



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Pedagogias ativas em Estudo do Meio Social
Investigação com alunos do 3.º ano de escolaridade

Rita Rodrigues Ferreira Codeço



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rita Rodrigues Ferreira Codeço

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Pedagogias ativas em Estudo do Meio Social

Investigação com alunos do 3.º ano de escolaridade

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Gonçalo Marques

Trabalho efetuado sob a coorientação da
Professora Doutora Manuela Cachadinha

Novembro de 2024

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire, 1989)

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo o mundo vê.” (Arthur Schopenhauer, 1851)

Agradecimentos

A conclusão deste grau acadêmico resume-se na concretização de um sonho. Desde pequena que idealizo a minha vida na área da Educação, por isso, chegou o momento de agradecer profundamente aqueles que estiveram do meu lado neste trajeto acadêmico.

Neste âmbito, agradeço:

Ao meu orientador, Professor Doutor Gonçalo Marques, pela disponibilidade e dedicação prestada para acompanhamento; por toda a partilha de saberes científicos, práticos e sabedoria; por acreditar no meu potencial e por espalhar o seu carisma de positividade por este longo trajeto de construção de conhecimento.

À minha coorientadora, Professora Doutora Manuela Cachadinha, principalmente por aceitar esta missão e por estar sempre presente com o seu enorme conhecimento. Já no início do meu percurso acadêmico foi minha orientadora de estágio, por isso tem todo o sentido terminar esta fase com o seu acompanhamento.

À coordenadora de curso, Professora Doutora Fátima Fernandes, pelo cuidado, simpatia, respeito e por prevalecer sempre o seu lado humano. Também aproveito para agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação, Educadora e Professora Cooperante que foram verdadeiros exemplos e que proporcionaram verdadeiras aprendizagens.

Aos meus pais, Fátima e José, que forneceram todas as bases para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos. Deram-me liberdade para tomar as minhas próprias decisões, mas continuaram sempre na minha retaguarda com o propósito de auxiliarem a ultrapassar os obstáculos e a subir os diversos degraus da vida.

Ao meu marido, João, que foi e é tudo aquilo que eu preciso na minha vida. É apoio, amor, bondade, companheirismo, humildade, suporte e parceiro de aventura. Esteve sempre aqui para me limpar as lágrimas nos momentos menos bons, mas também está sempre na primeira fila para aplaudir o meu sucesso. Obrigada por seres tanto!

À minha irmã e cunhado, Catherine e David, que sempre foram bons ouvintes, verdadeiros fãs do meu trajeto e sempre estiveram prontos para me ajudarem no que fosse necessário. São os melhores amigos e compadres.

Aos meus sobrinhos, Simão e Naiara, que são verdadeiramente a luz da minha vida. Que tornaram este processo muito mais simples, porque ser criança é ser genuíno e simplificar o complicado. Foram os momentos ao vosso lado que me deram a inspiração que eu precisava.

Por fim, devo agradecer à Vida e a Deus por estar a viver este sonho. Obrigada por tornarem isto possível. A Fé tornou-me na mulher que sou hoje.

Resumo

A atual investigação de paradigma qualitativo intitula-se “Pedagogias ativas em Estudo do Meio Social”, um estudo interpretativo realizado com 21 alunos do 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico. A sua construção ocorreu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, tendo como foco central a vontade de implementar novas formas de ensinar/aprender utilizando o Património Local e Nacional, com metodologias que permitiram o contacto direto e constante dos alunos com a evidência patrimonial. O estudo foi conduzido por três questões de investigação: 1) Como podemos implementar pedagogias ativas no Estudo do Meio Social? 2) A passagem do ensino baseado na abstração para o concreto é crucial para estimular os alunos? 3) Que vantagens apresenta a exploração do património “*in situ*”?

Ao longo do relatório foi facultada a síntese do repertório das atividades pedagógicas desenvolvidas e a reflexão através dos instrumentos construídos para a sua concretização. A sua tipologia foi diversificada, pois ocorreram em contexto individual, em parceria ou em grande grupo. O tema relacionou e moldou-se aos conteúdos programáticos previstos no currículo desta área didático-pedagógica.

Nesta investigação partimos da recolha das ideias/conhecimentos prévios e conceções que os alunos tinham acerca do meio social através do diálogo exploratório. Para este propósito desenvolveu-se trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula como a criação de rotinas, atividades e materiais com o objetivo de agregar os dados que sustentam e validam as conclusões do estudo. A recolha de dados foi possível através de registos audiovisuais, produções dos alunos, preenchimento de recursos criados pelo investigador e a essencial observação participante. Os resultados mostraram que os alunos adquiriram novos conhecimentos e vivências, como vantagem primordial destacou-se a localização da escola. Com a análise dos dados recolhidos evidenciou-se o gosto e a receptividade pela área do Estudo do Meio Social e possibilitou a constatação perante a evidência que os alunos constroem o seu conhecimento autonomamente.

Como contributos principais os alunos destacaram que a aprendizagem baseada no concreto, através da visualização e da vivência tornou tudo perceptível, sendo nomeada como uma medida facilitadora de aprendizagem, pois adquiriram conhecimento ativo e não transmissivo. Houve o fornecimento de todas as bases e recursos para que eles autonomamente conseguissem desenvolver a sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: “Pedagogia Ativa”; “Estudo do meio social”; “Educação histórica e em ciências sociais”;

Abstract

The current qualitative paradigm research is entitled “Active Pedagogies in the Study of the Social Environment”, an interpretative study carried out with 21 students in the 3rd year of elementary school. It’s construction took place within the scope of the Supervised Teaching Practice discipline, with the central focus being the desire to implement new ways of teaching/learning using Local and National Heritage, with concrete methodologies that allowed direct and constant contact. The study was driven by three research questions: 1) How can we implement active pedagogies in the Study of the Social Environment? 2) Is the transition from teaching based on abstraction to concreteness crucial to stimulating students? 3) What advantages does exploring heritage “in situ” present?

Throughout the report, a summary of the repertoire of pedagogical activities developed and reflection based on the instruments collected for their implementation are provided. Their typology was diverse, as they occurred in an individual context, in partnership or in a large group. The theme was related and shaped to the programmatic contents foreseen in the curriculum of this didactic-pedagogical area.

This research investigated the students' prior knowledge and conceptions about the social environment. To this end, routines, activities and materials were created with the aim of aggregating the data that support and validate the study's conclusions. Data collection was possible through audiovisual records, student productions, filling in resources created by the researcher and essential participant observation. The results show that students acquired new knowledge and experiences, with the school's location as a primary advantage. With the analysis of the data collected, the taste and receptivity for the area of Social Environment Studies became evident.

As main contributions, the students highlighted that learning based on concrete, through visualization and experience, makes everything perceptible, being named as a measure that facilitates learning. All the bases and resources were provided so that they could independently develop their own learning.

Keywords: “Active Pedagogy”; “Study of the social environment”; “Historical and social science education”;

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice	X
Índice de figuras	XIII
Índice de quadros	XVIII
Lista de abreviaturas	XXI
Introdução.....	22
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	25
Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	26
Caracterização do meio local do contexto educativo.....	26
História da freguesia “B” desta união de freguesias	27
Particularidades desta freguesia da união de freguesias	27
Caracterização do Jardim-de-Infância	29
Caracterização da sala	32
Entrada/ Casinha.....	33
Ponto de encontro.....	33
Carrinhos com material.....	34
Jogos de mesa.....	34
Porta/Areia.....	34
Biblioteca/Espaço calmo	34
Quadro e mesa	34
Lavatório e computador	35
Mesa comprida	35
Horta.....	35
Caracterização das rotinas	35
Caracterização do grupo	39
Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar	41
Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
Caracterização do meio local do contexto educativo.....	49
Caracterização do contexto escolar	50
Caracterização da sala	54

Caracterização das rotinas	55
Caracterização da turma	57
Características sociais	58
Características educativas e curriculares	60
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Capítulo II- Trabalho de investigação	67
1.ª Secção: Pertinência do estudo/ introdução e objetivos	68
Pertinência do estudo/ introdução	68
Objetivos	69
2.ª secção: Fundamentação Teórica	71
Educação Histórica e em Ciências Sociais	71
Métodos de aprendizagem	76
Pedagogia transmissiva (Tradicional)	80
Pedagogia da descoberta	81
Pedagogia construtivista	82
Metodologias ativas de aprendizagem no Meio Social	84
3.ª secção: Metodologia	89
Opções metodológicas	89
Paradigma qualitativo	89
Natureza interpretativa	90
Estudo do caso	91
Investigação-ação	93
Professora em ação e participante	93
Participantes	94
Métodos e instrumentos/ técnicas de recolha de dados	95
Observação participante	96
Notas de campo	96
Questionário	97
Documentos oficiais	98
Registos audiovisuais	98
Produções dos alunos	99
Calendarização e descrição do estudo	99

Procedimentos de tratamento e análise de dados	102
Questionário aos docentes	102
Questionário aos alunos	110
4.ª secção: Apresentação e discussão dos resultados	119
Intervenção educativa	119
Rotina da Música Tradicional Portuguesa e a Rotina da Música Portuguesa	122
Análise dos dados.....	133
Percurso virtual antes das aulas no exterior	135
Análise dos dados.....	137
Aula no exterior- Visita à Estátua de Viana	138
Análise dos dados.....	143
Aula no exterior- Visita à Igreja do Carmo	144
Análise dos dados.....	155
Atividade “Liberdade nas ideias prévias”	156
Análise dos dados.....	157
Aula no exterior- Praça da Liberdade e Monumento ao 25 de abril	158
Análise dos dados.....	163
Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”	164
Análise dos dados.....	176
Aula no exterior- Museu do traje.....	178
Análise dos dados.....	181
Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje.....	183
Análise dos dados.....	190
Atividade “Aventura computacional”	190
Análise de dados	196
Questões éticas e confidencialidade dos dados.....	197
5.ª Secção: Considerações finais.....	198
Conclusões.....	198
Limitações do estudo.....	202
Recomendações para intervenções futuras	203
Capítulo III – Reflexão global sobre o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada	204
Reflexão crítica PES.....	205

Referências.....	208
Anexos	215
Anexo 1-Pedido de autorização para a participação no estudo	216
Anexo 2- Questionário apresentado aos docentes	218
Anexo 3- Questionário apresentado aos alunos: inicial	219
Anexo 4- Questionário apresentado aos alunos: final	219

Índice de figuras

Figura 1	
<i>Esquema ilustrativo do JI.....</i>	<i>32</i>
Figura 2	
<i>Esquema ilustrativo da sala</i>	<i>33</i>
Figura 3	
<i>Distribuição do grupo por género</i>	<i>39</i>
Figura 4	
<i>Distribuição do grupo por idades</i>	<i>39</i>
Figura 5	
<i>Esquema ilustrativo do exterior da escola</i>	<i>52</i>
Figura 6	
<i>Esquema ilustrativo do interior da escola: Rés-do-chão</i>	<i>53</i>
Figura 7	
<i>Esquema ilustrativo do interior da escola: 1.º andar</i>	<i>54</i>
Figura 8	
<i>Esquema ilustrativo do interior da sala de aula</i>	<i>55</i>
Figura 9	
<i>Horário da turma</i>	<i>57</i>
Figura 10	
<i>Distribuição da turma por género</i>	<i>57</i>
Figura 11	
<i>Distribuição da turma por idades</i>	<i>57</i>
Figura 12	
<i>Habilitações literárias dos encarregados de educação</i>	<i>59</i>
Figura 13	
<i>Cabeçalho do questionário para os docentes</i>	<i>102</i>
Figura 14	
<i>Questionário docentes: Questão n.º 1</i>	<i>103</i>
Figura 15	
<i>Resposta em relação ao tempo de serviço dos participantes.....</i>	<i>103</i>

Figura 16	
Questionário docentes: Questão n.º2	104
Figura 17	
Grau de importância da disciplina	104
Figura 18	
Questionário docentes: Questão n.º 2.1	105
Figura 19	
Resposta em relação aos recursos que utilizam.....	106
Figura 20	
Questão n.º 2.1.1. e respostas	107
Figura 21	
Questionário docentes: Questão n.º 2.2. e respostas	108
Figura 22	
Questionário docentes: Questão n.º 2.3. e respostas	109
Figura 23	
Questionário aos alunos: inicial (1.ª Parte)	111
Figura 24	
Questionário aos alunos: análise dos dados de Estudo do Meio.....	112
Figura 25	
Questionário aos alunos: inicial (2.ª Parte)	112
Figura 26	
Questionário aos alunos: resultados 2.1.....	113
Figura 27	
Questionário aos alunos: resultados 2.2.....	114
Figura 28	
Questionário aos alunos: resultados 2.3.....	115
Figura 29	
Questionário aos alunos: resultados 2.4.....	115
Figura 30	
Questionário aos alunos: resultados 2.5.....	116
Figura 31	
Questionário aos alunos: final	117
Figura 32	
Questionário aos alunos comparação entre a fase inicial e final.....	118
Figura 33	
Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Malhão”	128
Figura 34	
Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Eu ouvi o passarinho”	129
Figura 35	
Rotina da Música Portuguesa – Música da “Desfolhada”	130
Figura 36	
Rotina da Música Portuguesa – Desfolhada dinâmica.....	130

Figura 37	
<i>Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Alecrim”</i>	131
Figura 38	
<i>Rotina da Música Portuguesa – Música do “São João bonito”</i>	131
Figura 39	
<i>Rotina da Música Portuguesa – Música da “Laurindinha”</i>	133
Figura 40	
<i>Trajeto Virtual- Alunos a observar</i>	136
Figura 41	
<i>Trajeto Virtual- Alunos a participar</i>	137
Figura 42	
<i>Visita à Estátua de Viana- Cartões para avaliar</i>	142
Figura 43	
<i>Avaliação: Aula no exterior- Estátua de Viana</i>	143
Figura 44	
<i>Exploração livre- Visita à Igreja do Carmo (1)</i>	145
Figura 45	
<i>Exploração livre- Visita à Igreja do Carmo (2)</i>	145
Figura 46	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo</i>	146
Figura 47	
<i>Alunos a preencherem o “Folheto de exploração da Igreja do Carmo”</i>	146
Figura 48	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (1.ª página)</i>	147
Figura 49	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (2.ª página)</i>	148
Figura 50	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (3.ª página- atividade 1)</i>	150
Figura 51	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (3.ª página- atividade 2)</i>	150
Figura 52	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (4.ª página- resolução)</i>	151
Figura 53	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (5.ª página- resolução)</i>	151
Figura 54	
<i>Folheto de exploração da Igreja do Carmo (6.ª página)</i>	152
Figura 55	
<i>Avaliação- Aula na Igreja do Carmo</i>	153
Figura 56	
<i>Avaliação da aula na Igreja do Carmo- Respostas (1)</i>	153
Figura 57	
<i>Resultado das ideias prévias- O 25 de abril para mim é ...</i>	157

Figura 58	
<i>Exploração livre ao Monumento ao 25 de abril (1)</i>	159
Figura 59	
<i>Exploração livre ao Monumento ao 25 de abril (2)</i>	159
Figura 60	
Texto sobre o 25 de abril.....	161
Figura 61	
Avaliação da Visita ao Monumento do 25 de abril	161
Figura 62	
<i>Avaliação da Visita ao Monumento ao 25 de abril – Exemplo preenchido</i>	162
Figura 63	
<i>Exemplo de um selo</i>	165
Figura 64	
<i>Introdução à história dos correios</i>	166
Figura 65	
<i>Exemplo da linha cronológica da PE</i>	168
Figura 66	
<i>Linha cronológica do Aluno A</i>	168
Figura 67	
<i>Linha cronológica do Aluno B</i>	168
Figura 68	
<i>Linha cronológica do Aluno C</i>	169
Figura 69	
<i>Linha cronológica do Aluno D</i>	169
Figura 70	
<i>Linha cronológica do Aluno E</i>	169
Figura 71	
<i>Indicação dos problemas dos correios</i>	172
Figura 72	
<i>Indicação dos problemas dos correios</i>	172
Figura 73	
<i>O 1.º selo de Portugal</i>	173
Figura 74	
<i>Desafio- Desenho do selo</i>	175
Figura 75	
<i>Exemplo da resolução do desafio- Desenho do selo (1)</i>	175
Figura 76	
<i>Exemplo da resolução do desafio- Desenho do selo (2)</i>	175
Figura 77	
<i>Exemplos de selos feitos pelos alunos</i>	176
Figura 78	
<i>Percurso até ao Museu do Traje</i>	178

Figura 79	
<i>Visita guiada no Museu do Traje</i>	179
Figura 80	
<i>Análise do Traje à Vianesa no Concelho de Viana do Castelo.....</i>	179
Figura 81	
<i>Observação dos diferentes Trajes à Vianesa</i>	180
Figura 82	
<i>Observação das peças que constituem um Traje à Vianesa</i>	181
Figura 83	
<i>Finalização da visita no Museu do Traje.....</i>	181
Figura 84	
<i>Estrutura da notícia que foi projetada</i>	183
Figura 85	
<i>Notícia do 1.º Grupo</i>	184
Figura 86	
<i>Notícia do 2.º Grupo</i>	185
Figura 87	
<i>Notícia do 3.º Grupo</i>	186
Figura 88	
<i>Notícia do 4.º Grupo</i>	187
Figura 89	
<i>Notícia do 5.º Grupo</i>	188
Figura 90	
<i>Cartão de pontuação- Notícia.....</i>	189
Figura 91	
<i>Cartões com as pontuações- Notícia.....</i>	189
Figura 92	
<i>Identificação dos alunos- Aventura computacional</i>	191
Figura 93	
<i>Avaliação das aulas no exterior</i>	191
Figura 94	
<i>Avaliação das aulas no exterior – preenchimento do Grupo 1</i>	191
Figura 95	
<i>Avaliação das aulas no exterior: Visão em gráfico</i>	192
Figura 96	
<i>Apresentação da atividade de enunciar locais para visitar em Viana do Castelo</i>	193
Figura 97	
<i>Avaliação da atividade da Música Tradicional Portuguesa</i>	194
Figura 98	
<i>Análise: Gostaram da rotina de escutar "Música Tradicional Portuguesa"?</i>	194
Figura 99	
<i>Desafio: Indiquem as 4 músicas portuguesas tradicionais que gostaste de escutar</i>	195

Figura 100

<i>Atividade do Google maps e pontos de referência</i>	196
--	-----

Índice de quadros

Quadro 1	
<i>Canção dos bons dias</i>	36
Quadro 2	
<i>Distribuição das tarefas diárias</i>	37
Quadro 3	
<i>Canções do tempo</i>	37
Quadro 4	
<i>Resumo das rotinas</i>	38
Quadro 5	
<i>Organização semanal</i>	38
Quadro 6	
<i>Calendarização das implementações</i>	42
Quadro 7	
<i>Implementações concretizadas no decorrer da PES</i>	42
Quadro 8	
<i>Habilitações literárias dos encarregados de educação</i>	59
Quadro 9	
<i>Atividade e situação profissional dos encarregados de educação</i>	60
Quadro 10	
<i>Calendarização das implementações</i>	63
Quadro 11	
<i>Implementações concretizadas no decorrer da PES com a integração do Estudo do Meio Social</i>	63
Quadro 12	
<i>Calendarização das etapas do estudo</i>	101
Quadro 13	
<i>Apresentação da intervenção educativa</i>	120
Quadro 14	
<i>Análise de dados</i>	121
Quadro 15	
<i>Músicas Tradicionais Portuguesas</i>	123
Quadro 16	
<i>Músicas Portuguesas</i>	124
Quadro 17	
<i>O que é a música portuguesa? - respostas</i>	125
Quadro 18	
<i>O que é a música tradicional portuguesa? – respostas</i>	126

Quadro 19	
<i>Onde escutavam as músicas?</i>	127
Quadro 20	
<i>Afirmações sobre a etnia cigana</i>	132
Quadro 21	
<i>Perguntas de interpretação da música “Laurindinha”</i>	133
Quadro 22	
<i>Análise dos dados- Percurso virtual antes das aulas no exterior</i>	135
Quadro 23	
<i>Percurso virtual- Pontos de referência</i>	136
Quadro 24	
<i>Análise de dados- Percurso virtual antes das aulas no exterior</i>	138
Quadro 25	
<i>Ideias prévias- Estátua de Manuel Espregueira</i>	139
Quadro 26	
<i>Ideias prévias- Estátua de Viana</i>	140
Quadro 27	
<i>Associação dos bustos aos continentes</i>	141
Quadro 28	
<i>Respostas sobre a Estátua de Viana</i>	142
Quadro 29	
<i>Análise dos dados- Aula no exterior: Visita à Estátua de Viana</i>	144
Quadro 30	
<i>Respostas às perguntas de interpretação do folheto</i>	148
Quadro 31	
<i>Folheto- Respostas à pergunta de reflexão</i>	152
Quadro 32	
<i>Avaliação da aula na igreja do Carmo- Resposta (2)</i>	155
Quadro 33	
<i>Análise dos dados – Aula no exterior- Ida à Igreja do Carmo</i>	156
Quadro 34	
<i>Análise dos dados – Atividade “Liberdade nas ideias prévias”</i>	158
Quadro 35	
<i>Respostas às perguntas orientadoras da PE</i>	160
Quadro 36	
<i>Respostas à avaliação sobre a ida ao Monumento ao 25 de abril</i>	162
Quadro 37	
<i>Análise dos dados- Aula no exterior: Monumento ao 25 de abril</i>	164
Quadro 38	
<i>Conceções sobre o selo</i>	164
Quadro 39	
<i>Opiniões sobre a imagem do selo</i>	165

Quadro 40	
<i>Diálogo sobre o correio</i>	167
Quadro 41	
<i>Marcos das vidas dos alunos</i>	170
Quadro 42	
<i>O que desenhavam se criassem o 1.º selo?</i>	174
Quadro 43	
<i>Análise dos dados- Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”</i>	178
Quadro 44	
<i>Análise dos dados- Aula no exterior: Museu do Traje</i>	183
Quadro 45	
<i>Transcrição da notícia do 1.º grupo</i>	184
Quadro 46	
<i>Transcrição da notícia do 2.º grupo</i>	185
Quadro 47	
<i>Transcrição da notícia do 3.º grupo</i>	186
Quadro 48	
<i>Transcrição da notícia do 4.º grupo</i>	187
Quadro 49	
<i>Transcrição da notícia do 5.º grupo</i>	188
Quadro 50	
<i>Pontuações das notícias</i>	189
Quadro 51	
<i>Análise dos dados: Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje</i>	190
Quadro 52	
<i>Resultados da avaliação e caracterização das aulas no exterior</i>	192
Quadro 53	
<i>Locais que queriam visitar em Viana do Castelo e a sua justificação</i>	193
Quadro 54	
<i>Respostas: O que é uma música tradicional portuguesa?</i>	194
Quadro 55	
<i>Respostas: Indiquem as 4 músicas portuguesas tradicionais que gostaram de escutar</i>	195
Quadro 56	
<i>Pontos de referência que identificaram</i>	196
Quadro 57	
<i>Análise dos dados- Atividade “Aventura computacional”</i>	197

Lista de abreviaturas

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

EE- Educadora Estagiária

Jl- Jardim de Infância

N.º - número

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

IEC- Intervenção em Contexto Educativo

Introdução

O presente relatório de estágio acompanhou o percurso curricular do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A oportunidade de experienciar estes dois ciclos de ensino proporcionou o contacto com as diferenças pedagógicas desde o planeamento até ao plano de ação.

O relatório apresentou o percurso concretizado na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que se centrou na elaboração da investigação, com alunos do 3.º ano de escolaridade, na implementação de pedagogias ativas na área do Estudo do Meio Social.

A composição do estudo encontra-se estruturada em três capítulos fulcrais:

- O primeiro capítulo intitula-se Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, como o próprio nome indica ocorreu um enquadramento dos contextos educativos integrados referente ao meio, ao agrupamento, à escola e à turma. A Intervenção Educativa em Contexto abordou as duas valências: primeiramente o Pré-escolar, num grupo heterogéneo e depois no 1.º CEB, na turma onde decorreu a investigação. A caracterização do meio local enquadrou todo o meio social envolvente, desde a sua história, costumes, crenças e tradições à enumeração de instituições que prestam serviços à sociedade. A abordagem referente aos estabelecimentos de ensino apresenta-as, tendo como ponto de partida as suas criações até ao propósito que representam no dia de hoje na área da Educação, assim como se indica os recursos humanos e físicos disponíveis. A caracterização do grupo/turma e das rotinas auxilia na compreensão das dinâmicas, atividades e metodologias adotadas. No caso da turma, a sua caracterização foi mais abrangente e detalhista por serem o grupo de participantes desta investigação em estudo.

- O segundo capítulo apresenta o trabalho de investigação que está organizado em cinco secções:

1.ª secção: Pertinência do estudo/ introdução e objetivos

Nesta parte do trabalho realizou-se a introdução da investigação recorrendo à partilha dos objetivos e justificou-se o motivo desta opção por parte da Professora Estagiária- Investigadora, contextualizando a pertinência desta problemática com o grupo de participantes.

2.ª secção: Fundamentação teórica

O foco desta secção foi essencialmente fundamentar teoricamente a investigação em curso com referências adequadas. Tornou-se necessário procurar autores que se debruçaram e refletiram sobre a problemática de que nos ocupamos, que realçaram a urgência em mudar a forma como se ensina Estudo do Meio Social, apresentando argumentos que a validem e demonstrem a importância que tem para o desenvolvimento do conhecimento histórico, social e pessoal.

3.ª secção: Metodologia

Aprofundou-se as opções metodológicas, os métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados adotadas e os procedimentos de tratamento e análise de dados. Partilhou-se a calendarização e descrição do estudo.

4.ª secção: Apresentação e discussão dos dados que foram encontrados

Debruçou-se sobre a intervenção educativa, começando por apresentar o seu planeamento, a descrição de cada proposta, transcreveu-se expressões e diálogos dos alunos, assim como fotografias que representavam produções deles ou vivências importantes. Estas ferramentas serviram para analisar e concluir-se sobre as suas pertinências no desenvolvimento da investigação. Mencionou-se as questões éticas e de confidencialidade que foram sempre respeitadas.

5.ª secção: Considerações finais

Nesta fase final, realçou-se os pontos essenciais da investigação e refletiu-se sobre todo o processo investigativo. Sentiu-se a necessidade de partilhar as limitações sentidas e as recomendações para eventuais futuras investigações.

-Para finalizar o último capítulo serviu para refletir sobre o trajeto percorrido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e avaliar os seus contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para a concretização desta investigação foi necessário um longo caminho de aprendizagem, mas simultaneamente enriquecedor através de reuniões com os orientadores do relatório, com constante recolha, leitura e análise de referências bibliográficas específicas e a elaboração do relatório predominantemente escrito.

A investigação foi sobre a implementação de Pedagogias ativas em Estudo do Meio Social, o conteúdo apresentou as formas como se ensinou nesta área de aprendizagem. Desta forma foi possível analisar os resultados e perceber se estas metodologias alteraram a visão do aluno em relação a esta área e a sua predisposição para aprendizagem significativa. As atividades com enfoque no concreto promoveram potencialidades, que contribuíram para o enriquecimento do processo de aprendizagem e motivação para o estudo de uma nova área de investigação. Esta experiência teve um público-alvo bastante diversificado em relação às características individuais.

Capítulo I — Enquadramento da Prática de

Ensino Supervisionada

As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente.

(Graue & Walsh, 2003)

Neste capítulo foi elaborado um enquadramento em relação aos contextos educativos, onde ocorreram a Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Este encontra-se dividido em duas partes, cada uma inclui a caracterização do meio local do contexto educativo, da instituição, da sala, das rotinas e do grupo. A experiência em cada ciclo de aprendizagem teve a duração de quinze semanas, na qual as três iniciais foram de observação e adaptação, as restantes intercalaram entre a planificação e a intervenção. A atividade pedagógica contemplou a interdisciplinaridade entre as distintas áreas de aprendizagem.

Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Caracterização do meio local do contexto educativo

A Intervenção Educativa em Contexto I, que decorreu no primeiro semestre realizou-se numa freguesia do concelho e distrito de Viana do Castelo. Este concelho situava-se no extremo da zona litoral norte de Portugal Continental, mais concretamente na sub-região do Alto Minho, entre o Rio Minho e o Rio Neiva. A sua delimitação era bastante particular, a Norte pelo concelho de Caminha, a Sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, a Este pelo concelho de Ponte de Lima e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Estas particularidades permitiam uma paisagem muito diversificada. Com a reorganização administrativa das freguesias, o concelho passou de 40 freguesias para 27 (Lei n.º 11-A/2013, 2013). O contexto educativo onde ocorreu a PES situava-se numa freguesia que também sofreu alterações em 2013, com a união a mais duas freguesias. Esta união de freguesias tinha uma área de 11,86 km², que agregava cerca de 25 150 habitantes, sendo que o sexo masculino aproximava-se dos 11 690 e o sexo feminino 13 470. A análise das migrações, em relação a 2019, permitiu constatar que sem alteração mantinha-se cerca 21 600 habitantes, mas foram para o estrangeiro aproximadamente 480 habitantes e também existiram migrações dentro da mesma união, para outra freguesia ou outro município que rondava os 2 800 habitantes (INE, 2021).

História da freguesia “B” desta união de freguesias

Em 1601, a igreja paroquial situava-se onde é atualmente o Largo 9 de Abril, a sua construção foi de raiz, fora das muralhas. No dia 23 de janeiro de 1621 o arcebispo D. Afonso Furtado de Mendonça fundou a paróquia desta freguesia. O Governador Civil, no final de 1835 decidiu transferir a paróquia para o convento de S. Domingos, a sua justificação foi que esta se encontrava bastante deteriorada. Só no dia 20 de abril de 1836 é que ocorreu a efetiva transferência. No dia 5 de julho procederam à mudança da pia batismal para a Igreja de São Domingues e só depois no dia 10 desse mês foi levado o resto do recheio em procissão solene. A Câmara Municipal e o Conselho do Distrito autorizaram a demolição do templo, para que esse espaço tivesse função militar, para o exercício da tropa, que ocorreu 80 anos depois em 1916 (União das Freguesias de Viana do Castelo, s.d.).

Particularidades desta freguesia da união de freguesias (Portugal T. d., 2010)

O escultor Manuel Rocha era natural desta freguesia e deixou o seu contributo através de vários monumentos, nomeadamente, os bustos/monumentos referentes a pessoas importantes como, Cláudio Basto, Amadeu Costa, Alfredo Reguengo e o monumento a esta cidade mais conhecido pela “mulher vianesa”.

O nome Amadeu Costa, que nasceu e cresceu na Ribeira será para sempre uma figura fundamental pela sua dedicação e amor pelos usos e costumes locais. Dedicou a sua vida a investigar, a estudar e a dinamizar a cultura local e as suas tradições. A sua ligação às Festas da Senhora da Agonia foi notável enquanto elemento da comissão de festas. A divulgação do trabalho que realizou ao longo de toda a sua vida é um verdadeiro legado que deixou aos vianenses.

O jornal “Aurora do Lima” tem a redação e a tipografia que se situam no mesmo local e a sua publicação é periódica. Foi fundado em 1855 e desde então sempre permaneceu com o mesmo nome. Já celebraram o 168º aniversário de existência e é categorizado como sendo o jornal de província mais antigo do país. Contribuíram para este sucesso colaboradores notáveis, como Camilo Castelo Branco e António Feijó.

Os sectores laborais mais predominantes baseiam-se na indústria naval, na pesca, no artesanato e no comércio local. A zona piscatória e portuária são alicerces para atividades relacionadas com o mar, que inclui a lota e as instalações frigoríficas. A pesca era uma atividade predominante e valiosa para o desenvolvimento da economia com o

passar do tempo está em total declínio. O Bairro da Ribeira é uma riqueza etnográfica, porque preserva os seus costumes.

A feira é um ponto de atração e de comércio que acontece semanalmente nesta freguesia à sexta-feira e exceccionalmente em agosto também existe a feira Franca da Senhora da Agonia.

Os Estaleiros Navais de Viana do Castelo situam-se na zona portuária e são caracterizados como a maior unidade industrial do distrito, uma grande fonte de emprego e com grande importância económica e social.

Ao nível do artesanato existe um grande ênfase para as rendas de Viana, apesar de ser uma modalidade artesanal que está a entrar em decadência, aconteceu o mesmo com as redes que o fabrico industrial levou ao desuso, ambas estas obras-primas eram e são criadas pelas gentes do Bairro Piscatório da Ribeira. As miniaturas de barcos em madeira são usadas principalmente nas montras das lojas da cidade.

A doçaria típica desta região e que ainda hoje é confeccionada pelos seus residentes é “Meias-Luas”, pastéis fritos, recheados com doce de farinha de mandioca e ovos. Um doce conventual confeccionado e vendido pelas jovens que eram abrigadas no Convento de Santiago, após serem abandonadas pelos seus familiares. A roda do convento, a mesma onde depositavam as crianças, era utilizada como posto de venda. As pessoas colocavam o dinheiro pela abertura da roda e do outro lado, no interior, apanhavam o dinheiro e colocavam as meias-luas embrulhadas em papel fino. Numa zona piscatória, os pratos típicos e mais apreciados nesta freguesia tinham de conter as conquistas que os pescadores traziam para a sua terra. O enfoque está na caldeirada de peixe, o arroz de peixe e o arroz de lampreia.

Nesta freguesia destaca-se a existência de quatro festas religiosas, nomeadamente, da Senhora das Candeias, de São José, de Santa Zita e da Senhora da Agonia. As Jornadas de Arte Popular realizam-se desde 1987, durante um período que inclui os festejos dos Santos Populares e com realce para as velhas tradições ribeirinhas. O programa é muito diversificado, além das tradições populares também inclui manifestações culturais, exposições de pintura, concertos musicais, exposições, tunas académicas e folclore. A Queima do Judas é organizada pela Junta de Freguesia, antes da queima do judas procedem à leitura de um testamento religioso sobre figuras e factos da cidade. No dia 1 de maio ocorre o concurso “Coroas de Maio Florido” com o intuito de decorarem as casas,

varadas e fachadas. A Festa de Natal destina-se às crianças com vários espetáculos e entrega de lembranças.

Têm diversas instituições de ensino que se dividem entre as oficiais, ou seja, com caráter público e as particulares. Contabiliza-se doze instituições de ensino, que se categorizam entre escolas de formação profissional, escolas do ensino básico e escolas secundárias, jardins-de-infância e academia de música.

A nível de museus existem dois importantíssimos, o Museu Municipal e o Museu de Arte Sacra. O Museu Municipal contempla a existência de coleções de cerâmica com grande destaque para a faiança vianesa, peças de mobiliário, azulejaria e obras de talha. O Museu de Arte Sacra tem objetos sacros e raros com grande interesse.

A associação cultural presente neste território é o Centro Cultural do Alto Minho que já demonstrou um notável trabalho em prol do desenvolvimento desta cidade. As associações desportivas estão bastantes evidenciadas com a presença do Sport Clube Vianense, Escola Desportiva de Viana e Associação de Judo.

Com grande valor patrimonial e interesse turístico existe uma lista bem definida que são: Campo da Senhora da Agonia, Capelas (Santa Catarina, Senhora das Candeias e de São Tiago), Castelo de Santiago da Barra, Convento de São Domingos, Igrejas (São Domingos e Ursulinas), Monte de Santa Luzia, Museus (Municipal e da Arte Sacra), Palácios (dos Tramas e da Vedoria), Praia Norte e Santuário da Senhora da Agonia. O Castelo de Santiago da Barra está incluído no roteiro arqueológico de Viana do Castelo, porque têm vestígios arqueológicos, a sua construção e estética apresentam características da época e da sua utilidade (Leal, 2008).

O Geoparque Litoral de Viana do Castelo tem sede nesta freguesia, este projeto resulta no inventário do património local deste concelho e a classificação dos monumentos naturais.

Caracterização do Jardim-de-Infância

Outra designação possível para este estabelecimento é “Jardim de Infância Viana do Castelo n.º 2”. A sua data de criação foi em 1927 através de um plano que foi levado a cabo pelo Ministro Dr. Alfredo de Magalhães. Só em 1973 dividiram a Educação Pré-Escolar, quando surgiram os dois primeiros cursos públicos para Educadores de Infância,

um deles foi nesta cidade. Em 1979, a escola de formação chamava-se Escola Normal de Educadores de Infância (ENEI).

Esta instituição estava inserida num Agrupamento de Escolas que foi aprovado pelo despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e lavrado no dia 1 de abril de 2013. A sua constituição era composta por oito unidades educativas, nomeadamente, um Jardim de infância, cinco Escolas Básicas do 1.º CEB (duas agregavam a componente de JI), uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e uma Escola Secundária. A última escola também tinha a funcionalidade de sede do agrupamento. O agrupamento cumpria o propósito de missão educativa de escola pública num território amplo que agregava as freguesias de Afife, Carreço, Areosa e a União de freguesias de Viana do Castelo (AEM, 2021).

A coordenadora pedagógica era uma Professora, que estava na escola do 1.º CEB ao lado do jardim de infância, a proximidade permitia a sua ação eficaz. Tinha variadíssimas responsabilidades para manter o bom funcionamento da instituição perante situações rotineiras ou instantâneas.

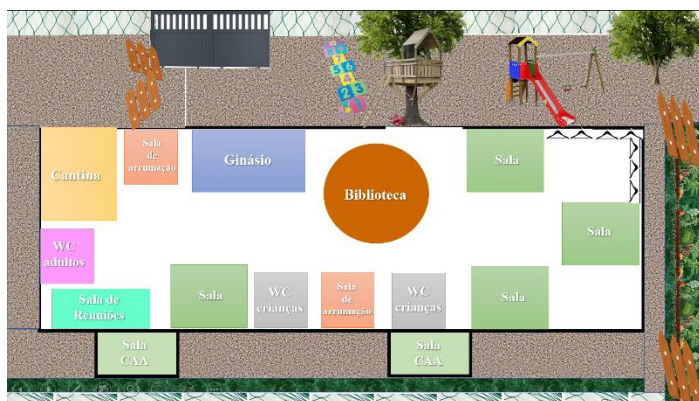
O horário de funcionamento era das 7h45 às 18h30. Das 9 horas até às 12h00 e das 13h30 às 15h30 estavam perante a componente letiva com a presença de um Educador de Infância. Já das 7h45 até às 9 horas e das 15h30 até às 18h30 era a componente de apoio à família, com a supervisão de auxiliares da ação educativa, para os pais que apresentavam justificação na Câmara Municipal sobre a impossibilidade de corresponder somente ao horário de componente letiva.

A atividade extracurricular que as crianças tinham oportunidade de vivenciar era a dança, mas só participavam aqueles que usufruíam da autorização por parte dos encarregados de educação. A associação de pais era bastante ativa e participativa promoviam várias iniciativas para as crianças, como, yoga, sessões de música semanalmente e o feirão de Natal com o intuito de adquirirem novo material. Existia um cartão para sócios da associação de pais, que oferecia várias parcerias que permitiam as crianças/famílias usufruírem fora do contexto escolar.

Foi celebrada uma parceria entre a instituição escolar e a Associação Cultural e de Educação Popular (ACEP), que promovia novas oportunidades de aprendizagem.

O jardim de infância e a escola do 1.º CEB estavam praticamente na mesma área, os edifícios tinham uma ligação que só era utilizada pelos adultos. O recreio encontrava-se dividido em duas partes, com uma grade, uma destinava-se ao 1.º CEB e outra para a educação pré-escolar. No chão estavam representados jogos tradicionais, como por exemplo o jogo da macaca, ainda existia a casa da árvore, o parque infantil (incluía baloiço, escorrega e escalada) e uma casa de brincar. Quando o tempo estava favorável utilizavam os triciclos. Numa zona lateral do recinto existia a horta que contava com a colaboração de todos os grupos. O foco desta caracterização será sobre as instalações do JI. Existiam seis salas de promoção de aprendizagem, quatro para a componente de atividade letiva, ou seja, uma sala para cada grupo e ainda existiam duas para o prolongamento ou componente de apoio à família. As casas de banho permitiam a aquisição das noções básicas de higienização. Uma casa de banho era destinada aos adultos, mas existiam mais duas para as crianças, todo o seu recheio estava adaptado às dimensões das crianças para estimular a autonomia. As salas de arrumação eram utilizadas pelas auxiliares e educadoras, por serem os locais onde armazenavam os materiais que não se encontravam na sala. A sala de reuniões contemplava todo o material necessário para esta intenção, nomeadamente uma mesa comprida, um telefone, um computador e uma impressora. A cantina estava organizada de modo a todos os grupos almoçarem ao mesmo tempo e cada grupo ficava junto na mesma fila, quatro filas horizontais de mesas. A biblioteca estava repleta de livros com locais próprios para se sentarem e desfrutarem do momento, essa área estava protegida por grades para entenderem a zona sossegada que tinham de respeitar. O ginásio tinha o material adequado para estas faixas etárias. Este espaço tinha várias finalidades, nomeadamente era o local de acolhimento das crianças até às 9 horas e de entrega após as 18 horas, recinto onde também ocorriam as sessões de motricidade, de relaxamento, de yoga, de dança e de música.

Esquema ilustrativo do JI



Quanto aos recursos humanos existiam seis educadoras de infância, apesar de só existir quatro salas, porque uma educadora estava de atestado médico e por esse motivo surgiu a necessidade de substituição e duas educadoras tinham direito à redução de horário por isso vinha uma profissional dois dias semanalmente para compensar essa redução. As auxiliares de ação educativa eram no total seis, quatro delas estavam destinadas às salas de componente letiva, quer dizer uma por cada grupo, as duas restantes eram da componente de apoio à família/prolongamento, cada uma tinha a sua sala com os seus materiais, a distribuição das crianças por estas salas eram de dois grupos por sala.

Cada sala podia conter no máximo 25 crianças, nem todas as salas estavam completamente preenchidas, porque algumas crianças só tinham a inscrição feita, mas ainda não frequentavam. Sabe-se que esta instituição tinha capacidade para 100 crianças (AEM, 2021).

Caracterização da sala

Neste parâmetro foi possível constatar as potencialidades que esta divisão garantia às crianças que a frequentavam. Na Figura 2, a sua representação e organização surgiu num esquema ilustrativo, pois este formato de apresentação permitiu que o visualizador numa primeira instância a olho nu consiga idealizar e perspetivar, enquanto a legenda tornar-se meramente num complemento. O foco está em dez pontos essenciais que serão especificados, com o propósito de indicar a sua utilização diariamente.

Figura 2

Esquema ilustrativo da sala



Fonte. Elaboração própria

Entrada/ Casinha

Essa parte da sala tinha duas funções em simultâneo, um meio de passagem para as outras divisões do jardim-de infância e uma área de brincadeira que simulava uma casa. Era a entrada principal da sala, no lado direito estava um cesto onde as crianças deixavam as suas mochilas com o lanche. Na entrada existia uma breve divisão intitulada “casinha”, nesse espaço constava um objeto representativo de cada divisão existente numa casa. Existia uma porta que estava sempre aberta para acederem à sala principal, do lado direito dessa passagem encontravam-se os cabides devidamente identificados que eram preenchidos pelas crianças com os seus pertences. No lado esquerdo da porta havia um armário para a arrumação de recursos e prateleiras com a identificação de cada criança, onde cada um colocava os trabalhos que desenvolviam e os que estavam incompletos para posteriormente retomarem.

Ponto de encontro

A designação desta área era o ponto de encontro que deveu-se ao facto de ser o local onde todos se reuniam em distintos momentos, para a concretização de rotinas e para o desenvolvimento de atividades. De manhã realizavam as suas rotinas neste local, a parede tinha os diversos quadros que eram preenchidos na rotina diária. Durante o dia quando chegavam à sala após outras atividades ou depois do almoço, de forma autónoma sentavam-se em círculo no tapete colorido.

Carrinhos com material

Proporcionou-se a separação entre dois pontos-chaves da sala, o ponto de encontro e jogos de mesa. O carrinho continha na parte superior o depósito de material, a sua identificação foi realizada por cada criança, naquele local estava o diverso material de desenho, como lápis de carvão, borracha e lápis de cor. Ainda existiu o aproveitamento da zona inferior para armazenar as bases para a costura e os materiais/recursos que as crianças necessitavam para outras ações.

Jogos de mesa

A estante tinha diversos jogos de mesa que promoviam o desenvolvimento da motricidade fina, assim como, de associação, encaixe e enfiamento. A mesa e as cadeiras também eram úteis para os momentos do lanche ao longo do dia, porque a mesa comprida não tinha os lugares suficientes para todos.

Porta/Areia

Esta porta permitia o acesso à horta, contudo também era utilizada pelos pais que traziam as crianças após o momento de acolhimento e por aqueles que vinham buscar as crianças antes do prolongamento. A caixa de areia era colocada exatamente na passagem da porta, assim as crianças estavam em segurança. A areia fazia parte das opções de atividade que podiam escolher, como utensílios tinham o balde e a pá para auxiliar nas construções. A brincadeira ocorria no lado da caixa que fica virado para o interior da sala.

Biblioteca/Espaço calmo

Esta área era constituída por um tapete, dois *puffs*, um espelho e um cesto com livros adequados para estas faixas etárias. O ambiente tranquilo permitia uma boa exploração dos livros e mais tarde recontavam o enredo da história pelas imagens. Ficavam sentados confortavelmente e tinham um grande espelho que auxiliava nestes momentos.

Quadro e mesa

O quadro branco tinha no canto inferior direito dois cestos, com números e letras e outro com formas geométricas, todos os elementos tinham íman. Esse quadro era para fazerem construções com os elementos que tinham à sua disposição. Cada um tinha liberdade para utilizar a sua criatividade, por exemplo com as formas geométricas construía pessoas. Também podiam utilizar a mesa para executarem a mesma tarefa.

Lavatório e computador

A existência do lavatório na sala era crucial para a higienização das crianças e dos adultos, por isso continha todos os requisitos necessários. O armário debaixo do lavatório servia para guardar os guardanapos/individuais que eram utilizados durante o lanche e ainda tinha as tintas e a caixa dos primeiros socorros.

O computador era utilizado pela educadora e também pelas crianças. Como rotina existia o registo do nome e do título do livro que requisitavam ou então podiam utilizar a aplicação de desenho. Contactavam diretamente com as tecnologias e ainda existia o projetor.

Mesa comprida

Local onde se conseguia reunir a maioria das crianças por diversos motivos, como no lanche ou na realização de atividades.

Horta

Zona exterior à sala que era utilizada por toda a comunidade educativa do JI. Cada sala era responsável por uma área da horta para explorar, semear e plantar.

Caracterização das rotinas

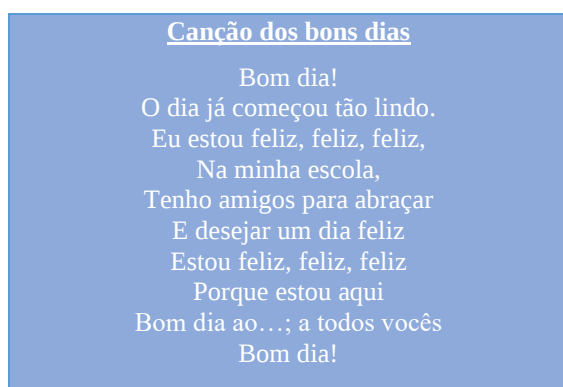
As rotinas dessa sala tinham a particularidade de não serem rotineiras, ou seja, havia um grande destaque para a diferenciação pedagógica. A estrutura que definia o que acontecia diariamente era constante, mas a apresentação e exploração acontecia sempre de diferente modo. De manhã ou de tarde existia brincadeira livre, no exterior ou no interior da sala, por existir grande valorização sobre a interação.

A receção e o acolhimento das crianças ocorriam desde as 7h45 até às 9 horas, os encarregados de educação entregavam as crianças na porta do ginásio e estes ficavam a ver televisão com a supervisão de auxiliares. A partir do momento em que a educadora entrava as crianças tinham a possibilidade de irem para a sala onde tinham oportunidade de brincar e adquirir novas oportunidades de interação. Este processo acontecia para aguardarem que chegasse a maioria das crianças. Quando cada um chegava à sala marcava a sua presença no painel. Os mais velhos sabiam procurar o seu nome e registavam com o “P” de presença, enquanto os mais novos necessitavam de auxílio a procurar o seu nome, mas com o dedo seguiam a sua linha até ao espaço que deviam preencher e faziam um círculo.

Às 9h25 começavam a arrumar as áreas em que estavam a brincar e consoante terminavam de arrumar iam se sentar no tapete colorido onde se iniciavam as rotinas diárias. Inicialmente existia um momento de relaxamento para inspirarem e expirarem algumas vezes, com o auxílio do som da flauta ou de uma música adequada. De seguida, introduzia-se a música dos bons dias, no meio havia uma interrupção para a educadora saudar cada criança individualmente.

Quadro 1

Canção dos bons dias



Fonte. Elaboração própria

Na distribuição dos cartões, diariamente, oito crianças ficavam encarregues das diferentes tarefas diárias, nenhuma voltava a ser responsável sem ter passado a vez por todos. Os cartões com a identificação deles estavam num cesto cor-de-rosa, o quadro das tarefas foi produzido para os cinco dias da semana. Os cartões eram sempre entregues através de jogos distintos, que permitiam desenvolver várias competências.

Quadro 2

Distribuição das tarefas diárias

Nome	N.º crianças necessárias	Tarefa
Comboio	1	Encarregado de formar a fila, através da escolha dos colegas.
Mochilas	2	Distribuição das mochilas para o lanche.
Guardanapo	1	Distribuição dos individuais no lanche.
Quadros	1	Preenche os diferentes quadros. Quadro preto: Escrever a data. Dias da semana: Colocar o quadrado no dia correto. Dias do mês: Passar o quadrado para o dia atual.
Tempo	1	Identificação das condições meteorológicas através da associação de cores. Sol- Laranja; Sol com nuvens- Azul; Nublado- cor-de-rosa; Chuva- vermelho; Trovoada- preto; Vento- verde
Cartões	1	Questionar e colocar o cartão na tarefa que cada um quer. Tarefas: desenho, colagem, projetos, jogos do chão, jogos de mesa, jogos do faz de conta, biblioteca, pintura, modelagem, quadro de giz, computador, experiências, costura, areia e casa.
Avaliar	1	Descrição do dia.

Fonte. Elaboração própria

O preenchimento dos quadros permitia que identificassem o dia da semana, do mês, a data e as condições meteorológicas. O quadro do tempo também tinha a associação de canções relacionadas com o tempo que fazia no momento.

Quadro 3

Canções do tempo

Canção do sol	Canção da chuva
O sol é uma estrela e passa o dia a brilhar. Chega sempre de manhã e à noite vai se deitar. O sol é uma estrela, passa os dias a brincar. Com as árvores e a flores. As árvores e as flores. E os peixinhos do mar.	A chuva cai, cai. A chuva cai, cai. A chuva cai no/nas (partes do corpo).

Fonte. Elaboração própria

O lanche matinal era sempre constituído por fruta e a escola oferecia o pão, no lanche tardio forneciam o leite e o pão, mas caso quisessem trazer o próprio lanche podiam o fazer. As crianças que ficavam até tarde no prolongamento voltavam a lanchar.

O almoço tinha a supervisão da auxiliar da sala, este incluía a sopa, o prato principal e a fruta.

O prolongamento ocorria na sala ao lado, por isso passavam os seus pertences para essa divisão e posteriormente brincavam. Antes das 18 horas começavam a arrumar para depois irem para o ginásio aguardar que fossem buscá-los.

Quadro 4

Resumo das rotinas

Resumo das rotinas		
Horário	Atividade	Descrição
7h45- 9h	Receção/Acolhimento	Todas as crianças das diferentes salas.
9h – 9h25	Registo das presenças Brincadeira livre	Ocorria na sala à medida que chegavam.
> 9h25	Início do dia	Momento de relaxamento; Canção dos bons dias; Distribuição das tarefas; Preenchimento dos quadros.
10h30	Lanche matinal- Sala	Esta refeição era destinada para comerem essencialmente fruta e pão.
12 horas	Almoço	Cantina.
13h30	Retoma das atividades	A educadora regressava de almoçar.
15 horas	Lanche tardio- Sala	Oferta do leite e do pão.
15h30	Saída/passagem para o prolongamento	Mudam de sala e juntam-se com as crianças das restantes salas.
> 15h30 - 18h30	Prolongamento	Divisão própria para esta finalidade. Brincar – Lanchar – Ir embora.

Fonte. Elaboração própria

Quadro 5

Organização semanal

Detalhes da organização da semana	
Segunda-feira	Manhã: Sessão de relaxamento.
Terça-feira	13h30-14h30: Sessão de expressão musical com a coadjuvação de profissional da área.
Quarta-feira	Manhã: Sessão de motricidade no pavilhão da escola do 1.º ciclo.
Quinta-feira	-----
Sexta-feira	Educadora titular tinha redução de horário, por isso não estava neste dia e vinha uma educadora substituir.

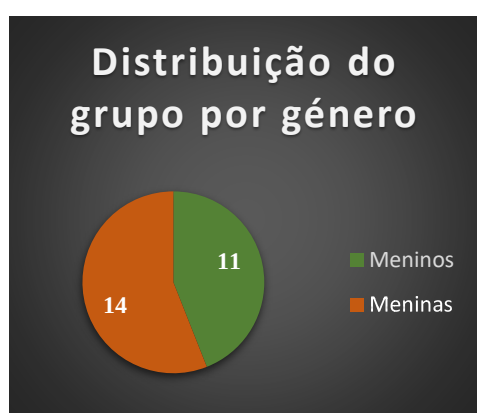
Fonte. Elaboração própria

Caracterização do grupo

O grupo era composto por 25 crianças, na qual onze eram do género masculino e catorze do género feminino (seis crianças com 3 anos, quatro com 4 anos, treze com 5 anos e duas com 6 anos). Nesse grupo existiam três pares de irmãos. Só três crianças não estavam incluídas na componente de apoio à família, o restante frequentava o prolongamento. Nenhuma criança estava referenciada, legalmente, com necessidades educativas especiais, apesar de dois casos estarem em avaliação.

Figura 3

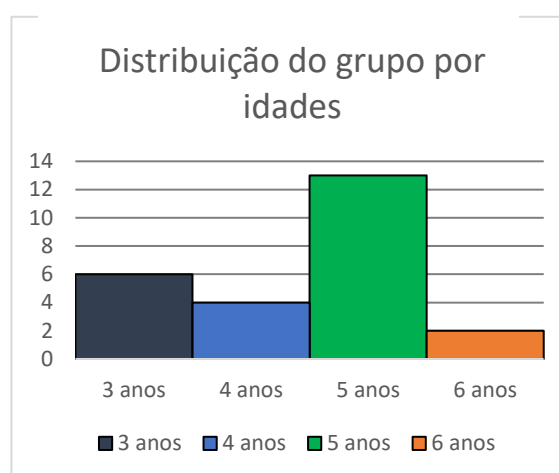
Distribuição do grupo por género



Fonte. Elaboração própria

Figura 4

Distribuição do grupo por idades



Fonte. Elaboração própria informação recolhida junto da Educadora Cooperante

A maioria habitava em Viana do Castelo, perto desta instituição educativa, no entanto duas crianças estavam mais distantes, porque a sua área de residência era em Afife. A nível de habilitações literárias e atividade profissional dos encarregados de educação conseguiu-se destacar uma enorme variedade de experiências profissionais existentes neste grupo, que foram relatadas em contexto não formal, mais concretamente em diálogo.

Caracterizam-se por um grupo bastante heterogéneo, os seus elementos estavam em diferentes fases de desenvolvimento e apresentavam diferentes interesses. As atividades tinham de ter obrigatoriamente diferenciação pedagógica para serem ajustadas às capacidades de todos.

Os ritmos de trabalho variavam até nas crianças que estavam na mesma faixa etária. Cada criança era um ser individualizado, por isso essas diferenças eram sempre

respeitadas. As crianças maioritariamente apresentavam interesse e bom comportamento, o que resultava em intervenções pedagógicas essenciais para a aprendizagem. A predisposição para a realização de atividades foi sempre um aspeto notável, assim como, a curiosidade, o empenho e a participação interventiva e ativa. A aprendizagem e o sucesso eram evidenciados nas capacidades que este grupo apresentava. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, as crianças procederam ao ciclo de observar, avaliar, explicar e refletir. Quando existia um desafio, eles partilhavam e descreviam como pensaram e realizaram, indicavam as dificuldades que tiveram de ultrapassar e as alternativas que exploraram. Eles tinham consciência dos seus progressos e do que ainda precisavam de melhorar.

Todos sabiam que existiam regras para um ambiente e convivência saudável e por isso respeitavam. Colocavam o dedo no ar quando desejavam participar. A pontualidade era um ponto forte neste grupo, quando alguém chegava após a iniciação das rotinas sentava-se na roda sem que a sua presença fosse um foco de distração.

As interações entre pares eram positivas e cooperativas, porque os mais novos desenvolviam-se através de estímulos que os mais velhos promoviam espontaneamente e os mais velhos tornavam-se responsáveis, com o objetivo de serem um bom exemplo. Em diversos momentos observava-se a interajuda e o companheirismo. Os mais velhos preocupavam-se com o bem-estar dos mais novos, ajudavam a realizar o que não conseguiam e se fosse necessário paravam o que estavam a fazer para auxiliar. Todos estavam bem integrados era um verdadeiro grupo de partilha.

Os contextos escolares e familiares estavam em efetiva comunicação, o quotidiano era partilhado com os encarregados de educação através de um aplicativo e o diálogo entre a educadora e a família na receção das crianças era constante.

Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar

Esta secção fez referência à intervenção educativa, num período de quinze semanas, nas quais seis foram de implementação, entre segunda-feira e quarta-feira e ainda incluiu uma semana intensiva de intervenção contínua na rotina semanal. As intervenções foram intercaladas com a Educadora titular que assumiu a função de par pedagógico. As semanas de observação permitiram a análise de estratégias e metodologias adotadas. Cada planificação integrou um tema central e todas as atividades tiveram a intencionalidade de contribuir para a educação nessa temática. Tornou-se possível a constatação da existência de três modelos curriculares que se evidenciaram por regularem a aprendizagem deste grupo. Apresenta-se então a Metodologia de Projeto, o Modelo de *High Scope* e Modelo da Escola Moderna.

A Metodologia de Projeto salientou-se neste contexto educativo. Todas as instruções tinham como ponto de partida as conceções das crianças. Residiu em todas as introduções de temáticas a prévia auscultação dos aprendizes. Consequentemente, aprendiam a pensar autonomamente e em grupo, a trocar ideias com confiança e a conviver em sociedade. Para isto, necessitavam de definir o objetivo, para posteriormente programarem o trabalho a desenvolver, após o colocarem em prática apresentavam ao grupo com o objetivo de receberem um *feedback*.

Assim, segundo Formosinho et al. (1996)

Os projetos realizados em contexto providenciam a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem. (p.123)

A forma como a Educadora realçava a abordagem *High Scope* estava relacionada com a Metodologia do Projeto. O incentivador de aprendizagem tem a missão de proporcionar situações que desafie o pensamento da criança e o comprove. A criança era o grande agente de promoção de conhecimento pessoal. O Modelo da Escola Moderna estava mencionada nos conteúdos e na organização das rotinas, como o quadro semanal de distribuição de tarefas e o mapa de registo de presenças que monitorizavam o bom funcionamento. Apesar das rotinas não serem rotineiras estes recursos estáticos tinham a

função de suporte. Ao contrário do Modelo da Escola Tradicional, aqui todos tinham voz e cada um construiu o seu caminho de aprendizagem baseado nas ferramentas que a Educadora fornecia, deixando de ser um transmissor único de conteúdo e “eles” meros assimiladores de informação. A educadora tinha a função de acompanhante e mediadora do processo, apelava para um tema e a participação interventiva da maioria servia de mote para a introdução de novos conceitos.

Quadro 6

Calendarização das implementações

N.º	Datas	Tema
1	24 a 26 de outubro de 2022	Corpo Humano- Autoconhecimento (A própria entidade)
2	7 a 9 de novembro de 2022	Corpo Humano- A diferença (Aceitar o outro)
3	21 a 25 de novembro de 2022	Natal
4	5 a 7 de dezembro de 2022	Natal (continuação)
5	3 e 4 de janeiro de 2023	Reis
6	16 a 18 de janeiro de 2023	Os sonhos do grupo

Fonte. Elaboração própria

Mediante a apresentação dos modelos aplicados no contexto, tornou-se fulcral a indicação das atividades que foram ao encontro das metodologias assumidas neste grupo, assim como as áreas de conteúdo, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), o foco será nas três áreas de conteúdo, especificando as atividades que se relacionaram com os respetivos domínios e subdomínios.

Quadro 7

Implementações concretizadas no decorrer da PES

Tema	Atividades (por ordem de exploração)	Áreas e domínios de conteúdo (Silva et al., 2016)
Corpo Humano - Autoconhecimento	- Partes do corpo e letras que começam com a mesma letra; -Vamos aprender mais sobre o meu tamanho e dos meus colegas! -Sessão de relaxamento “Conhecer o meu corpo”; - Livro “Elmer” de David Mckee; - Ilustração do Elmer da sala; - Conhecer o elefante o seu corpo; -Autorretrato;	Área de Formação Pessoal e Social -Construção da identidade e da autoestima; -Independência e autonomia; -Consciência de si como aprendiz; -Convivência democrática e cidadania. Área de Expressão e Comunicação: <u>Domínio da Educação Física</u> -Deslocaamentos e Equilíbrios; <u>Domínio da Educação Artística</u> -Subdomínio das Artes Visuais; -Subdomínio da Música; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u>

	- “O que consigo fazer?” / “O que preciso de aprender?”; - Construção do gráfico das alturas do grupo; - Aprender tudo sobre o Cartão de Cidadão; - Sessão de Educação Física “Explorar o corpo”; - Árvore genealógica.	- Comunicação Oral; - Consciência Linguística; - Identificação de convecções de escrita; - Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> - Números e operações; - Organização e tratamento de dados; - Geometria e Medida; Área de Conhecimento do Mundo - Abordagem às Ciências.
Corpo Humano - A diferença	- Jogo “Quem é quem?” - Cor da pele diferente? - Sessão de música “A caminho de Viseu”; - Diferentes e iguais! - Livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares; - Rota do Miguel no mapa; - Jogo da memória com as cores das personagens; - As cores da pele e a criação de conjuntos com elementos do quotidiano; - Descobrir o colega vendado; - Raspadinha para recordar palavras e formar frases; - Advinha o nome escondido! - Sessão de Educação Física “Jogar e brincar em grupo”; - Visualização do vídeo “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr; - As diferenças; - Certo ou errado?	Área de Formação Pessoal e Social - Construção da identidade e da autoestima; - Independência e autonomia; - Consciência de si como aprendiz; - Convivência democrática e cidadania; Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u> - Deslocamentos e Equilíbrios; - Perícias e Manipulações; - Jogos; <u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais; - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; - Subdomínio da Música; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u> - Comunicação Oral; - Consciência Linguística; - Identificação de convecções de escrita; - Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> - Números e operações; Área de Conhecimento do Mundo - Introdução à Metodologia Científica; - Abordagem às Ciências.
Natal	- Descobre o nome com o som da pandeireta; - Chuva de ideias sobre o Natal; - Sessão de música “Senhora Dona Anica”; - Livro “Natal” de Tracey Corderoy; - O que tens na cabeça? - Experiência de fazer neve como a personagem principal da história; - Oficina de Natal; - Ilustrações e nomes! - Sessão de Educação Física “Jogos Natalícios” - Diferenças do Natal; - Letra desenhada no ar; - Carta com problema; - Problema das ementas; - Ementa final; - Encontrar no abecedário; - A minha obra de arte natalícia; - O Natal está a chegar!	Área de Formação Pessoal e Social - Independência e autonomia; - Consciência de si como aprendiz; Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u> - Deslocamentos e Equilíbrios; - Perícias e Manipulações; <u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais; - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; - Subdomínio da Música; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u> - Comunicação Oral; - Consciência Linguística; - Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto; - Identificação de convecções de escrita; - Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> - Números e operações; - Organização e Tratamento de Dados; Área de Conhecimento do Mundo - Introdução à Metodologia Científica; - Abordagem às Ciências;

Natal (continuação)	-Família de palavras “Natal” -Sessão de relaxamento “A união em tempo de Natal” -Texto “O mistério das prendas” -Entrega de presentes -Pluviómetro -Surpresa, ouve as letras e descobre-me! -Sessão de Educação Física Natalícia -Problema das prendas	Área de Formação Pessoal e Social -Independência e autonomia; -Consciência de si como aprendiz; -Convivência democrática e cidadania; Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u> -Deslocações e Equilíbrios; -Perícias e Manipulações; -Jogos; <u>Domínio da Educação Artística</u> -Subdomínio das Artes Visuais; -Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u> -Comunicação Oral; -Consciência Linguística; -Identificação de convecções de escrita; -Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> -Números e operações; - Organização e Tratamento de Dados; -Geometria e Medida; Área de Conhecimento do Mundo -Abordagem às Ciências.
Reis	-Partilhas em época de festividades; -Cineminha da história dos Reis Magos; -Construção das coroas; -Os Reis do dia; -Sessão de Educação Física – O percurso dos Reis Magos; -Poema “A Bailarina” de Cecília Meireles; -Desenhar os sonhos;	Área de Formação Pessoal e Social -Construção da identidade e da autoestima; -Independência e autonomia; -Consciência de si como aprendiz; -Convivência democrática e cidadania; Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u> -Deslocações e Equilíbrios; -Perícias e Manipulações; -Jogos; <u>Domínio da Educação Artística</u> -Subdomínio das Artes Visuais; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u> -Comunicação Oral; -Consciência Linguística; -Identificação de convecções de escrita; -Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> -Números e operações; - Organização e Tratamento de Dados; -Geometria e Medida; -Interesse e Curiosidade pela matemática; Área de Conhecimento do Mundo -Abordagem às Ciências.

Sonhos do grupo	-Partilha do fim de semana; -Advinha a profissão de sonho; -Sessão de música “Um sonho tornado realidade”; -O sonho das frutas; -Mimar os sonhos; -Do sonho à realidade comestível (Gelatina); -Sonhar com as letras; -Sessão de Educação Física: Eco-Sonho; -Leitura sonhadora: Livro “Ainda nada?” de Christian Voltz; - Desenhar um jardim com um determinado padrão de flores;	Área de Formação Pessoal e Social -Construção da identidade e da autoestima; -Independência e autonomia; -Consciência de si como aprendiz; -Convivência democrática e cidadania; Área de Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u> -Deslocamentos e Equilíbrios; -Perícias e Manipulações; -Jogos; <u>Domínio da Educação Artística</u> -Subdomínio das Artes Visuais; -Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; -Subdomínio da Música; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Linguagem Oral</u> -Comunicação Oral; -Consciência Linguística; -Funcionalidades da linguagem escrita e a sua utilização em contexto; -Identificação de convenções de escrita; -Prazer e motivação para ler e escrever; <u>Domínio da Matemática</u> -Números e operações; - Organização e Tratamento de Dados; -Interesse e Curiosidade pela matemática; Área de Conhecimento do Mundo -Abordagem às Ciências.
-------------------------------	---	---

Fonte. Elaboração própria

A **Área de Formação Pessoal e Social** é transversal a todas as áreas de conteúdo e caracterizou-se pela sua intencionalidade vinculada a todo o trabalho educativo existente em Educação Pré-Escolar. No processo de ensino-aprendizagem existiu sempre o intuito de aprofundar a construção da identidade e da autoestima, a independência e a autonomia, a capacidade de consciencializar-se por si como aprendiz e a convivência democrática e a cidadania, em atividades direcionadas concretamente para estes propósitos ou meramente em convivência diária apelou-se para estas competências.

A **Área de Expressão e Comunicação** divide-se em quatro domínios essenciais para o desenvolvimento integral da criança:

- O domínio da Educação Física organiza-se em torno de três eixos que se relacionam diretamente.

Exploraram ações sobre si próprio e o seu corpo em movimento e em relação ao espaço exterior, que se designa Deslocamentos e Equilíbrios, assim como: andar com diferentes ritmos e direções (passo: comum, para trás ou lateral), correr, rebolar, saltar com os dois apoios ou só com um apoio e alternar, subir e descer, trepar e transpor objetos.

Desenvolveram as suas Perícias e Manipulações, ou seja, movimentos sobre objetos, com atividades que permitiram agarrar, controlar objetos, dominar aparelhos portáteis (arcos, bolas, cordas e plataformas), lançar, manusear, segurar e aprimorar estas habilidades.

Os Jogos foram uma ferramenta para estabelecerem relações sociais entre os elementos do grupo através da cooperação e parceria e ainda aprenderam a lidar com diferentes formas de organização (pares ou equipas) e com a existência de oposição/adversário. O jogo das apanhadas foi um exemplo que foi utilizado, mas teve outra designação, as regras e o desenvolvimento também tiveram modificações para corresponder às expectativas do grupo, nomeadamente manter todo o grupo em efetivo tempo de empenhamento motor.

- O domínio da Educação Artística teve a missão de prosperar excelentes formas da criança se expressar e comunicar.

No que concerne ao subdomínio das Artes Visuais as crianças expressaram-se artisticamente através da criação, da colagem, do desenho e da pintura. Ao longo dessa temporada fizeram a ilustração de um sonho, uma colagem que embelezou a personagem principal da história, utilizaram o desenho como estratégia de comunicação e apresentaram a resolução de problemas, criaram o seu próprio autorretrato com a observação direta no espelho, utilizaram a técnica do pingado para criarem um postal e analisaram o quadro “A Persistência da Memória” de Salvador Dali.

No que diz respeito ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro salienta-se a dramatização da história “O mistério das prendas”, na qual ficaram disponíveis: o cenário, a história e os fantoches para experimentarem e representarem. O jogo dramático ocorreu naturalmente e ainda tiveram de mimar alguns sonhos.

As intervenções pedagógicas salientaram o subdomínio da Música, com constantes batimentos corporais que serviu de estratégia para cativar atenção do grupo, nas sessões de interpretação expressiva-musical associavam o som (escuta ativa) ao movimento tendo por base o pedagogo Jaques Dalcroze, contactaram com diferentes estilos musicais, identificaram por via da capacidade auditiva os sons do quotidiano e interpretaram uma pintura com o auxílio do som de um instrumento musical (clavas).

- O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretendeu explorar as competências comunicativas, a palavra que melhor a determinou foi a transversalidade porque as distintas áreas de saber direta ou indiretamente contribuíram para aprendizagens no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral ou escrita.

A Linguagem Oral tem duas componentes que se complementam: a comunicação oral e a consciência linguística. A nível de comunicação oral destacou-se momentos de partilha acerca do fim-de-semana, as opiniões sobre as obras escutadas com carácter pessoal e interpretativo, a auscultação das ideias prévias das crianças que retratou a tradução do seu pensamento numa comunicação eficaz, o reconto de histórias, chamaram pelos títulos com diferentes expressividades e o jogo “O que tens na cabeça?” que reforçou a utilização de pistas ou sinónimos que levassem a uma determinada palavra por isso alargaram o campo lexical. A consciência linguística foi praticada com diferentes atividades, como, a divisão silábica com o som da pandeireta, associação de rimas a nomes, a combinação da primeira letra do nome com partes do corpo e objetos natalícios, a formação de frases com palavras do texto, adivinhação do nome escondido com a mesma funcionalidade do “jogo da força”, descobriram a palavra “Natal” ao associarem a primeira letra de cada fruta representada, soletraram os nomes e abordam a família da palavra “Natal”.

A Abordagem à Escrita conteve vários aspetos essenciais, nomeadamente:

- Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto: esteve presente ao longo das rotinas e das interações entre pares e quando o problema apareceu numa carta, eles conseguiam entender a importância do uso da leitura e da escrita.
- Identificação de convenções da escrita: na atividade de descobrirem as letras no abecedário afixado na parede e aperceberam-se do sentido direcional da escrita no momento de leitura e quando registavam os nomes nos trabalhos.
- Prazer e motivação para ler e escrever: durante apresentação de vários suportes de leitura como o livro palpável, o vídeo, o cineminha e um elemento com a poesia de Cecília Meireles. Um livro foi criado pela EE, eles ficaram tão fascinados que questionaram como poderiam fazer igual.

- O domínio da Matemática potencializou aprendizagem de noções matemáticas de forma contínua e com inúmeras oportunidades educativas.

A aprendizagem matemática fixou-se em quatro componentes cruciais: o primeiro designa-se Números e Operações, a sua exploração ocorreu diariamente nas tarefas rotineiras, como a contagem dos colegas presentes e a identificação dos ausentes, associavam o número de cartões entregues aos que ainda faltavam entregar e vice-versa e momentos de roda que estimulavam o cálculo mental; em segundo a Organização e Tratamento de Dados na atividade de construção do gráfico das alturas dos elementos do grupo com as tiras de papel de cenário que representavam cada medida, a criação de conjuntos e o registo em esquema das suas escolhas; a Geometria e Medida incorporou a medição da altura de cada criança através do medidor de altura, pois utilizaram um instrumento de medida convencional, o metro, e não convencional que foram as mãos que serviram para carimbar a tira representativa da altura e ainda experimentaram através da tentativa/erro colocar o grupo por ordem crescente, que resultou na associação do termo “comparar” e “medir”; por último Interesse e Curiosidade pela Matemática surgiu nos diversos problemas que foram resolvidos em grande e pequeno grupo e individualmente, entre eles o problema das ementas, da distribuição das prendas e da criação de um jardim com um padrão florido.

A **Área do Conhecimento do Mundo** foi importante para conhecerem melhor o mundo que os rodeia. Tiveram a grande missão de conhecerem-se a si próprios e aos outros através de vivências que demonstrou as semelhanças e as diferenças que podiam ter. A exploração do cartão de cidadão permitiu perceberem a sua importância e ficaram fascinados com tanta informação que um cartão pequeno contém. A história “Meninos de todas as cores” levou-os a identificar no mapa mundo todos os continentes que o Miguel visitou e os amigos que encontrou por lá. O mapa de Portugal foi sempre utilizado como recurso para visitarem localidades que surgiam ao longo dos diálogos, identificavam o ponto de partida e analisavam as distâncias até à respetiva localidade em conversa. As experiências, de fazerem neve e gelatina, permitiu desmontarem conceções alternativas. A construção do pluviómetro foi um trabalho em equipa e bastante útil para os dias chuvosos.

Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio local do contexto educativo

A Intervenção em Contexto Educativo II ocorreu noutra freguesia pertencente à mesma União de Freguesias onde decorreu a experiência em Pré-Escolar. Não existe a necessidade de repetir informação, assim sendo a abordagem irá centrar-se na freguesia “A” dessa união.

A freguesia “A” surgiu simultaneamente com a origem da Vila de Viana, na época de D. Afonso III, na marcante data 18 de junho do ano de 1258, coincidente com a instauração do Farol de Viana, depois do estabelecimento da paróquia de S. Salvador do Adro. Quando deflagrou a romanização, contacto dos Romanos com os outros povos, no noroeste da Península Ibérica, nas margens e pelo Foz do Lima, verificou-se o povoamento gradual e generalizado. Entre os séculos IX e X foram formadas quatro “villas”, nomeadamente, Crasto, Figueiredo, Foz e Vinha, tendo a raiz no monte sobranceiro à cidade de Viana do Castelo. A sua inserção no território urbano ocorreu em 1988 e foi caracterizada como sendo uma das mais tradicionais da cidade de Viana do Castelo, com uma área aproximadamente de 2,35km². A sua denominação não foi um facto constante, pois, já se designou Santa Ana e à posteriori adotou aquela que se utiliza até atualidade. A delimitação, no sentido norte para sul é da responsabilidade da freguesia de Monserrate. (Minha, 2021)

A existência de instituições de carácter público e privado foi uma propriedade que caracterizou esta freguesia, que contempla a existência de postos de trabalho e a prestação de serviços no âmbito de: Apoio ao cidadão (Associação Empresarial de Viana do Castelo (AEVC), Câmara Municipal, Delegação do Inatel, Direção e Repartição das Finanças, Governo Civil, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto de Segurança Social, Paróquias e Tribunal Judicial e de Trabalho); Educação (Escolas do Ensino Básico e Secundário, Escola do Ensino Superior e Jardins-de-Infância); Meios de transporte (Estação de Caminhos de Ferro); Saúde (Administração Regional de Saúde, Bombeiros Voluntários, Centro de Saúde e Unidade Local Saúde Alto Minho (ULSAM)); Segurança (Cadeia Prisional e Polícia de Segurança Pública). A maior aglomeração de empresas do concelho estava presente nesta freguesia, pois estavam sediadas cerca de 18%, perante os dados apresentados pelo Plano de Ação para a Sustentabilidade Energética. (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2022)

No património cultural e histórico artístico salienta-se: a Ponte Eiffel com as particularidades de Gustave Eiffel e com a oferta de uma vista privilegiada e a possibilidade de utilizar diferentes meios de transporte; a Citânia e o Templo-monumento de Santa Luzia, com o centro que vinca o aparecimento de adornos ao jeito do estilo gótico, da arte manuelino e do rococó e o começo do estilo modernista com o glamour do Art Deco; a Casa dos Arcos, da Janela Manuelina, dos Luna e dos Nichos, o Hospital Velho de S. Salvador e a Sé que têm a essência medieval; a Praça que contempla o tríptico monumental com os Antigos Paços do Concelho do estilo gótico tardio, o Chafariz quinhentista e a Casa das Varandas com o estilo manuelino; para finalizar destaca-se a existência de palácios e palacetes com estilos diversificados, nomeadamente, barroco, gótico-manuelino, manuelino, rococó e arte seiscentista e setecentista. Esta freguesia parece um museu que agrega azulejaria, estuque, materiais, pedras elaboradas e talha com marco histórico desde a pré-nacionalidade até ao modernista (União das Freguesias de Viana do Castelo, s.d.).

As festas e as tradições vianenses são vividas por todos os habitantes, como esta freguesia é riquíssima em capelas frisa-se a visita às capelas, que englobam todas da cidade, na Quinta-Feira Santa, manda a tradição visitar um número ímpar de capelas.

Segundo Leal, em 2008, ano de criação do Roteiro Arqueológico de Viana do Castelo, esta freguesia teve seis locais destacados com a presença de vestígios arqueológicos, a Casa dos Nichos, a Citânia de Santa Luzia, o Hospital Velho, a Igreja das Almas, a Sé Catedral (Matriz) e a Fonte de Mergulho da Abelheira.

Caracterização do contexto escolar

A data 7 de outubro de 1948 apresentou o começo do funcionamento desta instituição neste edifício, com a mesma intencionalidade da atualidade, de proporcionar o ensino primário, mas com a diferença de ser somente para alunos do sexo masculino, na qual a evolução modificou esta exclusividade. No início a Escola Primária Masculina da cidade iniciou as suas funções no antigo Convento da paróquia vizinha, no século passado entre a década 30 e o começo da década de 40, posteriormente este terreno tornou-se propriedade da Câmara Municipal. Passados trinta e quatro anos, em 1947, iniciou-se a obra que ditou a construção de um novo projeto educativo adequado para a Escola Primária, num terreno que pertencia ao antigo Convento e que ficava ao seu lado. A sua construção foi baseada no estilo do Estado Novo, como era próprio daquela época,

a atividade pedagógica só visava a frequência de meninos, mais tarde tornou-se numa escola mista. Por curiosidade refere-se que o antigo edifício do Convento foi cedido aos Padres Carmelitas, que após as obras de restauração, em 1954, inauguraram um seminário. (Carvalho, 2010)

Esta escola estava inserida num Agrupamento estatal, que era constituída, por três escolas que agregavam os distintos ciclos de ensino. As escolas operavam em edifícios singulares e a sua localização era privilegiada perante as essenciais artérias da cidade, apesar dos constrangimentos pela grande afluência das vias de tráfego que estavam junto aos estabelecimentos de ensino. A administração e a gestão do agrupamento tinham hierarquicamente a distribuição das tarefas, no topo estava o Conselho Geral, constituído por representantes de distintos domínios da Educação, que só conseguiam desenvolver a sua função com a eficácia de todos os intervenientes do organigrama. A gestão da Escola Básica era assegurada, presencialmente, pela coordenação da Escola, que era assumida pelo Diretor da Escola e pela Coordenadora responsável pelo 1.º CEB. (Agrupamento de Escolas, 2022)

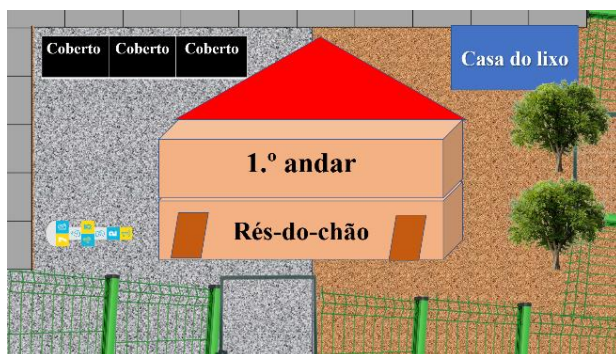
O edifício da escola integrou um modelo do Plano dos Centenários, com modestas modificações que surgiram das obras que resultaram da renovação do piso interior, da pintura e da rede elétrica. A escola dispunha de oito turmas, duas de cada ano de escolaridade do 1.º CEB. Segundo o Projeto de Intervenção do Agrupamento, a escola tinha a frequência de 184 alunos, o quadro referia-se ao ano letivo anterior, mas os dados estavam corretos porque a capacidade e a lotação permaneciam. Em relação à gestão dos recursos humanos, o pessoal não docente resultava em dez funcionários, e os docentes ativos contabilizavam-se 12, oito eram professores titulares, dois desempenhavam a função de apoio à componente letiva, um era formado em Educação Especial, mas não era exclusivo da escola pois exercia em todo o agrupamento e a professora bibliotecária que dinamizava as atividades da biblioteca escolar. O horário de componente letiva entre o 1.º e 2.º ano eram iguais, assim como acontecia com o 3.º e 4.º ano, os primeiros dois anos e os restantes tinham um desfasamento de 15 minutos para melhorar a gestão dos intervalos e receção/ entrega dos alunos. (Evangelista, 2022)

O agrupamento tinha um projeto intitulado “Crescer na Maior”, uma docente do agrupamento vinha ensinar e abordar os sete princípios do agrupamento, cada turma tinha dez sessões destinadas para este projeto, cada uma com o período de uma hora. Estas

sessões aconteciam ao longo do ano letivo e eram previamente marcadas entre a professora moderadora e a professora titular.

Figura 5

Esquema ilustrativo do exterior da escola



Fonte. Elaboração própria

O portão principal normalmente tinha uma assistente operacional nos horários de receção e entrega dos alunos, noutras situações tinham a campainha para tocarem e comunicarem com o interior da escola. Após a entrada tinham duas vias de acesso às instalações através de escadas ou de uma rampa tornando-a numa Escola Inclusiva e adaptada às diferentes necessidades dos alunos.

O recinto exterior era bastante amplo e a sua área contornava o edifício principal. No lado direito estavam alguns jogos tradicionais pintados no chão e do outro lado o chão era de terra e existiam árvores que tinham a função de fornecer sombra. Este era o local que os alunos frequentavam nos momentos de intervalo para brincarem, quando as condições climáticas não permitiam então ficavam no interior do edifício. Os cobertos eram uma zona abrigada que podiam usufruir em dias de chuva não intensa. A casa do lixo estava fechada com uma cancela onde estavam vários contentores de lixo e ecopontos para realizarem a separação dos resíduos.

A vista exterior do edifício mostrava que era constituído por dois andares, rés-do-chão e 1.º andar. Tinham duas entradas, uma destinada para as turmas do 1.º e 2.º ano e outra para o 3.º e 4.º ano. Conseguia-se observar várias janelas, porque todas as divisões tinham janelas e por isso eram ricas em luz natural.

Figura 6

Esquema ilustrativo do interior da escola: Rés-do-chão



Fonte. Elaboração própria

No rés-do-chão existiam três salas de aulas, duas estavam destinadas para o 1.º ano e as restantes para o 2.º ano, as restantes turmas estavam noutro piso. A biblioteca tinha uma enorme variedade de livros, agregava jogos educativos e computadores. O local de apoio à escola era onde se encontrava tudo o que era necessário, desde o telefone, aos contactos dos encarregados de educação, medicações e a mala dos primeiros socorros.

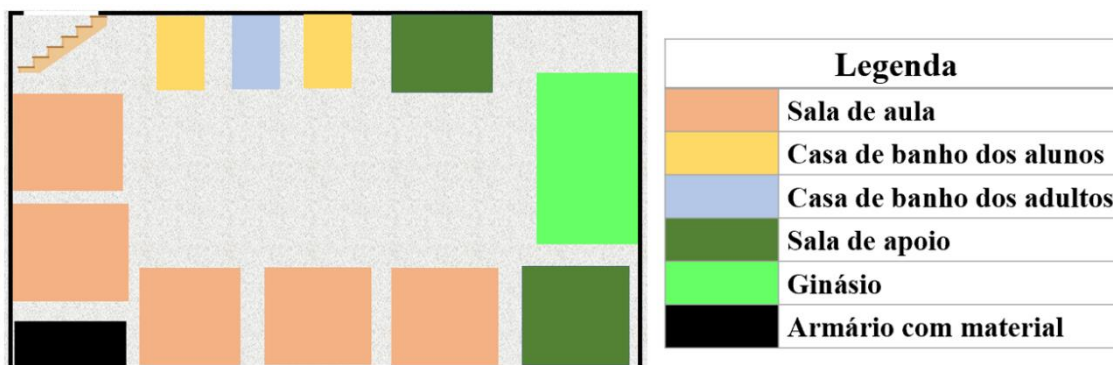
A sala dos docentes era também considerada um ponto de encontro nos momentos de intervalo e de trabalho colaborativo. Essa divisão tinha um computador e uma impressora que eram utilizados pelo pessoal docente e não docente, para a impressão de recursos, tarefas, fichas e comunicados. O centro da sala era composto por mesas com a disposição adequada para reunir e conviver. Realçavam-se os quadros que permitiam a afixação de informações relevantes, para esse efeito tinham também um quadro branco onde ficava registado toda a informação atualizada. A sala do pessoal não docente servia de local, para as assistentes operacionais realizarem a sua pausa ou almoçarem.

A cozinha e o refeitório tinham ligação pelo interior de ambas as divisões para facilitar a gestão da hora do almoço. Do lado direito tinham três filas de mesas na horizontal e no lado esquerdo duas, esta disposição era viável porque o horário de almoço entre os anos de escolaridade estava desfasado como já foi mencionado anteriormente. A localização dos lavabos era propositada para higienizarem as mãos antes e depois da refeição.

Neste piso tinham três casas de banho, nomeadamente duas para os alunos, uma para as meninas e outra para os meninos e a restante para os adultos. O local de arrumações é onde se encontrava o material necessário para a higienização.

Figura 7

Esquema ilustrativo do interior da escola: 1.º andar



Fonte. Elaboração própria

Neste andar (Figura 7) ficavam as restantes salas de aulas, com duas salas de apoio, cada uma era destinada a uma professora de apoio, para os alunos das diferentes turmas. O apoio podia ser concretizado dentro da sala de aula ou necessitarem de um apoio mais individualizado que ocorria fora da sala e para isso serviam estas divisões. A existência de casas de banho para os alunos e para os adultos era justificada, pelo benefício de não saírem do piso e conseguirem utilizá-las sem grande transtorno para o bom funcionamento da aula. O ginásio era uma divisão ampla e tinha a presença de material desportivo. O armário agregava material didático de apoio às aprendizagens e estava organizado através da identificação das diferentes disciplinas.

Caracterização da sala

A criação do esquema ilustrativo com o acompanhamento da legenda tem o objetivo de demonstrar a organização da sala de aula. Esta divisão estava muito enriquecida ao nível da luz natural, por esse mesmo motivo cada janela contemplava duas cortinas, porque uma não era suficiente para a criação de um cenário mais escuro.

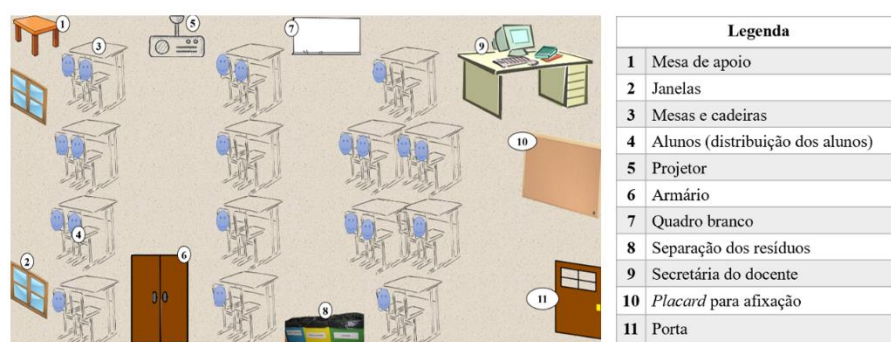
A Figura 8, apresenta como estavam organizadas as mesas pela sala e a respetiva distribuição dos alunos. Nem todas as mesas eram ocupadas por dois alunos. O conjunto de quatro alunos na mesma linha de mesas tinha uma intencionalidade, o combate às dificuldades de aprendizagem, na gestão da aula tornava-se mais fácil esta disposição para

responder às necessidades deles, assim como para receberem o auxílio da professora de apoio e ainda estavam perto da secretária da docente titular.

O quadro branco também tinha a funcionalidade de ser simultaneamente o local de projeção, sendo bastante dinâmico e acessível porque podiam escrever no que estava a ser projetado em tempo real. O armário era o local onde estavam os materiais e as capas, para arquivarem os trabalhos realizados e as fichas de avaliação, os alunos é que tinham a responsabilidade de arquivar e organizarem o seu *dossiê* colocando por ordem as tarefas/fichas desenvolvidas. O *placard* era o local onde afixavam os recados que não eram entregues aos alunos que faltavam, desenhos e ou publicações do jornal da escola quando tinham alguma participação direta.

Figura 8

Esquema ilustrativo do interior da sala de aula



Fonte. Elaboração própria

Caracterização das rotinas

A turma onde foi realizada a PES era do 3.º ano de escolaridade. A Figura 9 representa o horário que foi enviado pela docente titular, contudo a sua concretização não era rígida, tornando-se numa base orientadora, porque tornou-se crucial moldar-se ao que era mais importante para o aluno e para a turma. Essa distribuição de carga horária foi respeitada, mas o dia e o bloco para determinada disciplina podiam ser alterados. Existia liberdade para articular as áreas conforme a necessidade.

A dinâmica da escola para entrarem para a sala de aula era diferente do habitual, não existia o toque do sino e nem se dirigiam diretamente para a sala de aula. As assistentes operacionais que estavam encarregues de vigiarem a parte traseira do edifício, onde algumas crianças brincavam, avisavam quando estava na hora. Nas entradas do edifício estava escrito no chão a identificação de cada turma, os elementos de cada turma

colocavam-se em fila atrás dessa margem, o docente dirigia-se até esse local para ir buscá-los e seguiam-no até à sala. Antes de entrarem para a sala iam à casa de banho.

Quando chegavam de manhã à sala passavam para o caderno a data por extenso e o seu nome. No manual escolar colocam a data, nas páginas que realizavam, após a correção dos exercícios das páginas escreviam “corrigido no quadro”. Em turma decidiram que não levavam trabalhos de casa à terça e nem à quinta-feira.

Ao fim do primeiro bloco da manhã, os alunos dentro da sala pegavam no seu lanche e começavam a comer para depois formarem uma fila para dirigirem-se até ao recreio, a professora ia à frente. Na cantina os lugares mantinham-se sempre os mesmos, por isso quando chegavam já sabiam qual era o seu, e a refeição já estava colocada em cada lugar. Durante o dia sempre que os alunos tinham de formar uma fila a professora pedia que seguissem um padrão, como por exemplo um menino e de seguida uma menina.

Habitualmente a disciplina de Educação Física ocorria à segunda-feira, mas como os alunos estavam a ter a componente de natação, então realizava-se à quarta-feira ao segundo bloco da manhã. As disciplinas de Educação Física, Educação Artística- Música e Inglês tinham a coadjuvação de docentes formados para estas áreas específicas.

No tempo destinado para a Biblioteca, trinta minutos semanais, eles dirigiam-se até essa divisão, na qual escutavam uma leitura e realizavam uma atividade relacionada. Na entrada tinham de dizer a palavra-passe da semana, um provérbio relacionado com o mês corrente, esta alterava-se todas as semanas e ao saírem escolhiam o modo como queriam despedir-se. Todas as semanas requisitavam um livro e entregavam o da semana anterior.

Nesta turma estavam nove alunos a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS). Juntavam-se aos restantes alunos do 3.º e 4.º ano que frequentavam as AECS para formarem uma turma. A oferta complementar privilegiava atividades diversificadas como: a utilização de computadores, no exterior, em contacto com a natureza e trabalhos manuais.

Figura 9

Horário da turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h45 - 10h15	Português	Matemática	Português	Matemática Educação Artística	Português Matemática
10h45 - 12h15	Educação Física	Educação Artística - Música Biblioteca	Matemática Estudo do Meio	Inglês Estudo do Meio	Matemática Estudo do Meio
Almoço					
13h45 - 15h15	Matemática	Português	Inglês Educação Artística	Estudo do Meio Português	Estudo do Meio Apoio ao Estudo Oferta Complementar

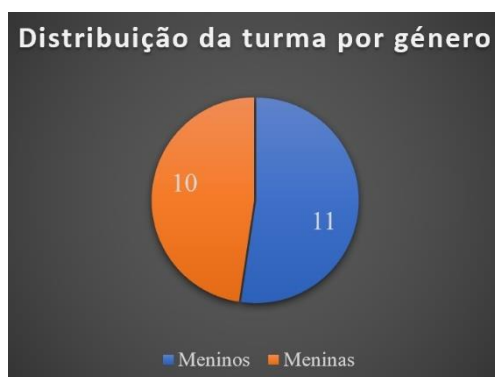
Fonte. Enviado pela Professora Cooperante

Caracterização da turma

A turma era do 3.º ano de escolaridade constituída por vinte e um alunos, incluía onze rapazes e dez raparigas, na qual dois eram um casal de irmãos gêmeos. Em relação às faixas etárias variavam entre 8 e 9 anos, catorze crianças tinham 8 anos e o restante tinha 9 anos. Foi possível afirmar que existia multiculturalidade, mais precisamente de três nacionalidades diferentes, brasileira (2), chinesa (2) e portuguesa (restante).

Figura 10

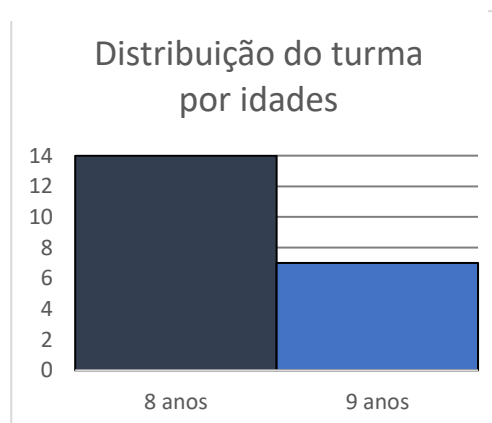
Distribuição da turma por género



Fonte. Elaboração própria

Figura 11

Distribuição da turma por idades



Fonte. Elaboração própria com informação recolhida junto da Professora Cooperante

Em relação às interações esta turma tinha uma especificidade incomum, nos intervalos eles só brincavam com crianças do mesmo sexo. Apesar de dentro da sala de aula comunicarem entre eles sem distinção de género, prevalecia sempre a preferência por aqueles com quem brincavam no intervalo. Foi possível constatar que dentro do grupo das meninas algumas não partilhavam das mesmas brincadeiras e por isso formou-se dois grupos. Alguns alunos nem tinham ligação com os colegas da turma.

Os ritmos de aprendizagem e de trabalho classificavam-se como distintos, mas de um modo geral era bastante lento e calmo. A participação voluntária nas aulas era invulgar e maioritariamente eram sempre os mesmos alunos quando se voluntariavam. As maiores dificuldades destacavam-se: a participação ativa e a realização do que é proposto dentro do tempo previsto. A maior facilidade que se evidenciava era a capacidade de colocarem o termo “trabalho colaborativo” em prática. Seis crianças estavam sinalizadas com necessidades educativas especiais (NEE), uma por ter sido diagnosticada com síndrome de oposição, duas com dislexia e quatro com dificuldades de aprendizagem.

Características sociais

As características sociais dos alunos foram baseadas nos dados que a professora titular forneceu do inquérito, que foi preenchido no início do ano letivo. Sobre as habilitações literárias dos encarregados de educação percebe-se que existia uma maior ênfase sobre o secundário e a licenciatura, o restante dividia-se pelo 3.º ciclo, bacharelato e pós-graduação, não ignorando o facto de quatro não terem partilhado essa informação.

Quadro 8

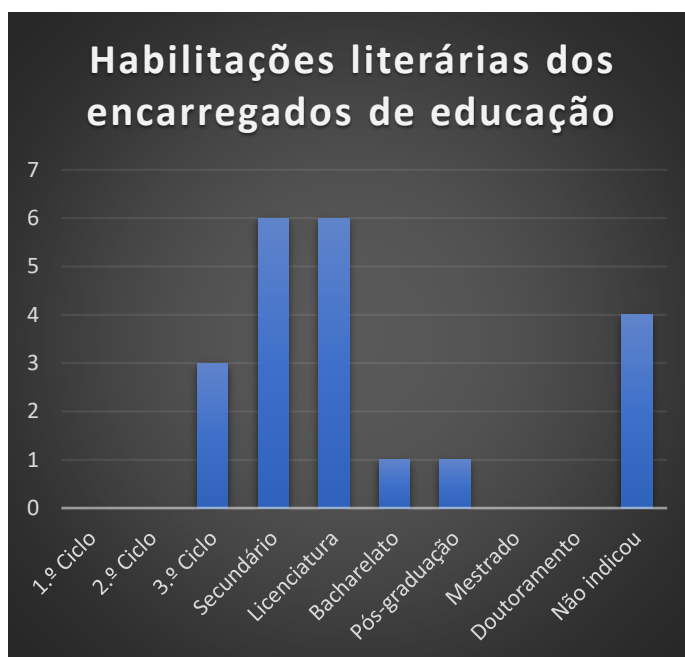
Habilitações literárias dos encarregados de educação

Habilitações literárias dos encarregados de educação	
1.º ciclo	0
2.º ciclo	0
3.º ciclo	3
Secundário	6
Licenciatura	6
Bacharelato	1
Pós-graduação	1
Mestrado	0
Doutoramento	0
Não indicou	4

Fonte. Elaboração própria com informação recolhida junto da Professora Cooperante

Figura 12

Habilitações literárias dos encarregados de educação



Fonte. Elaboração própria com informação recolhida junto da Professora Cooperante

Os encarregados de educação desta turma tinham o grau de parentesco de pais para com os alunos, dezanove eram mães e dois eram pais. As faixas etárias estavam correspondidas entre os 29 e 48 anos. A atividade e a situação profissional estão apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9

Atividade e situação profissional dos encarregados de educação

Atividade profissional		Situação profissional	
Nome	Quantidade	Trabalhador por conta de outrem	Trabalhador por conta própria
Designer gráfico ou de comunicação e multimédia	2	X	
Auxiliar de cuidados de crianças	3	X	
Trabalhadores de montagem	2	X	
Professora	1	X	
Caixa bancário e similar	1	X	
Profissionais de saúde	2	X	
Especialista do trabalho social	1	X	
Farmacêutico	1		X
Especialista em publicidade e marketing	1		X
Esteticistas e trabalhadores similares	1		X
Vendedores (comerciante de loja)	1		X
Desempregado	1		
Não respondeu	4		

Fonte. Elaboração própria baseada em informação recolhida pela Professora Cooperante

Características educativas e curriculares

Conseguir que a turma toda estivesse presente era um desafio, só este dado já explicou a situação em relação à assiduidade. A pontualidade no primeiro bloco da manhã também era um problema existente. Nunca se conseguia iniciar uma tarefa com a presença de todos, no caso das fichas de avaliação e dos ditados era complicado, porque iam chegando aos poucos e as atividades já tinham iniciado. Durante o dia após os intervalos

todos estavam presentes dentro do período esperado, apesar de existir alguns atrasos após a hora de almoço.

O comportamento e o cumprimento das regras realmente podiam ser considerados pontos fortes, raramente existia uma chamada de atenção e levantavam o dedo quando queriam responder, exceccionalmente podia acontecer de colocarem o dedo no ar e simultaneamente responderem, mas era um impulso.

A heterogeneidade em relação às potencialidades e dificuldades eram visíveis a olho nu, nem todos conseguiam atingir o mesmo objetivo durante a realização de tarefas, por estarem em níveis distintos. Na introdução de temáticas eram necessárias várias metodologias para conseguir-se chegar a todos os elementos. As dificuldades diferiam consoante as áreas curriculares, não foi possível destacar alguma, porque as preferências e destrezas eram realmente distintas. As atividades que iam além do quotidiano eram apreciadas e vividas com grande apreço e entusiasmo. Tinham o hábito de utilizarem o dicionário autonomamente para resolverem as suas dúvidas. Na comunicação tinham um discurso coerente e consciente, daí surgir constantemente o receio de participarem, pois devia-se ao facto de não quererem errar, por isso quando comunicavam mesmo que fosse involuntariamente pensavam bastante antes de falarem.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização do percurso educativo do 1.º CEB teve ligeiras diferenças em comparação com o Pré-Escolar. A sua duração foi de treze semanas, mantendo-se os três dias, até à terceira semana inicial para exclusiva observação direta e integração. A partir daí as semanas foram intercaladas com a Professora Orientadora entre planificação/observação e implementação, tendo no total cinco semanas de implementação, incluindo a semana intensiva (de segunda a sexta-feira). Na realização da planificação neste ciclo, não existiu tanta liberdade e a temática da semana não foi o foco central, os conteúdos programáticos que tinham de ser explorados em cada disciplina foram partilhados na semana anterior. Depois de traçado o percurso educativo que os alunos iam vivenciar, o tema da semana era pensado como elo entre o que era pretendido.

A observação permitiu analisar as características educativas e pessoais da turma, assim como observar a Professora Titular a explorar os conteúdos programáticos e refletir e constatar a pertinência da implementação do tema de investigação em estudo. Ao longo da observação surgiu uma enorme vontade de proporcionar novos conhecimentos e experiências aos alunos. A Professora Cooperante esteve sempre recetiva às novas propostas e integrou-as com uma postura ativa.

Nesta turma foi possível identificar a existência de dois modelos curriculares que regeram o seu desenvolvimento e dinâmica, o Modelo da Escola Tradicional- Pedagogia Transmissiva e o Modelo da Escola Moderna- Pedagogia em Participação, que se contrastaram e simultaneamente complementaram-se. A abordagem de novas temáticas teve sempre como ponto de partida aquilo que os alunos já sabiam e as suas partilhas sempre foram escutadas, mas em contrapartida o docente é que explicava tudo para posteriormente realizarem exercícios de aplicação tendo por base aquilo que aprenderam, sendo na maioria das vezes exercícios do manual escolar. Sempre que era possível a docente titular tentava utilizar outras metodologias, mas o manual escolar tinha de ser preenchido por ser instrumento de estudo em casa e daí existir uma grande pressão por parte da comunidade escolar para a sua utilização.

Quadro 10

Calendarização das implementações

N.º	Datas	Tema
1	13 a 15 de março de 2023	“Património e Mar”
2	27 a 29 de março de 2023	“Semana da Maior”
3	24 a 26 de abril de 2023	“Liberdade”
4	8 a 12 de maio de 2023	“Grandes vivências”
5	22 a 24 de maio de 2023	“Grandes oportunidades”

Fonte. Elaboração própria

No quadro 11 são apresentadas as atividades que foram exploradas e as aprendizagens essenciais que foram abordadas e desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.

Quadro 11

Implementações concretizadas no decorrer da PES com a integração do Estudo do Meio Social

Tema	Atividades (por ordem de exploração)	Aprendizagens essenciais (Educação, 2018)
Património e Mar	-Rotina da Música Tradicional Portuguesa; - Alunos com voz no processo de aprendizagem; -Crescer com o mar “Sequências/Padrões de Crescimento”; -Visita virtual à Estatua de Viana; -Rotina da Música Portuguesa; -Aula do exterior- Visita à Estátua de Viana; -Família de palavras; -Atividade rítmica expressiva além do mar; - Correção dos trabalhos de casa; -Lenda “De Pé de Moura a Moura Morta”.	Educação Artística <u>Música</u> - Interpretação e comunicação <u>Artes Visuais</u> - Apropriação e reflexão <u>Dança</u> -Apropriação e reflexão Educação Física - Atividades rítmicas expressivas Estudo do Meio - Sociedade Matemática -Capacidades matemáticas - Álgebra Português - Gramática Tecnologias da Informação e Comunicação - Investigar e pesquisar
Semana da Maior	- Música Tradicional Portuguesa (Grandes Êxitos); -A “grande” inovação na recolha de ideias prévias sobre a carta; - A grande aventura da carta; - O pequeno “grande” percurso virtual; - A “grande” aula no exterior na Igreja do Carmo;	Educação Artística <u>Música</u> - Interpretação e comunicação Estudo do Meio - Sociedade Matemática -Relações numéricas Português -Oralidade - Leitura -Escrita

	- A “grande” relação da matemática entre a multiplicação e a divisão.	Tecnologias da Informação e Comunicação - Investigar e pesquisar
Liberdade	- Rotina a Música Tradicional Portuguesa (Músicas da liberdade); - A liberdade do oceano- Os oceanos e a vida humana.	Educação Artística <u>Música</u> - Interpretação e comunicação <u>Artes Visuais</u> - Apropriação e reflexão - Interpretação e comunicação Estudo do Meio - Sociedade - Sociedade/Natureza/Tecnologia - Álgebra Tecnologias da Informação e Comunicação - Investigar e pesquisar
Grandes vivências	- Rotina da Música Tradicional Portuguesa (Grandes êxitos); - A grande aventura da formação de palavras; - Grande aprendizagem na organização e tratamento de dados- Diagrama de Caule e Folhas; - Grande inovação nas ideias prévias; - O 1.º grande trajeto virtual da semana- Monumento ao 25 de abril; - Rotina da Música Portuguesa (Grandes êxitos) - Aula exterior no grande monumento ao 25 de abril; - As grandes probabilidades da vida; - A grande descoberta dos determinantes possessivos; - A grande ligação entre os selos e a história nacional; - O 2.º grande trajeto virtual da semana- Museu do Traje; - A grande aventura no Museu do Traje; - A grande notícia.	Educação Artística <u>Música</u> - Interpretação e comunicação <u>Artes Visuais</u> - Apropriação e reflexão - Interpretação e comunicação Estudo do Meio - Sociedade - Natureza - Sociedade/Natureza/Tecnologia Matemática - Dados Português - Gramática Tecnologias da Informação e Comunicação - Investigar e pesquisar
Grandes oportunidades	- Rotina da Música Tradicional Portuguesa (Grandes êxitos); - Extra; - A grande revelação dos “Determinantes demonstrativos”; - Grandes exercícios dos determinantes demonstrativos; - Treinar o “grande” algoritmo da subtração; - A grande novidade da “Simetria-Reflexão”; - Grande aventura computacional.	Educação Artística <u>Música</u> - Interpretação e comunicação <u>Artes Visuais</u> - Experimentação e criação Estudo do Meio - Sociedade - Sociedade/Natureza/Tecnologia Matemática - Geometria e medida - Números Português - Gramática Tecnologias da Informação e Comunicação - Investigar e pesquisar

Fonte. Elaboração própria

A abordagem em **Educação Física** só ocorreu uma vez, por existir coadjuvação com um docente desta área. O domínio em ênfase foi atividades rítmicas expressivas (dança), que ficou interligado com a Educação Artística na área da dança, na qual tiveram oportunidade para deslocarem-se ao ritmo do som da pandeireta, deslocaram-se e dançaram ao som de músicas de diferentes estilos musicais e para finalizar criaram, em grupo, uma coreografia.

A **Educação Artística** dividiu-se em duas áreas, artes visuais e música, que tiveram uma presença assídua nas planificações. A principal tarefa que desenvolveram no âmbito das artes visuais foi a observação e interpretação de patrimónios locais que visitaram presencialmente. A área da música integrou a rotina introduzida de escutarem música tradicional portuguesa de manhã e música portuguesa de tarde, momentos que permitiram: escutar, interpretar e partilhar conhecimentos.

Em **Estudo do Meio** foi possível distinguir conteúdos do meio físico e social. Os oceanos e a vida humana foram o tema abordado em relação ao meio físico. A maioria dos conteúdos foram da área social, nomeadamente, a visita à Estátua de Viana, ao Museu do Traje, ao Monumento ao 25 de abril e à Igreja do Carmo onde reconstituíram a história da escola. Ainda foi possível introduzir o selo postal e foram desafiados a criarem o seu.

Na disciplina de **Matemática** foram introduzidas as seguintes temáticas: padrões de crescimento, simetria, diagrama de caule e folha e probabilidades. Existiu tempo para treinarem o algoritmo da subtração e da multiplicação e a relação da multiplicação com a divisão. Os alunos participaram ativamente no processo de aprendizagem, após a explicação e o debate de ideias surgiram tarefas com o intuito de desafiar os alunos a colocarem em prática aquilo que aprenderam.

Em **Português** destacou-se a abordagem de novos conceitos da gramática, alguns deles complementavam-se por isso existiu um fio condutor, como no caso da família de palavra e a formação de palavras e os determinantes possessivos e demonstrativos. Aprenderam tudo sobre a carta e autonomamente escreveram uma a relatar as férias da Páscoa que foi entregue aos alunos da turma “ao lado”. A maioria das atividades de leitura aconteceu com os próprios alunos a lerem, mas também aconteceu o contrário, tiveram a missão de escutar a lenda “Pé de Moura a Moura Morta” onde adveio um diálogo em grande grupo. Desenvolveram o domínio da escrita na notícia que redigiram em relação à visita ao Museu do Traje.

A área de **Tecnologias de Informação e Comunicação** permitiu a utilização do *Google Maps*, *Mentimeter* e *PowerPoint*. O *Google Maps* sempre foi utilizado para realizarem o percurso virtual da aula exterior que iriam ter à *posteriori* com o intuito de identificarem pontos de referências e conhecerem melhor a localidade, todos experimentaram e utilizaram. Já o *mentimeter* serviu de auxílio para partilharem as suas ideias prévias em tempo real. O *PowerPoint* foi uma ferramenta que utilizaram com o propósito de avaliarem as aulas no exterior e simultaneamente realizaram alguns desafios.

Capítulo II- Trabalho de investigação

1.ª Secção: Pertinência do estudo/ introdução e objetivos

Pertinência do estudo/ introdução

A seleção do tema em investigação surgiu por dois motivos, primeiramente por gostar verdadeiramente desta área de aprendizagem e de seguida porque enquanto aluna e futura docente sempre considerei que era uma área pouco potencializada. O Estudo do Meio Social é uma área repleta de variadíssimas riquezas, curiosidades e interrogações que consegue responder. Torna-se bastante empolgante pensar no passado, comparar com o presente, que simultaneamente remete para induções sobre o futuro que se aproxima. Todo este fascínio engloba-se nas surpresas que descobrimos ao longo da Educação Histórica. Enquanto aluna sempre achei que esta unidade curricular tinha muito potencial para atrair os alunos, mas as metodologias que utilizavam não permitiam que isso acontecesse. Quando ingressei no meu local de estágio avaliei que continuava a acontecer exatamente a mesma coisa, por isso concluí que seria esta a turma indicada para realizar esta investigação. Esta escola situava-se numa zona privilegiada da cidade com acesso a diversas formas de estudar História e este ano escolar tinha um grande foco no Património Local, sem esta investigação possivelmente iriam perder imensas oportunidades de atribuírem significado ao que estava representado no manual escolar e no programa curricular com as evidências históricas que existiam no seu contexto local.

Quando se ensina História sem sair da sala de aula, dentro de quatro paredes, com metodologias repetitivas e escassas, os alunos têm poucas possibilidades de associar significado ao que estão a aprender, deste modo consideram situações isoladas em vez de se estabelecer conexão com o mundo exterior. Marques, em 2021, indicou a existência de alguma hesitação por parte dos docentes em aprovar o ensino diante elementos abstratos. A fim de resolver esta problemática emergiu a «iniciativa de transformação de práticas pedagógicas» (p.15), disfrutando desta oportunidade para clarificar a disponibilidade de novos processos, instrumentos e conceções que convertem o abstrato em concreto. Este autor especificou que a partir da década de 1970, desencadearam-se estudos que foram ao encontro desta urgência, como por exemplo a psicóloga Margaret Donaldson, que destacaram as potencialidades das crianças no âmbito do pensamento histórico, bem como, demonstraram indícios de motivação e interação para a discussão e compreensão do passado. Implicaria atribuir sentido às suas experiências na sociedade e no mundo. Na comunicação deste autor evidenciou-se a relevância do aprendente conceder sentido e significado perante a aprendizagem, na qual é sujeito.

O capítulo escrito pelo Professor Doutor Gonçalo Marques (2016), no livro referente à “Educação Histórica: perspectivas de investigação nacional e internacional”, do XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, facultou diferentes vertentes e essenciais para uma correta abordagem no domínio da Educação Histórica. O seu foco fez referência às convicções e experiências de vida de cada criança, num panorama mais amplo que reportou para acontecimentos históricos, alcançando a ligação e apropriação do que ia ser tratado, tendo como princípio o que já possuíam que exclui por completo a abstração. Os documentos oficiais são bastantes abrangentes e têm liberdade, por isso não colocam nenhuma entrave.

A literatura manifestou que o maior sucesso pedagógico derivava deste cuidado de transformar o abstrato em conhecimento significativo.

Objetivos

O objetivo primordial foi implementar pedagogias ativas e participativas no ensino da disciplina de Estudo do Meio Social. Pretendeu-se perceber o impacto da mudança na prática pedagógica com recurso a métodos de aprendizagem, que se baseiam em factos e conhecimentos concretos. Nesse sentido, alcançaram a aquisição e compreensão das aprendizagens essenciais, recorrendo aos conhecimentos prévios que dispunham e com uma participação ativa ao ponto de serem construtores da sua aprendizagem.

O aprendente tem mais facilidade em compreender um tema, quando  possível observar, tocar e explorar, porque este processo de ensino-aprendizagem transmite um sentido próprio para cada um deles. Cada um construiu o seu conhecimento, através da sua vivência e experiência. Todos precisavam de atribuir um significado e um sentido para aquilo que foram propostos a aprender. Quando não havia envolvimento e, simplesmente, existia uma transmissão de conhecimentos ocorria um grave problema, pois havia dificuldade na retenção de aprendizagens e uma imensidade de particularidades que ficavam sem o aproveitamento necessário e a desmotivação era preponderante. Com este tema pretendia-se resolver esta problemática existente nos nossos contextos educativos e explorar as diversas aprendizagens essenciais desta área, utilizando sempre metodologias que iam encontro das necessidades dos alunos, enquanto agentes ativos e participativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Estávamos

perante uma área curricular que constituía diversas vertentes de aprendizagem e possibilitava abordagens distintas e criativas.

As questões de investigação que se salientou foram as seguintes:

- 1) Como podemos implementar pedagogias ativas no Estudo do Meio Social?
- 2) A passagem do ensino baseado na abstração para o concreto é crucial para estimular os alunos?
- 3) Que vantagens apresenta a exploração do património “in situ”?

Ao longo da investigação estas serão respondidas. As questões de investigação abordam as temáticas em que o estudo se debruça (Creswell, 2010).

2.ª secção: Fundamentação Teórica

Nesta secção procedeu-se à realização de um enquadramento teórico referente ao tópico em estudo, para este efeito foram selecionados temas que complementaram e justificam esta investigação. Quando se estabelece uma problemática pretende-se encontrar uma solução, mas o processo não é direto e simples, para isso, existiu a necessidade de fragmentar o problema em todas as suas particularidades. Começou-se por analisar a autenticidade do problema, de seguida, os antecedentes e os fatores que disputaram a sua existência, e por fim, surgiu a intervenção numa perspetiva preventiva e remediativa. Estes fragmentos são os temas que vão ser explorados. Resume-se num longo trabalho de pesquisa, de comparação e exploração de referências que também investigaram e estudaram as individualidades deste tema, deste modo, apresentou-se a consciencialização para a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem.

Educação Histórica e em Ciências Sociais

Segundo Barca (2001), a partir dos anos 70 do século XX a investigação em consciência histórica desenvolveu-se com «pujança» (p.13), em diversos países e Portugal também estava a seguir essa linha. No âmbito deste campo de investigação, os investigadores iniciaram a missão continuada de explorar os fundamentos e abordagens no ensino da História, «em crianças, jovens e adultos» (p.13). A premissa da teoria proporcionava-se pelo conhecimento histórico, já a premissa metodológica focava-se na apreciação das conceções que evidenciavam a relação com a História, recorrendo a atividades concretas. Pretendia-se eliminar a condição geral de categorizar o pensamento entre a abstração e o concreto. Nos anos 70 e 80 autores constataram que o nível de complexidade da História era elevado e por isso excluíram-na do «currículo da escolaridade obrigatória» (p.13). Barca (2001) acreditava que este estereotipo de pensamento concreto *versus* abstrato permanecia em alguns docentes de História para determinados conteúdos programáticos, por considerarem demasiada abstração para idades iniciais. Este pressuposto não corroborava com a utilização de diferentes metodologias de ensino na História para ensinar diferentes conteúdos programáticos. Com o passar do tempo perceberam a necessidade de formação no Ensino da História, para afastar a visão do pensamento abstrato e estereotipado, começando a surgir diferentes estudos que demonstravam que os alunos adquiriam conhecimentos históricos em diferentes faixas etárias.

Marques (2021) explicou o percurso gradual que as crianças atravessaram para obterem o direito à Educação e posteriormente à Educação Histórica. Heródoto de Halicarnasso, primeira referência histórica conhecido por “Pai da História”, demonstrou a relevância de recolher e utilizar testemunhos concretos sobre a experiência do passado. Redigiu sobre a Antiguidade do Mundo Mediterrâneo com conhecimento na civilização Egípcia e Persa, nesse tempo a criança era olhada como se fosse uma “tábua rasa” e a aprendizagem resumia-se somente ao contacto com adultos esta visão durou até ao iluminismo. O século I a.C. já incutiu a demonstração de preocupação na criação de escolas para o acesso dos filhos, em forma de rede que integrasse as províncias e povos autóctones ao longo do processo de romanização, o mandatário foi o general Sertório perante o relato de Plutarco (1999) citado por Marques (2021). Apesar de tudo, as crianças eram homúnculos e contribuíam para o ciclo de produção, o que tornou a “voz” delas inexistente nas Sociedades Antigas. Após a Época Medieval, segundo Philippe Ariés (1973) citado por Marques (2021), começou a existir elementos iconográficos que representavam as crianças, mas até ao início do século XVII a própria arte medieval omitia a infância em representações artísticas como se não residisse nesse tempo. A época moderna e contemporânea, com o período de descobertas e as revoluções agrícola e industrial, obteve-se uma nova visão sobre a infância, pois destacava-se durante o século XX a evolução da educação infantil e primária com oferta de acompanhamento educativo formal específico e a criação de espaços e estabelecimentos escolares (Cardona, 1997).

Em 1998, Félix, no livro “A História na Educação Básica” mencionou a questão fundamental «Para quê ensinar História?» e consequentemente apresentou vários fatores, da dimensão humana, política, económica e social, nomeadamente, a existência de concepções sobre História, as inquietações existentes no contexto social e educativo, conhecimento sobre os direitos e deveres que se concede à instrução do cidadão, a perceção do “mundo” que integram por via do passado, a clarificação sobre o presente tendo por base as mudanças e transformações, a preservação da «memória coletiva» desde origens a factos históricos da sociedade que integram, a valorização de obtenções específicas da História global, nacional e regional, facultação de formação em tratamento de fontes de informação, pesquisa e investigação, ganham valores próprios e rejeitam estereótipos através da instauração da história multicultural com visões sociais enquadradas no processo de mudança e resolução de problemas. O autor não deixou de mencionar a imprescindível ligação entre estas duas perguntas «O que ensinar?» e

«Porquê isto e não aquilo?», porque a abordagem dos conteúdos programáticos é uma tomada de decisão constante com o intuito de facultar uma perspetiva abrangente do processo histórico e o reconhecimento dos consideráveis períodos. Estevão Martins, em 2021, indicou como conceitos-chave da Educação Histórica: a consciência, a cultura e o pensamento histórico que investigadores e centros de pesquisa internacionais corroboraram.

Félix (1998) dividiu as finalidades do Ensino da História em três grandiosos campos de conteúdo: 1) Campo do saber com conteúdo conceptual; 2) Campo do saber-fazer com conteúdo procedimental 3) Campo do saber-ser com conteúdo atitudinal. O primeiro abordava os objetivos conceptuais, numa divulgação da cultura histórica do passado até ao presente. O segundo inseria e enquadrava a História nos distintos currículos. Para finalizar o último visava o papel do aluno na História, com ligação aos antepassados e contemporâneos. Como finalidade aprenderam a empregar vocabulário apropriado e contextualizado, reconhecendo que os dados sobre o passado podiam ser apresentados de distintas formas e distinguiam lendas de acontecimentos reais.

A Educação Histórica é uma área de aprendizagem muito rica para o currículo, porque conseguia simultaneamente realçar a componente social, com oportunidade de conciliar e transformar atitudes, comportamentos e posturas de futuros cidadãos com uma forma de ser cada vez mais «madura, tolerante e capaz de se (re)construir em momento de crise de identidade(s) como aquele que justamente vivemos» como disse Dubet (2002), citado por Moreira e Marques (2019, p.75). Félix (1998) referiu a importância do aluno reconhecer-se como sujeito da comunidade, tornando-se apto para ser crítico, consciente, democrático, solidário, responsável e tolerante em sociedade criando a sua própria identidade com conexão ao passado, presente e futuro. O aprendiz adquire e apropria-se da noção de “meio”, como parte integrante do meio social e familiar, numa visão nacionalista, europeia e mundial (Roldão, 1995).

A Narrativa e a Consciência Histórica são duas “amigas” que costumam andar de mãos dadas na Educação Histórica. A narrativa histórica permite aprender e transmitir o que descobriram sobre o passado associado ao presente e futuro, sendo um processo faseado, pois vão construindo o seu conteúdo de conhecimento histórico consoante as suas aprendizagens/vivências. A consciência histórica expressa-se em forma de narrativa ou em representações contextualizadas do passado, como objetos ou patrimónios. O aluno tem consciência histórica em relação a um determinado símbolo porque a narrativa

histórica forneceu informação necessária para realizar essa associação de significado (Gago, 2016).

Félix, em 1998, dizia que «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.» (p.17). Em 2019, Moreira e Marques, corroboram este pensamento e por isso entendem e defendem que o conhecimento do passado se correlaciona com o presente e justificam com a seguinte argumentação «a criança tem, na primavera da vida, condições únicas de vivência(s), de memórias instigadas e de valorização do património cultural existente no seu entorno mais próximo» (p.75), que permitia investigar e conhecer o passado mais próximo para obterem a aprendizagem significativa que incorporava o seu quadro de referências (Roldão, 1995).

As crianças têm capacidades, conhecimentos e memórias, que podem ser utilizadas como alicerces para construírem as suas próprias aprendizagens, apesar de não serem conhecimentos cientificamente rigorosos e que podem ser baseados no senso comum (Roldão, 1995). O trabalho do professor é ter a coragem de aproveitar aquilo que o público-alvo já tem incutido em si, ou seja, as suas primeiras conceções e vivências como fonte de exploração, a chamada «construção de conceções partilhadas» (Duarte & Canha, 2017, p. 85). Torna-se necessário que o instrumento de ensino seja a criança, a nível individual e coletivo enquanto elemento da turma. Cada um é um ser individualizado com as suas experiências, vivências e com o seu próprio conceito de sociedade que foi construído ao longo do tempo.

As verdades, as “inverdades”, os acontecimentos, as opiniões pessoais e as ideias circulam de uma forma muito constante em nosso redor, por isso não se pode afirmar que as crianças e jovens não detêm conhecimento histórico mesmo antes de integrarem o ensino formal. Têm vários encontros com a História e com o Património Local no seu quotidiano, através da família, do meio local, dos meios de comunicação, das redes sociais, da apropriação do município, da região e da freguesia que residem e frequentam, por isso Estevão escreveu que a «Educação histórica não se restringe, contudo, ao sistema escolar nem se esgota nele» (Martins, 2021, p.37). Não pode ser desvalorizado que adquirem e desenvolvem a literacia de olhar para um pretérito que não é o seu. Na vida real existem várias ferramentas que auxiliam na inata criação da ponte entre o passado- a

identidade - o presente, como os diálogos de partilha, a visualização de filmes e séries e a leitura de livros temáticos. (Marques, 2021; Moreira & Marques, 2019).

O conhecimento histórico tem particularidades próprias, por isso Félix (1998) seriou-as em cinco categorias: inicialmente destacou o pensamento cronológico, que auxilia na aquisição da noção de tempo histórico; a compreensão histórica retrata-se na capacidade de atribuir sentido à narrativa e à estrutura da História; a análise e interpretação da História baseia-se no modo como adquirem e assimilam as distintas experiências, crenças, tradições, expectativas e tudo aquilo que vão contactando ao longo do tempo; a investigação histórica demonstra-se quando tentam conquistar um conhecimento alargado com a formulação de questões enriquecedoras; e análise de temas históricos e a tomada de decisões permite refletirem criticamente acerca daquilo que aprenderam. A História possibilita consciencializarem-se para a dimensão total do mundo/sociedade que integram, de outra forma seria impossível terem a consciência destes dois conceitos: tempo e sociedade. A consciência histórica permite descobrir o mundo em seu redor, porque adquirem competências determinantes para a compreensão e reflexão. A aprendizagem do conhecimento histórico é bastante complexa, mas não se pode abdicar, por isso a abordagem deve estar centrada em se acostumar a refletir sobre termos históricos básicos com possibilidade para a transversalidade disciplinar, com a necessidade de considerar os contextos envolventes.

A Isabel Barca (2001) apontou como estratégias para o desenvolvimento do conhecimento histórico três lógicas essenciais. Em primeiro lugar abordou que a aquisição de conhecimento deve acontecer naturalmente porque foi a própria natureza da disciplina. A seguir debruçou-se sobre o ensino em contextos concretos, acreditava que os conteúdos tinham de fazer sentido e transmitir um sentido que permitisse associar as vivências prévias para posteriormente o seu conhecimento progredir com enquadramento. Para finalizar assumiu que os níveis de desenvolvimento mental em conhecimento histórico eram variáveis, excluindo a conceção da idade ser o fator determinante, visto que a o seu nível depende do seu percurso pessoal entre outros fatores que influenciam a sua destreza em História.

Hilary Cooper (2006) abordou a investigação histórica associada ao conceito de “tempo”, que abrangia o estudo da medição temporal, as permanências, as alterações e as consequências na vida humana, para auxiliar neste senso realçou as visitas a locais históricos. No ensino sobre a cronologia conseguem observar uma sequência de

acontecimentos e as permanências e alterações que ocorreram nesse “tempo” (Félix, 1998). A descoberta do conhecimento do passado passa pela existência de suposições por parte dos interessados. As fontes podem ser de caráter visual ou auditivo, como canções populares que remetem ao tempo de familiares mais velhos (Cooper, 2006).

Métodos de aprendizagem

A constante interrogação que ocorre nesta área é a seguinte: «Se é suficiente conhecer/saber História para a poder ensinar?», o «NÃO» é a resposta imediata (Alves, 2016, p.21).

A forma como se ensina, seja qual for a disciplina, tem por base o «triângulo didático» (Félix, 1998). Este inclui três vértices predominantes, a “disciplina” que responde à questão “O quê que se ensina?”, o “público” que aborda “a quem se destina?” e a “didática”, a forma de ensinar quando se refere a “como vou conseguir?”. No mesmo ano, Félix destacava a utilização de recursos do meio, ou seja, modelos didáticos que assentavam na constatação e procura de «história viva», que fomentavam: a exploração do Meio como elemento educativo, a construção, uma conduta de empatia e respeito pelo precedente, com uma visão alargada do regionalista; o “consumo” de fontes históricas próximas possibilitando a interação com o património; e a oportunidade de equacionar sobre as questões sociais do passado até ao século XXI.

Em 2017, Tamara apontou como maior obstáculo de aprendizagem a desmotivação e o desinteresse dos alunos, que resulta da qualificação geral que atribuem a esta área como sendo «maçadora, aborrecida e demasiado teórica» (p.17). Posto isto, concluiu que as práticas de ensino deviam debruçar-se em duas palavras-chave: dinamismo e interação.

Rüsen (2010) citado por Schmidt (2017) apresenta a forma como se deve pensar no ensino da História.

(...) questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; o desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo? e o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? (p. 68)

Tendo por base a reflexão de Félix, em 1998, a forma como se ensina História tem de ser diferente perante a diversidade cultural existente dentro da sala de aula. Pode existir um cenário de alunos motivados para conhecerem a História e consequentemente aprenderem mais sobre si próprios, porque já reconhecem a sua importância, ou acontecer completamente o inverso, quando não encontram significado e nem sentido de pertença. Estas duas realidades podem estar integradas dentro do mesmo contexto, logo, a forma como se ensina tem de ser obrigatoriamente inclusiva e adaptada às necessidades do grupo e de cada aluno sem exceção.

Num grupo de crianças existe uma enorme diversidade de perspetivas e visões, porque cada uma tem percorrido o seu caminho da vida. Uma estratégia que deve ser adotada desde cedo é a «socialização e integração na estrutura educativa formal. A criança é rica em aprendizagens, saberes e pontos de partida que devem ser sempre a base para seguir em frente.» (Marques, 2021, p.13). O Professor tem de ter um papel assíduo como mediador dos conhecimentos prévios e a respetiva construção de significado e ter a capacidade de integrar e gerir os distintos testemunhos. Félix acreditava que «A *imagem da História* será quase sempre aquela que os professores têm» (1998), porque são os grandes motivadores para a aprendizagem com as suas decisões e metodologias adotadas.

Em 2002, Cooper, sustentava que a aprendizagem não se podia resumir à memorização de conjunturas históricas desconectadas, para as crianças era fundamental sentirem-se desafiadas, ouvidas e valorizadas na resolução de problemas históricos, quando introduzem questões, apresentam hipóteses sobre pessoas, lugares e outros tempos e discutem os dados apresentados.

Moreira e Marques (2019) em forma de resumo criaram um caminho de formação para a Educação Histórica com características fundamentais com o auxílio de outros autores que corroboram ideias-chave.

- A mobilização de conhecimentos prévios dos/as alunos/as, serve de mote para a introdução de novos conhecimentos, numa primeira instância são diversos e desorganizados mas detêm imensa relevância para a história aprendida e por aprender, porque todos já visualizaram ou contactaram com valores culturais, sentidos temporais e de mudança. Tendo isto, como ponto de partida tornasse

essencial «consolidar um “andaime” que irá fornecer aos alunos possibilidade de alargar e aprofundar o seu mundo conceptual». (Barca, 2019, p.121).

- Iniciam com a relevância da promoção de situações de aprendizagem que estão além do currículo oficial, assim como não se limitam ao manual escolar, com uma leitura transversal das temáticas programáticas e da forma como se pode ensinar (Alves L. A., 2016).
- De seguida, aparecem os desafios cognitivos, acerca de problemáticas que a vida humana enfrenta, como alterações climáticas, popularidade influenciável, qualidade de vida, racismo ou xenofobia. Consequentemente os alunos desenvolvem a argumentação, a interpretação e por isso aprofundam conhecimentos sobre a história (Barca, 2019).
- O pensar historicamente, porque adquirem competências no âmbito do tratamento de informações disponíveis, que permite enquadrar a sua contextualização, a sua importância para outros e ainda apoiam-se eticamente em perceções individuais. Conseguem relacionar acontecimentos: anteriores com a interpretação e compreensão; os atuais com significação e apropriação e os futuros com previsão e orientação. (Alves, 2015; Seixas & Morton, 2013).
- Ultrapassar o mero «Transmitir factos e descrever situações históricas avulsas» (Barca & Solé, 2012, p.87) é crucial para desenvolverem o raciocínio histórico de um modo crítico e atemporal necessitam de incentivo e metodologias de ensino ativas e participativas, na qual cada um constrói o seu percurso de aprendizagem e fomentam os próprios conhecimentos em construção, por exemplo podem utilizar o desafio-problema.
- O facto de atender à cognição situada, mostra que o contexto físico e social que integram e lidam faz com que os alunos conheçam determinados factos de uma terra, por isso deve ser aproveitado como forma de expressarem ideias pessoais e partilhas relacionais baseadas no que cada um sabe. (Barca, 2015; Moreira, 2018).
- Experimentar a aula-oficina (Barca, 2004) como metodologia de ensino permite desenvolver o sentido crítico e tomar decisões fundamentadas para respostas históricas. Têm a oportunidade de reconstruírem as suas perceções individuais como agentes atuantes da sala de aula e aprendem a pesquisar historicamente, como método de resolução de problemas, com a utilização direta de fontes

históricas e completam desafios, na qual se deparam com várias possibilidades de interpretação, por isso criam as suas narrativas e hipóteses com base em evidências concretas. (Seixas & Morton, 2013).

- Praticar a narrativa histórica na forma de escrita, iconográfica e digital, numa tentativa de excluir o que se tornou num constante hábito, como os pequenos exemplares fragmentados e as listagens cronológicas. Estes podem continuar a ser utilizados, mas de uma forma mais diversificada para possibilitar distintas análises e interpretações (Chapman, 2016).
- Reconhecer a complexidade identitária é onde surge a identidade nacional com a especificação necessária, para o conceito de nação e de pertença, os distintos tempos e acontecimentos que caracterizam o nosso ser enquanto cidadão (Moreira, 2018).
- Para finalizar mencionaram que é importante considerar o contributo da História para a promoção de uma cidadania democrática, deve-se partir dos antagonistas da vida para promover uma efetiva aprendizagem histórica onde os aprendentes têm ferramentas suficientes para atribuírem sentido ao que lhe rodeia (Moreira, 2018).

Félix (1998) defendia que os modelos didáticos inovadores implicavam a transversalidade dos conhecimentos, mas para isso era necessário uma repartição flexível entre os horários e os locais.

O papel do professor era considerado por Félix, em 1998, como sendo determinante, pois tinha o encargo de atribuir sempre dimensão didática à sua intervenção e devia organizar a aprendizagem para novos significados. A sua responsabilidade de formação recai sobre a capacidade de promover a evolução de atitudes nos alunos, tornando-os em cidadãos críticos e ativos na sociedade. Tem a responsabilidade de realizar a seleção criteriosa dos recursos materiais, que vão além do manual do escolar e que vão servir os seus propósitos de ensino com a devida adequação à sua realidade. As abordagens do ensino da História são influenciadas pela predisposição dos docentes e pela formação inicial e contínua que receberam, tendo em consideração a panóplia de material que conseguem aceder. A responsabilidade pela organização do currículo da disciplina, resulta na reflexão sobre as duas dimensões de formação: a histórica e a pedagógica/didática. Chapman (2021) abordou a problemática que o professor enfrenta de “Compreender a argumentação” do aluno, com exemplos elaborados por si

demonstrou que a exploração e o tipo de pergunta fechada ou aberta apresentada iria gerar argumentos simples ou complexos com ou sem fundamento.

Félix mencionou três formas de refletir criticamente a realidade, os recursos audiovisuais, as novas tecnologias de informação e comunicação. Ele classificou-os como “poderosos instrumentos” de aprendizagem, mas em contrapartida destacou a importância de um professor precavido, pois só se tornam intencionalmente inovadores perante a proposta curricular (Félix, 1998).

A avaliação influencia a inovação, que implica refletir sobre todas as fases do procedimento em vez de se basear só no resultado. Quando não existem procedimentos e instrumentos adequados, a reflexão torna-se descontextualizada e não se reconhece a viabilidade das metodologias e dos materiais inovadores. Em 1998, Félix indicou que avaliação devia acompanhar a evolução dos Modelos Didáticos. Antes, estávamos perante uma avaliação realizada em momento único, com data pré-estabelecida e com um formato uniforme, quando já se percebeu a necessidade de ter uma avaliação permanente, diversificada e variável perante a realidade integrada. A conciliação entre as temáticas, os assuntos, a abordagem aplicada e os requisitos de verificação do sucesso são um ponto de partida. As atividades propostas para avaliar o desempenho devem agregar os três tipos de conteúdo (conceptual, procedimental e atitudinal), indiretamente traduz as ideias dos alunos e por isso devem ser elementos permanentes da ação pedagógica.

O impacto das novas tecnologias nas práticas de ensino dependem do propósito que os professores colocam na sua utilidade. O objetivo não passa por simplesmente converter a aula num momento aliciante, mas sim desenvolver nos estudantes competências universais que conferem capacidades para enfrentarem os desafios do mundo e alargarem os seus conhecimentos apesar do contexto na qual estão inseridos (Almeida Vieira & Ferreira, 2016).

Pedagogia transmissiva (Tradicional)

O ensino tradicional está diretamente associado à transmissão de conhecimentos, que ficam ao encargo do professor que é visto como detentor de toda a sabedoria e o aluno só tem a função de interiorizar a informação. Os métodos de abordagem baseiam-se no ciclo sucessivo: de exposição, receção e repetição. Este modelo é uma instrução memorística, com vinculação em princípios limitadores, pois, o modo de aprendizagem resume-se à memorização, na qual acreditam que a repetição sucessiva resulta numa compreensão

eficaz. O produto final passa por somente «conhecer os factos da História» e repetirem aquilo que lhes é transmitido. Os beneficiários desta História aprendem saberes académicos sobre o passado, sem uma visão crítica (Félix, 1998).

Os recursos são preparados de acordo com a lógica da disciplina em vez de ir ao encontro das necessidades da turma. As estratégias do tipo transmissivo resumem-se à exibição de conhecimento acompanhados pelas anotações do professor e à utilização exclusiva do manual escolar para a concretização de exercícios de aplicação (Félix, 1998). O professor recorre a materiais preparados e estandarizados para aquele ciclo de ensino através de uma reprodução fiel, as propostas são empobrecidas no ponto de vista de aprendizagem significativa. A função deste agente educativo passa assemelhar-se à tarefa de prescrição médica, porque irá prescrever tarefas, para posteriormente averiguar se estão ajustados e simultaneamente realizar os ajustes que potenciarão os resultados que pretendem ver cumpridos. Toma posse no núcleo da ação educativa os recursos em vez de ser o aluno (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A Tamara Monteiro (2017) apoiou no seu Relatório de Estágio o fim da conduta de transmissão de conhecimento, onde os alunos têm uma posição irrelevante baseada na recolha do que recebem. Por isso, valorizou a conversa entre os dois agentes (educando e educador) que fomentam mutuamente a diversidade de conhecimentos e experiências.

Félix (1998), realçava a importância da organização dos tempos e espaços da aula de História. Acreditava que adotar modelos didáticos focados nos alunos, em espaços estruturados tradicionalmente seriam estritamente limitador, porque empobrecia o trabalho de grupo, o câmbio de ideias e o aproveitamento dos recursos audiovisuais ou palpáveis.

Pedagogia da descoberta

A palavra-chave deixa de ser a instrução que vem a ser substituída pela formação. Todo o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, na qual o aluno torna-se no foco central, porque trata-se de uma construção interna. O professor altera o seu papel na sala de aula, desiste da função de transmissor e passa a ser a ponte entre o aluno e a promoção de conhecimento significativo. As ações didáticas sofrem alterações quanto à organização e estrutura, numa perspetiva de promover a descoberta. Os alunos assumem o papel de investigadores na missão de descobrirem o passado e simultaneamente constroem o seu conhecimento histórico. Esta formação contempla conteúdos com o foco na aproximação

dos alunos à realidade, em relação ao tempo e ao espaço em que se encontram, por isso os currículos priorizam o contemporâneo e as abordagens locais e regionais. (Félix, 1998)

Félix, em 1998, indicou que *Ausubel* e *Novak* são autores que não corroboraram a possibilidade de uma aprendizagem que acontece exclusivamente através da descoberta. Os conceitos e factos que não foram descobertos pelos alunos podem ser bem compreendidos, se tiverem acesso a informação concreta e pertinente. No entanto pode acontecer o oposto, os alunos não entendem aquilo que descobriram, porque o processo foi abstrato e não associam sentido ou significado. Perante a Pedagogia de Descoberta alguns conceitos abstratos e mais complexos seriam afastados do programa curricular de Estudo do Meio Social.

Pedagogia construtivista

A Pedagogia Construtivista não se remete apenas à repetição e nem só à descoberta, mas sim a um restabelecimento cognitivo. A aprendizagem do aluno não se fundamenta apenas em trabalho investigativo ou na própria experiência e não sendo finalizada, porque o conhecimento vai se completando por ser uma reconstrução contínua. Contudo, as estratégias de investigação auxiliam a suprimir o ensino baseado na memorização. O foco central é a promoção de uma aprendizagem significativa, que pode ocorrer através da descoberta ou receção de informação, no entanto não é viável para todas as situações. Os conhecimentos prévios dos alunos devem ser o ponto de partida, pois o professor e os alunos complementam-se. Ambos possuem ferramentas que permitem desenvolver uma temática, as propostas didáticas apresentadas pelo professor são pensadas para que o aluno reconstrua os conhecimentos sob o confronto de interações entre o que já sabia e o que está a aprender. Existe a mudança conceptual e o modo como se avalia é diversificado e muito semelhante às atividades que já executaram anteriormente (Félix, 1998).

A perspetiva construtivista centra-se em colaborar positivamente na construção de conhecimentos que frute de uma interação social. Um dos desafios é proporcionar uma associação entre aquilo que já sabem e o que vão aprender. Autonomamente adquirem a destreza de pensar e resolver problemas, com a mediação do professor que deixa de ter a função de fornecer soluções. O aluno aprende a aprender, com consciência. Essas aprendizagens são valorizadas pelo professor que irá avaliar e reajustar se necessário, mas nunca menosprezando o caminho (Reis, 2013) .

Barca (2004) afirmou que a aula construtivista em Portugal passou a ser reconhecida como «aula oficina». A abordagem inicia com a seleção da temática, para o professor recolher as ideias prévias/concepções dos alunos e posteriormente introduzir fontes históricas que serão analisadas para possíveis comparações. A autora acredita que o aluno precisa de sentir-se motivado e desafiado na aprendizagem histórica. Consequentemente existe uma reestruturação da conexão entre o professor e o estudante, o aluno torna-se num participante ativo na sua construção de conhecimento histórico escolar. O ambiente da sala de aula de História fica propício para a formação de opinião em relação aos assuntos abordados (Gago & Lagarto, 2021) e o professor reflete e ajusta a prática de ensino à sua realidade (Ngungui, 2021).

Cainelli (2021) cita as palavras que Isabel Barca utilizou para explicar a aula-oficina.

(...) A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (p.48)

Solé (2013) publicou um artigo sobre a sua investigação qualitativa, estudo de caso, “A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses do 1.º CEB”, com duas turmas do norte de Portugal, uma do 1.º ano e outra do 3.º ano, mas a supervisão continuou no ano seguinte, respetivos 2.º e 4.º ano e para finalizar outra análise ocorreu no 8.º ano. As considerações finais evidenciaram a presença de sentimento de consciência histórica antes do ensino formal ficando mais vinculado nos anos seguintes com a abordagem à História Local e Nacional. Os participantes admitiram a importância do Ensino da História para o «conhecimento histórico de quem somos» (p.19), sendo necessário aprender sobre o que aconteceu antes, para entendermos o agora e pensar no amanhã. O estudo revelou a pertinência do ensino que privilegia o tipo construtivista utilizando

estratégias e metodologias diversificadas, pois estimularam o interesse pelo estudo da História que foi evidenciado no ano seguinte e por consequência no 8.º ano apresentaram competências e capacidades que adquiriram nesta área de ensino.

Metodologias ativas de aprendizagem no Meio Social

Marques afirma que «A abordagem e introdução gradual do conhecimento histórico nas crianças mais pequenas é uma dúvida- e angústia- quase tão antiga e estrutural como a própria disciplina.» (2021, p.14). É normal que os professores apresentem alguma renitência na abordagem de elementos abstratos, nomeadamente, a nível cronológico, de pensamento e de aquisição do termo “passado”, que está diretamente correlacionado com os estágios de desenvolvimento cognitivo. Numa leitura piagetiana, geralmente o 1.º ciclo inicia com o estágio Pré-operatório que evoluem para o Operatório concreto (Roldão, 1995). Demonstrem medo de fracassar, no aprender a ensinar conhecimentos abstratos, em crianças que se encontram em estádios de aprendizagem concretas. O que não deixa de ser uma visão tradicionalista, porque a atualidade trouxe uma evolução na prática pedagógica, com profissionais repletos de aptidões e competências renovadas e expandidas, na qual incluem, atividades estimulantes, ideias, ferramentas e processos que tornam tudo possível. Lev Vygotsky tem grande ênfase no que diz respeito ao concreto e salienta a importância do auxílio de outro indivíduo “mais instruído” para reforçar a aprendizagem. (Marques, 2021)

Roldão, em 1995, já defendida outra perspetiva de ensino valorizando o concreto «Poderíamos aqui falar de um princípio orientador alternativo para a organização das aprendizagens, particularmente as de áreas curriculares como o Estudo do Meio: *partir do significativo para construir novos conhecimentos.*» (p.22). Defendia como objetivo de reforma educativa a promoção de uma aprendizagem ativa, onde o aluno é motivado para construir o seu conhecimento assente em processos de aprendizagens ativas e de descoberta com atividades diversificadas. Apresentava-se reticente à forma redutora como iam assimilar, por estar diretamente relacionada com a criação de novos conhecimentos significativos. Então, precisavam de envolverem-se na temática e consequentemente cada um criava o seu próprio saber integrando as aprendizagens anteriores.

Roldão (1995) evidenciou o papel do professor na abordagem do meio, que o aluno conhece valorizando a imaginação e a reflexão.

Trata-se, então, para o professor, não de insistir apenas na descrição/observação/classificação das realidades do meio envolvente, mas de levar os alunos a *redescobrir* o seu quotidiano em termos do que pode haver de fascinante, desconhecido e estimulante nessa realidade rotineira a que estão habituados. (p.26)

As metodologias ativas e participativas valorizam o aluno como sendo a personagem principal e ainda incorporam uma variadíssima diversidade de estratégias didático-pedagógicas. A interdisciplinaridade é um aspeto determinante que conjuga com os recursos tecnológicos, com a resolução de problemas e o aprender em cooperação. Consequentemente salienta-se a relevância do desenvolvimento de habilidades nos aprendentes, como comunicar, relacionar e decidir. A mentalidade do docente, “entreter” os alunos com propostas isoladas já foi ultrapassada. Esses períodos significativos são substituídos por tarefas que possibilitem a autonomia, a envolvimento, a interpretação e compreensão do mundo, numa componente reflexiva e em constante confronto e reestruturação do conhecimento que já adquiriram. Existem restrições que não comprometem a sua implementação, mas, no entanto, dificulta o facto de existir um padrão rigoroso com normas curriculares sistematizadas, que está relacionado com a organização do espaço e do tempo (Bissoto & Caires, 2019).

As pedagogias participativas são abordadas por Formosinho-Oliveira e Formosinho, em 2013, que qualificam o ensino numa experiência dinâmica e permanente. O aluno tem um papel útil, priorizando as suas ações, capacidades e responsabilidades. A predisposição para aprendizagem que visa a valorização da sua atividade enquanto aluno e habitante do presente é inerente. A partilha de espaços, tempos e conhecimentos possibilita a participação de ambos no prosseguimento educativo. Todas as oportunidades de aprendizagem significativa são aproveitadas nas diferentes atividades e projetos que integram.

Morán, em 2015, defendia que as metodologias necessitavam de associarem-se aos objetivos previstos para as aprendizagens. O desejo de sentirem a participação dinâmica dos alunos é comum aos docentes, mas para isso devem apostar em metodologias que cativem a sua atenção dos envolventes, de modo a complexificar, a conseguirem tomar decisões e avaliar recorrendo a materiais pertinentes para a prática de ensino. A criatividade deve ser disputada por via de diversas possibilidades que são fornecidas. As metodologias ativas tornaram-se alicerces para a promoção de métodos

evoluídos e modernos que possibilitam a reflexão e implementação de práticas diferenciadas.

Barca (2021) indicou que a nível internacional foram destacadas formas de intervenção para a aprendizagem histórica, em condição formal, na escola, e em não formais em locais patrimoniais ou museus. A aula no exterior, tenta escapar ao termo “passeio” num sentido pejorativo, contudo pode ser chamado de passeio, mas têm de estar sensibilizados para a aprendizagem numa situação distinta ao contexto escolar formal, da sala de aula (Almeida Vieira & Ferreira, 2016). Almeida e Solé (2016) concordaram que as instituições de ensino deviam relacionar-se regularmente com o meio, através de visitas de estudo e com o uso de diferentes estratégias de motivação. Tamara (2017) destacou as visitas de estudo como «estratégia imprescindível» (p.18) na aprendizagem. Os conteúdos adquirem significado e apropriação por parte dos alunos, porque descobrem a teoria abordada dentro da sala de aula, no exterior, na realidade e contextualizada. A problemática dos programas é existente por serem generalizados e com escassez de tempo para os detalhes, nomeadamente a perceção e justificação local. A solução resume-se à justa triagem de assuntos que possibilita o estudo local, empregando o foco em museus ou locais históricos que abrangem a área escolar. (Pinto, 2014)

A utilização das tecnologias deve ser vivenciada pelos alunos, como usuários assíduos e participantes. Só desta forma conseguem identificar as suas vantagens e em contrapartida as desvantagens da não literacia nesta área (Trindade et al., 2016). Em 2017, a Tamara quis abordar o uso constante do manual escolar, que naturalmente ocorre pela sua disponibilidade imediata e adesão de todos os alunos, mas simultaneamente refletiu sobre a sociedade que integramos que se encontra em transição constante. Este recurso não consegue acompanhar as mudanças e as evoluções, por isso adjetivou-o como desatualizado e evidenciou a importância da inovação no momento de seleção dos recursos didático-pedagógicos.

Para finalizar serão exploradas algumas das tipologias de metodologias ativas como: a Gamificação (Fadel et al., 2014); a Cultura Maker (Paula et al., 2019; Neto et al., 2024); Aprendizagem por problemas (Souza & Dourado, 2015); a Aprendizagem por Projeto (Queiroz et al., 2016); a Sala de aula invertida (Suhr, 2016); Pesquisas de campo (Thibes, 2022); *Mantle of the expert* (Monteiro & Costa, 2021; Nogueira et al., 2018).

O conceito de gamificação entendeu-se pela utilização de elementos dos jogos/*games* em atividades para a promoção de aprendizagem. O objetivo de ensinar mantém-se, mas a forma como se apresenta o processo difere e a sua implementação tem um nível elevado de responsabilidade. À semelhança do jogo informal, os participantes desempenham uma função coerente e a sua influência torna-se num fator e recurso motivacional. Promove o pensamento contínuo como se tratasse de um jogo. O jogo interpretado como narração promove experiências importantes na criação de conhecimento. A tónica da gamificação pretende motivar o aluno emocionalmente para integrar as tarefas propostas, criando um ambiente prazeroso, desafiante e favorável ao ensino (Fadel et al., 2014).

A metodologia maker por outras palavras significa “colocar as mãos na massa” e possibilita a resolução de problemas. No contexto educativo foca-se em atividades práticas da sala de aula e empreendem diferentes habilidades, ferramentas e materiais (Paula et al., 2019). As palavras-chave são: experimentação e colaboração. Debruçam-se sobre a expressão «faça você mesmo» (p.107). Os docentes transformam-se e os estudantes adotam o papel principal ativo e dinâmico da sua aprendizagem. Motiva a criatividade, experimentação e colaboração. O aluno produz “coisas” com autonomia (Neto et al., 2024).

Na aprendizagem por problemas, a sua abordagem baseia-se em solucionar um problema real ou fictício, tendo como ponto de partida o contexto. Esta forma de aprendizagem coloca o aluno mais uma vez como protagonista. Utilizam como recurso a pesquisa para tratar as informações descobertas e ainda adquirem a compreensão significativa em relação ao que é tratado (Souza & Dourado, 2015).

A aprendizagem por projeto é uma metodologia que envolve os alunos na obtenção de «conhecimentos, habilidades, valores e atitudes» (p.4). Realizam uma investigação estruturada com o acompanhamento assíduo do docente que avalia por etapas. Os docentes assumem a função de mediadores e suportes para as tarefas. O aluno participa ativamente e assume um compromisso com a sua aprendizagem. Os alunos envolvem-se no seu próprio crescimento educacional e simultaneamente promovem a predisposição positiva para futuras atividades da área. Desafiam a sua criatividade e competência com: a tomada de decisões, a comunicação, o trabalho em equipa, a liderança do projeto que incluem e ambientam-se com situações diferentes. A presença da inovação

nesta metodologia proporciona a sensação de desafio para os participantes (Queiroz et al., 2016).

A metodologia da sala de aula invertida concede o vínculo entre períodos presenciais e virtuais, de estudo autónomo com a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação. O aluno organiza o seu estudo à sua maneira, respeitando o seu ritmo e realiza-o em locais e horários que ele escolhe. Os temas são estudados pelos alunos antes da aula em formato virtual ou físico. A aula torna-se num contexto de revisão e resolução de dúvidas em relação ao que estudaram previamente (Suhr, 2016).

A pesquisa de campo caracteriza-se por ser uma metodologia investigativa que centra-se na realidade. Esta metodologia divide-se em três momentos: primeiro na observação, a seguir na recolha de dados e por fim, na análise e interpretação dos dados. As informações são recolhidas no contexto real. O principal objetivo é analisar o que está em estudo (Thibes, 2022).

Isilda Monteiro e a Margarida Costa (2021) caracterizam a metodologia *Mantle of the expert* como sendo diferenciadora, pois possibilita «o desenvolvimento da capacidade de decisão» (p.1561), numa ótica do empreendedorismo focando na criança, que enquadra um enredo ficcional de resposta a uma encomenda. O educador foca-se nas funções: de observação e mediação com questões orientadoras e promotoras do jogo dramático, que possibilita o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de ensino. Simultaneamente as crianças têm liberdade para resolverem problemas e desempenham funções de: pesquisa, decisão e gestão de conflitos e sentimentos, numa aprendizagem conjunta e assumem responsabilidades (Nogueira et al., 2018).

Para terminar: esta é a frase que melhor caracteriza esta investigação «A História não é uma ciência tão distante que só possa estar em Museus ou em Livros, mas é algo bem próximo e real, que até se pode tocar.» (Marques, 2016, p.36)

3.^a secção: Metodologia

Nesta secção pretende-se explorar a metodologia adotada para este estudo em investigação. Numa primeira fase apresentam-se as opções metodológicas e realiza-se uma caracterização dos participantes que integram. De seguida, efetua-se a descrição dos métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. Para finalizar, apresenta-se a calendarização e descrição do estudo e os procedimentos de tratamento e análise de dados.

Opções metodológicas

A investigação na área da Educação é bastante complexa e ampla, vários autores assumem diferentes significados. A Educação tem um papel fundamental na vida humana, preocupa-se em impulsionar deliberadamente o progresso individual, social e cultural. Faculta a cada pessoa um «património comum» (p.24), que agrega diferentes competências. Ao mesmo tempo, constroem uma adaptação dinâmica em relação ao património tradicional, motivando a socialização, que fornece oportunidade para ingressarem na exploração do património cultural. (Amado, 2017)

Este estudo investigativo teve um paradigma qualitativo com natureza interpretativa dos dados que se recolheu ao longo das aulas, debruçando-se sobre o estudo do caso, com investigação-ação e com a Professora Estagiária em ação na função de participante.

Paradigma qualitativo

O paradigma qualitativo tenciona modificar as definições de justificação, expectativa e verificação, por conhecimento, pertinência e intervenção que busca aceder ao universo pessoal dos sujeitos (Coutinho C. P., 2004). Segundo Amado (2017), o investigador deseja compreender e descobrir informação que os indivíduos da investigação partilham, nas suas conversações ou que é apontado pelo investigador nos seus registos ao longo da observação participante ou registos escritos dos alunos que podem ser analisados. O avaliador qualitativo sonda as perceções pessoais sem inquietações prévias nas classificações das respostas. Creswell, em 2010, acrescentou a importância de assistir à atuação dos intervenientes nas suas atividades. Eugénio Silva (2013) acredita que o trabalho do investigador inclui o reconhecimento dos indícios que justificam ou contestam os resultados, para definir uma leitura mais credível e autêntica. Mas, isto, envolve a clareza do sistema e da relevância dos participantes sociais, dos requisitos de revisão dos elementos e assim conseguem aprovar a realidade como válido.

Assume-se a importância de corresponder aos aspetos singulares dos protagonistas, dado que a maneira como agem influencia tudo (Coutinho C. P., 2004).

João Amado, em 2017, interpretou a investigação qualitativa numa postura ponderada de futuro investigador, combinada com uma potente credibilidade no «porquê» e no «como» do processo global (p.153). Já Cressweel (2010) classificou-a como um estudo de exploração. Na multiplicidade de desenvolvimentos epistemológicos e no conjunto de abordagens que se complementam, impõe-se constrangimentos teóricos, devido à ignorância em relação às suas particularidades. Contudo, uma robusta identificação de modéstia e de cautela nas constatações que se extrai do longo procedimento ajuda a alterar esta opinião (Amado, 2017).

A literatura tem um papel importante para equiparar e averiguar os resultados. Não tem a missão de conduzir o estudo, mas torna-se proveitoso para detetar referências, que resultam da análise de perspetivas pormenorizadas dos envolventes (Creswell, 2010). Segundo, Silva (2013), fica mais apropriado apelar à criação de relatos pormenorizados para potenciar categorias de investigação e conseguir equiparar.

Gonçalves (2019), defende que o modelo qualitativo, ao apurar importa estudar cenários, interações, condutas e idealizações, bem como pareceres dos participantes, as suas práticas, convicções e considerações. Melo (2013) realça as componentes contextuais em todo o processo investigativo, pois sem esse enquadramento aparecem dificuldades na compreensão do estudo. Os processos desta natureza geram informação autêntica e envolve a inclusão de conhecimento teórico. Os resultados refletem o que significam para os intervenientes (Silva, 2013).

Cresswel (2010), defendeu que o objetivo final da investigação qualitativa é sustentar que a transformação proposta pelo investigador vai servir para contribuir e melhorar os resultados, neste caso, o ensino do Estudo do Meio Social.

Natureza interpretativa

O objeto em estudo foram as práticas curriculares. Segundo Teixeira (2003), uma investigação qualitativa pode excluir a natureza interpretativa, focando-se somente nos pontos de vista do investigador e ignorando os do observado. Não é o caso deste estudo, porque as perspetivas do observado são valorizadas e essenciais. Foca-se na significância que os indivíduos atribuem à inclusão de novas metodologias de ensino. Esta autora considera que esta natureza tem uma particularidade distintiva, pois a sua direção está

voltada para a depuração das percepções do indivíduo observado. Merriam (1998) citado por Teixeira (2003) apresenta a «interpretação no contexto» (p.182), que realça todo o processo, nomeadamente, no entendimento das interações, na observação de componentes importantes e no estudo da situação em contexto real.

A interpretação ocorre durante todas as fases da investigação, tendo atenção à diversa quantidade de informação, há necessidade de avaliar e realizar uma triagem (Amado, 2017), a própria interpretação proporciona diferentes interpretações do estudo (Creswell, 2010). Coutinho, em 2004, destacava que perceber a verdade educativa sem procurar a alteração e o aprimoramento, mantendo a autenticidade do estudo eram características da natureza interpretativa. Manter os diálogos, as respostas, as perguntas, as reações e as ilações que os participantes têm em tempo real é essencial para realizar-se a leitura e a interpretação do que eles agregam em relação ao assunto presente. Por outras palavras, Creswell (2010), dizia que era a interpretação daquilo que «enxergam, ouvem e entendem» (p.209).

A caracterização dos sujeitos e das características sociais que integram são determinantes na compreensão dos dados, que porventura é uma dimensão crítica. A experiência humana durante o estudo é interpretada e compreendida, desta forma analisa a percepção das opiniões e significados que atribuem ao que estão sujeitos (Amado, 2017). Creswell, em 2010, defendeu que não era viável a divisão das interpretações, que agregam o percurso de vida, as raízes, os ambientes que frequentam e até as concepções anteriores.

Amado (2017) partilhou que os significados instantâneos das intervenções são de relevante interesse para os participantes e mantêm-se nítidas às diversas perspetivas que surgem do problema (Creswell, 2010).

Estudo do caso

É um procedimento vulgar na investigação qualitativa e centra-se na pormenorização dos momentos dos participantes e da problemática, intensa descrição da realidade em análise (Airés, 2015). Durante este relatório consegue-se entender que foi estudado um caso particular, uma determinada turma que tem as suas especificações, integrada numa escola, num agrupamento, numa cidade, onde se implementou metodologias ativas e participativas no Ensino da História sendo este o nosso Estudo do Caso.

Segundo Amado (2017), no estudo do caso a prioridade é identificar o problema e elaborar as questões de investigação que fundamentem a sua importância. Júnior e Morais, em 2018, avaliaram o estudo de caso numa abordagem eficaz para perceber «um problema de natureza contemporânea em um contexto da vida real» (p.32), com contacto direto à vasta panóplia de evidências.

Colás (1992) citado por Airés (2015) apresentou as várias formas de estudo de casos e que se diferenciavam pela sua natureza: a) estudos de casos ao longo tempo; b) estudos de casos observacionais; c) estudos de comunidades; d) estudos micro-etnográficos; e) estudos de casos múltiplos; e f) estudos multi-situacionais. Os que se enquadravam nesta investigação eram: a modalidade b) porque recorreu-se à observação participante enquanto mediadora das atividades propostas; c) e d) estavam associadas pelo estudo da comunidade, turma, para avaliar a pertinência e os impactos deste projeto neste contexto; e f) por levar a cabo a prosperidade do tema em estudo, na situação de investigadora-professora de ensino.

Sandra Gonçalves, em 2019, no seu artigo de síntese caracterizou da seguinte forma o estudo de caso: a investigação está integrada em contexto da vida real, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados, a investigação ocorre em pessoas (alunos), grupos (turma) ou organizações (escola), o caso é estudado arduamente e foca-se em temas atuais. O estudo de caso como método de pesquisa é uma missão complexa, tendo por base a função de investigação, com a dupla tarefa de ser professor e investigador em simultâneo. Devido à sua envolvimento precisa de ser consciente e cuidadoso.

Stenhouse (1994) citado por Amado (2017) definiu quatro estilos possíveis de caracterizar o estudo de caso etnográfico: estudo de caso etnográfico, estudo de caso avaliativo, estudo de caso educacional e estudo de caso de investigação-ação. A nossa investigação identificou-se com o “estudo de caso de investigação-ação”, tendo por base as características de cada estilo. A maior inquietação do investigador é de colaborar para o progresso do estudo. Estudo de caso, em particular, investigação-ação, junta a “compreensão” e a “ação”. Há a necessidade de compreender as ações dos participantes, identificando-lhe o «caráter naturalista, dinâmico e interativo» (p.137) e por esse motivo reivindica a denominação de trabalho com o grupo pela existência alargada de ligação do investigador com os participantes no contexto real que pretende estudar. Para isso torna-se essencial a seleção apropriada do contexto (Amado, 2017).

Investigação-ação

A investigação-ação e a etnografia focam-se em perceber os fenómenos sociais, afastam-se de ideias generalizadas e têm liberdade nos procedimentos metodológicos adotados. Durante este estudo complementam-se, a etnografia descreveu o quotidiano social e atribuiu significado aos elementos notados pelo grupo e a investigação-ação descreve as situações que acontecem no decorrer da observação e implica a interação entre o investigador e os participantes sociais (turma) observados (Moraes et al., 2024). Reúnem vários métodos de recolha de dados, não recorrendo a uma única fonte (Creswell, 2010).

As propriedades próprias da investigação-ação não se restringe a um ciclo fechado, o que possibilita ajustes pertinentes na intervenção. A sua participação na prática educativa dirige uma envolvimento mais operante do professor como agente de mudança (Fonseca, 2012).

Neves (2006) resumiu com estas palavras os dois conceitos em destaque:

Entendemos que a escolha metodológica por uma pesquisa de tipo etnográfica aponta motivos éticos relacionados ao respeito aos valores e práticas do grupo pesquisado, a partir de um princípio de não-interferência e recusa ao etnocentrismo. A pesquisa-ação busca uma apreensão dos significados produzidos no contexto pesquisado; um agir comunicativo, pautado por uma ética emancipatória neste contexto, com o intuito de transformá-lo a partir do entendimento entre os sujeitos envolvidos no processo investigativo sobre os problemas encontrados e suas possíveis soluções. (p.15)

Professora em ação e participante

A função da Professora Estagiária foi de observadora e simultaneamente participativa, quando acontece essa associação, a observação torna-se suplementar. Os intervenientes reconhecem o trabalho do investigador. Ao longo da sua intervenção procura aplicar questões abertas, para os participantes partilharem as suas opiniões. A ação-participante recai sobre a seleção de métodos em evolução atendendo às características da turma, conseguindo extrair dados da observação direta, dos registos audiovisuais e simultaneamente ocorre a decifração de temas e padrões (Creswell, 2010). Colás Bravo (1992) classificou a observação participante como técnica direta ou interativa de recolha de informação.

Segundo Airés, em 2015, o professor toma decisões em distintos momentos para adequar a sua intervenção e o seu propósito priorizando as necessidades dos observados. Participa enquanto observa, porque as atividades dinâmicas integram o projeto de trabalho da turma.

Minayo e Costa (2018) acreditam que o investigador que usa a observação participante fica mais solto de preconceitos. A convivência com o grupo que estuda permite o ajuste dos instrumentos de pesquisa excluindo parâmetros irrelevantes e integrando outros que melhor se integram no propósito. Desta forma, ganha a compreensão sobre elementos importantes que surgem ao longo do tempo, relacionando a realidade com a sua representatividade.

Participantes

O caso deste estudo apresentado realizou-se na turma de 3.º ano de escolaridade, onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Não ocorreu nenhuma condicionante que justificasse a não participação de algum aluno, por isso todos participaram e contribuíram. Neste parâmetro será realizada uma breve apresentação dos participantes. A turma era constituída por 21 alunos, 11 meninos e 10 meninas, com idades que variavam entre os 8 anos, 14 alunos, e 9 anos, 7 alunos. A caracterização mais detalhada encontra-se no subcapítulo “Caracterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico- Caracterização da turma” não existindo a necessidade de repetir informação quando já foi sintetizada toda a informação pessoal, social e educativa dos alunos para fundamentar o estudo. Por esse motivo passa-se imediatamente para uma abordagem no âmbito da disciplina de Estudo do Meio Social.

O ensino do Estudo do Meio Social estava muito focado no manual escolar, por isso consideravam que era apenas mais uma aula, a vontade de participar, interrogar, imaginar e refletir estava bastante restrita. A mudança na abordagem seria o ponto-chave para se conseguir o inverso.

Os participantes tinham uma predisposição positiva para as atividades que incluíam metodologias ativas e participativas. Os alunos estavam recetivos à diferença e a participação deles começou a acontecer de um modo mais constante. A quantidade de saídas de campo que foram propostas surpreendeu-os, pois não estavam habituados a terem tantas programadas. Dentro e fora da sala de aula notava-se que existia muita

curiosidade e interesse, até chegavam a dialogar entre eles de modo voluntário sobre a temáticas.

Existiu a necessidade de inserir mais 11 participantes que integraram esta investigação numa situação exclusiva. Na implementação do inquérito, o primeiro foi destinado aos professores que exerciam a sua função neste estabelecimento de ensino. Caracterização geral: oito são professores titulares e representantes de turma, dois professores de apoio à componente letiva, um professor de ensino especial e uma professora bibliotecária. Considera-se a pertinência da participação de todos porque todos contactavam diretamente com o ensino do Estudo do Meio Social.

Métodos e instrumentos/ técnicas de recolha de dados

Os métodos, instrumentos e técnicas de recolhas de dados têm o propósito de assegurar a verificação e validação dos dados e o apontamento das informações. A sua seleção foi idealizada com a intenção de ser operacional.

A investigação que se baseia na metodologia explorada anteriormente precisa de refletir sobre as técnicas de recolha de dados utilizadas. Nesta situação do professor ser também o investigador necessita de recolher informação durante a sua intervenção, de um modo que possibilite a exploração com distanciamento da sua ação e com isso conseguir analisar e refleti sobre os vários aspetos (Coutinho et al., 2009).

António Latorre (2003) propôs a divisão das técnicas e de instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- a) Técnicas baseadas na observação, que se focam na observação direta e real do investigador tendo como princípio a problemática em estudo. No caso deste estudo foram utilizadas a observação participante e as notas de campo.
- b) Técnicas baseadas na conversação, a ênfase recaiu sobre os participantes nos momentos de diálogo e interação. Realçando como estratégia empregue o questionário.
- c) Técnicas baseadas na análise de documentos debruça-se em fontes escritas que o investigador tem de procurar e analisar. Optando pelos documentos oficiais e meios audiovisuais, como a gravação de áudio, de vídeo e a fotografia.

Enquanto se apresentou a divisão proposta pelo autor Latorre também já foram mencionadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados aplicadas no estudo, para

conhecermos um pouco melhor cada uma e as suas potencialidades, de seguida, serão exploradas individualmente.

Observação participante

Segundo Castro (2010) a observação participante é a estratégia utilizada mais frequentemente pelo professor/investigador, implica a observação direta em tempo real do que está a acontecer. Normalmente exerce-se quando o investigador está integrado na participação da ação e deseja estudar um determinado fenómeno ao fundo e de perto. Trindade (2007) defendeu que a observação permitia aceder a informações que de outro modo seria impossível e destaca a opção de registar dados relevantes.

Fonseca (2012) classifica-a como um «método interativo» (p.25), um modo de observação direta, o observador está presente na circunstância que esta a assistir. Ao relacionar-se com os participantes e acontecimentos de uma forma tão natural, o investigador adquire conhecimento mais completo do que observa.

Possibilita averiguação determinados comportamentos ao longo da ocasião quando estão no “terreno”. O observador não tem uma postura passiva, muito pelo contrário, desempenha um grande leque de papéis no estudo de caso que está a realizar. Esta técnica disponibiliza chances invulgares para a coleta de dados. Existem situações em que a observação participante é a única forma de resgatar evidências de grande importância para o estudo. Apura as circunstâncias numa perspetiva dentro do estudo, em vez de ser uma visão externa e estranha (Yin, 2001).

Notas de campo

Uma das inquietações do investigador é conseguir registar o que observa de forma direta e simples para mais tarde proceder à leitura dos dados recolhidos. Através deste método é possível juntar apontamentos que constroem o relato sobre todas as etapas baseando-se no que observa, ouve, experiência e reflete. Não se deve confiar com toda a plenitude na nossa memória, infelizmente os esquecimentos surgem e na maioria das vezes não fixamos pequenos detalhes que seriam cruciais.

Ludke e André (1986) defendiam a inexistência de regras para a realização das anotações, contudo deve-se ter em conta uma dica prática para o seu sucesso. Os registos devem ser realizados perto da observação para terem mais perspicácia, no caso de querer anotar algo para auxiliar na sua observação, mas essencialmente após a observação para

registrar aquilo que acabou de acontecer e considerou pertinente. No caso de ser observador participante, não se interrompe a intervenção para escrever.

As notas de campo qualificam-se como ponto favorável a sua abertura. Os apontamentos não têm uma estrutura pré-estabelecida, por isso são moldáveis perante aquilo que acontece no presente. O investigador está preparado para o imprevisível e a sua observação é baseada naquilo que observa no momento, de modo instantâneo, sem previsões e preparações prévias. Anota o que acha pertinente para posteriormente utilizar na sua investigação, assim a sua análise e reflexão consegue ser mais bem fundamentada. Acontecem situações que são pertinentes, mas caso não existisse esse registo podia acontecer de ser ignorado (Fonseca, 2012). Com esta ferramenta o investigador consegue analisar o conteúdo, mais tarde e com mais tempo estrutura tudo aquilo que foi mencionado nos seus registos.

Questionário

O questionário é um instrumento generalizado que contempla uma série de perguntas relacionadas com um tema ou problema em investigação. As respostas são transmitidas por escrito e fornecem dados básicos ou avaliam um determinado caso, não existindo hipótese de apresentar de outro modo as questões que se pretende ver respondidas (Castro, 2010).

Barbosa (2008) caracteriza o questionário de forma direta e simples. Esta técnica de recolha de dados faz as mesmas perguntas para as pessoas que vão responder, proporciona o anonimato e as questões têm o propósito de contemplar singularidades da investigação em progresso. A sua aplicação é simples, pois basta preencher um papel. A sua função é interrogar sobre a opinião, importância e particularidades da temática do problema. A tipologia de questões fica ao critério do investigador, não existindo restrições só que precisam de enquadrar-se. As questões têm um padrão para serem exatamente iguais para o grupo de pessoas que vão responder e assim facilitar a análise, interpretação e compreensão dos dados.

Neste estudo foram implementados dois questionários a dois grupos de participantes distintos. O primeiro a ser aplicado foi aos professores da escola e o segundo foi à turma onde ocorria a investigação. No questionário dos alunos repetiu-se uma questão, numa fase final, para comparar as opiniões e perceber se modificaram ao longo do tempo.

Documentos oficiais

Os documentos oficiais podem ser considerados excelentes fontes de informação, tendo por base o que se pretende abordar ao longo do estudo. Compreende-se por documentos oficiais uma enorme variedade de tipologias (Fonseca, 2012). Neste estudo explorou-se: O regulamento interno da escola para realizar a caracterização do contexto, apresentado num capítulo anterior e para contextualizar o meio envolvente; Documentos orientadores do 1.º Ciclo, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais propostas para este nível de ensino que fundamentou as aprendizagens que se pretendia desenvolver; O manual escolar para analisar o tipo de abordagem que implementava ao longo das páginas; As planificações que foram a base de tudo, onde as ideias surgiam e passaram do papel para o real; E os horários para adequar o tempo das intervenções ao que era apresentado.

Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais assinalam os dados que se pretende perceber (Castro, 2010) e subdividem-se em três categorias que foram precisas ao longo da investigação para recolher diferentes tipos de dados: a fotografia, a gravação de áudio e de vídeo.

A fotografia é uma técnica que se transforma em documento de prova, ou por outras palavras em evidências do sucedido. São dignas de confiança e permitem uma apreciação mesmo à distância (Fonseca, 2012). Comprovam aquilo que aconteceu e transmitem expressões faciais dos alunos, a disposição da turma, entre outros aspetos que são valorizados. Por vezes, a fotografia vem complementar aquilo que o investigador diz por escrito.

A gravação de áudio é uma estratégia dedicada para mostrar a interação verbal e consegue analisar os diálogos de uma forma aprofundada (Fonseca, 2012). Os diálogos acontecem de forma natural e evoluem espontaneamente, daí surgir a necessidade de registar estas conversas e que permitem tirar várias conclusões. A forma mais viável de reter as palavras das conversações espontâneas é realizar a gravação de áudio. O investigador consegue analisar a sua prática letiva individual, com grande precisão e afastado dos seus modelos de conduta oral (Castro, 2010).

A gravação de vídeo é considerada por Fonseca (2012) um instrumento imprescindível em estudos que têm a componente de observação em contextos naturais. Combina a imagem em circulação com o som. O investigador consegue receber um

retorno que o possibilita de ver e ouvir momentos da realidade em estudo. Em resultado desta estratégia descobre-se pormenores que na realidade podem ter passados despercebidos. Em caso de dúvida ou confusão de dados, o professor/investigador consegue retirar o veredicto. A análise dos dados pode ser alterada após a observação da gravação do vídeo.

Produções dos alunos

Máximo-Esteves, em 2008, abordou os registos e justificou a sua pertinência para sabermos «como é que as crianças processam a informação» (p.92) que lhes é transmitida ao longo do estudo. A autora ainda diz que o investigador consegue ajustar os seus materiais para ir ao encontro das necessidades deste público-alvo. As produções dos alunos surgem na maioria das vezes em materiais realizados pelo investigador. Os registos dos alunos acontecem após as atividades propostas pelo investigador, com o intuito de avaliarem aquilo que viveram. Procurou-se implementar diferentes tipos de avaliação, por isso as tipologias de produções são diversificadas e simultaneamente os alunos ficavam motivados. Os registos são descritivos e reportam as palavras dos participantes (Creswell, 2010).

Calendarização e descrição do estudo

O estudo iniciou-se no mês de outubro do ano 2022 e o seu término ocorreu em novembro de 2024, a sua calendarização foi dividida em quatro partes para facilitar o processo de descrição do estudo.

A 1.^a etapa abordou a fase inicial do estudo, quando a investigadora teve de tomar várias decisões importantes que vinham a influenciar todo o processo. A primeira escolha foi a área de estudo que se pretendia explorar ao longo da investigação e imediatamente surgiu a necessidade de escolher a problemática que queria explorar e ver resolvida ao fim da investigação. O foco desde muito cedo esteve na área do Estudo do Meio Social por isso foi uma escolha com certeza, assim como a problemática que na opinião da estagiária/investigadora já acompanhava algumas gerações e poucas eram as mudanças visíveis. Aproveitou-se esta oportunidade para se fazer a diferença, pois apresentava-se como uma problemática no contexto em que a investigadora estava inserida.

Na 2.^a etapa começou-se a preparar o estudo, estando numa fase de observação permitiu a caracterização do contexto e dos participantes envolventes. Como os participantes eram menores de idade e iam participar numa investigação qualitativa, os

encarregados de educação tiveram de assinar uma autorização (Anexo 1) para deixarem os seus educandos participarem ativamente. Esta autorização já levava a indicação das aulas no exterior que iam ter, por esse motivo nesta etapa já se realizava a planificação da intervenção didática para a investigação, com as datas e as atividades propostas. Como as aulas no exterior necessitam de algumas burocracias, estas tiveram de ser preparadas antecipadamente, para a professora cooperante realizar a sua indicação no portal da escola. Aproveitou-se também para distribuir o questionário pelos professores pedindo a sua entrega o mais rápido possível para a análise das respostas.

A 3.^a fase determinou o período em que a investigação se encontrava a decorrer, momento esse que também agregava a utilização de todas as técnicas de recolha de dados anteriormente indicadas. Durante a investigação os alunos preencheram os seus questionários. No decorrer da intervenção didática a investigadora conseguiu realizar os ajustes que considerou necessário e implementou as atividades e rotinas que eram cruciais para as considerações finais.

A 4.^a parte resumiu-se à finalização de um longo trabalho, onde se procedeu à análise e tratamento dos dados. Tal como aconteceu na 3.^a fase aqui também se desenvolveu a revisão da literatura e finalizou-se a concretização do relatório final.

Quadro 12

Calendarização das etapas do estudo

N.º da Etapa	Período	Fase:	Procedimentos:	Recolha de dados:
1. ^a	De outubro de 2022 a fevereiro de 2023	-Iniciação do estudo;	- Seleção da área de investigação; - Identificação do problema e das questões de investigação	_____
2. ^a	De fevereiro a março de 2023	-Preparação do estudo; - Observação do grupo; - Implementação do questionário aos professores;	- Observação e caracterização do contexto e dos participantes; - Entrega e recolha dos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação; -Planificação da intervenção didática; - Aplicação e análise do questionário aos professores; -Programação das aulas no exterior no portal da escola;	-Observação; -Questionário; - Análise dos documentos oficiais;
3. ^a	De março a junho de 2023	-Investigação a decorrer; - Recolha de dados; - Escrita do relatório;	- Implementação da intervenção didática, com aulas no exterior e introdução de novas rotinas; - Ajustamentos nas tarefas; - Implementação do questionário aos alunos; - Revisão da literatura;	- Observação participante; - Análise dos documentos oficiais; - Notas de campo; -Questionário; -Meios audiovisuais;
4. ^a	De junho de 2023 a novembro de 2024	- Análise e tratamento dos dados; - Redação e conclusão do estudo.	-Revisão da literatura; - Análise dos dados; - Criação das considerações finais do estudo; - Desenvolvimento e conclusão do relatório.	_____

Fonte. Elaboração própria

Procedimentos de tratamento e análise de dados

Nesta parte do relatório aborda-se os dois instrumentos que foram utilizados para tratar dos procedimentos e análise de dados. O questionário foi a base da abordagem, dois distintos, um destinado para os docentes da escola e outro para os alunos da turma em estudo. Dois grupos de participantes que foram chamados a participar nesta etapa do processo.

Questionário aos docentes

O questionário implementado nos docentes (Anexo 2) pretendia tratar questões sobre o Ensino do Estudo do Meio Social, mais concretamente a opinião que eles tinham em relação a este assunto e o modo como ensinavam esta área na sua prática diária. Depois foi realizada uma abordagem mais aprofundada, cada questão teve uma análise individual para facilitar a compreensão destes dados.

Um questionário deve ter sempre um cabeçalho em forma de introdução breve, até porque os participantes devem saber o intuito do que estão a preencher. Durante a entrega foi explicada a investigação e o motivo destas questões. Não podiam identificar-se, pois preservava o anonimato, soube-se que os professores responderam, mas não se sabia a quem pertenciam as respostas. O cabeçalho (Figura 13) indica a quem se destina, o objetivo, identifica o curso e a escola promotora desta investigação.

Figura 13

Cabeçalho do questionário para os docentes

Questionário para professores do 1.º Ciclo

O presente questionário destina-se a obter informação para o meu Relatório de Estágio, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Fonte. Elaboração própria

A primeira questão (Figura 14) questionou os docentes sobre a quantidade de anos que exerciam a profissão de professor. Os intervalos de tempo selecionados foram os seguintes. A alínea a) significava inferior de 5 anos, b) superior a 5 anos e inferior a 15 anos, c) superior a 15 anos e inferior a 25 anos, d) superior a 25 anos e inferior a 35 anos e e) superior a 35 anos.

Figura 14

Questionário docentes: Questão n.º 1

1. Há quantos anos exerce esta profissão?

- a) < 5 anos b) > 5 < 15 anos c) > 15 < 25 anos d) > 25 < 35 anos e) > 35

Fonte. Elaboração própria

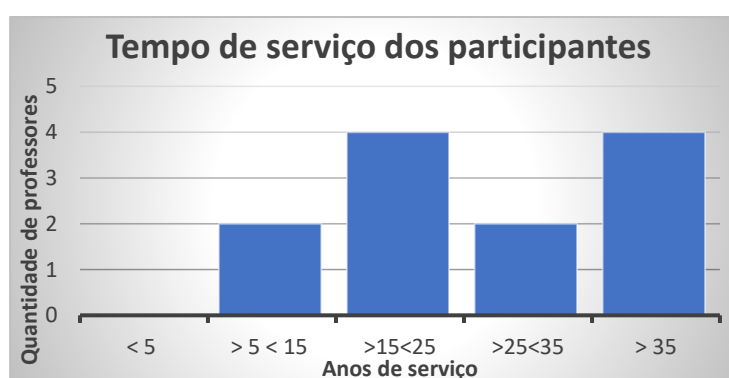
Os resultados da primeira questão estão na Figura 15. Após a leitura dos dados percebe-se que naquela escola não existia nenhum professor com menos de 5 anos de exercício desta profissão. Nas opções seguintes havia empates, as opções:

- mais de 5 anos e menos de 15 e mais de 25 anos e menos de 35 anos, ambas tinham dois professores que escolheram essa opção.
- Mais de 15 anos e menos de 25 e mais de 35 anos, estas duas opções agregaram quatro docentes.

Conseguiu-se entender que nesta escola todos os professores tinham de certeza mais de 5 anos de experiência, ou seja, não existia docentes em início de carreira, todos já tiveram várias experiências curriculares a ensinar Estudo do Meio Social. Tornou-se pertinente esta divisão de docentes, pois reparou-se que existiam quatro que tinham mais de 35 anos de serviço, ou seja, já vivenciaram quase toda a sua experiência e estão perto da reforma. As respostas foram dadas por participantes que estavam em distintas fases da carreira profissional, que se formaram em gerações diferentes com formação distinta.

Figura 15

Resposta em relação ao tempo de serviço dos participantes



Fonte. Elaboração própria

A questão número dois pedia que avaliassem o grau de importância que atribuíam à área do Estudo do Meio Social, numa escala progressiva de 0 a 5.

Figura 16

Questionário docentes: Questão n.º2

2. Numa escala de 0 a 5, qual o grau de importância que atribui aos conhecimentos ensinados na área do Estudo do Meio Social? (0 significa sem importância e 5 significa muitíssimo importante)

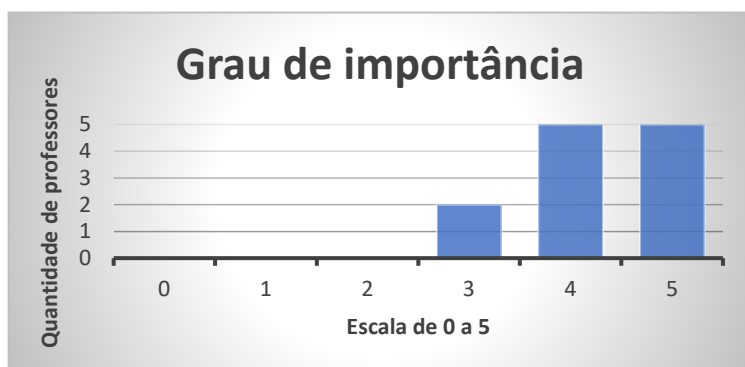
0 1 2 3 4 5

Fonte. Elaboração própria

A Figura 17 representa em gráfico a quantidade de professores que selecionou cada grau de importância desta disciplina perante a escala atribuída. De um modo geral percebe-se que os níveis mais baixos de 0 a 2 não foram indicados por ninguém, o que demonstrou que ninguém a classificou sem importância ou com pouca. Só dois indicaram a escala 3, o que apresentava uma importância razoável, sem favorecimento para o positivo ou negativo. A maioria dos participantes selecionaram a escala 4 e 5, cada uma com atribuição dada por cinco docentes. A presença de dez professores nos pontos mais altos da escala de avaliação foi notável. Foi possível concluir que maioritariamente classificaram Estudo do Meio como sendo uma área de bastante importância no ensino.

Figura 17

Grau de importância da disciplina



Fonte. Elaboração própria

A Figura 18 apresenta a questão que indicava os vários tipos de recursos que podiam ser utilizados na abordagem do Estudo do Meio Social e pediu-se que selecionassem aquelas que eles costumavam usufruir. Não tinha limitação o número de recursos assinalados. Tiveram a possibilidade de não assinalar, assinalar todos ou alguns, ficando ou ao critério de quem esteve a preencher.

Figura 18

Questionário docentes: Questão n.º 2.1

2.1. Quais os recursos que usa habitualmente para ensinar Estudo do Meio Social? Das seguintes opções, assinale as três que mais utiliza.

Manual escolar	Tecnologias	Saídas de campo	Livros	Fontes históricas
Objetos temáticos	Recursos audiovisuais	Crio os meus próprios recursos		

Fonte. Elaboração própria

Ao observar-se a Figura 19 percebeu-se sobre quais opções de recursos recaíram as escolhas dos participantes. À primeira vista surgiu a opção “Crio os meus próprios recursos” com a coluna mais baixa, o que significou que teve menos pessoas a selecionarem, mais concretamente duas pessoas. Só duas pessoas tinham o trabalho de criar os seus próprios recursos para ensinarem Estudo do Meio Social, o que demonstrava que a maioria utiliza recursos já existentes feitos por outras pessoas. Os recursos quando são criados pelo professor têm maior potencialidade de ensino para os alunos, por ser mais ajustado e preparado exclusivamente para aquele grupo de alunos, atendendo às suas distintas características.

Os livros e as fontes históricas só foram indicadas por quatro elementos. Nem metade do grupo de participantes visou o uso destes dois recursos. Através destes dados pode-se entender que alguns estudantes contactaram com fontes históricas que podiam ocorrer dentro ou fora da sala de aula, mas a maioria deles nem essa oportunidade teve. Se os alunos não se relacionarem com fatos históricos na escola, muitos deles não terão essa oportunidade fora da escola em contexto familiar.

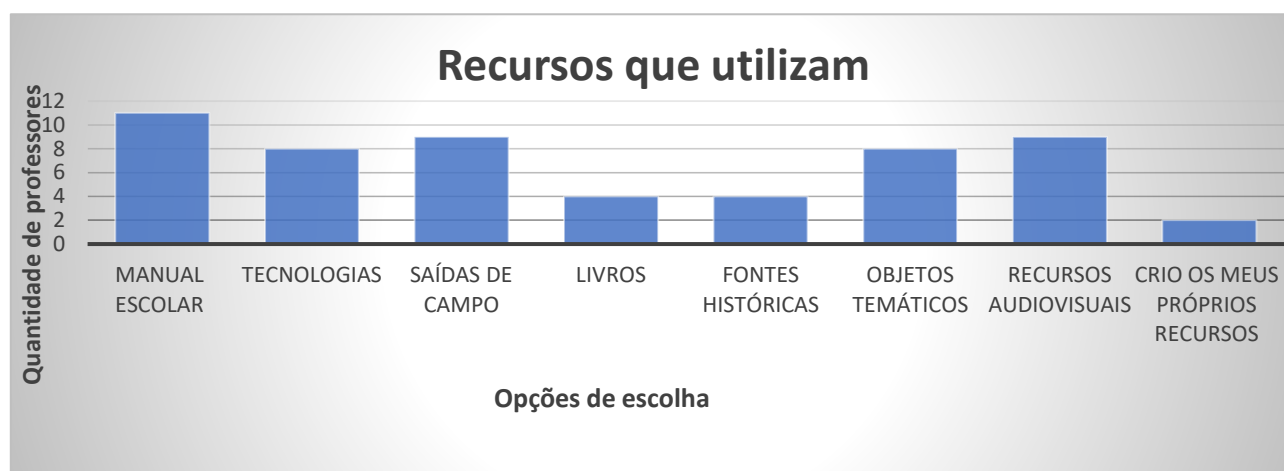
Predomina o uso intensivo do manual escolar, só um professor não selecionou esta opção. Este dado demonstrou o real recurso utilizado no ensino do Estudo do Meio Social. Com tanta diversidade de recursos ao dispor e tanta riqueza de diversidade nesta área de ensino torna-se preocupante o foco neste recurso A4 que foi considerado o mais predominante.

A tecnologia e os objetos temáticos tiveram oito escolhas e os recursos audiovisuais nove. O que surpreendeu nestes dados foi a utilização dos objetos temáticos, pois a sua utilização contribui para a compreensão e atribuição de significado em relação ao que estão a abordar e complementa a aprendizagem. As tecnologias e os recursos audiovisuais apareceram num panorama positivo, visto que o próprio manual escolar tem

uma plataforma associada, que permitia a visualização de vídeos e simultaneamente a resolução de exercícios em grande grupo. Posto isto, a sua utilização poderia estar a ser comprometida porque não procurava evoluir o ensino, mas sim integrar-se ainda mais o manual escolar na componente letiva.

Figura 19

Resposta em relação aos recursos que utilizam

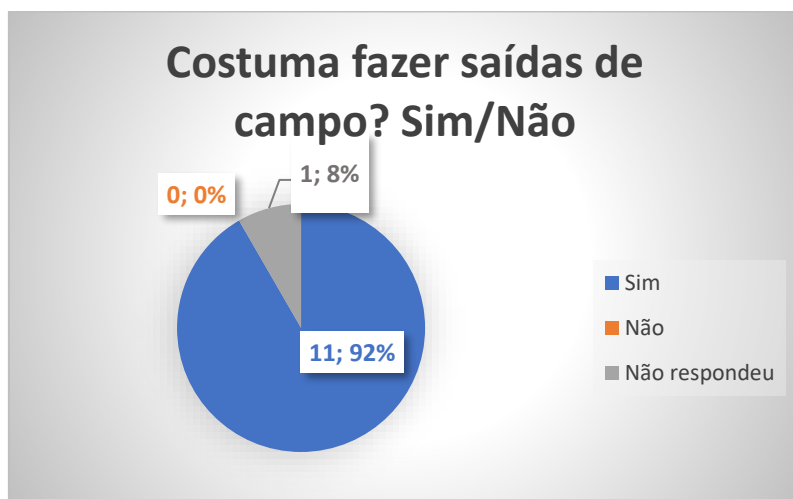


Fonte. Elaboração própria

A próxima questão questionou sobre as saídas de campo, que foi apresentada desta forma: “Costuma fazer saídas de campo? Sim/Não”. Os participantes assinalavam a opção que pretendiam, alguns sublinharam e outros rodearam. A resposta predominante foi “sim”, como se pode verificar (Figura 20), 11 responderam positivamente, em análise mais detalhada corresponde a 92% dos participantes. Nenhum selecionou a opção “não” tendo uma taxa de 0%, e um participante não respondeu. A não obtenção de resposta pode ter sido por esquecimento ou por simplesmente não querer responder e o participante está no seu direito. Analisa-se que as saídas de campo são metodologias de campo adotadas por estes professores, por outras palavras os alunos têm oportunidade de vivenciar aprendizagens fora da sala de aula. Não se pretendia avaliar a qualidade didática destas saídas e os conteúdos em estudo, mas simplesmente se tinham saídas fora do seu contexto natural.

Figura 20

Questão n.º 2.1.1. e respostas

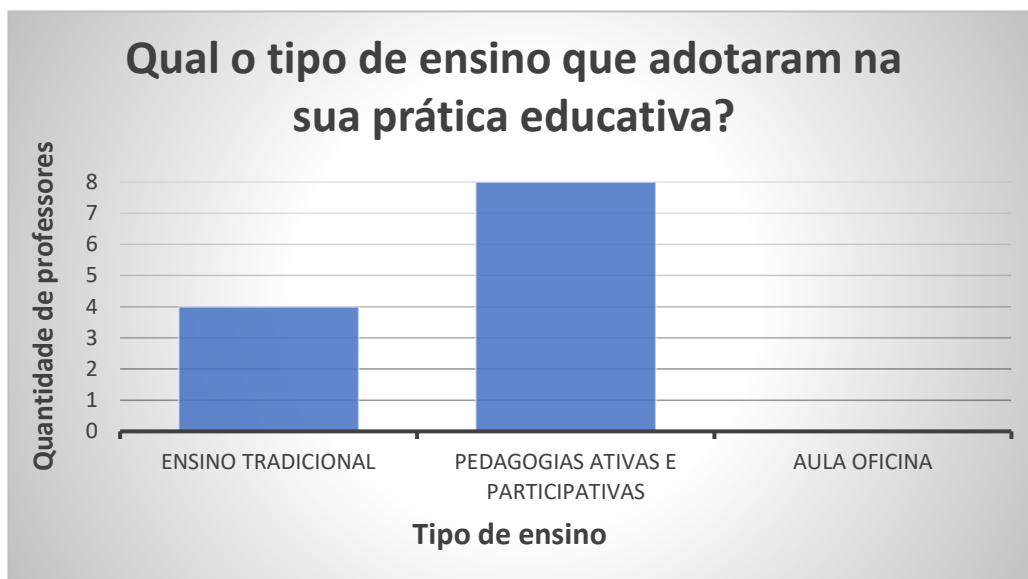


Fonte. Elaboração própria

A pergunta 2.2. abordava o tipo de ensino que era adotado por cada professor que preencheu o questionário. Eram apresentados três tipos de ensino e sublinhavam a opção que praticavam mais frequentemente. As hipóteses que tinham eram o Ensino Tradicional, Pedagogias ativas e participativas (Construtivista) ou a Aula oficina. A Figura 21 apresenta os resultados das respostas. Ninguém assumiu a adoção do tipo Aula oficina, pelo menos como a que praticavam mais, isto pode dever-se ao facto de não terem conhecimento em relação a este conceito ou não se revêm nesta abordagem em sala de aula. Felizmente, com predominância de oito escolhas, apareceram as pedagogias ativas e participativas. Segundo este dado a maioria dos alunos usufruíam de metodologias que permitiam que eles participassem ativamente no seu processo de aprendizagem. O ensino tradicional foi escolhido por quatro pessoas. Se por um lado é motivo de conquista ter as pedagogias ativas e participativas a realçarem-se em comparação ao ensino tradicional, por outro lado, quatro docentes nesta instituição constituída por 12, ainda continuavam a adotar o ensino tradicional. Significava que 1/3 dos participantes ainda prevalecia do ensino exclusivo através da transmissão de conhecimentos.

Figura 21

Questionário docentes: Questão n.º 2.2. e respostas



Fonte. Elaboração própria

Esta leitura vai recair sobre duas questões em simultâneo. Iniciou-se por questionar aos participantes se “Gostava de fazer mais ou melhor? Sim/Não” e logo de imediato a aparecia a questão “Porquê?”, para justificarem a sua escolha. Através da Figura 22 conseguiu-se perceber para que lado balançaram as respostas.

Só um participante selecionou a opção “não”, sendo a mesma pessoa que justificou a sua opção com esta expressão “Eu fiz o meu melhor.”. Estes dois dados demonstraram que este professor estaria confiante em relação à sua prática pedagógica e que não estava disposto a modificar o seu percurso, por certeza no que fazia ou cansaço. Quando justificou a sua frase esta encontrava-se no passado, em vez de ter uma interpretação do presente em vez de dizer “eu fiz” deveria dizer “eu faço”, esta análise deu a entender que era alguém que já caminhou bastante neste percurso, segundo os dados anteriores tínhamos participantes próximos da aposentação o que pareceu ser este caso.

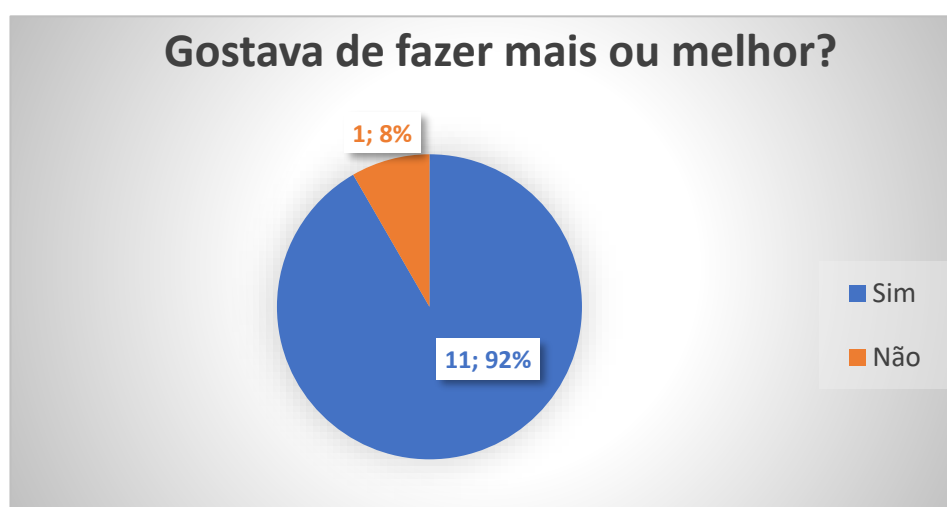
Onze dos participantes admitiram que gostavam de fazer mais ou melhor. O que demonstrou bastante humildade e predisposição para adquirem novas capacidades ao longo do seu percurso profissional. Quando se pretende evoluir nas metodologias adotadas e adequar ao tempo atual, os professores devem dar o primeiro passo, neste caso, admitir que era possível fazer mais e estarem dispostos para essa mudança. Quando tiveram de justificar surgiram várias respostas, aqui serão transcritas alguns desses exemplos:

- a) *“Para cativar mais os alunos”;*
- b) *“O exercício da profissão docente pressupõe o exercício de autorreflexão constante, procurando melhorar sempre as nossas práticas letivas.”;*
- c) *“Melhorar as aprendizagens dos alunos”;*
- d) *“Porque eu aposto na diversificação na transmissão de conhecimentos.”.*

Foi possível evidenciar a preocupação em conquistar o interesse e empenho dos alunos nas aulas. Considerou-se pertinente o testemunho que o segundo exemplo apresentou, pois relatou um processo que todos os professores deveriam fazer de “autorreflexão”. Se destacar-se um momento para pensar-se na forma como se ensina e aquilo que chega até aos alunos, muitas vezes iria-se assimilar que há ajustes a serem feitos. Um participante apostou na diversificação e por esse motivo estaria sempre em constante mudança na forma como transmitia os conteúdos.

Figura 22

Questionário docentes: Questão n.º 2.3. e respostas



Fonte. Elaboração própria

Foi solicitado aos participantes que enunciasses medidas de ensino para aproximarem o ensino da realidade. Nesta parte vai analisar-se algumas das sugestões propostas:

- a) *“Modificar o programa/conteúdos”;*
- b) *“Programas mais adequados”;*
- c) *“Dinamizar visitas de estudo às instituições e empresas do concelho, para que as crianças contactem com a realidade das profissões.”;*

d) *“Maior contacto com a envolvência social, natureza e atividades económicas.”;*

e) *“Mais aulas fora da sala e maiores oportunidades de realizar experiências.”.*

As sugestões a) e b) estiveram interligadas pelo mesmo princípio, ambas focaram que o problema estava nos programas curriculares. Não se deve eliminar de todo essa hipótese, contudo a função do professor é interpretar o programa e promover as aprendizagens que estão propostas para aquele ano curricular. Isto para dizer-se que é o próprio professor que escolhe a forma como vai realizar essa missão e simultaneamente adotar as suas metodologias de ensino. O programa é um guião e é preciso interpretá-lo quando estiverem em cena. O professor não tem a autonomia para alterar o programa, por isso as medidas propostas deveriam se focar no que era concretizável. Estes participantes pensavam que o problema estava naquele documento, mas na realidade o problema estava neles e em todos os professores que não procuravam medidas que permitiam o aluno atribuir significado à aprendizagem.

As alíneas c), d) e e) indicavam ideias que se relacionam com o exterior, mais uma vez enfatizou-se as aulas no exterior como boa estratégia de ensino. Tudo o que foi proposto é possível, basta o professor ter predisposição para preparar aulas desta natureza.

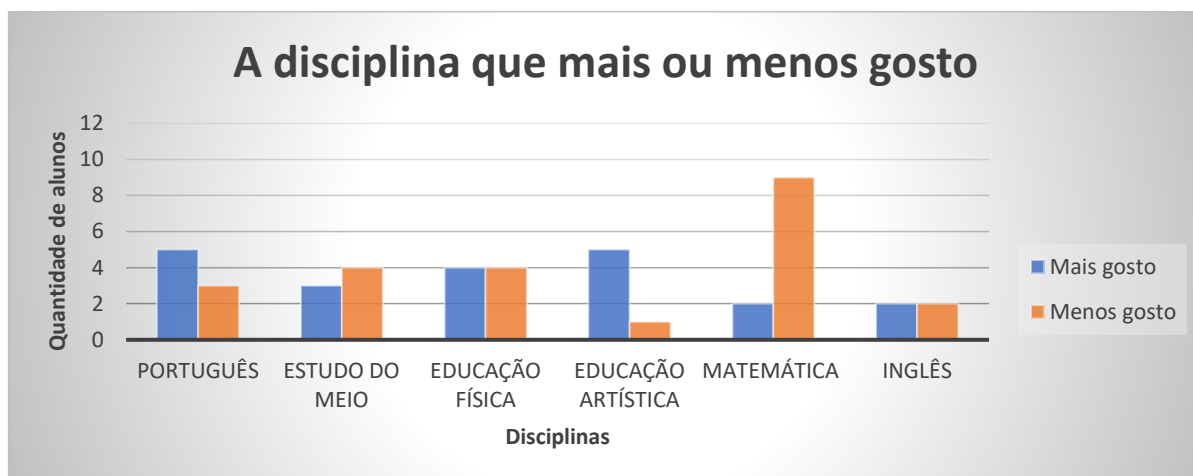
Questionário aos alunos

Os alunos preencheram dois questionários em momentos diferentes, o inquérito inicial (Anexo 3) foi implementado na primeira aula, já o segundo (Anexo 4) foi no último dia de estágio da investigadora. Neste subcapítulo vai-se explicar cada questionário e a sua forma de implementação, concluindo com a análise dos dados que estes forneceram através do seu preenchimento. Mantêm-se o anonimato, os questionários não tinham identificação. A investigadora depois de distribuí-los procedeu à leitura para não existir dúvidas no seu preenchimento.

O questionário apresentado aos alunos na fase inicial estava dividido em duas partes. Na primeira parte os alunos foram convidados a rodearem de cor verde a disciplina que mais gostavam e de vermelho a que menos gostavam. O resultado desse preenchimento está na Figura 23. A lista apresentava as diversas disciplinas com o intuito de avaliarem a importância do Estudo do Meio Social num modo geral. Resume-se que as disciplinas apontadas como preferidas por partilharem o mesmo número de eleições foram: português e educação artística, a menos preferida foi matemática.

Figura 23

Questionário aos alunos: inicial (1.ª Parte)



Fonte. Elaboração própria

Ao avaliar-se os dados, a primeira impressão demonstra que a disciplina de Estudo do Meio passava despercebida no meio das outras áreas de ensino, tinham participantes que gostavam e outros que não gostavam, mas sem qualquer género de destaque.

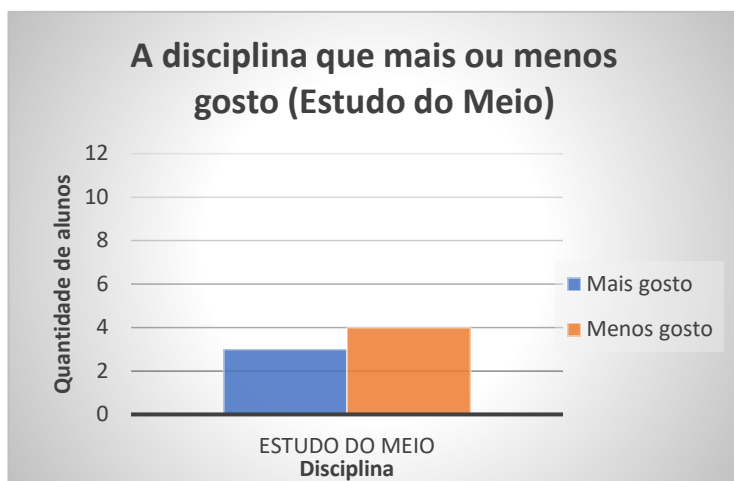
Como a área em estudo foi Estudo do Meio tornou-se necessário focar-se especificamente nela (Figura 24). Conseguiu-se concluir que Estudo do Meio estava numa situação de normalidade, não aparecia enaltecida em nenhuma das opiniões dos alunos. Contudo, a esta área também foi atribuída quantificação positiva e negativa e esses dados precisam de ser explorados. Foi considerado por três alunos a disciplina que mais gostavam, por outras palavras, em 100% só 14% demonstrou esse apreço. Em contrapartida quatro alunos demonstraram o contrário classificando como a que menos gostavam, tendo uma taxa de 19% dos participantes.

A percentagem de alunos que classificou a disciplina de Estudo do Meio foi bastante baixa. Ao avaliarmos estes dados percentuais determina-se que a percentagem mais elevada de 19% está destinada à apreciação negativa e a mais baixa de 14% à positiva.

Estes dados demonstraram que uma intervenção investigativa em Estudo de Meio poderia resultar na alteração destes dados. Por esse motivo ficou estipulado que esta questão seria respondida novamente no último dia de intervenção da investigadora, com a finalidade de comparar o início com o final.

Figura 24

Questionário aos alunos: análise dos dados de Estudo do Meio



Fonte. Elaboração própria

A segunda parte do questionário tratou de perguntar aos participantes como gostariam que fossem as aulas. Tinham cinco alíneas, em cada uma tinham duas hipóteses e rodeavam a que preferiam. A análise foi dividida pelas alíneas para focar-se nos dados que cada uma transmitiu à investigação.

Figura 25

Questionário aos alunos: inicial (2.ª Parte)

2. Como é que gostarias que fossem as aulas? (Rodeia a que preferes)

- 2.1. Com manual/ Sem manual
- 2.2. Dentro da sala/ Fora da sala
- 2.3. Queres falar tu? / Queres que seja a professora a falar?
- 2.4. Aulas com jogos/ Aulas sem jogos
- 2.5. Com computador/ Sem computador

Fonte. Elaboração própria

A questão da utilização ou não do manual escolar costuma ser um assunto que divide bastante as opiniões. A Figura 26 mostra que neste grupo de participantes não foi exceção. Quando foram confrontados com o facto de escolherem se queriam ou não utilizar o manual escolar a reação deles foi de surpresa. As duas hipóteses de escolha não apresentaram grande discrepância, apesar de existir uma com maioria absoluta de 62%. Perante a leitura dos dados confirma-se que oito alunos querem as aulas com a presença do manual escolar e treze preferem não usar este recurso.

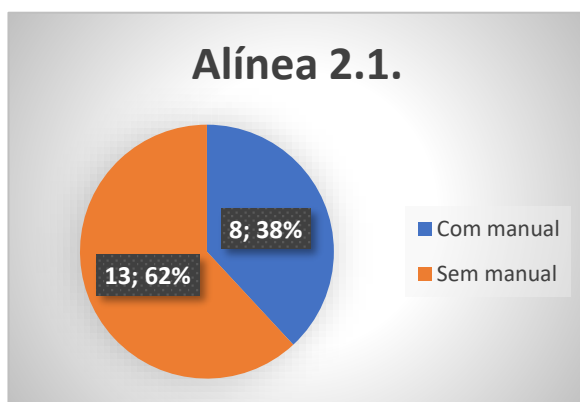
Anteriormente já foi indicado que este tema gera opiniões distintas. Os participantes que não queriam o uso do manual escolar pretendiam que as aulas não

fossem conduzidas por este recurso. Eram alunos que não visualizavam este recurso com uma perspetiva positiva, valorizavam outros métodos de ensino. Esta opinião foi bastante importante, porque eram participantes que utilizavam maioritariamente o manual escolar no processo de aprendizagem, ou seja, eles sabiam perfeitamente do que estavam a avaliar e conheciam a sua utilidade.

Em controvérsia oito alunos discordavam e apontaram que preferiam as aulas com o manual escolar, esta escolha é tão credível como a outra. Os participantes são livres de escolherem aquilo que se enquadra melhor para eles. A leitura desta escolha passa por estarem habituados a usarem o manual escolar no quotidiano, então a hipótese de não usar torna-se quase irreal. A dinâmica de usar o manual escolar para aceder à informação, para estudar, tirar dúvidas e obter informação, dificulta a imaginação da sua ausência. Colocava várias inquietações e interrogações na cabeça destes participantes, afinal iam sair da sua zona de conforto e eliminavam um recurso que para eles tornou-se impossível aprender sem ele.

Figura 26

Questionário aos alunos: resultados 2.1.



Fonte. Elaboração própria

A preferência pelas aulas dentro e fora da sala também foram discutidas nesta parte. A opção mais indicada pelos participantes foi a opção “fora da sala” que contabilizou dezasseis. Cinco dos participantes continuam a preferir as aulas dentro da sala.

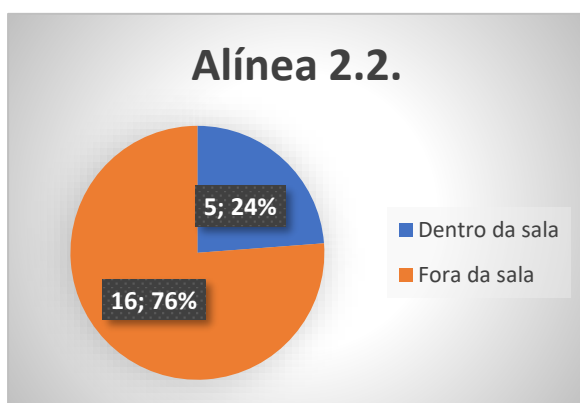
A grande afluência na opção do exterior é notória, estes participantes já usufruíram da oportunidade de aprender fora do contexto habitual e a receptividade para

tal experiência foi positiva. O que é diferente estimula o interesse do aluno e no exterior conseguem entender conceitos que de outra forma ficariam no abstrato.

Durante as aulas percebeu-se que alguns alunos têm resistência a andarem algum tempo a pé, por isso acredita-se que será uns dos fatores que ditam a existência deste número. Os participantes são diferentes por diversos motivos é aceitável que nem todos tenham a mesma opinião em relação a um assunto. Possivelmente existem participantes que consideram que aprendem mais dentro da sala de aula, por não terem motivos de distração.

Figura 27

Questionário aos alunos: resultados 2.2.



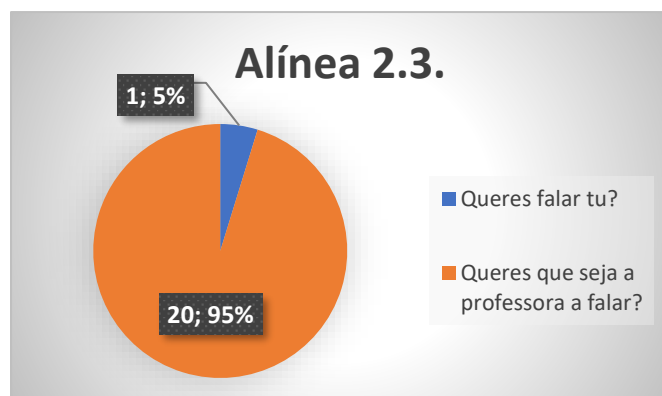
Fonte. Elaboração própria

Esta alínea focou-se no tipo de participação dos alunos. Os alunos foram interrogados sobre duas situações, se preferiam serem eles a falar durante a aula ou se preferiam que fosse a professora. Percebeu-se que a opção privilegiada foi votada em massa, vinte participantes, preferiram que fosse a professora, e, só um participante teve uma preferência distinta.

Este resultado não surpreendeu, como foi dita na caracterização da turma no capítulo anterior, apresentavam muita resistência em participarem na aula. Poucos se voluntariavam para responderem e a maior parte preferia remeter-se ao silêncio ao invés de errar. Tendo por base estas características percebe-se que escolher a opção de falarem eles na aula não seria algo que eles quisessem, por isso continuavam a preferir a presença ativa da professora a falar. Ao longo da investigação também foi preciso trabalhar esta componente da participação, chamá-los a intervir mais vezes com diferentes estratégias para se sentirem confortáveis.

Figura 28

Questionário aos alunos: resultados 2.3.



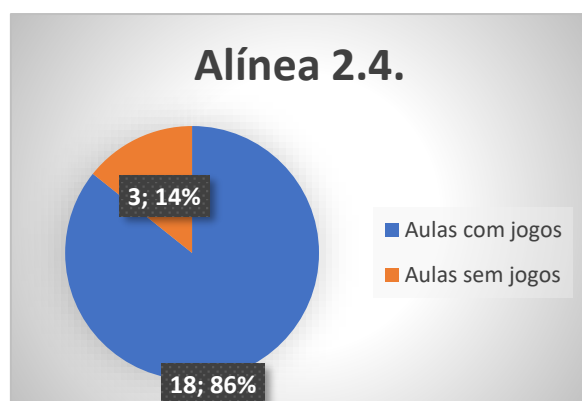
Fonte. Elaboração própria

Introduziu-se um novo conceito, o jogo, os participantes procederam à seleção de uma das propostas, aulas com ou sem a presença de jogos. A maioria, 18, apostaram nas aulas com jogos. A possibilidade de introduzirem conceitos que eles tão bem conheciam e gostavam fez com que se obtivesse esta preferência. Se substituísse a palavra “jogo” por “atividade” ou “tarefa” a afluência não seria idêntica, provavelmente reduzia a percentagem atribuída. O que nos ensinou que a maneira como se apresenta os conteúdos dita a forma como eles ficariam recetivos.

Não se pode esquecer que três não queriam o usufruto do jogo como forma de ensino, acontecia porque reagiam com estranheza a esta introdução na sala de aula. Possivelmente pensavam que os jogos não ensinavam e que jogar era destinado aos momentos livres. Na situação de raramente lidar com este termo dentro da sala faz com que desassociem completamente esta possibilidade.

Figura 29

Questionário aos alunos: resultados 2.4.

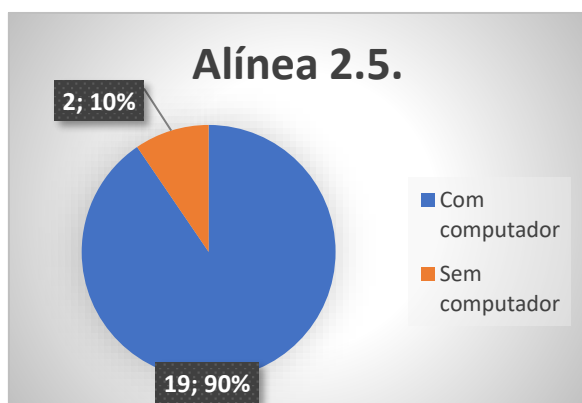


Fonte. Elaboração própria

Como as tecnologias estavam em grande destaque na atualidade, a sua integração no contexto educativo tornou-se imprescindível para atender às necessidades desta época. Dois participantes optaram pelas aulas sem a utilização do computador. Pondera-se que essa escolha se deveu à dificuldade que alguns apresentavam em manusear o teclado e o rato do computador que foi observável. Neste caso deve-se afirmar que 90%, 19 dos participantes, queriam o uso do computador.

Figura 30

Questionário aos alunos: resultados 2.5.

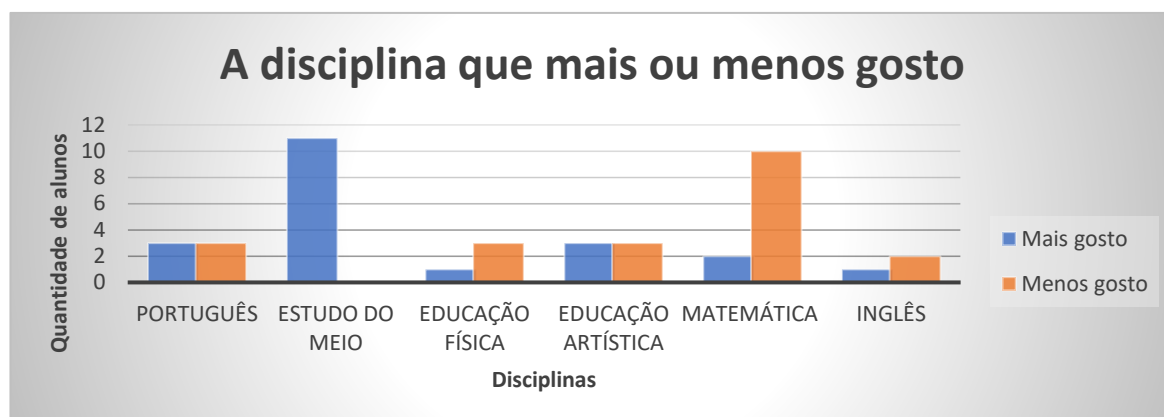


Fonte. Elaboração própria

Como foi mencionado anteriormente, na caracterização da primeira fase, a fase final do questionário aos alunos (Anexo 4) foi proposta na última intervenção da investigadora que repetiu a primeira parte do inquérito inicial. O objetivo principal foi comparar os dados e analisar a evolução de Estudo do Meio na perspetiva dos participantes após terem vivenciado a proposta didática para esta investigação. Numa perspetiva global conseguiu-se verificar diferenças em comparação com o questionário inicial (Figura 23).

Figura 31

Questionário aos alunos: final



Fonte. Elaboração própria

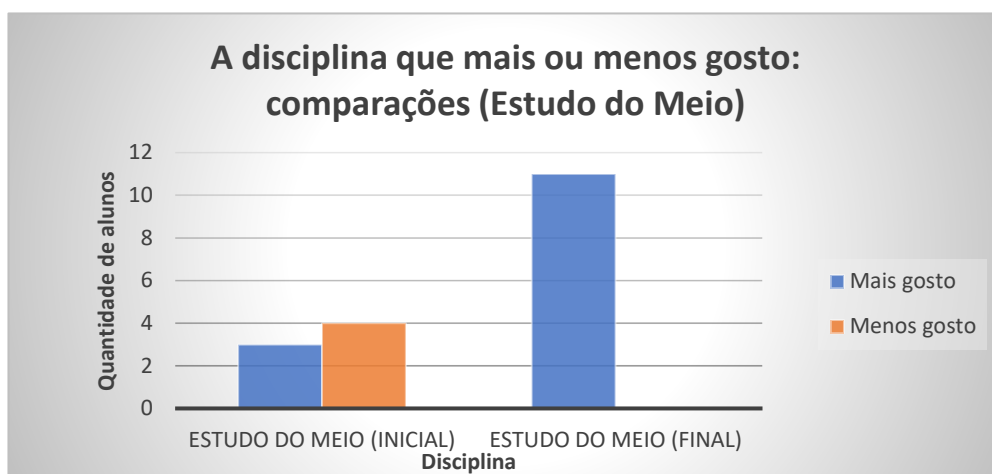
Ao mesmo tempo que se analisou os dados deste inquérito também se comparou com os dados iniciais. A Figura 32 apresenta os dados de Estudo do Meio de ambos os questionários.

A coluna azul teve a significância da categoria “disciplina que mais gosto” no início do ano contabilizou a contagem de três participantes, em contrapartida no inquérito final apareceu uma evolução crescente passando para onze participantes que indicaram estudo do meio como sendo a sua disciplina preferida. De um modo geral percebeu-se que a investigação conseguiu que alguns participantes alterassem a sua opinião ao ponto de considerar uma preferência para eles. Se nos dados anteriores Estudo do Meio aparecia pouco realçado, no final acontece o oposto e pelo aspeto positivo.

A coluna laranja representa a “disciplina que menos gosto”, se anteriormente tinham quatro participantes que apontaram nesta categoria, nos últimos dados esse valor reduziu para zero. Foi bastante importante nesta fase do processo ter obtido este dado fundamental, concluiu-se que nenhum participante considerou esta disciplina a que menos gostou.

Figura 32

Questionário aos alunos comparação entre a fase inicial e final



Fonte. Elaboração própria

4.^a secção: Apresentação e discussão dos resultados

Esta secção tem a finalidade de apresentar e discutir os resultados, através da abordagem à intervenção educativa e apresentação das questões éticas respeitadas ao longo da investigação.

Intervenção educativa

Esta parte do relatório tem o propósito de apresentar todas as rotinas e atividades implementadas ao longo da investigação (Quadro 13). Cada uma foi explorada individualmente, com o intuito de descrever detalhadamente, indicar as tipologias de avaliação das atividades, apresentar evidências por imagem e transcrever expressões dos registos audiovisuais para fundamentar.

As atividades foram todas no âmbito da disciplina de Estudo do Meio Social com a presença da interdisciplinaridade e pretendiam incluir metodologias ativas e participativas no processo de ensino-aprendizagem. Durante as atividades os alunos tiveram oportunidade de construir o seu próprio conhecimento através destas experiências.

A preferência pelo Estudo do Meio local foi o “berço” desta intervenção educativa. Nas Aprendizagens Essenciais, o 3.º ano de escolaridade debruça-se sobre o tratamento da história local. Os alunos usavam a função de historiadores quando contactavam com as fontes e evidências que proporcionavam um raciocínio histórico, e simultaneamente a apropriação e valorização da herança cultural (Marques, 2023).

Quadro 13

Apresentação da intervenção educativa

Nome	Data
Rotina da Música Tradicional Portuguesa	Todas as manhãs.
Rotina da Música Portuguesa	Todas as tardes.
Percurso virtual antes das aulas no exterior	Antes das aulas no exterior.
Aula no exterior- Visita à Estátua de Viana	13 de março de 2023 (Segunda-feira à tarde)
Aula no exterior- Visita à Igreja do Carmo	27 de março de 2023 (Segunda-feira à tarde)
Atividade “Liberdade nas ideias prévias”	24 de abril de 2023 (Segunda-feira de manhã)
Aula no exterior- Monumento ao 25 de abril	8 de maio de 2023 (Segunda-feira de manhã)
Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”	12 de maio de 2023 (Sexta-feira de manhã)
Aula no exterior- Museu do Traje	12 de maio de 2023 (Sexta-feira de manhã)
Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje	12 de maio de 2023 (Sexta-feira à tarde)
Atividade “Aventura computacional”	23 de maio de 2023 (Terça à tarde)

Fonte. Elaboração própria

Para a análise dos dados mobilizou-se as categorias que Félix (1998) criou para abordar o conhecimento histórico, que também já foram apresentadas na Fundamentação Teórica no título “Educação Histórica e em Ciências Sociais”. No Quadro 14 aparece associação de cada atividade implementada na intervenção educativa e as categorias (Félix, 1998) que estão associadas. No final da abordagem de cada atividade justificou-se as categorias que lhe foram mencionadas.

Quadro 14

Análise de dados

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Rotina da Música Tradicional Portuguesa	×	×	×	×	×
Rotina da Música Portuguesa	×	×	×	×	×
Percurso virtual antes das aulas no exterior		×			×
Aula no exterior- Visita à Estátua de Viana	×	×	×	×	×
Aula no exterior- Visita à Igreja do Carmo	×	×	×	×	×
Atividade “Liberdade nas ideias prévias”	×		×		×
Aula no exterior- Monumento ao 25 de abril	×	×	×	×	×
Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”	×	×	×	×	×
Aula no exterior- Museu do Traje	×	×	×	×	×
Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje		×			×
Atividade “Aventura computacional”		×			×

Fonte. Elaboração própria, baseado nas categorias de Félix (1998)

Rotina da Música Tradicional Portuguesa e a Rotina da Música Portuguesa

A abordagem vai recair sobre estas duas rotinas em simultâneo, faz todo o sentido, uma vez que foram idealizadas em conjunto. A Rotina da Música Tradicional Portuguesa tornou-se numa rotina que surgia todos os dias de manhã, após tocar para entrarem para a sala na primeira aula do dia. Em contrapartida a Rotina de Música Portuguesa ocorria à tarde quando regressavam da hora do almoço.

Esta turma tinha muita dificuldade em cumprir os horários de entrada na parte da manhã, o que dificultava a iniciação do dia, quando chegavam as atividades já tinham iniciado ou as explicações já tinham sido fornecidas. O mesmo acontecia à tarde, quando regressavam da hora do almoço. Durante o período de observação a PE constatou estas características e decidiu que alguma intervenção tinha de ser feita no sentido de combater esta falta de pontualidade. O resultado foi a criação destas duas rotinas em simultâneo.

Logo na primeira aula a PE apresentou estas duas rotinas que iam estar sempre presentes ao longo das suas intervenções, só à exceção da quarta-feira à tarde, porque quem lecionava era a professora de inglês. O quadro 15 apresenta as músicas tradicionais portuguesas que foram escutadas e no quadro 16 as músicas portuguesas, que foram demonstradas aos alunos em formato de vídeo.

Quadro 15

Músicas Tradicionais Portuguesas

Data (2023)	Música Tradicional Portuguesa	Cantor	Link de acesso à música
13 de março	Havemos de ir a Viana	Amália Rodrigues	https://www.youtube.com/watch?v=d6M4hrDamYM
14 de março	O mar enrola na areia	Página “Cantar Mais”	https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/o-mar-enrola-na-areia
15 de março	A caminho de Viseu	Ana Bacalhau, Jorge Benvinda, Sérgio Godinho e Vitorino	https://www.youtube.com/watch?v=fXptE7hxM1c
27 de março	No alto daquela serra	Jorge Benvinda e Vitorino	https://www.youtube.com/watch?v=6x-fCDnzmKQ
28 de março	Ah ah ah minha machadinha	Ana Bacalhau e Jorge Benvinda	https://www.youtube.com/watch?v=XD83CWUti08
8 de maio	Ó Rosa arredonda a saia	Ana Bacalhau, Jorge Benvinda, Sérgio Godinho e Vitorino	https://www.youtube.com/watch?v=aOcetpqxls
9 de maio	As pombinhas da Catrina	Ana Bacalhau, Jorge Benvinda, Sérgio Godinho e Vitorino	https://www.youtube.com/watch?v=bnqO8oA9Fhk
10 de maio	Laurindinha	Chris Ribeiro	https://www.youtube.com/watch?v=cS6exfnqh9s
11 de maio	Eu ouvi o passarinho	Grupo de canto alentejano	https://www.youtube.com/watch?v=T7E19Xeah-E
12 de maio	Alecrim	Os Vocalistas	https://www.youtube.com/watch?v=D0hUKYCApJY
22 de maio	São João bonito	André Costa	https://www.youtube.com/watch?v=FGL7ls41xUU
23 de maio	Oliveirinha da serra	Ana Bacalhau e Sérgio Godinho	https://www.youtube.com/watch?v=2qdLhn3C_6M
24 de maio	Vira de Santa Marta	Chris Ribeiro e Zezé Fernandes	https://www.youtube.com/watch?v=KjAxwIOKuuA

Fonte. Elaboração própria

Quadro 16

Músicas Portuguesas

Data (2023)	Música Portuguesa	Cantor	Link de acesso
13 de março	Malhão	Linda de Suza	https://www.youtube.com/watch?v=bb7-AoR9DEY
14 de março	Canção do mar	Dulce Pontes	https://www.youtube.com/watch?v=acZp8cMQ3js
27 de março	Canção do Engate	António Variações Tiago Bettencourt	https://www.youtube.com/watch?v=Md75RKgneQM https://www.youtube.com/watch?v=8daReuj4bU0
28 de março	Desfolhada	Simone de Oliveira	https://www.youtube.com/watch?v=2Hy3OUF_bNk
24 de abril	Liberdade	Sérgio Godinho	https://www.youtube.com/watch?v=HVCt3RGcjRQ
26 de abril	Depois do Adeus	Paulo Carvalho	https://www.youtube.com/watch?v=MrW6zP161QI
8 de maio	Grândola Vila Morena	Zeca Afonso	https://www.youtube.com/watch?v=gaLWqv4e7ls
9 de maio	Água Fresca	Dina	https://www.youtube.com/watch?v=IK5rEUm_q4o
11 de maio	Casa	D.A.M.A. e Buba Espinho	https://www.youtube.com/watch?v=3ho1pWmGpdE
12 de maio	Minha Casinha	Xutos e Pontapés	https://www.youtube.com/watch?v=gu6XR77_enw
22 de maio	Desfado	Ana Moura	https://www.youtube.com/watch?v=V3Nv93m20nI
23 de maio	Bandoleiro	Ciganos de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=3ZM0Lovoe-U

Fonte. Elaboração própria

Durante a apresentação destas rotinas, os alunos foram questionados sobre o que significava a música tradicional portuguesa e a música portuguesa. As respostas foram gravadas e serão transcritas para auxiliar na compreensão.

Começou-se por questionar “O que é a música portuguesa?”, como se pode verificar no Quadro 16 surgiram algumas ideias pertinentes.

Quadro 17

O que é a música portuguesa? - respostas

O que é a música portuguesa?	
Aluno A:	<i>“A música portuguesa é aquela que foi feita em Portugal.”</i>
Aluno B:	<i>“Sim, foi feita em Portugal, por alguém que vive cá.”</i>
Aluno C:	<i>“Se vive cá, essa pessoa deve ter nascido cá.”</i>
PE:	<i>“Se essa pessoa nasceu cá, qual será a sua nacionalidade?”</i>
Aluno C:	<i>“Já entendi a pessoa (cantor) é portuguesa e a música também é portuguesa.”</i>
PE:	<i>“E se essa pessoa nasceu noutro país podemos chamar de Música Portuguesa?”</i>
Aluno D:	<i>“Eu acho que não interessa onde nasceu o cantor, mas se a música está em Português.”</i>
Aluno B:	<i>“Já percebi! Se a música falar a mesma língua que nós, então sim.”</i>

Fonte. Elaboração própria

Numa primeira fase indicaram que a música tinha de ser criada em Portugal, mais tarde introduziram a importância do sítio onde nasceu o cantor, permitindo explorar o conceito de nacionalidade. Estavam a ter a conceção que a música portuguesa precisava de ser criada em Portugal e por um português, ou seja, se o cantor cantasse uma música estrangeira agregava à mesma estas duas condições, o que estava errado. Por esse motivo a PE questionou para eles refletirem a importância da linguagem na música e assim revelaram a importância da identificação da língua materna.

Quando foram interrogados em relação ao significado de música tradicional portuguesa através do diálogo e da troca de ideias prévias entre eles conseguiram obter informações chave para compreenderem.

Quadro 18

O que é a música tradicional portuguesa? – respostas

O que é a música tradicional portuguesa?

Aluno A: “Acho que está relacionado com as tradições.”

Aluno B: “Para mim uma tradição é aquilo que a minha avó conta-me.”

Aluno C: “A minha avó costuma dizer que a Festa da Senhora da Agonia é uma tradição.”

Aluno A: “A Festa da Agonia acontece todos os anos, então deve ser alguma coisa que acontece todos os anos.”

PE: “Então que relação tem com a música tradicional?”

Aluno D: “Só se for uma música que se repete todos os anos.”

Aluno E: “Aqueles músicas que toda a gente conhece.”

Aluno B: “Existem músicas que a minha avó canta, que os meus pais, os meus tios, os meus primos e eu também conheço.”

Fonte. Elaboração própria

O primeiro aspeto a destacar foi a capacidade de associarem às tradições e consequentemente à Festa da Nossa Senhora da Agonia. O aluno A conseguiu chegar à conclusão que era algo que acontecia todos os anos, servindo de mote para outras afirmações que caracterizavam muito bem este estilo musical. À maneira deles conseguirem perceber que era uma música que passava de geração em geração, eram cantadas antigamente e mantinham-se presentes na nossa cultura. No final a PE procedeu à sua explicação.

Como foi uma rotina estabelecida com eles, quando chegavam à sala de manhã questionavam “Hoje qual será a música tradicional que vamos escutar?” e à tarde repetiam a questão com o termo correto “Que música portuguesa vamos ouvir?”. O balanço desta atividade foi bastante positivo, uma vez que os atrasos começaram a reduzir, porque eles criam aproveitar o momento desde o princípio.

Ao fim de escutarem a músicas eram interrogados se conheciam e onde já as tinham escutado, obtendo estes exemplos de resposta apresentados no quadro 19. Muitas vezes as respostas eram repetidas. No início tinham alguma dificuldade em identificar, se já tinham escutado, mas depois começavam a reconhecer a música e lembravam-se do momento.

Quadro 19

Onde escutavam as músicas?

Música tradicional portuguesa	Música portuguesa
Nas festas populares	Na festa da minha terra
Na rádio	Na televisão
A minha avó canta-me	No café
Na escola	No computador
Na casa do meu avô	No telemóvel
A minha mãe às vezes canta	Em concertos
Quando era pequeno a minha mãe cantava para mim	No telejornal
Quando tocam concertina	Nos programas que dão ao domingo à tarde

Fonte. Elaboração própria

Ao longo da exploração das músicas aproveitou-se para explorar informações externas à música como curiosidades ou informações do cantor, que era sempre proveitoso acederem a conhecimento adicional que se enquadra na vivência. Na maioria das situações os alunos ao fim de escutarem a música eram chamados a participarem oralmente, dando a sua opinião, dizendo se conheciam as músicas, onde já a escutaram, comentavam o que quisessem em relação ao que viram e ouviram. Se analisarmos os dados do inquérito inicial (Anexo 3) da alínea 2.3. os alunos optaram em maioria que preferiam a professora a falar, mas surpreendentemente este dado nesta rotina alterou-se. A PE pedia para levantar o dedo quem quisesse participar e surpreendentemente a maioria colocava o dedo no ar eram várias as participações. Cada um participava na sua vez, o seguinte partilhava o que queria e acrescentava informação ao que o anterior tinha dito, ou seja, foi uma verdadeira partilha de opiniões e vivências entre eles. Pode-se afirmar que esta atividade teve implicações positivas no aluno.

Surgiu a necessidade de explorar a abordagem de algumas músicas, porque promoveram associações a outras dinâmicas que facultaram novas oportunidades de aprendizagem e interdisciplinaridade.

As músicas “Havemos de ir a Viana” e “Desfado” apareceram com ligação. Os alunos foram questionados sobre qual seria o estilo musical, imediatamente a resposta “fado” surgiu. Puderam escutar dois tipos de fados de gerações distintas. Compararam que uma é mais calma e a outra era mais agitada, caracterizaram que “*uma dá vontade de dançar e a outra só me apetece escutar*”.

Trataram a exploração do conceito da emigração após escutarem a música da Linda de Suza. A PE lançou esta afirmação: “A cantora é emigrante. O que será que isso

significa?” Como a turma é constituída por diferentes nacionalidades existiu uma intervenção pertinente:

“O meu pai disse que nós somos emigrantes. Porque saímos do Brasil para virmos viver para Portugal .”

Tendo por base esta explicação a PE concordou com o aluno e aproveitou para associar a palavra “exterior” e “emigrar” sublinhando a letra “e” em ambas as palavras. Durante a exploração desta música conseguiu-se associar novas aprendizagens como o conceito de emigração, que se tornou significativo porque tinham como exemplo um colega da turma.

Figura 33

Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Malhão”



Fonte. Fotografia da própria

A PE apresentou dois vídeos da música “Canção do engate”, numa primeira versão apresentava o cantor que lançou a música e posteriormente outro cantor que continua a cantá-la. Os alunos foram questionados sobre o que achavam de outra pessoa continuar a cantar a música de um cantor que já faleceu. As respostas foram diversas, mas aqui serão destacadas duas bastantes pertinentes:

Aluno A- *“Acho bem, o cantor morreu, mas a música não morreu com ele e ele deve ficar feliz de saber que a música dele continua a ser escutada.”;*

Aluno B- *“Acho que devem continuar a cantar, as músicas tradicionais também continuam a ser cantadas e os cantores delas também já devem ter morrido há muito tempo.”*

O Aluno A realça a importância de manter o legado das pessoas mesmo após da sua morte. Esta resposta demonstrava valorização sobre o património, preservação daquilo que os outros nos deixam. Já o aluno B de forma muito coerente associa este exemplo à música tradicional e simultaneamente indica conhecimento sobre o tema.

À semelhança do exemplo anterior as músicas “Eu ouvi um passarinho” e “Casa” têm uma relação, apesar de terem sido apresentadas em momentos diferentes. Ambas representam o canto alentejano, a música “Eu ouvi um passarinho” é uma versão mais tradicional já a música “Casa” é moderna. Os alunos conheciam e gostavam da música “Casa” o que tornou a predisposição deles para esta aprendizagem ainda mais forte. A PE questionou se tinham ouvido alguma música tradicional parecida à da “Casa”. Vários responderam que era parecido “Eu ouvi um passarinho” porque ambas tinham um ritmo lento e os cantores “cantam com calma”.

Figura 34

Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Eu ouvi o passarinho”



Fonte. Fotografia da própria

As músicas “Desfolhada” e “Água Fresca” abordaram um tema em comum, pois os seus vídeos demonstraram a participação das cantoras no Festival Eurovisão da Canção. Realizou-se a recolha das ideias prévias oralmente até chegar-se ao termo “Euro” e daí encaminhou-se para conhecimentos sobre a Europa, já que neste ano estavam a abordar o Continente Europeu. Em grupo estiveram a indicar o nome dos países que podiam participar neste concurso que tinha uma regra, ser um país europeu. A música “desfolhada” ainda teve outra dinâmica foi levado milho e uma espiga, enquanto a música estava a ser transmitida, esses elementos circulavam pelos alunos para observarem,

tocarem e analisarem. Percebeu-se que alguns nunca tinham contactado diretamente com estes elementos, outros disseram que o avós tinham campos e caracterizaram o processo da desfolhada . Exemplo: “*A minha avó tira essa coisa (espiga) da planta para depois ficar com ela solta*”. Os colegas ficaram interessado e introduziu-se o conceito de desfolhada.

Figura 35

Rotina da Música Portuguesa – Música da “Desfolhada”



Fonte. Fotografia da própria

Figura 36

Rotina da Música Portuguesa – Desfolhada dinâmica



Fonte. Fotografia da própria

A música “Alecrim” teve uma abordagem diferente do costume, no final, a letra referente ao refrão foi projetada e cada fila teve oportunidade de cantar em coro a canção. Esta iniciativa teve um propósito, antigamente, as pessoas cantavam no campo com os

seus colegas de trabalho e na sala de aula cantaram com os seus colegas. Reproduziram uma ação do passado.

Figura 37

Rotina da Música Tradicional Portuguesa – Música do “Alecrim”



Fonte. Elaboração própria

A música “São João Bonito” serviu para explorarem as tradições de São João. Enquanto escutavam a música circulavam pela sala como se estivessem a marchar nas Marchas Populares. Averiguou-se que muitos desconheciam esta festa e as suas particularidades. O vira de Santa Marta proporcionou a oportunidade de procurarem esta freguesia no mapa do Concelho de Viana do Castelo.

Figura 38

Rotina da Música Portuguesa – Música do “São João bonito”



Fonte. Elaboração própria

A música “Bandoleiro” permitiu trabalhar as diferenças e conhecer mais sobre outra etnia. A PE questionou sobre aquilo que dizia o refrão “Quero ser cigano” que serviu de base para a próxima etapa. Os alunos foram convidados a procurarem no dicionário a palavra etnia. De seguida exploraram as características da etnia cigana, cada um partilhou aquilo que achava que caracterizava um cigano. Cada um fez uma afirmação que aparecem no Quadro 20.

Quadro 20

Afirmações sobre a etnia cigana

Aluno	Expressão
Aluno A	“Vendem na feira”
Aluno B	“Vivem em acampamentos”
Aluno C	“Os homens têm barbas compridas e vestem-se de preto”
Aluno D	“Falam alto”
Aluno E	“Eu ouvi dizer que quando um vai para o hospital vai a família toda”
Aluno F	“Isso quer dizer que são uma família muito junta”
Aluno G	“As casas deles é num bairro, acho que vive a família toda junta.”
Aluno H	“Chamam queridos e amores às pessoas na feira”
Aluno I	“Vendem as coisas baratas”
Aluno J	“Vendem na feira”
Aluno K	“São pobres”
Aluno L	“As mulheres costumam ter os cabelos compridos”
Aluno M	“Falam alto”
Aluno N	“Têm uma voz forte”
Aluno R	“São vendedores”
Aluno S	“Só costumo ver na feira”
Aluno T	“São simpáticos a falarem para nós”
Aluno U	“Eles as vezes enervam-se”
Aluno V	“Vendem roupas e sapatos baratos”
Aluno X	“Não são muito ricos”
Aluno Z	“Têm a pele mais escura que a nossa”

Fonte. Elaboração própria

É pertinente observar as afirmações e reparar que alguns destacaram particularidades próprias desta etnia e outros tiveram opiniões semelhantes. Estas expressões são autênticas cada um disse o que quis, com esta partilha conseguiram entre eles destacar características que associamos a esta etnia.

Na música “Laurindinha” de Chris Ribeiro, este cantor é muito reconhecido pelos emigrantes, por cantar músicas tradicionais portuguesas que recorda as suas origens e o seu país. Pode-se verificar que estava atualizado, o som e o vídeo eram recentes e com qualidade, no entanto a música era antiga. A tradição é manter presente o antigo, mas adequando ao tempo em que vivem. Através desta música abordou-se novamente o

conceito de emigração e a interpretação da letra, permitiu explorar acontecimentos antigos e a localização onde cantavam. Desta vez, a PE fazia perguntas e os alunos respondiam, em vez de serem eles a partilharem as suas opiniões. As perguntas mediaram o diálogo e a junção de ideias que auxiliaram na interpretação da música.

Quadro 21

Perguntas de interpretação da música “Laurindinha”

Já conheciam esta música?

Onde escutaram?

Porque a Laurindinha vem à janela?

Quem é este amor?

A música fala sobre o quê? R: Antigamente os homens iam para a guerra e as mulheres (irmã, mãe ou mulher) ficavam a chorar. Iam lutar pelo povo português, sem entenderem muito bem a causa e o motivo. Muitos deles podiam não voltar ou regressar com deficiências.

Porque vai para a guerra o “amor”? - O que aconteceu neste vídeo? - Onde está a decorrer este vídeo? Lisboa (Ponte 25 de abril)

Colocavam uma moeda? Porquê?

Porque será que conseguiram tantas moedas?

Qual é o significado da expressão “Se Deus quiser”?

Porque é uma Música Tradicional Portuguesa?

Fonte. Elaboração própria

Figura 39

Rotina da Música Portuguesa – Música da “Laurindinha”



Fonte. Elaboração própria

Análise dos dados

Estas duas rotinas agregavam as cinco categorias de Félix (1998). Os alunos depois de escutarem as músicas e dialogarem entre eles conseguiam ter a noção do tempo

histórico da música que escutavam, associando ao passado mais próximo ou longínquo da atualidade. Quando identificavam particularidades das músicas do presente com o passado, faziam essa separação temporal.

Para compreenderem as histórias das músicas existia sempre a análise verbal pós-escuta para que eles atribuíssem significado aquilo que escutavam e visualizavam. Os momentos de partilha serviam para partilharem os seus conhecimentos prévios sobre aquilo que já sabiam e complementavam com as informações adicionais aquilo que os colegas partilhavam. As narrativas das músicas tinham uma mensagem que queriam transmitir e por vezes ia-se além dessa análise geral, para interpretar-se todo o seu enquadramento. O resultado desta atividade focou-se na compreensão histórica que estes dois tipos de música conseguiam transmitir direta e indiretamente.

A abordagem destas músicas permitiu que identificassem tradições que eles conheciam, praticavam e se lembravam. A concentração nesta rotina esteve sempre presente, porque queriam ter oportunidade de partilharem as suas vivências, o que comprovou que os alunos antes de terem a disciplina de Estudo do Meio Social, eles já possuíam conhecimento histórico ao longo do seu quotidiano e por isso aproveitou-se como ponto de partida para o ensino significativo. Quando entre os colegas partilhavam tornava-se numa vivência mais significativa, pois a linguagem era mais perceptível e eles não a consideram abstrata, mas sim concreta.

Os alunos entrevistam distintas vezes numa perspetiva de descobrirem mais sobre a história, eram várias as perguntas que surgiam com o intuito de saberem mais sobre o passado, de como as coisas eram ou aconteciam para compararem com o presente. Refletiam sobre as mudanças que ocorriam com o passar do tempo e percebiam que algumas tradições se mantinham intactas, ou seja, exatamente iguais ao passado, mas que também existiam tradições que permaneciam, mas mais ajustadas ao tempo atual. No caso da Música Tradicional Portuguesa algumas vezes os vídeos das músicas remetiam para o passado, como eram antigamente, por exemplo a preto e branco, mas noutros casos foram reconstruídos mantendo o património lá existente, com cenário e elementos atuais, mantendo a música exatamente igual.

Conseguiram elaborar associações e conclusões básicas entre as músicas que escutavam e a história, para isso eles interpretaram a informação histórica lá existente em

diversas perspetivas recorrendo ao conhecimento histórico que dominavam. Estabeleceram relações e identificaram diferenças entre o passado e o presente.

Quadro 22

Análise dos dados- Percurso virtual antes das aulas no exterior

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Rotina da Música Tradicional Portuguesa	X	X	X	X	X
Rotina da Música Portuguesa	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria, baseado nas categorias de Félix (1998)

Percurso virtual antes das aulas no exterior

A PE criou a rotina de realizarem o trajeto virtual antes de terem uma aula no exterior, utilizando a aplicação do *google maps*. A PE inicialmente realizava o trajeto com o intuito de descobrirem até onde iam e a visualização dos pontos de referência. De seguida, todos os alunos tiveram a oportunidade de realizarem este trajeto tinham de deslocarem-se até um determinado ponto de referência. Os trajetos eram sempre de ida e volta, começavam e terminavam na escola, assim indiretamente ficavam a conhecer melhor a cidade de Viana do Castelo e a zona envolvente da instituição escolar.

O cenário era criado como se fossem todos no mesmo veículo, apagavam-se as luzes da sala e o condutor era aquele que conduzia o rato do computador pela aplicação do *google maps*. A primeira pessoa que realizava esta tarefa era a PE que realizava o caminho de ida e volta, enquanto isso os alunos estavam atentos para saberem o trajeto que tinham de concretizar.

Figura 40

Trajeto Virtual- Alunos a observar



Fonte. Fotografia da própria

Durante cada “viagem” eram indicados alguns pontos de referência e simultaneamente abordaram o significado de “ponto de referência”. Utilizou-se o exemplo de ligar para o 112, porque eles também pediam esta indicação. Estes pontos às vezes já vinham estipulados pela PE e outras vezes eram os alunos que os selecionavam. Os alunos escolheram estes critérios para selecionarem os pontos de referência: *locais que quase toda a gente conhece, sítios importantes ou que tinham local para estacionar.*

Quadro 23

Percurso virtual- Pontos de referência

Local da aula exterior	Pontos de referência
Estátua de Viana	Escola → Ponte Eiffel → Estátua de Viana → Ponte Eiffel → Escola.
Igreja do Carmo	Escola → Igreja do Carmo → Escola.
Monumento ao 25 de abril	Escola → Ponte Eiffel → Estátua de Viana → Biblioteca Municipal → Monumento ao 25 de abril → Estátua de Viana → Escola.
Museu do traje	Escola → Viaduto → Polícia → Café Rainha Santa → Passadeira das galerias César → Rua da Bandeira → Museu do Traje → Polícia → Escola.

Fonte. Elaboração própria

Quando os alunos realizavam o trajeto virtual, eram os próprios colegas que avisavam quando era necessário parar para alterarem o condutor. Trocavam de condutor em cada ponto de referência. Alguns alunos apresentavam dificuldades em manusear o computador nesta aplicação, mas de um modo geral todos conseguiam autonomamente. Quando apresentavam dificuldades a PE auxiliava.

Figura 41

Trajeto Virtual- Alunos a participar



Fonte. Fotografia da própria

Quando realizavam o percurso a pé identificavam os pontos de referência, o que demonstrava que conseguiam realizar essa associação. Ao longo do percurso virtual eles comentavam os sítios por onde passavam e tornavam-se em momentos de partilha. Eles adquiriam conhecimento em relação a esta localidade e identificavam instituições de prestações de serviço existentes.

Análise dos dados

A análise dos dados baseada nas categorias de Félix (1998), permitiu constatar a existência de duas categorias: Compreensão histórica e Análise de temas históricos e a tomada decisões.

Com o decorrer desta rotina imposta na preparação das aulas no exterior compreendiam melhor a história da Cidade de Viana do Castelo, dos trajetos realizados, das ruas por onde passavam e os pontos de referência que destacavam para paragens. Quando passavam pelos locais virtualmente tinham curiosidades que partilhavam e dialogavam sobre vivências que tiveram naqueles locais, associavam aqueles locais a acontecimentos da sua vida. A seleção e paragem nos pontos de referência permitiu que os alunos explorassem aqueles locais contextualizando com a importância que têm na cidade, seja na prestação de serviços ou o seu valor histórico. O nome da Rua Manuel Espregueira relacionaram com a importância deste senhor, conseguindo atribuir sentido e significado ao nome da rua.

Durante a dinâmica eles refletiam sobre aquilo que aprendiam, quando tinham a capacidade de cruzar conhecimento entre os diferentes percursos virtuais que realizaram.

Fornecer um impacto positivo no quotidiano dos alunos, tornando estes percursos mais ricos e significativos historicamente.

Quadro 24

Análise de dados- Percurso virtual antes das aulas no exterior

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Percurso virtual antes das aulas no exterior					

Fonte. Fotografia da própria, baseado nas categorias de Félix (1998)

Aula no exterior- Visita à Estátua de Viana

Nesta saída ao exterior, os alunos foram à descoberta de novos conhecimentos históricos. Para não tornar este momento demasiado formal e eles terem a oportunidade de aproveitarem verdadeiramente esta oportunidade, não levaram material de escrita. Durante o percurso existiram paragens para enriquecer este conhecimento histórico. Antes de partilhar o que seja, a PE deu sempre oportunidade: para cada um partilhar as suas conceções acerca do que existia em torno do trajeto e posteriormente a PE completava a informação.

A primeira paragem foi na Ponte Eiffel com as seguintes questões: “*Quem foi o construtor?*”; “*Que meios de transporte a Ponte Eiffel possibilita?*”. A resposta foi dada por unanimidade e em coro, pois todos sabiam o nome do construtor, porque já tinham falado dele anteriormente. Ainda acrescentaram: *Este construtor era muito inteligente, para conseguir que uma ponte aguentasse tanto peso, porque passam muitos carros e o comboio.*

A seguir pararam na Estátua de Manuel Afonso Espregueira, quando foram confrontados com a questão de quem seria este senhor e porque teria uma estátua as respostas foram diversificadas (Quadro 25).

Quadro 25

Ideias prévias- Estátua de Manuel Espregueira

Aluno A: “Eu já ouvi falar desse nome, mas já não me lembro.”

Aluno B: “Tem de ser alguém importante para ter uma estátua com o seu nome.”

Aluno C: “Deve ser alguém que construiu muitas coisas em Viana.”

Aluno A: “Há uma rua em Viana que tem esse nome.”

Aluno D: “Se tem uma rua e uma estátua tem de ser conhecido.”

Fonte. Elaboração própria

No final da apresentação das ideias prévias a PE procedeu à explicação da importância deste senhor na cidade de Viana do Castelo. Durante este diálogo que surgiu ao longo desta partilha de ideias conseguiu-se entender que associaram este nome a uma pessoa importante para a cidade. Um deles até identificou uma rua que também tem esse nome. Os alunos já deviam ter passado por essa rua e até sabiam o nome, mas nunca tinham realizado esta associação. Estes momentos permitiram que refletissem e atribuíssem significado a sítios que conhecem.

Quando se passou pelo Rio Lima foi questionado qual seria o Rio que estavam a observar. Esta pergunta fazia todo o sentido, porque em dias anteriores tinham abordado os rios de Portugal. A isto pode-se chamar cruzamento de conteúdos e traspor para a realidade aquilo que abordaram dentro da sala de aula.

Depois os alunos foram convidados a olharem para a Serra para identificarem aquilo que observavam a resposta foi dada em conjunto, com um grande eco ouviu-se “Monte de Santa Luzia”. Foi possível perceber que todos conheciam e já foram lá visitar.

Quando se passou pelo Café Girassol a PE lançou um desafio aos alunos. Na parede do café estava representado um número em numeração romana que significava o ano da sua construção e eles tinham de conseguir descobrir esse ano. Realizaram várias tentativas, mas só depois de várias tentativas conseguiram chegar ao ano representado. Para conseguirem identificar tiveram de realizar a leitura de cada letra da numeração romana para auxiliar. A numeração romana também era um conteúdo programático que estava em estudo foi mais desafiante estudar deste modo, na qual atribuíram uma utilidade do que em vez de aparecer isolado no manual escolar.

Ao chegarem à Estátua de Viana foram encaminhados para olharem em direção à rua, estava um edifício e pretendia-se que descobrissem o que avistavam. Era a Capela das Malheiras, a maioria desconhecia pensavam que era uma casa que estava sempre fechada.

A visita ao Monumento de Viana foi constituída por três partes fundamentais:

1.ª fase: Exploração livre

Quando os alunos chegaram ao local tiveram a oportunidade de explorar livremente a estátua através da observação direta de todos os elementos. Após todos realizarem esta exploração, juntaram-se em grupo para partilharem as suas observações. *Quem quer partilhar o que observou? O que observaram? Quais as características que chamaram mais atenção? O que representam estes bustos?*

Quadro 26

Ideias prévias- Estátua de Viana

Aluno A: “São as caras de pessoas importantes de Viana.”

Aluno B: “São reis e rainhas.”

Aluno C: “Eram navegantes que paravam aqui (Viana).”

Aluno D: “É uma pessoa de cada país.”

Aluno E: “Não sei, não conheço ninguém, que está nos bustos.”

Fonte. Elaboração própria

O Quadro 26 representa algumas das respostas dadas, como foi um momento de exploração livre todos tiveram direito às suas opiniões e não existia a classificação de certo ou errado. Simplesmente foram convidados a partilharem o seu parecer. Quando se perguntou “*Porque acham que existem quatro bustos em torno da estátua?*” A PE acabou por dizer a razão: “*Representam os quatro cantos do mundo ou os quatro continentes.*” De seguida foram questionados: “*Quais são os continentes?*” Os que quiseram participar deram a resposta aqui apresentada, simplesmente enunciaram os continentes por ordens distintas. R: “*Europeu; Americano, Africano e Asiático.*”

2.ª fase: Desafio de associarem os bustos aos continentes

A PE iniciou este momento por dizer que ia existir um desafio. “*Tenho um desafio para vocês!*”

A turma foi dividida em cinco grupos: quatro grupos com cinco alunos e um grupo com seis alunos. Cada grupo teve de associar um busto a um continente e não podiam repetir. Este desafio não tinha uma só solução, porque não existia nenhuma identificação acerca do que o escultor pretendia. Posto isto, a PE optou por considerar todas as hipóteses corretas, perante uma justificação. Os grupos tiveram de justificar as suas opções de um modo plausível. No Quadro 27 aparecem as respostas que eles deram em conjunto. Os continentes asiáticos e africanos eram aqueles que todos consideraram os mesmos e justificaram-se baseando-se nas características faciais. Os outros dois continentes as opções diversificaram e na maioria das vezes o último busto era associado aquele que faltava correspondência.

Quadro 27

Associação dos bustos aos continentes

Grupo	Respostas
Grupo 1	<i>Este é asiático por causa dos olhos, este africano por causa dos lábios, este é europeu porque é mais parecido connosco e este é americano por ser o que sobrou.</i>
Grupo 2	<i>Aqui está o africano por ter isto na cabeça, aqui o asiático porque os olhos estão mais fechados, o americano por causa do rosto parece ser diferente de nós e o que resta este é o europeu.</i>
Grupo 3	<i>O da frente é o europeu começamos por procurar o mais parecido connosco, depois à direita o asiático os olhos são pequeninos, o africano parece este pelo nariz e a boca e a seguir o americano.</i>
Grupo 4	<i>Este é africano porque tem aquilo na cabeça, o outro asiático tem os olhos como os chineses, a seguir é europeu por causa do que tem na cabeça e o que falta é americano.</i>
Grupo 5	<i>Para nós este é asiático, também por causa dos olhos, este é europeu por causa da cara o nariz e a boca não são muito grandes, aquele é africano tem uns lábios maiores e o outro é americano.</i>

Fonte. Elaboração própria

3.ª fase: Partilha de conhecimentos

Questões: “Porque acham que se chama Estátua de Viana?” “O que está representado aqui?” “Porque tem uma caravela na mão?”. Todas as respostas deles foram consideradas válidas. Depois das respostas e debate de ideias a PE partilhou algumas curiosidades acerca desta estátua. O quadro 28 apresenta algumas das respostas. Pode-se perceber que associaram ao mar e ainda fizeram referência à Lenda “Vi a Ana”.

Quadro 28

Respostas sobre a Estátua de Viana

Porque acham que se chama Estátua de Viana?	O que está representado aqui?	Porque tem uma caravela na mão?
<i>Porque está em Viana.</i>	<i>Uma mulher com um barco na mão.</i>	<i>Por causa do mar.</i>
<i>É uma homenagem.</i>	<i>A mulher da lenda de Viana.</i>	<i>Porque muitas pessoas pescavam.</i>
<i>Foi feita para Viana.</i>	<i>A mulher de Viana.</i>	<i>As pessoas andavam de caravela.</i>
<i>Uma prenda para Viana.</i>	<i>Uma mulher.</i>	<i>Aqui há muitos barcos.</i>
<i>Representa algo de Viana.</i>	<i>O mar.</i>	<i>Homenagem aos barcos.</i>

Fonte. Elaboração própria

A avaliação da aula no exterior, ocorreu sentados nas escadas da Estátua de Viana. A cada aluno foi atribuído um conjunto de três cartões (Figura 42), que serviram para eles classificarem a pertinência e o gosto pela saída que realizaram. Levantaram o cartão que correspondia à sua opinião pessoal.

Legenda: **Cartão verde:** Gostei muito **Cartão amarelo:** Gostei mais ou menos **Cartão vermelho:** Não gostei

Figura 42

Visita à Estátua de Viana- Cartões para avaliar

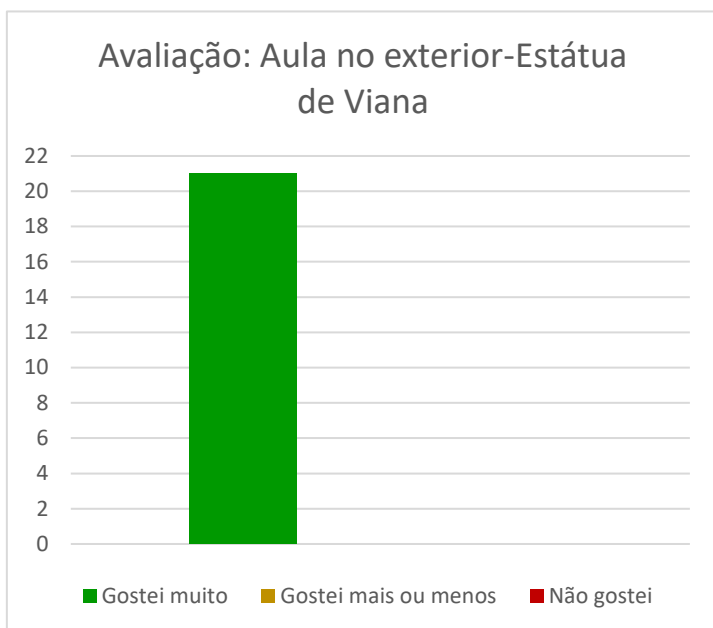


Fonte. Fotografia da própria

Como se pode observar na figura 43 a análise da avaliação dos alunos. Os 21 alunos votaram na cor verde, que indica a expressão “gostei muito” tendo uma taxa de aprovação de 100%.

Figura 43

Avaliação: Aula no exterior- Estátua de Viana



Fonte. Elaboração própria

Na saída para visitarem a Estátua de Viana, alguns alunos questionaram se teriam de realizar algum trabalho sobre a visita, como a resposta foi “não” eles ficaram surpreendidos e aproveitaram a saída ao máximo. Como esta atividade foi muito preenchida de acontecimentos não existiram registos fotográficos, mas sim gravação de áudio para registar todas as partilhas e respostas.

Análise dos dados

Esta atividade agrega as cinco categorias (Félix, 1998) como aparece no Quadro 29.

Projetaram o pensamento histórico nas diversas paragens que fizeram ao longo do percurso assim como na Estátua de Viana. Constantemente indicavam a distância temporal dos acontecimentos, com expressões do género “*foi muito importante antigamente*” ou “*esta pedra é antiga*”. As suas intervenções aconteciam com os verbos no pretérito. O desafio de descobrirem a data que estava em numeração romana permitiu que contactassem com outra forma do tempo histórico, no passado, um ano que não pertencia nem ao presente e nem ao futuro e bastou descobrirem para terem esse pensamento. A análise dos elementos proporcionou essa ligação direta de caracterizarem como algo que aconteceu antes de eles nascerem.

Demonstraram compreensão histórica quando realizavam conexões entre conhecimentos, por exemplo quando associaram a estátua do Manuel Espregueira à rua

que tem em sua homenagem ou quando justificavam a escolha do busto em relação ao continente tendo por base particularidades que os distinguiam. No momento de identificarem aquilo que observavam na Estátua de Viana percebeu-se claramente que dominavam as tradições e a lenda desta cidade, pois mencionaram elementos marítimos e ainda abordaram a Lenda de Vi a Ana.

Analísaram e interpretaram a Estátua de Viana à sua maneira e com liberdade. Observaram e descreveram aspetos da realidade física e social.

Participaram numa investigação histórica durante o percurso até à Estátua de Viana, as suas paragens serviram para eles explorarem e tentar descobrir a sua pertinência para a Cidade de Viana do Castelo, investigaram o sentido histórico daquelas paragens assim como da Estátua de Viana. A partilha das conceções e ideias prévias foi a forma como eles investigaram os locais históricos por onde passaram.

Todos tiveram oportunidade de tomar decisões perante o contexto histórico que estavam a analisar, quando tiveram de decidir qual era o busto que pertencia a cada continente foi uma escolha que eles tiveram de tomar.

Quadro 29

Análise dos dados- Aula no exterior: Visita à Estátua de Viana

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Aula no exterior- Visita à Estátua de Viana	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria baseado em (Félix, 1998)

Aula no exterior- Visita à Igreja do Carmo

A visita à Igreja do Carmo esteve subdividida em três momentos importantes: exploração livre, a descoberta em trabalho colaborativo e a avaliação da aula.

Exploração livre

Os alunos tiveram um determinado tempo para explorarem livremente a Igreja do Carmo. O tempo dispensado para esta fase dependeu da envolvência dos alunos. Individualmente ou em grupos iam livremente analisar o que quisessem. Quando se realiza uma exploração orientada, por vezes os alunos não têm oportunidade de observar

pormenores que cativam a atenção deles. Por este motivo a PE considerou que a exploração livre era essencial. Foram ditas algumas regras com o intuito de respeitarem o local que estavam a frequentar.

Figura 44

Exploração livre- Visita à Igreja do Carmo (1)



Fonte. Fotografia da própria

Os alunos exploraram e fizeram esta exploração de modo individual, ou seja, cada um realizou a sua própria exploração, entretanto ocorriam situações em que se encontravam em determinados pontos da igreja e aproveitavam para trocarem ideias e opiniões sobre aquilo que visualizavam. Alguns comparavam com as igrejas das freguesias deles e outros partilhavam as suas experiências na igreja, acontecendo por iniciativa deles. Um aluno partilhou que costumava entrar nesta igreja, com a mãe, quando saía da escola. Este tipo de partilhas permitiu a troca de vivências.

Figura 45

Exploração livre- Visita à Igreja do Carmo (2)



Fonte. Fotografia da própria

À descoberta em trabalho colaborativo

A turma foi dividida em cinco grupos, um grupo com cinco elementos e os restantes grupos com quatro. Os grupos de trabalho foram seleccionados pela PE para promover o trabalho colaborativo entre alunos que contactavam pouco no dia-a-dia. Surgiu a imposição de uma regra: Cada elemento do grupo tinha de ter uma função. (Ex: Ler as tarefas, escrever, segurar o papel, etc.) Estas funções tinham de rodar pelos elementos, porque não podia ser sempre o mesmo. A cada grupo foi entregue um folheto (Portugal O. d., 2021) e um lápis e em equipa foram decodificar e descobrir os enigmas que apareceram em relação à Igreja do Carmo. Inicialmente, cada grupo posicionou-se em locais diferentes da Igreja do Carmo, mas se sentissem necessidade de observar algo em específico para auxiliar nesta concretização podiam fazê-lo.

Figura 46

Folheto de exploração da Igreja do Carmo



Fonte. Elaboração própria

Figura 47

Alunos a preencherem o “Folheto de exploração da Igreja do Carmo”



Fonte. Fotografia da própria

Procedeu-se à explicação detalhada do folheto que foi construído pela PE, tendo como referência o Boletim da Espiritualidade que foi criado no âmbito da comemoração dos 400 anos do Convento da Nossa Senhora do Carmo. A primeira fase deste processo baseou-se no preenchimento dos nomes dos elementos de cada grupo.

Figura 48

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (1.ª página)



Fonte. Elaboração própria

De seguida, começaram a desvendar os enigmas e a descobrir mais sobre a Igreja do Carmo. Inicialmente descobriram o ano da fundação e o ano da abertura ao público, que eram datas distintas. Associaram o algarismo ao número de dedos levantados e no final conseguiram ler os anos. No final existiu um espaço para preencherem o número de anos que diferia entre a fundação e a abertura. (Ano de fundação: 1621; Ano de abertura: 1647; Diferença de 26 anos).

A seguir, apareceu uma fotografia com a visão exterior do edifício. Os alunos foram desafiados a incluírem a matemática, através da possível identificação de formas geométricas que observavam. Este desafio apareceu porque são características arquitetónicas importantes. O questionamento sobre como podiam dividir as partes da igreja era uma pergunta que pretendia perceber a forma como eles analisavam exteriormente os espaços. Diversos autores dividiram em três partes verticais, mas assim eles tiveram oportunidade para fazerem a divisão como melhor entendiam. A pergunta aberta em relação à descrição do que observavam pretendia que as respostas fossem diversificadas, porque podiam ser superficiais ou detalhadas. A última questão pretendia que identificassem aquilo que caracterizava uma igreja, ou seja, os elementos que determinam esta identificação.

Figura 49

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (2.ª página)

À descoberta...

Ano de fundação: _____

Ano de abertura: _____

_____ anos



Quais as figuras geométricas que consegues observar? _____

Em quantas partes podias dividir a Igreja do Carmo olhando para a fotografia? R: _____

Descreve o que observas na imagem? _____

Quais são elementos que indicam que estás perante uma igreja? _____

R: _____

Fonte. Elaboração própria

Para conseguir-se entender a diversidade de respostas que resultaram destas quatro perguntas o Quadro 30 apresenta as transcrições, por grupos.

Quadro 30

Respostas às perguntas de interpretação do folheto

Grupo	1) Quais as figuras geométricas que consegues observar?	2) Em quantas partes podias dividir a Igreja do Carmo olhando para a fotografia?	3) Descreve o que observas na imagem?	4) Quais são os elementos que indicam que estás perante uma igreja?
1	Um retângulo e um triângulo	12 vezes	Uma igreja	Pão, dinheiro e água
2	Triângulos, retângulo, quadrados, círculos e pentágonos	3 (três)	Estátuas, ouro e numeração romana.	Fotos e estátuas de Jesus
3	Pirâmide, paralelepípedo, triângulo, círculo e quadrado.	11	A igreja tem janelas, portas, relógio e o sino.	A cruz e o relógio
4	Nós vemos um quadrado, um círculo, um retângulo, um triângulo e um pentágono	Três partes	Tem janelas, portas, uma para-raios, um relógio e ouro.	Pessoas importantes que estiveram com Jesus.
5	Retângulos, quadrado, círculos e triângulo.	Quatro, seis e cinco.	Igreja do Carmo	Sino e forma.

Fonte. Elaboração própria

Na questão 1) percebe-se que nenhum grupo se inibiu de partilhar o seu conhecimento matemático. O grupo 1 indicou duas figuras geométricas, enquanto os restantes variaram entre as quatro e cinco figuras geométricas. Este género de questão incentiva os alunos a observarem uma imagem para além da sua primeira impressão, permite que reparem em particularidades que de outro modo passariam despercebidas.

Na questão 2) só dois grupos partilharam o mesmo número, na qual dividiam a imagem, como não foi solicitado para justificar, nunca saberemos se pensaram de igual modo ou se foram dois números iguais com interpretações distintas. O grupo cinco apresentou mais do que uma interpretação que foi o resultado da interpretação de cada elemento daquele grupo. O grupo 1 e 3 dividiram a imagem em 11 e 12 partes, sendo em partes mais pequenas.

As respostas das questões 3) e 4) representavam elementos identificativos da igreja. Cada grupo interpretou à sua maneira aquilo que caracterizava uma igreja. Quando foram propostos a descrever o que observavam, as expressões resultavam daquilo que eles conhecem e associam da sua vivência pessoal em relação ao edifício da igreja.

Na terceira página tinham duas atividades por realizar. Ao longo da primeira parte tinham de associar uma letra a cada imagem. A seleção das palavras e das imagens visou a aprendizagem de novos conceitos que possivelmente nunca escutaram, mas com o auxílio da imagem ou sentido da palavra iriam conseguir associar. Não se pretendia que acertassem tudo, mas sim que contactassem com estes nomes e imagens, que muitas vezes observavam, mas não sabiam a sua designação. Esta proposta de aula no exterior permitiu aquisição de novo conhecimento/designações que conseguem associar a objetos concretos da vida real, que se encontravam à frente deles e possíveis de tocar.

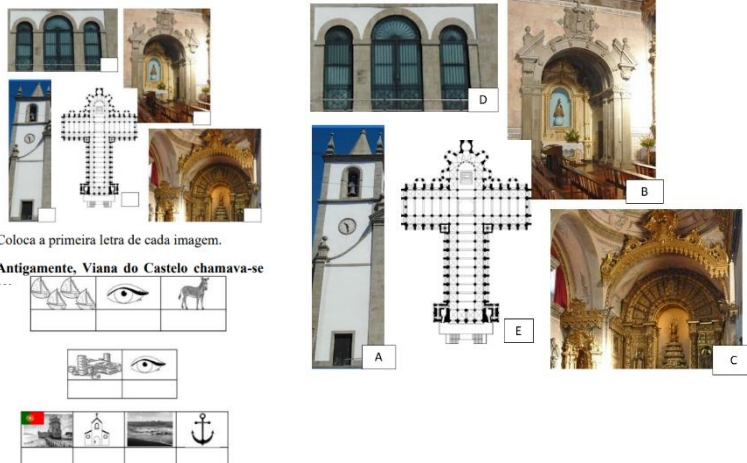
Figura 50

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (3.ª página- atividade 1)

Associa uma letra a cada imagem.

A- Torre sineira B- Capela comunicante

C- Talha dourada D- Pórtico tripartido E- Cruz latina



Coloca a primeira letra de cada imagem.

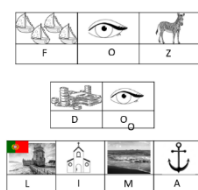
Antigamente, Viana do Castelo chamava-se

Fonte. Elaboração própria

A Figura 51 apresenta a tarefa proposta. Os alunos tinham de colocar a primeira letra da figura representada na linha inferior. Com a concretização desta atividade, os alunos ficaram a saber como se chamava Viana do Castelo antigamente, que deu “Foz do Minho”. Resolução: F- conjunto de barcos (frota); O- olho; Z- zebra; D- dinheiro; L- bandeira de Portugal e Torre de Belém (Lisboa); I- igreja; M- mar; A- âncora. Nesta pequena atividade estavam associadas diferentes aprendizagens, o nome coletivo, identificação de um monumento e identificação de nomes de objetos da realidade comum.

Figura 51

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (3.ª página- atividade 2)



Fonte. Elaboração própria

A sopa de letras teve a funcionalidade de indicar os vários motivos que levavam as pessoas a visitarem esta igreja, nomeadamente porque tem várias características que interessavam a diferentes tipos de pessoas. E os estilos que apareceram serviram de mote para serem aprofundados na correção.

Figura 52

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (4.ª página- resolução)

Resolução



Fonte. Elaboração própria

Nesta atividade, os alunos tiveram de transcrever esta fonte histórica que pertencia ao livro “Livro do Bezerra” (Portugal O. d., 2021), que relata factos importantes da vida conventual dos anos de 1636 a 1834. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com um texto escrito de uma época diferente e com uma escrita completamente distinta. Depois do trabalho colaborativo, em grande grupo e em momento de partilha, destacaram estas diferenças e as alterações que realizavam “adequando” o documento ao tempo em que vivem. O mês de julho estava escrito com as duas letras iniciais diferentes, por isso questionou-se qual seria o mês que o texto estava a abordar. O caso de “FVNDACÃO” o “V” estava a substituir o “U”.

Figura 53

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (5.ª página- resolução)

LIVRO DA FVNDACAO
É ESTADO DO CONVENTO
E RELIGIOZOS
CARMELITAS
DESCALÇOS DESTA
VILLA DE VIANNA
FOS DO LIMA

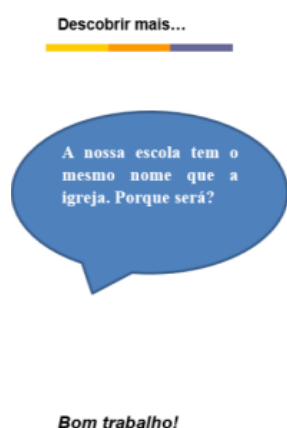
FESSE ESTE LIVRO
AS DIAS DO MÊS DE
IVLHO DO ANNO DE
1636

Fonte. Elaboração própria

A última parte deixou esta pergunta de reflexão, na qual se pretendeu que refletissem e percebessem esta associação, depois em grande grupo partilharam as suas opiniões. Quando acabaram reuniram com a intencionalidade de todos partilharem as suas respostas e opiniões.

Figura 54

Folheto de exploração da Igreja do Carmo (6.ª página)



Fonte. Elaboração própria

No final do preenchimento, procedeu-se à correção em grande grupo, cada um partilhou as suas respostas. Em relação à pergunta reflexiva: “A nossa escola tem o mesmo nome que a igreja. Porque será?” resultaram estas afirmações:

Quadro 31

Folheto- Respostas à pergunta de reflexão

Grupo 1: Porque é ao lado da nossa escola.

Grupo 2: Porque a pessoa que deu o nome a estes dois locais chamava-se Carmo.

Grupo 3: Porque a igreja e a nossa escola estão na mesma rua.

Grupo 4: Porque tem alguma relação com a igreja.

Grupo 5: Se calhar antigamente era aqui a igreja.

Fonte. Elaboração própria

Após a auscultação dos grupos, a PE partilhou a história que relacionava estes dois edifícios. Alguns elementos comentaram:

- a) “Afinal não estamos completamente errados, tinham alguma relação com a escola.”

- b) “Não era aqui a igreja, mas era algo que pertencia à igreja, por isso está mais ou menos certo.”

Avaliação da aula no exterior

Quando regressaram à sala de aula realizaram a avaliação da aula no exterior. Um aluno entregou os cartões de avaliação (Figura 55) a todos os alunos, cada um respondeu e no final foram recolhidos. Este cartão não tinha identificação, porque simplesmente pretendia-se a opinião sincera deles, sem qualquer receio por isso respeitou-se o anonimato e a confidencialidade. No fim, a PE questionou se queriam partilhar algo referente a esta aula no exterior. Todas as partilhas foram escutadas.

Figura 55

Avaliação- Aula na Igreja do Carmo

Perguntas	Sim	Não
Quero voltar à Igreja do Carmo?		
Já tinha entrado nesta Igreja?		
Aprendi mais sobre a Igreja do Carmo?		
Nesta Igreja descobri mais informações sobre a minha escola?		
Fiquei com mais curiosidades?		
Como me senti? (Pinta aquele que te identifica)		

Fonte. Elaboração própria

Nesta fase analisou-se as respostas dos alunos dadas no cartão. A figura 56 apresenta o resumo das respostas das perguntas iniciais.

Figura 56

Avaliação da aula na Igreja do Carmo- Respostas (1)

Perguntas	Sim	Não
Quero voltar à Igreja do Carmo?	21	0
Já tinha entrado nesta Igreja?	5	16
Aprendi mais sobre a Igreja do Carmo?	21	0
Nesta Igreja descobri mais informações sobre a minha escola?	15	6
Fiquei com mais curiosidades?	19	2

Fonte. Elaboração própria

É possível admitir que todos os alunos desta turma queriam voltar à igreja do Carmo. Concluiu-se que os alunos gostaram desta experiência, caso não tivesse gostado da abordagem implementada não teriam assinalado a opção “sim”, os 100% dos elementos da turma. Só se pretende voltar aos locais onde temos boas memórias e neste caso boas aprendizagens.

Apenas cinco alunos já tinham entrado na igreja do Carmo, significava que para dezasseis alunos foi uma novidade. A atividade proporcionou visões distintas nos diferentes alunos, alguns exploraram um sítio que já conheciam, mas nunca tinham realizado uma exploração tão aprofundada, outros estavam a realizar uma exploração inicial pois desconheciam este contexto.

Todos afirmaram que aprenderam mais sobre a igreja do Carmo, eles assumiram essa aquisição de conhecimento e em paralelo atribuíram significado ao conhecimento e ao local visitado.

Em relação à descoberta de informações sobre a escola, quinze alunos concordaram que sim, mas seis discordaram. A história da escola foi dialogada entre os alunos e a PE, na qual foi partilhada a sua história de origem. A igreja tinha indiretamente informações sobre a escola e depois de ouvirem a história conseguiram interpretar e associar algumas particularidades da igreja com a escola. Como essa informação necessitava de um trabalho individual mais árduo de análise alguns alunos consideraram que não lhes permitiu descobrir informações sobre a escola.

A última questão pretendia saber se ficaram com mais curiosidades, dezanove deles afirmaram que ainda tinham mais curiosidades. Eram notáveis essas curiosidades, principalmente no momento da correção do folheto surgiam bastantes questões sobre os diversos elementos que observaram. No entanto, dois afirmam que não tinham mais curiosidades, uma vez que já descobriram o que queriam, nada mais suscitou interesse para saberem mais alguma informação.

O Quadro 32 apresenta os resultados da avaliação global da aula no exterior. Os alunos tinham três caras e deviam colorir aquela que identificava a sua opinião. Através da análise aprofundada entende-se que ninguém se identificou com a cara do “não gostei” e do “indiferente”, porque todos coloriram a cara do “gostei”. Todos gostaram desta estratégia de ensino fora da sala de aula, com recurso a metodologias distintas das

habituais, ondes os alunos têm voz e o ponto de partida para a aprendizagem é aquilo que já sabem ou acham.

Quadro 32

Avaliação da aula na igreja do Carmo- Resposta (2)

Apreciação	N.º de alunos que coloriram
 Gostei	21
 Indiferente	0
 Não gostei	0

Fonte. Elaboração própria

Análise dos dados

Como se pode verificar no Quadro 33 também foi bastante enriquecedora perante Félix (1998).

O local da aula era um sítio repleto de História e os alunos foram à sua descoberta. Durante o preenchimento do folheto os alunos analisaram e interpretaram a história existente naquele lugar, tendo oportunidade de analisar arquitetonicamente a visão exterior do edifício, assim como dividiram na quantidade de partes que queriam e identificaram as figuras geométricas que observavam. Este género de atividade permitiu que de um modo indireto reparassem detalhadamente para a visão exterior desta igreja, com o intuito de observarem toda a sua estética que permite caracterizar um edifício desta natureza. Ao longo do seu preenchimento compreenderam melhor a história da Igreja do Carmo, pois tiveram acesso a diversas informações que complementou a sua interpretação. Acederam a diferentes tipos de informação que recolheram, registaram e trataram.

A última questão do folheto desafiou a interligarem a igreja com a escola, numa tentativa de cruzamento de informação entre estes dois locais que contém história que tem uma conexão no passado, nem todos conseguiram refletir e chegar a uma conclusão plausível.

A oportunidade que eles tiveram de explorar livremente a igreja, permitiu que fossem verdadeiros investigadores históricos, a sua observação serviu para eles descobrirem mais informação e para obterem respostas a curiosidades que tinham e

principalmente surgiram questões enriquecedoras que apresentavam interesse histórico pelo local.

No final avaliaram a aula no exterior, respondendo a algumas perguntas que proporcionou a reflexão crítica sobre a sua aprendizagem significativa naquela vivência.

Quadro 33

Análise dos dados – Aula no exterior- Ida à Igreja do Carmo

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Aula no exterior- Visita à Igreja do Carmo	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria baseado em (Félix, 1998)

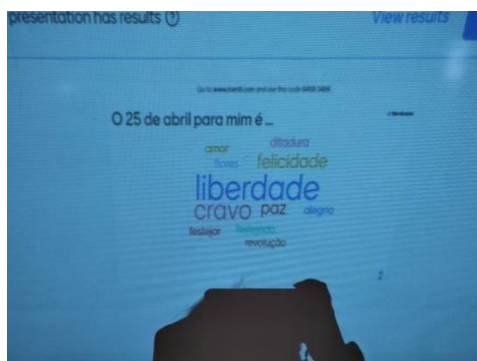
Atividade “Liberdade nas ideias prévias”

Os alunos tinham sempre oportunidade de partilharem as suas ideias prévias em relação aos assuntos que eram introduzidos e a partir disso iniciava-se abordagem pedagógica. Para tornar o *brainstorming* mais dinâmico e participativo recorreu-se às novas tecnologias através da aplicação *Mentimeter*. A PE projetou no quadro a aplicação com a frase “O 25 de abril para mim é ...” e explicou a dinâmica que iam integrar. Os alunos tiveram alguns segundos para pensarem numa palavra que associavam a esta data e escreviam no caderno.

Em modo de ajuda a PE realizou estas perguntas orientadoras: *Porque existe este feriado? O que aconteceu? O que sabem sobre este dia? O que aconteceu nesse dia?* As perguntas só serviram para auxiliar. Após todos terem registado a sua palavra no caderno, a PE abriu a aplicação no seu telemóvel e, por ordem, cada um ia dizendo a sua palavra, para a PE registar, sendo imediatamente projetado em tempo real. Se existissem vários alunos que pensassem na mesma palavra, essa iria ficar mais evidenciada. Após o registo de todas as partilhas formou-se um esquema criado pelas suas palavras (Figura 57). Este momento serviu para partilharem as ideias prévias. No momento em que se inseriu esta comemoração ainda não tinha sido muito aprofundada, porque na aula seguinte ia ocorrer uma saída ao exterior com o intuito de aprofundar e explorar esta data e os elementos relacionados e presentes na cidade de Viana do Castelo.

Figura 57

Resultado das ideias prévias- *O 25 de abril para mim é ...*”



Fonte. Elaboração própria

A Figura 57 apresenta o resultado das partilhas dos alunos, consegue-se perceber que a palavra mais pronunciada nesta tarefa foi “liberdade”, de seguida surgiu o “cravo”, “felicidade” e “paz”. Se analisarmos de um modo generalizado entende-se que as palavras selecionadas são características positivas, à exceção de duas palavras “ditadura” e “revolução”.

Com esta atividade os alunos mais uma vez foram chamados a falarem na aula e apresentaram interesse e vontade em participar. Utilizou-se as novas tecnologias que são úteis, eles observaram as suas funcionalidades e ao mesmo tempo realizou-se a auscultação das ideias prévias.

Análise dos dados

Destacaram-se três categorias do conhecimento histórico (Félix, 1998), como se pode observar no Quadro 34.

No desafio de escolherem uma palavra para descrever o 25 de abril possibilitou que os alunos pensassem historicamente e com isso tivessem noção do tempo histórico em que este evento se sucedeu para conseguirem optar por uma palavra que estivesse enquadrada e com significância para a data. Quando se fala em tempo histórico vai além do ano 1974 pretendeu-se o reconhecimento daquele tempo, enquanto período de ditadura, tempo que tinha regras muito rígidas, tempo esse que tinha a população descontente e este tempo deu origem a uma data comemorativa onde foi tempo de mudança. As palavras escolhidas (Figura 57) demonstram que estavam familiarizados com o “tempo” em todas as suas vertentes.

Os alunos interpretaram este marco da história portuguesa numa só palavra, significou que tiveram de raciocinar todo o conhecimento histórico que já possuíam, que

tinham adquirido ao longo dos anos, para indicarem a palavra que consideravam que se enquadrava e ajustava-se mais a esta data. Existiu a necessidade de interpretar os seus próprios conhecimentos para escolherem entre o tempo de ditadura ou tempo de revolução, porque esta data assinala o fim de uma vivência para começar outra. Segundo as palavras escolhidas percebe-se que existiram palavras para estes dois tempos cronológicos. O resultado baseou-se numa reflexão sobre o que já sabiam desta temática para tomarem a decisão da palavra que queriam ver projetada.

Quadro 34

Análise dos dados – Atividade “Liberdade nas ideias prévias”

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Atividade “Liberdade nas ideias prévias”					

Fonte. Elaboração própria baseado em Félix (1998)

Aula no exterior- Praça da Liberdade e Monumento ao 25 de abril

Durante o percurso pararam nos pontos de referências destacados no percurso virtual, numa perspetiva de rever os conhecimentos adquiridos em saídas anteriores. Os alunos foram convidados a partilharem aquilo que já sabiam sobre aqueles locais. A biblioteca municipal era o único local que ainda não tinha sido explorado.

Exploração livre e as ideias prévias

Quando chegaram ao Monumento ao 25 de abril tiveram tempo para explorá-lo livremente. Os alunos andaram em redor do monumento a analisarem todas as suas características. Todos quiseram ler o texto que estava gravado na parede. O objeto que mais chamou atenção dos alunos foi a corrente, a parte que continua pendurada e a que está no chão devido à segurança dos cidadãos.

Figura 58

Exploração livre ao Monumento ao 25 de abril (1)



Fonte. Elaboração própria

Figura 59

Exploração livre ao Monumento ao 25 de abril (2)



Fonte. Elaboração própria

A PE procedeu à realização de perguntas na qual resultaram as respostas apresentadas no Quadro 35. Os alunos associaram a corrente no chão ao término de uma época negativa.

Quadro 35

Respostas às perguntas orientadoras da PE

O que observaram neste monumento?	O que acham que este monumento está a homenagear?	Porque acham que foi colocado aqui?	O que representa o monumento?
<i>Uma corrente.</i>	<i>O 25 de abril.</i>	<i>Porque Viana também quer comemorar.</i>	<i>O fim da ditadura.</i>
<i>Uma porta e uma corrente.</i>	<i>Viana do Castelo.</i>	<i>Porque quem fez isto era de Viana.</i>	<i>O fim de uma corrente.</i>
<i>Uma corrente enrolada.</i>	<i>As pessoas presas.</i>	<i>Para ser visto por toda a gente.</i>	<i>A quebra de algo.</i>
<i>Umas paredes em forma de retângulo.</i>	<i>A liberdade.</i>	<i>Porque tinha de ser um sítio grande.</i>	<i>A ditadura que acabou.</i>
<i>Uma entrada.</i>	<i>Portas da cidade.</i>	<i>Para comemorar o 25 de abril em Viana.</i>	<i>O fim da revolução.</i>
<i>Uma corrente partida.</i>	<i>Algo que se partiu.</i>	<i>Para os alunos virem aqui como nós.</i>	<i>O início da liberdade.</i>
<i>Uma corrente que caiu.</i>	<i>A revolução.</i>	<i>Para não se esquecerem desta data.</i>	<i>O fim de um tempo mau.</i>
<i>Parece um quadro para ver o rio.</i>	<i>O fim da ditadura.</i>	<i>Porque é uma cidade de liberdade.</i>	<i>A liberdade.</i>

Fonte. Elaboração própria

Partilha em grande grupo

Após a partilha das ideias prévias dos alunos a PE partilhou com os alunos o motivo da criação deste monumento e realizou-se uma breve abordagem ao 25 de abril, à Praça da Liberdade, ao escultor José Rodrigues. Ao falar do escultor lançou-se a questão se conheciam a Escultura do Cervo que está em Vila Nova de Cerveira, todos afirmaram que não, por isso no regresso à sala foram procurar na internet. Explicou-se que a corrente estava no chão por uma questão de segurança, antes estava completamente toda pendurada. Um extra que foi mencionado estava relacionado com os chafarizes, cada chafariz representava uma freguesia de Viana, antes de juntarem freguesias em uniões (Lei n.º 11-A/2013, 2013). Tiveram o desafio de descobrirem quantas freguesias existiam, mas para isso tiveram de contabilizar.

O seguinte texto foi entregue em forma de cartão (Figura 60) para explicar este acontecimento e as suas mudanças de uma forma resumida. Alguns alunos procederam à sua leitura em voz alta.

Figura 60

Texto sobre o 25 de abril

“No dia 25 de Abril de 1974 um grupo de militares derrubou a ditadura em Portugal e devolveu a liberdade à população. Mas as pessoas não eram livres?”

Existiam palavras que não se podiam dizer, locais aos quais não se podiam ir e reuniões entre amigos que eram olhadas com desconfiança. As pessoas eram presas e torturadas por terem opiniões diferentes das dos senhores que governavam.

A grande maioria da população era pobre e não tinha dinheiro para aceder às necessidades mais básicas. Houve também uma Guerra, em África – na altura, alguns países africanos faziam parte do território português, mesmo estando geograficamente longe. Muitos dos nossos avós, tios ou primos mais velhos estiveram nessa guerra, e sofreram muito, ao lutar por algo que não os beneficiava.

Cansados da Ditadura e de toda essa vida difícil, alguns militares juntaram-se em segredo, correndo um grande risco pessoal, para organizar uma revolução que devolvesse a Liberdade aos portugueses, e afastasse do poder estas pessoas.”



Fonte. Adaptado de <https://pumpkin.pt/familia/lifestyle-criancas/festas-aniversarios-batizados-ferias/como-para-explicar-o-25-de-abril-ascrianças/#h-explicar-o-25-de-abril-com-livros>

Avaliação

A avaliação ocorreu quando regressaram à sala de aula. A cada aluno foi entregue uma folha com estes três retângulos. Nos primeiros dois tiveram de escrever o que mais e menos gostaram e tiveram de realizar um desenho que interpretasse a sua opinião. Para finalizar tiveram de desenhar o seu Monumento ao 25 de abril, ou seja, tinham de criar o monumento que eles fariam se fossem escultores. Onde dizia “Uma palavra” deviam colocar uma palavra que caracteriza-se esta comemoração após a abordagem ao tema.

Figura 61

Avaliação da Visita ao Monumento do 25 de abril

O que mais gostei?	O que menos gostei?	Desenha o teu monumento ao 25 de abril.
		
		
		Uma palavra: _____

Fonte. Elaboração própria

O Quadro 36 resume-se às produções que realizaram na sua avaliação. Na coluna referente ao que mais gostaram destacaram-se bastantes componentes da visita, de um modo geral, mencionaram os pontos-chave. Em relação ao que menos gostaram percebeu-

se que efetivamente o vento era um fator de incómodo, mas também referiram as paredes do Monumento com grafites, o que demonstrou que eles não aprovavam este género de atitude e defendiam a preservação do património local.

Quadro 36

Respostas à avaliação sobre a ida ao Monumento ao 25 de abril

O que mais gostei?	O que menos gostei?	Uma palavra
Do local.	Quando todo o mundo estava a ver corrente.	Incrível.
Gostei mais das correntes partidas.	Gostei menos das paredes.	Liberdade.
Da corrente cortada.	Das palavras lá escritas.	Alegria.
Da corrente.	Nada.	Cravo.
Da visita.	De estar muito vento.	Ditadura.
Estátua da Liberdade.	O vento.	Paz.
Monumento 25 de Abril.	Dos grafites na parede da estátua.	Flor.
Eu gostei quando ficamos lá a ver o Monumento.	Do temporal de vento.	Mudança.
De conhecer mais coisas do 25 de Abril.	Queria que fosse mais tempo.	Vermelho.
De tudo.	As paredes tinham pinturas.	Flor.
Da paragem na Praça da Liberdade.	O vento quando estávamos a falar.	Ditadura.
Da leitura.	Ser longe.	Cortada.
De aprender coisas novas.	Regressar rápido à escola.	Cravo.

Fonte. Elaboração própria

Figura 62

Avaliação da Visita ao Monumento ao 25 de abril – Exemplo preenchido

Nota. Fotografia da própria

Análise dos dados

O Quadro 37 demonstra que esta aula no exterior incluiu as cinco categorias do conhecimento histórico (Félix, 1998).

Identificaram problemas de vandalismo o que demonstrou preocupação com a preservação do Património Local.

Após a exploração livre do monumento, os alunos interpretaram o que observaram. As partilhas orais que eles fizeram basearam-se na observação direta e atenta do Monumento para associarem ao 25 de abril, mais vez que tiveram de usufruir do seu conhecimento histórico prévio sobre esta comemoração para conseguirem fundamentar as suas respostas, tendo por base as vivências que já tiveram, as conversas que já escutaram e as tradições que se implementaram em torno desta data. A tarefa que eles desenvolveram foi a interpretação e investigação histórica daquilo que o monumento transmitia, resultando em comparações entre os elementos observados e as vivências daquele tempo, por exemplo: *“A corrente partida representa o fim da ditadura”*, conseguiram interpretar uma metáfora visual. Para conseguirem responder com argumentação histórica eles atribuíam significado histórico entre a data e o monumento.

O tempo histórico que o Monumento queria representar e o tempo histórico em que foi construído não era o mesmo. Os alunos quando afirmavam que era *“um Monumento para homenagear a data do 25 de abril”*, conseguia-se entender que eles sabiam que o objetivo da sua criação foi baseado na comemoração do 25 de abril, mas foi uma homenagem que só aconteceu após essa data.

No término desta vivência tiveram a oportunidade de refletir criticamente em relação ao momento que passaram, tendo liberdade de exprimir o que mais e menos gostaram. No desafio de associarem uma palavra ao Monumento, mais uma vez foram obrigados a irem procurar no seu reportório pessoal histórico a palavra que melhor se enquadrava, mas que simultaneamente necessitavam de pensar historicamente.

A oportunidade de desenharem o seu monumento em homenagem a esta data fez com que eles mobilizassem todas as suas aprendizagens para criarem um monumento com sentido e significado, assim como perceberam que aquele que observaram também tinha através da sua interpretação.

Quadro 37

Análise dos dados- Aula no exterior: Monumento ao 25 de abril

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Aula no exterior- Monumento ao 25 de abril	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria baseado em Félix (1998)

Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”

O modo de apresentação que acompanhou esta aprendizagem foi o programa *Powerpoint* que estava preparado para os alunos participarem ativamente ao longo da dinâmica. Quando se introduziu a temática questionou-se aquilo que eles já sabiam em relação aos selos, tendo por base os conhecimentos prévios que eles já possuíam. Questões: *O que é um selo? Para que serve? Onde utilizam? Já utilizaram alguma vez um selo? Já viram algum selo?*

Como se pode observar no Quadro 38 eles apresentaram algumas ideias base onde costuma estar o selo, mas com alguma hesitação. A Aluno E fez uma partilha bastante relevante, na casa da avó ele contactava com cartas do passado e foi pertinente perceber que eles reparavam nos elementos que os envelopes incluíam. De um modo geral todas as intervenções destinaram-se associações do selo ao envelope.

Quadro 38

Conceções sobre o selo

Aluno A: *É aquilo que usamos quando escrevemos uma carta.*

Aluno B: *Eu acho que não colocamos na carta, colocamos na parte de fora.*

Aluno C: *O selo coloca-se no envelope.*

Aluno D: *Sim, o selo está no envelope. Eu costumo ver na parte de cima.*

Aluno E: *A minha avó tem em casa uma caixa com muitos envelopes. Todos têm selos, selos com imagens diferentes.*

Aluno F: *Eu acho que quando enviamos uma carta precisamos de um selo.*

Fonte. Elaboração própria

Quando a Figura 63 apresentou o diapositivo a PE lançou a seguinte pergunta oral:

“Acham que este selo é antigo ou recente? Porquê?”

Figura 63

Exemplo de um selo



Fonte. Elaboração própria

Com esta pergunta pretendeu-se que os alunos partilhassem as suas perspetivas em relação ao que observavam. Nenhuma resposta foi considerada errada, o objetivo principal era que justificassem a sua opção com fundamentação plausível e simultaneamente eles observavam involuntariamente e com mais precisão os elementos do selo.

Quadro 39

Opiniões sobre a imagem do selo

Aluno A: *Eu acho que é antigo, porque há muitos anos é que se usava os selos.*

Aluno B: *É recente, porque tem muitas cores. As coisas antigas costumam ter menos cor.*

Aluno C: *Eu também acho, as coisas de antigamente ficam a preto e branco e as recentes ficam com cor.*

Aluno D: *Eu acho que é recente. Olho para ele e parece uma coisa de agora e não mais velha.*

Aluno E: *É recente, porque está novo, não tem marcas de uso.*

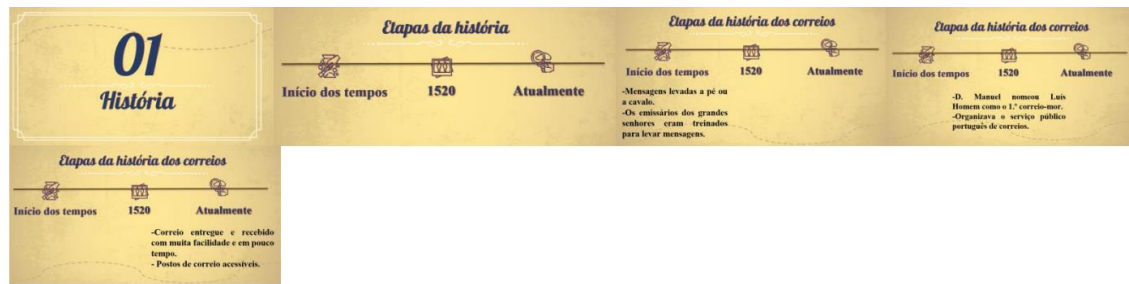
Aluno F: *Eu quero saber o que é um medronheiro?*

Fonte. Elaboração própria

Os alunos estavam convictos que este selo era atual. Associavam as cores mais neutras “preto e branco” ao passado e os elementos mais coloridos à atualidade. De um modo muito específico o aluno E reparou que a imagem não tinha marcas de uso e assumiu como sendo atual. O aluno F apresentou curiosidade em saber o que era um medronheiro, perante esta situação, mais tarde foram pesquisar na internet, alguns alunos partilharam que sabiam que era uma árvore que estava a sua representação no selo, mas também tinham curiosidade de verem mais fotografias.

Figura 64

Introdução à história dos correios



Fonte. Elaboração própria

De um modo resumido, na Figura 64, apareceram as etapas essenciais para a história dos correios para facultar informação e fomentar a curiosidade para promover o diálogo. Foram mencionados três marcos, um refere-se a um passado mais longínquo, o outro era uma data do passado mais próximo e o último referia-se ao presente. Assim tiveram oportunidade de visualizarem um exemplo de linha cronológica simples. Durante a dinâmica surgiram as seguintes questões que orientaram o diálogo:

- a) *O que os correios fornecem à sociedade?*
- b) *Que serviço prestam?*
- c) *A sociedade necessita dos correios?*
- d) *Podíamos viver sem este serviço?*

Quadro 40

Diálogo sobre o correio

Aluno A: Os correios levam as nossas as cartas.

Aluno B: Hoje em dia se calhar já não fazem tanta falta. Temos internet e enviamos mensagens mais rápido.

Aluno C: Sim, o meu avô dizia que antes quando mandava ou recebia uma carta demorava dias até chegar ao destino.

Aluno D: Eu costumo falar com a minha tia que está na Bélgica por mensagens e a conversa acontece muito rápido. Escrevo uma mensagem e logo a seguir aparece um certo a dizer que ela já leu e responde-me. Não espero quase tempo nenhum.

Aluno E: Antigamente, não existia a internet e nem telemóveis por isso devia ser a forma mais rápida de falarem com as pessoas que estavam mais longe.

Aluno F: Eu acho que os correios continuam a ser muito importantes.

Aluno G: Então porquê? Se tens o telemóvel e o computador que fazem esse trabalho mais rápido.

Aluno F: A amiga da minha mãe tem uma loja de roupa e muitas vezes vai aos correios para enviar a roupa que as clientes compram. Por telemóvel ou computador não podes mandar roupas ou objetos, só dá para enviar palavras ou imagens.

Fonte. Elaboração própria

O diálogo sobre a importância dos correios foi longo, mas no Quadro 40 foi feita a transcrição da parte mais rica da troca de ideias e testemunhos pessoais. Durante esta partilha entendeu-se que os alunos sabiam a função dos correios, mas em contrapartida colocaram em causa a sua importância na atualidade, comparando com as alternativas das novas tecnologias que são mais rápidas e eficazes. O aluno F trouxe para a conversa uma intervenção que contradiz a desvalorização dos colegas, realmente os correios conseguem enviar objetos que de outra forma seria impossível. Com esta afirmação todos acabaram por assumir a sua importância e pertinência na atualidade.

Como as etapas da história seguiam uma linha cronológica, os alunos foram desafiados a criarem a sua própria linha cronológica da vida. A PE apresentou a sua linha como exemplo, o início foi marcado pelo nascimento e o fim pela idade que tinha na atualidade, depois só necessitaram de destacar dois marcos importantes entre estes dois períodos. A PE destacou o divórcio dos pais propositadamente, porque foi algo que estava presente na nossa sociedade e devemos torná-lo numa normalidade para conversação e as crianças na mesma situação sentem-se compreendidas.

Figura 65

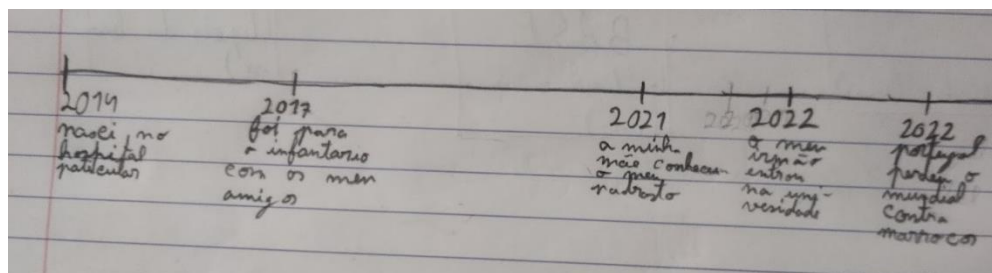
Exemplo da linha cronológica da PE



Fonte. Elaboração própria

Figura 66

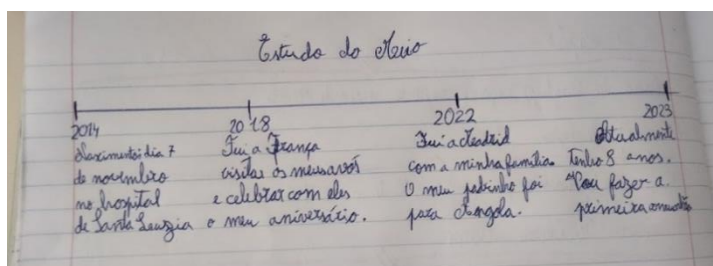
Linha cronológica do Aluno A



Fonte. Fotografia da própria

Figura 67

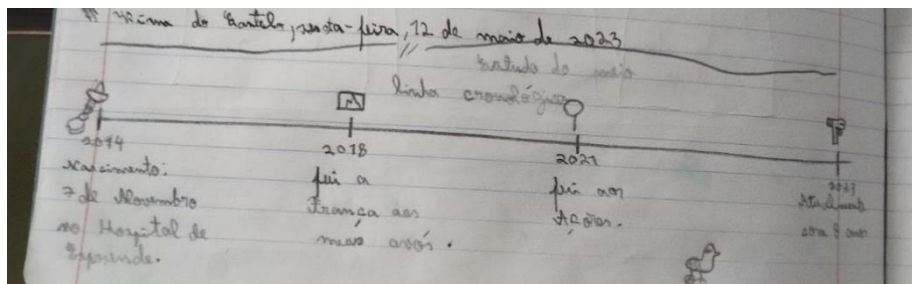
Linha cronológica do Aluno B



Fonte. Fotografia da própria

Figura 68

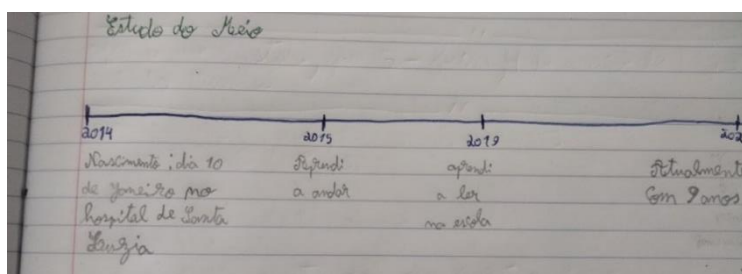
Linha cronológica do Aluno C



Fonte. Fotografia da própria

Figura 69

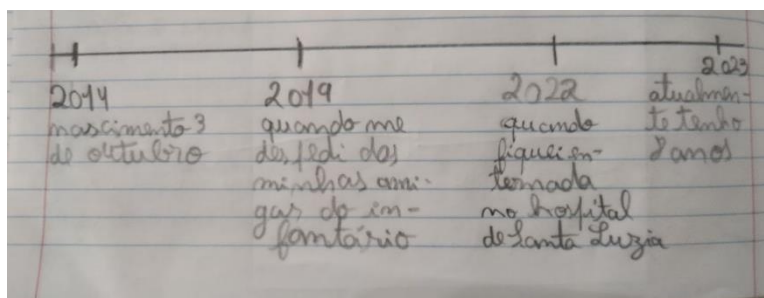
Linha cronológica do Aluno D



Fonte. Fotografia da própria

Figura 70

Linha cronológica do Aluno E



Fonte. Elaboração própria

Nas figuras acima aparecem algumas linhas cronológicas realizadas pelos alunos. Foi bastante pertinente reparar nos acontecimentos que eles destacaram entre o marco do nascimento e da atualidade. No quadro 41 tem o levantamento dos marcos das vidas dos alunos.

Quadro 41

Marcos das vidas dos alunos

Marcos das vidas dos alunos
<i>Fui à França visitar os meus avós e celebrar com eles o meu aniversário.</i>
<i>Fui a Madrid com a minha família.</i>
<i>O meu padrinho foi para Angola.</i>
<i>Vou fazer a primeira comunhão.</i>
<i>Vou para o infantário com os meus amigos.</i>
<i>A minha mãe conheceu o meu padrasto.</i>
<i>O meu irmão entrou na universidade.</i>
<i>Portugal perdeu o mundial contra os Marrocos.</i>
<i>Fui aos Açores.</i>
<i>Aprendi a andar.</i>
<i>Aprendi a ler na escola.</i>
<i>Quando me despedi das minhas amigas do infantário.</i>
<i>Quando fiquei internada no Hospital de Santa Luzia.</i>
<i>Conheci o meu primo.</i>
<i>Entrei para o 3.º ano.</i>

Fonte. Elaboração própria

A diversidade dos marcos foi notável e pertinente para análise dos dados, se eles mencionaram é porque tiveram importância na vida deles. Existiu a enumeração de locais, mais concretamente, países que foram visitar, sair do país de origem para ir visitar outro foi uma oportunidade de vivenciar novas experiências e realidades distintas que marcou a vida desses alunos. O facto de realçar a presença dos avós no aniversário demonstra a importância destes familiares na vida do seu neto, valorizando os graus de parentesco.

A indicação da ida do padrinho para a Angola demonstra que foi uma situação que incomodou o aluno, abordando questões da emigração como a tristeza no afastamento entre os familiares, os motivos que fundamentam essa ida em busca de melhores condições de vida para o futuro.

Um aluno quis partilhar na atualidade que iria comemorar a sua primeira comunhão, simultaneamente de um modo indireto partilha as suas crenças. O objetivo principal desta partilha foi partilhar a sua festa, onde teria oportunidade de reunir a família.

A enunciação do jardim-de-infância foi bastante evidenciada o que tornou interessante foi o facto de mencionarem indicando diferentes acontecimentos, uns destacavam a entrada neste ciclo, enquanto outros já apontavam o inverso, a saída juntamente com a despedida dos amigos. O conceito de despedida surgiu com a saída do jardim-de-infância e ingressando em estabelecimentos de ensino distintos dos colegas.

Quando um aluno indicou que a mãe conheceu o seu padrasto, percebe-se que foi um acontecimento que modificou a sua vida. Outro elemento começou a integrar a sua vida e a mãe reconstruiu a sua vida com outra pessoa que não era o pai. O facto de falar sobre o assunto apresentou naturalidade sobre o tema.

O destaque na ida do irmão para a Universidade foi um marco importante para o irmão e para o aluno, uma vez que presenciou de perto esta mudança e conquista quase como se fosse sua. Possivelmente a presença assídua do seu irmão, foi substituída por algumas ausências e por isso frisou este marco na sua vida onde este acontecimento alterou a sua vida.

O futebol apareceu em pelo menos duas linhas cronológicas, são crianças que gostam deste desporto e o vencer ou perder da equipa portuguesa resultava numa reação em si.

A linha cronológica da Figura 69 focou em apontar as suas aquisições/conquistas ao longo da sua vida, focando-se em dois. Primeiramente a aquisição da marcha e de seguida aquisição da leitura. Para este aluno foi importante registar aquilo que ele conseguiu aprender que tornou a sua vida mais facilitada.

Um aluno conheceu um primo, foi um acontecimento recente e que marcou a sua vida, pois tinha um familiar que nunca o tinha visto e teve oportunidade de ter esse primeiro contacto. Uma situação de internamento no hospital também foi referida, pois influenciou a sua vida pessoal e social, esse tempo deixou marcas e registou como sendo algo que teve impacto e não se esquece.

Figura 71

Indicação dos problemas dos correios



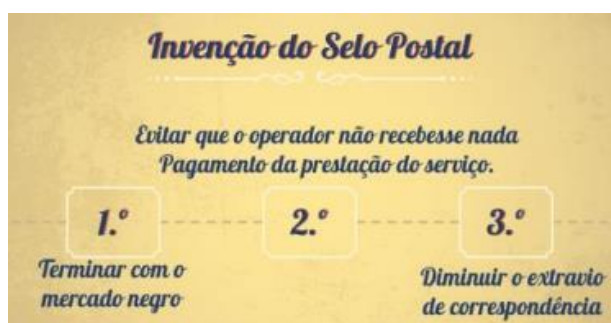
Fonte. Elaboração própria

Os correios tiveram dois problemas muito graves (Figura 71). O preço era elevado e quem recebia a carta que tinha de pagar, como a maioria da população era pobre, algumas vezes recusavam-se a receber correspondência. A pessoa responsável pela entrega das cartas ia carregada e tinha dinheiro em sua posse, dos pagamentos para receberem as cartas, muitas vezes eram assaltados o que comprometia a rentabilidade dos correios, porque o valor pago pelo seu serviço era roubado.

Na Figura 72, foram apresentados os motivos para a criação do selo postal, assim como se apresentava o 1.º selo, Figura 73, que circulou em Portugal.

Figura 72

Indicação dos problemas dos correios



Fonte. Elaboração própria

Figura 73

O 1.º selo de Portugal



Fonte. Retirada de: <https://pt.pinterest.com/pin/57139489001652937/>

Os alunos tiveram o desafio de dizerem aquilo que eles desenhavam se fossem a primeira pessoa a criarem um selo (Quadro 42). Este momento aconteceu em partilha de grande grupo e todos tiveram oportunidade de partilhar.

As escolhas apresentadas focaram-se em elementos do Estudo do Meio oficial, como foi o caso da bandeira e do mapa de Portugal que pertencem à nossa nação. O património apareceu escrito de forma direta quando indicaram “um monumento”, e indiretamente, com as expressões “um edifício” e “uma ponte”, especificamente quando identificaram “Santa Luzia” e “Monumento ao 25 de abril”. Potenciaram a possibilidade de colocar “uma cara” de uma “pessoa importante”. A moeda é um elemento que circula pela sociedade tornando-se tão válido como as outras opções.

Quadro 42

O que desenhavam se criassem o 1.º selo?

Identificação	Identificação do que desenhavam
Aluno 1	<i>Bandeira de Portugal.</i>
Aluno 2	<i>Um rei.</i>
Aluno 3	<i>Um monumento.</i>
Aluno 4	<i>Uma flor.</i>
Aluno 5	<i>Uma imagem de Viana do Castelo.</i>
Aluno 6	<i>Um rei ou rainha.</i>
Aluno 7	<i>O desenho do mapa de Portugal.</i>
Aluno 8	<i>Um edifício.</i>
Aluno 9	<i>Uma cidade de Portugal.</i>
Aluno 10	<i>Uma ponte.</i>
Aluno 11	<i>Um cravo</i>
Aluno 12	<i>Bandeira de Portugal.</i>
Aluno 13	<i>Uma igreja.</i>
Aluno 14	<i>Um rei.</i>
Aluno 15	<i>Santa Luzia.</i>
Aluno 16	<i>Uma cara.</i>
Aluno 17	<i>Uma moeda.</i>
Aluno 18	<i>Um Monumento.</i>
Aluno 19	<i>Uma pessoa importante em Portugal.</i>
Aluno 20	<i>Monumento ao 25 de abril.</i>
Aluno 21	<i>Bandeira de Portugal.</i>

Fonte. Elaboração própria

Os alunos aprenderam as características do selo postal: nacionalidade, guarnições e margens, legenda, valor facial, desenho, verso, formato e dimensão. Aprofundaram o desenho do selo, a PE apresentou algumas palavras-chaves que identificava elementos que poderiam aparecer. Foi lançado um desafio para auxiliar, cada um recebeu uma tabela que estava apresentada em baixo, onde deviam preencher, colocando um exemplo para cada uma das palavras.

Figura 74

Desafio- Desenho do selo

Desenho do selo – Património Nacional

Personagem	
Objeto	
Acontecimento	
Monumento	
Gastronomia	
Local	



Fonte. Elaboração própria

Figura 75

Exemplo da resolução do desafio- Desenho do selo (1)

Personagem	D. Afonso III
Objeto	ouro
Acontecimento	25 de abril
Monumento	Estátua da Liberdade
Gastronomia	Doce com batata
Local	Pracça do Castelo

Fonte. Fotografia da própria

Figura 76

Exemplo da resolução do desafio- Desenho do selo (2)

Personagem	Crustino Ronaldo dos Santos Pereira
Objeto	ouro
Acontecimento	25 de abril
Monumento	estátua de Maria
Gastronomia	torrada de Maria
Local	praça da liberdade

Fonte. Fotografia da própria

De seguida os alunos observaram diferentes selos no computador e em papel que foram circulando pelos alunos, assim contactaram diretamente com este recurso. Os alunos tiveram o desafio de criarem o seu selo em casa. Como já sabiam que o selo estava diretamente relacionado com o Património Nacional criaram tendo em conta que o desenho tinha de refletir as características que aprenderam. A PE entregou a cada aluno

um cartão, alguns dos resultados estão apresentados em baixo (Figura 77). No centro aparece o Monumento ao 25 de abril cruzamento de aprendizagens entre as aulas.

Figura 77

Exemplos de selos feitos pelos alunos



Fonte. Fotografias da própria

Análise dos dados

A riqueza desta atividade possibilitou a inclusão das cinco categorias do Félix (1998).

A noção de tempo histórico esteve bastante enfatizada e abordaram com precisão. A linha cronológica foi a ferramenta que auxiliou na compreensão do tempo, numa perspetiva visual e interpretativa. Quando eles estavam na função de observadores do exemplo da PE, leram a linha temporal como sendo o tempo que se vive desde o nascimento até ao presente, as legendas identificavam marcos temporais que foram considerados importantes na história da vida da PE. Esta linha temporal permitiu observarem o passado, o presente e o futuro, o futuro era o único que não tinham marcos assinalados, por ser a continuidade da linha temporal e ainda não se sabia o que ia acontecer, deseja-se objetivos para o futuro, mas ainda não foram concretizados por isso não devem ser mencionados. Depois de observarem este exemplo conseguiam remeter os seus conhecimentos para a linha temporal da sua História e para a História de um país, de uma cidade, de uma população, de um acontecimento ou de um monumento. Existiu sempre a necessidade de apontar o seu início e os marcos importantes registados, que foram acontecimentos e com significado para aquela história, o fim podia ser assinalado, mas normalmente existia uma continuidade para continuar-se a abordar a temática. Na abordagem do selo postal adquiriram a noção temporal da sua criação, os motivos da sua

criação, as dificuldades ultrapassadas e a sua pertinência para a sociedade enquanto prestador de um serviço na troca de correspondência entre os cidadãos.

Os alunos compreenderam a sua história, enquanto personagem principal, atribuindo relevância a determinados acontecimentos da sua vida que escolheram para evidenciar na sua linha temporal. O selo postal beneficiou de um significado concreto, o confronto com a sua história familiarizou-os, percebendo a sua importância e utilidade no passado e na atualidade.

A interpretação da história do selo permitiu que eles dialogassem, concluindo o seu grande impacto no passado, assim como ainda indicaram a sua importância nos dias atuais. Alguns alunos excluíram a sua utilização no presente, mas depois de colegas indicarem exemplos de uso atuais reconheceram a sua utilidade. Ao longo das partilhas abordaram a tradição da troca de cartas, antigamente, entre namorados, familiares que estavam longe e para anunciarem notícias boas ou más, sendo a única forma de comunicação.

As intervenções ocorriam com frequência com o intuito de descobrirem mais sobre esta temática, o que demonstrava interesse na história do selo postal. Foi lhes dada várias oportunidades onde foram chamados a intervir e a tomar decisões como se fizessem parte da História do selo, o primeiro momento ocorreu quando tiveram que dizer o que desenhavam se fosse o primeiro criador do selo, depois associaram um elemento a cada palavra-chave que caracterizava o que costumava aparecer representado, e por fim desenharam o seu próprio selo. A junção destes três desafios fez com que se sentissem agentes ativos na sua aprendizagem e excluíram a aprendizagem baseada na transmissão de conhecimentos. Não conheceram simplesmente o primeiro selo, pois em contrapartida foram desafiados a colocarem-se no papel de criador e a imaginar se estivesse naquela posição o que fariam.

Quadro 43

Análise dos dados- Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Atividade “Ligação entre os selos e a história nacional”	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria baseado em Félix (1998)

Aula no exterior- Museu do traje

Realizaram o trajeto de ida e volta a pé. A PE ao longo do caminho foi questionando quais foram os pontos de referência que observaram no trajeto virtual. Os alunos tiveram uma sessão sobre o património a cargo da Câmara Municipal de Viana do Castelo na Praça da República por isso tornou-se desnecessário um aprofundamento referente a esse local quando já o tinham feito recentemente.

Figura 78

Percurso até ao Museu do Traje



Fonte. Fotografia da própria

Os alunos tiveram uma visita guiada assegurada por uma funcionária do Museu do Traje. Nesta atividade os alunos tiveram a oportunidade de escutarem as informações que eram transmitidas ao longo da visita e simultaneamente apresentavam as suas curiosidades e questões.

Figura 79

Visita guiada no Museu do Traje



Fonte. Fotografia da própria

A moderadora da visita guiada mostrou o mapa do Concelho de Viana do Castelo com a associação dos diferentes Trajes à Vianesa (Figura 80) que se utilizava em cada região. As regiões tinham elementos de textura que na legenda indicam o Traje que utilizavam, perceberam que algumas regiões partilhavam o mesmo traje. De seguida, passaram para a visualização dos diferentes tipos de Trajes (Figura 81). Alguns alunos tiveram a necessidade de irem comparando os trajes que visualizavam com o mapa para associarem, apesar da legenda ter essa descrição.

Figura 80

Análise do Traje à Vianesa no Concelho de Viana do Castelo



Fonte. Fotografia da própria

Durante a visita alguns comentários surgiram, como:

- Quer dizer que na Festa da Senhora da Agonia, aqueles trajes com diferentes cores significam as regiões do Concelho de Viana do Castelo.

- As cores indicam a terra que pertencem está muito bem pensado. Os trajes dão toda a informação sem falar.

Uma questão pertinente surgiu no resultado de um levantamento de dedo para intervir:

-Mas se eu gostar mais da cor verde e quiser um traje verde e a minha terra usar o vermelho?

A moderadora explicou que as pessoas que utilizam os Trajes levam o seu significado muito a sério. A escolha do Traje não se baseia em gostar da cor, mas sim transmitir o seu significado de pertença a uma determinada região, região que essa pessoa pertence. O Traje transmite a apropriação e pertença a um local e valorização do seu património local. Quem o usa tem um grande sentido de responsabilidade.

Figura 81

Observação dos diferentes Trajes à Vianesa



Fonte. Fotografia da própria

Pararam algum tempo em frente à Figura 82 para observarem as peças que constituem um Traje à Vianesa.

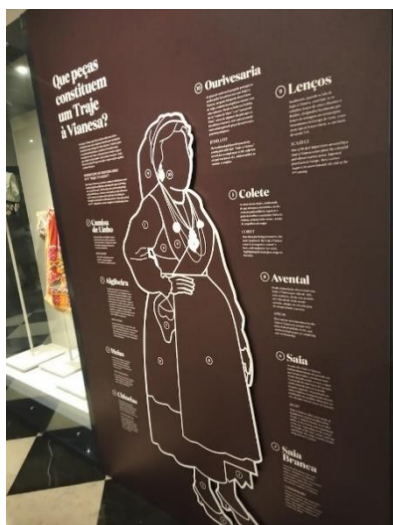
Um aluno questionou: *É obrigatório usar tudo? Se esquecerem-se alguma peça tem problema?*

Imediatamente uma aluna respondeu: *A minha tia participa no Cortejo da Nossa Senhora da Agonia e diz que já aconteceu de as pessoas esquecerem de alguma peça ou colocam mal ou errada e essas pessoas ficam proibidas de participar, porque assim não é o verdadeiro Traje à Vianesa.*

Em troca de ideias entre eles, percebem a importância e o rigor que tem de ter a pessoa que o usa.

Figura 82

Observação das peças que constituem um Traje à Vianesa



Fonte. Fotografia da própria

Antes de voltarem para a escola quiseram reunir-se para tirarem uma fotografia. A vontade dos alunos foi cumprida e pediram à Professora Titular para enviar para o grupo dos Encarregados de Educação que aconteceu imediatamente.

Figura 83

Finalização da visita no Museu do Traje



Fonte. Fotografia da própria

Análise dos dados

A visita ao Museu do Traje segundo Félix (1998) contou com a presença das cinco categorias do conhecimento histórico.

Existiram dois pontos fulcrais na categoria do pensamento histórico. Numa primeira instância a PE partilhou com os alunos que o edifício onde se encontrava o Museu do Traje já tinha tido outras funções. Através desta informação dividiram o edifício em diferentes tempos histórico, e em cada um exerceu uma função diferente. No passado teve a função de banco e atualmente era o Museu do Traje, apesar de manter vestígios do passado, ou seja, partes comuns à instituição de banco. O segundo momento ocorreu dentro das instalações onde associaram que tudo ali retratava ao passado, ou seja, sabiam que o tempo histórico representado era do antigamente, mais precisamente em relação ao vestuário que utilizavam.

Com esta visita pelos trajes do Concelho de Viana do Castelo estabeleceram significados para cada traje que observaram. Quando existiu a indicação do uso dos trajes da Romaria da Nossa Senhora da Agonia percebeu-se que estavam a associar aquilo que observavam na tradição do cortejo com as aprendizagens que estavam a adquirir nessa aula temática. Conseguiram perceber o motivo das cores, que cada cor representava uma freguesia, o que significava que quando vissem algum traje em situações externas à escola iam inserir este conhecimento na sua leitura histórica. Compreendiam o motivo da utilização dos trajes em determinados eventos que privilegiavam a partilha de tradições e pretendiam mostrar como esta gestão acontecia no passado.

Interpretaram o mapa da Figura 80 para analisarem os trajes apresentados tendo em conta o território que representavam. Quando estavam a observar classificavam os trajes como sendo “rico” ou “pobre” e isto considerou-se uma interpretação válida, pois as classes mais pobres tinham os fatos mais simples e os mais ricos tinham os mais elaborados, à semelhança do que acontece atualmente de caracterizar alguém pelos bens que trazem, mas que também pode induzir em erro. Ao analisarem esse mapa ainda conheceram a localização relativa ao território que eles pertencem no concelho de Viana do Castelo.

Os alunos ganharam o sentido de pertença em relação a este elemento etnográfico com consciência histórica e patrimonial mais consistente e sustentada. Identificaram diferenças significativas na sociedade.

Os dedos estavam levantados constantemente, a moderadora chegou a pedir que levantassem o dedo só após a explicação que estava a fornecer. As intervenções dos alunos baseavam-se em quererem saber mais sobre o passado, como as pessoas viviam,

trabalhavam e geriam a sua vida. Pode-se afirmar que as questões eram enriquecedoras procuravam respostas mais abrangentes que iam além dos trajes e do seu uso.

Quadro 44

Análise dos dados- Aula no exterior: Museu do Traje

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Aula no exterior- Museu do Traje	X	X	X	X	X

Fonte. Elaboração própria baseado em Félix (1998)

Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje

A turma foi dividida em cinco grupos, constituídos por quatro elementos, mas à exceção existiu um com cinco elementos. Os alunos já tinham aprendido a notícia, por isso serviu de mote para avaliarem a aula no exterior, tendo a interdisciplinaridade mais uma vez um papel determinante. Foi entregue a cada grupo uma folha para escreverem a sua notícia.

A Figura 84 foi projetada, para se guiarem, com a estrutura da notícia. Assim, sabiam que precisavam de ter um título, tinham de desenvolver o *lead*, um parágrafo que respondia às perguntas que estavam lá indicadas. O corpo da notícia foi onde tinham de detalhar mais informação, apresentavam as circunstâncias, os motivos e as razões, assim como as finalidades. Ao terminarem cada grupo apresentou a sua notícia.

Figura 84

Estrutura da notícia que foi projetada

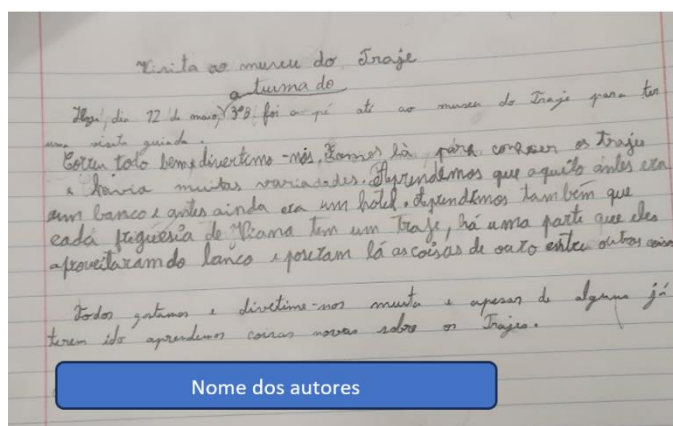


Fonte. Elaboração própria

Em baixo aparecem as notícias que resultaram de cada grupo.

Figura 85

Notícia do 1.º Grupo



Fonte. Fotografia da própria

Quadro 45

Transcrição da notícia do 1.º grupo

Visita ao museu (Museu) do Traje

Hoje, dia 22 de maio, a turma do 3.º B foi a pé até ao museu (Museu) do Traje para ter uma visita guiada.

Correu todo (tudo) bem e divertimo-nos. Fomos lá para conhecer os trajes (Trajes) e havia muitas variedades. Aprendemos que aquilo antes era um banco e antes era um hotel. Aprendemos também que cada freguesia de Viana tem um traje (Traje), há uma parte que eles aproveitaram do banco e posiram (puseram) lá as coisas de ouro entre outras coisas.

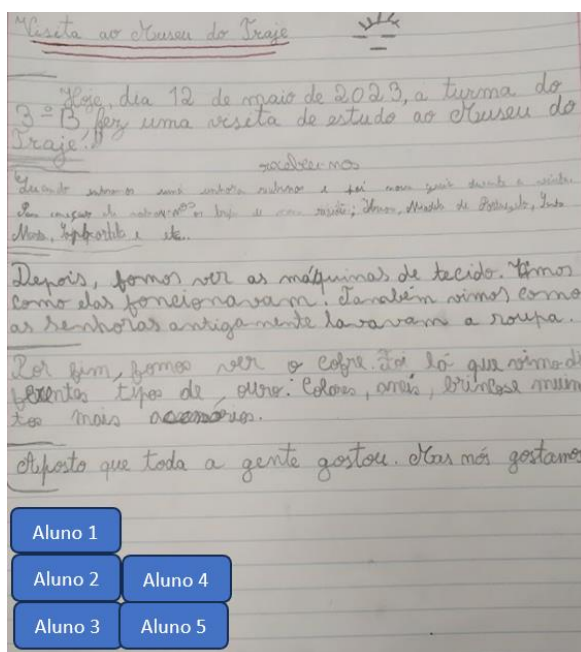
Todos gostamos e divertimo-nos (divertimo-nos) muito e apesar de alguns já terem ido aprendemos coisas novas sobre os Trajes.

(Nome dos autores)

Fonte. Elaboração própria

Figura 86

Notícia do 2.º Grupo



Fonte. Fotografia da própria

Quadro 46

Transcrição da notícia do 2.º grupo

Visita ao Museu do Traje

Hoje, dia 12 de maio de 2023, a turma do 3.ºB, fez uma visita de estudo ao Museu do Traje.

Quando entramos uma senhora recebemos (recebeu-nos) e foi nossa guia durante a visita. Para começar mostrou-nos os trajes de várias regiões: Areosa, Meadela de Portuzelo (Meadela sem Portuzelo), Santa Marta, Subportela e etc...

Depois, fomos ver as máquinas de tecido. Vimos como elas funcionavam. Também vimos como as senhoras antigamente lavavam a roupa.

Por fim, fomos ver o cofre. Foi lá que vimos diferentes tipos de ouro: colares, anéis, brincos e muitos mais acessórios.

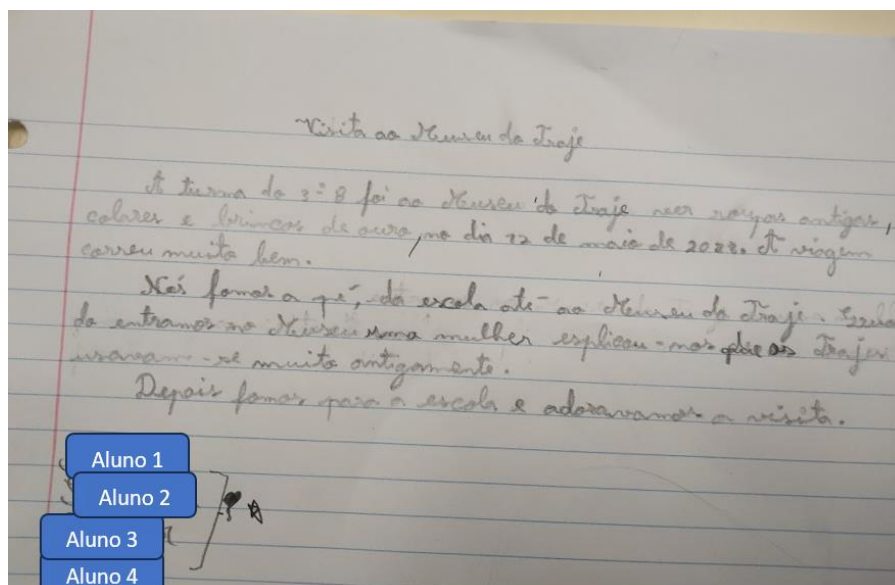
Aposto que toda a gente gostou. Mas nós gostamos.

Nome dos autores.

Fonte. Elaboração própria

Figura 87

Notícia do 3.º Grupo



Fonte. Fotografia da própria

Quadro 47

Transcrição da notícia do 3.º grupo

Visita ao Museu do Traje

A turma do 3.ºB foi ao Museu do Traje ver roupas antigas, colares e brincos de ouro, no dia 12 de maio de 2023. A viagem correu muito bem.

Nós fomos a pé, da escola até ao Museu do Traje. Quando entramos no Museu uma mulher explicou-nos (explicou-nos) que os Trajes usavam-se muito antigamente.

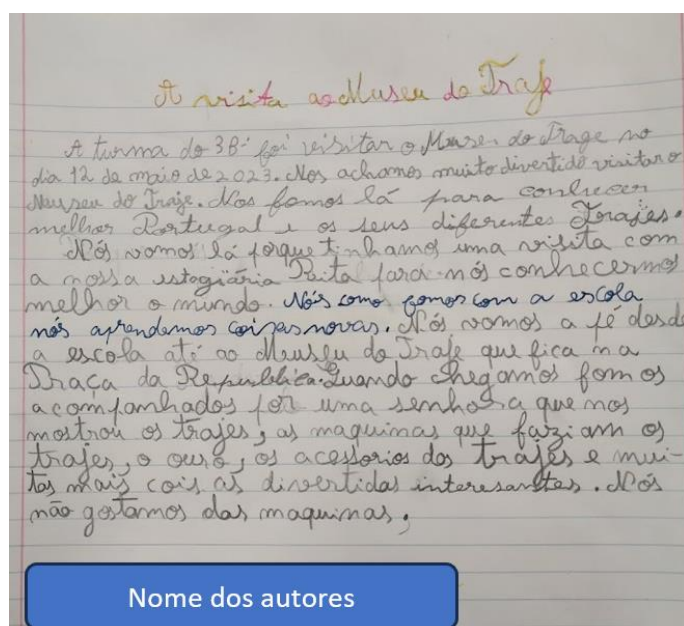
Depois fomos para a escola e adorávamos (adoramos) a visita.

(Nome dos autores)

Fonte. Elaboração própria

Figura 88

Notícia do 4.º Grupo



Fonte. Fotografia da própria

Quadro 48

Transcrição da notícia do 4.º grupo

Visita ao Museu do Traje

A turma do 3.ºB foi visitar o Museu do Traje, no dia 12 de maio de 2023. Nós (Nós) achamos muito divertido visitar o Museu do Traje. Nós (Nós) fomos lá para conhecer melhor Portugal e os seus diferentes Trajes.

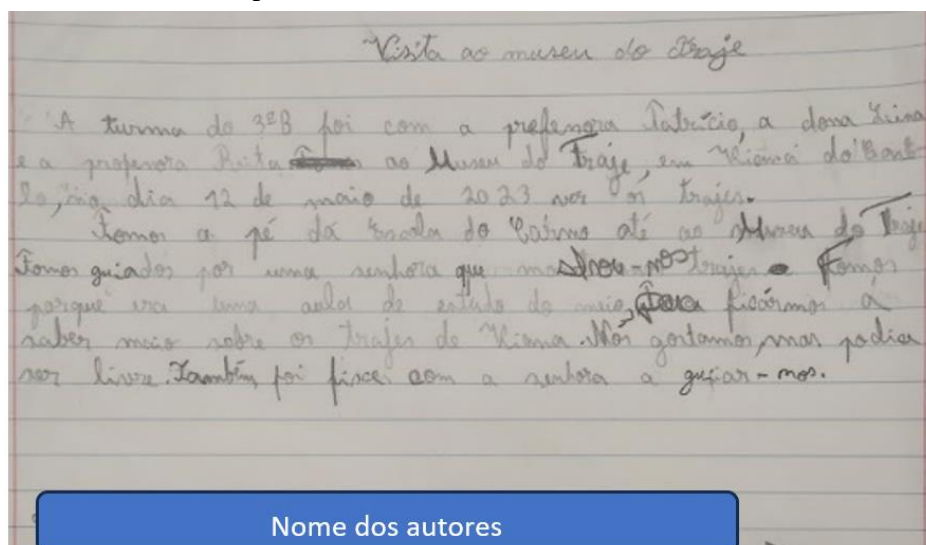
Nós vamos lá porque tínhamos uma visita com a nossa estagiária Rita, para nós conhecermos melhor o mundo. Nós como fomos com a escola, nós aprendemos coisas novas. Nós vamos a pé desde a escola até ao Museu do Traje que fica na Praça da República. Quando chegamos fomos acompanhados por uma senhora que nos mostrou os trajes, as máquinas que faziam os trajes, o ouro, os acessórios dos Trajes e muitas mais coisas divertidas interessantes. Nós não gostamos das máquinas.

(Nome dos autores)

Fonte. Elaboração própria

Figura 89

Notícia do 5.º Grupo



Fonte. Fotografia da própria

Quadro 49

Transcrição da notícia do 5.º grupo

Visita ao museu (Museu) do Traje A turma do 3.ºB foi com a professora Patrícia, a dona Lina e a professora Rita ao Museu do Traje, em Viana do Castelo, no dia 12 de maio de 2023 ver os trajes. Fomos a pé da Escola do Carmo até ao Museu do Traje. Fomos guiados por uma senhora que mostrou-nos (nos mostrou) trajes. Fomos porque era uma aula de estudo do meio, para ficarmos a saber mais sobre os trajes de Viana. Nós gostamos, mas podia ser livre. Também foi fixe (fixe) com a senhora a guiar-nos. (Nome dos autores)

Fonte. Elaboração própria

Após todos os grupos lerem em voz alta a sua notícia, os grupos receberam um cartão para pontuarem a notícia de cada grupo, incluindo a sua.

Sistema de pontuação: 1- Menos bom; 2-Mais ou menos; 3- Muito bom.

Figura 90

Cartão de pontuação- Notícia

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º grupo	
2.º grupo	
3.º grupo	
4.º grupo	
5.º grupo	

Fonte. Elaboração própria

A Figura 91 apresenta as pontuações que cada grupo atribuiu às notícias.

Figura 91

Cartões com as pontuações- Notícia

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º	3
2.º	3
3.º	2
4.º	2
5.º	2

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º	3
2.º	3
3.º	2
4.º	2
5.º	2

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º	3
2.º	3
3.º	2
4.º	2
5.º	2

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º	3
2.º	3
3.º	2
4.º	2
5.º	2

N.º do grupo	Pontuação (1 a 3)
1.º	3
2.º	3
3.º	2
4.º	2
5.º	2

Fonte. Fotografia da própria

Quadro 50

Pontuações das notícias

N.º do grupo	Pontuações	Total de pontos
1.º grupo	3 + 2 + 3 + 3 + 3	14
2.º grupo	3 + 3 + 3 + 3 + 3	15
3.º grupo	2 + 1 + 2 + 2 + 2	9
4.º grupo	2 + 2 + 2 + 2 + 2	10
5.º grupo	2 + 1 + 3 + 2 + 2	10

Fonte. Elaboração própria

Análise dos dados

Esta atividade destacou duas categorias (Félix, 1998) sobre o conhecimento histórico.

Este concurso serviu para os alunos avaliarem a visita ao Museu do Traje. Durante o desenvolvimento da notícia tiveram de refletir criticamente sobre as aprendizagens que adquiriram para conseguirem abordá-las por escrito. Na notícia não podiam escrever sobre tudo detalhadamente senão tornava-se maçadora e bastante extensível e como eles já sabiam o leitor não gostava de ler esse género de texto, por isso em grupo tiveram que tomar decisões no âmbito daquilo que pretendiam incluir e excluir, através do seu grau de relevância e pertinência. Para conseguirem transformar as suas vivências num texto escrito, que contempla a existência de visões e opiniões distintas necessitou direcionar o foco para o essencial, ou seja, no conteúdo histórico que aprenderam. O ato de abordar um tema obrigou a ter conhecimento sobre tal, o significado que atribuíram foi transmitido pelas palavras que escreveram. Dominaram a comunicação histórica.

Quadro 51

Análise dos dados: Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Concurso de uma notícia sobre o Museu do Traje					

Fonte. Elaboração própria baseado em Félix (1998)

Atividade “Aventura computacional”

Os alunos foram para a biblioteca, sendo divididos em pares que foram escolhidos pela PE anteriormente, para se sentarem em frente aos computadores. Em cada computador tinham o *powerpoint* “Estudo do Meio” aberto. No primeiro diapositivo onde aparecia “CLIQUE PARA ADICIONAR UM SUBTITULO” tiveram de clicar e escrever o nome dos elementos do grupo. Cada elemento do grupo escreveu o seu nome, assim ambos manusearam o teclado do computador.

Figura 92

Identificação dos alunos- Aventura computacional



Fonte. Elaboração própria

Cada grupo preencheu um destes diapositivos. Ordenaram as aulas no exterior de 1 a 4, o 4 significava a visita que mais gostaram e escreviam uma palavra para caracterizarem cada uma destas saídas. A Figura 94 demonstra o registo de um grupo.

Figura 93

Avaliação das aulas no exterior

Aula no exterior	Ordenar (1 a 4)	Palavra
Estátua de Viana		
Igreja do Carmo		
Monumento ao 25 de abril		
Museu do Traje		

Fonte. Elaboração própria

Figura 94

Avaliação das aulas no exterior – preenchimento do Grupo 1

Aula no exterior	Ordenar (1 a 4)	Palavra
Estátua de Viana	2	FELIZ
Igreja do Carmo	4	ENGRAÇADA
Monumento ao 25 de abril	1	DIVERTIDA
Museu do Traje	3	HISTÓRICO

Fonte. Elaboração própria

No quadro 52 aparecem as classificações atribuídas a cada aula que ocorreu no exterior. Os grupos enumeraram as quatro referências de 1 a 4 e posteriormente analisou-se os dados, mas para isso calculou-se o número de pontuações que cada uma conseguiu

angariar. Percebeu-se que a saída que teve mais vezes a classificação 4 foi a ida ao Museu do Traje (Figura 95), as restantes entre elas não apresentaram uma discrepância muito elevada. A coluna das “Palavras” tem as que eles selecionaram, está numa visão mais global, porque várias foram repetidas ao caracterizarem individualmente.

Quadro 52

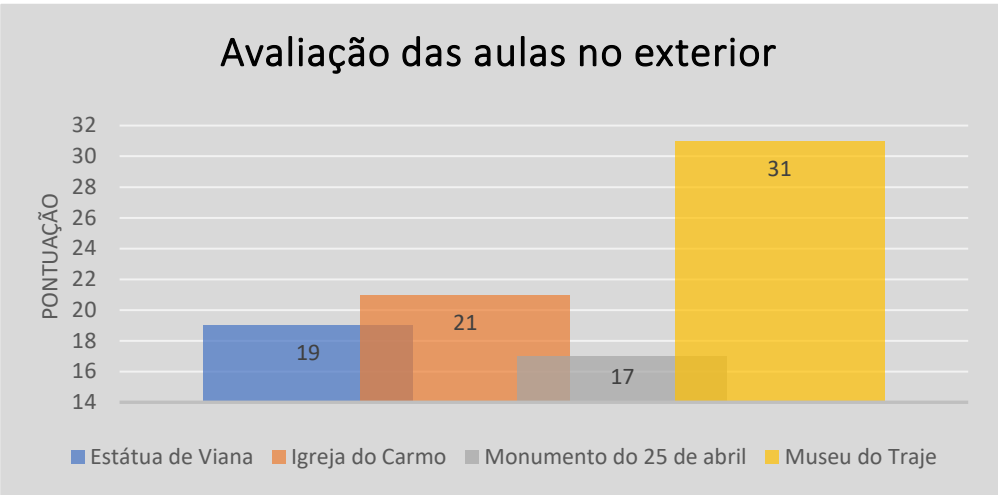
Resultados da avaliação e caracterização das aulas no exterior

Aulas no exterior	Classificação (pontos)	Palavras
Estátua de Viana	19	<i>Adoramos; Alegre; Bem; Bom; Divertido;</i>
Igreja do Carmo	21	<i>Engraçado; Estudioso; Espetacular;</i>
Monumento ao 25 de abril	17	<i>Fantástico; Feliz; Fixe; Gostamos; Incrível;</i>
Museu do Traje	31	<i>Interessante; Maravilhoso; Histórico; Top.</i>

Fonte. Elaboração própria

Figura 95

Avaliação das aulas no exterior: Visão em gráfico



Fonte. Elaboração própria

Em grupo tiveram de indicar mais locais que gostavam de visitar em Viana do Castelo e justificar essa escolha.

Figura 96

Apresentação da atividade de enunciar locais para visitar em Viana do Castelo

Em grupo	
Outros locais que gostavam de visitar em Viana do Castelo	
Local	Porquê?

Fonte. Elaboração própria

O Quadro 53 apresenta os locais e as justificações que eles apresentaram. As escolhas deles basearam-se em locais de Estudo do Meio Social.

Quadro 53

Locais que queriam visitar em Viana do Castelo e a sua justificação

Local	Porquê?
Biblioteca Municipal	Podemos aprender. Para visitar e ler livros.
Bombeiros	Para aprender a parar um incêndio.
Escola da Abelheira	Queremos conhecer a escola.
Gil Eannes	Queremos ver tudo. Para ver melhor como um barco funciona. Queríamos entrar no Gil Eannes.
Hospital de Viana	Para tirarmos curiosidades.
Moinhos	Porque são antigos.
Polícia	Para aprender mais.
Rio Lima	Para andarmos de barco.
Rua da Bandeira	É muito gira.
Santa Luzia	Porque é fixe. Para subirmos o escadório.
Praia Norte	É divertida e existe muito para aprender.

Fonte. Elaboração própria

Esta nova parte serviu para avaliarem a rotina de escutar “Música Tradicional Portuguesa”. Em conjunto escreveram o que entendem por música tradicional portuguesa.

Figura 97

Avaliação da atividade da Música Tradicional Portuguesa

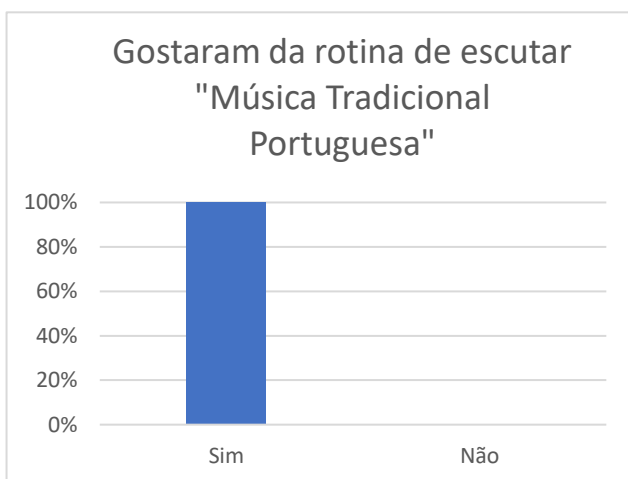
Rotina “Música Tradicional Portuguesa”	Gostaste da rotina de escutar “Música Tradicional Portuguesa”		O que é uma música tradicional portuguesa? Resposta:
	SIM	NÃO	

Fonte. Elaboração própria

Em relação à questão sobre gostarem da rotina da Música Tradicional Portuguesa percebeu-se através da análise da Figura 98, que 100% dos grupos assinalaram a opção “Sim”, enquanto a opção “Não” teve 0% de afluência.

Figura 98

Análise: Gostaram da rotina de escutar "Música Tradicional Portuguesa"?



Fonte. Elaboração própria

Quadro 54

Respostas: O que é uma música tradicional portuguesa?

O que é uma música tradicional portuguesa?
Música que passa de geração em geração.
É uma música que as pessoas do passado sabiam em Portugal.
Música que os antigos conheciam.
É uma música muito conhecida de antes.
É uma música muito especial para nós todos e é cantado em Portugal.

Fonte. Elaboração própria

Os alunos indicaram as quatro músicas tradicionais portuguesas que mais gostaram de escutar.

Figura 99

Desafio: Indiquem as 4 músicas portuguesas tradicionais que gostaste de escutar

Indiquem as 4 músicas portuguesas tradicionais que gostaram de escutar

Fonte. Elaboração própria

O Quadro 55 apresenta por ordem decrescente as músicas mais apontadas pelos alunos como sendo as que mais gostaram, com mais evidência surgiu a música “Havemos de ir a Viana”. Um comentário que deve ser feito foi o facto de escreverem corretamente o nome das músicas.

Quadro 55

Respostas: Indiquem as 4 músicas portuguesas tradicionais que gostaram de escutar

Música Tradicional Portuguesa	N.º de escolhas
Havemos de ir a Viana	12
Alecrim	8
A caminho de Viseu	4
No alto daquela serra	4
O mar enrola na areia	3
Laurindinha	3
Ó Rosa arredonda a saia	2
As pombinhas da Catrina	1
Oliveirinha da serra	1
Eu ouvi o passarinho	1
Vira de Santa Marta	1
Ah ah ah minha machadinha	0
São João bonito	0

Fonte. Elaboração própria

Abriam a aplicação *google maps*. Cada elemento do grupo encontrou a sua casa e registou três pontos de referência. Já falaram anteriormente de pontos referência por isso foi uma revisão.

Figura 100

Atividade do Google maps e pontos de referência

	Tarefas		SIM	NÃO
	Encontrei a minha casa no <i>google maps</i> ?			
	Consegues ter 3 pontos de referências?			
	Quais são os pontos de referência?			
	-			
	-			
	-			

Fonte. Elaboração própria

Quadro 56

Pontos de referência que identificaram

Pontos de referência
Continente
Escola Amadeus
Farmácia Abelheira
Foz
Lavandaria
Liceu
Lidl
Mercado Municipal
Praia Norte
Repsol

Fonte. Elaboração própria

Análise de dados

A atividade computacional incorporou duas categorias que estão apresentadas no Quadro 57 (Félix, 1998). Esta serviu para avaliarem as diversas atividades e rotinas que foram implementadas ao longo da intervenção didática. Com o desenvolvimento das tarefas percebeu-se que atribuíram sentido e significado às várias vivências que realizaram e para o preenchimento dos diapositivos necessitaram de pensar sobre o que aprenderam para identificarem aquelas que se evidenciaram na sua opinião.

Utilizou-se uma nova ferramenta de revisão da aprendizagem, onde eles partilharam o que aprenderam, colocando em prática e escolheram o que gostaram.

Quadro 57

Análise dos dados- Atividade “Aventura computacional”

	Pensamento histórico	Compreensão histórica	Análise e interpretação da história	Investigação Histórica	Análise de temas históricos e a tomada de decisões
Atividade “Aventura computacional”					

Fonte. Elaboração própria baseada em Félix (1998)

Questões éticas e confidencialidade dos dados

Em todos os procedimentos apresentados ao longo do estudo investigativo acarretou-se atitudes prévias que protegessem os participantes e a sua confidencialidade.

Antes de iniciar a investigação foi enviada uma autorização aos encarregados de educação (Anexo 1) para consentir a participação dos seus educandos na investigação em estudo, na qual todos autorizaram. Só desta forma foi possível considerar todos os dados sem necessidade de excluir o que fosse permitindo a sua autenticidade.

Garantiu-se que os dados foram utilizados exclusivamente para a recolha e análise dos dados. Os seus registos mantiveram sempre o cariz confidencial e o anonimato na sua publicação. Em nenhum momento foi permitida a identificação dos participantes.

Durante a transcrição dos registos por gravação de áudio ou vídeo, os alunos foram categorizados por letras, que não estavam sempre associadas aos mesmos participantes, tornando impossível a sua identificação só a própria investigadora é que sabe a quem pertenciam tais expressões. As imagens que serviram de evidências para mostrar os participantes envolvidos nas atividades propostas apresentavam os alunos de costas ou então a face deles foi tapada com elementos ilustrativos.

5.^a Secção: Considerações finais

Esta secção encontra-se dividida em três partes: A primeira destina-se às conclusões do estudo e às respostas das questões de investigação que foram apresentadas na apresentação desta investigação; A segunda apresenta algumas limitações que foram identificadas ao longo do estudo; No fim indica-se algumas recomendações para intervenções futuras.

Conclusões

Os resultados dos questionários realizados pelos professores e alunos, assim como avaliação das atividades estavam de acordo com a revisão da literatura que foi feita. Os dados obtidos junto dos alunos (participantes) nesta investigação estão de acordo com aquilo que é defendido na literatura consultada, as metodologias ativas envolvem mais os alunos nas atividades educativas. Com análise dos dados do questionário dos professores percebeu-se que os professores valorizavam as pedagogias ativas, mas não as colocam em prática constantemente.

Nas rotinas de escutarem música existiu uma modificação na atitude dos alunos, começaram a ser assíduos e pontuais, dois fatores que antes da implementação eram um grande problema, tal como também se verificou um apurar a sensibilidade auditiva e as conceções prévias. Os alunos começaram a querer participar mais autonomamente, o que no início da intervenção era um aspeto que eles tinham dificuldade e no questionário optaram pela opção da professora falar mais em vez de serem eles a participarem. Durante a intervenção pedagógica contactaram com diferentes áreas de ensino simultaneamente com o Estudo do Meio Social.

Os alunos identificaram que não gostaram de observar os *grafites* no Monumento ao 25 de abril o que demonstrou reconhecimento da herança cultural das comunidades e o respeito na preservação pelo património local.

Fiquei com a sensação que iria implementar pouco Estudo do Meio Social se não tivesse sido a área de investigação selecionada. Percebeu-se que existia constantemente a interdisciplinaridade na intervenção educativa implementada.

1) Como podemos implementar pedagogias ativas no Estudo do Meio Social?

Verificou-se que foi possível implementar pedagogias ativas no Estudo do Meio Social através da intervenção educativa proposta para este estudo investigativo.

Com a rotina da Música Tradicional Portuguesa e a Música Portuguesa os alunos partilharam ativamente os seus conhecimentos em relação às tradições, já as aprendizagens significativas surgiam dos diálogos que eles proporcionavam e correlacionavam vários conteúdos programáticos. O percurso virtual antes das aulas no exterior colocou os alunos a descobrirem os trajetos que iam percorrer presencialmente e a identificaram pontos de referência. A visita à Estátua de Viana possibilitou a exploração desta Estátua e de vários locais históricos por onde passaram durante o percurso. A visita à Igreja do Carmo colocou os alunos no papel de exploradores históricos onde descobriram a sua história, elementos arquitetónicos e ainda conseguiram descobrir a identidade da própria escola. A atividade de “Liberdade nas ideias prévias” proporcionou a oportunidade de indicarem a palavra que melhor caracterizava o acontecimento do 25 de abril que aparecia em tempo real no programa que estava projetado no quadro interativo. A aula no exterior no Monumento ao 25 de abril permitiu que associassem este acontecimento histórico com os elementos significativos que o Monumento agregava. A exploração do selo postal ocasionou que cada um criasse a sua linha temporal com acontecimentos da sua vida, ainda simularam se fossem o primeiro criador do selo postal, partilhando o que iriam colocar no seu selo e posteriormente criaram o seu tendo em conta as características que já tinham aprendido. A visita ao Museu do Traje levou-os à descoberta de vários conhecimentos em relação aos trajes e costumes de outra época. O concurso da notícia serviu para avaliarem e recordarem a visita que realizaram com o intuito de consolidarem aquilo que aprenderam. A aventura computacional possibilitou que contactassem com as novas tecnologias e realizassem uma revisão dos conhecimentos que adquiriram ao longo de toda a proposta didática.

A presente investigação mostrou a possibilidade de desenvolver o conhecimento histórico nestas faixas etárias, na qual a PE-Investigadora teve a função de mediar a ação.

As implementações de metodologias ativas associadas ao trabalho colaborativo são mais eficazes do que as metodologias tradicionais. Os alunos trocaram de função em vez de responderem às questões, também assumiram a responsabilidade de colocarem

eles as próprias questões. Observaram e participaram criticamente ao longo de todas as atividades, atribuíram significado ao património observado como evidência histórica e as suas argumentações tornaram-se mais complexas e contextualizadas.

2) A passagem do ensino baseado na abstração para o concreto é crucial para estimular os alunos?

Claro que sim, porque os alunos responderam ao questionário com interesse simultaneamente consolidam os seus saberes. Após a implementação da proposta didática com pedagogias ativas a disciplina de Estudo do Meio passou a ser considerada a disciplina que mais gostavam e ninguém a classificou como a “menos que gostaram”. Os alunos valorizaram o uso das estratégias ativas e consolidaram os saberes.

Os docentes na realização do seu questionário demonstraram que utilizavam diferentes recursos de aprendizagem, mas o manual escolar continuava a predominar. A maioria dos docentes destacou as pedagogias ativas e participativas na sua prática pedagógica.

Os alunos começaram a pensar historicamente sobre o passado e o presente, tendo como ponto de partida as fontes históricas que visitaram. As atividades de educação histórica foram importantes para desafiar as concepções prévias e simultaneamente estimularam a interpretação histórica.

Foi bastante enriquecedor a oportunidade de adequar as abordagens aos contextos históricos que visitaram. Os vários locais visitados tiveram diferentes tipos de exploração para eliminar o conceito de abstração e destacar o concreto.

3) Que vantagens apresenta a exploração do património “*in situ*”?

Os alunos tiveram quatro aulas no exterior com o intuito de explorar o património local “*in situ*”: na Estátua de Viana; na Igreja do Carmo; no Monumento ao 25 de abril; no Museu do Traje. Depois de cada aula “*in situ*” os alunos tinham a função de avaliar a sua pertinência, apontando pontos fortes e fracos. Os resultados da avaliação dos alunos comprovaram e verificam a existência de interesse pelo património e história local o que permitiu concluir-se que existiram vantagens, visto que toda avaliação realizada por eles foi positiva. A saída do espaço escolar reconheceu a sua importância no desenvolvimento da compreensão.

Como vantagens conseguiu-se destacar o facto dos alunos identificarem a existência do património local e o conhecimento histórico em contexto real, sentiam-se motivados e com predisposição positiva, valorizavam o contacto direto com o património. Partilha-se da mesma vantagem que a investigadora Helena Pinto (2011) destacou no seu relatório «*O interesse pelo património estende-se para além da educação formal*». (p.376) Os estudos do património em visitas a locais históricos foram utilizados como evidência histórica através das atividades realizadas no contexto histórico real. Os alunos desenvolveram a capacidade de leitura e observação de fontes patrimoniais e efetuaram inferências históricas. Através da interpretação dos elementos dos contextos históricos, os alunos perceberam que as suas funções se alteraram com o passar do tempo e relacionaram com o presente.

As atividades proporcionaram a noção de orientação temporal que foram fundamentadas historicamente pelos alunos com o seu conhecimento. Evidenciou-se o interesse por práticas de Educação Histórica Patrimonial.

O estudo de fontes patrimoniais como edifício, sítios históricos e objetos dos museus permitiu que todos partilhassem as suas interpretações. Conseguiram comparar o passado e o presente e assim construíram o pensamento e consciência histórica.

A maioria dos alunos ficou surpreendida com a quantidade de aulas que iam ter no exterior, a novidade constituiu outro aspeto que aumentou o interesse dos alunos. Os professores no questionário demonstraram que utilizavam as saídas de campo como forma de ensino. Os alunos apreciavam esta atitude pedagógica, durante estas saídas passaram por locais históricos que não conheciam e esse fator cativou atenção dos alunos.

Os alunos questionavam e falavam sobre as aulas no exterior constantemente antes e depois das realizarem, a frequência na qual eles abordavam este assunto apresentava o entusiasmo, a motivação e o interesse que tinham nessa metodologia.

A metodologia ativa associada com o contacto do património “*in situ*” demonstra que os alunos participam mais. A investigadora Helena Pinto (2021) indicou que a «*Educação no museu*» foi substituída por «*Aprendizagem no museu*» que valoriza a observação direta. Os resultados obtidos nesta investigação permitem concluir que ela tem razão.

Limitações do estudo

Durante a investigação existiram algumas limitações no estudo. A limitação que se destacou foi a gestão de tempo disponível para levar a cabo este estudo e consequentemente a implementação de outras atividades que permitiam a análise de mais dados. O tempo de intervenção tinha de ser repartido pelas diferentes áreas de aprendizagem, o que não permitiu tanta disponibilidade e foco para a área de Estudo do Meio Social, apesar de conseguir-se implementar tudo o que foi planificado. O trabalho de gerir o tempo para o desenvolvimento e recolha de dados teve de ser pormenorizado para não ocorrer imprevistos.

Vários momentos da investigação ocorriam ao mesmo tempo o que representava algumas dificuldades na organização do trabalho. O trabalho de ensinar e de investigar estavam correlacionadas, mas tinham algumas divergências precisando de tempo individualizado para cada uma destas ações.

A tarefa de desempenhar a função de investigadora e simultaneamente de Professora Estagiária não permitiu a total liberdade tendo sempre a preocupação de não comprometer nenhuma das duas funções. No entanto a associação destas duas funções foi crucial para a investigação.

A realização deste tipo de aulas no exterior da sala de aula e da escola pode ser influenciada por vários fatores como: as condições climatéricas, a calendarização das atividades letivas e a disponibilidade do docente.

Durante esta investigação detetou-se problemas ao nível da utilização do manuseamento do rato do computador. Os alunos nascidos e criados na era das tecnologias têm dificuldades e não dominam tudo o que utilizam desde tenra idade. O que eles sabiam sobretudo era deslizar o dedo no ecrã, noutras habilidades tinham dificuldades. Como conclusão e forma de ultrapassar esta limitação implementou-se, na atividade da aventura computacional, a aprendizagem colaborativa, em que os alunos com dificuldade com o rato do computador formaram grupos heterogéneos, em que pelo menos um dominava essa habilidade.

Uma limitação que poderia surgir seria se a diferença no tamanho da turma iria influenciar o sucesso da investigação? A resposta é não, porque tudo é possível e viável independentemente do número de participantes. Contudo, quanto maior for a turma melhor será para o grupo porque torna-se numa riqueza de partilhas.

Recomendações para intervenções futuras

Uma das recomendações para intervenções futuras passava pelo alargamento dos participantes em resposta ao inquérito dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de aumentar o número de respostas dos professores. Consequentemente também seria pertinente ampliar o grupo de alunos participantes resultando num robusto conjunto de respostas que podiam ser analisadas e comparadas.

Esta investigação podia ser alargada a distintos estabelecimentos de ensino, incluindo os de carácter público, semipúblico e privado para analisar conclusões mais complexas em realidades diferentes.

O facto de existirem docentes que responderam ao questionário perto da idade da reforma, podia criar uma hipótese melhorada a ser trabalhada na análise deste dado: *“Os professores com muitos anos de serviço sentem-se cansados e desmotivados para implementarem pedagogias ativas?”* O que iria possibilitar a identificação de indicadores tradicionais presentes nas nossas escolas, com a presença de professores conservadores ou de professores que vão além das barreiras.

Os profissionais de ensino deviam refletir sobre aquilo que os alunos aprendem nas suas aulas. Os educadores de Educação Patrimonial deviam refletir sobre esta investigação, com o intuito de promoverem propostas concretas de experiências *“in situ”*.

Capítulo III — Reflexão global sobre o

percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada

Reflexão crítica PES

Este último capítulo pretende uma análise global sobre o percurso na Prática de Ensino Supervisionada, altura de efetuar a retrospectiva das aprendizagens obtidas e averiguar a sua influência no progresso pessoal e profissional.

Desde sempre que pretendi realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são duas valências que cativavam o meu interesse, sem ter preferência por alguma. Durante o estágio ainda mais a certeza tive que fiz a escolha acertada e se estava fascinada pelos dois ciclos de aprendizagem, então no terreno confirmei as minhas motivações.

A organização desta unidade curricular estava bem estruturada pois permitiu passar por todas as áreas de ensino e promover variadíssimas aprendizagens em diferentes domínios com recurso à transversalidade, interdisciplinaridade e originalidade.

A PES trouxe para a minha vida um grande leque de experiências, vivências e ferramentas que só se consegue adquirir em momentos concretos, por exemplo quando estava em ação pedagógica e tinha de tomar uma decisão imediata que derivava de imprevistos que aconteciam. Esta unidade curricular promoveu a sensibilidade em planear e agir em conformidade com as necessidades individuais e coletivas dos aprendentes. As experiências vividas vão servir de exemplo para futuras situações profissionais.

Esta experiência foi um verdadeiro desafio onde coloquei em prática a teoria adquirida ao longo dos anos de formação. Esta unidade curricular permitiu-me contactar com diferentes níveis de ensino, realidades, conteúdos e recursos. A vivência no pré-escolar deixa uma marca na minha experiência profissional de contactar com crianças de diferentes faixas etárias na mesma sala, durante as mesmas atividades e com uma educadora cooperante que era uma verdadeira inspiração e mestre na área de ensinar a ensinar. O 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 3.º ano de escolaridade foi um desafio, os alunos eram todos tão diferentes e permitiu aprender a chegar a todos de acordo com as necessidades deles. A Professora Cooperante foi um verdadeiro par de estágio incentivava as metodologias adotadas e estava sempre presente para auxiliar no que fosse necessário.

O período de observação serviu para analisar qual seria a melhor forma de interagir com a realidade presente e ao mesmo tempo olhava-se para o grupo como um conjunto de indivíduos singulares que necessitam de estratégias diferentes. Esse tempo foi precioso para realizar essa leitura.

A prática de ensino foi um processo que estava em constante mudança, planeia-se o que se pretende implementar, mas era o contexto presente que direcionava as sessões/aulas. Frequentemente as atividades necessitavam de ajustes ou alterações porque era o que fazia mais sentido para os aprendentes. Quando a prioridade é quem está a aprender aprende-se a lidar com os imprevistos e com as mudanças necessárias de um modo natural e quase inerente.

A planificação e a criação de recursos eram um dos momentos mais sérios, tudo tinha de ser muito bem pensado e a criação era praticamente de raiz, para conseguir cativar atenção de todos sem exceção. Tudo era planeado na perspetiva de todos terem um papel ativo na sua aprendizagem, existiam pormenores invisíveis a olho nu, que estavam lá presentes para conseguir-se incluir tudo e todos.

Os dias de maior aflição eram nos dias que existia a supervisão por parte dos professores supervisores, por saber que o propósito daquela visita era exclusivamente para avaliar a minha prestação em pontos fortes e fracos, mas ao mesmo tempo eram os momentos mais enriquecedores por receber-se um *feedback* em relação à abordagem, sabia-se se o caminho adotado era o certo ou se devia de ser ajustado.

Durante o estágio foram várias as situações de insegurança e receio de não corresponder às expectativas e metas pessoais, foram ultrapassadas quando a observação em redor demonstrava o interesse, empenho e participação ativa das crianças/alunos.

Agora nesta reta final só tenho a dizer que aqui adquiri a maior parte das ferramentas que necessito para uma vida profissional com sentido de responsabilidade para a função que se têm enquanto Educador ou Professor.

O trabalho colaborativo existiu entre os alunos, mas também aconteceu na minha situação com a Educadora e a Professora Cooperante. Este trabalho colaborativo permitiu a partilha de habilidades, conhecimentos e dinâmicas que adotavam com os seus grupos/turmas. As atividades eram preparadas com o seu conhecimento e auxiliavam na

perspetiva de inovar. Aprender a trabalhar em pares permitiu o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Referências

- AEM. (2021). *Projeto Educativo - Educar para a vida*.
http://portal.esmonserrate.org/publica/Publica_2122/Projeto_EducativoAEM_%20revisao2021.pdf
- Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior. (2022). *Regulamento Interno*.
https://www.esmaior.pt/esmaior/files/RI_2019_Final_2021.pdf
- Airés, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
Universidade Aberta.
- Almeida Vieira, H. I., & Ferreira, C. A. (2016). As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica. *Revista História Hoje*, 5(9), pp. 205-220. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.244>
- Almeida, É., & Solé, G. (2016). A construção do conhecimento Histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: Um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. Em I. Barca, & L. M. Alves (Coords.), *Educação Histórica: Perspetivas de investigação Nacional e Internacional* (pp. 138-155). CITCEM.
- Alves, L. A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), pp. 9-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>
- Alves, R. (2015). Por um ensino de História com sentido para a vida. Em J. Prats, I. Barca, & R. L. Facal, *História e identidades culturais* (pp. 1426-1436). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/41768>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra . <https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Barbosa, E. (2008). Instrumentos de coleta de dados em perspetivaas educacionais. *Ser Professor Universitário*.
https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, pp. 13-21.
<https://doi.org/https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. Em I. Barca, *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das quartas jornadas de educação histórica*. Universidade do Minho. <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), pp. 591-604.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984644418703>

- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, 35(74), pp. 109-126. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64403>
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. Em L. Alves, & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15(1), pp. 91-100.
- Bissoto, M. L., & Caires, S. (2019). Metodologias Ativas e Participativas: Seus contributos para o atual cenário educacional. *Práxis Educacional*, 15(35), pp. 161-182. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5673>
- Cainelli, M. (2021). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de Ensinar História no Brasil. Em L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 45-56). CITCEM. <https://doi.org/https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2022). *Plano de Ação para a Sustentabilidade Energética*. Pacto de Autarcas: <https://www.cm-viana-castelo.pt/wp-content/uploads/2022/12/PASEVC.pdf>
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora .
- Carvalho, A. d. (2010). *Escola Primária do Carmo*. Olhar Viana do Castelo: <https://www.olharvianadocastelo.pt/2010/10/escola-primaria-do-carmo.html>
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.
- Chapman, A. (2016). Historical interpretations. Em I. Davies, *Debate in history teaching* (pp. 96-108). Routledge.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em L. Alves, & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica; um primeiro olhar* (pp. 21-35). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Colás Bravo, P. (1992). *La Metodologia Cualitativa*. Alfar.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la education infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três e oito anos. *Educar em Revista* . <https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/abstract/?lang=pt>
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. Em *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa: A avaliação de competências: reconhecimento validação das aprendizagens*

- adquiridas pela experiência* (pp. 436-448).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), p. 373.
<https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. SAGE.
- Duarte, P., & Canha, B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. (I. d. Universidade do Minho, Ed.) *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)*. <https://doi.org/978-972-8952-44-0>
- Educação, D.-G. d. (2018). Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. DGE:
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Evangelista, S. (2022). *Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior*.
https://www.esmaior.pt/esmaior/images/pdf/projeto_interveno_2022-2026.pdf
- Fadel, L., Ulbricht, V., Batista, C., & Vanzin, T. (2014). *Gamificação na Educação*.
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=r6TcBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gamifica%C3%A7%C3%A3o&ots=fcQB-TCHPm&sig=KR021CEs7waGoEwokBzgUoid6iE#v=onepage&q&f=false>
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica .
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31.
<https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), pp. 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>
- Gago, M., & Lagarto, M. (2021). Educação Histórica- diálogos com diversos meios e agentes educativos. Em L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 169-177). CITCEM.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Gonçalves, S. (2019). *Síntese*. Blogue de Metodologia de Investigação I- IE. ULisboa:
<https://ulisboa.school.blog/2019/12/23/sintese/>

- INE. (2021). *Instituto Nacional de Estatística. Censos 2021*:
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21
- Júnior, A., & Morais, R. (2018). Estudo de casos como estratégia de investigação qualitativa em educação. *Ensaios pedagógicos*, 2(1), pp. 26-33.
<https://www.ensaioapedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/59/85/224>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Accion* . Gráo.
- Leal, A. C. (2008). *Roteiro Arqueológico de Viana do Castelo*. https://www.cm-viana-castelo.pt/wp-content/uploads/2022/11/roteiro_arqueologico.pdf
- Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro - Reorganização Administrativa do Território das Freguesias. (2013). *Direção Geral de Administração Interna* .
https://www.portaldoeleitor.pt/Documents/RATF_2013/Viana_do_Castelo_Equi_valencias_Freguesias_RATF.pdf
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf
- Marques, G. (2016). Experiências de cognição histórica na primeira infância: balanços e prospetivas. Em I. Barca, & L. Alves, *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional* (pp. 34-39). Portugal: CITCEM.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>
- Marques, G. (2021). Educação histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. *CEM*, pp. 13- 25. <https://doi.org/10.21747/2182109711/cem12a2>
- Marques, G. (2023). Educar para o Património Histórico na Educação Básica: experiências pedagógicas e recursos didáticos. Em F. Jorge, J. Belo, & M. Ribeiro (Orgs.), *Património, Educação e Cultura- Convergências e Novas Perspetivas* (pp. 115-132). <https://doi.org/https://doi.org/10.53681/2023.I04/05>
- Martins, E. (2021). Educação Histórica: epistemologia, estética e ética. Em L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 33-44). CITCEM.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Melo, M. (2013). ComTextos. *Propostas metodológicas e aplicabilidade no paradigma qualitativo da análise*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23973>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. Jossey-Bass.
- Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*(20), pp. 139-153.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

- Minha. (2021). Freguesia do Mês-União das Freguesias de Viana do Castelo (Santa Maria Maior e Monserrate) e Meadela. *Revista Minha*.
<http://revistaminha.pt/2021/08/03/uniao-das-freguesias-de-viana-do-castelo-santa-maria-maior-e-monserrate-e-meadela/>
- Monteiro, I., & Costa, M. (2021). Inovar na educação de infância- metodologia mantle of the expert. *Atas XVI Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia* . [www.ATAS_XVI_CIGPP-2021%20\(1\).pdf](http://www.ATAS_XVI_CIGPP-2021%20(1).pdf)
- Monteiro, T. (2017). «*História Go*»: O contributo dos dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem nas visitras de estudo. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto], Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/108583>
- Morais, L., Fraga, B., Emmendoerfer, M., & Almeida, T. (2024). Etnografia e Pesquisa-Ação: Características distintivas desses métodos qualitativos nas Ciências Sociais. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 12(31), pp. 294-311.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2024.v.12.n.31.681>
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. Souza, & O. Morales (Orgs.), *Educação e Cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33).
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]*. Repositório Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/18036>
- Moreira, A. I., & Marques, G. M. (2019). Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação, Sociedade & Culturas*(55), pp. 73–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>
- Neto, J., Maia, L., Menezes, D., & Francisco Vasconcelos . (2024). A Cultura Maker como Metodologia Ativa de Ensino: Contribuições, Desafios e Perspetivas na Educação. *Educação e Ciências Humanas*, 25(1), pp. 107-115.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n1p107-115>
- Neves, V. (2006). Pesquisa-Ação e Etnografia: Caminhos cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(1), p. 15. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao_e_Etnografia.pdf
- Ngungui, A. (2021). Educação Histórica: perpsativas de aprendizagem da história dos alunos de algumas escolas de Benguela/Angola. Em L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 223-231). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Nicolielo, B. (2013). Isabel Barca fala sobre o Ensino de História. *Nova Escola*.
<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>

- Nogueira, I., Gonçalves, D., Costa, M., & Monteiro, I. (2018). *Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras- Mantle of the expert*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2734/1/Ebook_CAFTe2018Estrategias.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*.
- Paula, B., Oliveira, T., & Martins, C. (2019). Análise do uso da Cultura Maker em Contextos Educacionais: Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 17(3). <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/99528/55672>
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pinto, H. (2014). Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica. Em G. Solé, *Educação Patrimonial- Novos desafios pedagógicos* (pp. 63-92). Centro de Investigação em Educação (IED), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31352>
- Portugal, O. d. (2021). 400 anos Convento Nossa Senhora do Carmo. *Boletim de Espiritualidade*(85). https://espiritualidade.carmelitas.pt/boletim/wp-content/uploads/2021/07/Boletim_Espiritualidade_n085_2021JulExtra.pdf
- Portugal, T. d. (2010). Monserrate. Terras de Portugal: <http://terrasdeportugal.wikidot.com/monserrate-viana-do-castelo>
- Queiroz, J., Oliveira, M., Souza, D., Araújo, A., & Fuscilla, M. (2016). Aprendizagem por projeto e inovação tecnológico: união por competências. *Revista do ABENO*, 16(2), pp. 2-6. <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/243/213>
- Reis, D. (2013). *A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico*. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/28997>
- Roldão, M. d. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e estratégias*. Texto Editora, Lda.
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História . *Intelligere, Revista de História Intelectual* , 3(2), pp. 60-76. <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.09.003>
- Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*(12), pp. 77-99. <https://journals.openedition.org/ras/740>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d.-G. (DGE), Ed.) Ministério da Educação: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses do 1.º CEB. *Revista de Educação Histórica*. <https://hdl.handle.net/1822/29942>
- Souza, S., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem baseada em problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, 31(5), pp. 182-200. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>
- Stenhouse, L. (1994). Case study methods. In J.P. Keeves (Ed.). *Education research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Pergamon Press.
- Suhr, I. (2016). Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Revista Transmutare*, 1(1), pp. 4-21. <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>
- Teixeira, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. [Tese de doutoramento em Educação], Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3110>
- Thibes, F. (2022). *O que é pesquisa de campo?* Blog Uninassau: <https://blog.uninassau.edu.br/pesquisa-de-campo/>
- Trindade, S. D., Carvalho, J., & Carvalho, A. A. (2016). O uso da tablets do Itunes U na aprendizagem em História. Em I. Barca, & L. A. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. CITCEM.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Universidade Aberta.
- União das Freguesias de Viana do Castelo . (s.d.). União de freguesias (Santa Maria Maior, Monserrate) e Meadela- História. <http://santamariamaior-monserrate-meadela.com/historia-lenda-e-heraldica/>
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso- Planejamento e Métodos*. Bookman. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf

Anexos

Anexo 1-Pedido de autorização para a participação no estudo

Autorização

Estimado, Encarregado(a) de Educação,

Sou a Professora Estagiária, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, da turma em que o seu educando se encontra. Pretendo realizar uma investigação intitulada *“Pedagogias ativas e participativas em Estudo do Meio Social”*.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados, nomeadamente, registos fotográficos, áudios e de vídeo das atividades propostas no estudo. Saliento que todos os registos são de cariz **confidencial** e utilizados exclusivamente para o estudo acima referido. Todos os dados serão codificados, garantindo o **anonimato** na sua publicação. Solicito a sua autorização, de modo que o seu educando possa participar na investigação, consentindo a recolha de dados acima mencionada. Estarei disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Esta investigação contempla a existência de saídas de campo, para visitarem o Património Local, com as seguintes datas previstas (pode sofrer alterações devido às condições climatéricas)

Dia 13 de março	Estátua de Viana
Dia 27 de março	Igreja do Carmo
Dia 24 de abril	Praça da Liberdade - Estátua da Liberdade (Monumento ao 25 de Abril)
Dia 12 de maio	Visita ao centro da cidade e ao Museu do traje

Viana do Castelo, 5 de março de 2023

A mestrande

(Rita Rodrigues Ferreira)

Eu, _____ Encarregado
(a) de Educação do aluno(a) _____, declaro que

autorizo a participação do meu educando(a) no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Anexo 2- Questionário apresentado aos docentes

Questionário para professores do 1.º Ciclo

O presente questionário destina-se a obter informação para o meu Relatório de Estágio, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Sublinhe as alíneas que pretende selecionar

1. Há quantos anos exerce esta profissão?

- a) < 5 anos b) > 5 <15 anos c) >15 < 25 anos d) >25 < 35 anos e) >35

2. Numa escala de 0 a 5, qual o grau de importância que atribui aos conhecimentos ensinados na área do Estudo do Meio Social? (0 significa sem importância e 5 significa muitíssimo importante)

0 1 2 3 4 5

2.1. Quais os recursos que usa habitualmente para ensinar Estudo do Meio Social? Das seguintes opções, assinale as três que mais utiliza.

Manual escolar Tecnologias Saídas de campo Livros Fontes históricas
Objetos temáticos Recursos audiovisuais Crio os meus próprios recursos

2.1.1. Costuma fazer saídas de campo? Sim/Não

2.2. Qual o tipo de ensino que adota na sua prática educativa? Sublinhe a que pratica mais frequentemente.

- Ensino Tradicional: Transmissão do meu conhecimento aos alunos com o auxílio do manual escolar

- Pedagogias ativas e participativas (Construtivista)

- Aula oficina

2.3. Gostava de fazer mais ou melhor? Sim/ Não

2.3.1. Porquê?

2.4. Na atual prática educativa do 1.º ciclo o que poderia ser melhorado para aproximar o ensino da realidade?

Obrigada pela atenção!

Rita Ferreira

Anexo 3- Questionário apresentado aos alunos: inicial

1. Rodeia as disciplinas abaixo com as seguintes cores:

verde- disciplina que mais gosto **vermelho**- disciplina que menos gosto

Português Estudo do Meio Educação Física Educação Artística Matemática Inglês

2. Como é que gostarias que fossem as aulas? (Rodeia a que preferes)

2.1. Com manual/ Sem manual

2.2. Dentro da sala/ Fora da sala

2.3. Queres falar tu? / Queres que seja a professora a falar?

2.4. Aulas com jogos/ Aulas sem jogos

2.5. Com computador/ Sem computador

Anexo 4- Questionário apresentado aos alunos: final

1. Rodeia as disciplinas abaixo com as seguintes cores:

verde- disciplina que mais gosto **vermelho**- disciplina que menos gosto

Português Estudo do Meio Educação Física Educação Artística Matemática Inglês