia de Portugal	
15h20 – 16h10		Matemática		Educação Tecnológica	
16h15 – 17h05		Educação Musical			
17h10 – 18h00					

Quadro 2: Horário da turma do 5.º ano

Perante a análise do Plano Curricular do Agrupamento, os alunos do 5.º ano de escolaridade devem de ter, pelo menos, 250 minutos semanais na disciplina de Português. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, o agrupamento programa 150 minutos semanais. Segundo o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, a Matriz Curricular referente ao 2.º CEB, remete que as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal deverão ter uma carga horária semanal de 500 minutos. Todavia, este faz referência que no mínimo deverão de ser lecionados 250 minutos, pelo menos na disciplina de Português.

Fazendo uma reflexão sobre o horário da turma com o que se encontra apresentado no Plano Curricular do Agrupamento, as cargas horárias vão de encontro ao pretendido nas duas áreas curriculares. Comparando o horário acima apresentado com o que está descrito no Decreto-Lei, a carga horária inicialmente apresentada é respeitada, podendo comprovar o que aqui fora escrito no Quadro 3, seguidamente apresentado.

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;			
Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
Matemática; Ciências Naturais;			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;			
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i>	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
Oferta Complementar	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

(g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Quadro 3: Cargas horárias semanais das disciplinas apresentadas no Decreto-Lei 139/2012 5 julho (p. 3485)

2.2. Percurso da intervenção educativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico: o 5.º ano de escolaridade.

A PES do 2.º CEB teve a duração de onze semanas, sendo obrigatória a comparência em todas as aulas nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, na turma que nos foi atribuída. Esta segunda intervenção educativa, tal como sucedido no 1.º CEB, foi realizada a pares, por isso ambas tivemos de realizar três semanas de observação e quatro semanas de implementação nas áreas acima mencionadas, ou seja, quatro semanas na área de Português e quatro semanas na área de História e Geografia de Portugal. Nesta fase de implementações, foram realizadas duas observações por parte dos professores supervisores nas áreas curriculares acima indicadas. Contudo, caso as quatro semanas não fossem suficientes para concluir os objetivos planeados, as mestrandas detinham cerca de três semanas para a resolução de alguma situação imprevista.

A estrutura da IC no 2.º CEB foi realizada elaborando e, apresentando aos professores cooperantes e supervisores, uma planificação na semana anterior à semana de regência em determinada área. A elaboração das planificações deste CE foi distinta das elaborações realizadas no 1.º CEB, uma vez que no contexto anterior as planificações eram elaboradas em par e neste contexto, as mesmas foram elaboradas individualmente pela mestranda em regência na específica área. Todavia, o par de estágio estava sempre presente, estando a par de toda a preparação e implementação, demonstrando sempre apoio e ajuda.

Primeiramente, as mestrandas reuniram com os professores supervisores e com os professores cooperantes, como forma de se conhecerem e conversarem sobre as onze semanas acima mencionadas. Seguidamente, o par de estágio deslocou-se ao contexto para conhecerem, pessoalmente, os professores cooperantes das duas áreas, a escola em questão e, também, para alinhavarem quais os conteúdos que cada mestranda teria de lecionar. Após conversarem, concordaram em iniciar a fase de observação na semana seguinte e qual das mestrandas iniciaria a sua regência na área curricular de Português e qual iniciaria em História e Geografia de Portugal.

A fase de observação exige muita atenção e concentração por parte do par estagiário. Esta não só permite perceber quais os métodos que os professores cooperantes utilizam

em sala de aula, como também permite às mestrandas constatarem quais são os comportamentos da turma e quais as estratégias utilizadas pelos professores cooperantes para ultrapassarem quaisquer constrangimentos que poderiam surgir. Terminadas as três semanas de observação, as mestrandas já possuíam o conhecimento necessário acerca da turma, permitindo, assim, planejarem e desenvolverem aulas que fossem atrativas para os alunos.

Relativamente à elaboração das planificações das regências, as mesmas foram elaboradas tendo em conta os aspetos analisados na fase de observação. Neste aspeto, as mestrandas planejaram bastante o uso das tecnologias e de outros recursos mais lúdicos e apelativos para os discentes, de forma a potenciar o interesse das crianças pelas áreas mencionadas a lecionar. Enquanto redigiam as suas planificações, as estagiárias tinham por base o horário da turma e, enquanto um dos elementos de estágio estava encarregue da preparação e da regência das aulas de Português, o outro estava responsável por planejar e lecionar as aulas de História e Geografia de Portugal. Contudo, após as quatro semanas de lecionação, o par que estava a lecionar a área curricular de Português passou a lecionar História e Geografia de Portugal e vice-versa. Este processo foi ainda acompanhado de reflexões sobre a própria prática pedagógica e apreciação do par de estágio com o intuito de debaterem os pontos positivos e os pontos a melhorar sobre a regência de ambas nas duas disciplinas.

Sucedida a fase de planificações das regências, ocorreu a fase de correção das mesmas. As planificações foram entregues numa fase inicial aos professores cooperantes, estes, após analisá-las propuseram algumas alterações relativamente ao tempo proposto para a realização das atividades ou aspetos que consideravam relevantes na construção de conhecimento por parte dos alunos como, por exemplo, as atividades ou recursos propostos. Feitas as alterações, as planificações foram entregues aos professores supervisores para serem avaliadas, seguida da análise das mesmas, os docentes supervisores apresentavam as suas propostas de forma a melhorar a dinâmica, não só das atividades, mas também das aulas. Tal como sucedido no 1.º CEB, os professores cooperantes indicaram-nos os conteúdos a trabalhar com antecedência e conforme o que indicavam os manuais escolares. Indo ainda de encontro ao que se sucedera no 1.º CEB, as

planificações das regências tinham como base o *Programa e as Metas Curriculares*, juntamente com as *Aprendizagens Essenciais* de cada disciplina.

Nos próximos dois tópicos, será apresentado o percurso pedagógico realizado nas duas áreas disciplinares lecionadas no 2.º CEB. Primeiramente será abordada a disciplina de Português e, num segundo tópico, será exposta a disciplina de História e Geografia de Portugal, dando destaque aos conteúdos e aos métodos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1. Português

Relativamente às aulas da área curricular de Português, a intervenção distribuiu-se por dez aulas, seis com duração de 100 minutos e quatro com a duração de 50 minutos. Tal como indicado anteriormente, as planificações das regências desta disciplina foram elaboradas tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais*, ambos os documentos direcionados concretamente para o 5.º ano de escolaridade, envolvendo os diferentes domínios: *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática*.

Perante o domínio da *Oralidade*, este foi desenvolvido em todas as aulas. Este domínio é bastante essencial para que os discentes consigam organizar as suas ideias e expô-las de forma correta, como forma de obterem um discurso correto e coeso. Assim, pretendeu-se desenvolvê-lo de uma forma transversal, estimulando os alunos, não só para melhorarem as suas capacidades de interpretação oral, mas também obterem mais rigor na produção oral. Para tornar o mesmo possível, realizaram-se questões de opinião, promoveu-se diálogos entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, conversas de reflexão sobre as temáticas anteriormente abordadas e escuta de uma audição possibilitando a interpretação, de forma a tomarem notas para, posteriormente distinguirem informação essencial de informação acessória. Sendo assim, poderá ser refletido que, de um modo geral, aos longo destas dez aulas, a oralidade foi promovida para que os alunos também se sentissem envolvidos nas atividades e tarefas das aulas, com vontade de participar e

partilhar as suas ideias. Esta partilha é fundamental para a aprendizagem não só individual como também coletiva.

No que diz respeito ao domínio da *Leitura e Escrita*, sabendo de antemão a dificuldade que os alunos detêm na interpretação e na produção textual, procurou-se desenvolver propostas apelativas que contribuíssem para a melhoria desses conteúdos. Desta forma, e a pedido do professor cooperante, foram trabalhados diversos textos não literários como, por exemplo, a Notícia (ver anexo 2), a Entrevista, o Roteiro e o Texto Publicitário, sendo assim promovida a leitura silenciosa

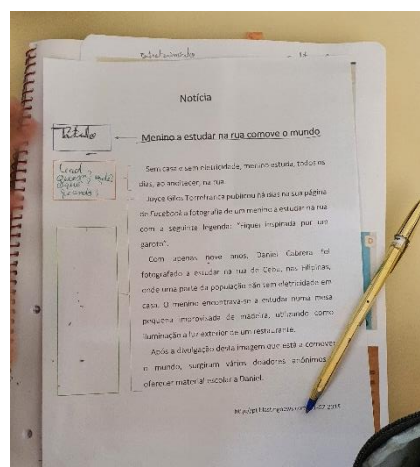


Figura 17: Estrutura da notícia

e em voz alta; a compreensão do texto lido através da identificação de informação essencial; a realização de inferências, como oportunidade para antecipar o tema; organizar informação contida num texto; realizar apreciações críticas sobre um texto; redigir corretamente, respeitando as regras de ortografia, acentuação, pontuação e sinais de escrita; rever textos escritos, verificando se o tema do mesmo é respeitado, se inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente organizadas, tendo em conta a correção linguística e proceder às devidas alterações, caso seja necessário. Ainda neste domínio foi analisado o texto poético “Diz Avô” de Luísa Ducla Soares, com este foi possibilitado aos alunos a construção de dispositivos de encadeamento lógico de retoma e substituição que assegurassem a coesão e continuidade de sentido do poema.

No domínio da *Educação Literária* foram lidos textos não literários e textos literários para crianças e jovens; realização de inferências; através do poema “Diz Avô” e dos textos não literários, como o



Figura 18: Atividade de escrita poema "Diz avô"

Texto Publicitário, existiu uma comparação de versões de textos, indicando as diferenças e dando as suas opiniões; reconhecimento de recursos expressivos utilizados, como a onomatopéia, a compreensão da sua utilização e a forma como este recurso é utilizado e a

forma como os alunos os utilizavam na construção de textos literários como por exemplo, linguagem com sentido figurado e linguagem com sentido literal.

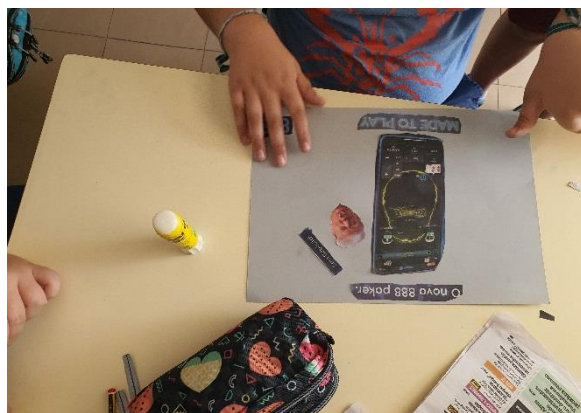


Figura 19: Atividade de grupo - Criar um texto publicitário

Por último, no domínio da *Gramática* foram trabalhos novos conteúdos e foram lembrados outros. No entanto, os conteúdos que foram lembrados tinham sido trabalhados como novo conteúdo pelo par de estágio. Neste sentido, o novo conteúdo abordado foi a composição e utilização do tempo verbal Pretérito mais-que-perfeito-composto e os conteúdos lembrados foram as funções sintáticas, nomeadamente, sujeito (simples e composto), complemento (direto e indireto) e vocativo. Os conteúdos explorados como revisão e consolidação, uma vez que já tinham sido lecionados, foram abordados através da resolução de fichas de trabalho. Na aprendizagem do novo conteúdo gramatical foi utilizado o manual escolar para compreensão inicial e uma atividade atrativa, nomeadamente um jogo lúdico, para consolidação e esclarecimento de dúvidas.

Nestas aulas, a utilização das novas tecnologias como, por exemplo, a visualização de vídeos, imagens, as audições e os jogos revelaram-se cruciais para a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Todos os recursos utilizados estavam diretamente relacionados com o conteúdo da aula, o que facilitou a aprendizagem dos alunos.

De um modo geral, a preocupação seria implementar aulas onde os discentes se sentissem com vontade de aprender e de partilhar as suas opiniões ou ideias. Nestas aulas para além de ter sido promovido o trabalho individual, também foi promovido o trabalho colaborativo em grupo e em par, estes grupos por vezes alteravam de forma aos alunos aprenderem a trabalhar com os diferentes colegas.

Para além de trabalhar todos os domínios acima mencionados, as mestrandas, em conjunto, tiveram a oportunidade de realizar, implementar e corrigir um teste de avaliação. Esta oportunidade, dada pelo professor cooperante da disciplina, mostra-se bastante importante na passagem das mestrandas por esta experiência, pois nunca tinham elaborado, nem corrigido uma ficha de avaliação, sendo esta mais uma aprendizagem e uma boa responsabilidade, uma vez que as mesmas não queriam falhar. Os resultados obtidos foram satisfatórios o que permitiu às docentes estagiárias perceber que a maioria dos alunos compreenderam os conteúdos estudados. Não existiram níveis negativos, um aluno obteve “Excelente”, o nível “Satisfaz Bastante” foi obtido por doze alunos e três alunos obtiveram o nível “Satisfaz”.

É importante referenciar a ajuda, o companheirismo e a atenção do professor cooperante, o mesmo encontrava-se sempre disponível para orientar as mestrandas. No final de cada aula, o mesmo fazia questão de conversar com as mesmas, dando o seu feedback e orientando para melhorarmos o nosso desempenho e, dentro de sala de aula, sempre se mostrou disponível para auxiliar, caso precisássemos.

2.2.2. História e Geografia de Portugal

No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, foram lecionadas um total de sete aulas, três de 50 minutos e quatro de 100 minutos. Estas aulas recaíram sobre o domínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, mais especificamente acerca da expansão marítima portuguesa.

De acordo com o que fora definido, foram trabalhados os seguintes objetivos: *conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão; conhecer os rumos da expansão quatrocentista e, por fim, conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares.*

Podemos indicar que a disciplina de História e Geografia de Portugal permite aos discentes compreender e explicar o mundo e os dias de hoje através do que sabem sobre o que se viveu no passado. Desta forma, estas aulas foram planeadas de forma a

demonstrar que o que outros outrora fizeram no passado e as repercussões que tiveram tanto naquela época como no presente.

Para abordagem dos subdomínios acima especificados e durante a prática de ensino-aprendizagem, deu-se grande ênfase às ideias prévias dos alunos perante os conteúdos a lecionar, permitindo, assim, uma orientação para o desenvolvimento das aulas seguintes. A forma como se desperta a curiosidade dos discentes com os factos históricos é um ponto crucial para captar a sua atenção e mantê-los envolvidos nas aulas. Desta forma, enquanto se planificavam as regências, foi tida em atenção a realização de aula menos expositivas, planeou-se, portanto, aulas onde fossem apresentadas evidências tais como, imagens, mapas, documentos e vídeos; recursos a nível tecnológico como apresentações *PowerPoint*; pesquisas autónomas, de forma a que por eles mesmos, analisando várias fontes, construíssem o seu próprio conhecimento, formando, assim, uma aula oficina e, recursos mais físicos e lúdicos como, por exemplo, jogos (ver anexo 3).

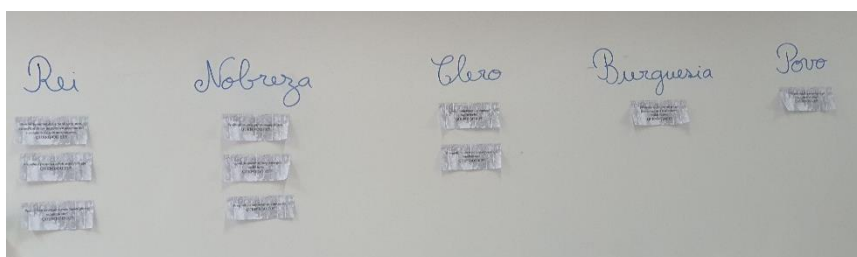


Figura 20: Resultado do jogo "Quem sou eu?"



Figura 21: Puzzle - Conhecimento do mundo

As aulas aconteceram sempre em conversa, com espaço para questionamento e análise de fontes, momentos de reflexão, momentos de trabalhos de grupos e de jogos lúdicos sobre os conteúdos abordados. A razão pela qual foram planeados estes momentos de aprendizagem foi para apresentar aos alunos desta turma estratégias motivadoras como as que foram especificadas anteriormente. Estas propostas revelaram-se adequadas e muito pertinentes para que o objetivo da aprendizagem fosse cumprido, os alunos envolveram-se bastante nas aprendizagens e no tema, demonstrando empenho, vontade e atenção de realizar as propostas apresentadas. Outro aspeto positivo destas regências foi a colocação de questões diversificadas, mas pertinentes, dirigidas tanto a um aluno específico como no geral à turma, mantendo-os a todos envolvidos, proporcionando o envolvimento na disciplina e obtendo o conhecimento dos conteúdos lecionados.

As fontes históricas são um fator importante a expor na sala de aula, estes relatam os acontecimentos vivenciados no passado, por isso é importante que os alunos contactem com diversas fontes para que a capacidade de comparar, analisar e compreender seja despertada de forma a desenvolver o sentido crítico. No entanto, ao realizarem a análise destas fontes históricas, em sala de aula, foi constatado que a turma onde se desenvolveu esta PES não estava muito habituada pois detinham imensas dificuldades a realizar a análise de fontes históricas, importando, assim, reforçar a abordagem. Deste modo, os recursos utilizados potenciaram a aprendizagem e despertaram o interesse dos discentes. Procurou-se, então, promover a construção da aprendizagem através da descoberta, o trabalho com fontes permitiu aos alunos construir o conhecimento por eles próprios, comparando-o, formulando opiniões e, acima de tudo, concluírem por si mesmos as novas aprendizagens.



Figura 22: Atividade de pesquisa para construção do próprio conhecimento

Ao contrário da disciplina de Português, as mestrandas, na área curricular de História e Geografia de Portugal não tiveram oportunidade de realizar nem de corrigir uma ficha de avaliação, pois o momento de avaliação sumativo foi realizado na última semana da fase de observação por parte das mestrandas. No entanto, através dos resultados obtidos pelos alunos conseguimos identificar quais os que necessitavam de mais apoio nas aulas desta disciplina.

É importante ainda referir que na maioria das aulas desta disciplina existiram trabalhos colaborativos em grupo ou em pares, esta estratégia estimula a vontade de aprender e possibilita aos alunos a partilha de ideias e dos seus pontos de vista, a escutarem os outros.



Figura 23: Trabalho de grupo - diferenças das embarcações do séc. XV e XVII

A utilização de jogos e atividades lúdicas ao longo das regências foi importante estímulo para esta turma, visto que no início de todas as aulas os alunos questionavam, com bastante entusiasmo, que tipo de atividades iriam ser realizadas. Em algumas aulas, antes

das mesmas terminarem, os alunos foram questionados acerca das aulas que estavam a ser lecionadas, a maioria dos alunos respondeu que estavam a ser aulas bastante dinâmicas e que as atividades que realizavam fazia com que o seu interesse pelo tema e pela disciplina aumentasse.

No final das regências desta área curricular é de destacar a ajuda e o apoio do professor cooperante. Este mostrava-se disponível para orientar as mestrandas. O seu *feedback* era dado frequentemente de forma a aperfeiçoar o desempenho, o que é bastante importante para que as regências fossem melhorando.

2.2.3. Síntese

De um modo geral, as aulas tiveram um impacto positivo, tanto na área curricular de Português como na área curricular de História e Geografia de Portugal. Apesar de ter existido mais nervosismo numa área curricular do que outra, os alunos e os professores cooperantes demonstraram um *feedback* positivo.

Durante o estágio, existiu uma evolução positiva, principalmente na postura em sala de aula e a forma como abordávamos a turma, tentando sempre ser claras e objetivas na linguagem adotada, com um tom de voz audível e adequado.

Os recursos utilizados e os momentos de conversa, reflexão e de entreajuda, revelaram-se bastante importantes e enriquecedores para os alunos.

Quando avaliada pelos professores supervisores e pelos professores cooperantes, e o *feedback* fornecido pelos mesmos permitiu uma melhoria na prática do ensino-aprendizagem, de forma a promover o sucesso dos alunos e desenvolver as regências futuras.

Por fim, este contexto educativo possibilitou-me um crescimento diário enquanto futura profissional, tornando-me capaz e competente, ou seja, o contacto frequente com os discentes e os conselhos fornecidos pelos envolvidos nesta experiência, permitiu-me adequar estratégias, métodos de trabalho e refletir acerca do percurso que irá ser tomado no futuro.

Parte II – Trabalho de Investigação

A segunda parte deste relatório está dividida em cinco capítulos que constituem o trabalho de investigação realizado durante as regências na disciplina de HGP.

No primeiro capítulo está implícita a introdução ao estudo, a sua caracterização, a pertinência do problema, as questões e os objetivos formulados e ainda, a motivação para o mesmo. O segundo capítulo faz uma fundamentação teórica, onde são explorados alguns temas que fundamentam a escolha deste estudo. Ainda nesta parte e no terceiro capítulo é relatada a metodologia de investigação empregue no estudo. O quarto capítulo refere-se à discussão de resultados e, no quinto capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo.

Capítulo I – Introdução

No decorrer deste capítulo será realizada a contextualização do estudo de investigação realizado na turma do 5.º ano de escolaridade, evidenciando etapas tais como a caracterização do estudo, a pertinência do mesmo, as questões e os objetivos da investigação e, por fim, a motivação que levou à realização deste trabalho.

1.1. Caracterização do estudo

No âmbito da unidade curricular PES foi realizado um trabalho de investigação com uma turma de 2.º CEB, mais propriamente uma turma de 5.º ano de escolaridade. A escola onde foi realizado este estudo pertence a uma freguesia do concelho de Viana do Castelo, sendo assim, uma escola de meio rural. O presente estudo realizou-se na área curricular de História e Geografia de Portugal interligando a importância desta disciplina com as perspetivas da aprendizagem na visão dos alunos perante a mesma.

No documento das AE (2018) este indica que esta disciplina é o “estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta.” (p. 2), sendo assim, podemos indicar que nesta disciplina são privilegiados os valores e as aprendizagens das diferentes épocas, onde deverão ser compreendidas não só as características do passado, mas também as características do mundo atual, dando uma grande importância aos conteúdos lecionados na mesma. Neste sentido, cabe ao docente a capacidade de comunicar, utilizando contrastes históricos para integrar o aluno na sociedade onde vive, fazendo-o criticar e opinar acerca do conhecimento e da sua perceção acerca dos estudos que foi obtendo. Para tal, após a aprendizagem, o aluno deverá ter uma visão analítica e crítica acerca da disciplina.

De forma que esta visão exista, o aluno deverá ser motivado para que o seu interesse pela disciplina aumente, sendo assim, poderemos indicar que a motivação tem um grande destaque no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e que a visão dos alunos só

mudará caso existam estratégias e recursos motivadores para tal. Somente a partir daí é que os alunos conseguirão compreender a importância da disciplina de HGP.

Desta forma, tanto o docente como os discentes têm de ter um papel bastante ativo neste processo de ensino e de aprendizagem, pois desta forma existe uma possibilidade de entreajuda, ou seja, ambos, nos seus patamares, ajudam-se construtivamente, isto é, o professor ajuda o aluno explicando e ensinando os conteúdos que pretende, já o discente ajuda o professor dando-lhe *feedback* sobre a compreensão obtida através da motivação, da participação, da capacidade argumentativa e, até mesmo, da forma como este se comporta em sala de aula. Todavia, o discente também deverá de ter interesse em aprender, mesmo já tendo conhecimento sobre o assunto, pois citando “As pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que pretende absorver” (Tavares, 2004, p.56).

1.1.1. Identificação da pertinência do estudo

Tal como indicado no Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro, denominado de Lei de Bases do Sistema Educativo:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Decreto-Lei 46/86, p. 3067)

O sistema educativo desenvolve-se a partir de uma estrutura que está sob a responsabilidade de diversas instituições, sejam elas públicas, privadas/ particulares ou cooperativas. Desta forma, este sistema está compreendido entre educação pré-escolar, escolar e extraescolar. A educação pré-escolar coopera com a família numa ação educativa, onde as crianças ingressam na mesma entre os três anos até à idade de entrada na educação escolar. Esta educação escolar contempla os níveis de Ensino Básico, Ensino

Secundário e Ensino Superior. Já a educação extraescolar é uma educação que permite ao indivíduo aumentar o seu conhecimento. Através do documento acima referido, podemos indicar que a criança está desde os três anos até terminar, pelo menos, o Ensino Secundário, por volta dos 15 anos, em constante aprendizagem (Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro).

Apesar de toda a educação estar interligada, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), tem como objetivo específico para o 2.º CEB:

Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos e assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 3070)

Visto que o objetivo do sistema educativo possibilita a formação educativa dos alunos, cabe então à escola de organizar o tempo letivo. No entanto, estas devem de respeitar o mínimo da carga horária presente na Matriz Curricular.

As escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas. (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, p. 3484)

Analisando o horário da turma e o Quadro 3 presentes nas páginas 24 e 25, respetivamente, deste documento, podemos comprovar que os horários semanais estabelecidos pelo Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, são cumpridos pelo agrupamento de escola. No entanto, o Quadro 3 indica que a disciplina de Português, nos dois anos de

escolaridade (5.º e 6.º ano), deverão de ter um total de 500 minutos semanais por ciclo e os restantes 500 minutos deverão ser divididos entre as disciplinas de HGP e Inglês, ou seja, por consequência existem poucos minutos de aprendizagem da disciplina referente a este estudo. Isto faz-nos questionar... Será que se valoriza a disciplina de História e Geografia de Portugal? Será que a aprendizagem do passado e do presente importa? Será que a diminuição da carga horária desta disciplina prejudicará a aprendizagem e o interesse dos alunos? A visão dos alunos perante a disciplina será positiva ou negativa? Estas são questões pertinentes que nos levaram à realização deste estudo.

É necessário dar a conhecer aos alunos uma outra ideia, a História como ciência que explica, contextualiza e orienta. Demonstrar que muito do que somos hoje se explica através do que os nossos antepassados nos foram deixando. Demonstrar que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e que esse conhecimento é uma orientação em termos de presente, porque preenche a necessidade humana de explicação, mas também em termos de futuro porque facilita outra necessidade humana, a de orientação. A História dá sentido ao presente... (Amaral et al., 2012, p. 4)

Apesar desta citação se referir somente a História, o mesmo se adequa à Geografia, pois tal como indica o documento das *AE* (2018)

A disciplina de HGP resulta da integração das duas áreas do saber, História e Geografia, devendo promover-se a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos (...), possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal. (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 2)

Após a análise destas duas citações, podemos indicar que quando Amaral et al. (2012) sublinha que a História é o resultado do tempo, podemos comprovar que esta área científico-social realiza uma aprendizagem significativa da sociedade antiga para a sociedade do presente, desta forma e, tal como indicado nas *AE* existe o objetivo, nestas duas áreas, de adquirir e construir o conhecimento e o sentido de mudança, sendo assim,

o passado dá uma lição para o presente, refletindo acerca do mesmo, tornando-os cidadãos melhores e ativos.

A visão dos alunos perante a disciplina de História e Geografia de Portugal é uma questão bastante pertinente e que deve ser um objeto de estudo importante, a sua opinião tem mudado ao longo dos anos, deixando de a acharem uma área curricular maçadora e passando a achá-la interessante, isto deve-se ao facto dos discentes quererem aprender de forma progressiva e com ideias inovadoras, de forma a que haja mudanças de ideias e consigam perceber as mudanças, relacionando as suas ideias com o que vão aprendendo (Barca, 2001).

Seguidamente, será apresentada uma tabela acerca das percepções anteriores e posteriores à década de 1990 na perspetiva dos alunos sobre a área da História, na qual poderá ser incluída a área da Geografia. Este estudo foi realizado a alunos do 4.º ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Percepções antes da década de 1990	Percepções posteriores da década de 1990
<ul style="list-style-type: none">➤ Uma reprodução ideológica dominante do conhecimento;➤ Abordado de forma tradicional (como na maioria das escolas);➤ Não existe modificação no trabalho em sala de aula;➤ Livro didático bastante utilizado;➤ O professor transmite a sua opinião pessoal e/ou o seu ponto de vista.	<ul style="list-style-type: none">➤ Existe uma nova produção de conhecimento em sala de aula;➤ Novas metodologias que chamam a atenção do aluno;➤ Superação do livro didático;➤ O aluno desenvolve o seu pensamento crítico e cria opinião pessoal;➤ O saber tem poder argumentativo, ou seja, todos dão o seu parecer sobre uma determinada perspetiva.

Tabela 1: Percepções dos alunos sobre a disciplina de história antes e depois da década de 1990 (Elaboração própria com base em Silveira, P., Cainelli, M., 2017, pp. 866 - 884)

1.1.2. Questões de investigação

Após uma reflexão fundamentada, concluímos que o problema em estudo é a perspetiva da aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal na visão dos alunos. Nesse sentido, definiram-se as questões de investigação ligadas ao estudo.

Questões:

- a. **Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para a sua formação?**
- b. **Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação desta área curricular?**
- c. **Como tornar a leção de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos?**

1.1.3. Objetivos da investigação

De forma a ser possível responder às questões acima realizadas, foi necessário delimitar alguns objetivos, tais como:

- Identificar a importância da disciplina de História e Geografia de Portugal.
- Compreender as necessidades dos alunos perante a aprendizagem formativa da disciplina.
- Verificar as concepções dos alunos face à disciplina de HGP.
- Programar atividades mais lúdicas que permitam aos discente uma aprendizagem mais atrativa.
- Refletir acerca das propostas educativas nas concepções dos alunos sobre a área curricular de HGP.

1.2. Motivação

A temática para esta investigação surge pela necessidade de perceber, nos alunos, se estes detêm interesse pela disciplina de HGP. No entanto, constatar se estes compreendem a importância desta área curricular é um ponto importante para a realização desta investigação.

É possível evidenciar que, ao longo dos anos, a disciplina de HGP tem sido desvalorizada, os tempos letivos atribuídos à mesma são cada vez mais curtos o que impossibilita os

docentes de lecionar calmamente, pois estes pretendem cumprir toda a planificação inicial estabelecida pelos estabelecimentos de ensino. Por consequência, os conteúdos são abordados rapidamente e sem qualquer motivação para a aprendizagem dos conteúdos, o que provoca, nos alunos, uma abordagem maçuda proveniente de uma comunicação por parte do professor para com os alunos, terminando, por vezes, sem diálogo entre professor-alunos ou vice-versa, no final, tal como é tradicional, existe a realização de exercícios do manual escolar ou do caderno de atividades.

Através desta linha de pensamento, de forma a motivar os alunos e, fazê-los compreender a importância da disciplina e dos conteúdos de aprendizagem, optou-se por preparar propostas educacionais apelativas e lúdicas para atingir os objetivos do estudo.

Capítulo II – Revisão da Literatura

Ao longo deste segundo capítulo será apresentada uma revisão de literatura referente ao estudo que se pretendeu realizar. Desta forma, esta revisão terá como foco principal tópicos fundamentais para o estudo em questão, primeiramente será realizada uma revisão literária focada na aprendizagem e na formação dos alunos ao longo dos anos; seguida de uma reflexão sobre as abordagens construtivistas no processo de aprendizagem; consecutivamente será realizada uma fundamentação relativa ao processo criativo na aprendizagem dos alunos e, por último, será apresentada uma argumentação perante a aprendizagem de História e Geografia de Portugal.

2.1. Aprendizagem e formação dos alunos ao longo dos anos

A educação, a aprendizagem e a formação têm raízes antigas. Tendo presente o início da nacionalidade, desde D. Afonso Henriques que existem atividades pedagógicas. Carvalho (1986), sintetiza o ensino dos séculos X e XI da seguinte forma:

O ensino era ministrado nos mosteiros (escolas monásticas) ou em seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais).

Os mosteiros, ou cenóbios, eram lugares onde faziam vida comum os monges, ou cenobitas, indivíduos que se tinham afastado da sociedade deliberadamente para se dedicarem à vida religiosa (...).

As escolas episcopais funcionavam numa dependência da habitação do bispo ou numa dependência da catedral. Os estudantes que as frequentavam eram jovens destinados, (...), ou que tinham sido oferecidos de entre as famílias que prestavam serviços à Igreja, sempre neles se reconhecesse a inteligência e as virtudes consideradas necessárias para o sacerdócio. (Carvalho, 1986, p. 15)

Após esta citação podemos verificar e, como indica Carvalho (1986), os conhecimentos que mais interessavam, nos séculos acima indicados, eram a Teologia, a Matemática, a

Medicina e as Ciências Naturais, os educandos eram instruídos para conseguirem construir um conhecimento nas ditas “áreas liberais”, ou seja, artes indicadas para um homem livre.

Com o passar dos séculos, mais propriamente entre os séculos XV a XVIII, a educação continuou a ministrar-se nos mosteiros e seminários. No entanto, com o surgimento das companhias religiosas adicionaram-se mais conhecimentos, tais como a Arte, a Retórica e a Gramática, onde havia também a abordagem da História. Alves (2012) indica que no decorrer destes séculos existiu uma mudança no pensamento das crianças e nos jovens estudantes, incidiu-se ainda nesta mudança o desenvolvimento do capitalismo, desta forma, as ocupações das atividades de aprendizagem teriam de se realizar distanciadas do lar, sendo assim, era necessário criar novos espaços educacionais onde existissem regras, como por exemplo, horários rigorosos e uma hierarquia onde existisse subordinação.

Pretende-se nesta perspetiva chamar a atenção para o crescente investimento estatal e particular, nomeadamente da Igreja, em termos educativos estendendo-se naturalmente das Universidades aos colégios para, mais tarde, chegar ao ensino das primeiras letras em espaços próprios. (Alves, 2012, p. 46)

Carvalho (1986) refere ainda que os métodos de ensino nos estabelecimentos educacionais destes séculos eram muito diferentes comparados aos dos dias de hoje, por exemplo, no curso de letras.

O método de ensino seguido em qualquer das disciplinas do Curso de Letras exigia longa preparação da parte do professor e grande esforço de memória da parte dos alunos que, em cada aula, tinham de saber de cor o que fora estudado na aula anterior. (Carvalho, 1986, p. 340)

Entretanto, no ano de 1415, inicia-se a expansão marítima portuguesa, aquando destes acontecimentos, os portugueses começam a contactar com diferentes povos e, tal como sabemos, é necessário saber comunicar:

Toda e qualquer colectivo humano em qualquer momento da sua evolução histórica necessita contactar com outra sociedade para defender as fronteiras do seu território, para comercializar produtos, para se aliar contra um inimigo comum ou pelo simples facto de ser inerente ao ser humano a necessidade de partilhar experiências adquiridas, sendo possível descortinar um sem número de motivos que obrigam ao contacto entre culturas. (Pires, 2000, p. 152)

Assim sendo, era necessário os académicos exigirem “uma rigorosidade (...)”, preocupavam-se em estabelecer as relações existentes entre a palavra, o conceito e o ser” (Dutra, 2013, p. 19), deste modo, a Gramática era um dos maiores conhecimentos abordados nos mosteiros e seminários.

Desta forma, podemos indicar que a expansão marítima foi deveras importante e fundamental para o ensino, porque:

As novas realidades culturais e geográficas anunciadas com as descobertas da Expansão Ultramarina, o aperfeiçoamento das técnicas de navegação e trabalho industrial, bem como as diversas realizações científicas nos mais variados campos, como a Astronomia, a Medicina, a Mecânica, a Cartografia, entre outros. Tais fatos possibilitaram aos modernos um sentimento de abertura e expansão da realidade física e, conseqüentemente a necessidade de erradicação de um passado de erros e restrições supersticiosas. (Dutra, 2013, p. 27)

Com a chegada do Santo Ofício ao reino de Portugal, a aprendizagem e a formação dos educandos acabou por se tornar um tanto perigosa, porque tal como indica Carvalho (1986), as Companhias e a Inquisição nunca tiveram uma relação coerente.

Na trágica perseguição do Santo Ofício aos cristãos-novos houve frequentes desencontros entre inquisidores e jesuítas, e foi bem um acontecimento espetacular e clamoroso, um medir de forças entre gigantes, a prisão do celebrado padre António Vieira, jesuíta, nos cárceres da Inquisição. (Carvalho, 1986, p. 363)

Apesar da presença do Santo Ofício e dos desentendimentos com os jesuítas, estes acontecimentos não impediram as Companhias e as Universidades de continuarem a lecionar os Cursos existentes da mesma forma que os lecionavam anteriormente. No entanto, com a descoberta e conquista de novas terras, o conhecimento ia aumentando e, por esse motivo era necessário alterar algumas concepções dos Cursos.

Tronava-se totalmente impossível manter a rigidez de atitudes perante os progressos de pensamento e da acção que dia a dia apresentavam novas provas de validade. (...) Pouco a pouco se foi consolidando a convicção de que seria necessário transformá-lo, arejá-lo, simplificá-lo e até mesmo atualizá-lo. Nas aulas começaram a ser dispensados certos passos de compêndios e esclarecidos outros, (...). (Carvalho, 1986, p. 377)

Ainda no século XVIII, Marquês de Pombal começa a interferir nas questões pedagógicas, começando a realizar uma reforma na educação. Este estava decidido em alterar as estruturas que considerava antiquadas e pretendia reformá-las de forma a “responderem às solicitações de uma época em que as técnicas começavam a intervir deliberadamente no contexto social e a investigação científica a organizar-se como tarefa indispensável.” (Carvalho, 1986, p. 466). Todavia, a reforma de Marquês de Pombal tornou-se repressiva tal como a do Santo Ofício, apesar da política do mesmo ter terminado em 1777, a opressão continuou durante largos anos, Carvalho (1986) indica que havia prisões de estudantes e condenações a autos-de-fé em praça pública.

É de salientar que neste século e nos seguintes a educação mostrou-se, tal como indica Mogarro (2006) essencial para terminar com o analfabetismo, a ignorância e os preconceitos da religião, de modo que foi necessário que a educação fosse permitida a todos, independentemente da classe social ou económica a que pertenciam.

A regeneração económica e social conduziria a uma sociedade nova e devia ser construída por homens novos, para seguir a retórica republicana, ocupando a sua formação e educação o centro dos discursos políticos que projectavam o futuro do país. (Mogarro, 2006, p. 320)

Mogarro (2006), refere ainda que a partir do século XIX existiu um progresso na visão pedagógica, tal podemos comprovar quando Carvalho (1996, p. 509) escreve “Quanto às raparigas, Garção Stockler só admite que recebam a instrução primária (...)”, ou seja, com esta citação podemos comprovar que os responsáveis pela pedagogia em Portugal estavam empenhados em pôr fim ao analfabetismo e às repressões religiosas que consideravam que a pedagogia não era um elemento importante para o sexo feminino. Porém, neste século existiu um desenvolvimento da sociedade e da humanidade.

O século XIX português é marcado por sucessivas tentativas de renovação/ inovação educacional, incluindo a construção de teorias de legitimação, de estruturação curricular e de lançamento de práticas pedagógicas. Todos os setores de ensino são interpelados, embora diversamente, por esse apelo. (Fernandes, 2004, p. 8)

Analisando os documentos de Fernandes (2004) e de Mogarro (2006) podemos indicar que a renovação educacional que os autores falam é acerca do sistema escolar público e gratuito, ou seja, a educação passou a ser possível para todos independentemente do estatuto económico ou social e se o discente era do sexo masculino ou feminino (este último pelo menos até ao final da instrução primária). Esta inovação também se deve, tal como indica Martins (2004), pelo surgimento da revolução liberal, com este novo idealismo, muitas foram as propostas que apareceram

São de destacar no século XIX as decisões referentes à gratuidade do ensino, à obrigatoriedade escolar, aumento da rede escolar, aos planos curriculares, métodos de ensino, à descentralização do sistema educativo, apesar da incapacidade política e económica para as concretizar. (Martins, 2004, p. 4)

Segundo Carvalho (1986), uma das propostas que apareceram foi o projeto de Mouzinho Albuquerque:

No seu projecto os estabelecimentos de instrução pública são de quatro categorias: 1) escolas primárias, de que haverá uma para cada sexo em cada freguesia, nas quais será

aplicado o método de ensino mútuo; 2) escolas secundárias, uma ou duas em cada cabeça de comarca, com Português e Latim, Aritmética e Elementos de álgebra, Geometria Descritiva e Desenho Linear, Mecânica Elementar e Agricultura; 3) liceus, um em casa capital da província e 2 em Lisboa, com Grego, Francês, Inglês, Lógica e Retórica, Direito Natural, Física e Química, Geografia e História especialmente nacional; 4) academias, que seriam 3, em Lisboa, Porto e Coimbra, cada uma com 5 faculdades: Ciências Exactas, Ciências Naturais, Medicina, Direito e Letras. (Carvalho, 1986, p. 539)

Apesar da instrução estar presente em Portugal há alguns séculos, ainda não existia um Ministério que se focasse essencialmente nos assuntos educacionais, Carvalho (1986) indica que várias pessoas se pronunciaram para a criação do mesmo devido aos infindáveis assuntos que eram necessários administrar. Por este motivo, em 1870 é criado o Ministério da Instrução Pública em Portugal.

Em termos de política educativa, destacamos a criação do Ministério da Instrução (1870) e a acção pedagógica de vários ministros, (...). Assistimos a um afã reformador que ia desde a instrução primária ao ensino superior, ao técnico profissional, confirmando-se a edificação do sistema educativo e da escola pública, mas que nem sempre tiveram aplicações práticas. (Martins, 2004, pp. 4-5)

Com a criação deste Ministério, várias outras reformas surgiram para melhorar a instrução em Portugal. No entanto, e tal como indica Martins (2004):

Conjugou-se a preocupação de intervenção sócio-pedagógica na política educativa com um bom conhecimento do estado da instrução no estrangeiro, produzindo-se uma reflexão de grande qualidade científico-pedagógica e metodológica. Este movimento pedagógico inovador desempenhou um papel fundamental na análise dos problemas, na tomada de consciência dos atrasos estruturais do sistema, da situação da escola pública e do ensino, lutando por uma acção mais decidida e coerente na vida educativa portuguesa. (Martins, 2004, p. 5)

Carvalho (1986), mostra-nos um quadro que indica os valores estatísticos acerca do analfabetismo, em Portugal, no ano de 1878:

	Total	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Sabem ler e escrever	652 669	458 066	194 603
Sabem só ler	146 256	86 490	59 766
Não sabem ler nem escrever	3 751 744	1 631 273	2 120 501

Quadro 5: Anuário Estatístico do Reino de Portugal - Analfabetismo 1878 (Carvalho, 1986, p. 614)

No Quadro 4 podemos comprovar que o alfabetismo em Portugal ainda se encontra com valores bastante elevados, sendo considerado por muitos, em 1878, “Uma calamidade e uma vergonha nacional.” (Carvalho, 1986, p. 614).

Com o passar dos anos e com a formação do Partido Republicano Português, estes por volta de 1890 começam a ter representantes no Parlamento, analisando, assim, as falhas existentes no regime monárquico. Nesse mesmo ano, o governo decide a 7 de Agosto formar um novo Ministério da Instrução Pública, organizando, tal como indica Carvalho (1986), a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Belas Artes e o Conselho Superior da Instrução Pública. Foi nesta época que se começaram a realizar novamente reformas nos ensinos existentes. Tal com indica Carvalho (1986):

O ensino primário divide-se em elementar e complementar, e o elementar subdivide-se em dois graus. O 1.º grau do ensino elementar é obrigatório para todas as crianças dos seis aos doze anos e o 2.º grau é obrigatório para admissão às escolas de ensino secundário. As matérias programadas eram as habituais no ensino primário, acrescentadas de trabalhos manuais e exercícios ginásticos. (Carvalho, 1986, p. 628)

A reforma de Jaime Moniz, (...), estabelece, (...), que o curso liceal é igual para todos os alunos que frequentam, constituído por um Curso Geral, de cinco anos, e por um Curso Complementar de dois, totalizando sete anos. O Liceu funciona em regime de classe e o currículo consta de dez disciplinas. (Carvalho, 1986, p. 632)

Após a implementação destas reformas, foram realizados mais dois recenseamentos relativamente ao analfabetismo em Portugal. Carvalho (1986) mostra-nos os dados estatísticos, nomeadamente dos anos de 1890 e 1900, como forma de comparação com o ano de 1878:

	População Total	População Masculina	População Feminina	SABEM LER		ANALFABETOS	
				Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1-I-1878	4 550 699	2 175 829	2 374 870	544 556	254 369	1 631 273	2 120 501
1-XII-1890	5 049 729	2 430 339	2 619 390	667 497	381 275	1 762 842	2 238 115
1-XII-1900	5 423 132	2 591 600	2 831 532	736 509	425 287	1 855 091	2 406 245

Quadro 6: Anuário Estatístico do Reino de Portugal - Analfabetismo 1878, 1890 e 1900 (Carvalho, 1986, p. 635)

Verificando os dados apresentando e comparando-os, podemos comprovar que o analfabetismo em Portugal foi diminuindo, de uma forma moderada, ao longo dos anos. Desta forma, as reformas implementadas comprovaram ser eficazes para que a pouco e pouco o analfabetismo português fosse diminuindo.

No século seguinte, ou seja, século XX é proclamada a República a 5 de outubro de 1910 e tal como indica Martins (2004) “A República, proclamada em 1910, pretendia, através da educação (republicana) e da instrução pública, mudar a mentalidade do povo” (p. 19). No início, a educação focava-se muito numa aprendizagem e formação de base militar, pois tal como indica Carvalho (1986), alguns republicanos queriam preparar as crianças desde tenra idade para a missão militar:

A instrução militar preparatória dividia-se em dois graus: o 1.º grau dos 7 aos 16 anos, com obrigatoriedade a partir dos 10, e o 2.º grau dos 17 até à idade do recrutamento militar, com carácter obrigatório. No 1.º grau o ensino seria ministrado, «em regra», pelos próprios professores, e consistiria em Educação Cívica, Ginástica e Canto Coral, incluindo na primeira das três disciplinas citadas a mentalização da necessidade da preparação para o serviço militar e a aquisição de informações sobre a organização do exército, sobre a lei do serviço militar. (...)

Na instrução do 2.º grau, para os jovens a partir dos 17 anos, os cursos funcionariam nos quartéis podendo entretanto ser ministrados nas escolas se tivessem condições para isso,

ou em outros lugares apropriados. Os instrutores seriam, «de preferência», militares. (Carvalho, 1986, p. 654)

No entanto estas medidas não foram louvadas por todos os republicanos e como indica Martins (2004) “o conjunto de medidas educativas não funcionavam eficazmente num país pobre” (p. 22). Desta forma, é de identificar que a taxa de analfabetismo que os republicanos tentavam diminuir, não obteve os efeitos esperados, uma das razões é indicada por Carvalho (1986), quando este afirma “Escapavam das malhas as crianças das localidades onde não houvesse escolas, e não eram poucas” (p.654), ainda acerca desta razão, Martins (2004), sublinha:

Isentavam de tal obrigatoriedade, todas as crianças que vivessem a mais de 2 km das referidas escolas, ou seja, as mesmas exceções em vigor na Monarquia Constitucional e que, na prática, dada a exiguidade da rede escolar portuguesa, que tornou a escolaridade obrigatória (Martins, 2004, p. 19)

Surge então, em 1913, um novo Ministério da Instrução pública. Este novo ministério apesar de ter, segundo Carvalho (1986), persistido na resolução das questões, pensado em projetos e confiança para resolverem os problemas existentes desde o início da República com uma larga visão, não obteve grandes resultados. No entanto existiram diversas reformas para as diferentes etapas de ensino.

Segundo Carvalho (1986):

O ensino infantil, facultativo e gratuito (...), seria magistrado na «forma das lições de coisas e como preparação para o ensino primário», e compreenderia aquisições muito elementares de vocabulário, de leitura, de escrita, de geografia do lugar, de contos e lendas tradicionais «com intuídos morais e patrióticos», e também o «conhecimento das diversas autoridades locais e pessoas mais prestimosas da terra». (Carvalho, 1986, p. 667)

O ensino primário com início normal aos sete anos (...) dividia-se o ensino primário em três escalões, o elementar, o complementar e o superior (...).

O ensino primário elementar tinha a duração de três anos, dos sete aos nove, e o objectivo do seu ensino distribuía-se por quatro grupos de intenções que poderíamos classificar como literárias, científicas, artísticas e técnicas (...).

O ensino primário complementar tinha a duração de dois anos, dos dez aos doze anos de idade, seria facultativo mas também gratuito. Aí se continuaria o estudo das disciplinas da fase elementar (...) com mais desenvolvimento e com alguns acréscimos apropriados à satisfação do objetivo de «revelar as aptidões naturais e preparar para qualquer profissão».

O ensino superior, igualmente facultativo e gratuito, com a duração de três anos, dos doze aos catorze anos de idade, em regime de coeducação. (...) «destinam-se, não somente a aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas escolas elementares e complementares, mas também, e principalmente a estimular, desenvolver e educar, por uma aprendizagem conveniente, (...), as aptidões naturais que possuam e que desejem valorizar para a vida».

(Carvalho, 1986, pp. 669-674)

Depois da implementação destas reformas e de outras, nomeadamente no ensino universitário. Assim sendo, realizou-se dois inventários, nos anos de 1911 e 1930, Carvalho (1986) apresenta outro quadro com os dados relativos à população e ao número de alfabetos, respetivos aos dados indicados:

	População	Sexo masculino	Sexo feminino	Analfabetos	Sexo masculino	Sexo feminino
1911	5 960 056	2 828 691	3 131 365	4 478 078	1 936 131	2 541 947
1930	6 825 883	3 255 876	3 570 007	4 627 988	1 947 448	2 653 540

Quadro 7: Dados estatísticos sobre o analfabetismo em Portugal-1911 e 1930 (Carvalho, 1986, p. 710)

Podemos comprovar que os dados relativos ao número de analfabetos aumentou do ano de 1911 para 1930, porém se verificarmos os números relativos à população, reparamos que a mesma aumentou em 1930, ou seja, este aumento no número de analfabetos deve-se, maioritariamente, ao facto da população ter aumentado.

Segue-se então para o ano de 1926, onde existe um golpe militar e onde a I República é deposta do seu poder. António Oliveira de Salazar sobe, anos depois, ao poder como Ministro das Finanças, todavia, acabou por assumir outras pastas, como por exemplo, a Instrução (Carvalho, 1986). O plano salazarista é colocado em prática no ano de 1933 e, no

ano de 1936, modifica o nome do Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional:

A lei de 1936, intitulada “*Remodelação do Ministério da Instrução Pública*”, estabelece nas suas doze bases as orientações do ensino do Estado Novo relativas aos organismos e serviços do Ministério, aos programas e livros de ensino (livro único para o ensino primário elementar), criação da mocidade portuguesa, etc. (Martins, 2004, p. 30)

Martins (2004), refere ainda que é no plano salazarista que surge o 5.º e 6.º ano, estes anos atuavam como regime obrigatório em simultâneo com o ensino primário complementar. Antes do término do regime ditatorial ainda existe outra modificação no sistema educacional, em 1973, o Ministro Veiga Simão faz uma reforma no ensino básico público, ou seja, esta passa a ser obrigatória sem qualquer gratuitidade, Martins (2004) refere os objetivos gerais da reforma do Ministro:

a formação da personalidade dos alunos no domínio físico, intelectual, estético, moral, cívico, social e patriótico e, ainda, a observação e orientação educacionais, extensivas às crianças deficientes ou com necessidades educativas especiais, inadaptadas e precoces. (Martins, 2004, p. 31)

Segundo Martins (2004), o objetivo da educação pós 25 de abril de 1974 seria realizar um ensino democrático. O autor refere ainda o que era necessário, na época, para que essa democratização fosse realizada:

- abri-la a todas as camadas sociais da população, privilegiando o acesso à escola das classes trabalhadoras e populações rurais;
- pô-la ao serviço dos reais interesses da sociedade na marcha para o progresso (socialismo e independência nacional);
- intervir na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo de modernização da educação, além da comunidade escolar. (Martins, 2004, pp. 35-36)

Podemos assim indicar que estes objetivos foram concretizados, a escolaridade é acessível a todos, independentemente do sexo e estatuto social ou económico; apesar de lentamente, a educação tem sofrido alterações para modernizar o percurso académico dos discentes e, o interesse pela educação é um interesse total da sociedade.

Por fim, interessa dizer que desde 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino divide-se da seguinte forma:

- Educação pré-escolar
- Educação escolar:
 - Ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)
 - Ensino Secundário
 - Ensino Superior
- Educação extraescolar.

2.2. Abordagens construtivistas no processo de aprendizagem

Desde o início da docência, o docente deverá de ter em conta que a aprendizagem dos alunos não é realizada de igual forma para todos, dessa forma, o professor deverá ter em conta dois tipos de pedagogia, a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação (Gonçalves, 2015).

Na pedagogia de transmissão, os discentes são seres passivos, ou seja, o professor é o construtor das aprendizagens e dos pensamentos, transmite-os aos alunos e estes limitam-se a ser ouvintes. Desta forma, o docente é o transmissor dos valores e o sujeito do processo (Carneiro, 2016). Machado (2014) indica que o conjunto de conhecimentos deve de ser ensinado de forma uniforme, independentemente das diferenças que existem de uma criança para a outra, ou seja, devem de ser todos tratados de igual forma.

(...) visto do lado do professor, a sua atenção tem de se dirigir à classe como um todo, mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo convidando-os a tornarem-se simples executores de programas pré-estabelecidos, e adaptadores de uma pedagogia predeterminada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que

condições é usada. (Kishimoto & Oliveira Formosinho, 1999, citado por Carneiro, 2016, p. 15)

A pedagogia participativa coloca de parte a pedagogia centrada no professor, ou seja, a pedagogia de transmissão, e promove o processo de ensino-aprendizagem entre dois elementos importantes da sala de aula, professor e aluno (Carneiro, 2016). Araújo e Costa (2010) citados por Machado (2014) indicam que a pedagogia participativa “advoga a agência e a competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (p. 42), isto significa que esta pedagogia dá valor às experiências que são proporcionadas aos alunos, desta forma existe um método de ensino que possibilita o aluno como autor para construir o seu conhecimento, interagir com os colegas e colaborar tanto com os colegas como com o professor, sendo assim e, tal como indica Carneiro (2016), existe uma aprendizagem de “natureza construtivista, interativa e colaborativa” (p. 19).

Na Tabela 1, apresentada de seguida, existe uma adaptação de Machado (2014, pp. 7-8 e 11-12) dos quadros comparativos dos dois modos de pedagogia (Transmissão e Participação), de Júlia Oliveira-Formosinho (2007):

	Pedagogia de Transmissão	Pedagogia de Participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - adquirir capacidades pré-académicas - acelerar aprendizagens - compensar os “deficits” 	<ul style="list-style-type: none"> - promover o desenvolvimento - estruturar a experiência - envolver-se no processo de aprendizagem - construir as aprendizagens - dar significado à experiência - atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - capacidades pré-académicas - persistência - linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - emergências das literacias - conhecimento físico, matemático, social - metacognição - instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> - centrado no professor - centrado na transmissão - centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem pela descoberta - resolução de problemas - investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - estruturados - utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> - variados, com uso flexível - permitindo a experimentação
Processos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - mudança comportamental - observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - jogo livre e atividades espontâneas - jogo educacional - construção ativa da realidade física e social

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - centrada nos produtos - comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> - centrada nos processos - interessada nos produtos e nos erros - centrada na criança individual - centrada no grupo - reflexiva das aquisições e realizações
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - reforços seletivos vindos do exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> - interesse intrínseco da tarefa - motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - discriminar estímulos exteriores - evitar erros - corrigir erros - função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> - questionamento - planificação - experimentação e confirmação de hipóteses - investigação - cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar - prescrever objetivos e tarefas - dar informação - moldar e reforçar - avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - estruturar o ambiente - escutar e observar - planificar - avaliar - formular perguntas - estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - investigar
Interação: Professor-criança criança – criança criança – material	<ul style="list-style-type: none"> - alta - baixa - baixa 	<ul style="list-style-type: none"> - alta - alta - alta
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - individual - pequeno grupo - grande grupo
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> - perspetiva transmissiva tradicional - perspetiva comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> - Piaget - Mead - Vygotsky - Bruner - Malaguzzi

Tabela 2: Diferenças das pedagogias de transmissão e de participação (Machado, 2014, pp. 7-8 e 11-12)

Aquando da análise da pedagogia de participação, Carneiro (2016) indica uma aprendizagem colaborativa. Será esta a única aprendizagem que poderá estar no centro desta pedagogia? Existem outros tipos de aprendizagem, por exemplo, Arends (2008) apresenta uma perspetiva acerca da aprendizagem da aprendizagem cooperativa e Gonçalves (2015) expõe um ponto de vista sobre a aprendizagem significativa.

Silva (2011) remete que a aprendizagem colaborativa, tal como o nome indica, é “uma concepção de colaboração” (p. 22), ou seja, esta aprendizagem “requer o comprometimento mútuo de todos os participantes e um esforço coordenado para resolver o problema” (Graça, 2016, p. 30), sendo assim, podemos indicar que nesta

aprendizagem, os discentes formam um grupo e que devem discutir as suas ideias de forma a chegar a uma conclusão através das contribuições de cada membro pertencente ao mesmo. No entanto, Silva (2011) descreve a aprendizagem colaborativa não só como uma atividade de partilha e de conservação do conhecimento, mas também, como uma mudança na forma de pensar e alterar as opiniões, havendo, assim, um desenvolvimento cognitivo do aluno. Silva (2011), ainda indica, que para o aluno se envolver neste tipo de aprendizagem, este tem de se sentir integrado no grupo de trabalho:

Se o aluno se sentir pertencente ao grupo social que faz parte, pois sem essa sensação o aluno se fecha para as interações sociais e suas mudanças conceituais não poderão ser avaliadas, nem receber o enriquecimento necessário para o seu desenvolvimento. Essa reclusão do aluno também freia o desenvolvimento dos companheiros de grupo, uma vez que o compartilhamento de pontos de vista enriquece todos os participantes em uma atividade colaborativa. (Silva, 2011, p. 26)

Graça (2016), descreve algumas vantagens e as desvantagens da aprendizagem colaborativa, as mesmas estão apresentadas na Tabela 3, presente de seguida:

Aprendizagem Colaborativa	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoia a aprendizagem dos alunos; ➤ Melhora a abordagem dos conteúdos curriculares; ➤ Alunos responsáveis pela própria aprendizagem e desenvolvem habilidades metacognitivas para dirigir o desempenho e conhecimento; ➤ Interação social e dialógica entre os elementos promovem o desenvolvimento cognitivo; ➤ Raciocínios diferentes podem acrescentar enriquecimentos nos conceitos; ➤ Educação inovadora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Algumas atividades devem ser individuais para aprofundar e preparar o trabalho coletivo; ➤ Alunos podem não se sentir confortáveis a trabalhar de forma coletiva; ➤ Excesso de atitudes individualistas; ➤ O facto dos melhores alunos se escolherem mutuamente, deixando os restantes de parte; ➤ Grupos mais conversadores do que trabalhadores; ➤ Alunos que não trabalham de igual forma, mas não são avaliados de forma igual.

Tabela 3: Vantagens e desvantagens da aprendizagem colaborativa (Elaboração própria com base em Graça, 2016, pp. 35-36)

Relativamente à aprendizagem cooperativa, Vieira (2000) define a mesma como uma aprendizagem que junta grupos para que “diferentes indivíduos orientem os seus esforços no sentido de atingirem objetivos comuns” (p. 14), ou seja, e tal como explica Graça (2016)

cada pessoa existente no grupo, tem uma responsabilidade específica e depois deverá de a explicar ao devido grupo, isto é, se um for bem-sucedido na sua responsabilidade e os outros também o forem, existe uma cooperação entre os membros.

Arends (2008) sublinha que “os alunos em situações de aprendizagem cooperativa são encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa.” (p. 345). Ainda segundo Arends (2008), a aprendizagem cooperativa tem três objetivos educacionais importantes, tal como podemos comprovar no Gráfico 3, presente de seguida:

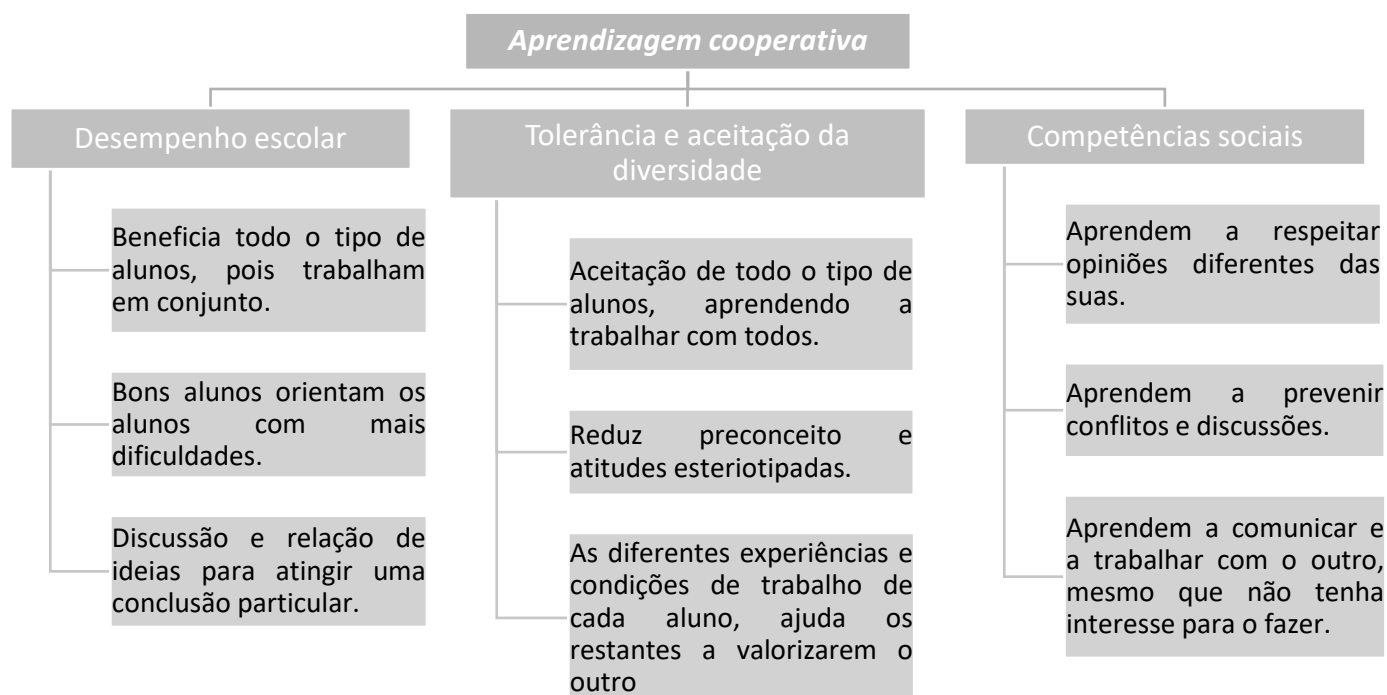


Gráfico 3: Objetivos e resultados do aluno na aprendizagem cooperativa (Elaboração própria com base em Arends, 2008, p. 345)

Tal como podemos verificar, nestes objetivos, existe um propósito para que os alunos trabalhem inicialmente de forma individual e depois em grupo, desta forma a cooperação é trabalhada de forma a desenvolver e a promover as relações interpessoais. Arends (2008), faz ainda uma observação sobre as fases de desenvolvimento desta aprendizagem.

- (1) O professor inicia a aula com uma descrição dos objetivos e motivando os alunos para a aprendizagem.
- (2) De seguida, o professor apresenta a informação, muitas vezes através de um texto em vez de uma exposição oral.
- (3) Os alunos são, então, organizados em grupos de estudo.
- (4) No passo seguinte, os alunos, apoiados pelo professor, trabalham em grupo

para realizar tarefas interdependentes. (...) (5) apresentação do produto final do grupo ou um teste ao que os alunos aprenderam e (6) reconhecimento dos esforços do grupo e dos esforços individuais. (Arends, 2008, p. 346)

Dias (2017), descreve certas vantagens e as desvantagens da aprendizagem colaborativa, as mesmas estão apresentadas de seguida:

Aprendizagem Cooperativa	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de partilha de recursos e conhecimentos; ➤ Combate à exclusão de etnias ou raças e criação de relações sociais; ➤ Redução de conflitos no meio escolar; ➤ Alternativa ao sistema de ensino-aprendizagem tradicional; ➤ Realização de atividades que promovem o respeito pela opinião do outro; ➤ Aumento da autoestima, motivação e satisfação do aluno; ➤ Desenvolvimento de competências de expressão oral e de pensamento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situações de competição podem levar a situações de humilhação; ➤ Cada um aprende, inicialmente, de forma individual, mas no seio familiar deverá também existir aprendizagem; ➤ Nem sempre o grupo de trabalho consegue cumprir os objetivos da aula porque os grupos poderão não ser heterogéneos; ➤ Pais de alunos sobredotados pensam que os seus filhos poderão ser “explorados” ou prejudicados se o grupo de trabalho não for dinâmico; ➤ A motivação e as recompensas poderão não ser somente intrínsecas.

Tabela 4: Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa (Elaboração própria com base em Dias, 2017, pp. 16-19)

A aprendizagem significativa é uma abordagem, segundo Guimarães (2009), para a construção do pensamento. Lemos (2011), refere que esta aprendizagem é “um processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspectos relevantes presentes na sua estrutura cognitiva” (p. 27). Guimarães (2009) indica ainda que o professor deve ensinar de acordo com o conhecimento do aluno até ao momento da aprendizagem, ou seja, o que influencia este tipo de aprendizagem “é aquilo que o aluno já sabe” (p. 199).

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais exclusivos. *Estrutura*

cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstração da experiência do indivíduo (Kleinke, 2003, p. 23)

Sendo assim, o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, desta forma, deverá ter uma atitude proativa, tal como indica Gonçalves (2015), se o aluno for ativo, o seu trabalho também o será porque, desse modo, a aprendizagem e a experiência de ensino será facilitada.

Apesar de este processo de aprendizagem se focar nos conhecimentos prévios do aluno, só deverão de ser aproveitados ou tidos como importantes aqueles que darão significado ao novo conhecimento. Silva e Silva (s.d) indicam que a autonomia dos discentes deverá ser um elemento importante de trabalho, melhor dizendo, o aluno deverá sentir-se como participante ativo desde o início do processo de planejamento, até à execução da nova aprendizagem.

Belmont (2016), descreve algumas vantagens e as desvantagens da aprendizagem significativa, as mesmas estão apresentadas de seguida:

Aprendizagem Significativa	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aluno e professor responsáveis pela avaliação do processo educativo; ➤ Processo dinâmico, intencional, idiossincrático, recursivo que requerem atividade mental e interação de sujeitos; ➤ Propostas que estimulam os alunos; ➤ Alunos com tempo para sintetizar ideias, criar hipóteses e argumentar logicamente; ➤ Maior comunicação entre o aluno e professor; ➤ Aluno consegue informações imediatas que possibilitam captar conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poderá ser complicado identificar se houve ou não aprendizagem; ➤ Aprendizagem poderá ser lenta, não-linear e apresentar (des)continuidades; ➤ Apesar de existir um novo tipo de aprendizagem, os alunos poderão continuar a memorizar o que aprenderam; ➤ Por vezes, muita comunicação entre professor-aluno pode não se realizar da melhor forma e prejudicar a aprendizagem do aluno. ➤ A escolha de estratégias não é fácil e a avaliação dos mesmos poderá ser complicada.

Tabela 5: Vantagens e desvantagens da aprendizagem significativa (Elaboração própria com base em Belmont, 2016, pp. 81-86)

Como podemos constatar, existem diversas aprendizagens que ajudam os alunos a construir o seu conhecimento, porém, e tal como indica Belmont (2016), “a “cultura” da memorização ainda está presente no contexto escolar, pois a compreensão de ensino e de aprendizagem, de grande parte dos professores e alunos, está pautada na memorização de

definições e fórmulas.” (p. 80). Sendo assim, é necessário o professor conhecer como poderá ajudar o seu aluno a construir o seu conhecimento sem pensar em memorizar o mesmo.

As abordagens construtivistas tendem por relacionar o desenvolvimento da criança e a aprendizagem do aluno. Costa (2018) indica que o construtivismo se compreende pelas relações entre o saber e o sujeito, neste caso o professor e o aluno, que tem como resultado a aprendizagem. Segundo Celis (2018), relativamente à educação, o construtivismo, na visão de Jean Piaget, a aprendizagem acontece de uma forma ativa por parte do aluno, melhor dizendo, a tarefa atribuída pelo professor tem de dar ao discente possibilidade para que este, individualmente, seja “medidor da aprendizagem e promover situações que promovam o conflito e conseqüentemente o avanço cognitivo” (p. 37).

Celis (2018) apresenta ainda, cinco parâmetros possíveis de se observar de acordo com o autores Rich e Alto (2001):

Domínio pessoal - cada indivíduo deverá compreender o que lhe é realmente importante e viver ao serviço das suas aspirações;

Modelos mentais - as perceções que temos de nós próprios e do mundo afetam o conhecimento que cada um de nós constrói;

Visão compartilhada - a organização deve ter uma missão genuína para as pessoas darem o melhor de si e adotarem uma visão compartilhada, na qual prevalece o compromisso e o comprometimento;

Aprendizagem em equipa - diálogo em vez de aceitação;

Pensamento sistémico - este é o quinto parâmetro, que integra todos os outros, o elo de ligação, fundindo-os num corpo coerente de teoria e prática. O pensamento sistémico ajuda-nos a olhar para as coisas como parte de um todo, não apenas como peças isoladas, bem como a criar e a mudar a realidade. (Celis, 2018, p. 38)

Ao observarmos estes parâmetros, podemos refletir que, interligando a pedagogia de participação com as aprendizagens anteriormente abordadas (colaborativa, cooperativa e significativa) conseguimos obter uma abordagem de ensino construtivista, em que o centro da aprendizagem é o aluno e que este, com o auxílio do professor e, não com a imposição

dos ideias deste, deve construir o seu conhecimento levando-o a uma aprendizagem com significado, estímulo e valorização pelo que aprendeu.

2.3. Processo criativo na aprendizagem dos alunos

Os alunos, por norma, constroem o seu conhecimento, não importando se o mesmo é certo ou errado, e aplicam-no mediante as suas necessidades, cabendo então ao professor adaptar o currículo mediante as necessidades dos alunos. Aquando dessa adaptação, o docente utiliza diversas estratégias de ensino que, segundo Anastasiou e Alves (2004) citados por Martins (2011) “visam à consecução de objectivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por isso, os objectivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos (...)” (p. 8).

um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a sua actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (Roldão, 2009, p. 36)

Assim sendo e, mediante as citações acima referidas, podemos indicar que o professor deverá orientar-se perante um pedagogia que possibilite o alunos a aprender, numa perspectiva mais transmissora, mas este deverá continuar, acima de tudo, participativo na sua própria aprendizagem, de forma a estabelecer uma equidade educativa.

Sendo assim, podemos indicar que o professor ao organizar e planear a sua implementação deverá ser reflexivo e, para além de tudo, deverá estar atualizado, não só relativamente aos conteúdos a lecionar, mas também, às estratégias e formas de os colocar em prática. Desta forma, podemos indicar que a criatividade e o processo criativo devem estar sempre presentes quando o professor planeia e, colocando sempre em causa, “a

estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem?” (Roldão, 2009, p. 29).

Segundo Miel (1976), a criatividade traduz-se pela “qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver” (p. 25). No entanto, Miranda (2020) indica que os autores Plucker, Beghetto, Dow (2004), consideram que criatividade é a produção de algo novo quando se junta habilidade, processo e contexto. Para Mouzon (2014), esta cita Silva (1992), dizendo que “criatividade deriva do conceito de “criação” e contempla quer o sentido de “invenção”, quer o de “imaginação criadora”.” (p. 6).

Seguidamente questionamos a razão pela qual é necessária a criatividade, por que razão será esta tão importante? Dias (2014) indica que a criatividade está a ser reconhecida como importante pois dá benefícios não só ao indivíduo que cria, mas também para a sociedade, isto porque, se a ideia do individuo for criativa e se essa for um progresso, então a sociedade também progredirá. Por esta razão é que devemos aumentar, ainda mais, a criatividade nos indivíduos, Miel (1976) aponta que se ampliarmos nos indivíduos então expandimos na sociedade e que podemos aumentar a criatividade colocando-a em prática na educação.

Dias (2014) completa dizendo que a criatividade “é reconhecido como um requisito urgente, transdisciplinar e transcultural” (p. 29), sendo assim podemos indicar que uma das chaves do desenvolvimento e do progresso das escolas advém da criatividade, esta torna-se uma mais-valia e reforça a qualidade do ensino, Miel (1976) sublinha “Confiamos em que criatividade no ensino gera boas práticas de ensino, mas nem todos aceitaram nosso julgamento e nossos critérios para determinar o que é bom.” (p. 26).

A criatividade no ensino tem sido alvo de alguns estudos, principalmente na avaliação do ambiente escolar, mais propriamente na sala de aula, isto porque, tal como indicam Alencar e Fleith (2019) citados por Dias (2014) o ambiente escolar “é aquele que mais impacto tem produzido na expressão criativa, podendo ser um inibidor ou facilitador do desenvolvimento do potencial criativo”, sendo assim, podemos indicar que a Escola e os professores têm um grande papel sobre a criatividade.

A Escola talvez pudesse ensinar aos alunos um pouco mais daquilo que eles gostariam de saber e do que para eles tem significado; talvez seja possível os educadores (e principalmente os professores) darem um carácter mais lúdico àquilo que “faz bem” aos educandos. (Monteiro, 1997, p. 7)

É necessário apostar numa educação que desenvolva, de um modo global, o aluno e que promova tanto um espírito crítico como um espírito reflexivo. Sendo assim, podemos indicar que “a escola tem a responsabilidade de preparar os indivíduos para o mundo” (Brito, 2019, p. 29), isto porque, tal como indicam Santos e André (2012) “uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enredámos e para as quais não vislumbramos saídas” (p. 46)

De acordo com Monteiro (1997), podemos indicar que é necessário tomar consciência da realidade do ambiente escolar, ou seja, a Educação está, tal como indica Mouzon (2014)

Mais preocupada em recolher resultados a curto prazo e apostando em grandes reformas estandardizadas, que estão a condicionar o investimento e o alargamento da liberdade de escolha do indivíduo, ou seja, a promover (...) “o vazio de criatividade”. (Mouzon, 2014, p. 8)

O professor deve permitir ao aluno que este tenha pensamento criativo. Sendo assim, o docente deverá respeitar as questões fora do vulgar, as ideias ou as soluções originais, provar que as ideias dos discentes têm valor e, estimular e facultar tarefas para os alunos praticarem, no entanto, estas tarefas não poderão ser tidas como avaliação do aluno (Penalva, 2014).

Uma das conclusões que Penalva (2014) sublinha é que se o professor for criativo na forma como leciona, então os alunos estarão mais interessados e envolvidos em todo o processo de aprendizagem, o que pode causar uma maior aptidão na descoberta por si mesmo. No entanto, quando o docente cria variados recursos ou tarefas, estas deverão ter um desafio que obrigue os alunos a resolver situações inesperadas, para que os discentes consigam por si próprios ultrapassar os obstáculos indo por caminhos diferentes daqueles que estão habituados. Posto isto, podemos indicar que quantas mais estratégias

inovadoras e criativas o professor utilizar, mais a sua aula se tornará atraente, envolvendo a originalidade do professor até ao aluno para manter, este último, motivado, envolvido e inspirado (Penalva, 2014).

Desta forma, é necessário a existência de um processo criativo, que deverá possibilitar reconhecer e explicar o comportamento criativo. Mártires (2017) indica que este processo é repartido por fases ou aspetos, às quais Miel (1976) indica que as pessoas necessitam de estar abertas à experimentação, focalizá-la, discipliná-la e encerrar a mesma, para que o processo criativo chegue a um conclusão.

Seguidamente será apresentada uma tabela das fases apresentadas por Miel (1976) e as implicações que estas têm no ensino:

Fases	Implicações para o ensino
Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deixar a criança arriscar; ▪ Apoio prestado por parte do professor; ▪ O professor ao esclarecer não pode fornecer incertezas; ▪ Os alunos e o professor deverão abrir espaço a novas experiências; ▪ Discentes devem agir para obter as suas soluções; ▪ Docente deve de fornecer opções que façam o aluno sentir-se seguro ao risco; ▪ O professor tem de ouvir e respeitar todas as respostas, não se focando somente em uma.
Focalização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor deve de fornecer pouca informação; ▪ O aluno deve organizar e ordenas as suas experiências; ▪ O docente deve pedir ao aluno que relate as suas experiências para verificar a veracidade das criações pessoais; ▪ A informação da aprendizagem deverá ser colocada à disposição para que o aluno aprenda pela descoberta.
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno deve trabalhar sem ser interrompido, cabe ao professor não se intrometer nem deixar interromper; ▪ O aluno tem o seu ritmo de trabalho e não deve alterar; ▪ Várias tarefas prejudicam a criatividade do aluno; ▪ O professor não deve impedir que o aluno realize atividades manipulativas/exploratórias.
Fechamento (encerramento)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O único julgamento perante o trabalho efetuado só é aceite de quem o realizou; ▪ O aluno é que decide quando é que o trabalho terminou; ▪ O aluno deve ter a noção da sua competência e de que o seu julgamento esclarecerá as dúvidas dos restantes; ▪ Tem de atingir os objetivos que propôs no início.

Tabela 6: Fases do processo criativo e as implicações para o ensino (Elaboração própria partindo da análise de Miel, 1976, pp. 42-59)

Após verificarmos e analisarmos a tabela posterior, podemos afirmar que cabe muito ao professor ajudar o aluno, no ensino-aprendizagem, através da criatividade. Sendo que as

mudanças são possíveis e desejáveis então cabe ao professor colocar em prática o processo criativo para que os alunos aprendam com e por gosto:

A criatividade motiva e envolve. Com vista a uma educação integral, o ensino deverá desenvolver a criatividade. O papel do educador deverá consistir em “estimular e praticar a criatividade em vez de a reprimir, sistematicamente, em nome da disciplina e dos preconceitos” (Santos, 1992, citado por Monteiro, 1997, p. 11)

Posto isto, podemos indicar que o processo de ensino-aprendizagem necessita de ter um significado substantivo, prazeroso e interessante, com vista a satisfazer as necessidades dos alunos. Sendo assim, a partir de objetivos e da prática profissional, os professores, podem promover uma aprendizagem que favoreça e permita aos alunos estarem integrados no seu processo de aprendizagem. Pinto (2015), indica que autores como Oeck (1997) destacam a importância da criatividade e da imaginação através de ideias e pensamentos inovadores que devem ser estimulados, de preferência, no processo educacional, ou seja, podemos indicar que para além de construtor de conhecimentos, o professor é também o orientador, coordenador e facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, adequando o que ensina às necessidades e características tanto dos alunos como da turma em geral.

Pinto (2015), apresenta pontos específicos do que o professor deve fazer/implementar para desenvolver a criatividade no contexto educacional:



Quadro 8: Pontos para desenvolver a criatividade no contexto educativo (Elaboração própria partindo da análise de Pinto, 2015, pp. 3-4)

Por fim, o processo criativo tem, como vimos até ao momento, a finalidade de conceber algo inovador na produção pessoal e escolar do indivíduo. No entanto, e como podemos verificar, tanto na sociedade como na comunidade escolar, a procura pela criatividade existe, porém muitas vezes ambos negam o processo criativo, pois é com frequência que a novidade é colocada de lado e, a tradicionalmente restrita e inibidora pedagogia entra em prática. Contudo, é mais que evidente que a comunidade escolar e, acima de tudo, os

alunos, necessitam tanto da criatividade como de um processo criativo para se sentirem realizados e motivados.

2.4. Aprendizagem de História e Geografia de Portugal

Segundo o documento *Organização Curricular e Programas* (s.d), a disciplina de História e Geografia de Portugal permite ao aluno um “alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade, efectuando-o numa perspetiva, sempre que oportuno globalizante, promovendo o tratamento disciplinar (...)” (p. 77), este documento acrescenta de seguida “procura-se (...) que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela atividade humana nesse meio (...) e pela organização espacial daí decorrente.”(pp. 77-78). Sendo assim, após a leitura deste documento podemos indicar que esta disciplina promove que o aluno se sensibilize para o envolvimento e conhecimento do espaço onde vive, tenha respeito, sabedoria e compreensão pelos diferentes períodos, momentos e personagens históricas e, também, que saiba analisar todas as fontes apresentadas para uma melhor perceção dos conteúdos.

Prats (2006), indica que História é “um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente” (p. 4), já Amaral et al. (2012) indica que História é uma modalidade específica e que nos ajuda a compreender a mudança e o processo em que a sociedade se tornou (p. 4). Esta linha de pensamento enquadra-se como os fundamentos da Educação Histórica que, de acordo com os escritos de Isabel Barca (Barca, 2001), a ideia central é a mudança e a progressão dos conhecimentos. Sendo assim, podemos indicar que a aprendizagem de História é sobre um saber do passado para perceber o presente:

A História permite um olhar para os acontecimentos como resultantes de causas e de condições; habitua a descobrir a relatividade de ideias, das crenças e das doutrinas; e permite descobrir no passado longínquo e recente a identidade e a veracidade, a repetição e a inovação. (Adam, 2020, p. 31)

A História, como todas as ciências, é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis. (Félix, 1998, p. 17)

No caso da Geografia, Brabant (1989) citado por Cassol et al. (2005) diz-nos que “a geografia é (...) a disciplina que permite (...) conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram.” (p. 8). Callai (1998) é citado por Surmacz e Andrade (2015) definindo Geografia como “a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem” (p. 10). Ao lermos estas afirmações podemos comentar que, então, esta área curricular permite desenvolver várias experiências e conhecimentos do ambiente que o aluno faz parte, fornecendo-lhe uma visão da realidade que o rodeia, assim sendo, na Geografia existe uma relação sociedade-natureza.

Juntando as duas áreas, podemos afirmar, tal como Mateus e Mesquita (2016), que a disciplina de História e Geografia de Portugal é “uma disciplina especializada, integradora de dois saberes interligados na compreensão do país e da sociedade” (p. 315), sendo assim, indicamos que a finalidade desta área curricular é ajudar os alunos a compreender a relação que existe entre o país e o mundo, ou seja, uma educação histórica e uma educação geográfica permite que os alunos, num processo temporal e espacial, tenham noção das mudanças económicas, comportamentais e culturais da população. Para Dias (2016), o autor afirma que a perspetiva desta unidade curricular é medida pela razão, no que toca ao progresso da sociedade

(1) reconhecendo-se no homem a capacidade de agir sobre o mundo natural e social onde se insere; (2) mobilizando-se a ideia de sistema, enquanto conceito operativo capaz de explicar o modo como os diferentes elementos da sociedade interagem entre si; e (3) adotando-se uma noção de temporalidade associada aos processos de evolução (mudança) das sociedades humanas. (Dias, 2016, p. 67)

Perrenoud (1999) é citado por Marques (2019) descrevendo competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em

conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 23), sendo assim podemos dizer que o indivíduo para se tornar competente terá de se deparar com situações práticas para que consiga colocar em prática esse conhecimento.

Segundo o documento das Competências Essenciais (2001), os alunos, nestas duas áreas curriculares deverão adquirir, no 2.º CEB, as competências apresentadas na seguinte tabela:

Competências essenciais			
História	Tratamento de informação/utilização de fontes		
	O aluno deverá saber: - utilizar técnicas de investigação; - interpretar informação histórica diversa e com diferentes perspetivas.		
	Compreensão histórica		
	Temporalidade	Espacialidade	
	O aluno deverá de saber: - aplicar conceitos de mudança na caracterização da sociedade; - identificar, localizar e caracterizar alterações da sociedade; - estabelecer relações entre passado e presente.	O aluno deverá de saber: - localizar o território português; - caracterizar as atividades económicas e formas de organizar o espaço português; - utilizar vocabulário específico da disciplina.	O aluno deverá de saber: - distinguir características da sociedade nos diferentes períodos; - estabelecer relações entre os vários domínios; - utilizar vocabulário correto da disciplina.
	Comunicação em história		
O aluno deverá de saber: - utilizar formas de comunicação escrita; - desenvolver comunicação oral; - enriquecer a comunicação pela análise e produção de materiais; - recriar situações históricas, expressando ideias ou situações.			
Geografia	Localização		
	O aluno deverá de saber: - compara as representações da superfície terrestre; - localizar vários pontos no Mundo, completar e contruir mapas; - descrever a localização onde vive, utilizando referências específicas da geografia.		
	Conhecimento dos lugares e regiões		
O aluno deverá de saber: - utilizar vocabulário geográfico; - discutir aspetos geográficos; - recolher informação sobre as características físicas, sociais e económicas; - apresentar informação recolhida;			

	- utilizar técnicas de trabalho de campo.
	Dinamismo das inter-relações entre espaços
	O aluno deverá de saber: - reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contexto geográfico; - entender como se realiza a caracterização física do território; - desenvolver o sentido de pertença e responsabilidade, envolvendo o espaço onde vive.

Tabela 7: Competências essenciais de História e Geografia no 2.º CEB (Elaboração própria com base em Ministério da Educação, 2001, pp. 92-117)

No contexto escolar, podemos indicar que esta tem a responsabilidade de prepara os alunos, ao longo da sua formação, para que sejam capazes de utilizar as suas competências para cumprir os seus propósitos. Por conseguinte, as práticas e abordagem que os professores desenvolvem ao longo da sua docência devem ser centradas no desenvolvimento dos discentes para que no futuro estes sejam responsáveis e ativos na sociedade (Martins, 2019). No entanto, e para que os professores sejam capazes de efetuar esse desenvolvimento, deverão ser realizadas uma série de mudanças, por exemplo, a seleção dos conteúdos, o modo como organizam e gerem o tempo e o grupo em sala de aula e, também, o processo de avaliação. Desta forma e com as alterações que devem ser realizadas, o aluno estando integrado no processo de ensino-aprendizagem, é capaz de mobilizar as suas competências e colocá-las em prática em diversas situações “A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas.” (Perrenoud, 1999 citado por Martins, 2019, p. 25).

Santos (2018) realça que as linhas psicopedagógicas atuais dão primazia para que, tanto o ensino, no seu geral, e os professores, em particular, executem métodos mais ativos que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, para que o discente adquira, colabore e participe na construção do seu conhecimento, ou seja, a aprendizagem do aluno não terá necessariamente ir rigorosamente ao encontro do currículo escolar, este também tem de corresponder aos interesses dos alunos. Só assim estes estarão empenhados e motivados para desenvolver as capacidades pretendidas. Desta forma, o ensino tradicional é colocado de parte, entrando em prática um ensino motivador, por exemplo, pela descoberta que evidencie vantagem formativa para os alunos.

Os métodos ativos referidos por Santos (2018) podem ser designados como métodos motivadores para a aprendizagem dos alunos, fazendo-nos questionar o seguinte: A motivação será uma componente essencial para a aprendizagem de História e Geografia de Portugal?

Podemos indicar que a pergunta acima realizada tem uma resposta positiva, isto porque, tal como indica Drew (1994) citado por Rodrigues (2007), o “conceito de motivação evoca automaticamente o de actividade: a procura de conhecimentos, seja qual for o tema que esteja a ser tratado. De um modo geral, isto engloba também a utilização de materiais e objectos com um fim concreto.” (p. 23). Sendo assim, podemos indicar que a motivação assume um grande papel no processo de ensino-aprendizagem sempre que seja necessário definir estratégias que levem os discentes a dedicarem-se durante todo o processo de aprendizagem para que, posteriormente, sejam capazes de ultrapassar as suas dificuldades.

No entanto, para que esta motivação seja colocada em prática e para que os alunos consigam ultrapassar as suas dificuldades na disciplina de História e Geografia de Portugal, devem ser utilizadas diferentes estratégias de ensino ou recursos, para tal é então necessário que o professor identifique os interesses dos alunos para que decida a forma como lecionará o conteúdo escolhido.

Todos sabemos que o método de ensino mais comum nas aulas de HGP é o método de ensino tradicional, este tem um carácter mais expositivo e muitas vezes não é eficaz para a aprendizagem do aluno pois os discentes consideram as aulas maçadoras. Sendo assim, se o método tradicional for colocado em prática em todos os momentos das aulas, os alunos não estarão motivados para a aprendizagem. Visto desta forma, este será um método apropriado somente para a existência de diálogos ou transmissão de conhecimentos ou experiências, tal como indica Lopes (1991) citada por Rodrigues (2017) “Essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências” (p. 30). Desta forma, e indo de encontro à citação de Lopes (1991), tanto a metodologia do ensino tradicional como a metodologia do ensino pela descoberta deverão ser as duas implementadas em sala de aula, para que exista um equilíbrio entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem prática.

A prática, por sua vez, terá de consistir na realização de atividades interessantes, desafiadoras e motivadoras para que sejam desenvolvidas as competências de forma agradável.

Neste sentido, indicamos que a aprendizagem tradicional foca essencialmente uma pedagogia transmissiva, no entanto, e apesar de Lopes (1991) indicar que esta pedagogia tem aspetos positivos, Formosinho & Formosinho (2013) indicam que o processo de ensino/aprendizagem deste tipo de pedagogia é definida pela “memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa.” (p. 9). Todavia, podemos utilizar esta pedagogia juntando-a com uma pedagogia participativa, pois tal como indicam Formosinho e Formosinho (2013), o objetivo desta é envolver a criança na experiência e na construção da aprendizagem de uma forma contínua e interativa. Desta forma e, analisando as visões de Lopes (1991) e Formosinho e Formosinho (2013), uma aula pode conter as duas vertentes, ou seja, poderá existir uma transmissão de conteúdos, todavia esta será interessante se houver um diálogo que permita a participação do aluno, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento.

Por fim, podemos terminar indicando que a aprendizagem de História e Geografia se faz através de recursos materiais e humanos para que estes colaborem no incentivo e motivação da aprendizagem. As abordagens dos professores e a forma como lecionam os conteúdos, têm de permitir aos discentes um interesse e uma aprendizagem digna de construir métodos e aprendizagens com a finalidade de atingirem as competências pedidas pela disciplina.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Neste terceiro capítulo será descrita a metodologia de investigação adotada, bem como expostas as opções metodológicas, a descrição do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, o procedimento para a análise de dados.

3.1. Opções metodológicas

Segundo Coutinho (2006),

Falar da investigação num dado domínio científico é como ver reflectido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de factores. (Coutinho, 2006, p. 2)

Após esta citação, podemos indicar que para a autora acima mencionada, uma investigação deverá ter um conjunto de dados sobre os quais seja possível refletir e problematizar um conjunto de processos bem como um debate alargado na comunidade científica para, no final, se produzirem novas ideias.

Assim sendo, e perante o problema apresentado, foram traçados um conjunto de objetivos a alcançar neste estudo ficando em aberto o método mais indicado para a investigação. Posto isto, tendo como objetivo compreender o ponto de vista dos participantes, optou-se, então, por uma metodologia de investigação qualitativa, visto que para a professora investigadora era mais importante o processo do que o resultado a alcançar. Justificamos esta escolha tendo em conta a definição de Denzin e Lincoln (1994) quando citados por Aires (2015) que definem investigação qualitativa como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p. 14). Coutinho (2006), indica-nos ainda que o investigador qualitativo

é o condutor para a obtenção de dados e que, a partir destes, consegue interpretá-los já que a sua finalidade é conseguir uma visão abrangente acerca do estudo. Desta forma, podemos indicar que o objetivo do investigador é perceber, de forma detalhada o pensamento e o desenvolvimento dos participantes, neste caso, os alunos.

De seguida é necessário identificar o paradigma que melhor sustenta o estudo em questão. Para Guba (1990) citado por Aires (2015) um paradigma é “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 18). Como tal, neste estudo utilizamos um paradigma construtivista, visto que, ao longo do estudo, procurou-se desenvolver estratégias para identificar e valorizar os conhecimentos para identificar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a reflexão que estes fazem sobre os conteúdos abordados. Aires (2015) indica que este paradigma “assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural).” (p.18)

3.2. Descrição do estudo

O presente estudo foi realizado no decorrer das aulas de HGP, concebido no âmbito da unidade curricular PES do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A escola onde foi elaborado o estudo pertence ao concelho de Viana do Castelo e a turma que constitui a amostra é composta por alunos do 5.º ano de escolaridade. Este estudo decorreu ao longo de quatro semanas, existindo um total de sete sessões, iniciando as mesmas no dia 6 de maio de 2021 e terminando no dia 28 de maio de 2021.

O estudo desenvolveu-se em três fases principais, cada uma com a sua devida finalidade:

- Na primeira fase foi entregue um inquérito em forma de questionário a cada um dos participantes, com o intuito de verificar as suas considerações acerca da disciplina de HGP. Este questionário foi entregue antes da implementação, para que fosse possível definir as estratégias a aplicar nas sessões.

- A segunda fase é relativa à implementação de uma série de propostas e atividades didáticas, acerca do tema abordado nas sessões, nomeadamente o domínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, mais propriamente a expansão marítima portuguesa.
- Relativamente à terceira e última etapa, foi entregue outro inquérito em forma de questionário a cada um dos alunos, de modo a compreender a evolução das ideias dos participantes relativamente à disciplina de HGP e, se caso as suas ideias tivessem modificado, compreender qual o motivo.

A realização da investigação foi planificada previamente, onde as atividades foram descritas e com os objetivos específicos inerentes todas as sessões: **Compreender, através da participação, do empenho e da motivação, a perspetiva do aluno sobre a disciplina de HGP e Identificar se o aluno, através de tarefas criativas, reconhece a disciplina de HGP como interessante e aliciante na sua formação.** A sequência didática foi dividida em 7 sessões, descritas de seguida:

❖ **1.ª sessão:**

Data: 6 de maio de 2021

Duração: 50 minutos

Esta sessão teve duas atividades consideradas criativas para as aulas de HGP.

Inicialmente foi utilizado um recurso digital, nunca utilizado pelos discentes. Cada um dos alunos, de forma individual e, através do seu telemóvel, acedeu à aplicação online *Mentimeter*. Como os alunos estavam a iniciar a abordagem ao tema expansão marítima portuguesa, a investigadora e professora estagiária optou por realizar uma chuva de ideias digital com o intuito de compreender o que os alunos entendiam por expansão.

Após um diálogo com os alunos, foi realizada outra proposta didática, onde os alunos, individualmente, teriam de organizar um puzzle. Este puzzle era relativo ao Mapa *Mundi* e estava presente a parte conhecida pelos portugueses no século XV. No final foi realizado outro diálogo onde os alunos identificaram as partes conhecidas até aquela época.



Figura 24: Elaboração do puzzle Mapa "Mundi"



Figura 25: Puzzle Mapa "Mundi" finalizado



Figura 26: Interação com os alunos durante a realização do puzzle Mapa "Mundi"

❖ 2.ª sessão:

Data: 7 de maio de 2021

Duração: 100 minutos

Esta aula teve momentos, tanto de uma aula tradicional como de uma aula pela descoberta.

A docente iniciou a aula retomando conhecimentos da sessão anterior, dialogando com os alunos e apresentando imagens, com o auxílio do computador, acerca dos medos e lendas que se ouvia existir no mar.

Seguidamente, a docente, de forma aos alunos identificarem as motivações de cada grupo social para a realização da expansão marítima, realizou o jogo *Quem Sou Eu?*, ou

seja, através de uma frase (motivação) os discentes teriam de argumentar a quem esta pertencia, o que os ajudava a colocar em prática conhecimentos anteriores e a descobrir novos.

Por fim, existiu uma terceira atividade, os alunos dividiram-se em grupos e foi fornecido uma cartolina dividida em três secções. Junto à cartolina foram entregues cartões que indicavam as condições favoráveis para a realização da expansão marítima para os portugueses. Os alunos tinham de repartir os cartões pela secções. No final foram comparadas e corrigidas as opções tomadas por cada grupo, sendo elaborada uma explicação de cada uma.



Figura 28: Elaboração do cartaz das Condições para a expansão marítima portuguesa



Figura 27: Jogo "Quem Sou Eu?"

❖ **3.ª sessão:**

Data: 13 de maio de 2021

Duração: 50 minutos

Esta sessão foi maioritariamente realizada através de uma pedagogia de transmissão. A investigadora/docente estagiária relembrou a aula passada e apresentou imagens, com o auxílio do computador, acerca das mudanças nas embarcações que permitiram a expansão marítima. Para abordar as técnicas de navegação, a professora estagiária optou por mostrar as limitações de desenhos dos novos instrumentos de navegação para que os alunos soubessem quais foram utilizados naquela época e qual a finalidade de cada um.



Figura 29: Limitações de um instrumento de navegação

❖ **4.ª sessão:**

Data: 14 de maio de 2021

Duração: 100 minutos

Inicialmente, nesta aula, foram lembrados, como em todas as aulas, os conceitos aprendidos nas aulas anteriores. Foram, também, apresentados alguns vídeos relativos à expansão marítima portuguesa.

Para os alunos compreenderem os interesses dos portugueses para a conquista de Ceuta, foram colocados dentro de garrafas



Figura 30: Garrafas messageiras

esses mesmos e, como forma de motivação para abranger o tema da aula, os alunos teriam de dividir essas mensagens entre interesses económicos, estratégicos e sociais.

Também nesta aula foi apresentado um *PowerPoint* para demonstrar, de forma interativa as descobertas/conquistas portuguesas até à Serra Leoa. Neste documento existe a referência ao Padrão dos Descobrimentos (ver anexo 4).

❖ 5.ª sessão:

Data: 21 de maio de 2021

Duração: 100 minutos

Esta aula foi uma aula oficina, onde o objetivo era os alunos aprenderem através da descoberta por eles mesmo. Os alunos foram divididos em grupos e a cada um foi entregue um guião. Através da análise de fontes, documentos, mapas e imagens cada grupo teria de responder a algumas questões.

Antes de terminar a aula, os alunos detinham, debaixo da mesa, cartões com questões que serviam para rever o que fora abordado nas aulas, desde o início do tema expansão marítima portuguesa.

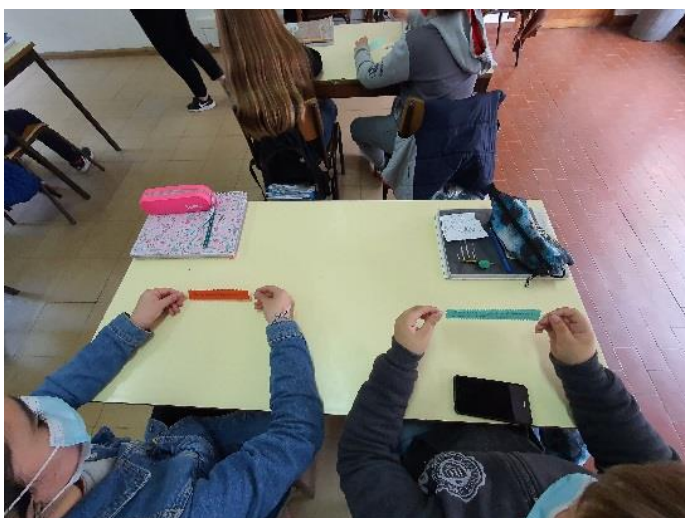


Figura 31: Perguntas em cartões



Figura 32: Guião aula oficina

❖ **6.ª sessão:**

Data: 27 de maio de 2021

Duração: 50 minutos

A investigadora/professora estagiária optou que esta aula tivesse um teor mais expositivo, existindo momentos de diálogo, apresentação de vídeos, documentos e imagens. Esta sessão tinha o intuito de verificar como os alunos reagiriam a uma aula somente tradicional.

❖ **7.ª sessão:**

Data: 28 de maio de 2021

Duração: 100 minutos

A docente estagiária juntou os dois tipos de aula nesta sessão.

Na aula tradicional a docente optou por um diálogo e apresentar documentos/vídeos para terminar o tópico da expansão marítima.

Na aula pela descoberta, a professora colocou os discentes divididos por grupos entregando uma cartolina a cada um. Essa cartolina estava dividida em duas secções, nau e caravela, o grupo teria de colocar as características de cada uma das embarcações no local correto. As características foram entregues em cartões junto com as cartolinas.

Como revisão dos conteúdos e, realizando uma aprendizagem cooperativa entre os alunos, a docente optou que os mesmos, em grupo, preenchessem uma cronologia tendo em conta os conhecimentos que estes traziam das aulas anteriores.



Figura 33: As diferentes embarcações (nau e caravela)

3.3. Caracterização dos participantes

Este trabalho de investigação realizou-se no decorrer da PES, a turma que integrou esta investigação era uma turma de 5.º ano de escolaridade, de uma escola pertencente ao concelho de Viana do Castelo.

A turma em questão era composta por 20 alunos, no entanto, somente participaram nesta investigação 18 alunos. No que concerne ao sexo dos participantes, podemos comprovar, na tabela seguinte, que 7 são do sexo masculino (39%) e 11 são do sexo feminino (61%):

Sexo dos participantes	<i>f</i>	%
Masculino	7	39%
Feminino	11	61%
Total	18	100%

Tabela 8: Sexo dos participantes

Relativamente à idade dos participantes, as mesmas variavam entre os 10 e 11 anos. As raparigas, 8 tinham 10 anos (44%) e 3 tinham 11 anos (17%). Já os rapazes, 4 tinham 10 anos (22%) e 3 detinham 11 anos (39%):

Idade dos participantes	Feminino		Masculino	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
10	8	44%	4	22%
11	3	17%	3	17%
Total	11	61%	7	39%

Tabela 9: Idade dos participantes

No que concerne aos níveis de aprendizagem na disciplina de HGP, esta turma correspondia, na sua maioria, ao nível 4 – Satisfaz Bastante. Nesta área curricular, a maioria dos alunos eram participativos e aplicados, mostrando interesse na realização das tarefas propostas. Os alunos expressavam bastante a sua opinião e gostavam de mostrar o seu ponto de vista. Quando colocados a trabalhar em grupos, os alunos tinham bastante apreço por esse método de trabalho.

Todavia, a turma distraía-se facilmente, pelo que foi necessário procurar estratégias que cativassem a atenção dos discentes, possibilitando uma prática pedagógica mais atrativa e motivadora, tornando ativo o papel dos alunos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após a delimitação das questões a investigar, o investigador inicia a sua recolha de dados. Esta recolha permite extrair informações que vão de encontro aos objetivos propostos para o estudo.

Tal como indicam Silva e Dixe (2020), uma das características de uma investigação qualitativa é

Os dados recolhidos são essencialmente descritivos, sempre interativos e humanistas (envolve-se e envolve as pessoas). São essencialmente transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos (...). Podendo recorrer a várias técnicas para esta recolha de dados, e acrescentar, mudar e retirar métodos à medida que vai colhendo os dados.

Sendo assim, o investigador desenha as suas linhas orientadoras, com as estratégias de pesquisa necessárias para obter dados concretos. Segundo Aires (2015), esta etapa da investigação é uma parte da investigação que a investigadora não pode descartar pois desta etapa “depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24).

Ketele e Roegiers (1999) citado por Barbosa (2019) indica que “a observação, o questionário, a entrevista e o estudos dos documentos constituem os utensílios de trabalho quotidiano do perito, quer ele seja homem de ação, auditor, avaliador, consultante ou investigador” (p. 106). Assim sendo, para a realização desta investigação, a investigadora utilizou para a sua recolha de dados a observação direta, o inquérito por questionário (impresso) e a análise documental, como por exemplo, recursos audiovisuais.

Aires (2015), indica que “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p. 25), neste método

de recolha de dados o investigador observa os participantes no seu ambiente natural, dando possibilidade ao investigador para retirar notas ou apontamentos, não manipulando ou estimulando os sujeitos, assim sendo, a investigadora optou por esta técnica pois esta é:

Orientada em função de um objectivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão. (Aires, 2015, p. 25)

Nomeadamente ao que diz respeito ao inquérito por questionário, este é uma técnica de recolha de dados por meio de algumas questões que são preenchidas pelos próprios participantes, ou seja, esta técnica “visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões (...), obter respostas de uma determinada população em estudo” (Batista et al., 2021, p. 16). Recorreu-se ao inquérito por questionário com o intuito de “inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações” (Batista et al., 2021, p. 16).

Relativamente à técnica de recolha de dados através da análise documental, Aires (2015) indica que existem documentos oficiais e documentos pessoais, que são distinguidos pela autora da seguinte forma:

Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc. Os documentos pessoais integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc. (Aires, 2015, p. 42)

Dentro destes dois tipos destacamos os documentos pessoais quando utilizamos o material audiovisual nesta técnica. Ulhôa et al. (2021), denomina este material como

técnica de *Photovoice*, os autores afirmam que este método “abrange um modelo participativo dos grupos estudados no duplo objetivo de ação e pesquisa, para que se obtenha resultados em ambas as vertentes” (p. 55). Desta forma, a investigadora optou pela captação de vídeo (utilizando as duas vertentes imagem e som) para que lhe fosse possível ver o mundo sob o ponto de vista dos alunos.

3.4.1. Procedimentos de análise de dados

Para analisar os dados, foram definidas diferentes etapas de acordo com as informações recolhidas. Agrupamos, então, os dados a analisar segundo as questões delimitadas para este estudo, apresentadas de seguida:

Questões de investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para a sua formação? • Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação nesta área curricular? • Como tornar a lecionação de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos? 	
Dados a analisar	I	Questionário inicial: Considerações acerca da disciplina de HGP
	II	Analisar cada uma das sessões, tendo em conta, a perspetiva dos alunos através da participação, motivação e empenho dos alunos perante as propostas e atividades lúdicas apresentadas.
	III	Questionário final: resultados após as implementações – conceções finais e avaliação interpretativa.

Quadro 9: Questões e dados a analisar do estudo

Sendo assim, para os dados a analisar I, referente ao questionário inicial, analisamos as questões relativas às conceções dos alunos sobre a disciplina de HGP e os seus desempenhos na mesma.

Relativamente aos dados a analisar II, examinamos, em cada uma das sessões, as perspetiva dos alunos sobre a disciplina tendo em conta elementos, como a participação, a motivação e o empenho, perante as propostas e atividades lúdicas apresentadas durante as sessões.

Perante os últimos dados, referentes ao questionário final, estudamos os resultados após a implementação, a fim de compreender as conceções finais e a evolução das considerações dos alunos acerca da disciplina.

3.5. Em síntese

Os dados recolhidos através da utilização das técnicas já especificadas, revelaram-se fulcrais não só para obter informações essenciais para a elaboração da investigação, mas também para verificar quais as ideias prévias dos participantes acerca da disciplina de HGP.

Posto isto, a preocupação da investigadora foi compreender tanto as perspetivas de aprendizagem na visão dos alunos e o apreço dos mesmos pela disciplina acima referida. Assim, foram planeadas e desenvolvidas propostas e atividades que promovessem a compreensão à docente estagiária e alcançar os objetivos propostos para a elaboração deste estudo.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os resultados primordiais deste estudo, tendo como princípios as questões de investigação e os objetivos traçados. Assim sendo e, tendo também como base a revisão da literatura realizada, procedemos à análise dos questionários e das atividades realizadas nas sessões através de registos audiovisuais, descritos no capítulo anterior.

4.1. Análise do questionário inicial

Pela análise do questionário inicial realizado pelos alunos, a investigadora conseguiu realizar a caracterização dos participantes, apresentada no ponto 3.3 do capítulo anterior, conhecer quais as disciplinas mais e menos apreciadas pelos alunos, descritas no ponto 2.1.4 da Parte I deste relatório e ainda identificar as perspetivas dos participantes sobre a disciplina de HGP.

Começamos por questionar os alunos se gostavam da disciplina de HGP, à qual todos (100%) assinalaram que “Sim”, dando justificações que foram enquadradas na tabela seguinte:

Justificações	<i>f</i>	%
Aprender sobre o passado é divertido	10	56%
A aprendizagem não é fácil nem difícil	1	6%
Aprender sobre o país	3	17%
É uma disciplina interessante	2	11%
Gosto pelos conteúdos da disciplina	2	11%
Total	18	100%

Tabela 10: Justificações para o gosto pela disciplina de HGP

Na questão seguinte, a docente estagiária pretendeu que os alunos se autoavaliassem sobre o desempenho na disciplina em questão, ou seja, os alunos deveriam de responder se se consideravam ou não bons alunos. Nesta questão, 14 alunos (78%) consideraram-se bons alunos, enquanto 4 alunos (22%) não se julgavam bons alunos nesta unidade curricular. Os alunos que responderam que sim, detinham uma pergunta de questão aberta

para justificarem porque se consideram bons alunos em HGP, os resultados serão apresentados na tabela a seguir:

Justificações	<i>f</i>	%
Tiro boas notas	5	28%
Interesse em aprender coisas novas	3	17%
Estou atento	3	17%
Esforço-me	3	17%
Total	14	78%

Tabela 11: Justificações para os alunos se considerarem bons alunos na disciplina de HGP

Analisando a tabela acima, podemos indicar que a visão de bom ou mau aluno se visa muito pelas classificações obtidas na disciplina, nomeadamente pelos testes, no entanto, o teste, como instrumento de avaliação, por vezes é contraditório, pois o aluno, em contexto sala de aula, poderá ser muito empenhado e participativo (participação acertada) e em contexto avaliativo poderá não demonstrar o mesmo, por fatores alheios ao saber. Desta forma, podemos sublinhar que tanto os alunos como os professores indicam que, tal como está presente na pedagogia de transmissão, um aluno só poderá ser bom perante uma avaliação que seja centrada nos produtos e comparada pelas realizações individuais (Machado, 2014).

A questão seguinte é relativa ao que os alunos consideram uma boa aula de HGP. Esta questão de resposta aberta visava compreender a opinião dos alunos. As respostas obtidas estão apresentadas na tabela 12:

Respostas	<i>f</i>	%
Aula com resumo explicado oralmente e registo no caderno diário	10	56%
Visualização de vídeos, trabalhos de grupo e partilha de ideias	4	22%
Aprender de forma divertida	3	17%
Não respondeu	1	6%
Total	18	100%

Tabela 12: Respostas sobre o que é uma boa aula de HGP

Ao longo da análise desta questão deparou-se que vários alunos, 56% da turma, detinham a mesma visão sobre o que era uma boa aula de HGP, isto é, os participantes indicaram que uma aula com a explicação resumida por parte do professor e um registo no caderno diário seria a melhor forma de aprendizagem, ou seja, aqui se identifica que os

alunos estão bastante habituados a uma pedagogia de transmissão em que o professor explica e expões os conteúdos da aprendizagem e, os alunos, não têm qualquer participação na aula, a não ser ouvir o professor, sendo este último o sujeito de todo o processo (Carneiro, 2016).

Segue-se a questão em que os alunos deveriam de selecionar o tipo de tarefas que mais gostavam de realizar nas aulas desta unidade curricular. Nesta questão os alunos puderam selecionar mais do que uma opção. Os resultados estão apresentados no gráfico seguinte:

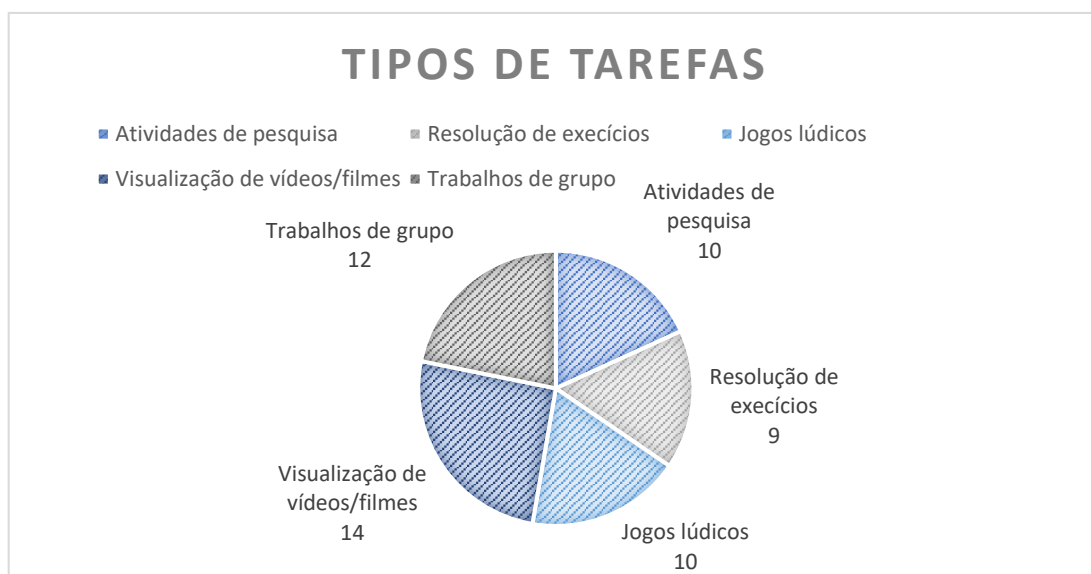


Gráfico 4: Tipo de tarefas que os alunos gostavam de realizar nas aulas de HGP

Como se pode verificar no gráfico 4, os alunos escolheram várias opções. No entanto, a opção mais escolhida por todos foi Visualização de vídeos/filmes. Esta escolha demonstra que os alunos estão muito habituados a que as informações para a sua aprendizagem seja somente transmitida, ou seja, os alunos não estão habituados a participar na construção do seu próprio conhecimento, não existindo qualquer tipo de trabalho que tal como indica Monteiro (1997) promova tanto o lúdico ou a criatividade do professor e, principalmente do aluno, de forma a que seja possível, através de uma educação criativa “desarmar as muitas armadilhas em que nos enredámos” (Santos & André, 2012, p. 46).

Segue-se mais uma questão de resposta aberta, desta vez acerca das atividades que, nas implementações futuras da investigadora, os alunos gostariam de realizar. De seguida, estão apresentados os resultados na seguinte tabela:

Respostas	f	%
Realizar teatros acerca da História de Portugal	1	6%
Desenhar a matéria	2	11%
Trabalhos de grupo e jogos	8	44%
As atividades já realizadas nas aulas anteriores	3	17%
Jogos e pesquisas	1	6%
Visualizar filmes e <i>PowerPoints</i>	3	17%
Total	18	100%

Tabela 13: Tarefas que os alunos gostariam de realizar

Acerca desta questão denotamos que 8 alunos preferiam realizar mais tarefas de Trabalhos de grupo e Jogos, isto demonstra que os alunos têm uma perspectiva de mudança e que querem, futuramente, aprender de forma motivadora e construir o seu conhecimento, de forma que o processo de ensino e aprendizagem tenha um significado substantivo, prazeroso e interessante e o docente deverá de utilizar métodos mais ativos de forma a colocar o aluno no centro da aprendizagem de HGP, tal como sublinha Santos (2018).

Seguidamente, a investigadora queria compreender se os alunos os julgavam a disciplina de HGP importante nos dias que correm, ao qual todos os alunos (100%) responderam que sim. Os resultados apresentados de seguida, dizem respeito às justificações dos alunos:

Justificações	f	%
Saber sobre o passado e as suas riquezas	11	61%
Traz novos conhecimentos	3	17%
Saber como se criou Portugal	2	11%
Importante aprender	1	6%
Para ensinar outras pessoas	1	6%
Total	18	100%

Tabela 14: Justificações para a importância da disciplina de HGP nos dias que correm

Tal como podemos verificar, os alunos não interligam as duas áreas do saber descritas por Mateus e Mesquita (2016), ou seja, História e Geografia, estes integram mais a área de História pois as respostas dos alunos baseiam-se essencialmente em saber sobre o passado e as suas riquezas, ou seja, tal como sublinha Adam (2020) “A História ... permite descobrir no passado longínquo e recente a identidade e a veracidade” (p. 31)

Por fim, a última questão deste questionário remete para compreender se os alunos consideram se aprendiam de forma mais interessante através de atividades lúdicas. Nesta

questão, 15 alunos (83%) consideraram que sim e 3 alunos (17%) consideraram que não. Os alunos que consideraram que Sim, justificaram da seguinte forma:

Justificações	<i>f</i>	%
Aprendemos com diversão	9	50%
Mais vontade de aprendermos	3	17%
Aprendemos melhor do que só a ouvir	1	6%
Compreendemos com mais facilidade	2	11%
Total	15	83%

Tabela 15: Justificações sobre atividades mais lúdicas são mais interessantes para a aprendizagem de HGP

Como podemos verificar, 50% da turma pretendia aprender com diversão, esta justificação vai de encontro a um das conclusões de Penalva (2014) quando esta indica que se a forma que o docente lecionar for criativa, então os alunos estão mais interessados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Análise das sessões didáticas implementadas (material audiovisual)

Neste estudo, o papel da investigadora prendeu-se bastante em analisar os participantes numa observação direta. Após o contacto direto com os alunos, ao implementar as propostas e as tarefas, recolheu-se vários dados acerca de várias notas de campo. Desta forma, as descrições apresentadas de seguida, resumem cada uma das sessões.

4.2.1. 1.ª sessão

Tal como planeado, existiu logo de início a utilização de uma aplicação digital, *Mentimeter*, permitindo, aos alunos, identificarem o que entendiam por expansão. Esta dinâmica permitiu à investigadora compreender que os alunos estavam bastante entusiasmados pela utilização de um dispositivo digital, como o telemóvel, e que desta forma as suas opiniões e os seus conhecimentos eram necessários para o decorrer da aula.

Seguiu-se um diálogo entre alunos e professora como forma de realizar uma análise em conjunto, desta forma foi utilizada uma aprendizagem significativa para os alunos, pois a docente, a partir dos conhecimentos dos discentes, adicionou uma nova e mais completa informação (Lemos, 2011).

Relativamente à realização do puzzle, a investigadora optou por um método mais criativo que aliou o jogo lúdico com a aprendizagem (Penalva, 2014). Os alunos demonstraram-se mais participativos e empenhados na resolução do enigma para completarem as aprendizagens desta sessão.

4.2.2. 2.ª sessão

Inicialmente a docente optou por recordar o que fora abordado na aula anterior, para tal fora realizado um diálogo entre os alunos e a professora na medida que os discente, de forma bastante empenhada e completa, resumiram e explicaram a sessão n.º 1.

Nesta aula, a investigadora realizou dois tipos de atividades, um jogo lúdico denominado de *Quem Sou Eu?* e um trabalho de grupo.

Relativamente ao jogo lúdico, a docente, antes de o realizar, foi adotando uma aprendizagem significativa com os alunos, ou seja, através de questões foi relembrando o que os alunos sabiam e adicionou mais conhecimento realizando assim, uma aprendizagem em equipa, dando mais ênfase ao diálogo do que a aceitação (Celis, 2018). Podemos comprovar a afirmação no quadro seguinte que contém as perguntas da docente e as respostas dos discente:

Docente	Alunos
Quando houve a crise de sucessão e quando D. João subiu ao trono, como é que Portugal se encontrava?	Aluno P: <i>Mal, porque havia fomes, pestes e guerras.</i>
Qual o reino que Portugal estava constantemente em guerra?	Todos: <i>Castela.</i>
Depois de D. João subir ao trono, as guerras com Castela continuaram?	Aluno L: <i>Assinou-se um Tratado e as guerras acabaram.</i>

Que poderia o reino de Portugal fazer para enriquecer?	Alunos C e L: <i>Descobrir novas terras.</i>
Iriam alargar o território português por Terra?	Alunos C, F, K e L: <i>Não.</i> Alunos K e L: <i>Iam alargar por mar.</i>
Será que era só o rei que tinha motivação para expandir o território português?	Todos: <i>Não, todos os grupos sociais queriam.</i>

Quadro 10: Diálogo estruturado com os alunos

Verificamos através deste quadro que os alunos estavam bastante participativos e que tinham conceções acertadas acerca do domínio abordado. É de referir que enquanto estavam a realizar o referido jogo, os discentes mostraram ter algumas dificuldades, pois este referia-se um conteúdo novo, todavia foram bastante participativos e empenhados na construção do novo conhecimento, os alunos D e H ainda expuseram a sua opinião, no final do jogo, dizendo que foi uma forma mais fácil de compreender os conteúdos.

Acerca do trabalho de grupo, este consistia em colocar os respetivos cartões das condições favoráveis à expansão portuguesa no tipo de condição correto. Apesar de ter fornecido os cartões e identificar quais as condições, a docente realizou esta atividade para que os alunos tivessem uma aprendizagem colaborativa, desta forma os alunos poderiam discutir as suas ideias/opiniões e chegar a uma conclusão em conjunto (Graça, 2016). Denote-se que ao longo da análise, os alunos estavam bastante empenhados e que todos os elementos de todos os grupos participaram nesta atividade e todos demonstraram estar motivados para divulgarem o seu ponto de vista.

4.2.3. 3.ª sessão

Tal como em todas as aulas, a docente optou por, através de uma pedagogia de participação, deixar que os alunos resumissem as aulas anteriores, de modo a envolvê-los no processo das aprendizagens e de modo que estes realizassem uma reflexão sobre as aquisições obtidas (Machado, 2014), isto demonstra que os alunos estavam empenhados e concentrados nas aprendizagens anteriores.

Através dos recursos tecnológicos, computador e projetor, a docente tomou iniciativa de apresentar imagens e vídeos que possibilitassem, através de um diálogo, saber as conceções dos alunos e completar o conhecimento dos discentes.

Como atividade de motivação, a investigadora passou pelos alunos uns desenhos que somente mostravam as delimitações de alguns instrumentos de navegação que estes deveriam descobrir quais eram. Para inserir esses desenhos a docente realizou algumas questões:

Docente	Alunos
Como é que os portugueses se orientavam quando navegavam?	Aluno L: <i>Pelo sol.</i> Aluno C: <i>Pelas estrelas.</i> Aluno N: <i>Pelos astros.</i>
Sendo assim, seria fácil a descoberta da costa africana seguindo a direção dos astros?	Aluno F: Não. Aluno L: Precisavam de renovar os instrumentos de navegação.

Quadro 11: Diálogo com os alunos

Após entregar os desenhos e os alunos realizarem a sua análise, foi elaborado um diálogo para que os alunos expusessem as suas opiniões. Nesta fase e depois da discussão de ideias, a docente preferiu realizar uma pedagogia de transmissão, explicando o que era cada um dos instrumentos de navegação e qual a funcionalidade de cada um. Esta opção foi tomada na própria aula, visto que os alunos enquanto estavam a expor as suas ideias começaram por divagar e a dispersar do objetivo da aula, ou seja, a docente preferiu discriminar estímulos exteriores (Machado, 2014), sendo necessário tomar medidas em que tal não acontecesse.

4.2.4. 4.ª sessão

Seguido do resumo da aula anterior por parte dos alunos, a professora iniciou a atividade letiva sobre a Conquista de Ceuta. Como forma de os alunos identificarem o motivo da conquista, a docente apresentou um vídeo para que os alunos, posteriormente, realizassem a análise em conjunto:

Docente	Alunos
Porque é que D. João I pede opinião aos conselheiros?	Aluno C, K, L e P: <i>Faltava a Portugal dinheiro e cereais.</i> Aluno D: <i>Queria alargar o território português.</i>

Um dos filhos de D. João I diz que a conquista de Ceuta será boa para combater os infiéis. Quem serão esses infiéis?	Aluno K: <i>Os muçulmanos.</i>
Por que razão queriam combater os infiéis?	Aluno I: <i>Eles controlavam os barcos que navegavam no Mar Mediterrâneo.</i> Aluno P: <i>Queriam expandir a fé cristã.</i>
Os muçulmanos são da mesma religião que os portugueses?	Todos: <i>Não.</i>
Serão só esses os interesses para conquistar Ceuta?	Todos: <i>Não.</i>

Quadro 12: Diálogo estruturado sobre o vídeo apresentado

Ao longo da análise dos interesses, os alunos estavam participativos, argumentavam por que razão achavam que era um tipo de interesse e não outro. Nesta atividade, a docente optou por observar três dos cinco parâmetros indicados por Rich e Alto (2001), nomeadamente, o domínio pessoal de cada aluno, a visão que cada um partilha com a turma e a aprendizagem em equipa, ou seja, os alunos argumentavam quando não concordavam com os restantes, dando o seu ponto de vista em vez de aceitarem logo que os colegas diziam.

Aquando da apresentação *PowerPoint* (Anexo 4), os alunos estavam bastante atentos e empenhados a responder às questões da docente. Algumas das curiosidades apresentadas pela professora fez com que as perguntas por curiosidade da parte dos alunos aumentassem, denotando-se um grande interesse pelo conteúdo programático. Visto a apresentação ter a possibilidade de os alunos verem o barco a movimentar-se mediante a zona descoberta, demonstrando um carácter mais lúdico aos alunos (Monteiro, 1997), o aluno A mencionou que foi uma forma interessante e criativa de aprender o percurso da expansão marítima, sendo assim, e tal como indica Roldão (2009), a docente decidiu qual a atividade mais favorável a utilizar para melhor fazer aprender os alunos.

4.2.5. 5.ª sessão

Esta sessão baseou-se essencialmente numa aula oficina, através de uma aprendizagem colaborativa.

No início, os alunos detiveram bastantes dificuldades e denotou-se que, alguns, não estavam interessados em realizar as atividades, não trabalhando de igual modo (Graça, 2016). Apesar de, inicialmente, ter sido considerada uma tarefa complicada completarem o que era pedido sem que existisse uma aprendizagem dos conteúdos antecipadamente, os alunos adaptaram-se a descobrir e a construir o seu próprio conhecimento em conjunto com os colegas de grupo, cada um dando a sua opinião e sendo realizada uma resposta mediante o que discutiram juntos (Silva, 2011). Todavia, ainda existiram alunos que pouco contribuíram, no seu grupo, para a realização da tarefa.

Percebeu-se que os alunos acharam esta atividade diferente, no entanto, denotou-se que não gostaram muito que tivessem sido eles os agentes das suas aprendizagens, por muito que a docente estivesse a auxiliar sempre que os alunos tinham dúvidas, sentiram-se um pouco desnorteados.

4.2.6. 6.^a sessão

Nesta aula, como forma de comparar a reação dos alunos em relação às aulas anteriores, em que o aluno estava no centro da atividade pedagógica, a investigadora, como docente, optou por se colocar como pessoa central da atividade letiva. Sendo assim, realizou uma atividade mais centrada na transmissão de conhecimento (Carneiro, 2016).

Apesar de estar a transmitir o conhecimento, houve alguns diálogos entre a professora e os alunos que possibilitou a participação dos mesmos, ao qual estavam bastante entusiasmados.

Denotou-se que os alunos não esperavam uma aula assim, visto que alguns participantes do estudo, nomeadamente os alunos G, J e L questionaram a docente se iriam realizar, naquela aula, atividades divertidas.

No final da aula, muitos dos alunos estavam desatentos e, de certa forma, desinteressados em relação aos conteúdos da sessão.

4.2.7. 7.ª sessão

Esta sessão foi composta por duas vertentes, uma aula de teor mais tradicional, em que a docente se colocou no centro da aprendizagem e explicou os conteúdos programáticos sem questionar os alunos (Machado, 2014); a aula de teor construtivista, a docente colocou o aluno no centro da sua aprendizagem, por meio de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa, visto que os alunos já tinham conhecimentos prévios na realização das duas atividades. Isto permitiu uma comparação da utilização dos dois métodos educativos na mesma aula.

Na realização do trabalho de grupo relativo à distinção entre as embarcações, nau e caravela, os alunos estavam bastante empenhados e muito participativos, todos os elementos de cada grupo davam a sua opinião e demonstravam gosto pela atividade, ou seja, existiu uma aprendizagem colaborativa, na medida em que todos partilharam as suas ideias e conhecimentos, chegando a uma conclusão (Graça, 2016).

Relativamente à elaboração da cronologia, aqui esteve impingida uma aprendizagem cooperativa porque todos tinham uma função e só chegavam a uma conclusão depois de discutirem em grupo (Dias, 2017). Nesta atividade nem todos cumpriram a sua tarefa, tendo esta sido realizada por outros elementos do grupo, isto demonstra que, nesta proposta nem todos os alunos estavam entusiasmados.

No final, alguns alunos, nomeadamente, os alunos D, F e Q, mencionaram que gostaram muito desta aula e, no geral, os alunos mencionaram que ao longo das aulas gostaram das propostas implementadas.

4.3. Análise do questionário final

O questionário que será analisado de seguida, remete ao inquérito por questionário preenchido pelos alunos no final da implementação (Ver anexo 5), com o intuito de aferir se as conceções e a visão dos alunos perante a disciplina de HGP modificou /evoluiu.

A primeira questão remete à opinião dos alunos se acham ou não a aprendizagem da disciplina de HGP importante. Após a análise, 100% da turma indicou que considerava a

instrução desta disciplina importante, seguidamente, indicaram as suas razões que serão apresentadas na seguinte tabela:

Justificações	f	%
Disciplina importante para ver o que aconteceu no passado	7	39%
Saber a história de Portugal	8	44%
Se quiserem seguir uma carreira relacionada com História e Geografia	1	6%
Conhecer o passado para compreender o presente	2	11%
Total	18	100%

Tabela 16: Justificações sobre a importância da disciplina de HGP

Como podemos analisar, 8 alunos da turma consideraram que a disciplina de História e Geografia de Portugal seria importante só para sabermos da História de Portugal, descartando a relação desta disciplina com o conhecimento geográfico. Também se pode comprovar que os alunos relacionam que esta disciplina só é importante porque necessitam de compreender o passado. No entanto, somente 2 alunos mencionam que necessitamos de conhecer o passado para compreender o presente (Adam, 2020).

Seguidamente, os participantes foram questionados sobre as dificuldades que sentiram nesta disciplina ao longo das implementações da investigadora e qual a razão. Quando analisados os questionários, 78% da turma (14 alunos), indicou que não teve qualquer tipo de dúvidas, já 22%, que corresponde a 4 alunos, indicam que sentiram dificuldades. Na tabela seguinte serão apresentadas as razões dadas pelos alunos, para as suas indicações:

Teve dúvidas			Não teve dúvidas		
Justificações	f	%	Justificações	f	%
Nome dos reis	1	6%	Aprendeu de forma divertida	1	6%
Descobertas (cidades e datas)	3	17%	Esclareceu as dúvidas	3	17%
			Gosta da disciplina e esteve motivado	1	6%
			Não justificaram	9	50%
Total	4	22%	Total	14	78%

Tabela 17: Justificações para o aluno ter ou não ter dúvidas

Como podemos verificar muitos dos alunos não justificaram o motivo pela qual não tiveram dúvidas ao longo das regências, já os que justificaram, 3 alunos, indicaram que

durante as aulas as suas dúvidas foram esclarecidas e em dois parâmetros de justificação, dois alunos, um em cada um, responderam que não tiveram dúvidas porque aprendeu de forma divertida e outro porque, para além do gosto que tem pela disciplina, também se sentiu motivado (Rodrigues, 2007). Perante os alunos que tiveram dúvidas denota-se que um aluno teve dificuldades relativamente aos nomes dos reis indiciando “eram muitos reis” e outros 3 alunos sentiu dificuldade nas datas das descobertas e as respetivas cidades.

A questão seguinte pedia que os alunos indicassem se acharam ou não se as atividades apresentadas ao longo das quatro semanas foram atrativas. Todos os alunos, ou seja, 100% da turma indicou que sim, apresentando as seguintes justificações:

Justificações	<i>f</i>	%
Atividades divertidas	8	44%
Atividades que chamam a atenção dos alunos	3	17%
Realizaram jogos e trabalhos de grupo	3	17%
Aulas realistas	1	6%
Conhecimentos novos	1	6%
Aprendizagens diferentes e interessante	2	11%
Total	18	100%

Tabela 18: Justificações das aulas de HGP serem atrativas

Na análise desta questão demonstra-nos que se os alunos gostam das atividades porque estas são divertidas ou porque lhes chamam a atenção, significa que estes estão motivados (Santos, 2018)

Seguidamente, o questionário continha a seguinte questão “Gostaste de realizar jogos lúdicos nas aulas de História e Geografia de Portugal?”, ao qual todos os alunos, ou seja, 100% dos elementos respondeu que sim. Na mesma questão ainda continha uma pergunta de resposta aberta em que os alunos deveriam de indicar os motivos, podemos comprová-los na tabela abaixo:

Justificações	<i>f</i>	%
Divertidas	11	61%
Melhor aprendizagem	6	33%
Nunca fizeram este tipo de atividades	1	6%
Total	18	100%

Tabela 19: Justificações dadas pelos alunos

Desta forma, podemos indicar que o facto de as mesmas serem divertidas fizeram com que os alunos (61%) gostassem de realizar este tipo de atividades nas aulas de História e Geografia de Portugal. Já 33% da turma, que correspondem a 6 alunos, indicaram que os jogos lúdicos ajudaram a obter uma melhor aprendizagem dos conteúdos lecionados (Pinto, 2015). Todavia, ainda um aluno indicou que nunca tinham realizado este tipo de atividades por isso gostou muito de as fazer.

Relativamente às atividades de grupo, a investigadora, através do questionário pergunta aos participantes se estes gostaram ou não de realizar trabalhos em grupo. Nesta questão, ao contrário da anterior uma aluna respondeu que não gostou de realizar trabalhos de grupo enquanto os restantes, 17 alunos (94%), gostaram de realizar este tipo de atividades. Seguidamente serão apresentadas, em tabela, as justificações dos alunos:

Não Gostou			Gostou		
Justificações	<i>f</i>	%	Justificações	<i>f</i>	%
Nem todos os elementos do grupo trabalham	1	6%	Aproximam-se dos colegas	1	6%
			Unem-se na aprendizagem em conjunto com os colegas	6	33%
			Opiniões diferentes ajudam a resolver as questões	4	22%
			Aprendizagem divertida	6	33%
Total	1	6%	Total	17	94%

Tabela 20: Justificações dos alunos para gostarem e não gostarem de trabalhos de grupo

Nesta tabela podemos verificar que o facto de nem todos os elementos do grupo não colaborarem na realização das tarefas, faz com que a aluna não goste deste tipo de tarefas, aqui se encontra uma desvantagem da Aprendizagem Colaborativa (Graça, 2016). Já os alunos que gostam deste tipo de trabalhos, indicam que a aprendizagem é divertida e que existe uma união entre os elementos quando trabalham em conjunto, sendo assim, podemos concordar com Graça (2016) quando esta sublinha que uma das vantagens da Aprendizagem Colaborativa é a interação social e o apoio na aprendizagem dos alunos; 22% da turma menciona ainda que por estarem vários elementos presentes no grupo que as diferentes ideias de cada um ajudam a resolver as questões.

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre quais atividades mais gostaram de realizar nas aulas de História. As mesmas estão explicitas na tabela abaixo:

Atividades que mais gostaram	f	%
Condições portuguesas para os descobrimentos	2	11%
Jogo "Quem sou eu?"	2	11%
Atividades de grupo	4	22%
Diferença entre Nau e Caravela	5	28%
Puzzle Mapa "Mundi"	2	11%
Todas as atividades	3	17%
Total	18	100%

Tabela 21: Atividades que os alunos mais gostaram

Como podemos ver, 15 dos 18 alunos da turma fizeram a distinção de qual atividade gostaram mais, sendo a que tem maior percentagem, 28%, a atividade em que os alunos teriam, através de etiquetas que distinguem uma Nau de uma Caravela.

De seguida, mas ainda relativamente à questão das atividades que mais gostaram, a investigadora questionou o motivo. As respostas dadas estão apresentadas abaixo, importante será realçar que a mesma justificação dava para tipos de atividades diferentes:

Justificações	f	%
Descobrir o local correto de cada papel	1	6%
Aprender muito mais	1	6%
Atividades diferentes	1	6%
Gosto pelo trabalho em equipa	1	6%
As atividades lembravam matérias anteriores	1	6%
Gosto pela disciplina de HGP	1	6%
Não justificaram	12	67%
Total	18	100%

Tabela 22: Justificações para as atividades que os alunos mais gostaram

Nesta tabela verificamos que 12 alunos não justificaram a razão por que gostaram mais de uma atividade do que outra. Já os que 6 alunos justificaram, cada um fê-lo com diferentes respostas.

Ao saber qual a atividade que os participantes mais gostaram, a investigadora também quis saber qual a atividade que os alunos menos apreciaram, a tabela seguinte indica quais foram:

Atividades que menos gostaram	f	%
Gostou de todas as atividades	12	67%
Cronologia	1	6%

Trabalhos de casa	1	6%
Exercícios do Manual	1	6%
Escrever resumos da aula	1	6%
Diferença entre Nau e Caravela	1	6%
Professora só a explicar matéria	1	6%
Total	18	100%

Tabela 23: Atividades que os alunos menos gostaram

Nesta tabela podemos verificar que maior parte da turma não teve atividades que não gostasse, já os restante 6 elementos da turma identificaram, cada um, atividades diferente. Quando questionados com o motivo da escolha, 83% da turma não justificou, tal como podemos ver de seguida:

Justificações	f	%
Todas foram interessantes e divertidas	1	6%
Todas as atividades foram importantes para a aprendizagem	1	6%
Complicado decorar as datas todas	1	6%
Não justificou	15	83%
Total	18	100%

Tabela 24: Justificações para as atividades que os alunos menos gostaram

Para saber a visão dos alunos perante a melhor forma de aprender História e Geografia de Portugal, a investigadora realizou essa questão no inquérito por questionário, obtendo as seguintes respostas:

Melhor forma de aprender HGP	f	%
Realizar jogos e trabalhos de grupo	9	50%
Visualizar vídeos	1	6%
Realizar todas as atividades em aula	4	22%
Estudando	1	6%
Atividades lúdicas	1	6%
Estar atento e esclarecer as dúvidas	1	6%
Fazer resumos	1	6%
Total	18	100%

Tabela 25: Visão dos alunos sobre a melhor forma de aprender HGP

Como podemos verificar, 9 alunos, ou seja 50% da turma, indicou que a melhor forma de aprender esta disciplina seria a realizar jogos e trabalhos de grupo, segue-se a opinião de 4 alunos, dizendo que se aprende quando se realiza as atividades em sala de aula. Para perceber os motivos das escolhas dos alunos, a docente questionou também o porquê. As justificações dos alunos estão apresentadas na tabela abaixo:

Justificações	f	%
Todas as pessoas gostas	2	11%
Os colegas ajudam-se mais	1	6%
Ajuda a aprender de forma fácil	3	17%
Todas as matérias estão interligadas	1	6%
Não justificou	11	61%
Total	18	100%

Tabela 26: Justificações dos alunos sobre a melhor forma de aprender HGP

Tal como em muitas respostas, os alunos, neste caso 61% dos elementos da turma, não justificaram as suas escolhas. Já 3 alunos justificaram as suas escolhas porque acham que ajudam a aprender o que foi lecionado de forma mais fácil.

A questão seguinte foi dividida em três partes. Inicialmente questionou-se os participantes se estes acharam ou não que existiu alguma mudança das aulas do professor titular para as aulas da professora estagiária. Os resultados estão presentes na tabela seguinte:

Sentiram diferença das aulas	f	%
Sim	13	72%
Não	5	28%
Total	18	100%

Tabela 27: Diferença nas aulas de um professor e de outro

Como podemos ver, 13 alunos indicaram que existiu mudanças na forma como as aulas eram lecionadas, enquanto 5 alunos indicaram que não sentiram que houvesse qualquer diferença. Aos alunos que sentiram mudança, perguntou-se, numa segunda fase se gostaram dessa mudança, ao qual todos indicaram que sim. Por fim, ainda relativamente a esta questão, questionou-se os participantes a razão por terem gostado dessa mudança, as mesmas estão explícitas de seguida:

Justificações	f	%
Aulas diferentes, mas divertidas	6	46%
Jogos divertidos	1	8%
Aulas com mais atividades divertidas	2	15%
Aulas mais descontraídas, mas sem deixar de dar matéria	2	15%
Aprendizagem mais fácil	2	15%
Total	13	100%

Tabela 28: Justificações dos alunos que sentiram mudança das aulas e que gostaram da mesma

Podemos então verificar que, nomeadamente 46% dos 13 alunos que gostaram da mudança indicaram que as mesmas eram diferentes das anteriores, mas num sentido divertido, em que podem obter conhecimento de uma forma divertida, ou seja, o aluno foi colocado quase em todas as aulas no centro da aprendizagem, dando-lhes, tal como indica Costa (2010), “competência participativa” de forma a construir o seu conhecimento.

Na última questão deste inquérito por questionário, a investigadora questionou se os alunos gostariam de, no futuro, ser professores de História e Geografia de Portugal, ao qual 12 alunos (67%) responderam que Não e, os restantes 6 alunos (33%), consideraram que gostariam de ser. Aos que responderam que sim, questionou-se como seria o método de trabalho, ao qual surgiram as seguintes respostas:

Justificações	f	%
Fazer com que o aluno goste de história	1	17%
Ajudar os alunos a esclarecer as suas dúvidas de forma fácil	1	17%
Trabalhar da mesma forma que a professora estagiária	2	33%
Ensinar através da diversão	1	17%
Ensinar e aprender com os alunos	1	17%
Total	6	100%

Tabela 29: Justificações do método de trabalho dos alunos que querem ser professores de HGP

Como aqui podemos verificar 2 dos 6 alunos gostariam de trabalhar da mesma forma que a docente estagiária. Os restantes 4 alunos tinham opiniões diferentes, no entanto, colocavam sempre o aluno no centro do seu trabalho.

Com este questionário podemos concluir que, num modo geral, o contacto dos alunos com várias atividades diversas fez com que existisse um crescimento nos alunos face as suas conceções iniciais. O balanço dos alunos foi positivo, apesar de alguns ainda acharem que a aprendizagem de HGP se realiza através de memorização e resumos dos conteúdos abordados.

Capítulo V – Conclusões

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões deste estudo, dando resposta às questões de investigação que o motivaram. Serão ainda indicadas as limitações do estudo, as considerações finais e algumas sugestões para uma investigação futura.

5.1. Conclusões do estudo

Após ser realizada a análise de todos os dados obtidos, é necessário que o investigador reflita e realize uma conclusão de todo o percurso realizado. Assim sendo, e em primeiro lugar, podemos indicar que uma temática que coloque o aluno como questão principal é possível na disciplina de HGP.

Este estudo, focou-se essencialmente em mostrar que é possível modificar, nos alunos, as suas conceções relativamente à disciplina de HGP. Sendo que os alunos, num modo geral, têm uma perspetiva de aprendizagem negativa, isto é, maçuda devido à forma como a mesma é lecionada pelos docentes, desta forma procurou-se, neste estudo, modificar o pensamento dos discentes.

Procurou-se, ainda, através do contacto com alunos responder às questões de investigação: a) Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para sua formação; b) Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação desta área curricular? c) Como tornar a leção de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos?

a) Em que medida os alunos consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal importante para sua formação?

Com base nos dados recolhidos no questionário inicial, todos os alunos identificaram que esta era importante. No entanto, as justificações dadas pela maioria da turma remetem somente porque esta estuda o passado de Portugal, mesmo assim, alguns ainda

consideraram que esta unidade curricular traz novos conhecimentos. Deduzimos, então que a justificação dada pela maioria se deve essencialmente por este estarem na aprendizagem de um ponto programático que faz referência ao passado de Portugal, isto porque, ao analisarmos a mesma questão, mas no questionário final, a maioria das respostas dos alunos vai de encontro ao primeiro questionário, pois a maioria da turma justificou a importância da disciplina como esta sendo um “saber sobre a história de Portugal”, todavia, dois alunos escreveram como motivo que esta disciplina permitia compreender o presente através do passado, esta resposta demonstra que os alunos já começam a modificar as suas conceções sobre a disciplina, não a considerando uma disciplina que estuda somente o passado, ou seja, esta permite incluir o presente nas suas ideologias (Adam, 2020).

Sendo assim, consideramos que a temática da importância desta disciplina deverá ser trabalhada e discutida pelos docentes com os alunos, para que estes últimos compreendam por que razão a área curricular de História e Geografia de Portugal é importante para a sua formação.

b) Um ensino criativo em História e Geografia de Portugal distancia ou atrai os alunos na formação desta área curricular?

Relativamente a esta questão orientadora e com base nas análises das três recolhas de dados, podemos indicar que um ensino criativo atrai os alunos para a formação desta área curricular. Obtivemos esta resposta das seguintes formas:

| Aquando da análise do questionário inicial, a investigadora questionou os alunos o que estes consideravam como uma boa aula de HGP, ao qual mais de metade da turma indicou que consistia numa explicação oral por parte do professor, seguida de um registo no caderno diário. Ora bem, isto demonstra que nas conceções dos alunos, uma boa aula consistia no professor(a) transmitir e construir as aprendizagens destes à sua maneira (Machado, 2014).

| Quando as aulas foram implementadas e ao analisar o material audiovisual, a investigadora denotou que os alunos estavam mais motivados, participativos e

empenhados quando a aula detinha uma pedagogia que lhes permitisse participar, dando a sua opinião, ou quando esta incluía jogos ou trabalhos de grupo que lhes possibilitava uma aula fora do comum, ou seja, em que eles próprios tinham a oportunidade de aprender por si mesmos, melhor dizendo, um tipo de aprendizagem colaborativa, cooperativa ou significativa, pois não é algo que os alunos estejam habituados, o que por esse motivo lhes desperta o interesse e motiva-os para uma melhor atenção, participação e empenho na aula (Formosinho & Formosinho, 2013). Denotou-se ainda que quando na sessão n.º 6, depois da docente ter optado por uma aula totalmente tradicional, a prestação dos alunos e empenho dos mesmos não foram iguais às aulas anteriores. Os alunos estavam mais distraídos e não estavam interessados em participar na aula.

Segue-se a análise do questionário final. Quando os participantes foram questionados sobre a atratividade das aulas, todos indicaram que as mesmas foram atrativas. As suas justificações para tal foram que as aulas eram divertidas, chamavam à atenção dos alunos e que por serem diferentes então eram interessantes. Isto demonstra que aulas criativas, ou seja, tipo de aulas que os alunos não estão habituados, chama-os à atenção e que por ser algo diferente, o aluno obtém uma melhor aprendizagem (Pinto, 2015).

Para terminar, indicamos que o docente de HGP e/ou outra área curricular deverá de colocar em prática a sua criatividade e deixar que o aluno também o seja para que este seja e se sinta motivado perante a aprendizagem diferente, assim, no final de cada aula o discente sente-se realizado e motivado para as aprendizagens.

c) Como tornar a leção de História e Geografia de Portugal mais aliciante ao interesse dos alunos?

Após a análise dos dados que foram recolhidos, deduzimos que a melhor forma de tornar a leção desta disciplina mais aliciante ao interesse dos alunos é, acima de tudo, envolvê-los na sua própria aprendizagem e, também, realizar atividades ou tarefas que lhes permitam ter uma aprendizagem com significado e motivação.

Tal como na questão orientadora anterior foi referido que os alunos consideravam que uma boa aula era realizada através de uma explicação e de um apontamento no caderno diário, entretanto as suas conceções modificaram. Ainda no questionário inicial, a investigadora questionou que tipo de atividades os alunos gostariam de realizar para ajudar nas suas aprendizagens, ao qual a maioria respondeu que seria visualizarem filmes ou vídeos, ou seja, atividades que não os envolvesse diretamente na consolidação de qualquer conteúdo por eles mesmos. Este tipo de respostas demonstra que os discentes não estavam por dentro da consolidação dos conteúdos que aprendiam e, acima de tudo, os alunos não se encontravam no centro da aprendizagem.

Consegue-se compreender que as ideias dos alunos foram modificadas ao longo das sessões realizadas, isto porque quando questionados, no final, qual a melhor forma de aprender HGP, a maior parte dos alunos respondeu indicando “Realizar jogos e trabalhos de grupo” na qual a maior parte dos alunos que justificaram mencionaram que “ajuda a aprender de uma forma mais fácil” é o motivo pela qual atividades diferentes de exercícios do manual ou do caderno de atividades, visualização de vídeos ou apontamentos no caderno diário, aliciam os alunos para um maior interesse.

Segue então a conclusão que cabe ao professor tornar a sua aula um poço de atratividade, através de tarefas benéficas e interessantes, como jogos lúdicos ou trabalhos de grupo em que o aluno construa o seu próprio conhecimento (Monteiro, 1997), que façam o aluno ter um maior aproveitamento, empenho e interesse pela disciplina de HGP, deixando de a considerarem uma disciplina maçadora.

Após respondermos às questões orientadoras deste estudo, achamos por bem verificar, mediante o gráfico seguinte, se os alunos adquiriram Competências para uma Cultura Democrática (CCD) mediante as suas conceções acerca da disciplina de História e Geografia de Portugal.



Gráfico 5: Competências para uma Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018, p. 4)

Seguida da análise do Gráfico 5 e juntando as conclusões retiradas pelas questões orientadoras, podemos indicar que os alunos adquiriram as seguintes CCD:

Atitudes:

- Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes – os alunos começaram a aceitar desde o início diferentes formas de adquirir o seu conhecimento, passaram a dialogar e a discutir opiniões em vez de aceitar o que lhes era transmitido;
- Respeito – Passaram a respeitar as opiniões diferentes das suas;
- Espírito cívico – Adquiriram formas diferentes de opinar e divulgar as suas opiniões, sem desrespeitar os colegas.
- Eficácia pessoal – Aprenderam a utilizar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades.

| Capacidades:

- Aprendizagem autónoma – Aquando da realização da aula oficina os alunos aprenderam analisar os documentos autonomamente para chegarem, por eles mesmos, a uma conclusão;
- Capacidades de análise e de pensamento crítico – Começaram a analisar documentos e a tirar as suas próprias conclusões;
- Capacidades de escuta e observação – Os alunos, para além de divulgarem os seus pontos de vista, também aprenderam a ouvir o outro de forma a compreender outras opiniões;
- Empatia – Quando os alunos não concordavam com as opiniões dos restantes elementos, não existia conflito nem discussões, estes conseguiam colocar-se no lugar do outro de modo a compreender visões diferentes das suas;
- Flexibilidade e adaptabilidade – Ao longo da realização das atividades, estes iam se adaptando à sua forma de trabalhar em grupo;
- Capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues – Esta capacidade foi o que os alunos mais demoraram a adquirir, nem sempre sabiam comunicar e utilizar os seus conhecimentos da História e da Geografia, ao longo das aulas o seu vocabulário melhorou e a capacidade de comunicação também;
- Cooperação – Os alunos não estavam muito habituados a trabalhar em grupo e, desta forma, começaram a adaptar-se aos colegas e ajudarem-se mutuamente;
- Resolução de conflitos – Sempre que existia conflitos, os alunos, por eles mesmos, foram ajustando as suas divergências e resolvendo os problemas existentes.

| Conhecimentos e compreensão crítica:

- Conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação – Como indicado acima, os alunos no início tinham diversas dificuldade em comunicar e utilizar os seus conhecimentos da História e da Geografia, ao longo das aulas forma adquirindo e trabalhando mais esse conhecimento e começaram a utilizar, de melhor forma, o seu vocabulário e a sua capacidade de comunicação.

Por fim e, depois destas conclusões, pretende-se indicar que a visão dos alunos perante a disciplina é deveras importante, a perspetiva destes sobre qualquer situação advém da

forma como o docente leciona e motiva os alunos, de forma a mantê-los interessados em qualquer conteúdo da disciplina. Os alunos deverão ser o centro de qualquer tipo de aprendizagem, a estes devem ser dadas ferramentas e oportunidade que lhes permitam construir os seus conhecimentos.

Assim sendo, uma abordagem construtivista e ao mesmo tempo mais aliciante, possibilita um aprendizagem mais atrativa e motivadora para o aluno na disciplina de HGP.

5.2. Limitações do estudo

Ao longo deste estudo foram encontradas algumas limitações/dificuldades que deverão ser mencionadas.

Uma das limitações prende-se pelo tempo disponível para o desenvolvimento do estudo. O tempo para a sua realização demonstrou-se insuficiente, reconhecendo que este estudo com mais algumas aulas possibilitariam um estudo da temática mais aprofundado e melhorado.

Outra dificuldade sentida fora o facto de nem todos os alunos se terem envolvido em algumas atividades como era suposto e, também, aquando da realização dos questionário, estes não justificarem quando lhes era pedido, pois essas justificações eram necessárias para uma melhor compreensão acerca das suas visões relativamente a certos aspetos sobre a perspetiva dos mesmos sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal.

5.3. Considerações finais

A presente investigação permite aferir que as conceções dos alunos desde o início deste estudo até ao final sofreram algumas evoluções, isto porque a utilização e a realização de atividades que permitam aos alunos, através de uma pedagogia participativa, ajuda o aluno a construir os seus conhecimentos.

Assim sendo e, partindo dos resultados obtidos, acredita-se que a elaboração de estratégias mais centradas na imaginação e motivação dos alunos, permitem que estes

estejam mais ativos nas suas aprendizagens, sejam elas de forma cooperativa, colaborativa e significativa.

Ao longo deste estudo comprova-se de igual modo que o crescimento cognitivo dos alunos adveio da existência tanto de jogos lúdicos como de trabalho de grupo. Na aprendizagem, o jogo lúdico em situações de aprendizagem “permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens (...) a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos (...)” (Condessa, 2009, citado por Costa, 2012, p. 35). Já o trabalho de grupo proporciona diversos benefícios, permite que os alunos estejam à vontade ou fiquem desinibidos juntos dos colegas de grupo, permitindo também aceitar e/ou respeitar ideias ou perspetivas diferentes das suas, Pereira et al. (2015) indicam que “as investigações desenvolvidas aponta para o benefício do trabalho de grupo para a motivação do aluno na aquisição de saberes e para o desenvolvimento de competências sociais” (p. 227).

Este estudo permitiu ainda constatar que o valor educativo da disciplina de HGP está relacionado com o processo de ensino e de aprendizagem já que através desses processos auxiliamos a desenvolver a intelectualidade dos alunos, ou seja, os alunos aproveitam dotes de compreensão e comunicação histórica, bem como o desenvolvimento de tratamento/utilização de fontes.

Resumindo, a visão e a perspetiva do aluno na disciplina de HGP deve ser desenvolvida de forma que estes não pensem que a aprendizagem desta é realizada pela memorização, isto é, cabe ao professor ensinar e trabalhar como o aluno para que este desenvolva e utilize um senso crítico e racional na aprendizagem desta disciplina.

5.4. Sugestões de investigação futura

Numa investigação futura, considera-se importante que o tempo estipulado seja aumentado, possibilitando uma maior análise e permitindo uma abordagem mais profunda.

Outra sugestão passa por este estudo ser implementado em duas turmas ao mesmo tempo para que exista um termo de comparação entre as duas, pois um método de aprendizagem poderá resultar numa turma, mas o mesmo poderá não acontecer na outra.

Por fim, uma sugestão passa pelos futuros investigadores, para que estes insistam com os alunos para que eles justifiquem as suas escolhas quando pedido nos questionários, pois assim conseguiram obter respostas concretas ao que procuram.

Parte III – Reflexão Global da PES

A terceira e última parte deste relatório visa concretizar um momento reflexivo sobre toda a PES, focando nas experiências e vivências que esta prática proporcionou para o desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Reflexão Global

Chega então o momento esperado, após todas as incertezas, medos, dificuldades, alegrias, conquistas e aprendizagens vividas, não só deste último ano, mas também de todo o percurso académico, é altura de parar e refletir sobre o ano mais marcante de todos até esta etapa da minha vida.

Entrei para a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no ano letivo de 2015/2016, ouvindo de diversas pessoas que o curso que escolhi não me iria trazer futuro e que seria mais uma numa lista infundável de nomes. No entanto e, porque fui educada a não desistir dos meus ideias, ingressei na Licenciatura de Educação Básica, na altura dizia a pé juntos que seria Educadora de Infância, talvez me focasse mais nessa área pois sempre convivi com crianças devido à ocupação da minha mãe. Todavia e, após a realização dos estágios da área curricular, Iniciação à Prática Profissional, percebi, que apesar do gosto pelos “mais pequenos”, eram os “mais crescidos” que me faziam sentir realizada como docente. Desta forma e, sem pensar muito, pois gosto bastante das áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, decidi candidatar-me a este mestrado.

Para obter sucesso em qualquer área profissional é necessário compreender que os conhecimentos e as estratégias são cruciais se quisermos atingir os nossos objetivos. Para tal, é necessário obter conhecimentos teóricos e práticas para conseguirmos dominar ferramentas, técnicas e estratégicas, com o objetivo de irmos ao encontro do que desejamos no nosso desempenho profissional. Na educação, acima de tudo, é impossível realizar uma separação entre a teoria e a prática pois as duas devem estar interligadas sempre.

No decorrer da licenciatura contactei com um ensino mais teórico e abrangente, mas com situações de prática, de maneira a ter contacto com todos os contextos educativos possíveis. Apesar deste ter sido com menor intensidade que o mestrado, deu-me a possibilidade para escolher com maior certeza qual o rumo que deveria seguir num futuro próximo.

Aquando do mestrado, este incidiu a sua teoria especificamente nas áreas a lecionar, com o intuito de melhorar a forma prática a nível profissional. O mestrado divide-se,

portanto, em dois anos. O primeiro ano recaiu essencialmente na aquisição de conhecimentos e métodos lúdico-didáticos que permitissem a sua implementação nos ciclos referentes a este mestrado. O segundo ano, foi mais trabalhoso, todavia permitiu um contacto real com os alunos, proporcionando as responsabilidades atribuídas a um professor. Apesar do muito trabalho, foi um ano gratificante para compreendermos que a profissão de professor, para além de exigente, requer muita responsabilidade e empenho, mas ao mesmo tempo proporcionou-me experiências inesquecíveis.

Ao longo deste último ano de mestrado, tive a oportunidade de intervir diretamente nos dois contextos permitidos por este curso que, apesar de estarem interligados na área da educação, são muito diferentes entre si. Nestes dois contextos fui avaliada constantemente, quer pelos professores cooperantes, quer pelos professores supervisores, o que, por efeito, me fez melhorar relativamente às práticas pedagógicas, tendo por base, tanto um trabalho reflexivo como as chamadas de atenção por parte de todos os professores. Apesar de os contextos serem distintos, ambos me proporcionaram experiências incríveis e bastante enriquecedoras, visto que permitiram adquirir e melhorar um leque de competências essenciais para a prática profissional que passaram desde as estratégias a desenvolver em aula até a opções que possibilitassem a motivação, a atenção, o interesse e as expectativas dos alunos.

Embora ter tido contacto com outros contextos durante a licenciatura, estes dois relevaram-se ser mais complexos. A PES, relativa ao 1.º ciclo foi bastante exigente devido ao seu trabalho. O docente deste ciclo deve ter um vasto conhecimento dos diversos domínios das diferentes áreas curriculares. Assim sendo e, devido à monodocência que este ciclo apresenta, existem diversos desafios o que provocou, em mim, um aumento a nível de organização, responsabilidade e de atenção. Tal como o 1.º ciclo, o 2.º ciclo foi igualmente exigente, a preparação das aulas e das tarefas para este ciclo, nomeadamente o 5.º ano de escolaridade revelaram-se um grande desafio. É relevante indicar que a observação nestes dois ciclos foi uma mais-valia para perceber as rotinas e a forma de trabalho das turmas. Os incansáveis apoios de todos os professores cooperante e supervisores foram essenciais para continuar este processo, pois todos se prontificaram a ajudar sempre que necessitava.

Segundo Ferreira (2003), ser professor significa “ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes.” (p. 4). Desta forma e falando relativamente ao ciclo onde foi realizado este estudo, o 5.º ano de escolaridade, esta revelou-se muito positiva. As reflexões realizadas no final de cada intervenção proporcionaram um crescimento ao nível profissional para melhorar aspetos em que existiram falhas. As atividades planificadas e elaboradas, o objetivo das mesmas foi proporcionar aos alunos uma aula prazerosa que os motivasse a aprender e que lhes fizesse modificar ou melhorar a sua visão sobre a disciplina em questão.

Nos dois contextos, mas principalmente neste, onde foi realizada a investigação, importa referir que o ritmo de trabalho foi exigente. Tive que, diversas vezes, controlar emoções, trabalhar a minha concentração e a gerir melhor o tempo, pois por vezes existem obstáculos que não nos permitem toda esta gestão. No entanto, todas estas dificuldades permitiram-me crescer. O facto de ter bastantes medos e que tudo não ocorresse como o esperado é um grande obstáculo psicológico. Todavia, é de referir que por existirem as semanas de observação, anteriores às intervenções pedagógicas ajudam a combater esses medos. Outra forma que ajuda a acabar com esses mesmos medos é o facto de existir uma planificação, pois tal como indica Vaz (2011) “cabe ao professor a decisão acerca do que vai ensinar, como é que o faz e como o avalia, organizando de forma coesa, a sua prática curricular” (p. 11), sendo assim, e tal como sublinha Barroso (2013):

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

Ainda mais importa dizer que o professor deve de ter consciência das suas práticas e deverá, dentro desta, colocar-se no papel do aluno, isto porque é preferível, para o aluno, um ensino construtivista, em que este está por dentro da construção do seu conhecimento, do que estar numa sala de aula e ter somente o papel de ouvinte perante o transmissor de conhecimento, neste caso, o professor. Assim sendo, e dando importância tanto à

disciplina de HGP quanto à perspectiva do aluno relativamente à lecionação desta área curricular, foi escolhido o tema. Todo o trabalho desenvolvido durante o estudo/investigação desta temática revelou ser uma mais-valia tanto a nível profissional como pessoal, isto porque para além de ter aprendido mais e melhor sobre o tema a abordar, ainda possibilitei aos alunos uma forma divertida e descontraída de aprender que futuramente me servirá de ajuda para um melhor método de abordagem para os conteúdos a lecionar.

Ao longo de todo o meu percurso académico senti que, a pouco e pouco, fui alcançado os meus objetivos, progredindo e melhorando as minhas implementações de acordo com as sugestões e conselhos que me apresentavam para que no final houvesse sucesso da minha parte. Apesar de, por vezes, desanimar, nunca baixei os braços e fui sempre à luta.

Por fim, falta indicar que vivi experiências incríveis, tanto na licenciatura como no mestrado e que estas me fizeram realizar uma reflexão bastante positiva. A nível profissional, todas as práticas aprendidas e todos os conselhos dados por todos os que me acompanharam, fizeram com que as minhas abordagens tivessem os resultados que tiveram. A nível pessoal, vejo o meu sonho realizado e que, seguramente não deixarei terminar por aqui!

*“Com um pé no chão e o outro nas estrelas, o professor
pode levar os seus alunos a todos os lugares.”*

José Ribamar Muniz Feitosa

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Monserrate. (s.d). *Projeto Educativo: educar para a vida, diversidade formativa e inclusão educativa 2015-2018*.
http://www.esmonserrate.org/attachments/2015PE_AEMonserrate.pdf
- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2020). *Plano Curricular AEMO*.
https://www.escolasmontedaola.pt/wp-content/uploads/2020/09/Plano-curricular-do-agrupamento_20.21.pdf
- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (s.d). *Projeto Educativo 2018-2022*.
https://www.escolasmontedaola.pt/wp-content/uploads/2019/05/Projeto-Educativo_18.22.pdf
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.ª ed. atualizada). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alves, L. (2012). *História da Educação – uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Biblioteca Digital. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15150/3/livroluisalberto000161867.pdf>
- Alves, M. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia] Repositório UM. <http://hdl.handle.net/1822/7522>
- Amaral, C. Alves, E. Jesus & E. Pinto, M. (2012). *Sim, a história é importante! “o trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica”*. Porto Editora.
<https://livrozilla.com/doc/1639665/sim--a-hist%C3%B3ria-%C3%A9-importante->
- Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos: 5.º ano, 2.º ciclo do ensino básico de história e geografia de Portugal*. (2018). Direção Geral de Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos: 6.º ano, 2.º ciclo do ensino básico de história e geografia de Portugal. (2018). Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Arendes, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.) Mc Graw Hill.

Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Coord), *Perspetivas em educação histórica* (pp. 29-44). Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia.* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>

Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*. In P. Sá, A. P. Costa, A. Moreira (Coords). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (Vol.2, pp. 13-36). UA Editora – Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30772>

Belmont, R. (2016). Contribuições da teoria da aprendizagem significativa para a avaliação educacional. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 6(3), 79-88. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID91/v6_n3_a2016.pdf

Brito, L. (2019). *A promoção da criatividade no contexto educativo.* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Científico do IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5315>

- Carneiro, G. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2305>
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*. Lisboa
- Cassol, R., Mussoi, E.M., Cirolini, A. & Mota, P.N. (2005). *Metodologias do ensino da Geografia*. Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/17631>
- Celis, E. (2018). *Estratégias construtivistas no processo de ensino-aprendizagem do piano*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6162>
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. APH – Associação de Professores de História. <https://aph.pt/documentos-orientadores-ensino-da-historia/>
- Costa, C. (2012). *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2595>
- Costa, N. (2018). Abordagem construtivista: sujeito e estratégias de aprendizagem. *Anais V CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46205>
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In *Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education 14– “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 : teorias e práticas : actas do Colóquio da AFIRSE”*, Lisboa (pp. 1-12). Repositório UM. <http://hdl.handle.net/1822/6497>

- Decreto Lei 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação e Ciência. (1986). Diário da República n.º237, Série 1 de 1986 -10 -14. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Decreto Lei 139/2012 de 05 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º129, Série 1 de 2012 - 07 - 05 . <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7 (1), 63 – 90. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9827>
- Dias, C. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório UM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30216>
- Dias, R. (2017). *A aprendizagem cooperativa no Ensino do Português e do Espanhol*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior – Artes e Letras]. Repositório Digital da UBI. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/9389>
- Dutra, D. (2013). *A cultura dos descobrimentos em Portugal: um estudo da relação entre a sabedoria do mar e o conhecimento acadêmico na renascença*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório UFF Institucional. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/198>
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa
- Fernandes, R. (2004). *Roturas e permanências da educação portuguesa do séc. XIX*. *Revista História da Educação*, 15, 7-27. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30278/pdf>

- Ferreira, J. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. BOCC-Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Formosinho, J. O & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Graça, T. (2016). *A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua-estrangeira*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/84311>
- Gonçalves, J. (2015). *As perspetivas dos alunos de 2º ciclo do ensino básico sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24406>
- Guimarães, C. (2009). Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, 31(3), 198-202. http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31_3/08-RSA-4107.pdf
- Kleinke, R. (2003). *Aprendizagem significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84933>
- Lemos, E. (2011). A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 25-35. shorturl.at/brvK4
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório UM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30211>

- Marques, I. (2019). *Ensinar e aprender História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: interdisciplinaridade, integração curricular e desenvolvimento de competências*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11033>
- Martins, A. (2011). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5158>
- Martins, E. (2004). A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal. In *Seminário do Curso de Doutoramento da Facultat d'Educació – Universitat de les Illes Balears/Palma de Mallorca, Outubro. Castelo Branco : IPCB-ESE. (pp. 1-48)*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5272>
- Mártires, M. (2017). *O processo criativo: construção e validação de uma escala de aferição do processo criativo*. [Tese de Doutoramento, Departamento de Educación da Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15222>
- Mateus, M. & Mesquita, C. (2016). Didática da história e geografia no 2.º ciclo do ensino básico. In C. Mesquita, M. V. Pires, R. P. Lopes (Coords), *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 315-323)*. Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/17278/1/2016_incte_mateus_mesquita.pdf
- Miel, A. (1976). *Criatividade no ensino*. IBRASA
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica. <http://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

- Miranda, J. (2020). *A criatividade no ensino de música estratégias de desenvolvimento da criatividade nas aulas de contrabaixo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/7231>
- Mogarro, M. J. (2006). História da educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia, MG (pp. 320-333)*. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12317>
- Monteiro, A. (1997). Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático. In *Cadernos Pedagógicos- didáticos* (pp. 3-49). APH - Associação de Professores de História.
- Mouzin, C. (2014). *A criatividade na Educação: enquadramento curricular e estratégias de facilitação na educação pré-escolar e 1.º ciclo de Ensino Básico*. [Tese de doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3191>
- Organização Curricular e Programas 2.º ciclo do Ensino Básico*. (volume I). (s.d). Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf
- Penalva, C. (2014). *Contributos da escrita na fomentação da criatividade e no gosto pela escrita e leitura- uma investigação- ação no 1.ºCEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo] Repositório Científico IPVC. <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1820>
- Pereira, C., Cardoso, A.P. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233. <https://core.ac.uk/download/pdf/75982948.pdf>

- Pinto, C. (2015). *Criatividade: resignificando o processo ensino-aprendizagem*. CEUB – Educação Superior. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/10991>
- Pires, N. (2000). O contributo dos descobrimentos na ampliação vocabular da língua portuguesa. *Revista Galega Filoloxía*, 145-166. <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/2589/RGF-3-6-def.pdf?sequence=1>
- Prats, J. (2006). Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*, Especial, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>
- Rodrigues, A. (2017). *Motivação, ensino e aprendizagem de história e geografia de Portugal no 2.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Digital IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8402>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão
- Santos, A. (2018). *Aprender história e geografia para quê? Representações dos alunos sobre os (pré)conceitos de história e geografia*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Digital IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9566>
- Santos, M. & André, M. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46
- Silva, G & Silva, C. (s.d). *A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais*. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_laine_reenvio.pdf
- Silva, V. A. (2011). *A aprendizagem como método de apropriação do conhecimento químico em sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da Universidade de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/556/1/Dissertacap%20Vitor%20de%20Almeida%20Silva.pdf>

- Silveira, P. & Cainelli, M. (2017). *Narrativas de alunos do curso de licenciatura em história da universidade estadual londrina (2017): um olhar sobre a concepção de história*. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. M. Alves, M. H. Pinto, M. Gago (Coords). *Epistemologias e Ensino da História*. (pp. 866-884). CITCEM- Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». https://www.citcem.org/documents/publications/Epistemologias_e_Ensino_de_Histria_2017_CITCEM.pdf
- Silva, S. & Dixe, M. (2020). *Sebenta de apoio à unidade curricular de investigação II: conteúdo programático P3 – investigação qualitativa*. Repositório IC- Online. <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/5250>
- Surmacz, E. & Andrade, L. (2015). *Estratégias de ensino em Geografia*. Repositório Unicentro. <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/855>
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Conceitos*. 10. 55-60. <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2004AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>
- Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E. & Mota, M. (2021). Imagens que contam histórias: o photovoice e a foto-elicitación na investigação qualitativa. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (Vol.2, pp. 13-36). UA Editora – Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/350978241_Reflexoes_em_torno_de_recolha_de_dados
- Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6304>
- Vieira, P. (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do ensino profissional*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23236>

Anexo 1 – Questionário Inicial

Anexo 2 – Planificação Português – dia 7 de junho de 2021

Anexo 3 – Planificação de História e Geografia de Portugal – dia 7 de maio de 2021

Anexo 4 – *PowerPoint* sessão 4 – dia 14 de maio de 2021

Anexo 5 - Questionário Final

Anexo 1 – Questionário inicial

Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação

Questionário

Sexo: Masculino
 Feminino

Idade: _____

As questões presentes servem para conhecer a tua opinião e a tua relação com a área de História e Geografia de Portugal.

Desta forma, peço-te sinceridade nas respostas. A informação que forneceres será tratada de forma anónima, sendo garantido que os dados não serão associados ao teu nome.

1. Enumera de 1 a 10 a tua preferência pelas seguintes disciplinas, sendo que 1 é a mais favorita e 10 a menos favorita:

Português		Educação Visual	
Matemática		Educação Tecnológica	
História e Geografia de Portugal		Educação Musical	
Ciências Naturais		Cidadania	
Educação Física		Inglês	

2. Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal?

Sim Não

Se sim, porquê?

3. Consideras-te um bom aluno a História e Geografia de Portugal?

Sim Não

Se sim, porquê?

4. Do teu ponto de vista, o que é uma boa aula de História e Geografia de Portugal?

5. Selecciona o tipo de tarefas que mais gostas de realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal?

- Atividades de pesquisa
- Resolução de exercícios
- Jogos lúdicos (aprender em forma de jogos)
- Visualização de vídeos/ filmes
- Trabalhos de grupos
- Outras. Quais? _____

6. Que tipo de tarefas gostarias de realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal?

7. Achas importante a aprendizagem de História e Geografia de Portugal nos dias que correm?

Sim ____ Não ____

Se sim, porquê?

8. Achas que atividades mais lúdicas nas aulas de História e Geografia de Portugal seriam mais interessantes para a sua aprendizagem?

Sim ____ Não ____

Se sim, porquê?

Anexo 2 – Planificação Português – dia 7 de junho de 2021

Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo / Secundária de Monte da Ola					
Plano de Aula – 4.ª Aula de Regência					
Mestrando: Joana Ramos N.º 17409		Ano/Turma: 5.º D		Dia da semana: Segunda-feira	Data: 7 de junho de 2021
Área Disciplinar: Português Aula n.º: 146 e 147 Tempo: 10h25 às 12h15			Sumário: Notícia Atividade de escrita “Quem conta uma notícia, acrescenta um ponto”.		
Conteúdos por Domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da Aula	Tempo	Recursos/ Espaço físico	Avaliação
		Os alunos entrarão na sala de aula e sentar-se-ão nos respetivos lugares, retirando o material necessário para começarem a aula, dando início ao processo de ensino-aprendizagem.	5 min.	Espaço físico Sala de aula	Modo de observação: Observação direta.
		A professora estagiária escreverá no quadro o sumário e os alunos deverão copiar o mesmo para os seus cadernos de Português.	5 min.	Caderno de Português Material de Escrita	Envolve-se na realização da tarefa

<p>Oralidade</p>	<p>Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor. (PMCPEB, 2015)</p>	<p>Para introduzir o texto não literário Notícia, a docente estagiária entregará a cada aluno uma folha com 5 notícias e dar-lhes-á alguns minutos para lerem as mesmas. Seguidamente irá questioná-los:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois de lerem os textos que vos dei o que todos eles têm em comum? • Resposta esperada: Notícias. • Como conseguiram identificar que é uma notícia? • Reposta esperada: Porque no final de cada texto diz de que jornal vem a notícia. • Só isso é que vos pode indicar que é uma notícia? • Resposta esperada: O texto tem um carácter informativo. • A quem interessa este tipo de texto? • Resposta esperada: Interesse para o público. • Em que meios é que são divulgadas as notícias? • Resposta esperada: No meio de comunicação social. 	<p>15 min.</p>	<p>Folhas com notícias Diálogo expositivo</p>	<p>Identifica os textos apresentados como notícias.</p> <p>Realiza diálogo existindo capacidade de expressão e suscitação de argumentos.</p> <p>Refere onde são divulgadas as notícias e a quem se dirigem.</p>
<p>Educação literária</p>	<p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário. (AE, 2018)</p>	<p>A docente estagiária explicará aos alunos que uma notícia é uma narrativa informativa, com interesse para o público e divulgada nos meios de comunicação social como jornais ou revistas, rádio, televisão ou internet.</p>			
<p>Educação literária</p>	<p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário. (AE, 2018)</p>	<p>Seguidamente, a professora estagiária continuará o seu diálogo com os discentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabem que tipo de notícias podem existir? • Resposta esperada: Não sabemos. • Podem existir notícias do tipo cultural, científico, de entretenimento, desportivo, saúde. 		<p>Diálogo expositivo</p>	<p>Identifica que tipo de notícias podem existir.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa</p>	<p>Conseguem identificar qual o tipo de notícia de cada uma das notícias que vos apresentei?</p> <p>Nesta questão, pretende-se que os alunos leiam novamente as notícias e que identifiquem que a notícia A é do tipo Entretenimento, a notícia B pertence à</p>			

<p>Oralidade</p> <p>Educação literária</p>	<p>dicção e olhando para o interlocutor. (PMCPEB, 2015)</p> <p>Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor. (PMCPEB, 2015)</p> <p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o gênero literário. (AE, 2018)</p>	<p>Cultura, a notícia C ao Desporto, a notícia D à Ciência e a notícia E pertence ao tipo Saúde.</p> <p>A docente estagiária explicará, de seguida, que nem todas as notícias que se leem são do mesmo gênero, existem certos temas e situações específicas para cada tipo de notícia e muitas vezes existem jornais e revista que só incluem um certo tipo de notícias, dando como exemplos os diferentes jornais ou revista existentes, ou seja, dirá aos alunos que não fazia sentido numa jornal desportivo estar presente uma notícia referente à saúde.</p> <p>Seguidamente, a docente estagiária projetará uma notícia no quadro para que, em conjunto, esta seja analisada de forma a ser apresentada a estrutura de uma notícia aos alunos. Para tal, a docente estagiária pedirá que os alunos leiam silenciosamente a notícia acima referida, para que depois comecem a dialogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tal como em todos os textos que vocês estudaram quais as partes que compõem uma notícia? • Resposta esperada: Título, Introdução, Desenvolvimento e conclusão. • Será que na notícia chamamos as partes com esses nomes? • Resposta esperada: Sim. • Vamos verificar! Esta notícia tem título? • Resposta esperada: Tem. • Qual é? • Resposta esperada: “Menino a estudar na rua comove o mundo” • Tem algum antetítulo ou subtítulo? (Caso os alunos não conheçam estes termos, a docente estagiária explicará que antetítulo é uma pequena frase antes do título e subtítulo é também uma pequena frase, mas após o título) • Resposta esperada: Não. • Agora vamos ler o 1.º parágrafo. Que informações é que este nos fornece? • Resposta esperada: Diz-nos quem era e o que estava a fazer. 	<p>10 min.</p>	<p>Notícia Computador Projetor</p> <p>Diálogo expositivo</p>	<p>Realiza diálogo existindo capacidade de expressão e suscitação de argumentos.</p> <p>Compreender as diferentes partes que estruturam a notícia.</p> <p>Capacidade de compreender a notícia e responder às questões a que cada parte da notícia responde.</p>
--	--	--	----------------	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Este primeiro parágrafo é denominado sempre de lead e é a parte mais capta a atenção do leitor. Esta parte do texto dá resposta a algumas questões, como por exemplo: Quem? • Resposta esperada: O menino • O quê? Significa o que ele estava a acontecer? • Resposta esperada: Estava a estudar • Quando? Diz-nos quando se deu o acontecimento. • Resposta esperada: Todos os dias, ao anoitecer. • Onde? Onde é que acontecia esse episódio? • Resposta esperada: Na rua. • Exatamente. Agora, tudo o que vem depois do lead, chamamos de corpo da notícia que é o desenvolvimento da mesma. Esta parte, por vezes, apresenta resposta às questões Como? e Porquê? Como é que o menino estudava? • Resposta esperada: Encontrava-se a estudar numa pequena mesa improvisada de madeira, utilizando como iluminação a luz exterior de um restaurante. • Porquê? • Resposta esperada: Porque uma parte da população não tem eletricidade em casa. <p>Enquanto realiza a explicação, a docente estagiária escreverá estas informações no quadro e pedirá aos alunos que escrevam na folha da notícia acima apresentada (dada pela professora estagiária) as mesmas informações.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária pedirá aos alunos que abram o Manual de Português na página 184 e que leiam, silenciosamente, a notícia presente na mesma. Após a leitura silenciosa a professora pedirá que a um aluno que leia a notícia em voz alta para a turma.</p>		Folha com a notícia	Envolve-se na realização da tarefa.
--	--	--	--	---------------------	-------------------------------------

<p>Leitura e escrita</p>	<p>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. (AE, 2018)</p>	<p>Posteriormente à leitura em voz alta, a docente estagiária entregará a cada dois alunos (companheiros de mesa) uma folha que os mesmos deverão de preencher em par seguindo as indicações pedidas na folha. Após preencherem a folha, a mesma será corrigida em conjunto.</p>	<p>10 min.</p>	<p>Material de escrita Manual de Português</p>	<p>Lê o texto de forma silêncios. Lê o texto com boa dicção e de forma audível.</p>
<p>Leitura e escrita</p>	<p>Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas. (PMCPPEB, 2015)</p>	<p>Terminada a correção, os alunos sairão para o intervalo.</p> <p>Quando retornarem do intervalo, a docente estagiária pedirá aos alunos que se dividam em grupos que a mesma dividirá:</p> <p>Grupo 1: SM; M; L. Grupo 2: SF; C; H. Grupo 3: L; L; B Grupo 4: C; IG; T. Grupo 5: A; T; Grupo 6: A; E IS; A</p>	<p>10 min.</p>	<p>Folha Material de escrita</p>	<p>Envolve-se na realização da tarefa, preenchendo os campos pedidos corretamente.</p>
<p>Leitura e escrita</p>	<p>Escrever textos de carácter narrativo. (AE, 2018)</p>	<p>Após se dividem em grupos, a docente estagiária apresentará a atividade “Quem conta uma notícia, acrescenta um ponto”. Nesta atividade, a professora estagiária entregará a cada grupo uma folha, nela estará inserido um tema para que os mesmos elaborem uma notícia, no entanto, a cada cinco minutos a professora estagiária pedirá que a notícia que cada grupo estará a escrever passe</p>	<p>30 min.</p>		<p>Redige a notícia respeitando a estrutura da mesma, sem erros ortográficos e com coerência na escrita da mesma.</p>
<p>Leitura e escrita</p>	<p>Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e</p>				

<p>Leitura e escrita</p>	<p>de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido. (PMCPEB, 2015)</p> <p>Utilizar sistematicamente processos de planejamento, textualização e revisão de textos. (AE,2018)</p>	<p>para o grupo seguinte, quando o segundo grupo tiver em sua posse a notícia do grupo anterior, deverá de retomar o ponto onde ficaram.</p> <p>Após a elaboração da notícia, os grupo que ficou com o tema inicial deverá de apresentar a notícia final à restante turma (Caso todos os grupos não consigam apresentar a sua notícia na aula, continuarão as apresentações na aula seguinte).</p> <p>Após terminarem as atividades das aulas, os alunos irão arrumar os seus materiais e poderão sair da sala de aula.</p>		<p>Folhas da atividade de escrita Material de escrita</p>	
<p>Leitura e escrita</p>	<p>Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura (PMCPEB, 2015)</p>		<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Atividade de escrita</p>	<p>Apresenta a notícia com uma leitura coesa e com boa entoação.</p>

Bibliografia.

Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 5.º ano – Português (2018). Direção Geral da Educação.

Barros, E., Faria, J., Fidalgo, S. & Simões, A. (2016). *Palavra puxa palavra 5: Manual do professor – parte 1*. Edições Asa.

Buescu, H., Magalhães, V., Morais, J. & Rocha, M. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Costa, F., Bom, L. (2016). *Livro aberto – Português 5.º ano*. Porto Editora.

Lopes, M., Rola, D. (2011). *Português interativo | 5.º ano: Manual do professor*. Plátano Editora.

Mendes, R., Costa, S. (2016). *Volta e meia 5 – Português | 5.º ano | 2.º ciclo do ensino básico*. Raiz Editora.

Santiago, A., Paixão, S. (2016). *Palavra mágica português – 5.º ano – vol.1*. Texto Editores.

Serpa, A., Brum, A; Vale, C., Naia, E. (2016). *Em português – Português 5.º ano: Manual do professor*. Didáctica Editora.

Anexo 3 – Planificação História e Geografia de Portugal – dia 7 de maio de 2021

Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo / Secundária de Monte da Ola					
Plano de Aula – 2.ª Aula de Regência					
Mestrando: Joana Ramos N.º 17409		Ano/Turma: 5.º D	Dia da semana: Sexta-feira	Data: 7 de maio de 2021	
Área Disciplinar: História e Geografia de Portugal Aula n.º: 56 e 57 Tempo: das 08h30 às 10h20			Sumário: O mundo conhecido no início do século XV (Continuação) A motivação dos portugueses para a expansão marítima		
Conteúdos por Domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da Aula	Tempo	Recursos/ Espaço físico	Avaliação
		Os alunos entrarão na sala de aula e sentar-se-ão nos respetivos lugares, retirando o material necessário para começarem a aula.	5 min.	Espaço físico Sala de aula	Modo de observação: Observação direta.
		A professora estagiária escreverá no quadro o sumário e os alunos deverão copiar o mesmo para os seus cadernos de HGP.	5 min.	Caderno de HGP Material de escrita	Envolve-se na realização da tarefa
	Relacionar o limitado		20 min.		

<p>Portugal nos séculos XV E XVI</p>	<p>conhecimento do mundo por parte dos europeus com o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido. (MCEBHGP, 2013)</p>	<p>Seguidamente, a professora estagiária relembrará os alunos o que foi abordado na aula anterior, pedindo que abram o Manual de HGP na página 141 e questionará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontem falamos sobre o que era a expansão e quais os países conhecidos pelos europeus, por isso questiono-vos: Será que as representações dos mapas do século XV estavam corretos em comparação com os atuais? • Resposta esperada: Não (A professora estagiária apresentará uma imagem de cada um dos mapas para os alunos realizarem as suas comparações) • Então, se os portugueses quisessem descobrir o restante mundo seria fácil? • Resposta esperada: Não. • Porquê? • Resposta esperada: Porque não o conheciam. • Muito bem. E pode-se dizer que o que conheciam era fruto de que motivo? • Resposta esperada: Não sabemos. • Tal como dissemos na aula anterior, a burguesia praticava o comércio externo, por isso tudo o que ouviam nas suas viagens, por mercadores ou alguns aventureiros, e acabavam por transmitir aos restantes. Sabem que tipo de informações dos mares os burgueses ouviam? • Resposta esperada: Não. • Vamos ver estas imagens e vamos retirar as nossas próprias conclusões. 		<p>Manual de HGP Imagens Projeto Computador</p> <p>Diálogo expositivo</p>	<p>Responde corretamente às questões.</p>
<p>Utilização de fontes</p>	<p>Trabalho com documentos históricos e geográficos. (CE, 2001)</p>	<p>A professora estagiária apresentará imagens de monstros marinhos, homens monstruosos e animais que os mercadores achavam que existiam no mar e nas terras desconhecidas. Aproveitará para apresentar uma imagem de uma barca a cair da conhecida “linha do horizonte”. Mediante a visualização das imagens acima referidas, a professora estagiária questionará os alunos sobre o que estão a visualizar, pedindo a opinião dos alunos acerca das mesmas.</p>		<p>Imagens Computador Projeto</p>	<p>Compreende factos e consequências do processo da expansão marítima.</p>
<p>Compreensão histórica</p>	<p>Exercícios de leitura diacrónica (CE, 2001)</p>				<p>Identifica monstros marinhos, homens monstruosos e animais de mitos e lendas ouvidas.</p>

Portugal nos séculos XV E XVI	Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão. (MCEBHGP, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • E será que poderia aumentar as suas fronteiras por terra? • Resposta esperada: Não. • Porquê? • Resposta esperada: Iria ter novamente conflitos com o reino de Castela. • Sendo assim, qual era a única opção de D. João I? • Resposta esperada: Alargar o território português pelo mar. • Muito bem. Será que o rei era o único interessado em que houvesse a expansão marítima? • Resposta esperada: Não. Os restantes grupos sociais também teriam motivos para querer a expansão. 			Refere o que modificou no reinado de D. João I. Responde corretamente às questões.
		Posteriormente a este diálogo, os alunos sairão para o intervalo.	10 min.		
		Após voltarem do intervalo, a docente estagiária apresentará o jogo “QUEM SOU EU?” aos alunos, como forma de descobrirem qual a motivação para cada um dos grupos sociais e do rei. Neste jogo a professora estagiária escreverá no quadro o nome dos 4 grupos sociais (nobreza, clero, burguesia e povo) e rei e, apresentará um envelope com diversas frases (no caso as motivações). A professora estagiária chamará alguns alunos ao quadro, de forma aleatória e um de cada vez. O aluno terá de ler a motivação apresentada e no final da mesma lerá “Quem sou eu?” a restante turma terá de dar a sua opinião e descobrir e quem pertence a motivação apresentada. Por fim, o aluno colará a mesma no quadro no devido local.	20 min.	Quadro Envelopes Frases	Descobre qual o interesse de cada grupo social medieval.
Seguidamente ao jogo, a professora estagiária apresentará uma folha que contem as motivações de cada grupo social e do rei, tal como colocado no quadro, que os alunos deverão colar no seu caderno de HGP.		Folhas			
Enumerar as condições	De seguida a professora estagiária questionará os alunos:	20 min.	Diálogo expositivo	Identifica quais as condições que	

<p>Portugal nos séculos XV E XVI</p>	<p>geográficas, históricas, políticas, técnicas e científicas da prioridade portuguesa na expansão. (MCEBHGP, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Já vimos que os portugueses tinham motivos para avançar na expansão marítima, mas será que tinham condições favoráveis? • Respostas possíveis: Sim ou Não. • Quais seriam essas condições? Vamos verificar! <p>Após esta questão a docente estagiária dividirá a turma em grupos de 3 elementos.</p> <p>Grupo 1: SM; M; L. Grupo 2: SF; C; H. Grupo 3: L; L; B Grupo 4: C; IG; T. Grupo 5: A; T; IS Grupo 6: A; E; A</p> <p>De seguida, entregará a cada grupo uma Cartolina A3 dividida em 4 partes (o tipo de condição) e cartões com as condições. O grupo terá de colocar a condições no tipo de condição correto. No final serão comparadas as respostas de cada um dos grupos.</p> <p>No final da aula, os alunos arrumarão os respetivos materiais e sairão da sala de aula.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Cartolinas Cartões</p>	<p>pertencem a cada tipo.</p>
---	---	--	---------------	-------------------------------	-------------------------------

Bibliografia.

- Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos: 5.º ano, 2.º ciclo do ensino básico, história e geografia de Portugal.* (2018).
Direção Geral de Educação.
- Campos, A. Catarino, A. Fortunato, F. (2020) *Conhecer Portugal, história e geografia de Portugal, 5.º ano.* Areal Editores.
- Costa, F. Marques, A. (2020) *História e geografia de Portugal, 5.º ano.* Porto Editora.
- Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais.* (2001). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ribeiro, A. Nunes, A. Nunes, J. Almeida, A. Cunha, P. Nolasco, C. (2013) *Metas curriculares 2.º ciclo de ensino básico, história e geografia de Portugal.* Ministério da Educação e Ciência.

Anexo 4 – PowerPoint sessão 4 – dia 14 de maio de 2021



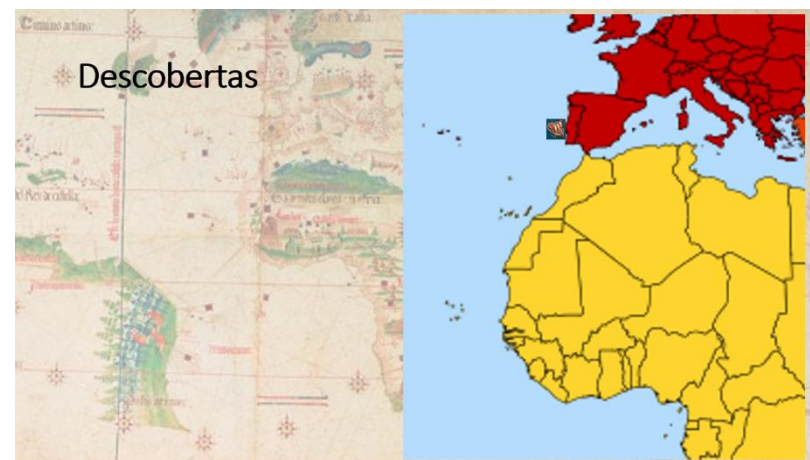
Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3



Diapositivo 4 – 1



Diapositivo 4 – 2



Diapositivo 4 – 3



Diapositivo 4 – 4



Diapositivo 4 – 5

Descobertas

- 1419** João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira alcançaram o arquipélago da Madeira.
- 1427** Diogo de Silves descobre o arquipélago dos Açores.
- 1434** Gil Eanes dobra o Cabo Bojador.
- 1436** Afonso Baldaia chega à Pedra da Galé e ao rio do Ouro.
- 1443** Nuno Tristão chega ao golfo de Arguim.



Diapositivo 4 – 6

Descobertas

- 1419** João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira alcançaram o arquipélago da Madeira.
- 1427** Diogo de Silves descobre o arquipélago dos Açores.
- 1434** Gil Eanes dobra o Cabo Bojador.
- 1436** Afonso Baldaia chega à Pedra da Galé e ao rio do Ouro.
- 1443** Nuno Tristão chega ao golfo de Arguim.
- 1456** Possível descoberta do arquipélago de Cabo Verde por Diogo Gomes e Cadamosto.



Diapositivo 4 – 7

Descobertas

- 1419** João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira alcançaram o arquipélago da Madeira.
- 1427** Diogo de Silves descobre o arquipélago dos Açores.
- 1434** Gil Eanes dobra o Cabo Bojador.
- 1436** Afonso Baldaia chega à Pedra da Galé e ao rio do Ouro.
- 1443** Nuno Tristão chega ao golfo de Arguim.
- 1456** Possível descoberta do arquipélago de Cabo Verde por Diogo Gomes e Cadamosto.
- 1460** Pedro de Sintra chega à Serra Leoa. Morte do infante D. Henrique.



Diapositivo 4 – 8

Anexo 5 – Questionário Final

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Escola Superior de Educação

Questionário

Sexo: ___ Masculino

Idade: ____

___ Feminino

As questões presentes servem para conhecer a tua opinião e a tua relação com a área de História e Geografia de Portugal.

Desta forma, peço-te sinceridade nas respostas. A informação que forneceres será tratada de forma

1. Na tua opinião, achas importante a aprendizagem de HGP?

Sim ____ Não ____

1.1. Porquê?

2. Quais as dificuldades que sentiste na aprendizagem de História e Geografia de Portugal ao longo destas semanas? Porquê?

3. Ao longo destas semanas, achaste que as atividades das aulas de História e Geografia de Portugal foram atrativas?

Sim ____ Não ____

3.1. Porquê?

4. Gostaste de realizar jogos lúdicos nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Sim ____ Não ____

4.1. Porquê?

5. Gostaste de realizar atividades de grupo nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Sim ____ Não ____

5.1. Porquê?

6. Qual a atividade/tarefa que **mais** gostaste de realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal? Porquê?

7. Qual a atividade/tarefa que **menos** gostaste de realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal? Porquê?

8. A teu ver, qual a melhor forma de aprender História e Geografia de Portugal? Porquê?

9. Ao longo destas semanas achaste que existiu alguma mudança na forma como a disciplina de HGP era lecionada?

Sim _____ Não _____

9.1. Se sim, gostaste dessa mudança?

Sim ____ Não ____

9.1.1 Porquê?

10. Gostavas de ser professor de História e Geografia de Portugal?

Sim ____ Não ____

10.1. Se sim, como serias no teu trabalho?
