



Instituto Superior de Ciências Educativas

**Departamento de Educação – Mestrado em Educação Pré-escolar e
1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Metodologia de Trabalho por Projeto: uma estratégia de
promoção para o ensino da História no 1.º CEB**

Tânia Franco Lourenço

**Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadores:

Prof. Doutora Paula Farinho

Mestre Rui Pereira

Julho de 2018

Odivelas

“... um homem com um conhecimento da história estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento” (Lee, 2011, p.37).

Agradecimentos

À professora Paula Farinho, uma vez que foi fundamental para o desenvolvimento dos meus conhecimentos ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pelo desenvolvimento do presente relatório. Pelo bem receber, pela disponibilidade desmedida e pela audácia.

Ao professor Rui Pereira, na medida em que foi fundamental para o desenvolvimento dos meus conhecimentos no âmbito da História e pelo desenvolvimento do presente relatório. Pela serenidade, pela prontidão e pelo apoio.

A todos os professores com quem me cruzei no ISCE. Pelos valiosos contributos nas mais variadas áreas do saber.

À professora cooperante, por me ter aberto as portas da sala sem reticências. Pela alegria, pelo incentivo, pela espontaneidade, pelo saber partilhado e pelos largos sorrisos.

Às colegas de mestrado, que me acolheram de forma tão calorosa e disponível. Pelos momentos partilhados, pela colaboração, pelo apoio, por serem quem são.

Por fim, à família e amigos, na medida em que apoiaram as minhas decisões e me ampararam nos momentos mais penosos. Pelo incentivo, pelo respeito, por acreditarem em mim de forma tão veemente.

Resumo

A História, enquanto área curricular disciplinar do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge integrada no Programa de Estudo do Meio. A presença da História na educação, além de constituir um marco no campo das ciências sociais, caracteriza-se pelo seu valor próprio e pelas potencialidades conferidas no âmbito da interdisciplinaridade.

Uma vez observado que os conteúdos temáticos de História, integrados na área curricular de Estudo do Meio, não tinham significado para uma turma do 4º ano de escolaridade, questionou-se que estratégias utilizar para atribuir significado aos mesmos. Assim, definiu-se, como objetivo geral, promover a Metodologia de Trabalho por Projeto enquanto estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas em História. Especificamente, pretendeu-se aferir o significado que as crianças atribuem à aprendizagem de conhecimentos de História, fomentar o interesse pela área da História, promover a Educação Histórica e compreender a evolução das aprendizagens significativas nos conteúdos temáticos de História.

Este estudo assentou numa investigação sobre a própria prática, recorrendo-se a uma metodologia qualitativa com alguns componentes quantitativos. A investigação sustentou-se, também, na interdisciplinaridade; desenvolveu-se ao longo de um conjunto de tarefas despoletadas pela questão: *Como se formou Portugal?*

Estas, foram devidamente norteadas pelos princípios da Metodologia de Trabalho por Projeto, contemplando as suas fases constituintes: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, avaliação e divulgação.

Concluiu-se que a Metodologia de Trabalho por Projeto, enquanto estratégia, se revelou frutífera, permitindo aos alunos que se tornassem agentes ativos na construção do seu saber histórico. Importa referir que a interdisciplinaridade também foi relevante para as aprendizagens transversais.

Palavras-chave: Ensino da História, Educação Histórica, Metodologia de Trabalho por Projeto, Interdisciplinaridade, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

History, as a 4th grade of the 1st Basic Education Cycle, is integrated in the Program of Study of the Environment. The presence of History in education, in addition to being a landmark in the field of social sciences, is characterized by its own value and potential conferred in the scope of interdisciplinarity.

Once observed that the thematic contents of History, integrated in the curriculum area of the Study of the Environment, did not have meaning for a group of the 4th year of schooling, it was questioned what strategies to use to assign meaning to them. Thus, it was defined, as a general objective, to promote the Project-Based Learning, as a strategy for the acquisition of significant learning in History. Specifically, it was intended to assess the meaning that children attribute to the learning of History knowledge, foster interest in History, promote Historical Education and to understand the evolution of meaningful learning in the thematic contents of History.

This study was based on an investigation of the practice itself, using a qualitative methodology with some quantitative components. This research was also supported on interdisciplinarity; it has been developed along a set of tasks triggered by the question: How was Portugal formed?

These were duly guided by the principles of the Project-Based Learning, contemplating its constituent phases: problem definition, work planning and development, execution, evaluation and dissemination.

It was concluded that the Project-Based Learning, as a strategy, proved to be fruitful, allowing students to become active agents in the construction of their historical knowledge. It should be noted that interdisciplinarity was also relevant for transversal learnings.

Keywords: History Teaching, Historical Education, Project Work Methodology, Interdisciplinarity, 1st Cycle of Basic Education

Acrónimos ou Siglas

ACD – Área Curricular Disciplinar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de apoio à família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

PES IV – Prática de Ensino Supervisionada IV

Índice Geral

Introdução	1
I. Enquadramento da Área Temática	2
1.1. A importância dos conteúdos de História no 1º Ciclo do Ensino Básico	2
1.1.1. Breve perspetiva histórica	2
1.1.2. Os conteúdos de História no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico ..	4
1.1.3. Importância do estudo da História no processo de ensino- aprendizagem	6
1.2. A Metodologia de Trabalho por Projeto como estratégia de aprendizagem .	11
1.2.1. Definição e características da Metodologia de Trabalho por Projeto ..	12
1.2.2. Etapas da Metodologia de Trabalho por Projeto	13
1.2.3. Vantagens e desvantagens da Metodologia de Trabalho por Projeto .	14
1.2.4. O papel do aluno	16
1.2.5. O papel do professor	17
II. Caracterização do Contexto Educativo	19
2.1. Caracterização da instituição e do meio envolvente	19
2.1.1. Recursos humanos	21
2.1.2. População discente	21
2.2. Caracterização do grupo	22
2.2.1. Caracterização do ambiente educativo	24
2.2.1.1. Dimensão temporal	24
2.2.1.2. Dimensão física	25
2.2.1.3. Dimensão funcional	26
2.2.1.4. Dimensão relacional	26
III. Abordagem Metodológica	28
3.1. Investigação sobre a própria prática	28
3.2. Participantes	30
3.3. Recolha de dados.....	31
3.4. Design da investigação	32
IV. Plano de Ação	35
4.1. Apresentação e Justificação do plano de ação	35
4.2. Implementação do plano de ação	38
4.2.1. Fase I – Definição do problema	38
4.2.2. Fase II – Planificação de desenvolvimento do trabalho	40

4.2.3. Fase III – Execução	42
4.2.4. Fase IV – Divulgação e avaliação	64
4.2.4.1. A divulgação	64
4.2.4.2. A avaliação	65
V. Análise e Discussão dos Resultados	66
VI. Considerações Finais	71
6.1. Conclusões provenientes da investigação	71
6.2. Limitações e potencialidades do estágio na promoção do desenvolvimento profissional	73
Referências Bibliográficas	77
Apêndices	89

Índice de Quadros

Quadro 1. Distribuição física da instituição	20
Quadro 2. Distribuição dos recursos humanos por cargo / função	21
Quadro 3. Distribuição dos alunos por turma	21
Quadro 4. Distribuição dos alunos por medida educativa	23
Quadro 5. Agenda diária e semanal	25

Índice de Figuras

Figura 1. Competências desenvolvidas pela Educação Histórica	8
Figura 2. Matriz de Rösen	10
Figura 3. Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto	13
Figura 4. Papel do professor em cada uma das etapas da MTP	18
Figura 5. Gráfico da distribuição dos alunos por género	22
Figura 6. Gráfico da distribuição dos alunos por idade	22
Figura 7. Gráfico do nível de escolaridade dos pais	24
Figura 8. Planta e legenda da sala de aula.....	26
Figura 9. <i>Continuum</i> pesquisa qualitativa-mista-quantitativa	30
Figura 10. Fases da investigação	34
Figura 11. Plano geral de ação	36
Figura 12. Atividades da fase de execução e interdisciplinaridade	37

Figura 13. Teia inicial no quadro	39
Figura 14. Teia inicial transcrita por aluno	39
Figura 15. Cartaz da teia (simplificada)	39
Figura 16. Divisão da turma em grupos de trabalho	40
Figura 17. Registo das regras no quadro	41
Figura 18. Transcrição das regras	41
Figura 19. Transcrição das regras	41
Figura 20. Guião da 2. ^a Dinastia em fase de preenchimento	43
Figura 21. Guião preenchido da 4. ^a Dinastia	43
Figura 22. Preenchimento do guião da 4. ^a Dinastia	44
Figura 23. Preenchimento do guião preenchido da 1. ^a Dinastia	44
Figura 24. Concretização de uma parte do friso	45
Figura 25. Primeira parte do friso concluída	45
Figura 26. Guião preenchido da 4. ^a Dinastia	46
Figura 27. Recorte dos quadrados para a construção do gráfico	46
Figura 28. Concretização dos pictogramas	47
Figura 29. Pictogramas concluídos	47
Figura 30. Guião da 2. ^a Dinastia em fase de preenchimento	48
Figura 31. Guião da 4. ^a Dinastia em fase de preenchimento	48
Figura 32. Concretização da 2. ^a parte do friso cronológico	49
Figura 33. Concretização da 2. ^a parte do friso cronológico	49
Figura 34. Cartões do jogo	50
Figura 35. Imagens do jogo	50
Figura 36. Registo das pontuações do jogo	50
Figura 37. Posicionamento das imagens no friso cronológico	51
Figura 38. Friso cronológico concluído	51
Figura 39. Adereços para dramatização	53
Figura 40. Adereços para dramatização	53
Figura 41. Redação guião para dramatização	53
Figura 42. Dramatização	53
Figura 43. Dramatização	53
Figura 44. Concretização da caravela portuguesa	54
Figura 45. Nau concluída	54
Figura 46. Naus e caravelas realizadas	54
Figura 47. Capa do livro	55

Figura 48. Página do livro	55
Figura 49. Página do jornal Diário de Notícias	57
Figura 50. Resumo e planificação	57
Figura 51. Textualização da notícia	57
Figura 52. Leitura da notícia para a turma	57
Figura 53. Observação do espaço	58
Figura 54. Plantação	58
Figura 55. Plantação	58
Figura 56. Semeação de feijão	59
Figura 57. Recursos utilizados	59
Figura 58. Visita à horta	59
Figura 59. Cartaz do grupo 1	60
Figura 60. Cartaz do grupo 2	60
Figura 61. Cartaz do grupo 3	60
Figura 62. Cartaz do grupo 4	60
Figura 63. Redação do convite	61
Figura 64. Convite finalizado	61
Figura 65. Realização da teia intermédia	62
Figura 66. Realização da teia intermédia	62
Figura 67. Teias intermédia finalizadas	62
Figura 68. Pesquisa de vocábulos no dicionário	63
Figura 69. Exemplo de guião preenchido	63
Figura 70. Glossário	63
Figura 71. Exposição final	64
Figura 72. Avaliação intermédia o grupo	65
Figura 73. Avaliação final individual	65
Figura 74. Avaliação final do grupo	65
Figura 75. Triangulação da investigação	66

Índice de Apêndices

Apêndice A – Tabela de dados dos familiares dos alunos	90
Apêndice B – Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante	92

Apêndice C – Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante	98
Apêndice D – Pré-teste aplicado aos alunos	104
Apêndice E – Pós-teste aplicado aos alunos	107
Apêndice F – Planificação e materiais utilizados na primeira atividade desenvolvida para o plano de ação	110
Apêndice G – Planificação e materiais utilizados na segunda atividade desenvolvida para o plano de ação	115
Apêndice H – Planificação e materiais utilizados na terceira atividade desenvolvida para o plano de ação	120
Apêndice I – Planificação e materiais utilizados na quarta atividade desenvolvida para o plano de ação	130
Apêndice J – Planificação e materiais utilizados na quinta atividade desenvolvida para o plano de ação	132
Apêndice K – Tratamento dos dados provenientes do pré-teste e pós-teste	137
Apêndice L – Planificação e materiais utilizados na sexta atividade desenvolvida para o plano de ação	140
Apêndice M – Planificação da sétima atividade desenvolvida para o plano de ação	142
Apêndice N – Planificação e materiais utilizados na oitava atividade desenvolvida para o plano de ação	144
Apêndice O – Planificação e materiais utilizados na nona atividade desenvolvida para o plano de ação	150
Apêndice P – Planificação da décima atividade desenvolvida para o plano de ação	154
Apêndice Q – Planificação da décima primeira atividade desenvolvida para o plano de ação	156
Apêndice R – Planificação e materiais utilizados na décima segunda atividade desenvolvida para o plano de ação	158
Apêndice S – Planificação da décima terceira atividade desenvolvida para o plano de ação	161
Apêndice T – Planificação e materiais utilizados na décima quarta atividade desenvolvida para o plano de ação	163
Apêndice U – Guião e dados da avaliação intermédia do trabalho de grupo	166
Apêndice V – Guião e dados da avaliação final do trabalho de grupo	168
Apêndice X – Guião, apresentação e análise dos dados da avaliação final individual	171

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III, Prática de Ensino Supervisionada IV e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final. Este tem por intuito ilustrar a investigação realizada no decorrer das referidas Unidades Curriculares.

As Práticas de Ensino Supervisionadas decorreram em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 21 alunos do 4.º ano de escolaridade, com crianças que apresentavam idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. No decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas foi desenvolvida uma investigação sobre a própria prática assente na área temática da História.

Aquando do período de observação-ação, foi observada e delimitada a problemática que despoletaria a presente investigação. Verificou-se que os conteúdos temáticos da História, integrados na área disciplinar curricular de Estudo do Meio, não tinham significado para a turma; pelo que se questionou sobre as estratégias a utilizar para que a turma atribuísse significado aos conteúdos em questão.

Neste sentido, relativamente ao objetivo geral, propôs-se a promoção da Metodologia de Trabalho por Projeto enquanto estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas em História. Relativamente aos objetivos específicos da investigação, definiram-se os seguintes: aferir o significado que as crianças atribuem à aprendizagem de conhecimentos de História, fomentar o interesse pela área da História; promover a Educação Histórica e, por fim, compreender a evolução das aprendizagens significativas nos conteúdos temáticos de História.

Assim, o presente relatório encontra-se estruturado em seis partes fundamentais, mais especificamente: i) enquadramento da área temática, ii) caracterização do contexto educativo, iii) abordagem metodológica, iv) plano de ação, v) análise e discussão dos resultados e, por fim, vi) as considerações finais. A primeira parte assenta na apresentação do enquadramento teórico relativo à temática da investigação. Na segunda parte, faz-se a caracterização do contexto educativo em que decorreu o estágio pedagógico. Na terceira parte é apresentada a metodologia de investigação utilizada, atendendo, também, ao processo de recolha de dados. Na quarta parte, expõe-se sobre o plano de ação efetivado. Na quinta parte, apresenta-se a análise e discussão dos resultados. A sexta e última parte, assenta nas considerações finais, mais especificamente na resposta à questão e objetivos da investigação.

I. Enquadramento da Área Temática

1.1. A Importância dos Conteúdos de História no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1. Breve perspetiva histórica.

De acordo com Roldão (1995), as raízes de uma área curricular direcionada para o estudo da realidade envolvente terão surgido, primeiramente, na Europa (países anglo-saxónicos e escandinavos) e nos Estados Unidos da América. Verificou-se, então, a sedimentação de uma tradição curricular comumente designada por *Social Studies*. Esta considerava a abordagem de conteúdos históricos e ter-se-á sustentado na especificidade das tradições filosóficas e curriculares, nas condições particulares e contextos específicos desses países.

A trajetória nacional inicia-se mais tarde, sendo que, a sua formalização se dá pela mão de Rodrigo da Fonseca Magalhães, no documento “Regulamento Geral da Instrução Primária”, datado de 1835. Desde então, e até às reformas da instrução pública de 1930, emergem claras referências relativamente ao ensino da História, mais especificamente, ao nível do então ensino primário e ensino liceal (Torgal, Mendes & Catroga, 1996). Ao realizar um salto temporal, que nos posicione nos momentos que antecederam a revolução portuguesa de 25 de abril de 1974, percebemos que o ensino da história se encontrava numa dualidade de situações. Esta, substancia-se na existência de “duas correntes historiográficas que perspetivavam, de modo contraditório, o passado cultural e educativo” (Martins, 2004, p.36).

Como é sabido, após o 25 de abril de 1974, “Portugal viveu profundas transformações políticas, sociais e económicas que se refletiram na História enquanto ciência e na História enquanto conteúdo de aprendizagem” (Félix, 1998, p.22). O novo contexto permitiu um conjunto de oportunidades para o campo educativo, nomeadamente, a livre circulação de correntes pedagógicas e as inovações associadas à tradição da Escola Nova, às teorias não diretivas, ao construtivismo piagetiano e ao movimento Freinet. Nesta linha de raciocínio, fará sentido assumir que o “período que se seguiu à revolução pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas” (Henriques & Pintassilgo, 2013, p.127) que, no caso específico do ensino da História, se pautou pela influência dos *Annales*¹ e o predomínio da história económica.

¹ Escola dos *Annales* – Movimento historiográfico que concretiza uma rutura epistemológica e afirma novas ambições; nomeadamente, a construção de uma História total e a aposta numa na conceção de uma História problematizadora (Dias, 2016).

Ainda que as modificações ao nível do ensino da história se tenham começado a esboçar a partir de 1960, passando por um momento de maior evolução após 1974, estas acabaram “por se estabilizar na reforma de 1990 em que a história se integra na área ‘Estudo do Meio’ incluindo o estudo do «passado do meio local», o «passado nacional» e os «símbolos nacionais»” (Freitas, 2005, p.2139). Este percurso é descrito por Roldão (1995) do seguinte modo:

(...) no caso português, o facto de os conteúdos relativos ao passado, ou seja, à História, terem vindo a reduzir-se cada vez mais, desde os programas de 1974 (vulgarmente conhecidos como «programas laranja»), passando pelos de 1980, que incluíam uma rubrica designada por «Perspetiva histórica», incidindo nos grandes momentos da História de Portugal (...) até que nos programas de Estudo do Meio de 1990, se limita o estudo do passado – para além do passado individual e familiar – à referência a acontecimentos relacionados com vestígios locais que ocorreram na região, e ao conhecimento de factos históricos associados aos feriados nacionais (p.14).

Em 1998, Félix aponta a existência de currículos que “integram, embora nem sempre explicitamente, as características essenciais do conhecimento histórico e as competências que a sua aquisição ajuda a desenvolver” (p.32). A autora ressalva, ainda, a existência de tensão entre currículos fechados e currículos abertos, sugerindo que o compromisso deveria situar-se a nível da flexibilização dos mesmos (Félix, 2001).

Em 2001, o Ministério da Educação (ME) emana o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. Neste, considera-se que a “presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (p.87). O documento, entretanto, revogado, apresenta um conjunto de competências específicas distribuídas por três núcleos estruturantes: tratamento de informação/utilização de fontes, compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e, por fim, comunicação em história.

No que concerne ao lugar e importância da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) percebe-se, de forma clara, que a “História que se investiga ou a História que se ensina responde sempre, de facto, a enfoques ideológicos, a sistemas de valores filosóficos, políticos e sociais mais ou menos assumidos, mas nos quais o tanto o investigador, como o professor estão ‘amarrados’” (Félix, 1998, p.23).

1.1.2. Os conteúdos de História no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível do 1.º CEB tem-se optado por um currículo integrado em que o Programa de Estudo do Meio (2004):

“é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (p.101).

A primeira grande característica deste programa concerne à existência de uma lógica de alargamento progressivo, em que a criança parte do próximo para o distante, do familiar para o desconhecido, do presente para o passado e do eu para os outros (Roldão, 1995).

O programa em questão também se caracteriza por apresentar uma lógica de objetivos operacionais organizados em blocos, que “são uma forma operativa de agrupar os conteúdos que devem ser trabalhados ao longo deste nível de ensino” (Félix, 1998, p.70). Os blocos são, especificamente: à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços, à descoberta dos materiais e objetos e, por fim, à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Uma terceira característica do programa, prende-se com o facto de este prever uma articulação harmoniosa entre progressão vertical e a progressão horizontal dos conteúdos. A primeira, concerne à progressão dos conteúdos ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, a segunda, respeita à forma como os conteúdos de diferentes temas são combinados e integrados (Roldão, 1995).

Por fim, mas não menos importante, o programa caracteriza-se pelo carácter integrador dos temas, visto que o “Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, 2004, p.101).

Detenhamo-nos, agora, no lugar que a História ocupa no currículo do 1.º CEB. Proença (1992), reconhece que o processo de ensino-aprendizagem em História, ao partir do meio envolvente da criança, pode adquirir um carácter motivador e investigativo. O estudo do meio, partindo do meio local, permite uma aprendizagem ativa e situada na convergência das várias áreas do saber. Por este motivo, Citron (1990) justifica que, neste nível de ensino, seja desnecessária a existência da História enquanto disciplina autónoma.

Embora a História não disponha de um currículo próprio no 1.º CEB, tal facto não significa que deva ser desconsiderada. Defende-se, pelo contrário, a dimensão formativa

da História deve ser considerada em todos os níveis escolares (Cainelli, 2006, 2008; Cooper, 2004, 2014; Félix & Roldão, 1996).

Para Lee (2003, 2011) existe uma cognição histórica que permite à criança realizar raciocínios elaborados, desde que sejam criadas as devidas condições para a efetivação de aprendizagens significativas. Segundo o autor, estas aprendizagens estão relacionadas com as vivências prévias da criança, o seu modo de pensar e sobre o que lhe é significativo. Barca (2001) relembra que:

(...) as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir destas ideias – que se manifesta ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (p.15).

Dado que os alunos apresentam experiências de vida distintas, será expectável que apresentem, também, conhecimentos prévios diferenciados ao nível da História. A investigação tem demonstrado que algumas crianças e jovens exibem formas elaboradas de raciocínio histórico (Cercadillo, 2001; Lee, 2003). Uma vez que, deste ponto de vista, a progressão cognitiva se dá de forma variante, é importante que o professor esteja apto ao desafio advindo desta pluralidade. Assim, segundo Barca (2006), é “... pertinente propor-se desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos” (p.108), de forma a que auxilie os alunos num processo de aprendizagem gradual e criterioso.

Uma vez justificada a presença da História nos currículos, no caso do 1.º CEB integrada no Programa de Estudo do Meio, resta conhecer que espaço lhe é conferido em termos de carga horária. Isto, porque “... a escola constitui um espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber” (Silva & Fonseca, 2010, p.31). Segundo a matriz curricular, avançada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) através do Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, é concedida à área curricular de Estudo do Meio um mínimo de três horas semanais. Ora, fazendo a comparação com a carga atribuída a outras componentes do currículo, como é o caso do Português e da Matemática, facilmente depreendemos que o espaço conferido ao Estudo do Meio é parco. Esta situação parece agravar-se, se tivermos presente que no Programa de Estudo do Meio convergem várias áreas do saber.

Não sendo o foco do presente ponto discutir a opções tomadas na estruturação da matriz supracitada, interessa-nos refletir sobre a forma como o professor a pode, ou deve

encarar. Em momentos anteriores, invocamos o carácter integrador dos temas da área de Estudo do Meio, reconhecendo que, para crianças desta faixa etária, a divisão compartimentada dos temas “impossibilita colher o que está tecido em conjunto, o mesmo é dizer, segundo o termo original do termo, o complexo” (Morín, 2002, p.45). Partindo deste princípio, o professor deverá levar os alunos a olhar criticamente o meio, possibilitar uma filosofia ativa de aprendizagem, através da descoberta.

Consideremos, também, o entrelaçamento da área de Estudo do Meio com outras componentes curriculares. Aqui, fará sentido atentar às potencialidades da interdisciplinaridade, pois, segundo Fazenda (1994), se queremos enriquecer os ambientes educativos, “a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (p.11). Quer-se que o professor empreenda no carácter integrador, interdisciplinar e flexível da área de Estudo do Meio para que, assim, dele se possa retirar o maior proveito pedagógico sem esquecer nenhum dos territórios do saber, nomeadamente, a História.

Atualmente, através do Despacho n.º 5908/2017, encontra-se em vigor a fase de experiência pedagógica o projeto intitulado “Autonomia a Flexibilidade Curricular”. Este, abrange o ensino básico e secundário e, segundo referido despacho, surge motivado pelo:

(...) conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória que têm vindo a ser apresentadas em Portugal e nos mais variados fóruns internacionais abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (p.13881).

Não será ousado dizer que se esperam transformações na forma de encarar e operacionalizar o currículo. De futuro, será importante acompanhar os resultados do referido projeto, analisando criticamente que contributos poderá trazer para a área curricular de Estudo do Meio, em geral, e para a História, em particular. Também será indispensável acompanhar o documento emergente, intitulado “As Aprendizagens Essenciais”. Este visa estabelecer os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver em cada ano de escolaridade.

1.1.3. Importância do estudo da História no processo de ensino-aprendizagem.

Genericamente, entende-se a “História como ciência que explica, contextualiza e orienta” (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.4). A História, é uma modalidade específica de conhecimento que permite compreender a mudança e os processos de transformação das sociedades. Advém da necessidade que o ser humano apresenta se situar-se nos processos de mudança e em si mesmo (Rüsen, 2001). Nesta linha de raciocínio, a História

é tida como a “conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüsen, 2015, p.52).

A necessidade e utilidade desta área do saber permanece inquestionável e, acerca do seu posicionamento na atualidade, Barca (2011) refere que:

As profundas e rápidas transformações que se têm observado no mundo atual recolocam, e de forma cada vez mais acutilante, a conceptualização da mudança em História, considerando-se esta como saber organizado para interpretação do passado, numa relação inegável com o presente e a perspectivação do futuro (p.60).

A História, enquanto área do saber, é indispensável à interpretação e compreensão do mundo que nos rodeia. Segundo Mattoso (1997), a construção do conhecimento histórico assenta em três fases essenciais: (1) recolha e tratamento de fontes, (2) representações da compreensão histórica e (3) produção do discurso histórico. Em História, as fontes são entendidas enquanto os “materiais de que o historiador se serve, ao exercer o seu ofício” (Segundo Mendes, 1987, p.154). É a partir das fontes que o historiador realiza inferências sobre uma determinada situação, situando-a no tempo (Aróstegui, 2006).

Deve, ainda, ser apontada a distinção entre a História Global e a História Local, sendo que a primeira se desenrola numa perspetiva macro da História, enquanto que a segunda numa perspetiva micro. Tal como referido por Mendes (2000), as “histórias gerais fornecem o enquadramento e ajudam a compreender as histórias locais. Estas, por sua vez, propiciam às histórias gerais a análise de realidades concretas, bem definidas e localizadas, permitindo, inclusive, testar modelos teóricos, em busca de comprovação” (p.363). Segundo o afirmado, é possível concluir que uma não exclui a outra, ao invés, existe uma influência e complementaridade bidirecional entre ambas.

A utilidade do estudo da História, enquanto componente necessária para a formação holística de crianças e jovens, é inquestionável para Prats (2006). Segundo o autor supramencionado, a História apresenta vários fins educativos, entre os quais: despertar o interesse pelo passado, facilitar a compressão do presente, preparar para a vida adulta, potencializar o sentido de identidade, auxiliar na compreensão das próprias raízes culturais e da herança comum, contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas, auxiliar o desenvolvimento de capacidades mentais, introduzir o conhecimento e o domínio de uma metodologia rigorosa (própria de historiadores) e, por fim, enriquecer outras áreas da dimensão humana e do currículo.

Uma vez realizada a resenha sobre o conceito de História, enquanto área do saber, importa considerar a sua transposição para o contexto escolar. Ao fazê-lo somos, inevitavelmente, conduzidos para outro conceito de extrema importância, a Educação Histórica. A linha de investigação associada ao conceito, terá surgido em Inglaterra na década de 1970 e tem-se desenvolvido, principalmente, nesse país, nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Brasil e em Portugal (Barca, 2013; Germinari, 2011).

Se posicionarmos o conceito no campo investigativo, este é entendido enquanto ciência que “investiga a consciência histórica, o conhecimento, o pensamento ou a cultura relacionados à história, mais especificamente no ambiente escolar” (Ramos & Cainelli, 2015, p.18). Assim, é objetivo deste campo do conhecimento compreender as relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico, investigando “a consciência história, o conhecimento histórico, o pensamento histórico ou a cultura histórica, mais especificamente no ambiente escolar” (Ramos 2013, p.3).

Ainda que a Educação Histórica se constituía como teoria, tem-se fomentado a sua aplicação à educação. Assim, se aliarmos o conceito à *praxis*:

A Educação Histórica preocupa-se em desenvolver metodologias que permitam ao aluno desenvolver a capacidade de formar pontos de vista fundamentados, partindo de uma perspetiva crítica (que atende ao espaço, ao tempo e ao contexto, à intencionalidade, à inferência, à interpretação, à multicausalidade, etc.). Responde não apenas a Quem?, Quando?, O Quê?, mas também ao Como? E aos Porquês?.” (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.7).

Para Dias (2016), a Educação Histórica é entendida enquanto um processo de formação de crianças e jovens que tem por objetivo o desenvolvimento de competências que advêm das fases de construção do conhecimento histórico, privilegiando e promovendo as atividades investigativas na sala de aula. Para o autor, à imagem do que é realizado no âmbito da investigação em História, a Educação Histórica considera que os alunos devam desenvolver as competências expostas no seguinte esquema:



Figura 1. Competências desenvolvidas pela Educação Histórica (elaboração própria)

Estas atividades investigativas, sendo de caráter mais prático, “colocam o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem, insistindo na mobilização dos conhecimentos prévios e numa constante construção progressiva do conhecimento e do saber-fazer” (Dias & Hortas, 2015, p.194).

Mediante o exposto, facilmente se depreende que os fundamentos da Educação Histórica convergem com os paradigmas de teor construtivista e partem “do princípio de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelas crianças e jovens no que respeita à natureza do conhecimento histórico, se o Ensino for orientado nesse sentido” (Barca, 2013, p.318).

Dickinson e Lee, num estudo realizado em 1978, imprimiram um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica, questionando a noção piagetiana de invariância dos estádios de desenvolvimento humano. No âmbito da Educação Histórica, rejeita-se a existência de uma linha evolutiva e natural da cognição do indivíduo. A ideia é corroborada por Barca (2001), ao afirmar que “há crianças com pensamento histórico de catorze anos e vice-versa” (p.20). Assim, a progressão cognitiva no âmbito da aprendizagem histórica não pode ser entendida de forma uniforme e determinista.

Segundo Barca (2012), “é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita à natureza do conhecimento histórico (p.39). Para tal, para além dos conceitos substantivos, que dizem respeito às temáticas históricas e estão mais vinculados às informações históricas (Germinari, 2011; Ramos, 2013; Ramos & Cainelli, 2015), ganham protagonismo os conceitos meta-históricos, também conhecidos por conceitos estruturantes ou ideias de segunda ordem. Estas, enquanto expressão avançada por Peter Lee (2001), decorrem da aprendizagem de uma história substantiva, associada a uma conceptualização meta-histórica capaz de promover um olhar crítico sobre o mundo. Assim, segundo Ramos (2013), os conceitos de segunda ordem são:

(...) constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (p.10).

Pode concluir-se que os conceitos de segunda ordem são aqueles que integram, transversalmente, os conteúdos a serem aprendidos e que se referem à própria natureza da história (Cainelli & Barca, 2018).

Ainda no âmbito da Educação Histórica, importa destacar a categoria investigativa denominada de consciência histórica. Amplamente referenciada pelo filósofo da História Jörn Rüsen, é entendida como sendo a “consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro” (Germinari, 2011, p.62) que, ao situar e compreender o Homem na comunidade, propicia o desenvolvimento da consciência social (Gago, 2007). Sugere-se que a formação da consciência histórica não acontece exclusivamente na escola, estendendo-se a muitos outros contextos da sociedade. Adicionalmente, a existência de uma dimensão relacionada com o mundo prático não pode ser desconsiderada. A matriz de Jörn Rüsen (1993), amplamente difundida em termos de literatura especializada (Barca, 2007, 2011, 2013; Lee, 2006, 2016; Oliveira & Schmidt, 2017) explicita as complexas relações estabelecidas entre o conhecimento histórico e a vida prática, conforme explicitado na imagem.

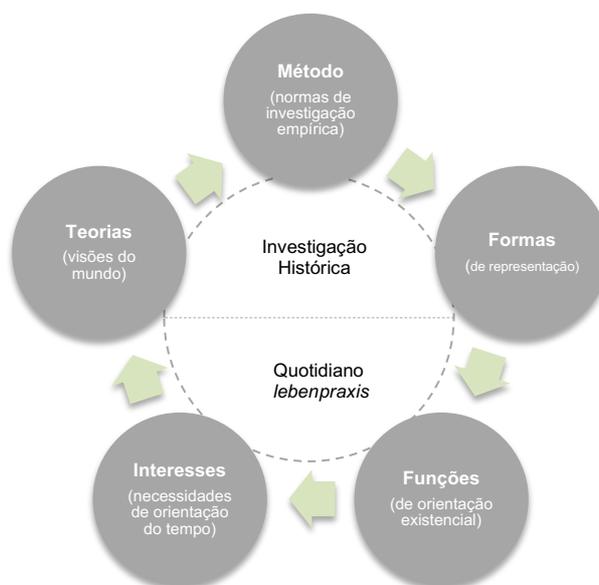


Figura 2. Matriz de Rüsen (adaptada de Barca, 2013)

A matriz cartografada explicita a dialética entre investigação e cotidiano. Pode afirmar-se que a consciência histórica, enquanto elemento da Educação Histórica, preconiza os princípios da aprendizagem situada, pois, segundo Lee (2016):

Se pensarmos em aprender história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas (p.116).

1.2. A Metodologia de Trabalho por Projeto como Estratégia de Aprendizagem

Abordar a metodologia de trabalho por projeto (MTP) implica referir dois nomes que lhe são incontornáveis, são eles John Dewey e William Kilpatrick, ambos americanos. As suas visões surgem associadas aos movimentos de renovação pedagógica que aconteceram tanto na Europa como nos Estados Unidos da América. Estas, enquadram-se na Pedagogia Progressiva das primeiras décadas do século XX, a qual pretendia uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva e que ambicionava assumir “um compromisso axiológico de fundo com os valores e ideias de uma sociedade democrática” (Gambôa, 2001, p.51). Kilpatrick é comumente referenciado como sendo um discípulo de John Dewey (Thayer-Bacon, 2012) e, de acordo com Marques (2016), “o método de projeto de Kilpatrick surge da necessidade urgente de uma reforma do currículo americano” (p.5).

A MTP fundamenta-se na teoria de aprendizagem construtivista. Nesta, o processo de aprendizagem é conduzido pelo indivíduo, transmitido em interação com o meio, o que permite o seu desenvolvimento pessoal de forma mais integral e integradora (Pecore, 2015). Os ideais construtivistas defendem que a aprendizagem se dá a partir de conhecimentos prévios, sentimentos e habilidades que o indivíduo transporta para as situações de aprendizagem. Na MTP, a criança deve ser encarada enquanto ponto de partida, enquanto centro e enquanto fim; o que retrata uma visão puericentrista do indivíduo. Assim, o seu principal objetivo é “lutar contra o artificialismo da escola aproximando-a o mais possível da realidade da vida” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.79).

Segundo Marques (2016), “o método de projeto foi pela primeira vez divulgado em Portugal em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa, no seu livro “Modernas Tendências de Educação”. Mais tarde, em 1987, é publicado o livro intitulado “Abordagem de Projeto na Educação de Infância”, da autoria de Lilian Katz e Sylvia Chard. Contudo, só com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/85) e com o Decreto-Lei n.º 286/89, se abrem portas às aprendizagens não curriculares, nomeadamente, à então designada “Área-Escola”. Niza, em 1995, criticava a forma como a sua integração nos currículos estava a decorrer, referindo que no 1.º CEB a situação era “genericamente caricatural” (p.186), essencialmente por considerar que os verdadeiros fundamentos do trabalho por projeto estariam a ser colocados em causa. Exemplo disso, era o facto de os assuntos a tratar serem escolhidos pelos Conselhos Escolares e não pelos alunos. Posteriormente, a Área-Escola passaria a ser designada de Área de Projeto, fruto da reorganização curricular do ensino básico (2001) e do ensino secundário (2004).

Segundo Ferreira (2013), tratava-se “de uma área curricular não disciplinar que, não tendo um programa definido, se concretiza pela elaboração e pelo desenvolvimento de um projeto que resulta dos interesses dos alunos e para o qual todas as áreas curriculares disciplinares, ou disciplinas contribuem.” (p.319). Atualmente, a metodologia é conhecida como “Metodologia de Trabalho por Projeto” havendo, por parte do docente, autonomia na sua aplicação.

1.2.1. Definição e características da Metodologia de Trabalho por Projeto.

A MTP possui um conjunto de características que lhe estão inerentes e que a diferenciam das demais. São estas características, a par das suas vantagens e desvantagens, que lhe conferem unicidade. Segundo Cortesão (1988)

é uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real (p.89).

Através desta metodologia investigativa procura-se encontrar respostas para problemas reais e pertinentes, o que permite criar uma nova relação entre a teoria e a prática, entre os saberes escolares e os saberes sociais. Ao transportar estes ideais para o ensino da História, facilmente se estabelecem traços coincidentes com a Aula Oficina, expressão adotada por Barca (2012) “para estabelecer uma demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas salas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor)” (p.47).

Rangel e Gonçalves (2010) apontam as seguintes características como sendo as que mais distinguem a metodologia de trabalho por projeto: é uma metodologia virada para a resolução de problemas, parte de questões/problemas reais, as questões/problemas são relevantes para aqueles que se envolverão no trabalho, a procura de respostas e soluções implica uma planificação e distribuição de tarefas, os dados recolhidos são tratados e organizados para retorno ao grande grupo e, por fim, resulta num produto final socializável. Também para Moreira (2001), focalizando o processo de ensino-aprendizagem em História, é “inegável que a aplicação de uma pedagogia activa, centrada na actividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas de História” (p.39).

1.2.2. Etapas da Metodologia de Trabalho por Projeto.

O trabalho de projeto pressupõe um faseamento, ou seja, a existência de um conjunto de passos lógicos que constituem o processo. Vários autores (Abrantes, 2002; Ferreira, 2007; Gambôa, 2011; Vasconcelos, 2001) descrevem a existência de quatro fases essenciais ao trabalho por projeto.



Figura 3. Fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (elaboração própria)

A primeira fase, habitualmente designada por “fase de arranque” (Ferreira, 2007, p.4) ou “definição do problema” (Vasconcelos, 2001) consiste no diagnóstico ou seleção do tema/problema/assunto que virá a ser trabalhado pelos alunos. Ainda nesta fase, é realizado um diagnóstico às ideias prévias que os alunos têm relativamente ao tema/problema/assunto escolhido e, a partir das quais, formulam questões.

Na segunda fase, dá-se a planificação e desenvolvimento do trabalho (Ferreira, 2007; Vasconcelos, 2001), sendo o momento em que os alunos traçam o plano de ação. Neste momento, devem ser explicitadas as atividades a realizar, a forma como serão realizadas, quando serão realizadas e que recursos serão necessários à sua concretização.

É na terceira fase, também conhecida por fase de execução, que o plano previamente elaborado é colocado em prática pela realização das atividades, da recolha e análise das informações e, também, pela realização de materiais e produtos. O plano previamente elaborado não é estante, pode ser reajustado ao longo desta fase por meio de avaliações intermédias, em que os alunos verificam o cumprimento do plano, as aprendizagens realizadas, se o caminho tomado os está a levar aos objetivos pretendidos e às dificuldades sentidas (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996).

Por fim, dá-se a quarta fase, “fase de conclusão e avaliação” (Ferreira, 2007, p.4), em que os alunos procedem à avaliação final. Neste momento, averiguam sobre as

aprendizagens realizadas, se os objetivos estipulados foram alcançados e a forma como participaram no projeto. No fundo, averiguam se se produziram mudanças. Habitualmente, esta fase culmina com a apresentação e divulgação dos trabalhos realizados ou dos produtos finais produzidos à comunidade educativa.

A existência pontos convergentes entre o faseamento da MTP e a conceção construtivista da Aula Oficina, parece-nos inteligível. Cooper (2004), defende que a sala de aula é um espaço onde devem decorrer experiências com significado, em que se recorra à formulação de questões abertas o que, por sua vez, contribuirá para o pensamento de histórico dos alunos. Partindo deste pressuposto, que muito se compara à primeira fase da MTP, Barca (2004) propõe “o presente problematizado e o futuro perspetivado” pela concretização de três passos: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação. Olhar a MTP e a Aula Oficina de forma convergente parece-nos natural, já que ambas se fundamentam em teorias de índole construtivista e, também, na Aula Oficina, “o aluno é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor é o investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Marinho & Solé, 2016, p.144).

1.2.3. Vantagens e desvantagens da Metodologia de Trabalho por Projeto.

O livro de Kilpatrick intitulado *The Project Method* é, um século após a sua publicação, considerado um dos dez documentos mais influentes de todos os tempos sobre a temática do currículo (Beineke, 1998). Ao longo dos anos, a proposta de Kilpatrick sofreu alterações, contudo, a metodologia de trabalho por projeto como hoje a conhecemos apresenta um conjunto de vantagens que convém realçar.

Em primeira instância, é importante reconhecer que a MTP permite uma educação motivada e aberta (Pecore, 2015; Rangel & Gonçalves, 2010). Assim sucede porque são os alunos a procurar respostas para as suas questões e curiosidades, num processo que permite maior liberdade de escolha sobre o que aprender e como aprender. Segundo Ferreira (2013) é “vantagem o maior interesse e motivação dos alunos na aprendizagem” (p.321). Os interesses, questões e interrogações lançadas pelos alunos sustentam-se na sua experiência enquanto seres, no ambiente que os rodeia, na sua realidade; facto que justifica o elevado grau de interesse e envolvimento nas tarefas.

A MTP permite, também, que a educação se faça de forma partilhada e participada, já que os alunos se vêm envolvidos na planificação do trabalho que terão de realizar, quer na sua vertente conceptual como na sua vertente funcional (Rangel & Gonçalves, 2010).

São os alunos a equacionar sobre o que querem aprender e estudar, sobre os conhecimentos que já detêm sobre o assunto, sobre o que querem aprofundar e o modo como irão operacionalizar o processo (o quê, quem, quando e como).

Também se entende como vantagem desta metodologia a existência do trabalho conjunto, por meio da colaboração. O mesmo permite uma educação cooperativa e uma interação que se verifica na forma como o trabalho é estruturado, na recolha de informação e materiais, no tratamento de dados, na busca ativa de respostas e soluções para os problemas colocados previamente e, por fim, na produção de resultados e sínteses (Pecore, 2015; Rangel & Gonçalves, 2010).

Por fim, mas não menos importante, a MTP permite uma educação integrada e integral, pois possibilita que se “mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24). Assim acontece porque existe um apelo à mobilização dos vários sentidos, uma utilização variada de recursos, diversificação nas abordagens e vivências, bem como, uma mobilização de competências e saberes de diferentes áreas e domínios. Ferreira (2013), referindo-se especificamente ao 1.º CEB, reforça que os alunos articulam “conceitos e procedimentos das várias áreas curriculares desse nível de ensino para a resposta às questões que originaram o projeto” (p.322).

Como qualquer metodologia, a MTP não está isenta de críticas. Os investigadores têm considerado não só estudo das suas vantagens como, também, o estudo das suas desvantagens. Pecore (2015) refere que as críticas à metodologia de trabalho por projeto se relacionam essencialmente com os desafios colocados ao professor.

Primeiramente, há que considerar a complexidade do método (Abrantes, 2002; Ferreira, 2010), pois “é necessário gerir conteúdos diversificados em função das questões colocadas pelos alunos, gerir a orientação a dar aos diferentes grupos de trabalho e ser capaz de dar respostas didáticas ao imprevisto e à diversidade de necessidades dos vários alunos” (p.323). Assim, é natural que os professores possam sentir dificuldade em gerir e orientar os alunos nos vários projetos que desenvolvem. Ainda a este respeito, Cortesão (1988) afirma que “na prática, a genuína integração da pesquisa e dos papéis de professores confrontam-se com sérias dificuldades” (p.86).

A MTP valoriza o trabalho que se realiza em grupo, pois dele é possível retirar os mais variados proveitos. Porém, também será verdade que esta tipologia de trabalho pode implicar situações menos positivas, nomeadamente, os desafios que o professor terá face a possíveis tensões existentes entre alunos (Pato, 1995; Pecore, 2015). Para que os

grupos se tornem hábeis na concretização da metodologia há que trabalhar e promover formas de diálogo, negociação e consenso.

O tempo, dado o carácter prolongado dos projetos, também é referenciado enquanto desvantagem (Abrantes, 2002; Ferreira, 2010; Pecore, 2015). De facto, o desenvolvimento de um trabalho de projeto implica um trabalho por etapas que se estende ao longo de um período de tempo. Alguns professores vêm “nesse tempo e no trabalho que ele implica uma desvantagem da metodologia” (p.324).

1.2.4. O papel do aluno.

Segundo Ferreira (2013), nesta metodologia são:

Os próprios alunos os principais atores, que são eles que decidem o(s) problema(s) a pesquisar, planificam e realizam as atividades que lhes permitem encontrar as respostas para as suas questões, avaliam o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens que estão a fazer e apresentam os resultados obtidos à comunidade escolar. (p.320)

Nesta linha de raciocínio, entende-se que o saber é construído ativamente pelo próprio aluno. Este projeta-se no futuro e desempenha níveis de exigência cada vez mais acentuados, não só em relação a si mas, também, em relação ao ambiente circundante. Assim, dota-se de ferramentas que lhe permitem uma ação e uma intervenção socialmente capaz e fundamentada. No fundo, trata-se de reconhecer que as investigações realizadas pelos alunos suportam aprendizagens integradoras dos conteúdos e temas. Estas, por sua vez, culminam no desenvolvimento de competências, nomeadamente: responsabilidade, autonomia, capacidade de decisão, cooperação e autoavaliação (Beane, 2002). Uma vez mais, se vislumbram intenções comuns entre a MTP e a Aula-Oficina sendo que a “metodologia utilizada pelos historiadores para construir a escrita da história é usada também na sala de aula, sempre no sentido de se apresentar condições ao aluno de construir uma literacia histórica que tem como base a consciência histórica” (Ramos & Cainelli, 2015, p.25).

Assim, ao contrário das metodologias de ensino tradicionais, existe uma motivação intrínseca por parte do aluno e a possibilidade de que este projete, desenvolva e avalie a sua caminhada ativa em busca do conhecimento (Katz & Chard, 2000). Ainda que o professor lance sugestões, o aluno é livre de as considerar e pode debatê-las abertamente. Existe uma clara responsabilização do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a este concerne uma deliberação constante e transversal às quatro etapas que caracterizam a MTP. Identicamente, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem

da História, espera-se “uma postura ativa por parte do aluno, agente da sua aprendizagem, com as suas ideias prévias, a sua construção perante a diversidade de tarefas propostas, a sua participação na resolução de problemas, o seu fazer da História e o seu pensar sobre a História” (Dias, 2016, p.51).

O aluno é o protagonista e, à medida que se inteira nesta metodologia, torna-se proficiente na construção do seu saber. Muito embora, a MTP conceda grande protagonismo ao aluno, será importante referir que o professor não é dispensável nem dissociável do percurso que o aluno realiza. No ponto seguinte, expõe-se mais aprofundadamente sobre o assunto.

1.2.5. O papel do professor.

Na MTP, ao contrário do que acontece nas metodologias de ensino tradicional, o professor deve assumir “uma atitude reflexiva e crítica e fomentar o profissionalismo docente, sendo, igualmente, potenciador de uma prática educativa que valoriza a integração curricular.” (Viana & Silva, 2000, p.169). Deste modo, o professor deve orientar, moderar e gerir consensos. Mais do que transmitir conhecimentos, é fundamental que o professor procure organizar o processo de ensino-aprendizagem com situações problemáticas que permitam aos alunos adquirir competências (Perrenoud, 2001). Por isso, é importante que o professor ajude os alunos a converter os seus interesses e desejos em projetos, no sentido de que concretizem ações refletidas e planeadas. O professor deverá orientar metodologicamente os alunos, tendo o cuidado de clarificar a pedagogia de projeto em utilização.

Uma vez que são os próprios alunos a dar início aos projetos de trabalho, o papel do professor é: apoiar na exploração de textos; auxiliar na recolha de informação; orientar na realização das experiências; gerir conflitos; desenvolver algumas competências na autoavaliação dos alunos e na elaboração dos registos; e, por fim, acompanhar a concretização dos produtos finais (Vasconcelos, 2011). O professor tem, também, o papel de avaliar o que os alunos vão aprendendo e as dificuldades que vão sentindo, de forma a serem ultrapassadas.

Ainda que, atualmente, haja consenso relativamente ao papel desempenhado pelo professor, será interessante ressaltar que nem sempre isto se verificou. Este era um dos aspetos em que John Dewey e William Killpatrick apresentavam visões distintas. John Dewey, ao contrário de William Killpatrick, não entendia a participação do professor enquanto forma de supressão do aluno (Knoll, 2010; Pecore 2015). Killpatrick entendia que

o papel do professor deveria reduzir-se a uma orientação mínima e à promoção de laços entre os alunos; já Dewey entendia o professor enquanto parte do grupo, enquanto elemento necessário na decisão e com uma postura mais ativa na orientação dos alunos.

Atualmente, é possível definir, resumidamente, o papel do professor consoante as etapas próprias à metodologia. Numa primeira fase o professor observa, estimula e medeia. Na segunda fase, realiza uma investigação pessoal e planifica com os alunos. Na terceira fase, participa na organização do trabalho, gere e coordena atividades. Na quarta e última fase, reflete, avalia e promove uma aprendizagem partilhada (Rangel & Gonçalves, 2010).

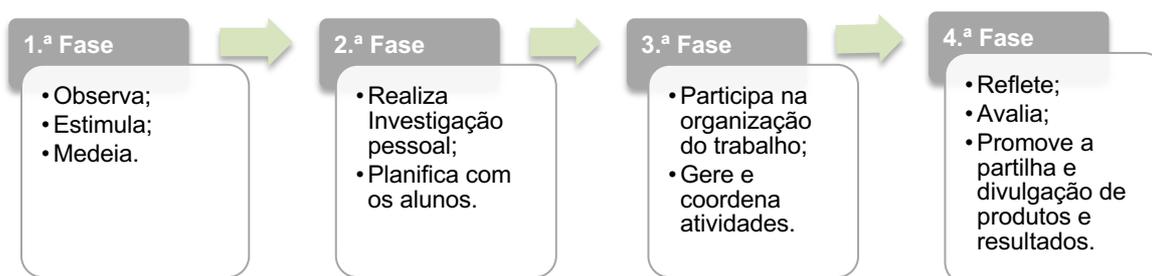


Figura 4. Papel do professor em cada uma das etapas da MTP (elaboração própria)

O professor deve estar consciente do seu papel em cada uma das etapas, já que “uma má gestão, ou seja, uma excessiva interferência do orientador bem como uma abordagem ingénua podem inviabilizar a concretização de todas as suas potencialidades” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.80).

Para Barca (2004), no âmbito do ensino da História, interessa que se abandonem os modelos de aula-conferência e de aula-colóquio, situação que só se verificará quando o professor se assumir enquanto investigador social. Quer-se um docente que “procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos” (Barca, 2012, p.46). Seguindo esta linha de raciocínio, Gago (2016) adverte que:

Promover a reflexão do educador de História acerca da sua responsabilidade face aos perfis de alunos, em termos de literacia histórica e, conseqüentemente, consciência histórica e social, que os ajudarão a orientar a sua vida prática e as suas decisões, deve ser uma das principais preocupações nos diferentes níveis de ensino (p.92).

II. Caracterização do Contexto Educativo

Conhecer o contexto socioeducativo implica caracterizar a instituição, o meio envolvente e o grupo sobre o qual recai o presente estudo. O processo de caracterização é de extrema relevância pois se “é importante estudar as pessoas em contexto, é particularmente importante estudar as crianças em contexto” (Graue & Walsh, 2003, p.29). O contexto educativo respeita ao local onde se desenrolou o estágio, o qual teve início a 31 de outubro de 2017 e término a 1 de junho de 2018.

2.1. Caracterização da Instituição e do Meio Envolvente

O estágio foi realizado na turma 4.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo Sarah Afonso. Esta é uma escola de cariz público que integra a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (tipologia E.B.1/J.I.). Pertence ao Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, o qual é composto por cinco espaços escolares. É, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento um “agrupamento de referência para a intervenção precoce; 1.º, 2.º e 3.º ciclos; ensino secundário; CEF; cursos profissionais e cursos vocacionais de ensino secundário” (p.4).

Segundo Pinto (1995), um “equivoco muito frequente na abordagem da escola é imaginar que o território corresponde a um território físico e que a sua fronteira corresponde a uma qualquer barreira física” (p.149). Assim, interessa referir que a Escola Sarah Afonso sita na Rua Almada Negreiros, freguesia dos Olivais, na zona oriental da cidade de Lisboa, estando integrada em meio urbano. Visto que o nível socioeconómico é a “combinação dos factores económicos e sociais, incluindo rendimentos, educação e ocupação” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.11) pode afirmar-se que a escola acolhe uma população maioritariamente pertencente a um contexto socioeconómico médio-baixo.

As instalações da escola encontram-se numa zona de fácil acessibilidade, seja ela de transportes públicos, de circulação de veículos ou pedonal. A freguesia dos Olivais dispõe de um vasto leque de serviços e recursos, grande parte destes nas imediações da própria escola.

A escola foi construída no ano de 1970, contudo, foi sujeita a grandes obras de requalificação, iniciadas em 2008 e inauguradas em 2015. O estabelecimento educativo estende-se por oito edifícios de um único piso. Possui um extenso espaço exterior, parcialmente coberto, onde se encontram algumas árvores, bancos em cimento, campo de jogos e um pequeno equipamento de jogo e recreio (túnel, redes e escadas). O acesso ao

espaço escolar faz-se por um portão principal com horas de abertura estipuladas. O estabelecimento funciona diariamente, cumprindo o calendário escolar, entre as 9h15m e as 17h00m, excetuando feriados e fins-de-semana.

Para além das valências de educação pré-escolar (EPE) e de 1.º CEB, a instituição possui uma unidade de ensino estruturado para apoio a alunos com perturbação do espectro do autismo, atividades de enriquecimento extracurricular (AEC) e de componente de apoio à família (CAF). O quadro seguinte enumera os constituintes físicos da escola e sua distribuição:

Quadro 1. Distribuição física da instituição

Designação do edifício	Componentes	Quantidade
Edifício 1	Salas de aula com W.C.	2
	Gabinetes de apoio educativo com W.C.	1
Edifício 2	Salas de aula com W.C.	3
Edifício 3	Salas de aula com W.C.	4
Edifício 4	Átrio central	1
	Gabinete médico com W.C.	1
	Biblioteca	1
	Átrio docentes	1
	Sala de professores	1
	Gabinete de apoio pedagógico	1
	Gabinete de psicologia e orientação	1
	Gabinete da coordenação	1
	Reprografia	1
	Cozinha	1
	Refeitório com W.C.	1
Edifício 5	Sala de pausa do pessoal auxiliar	1
	Salas de aula com W.C.	3
	Espaço de arrumos	1
Edifício 6	Salas de aula com W.C.	2
Edifício 7	Salas de aula com W.C.	4
Edifício 8	Receção	1
	Campo coberto	1
	Apoio ao pavilhão	1
	Vestiários com duche e W.C.	4
	Sala de reuniões	1
	Posto médico	1

Os edifícios 1,2,3,5,6 e 7 contêm as salas de aula existentes, enquanto de que os edifícios 4 e 8 se destinam a outras estruturas de apoio necessárias ao quotidiano escolar.

2.1.1. Recursos humanos.

O quadro de pessoal pertencente à própria escola é composto por um total de vinte funcionários que se distribuem por atividades docentes e não docentes. Para além destes, a escola conta com a intervenção de sete técnicos superiores pertencentes a outras entidades e associações, como explicitado no quadro:

Quadro 2. Distribuição dos recursos humanos por cargo / função

		Cargo / Função	Quantidade
Pertencentes ao quadro de escola	Corpo docente	Educadoras de infância – titulares	4
		Educadoras de infância – educação especial	1
		Professores do 1.º CEB – titulares	8
		Professoras do 1.º CEB – apoio	2
		Professoras do 1.º CEB – educação especial	4
Pertencentes a outros quadros	Corpo não docente	Assistentes operacionais	9
		Psicólogas	4
		Terapeutas da fala	2
		Terapeuta psicomotricidade	1

2.1.2. População discente.

A população discente é constituída por um total de 266 alunos, distribuídos pela EPE e pelo 1.º CEB, conforme exposto no quadro seguinte:

Quadro 3. Distribuição dos alunos por turma

Turma	N.º alunos por turma	N.º alunos por ano
Jardim de infância A	20	88
Jardim de infância B	23	
Jardim de infância C	25	
Jardim de infância D	20	
1.º A	20	56
1.º B	26	
1.º/2.º C	20	
2.º A	25	55
2.º B	20	
3.º A	22	45
3.º B	23	
4.º A	21	21
Total	265	265

Com base no quadro, é possível concluir a existência de quatro turmas de EPE e oito turmas do 1.º CEB, mais especificamente, duas turmas do 1.º ano, uma turma com 1.º e 2.º ano, duas turmas do 2º ano, duas turmas do 3.º ano e uma turma do 4.º ano.

2.2. Caracterização do Grupo

Conhecer o grupo para, numa fase posterior, o caracterizar é ferramenta indispensável para compreender as suas aptidões e dificuldades e, conseqüentemente, para a adequação dos objetivos, estratégias e atividades a propor. Esta ideia é assinalada por Estrela (1984) da seguinte forma:

só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (p.135).

O grupo em questão é constituído por um total de 21 alunos, sendo que, quatro deles pertencem género feminino e 17 pertencem ao género masculino. O gráfico seguinte, resume a caracterização do grupo por género:

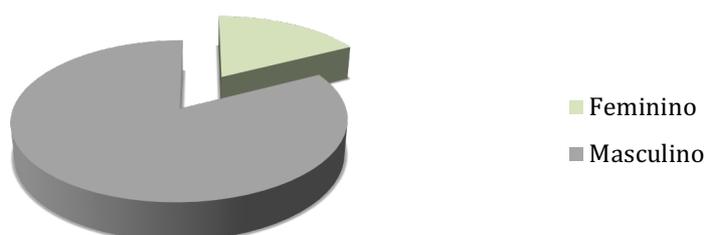


Figura 5. Gráfico da distribuição dos alunos por género

O grupo abarca crianças de idades que variam entre os 8 e os 11 anos de idade, conforme explicitado no gráfico seguinte:

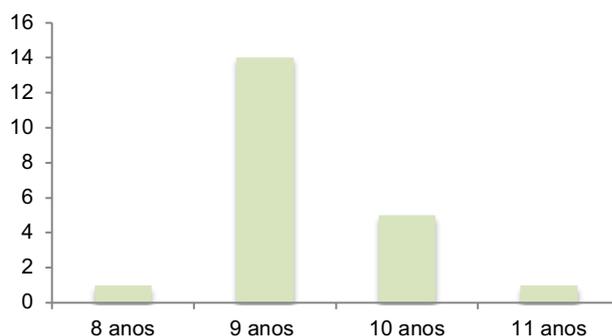


Figura 6. Gráfico da distribuição dos alunos por idade

No quadro subsequente, é possível caracterizar a turma quanto a medidas especiais: referenciação para avaliação, integração no regime educativo especial, usufruto de apoios técnicos complementares e apoio socioeducativo.

Quadro 4. Distribuição dos alunos por medida educativa

Medida	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Referenciação para avaliação	1		1
Regime Educativo Especial	2		2
Terapia da Fala	1	1	2
Apoio psicológico	2		2
Apoio Socioeducativo	6		6

A turma tem um aluno em referenciação para avaliação, dois alunos integrados no regime educativo especial, dois alunos com terapia da fala, dois alunos a beneficiar de apoio psicológico e seis alunos com apoio socioeducativo. Estes dados são relevantes, já que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar” (Correia, 2005, p.27).

A apontar, ainda, a existência de dois alunos com nacionalidade brasileira, sendo que são os únicos elementos estrangeiros que integram o grupo.

No ponto seguinte, a turma será caracterizada no que respeita à dimensão relacional e comportamental, pelo que importará apontar uma breve caracterização relativa aos níveis gerais de aproveitamento apresentados pelo grupo. Atendendo ao aproveitamento apresentado no último momento avaliativo é possível afirmar que esta apresenta um aproveitamento geral de suficiente. Segundo os últimos registos de avaliação, a turma apresenta melhores resultados a nível: do estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, educação cívica, inglês e apoio ao estudo. As áreas curriculares disciplinares de português e matemática surgem como sendo áreas de menor aproveitamento.

Há que reconhecer “a importância da continuidade cultural entre a escola e as famílias” (Marques, 2001, p.21), pelo que, conhecer as características dos familiares é um aspeto essencial. Neste âmbito, foram considerados os seguintes dados: número de elementos do agregado familiar, número de irmãos, encarregado de educação, idade dos pais, nível de escolaridade e profissão dos pais (Apêndice A, p.90).

No que respeita ao número de elementos do agregado familiar, existe um intervalo variável entre os dois e os oito elementos, sendo o agregado familiar de cinco elementos o mais comum. Existe, também, variação no que respeita ao número de irmãos, sendo mais frequente a existência de um irmão. Na grande maioria dos casos, é a mãe a assumir a função de encarregado de educação.

A idade dos pais oscila entre os 27 e os 52 anos e os níveis de escolaridade apresentados oscilam entre o 1.º CEB e a Licenciatura, sendo o ensino secundário o mais frequente.

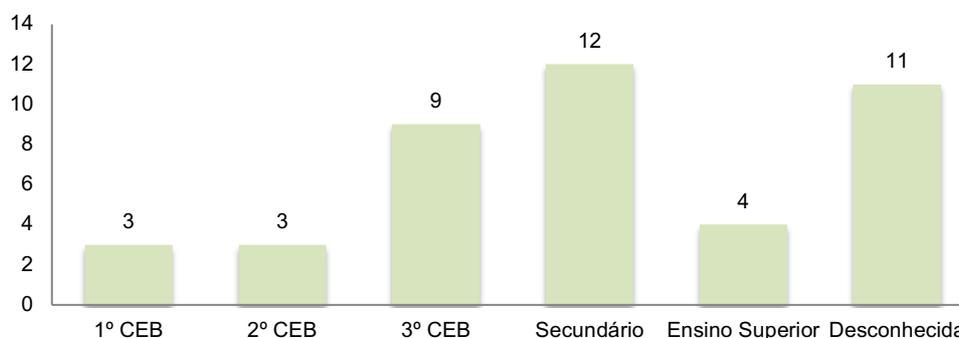


Figura 7. Gráfico do nível de escolaridade dos pais

Quanto às profissões desempenhadas pelos pais, estão sobretudo ligadas ao sector terciário. Existem, também, algumas situações de desemprego.

2.2.1. Caracterização do ambiente educativo.

Por ambiente de aprendizagem entende-se “o clima geral e as estruturas da sala de aula que influenciam a forma como os alunos respondem e se mantêm envolvidos nas tarefas de aprendizagem” (Arends, 1995, p.551) ou, de forma mais sucinta, o contexto em que se desenrolam os atos educativos. Como tal, interessa conhecer e caracterizar a turma nas suas dimensões temporal, física, funcional e relacional. Esta importância dirigida à necessidade de caracterização dos grupos, não sendo uma ideia recente, é uma ideia ainda atual. Sobre este assunto, Luft (1970) avançou que um “grupo (turma) pode ser visto como um sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas. As turmas podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital” (p.109).

2.2.1.1. Dimensão temporal.

A existência de uma agenda diária e semanal é um elemento de extrema importância, pois permite que os alunos estruturam o seu tempo e antecipem rotinas. O horário, apesar de delimitar e dividir os tempos diários e semanais de uma forma constante, está aberto a alterações que se mostrem pertinentes. Esta capacidade de se tornar flexível é fundamental uma vez que as necessidades dos alunos podem, por vezes, ver-se limitadas

pela utilização rígida da rotina e a verdade é que “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (Spodek & Saracho, 1998, p.136).

O horário da turma contempla atividades curriculares das 9h15m às 15h30m e atividades extracurriculares das 16h00m às 17h00m, conforme exposto na tabela seguinte:

Quadro 5. Agenda diária e semanal

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:15 – 10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:15 – 11:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:15 – 11:45					
11:45 – 12:15	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Estudo do Meio
12:15 – 12:45	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Estudo do Meio
12:45 – 13:15	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Ac. Estudo	Estudo do Meio
13:15 – 14:30					
14:30 – 15:30	Ac. Estudo	Expressões	Educação Cívica	Expressões	Expressões
15:30 – 16:00					
16:00 – 17:00	AFD3	Inglês	AFD3	ALE1	Inglês

2.2.1.2. Dimensão física.

Esta dimensão contempla as questões de estrutura, delimitação e dinamismo do espaço (Forneiro, 2008). Neste caso específico, a configuração espacial da sala n.º 14, onde a turma tem aulas, caracteriza-se por pertencer ao edifício 1, sendo esta uma das duas salas que o compõe. A sua parte principal possui uma área de 50.10 m², a zona de expressão plástica possui 12 m², o hall de entrada possui 7.60 m² e os dois WC possuem 7.60 m² cada qual. É uma sala abundantemente iluminada, pois possui janelões em toda a extensão de duas das paredes. Quanto às condições térmicas, é possível afirmar que a mesma dispõe de um sistema de aquecimento ao qual se recorre com alguma frequência. As condições de acústica são razoáveis. A imagem seguinte exhibe a planta da sala e a respetiva distribuição dos recursos.

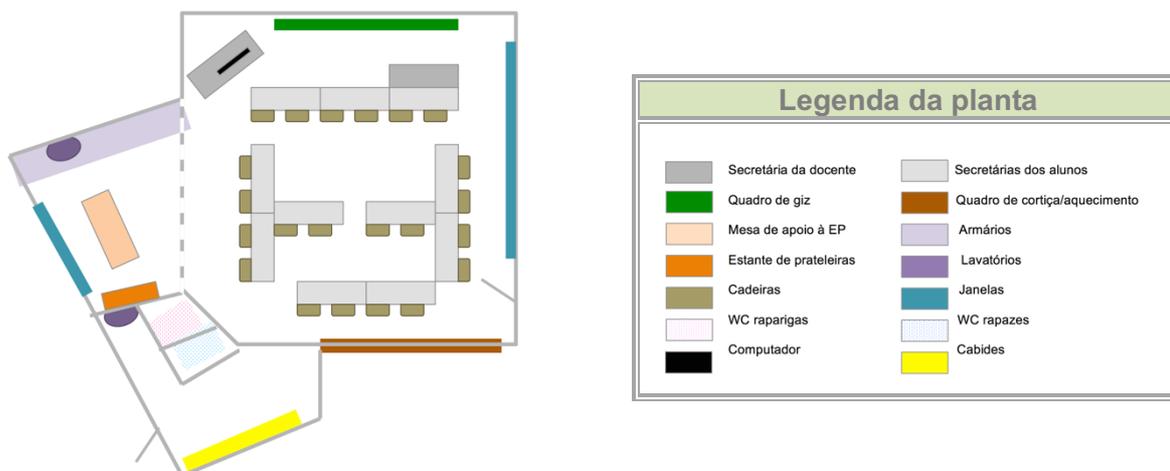


Figura 8. Planta e legenda da sala de aula (elaboração própria)

2.2.1.3. Dimensão funcional.

A dimensão funcional respeita à utilização dos espaços, tendo em conta as atividades a que se destinam, o tipo de zonas e a sua polivalência (Forneiro, 1998; Forneiro, 2008). Assim, no *hall* de entrada há cabides para pendurar os haveres dos alunos (casacos e lanches). Também pelo *hall* de entrada faz-se o acesso aos WCs e ao exterior.

A parte central da sala cumpre com o seu objetivo principal de espaço de aula, onde decorrem as atividades curriculares e complementares. A forma como as mesas se encontram dispostas permite a fácil circulação entre as mesmas. Cumulativamente, neste espaço, decorrem os lanches diários. Este espaço tem acesso facilitado ao exterior (porta) e à área de expressão plástica.

A área de expressão plástica destina-se, como o próprio nome indica, a atividades de educação e expressão plástica. Nesta área, há uma mesa, estruturas de arrumação e um lavatório. Nesta, são armazenados e distribuídos os lanches e é, também, realizado o registo do leite escolar consumido diariamente.

2.2.1.4. Dimensão relacional.

As “finalidades do ensino mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos, no microssistema de uma sala de aula” (Altet, 2000, p.13), e é a nível micro que acontecem todas as trocas sociais impulsionadoras, ou não, de um bom relacionamento e desenvolvimento. É “importante não nos esquecermos que a atmosfera da sala de aula tem um impacto significativo nas aprendizagens” (Sprinthall,

1993, p.311) e, como tal, interessa conhecer as diferentes relações que se estabelecem (Forneiro, 1998; Forneiro, 2008), nomeadamente: interação entre a professora e os alunos, interação entre os alunos e a professora, interação entre alunos e interação entre os alunos e outros profissionais.

Sobre a interação entre a professora e os alunos, interessa referir que Forneiro (2008) integra os níveis de controlo e participação existentes. É possível afirmar que, a par de uma relação cúmplice, a docente é clara na autoridade, nos limites e nas exigências que faz ao grupo. A postura relacional da docente é um claro exemplo de como a proximidade afetiva não é um entrave ao exercício da autoridade, provando que estas duas facetas podem e devem coabitar no ambiente pedagógico.

Os alunos, no que concerne à sua relação com a professora, estão conscientes do papel que deles se espera. Assim, em contexto de sala, é recorrente que sejam partilhadas experiências, receios e expectativas sobre os mais diversos assuntos. Os alunos abordam assuntos de cariz curricular e outros de cariz pessoal. Reconhecem o valor que a docente atribui aos valores e atitudes de grupo e fazem por corresponder às suas expectativas.

A dimensão relacional entre os alunos apresenta algumas variações, consoante estejam, ou não, em contexto de sala de aula. Em contexto de sala de aula o grupo demonstra-se coeso, disponível e colaborativo. Os alunos demonstram alegria pelo sucesso académico dos colegas, tomam os prémios individuais como orgulho para a própria turma e disponibilizam ajuda para com os colegas que manifestam dificuldades de aprendizagem. Contudo, nos momentos exteriores à sala, é recorrente a existência de conflitos motivados por agressão, disputa de objetos/brinquedos e conduta desajustada.

Os alunos, na relação com outros profissionais, não apresentam a mesma postura apresentada para com a professora titular. É frequente que surjam queixas relativamente ao comportamento que apresentam junto dos docentes das atividades extracurriculares, da docente de inglês, das empregadas do refeitório e das assistentes operacionais que os acompanham no recreio. Os alunos não parecem reconhecer a outros profissionais a mesma autoridade que reconhecem à professora titular.

III. Abordagem Metodológica

3.1. Investigação Sobre a Própria Prática

A presente investigação fundamenta-se no princípio de que “construir a profissionalidade docente não é apenas estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, mas é também ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional” (Leitão & Alarcão, 2006, p.68). Para estes autores, falar do professor investigador implica uma rutura epistemológica com modelos de formação docente em que o professor é entendido, unicamente, enquanto consumidor da investigação produzida por outros. Associar a experiência investigativa à profissão docente é, hoje, uma estratégia auspiciosa para o desenvolvimento profissional e, inclusive, para o desenvolvimento das instituições escolares (Jaworsky, 2006).

A presente investigação assenta na investigação sobre a própria prática a qual, segundo Ponte (2002; 2004a; 2004b), é relevante por diversas razões, nomeadamente: contribui para a resolução de problemas, implica no desenvolvimento profissional dos professores, melhora as organizações e contribui para o desenvolvimento da cultura profissional. Assim, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.6).

De acordo com a perspetiva investigativa adotada, espera-se intervir para transformar; havendo um conjunto de estratégias de ação que visam resolver problemas que resultam do exercício da profissão docente. Os problemas podem ser de natureza distinta, nomeadamente: epistemológica, metodológica ou ética (Ponte, 2004). Investigar a própria prática requer uma atitude reflexiva, sendo que esta “leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.98). Neste contexto, o conceito de profissional reflexivo, amplamente defendido e divulgado por Dewey (1932) e por Schön (1983; 1988), ganha especial importância pois, “na verdade, não se concebe alguém que faça pesquisa sobre a prática e não seja reflexivo” (Ponte, 2004b, p.41).

Uma vez conhecidas as contribuições da investigação sobre a própria prática para a apropriação de saberes profissionais importa, também, explicar sobre as pretensões metodológicas da investigação. Será adotada uma abordagem metodológica mista,

sustentada na complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos. Acredita-se que esta complementaridade possa ser frutuosa para a compreensão e aprofundamento do estudo, ou seja, para a sua inteligibilidade (Denzin & Lincoln, 2006; Morais & Neves, 2007). Afastamo-nos da dicotomia existente entre a investigação quantitativa e qualitativa por aceitar que:

a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los (p.105).

Ainda que proveitosa, a metodologia mista pode colocar alguns desafios à sua utilização. É necessário levar em conta que os dois referenciais – quantitativo e qualitativo – partem de pressupostos distintos, de formas dissemelhantes de encarar a realidade social. O investigador, ao fazer a sua utilização combinada, tem de estar apto a considerar a complementaridade ou contradição entre os dados com que se venha a deparar (Coutinho, 2013).

Recorre-se, de forma combinada, a uma metodologia qualitativa de cunho interpretativo e naturista em que “os pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p.17).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta conjunto próprio de características, nomeadamente: é naturista, dado que a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são predominantemente descritivos; o processo é mais relevante que o produto; os dados são analisados de forma indutiva; o significado é de primordial importância.

O estudo é complementado pela metodologia quantitativa em que, do ponto de vista conceptual, se realiza a “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação” (Coutinho, 2013, p.26). Na metodologia quantitativa, dá-se ênfase aos factos, relações, comparações, produtos e resultados do estudo.

Na pesquisa quantitativa é privilegiado o método dedutivo que “tendo por base pressupostos teóricos específicos da área de estudos em questão, procura, através da observação e experimentação, prever factos, esclarecer relações de causa-efeito” (Renda,

Ribeiro & Baleiro, 2017, p.59). Nesta linha investigativa busca-se, por meio da eficácia, o aumento do *corpus* de conhecimento.

Ao adotar, simultaneamente, duas comunidades metodológicas tradicionais, consideramos que estas se relacionam de forma dinâmica, como explicitado na figura seguinte:

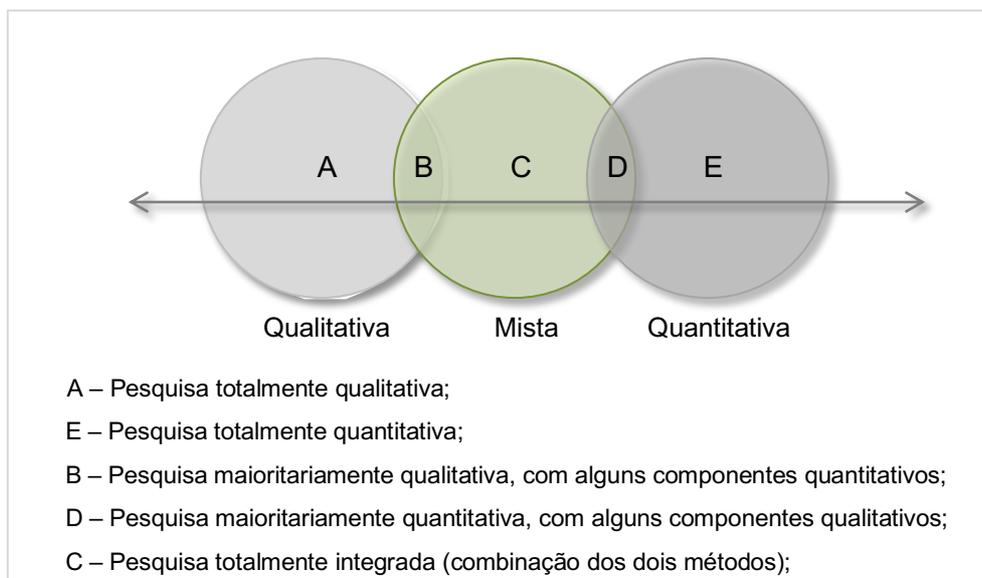


Figura 9. Continuum pesquisa qualitativa-mista-quantitativa (adaptado de Coutinho, 2013)

Sumariamente, podemos descrever a pesquisa adotada enquanto maioritariamente qualitativa, com alguns componentes quantitativos.

3.2. Participantes

Importa apresentar os sujeitos participantes do estudo, referenciando o seu número, grau de escolaridade, género, idade e enquadramento geográfico da escola que os acolhe. Os participantes são todos os alunos que compõem a turma onde foi realizado o estágio. São 21 alunos, 4 do género feminino e 17 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. As crianças frequentam o 4º ano do 1.º CEB de uma escola do concelho de Lisboa. Nesta investigação, também a professora cooperante é considerada participante do estudo.

Por forma a salvaguardar a identidade dos participantes, recorre-se a letras para realizar a sua identificação.

3.3. Recolha de Dados

A recolha de dados implica a escolha de técnicas e processos específicos e coadunáveis com o tipo de informação que se pretende (Ketele & Roegiers, 1999). Visto que o presente estudo integra uma metodologia mista, é concebível a diversidade de processos e técnicas apresentados.

No presente estudo, recorreu-se à observação participante dado que o observador participou na vida do grupo estudado (Estrela, 1994, p.31). Assim, além de observar o grupo, o observador conviveu e participou nas suas atividades, passando a fazer parte deste. Deu-se a observação direta, pois a investigadora procedeu diretamente à recolha de informações (Quivy & Campenhoudt, 2005). Noutros momentos, procedeu-se a uma observação indireta, através da pesquisa documental, que acontece quando “o material recolhido é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2013, p.342).

Tratou-se de uma observação não estruturada em que as notas de campo e o diário de bordo, enquanto instrumentos de recolha de dados, detiveram grande importância. Estes registos aconteceram de forma flexível e extensível, dando lugar a narrativas e registos detalhados (Bogdan & Biklen, 1994) que, posteriormente, permitiram profundos processos de reflexão. As notas de campo são fundamentais para o registo descritivo e reflexivo da observação qualitativa (Coutinho, 2013), pelo o processo de notações, descrições e análise foram uma constante do estudo.

Adicionalmente, foram utilizados registos fotográficos e gravações áudio que, devido à sua credibilidade e fiabilidade (Zaccarelli & Godoy, 2010), permitiram a recolha de informação qualitativa imprescindível à investigação. Através destes, obtiveram-se evidências e descrições rigorosas que representaram um contributo valioso para a investigação.

Para Coutinho (2013), “as técnicas de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos podem ser agrupadas sob a designação geral de técnicas de inquirição ou inquérito” (p.139). Na situação em que o investigador coloca as questões ao inquirido está-se perante uma entrevista; quando as questões são apresentadas sob a forma de formulário em que o inquirido as administra a si próprio, está-se perante um questionário (Ghiglione & Matalon, 1997; Hill & Hill, 2008). No presente estudo recorreu-se a ambos – inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados poderosa que, por supor a interação entre entrevistador e entrevistado, se caracteriza pela flexibilidade e pela

adaptabilidade. Para Bell (1997), através da entrevista, “um investigador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (p.137). No decorrer deste estudo, foram aplicadas duas entrevistas à professora cooperante, uma no momento que antecedeu o início do projeto e outra logo após o seu término (Apêndice B, p.92 e Apêndice C, p.98). As entrevistas foram realizadas com carácter semidiretivo, ou seja, dispôs-se de “uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192).

Por sua vez, o inquérito por questionário é a única técnica de cunho quantitativo do presente estudo e constitui um recurso rápido e eficaz de obtenção de dados para a investigação (Coutinho, 2013, p.140). Em termos gerais, este é considerado um “suporte metodológico válido para avaliação de instituições e de atividades” (Alves, 2012, p.51) que apresenta algumas vantagens, nomeadamente: as questões são iguais para todos os inquiridos (objetividade), podem ser contempladas várias dimensões da avaliação, o tratamento pode ser facilitado (resposta fechada) e os inquiridos têm tempo para pensar antes de responder. No decorrer do estudo, os questionários foram aplicados a todos os alunos da turma em dois momentos; no momento que antecedeu o início do projeto foi aplicado o pré-teste (Apêndice D, p.104), após o seu término foi aplicado o pós-teste (Apêndice E, p.107). Quanto à tipologia das questões, os questionários incluíam perguntas fechadas com possibilidades de respostas dicotómica ou múltipla, ou seja, questões que levaram a respostas concretas e delimitadas.

3.4. Design da Investigação

O processo de investigação fez-se constituir de um conjunto de seis fases essenciais, nomeadamente: (i) identificação e formulação do problema, (ii) enquadramento teórico, (iii) definição da metodologia, (iv) execução, (v) análise e discussão dos resultados e (vi) conclusões.

Na primeira fase – identificação e formulação do problema – deu-se a observação participante, a recolha de dados e explorou-se aquele que é considerado “como um dos elementos fundamentais caracterizadores da pesquisa, a existência de problemas significativos, relacionados com a prática profissional dos seus autores” (Ponte, 2004b, p.46). Foi, então, identificada a problemática e formulado o problema que despoletaria e definiria a atuação nas fases seguintes.

Num segundo momento, foi realizado o enquadramento teórico, o qual se consubstanciou na revisão de literatura. Este, é um processo essencial sendo “essencial insistir desde o início na exigência de situar claramente o trabalho em relação a quadros conceptuais reconhecidos (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.50).

Na terceira fase do estudo, deu-se a definição da metodologia, a qual “corresponde ao estudo sistemático dos métodos, concretizados em diferentes técnicas válidas e validadas permanentemente, métodos aqueles que devem ser planeados e apropriados aos objetos de análise” (Santo, 2015, p.13) Adotou-se a linha de investigação sobre a própria prática, identificando a questão de partida, definindo os objetivos e os participantes; foram, também, definidos instrumentos e técnicas para a recolha de dados. Paralelamente, determinou-se o recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto como modelo pedagógico de intervenção para a fase de seguinte.

Na fase de execução, deu-se a planificação e implementação do plano de ação. O plano foi definido atendendo às etapas características da MTP e, como expectável, foi desenvolvido com o propósito de responder às questões e objetivos previamente definidos. Esta ideia é corroborada por Ponte (2002), ao afirmar que, nesta fase, “é importante não perder de vista os objetivos visados, os propósitos das atividades programadas, os papéis definidos, o calendário traçado” (p.15).

Para Amado, Costa e Crusoé (2013) a “questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (p.299). A quinta fase do processo investigativo - análise e discussão dos resultados - considerou: a avaliação das atividades realizadas, a segunda entrevista à professora cooperante, o inquérito por questionários aos alunos do grupo (pós-teste) e, por fim, a triangulação dos dados.

Na última fase da investigação concede-se lugar às conclusões do estudo, especificando a resposta à questão e objetivos estipulados e invocando os seus contributos. Nesta fase, recapitula-se o procedimento e apresentam-se os resultados, pondo em evidência os novos conhecimentos e as consequências práticas dos mesmos (Quivy & Campenhoudt, 2005).



Figura 10. Fases da investigação (elaboração própria)

IV. Plano de Ação

4.1. Apresentação e Justificação do Plano de Ação

Com base nas informações obtidas ao longo da fase de observação inicial, verificou-se que os conteúdos temáticos de História, integrados na área curricular de Estudo do Meio, não tinham significado para a turma. Estas conclusões basearam-se na indiferença dos alunos perante estes conteúdos, no apoio que solicitavam para a concretização das atividades relacionadas e na facilidade com que os mesmos eram esquecidos depois de abordados. Adicionalmente, o grupo referia que o distanciamento temporal dos acontecimentos históricos e a incapacidade de rever a sua utilidade no quotidiano levavam à sua desnecessidade. Com o intuito de explorar a situação problemática, foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos (pré-teste) e realizada uma entrevista inicial à professora cooperante. Através destes, pretendia-se dar resposta à questão: “Que estratégias utilizar para que a turma atribua significado aos blocos de História?”.

Uma vez abordados os conteúdos compreendidos entre os modos de vida dos primeiros povos da Península Ibérica e o surgimento do Condado Portucalense é lançada, por um aluno, a seguinte questão no seio do grupo: “Mas como se formou Portugal?”. Dado que os alunos abordavam estes conteúdos de história individualmente ou em grande grupo, pensou-se que o trabalho colaborativo em pequeno grupo poderia ser favorável à mudança metodológica. Ainda que, a MTP tenha sido adotada pela professora cooperante em momentos anteriores da sua prática profissional, nunca havia sido desenvolvida junto deste grupo, foi considerado o seu emprego estratégico neste âmbito de intervenção. Assim, promover a MTP enquanto estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas em História, foi selecionado enquanto objetivo geral do estudo. Esta opção foi reforçada pela opinião da professora cooperante:

Sim... para os motivar (...) nesta turma vai proporcionar uma maior motivação para os alunos, uma vez que há um maior envolvimento na recolha, na pesquisa, na informação e especialmente com esta turma acho que o uso do trabalho de projeto na História irá funcionar, será uma maneira de os motivar (Apêndice B, p.97).

Neste sentido foi realizado um projeto assente nas quatro etapas características da MTP, nomeadamente: (i) definição do problema, (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho, (iii) execução e, por fim, (iv) divulgação e avaliação. Este, além de responder às questões dos alunos, pretendia convergir para os objetivos de investigação estabelecidos:

- Aferir o significado que as crianças atribuem à aprendizagem de conhecimentos de História;

- Fomentar o interesse pela área da História;
- Promover a Educação Histórica;
- Compreender a evolução das aprendizagens significativas nos conteúdos temáticos de História.

Cada uma das fases apresentadas contém atividades próprias, devidamente planificadas e implementadas na convergência da MTP com modelo de Aula-Oficina, característico do ensino da História. Adicionalmente, teve-se em atenção as potencialidades da interdisciplinaridade enquanto elemento relevante para as aprendizagens transversais.

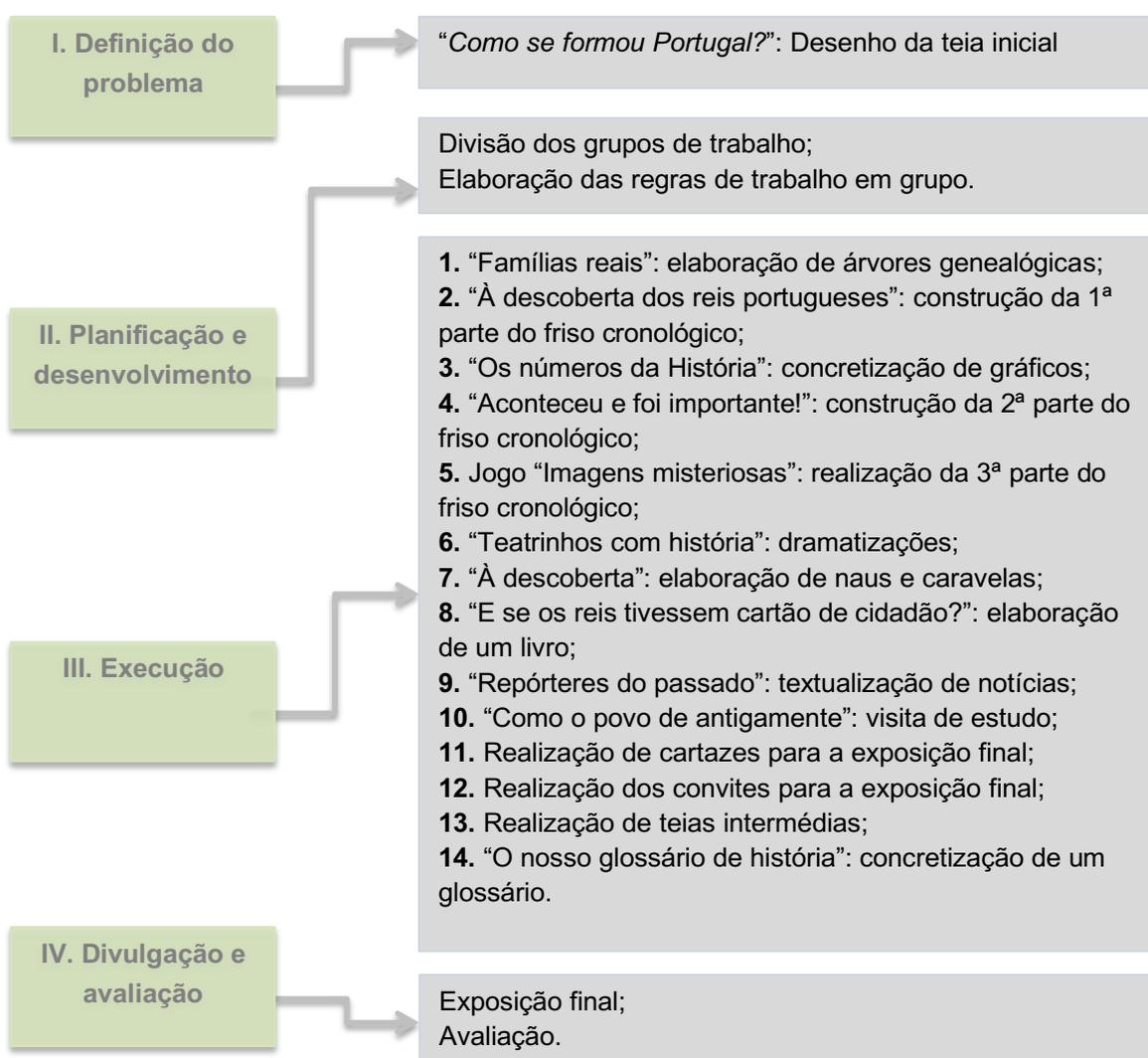


Figura 11. Plano geral de ação (elaboração própria)



Figura 12. Atividades da fase de execução e interdisciplinaridade (elaboração própria)

4.2. Implementação do Plano de Ação

4.2.1. Fase I – Definição do problema.

Esta fase do projeto foi desencadeada pela questão do aluno TN “Como se formou Portugal?”, a qual levantou uma série de interrogações por parte dos colegas. Para o desenvolvimento da MTP é necessário que uma “situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua” (Gambôa, 2011, p.56). Como estes nunca haviam experienciado a metodologia de trabalho por projeto, explicou-se o seu modo de funcionamento e fins pretendidos.

Partiu-se, então, para a realização de uma chuva de ideias que foi sendo registada no quadro pela investigadora. Os alunos participaram ativamente no processo e as suas ideias foram organizadas em forma de teia. Esta, foi estruturada em torno de quatro questões essenciais e características da MTP: “O que já sabemos sobre a formação de Portugal?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar?” e “Como vamos fazer?”.

Para além da teia inicial desenhada registada no quadro, os alunos fizeram a sua transcrição individual e, posteriormente, em grande grupo, foi realizado um cartaz com a simplificação das informações. Este tinha como fim ser afixado em sala para fácil consulta. Relativamente ao tópico “O que queremos saber?” os alunos lançaram as seguintes ideias/questões:

- “Como se formou Portugal?”
- “Quais foram os reis de Portugal?”
- “Quais foram os acontecimentos importantes?”
- “Qual foi o processo da formação de Portugal?”
- “É verdade que existiram reis que governaram ao mesmo tempo Espanha e Portugal?”
- “Porque é que os reis têm alcunhas?”
- “O que é uma dinastia?”
- “Quantas dinastias existiram?”
- “Qual foi a duração das dinastias?”
- “Quais foram os reis de cada dinastia?”

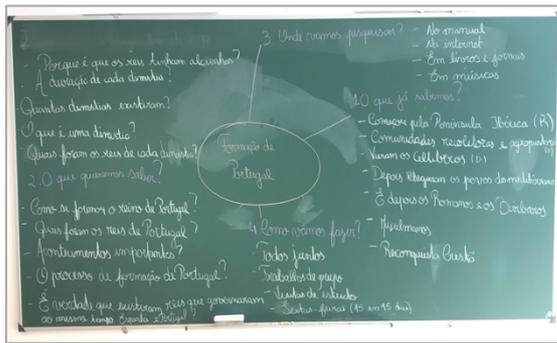


Figura 13. Teia inicial no quadro

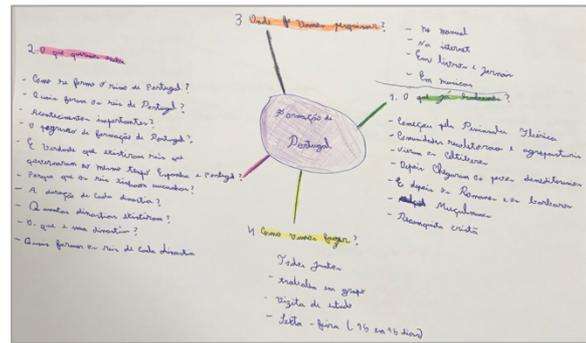


Figura 14. Teia transcrita por aluno



Figura 15. Cartaz da teia (simplificada)

4.2.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho.

Na segunda fase do projeto, além da planificação geral do trabalho a realizar, deu-se especial enfoque à divisão dos alunos em grupos de trabalho e à elaboração de regras de trabalho em grupo. Relativamente à estruturação dos grupos de trabalho, interessa referir que foram definidos previamente com a professora cooperante, atendendo aos seguintes critérios: heterogeneidade dentro de cada grupo (elementos com diferentes níveis de aproveitamento), homogeneidade entre os grupos formados e constituição fixa ao longo do trabalho de projeto. Foram formados três grupos de cinco e elementos e um grupo de seis elementos.

A “divisão do problema em problemas parcelares (podendo cada um ser objeto de trabalho de uma equipa)” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.8) é desejável na MTP. Assim, uma vez dividida a turma em quatro grupos de trabalho, fez-se a apresentação dos subtemas: 1.^a Dinastia, 2.^a Dinastia, 3.^a Dinastia e 4.^a Dinastia. Os grupos deliberaram entre si e escolheram, democraticamente, a dinastia a abordar. A cada grupo foi atribuída uma cor que, visualmente, permitisse a rápida identificação de recursos e produtos.

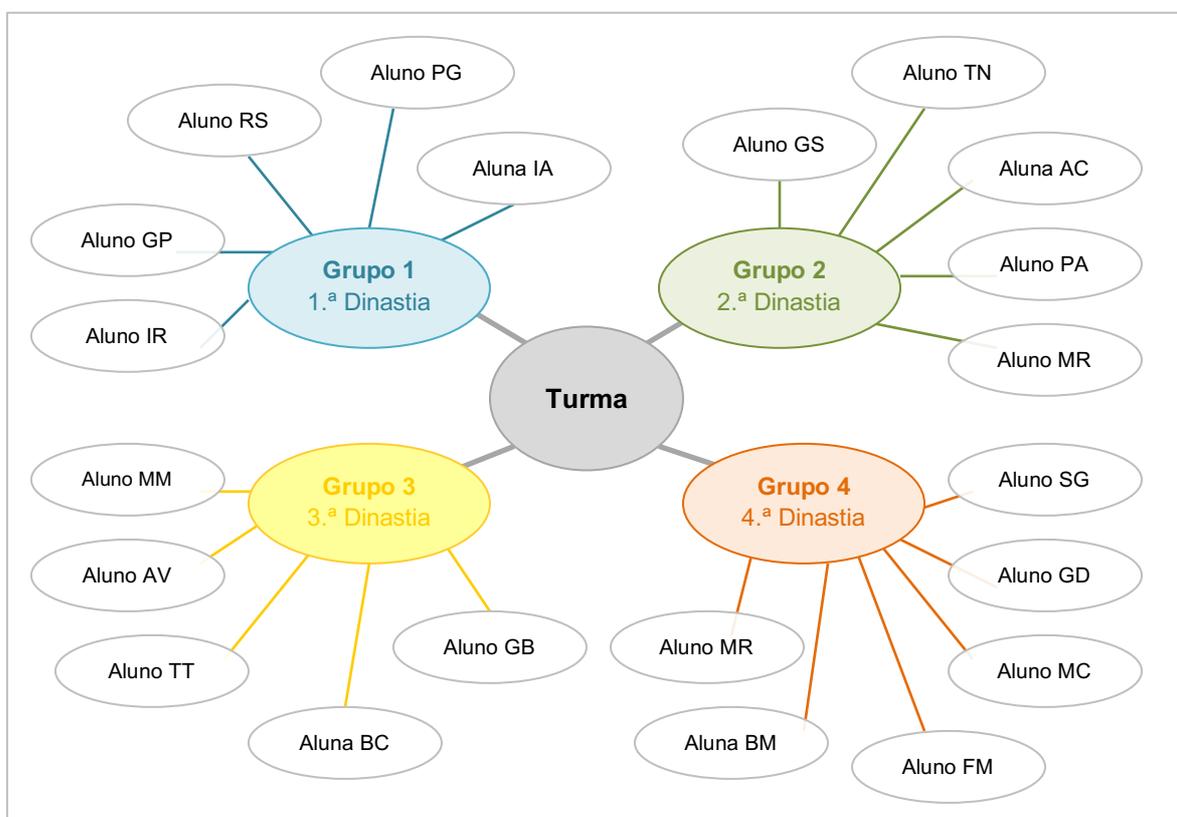


Figura 16. Divisão da turma em grupos de trabalho (elaboração própria)

Para Pato (1995), se “previamente ao início de trabalho de grupo, não se acordam com os alunos normas gerais de funcionamento interno, a vida dos grupos torna-se provavelmente anárquica, condenando-se assim o trabalho de grupo ao fracasso e a aprendizagem ao insucesso” (p.50). Os alunos propuseram as regras que deveriam nortear o trabalho de grupo e procederam ao registo das suas sugestões no quadro. Por fim, copiaram-nas e afixaram-nas junto da teia inicial. A decisão sobre os modos de funcionamento do grupo e a elaboração conjunta de regras são momentos cruciais para a vivência de valores democráticos de responsabilização, justiça e colaboração (Vasconcelos, 2011). No fundo, ao serem os alunos a sugerir as normas de trabalho grupal, pretendia-se uma maior atenção para com o seu cumprimento.

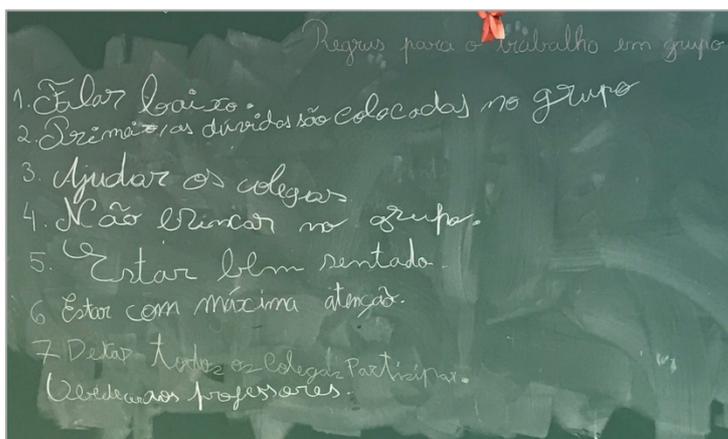


Figura 17. Registo das regras no quadro

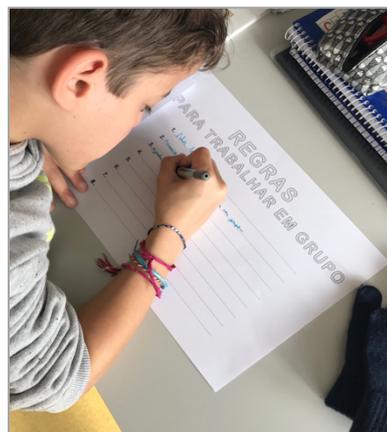


Figura 18. Transcrição das regras

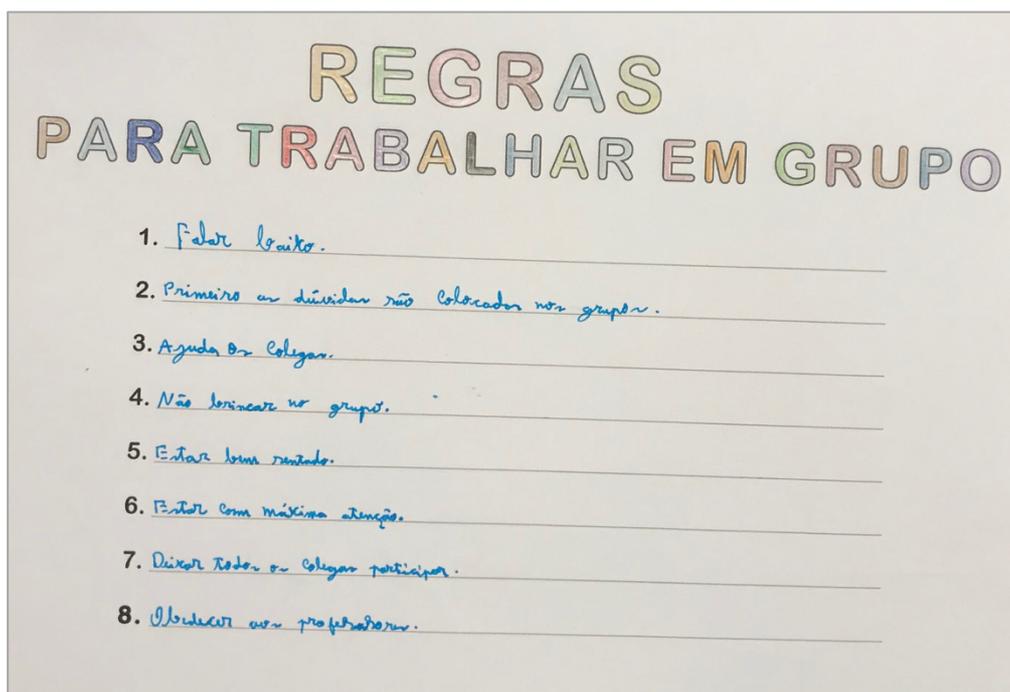


Figura 19. Transcrição das regras

4.2.3. Fase III – Execução.

A fase de execução, sendo a mais extensa, é aquela em que “os alunos põem em prática o plano traçado, realizando atividades, recolhendo informações necessárias através dos meios identificados no plano, analisam essas informações e elaboram materiais e produtos” (Ferreira, 2007, p.4). Seguidamente, apresentam-se as atividades consideradas para esta fase.

- **Atividade 1: “Famílias reais”**

A primeira atividade foi previamente planejada e implementada no dia 19 de janeiro de 2018 (Apêndice F, p.110) e consistia na pesquisa de informação e preenchimento das árvores genealógicas de cada uma das dinastias, tendo por base um guião fornecido a cada um dos grupos pela estagiária/investigadora.

Os alunos foram distribuídos mediante os grupos definidos na fase anterior e informados sobre a necessidade de atribuição de funções dentro do próprio grupo, nomeadamente: pesquisa na internet, pesquisa em livros e outros recursos, organização da informação, registo da informação, porta-voz, zelo e limpeza do espaço de trabalho, etc. Foram informados de que este processo seria uma constante ao longo de todas as atividades e que deveria existir rotatividade de funções, para que todos desempenhassem as diferentes funções existentes.

Adicionalmente, foram informados que poderiam recorrer a todos os recursos disponibilizados pela estagiária, aos recursos da sala e, inclusive, aos recursos disponíveis na biblioteca da escola; sendo que estas possibilidades de pesquisa seriam, também, transversais a todas as atividades. A MTP “inscreve-se numa investigação de carácter holístico na medida em que abarca sinergicamente uma grande variedade de contributos possíveis. Assim, de forma geral, e no Trabalho de Projeto em particular, acredita-se que as problemáticas encontram respostas numa multiplicidade de fontes” (Many & Guimarães, 2006, p.45).

Cada grupo distribuiu funções pelos seus elementos, recebeu o guião relativo à dinastia em estudo e deu início ao processo de pesquisa (Apêndice F, p.112). Todos optaram por permanecer na sala e recorrer aos recursos bibliográficos nela existentes. Neste primeiro momento investigativo, os alunos recorreram com frequência à estagiária, colocando dúvidas e procurando a sua aprovação. Numa fase inicial é natural que os grupos sejam mais dependentes, pois a autonomia desenrola-se gradualmente no decorrer do projeto (Pato, 1995). Ao longo da atividade foi possível observar as posturas adotadas

pelos alunos, a destacar: os alunos TT, MR, GP, GB e FM adotaram uma postura passiva; os alunos RS e IS evidenciaram uma posição obstrutora entre si; os alunos TN e AV evidenciaram uma liderança democrática; os alunos GS e MM demonstraram comportamentos de liderança autocrática. Estas posturas foram mediadas pela estagiária e devidamente registadas para, em atividades futuras, se intervencionar ao nível da redistribuição de papéis e ao nível das dinâmicas grupais.

Com a presente atividade pretendia-se que os alunos conseguissem dar resposta a uma das questões previamente colocadas: “O que é uma dinastia?”. Através do processo de pesquisa e preenchimento das árvores genealógicas, estes foram capazes de concluir que esta respeitava a um período de tempo em que permaneciam no poder reis e rainhas pertencentes à mesma família.

Como forma de consolidação, cada grupo apresentou o guião preenchido realizando uma lengalenga cantada respeitante à dinastia em estudo Apêndice F, p.114), o que permitiu estabelecer interdisciplinaridade com a área de curricular disciplinar (ACD) de Expressão e Educação Musical.



Figura 20. Guião da 2.^a Dinastia em fase de preenchimento

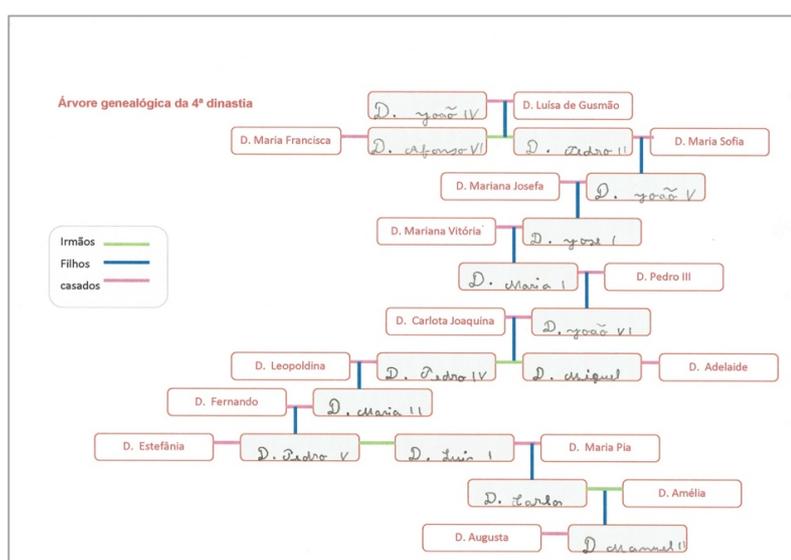


Figura 21. Guião preenchido da 4.^a Dinastia

- **Atividade 2: “À descoberta dos reis portugueses”**

A segunda atividade foi previamente planificada e implementada no dia 26 de janeiro de 2018 (Apêndice G, p.116). Consistia na pesquisa de informação e preenchimento de guiões que permitiriam desvendar os reis pertencentes a cada dinastia. Os guiões, uma vez preenchidos, seriam utilizados na concretização da primeira parte do friso cronológico.

Os alunos organizaram-se pelos respetivos grupos de trabalho, deliberaram sobre a distribuição dos papéis entre os elementos do grupo e, por fim, receberam o guião de pesquisa (Apêndice G, p.117). Uma vez mais, houve o cuidado de disponibilizar um vasto conjunto de recursos, o que não implicou “descartar as ferramentas tradicionais de ensino, mas inseri-las em um novo contexto, de modo que estejam interligadas com métodos inovadores e atuem simultaneamente” (Macron, 2016, p.234).

Cada grupo pesquisou, selecionou e registou os seguintes dados, relativamente aos reis da dinastia em estudo: nome, cognome, data de nascimento, data de morte, início e fim do reinado (Figuras 22 e 23). Adicionalmente, selecionaram e imprimiram as imagens dos reis. Dado que a sala só dispunha de um computador, dois dos grupos optaram por desenvolver as atividades na biblioteca, o que implicou um maior esforço de supervisão por parte da estagiária.



Figura 22. Preenchimento do guião da 4.^a Dinastia



Figura 23. Preenchimento do guião da 1.^a Dinastia

Uma vez preenchido o guião, os alunos procederam ao recorte das suas partes e ao seu posicionamento no friso cronológico em construção, atendendo a que “as atividades investigativas em História devem integrar a perspetiva temporal, considerando os tempos de cada momento histórico que determinam os ritmos das mudanças e das continuidades históricas” (Dias & Hortas, 2015, p.194).

Dado que a atividade implicava um maior número de tarefas (pesquisa de diversos dados, pesquisa de imagens, recorte, colagem, estruturação da base do friso, etc.) os alunos revelaram-se mais ativos, contudo, nem sempre tolerantes para com as sugestões dos colegas. A procura de aprovação por parte de estagiária permaneceu constante, especialmente por parte dos alunos BC, GD, MC, BM e SG.

Com a presente atividade pretendia-se que os alunos conseguissem dar resposta a uma das questões previamente colocadas: “Quais foram os reis de Portugal?”. Através do processo de pesquisa e preenchimento dos guiões, estes foram capazes de descobrir quais os reis da monarquia portuguesa, fazendo a sua distribuição pelas respetivas dinastias.

Segundo Fazenda (1994), ao querer-se enriquecer os sistemas educativos, “a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (p.11). A presente atividade, dado que implicava o recorte, a colagem e a organização de materiais para a elaboração da base do friso cronológico, articulou-se com a área disciplinar curricular de Expressão e Educação Plástica.



Figura 24. Concretização de uma parte do friso



Figura 25. Primeira parte do friso cronológico concluída

- **Atividade 3: “Os números da história”**

A terceira atividade foi previamente planejada e implementada no dia 23 de fevereiro de 2018 (Apêndice H, p.120). Consistia na elaboração de gráficos de imagens (pictogramas) relativos à duração (em décadas) e ao número de reis de cada uma das dinastias.

Os alunos organizaram-se pelos respectivos grupos de trabalho, deliberaram sobre a distribuição de papéis, receberam o guião de trabalho (Apêndice H, p.122) e os recursos necessários à concretização dos gráficos (Apêndice H, p.124). Cada grupo preencheu o respetivo guião (Figura 26), efetuando as pesquisas (data do início e término das dinastias e n.º de reis de cada dinastia) e os cálculos necessários ao seu preenchimento (frequências absolutas e frequências relativas). Posteriormente, cada grupo recortou o número de coroas (Figura 27) e o número de quadrados em relação à dinastia em estudo.

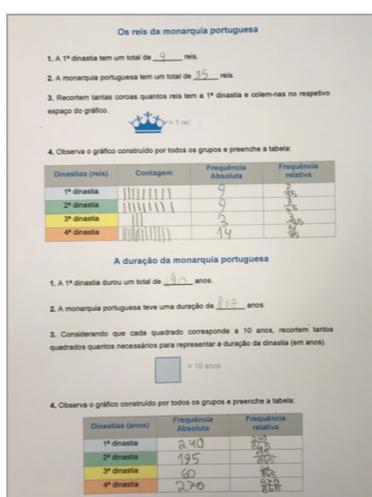


Figura 26. Guião preenchido da 4.ª Dinastia



Figura 27. Recorte dos quadrados para a concretização gráfico

À vez, os grupos procederam à colagem das figuras recortadas na base do gráfico (Figuras 28 e 29). Após o contributo de todos os grupos, o pictograma deu-se por concluído e foi realizada a sua análise em grande grupo, utilizando os termos matemáticos adequados (frequência absoluta, frequência relativa, máximo, mínimo, etc.). A atividade, para além dos contributos para a área curricular disciplinar de Estudo do Meio, foi relevante para a área da matemática. Segundo Rangel (2011), sabemos estar perante um projeto “quando a integração dos saberes das diferentes disciplinas surge como um processo natural, decorrente da própria pesquisa e tentativa de resposta às questões colocadas” (p.16), situação verificável quer na planificação e desenvolvimento da atividade.

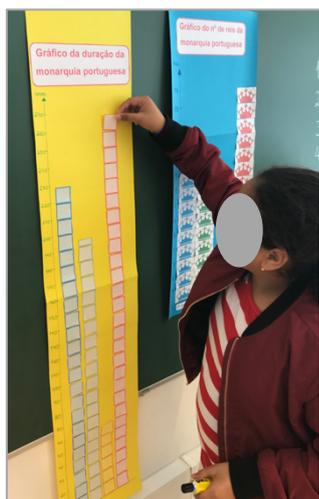


Figura 28. Concretização dos pictogramas



Figura 29. Pictogramas concluídos

Ao longo da atividade foi possível observar as posturas adotadas pelos alunos, destacando algumas evoluções: os contributos dos alunos TT, GB e FM foram mais evidentes, contudo aquém do desejável; o aluno GS revelou-se mais tolerante para com os elementos do grupo. A intervenção da estagiária foi ajustada às necessidades de cada grupo: no grupo da 1.ª Dinastia foi necessária a mediação de conflito entre os alunos IR e RS; junto do grupo da 3.ª Dinastia foi necessária a redistribuição das tarefas já que estas haviam sido delimitadas pelo aluno MM sem o consentimento dos restantes elementos; no grupo da 4.ª Dinastia foi premente a orientação ao nível da pesquisa da informação. Nesta atividade, o grupo da 2.ª Dinastia revelou-se mais cooperante e autónomo.

Através desta atividade, pretendia-se que os alunos conseguissem dar resposta a uma das questões colocadas previamente: “Qual foi a duração das dinastias?”. Complementarmente, pretendia-se que associassem e comparassem o número de reis de cada uma delas. Estas pretensões foram alcançadas pelos grupos que, aquando do debate final, se expressaram acerca das aprendizagens realizadas do seguinte modo:

Aluno IR: Isto assim é muito fácil de perceber ...

Estagiária: Ai sim?

Aluno IR: Sim! Então...é só olhar e percebo logo qual foi dinastia que durou mais tempo... e menos tempo.

Aluno BM: Sim professora. Antes, na minha cabeça ... não percebia. Mas agora já percebo! Até podia ficar guardado para os meninos que vão a seguir para o quarto ano.

Nota de campo, 23 de fevereiro de 2018

- **Atividade 4: “Aconteceu e foi importante!”**

A quarta atividade foi previamente planejada e implementada no dia 2 de março de 2018 (Apêndice I, p.128). Consistia na pesquisa de informação e preenchimento de guiões que permitiriam desvendar acontecimentos significativos relativos a cada uma das dinastias. Os guiões, uma vez preenchidos, seriam utilizados na concretização da segunda parte do friso cronológico já iniciado.

Os alunos organizaram-se pelos respetivos grupos de trabalho, procederam à atribuição de papéis e, depois, receberam o guião de pesquisa (Apêndice I, p.130). Como usual, tiveram acesso a vasto conjunto de recursos de pesquisa. Considera-se de extrema importância a “construção de cronologias que ordenam os acontecimentos e os fenómenos estudados, assumindo-se assim o seu carácter transversal a todos os temas e projetos de pesquisa concretizados na sala de aula” (Dias & Hortas, 2015, p.194).

Ainda que os grupos comesçassem a evidenciar alguma autonomia e segurança, esta tarefa de pesquisa colocava-os perante um patamar de exigência mais elevado. Os guiões forneciam “pistas” sobre os acontecimentos a pesquisar (data, nome, local, etc.), todavia, os grupos teriam de os localizar nas fontes consultadas e aprofundar conhecimentos sobre os mesmos. Atendendo à complexidade da tarefa, os alunos foram alertados sobre a importância da escolha de um chefe no próprio grupo, sobre a cooperação de todos para o objetivo comum e a sobre a dinâmica de apoio da estagiária (rotatividade orientada).

Os alunos iniciaram o seu processo de pesquisa privilegiando os livros disponibilizados, posteriormente, recorreram à internet para consultar imagens relativas aos acontecimentos em estudo. Concomitantemente, realizaram o preenchimento do guião fornecido (Figuras 30 e 31).

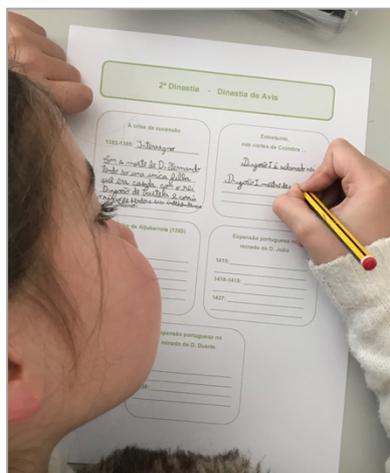


Figura 30. Guião da 2.^a Dinastia em fase de preenchimento

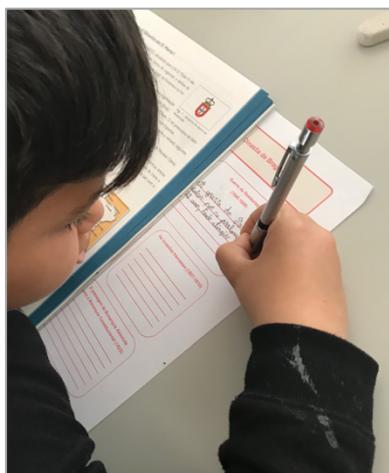


Figura 31. Guião da 4.^a Dinastia em fase de preenchimento

Numa atividade que apresentava um grau de exigência elevado foi reconfortante observar o envolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Inicialmente, a sua participação foi acautelada e incentivada pela estagiária, porém, a um ritmo gradual, estes foram-se apropriando dos mecanismos de pesquisa, dos papéis a desempenhar e dos conteúdos em estudo. A valorização de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE foi determinante para o sucesso da atividade. Esta atividade, tal como as restantes, foi preparada tendo presente a intenção de “evitar o distanciamento académico e social, cada vez mais evidente, entre alunos com NEE e sem NEE” (Correia, 2005, p.12).

Uma vez preenchidos os guiões e recortadas as suas parcelas, os grupos realizaram o seu posicionamento e colagem no friso cronológico. Após o contributo de todos os grupos, como forma de consolidação, foi realizada uma análise conjunta ao resultado do trabalho realizado.

Através desta atividade, os alunos puderam procurar e dar resposta a três das questões inicialmente colocadas: “Qual foi o processo da formação de Portugal?”, “Quais foram os acontecimentos importantes?” e “É verdade que existiram reis que governaram ao mesmo tempo Espanha e Portugal?”.



Figura 32. Concretização da 2.ª parte do friso cronológico



Figura 33. Concretização da 2.ª parte do friso cronológico

A atividade assentou nos fundamentos da MTP mas, também, nos fundamentos da aula-oficina, considerando-se que a “metodologia utilizada pelos historiadores para construir a escrita da história é usada também na sala de aula, sempre no sentido de se apresentar condições ao aluno de construir uma literacia histórica que tem como base a consciência histórica” (Ramos & Cainelli, 2015, p.25).

- **Atividade 5: Jogo “Imagens misteriosas”**

A quinta atividade foi, previamente, planificada e implementada no dia 8 de março de 2018 (Apêndice J, p.132). Consistia na realização de um jogo de interpretação de imagens que culminaria na concretização da 3.ª parte do friso cronológico. A intenção de integrar a componente lúdica, adveio das intenções reveladas pelos alunos a este respeito ao nível do pré-teste (Apêndice K, p.138).

Os alunos organizaram-se pelos respetivos grupos de trabalho, deliberaram sobre quem assumiria o papel de porta-voz e receberam os cartões do jogo (Figura 34). À vez, a estagiária mostrou um conjunto de 12 imagens (Figura 35), os grupos deliberaram sobre o que poderiam representar e sobre a dinastia a que pertenceriam, apresentando o cartão referente à sua opção.

Posteriormente as imagens eram analisadas em grande grupo e a pontuação atribuída era registada no quadro (Figura 36). Esta análise focava o reconhecimento de espaços, figuras, monumentos, acontecimentos e artefactos próprios das dinastias em estudo; fazendo com que fossem os alunos a estabelecer relações entre as diversas aprendizagens realizadas até então.



Figura 34. Cartões do jogo



Figura 35. Imagens do jogo

dinastia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1ª dinastia													10
2ª dinastia													12
3ª dinastia													10
4ª dinastia													10

Figura 36. Registo das pontuações do jogo

Numa fase final, a estagiária distribuiu as imagens em versão miniatura pelos respetivos grupos. Cada grupo procedeu à sua localização e colagem no friso cronológico (Figuras 37 e 38); dando-se este por concluído.

Reconhecendo que “o recurso a fontes iconográficas nas aulas de História potencia o desenvolvimento de uma literacia visual histórica” (Marinho & Solé, 2016, p.126), deu-se enfoque ao desenvolvimento de narrações históricas suportadas na análise de imagens por via da realização do jogo. É importante relevar a presença deste na sala de aula pois, uma vez enquadrado nas finalidades didáticas, possibilitou que os alunos realizassem aprendizagens numa dinâmica lúdica. Segundo Mendes e Mamede (2012), o jogo é uma estratégia que mobiliza um conjunto de dimensões essenciais ao desenvolvimento do aluno: criatividade, motivação cognição, socialização e afeição.

A atividade permitiu a conclusão do friso cronológico o que, por sua vez, deu origem a uma análise conjunta que levou ao cruzamento das suas partes constituintes – reis, acontecimentos e iconografia. No âmbito da aprendizagem em História, “é crucial a construção de frisos cronológicos que garantam a posterior análise da componente temporal dos factos recolhidos, assim como o seu enquadramento espacial” (Dias & Horta, 2015, p.195).



Figura 37. Posicionamento das imagens no friso cronológico



Figura 38. Friso cronológico concluído

- **Atividade 6: “Teatrinhos com História”**

Inicialmente, a sexta atividade havia sido planejada para o dia 13 de março de 2018 e consistia na preparação e apresentação de uma dramatização por cada um dos grupos de trabalho. Porém, a planificação não considerava interdisciplinaridade com a ACD de Expressão e Educação Plástica e, uma vez que os alunos evidenciaram intenção de elaborar adereços para a dramatização, a planificação foi reestruturada e implementada a 16 de março de 2018 (Apêndice L, p.140). Este propósito dos alunos demonstra como se envolveram na planificação e concretização das atividades. Revela, igualmente, a forma como se foi assumindo que a interdisciplinaridade “trabalha as fronteiras do currículo com projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo (Vasconcelos, 2011, p.20).

Como forma de motivação, a estagiária desencadeou um breve diálogo acerca das últimas atividades realizadas. Neste, os alunos foram levados a expor sobre os acontecimentos históricos estudados. Posteriormente, expôs sobre as tarefas necessárias à concretização da atividade, nomeadamente: divisão dos grupos, seleção do acontecimento ou facto histórico a apresentar, aprofundamento de conhecimentos sobre o acontecimento selecionado (pesquisa), preparação de recursos necessários à dramatização (guiões, adereços, etc.) e, por fim, realização da dramatização. A reduzida intervenção por parte da estagiária veio evidenciar os progressos efetuados pelos alunos no âmbito das dinâmicas de grupo.

Os alunos organizaram-se pelos respetivos grupos de trabalho e selecionaram o acontecimento a dramatizar. O grupo da 1.^a Dinastia selecionou a independência do condado Portucalense, o grupo da 2.^a Dinastia escolheu a Batalha de Aljubarrota, o grupo da 3.^a Dinastia optou pela batalha de Alcácer-Quibir (transição da 2.^a para a 3.^a Dinastia) e, por fim, o grupo da 4.^a Dinastia que optou pela Restauração da Independência (coroação de D. João IV). A seleção dos acontecimentos históricos deu-se de forma harmoniosa em 3 dos 4 grupos. Os alunos do grupo da 1.^a Dinastia apresentaram alguma tensão entre si, dado que se encontravam divididos entre dois acontecimentos, situação que os mesmos acabaram solucionar recorrendo a uma estratégia de “sortes”. Não tendo sido necessária a intervenção da estagiária, acredita-se que a situação tenha revelado evolução ao nível da redução do conflito (Katz & Chard, 1997).

De seguida, os alunos procederam ao momento de pesquisa, fazendo o levantamento dos locais, acessórios e personagens implicados no acontecimento histórico selecionado. Uma vez terminada a pesquisa e anotados os seus aspetos relevantes, os

alunos ocuparam-se da concretização dos adereços e dos guiões necessários à dramatização (Figuras 39, 40 e 41).

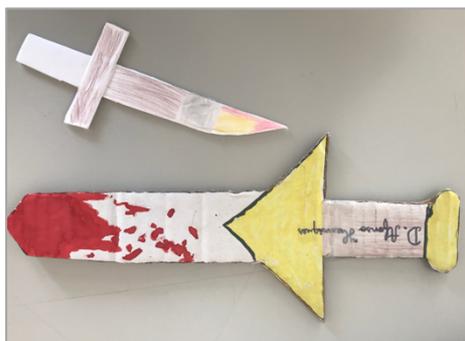


Figura 39. Adereços para dramatização



Figura 40. Adereços para dramatização

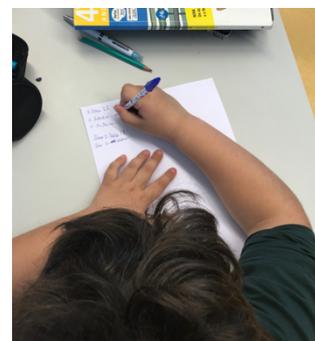


Figura 41. Redação do guião para dramatização

Depois, os grupos ensaiaram e fizeram a sua apresentação aos restantes elementos da turma (Figuras 42 e 43), havendo, por fim, uma apreciação conjunta relativamente ao desempenho de cada um dos grupos.



Figura 42. Dramatização



Figura 43. Dramatização

Tal como nas duas atividades anteriores, esta atividade contribuiu para que os alunos dessem resposta à questão: “Quais foram os acontecimentos importantes?”. Toda a atividade permitiu que estes pudessem inter-relacionar causas, factos e consequências, atribuindo significado a uma situação histórica. Colocar os alunos perante situações que requerem uma explicação de uma situação histórica é, para Rüsen (2001), a face material da consciência histórica.

- **Atividade 7: “À descoberta”**

A sétima atividade foi previamente planejada e implementada no dia 23 de março de 2018 (Apêndice M, p.142). Como os alunos haviam manifestado a intenção de construir caravelas e naus, pensou-se cruzar este propósito com a época festiva que se aproximava. Assim, convencionou-se a elaboração individual de naus e caravelas como lembrança de Páscoa.

Como forma de motivação, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo sobre os descobrimentos portugueses, o qual deu o mote para uma breve discussão em grande grupo. Posteriormente, a estagiária dialogou com os alunos sobre o objetivo da atividade mostrando dois modelos já construídos das embarcações.

Cada um dos alunos selecionou a embarcação a construir (nau ou caravela), os recursos materiais necessários foram distribuídos (Figura 44) e, de seguida, seguiram os passos explicitados de concretização explicitados pela estagiária, identificando as partes estruturantes das embarcações. Uma vez que alguns alunos se mostraram mais proficientes na consecução da tarefa, solicitou-se-lhes que apoiassem os colegas. Assim, observou-se a ajuda dos alunos AV, BM, IN, TN e GS aos alunos GP, SG, MR e MC.

Uma vez concluídas as embarcações, deu-se a distribuição de moedas de chocolate pelas mesmas (Figuras 45 e 46) questionando os alunos sobre o significado do gesto. Alguns alunos foram capazes de associar as moedas ao grande objetivo dos descobrimentos: a busca de riqueza.



Figura 44. Concretização da Caravela portuguesa



Figura 45. Nau concluída



Figura 46. Naus e caravelas realizadas

Para além da clara relação interdisciplinar com ACD de Expressão e Educação Plástica, a atividade também apresentava o claro objetivo de fazer com que a História deixe “de ser algo recebido pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a atividade que realizam” (Félix, 1998, p.42).

- **Atividade 8: “E se os reis tivessem cartão de cidadão?”**

A oitava atividade foi previamente planificada e implementada no dia 12 de abril de 2018 (Apêndice N, p.144), sendo uma atividade individual de cunho investigativo a realizar durante a interrupção das férias da Páscoa. Consistia no preenchimento do guião do cartão de cidadão de um rei (Apêndice N, p.146) e pretendia-se que fosse desenvolvida com o apoio dos familiares, já que “a evidência sobre as ligações entre o envolvimento parental e a melhoria da escola é encorajadora” (Davies, 2005, p.29). Através desta pretendia-se que os alunos dessem resposta à questão “Porque é que os reis têm alcunhas?”.

Fez-se a distribuição dos guiões pelos alunos, informando que estes deveriam ser preenchidos durante as férias com o apoio dos familiares e disponibilizou-se um conjunto de recursos bibliográficos que poderiam ser levados pelos alunos que não dispusessem de computador com acesso à internet. Uma vez de regresso à sala, os alunos apresentaram o cartão de cidadão preenchido, expondo oralmente sobre o processo de pesquisa e sobre as descobertas daí provenientes, o que possibilitou a interdisciplinaridade com a ADC de Português. Terminada a apresentação, o grupo deliberou sobre o fim dos produtos alcançados:

Aluna AC: Professora, o que fazemos com os cartões?

Estagiária: Têm alguma sugestão?

Aluno DM: Talvez um cartaz ... mas já decidimos fazer outros cartazes ...

Aluno PG: Um livro!

Aluno MM: Sim, boa ideia! Todos na ordem dinastias e dos reinados!

Estagiária: Concordam?

Grupo: Sim!

Nota de campo, 12 de abril de 2018

Sendo que a MTP se caracteriza pela margem considerável de iniciativa e autonomia conferida aos alunos (Abrantes, 2002), as suas pretensões foram consideradas e produziu-se o livro intitulado “E se os reis tivessem cartão do cidadão?” (Figuras 45 e 46).

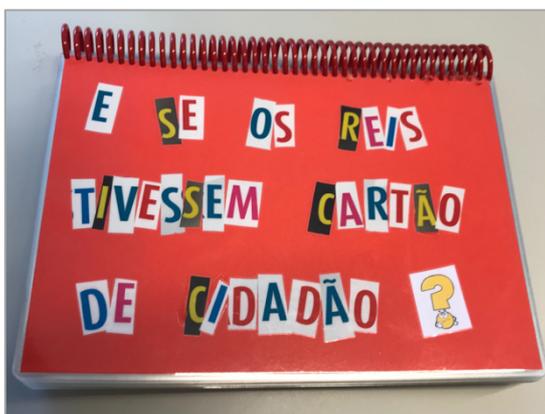


Figura 47. Capa do livro



Figura 48. Página do livro

- **Atividade 9: “Repórteres do passado”**

A nona atividade foi previamente planejada e implementada no dia 20 de abril de 2018 (Apêndice O, p.150) e consistia na concretização, em grupo, de uma notícia relativa à Dinastia em estudo.

Como forma de motivação, os alunos foram levados a explorar a notícia do jornal *Diário de Notícias* onde surgiam alguns elementos da turma (Figura 49); situação que gerou um breve diálogo acerca das finalidades desta tipologia textual. Foi distribuído um resumo (Apêndice O, p.152) que desencadeou a exploração conjunta da estrutura e características da notícia e, posteriormente, os alunos foram esclarecidos sobre a propósito da atividade, ou seja, a redação de um texto que noticiasse um acontecimento histórico à escolha do grupo.

Os alunos distribuíram-se pelos grupos de trabalho, determinaram as funções de cada elemento, receberam o guião de trabalho (Apêndice g, p.153), selecionaram o acontecimento histórico a noticiar e iniciaram o processo de pesquisa, que se distinguiu pelo diálogo, tolerância e participação. Aquando da consulta das fontes e da seleção das informações, perceberam-se transformações na postura dos alunos, mais especificamente, ao nível da argumentação, da utilização de novos vocábulos e na articulação dos conteúdos abordados até então. Leia-se o seguinte diálogo, proferido por alunos do grupo da 4.^a Dinastia.

Aluno MR: Acho que a notícia devia ser da Restauração da Independência.

Aluno SG: Foi um acontecimento importante Voltamos a ter reis portugueses...

Aluno MR: E aconteceu em Lisboa que é a nossa cidade!

Aluno IA: Por isso é que D. João IV é o “restaurador”! E o dia 1 de dezembro é feriado!

Aluno FM: Boa! Está decidido e não se pensa mais nisso.

Nota de campo, 20 de abril de 2018

Através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e de construção do próprio saber, verificou-se “que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios” (Cainelli & Barca, 2018, p.2).

Posteriormente, os alunos realizaram os processos de planificação, textualização e revisão das notícias (Figuras 50 e 51), tendo surgido os seguintes títulos: “Tratado de Zamora” (grupo da 1.^a Dinastia), “Batalha de Aljubarrota” (grupo da 2.^a Dinastia),

“Perdemos a independência!” (grupo da 3.^a Dinastia) e “Novamente independentes!” (grupo da 4.^a Dinastia).

Uma vez que os alunos se mostraram pouco hábeis no processo de planificação do texto, foram orientados para o resumo, previamente, distribuído e devidamente norteado pela estagiária. Nestas situações, cabe ao professor “gerir a participação, assegurar-se que todos os aspetos relevantes são tratados e orientar a tomada de decisão, de acordo com os requisitos textuais” (Barbeiro, 2003, p.81).



Figura 49. Página do jornal Diário de Notícias



Figura 50. Resumo e planificação

Depois de redigida, a notícia foi lida pelo porta-voz para os restantes elementos da turma (Figura 52). Uma vez mais, colheram-se os benefícios da interdisciplinaridade que, neste caso específico, decorreu entre as ACD de Estudo do Meio e Português.

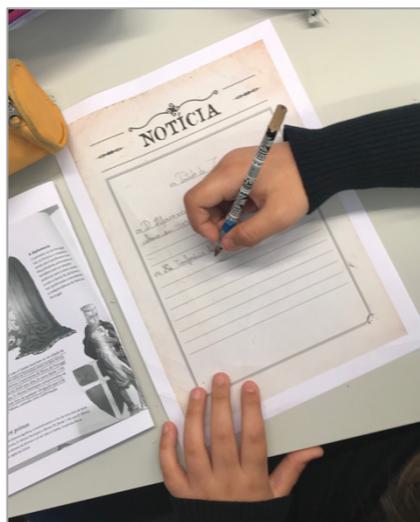


Figura 51. Textualização da notícia



Figura 52. Leitura da notícia para a turma

- **Atividade 10: “Como o povo de antigamente”**

A décima atividade foi previamente planejada e implementada no dia 26 de abril de 2018 (Apêndice P, p.154) e consistia na concretização de uma visita de estudo à Quinta Pedagógica dos Olivais. Pretendia-se que os alunos tivessem a oportunidade de experienciar as atividades agrícolas desempenhadas pelo povo após a concessão das terras do termo de Lisboa – que incluíam a freguesia de Olivais – por parte de D. João I (Carta de Foral).

A planificação da atividade teve por base dois aspetos essenciais: primeiramente, a vontade dos alunos relativamente à realização de atividades desta natureza aquando do pré-teste (Apêndice K, p.138); em segundo lugar, colocar os alunos em contacto direto com o património local, uma vez que este “serve de introdução à História nacional e até universal, ilustrando-a, dando-lhe novos atrativos, fornecendo-lhe pontos de partida” (Mendes, 2000, p.366).

Assim, como forma de motivação, foi estabelecido um diálogo inicial assente no percurso histórico da freguesia de Olivais, focando a concessão de terras para cultivo (Carta de Foral) e, mais tarde, o surgimento de quintas pela mão da nobreza. Os alunos foram levados a expor sobre as regras necessárias à realização de visitas de estudo e ao objetivo da visita a realizar, explanando sobre o que pretendiam ver e saber. Na Quinta Pedagógica dos Olivais, os alunos tiveram a oportunidade de observar o espaço (Figura 53), realizar duas atividades agrícolas - plantar calêndulas e semear feijão (Figuras 54, 55, 56 e 57) - e visitar a horta (Figura 58).



Figura 53. Observação do espaço



Figura 54. Plantação



Figura 55. Plantação



Figura 56. Semeação de feijão



Figura 57. Recursos utilizados



Figura 58. Visita à horta

No regresso à sala, como forma de consolidação, os alunos discutiram a visita de estudo realizada, expondo as tarefas realizadas e sobre as aprendizagens daí provenientes. Estabeleceram traços distintos entre o passado e o presente, refletiram acerca dos processos de mudança inerentes e foram levados a refletir acerca do papel do espaço visitado no futuro. Este foi um momento fundamental pois “quando se concebe o Passado, o Presente e o Futuro como compreensão do desenvolvimento do Homem, da comunidade, apela-se e lida-se com a consciência histórica dos indivíduos que alimenta a consciência social” (Gago, 2007, p.129).

Tendencialmente, predominam em sala de aula as fontes escritas apresentadas nos manuais escolares, sendo “mais escassas as referências à utilização de fontes patrimoniais recorrendo à sua observação direta e em contexto” (Pinto, 2016, p.24). Esta foi uma atividade relevante no sentido em que se atendeu à “necessidade de levar a criança a adquirir o sentido da relação homem/meio, e a compreender as suas implicações nas vivências sociais, económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades” (Roldão, 1995, p.28). Como tal, permitiu-se a abordagem de conteúdos relacionados com outros blocos temáticos da ACD de Estudo do Meio.

Para Manique e Proença (1994), “defender o património, é antes de mais, conhecê-lo” (p.13) e, no âmbito desta questão, interessa aprofundar a forma como esse conhecimento deve acontecer. Os autores defendem que a exploração didática do património não é compatível com o modelo de escola fechada, ou seja, “é a escola que deve ir ao encontro do património, torná-lo objeto de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se insere” (p.14).

- **Atividade 11: Concretização de cartazes para a exposição final**

A décima primeira atividade foi previamente planejada e implementada no dia 4 de maio de 2018 (Apêndice Q, p.156) e consistia na concretização de cartazes para exposição final, um desejo previamente manifestado pelo grupo. Nestes deveriam constar produtos das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Num primeiro instante, foi estabelecido um diálogo em que os alunos foram informados acerca da consideração do seu desejo e sobre a sua utilidade. Foram avançadas quatro sugestões/temas, tendo cada grupo realizado a sua escolha: o grupo da 1.^a Dinastia selecionou a realização do cartaz das árvores genealógicas, o grupo da 2.^a Dinastia selecionou a concretização do cartaz da visita de estudo à Quinta Pedagógica dos Olivais, o grupo da 3.^a Dinastia optou pela realização de do cartaz relacionado da atividade “Teatrinhos com História” e o grupo da 4.^a Dinastia decidiu-se pela elaboração do cartaz da atividade “Repórteres do passado”.

Posteriormente, os alunos distribuíram-se pelos respetivos grupos de trabalho, determinaram as respetivas funções, receberam os materiais necessários à concretização da atividade, discutiram sobre os conteúdos e organização do cartaz e iniciaram a sua produção (Figuras 59, 60, 61 e 62). Este foi um momento de grande valor educativo já que o “uso de materiais e recursos que possibilitam expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com os outros, confrontar ideias, refletir sobre a aprendizagem” (Vieira & Moreira, 2011, p.34) foi uma realidade observável.



Figura 59. Cartaz do grupo 1



Figura 60. Cartaz do grupo 2

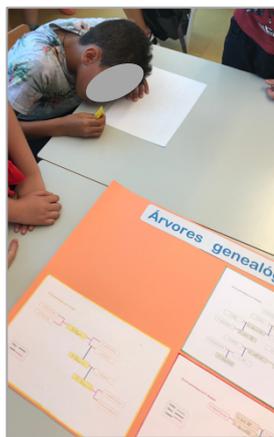


Figura 61. Cartaz do grupo 3



Figura 62. Cartaz do grupo 4

Da atividade sobressaíram, uma vez mais, as práticas interdisciplinares que consideraram a articulação entre as ACD de Estudo do Meio, Português e Expressão e Educação Plástica.

- **Atividade 12: Realização de convites para a exposição final**

A décima segunda atividade foi previamente planejada e implementada no dia 10 de maio de 2018 (Apêndice R, p.158) e consistia na redação, em pares, de convites para exposição final do projeto.

Os alunos foram instigados a refletir e expor sobre o melhor modo de convidar a comunidade educativa para a exposição final, chegando à conclusão que a realização de um convite escrito seria a melhor opção. Como tal, através da distribuição de um resumo/auxiliar de memória, fez-se a revisão das partes constituintes desta tipologia de texto. Partiu-se, depois, para a planificação do convite em grande grupo, definindo os destinatários, a data, a hora e local da exposição final. Atendendo ao planejado, os pares partiram para a textualização do convite (Figuras a 63 e 64). Por fim, os grupos trocaram os convites entre si com o intuito de proceder à sua revisão, sendo este um aspeto essencial para que se “trabalhe a reescrita e o aperfeiçoamento dos textos dos alunos numa perspetiva de aprendizagem em colaboração” (Pereira, 2008, p.93).

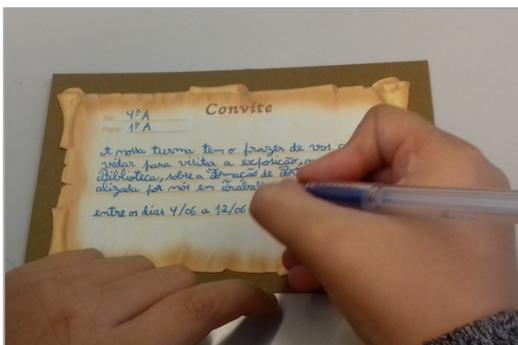


Figura 63. Redação do convite

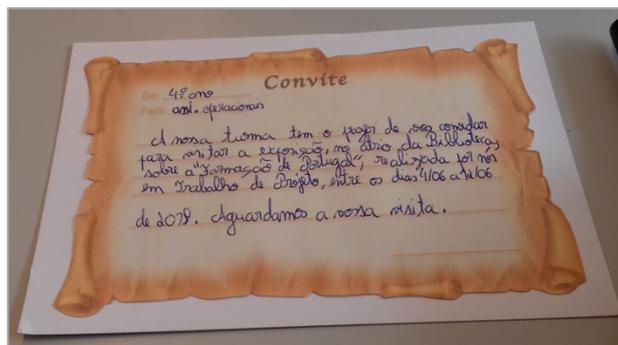


Figura 64. Convite finalizado

Por fim, os alunos procederam à entrega dos convites na escola (turmas, professores e assistentes operacionais) e reservaram os restantes para entregar aos familiares. Nesta fase do projeto, já se demonstravam apoquentados com a divulgação do trabalho, prevendo a última etapa do projeto, que culmina, como definido nesta metodologia de trabalho, na divulgação dos produtos finais à comunidade educativa (Ferreira, 2007).

Importa salientar que em todo o trabalho desenvolvido ocorreu a interdisciplinaridade, sendo que esta também se verificou ao longo da presente atividade, mais especificamente ao nível das ACD de Estudo do Meio e Português.

- **Atividade 13: Realização de teias intermédias**

A presente atividade foi transversal as todas as restantes (Apêndice S, p.161), tendo resultado de um processo gradual determinado pelos ritmos dos grupos de trabalho. Consistia na elaboração, por parte de cada um dos grupos, de uma teia onde registavam as descobertas realizadas, mais especificamente, no que concernia à duração, n.º de reis, acontecimentos e iconografia.

Com base na teia inicial, foi debatida a utilidade de realização de teias intermédias, sendo que, os alunos se revelaram entusiasmados com a proposta. Por ser uma atividade de cariz transversal, foi estipulado o local onde ficariam os materiais necessários à sua concretização, de modo a facilitar o seu acesso. Assim, de forma autónoma, os grupos foram produzindo as suas teias (Figuras 65, 66 e 67), as quais foram revelando, de forma simplificada, a estruturação dos conhecimentos.



Figura 65. Realização da teia intermédia



Figura 66. Realização da teia intermédia

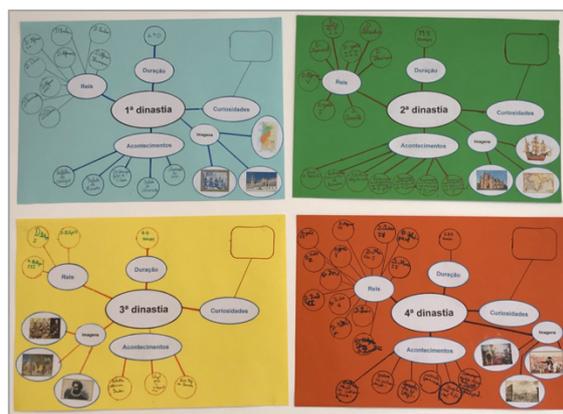


Figura 67. Teias intermédias finalizadas

Tendo em conta que os ritmos de trabalho variavam de grupo para grupo e de atividade para atividade, a concretização das teias, além do seu valor intrínseco, permitiu ocupar os grupos que terminavam as atividades de forma mais célere. Atendendo a que implicavam um trabalho conjunto, articulado e gradual, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências a nível do trabalho colaborativo e de interiorizar dinâmicas necessárias à vida em democracia (Pecore, 2015).

Numa fase final, os alunos começaram a evidenciar curiosidade sobre outros aspetos referentes à realeza, nomeadamente acerca das lendas envolvendo reis e rainhas. Ainda que tenham procedido ao alargamento da teia, o tempo disponível não permitiu aprofundar este aspeto. Segundo Ferreira (2013), é natural que o professor sinta dificuldade em orientar os alunos na procura de respostas para todas as suas questões e interesses, pelo que o término de um projeto bem-sucedido deixará, quase sempre, questões em aberto.

- **Atividade 14: “O nosso glossário de história”**

A presente atividade foi transversal às restantes (Apêndice T, p.163), tendo resultado de um processo gradual determinado pelos ritmos dos grupos de trabalho. Consistia na elaboração de um glossário de História onde registavam a descoberta de novos vocábulos anotando, em cada guião: o vocábulo, a sua definição ou conceito, uma imagem ou desenho representativo e, por fim, a identificação dos alunos implicados (Apêndice T, p.165).

Assim, como forma de motivação, os alunos foram lembrados sobre os momentos em que se depararam com vocábulos desconhecidos, propondo-se a realização de um glossário de História em que pudessem registar as suas descobertas a este nível. Uma vez de acordo, foi-lhes apresentado o guião de preenchimento e estipulado o local onde este passaria a estar disponível.

Os alunos foram diligentes na construção do glossário, aprofundando diversos conceitos, a título de exemplo: monarquia, especiarias, astrolábio, carta de foral, classes, bula papal, marquês, geografia, entre outros. Assim, foi possível “estimular o espírito de pesquisa seja na biblioteca da escola seja por via da internet (a aparelhagem do fazer-história, as novas tecnologias da informação e comunicação)” (Moreira, 2001, p.38) e, simultaneamente, promover a aquisição ativa de novos conceitos no âmbito da História. Numa fase final do projeto, os guiões preenchidos foram reunidos dando origem ao livro intitulado “O nosso glossário de História”.

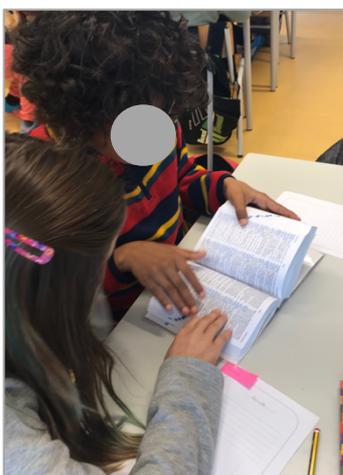


Figura 68. Pesquisa de vocábulos no dicionário



Figura 69. Exemplo de guião preenchido

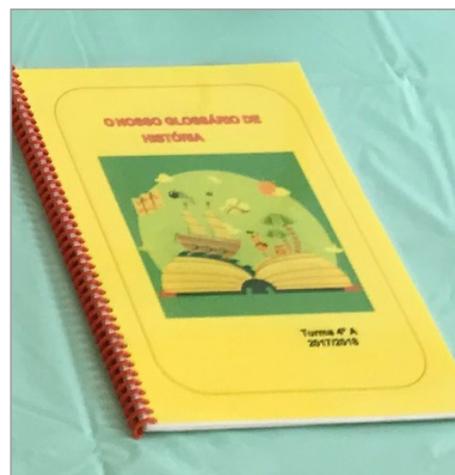


Figura 70. Glossário

Nesta atividade, a interdisciplinaridade ocorreu ao nível das ACD de Estudo do Meio e Português. Quando os alunos optavam por representar o conceito por via do desenho, estabeleciam-se relações com a ACD de Expressão e Educação Plástica.

4.2.4. Fase IV – Divulgação e avaliação.

A quarta e última fase do projeto é, de um modo geral, aquela em que se dá a sua divulgação, procedendo-se à “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2011, p.17.). Proceder-se, também, à avaliação do projeto, ainda que, na MTP, esta não tenha um “cunho de fecho ou encerramento de processo, mas síntese recapituladora (Gambôa, 2001, p.57) sendo, pois, um procedimento e uma atitude transversal a todas as fases do projeto.

4.2.4.1. A divulgação.

Ainda que as atividades desenvolvidas pelos grupos fossem divulgadas no seio da turma, os alunos exprimiram o desejo de realizar uma exposição final dirigida a toda a comunidade educativa. Esta intenção influiu sobre a planificação das atividades, fazendo com que algumas delas se destinassem a este fim, nomeadamente, a realização de cartazes e a realização de convites.

Entre os dias 28 de maio e 1 de junho de 2018, os alunos organizaram os materiais produzidos ao longo do projeto e, após parecer positivo da coordenadora da escola, organizaram-nos no *hall* de acesso ao refeitório. A exposição destinou-se a toda a comunidade educativa e ficou patente durante as duas últimas semanas de aulas (entre 4 e 12 de junho de 2018).



Figura 71. *Exposição final*

4.2.4.2. A avaliação.

Na MTP a avaliação tem por principal finalidade regular e orientar o processo de ensino aprendizagem, “quer na fase de arranque do projeto, quer no seu desenvolvimento, permitindo despoletar o projeto, selecionar metodologias, atividades e recursos, em função das necessidades dos alunos e daquelas decorrentes da realização das várias atividades do projeto” (Ferreira, 2009, p.152).

Ainda que os momentos avaliativos se tenham ao longo de todo o projeto, os alunos experienciaram três momentos de avaliação sistematizada que incluíam aspetos relacionados com auto e heteroavaliação. Dois destes momentos diziam respeito à avaliação em grupo (Apêndice U, p.166 e Apêndice V, p.168) e outro à avaliação individual (Apêndice X, p.171), sendo que contemplavam a avaliação intermédia e a avaliação final do projeto (Figuras 72, 73 e 74).

Além do parecer dos grupos e dos alunos, a avaliação também teve por base aspetos observados ao longo do desenvolvimento das atividades e que, segundo Many e Guimarães (2006), são comumente considerados na MTP, nomeadamente: respeito e capacidade de adaptação da planificação; empenho do grupo (participação, motivação, execução das tarefas, etc.); resolução de problemas e dificuldades (conflitos, problemas metodológicos, etc.); respeito pelas normas de trabalho definidas inicialmente, evolução do grupo e participação no trabalho coletivo.

Os dados provenientes dos momentos avaliativos são devidamente considerados no ponto subsequente do presente trabalho. Porém, será interessante referir que, aquando da avaliação final individual, os alunos revelaram a sensação de não acabamento do projeto, “mostrando assim que o processo é aberto, crescente e imparável” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.75).

Formulário de avaliação intermédia do trabalho de grupo. O formulário contém campos para o nome do grupo e o tema, e perguntas com opções de resposta (Sim/Não) e espaço para justificação. As perguntas são:

1. Estamos a gostar do trabalho que estamos a fazer?
Sim Porque *Porque gostamos de fazer coisas novas*
Não
2. Estamos a cumprir o que estava programado?
Sim Porque *Porque conseguimos cumprir o que estava programado*
Não
3. Temos sentido falta de alguma coisa?
Sim De quê?
Não
4. Precisamos de ajuda?
Sim De quem? *De quem gostamos que nos ajude*
Não Para quê? *Para nos ajudar a trabalhar*
5. Todos têm participado bem no trabalho?
Sim Não
6. O que nos falta fazer?
Gostar com o trabalho e poder nos ajudar a trabalhar

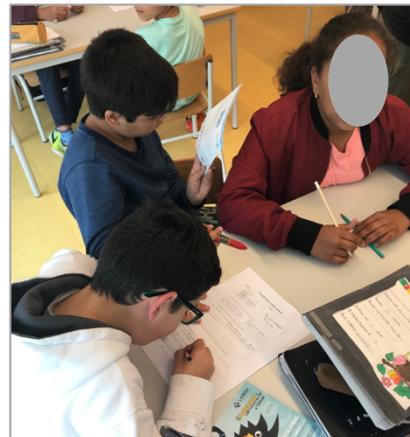
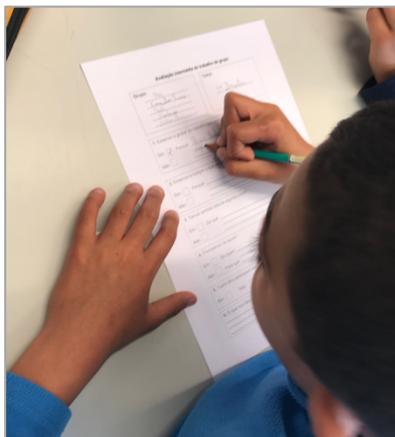


Figura 72. Avaliação Intermédia o grupo

Figura 73. Avaliação final individual

Figura 74. Avaliação final do grupo

V. Análise e Discussão dos Resultados

A presente análise e discussão dos resultados pressupõe a emprego da técnica de triangulação, ou seja, considera os dados recolhidos por meio das várias metodologias empregues (qualitativos e quantitativos); tendo por “objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do facto estudado” (Marconi & Lakatos, 2011, p.285). Assim, foram considerados todos os dados provenientes da implementação do plano de ação (análise crítica das atividades desenvolvidas), dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos (pré-teste e pós-teste) e das entrevistas realizadas à professora cooperante, conforme explicita a figura seguinte.



Figura 75. *Triangulação dos dados (elaboração própria)*

Far-se-á uma análise assente em quatro pontos fundamentais: (i) análise e discussão de dados obtidos numa fase prévia à operacionalização do plano de ação, (ii) análise e discussão de dados provindos da fase de operacionalização, (iii) análise e discussão de dados obtidos após o término do projeto e (iv) análise e discussão comparativa e transversal às três fases.

Num primeiro momento, após descortinar a problemática, foi realizada uma primeira entrevista à professora cooperante e aplicado um inquérito por questionário aos alunos da turma (pré-teste). Relativamente à importância do ensino da História, a maioria dos alunos reconheceu-a como “importante” ou “muito importante” (Apêndice K, p.137), todavia, segundo a professora cooperante, estes não eram capazes de identificar os seus contributos (Apêndice B, p.96). Se a intenção é formar alunos que, para além de gostarem de História, sejam capazes de compreender a sua utilidade e de a relacionar com as suas vidas de forma válida (Barca, 2013), então o âmago da questão parecia estar no significado que os alunos lhe atribuíam.

Com base nos dados provenientes do pré-teste, concluiu-se que a dificuldade dos conteúdos de História não era o maior constrangimento dos alunos. Contudo, evidenciaram

claras intenções de mudança face ao modo como estes conteúdos eram abordados até então, explicitando que estas deveriam ocorrer ao nível das atividades, dos recursos materiais utilizados e da organização do grupo (Apêndice K, p.139). No campo do ensino da história, conhecer e dar ouvidos aos desejos dos alunos é, desde uma fase inicial, requisito necessário para enquadrar a aula de História na abordagem construtivista (Cooper, 2014). As suas intenções de mudança pareceram-nos ajustáveis à adoção da MTP, situação coadunável, com o parecer da professora cooperante, ao afirmar nunca ter adotado a MTP junto da turma ao longo dos quatro anos em que os acompanhou. Segundo esta, a sua adoção seria uma forma de motivar e envolver o grupo, conforme explicitou na entrevista concedida (Apêndice B, p.97)

“(...) nesta turma vai proporcionar uma maior motivação para os alunos ...uma vez que há um maior envolvimento e na recolha de ... na pesquisa, na informação e ... especialmente com esta turma acho que o uso do trabalho por projeto na História irá funcionar, será uma maneira de os motivar.”

A professora cooperante reconheceu diversos contributos do ensino da História, embora lhe tenha apontado alguns constrangimentos, nomeadamente: o não reconhecimento da sua utilidade por parte dos alunos, o distanciamento temporal, a falta de materiais apelativos e as restrições de horário (Apêndice B, p.96). Atualmente, ser-se professor é estar perante um conjunto inúmero de desafios e, por conseguinte, envidar esforços no contorno dos constrangimentos emergentes (Formosinho & Machado, 2009), pelo que, a intervenção se projetou no sentido de os atenuar ou extinguir.

Ainda numa fase inicial, tentou-se compreender, tanto junto dos alunos como junto da professora cooperante, o significado atribuído à interdisciplinaridade já que, no âmbito do ensino da História, as práticas interdisciplinares apresentam “possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades” (Fonseca, 2010, p.9). A maioria dos alunos reconheceu que a História os poderia ajudar a compreender outras disciplinas, destacando a possibilidade de interdisciplinaridade com as áreas curriculares disciplinares de Estudo do Meio e Português (Apêndice K, p.139). Por sua vez, a professora cooperante reconheceu na história potencialidades ao nível da interdisciplinaridade, exemplificando o seu contributo ao nível da área transversal de Educação para a Cidadania.

Partindo, agora, para a análise e discussão dos dados provenientes da fase de operacionalização, importa ressaltar que esta se sustenta no conjunto de dados obtidos por via da implementação das atividades (observação, notas de campo, diário de bordo, reflexão crítica da análise documental e da produções dos alunos, etc.) e, adicionalmente,

nas avaliações intermédias realizadas pelos grupos ao longo do projeto, reconhecendo nestas uma função essencial de regulação da operacionalização do plano (Ferreira, 2009).

Nas primeiras atividades desenvolvidas pelos grupos, a MTP revelou-se uma estratégia árdua, tanto para alunos como para a estagiária. Estes, não se apresentavam hábeis nas práticas de pesquisa e, por conseguinte, solicitavam a orientação do adulto repetidamente. Adicionalmente, apresentavam confusão na gestão e seleção da informação pretendida. Sendo que “um projeto pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam autores e responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho” (Abrantes, 2002, p.26) percebeu-se ser necessário gerir a orientação a dar aos diferentes grupos de trabalho, por forma a que estes se tornassem autónomos de forma progressiva. Esta necessidade de apoio foi evidenciada por três dos quatro grupos aquando da avaliação intermédia (Apêndice U, p.167). Com o desenrolar do plano de ação, denotaram-se claros progressos a este nível, sendo que, o funcionamento dos grupos foi atingindo patamares de envolvimento e coordenação mais evidentes e elaborados.

Ainda que os indicadores de motivação fossem múltiplos, a MTP também fez emergir algumas situações de conflito e desmotivação entre os elementos dos grupos. Em alguns momentos, os alunos que compunham o grupo da 3.^a Dinastia mostravam-se descontentes por esta apresentar um reduzido número de reis, situação que os levava a concretizar algumas atividades rapidamente; por sua vez, os alunos do grupo da 4.^a Dinastia deparavam-se com a situação contrária. A estagiária viu-se, então, forçada a “dar respostas didáticas ao imprevisto e à diversidade de necessidades de vários alunos” (Ferreira, 2013, p.323). Também se verificaram situações de tensão e passividade entre os elementos dos grupos; mais do que um contratempo esta foi entendida enquanto oportunidade para reforçar o desenvolvimento de competências, quer ao nível resolução de conflitos, quer ao nível da colaboração; como apontado teoricamente por Pecore (2015).

Os alunos passaram a questionar quando teriam a oportunidade de trabalhar no projeto, a empenhar-se na sua concretização e a evidenciar zelo e orgulho pelos produtos alcançados. O envolvimento foi um crescente que os levou, livremente, a prescindir de alguns momentos de lazer em prol do projeto; situação que demonstra a forma como os alunos reviam no próprio projeto uma fonte de prazer e de motivação, entendendo-o enquanto forma privilegiada de construção do próprio conhecimento (Leite, Malpique & Santos, 1991; Rangel e Gonçalves, 2010).

As práticas interdisciplinares por meio da História, além de permitirem contornar as exigências de horário e o espartilhamento das áreas disciplinares, permitiram levar a cabo

uma experiência educativa mais integrada e integradora (Roldão, 1995). A interdisciplinaridade foi um marco na execução do projeto, de tal modo, que os alunos se foram apercebendo de tal. Ainda que as planificações não tenham contemplado a área transversal de Educação para a Cidadania, a operacionalização do projeto conduziu ao desenvolvimento de competências nesta área.

Com o prosseguimento do projeto, os alunos adotaram, de forma gradual, práticas e vocabulário próprios de uma aprendizagem significativa no âmbito da História. Em termos práticos, observou-se o melhoramento das práticas de investigação e pesquisa, a seleção crítica das fontes e a apresentação dos resultados das pesquisas. Observou-se, também, a utilização ajustada de novos vocábulos. Para além de termos relacionados com os próprios conteúdos da História (ideias substantivas), os alunos passaram a empregar termos próprios das ideias de segunda ordem, a título de exemplo: “questionar/perguntar”, “investigar”, “descobrir”, “fonte”, “selecionar”, “organizar”, “tempo”, “mudança”, “explicar”, entre outros. Ora, este é um aspeto relevante, já que estas ideias são essenciais para o estruturamento do pensamento histórico e para a compreensão dos conteúdos de História (Amaral et al., 2012).

Terminado o projeto, foram aplicados os inquéritos por questionário (pós-teste) aos alunos e aplicada a segunda entrevista à professora cooperante. Os alunos procederam, ainda, à avaliação individual e grupal do trabalho realizado (Apêndice V, p.169 e Apêndice X, p.172). Relativamente à importância do ensino da História, a maioria dos alunos passou a reconhecê-la como “muito importante” ou “extremamente importante”. Na sua ótica, os conteúdos de história passaram a ser abordados com mais frequência havendo, também, alterações relativamente aos materiais utilizados e à organização do grupo. Percecionaram, também, a existência de interdisciplinaridade com a grande maioria das áreas disciplinares curriculares que integram o currículo. (Apêndice K, p.137).

A adoção da MTP foi apreciada positivamente por todos os alunos tendo, grande parte destes, revelado desagrado pelo seu término e perspectivado a sua continuidade aquando do momento de avaliação final (Apêndice X, p.172); situação habitual quando os alunos estão motivados e as descobertas os levam a novas questões (Katz & Chard, 2000). Também a professora cooperante, legitimou o recurso à MTP e, ao ser questionada sobre as suas vantagens para o grupo de alunos, referiu:

“(…) foi o facto de se poder trabalhar a interdisciplinaridade com outras disciplinas, isso foi muito visível. Depois, o trabalho de grupo, o sentido crítico... também o melhor desempenho escolar da parte dos alunos aqui da turma. Outra coisa foi a participação de todos os alunos, mesmo aqueles mais recatados e que têm mais dificuldade em se expor ... outra vantagem

importante foi a produção dos materiais e a sua divulgação ... essencialmente isso.” (Apêndice C, p.99).

Ao analisar, comparativamente, os dados do pré-teste e do pós-teste percebem-se alterações no modo como os alunos passaram a entender os conteúdos de História; mais concretamente ao nível da sua dificuldade, da sua frequência na rotina semanal, dos recursos utilizados, da organização da turma, da interdisciplinaridade e da sua importância (Apêndice k, p.137). Esta, foi uma evolução gradual, devidamente, observada, refletida e documentada ao longo da operacionalização das atividades. Os dados provenientes das entrevistas realizadas à professora cooperante convergem para os restantes dados. Numa fase anterior à implementação do plano de ação, esta reconhecia a adequabilidade da MTP à turma, enquanto que, numa fase posterior, legitimou o seu uso referindo as diversas vantagens observadas.

VI. Considerações Finais

6.1. Conclusões Provenientes da Investigação

Neste ponto apresentar-se-ão as principais conclusões provenientes da investigação desenvolvida, tendo presente, como é próprio da investigação sobre a própria prática, os contributos para os alunos, para a estagiária e, de um modo mais abrangente, para a comunidade em geral. De facto, “os professores estão numa situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas” (Ponte, 2002, p.9). Coniventemente, reconhece-se que às ciências da educação:

compete, utilizando os meios e os métodos de que as ciências humanas hoje dispõem, explicar e compreender a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas (Amado, 2017, p.29).

A definição da problemática, bem como o surgimento da questão de investigação, levaram ao surgimento do objetivo geral, que consistia na promoção da MTP enquanto estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas em História. Em termos de objetivos específicos, definiu-se: aferir o significado que as crianças atribuem à aprendizagem de conhecimentos de História, fomentar o interesse pela área da História, promover a Educação Histórica e, por fim, compreender a evolução das aprendizagens significativas nos conteúdos temáticos de História. É, pois, momento de expor sobre o seu alcance considerando a adequabilidade do plano de ação.

Quanto ao primeiro objetivo específico da investigação - aferir o significado que as crianças atribuem à aprendizagem de conhecimentos de História – foi-se observando uma evolução positiva. Se, numa fase inicial, os alunos demonstravam desinteresse pelos conhecimentos desta área, ao longo do desenvolvimento do plano de ação, observou-se um crescente interesse pelos mesmos. Perceberam-se alterações na forma como os alunos passaram a entender a utilidade da História pois, utilizando a informação como base, apropriaram-se do poder compreensivo e do poder explicativo, estabelecendo relações entre espaços temporais e fazendo-o pleno de sentido para a vida prática (Prats, 2006).

As evoluções observadas ao nível do primeiro objetivo foram determinantes para a consecução do segundo objetivo específico - fomentar o interesse pela área da História. Este incentivo fez-se, em parte, por via do recurso a materiais e práticas que possibilitaram “expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com os outros, confrontar ideias, refletir sobre a aprendizagem” (Vieira & Moreira, 2011,

p.34). Os alunos passaram a olhar a História de forma distinta pois, de certo modo, foi permitido que a vissem.

A Educação História, uma vez transferida do campo investigativo para a sala de aula, sustenta-se no desenvolvimento de metodologias que promovam o olhar fundamentado e crítico dos alunos (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012). Assim, no que respeita ao terceiro objetivo específico da investigação - promover a Educação Histórica – acredita-se que a consecução do projeto se tenha revelado significativa para que, através das diversas formas de leitura do passado, os alunos efetuassem distintos modos de leitura do presente (Lee, 2003). A investigação desenvolvida pelos alunos parece ter contribuído para que o seu pensamento histórico se complexificasse.

Quanto ao quarto objetivo específico - compreender a evolução das aprendizagens significativas nos conteúdos temáticos de História – percebeu-se que, além de um quadro substantivo coerente relacionado com os conteúdos programáticos, a evolução requereu a uma compreensão do passado assente nas ideias de segunda ordem, como vem sendo amplamente difundido em termos teóricos (Barca 2011; Cainelli & Barca, 2018). Assim, a evolução das aprendizagens significativas e, em consequência, o desenvolvimento do seu pensamento histórico, sustentou-se na relação de três aspetos fundamentais: as ideias prévias dos alunos, as ideias substantivas e as ideias de segunda ordem.

Conclui-se, relativamente ao objetivo geral, que o recurso à MTP, enquanto estratégia para a aquisição de aprendizagens significativas em História, se revelou adequada e frutífera. Através da operacionalização do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de participar ativamente na construção do seu saber histórico. O recurso à MTP, entrelaçando os princípios da aula-oficina (Barca, 2004), permitiu uma aprendizagem sistemática que não comprometeu, antes pelo contrário, promoveu, a apropriação dos conteúdos em abordagem.

Ao longo da fase de execução do projeto, nem todos os aspetos foram conseguidos: o museu que ficou por visitar devido às restrições de transporte, a análise cuidada de mapas antigos, a realização de uma peça de teatro para toda a escola e, inclusive, a continuidade do projeto. Entre o concretizado o que ficou por concretizar, impera a certeza de que o caminho foi trilhado pelas intenções dos alunos.

Importa referir que a execução do plano de ação apresentou um forte vínculo às práticas interdisciplinares, que se substanciou pelo desenvolvimento de competências específicas de carácter transversal. Teve-se em linha de conta que:

as aulas de História enfrentam exigências novas que decorrem da necessidade de novas formas de aprendizagem mais complexas, isto é, mais totalizadoras e integradoras que permitam aos estudantes a aquisição de determinados conhecimentos, não somente no nível cognitivo enquanto `saber histórico`, mas também em situações concretas sociais, isto é, esse saber deve ter significado para a sua vida política social e cotidiana” (Schmidt & Garcia, 2007, p.161).

A sociedade atual apresenta desafios únicos, exigindo cidadãos capazes de pensar e agir criticamente, que detenham competências sociais e colaborativas, que sejam capazes de gerir e construir o seu conhecimento. A escola, enquanto espaço reprodutor da sociedade, é um local privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. Ainda que não explicitado em termos de planificação, a área não curricular de formação cívica foi uma constante ao longo de todo o projeto tendo havido, a este nível, uma nítida evolução.

A História parece ter a tarefa de constituir um saber para os problemas contemporâneos e para a vida, cabendo-lhe explicar as bases sobre as quais assenta a sociedade atual e, simultaneamente, traçar possibilidades futuras. A sua presença na educação, não sendo questionável, deverá ser repensada, visto que, segundo Lee (2016):

A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, na qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas” (p.140).

6.2. Limitações e Potencialidades do Estágio na Promoção do Desenvolvimento Profissional

Reconhecer os contributos do estágio não implica libertá-lo da ocorrência de tensões. No seu decorrer surgiram dúvidas, inseguranças, necessidade de mudança e indecisão quanto aos modos de ação. Estes momentos de maior hesitação requereram profundos processos de reflexão e estes, por sua vez, requereram tempo. A própria gestão do tempo afigurou-se custosa e cerne de inquietação. Poderíamos questionar que valor teria um estágio que não desse espaço às dificuldades sentidas e às aprendizagens que lhe estão inerentes, contudo, facilmente concluiríamos que grande parte do seu valor se encontra neste espaço de tensão. Segundo Roldão (2007):

Neste quadro de contradições e tensões, partimos do pressuposto da absoluta centralidade do *conhecimento profissional*, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como factor decisivo da distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica da profissão que se atravessa, claramente marcado pela tensão entre o salto para um nível

mais consciente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas (p.96).

Relativamente às limitações e constrangimentos sentidos ao longo do estágio, destaco os seguintes: dificuldade em seguir e gerir os conflitos ocorridos fora da sala de aula; dificuldade em gerir e otimizar o tempo dedicado à planificação das atividades; levar alguns alunos a participar em atividades que requeriam maior exposição; gerir e equilibrar tempo e expectativa, ou seja, ter de abandonar algumas ideias por falta de tempo; gerir, paralelamente, as exigências do estágio e as responsabilidades de outras unidades curriculares do mestrado; entre outras.

Reconhecer as limitações provenientes do estágio é o ponto de partida para a realização de um contrato pessoal, com vista ao melhoramento global de desempenho. O estágio desencadeou, então, o compromisso de progredir continuamente e reflexivamente, estando consciente que:

(...) tanto a noção de desenvolvimento profissional como a de autonomia curricular do professor dependem do modo como cada individuo interpreta o fenómeno educativo, isto é, da visão de educação que partilha, do papel que idealiza para os docentes na concretização do ofício educativo e da forma como compreende as suas práticas curriculares” (Morgado, 2005, p.33).

Embora os contributos do estágio sejam vastos e variados, pode dizer-se que, de um modo geral, este veio facultar uma visão global, transversal, integradora e aprofundada da organização do trabalho docente ao nível do 1.º CEB. Se o estágio se revelou uma mais valia na condição de aluna estagiária, também o será, de futuro, enquanto docente do 1.º CEB. Nesta linha de raciocínio, o estágio permitiu clarificar e assentir que “a forma como olhamos a educação constrói a nossa ação” (Vieira, 2011, p.18) mas, também, que a ação se caracteriza por ser inacabada e incerta.

A oportunidade de estágio foi encarada com muito comprometimento e determinação. Houve, transversalmente, uma vontade intrínseca de aprender, de fazer mais e melhor, de não defraudar os envolvidos, de cumprir prazos, de estabelecer as devidas relações entre a teoria e a prática, de superação profissional. As potencialidades advindas do estágio foram inúmeras, contudo, listo aquelas que me parecem mais significativas: oportunidade de observar a intervenção do professor orientador, processo riquíssimo em termos de aprendizagem; iniciar-me nas práticas necessárias à autonomia profissional ao nível do 1.º CEB; experienciar os princípios de uma educação construtivista; beneficiar de intensos momentos de reflexão individual; beneficiar de momentos de reflexão partilhada e conjunta; resolver problemas inerentes à realidade do 1.º CEB;

atender ao caráter holístico da profissão docente, ou seja, à consideração do meu desenvolvimento intelectual, do meu conhecimento teórico e do meu conhecimento prático no seu conjunto; planificar e criar condições de ensino-aprendizagem significativas para os alunos; reconfirmar que o ato de ensinar extrapola o contexto de sala de aula.

O percurso realizado foi intenso em termos de aprendizagem, contudo, não pode ser isolado de experiências anteriores. Se é verdade que nunca havia desempenhado funções enquanto docente do 1.º CEB, também é verdade que o ambiente educativo não me era novidade. Penso que a experiência enquanto educadora de infância predeterminou o êxito em alguns aspetos, nomeadamente: a gestão do grupo, a relação com a comunidade educativa, a relação com os alunos, a flexibilização da planificação, a diferenciação pedagógica, entre outros. Se, em determinados momentos, a experiência como educadora de infância me trouxe ganhos, noutros, houve a necessidade de distanciar-me, de conceber-me noutra papel, o de professora do 1.º CEB. Neste novo papel houve muito a aprender, muito a ponderar, muito a refletir, muito a conhecer. Assim aconteceu.

Com o decorrer do estágio fui constatando uma verdade que me apazigua: o interregno pessoal e profissional a que me propus valeu pena. Descobri, como já suspeitava, que o ensino ao nível do 1.º CEB me apaixonou. Em alguns momentos, o percurso foi penoso, mas a satisfação pessoal e a vontade de entrar diariamente na sala de aula superaram todas as adversidades. O estágio revelou-se uma oportunidade valiosa para o cruzamento entre a teoria e prática, para a aplicação dos conhecimentos teóricos ao campo da práxis e, inclusive, para a experimentação de alguns entraves próprios dessa relação.

Ao terminar o estágio, sinto que muitas das questões e anseios iniciais foram apaziguados. Apesar de árduo, foi um percurso prazeroso que permitiu intensos momentos de aprendizagem e crescimento profissional. Alarcão (1996), acerca do papel do formador, lança a inteligente questão: “O que pode ele fazer para ajudar o formando a vencer o sentimento de caos e a encontrar a ordem sem lhe dizer abertamente o que deve fazer?” (p.23). A questão é clara no que sugere, o formando pode ser conduzido e amparado, mas haverá sempre um espaço de amadurecimento que depende dele próprio, dos seus esforços, das suas reflexões, das suas tentativas e da sua vontade.

Ao longo do estágio, tive oportunidades diversas: refletir individualmente, refletir conjuntamente, ser livre nas decisões, ser conduzida quando necessário, alegrar-me com o sucesso dos alunos, inquietar-me com propostas menos conseguidas, sentir estar perto do *eu* profissional desejado e, logo de seguida, perceber que a estrada ainda era longa. Ao olhar para trás, sinto orgulho no caminho realizado e profundo agradecimento pela

experiência. Tudo parece pleno de sentido: a escola, a turma, a professora cooperante, os restantes professores e auxiliares de ação educativa. Olho a experiência com nostalgia, contudo, de olhos no futuro.

O estágio revelou-se uma experiência intensa e árdua, como são os profundos processos de aprendizagem. Foi um imenso contributo para a não cristalização do meu *eu* profissional. Julgo ter “recebido” tanto quanto “dei” e tenho consciência que o melhoramento é sempre necessário e possível.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2002). Trabalho de Projecto na Escola e no Currículo. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares* (19-36). Lisboa: Ministério da Educação;

Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais (2007). *Projeto Educativo 2017/2018 – 2018/2019 – 2019/2020*. Acedido em: (www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/projeto-educativo.pdf);

Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (9-30). Porto: Porto Editora;

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora;

Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora;

Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de Análise de Dados. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (299-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;

Amado, J. (2017). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (21-75). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;

Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora;

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores* (89-118). Porto: Porto Editora;

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;

- Aróstegui, J. (2006). *A Pesquisa Histórica. Teoria e Método*. São Paulo: EDUSC;
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho;
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, III, 13-21;
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In, *Para uma Educação de Qualidade*. Atas da IV Jornada de Educação Histórica (p.131). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia;
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, Especial, 93-112;
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 115-126;
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71;
- Barca, I. (2012). Ideias Chave Para a Educação Histórica: Em Busca de (Inter)Identities. *Hist. R.*, 17, 37-51;
- Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. In J. Nunes & A. Freire (Coord.), *Historiografias Portuguesa e Brasileira no Século XX - Olhares Cruzados* (315-333). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular*. Lisboa: Didática Editora;
- Beineke, J. (1998). *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick*. New York: Peter Lang;
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;

Cardoso, A., Peixoto., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores* (63-88). Porto: Porto Editora;

Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History Education* (116-145). London: Wolburn Press;

Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar, Curitiba*, Especial, 57-72;

Cainelli, M. (2008). A Construção do Pensamento Histórico em Aulas de História no Ensino Fundamental. *Tempos Históricos*, 12, 97-109;

Cainelli, M. & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-16;

Citron, S. (1990). *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte;

Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica (p.55). Braga: Universidade do Minho;

Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três e oito anos. *Educar, Curitiba*, Especial, 171-190;

Cooper, H. (2014). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudos Sociais*, 52, 16-31;

Correia, M. (2005). *Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora;

Cortesão, L. (1988). Projecto, Interface de Expectativa e Intervenção. In E Leite, M. Malpique & M. Santos (Orgs.), *Trabalho de Projeto, Leituras Comentadas* (81-89). Porto: Edições Afrontamento;

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina;

Davies, D. (2005). Além da Parceria. A necessidades de Activismo Cívico Independente para Promover a Reforma da escola Urbana nos Estados Unidos da América. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-Família. Uma Relação em Processo de Reconfiguração* (29-48). Porto: Porto Editora;

Decreto-lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240 – série 1. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, Ministério da Educação, Quadro de referência da reforma do sistema educativo. Diário da República, disponível em: <https://dre.pt/>;

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED;

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – série 2. Gabinete do Secretário de Estado da Educação;

Dewey, J. (1932). *Theory of the Moral Life*. New York: Rinehart and Winston;

Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica. A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7, 63-90;

Dias, A. & Hortas, M. (2015). Desenvolvimento de competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200;

Dias, P. (2016). Dar sentido ao passado a partir de monumentos de memória, explicações da participação de Portugal na Grande Guerra por Alunos de 9º ano. In I. Barca & L. Alves, *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (50-58);

Dickinson, A. & Lee, A. *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann;

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática na Observação de Classes*. Porto: Porto Editora;
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto: Porto Editora;
- Fazenda, I. (1994). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus Editora;
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Félix, N. (2001). Saberes e competências essenciais no Ensino Básico. O caso da História. In P. Pinto, N. Félix & I. Cunha (Orgs.), *Competências Essenciais no Ensino Básico. Visões multidisciplinares* (25-32). Porto: ASA Editores;
- Félix, N. & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico – História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Ferreira, C. (2007). A Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do ensino Básico. In *VX Colóquio AFIRSE - Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação*. Lisboa;
- Ferreira, C. (2013). Os Olhares de Futuros Professores Sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328;
- Fonseca, S. (2010). A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais* (p.1). Belo Horizonte;
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora;
- Forneiro, M. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (229-281). Porto Alegre: ArtMed;
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación

infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70;

Freitas, M. (2005). História de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico: os Programas, os manuais e a voz dos alunos. In *Atas do XVIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p.21). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;

Gago, M. (2007). Concepções de Passado Como Expressão de Consciência Histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 127-136;

Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 9, 76-93;

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), *O Trabalho-de-Projeto na Pedagogia em Participação* (47-77). Porto: Porto Editora;

Germinari, G. (2011). Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR*, 42, 54-70;

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora;

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Henriques, R. & Pintassilgo, J. (2013). Ensino da história e inovação pedagógica na transição para a democracia (Portugal, décadas de 1960 e 1970). *Revista História Hoje*, 4, 125-148;

Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo;

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging Children's Mind: The Project Approach*. Stamford: Ablex Publishing Corporation;

Knoll, M. (2010). "A Marriage on the Rocks": An Unknown Letter by William Killpatrick and the Project Method. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED511129>;

Jaworsky, B. (2006). Theory and practise in mathematics teaching development: critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 187-211;

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em história. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação histórica* (13-27). Braga: Universidade do Minho;

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão da vida no passado. In *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (p.19). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho;

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Especial, 131-150;

Lee, P. (2011). Por que aprender História? *Educar em Revista*, 42, 19-42;

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146;

Lei n.º 46/1986 de 15 de outubro, Ministério da Educação, Bases do Sistema Educativo. Diário da República, disponível em: <https://dre.pt/>;

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 51-84;

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento;

Luft, J. (1970). *Group Processes: an introduction to group dynamics*. California: National Press Books;

Macron, M. (2016). Experiências e práticas do ensino de história: o uso de materiais diversificados na sala de aula. In I. Machado, M Gerhart & D. Franzen, *Ensino de História: Experiências na Educação Básica* (233-245). Passo. Fundo: UFP Editora;

Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didática da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora;

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Lisboa: Areal Editores;

Marconi, M. & Lakatos, E. (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas;

Marinho, C. & Solé, G. (2016). A literacia cartográfica e a representação do espaço na idade moderna: um estudo com alunos do ensino secundário. In I. Barca & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (p.124). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória;

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5;

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença;

Martins, E. (2004). Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da história à educação. *Revista História da Educação*, 16, 25-43;

Mattoso, J. (1997). *A Escrita da História. Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa;

Mendes, F. & Mamede, E. (2012). Jogar com conteúdos matemáticos. *Desenvolvimento Curricular e didática – Matemática e Criatividade*, 104-132;

Mendes, J. (1987). *A História como Ciência. Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editora;

Mendes, J. (2000). História local e memórias: o Estado-Nação à época da globalização. *Revista Portuguesa de História*, XXXIV, 349-368;

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 75-104;

Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 33-39;

Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora;

Morín, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget;

Niza, S. (2012). A Área-Escola: Um Debate Necessário. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação (176-189)*. Lisboa: Tinta da China;

Oliveira, T. & Schmidt, M. (2017). Para Conhecer a Educação Histórica: Um Inventário da History Education. In C. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. Alves, M. Pinto & M. Gago (Coord.), *Epistemologias e Ensino da História (373-394)*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”;

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill;

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Guia Prático Para Professores*. Lisboa: texto Editora;

Pecore, J. (2015). From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning. In M. Eryaman & B. Bruce (Eds.), *International Handbook of Progressive Education (155 - 171)*. New York: Peter Lang Inc. International Publishers;

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora;

Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill;

Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial. In I. Barca & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (22-33). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória;

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (5-28). Lisboa: APM;

Ponte, J. (2004a). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (61-84). Coruña: Universidad da Coruña;

Ponte, J. (2004b). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, 24, 37-66;

Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Especial, 191-218;

Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta;

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações;

Ramos, M. (2013). Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In *XIV Jornadas Interescuelas*. Departamentos de História. Departamentos de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza;

Ramos, M. & Cainelli, M. (2015). A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, 1, 11-27;

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na Nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I, 21-43;

Renda, A., Ribeiro, F. & Baleiro, R. (2017). *Manual de Regras Para trabalhos Académicos em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Colibri;

Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora;

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34. 94-103;

Rüsen. J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvenage (Ed.), *Studies in metahistory* (63-84). South Africa: HSRC Press;

Rüsen. J. (2001). Razão Histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB;

Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR;

Santo, P. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais. Gênese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo;

Schmidt, M. & Garcia, T. (2007). Professores e Produção do Currículo: Uma experiência na disciplina de História. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 160-170;

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books;

Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College;

Silva, M. & Fonseca, S. (2010). Ensino da História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, 60, 13-33;

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed Editores;

Sprinthall, N. & Sprinthall R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill;

Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 20, 3-20;

Torgal, R., Mendes, J. & Catroga, F. (1996). *Grandes temas da Nossa História. História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores e Autores;

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

Viana, I. & Silva, A. (2000). Trabalho por projeto e valorização profissional na prática e na formação docente. In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração* (169-180). Braga: Centro de Estudo em Educação e Psicologia – Universidade do Minho;

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2, 9-25;

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores;

Zaccarelli, L. & Godoy, A. (2010). Perspetivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE*, 3, 550-563.

Apêndices

Apêndice A – Tabela de dados dos familiares dos alunos

Criança	Nº elementos agregado familiar	Irmãos	Enc. de educação	Pais	Idade	Nível de escolaridade	Profissão
AV	3	0	Mãe	Mãe	----	Licenciatura	Auxiliar de cuidados de crianças
				Pai	46	Licenciatura	Representante comercial
AC	3	0	Avó	Mãe	42	Secundário	Técnico de ótica ocular
				Pai	52	Secundário	Técnico de ótica ocular
BC	5	1	Mãe	Mãe	48	-----	Consultora de recursos humanos
				Pai	48	-----	Engenheiro de sistemas informáticos
BM	6	1	Mãe	Mãe	39	Secundário	Responsável de loja
				Pai	38	2º CEB	Eletricista de construções e similares
DM	5	2	Mãe	Mãe	40	Secundário	Desempregada
				Pai	35	3º CEB	Técnico de eletrónica
FM	4	0	Mãe	Mãe	35	Secundário	Assistente técnica
				Pai	41	Freq. Univ.	Comercial
GD	5	1	Pai	Mãe	---	3º CEB	Ajudante de cozinha
				Pai	41	3º CEB	Dispenseiro
GB	4	2	Mãe	Mãe	35	Licenciatura	Secretária
				Pai	49	Pós-graduação	Gerente T.I.
GP	6	2	Mãe	Mãe	---	-----	Auxiliar ação médica
				Pai	----	-----	Taxista
GS	4	1	Mãe	Mãe	27	Secundário	Administrativa
				Pai	30	Secundário	Taxista

IA	2	0	Mãe	Mãe	37	Secundário	Técnica administrativa
				Pai	---	3.º CEB	-----
IR	4	1	Mãe	Mãe	---	-----	Desempregada
				Pai	----	-----	Desempregado
MM	3	0	Mãe	Mãe	31	3.º CEB	Auxiliar de ação médica
				Pai	34	-----	-----
MC	4	1	Mãe	Mãe	41	Secundário	Administrativa
				Pai	47	2.º CEB	Pintor auto
MR	6	1	Mãe	Mãe	41	1.º CEB	Desempregada
				Pai	41	3.º CEB	Estafeta
PA	6	3	Mãe	Mãe	35	2.º CEB	Desempregada
				Pai	40	3.º CEB	Manutenção de condomínios
PG	4	2	Mãe	Mãe	----	-----	Doméstica
				Pai	----	-----	Piloto
RS	3	0	Mãe	Mãe	37	Secundário	Bancária
				Pai	---	-----	-----
SG	4	1	Mãe	Mãe	38	1.º CEB	Empregada de balcão
				Pai	41	1.º CEB	Distribuidor
TT	8	2	Mãe	Mãe	46	3.º CEB	-----
				Pai	----	-----	-----
TN	4	1	Mãe	Mãe	37	Secundário	Gestora expedientes
				Pai	37	3.º CEB	Aeroabastecedor

Apêndice B - Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante

- **Guião da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Introdução: Legitimação da entrevista	Legitimação	Legitimar a entrevista.	Informar sobre o objetivo da entrevista.
	Motivação	Motivar a entrevistada.	Assegurar o carácter confidencial dos dados.
I - Dados académicos e profissionais	Formação académica	Conhecer a formação académica da docente	(1) Qual a sua formação académica?
	Tempo de serviço total	Conhecer o percurso profissional da docente.	(2) Quantos anos de serviço tem?
	Tempo de serviço na instituição		(3) Há quantos anos leciona nesta instituição?
II - Ensino da história no 1.º CEB: conceções e práticas	Relevância no 1.º CEB	Aferir a importância que atribuí ao ensino da história no 1.º CEB.	(4) Considera importante trabalhar a história no 1.º CEB? Porquê?
		Identificar o(s) contributo(s) do ensino da história para os alunos.	(5) Na sua perspetiva qual o maior contributo do ensino da história para os alunos?
	Interdisciplinaridade	Conhecer as práticas de interdisciplinaridade associadas ao ensino da história.	(6) Já trabalhou conteúdos de outras áreas através da articulação com a história?

	Obstáculos no ensino da história no 1.º CEB	Enumerar os obstáculos associados ao processo de ensino-aprendizagem em história.	(7) Quais os principais obstáculos no processo de ensino-aprendizagem da história?
III - Metodologia de trabalho de projeto no 1.º CEB: concepções e práticas	Conhecimento da MTP	Concluir acerca do conhecimento da MTP.	(8) Conhece a metodologia de trabalho por projeto?
	Relevância no 1.º CEB	Aferir os aspetos fortes atribuídos à MTP	(9) Que aspetos fortes lhe reconhece?
	Recurso à MTP	Averiguar o recurso à MTP ao longo da prática profissional.	(10) Já recorreu à metodologia de trabalho por projeto na sua prática? Refira quando e porquê.
		Averiguar o recurso à MTP junto da atual turma.	(11) Já recorreu à metodologia de trabalho por projeto com a sua turma atual?
IV – História e Metodologia de trabalho por projeto: concepções e práticas	Relação entre a MTP e a história	Conhecer a importância atribuída à MTP enquanto potenciadora do ensino da história	(12) Julga que o recurso à metodologia de trabalho por projeto possa ser frutífero para o ensino da história? Porquê?
	Recurso à MTP no ensino da história	Conhecer a existência de práticas que estabeleçam a relação entre a MTP o ensino da história.	(13) Já recorreu à Metodologia de trabalho por projeto no ensino da história?

- **Transcrição da primeira entrevista realizada à professora cooperante**

1. Qual a sua formação académica?

A minha formação académica, portanto, sou licenciada.

2. Quantos anos de serviço tem?

Tenho 29 anos de serviço.

3. Há quantos anos leciona nesta instituição?

Nesta instituição há quatro anos. É recente. Estive durante muitos anos noutra que era privada.

4. Considera importante trabalhar a História no 1.º CEB? Porquê?

Sim... muito importante. Porque através da História, portanto, nós começamos a trabalhar a criatividade, a identidade nacional, os valores ... muitos outros aspetos importantes. A História ajuda a descobrir quem somos. A História não é só memorizar factos e datas, é mais que isso!

5. Na sua perspetiva qual o maior contributo do ensino da História para os alunos?

Bem... para além daqueles que já referenciei na última pergunta ... a construção de valores e o conhecimento do passado. Sim ... essencialmente. Mas a verdade é que muitas vezes os alunos não são capazes de ver esses contributos da História ... a sua utilidade. Com esta turma é assim.

6. Já trabalhou conteúdos de outras áreas através da articulação com a História?

Sim... no passado sim. Por exemplo a educação para a cidadania. Através de História consegue-se trabalhar muito bem a cidadania. É o exemplo que me surge assim ... mais presente.

7. Quais os principais obstáculos no processo de ensino-aprendizagem da História?

Eu acho que os principais obstáculos são o distanciamento temporal e também a falta de materiais apelativos ... era importante termos mais materiais apropriados para cativar os alunos. O horário semanal dá pouco tempo ao Estudo do Meio ... e a História é só uma das partes do Estudo do Meio ...

8. Conhece a metodologia de trabalho por projeto?

Sim, conheço sim senhora.

9. Que aspetos fortes lhe reconhece?

Acho que a construção do próprio conhecimento ... é uma aprendizagem participativa ... mmm ... partilhada, acho que melhora o desempenho escolar e aumenta a participação dos alunos.

10. Já recorreu à metodologia de trabalho por projeto na sua prática? Refira quando e porquê.

Sim, algumas vezes, no passado ... já trabalhei em estudo do meio ... projetos pequenos e essencialmente para motivar o grupo... a turma que tinha.

11. Já recorreu à metodologia de trabalho por projeto com a sua turma atual?

Não ... não, com esta turma nunca utilizei.

12. Julga que o recurso à metodologia de trabalho por projeto possa ser frutífero para o ensino da história? Porquê?

Ai sim ... muito mais então com esta turma para os motivar ... nesta turma vai proporcionar uma maior motivação para os alunos ...uma vez que há um maior envolvimento e na recolha ... na pesquisa, na informação e ... especialmente com esta turma acho que o uso do trabalho por projeto na História irá funcionar, será uma maneira de os motivar.

13. Já recorreu à Metodologia de trabalho por projeto no ensino da História?

Sim. Não com esta turma claro. Mas com outros grupos sim.

- **Análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I - Dados académicos e profissionais	Formação académica	“A minha formação académica, portanto, sou licenciada.”
	Tempo de serviço total	“Tenho 29 anos de serviço.”
	Tempo de serviço na instituição	“Nesta instituição há quatro anos. É recente. Estive durante muitos anos noutra que era privada.”
II - Ensino da história no 1.º CEB: conceções e práticas	Relevância da História no 1.º CEB	<p>“Sim... muito importante. Porque através da História, portanto, nós começamos a trabalhar a criatividade, a identidade nacional, os valores ... muitos outros aspetos importantes. A História ajuda a descobrir quem somos. A História não é só memorizar factos e datas, é mais que isso!”</p> <p>“(...) o conhecimento do passado. Sim ... essencialmente.”</p>
	Interdisciplinaridade	“Sim... no passado sim. Por exemplo a educação para a cidadania. Através de História consegue-se trabalhar muito bem a cidadania.”
	Obstáculos no ensino da história no 1.º CEB	<p>“Eu acho que os principais obstáculos são o distanciamento temporal e também a falta de materiais apelativos (...).”</p> <p>“... muitas vezes os alunos não são capazes de ver esses contributos da História ... a sua utilidade. Com esta turma é assim.”</p>

		“O horário semanal dá pouco tempo ao Estudo do Meio ... e a História é só uma das partes do Estudo do Meio ...”
III - Metodologia de trabalho de projeto no 1.º CEB: concepções e práticas	Conhecimento da MTP	“Sim, conheço sim senhora.”
	Relevância no 1.º CEB	“Acho que a construção do próprio conhecimento ... é uma aprendizagem participativa ... mmm ... partilhada, acho que melhora o desempenho escolar e aumenta a participação dos alunos.”
	Recurso à MTP	“Sim, algumas vezes, no passado ... já trabalhei em estudo do meio ... projetos pequenos e essencialmente para motivar o grupo... a turma que tinha.” “Não ... não, com esta turma nunca utilizei.”
IV – História e Metodologia de trabalho por projeto: concepções e práticas	Relação entre a MTP e a História	“(…) nesta turma vai proporcionar uma maior motivação para os alunos ...uma vez que há um maior envolvimento e na recolha de ... na pesquisa, na informação e ... especialmente com esta turma acho que o uso do trabalho por projeto na História irá funcionar, será uma maneira de os motivar.”
	Recurso à MTP no ensino da História	“Não com esta turma claro. Mas com outros grupos sim.”

Apêndice C - Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante

- **Guião da segunda entrevista realizada à professora cooperante**

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Introdução: Legitimação da entrevista	Legitimação	Legitimar a entrevista.	Informar sobre o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial dos dados.
	Motivação	Motivar a entrevistada.	
I – Metodologia de Trabalho por Projeto: concepções e práticas	Relevância da MTP no 1.º CEB	Aferir os aspetos fortes atribuídos à MTP.	(1) Que aspetos considera mais relevantes na MTP?
	Recurso à MTP	Averiguar a possibilidade de recurso à MTP na futura prática profissional.	(2) Estaria disposta a recorrer à MTP? Refira porquê.
II – História e Metodologia de trabalho por projeto: concepções e práticas	Relação entre a MTP e a História	Conhecer a importância atribuída à MTP enquanto potenciadora do ensino da História.	(3) Julga que o recurso à metodologia de trabalho por projeto foi frutífero para o ensino da História? Porquê?
	Recurso à MTP no ensino da História	Averiguar a possibilidade de recurso à MTP para o ensino da História.	(4) De futuro, estaria disposta a recorrer à MTP para o ensino da História?
		Aferir a adequação da MTP junto da turma.	(5) Como avalia o recurso à MTP junto dos alunos?

<p>III – Operacionalização da MTP</p>	<p>Impacto da MTP enquanto estratégia para o ensino da História.</p>	<p>Conhecer o impacto do recurso à MTP para as aprendizagens dos alunos.</p>	<p>(6) Que vantagens e desvantagens é que a MTP trouxe às aprendizagens dos alunos?</p>
---	--	--	--

- **Transcrição da segunda entrevista realizada à professora cooperante**

1. Que aspetos considera mais relevantes na metodologia de trabalho por projeto?

Bem, os aspetos mais importantes eu penso que é a iniciativa, o sentido crítico e o próprio respeito de uns para os outros. Nesta metodologia todos os elementos são importantes e todos devem ser ouvidos.

2. Estaria disposta a recorrer à metodologia de trabalho por projeto? Refira porquê.

Ai sim, sim! Até porque já recorri no passado. E com este projeto acabei por reavivar, lembrar como pode ser interessante para os alunos.

3. Julga que o recurso à metodologia de trabalho por projeto foi frutífero para o ensino da História? Porquê?

Sim. Senti que houve um grande envolvimento por parte dos alunos, eles estavam muito entusiasmados e foi uma forma de os cativar. Estavam curiosos ... a História já despertava o interesse, estavam sempre à espera do dia de trabalhar projeto.

4. De futuro, estaria disposta a recorrer à MTP para o ensino da História?

Sim ... sempre estive ... mas de facto agora com o trabalho realizado acho que ainda mais. A meu ver, os resultados foram muito bons.

5. Como avalia o recurso à MTP junto dos alunos?

Bem, foi muito positivo. Todas as estratégias que foram adotadas foram ao encontro das questões e das expectativas dos alunos. Percebe-se que foi um trabalho muito organizado ... bem estruturado. Foi um trabalho que captou todos os alunos e que trouxe novas aprendizagens ao grupo.

6. Que vantagens e desvantagens é que a MTP trouxe às aprendizagens dos alunos?

Bem, vantagens foi o facto de se poder trabalhar a interdisciplinaridade com outras disciplinas, isso foi muito visível. Depois, o trabalho de grupo, o sentido crítico... também o melhor desempenho escolar da parte dos alunos aqui da turma. Outra coisa foi a participação de todos os alunos, mesmo aqueles mais recatados e que têm mais dificuldade em se expor ... outra vantagem importante foi a produção dos materiais e a sua divulgação ... essencialmente isso.

As desvantagens acho que foram muito poucas mas ... o pouco tempo que foi dedicado ao projeto ... ele poderia até continuar! Depois outra das desvantagens é que surgem tantas

questões ao longo do próprio projeto que nem todas podem ser respondidas. É preciso dedicar muito tempo à preparação das atividades e nos dias que correm o professor nem sempre tem essa disponibilidade...é natural a profissão tem muitas exigências.

- **Análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I – Metodologia de Trabalho por Projeto: concepções e práticas	Relevância da MTP no 1.º CEB	“... a iniciativa, o sentido crítico e o próprio respeito de uns para os outros. Nesta metodologia todos os elementos são importantes e todos devem ser ouvidos.”
	Recurso à MTP	“Ai sim, sim! Até porque já recorri no passado. E com este projeto acabei por reavivar, lembrar como pode ser interessante para os alunos.”
II – História e Metodologia de trabalho por projeto: concepções e práticas	Relação entre a MTP e a História	“Senti que houve um grande envolvimento por parte dos alunos, eles estavam muito entusiasmados e foi uma forma de os cativar. Estavam curiosos ... a História já despertava o interesse, estavam sempre à espera do dia de trabalhar projeto.”
	Recurso à MTP no ensino da História	“Sim ... sempre estive ... mas de facto agora com o trabalho realizado acho que ainda mais. A meu ver, os resultados foram muito bons.”
III – Operacionalização da MTP	Impacto da MTP enquanto estratégia para o ensino da História.	<p>“Bem, foi muito positivo. Todas as estratégias que foram adotadas foram ao encontro das questões e das expectativas dos alunos. Percebe-se que foi um trabalho muito organizado ... bem estruturado. Foi um trabalho que captou todos os alunos e que trouxe novas aprendizagens ao grupo.”</p> <p>“... vantagens foi o facto de se poder trabalhar a interdisciplinaridade com outras disciplinas, isso foi muito visível. Depois, o trabalho de grupo, o sentido crítico... também o melhor desempenho escolar da parte dos alunos aqui da turma. Outra coisa foi a participação de todos os alunos, mesmo aqueles mais recatados e que têm mais</p>

		<p>dificuldade em se expor ... outra vantagem importante foi a produção dos materiais e a sua divulgação ... essencialmente isso.”</p> <p>“As desvantagens acho que foram muito poucas mas ... o pouco tempo que foi dedicado ao projeto ... ele poderia até continuar! Depois outra das desvantagens é que surgem tantas questões ao longo do próprio projeto que nem todas podem ser respondidas. É preciso dedicar muito tempo à preparação das atividades e nos dias que correm o professor nem sempre tem essa disponibilidade ...”</p>
--	--	--

Apêndice D - Pré-teste aplicado aos alunos

Caro(a) aluno(a):

Gostava de saber o que pensas sobre os blocos de História.

Lê as perguntas com atenção e se tiveres dúvidas questiona.

Para responder, segue as indicações e assinala o(s) quadrado(s) que pretendes.

1. Para ti, aprender História (assinala uma opção):

- Não é importante
- É pouco importante
- É importante
- É muito importante
- É extremamente importante

2. Para ti, os conteúdos de História são (assinala uma opção):

- Extremamente difíceis
- Muito difíceis
- Difíceis
- Fáceis
- Muito fáceis

3. Na sala, os temas de História são abordados (assinala uma opção):

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

4. Quando estudo História utilizo (assinala duas opções):

- Manual de estudo do meio
- Jogos
- Apresentações e vídeos no computador
- Músicas
- Caderno diário
- Atividades de expressão plástica e dramática
- Pesquisa na internet
- Visitas de estudo
- Pesquisa em livros

5. Para aprender História gostaria de utilizar (assinala duas opções):

- Manual de estudo do meio
- Jogos
- Apresentações e vídeos no computador
- Músicas
- Caderno diário
- Atividades de expressão plástica e dramática
- Pesquisa na internet
- Visitas de estudo
- Pesquisa em livros

6. Atualmente, as aulas de História são estruturadas (assinala duas opções):

- Em termos individuais
- Com trabalhos de grupo (pequeno grupo)
- Com toda a turma (grande grupo)

7. Como gostarias de aprender nas aulas de história (assinala duas opções):

- Em termos individuais
- Com trabalhos de grupo (pequeno grupo)
- Com toda a turma (grande grupo)

8. A história ajuda-te a compreender outras disciplinas?

Sim

Não

9. Se respondeste sim, indica quais:

- Expressão plástica
- Matemática
- Expressão físico-motora
- Expressão musical
- Estudo do meio
- Expressão dramática
- Português

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice E - Pós-teste aplicado aos alunos

Caro(a) aluno(a):

Gostava de saber o que pensas sobre os blocos de História.

Lê as perguntas com atenção e se tiveres dúvidas questiona.

Para responder, segue as indicações e assinala o(s) quadrado(s) que pretendes.

1. Para ti, aprender história (assinala uma opção):

- Não é importante
- É pouco importante
- É importante
- É muito importante
- É extremamente importante

2. Para ti, os conteúdos de história são (assinala uma opção):

- Extremamente difíceis
- Muito difíceis
- Difíceis
- Fáceis
- Muito fáceis

3. Na sala, os temas de história são abordados (assinala uma opção):

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

4. Quando estudo história utilizo (assinala duas opções):

- Manual de estudo do meio
- Jogos
- Apresentações e vídeos no computador
- Músicas
- Caderno diário
- Atividades de expressão plástica e dramática
- Pesquisa na internet
- Visitas de estudo
- Pesquisa em outros livros

5. Para aprender história utilizei (assinala duas opções):

- Manual de estudo do meio
- Jogos
- Apresentações e vídeos no computador
- Músicas
- Caderno diário
- Atividades de expressão plástica e dramática
- Pesquisa na internet
- Visitas de estudo
- Pesquisa em outros livros

6. Atualmente, as aulas de história são estruturadas (assinala duas opções):

- Individualmente
- Com trabalhos de grupo (pequeno grupo)
- Com toda a turma (grande grupo)

7. Como aprendeste nas aulas de história (assinala duas opções):

- Individualmente
- Com trabalhos de grupo (pequeno grupo)
- Com toda a turma (grande grupo)

8. A história ajudou-te a compreender outras disciplinas?

Sim

Não

9. Se respondeste sim, indica quais:

- Expressão plástica
- Matemática
- Expressão físico-motora
- Expressão musical
- Estudo do meio
- Expressão dramática
- Português

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice F – Planificação e materiais utilizados na primeira atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Famílias reais”			Área: Estudo do Meio	Data: 19/01/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.	<p>Motivação: Diálogo com a vista a relembrar e rever os aspetos considerados na teia inicial.</p> <p>Implementação: 1º - Distribuição dos alunos pelos respetivos grupos; 2º - Distribuição das funções pelos próprios elementos do grupo; 3º - Distribuição do guião pelos grupos; 4º - Pesquisa de informação; 5º - Preenchimento do guião; 6º - Memorização da lengalenga seguindo o guião preenchido;</p> <p>Consolidação: Apresentação dos resultados da pesquisa aos restantes grupos, cantando uma lengalenga relativa à dinastia em estudo.</p>	<p>Pertinência e participação no diálogo;</p> <p>Participação e empenho na realização das tarefas de pesquisa;</p> <p>Utilização dos recursos de pesquisa;</p> <p>Produto alcançado na realização das tarefas de pesquisa;</p> <p>Comunicação dos resultados da pesquisa.</p>	<p>Computador com acesso à internet;</p> <p>Livros diversos;</p> <p>Guiões de pesquisa – árvores genealógicas;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>CD: As canções da Maria, especial História de Portugal.</p>
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Musical					
Bloco 1 – Jogos de exploração	Voz	<p>Dizer rimas e lengalengas;</p> <p>Entoar rimas e lengalengas.</p>			

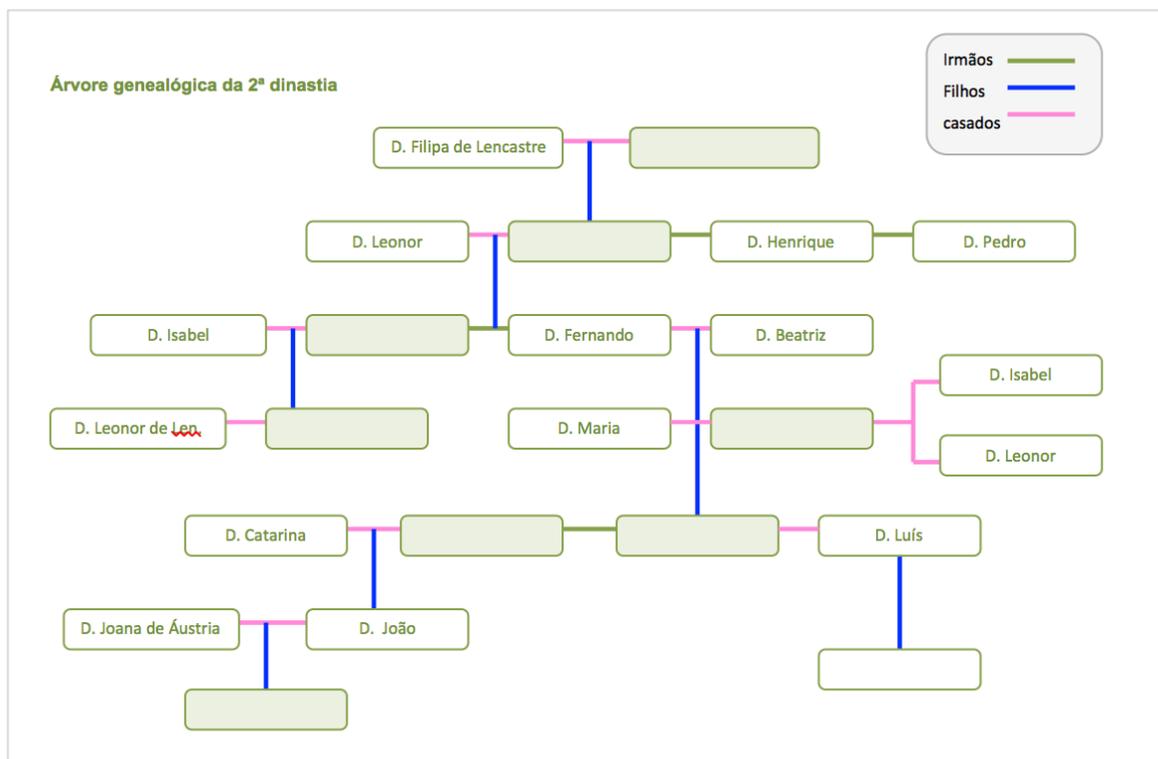
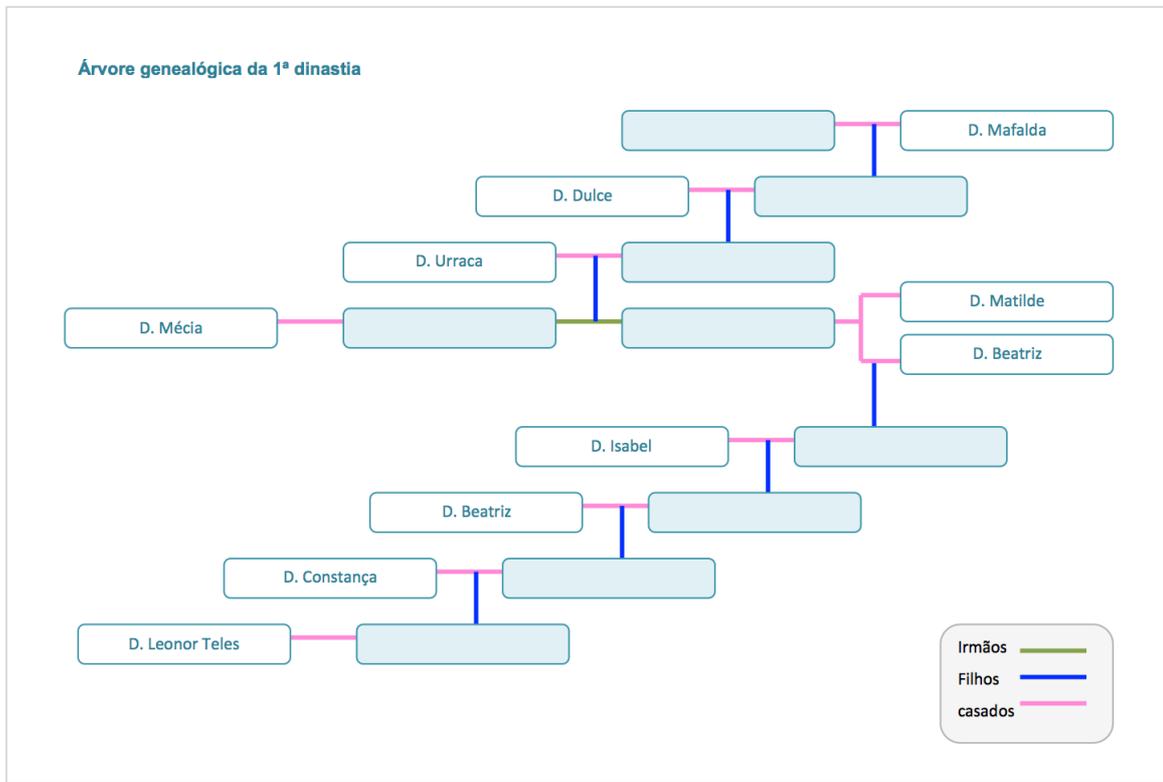
Antecipação das dificuldades

- Uma vez que os grupos são previamente formados pela docente e pela estagiária, alguns alunos podem demonstrar resistência e/ou descontentamento relativamente ao grupo que integram;
- Alguns alunos poderão revelar dificuldade em aceitar as opiniões dos colegas e a trabalhar em grupo;
- Poderão surgir dificuldades nos processos de pesquisa, ou seja, na forma como devem procurar as informações pretendidas.

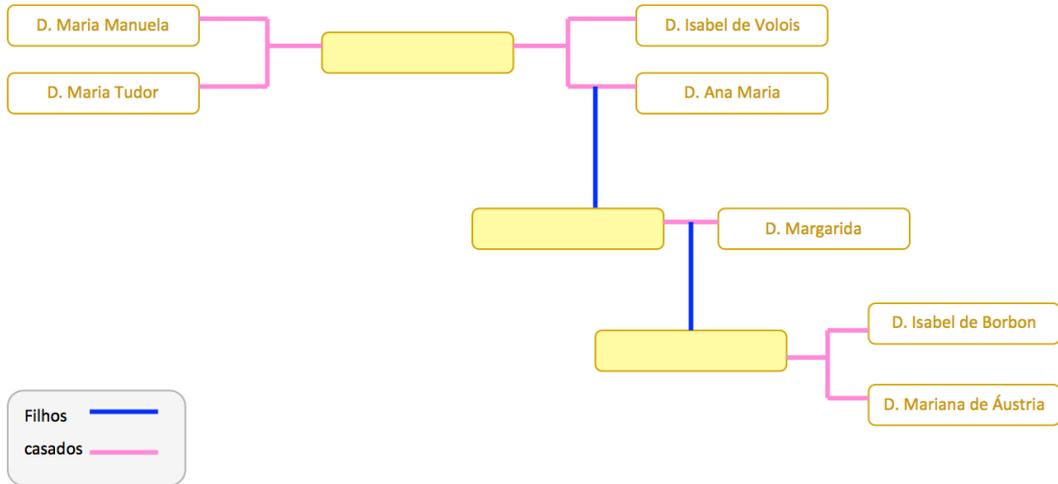
Possíveis questões

- O que é uma monarquia?
- O que é uma dinastia?
- Dentro de uma família real, como se dá a passagem do poder?
- O que dita o fim de uma dinastia e o início de outra?
- Qual foi a primeira dinastia?
- Qual foi a segunda dinastia?
- Qual foi a terceira dinastia?
- Qual foi a quarta dinastia?

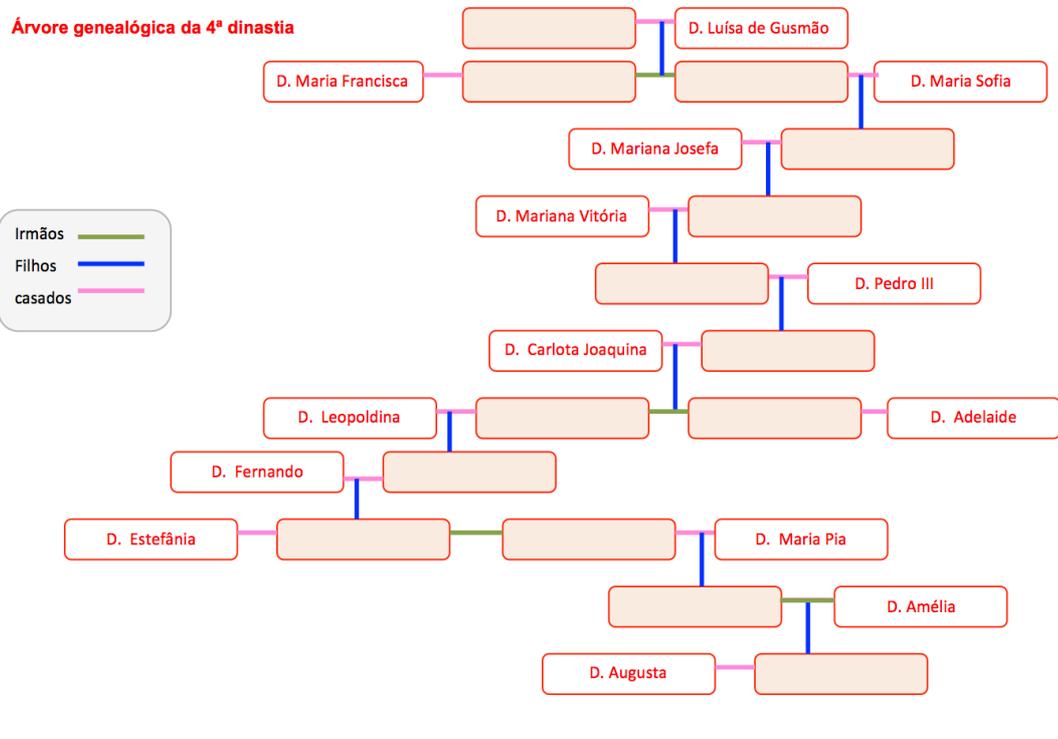
Material utilizado – Guiões para a concretização das árvores genealógicas reais



Árvore genealógica da 3ª dinastia



Árvore genealógica da 4ª dinastia



Material utilizado – Lengalengas fornecidas aos grupos²

Lengalenga dos reis - 1ª dinastia

Afonso, Sancho, Afonso, Sancho
Afonso e vai mudar
Dinis, Afonso, Pedro
E o Fernando para acabar

D. Afonso Henriques, o Conquistador
Sancho, o 1º, o Povoador
O 2º Afonso, Gordo, redondinho
E o 2º Sancho, Capelo de pequenino

Veio o seu irmão, de longe, de Bolonha
O 3º Afonso foi o Bolonhês
E logo a seguir Dinis, o Lavrador
Com a Rainha Santa, são rosas, meu Senhor

O filho Afonso IV, Bravo e destemido
E a sucedê-lo Pedro, o 1º
Teve um grande amor por Inês de Castro
Todos lhe chamaram Pedro, o Justiceiro

E a terminar a 1ª dinastia
Está o D. Fernando, Formoso, tão bonito
Vamos lá rever estes 9 reis
Para decorar, tudo bem sabido

Lengalenga dos reis - 3ª dinastia

Filipe, Filipe, Filipe A 3ª dinastia que durou 60 anos
É tão fácil decorar Foi espanhola, com os Filipes 1, 2, 3, a governar
Filipe, Filipe, Filipe Filipina de seu nome, aos reis chamou o povo
Só um nome para cantar O Prudente, o Pio e o Grande a terminar

Lengalenga dos reis - 2ª dinastia

João, Duarte, Afonso
João, Manel, João
E antes do Cardeal, vem o D. Sebastião

D. João I, Boa Memória
Começa a Dinastia de Avis, com grandes feitos
Duarte, o Eloquentes, Afonso V, o Africano
E João II, o Príncipe Perfeito

Veio D. Manuel, correu-lhe tudo de feição
Ele era Afortunado, era o Venturoso
D. João III, foi um rei devoto
Até lhe chamaram Pio, o Piedoso

Mas logo a seguir, no meio do nevoeiro
Perdeu-se o Desejado D. Sebastião
Veio o Cardeal D. Henrique que era Casto
E por não ter filhos, perdemos a nação

Lengalenga dos reis - 4ª dinastia

João, Afonso, Pedro
João, José, Maria
João, Pedro, Miguel
Maria, Pedro, Luís
O Carlos e o Manuel

A 4ª dinastia, a de Bragança começou
Com 4º D. João, o rei Restaurador
Afonso 6, Vitorioso, Pedro 2 pacificou
João V, o Magnânimo, e José, Reformador

² Lengalengas retiradas do DVD “As canções da Maria – Especial História de Portugal”.

Apêndice G – Planificação e materiais utilizados na segunda atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “À descoberta dos reis portugueses”			Área: Estudo do Meio	Data: 26/01/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer unidades de tempo: o século.	Motivação: Os alunos serão remetidos para o produto da primeira atividade do projeto, relembando e expondo sobre o trabalho realizado. Implementação: 1º - Distribuição dos alunos pelos respetivos grupos; 2º - Distribuição das funções pelos próprios elementos do grupo; 3º - Distribuição do guião pelos grupos; 4º - Pesquisa de informação; 5º - Preenchimento do guião; 6º - Recorte dos elementos do guião; 7º - Concretização da base do friso cronológico; 8º - Posicionamento dos elementos recortados no friso cronológico. Consolidação: Análise conjunta do produto final.	Participação e pertinência no diálogo; Participação e empenho na realização das tarefas de pesquisa; Utilização dos recursos de pesquisa;	Computador com acesso à internet; Livros diversos; Guiões de pesquisa; Tesoura; Cola; Lápis e borracha.
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Plástica					
Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, colagem, dobragem	- Fazer composições colando diferentes materiais recortados.		Produto alcançado na realização das tarefas de pesquisa; Comunicação dos resultados da pesquisa.	

Antecipação das dificuldades

- Alguns alunos podem, ainda, demonstrar resistência e/ou descontentamento relativamente ao grupo que integram;
- Alguns alunos poderão revelar dificuldade em aceitar as opiniões dos colegas e a trabalhar em grupo;
- Poderão surgir dificuldades nos processos de pesquisa, ou seja, na forma como devem procurar as informações pretendidas.

Possíveis questões

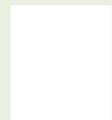
- Quais são os reis de cada uma das dinastias?
- Quantos reis tem cada uma das dinastias?
- Que dinastia tem maior número de reis?
- Que dinastia tem menos número de reis?
- Como se chama cada uma das dinastias?
- Qual é a dinastia mais antiga?
- Qual das dinastias é mais recente?

Material utilizado – Guiões para a concretização da primeira parte do friso cronológico

1ª Dinastia - _____

 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____
 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____
 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____

2ª Dinastia - _____

 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____
 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____
 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	

3ª Dinastia - _____ 



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____

4ª Dinastia - _____ 



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____



Nome: _____
 Cognome: _____
 Vida: _____
 Reinado: _____

 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____
 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	 Nome: _____ Cognome: _____ Vida: _____ Reinado: _____	

|

Apêndice H – Planificação e materiais utilizados na terceira atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Os números da História”			Área: Estudo do Meio	Data: 23/02/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Localizar os factos e as datas no friso cronológico da História de Portugal; - Conhecer unidades de tempo: século.	Motivação: Diálogo acerca do friso previamente construído; Implementação: 1º - Cada grupo recebe um guião para a realização da tarefa; 2º - Leitura do guião em voz alta; 3º - Exploração dos conceitos: contagem, frequência absoluta e frequência relativa; 4º - Concretização das tarefas estipuladas no guião; 5º - Cada grupo é chamado a concretizar a parte do gráfico respeitante à “sua” dinastia; Consolidação: o gráfico é afixado e é concretizada a sua exploração e interpretação.	Participação nos diálogos; Pertinência das intervenções; Concretização do guião; Produto final alcançado; Interpretação do gráfico;	Guiões; Livros diversos; Computador com acesso à internet; Tesouras; Cartolinas; Cola;
Interdisciplinaridade: Matemática					
Domínio	Conteúdos	Objetivos			
Organização e tratamento de dados (OTD3)	Representação e tratamento de dados - Frequência absoluta; - Mínimo, máximo e amplitude.	2. Tratar conjuntos de dados 2.1. Identificar a “frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe;			
Organização e tratamento de dados (OTD4)	Tratamento de dados - Frequência relativa; - Problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.	2. Resolver problemas 2.1. Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.			

Antecipação das dificuldades

- Alguns alunos podem, ainda, demonstrar resistência e/ou descontentamento relativamente ao grupo que integram;
- Alguns alunos poderão revelar dificuldade em aceitar as opiniões dos colegas e a trabalhar em grupo;
- Poderão surgir dificuldades nos processos de pesquisa, ou seja, na forma como devem procurar as informações pretendidas.
- Alguns alunos podem não recordar alguns conteúdos do domínio “Organização e tratamento de dados” do 3º ano de escolaridade.

Possíveis questões

- Quantos reis tem cada uma das dinastias?
- Qual a dinastia com maior número de reis?
- Qual a dinastia com menor número de reis?
- Qual a duração de cada uma das dinastias?
- Qual a dinastia com maior duração?
- Qual a dinastia com menor duração?
- Relativamente ao número de reis, qual a frequência absoluta e frequência relativa de cada uma das dinastias?
- Relativamente à duração (em anos), qual a frequência absoluta e frequência relativa de cada uma das dinastias?
- Relativamente ao número de reis, qual é o mínimo e o máximo?
- Relativamente à duração das dinastias, qual é o mínimo e o máximo?

Material utilizado – Guiões para a concretização dos cálculos e dos gráficos

Os reis da monarquia portuguesa

- A 1ª dinastia tem um total de _____ reis.
- A monarquia portuguesa tem um total de _____ reis.
- Recortem tantas coroas quantos reis tem a 1ª dinastia e colel-nas no respetivo espaço do gráfico.
 = 1 rei
- Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (reis)	Contagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia			
2ª dinastia			
3ª dinastia			
4ª dinastia			

A duração da monarquia portuguesa

- A 1ª dinastia durou um total de _____ anos.
- A monarquia portuguesa teve uma duração de _____ anos.
- Considerando que cada quadrado corresponde a 10 anos, recortem tantos quadrados quantos necessários para representar a duração da dinastia (em anos).
 = 10 anos
- Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (anos)	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia		
2ª dinastia		
3ª dinastia		
4ª dinastia		

Os reis da monarquia portuguesa

- A 2ª dinastia tem um total de _____ reis.
- A monarquia portuguesa tem um total de _____ reis.
- Recortem tantas coroas quantos reis tem a 2ª dinastia e colel-nas no respetivo espaço do gráfico.
 = 1 rei
- Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (reis)	Contagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia			
2ª dinastia			
3ª dinastia			
4ª dinastia			

A duração da monarquia portuguesa

- A 2ª dinastia durou um total de _____ anos.
- A monarquia portuguesa teve uma duração de _____ anos.
- Considerando que cada quadrado corresponde a 10 anos, recortem tantos quadrados quantos necessários para representar a duração da dinastia (em anos).
 = 10 anos
- Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (anos)	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia		
2ª dinastia		
3ª dinastia		
4ª dinastia		

Os reis da monarquia portuguesa

1. A 3ª dinastia tem um total de _____ reis.
2. A monarquia portuguesa tem um total de _____ reis.
3. Recortem tantas coroas quantos reis tem a 3ª dinastia e coleem-nas no respetivo espaço do gráfico.



4. Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (reis)	Contagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia			
2ª dinastia			
3ª dinastia			
4ª dinastia			

A duração da monarquia portuguesa

1. A 3ª dinastia durou um total de _____ anos.
2. A monarquia portuguesa teve uma duração de _____ anos.
3. Considerando que cada quadrado corresponde a 10 anos, recortem tantos quadrados quantos necessários para representar a duração da dinastia (em anos).



4. Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (anos)	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia		
2ª dinastia		
3ª dinastia		
4ª dinastia		

Os reis da monarquia portuguesa

1. A 4ª dinastia tem um total de _____ reis.
2. A monarquia portuguesa tem um total de _____ reis.
3. Recortem tantas coroas quantos reis tem a 1ª dinastia e coleem-nas no respetivo espaço do gráfico.



4. Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

Dinastias (reis)	Contagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia			
2ª dinastia			
3ª dinastia			
4ª dinastia			

A duração da monarquia portuguesa

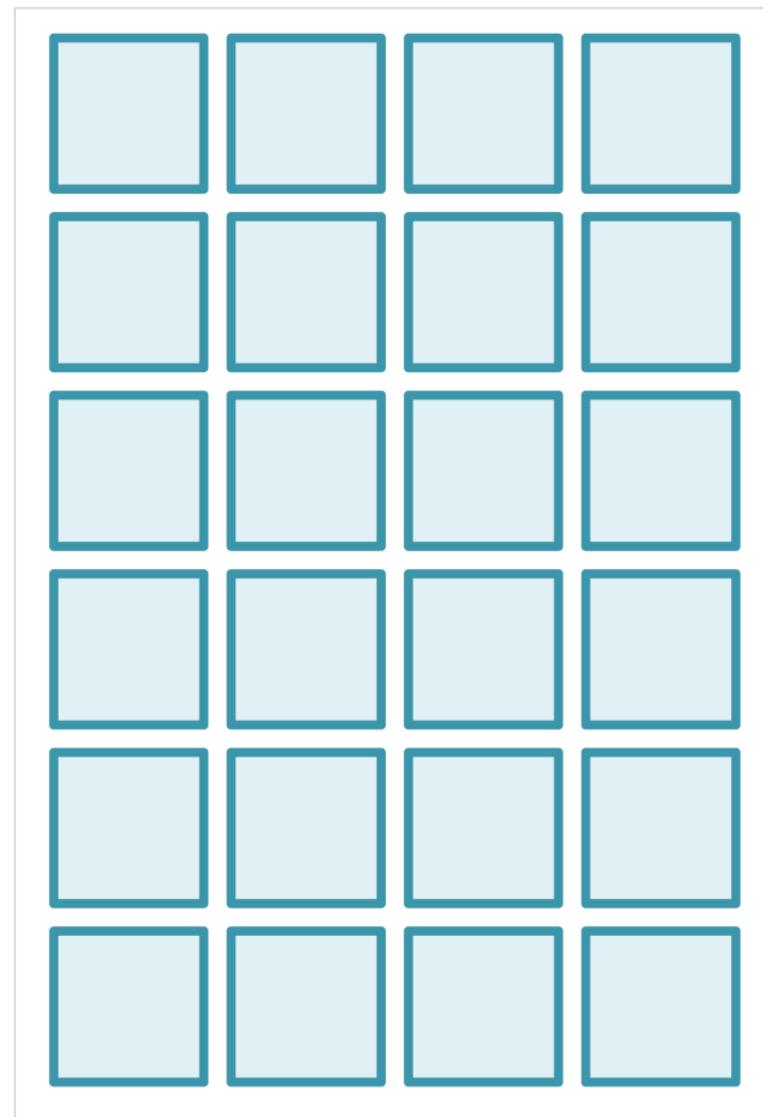
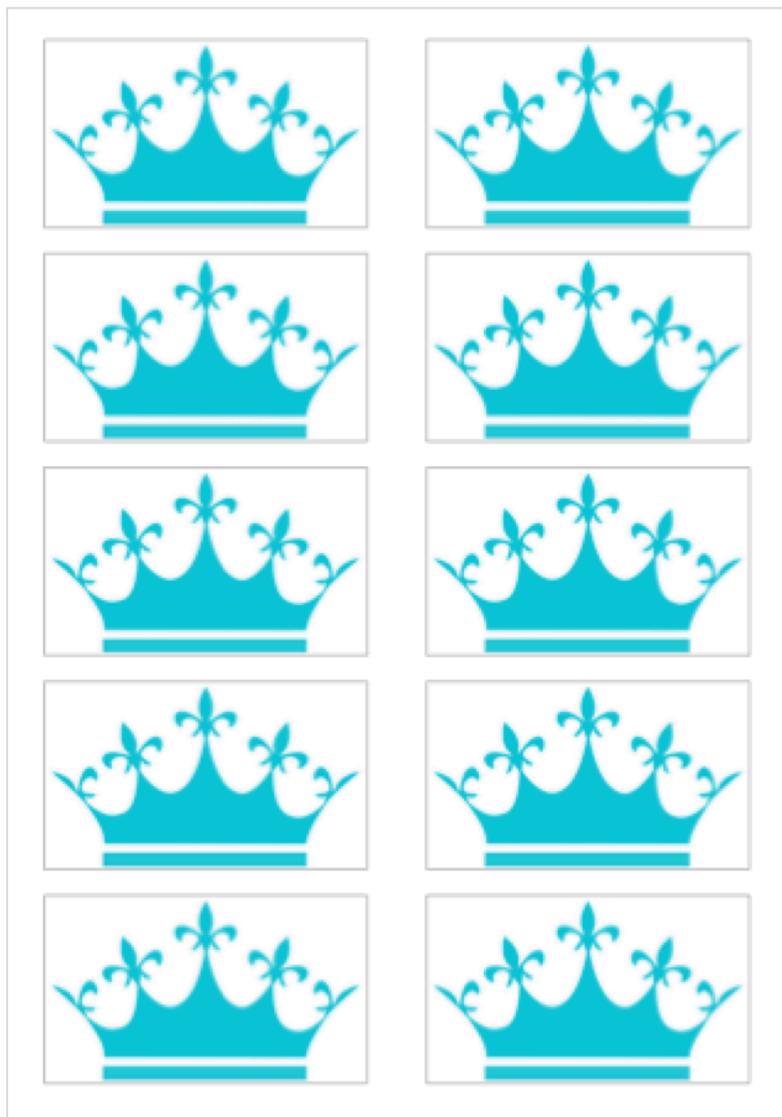
1. A 4ª dinastia durou um total de _____ anos.
2. A monarquia portuguesa teve uma duração de _____ anos.
3. Considerando que cada quadrado corresponde a 10 anos, recortem tantos quadrados quantos necessários para representar a duração da dinastia (em anos).

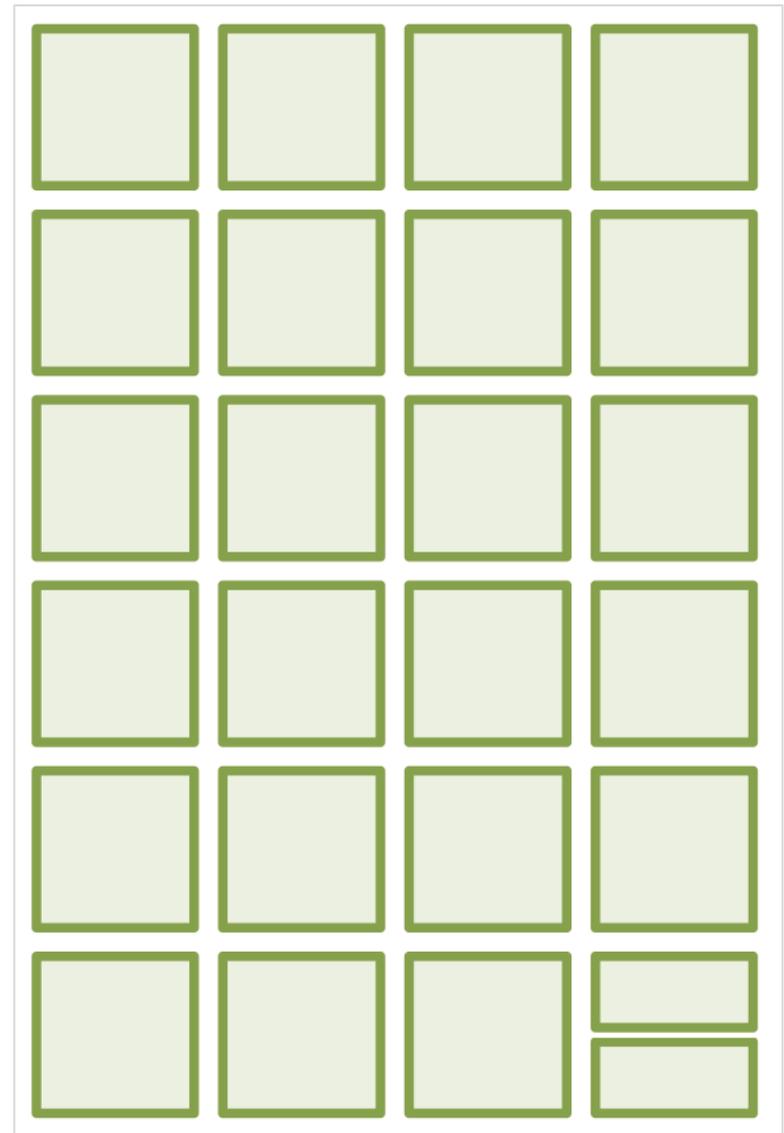


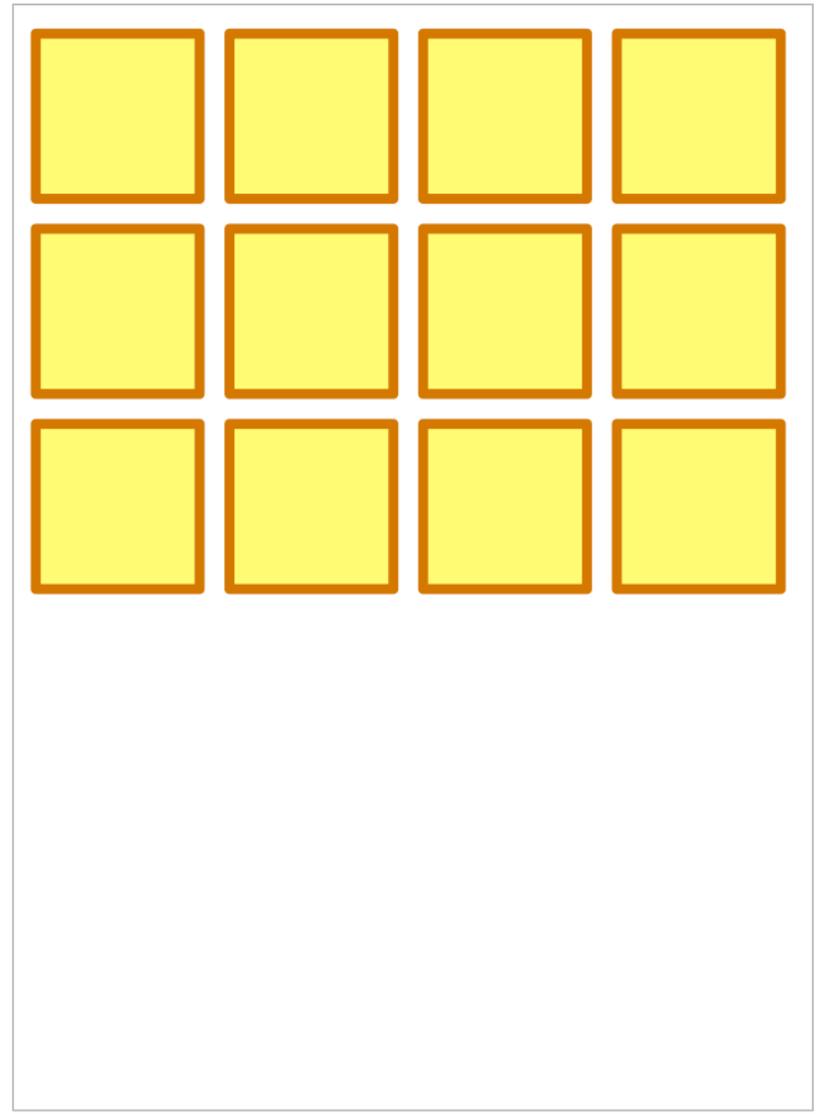
4. Observa o gráfico construído por todos os grupos e preenche a tabela:

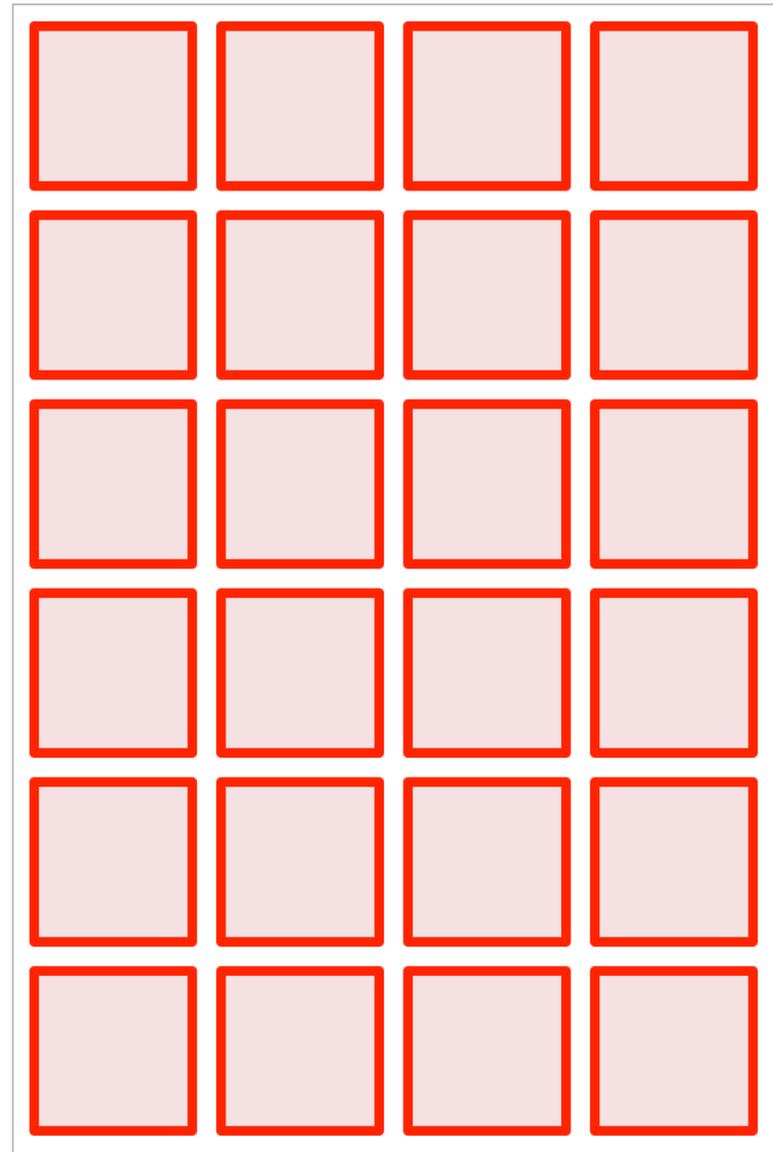
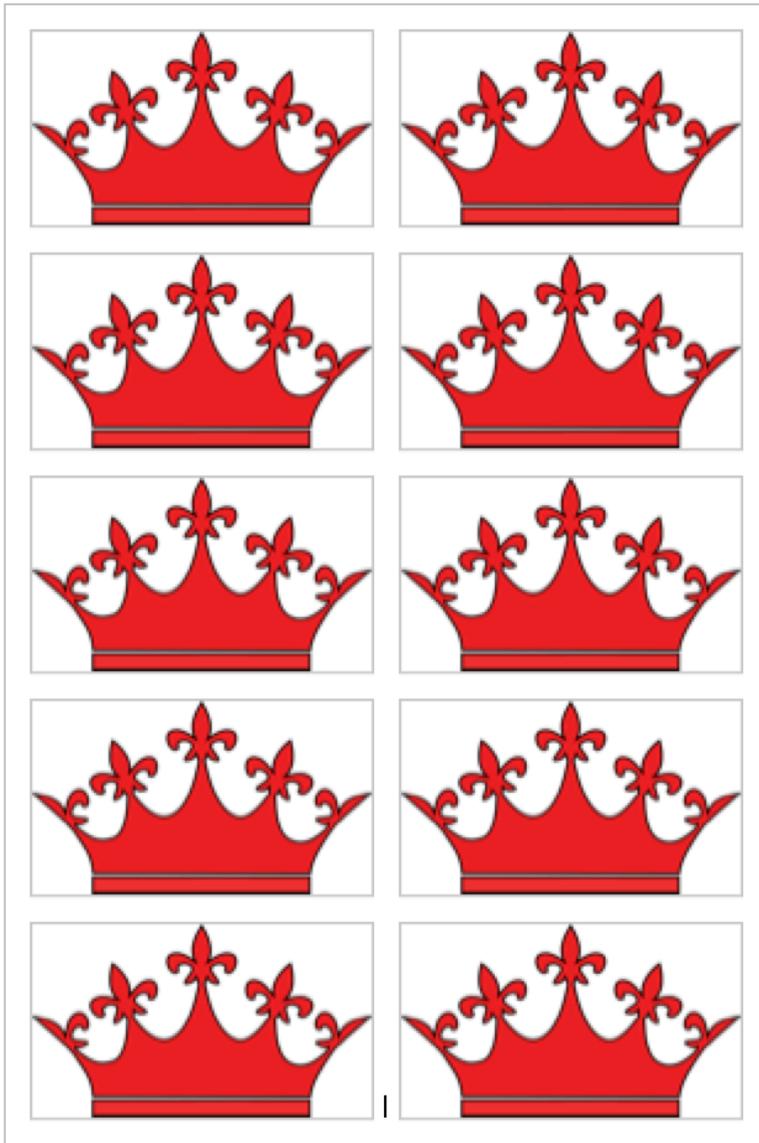
Dinastias (anos)	Frequência Absoluta	Frequência relativa
1ª dinastia		
2ª dinastia		
3ª dinastia		
4ª dinastia		

Material utilizado – Material para a concretização dos gráficos









Apêndice I – Planificação e materiais utilizados na quarta atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Aconteceu e foi importante!”			Área: Estudo do Meio	Data: 02/03/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado; - Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos; - Localizar os factos e as datas no friso cronológico da História de Portugal; 	<p>Motivação: Diálogo acerca dos gráficos construídos na atividade anterior;</p> <p>Implementação: 1º - Cada grupo recebe um guião para a realização da tarefa; 2º - A estagiária realiza a leitura do guião em voz alta e explicita o fim pretendido (pesquisa dos principais acontecimentos inerentes a cada uma das dinastias); 3º - Cada grupo procede à concretização das tarefas mencionadas no guião efetuando a devida pesquisa; 5º - Cada grupo é chamado, à vez, a organizar e colar no friso os acontecimentos relativos à dinastia em estudo.</p> <p>Consolidação: Exploração e interpretação da segunda parte do friso cronológico em grande grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação nos diálogos; Pertinência das intervenções; Concretização do guião; Produto final alcançado; Interpretação do produto alcançado; 	<ul style="list-style-type: none"> Guiões; Lápis; Friso cronológico; Manuais de estudo do meio; Livros diversos; Computador com acesso à internet; Tesouras; Cola.

Antecipação das dificuldades:

- Dificuldade na distribuição de funções/papéis entre os elementos do grupo;
- Dificuldade em aceitar as sugestões dos colegas;
- Dificuldade no processo de pesquisa (seleção das fontes e da informação);

Possíveis questões:

- Qual a importância dos acontecimentos no momento em que ocorreram?
- Qual a importância desses acontecimentos para a atualidade?
- Algum dos acontecimentos aconteceu na vossa cidade? Qual?
- Se pudessem adicionar mais algum acontecimento qual seria? Porquê?

Material utilizado – Guiões para concretização da 2.ª parte do friso cronológico

1ª Dinastia - Dinastia Afonsina

Alargamento do território
1139 : _____

A independência do condado
1143 : _____

Os limites do território
1297 : _____

O povoamento do reino
A doação de terras: _____

A carta de foral: _____

Os principais feitos de D. Dinis

- _____
- _____
- _____
- _____

|

2ª Dinastia - Dinastia de Avis

A crise da sucessão
1383-1385: _____

Entretanto, nas cortes de Coimbra ...

A Batalha de Aljubarrota (1385)

Expansão portuguesa no reinado de D. João
1415: _____

1418-1419: _____

1427: _____

Expansão portuguesa no reinado de D. Duarte
1434: _____

1436: _____

|

3ª Dinastia - Dinastia Filipina

Batalha de Alcácer Quibir

1578: _____

Portugal perde a independência

1580: _____

Luís Vaz de Camões

Obra: _____

4ª Dinastia - Dinastia de Bragança

Restauração da independência (1640)

Guerra da Restauração (1640-1668)

O Brasil como fonte de riqueza

- _____
- _____
- _____

Utilização do ouro

- _____
- _____
- _____

As invasões francesas (1807-1810)

A Revolução Liberal (1820)

A passagem da Monarquia Absoluta para a Monarquia Constitucional (1822)

Apêndice J – Planificação e materiais utilizados na quinta atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Imagens misteriosas”			Área: Estudo do Meio	Data: 08/03/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos; - Localizar os factos e as datas no friso cronológico da História de Portugal; 	<p>Motivação: Diálogo acerca da parte do friso cronológico que se encontra por concluir e sobre as possibilidades possíveis para a sua concretização.</p> <p>Implementação: 1º - A estagiária distribui quatro cartões por cada grupo, cada qual referente a uma dinastia; 2º - À vez, são mostradas imagens; 3º - Cada grupo deve deliberar e atribuir um cartão (dinastia) para a imagem apresentada; 4º - A imagem é analisada em grande grupo; 5º - Os grupos localizam e colam uma versão miniatura da imagem no friso cronológico;</p> <p>Consolidação: Exploração e interpretação da terceira parte do friso cronológico em grande grupo, estabelecendo relações com as duas partes já realizadas (relação entre personagens, acontecimentos e iconografia).</p>	<p>Participação nas discussões (pequeno e grande grupo);</p> <p>Pertinência das intervenções;</p> <p>Elaboração e exposição dos raciocínios;</p> <p>Correta atribuição de cartões;</p> <p>Correta localização no friso;</p>	<p>Imagens;</p> <p>Imagens em miniatura;</p> <p>Cartões das dinastias;</p> <p>Friso cronológico;</p> <p>Quadro e giz.</p>

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos podem revelar dificuldade em aceitar as sugestões dos colegas do grupo;
- Alguns alunos podem revelar dificuldade em identificar personagens, locais e artefactos relacionados com os momentos históricos representados nas imagens;
- Alguns grupos podem apresentar demora na apresentação da sua decisão/cartão.

Possíveis questões:

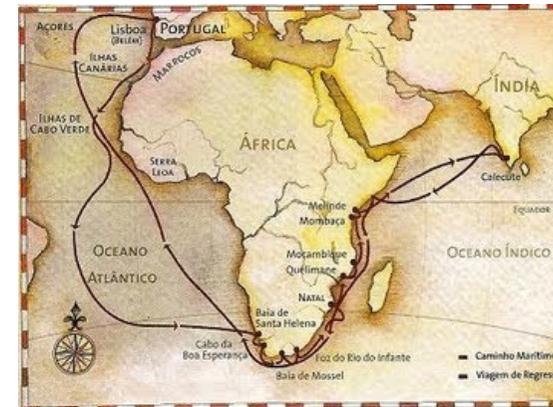
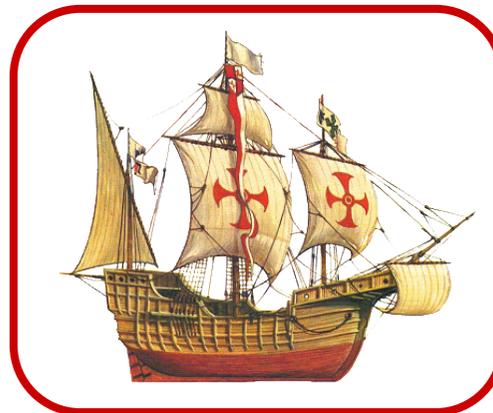
- O que vêm na imagem?
- Que tipo de imagem se trata (pintura, fotografia, etc.)?
- Reconhecem algum personagem, local ou artefacto?
- O que poderá significar o que vemos na imagem?
- Porque será importante a imagem?
- A que dinastia pertencerá a imagem?

Material utilizado – Imagens e cartões do jogo “Imagens misteriosas”

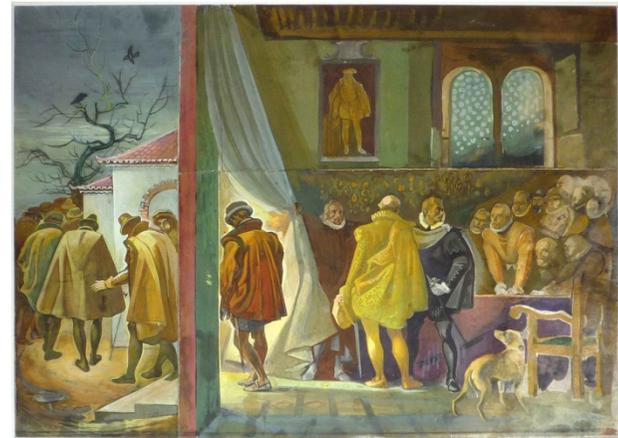
Imagens da 1.ª Dinastia



Imagens da 2.ª Dinastia



Imagens da 3ª Dinastia



Imagens da 4ª Dinastia



Cartões

1ª Dinastia
Dinastia Afonsina

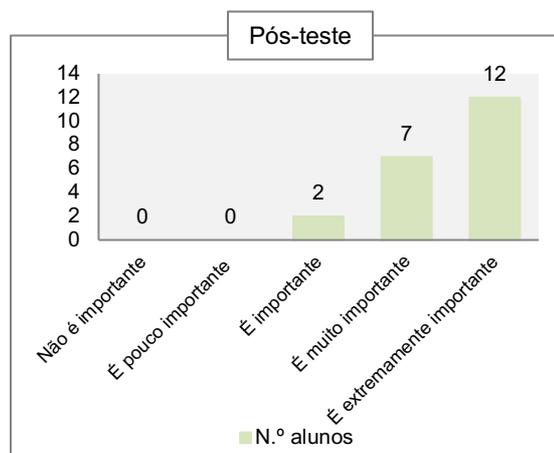
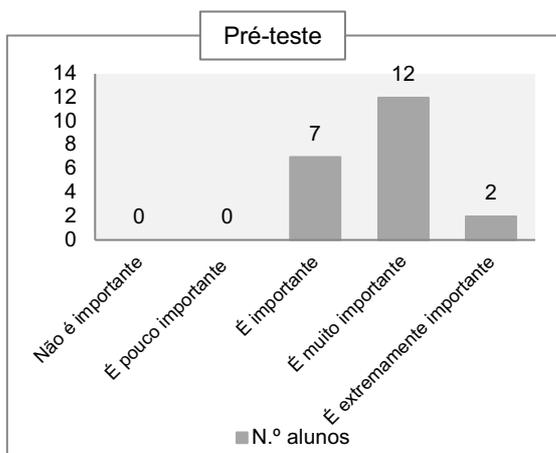
2ª Dinastia
Dinastia de Avis

3ª Dinastia
Dinastia Filipina

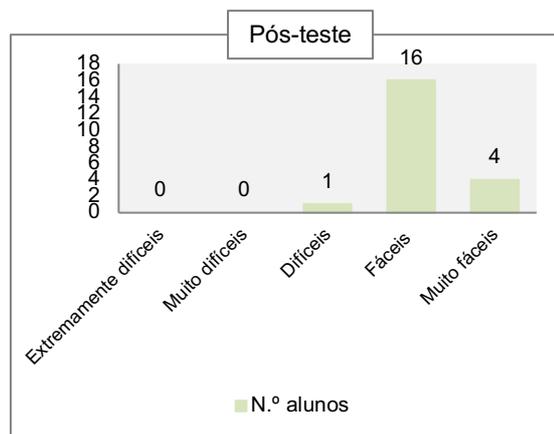
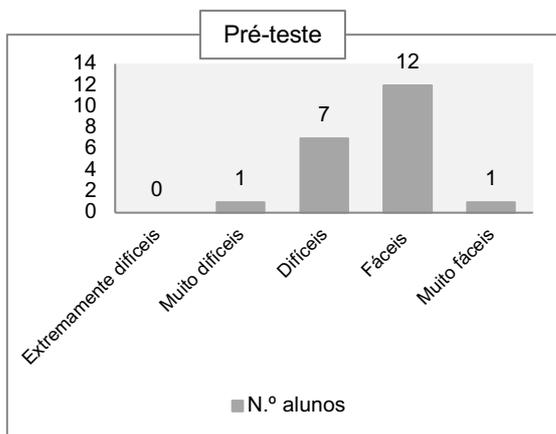
4ª Dinastia
Dinastia de Bragança

Apêndice K - Tratamento dos dados provenientes do pré-teste e pós-teste

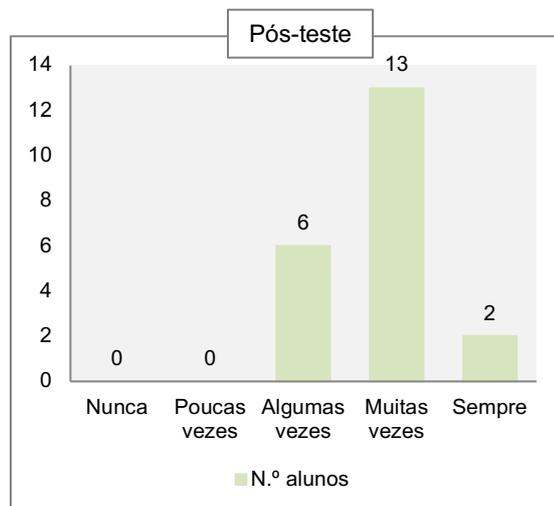
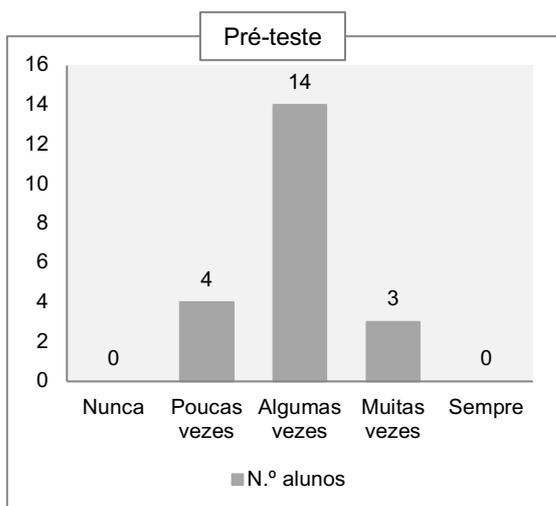
1. Para ti, aprender História (assinala uma opção):



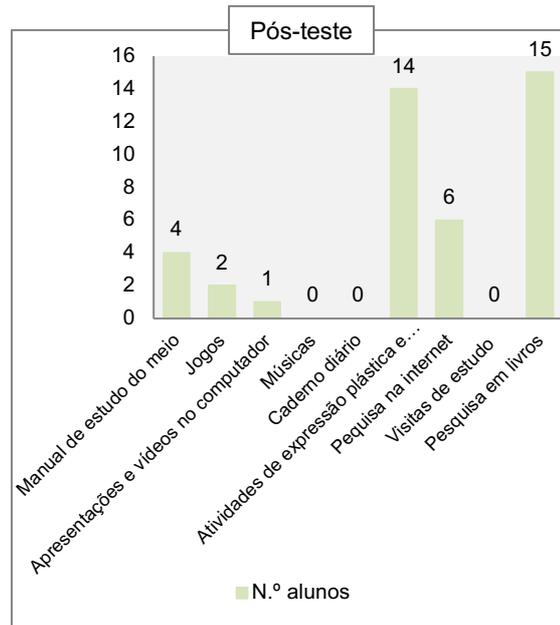
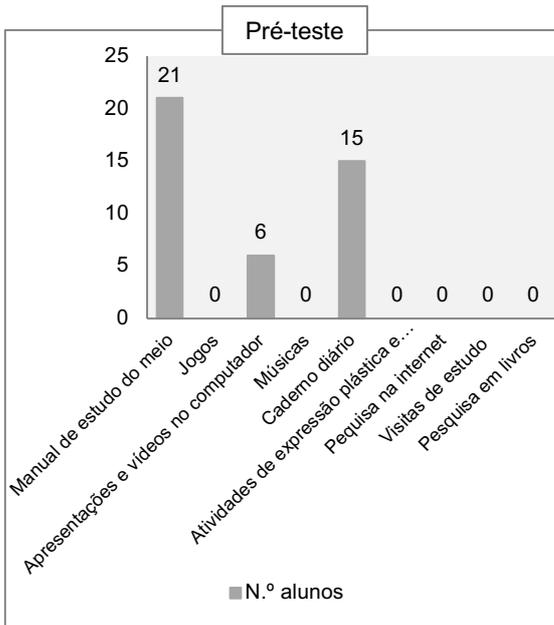
2. Para ti, os conteúdos de História são (assinala uma opção):



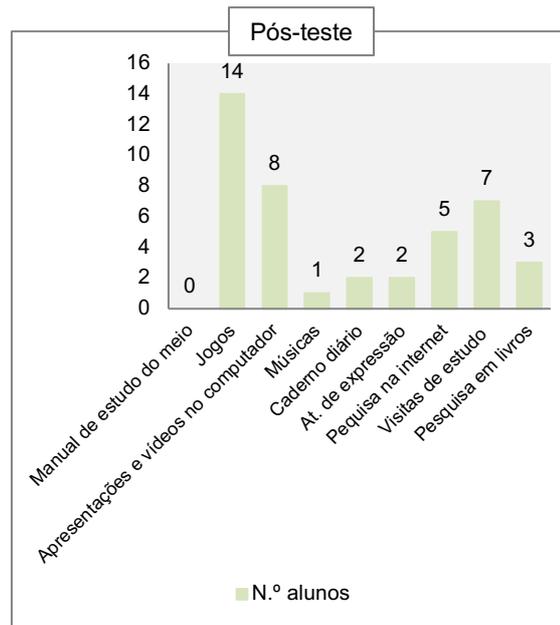
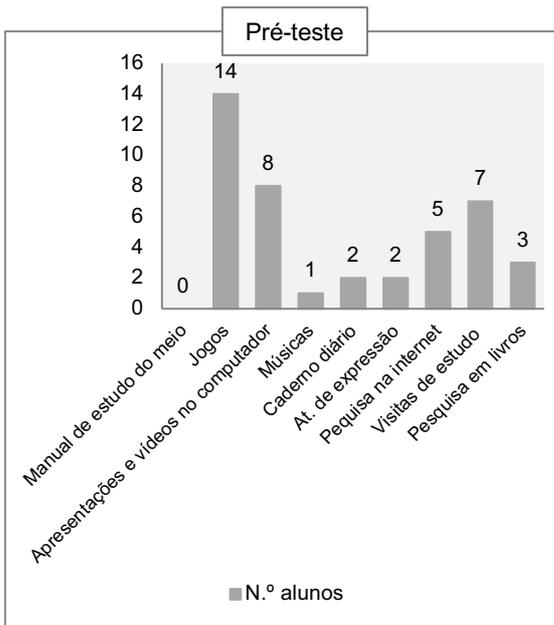
3. Na sala, os temas de História são estudados (assinala uma opção):



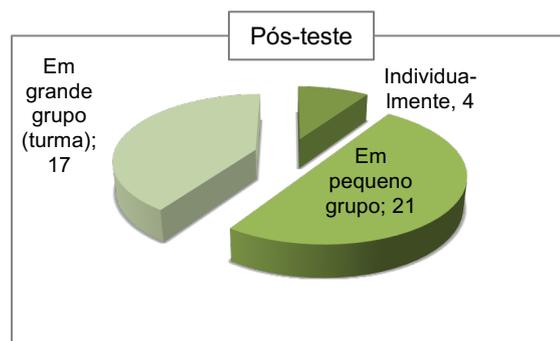
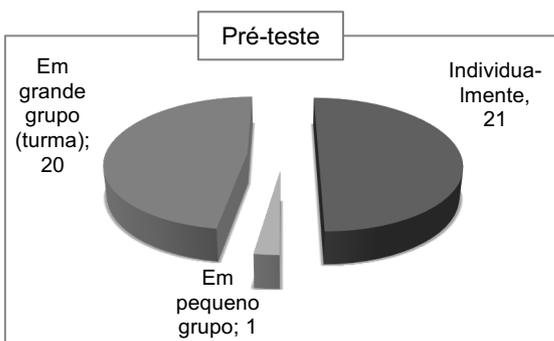
4. Quando estudo História utilizo (assinala duas opções):



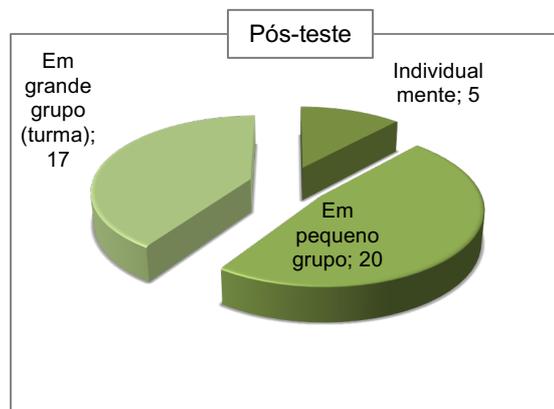
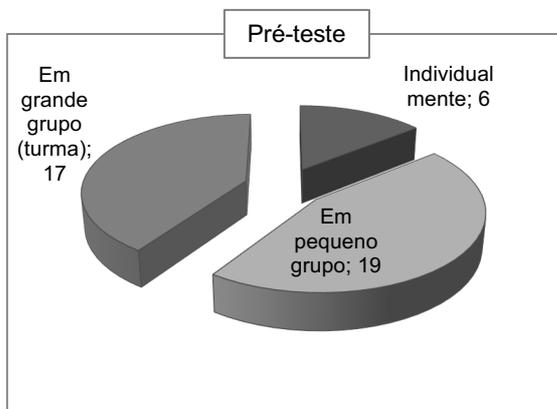
5. Para estudar História gostaria de utilizar /utilizei (assinala duas opções):



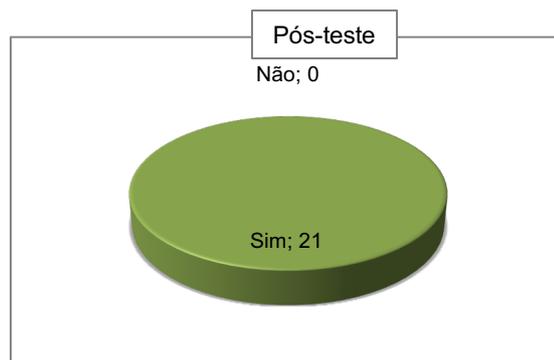
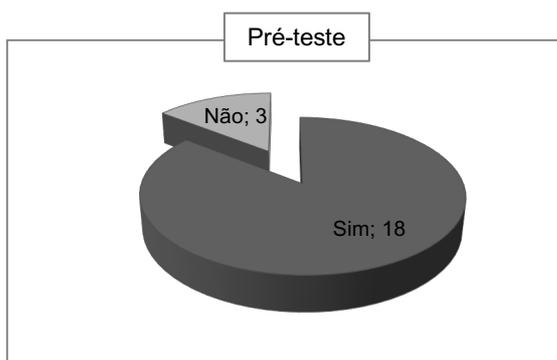
6. Atualmente, as aulas de História são estudadas (assinala duas opções):



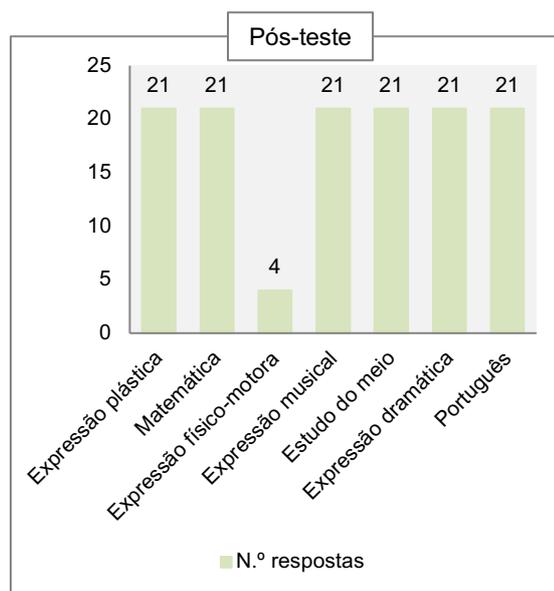
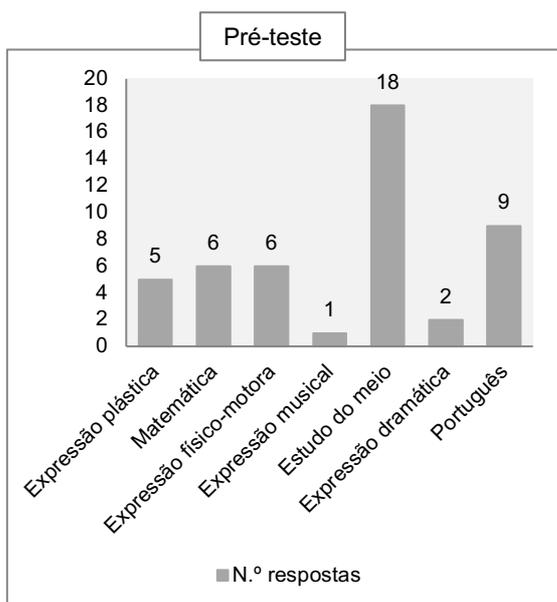
7. Como gostarias de aprender nas aulas de História / Como aprendeste nas aulas de História (assinala duas opções):



8. A História ajuda-te a compreender outras disciplinas / A História ajudou-te a compreender outras disciplinas?



9. Se respondeste sim, indica quais:



Apêndice L – Planificação e materiais utilizados na sexta atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Teatrinhos com História”			Área: Estudo do Meio	Data: 16/03/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: 9h15m/11h15m 14h30m/15:30	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.	Motivação: Diálogo acerca das últimas atividades do trabalho por projeto (acontecimentos históricos); Implementação: 1º - A estagiária expõe sobre a finalidades da atividade colocando diversos materiais à disposição dos grupos; 2º - Os grupos deliberam sobre o acontecimento histórico que pretendem dramatizar; 3º - Os grupos pesquisam no sentido de aprofundar conhecimentos sobre o acontecimento histórico escolhido;	Participação nas discussões (pequeno e grande grupo); Pertinência das intervenções;	Cartão; Cartolinas diversas; Lápis de colorir; Lápis de carvão; Canetas de feltro;
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Dramática			4º - Os alunos procedem à preparação dos recursos (acessórios, guiões, etc.) necessários à dramatização; 5º - Cada grupo ensaia a dramatização;	Concretização dos recursos (guiões, adereços, etc.);	Tesouras; Colas;
Bloco 2 – Jogos dramáticos	Linguagem verbal e gestual	- Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação.	6º - Cada grupo dramatiza o momento histórico selecionado e prepara para os restantes grupos;	Apresentação final;	Papel; Livros diversos.
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Plástica			Consolidação: Diálogo apreciativo acerca de cada uma das dramatizações apresentadas.		
Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	- Construir: máscaras e adereços.			

Antecipação das dificuldades:

- Os elementos de alguns grupos podem não entrar em consenso sobre o acontecimento a selecionar.
- Alguns alunos podem entrar em conflito aquando da escolha dos papéis e/personagens;
- Alguns alunos podem revelar dificuldade em aceitar as sugestões dos colegas do grupo;
- Alguns grupos podem apresentar dificuldade na estruturação da dramatização;
- Alguns alunos podem revelar-se constrangidos no momento da dramatização;

Possíveis questões:

- Que acontecimento vos chama mais a atenção? Porquê?
- Qual a importância desse acontecimento?
- Que materiais podem elaborar para enriquecer a vossa dramatização?
- Que postura e características teria a personagem que vais desempenhar?

Apêndice M – Planificação da sétima atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “À descoberta”			Área: Estudo do Meio	Data: 23/03/2018	
			Organização: individual	Duração: das 9h15m às 11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.	<p>Motivação: Visualização de um vídeo sobre a expansão marítima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HfaeWT6qZl0</p> <p>Implementação: 1º - Breve diálogo acerca do vídeo visionado e sobre a importância da caravela e da nau portuguesa para a expansão marítima; 2º - Apresentação ao grupo do modelo a construir; 3º - Explicação dos passos necessários à elaboração das embarcações; 4º - Seleção, por parte dos alunos, da embarcação a construir; 5º - Concretização individual da embarcação;</p> <p>Consolidação: Distribuição de moedas de chocolate pelas embarcações (em representação da busca pela riqueza) como forma de despoletar o diálogo entre os alunos.</p>	Atenção conferida ao visionamento do vídeo; Pertinência e participação nos diálogos; Respeito pelas instruções e passos explicitados; Produto final; Identificação das partes constituintes da caravela e da nau; Justificação da importância das embarcações para os descobrimentos.	Computador com internet; Imagem da nau e da caravela portuguesa; Cartolinas; Colas; Tesouras; Furador; Cordel; Lápis.
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Plástica					
Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	- Fazer e desmanchar construções; - Ligar/colar elementos para uma construção			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão ter dificuldade em realizar, individualmente, os passos de maior complexidade;
- Alguns alunos poderão ter dificuldade em distinguir as duas embarcações;
- Alguns alunos poderão omitir passos na construção da embarcação;
- Alguns alunos poderão não ser capazes de exprimir sobre a importância das embarcações para a época dos descobrimentos;

Possíveis questões:

- O que é uma nau?
- O que é uma caravela?
- Quais são as partes constituintes da nau?
- Quais são as partes constituintes da caravela?
- O que distingue a nau de uma caravela?
- Qual a importância destas embarcações para os descobrimentos?
- Em que dinastia se enquadra a época dos descobrimentos?
- Quem foram os grandes navegadores portugueses?
- Que descobrimentos fizeram os portugueses?

Apêndice N – Planificação e materiais utilizados na oitava atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “E se os reis tivessem cartão de cidadão?”			Área: Estudo do Meio	Data: 12/04/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: das 14h30m às 15h30m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local;	<p>Motivação: A estagiária mostra o seu cartão de cidadão ao grupo, despoletando um pequeno debate acerca da sua utilidade.</p> <p>Implementação: 1º - A estagiária distribui 1 ou 2 guiões de preenchimento (base do cartão do cidadão) por cada um dos alunos;</p> <p>2º - A estagiária informa que o seu preenchimento deve ser realizado aquando das férias da Páscoa, preferencialmente com a ajuda dos familiares;</p> <p>Consolidação: Após as férias, cada aluno deve apresentar o cartão de cidadão preenchido, expondo sobre o processo de pesquisa e sobre as descobertas daí provenientes.</p>	<p>Produto final (guião preenchido)</p> <p>Apresentação do guião preenchida;</p> <p>Correta atribuição dos reis a cada uma das dinastias;</p>	<p>Guiões;</p> <p>Computador com internet;</p> <p>Livros;</p> <p>Lápis;</p> <p>Papel para plastificar.</p>
Interdisciplinaridade: Português					
Domínio	Conteúdos	Objetivos			
Oralidade (O4)	Interação discursiva Informação, explicação; pergunta.	<p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação do interlocutor.</p> <p>4.2. Informar, explicar;</p> <p>4.7. Debater ideias.</p>			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos, poderão não ter em casa os recursos necessários à pesquisa;
- Alguns alunos poderão não ter o apoio dos familiares para a pesquisa;

Possíveis questões:

- O que significa a palavra “cognome”?
- Qual o significado de cada um dos cognomes?
- Que cognomes acharam mais interessantes? Porquê?
- Através do preenchimento do cartão de cidadão descobrimos coisas novas acerca dos reis? O quê?

Material utilizado – Guiões para concretização dos cartões de cidadão

1.ª Dinastia

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____




2.ª Dinastia

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
Data de nascimento: _____
Estado civil: _____
Nome do pai: _____
Nome da mãe: _____
Cognome: _____
Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
Dinastia: _____



3.^a Dinastia

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



4.^a Dinastia

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Nome do pai: _____
 Nome da mãe: _____
 Cognome: _____
 Significado do cognome: _____

Reinou de: _____ a _____
 Dinastia: _____



Apêndice O – Planificação e materiais utilizados na nona atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Repórteres do passado”			Área: Estudo do Meio	Data: 20/04/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: 9h15m/11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Conhecer factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado; - Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos.	Motivação: Apresentação e exploração da notícia do jornal <i>Diário de Notícias</i> onde surgem alguns alunos da turma. Implementação: 1º - Exploração em grande grupo da estrutura e características da tipologia textual <i>notícia</i> , tendo por base o resumo distribuído pela estagiária; 2º - Distribuição dos alunos pelos grupos; 3º - Distribuição do guião e explicitação do objetivo da tarefa; 4º - Pesquisa e seleção de um acontecimento a noticiar (relativo à dinastia que o grupo se encontra a investigar); 5º - Redação da notícia (planificação, textualização e revisão); Consolidação Leitura das notícias para o grande grupo;	Pertinência e participação nos diálogos; Empenho no processo de pesquisa; Justificação acerca do acontecimento selecionado; Empenho no processo de planificação, textualização e revisão do texto.	Jornal <i>Diário de Notícias</i> ; Guião; Manual de estudo do meio; Livros diversos; Lápis, caneta e borracha.
Interdisciplinaridade: Português					
Domínio	Conteúdos	Objetivos			
Leitura e Escrita (LE3)	Produção de texto Textos de características: narrativas, expositivas/informativas; diálogo	17. Escrever textos expositivos/informativos 17.1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores e a conclusão.			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns grupos podem manifestar dificuldade na seleção do acontecimento a noticiar;
- Alguns elementos poderão não aceitar as sugestões dos colegas;
- Alguns grupos poderão omitir o processo de revisão do texto;
- Alguns alunos poderão mostrar-se reticentes em ler a notícia para a turma.

Possíveis questões:

- Do vosso ponto de vista, que acontecimento merece ser noticiado (relativamente à dinastia que investigam/estudam)?
- Qual a importância desse acontecimento para a História de Portugal?
- Que estrutura apresenta o texto *notícia*?
- Que característica apresenta o texto *notícia*?
- Onde podemos encontrar esta tipologia textual?
- Qual a importância de planificar um texto?
- Qual a importância de rever um texto?

Não te
esqueças ...

NOTÍCIA

As **notícias** servem para transmitir informações relativas a acontecimentos ou assuntos de interesse geral. As notícias encontram-se nos jornais, nas revistas, na internet, etc. Embora sejam textos informativos, as notícias têm uma estrutura diferente.

Estrutura

1. Título

Palavra ou expressão que representa a ideia essencial da notícia.

2. Abertura da notícia

Parágrafo inicial, curto, que contém as informações mais importantes da notícia.

Esta parte do texto responde às perguntas:

- Quem?
- O quê?
- Onde?
- Quando?

3. Corpo da notícia

É o desenvolvimento da notícia. Parte do texto que responde às perguntas:

- Como?
- Porquê?

Características

- Texto breve;
- Linguagem clara;
- Relato de um acontecimento atual e de interesse público.

Material utilizado – Guião para textualização da notícia

NOTÍCIA

(1) _____

(2) _____

(3) _____

Apêndice P – Planificação da décima atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação “Como o povo de antigamente”			Área: Estudo do Meio	Data: 26/04/2018	
			Organização: em grande grupo	Duração: das 9h15m às 13h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado do meio local	<p>Conhecer vestígios do passado local:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construções; - costumes e tradições locais; <p>Reconhecer a importância do património histórico local.</p>	<p>Motivação: Diálogo acerca da concessão das terras do termo de Lisboa, das quais faziam parte os Olivais, De D. João I ao povo (Carta de Foral) para cultivo.</p> <p>Implementação: 1º - O grupo é levado a discutir acerca: do que quer ver/saber e das regras e respeitar; 2º - Os alunos são organizados em comboio para se dirigirem à Quinta Pedagógica dos Olivais; 3º - Uma vez na Quinta Pedagógica dos Olivais, os alunos são orientados pelos monitores.</p> <p>Consolidação: Uma vez de regresso à sala, os alunos debatem sobre a visita, expondo sobre o que fizeram, o que aprenderam e sobre o modo como essa experiência relaciona o passado e o presente.</p>	<p>Cumprimento das regras;</p> <p>Participação nas atividades propostas;</p> <p>Atenção conferida às explicações dos monitores;</p> <p>Participação nas discussões;</p> <p>Pertinência das intervenções;</p> <p>Elaboração e exposição dos raciocínios;</p>	A cargo dos monitores da Quinta Pedagógica dos Olivais.
Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	1. Os seres vivos do ambiente próximo	Identificar alguns factores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais.			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão não cumprir as regras das visitas de estudo;
- Alguns alunos podem revelar dificuldade em estabelecer relação entre o passado e o presente, ou seja, mais especificamente no que concerne às funções da Quinta.

Possíveis questões:

- O que é uma Quinta?
- O que significa a palavra “cultivar”?
- O que é uma Carta de Foral?
- Que importância teria a Quinta no passado?
- Que importância tem a Quinta no presente?
- Que importância poderá ter a Quinta de futuro?
- Que seres vivos encontramos na Quinta?
- Que fatores são essenciais à sobrevivência dos seres vivos?

Apêndice Q – Planificação da décima primeira atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação Cartazes para a exposição final			Área: Estudo do Meio	Data: 04/05/2018	
			Organização: pequeno grupo	Duração: 9h15m/11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local;	Motivação: Diálogo acerca da necessidade de organizar alguns dos materiais produzidos ao longo do projeto por forma a apresentá-los na exposição final.	Participação nos debates coletivos;	Produções advindas das atividades do projeto
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Plástica			Implementação:	Pertinência das intervenções;	
Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão	Cartazes	Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra).	1º - Os alunos distribuem-se pelos respetivos grupos de trabalho e determinam a função de cada elemento; 2º - A cada grupo, serão concedidos os materiais necessários à concretização de um cartaz; 3º - Cada grupo deve discutir a forma e o conteúdo pretendido;	Seleção e estruturação dos recursos utilizados;	Cartolinas; Cola;
Interdisciplinaridade: Português			4º - Cada grupo concretiza o cartaz, organizando os seus elementos.	Respeito pelas propostas dos restantes elementos do grupo;	Tesoura;
Domínio	Conteúdos	Objetivos			Computador;
Leitura e Escrita (LE4)	Produção de texto: Textualização: vocabulário.	16. redigir corretamente 16.3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.	Consolidação Cada um dos grupos apresenta o produto o resultado alcançado à turma.	Produtos finais.	Imagens; Etc.

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão apresentar dificuldade em aceitar as propostas de outros elementos do grupo;
- Alguns grupos poderão apresentar dificuldade em selecionar as informações e materiais a considerar na produção cartaz;
- Alguns grupos poderão apresentar dificuldade em organizar as informações a expor no cartaz.

Possíveis questões:

- Como poderemos expor algumas das produções advindas das atividades realizadas no âmbito do projeto?
- Qual a utilidade de um cartaz?
- O que é necessário para construir um cartaz?
- Como vamos organizar as informações?

Apêndice R – Planificação e materiais utilizados na décima segunda atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação: Realização de convites para a exposição final			Área: Estudo do Meio	Data: 10/05/2018	
			Organização: pequeno grupo (pares)	Duração: 9h15m/11h15m	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local;	<p>Motivação: Diálogo acerca da exposição final do e sobre o melhor modo do convidar a comunidade escolar a visitar a mesma.</p> <p>Implementação:</p> <p>1º - Revisão das partes constituintes do convite;</p> <p>2º - Distribuição do resumo “O convite”</p> <p>3º - Decisão sobre as informações a incluir no convite (planificação em grande grupo);</p> <p>4º - Distribuição do guião para a redação do convite;</p> <p>5º - Textualização do convite;</p> <p>6º - Revisão e correção do texto;</p> <p>Consolidação</p> <p>Distribuição e leitura do convite pela comunidade educativa (turmas, professores, assistentes operacionais, pais, etc.).</p>	<p>Participação nos debates coletivos;</p> <p>Pertinência das intervenções;</p> <p>Planificação do convite;</p> <p>Redação e revisão do convite (inclusão das suas partes constituintes);</p> <p>Produtos finais.</p>	<p>Quadro e giz;</p> <p>Guiões;</p> <p>Lápis, canetas e borrachas;</p> <p>Resumo “O convite”</p>
Interdisciplinaridade: Português					
Domínio	Conteúdos	Objetivos			
Leitura e Escrita (LE4)	Produção de texto Carta, convite;	21. Escrever textos diversos 21.1. Escrever cartas e convites.			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão resistir às participações em grande grupo;
- Alguns grupos poderão apresentar dificuldade em selecionar as informações a contemplar no convite;
- Alguns alunos poderão ter dificuldade em converter a planificação em textualização;
- Alguns grupos poderão apresentar dificuldade em organizar as informações a expor no convite.

Possíveis questões:

- Como poderemos convidar a comunidade educativa a visitar a exposição final?
- Qual a utilidade de um convite?
- Que informações vamos incluir no convite?
- O que partes são necessárias à textualização de um convite?

Material utilizado – Resumo/auxiliar de memória sobre a tipologia textual *convite*

Não te esqueças ...

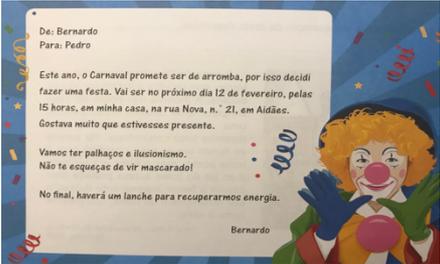
O CONVITE

O convite deve conter um texto breve, com linguagem simples e objetiva.

Deve incluir os seguintes elementos:

- O nome da pessoa/grupo que convida;
- O nome do destinatário;
- O motivo do convite (acontecimento);
- Indicação da data, hora e local do evento;
- Fecho do convite e despedida;
- Assinatura de quem convida e contatos.

Observa o exemplo:



De: Bernardo
Para: Pedro

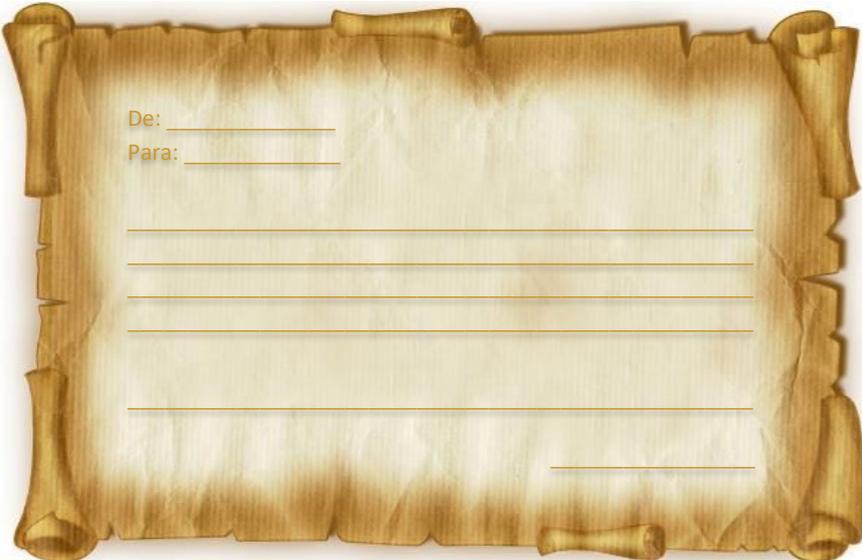
Este ano, o Carnaval promete ser de arromba, por isso decidi fazer uma festa. Vai ser no próximo dia 12 de fevereiro, pelas 15 horas, em minha casa, na rua Nova, n.º 21, em Alidães. Gostava muito que estivesse presente.

Vamos ter palhaços e ilusionismo.
Não te esqueças de vir mascarado!

No final, haverá um lanche para recuperarmos energia.

Bernardo

Material utilizado – Guião para textualização do convite



De: _____

Para: _____

Apêndice S – Planificação da décima terceira atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação: Realização de teias intermédias			Área: Estudo do Meio	Data: transversal	
			Organização: pequeno grupo / individual	Duração: transversal	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais; - Recolher dados sobre os aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos. 	<p>Motivação: Com base na teia inicial, cada grupo será desafiado e elaborar uma teia intermédia relativa à dinastia em estudo.</p> <p>Implementação: 1º - Os alunos serão informados de que terão ao seu dispor materiais para efetuar as teias intermédias e que esta atividade será transversal às restantes; 2º - Definição, com os alunos, do local onde ficarão os materiais necessários à concretização das teias; cronológico; 3º - Sempre que terminem as atividades, os grupos poderão proceder, gradualmente, à concretização da teia relativa à Dinastia em estudo.</p> <p>Consolidação: Apresentação das teias aos restantes grupos.</p>	Participação e empenho na realização das tarefas de pesquisa; Utilização dos recursos de pesquisa; Organização e correção das informações; Produto final alcançado;	Computador com acesso à internet; Livros diversos; Cartolinas; Tesoura; Cola; Lápis e borracha.
Interdisciplinaridade: Expressão e Educação Plástica					
Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, colagem, dobragem	- Fazer composições colando diferentes materiais recortados.			

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão evidenciar dificuldades no processo de pesquisa;
- Alguns grupos poderão evidenciar dificuldade na seleção das informações a constar na teia;
- Alguns grupos poderão evidenciar dificuldade na estruturação da informação recolhida;
- Alguns alunos poderão não aceitar as sugestões dos colegas;

Possíveis questões:

- Quantas dinastias existiram na monarquia portuguesa?
- Quantos reis existiram em cada uma das dinastias?
- Qual a duração de cada uma das dinastias?
- Quando iniciou cada uma das dinastias?
- Quando terminou cada uma das dinastias?
- Quais os acontecimentos mais relevantes de cada uma das dinastias?
- Que imagens podemos atribuir a cada uma das dinastias? Porquê?
- O que mais poderíamos descobrir sobre as dinastias?

Apêndice T – Planificação e materiais utilizados na décima quarta atividade desenvolvida para o plano de ação

Planificação: “O nosso glossário de História”			Área: Estudo do Meio	Data: transversal	
			Organização: pequeno grupo	Duração: transversal	
Bloco	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Avaliação	Recursos materiais
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	2. O passado nacional	Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.	<p>Motivação:</p> <p>Uma vez que os alunos, ao longo das primeiras pesquisas, se foram deparando com vocábulos desconhecidos, ser-lhes-á proposta a realização de um glossário de História.</p>	Participação e empenho na realização das tarefas de pesquisa;	Computador com acesso à internet;
Interdisciplinaridade: Português			<p>Implementação:</p> <p>1º - Os alunos serão informados de que terão ao seu dispor o guião a ser preenchido por cada vocábulo desconhecido e que esta atividade será transversal às restantes;</p> <p>2º - Definição, com os alunos, do local onde ficarão disponíveis os guiões de preenchimento;</p> <p>3º - Sempre que terminem as atividades, ou no decorrer destas, os grupos poderão proceder ao preenchimento dos guiões.</p>		
Domínio	Conteúdos	Objetivos	<p>Consolidação:</p> <p>Reunião dos guiões para elaboração de um glossário.</p>	Utilização dos recursos de pesquisa;	Livros diversos;
Leitura e Escrita (LE4)	Pesquisa e Registo de informação	<p>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p>12.1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.</p> <p>12.2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstruir a informação.</p>		Organização e correção das informações;	Guiões;
				Produto final alcançado;	Tesoura;
					Cola;
					Lápis e borracha.

Antecipação das dificuldades:

- Alguns alunos poderão evidenciar dificuldades no processo de pesquisa;
- Alguns grupos poderão evidenciar dificuldade na seleção das informações a constar nos guiões;
- Alguns grupos poderão evidenciar dificuldade na estruturação da informação recolhida;
- Alguns alunos poderão não aceitar as sugestões dos colegas;

Possíveis questões:

- Qual a importância de aprender e éter novos vocábulos?
- O que é um glossário?
- Para que serve um glossário?
- Qual a especificidade de um glossário de História?
- Como poderemos tirar proveito do glossário construído?

Material utilizado – Guião de preenchimento para concretização do glossário

The form is contained within a large rounded rectangular border. At the top, there is a single horizontal line. Below this, there are seven horizontal lines spaced evenly down the page. In the lower-middle section, there is a large empty rectangular box. At the bottom right corner of the form, there are four horizontal lines stacked vertically.

Apêndice U – Guião e dados da avaliação intermédia do trabalho de grupo (auto e heteroavaliação)

- Guião da avaliação intermédia do trabalho de grupo

Avaliação intermédia do trabalho de grupo	
Grupo: _____ _____ _____ _____ _____	Tema: _____
1. Estamos a gostar do trabalho que estamos a fazer?	
Sim <input type="checkbox"/> Porquê: _____ Não <input type="checkbox"/> _____	
2. Estamos a cumprir o que estava programado?	
Sim <input type="checkbox"/> Porquê: _____ Não <input type="checkbox"/> _____	
3. Temos sentido falta de alguma coisa?	
Sim <input type="checkbox"/> De quê: _____ Não <input type="checkbox"/> _____	
4. Precisamos de ajuda?	
Sim <input type="checkbox"/> De quem: _____ Não <input type="checkbox"/> Para quê: _____	
5. Todos têm participado bem no trabalho?	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
6. O que nos falta fazer?	
_____ _____ _____	

- **Dados da avaliação intermédia de grupo**

Questão	Transcrição das respostas			
	Grupo 1. ^a Dinastia	Grupo 2. ^a Dinastia	Grupo 3. ^a dinastia	Grupo 4. ^a Dinastia
1. Estamos a gostar do trabalho que estamos a fazer?	Sim. Porque trabalhamos de uma forma diferente e divertida.	Sim. Porque é divertido aprender desta maneira.	Sim. Porque as atividades são muito divertidas e as professoras preparam muito bem o trabalho.	Sim. Porque falamos em grupo e gostamos de trabalhar em grupo.
2. Estramos a cumprir o que estava programado?	Sim. Porque respeitamos as regras e gostamos de trabalhar assim.	Sim. Porque estamos a responder a perguntas sobre a História de Portugal.	Não. Porque às vezes falamos, brincamos e às vezes fazemos mal.	Sim. Porque estamos a cumprir todas as regras.
3. Temos sentido a falta de alguma coisa?	Não.	Não.	Não.	Não.
4. Precisamos de ajuda?	Sim. Das professoras que nós temos para nos ajudar a trabalhar.	Não. Porque todos ajudam todos.	Sim. Da professora Tânia.	Sim. Precisamos de ajuda da professora.
5. Todos têm participado bem no trabalho?	Sim.	Não.	Não.	Sim.
6. O que nos falta fazer?	O que nos falta fazer é aprender as outras dinastias e o resto da história!	Falta-nos fazer perceber os projetos da 1. ^a , 3 ^a e 4 ^a dinastia.	Se Napoleão invadiu Portugal. Ou se foi o México.	Não nos falta fazer nada.

Apêndice V – Guião e dados da avaliação final do trabalho de grupo (auto e heteroavaliação)

- Guião da avaliação intermédia do trabalho de grupo

Avaliação final do trabalho de grupo	
Grupo: _____ _____ _____ _____ _____	Tema: _____
1. O que fizemos para estudar o nosso tema? _____ _____ _____	
2. Conseguimos fazer o que estava programado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Porquê: _____ _____	
3. O que produzimos? _____ _____ _____	
4. Como apresentamos/divulgamos os resultados do trabalho? _____ _____	
5. Que dificuldades tivemos? _____ _____	
6. Aprendemos coisas novas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> O quê: _____ _____	
7. Todos participaram no trabalho? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> _____	

- **Dados da avaliação final de grupo**

Questão	Transcrição das respostas			
	Grupo 1. ^a Dinastia	Grupo 2. ^a Dinastia	Grupo 3. ^a dinastia	Grupo 4. ^a Dinastia
1. O que fizemos para estudar nosso tema?	1 - Pesquisámos 2 - Trabalho em grupo 3 – Visitas de estudo 4 – Ver vídeos 5 – Jogar 6 – Trabalhos manuais	Usamos livros Usamos dramatizações Usamos jogos Fizemos projetos	Pesquisa Friso cronológico Dramatização Caravelas e naus	O que fizemos para estudar o nosso tema foi: pesquisar nos livros, ver power points e criar coisas.
2. Conseguimos fazer o que estava programado?	Sim. Porque aprendemos tudo.	Sim. Porque conseguimos saber quase tudo da formação de Portugal.	Sim. Porque trabalhamos muito em grupo.	Sim. Porque estivemos com atenção e conseguimos fazer tudo.
3. O que produzimos?	1 – Dramatização 2 – Friso cronológico 3 – Caravelas 4 – Experiencias	Caravelas e naus Projetos Frisos cronológicos Dramatizações Jogos Cartazes	Caravelas e naus Friso cronológico Gráficos Dramatização	Produzimos: as naus, as caravelas, a notícia, o friso cronológico, os reis, o gráfico.
4. Como apresentamos/divulgamos	Exposição Convites	Numa exposição	Exposição	A exposição e o convite

os resultados do trabalho?				
5. Que dificuldades tivemos?	Não concordar com as opiniões dos colegas. Gritamos muito.	Nas pesquisas dos projetos. A fazer os projetos.	Tivemos dificuldades em responder a algumas perguntas.	Tivemos dificuldades na 4ª dinastia porque nos atrasamos.
6. Aprendemos coisas novas?	Sim. História.	Sim. Aprendemos a formação de Portugal.	Sim. Aprendemos sobre a formação de Portugal a trabalhar em grupo.	Sim. O friso cronológico, as dinastias e os reis.
7. Todos participaram no trabalho?	Sim.	Não. Algumas pessoas só trabalharam mais no final.	Não. Às vezes algumas pessoas brincaram.	Sim. Porque trabalhamos em grupo.

Apêndice X – Guião, apresentação e análise dos dados da avaliação final individual

- Guião da avaliação final individual

Avaliação final do trabalho de grupo	
Nome: _____	
Tema que estudei: _____	
1. Gostei do trabalho de projeto realizado?	
Sim	Não
2. Do que gostei mais?	

3. Do que gostei menos?	

4. Gostei de trabalhar no meu grupo?	
Sim	Porquê: _____

Não	_____
5. Que dificuldades tive?	

6. Que outras coisas gostarias de ter feito?	

- Apresentação dos dados da avaliação final individual

Grupo	Aluno	Transcrição das respostas					
		1. Gostei do trabalho de projeto realizado?	2. Do que gostei mais?	3. Do que gostei menos?	4. Gostei de trabalhar no meu grupo? Porquê?	5. Que dificuldades tive?	6. Que outras coisas gostaria de ter feito?
1. ^a Dinastia	IR	Sim.	O que eu gostei mais foi o friso cronológico.	O que eu gostei menos foi não termos aprendido mais nada.	Sim. Porque aprendia mais fácil e era mais divertido.	Eu não tive nenhuma dificuldade.	Eu gostaria de ter feito uma apresentação às outras turmas da escola.
	GP	Sim.	Eu gostei mais do teatro das histórias.	Quando alguns colegas discutiam.	Sim. Porque aprendi mais História e ao mesmo tempo tive com os mais colegas a discutir opiniões.	A dificuldade que tive foi quando começamos e não sabia muito bem fazer pesquisa para descobrir a História.	A outra coisa que gostava de ter feito era ter continuado.
	IA	Sim.	Do que eu gostei mais foi do trabalho em grupo.	Do que eu gostei menos foi da professora Tânia ir embora e acabar o projeto.	Sim. Porque ajudamo-nos uns aos outros.	A dificuldade foi fazer o friso.	Gostaria de ter feito mais projetos.
	RS	Sim.	O que eu gostei mais foi a criação do friso cronológico.	Eu gostei menos de termos	Sim. Porque o meu grupo tinha empenho mas às	Eu tive dificuldade em responder a	O que eu gostaria de ter feito mais foi continuar o

				terminado o projeto.	vezes brigávamos um bocadinho.	algumas coisas da pesquisa.	projeto para aprender mais sobre reis.
	PG	Sim.	Eu gostei mais de fazer o jogo das imagens.	De nada. Foi tudo muito bom.	Sim. Havia muito respeito na nossa equipa.	Tive dificuldade em falar baixo.	Se as dinastias não tivessem acabado quem era o rei no presente.
2. ^a Dinastia	GS	Sim.	O que gostei mais foi quando fizemos a dramatização.	O que gostei menos foi que alguns membros do grupo não participaram tanto como os outros.	Sim. Porque formávamos uma boa equipa e juntos conseguimos aprender mais.	Às vezes tive dificuldades em organizar o grupo.	Gostaria de ter falado mais nas lendas.
	TN	Sim.	Eu gostei mais do jogo "Imagens misteriosas".	Eu gostei menos do projeto ter acabado.	Sim. Porque era uma grupo que trabalhava muito.	Eu tive mais dificuldade no início na parte da pesquisa.	Gostaria de ter feito a parte das lendas.
	AC	Sim.	Gostei mais porque trabalhamos em grupo.	Eu não gostei quando o projeto acabou.	Sim. Porque as pessoas do grupo eram simpáticas.	Eu tive dificuldades na parte da pesquisa.	Eu gostava de ter descoberto os reis de todos os países.
	PA	Sim	O que gostei mais foi fazer o gráfico dos reis.	O que gostei menos foi a notícia sobre a batalha de Aljubarrota.	Sim. Porque o meu grupo sempre me ajudou e nós nos ajudamos uns aos outros, então	As dificuldades que tive foi fazer a notícia da batalha de Aljubarrota.	Gostava que o projeto tivesse continuado.

					gostei de ficar no meu grupo.		
	MR	Sim.	Gostei dos jogos e do friso cronológico.	Não gostei menos de nada.	Sim. Porque eles do meu grupo sempre me ajudaram.	Eu tive dificuldades porque eu falava um bocadinho demais.	Gostaria de ter feito e saber melhor os acontecimentos.
3. ^a Dinastia	MM	Sim.	A atividades que gostei mais foi o friso cronológico.	De terminar as atividades.	Sim. Porque as coisas tornaram-se mais fáceis para todos.	A aprender os reis.	Que cada pessoa fizesse o seu friso cronológico.
	AV	Sim.	A minha atividade preferida foi a visita de estudo.	Algumas pessoas do grupo eram muito paradas.	Sim. Porque uns puxavam pelos outros.	Tive dificuldade na atividade do cartão do cidadão.	Gostava de ter ido a um castelo.
	TT	Sim.	Eu gostei mais de fazer o jogo das imagens.	Gostei de tudo.	Sim. Porque os colegas me ajudaram às vezes.	Em pesquisar nos livros e no computador.	De ter mais continuação.
	GB	Sim.	Eu gostei mais do teatro dos reis porque nós fingimos que éramos os reis de Portugal e fizemos bem o teatro.	Nada.	Sim. Aprendemos mais e respeitamos uns aos outros.	Eu tive dificuldade em fazer algumas coisas de pesquisa.	Saber sobre as lendas das dinastias.
	BC	Sim.	Gostei muito do gráfico.	De não continuar.	Sim. Porque nós éramos uma boa equipa.	Em pesquisar as coisas.	Gostava de fazer um teatro com toda a turma.

4. ^a Dinastia	SG	Sim.	Gostei de aprender os reis.	Gostei menos foi as aulas do projeto não continuarem.	Sim. Eu gostei de trabalhar no meu grupo porque quando tive alguma dificuldade o meu grupo ajudou-me.	Eu tive alguma dificuldade na ordem dos reis.	Gostaria de continuar estas aulas de projeto.
	GD	Sim.	Gostei mais de fazer os cartazes da exposição.	Gostei menos das atividades acabarem.	Sim. Porque gostei de conviver.	Tive dificuldade em ir pesquisar.	Gostaria de continuar a atividade.
	MC	Sim.	O que eu gostei mais foi de tudo.	O que eu gostei menos foi não termos continuado a fazer projetos.	Sim. Porque cada um expressava-se as suas opiniões e decidíamos de concordávamos ou não por isso acho que gostei de trabalhar em grupo.	As dificuldades que eu tive foi no início .	Eu não gostaria de fazer mais nada porque fizemos vários trabalhos engraçados e divertidos.
	FM	Sim.	Gostei foi do friso cronológico.	Queria ter continuado o projeto.	Sim. Porque eles me ajudavam.	A dificuldade foi decorar os reis.	Saber as lendas dos reis.
	BM	Sim.	O que gostei mais foi o teatro.	O que gostei menos foi que o projeto teve de acabar.	Sim. Porque eu diverti-me muito e gostei de trabalhar com os meus colegas.	A dificuldade que eu tive foi no mapa da Europa.	Gostaria de ter feito mais pesquisas no computador.

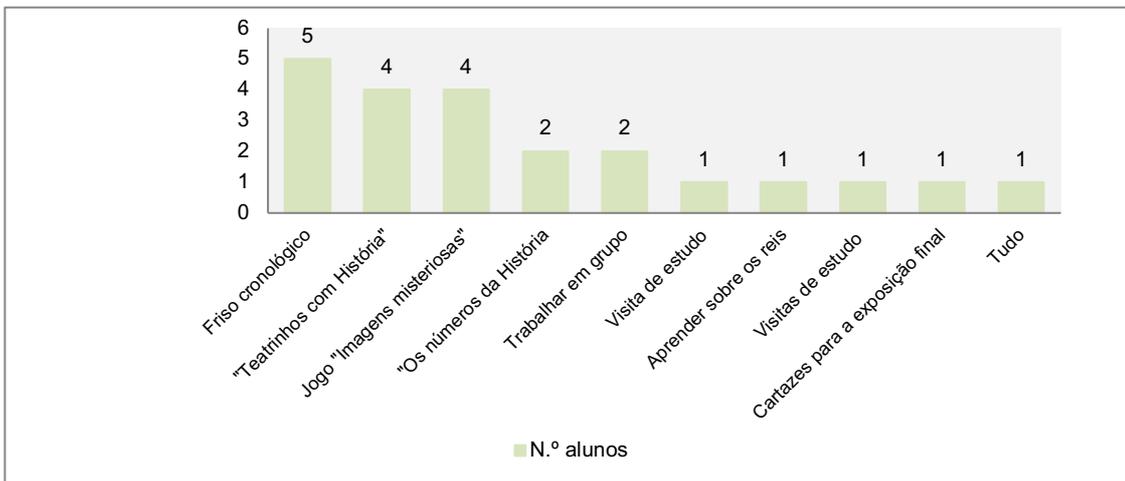
	DM	Sim.	O que eu gostei mais foi das imagens misteriosas.	Foi que não conseguimos explorar as lendas.	Sim. Desenvolvi o meu trabalho em grupo e fiquei mais achegado aos meus colegas.	Tive dificuldades em perceber as invasões francesas.	Outra coisa que gostaria de ter feito foi descobrir mais factos sobre todos os reis.
--	----	------	---	---	--	--	--

- **Análise dos dados da avaliação final individual**

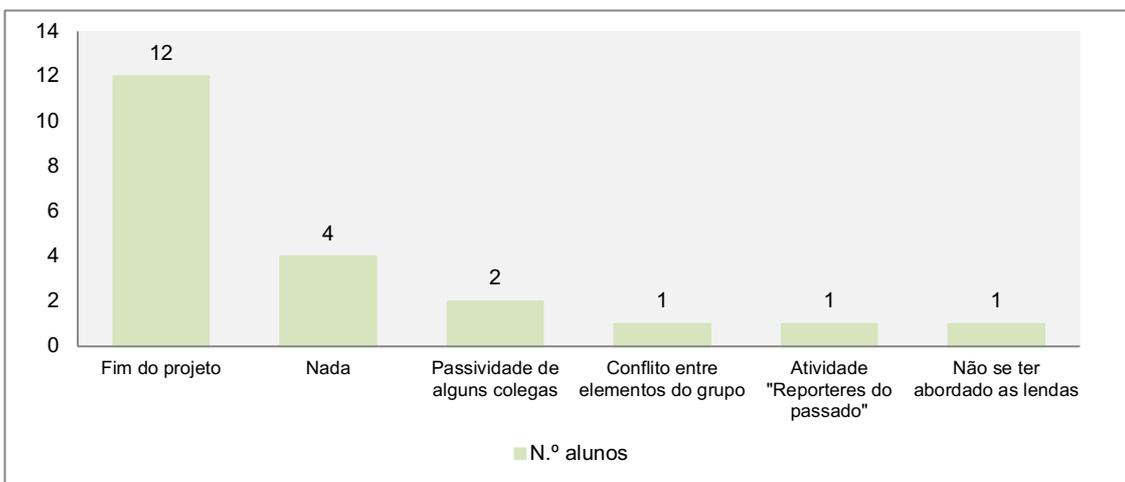
1. Gostei do trabalho de projeto realizado?



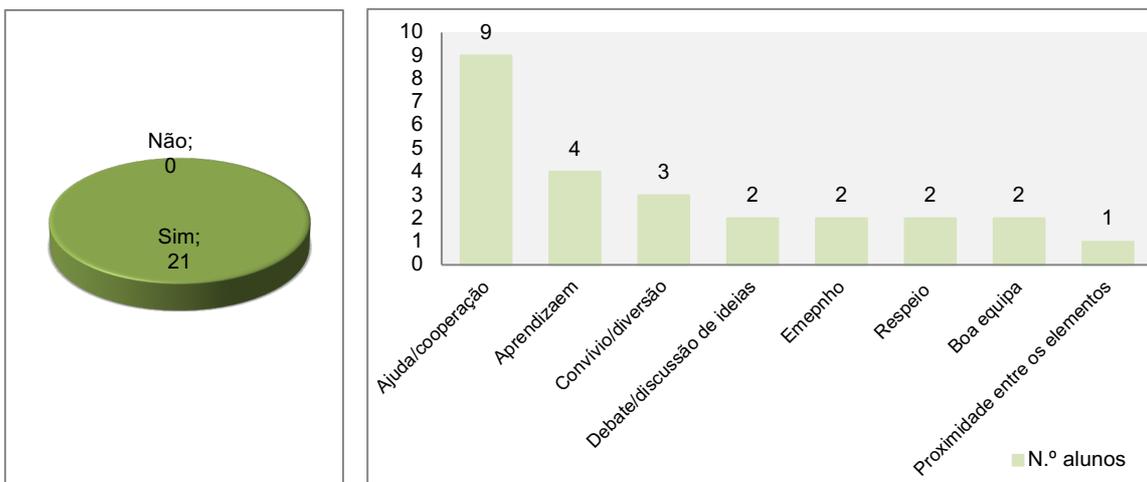
2. Do que mais gostei?



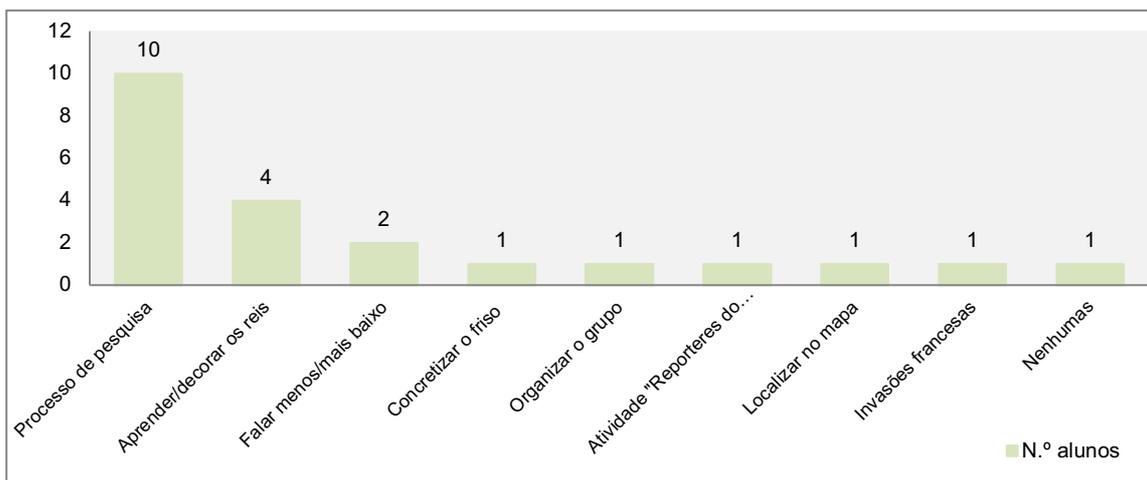
3. Do que gostei menos?



4. Gostei de trabalhar no meu grupo? Porquê?



5. Que dificuldades tive?



6. Que outras coisas gostarias de ter feito?

