

Julho 2024

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ensinar e aprender História com metodologias ativas - Commission Model e Mantle of the Expert

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Isabel Teixeira dos Santos

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ensinar e aprender História com metodologias ativas – *Commission Model e Mantle of the Expert*

Elaborado por Ana Isabel Teixeira dos Santos

Sob orientação da professora doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro

Porto

Julho de 2024



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

«Não se viaja para chegar, viaja-se para viajar»

Goethe



Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Isilda Monteiro, agradeço pela exigência e o rigor aliados ao apoio e acompanhamento constantes e por me incentivar sempre a acreditar que sou capaz de superar todos os desafios.

Aos meus pais, o meu porto de abrigo, além de todo o amor, obrigada pela capacidade de compreensão que demonstraram ao longo destes anos difíceis até encontrar o meu caminho.

Ao João, aquele que me tranquiliza nos momentos de tempestade, por todos os dias me lembrar do quão capaz eu sou. Contigo, tudo é mais fácil.

Aos meus amigos, especialmente Ângela, Joana, Mariana, Sara, Ana Isabel e Carina, por toda a paciência para me ouvirem nos momentos de maior alegria e nos desabafos mais intensos.

Agradeço a toda a minha família pelos momentos de felicidade e pela compreensão nos dias em que não estive presente.

Às professoras cooperantes, Ana Lia e Inês, agradeço pelos exemplos em que se tornaram e por me terem feito perceber, em cada dia de trabalho conjunto, que eu nasci para ser professora.

A todos os professores que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso académico, sobretudo à professora Diamantina por, de alguma forma, terem contribuído para a pessoa e, particularmente, a profissional em que me tornei.

Obrigada, por último, aos meus avós que, não estando aqui fisicamente, são as minhas maiores inspirações e as pessoas que eu mais quero orgulhar. Sem vocês, não era nada do que sou hoje.

Resumo

Num passado relativamente recente, o ensino tradicional era amplamente aceite e dominava nas salas de aula da grande maioria dos estabelecimentos de ensino, focando-se na transmissão unidirecional de conhecimentos do professor para o aluno. No entanto, hoje em dia, existe o reconhecimento de que as aprendizagens dos alunos estão diretamente relacionadas com as metodologias utilizadas pelos docentes, destacando-se as vantagens das metodologias ativas, que envolvem a participação dos alunos. Essa ideia promoveu o aparecimento e utilização de metodologias inovadoras que visam não só a transmissão de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências essenciais no âmbito da formação para a cidadania.

Considerando a relevância destas novas metodologias no contexto do processo do ensino e aprendizagem no Ensino Básico, a investigação desenvolvida no âmbito deste relatório teve como objetivos: (i) explorar em sala as potencialidades das metodologias *Commission Model* (CM) e *Mantel of the Expert* (MoE), nas quais o jogo dramático assume um papel essencial; (ii) perceber as vantagens da utilização destas metodologias na abordagem da História, nacional e local, no 1 e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

De forma a dar resposta aos objetivos definidos, foram planificadas duas intervenções, tendo em conta a especificidade de cada um dos contextos, cuja implementação possibilitou a recolha dos dados necessários para se proceder à análise de resultados.

Os resultados da investigação revelaram a capacidade que estas metodologias demonstram relativamente à motivação dos alunos para aprender História, envolvendo-os de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvendo a sua autonomia. Apesar da utilização destas metodologias implicar o conhecimento e apropriação muito consistente dos conceitos e elementos que as integram, a flexibilidade que as caracteriza permite a sua adaptação às especificidades dos alunos e dos conteúdos a abordar, superando com sucesso as dificuldades que se apresentaram durante a implementação.

Palavras-chave: *Mantel of the Expert*, *Commission Model*, Formação para a Cidadania, História.



Abstract

In a relatively recent past, traditional teaching was widely accepted and dominated the classrooms of the most educational institutions, focusing on the unidirectional transmission of knowledge from teacher to student. However, nowadays, it is recognized that students learning is directly related to the methodologies used by teachers, highlighting the advantages of active methodologies that involve student participation. This idea has promoted the emergence and use of innovative methodologies aimed not only at the transmission of curricular content but also at the development of essential skills in the context of civic education.

Considering the relevance of these new methodologies in the teaching and learning process in Basic Education, the research developed within the scope of this report aimed to: (I) explore the potential of the *Commission Model (CM)* and *Mantle of the Expert (MoE)* methodologies in the classroom, where drama plays an essential role; (II) understand the advantages of using these methodologies in the approach to national and local History in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

To address the defined objectives, two interventions were planned, taking into account the specificity of each context and their implementation enabled the collection of necessary data to proceed to the analysis of results.

The research results revealed the ability of these methodologies to motivate students to learn History, actively involving them in the teaching and learning process and developing autonomy. Despite the use of these methodologies requiring a thorough understanding and consistent appropriation of the concepts and elements they comprise, their inherent flexibility allows adaptation to the specificities of students and the content to be addressed, successfully overcoming the difficulties encountered during implementation.

Keywords: *Mantle of the Expert, Commission Model, Civic Education, History.*

Índice de Figuras

Figura 1 – Trabalhar História na sala de aula.	12
Figura 2 – Carta enviada aos alunos pela diretora do estabelecimento de ensino.....	21
Figura 3 – Ficha de trabalho (1.º CEB)	22
Figura 4 – Questionário a realizar aos alunos no final da intervenção em 1.º CEB	23
Figura 5 – Capa do livro <i>Infante D. Henrique – O Navegador dos Sonhos</i> de José Jorge Letria.....	24
Figura 6 – Alunos a pesquisas informação.....	25
Figura 1 – Alunos a planear a exposição	27
Figura 8 – O convite elaborado pelos alunos	28
Figura 9 – Alunos a preparar a maquete	29
Figura 10 – Imagens da exposição	30
Figura 21 – Carta do Centro de Documentação do 25 de Abril de 1974 da Universidade de Coimbra dirigida aos alunos	45
Figura 12 – Ficha de trabalho (2.º CEB)	46
Figura 13 – Questionário a realizar aos alunos no final da intervenção em 2.º CEB.....	47
Figura 14 – Infográfico.....	47
Figura 15 – Alunos a fazer a capa do livro	51
Figura 16 – Exemplos de textos realizados pelos alunos	51

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Opinião dos alunos sobre a montagem da exposição (1º CEB).....	32
--	----



Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre o resultado da exposição (1º CEB).....	32
Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre o seu envolvimento na montagem da exposição (1º CEB).....	33
Gráfico 4 – Opinião dos alunos sobre o trabalho realizado individualmente na exposição (1º CEB).....	34
Gráfico 5 – Opinião dos alunos sobre a organização do trabalho em equipa (1º CEB).....	34
Gráfico 6 – Opinião dos alunos sobre a adequação dos elementos escolhidos para a exposição(1ºCEB).....	35
Gráfico 7 – Desempenho dos alunos no exercício 1 (1ºCEB)	36
Gráfico 8 – Desempenho dos alunos no exercício 2 (1º CEB)	37
Gráfico 9 – Desempenho dos alunos no exercício 3 (1.º CEB)	38
Gráfico 10 – Opinião dos alunos sobre a participação na atividade (2º CEB).....	53
Gráfico 11 – Opinião dos alunos sobre o resultado (2º CEB).....	53
Gráfico 12 – Opinião dos alunos sobre o seu envolvimento na construção da encomenda (2º CEB).....	54
Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre o trabalho realizado individualmente (2º CEB).....	55
Gráfico 14 – Opinião dos alunos sobre a organização do trabalho em equipa (2º CEB).....	55
Gráfico 15 – Desempenho dos alunos no exercício 1.1 (2.ºCEB)	56
Gráfico 16 – Desempenho dos alunos no exercício 1.2 (2.ºCEB)	57
Gráfico 17 – Desempenho dos alunos no exercício 2 (2.ºCEB)	57



Índice de Quadros

Quadro 1 – Planificação da intervenção CM em 1.º CEB	19
Quadro 2 – Níveis de Desempenho para o exercício 1 da ficha do 1.º CEB	22
Quadro 3 – Planificação da intervenção MoE em 2.º CEB	43

Lista de Abreviaturas

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
AE	Aprendizagens Essenciais
CM	<i>Commission Model</i>
MoE	<i>Mantle of the Expert</i>



Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	3
1. O jogo dramático como metodologia de ensino	3
1.1 <i>Mantle of the Expert</i> (MoE)	4
1.2 <i>Commission Model</i> (CM)	6
2. Educação Histórica e Patrimonial – contributos para a formação para a cidadania .	6
II. Metodologia de investigação	14
1. As opções metodológicas.....	14
2. Caracterização dos contextos educativos.....	15
III. Intervenção e análise de resultados	17
1. Intervenção em 1º CEB	17
1.1 A planificação da intervenção CM e os recursos construídos.....	17
1.2 A implementação.....	23
1.3 Os resultados	31
2. Intervenção no 2º CEB	41
2.1 A planificação da intervenção e os recursos construídos.....	41
2.2. A implementação.....	48
2.3 Os resultados	52
Considerações finais	60
Referências Bibliográficas	63
Apêndices.....	66

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História no 2.º Ciclo do Ensino Básico e tem por base a implementação de duas metodologias ativas inovadoras que utilizam o jogo dramático.

A escolha da temática em questão partiu do interesse pela investigação em didática da História, nomeadamente na utilização de metodologias ativas que promovam a motivação dos alunos para aprender e gostar de aprender conteúdos de História. O contacto prévio com as metodologias MoE e CM, por utilizarem o jogo dramático e apresentarem características distintas de outras metodologias mais frequentemente utilizadas nas salas de aula em Portugal, permitiu formular as perguntas de partida para a investigação a desenvolver: Quais são as potencialidades da utilização das metodologias ativas *Mantel of the Expert* (MoE) e *Commission Model* (CM), assentes no jogo dramático, no processo de ensino e aprendizagem do 1.º e 2.º CEB?; Pode a metodologia MoE e CM contribuir para motivar e promover a aprendizagem dos conteúdos de História de alunos dos 1.º e 2.º CEB?

Estas metodologias foram, assim, aplicadas para promover aprendizagens relacionadas no 1.º CEB com a História e o Património Locais, de acordo com as Aprendizagens Essenciais da área curricular do Estudo do Meio, e, no 2.º CEB, com os conteúdos de História definidos nas Aprendizagens Essenciais desta disciplina, potenciando, também aos alunos competências para uma cidadania ativa e responsável.

Assim, na Parte I deste relatório faz-se o Enquadramento Teórico da investigação desenvolvida e cujos resultados se apresentam neste relatório. O primeiro capítulo centra-se nas metodologias que utilizam o jogo dramático, apresentando as características e potencialidades do MoE e CM, e o segundo capítulo na Educação Histórica e Patrimonial, justificando a sua importância na formação de crianças entre os 6 e os 12 anos e o seu contributo para a formação de uma cidadania ativa e responsável.

Na Parte II, no primeiro capítulo apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas, elencando, nomeadamente, os instrumentos utilizados na recolha de



dados. No segundo capítulo caracterizam-se as amostras, ou seja, os dois contextos educativos no âmbito dos quais a investigação foi desenvolvida.

Finalmente, na Parte III, Intervenção e análise dos resultados, é feita a apresentação, em primeiro lugar, da intervenção implementada em 1º CEB sobre a Expansão Marítima e o Porto e, posteriormente, da intervenção realizada em 2º CEB, centrada no 25 de Abril de 1974. Em cada uma delas, apresenta-se no início as planificações e os recursos construídos, explicitando-se depois a forma como decorreu a implementação. Por último, apresentam-se a análise dos resultados obtidos.

As principais conclusões do trabalho desenvolvido apresentam-se nas considerações finais, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

A bibliografia e o apêndice, onde se transcrevem as narrativas realizadas ao longo da implementação das intervenções ocupam as últimas páginas deste relatório.

I. Enquadramento Teórico

1. O jogo dramático como metodologia de ensino

O ensino tem evoluído ao longo dos últimos anos, procurando novas metodologias que promovam a participação ativa dos alunos. Dessa forma, ao longo desta parte, será realizado um enquadramento teórico relativo às metodologias *Mantle of the Expert* (MoE) e o *Commission Model* (CM), apresentando as suas principais características e analisando aquilo que as diferencia.

Estas metodologias foram desenvolvidas por Dorothy Heathcote (1926-2011), uma professora de teatro universitária britânica, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, e envolvem o jogo dramático. O jogo dramático proporciona uma experiência de aprendizagem imersiva e significativa que, como refere Sayers (2014), era visto por Dorothy Heathcote, como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal. A forma como a criadora destas metodologias propunha a introdução das atividades de uma forma dramatizada e misteriosa era propícia a que muita da informação existente acerca do assunto fosse intencionalmente ocultada aos alunos, passando para as mãos deles a responsabilidade de obter a informação necessária para concretizar a atividade. Na sala de aula tradicional os momentos de dramatização servem para a “criação de uma ilusão da realidade, como uma simulação de situações da vida real” (Özen e Adigüzel, 2019, p. 317). No caso de Dorothy Heathcote, o propósito da dramatização consiste não em que o aluno finja ser outra pessoa, mas que mantenha a consciência de si mesmo enquanto assume características pertencentes a outro papel (Özen e Adigüzel, 2019). Desta forma, os alunos apropriam-se de responsabilidades realistas, mas que acabam por assumir um papel ficcional, proporcionando-lhes a capacidade de se colocarem no lugar de outros e, através disso, desenvolver capacidades benéficas no que diz respeito, por um lado, ao seu desenvolvimento individual e, por outro, ao trabalho em equipa.

1.1 Mantle of the Expert (MoE)

Na metodologia de ensino MoE, segundo Allen e Handley (2022), os alunos são convidados a pensar em si mesmos como uma equipa “especialista” em alguma área, que recebe uma proposta fictícia de um cliente imaginário. Este método procura aproximar as aprendizagens dos alunos à vida real. Assim, «o professor assume um papel ficcional» e orientador «que coloca o aluno na posição de ser “aquele que sabe” (Heathcote e Herbert, 1985, p.4). O professor não assume assim o papel ativo que habitualmente desempenha em sala de aula. Remete-se intencionalmente para um aparente papel secundário, deixando que os alunos tomem decisões sobre o trabalho a fazer. No MoE, de forma discreta mas sempre atenta, o professor tem a função de apoiar e orientar as tarefas a realizar de forma autónoma pelos alunos, problematizando-as, e levando, assim, ao desenvolvimento de algumas habilidades esperadas.

Os principais pilares desta metodologia são, segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro (2017), a promoção de participação e responsabilização cívicas, desenvolvendo uma construção articulada do saber e favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir, sendo os alunos sujeitos ativos num processo gerido pela curiosidade, pesquisa, ação, argumentação, reflexão e tomada de decisão, havendo, muitas vezes, a necessidade de criar um problema para procurar uma solução. Dessa forma, os alunos assumem tarefas e devem responsabilizar-se por elas, enquanto desenvolvem conteúdos e competências relacionados com as aprendizagens definidas previamente pelo professor. Ao longo da atividade o professor vai colocando aos alunos questões orientadoras. Wagner, citado por Sayers (2014), refere nunca ter ouvido a criadora da metodologia ter colocado uma questão típica de um professor que, frequentemente, estão direcionadas para que os alunos construam uma resposta que à partida se espera seja a correta. Não é esse o objetivo das questões nesta metodologia. Neste caso, as perguntas são feitas com o objetivo de obter uma resposta crítica por parte dos alunos orientando-os no trabalho que de forma autónoma estão a desenvolver.

Para construir uma intervenção MoE, em primeiro lugar, o professor planifica a intervenção educativa, devendo, segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro (2017), considerar várias dimensões, nomeadamente “a planificação da pesquisa a efetuar, a definição do enquadramento do especialista, o desenho das

atividades a atribuir a cada interveniente, a articulação dessas atividades com o currículo a desenvolver e o ponto de partida dessa intervenção” (p.12).

As mesmas autoras apresentam os passos que se devem ter em conta na planificação destas dimensões.

No que diz respeito ao planeamento da pesquisa, devem ser definidos os resultados das aprendizagens através da consulta do currículo, ser selecionados aspetos que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos e formuladas questões a serem colocadas pelo professor aos alunos durante o desenvolvimento do trabalho (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro, 2017).

Relativamente ao enquadramento do especialista, o professor deve criar um enredo, selecionar a equipa de especialistas, procurar e selecionar um cliente, pensar outros papéis, definir a encomenda e pensar noutros papéis a serem assumidos pelos alunos durante a atividade para a concretização da encomenda (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro, 2017).

Por sua vez, no que toca ao desenvolvimento do contexto, o professor deve definir outros pontos de vista a serem ouvidos – papel ou papéis a assumir, eventualmente, pelo próprio professor ou alunos, no âmbito do jogo dramático (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro, 2017).

Por último, estando a estrutura principal da atividade MoE definida, deve ser planeada a primeira sequência de passos – o ponto de partida – que introduz a temática a trabalhar na sala de aula (Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa e Monteiro, 2017).

A partir desta planificação, é esperado que haja produtos e resultados desenvolvidos pelos alunos que, no fim, respondam à encomenda. Estes podem, segundo Nogueira, Gonçalves, Quinta e Costa & Monteiro (2017), consistir em fontes de informação, formas de arte, meios eletrónicos, exposições, avaliações, publicidade e promoção, apresentações e propostas, passatempos, entre outros.

1.2 Commission Model (CM)

Os objetivos desta metodologia são os mesmos enunciados relativamente ao MoE. Contudo, neste caso existe uma proposta real de um cliente real. Segundo Allen & Handley (2022), o objetivo de Dorothy Heathcote ao idealizar esta metodologia foi o de quebrar barreiras entre a escola e a sociedade, envolvendo os alunos, o corpo docente e não docente, os encarregados de educação e agentes exteriores ao contexto escolar, garantindo que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto e proporcionando às crianças a oportunidade de se capacitarem como cidadãos ativos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o currículo.

Para a criadora desta metodologia, era importante que as aprendizagens efetuadas pelas crianças, na escola, fizessem parte de um contexto real, em resposta a uma situação, a um problema concreto, tal como acontece no quotidiano de todos nós, levando-os, de forma natural, a adquirir/aprofundar uma nova capacidade ou conhecimento. Dessa forma, respondendo aos desafios da sociedade atual, a escola deixa de ser apenas o espaço onde o aluno vai para aprender o professor expositivamente ensina (Allen & Handley, 2022, pp. 3, 4). A escola e os alunos têm a capacidade de contribuir ativamente para a intervir na sociedade.

2. Educação Histórica e Patrimonial – contributos para a formação para a cidadania

Atualmente, como é referido por Romano (2023), “o professor de História tem o sentimento de ensinar uma disciplina muito negligenciada e desvalorizada” (p.74) acrescentando que, segundo dados estatísticos recentes, as novas gerações têm tendência para serem desinteressadas pelo passado e a viverem o presente como se fosse a única dimensão temporal existente.

A Educação Histórica tem como objetivo desenvolver a consciência histórica, permitindo que os indivíduos compreendam a importância do passado no seu próprio desenvolvimento, encontrando-o “a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais” (Cooper, 2006, p.175). Mendes (2012)

considera que “ter consciência histórica significa, desde logo, reconhecer aquilo que somos o devemos ao nosso passado e que, se deveras nos queremos conhecer, precisamos previamente integrar em nós esse passado do qual dependemos” (p.15). O autor sugere, ainda, que o Património Cultural é o que diferencia dos demais relativamente a aspetos como a fisionomia e moral de um lugar e que sem estes aspetos fica desprovido de individualidade. Neste sentido, Barca (2015) considera que “a principal finalidade da Educação Patrimonial será, pois, fornecer evidência sobre o mundo de forma a contribuir para a fruição esclarecida do sentido de evolução humana e natural através dos vestígios do passado observados no presente” (p.64) não se tratando apenas de admirar o património, mas sim de compreender o seu contexto histórico e relacioná-lo com o presente.

Facal (2015) refere que “En las sociedades democráticas contemporáneas la finalidad última de la educación en los niveles básicos y obligatorios es siempre cívica.” (p. 59). Os indivíduos adquirem conhecimentos e valores essenciais para o exercício da cidadania, participando ativamente na vida em sociedade. Tal como nas restantes áreas, a Educação Histórica e Patrimonial desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes da sua herança cultural, na medida em que, segundo Solé, a construção da identidade cívica realiza-se de uma forma contextualizada, num determinado ambiente cultural e social.

Contudo, para Pinto (2015), a utilização de fontes patrimoniais no ensino da História não é frequente. Pinto (2015) destaca a ideia de o currículo não disponibilizar muito tempo para o detalhe no que diz respeito ao estudo de temas históricos e, por isso, no seu ponto de vista, seria útil recorrer ao estudo da História Local para introduzir de uma forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da Educação Patrimonial. Assim, a autora refere que para a promoção da Educação Patrimonial é essencial que sejam selecionados conteúdos relacionados com a História Local/Regional, na medida em que, ao estudar a História Local, os alunos têm a oportunidade de se relacionar com aquilo que os rodeia no seu dia a dia, estimulando o seu envolvimento na interpretação de elementos históricos. Estas medidas tornam o papel do professor essencial no desenvolvimento de atividades que promovam a visão crítica dos alunos relativamente ao Património Cultural que integra o meio que os rodeia, permitindo que estabeleçam conexões entre a História Local e a contemporaneidade do lugar onde vivem.

Segundo Yalmaz (2009), a História não se foca apenas na experiência de eventos passados ou de um ponto de vista, mas concentra-se, também, em experiências, eventos, situações e desenvolvimento de um determinado lugar. Dessa forma, o conceito de História Local é indispensável à construção da História Nacional, na medida em que os acontecimentos estão associados a lugares em particular. Na visão de Silva (1999), esta é, frequentemente, desvalorizada pelo facto de muita da investigação que a ela diz respeito ser realizada por pessoas sem formação académica na área da História. Além disso, considera que muitos são da opinião de que, no ensino, conteúdos relativos à História local não são suficientemente importantes para integrar no currículo, dando prioridade a acontecimentos que, no âmbito nacional, são considerados de maior importância.

Contudo, desde cedo, as crianças, tanto no contexto familiar como no meio, começam a absorver conhecimentos sobre o passado, mais ou menos remoto, através de distintos elementos como património edificado, espaços, símbolos, fotografias, objetos, festas, entre outros. Por isso, segundo Moreira & Marques (2019), «não é prudente desvalorizar os encontros das crianças com o Património e História Local, bem como a capacidade inata que têm de desenvolver uma literacia histórica, um modo diferente de olhar para esse mesmo passado, muitas vezes não sendo o “seu”, mas que tem reflexo na forma como vivem e se entendem no presente» (p. 76). Desta forma, a abordagem de conteúdos relativos à História Local faz sentido que seja realizada em espaço de sala de aula, sendo que os alunos, a partir do seu contexto, o meio que os envolve, se sentem mais motivados para participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, estão mais predispostos a aprender História. Na perspetiva de Alves (2014), por ser uma realidade tão próxima dos alunos, o estudo relacionado com a História local “pode constituir um fator essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania” (p.68), seja a partir de factos ou de construções arquitetónicas que mostram aos alunos o passado do local onde vivem, comum a todos, inclusive, muitas das vezes, ao professor “que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico” (p.69).

Silva (1999), enumera alguns motivos pelos quais considera que o estudo da História Local é importante. Em primeiro lugar, pode alertar para a intervenção na comunidade, desenvolvendo a consciência cívica. Destaca, também, que ao estudarem conteúdos relativos a este tema, os alunos podem descobrir semelhanças e aspetos

comuns a outras comunidades. Por outro lado, salienta que este estudo ajuda a perceber que a História de um país é constituída por vários elementos, todos eles importantes para a construção da forma de pensar e viver de um povo, fazendo com que os alunos se apercebam que um só acontecimento, relevante a nível nacional, pode ter tido o seu destaque em locais específicos do país.

As Aprendizagens Essenciais (AE), “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais), preveem o estudo de conteúdos relativos à História Local ao longo dos 1º e 2º CEB. Segundo estes documentos, é importante mostrar de que forma alguns acontecimentos a nível local contribuíram para a história do país e do mundo, criar oportunidades para que os alunos possam realizar pesquisa neste sentido e incentivar os estudantes à preservação de documentos históricos.

Dessa forma, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inseridos nos organizadores Sociedade e Sociedade/Natureza/Tecnologia, é pretendido que os alunos sejam capazes de “Identificar acontecimentos relacionados com a História pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal” (Direção-Geral da Educação, 2018).

Relativamente ao 2.º CEB, é pretendido que, ao longo deste ciclo de estudos, os alunos sejam capazes de “Conhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” (Direção-Geral da Educação, 2018)

O ensino da História é importante para a formação para a cidadania, na medida em que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes das suas responsabilidades, direitos e deveres, ajudando-os a compreender contextos sociais, políticos e culturais, a analisar realidades passadas e a refletir sobre elas. O estudo do passado mais ou menos recentes permite que os alunos possam desenvolver competências importantes tais como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a empatia e a capacidade de entreatajuda que permitirão às crianças do presente tornarem-se adultos interventivos e ativos em sociedade. Estas competências e conhecimentos adquiridos contribuirão para a tomada de decisões futuras. O mundo em que vivemos

atualmente exige que, cada vez mais, os cidadãos adquiram competências que lhes permitam envolver-se de uma forma ativa e colaborativa na sociedade. A esse respeito, a escola, como instituição responsável pelo ensino e educação de crianças e jovens, tem a obrigação de integrar estratégias que, no dia a dia, em simultâneo com a aprendizagem de conteúdos, orientem os alunos para o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos ao nível da Cidadania e Desenvolvimento.

Com a finalidade de orientar as estratégias dos professores para o desenvolvimento destas competências, foi criado um documento referência, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, no ano letivo de 2017/2018, em concordância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e com as *Aprendizagens Essenciais*. É referido, naquele documento, que “considerando que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, propõe-se que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento siga uma abordagem de *Whole-school Approach*” (*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, 2017, p.7), baseando-se em alguns objetivos dos quais se destaca, em primeiro lugar, a sua integração no currículo, em atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade; em segundo lugar a envolvência de alunos e alunas em metodologias ativas e a oferta de oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; e, por último, a envolvência do trabalho em parceria com a comunidade. Segundo o PASEO (2017), é pretendido que, enquanto são realizadas aprendizagens ao nível do currículo, a escola permita que os jovens adquiram “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.”

A Direção-Geral da Educação estabelece, no âmbito da Educação para a Cidadania, três grupos dos quais fazem parte diferentes domínios que contribuem para as áreas de competências definidas no PASEO. O primeiro grupo, obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade, inclui os domínios dos Direitos Humanos, da Igualdade de Género, da Interculturalidade, do Desenvolvimento Sustentável, da Educação Ambiental e da Saúde. Os domínios pertencentes ao segundo grupo dizem respeito à Sexualidade, Media, Instituições e Participação Democrática, Literacia Financeira e Educação para o Consumo, Segurança Rodoviária e Risco. Por último, dentro do terceiro

grupo, sendo este opcional, podem ser encontrados os domínios de Bem-estar Animal, Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Voluntariado e Cidadania.

Com o intuito de orientar e enquadrar a intervenção pedagógica no âmbito da formação para a cidadania, foram criados referenciais para a educação que contribuem para o desenvolvimento de alguns dos domínios referidos anteriormente, incluindo metas específicas para o estabelecimento de habilidades e conhecimentos. Assim, alguns destes referenciais salientam a participação que o estudo da História pode ter no que diz respeito ao contributo para a formação para a cidadania. Por exemplo, o Referencial da Educação para o Desenvolvimento, indica que os alunos podem “Entender os processos de inter-relação entre pessoas e povos como elemento base da história humana” (Torres, Figueiredo, Cardoso, Pereira, Neves & Silva, 2016, p.46).

Muitos alunos veem a História como uma disciplina que se baseia na memorização de acontecimentos passados, não vendo utilidade no seu estudo. Por isso, segundo Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012), é necessário “demonstrar que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e que esse conhecimento é uma orientação em termos de presente, porque preenche a necessidade humana de explicação, mas também em termos de futuro, porque facilita outra necessidade humana, a de orientação” (p.3). Assim, além de demonstrar aos alunos as vantagens do estudo da História, é necessário que os professores sejam capazes de, recorrendo a metodologias e recursos diversificados, utilizar a disciplina como forma de, realmente, contribuir para a compreensão do presente e a preparação do futuro. Para Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012), numa perspetiva construtivista da aprendizagem, há alguns aspetos a ter em conta quando se trabalha História na sala de aula, como se pode verificar na Figura 1.

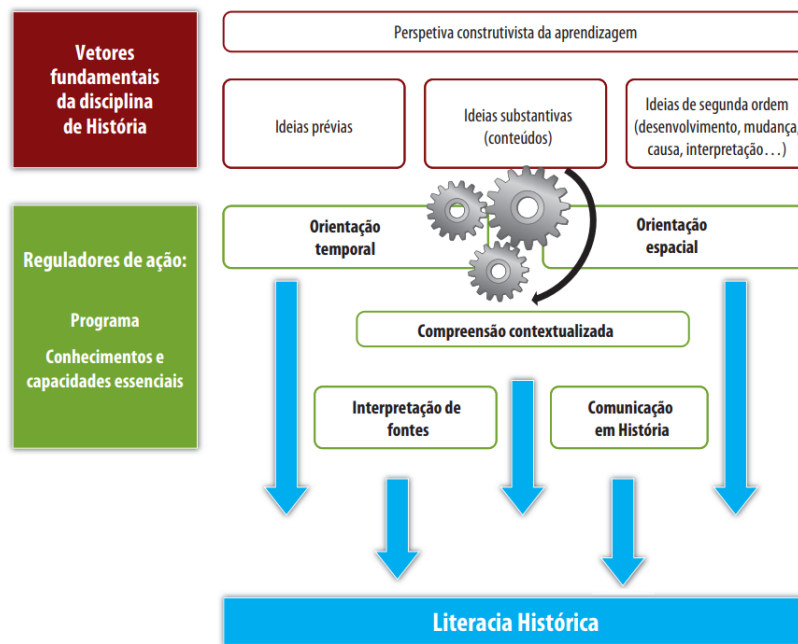


Figura 1 – Trabalhar História na aula de História. Fonte: Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. H, 2012, p. 8

Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012) referem que ao explorar temas de História tendo em conta estes aspetos é necessário que os papéis dos alunos e dos professores sejam repensados, relativamente àquilo que é a sua visão atual. Por um lado, desligando-se de metodologias ligadas ao ensino tradicional, os alunos “passam a ser compreendidos como agentes da sua própria formação” na qual os mesmos são capazes de construir “novas conceções, novos conhecimentos” (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.10). Por outro lado, também o professor deve adotar uma nova forma de estar, passando a ter um papel de investigador “porque se questiona e tenta compreender o modo como os alunos aprendem, fazendo opções metodológicas e de conteúdo em função disso” e “porque trabalha com os documentos e gera novos conhecimentos na sua sala de aula” (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p.10). Os mesmos autores referem que o professor investigador deve orientar as suas metodologias para a exploração das ideias prévias dos alunos, para a formulação de questões desafiadoras, para a proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas com pontos de vista diferenciados, para a implementação de tarefas de aulas variadas intercalando entre trabalho individual e em grupo, para a análise da evolução do pensamento histórico dos alunos e, por último, para

o envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens, influenciando a sua autoestima e autoconfiança e o sentido de autonomia.

Moreira & Marques (2019) salientam que, no 1º CEB, a abordagem da História está integrada na disciplina de Estudo do Meio, sendo os seus conteúdos, muitas vezes, abordados a um ritmo bastante acelerado devido à obrigatoriedade do cumprimento das aprendizagens definidas no documento orientador. Assim, privilegiam-se, maioritariamente, técnicas ligadas à memorização dos conteúdos, técnicas estas que poderiam ser substituídas por metodologias que incentivassem os alunos à análise de evidências históricas, contribuindo não só para a aprendizagem destes conteúdos, mas também para o desenvolvimento de algumas competências importantes como as capacidades de raciocínio e de argumentação e, sobretudo, para a Educação para a Cidadania. O manual escolar é o recurso associado a este método de ensino e que, por vezes, se torna num condicionante à utilização de outras estratégias e de outros materiais. Isabel Afonso (2016) aponta-o como “um guião de trabalho para alunos e professores” (p.12). Os mesmos autores referem que, apesar de ser considerado um elemento relevante desde há muitos anos, nem sempre é do agrado dos alunos e, dessa forma, deve ser adaptado à realidade escolar e aos conteúdos abordados.

II. Metodologia de investigação

1. As opções metodológicas

Os objetivos do presente estudo consistem em explorar as potencialidades do MoE e CM no processo de ensino e aprendizagem da História no 1º e 2º CEB. Para tal, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa próxima da investigação-ação, na medida em que é pretendido fazer uma observação detalhada e uma interpretação dos resultados do desenvolvimento de uma estratégia pedagógica baseada na investigação, na qual o investigador está a intervir com os sujeitos participantes.

No que diz respeito à análise qualitativa, esta utiliza principalmente metodologias que permitam obter dados descritivos que possibilitem observar a forma como os participantes pensam. Por sua vez, Carmo & Ferreira (2015) defendem que “o plano de investigação é flexível” e que, utilizando esta metodologia, os investigadores “interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (p.180).

De forma a ter uma perceção da opinião dos alunos no que toca às atividades desenvolvidas, foi aplicado um questionário a cada um dos participantes do estudo. A recolha da informação numérica e a construção de gráficos permitiu sustentar e quantificar os resultados da investigação. A abordagem quantitativa possibilita a investigação empírica por meio de estatísticas e de análise de dados numéricos. Esse tipo de metodologia é preferencialmente empregado em situações em que há uma grande quantidade de dados disponíveis para testar hipóteses. Além disso, é útil quando o estudo é conduzido por meio de questionários com perguntas diretas e respostas breves, permitindo que os dados obtidos sejam quantificados e comparados (Bhattacharjee, 2012). O objetivo da pesquisa quantitativa é compreender os fenómenos através da recolha de dados numéricos, possibilitando a quantificação de opiniões para realizar generalizações dos resultados. Essa abordagem metodológica é caracterizada pela sua objetividade e pela capacidade de “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 189) oferecendo uma análise mais precisa e sistemática de dados coletados.

Relativamente à investigação-ação, esta metodologia permite que possamos atingir a resolução de um problema. Segundo Cardoso (2014), este método tem um objetivo que o diferencia da investigação tradicional pois “a sua ênfase não está tanto em obter um conhecimento científico generalizável, mas um saber contextualizado, que corresponde a uma situação e propósito particular” (p.24). Fonseca (2012) refere “que se trata de uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática para aperfeiçoar e resolver os problemas sociais” (p.19). Assim, caracteriza-a como sendo participativa e colaborativa, - devido ao trabalho conjunto – situacional, - devido ao facto de existir uma preocupação na resolução de um problema – cíclica - por ser composta por um conjunto de ciclos - e, por último, auto-avaliativa - na medida em que as suas modificações são constantemente avaliadas.

Para a recolha de dados, foram considerados os seguintes instrumentos: notas de campo que permitiram, no final de cada sessão, construir narrativas, registos fotográficos, questionários e fichas de trabalho.

2. Caracterização dos contextos educativos

Relativamente aos contextos onde foram implementadas as intervenções, o primeiro é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, com autonomia pedagógica, localizado na cidade do Porto, do qual fazem parte a valência de pré-escolar e o nível de ensino de 1.º CEB. Tendo em conta o Projeto Educativo da instituição, o seu compromisso educativo assenta no acolhimento, espírito de família, diálogo, simplicidade, alegria e no desenvolvimento integral de cada aluno, no qual pretende abranger todas as faculdades humanas do educando, atendendo às necessidades individuais de cada um e a uma interação com a Comunidade Educativa. Para além disso, a instituição propõe-se à utilização de metodologias dinâmicas e inovadoras. O estabelecimento de Ensino rege-se, ainda, por outros documentos orientadores do processo de ensino tais como o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

O grupo no qual foram desenvolvidas as atividades consiste em uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, com 12 alunos do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A maioria dos alunos, inseridos num

contexto socioeconómico médio-alto, demonstra bastante facilidade na aquisição de conhecimentos, contudo revelam pouca autonomia quando se trata de atividades que não façam parte da sua rotina, demonstrando dificuldade de organização do trabalho e na interação com os colegas. São alunos interessados, sobretudo quando lhes são propostas atividades que fujam à sua rotina, no entanto, quando executam estas mesmas atividades, são bastante inquietos e demonstram dificuldade em permanecer calmos e concentrados. Dessa forma, é possível afirmar que estes alunos estão acostumados a desenvolver as atividades segundo uma metodologia tradicional.

No que diz respeito à segunda intervenção, esta foi realizada num estabelecimento de ensino público, também localizado na cidade do Porto, direcionado para o ensino de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Analisando o Projeto Educativo do Agrupamento no qual esta escola se insere, o Agrupamento propõe-se contribuir para a formação integral dos alunos, assente em princípios de base humanística que lhe permitam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, socialmente responsável, democrática e feliz, promovendo a formação de cidadãos autónomos, adaptáveis, com sentido crítico e atitudes de cidadania.

Relativamente ao grupo no qual as atividades foram desenvolvidas, este trata-se de uma turma de 5.º ano do 2.º CEB, com 11 alunos do sexo feminino e dois alunos do sexo masculino, sendo uma turma de regime articulado de Música e Teatro. A maioria dos alunos, tendo um bom acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação, demonstra facilidade na aquisição de conhecimentos, à exceção de uma aluna. A turma integra uma aluna invisual, participativa e muito motivada para aprender, e que necessitava de adaptações curriculares, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. Mostram-se recetivos quando lhes são propostas atividades, sobretudo em grupo, sendo participativos, mas de forma ordenada e trabalhando calmamente.

III. Intervenção e análise de resultados

Nesta parte serão apresentadas, para cada um dos contextos (1º e 2º CEB) as planificações das intervenções realizadas com recurso às metodologias MoE e CM e analisados os resultados obtidos.

1. Intervenção em 1º CEB

1.1 A planificação da intervenção CM e os recursos construídos

Na perspetiva de Santos, Cardoso & Lacerda (2016, p. 1046), “A planificação constitui um desafio para quem a realiza, legitima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial”. A planificação das atividades torna-se um elemento fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento das mesmas na medida em que as atividades devem ser pensadas para o contexto onde irão ser desenvolvidas e programadas, de forma a, dentro do possível, atingir as aprendizagens propostas.

As metodologias MoE e CM apresentam um modelo de planificação próprio ajustado às suas características e especificidades. O modelo de planificação integra além das aprendizagens, definidas a partir do currículo, dos aspetos escolhidos para implicar os alunos na aprendizagem, das perguntas orientadoras a fazer pelo professor, das atividades esperadas a realizar pelos alunos e das atividades que constituirão o ponto de partida, elementos diretamente ligados com o jogo dramático – identificação do cliente, da encomenda, do tipo de especialistas que os alunos devem assumir e dos papéis a assumir pelo professor, alunos ou outras pessoas para dar outros pontos de vista. Contudo, a acordo com a flexibilidade característica das metodologias MoE e CM, a planificação não apresenta a rigidez exigida por outras metodologias de ensino, permitindo haver espaço para alterações e ajustamentos ao longo da implementação das atividades.

De acordo com os objetivos definidos para esta investigação, a metodologia a utilizar na intervenção com alunos do 4.º ano do 1.º CEB foi o CM. Pelo facto da escola

se encontrara localizada no Porto, cidade que na Idade Média esteve diretamente envolvida na expansão marítima portuguesa, considerou-se esta a temática a abordar. O estudo da História Local permite aos alunos conhecerem aspetos do passado do meio onde vivem, desenvolvendo, simultaneamente, competências que dizem respeito à cidadania.

Foram definidas em seguida as aprendizagens a fazer pelos alunos, com base no currículo definido pelo Ministério da Educação. Assim, a partir das AE, foram consideradas as áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Artes Visuais, numa perspetiva interdisciplinar.

Também foram planificadas algumas questões orientadoras que fossem ao encontro dos aspetos de empenho e implicação dos alunos como, por exemplo, “O que pensam que foi a expansão marítima?”, “Qual a importância da descoberta de novos territórios, por parte dos portugueses?”, “Quais os territórios que conhecem que foram descobertos pelos portugueses?”, entre outras.

No que diz respeito à escolha do cliente, encomenda e comissão – elementos essenciais numa intervenção CM –, foi necessário contactar previamente a diretora pedagógica da instituição (“o cliente”), para que esta apresentasse um trabalho a desenvolver pelo grupo de alunos (“a encomenda”) relacionado com os objetivos de aprendizagem definidos. Essa encomenda consistiu na organização e montagem na escola, no final do ano letivo, de uma exposição sobre a expansão marítima e a cidade do Porto. Dessa forma, os alunos deveriam assumir o papel de uma equipa de especialistas peritos em organizar exposições (“comissão”) (Quadro 1).

Relativamente aos “Outros pontos de vista” que permitiria aos alunos perceber quais as expectativas de outras pessoas sobre a exposição a montar, foi escolhido um encarregado de educação e um colega de outra turma, papéis a serem assumidos pela professora estagiária.

Por último, tendo em conta todos os aspetos planificados anteriormente, foram estabelecidas para a intervenção dez sessões semanais de uma hora cada.

A carta da diretora da escola como cliente (Fig. 2) assume um papel relevante no início da intervenção na medida em que, para além de despertar os alunos para a importância do tema a trabalhar, envolve uma pessoa que lhes é familiar e que eles

consideram ser detentor de saber e por quem têm respeito, e que ao se dirigir à turma com um pedido, reconhece e valoriza a sua capacidade de trabalho e conhecimentos. Na verdade, antes da implementação da intervenção os alunos já tinham abordado com a professora titular os conteúdos relacionados com a expansão marítima portuguesa e, por isso, este não era um tema desconhecido para eles. Dessa forma, optou-se por começar a primeira sessão (“Ponto de partida”) com a leitura do livro *Infante D. Henrique – O Navegador dos Sonhos* de José Jorge Letria, permitindo aos alunos que recordassem os conhecimentos já adquiridos.

Quadro 1 – Planificação da intervenção CM em 1.º CEB

10 sessões – 10 horas (1h semanal)	
Ano de escolaridade: 4º ano	Ano letivo: 2022/2023

Procedimentos	
Planificação da pesquisa	
Planeamento das aprendizagens através do currículo	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade - Expressão: <ul style="list-style-type: none"> - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados; • Leitura <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associado a finalidades várias e suportes variados; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Exprimir opinião crítica acerca de aspetos do texto; • Educação Literária <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo. - Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos; - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos; • Escrita <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes; <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer factos e datas relevantes da História de Portugal, destacando a época da expansão marítima; - Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; - Reconhecer a importância do património histórico local;



	<ul style="list-style-type: none">• Sociedade/ Natureza/ Tecnologia<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer e valorizar o património cultural e natural;- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento; <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none">• Geometria e Medida<ul style="list-style-type: none">• Medida:<ul style="list-style-type: none">- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados; <p>Tecnologias da Informação e da Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Investigar e Pesquisar<ul style="list-style-type: none">- Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online;- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa;- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; <p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none">• Apropriação e Reflexão<ul style="list-style-type: none">- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global utilizando um vocabulário específico e adequado.- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.
Escolha de aspetos de empenho e implicação dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- Expansão marítima portuguesa;- Património local;- Territórios em outros continentes;- Navegadores;
Questões Orientadoras	<ul style="list-style-type: none">- O que pensam que foi a Expansão Marítima?- Qual a importância da descoberta de novos territórios, por parte dos portugueses?- Quais os territórios que conhecem que foram descobertos pelos portugueses?- De que forma os portugueses viajavam até aos territórios descobertos?- Conhecem património ou personalidades da cidade do Porto que estejam relacionados com a época da Expansão?
O cliente, a encomenda e a comissão	
Cliente	Diretora pedagógica como representante do estabelecimento de ensino
Encomenda	Montar no estabelecimento de ensino, no final do ano letivo, uma exposição sobre a Expansão Marítima e a cidade do Porto
Comissão	Peritos na organização de exposições
Atividades a concretizar	



Atividades a realizar para concretizar a encomenda	<ul style="list-style-type: none">- Investigar sobre património, acontecimentos, espaços e personalidades relacionados com a Expansão Marítima e do Porto;- Planear elementos a inserir na exposição;- Delinear proposta para dar resposta à encomenda;- Construir elementos para a exposição;- Elaborar convites para divulgação da exposição.
Desenvolvimento do contexto	
Outros pontos de vista	<ul style="list-style-type: none">- Um encarregado de educação;- Um colega de outra turma
Planificação ponto de partida	
Leitura de <i>Infante D. Henrique – O Navegador dos Sonhos</i> e diálogo acerca de aspetos referidos no livro. Utilização da ferramenta <i>Google Earth</i> para explorar os locais da Expansão Marítima Portuguesa na cidade do Porto. Apresentação da encomenda pelo cliente no final da sessão através de uma carta	

Caros alunos do 4º A,

Como é do vosso conhecimento, os Descobrimentos constituem um período muito importante da história de Portugal e o Porto desempenhou um papel significativo nesse contexto. A cidade contribuiu para o sucesso das expedições marítimas e para a divulgação das descobertas, ajudando a moldar o curso da história e a estabelecer a herança dos descobrimentos portugueses. Assim, acredito que seja importante mostrar à comunidade educativa de que forma a cidade onde vivemos contribuiu para este período da história de Portugal.

Nesse sentido, foi-me comunicado que a vossa turma tem vastos conhecimentos relativamente a este tema e, por isso, seriam as pessoas ideais para ficarem encarregues de ajudar o colégio a criar uma exposição na qual mostrassem aspetos relativos à expansão marítima, relacionando-a com a cidade do Porto. Dessa forma, poderemos dar a conhecer alguns elementos relativos a este tema aos vossos colegas e a encarregados de educação.

Esperamos poder contar com a vossa colaboração e aguardamos uma resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Figura 2 – Carta a enviar aos alunos pela diretora do estabelecimento de ensino

Embora as metodologias MoE e CM não definam formalmente procedimentos que permitam a avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos após o final da intervenção,

optou-se por o fazer através de uma ficha de trabalho sobre conteúdos relacionados com a expansão marítima e a cidade do Porto (Fig. 3). As respostas dos alunos permitirão perceber se a utilização da metodologia CM em sala de aula foi uma mais-valia para as suas aprendizagens. Para a Questão 1 foram definidos níveis de desempenho (Quadro 2).

Nome: _____

1- Explica, resumidamente, a Lenda dos Tripeiros.

2- Identifica com um (x) os elementos relacionados com os Descobrimentos na cidade do Porto.

Ponte do Infante Rua de Bartolomeu Dias

Estação de São Bento Casa do Infante

Avenida dos Aliados Ponte da Arrábida

Avenida Fernão de Magalhães Ponte do Infante

3- Representa, através de um desenho, a zona da Ribeira do Porto.

Figura 3 – Ficha de trabalho (1º CEB)

Quadro 2 – Níveis de desempenho para o exercício 1 da ficha de trabalho (1.º CEB)

Níveis de desempenho – Lenda dos Tripeiros (Pergunta 1)		
1	2	3
O aluno elabora uma resposta superficial acerca da lenda, demonstrando pouca compreensão e poucos detalhes. Contém erros ou omite partes importantes.	O aluno fornece uma explicação adequada acerca da lenda, incluindo elementos principais da história. Demonstra uma compreensão geral, mas podem faltar detalhes específicos.	O aluno fornece uma explicação detalhada acerca da lenda, incluindo todos os elementos principais e contextualizando a lenda. Demonstra um conhecimento claro da sua origem histórica.

Foi ainda construído um inquérito por questionário sobre a montagem da exposição (Fig. 4), a preencher pelos alunos no final da intervenção, para avaliar o seu interesse e motivação nas atividades desenvolvidas.

<i>Questionário sobre a montagem da exposição</i>	
Gostaste de montar a exposição?	☆☆☆☆☆
Estás satisfeito/a com o resultado da exposição?	☆☆☆☆☆
Quão envolvido/a te sentiste na participação da montagem da exposição?	☆☆☆☆☆
Estás satisfeito/a com o trabalho que realizaste na preparação da exposição?	☆☆☆☆☆
Consideras que o trabalho que realizaram em equipa foi organizado?	☆☆☆☆☆
Achas que os elementos que escolheram para a exposição foram adequados?	☆☆☆☆☆

Figura 4 – Questionário a realizar aos alunos no final da intervenção em 1.º CEB

1.2 A implementação

Na primeira sessão, os alunos foram questionados sobre o que haviam estudado acerca da expansão marítima, tendo sido dadas algumas respostas como nomes de territórios aonde os portugueses chegaram e de navegadores envolvidos. Foi, então, feita leitura do livro *Infante D. Henrique, o Navegador dos Sonhos* de José Jorge Letria (Fig. 5). Os alunos foram encorajados a interromperem com dúvidas ou comentários, mas poucos o fizeram, preferindo, na sua maioria, fazê-lo no final. Após a leitura, os alunos foram questionados sobre aspetos relativos à vida do Infante, destacando os descobrimentos que o mesmo impulsionou. Observando o entusiasmo dos alunos, foi proposto que utilizassem a ferramenta *Google Earth* para localizarem os territórios mencionados, com alguns dos alunos a conseguirem encontrá-los, com apoio. Posteriormente, a professora titular da turma teve a oportunidade de entregar a carta escrita pela diretora pedagógica sobre a encomenda aos alunos – organizarem uma

exposição sobre a expansão marítima e a cidade do Porto. Os alunos mostraram-se interessados e confiantes em realizar o projeto, sendo alertados para a responsabilidade envolvida. Foi-lhes dado tempo para discutir e tomar uma decisão. Prontamente, um dos alunos demonstrou que, mesmo que não estivessem preparados, conseguiriam fazê-lo porque “se não soubermos podemos pesquisar” (Apêndice A – Narrativa 1).



Figura 5 – Capa do livro *Infante D. Henrique – O Navegador dos Sonhos* de José Jorge Letria

No início da segunda sessão, os alunos foram questionados sobre a decisão relativamente à encomenda proposta pela diretora pedagógica, sendo que os alunos optaram por aceitar o desafio. Houve uma discussão sobre a forma como responderiam, entre um e-mail e uma carta. Resolvida por votação, a opção foi o e-mail. Uma das alunas dirigiu-se ao computador disponível na sala para redigir o e-mail, com sugestões dos colegas, e este foi, então, enviado.

Os alunos começaram então a falar uns com os outros sobre a forma como iriam trabalhar. A professora estagiária perguntou se não seria melhor existir um responsável por registar as decisões tomadas pelos alunos. Ofereceram-se vários deles para o fazer. Decidiram, mais uma vez, por votação quem seria o principal responsável por essa tarefa e quem seria o substituto em caso de ausência. O aluno VJ perguntou, então, quando é que poderiam dar início à pesquisa na sala de informática de modo a obterem as

informações que necessitavam (Apêndice A – Narrativa 2). Como a sessão estava a terminar, esse trabalho passou para a seguinte.

Já na terceira sessão, os alunos entraram na sala de aula mostrando-se ansiosos para iniciar a pesquisa na sala de informática. A professora estagiária perguntou como se iriam organizar devido ao facto de não existirem computadores suficientes para todos os alunos. Dessa forma, por proposta de um dos alunos, decidiram agrupar-se em pares, dirigindo-se para a sala de informática onde iniciaram a pesquisa de forma autónoma (Fig. 6). Alguns dos alunos demonstraram dificuldades, “referindo que não encontravam nada que relacionasse a expansão marítima e a cidade do Porto” (Apêndice A – Narrativa 3) e, dessa forma, a professora estagiária teve de referir alguns espaços da cidade do Porto, alguns deles do conhecimento dos alunos. Alguns dos alunos recorreram ao *Google Maps* para auxiliar na pesquisa, inserindo nomes de navegadores, procurando lendas e edifícios relacionados. Motivados e em diálogo constante, recolheram a informação.

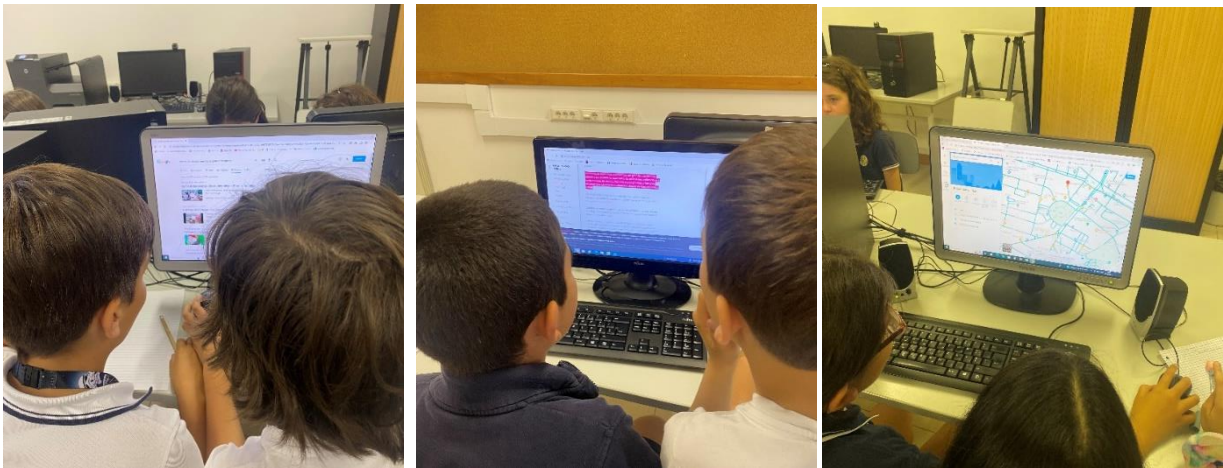


Figura 6 – Alunos a pesquisar informação

Na quarta sessão, os alunos foram questionados sobre o que iriam fazer com as informações que haviam recolhido na sessão anterior. Inicialmente a aluna AS demonstrou vontade em manter os grupos para construir os materiais para a exposição (Apêndice A – Narrativa 4). Contudo, como verificaram que havia informações repetidas, decidiram que cada grupo deveria apresentar o que recolhera para, posteriormente, dividir por temas. Os temas que escolheram foram: a Lenda dos Tripeiros, o Infante D. Henrique, ruas com nomes de navegadores e a zona da Ribeira.

Quando os alunos decidiram começar a preparar para cada um desses temas os materiais a expor, a professora estagiária apresentou-se na sala de aula no papel de uma encarregada de educação para que os alunos pudessem colocar-lhe questões sobre o que, enquanto visitante, ela gostaria de ver na exposição. Estranhando a situação inicialmente, alguns dos alunos rapidamente entraram no jogo dramático e colocaram questões como “Quando vais a uma exposição gostas mais de ler texto ou de ver imagens?”, “Há alguma pessoa importante que devemos incluir na nossa exposição?” e “De que forma gostarias de conhecer a nossa exposição?” (Apêndice A – Narrativa 4). A partir daqui e da discussão entre os elementos da turma, foram dadas sugestões sobre o que poderiam incluir na exposição. Algumas delas foram aceites e outras não, como a sugestão referida pelo aluno FA de construir um Infante D. Henrique em cartão (Apêndice A – Narrativa 4), que gerou alguma discussão. Optaram então por fazer um cartaz e desenhos, usar fotografias e construir uma maquete. Houve um debate sobre a organização dos grupos, porque a maioria dos alunos queria ficar no mesmo grupo que pelo tipo de trabalho a fazer era mais atrativo – a atividade de construção da maquete. Para resolver a questão decidiram constituir os grupos através de um sorteio para garantir a equidade, permitindo que nas sessões seguintes pudesse colaborar entre si. Alguns dos alunos mostraram insatisfação com os grupos sorteados, mas houve colegas que se disponibilizaram para trocar, encerrando-se pacificamente esta questão.

No início da quinta sessão, a diretora veio à sala de aula informar os alunos acerca do local e da data de realização da exposição. De seguida, os alunos organizaram mesas para começarem a trabalhar em grupos e começaram a planear a exposição, elaborando uma lista dos materiais necessários. O grupo responsável pela construção da maquete da Ribeira selecionou materiais, pedindo algumas opiniões à professora estagiária. O grupo responsável pelas ruas dividiu-se para pesquisar informações online e selecionou e imprimiu fotografias e mapas das ruas escolhidas, decidindo fazer as legendas que os identificariam na exposição. O grupo responsável pelos desenhos decidiu elaborar um retrato e construções relacionadas com o Infante, imprimindo imagens para referência. O grupo que tinha de construir o cartaz sobre a Lenda dos Tripeiros organizou o texto e selecionou imagens, solicitando algumas impressões para a sessão seguinte (Fig. 7).



Figura 3 – Alunos a planear a exposição

Na sexta sessão, os alunos continuaram a trabalhar com os materiais disponíveis na sala. O grupo responsável pelo cartaz trabalhou de forma bastante autónoma e organizada. No grupo responsável pelos desenhos, houve discussões sobre a qualidade dos mesmos e alguns dos alunos demonstraram receio de virem a ter o seu trabalho apagado pelos colegas. A professora estagiária teve de intervir para resolver a situação sugerindo que, em vez de trabalharem individualmente, o fizessem a pares, podendo dar sugestões aos colegas e enriquecer o desenho com os pontos fortes de cada um. O grupo da maquete começou a preparar os materiais e a tirar medidas, iniciando ainda o processo de pintura. O grupo responsável pelas legendas começou a sessão motivado com o uso do computador, mas desanimou ao ver os outros grupos a realizar trabalhos manuais, expressando o desejo de estarem noutros grupos. Sem a necessidade da professora estagiária intervir decidiram, à vez, ajudar os colegas responsáveis pela maquete, embora os colegas desse grupo, inicialmente, resistissem à ideia de receber ajuda, “referindo que não precisavam de ajuda e que conseguiam fazer tudo sozinhos” (Apêndice A – Narrativa 6). A professora estagiária interveio enfatizando a importância da entreaajuda e do trabalho de equipa e reforçando que a montagem da exposição era uma tarefa da turma e não só de um grupo. No final da sessão, as legendas estavam concluídas, mas os outros grupos ainda não haviam concluído os seus trabalhos.

Na sétima sessão, os alunos deram continuidade ao trabalho de grupo. Os alunos que haviam terminado as legendas juntaram-se ao grupo da maquete. O grupo responsável pelo cartaz sobre a lenda, mais uma vez, trabalhou de forma autónoma, ao contrário dos outros grupos que demonstraram dificuldades no trabalho em equipa, passando a maior parte do tempo em discussões e a trocar críticas. A meio da sessão, algumas alunas questionaram de que forma os encarregados de educação iriam ter conhecimento da exposição, sugerindo que elaborassem convites. Decidiram escrever o texto do convite em conjunto, dedicando os últimos minutos da sessão a essa tarefa, com uma aluna responsável por o fazer no computador, enquanto os colegas davam sugestões.

Na oitava sessão, os alunos começaram por mostrar aos colegas dos outros grupos o progresso dos seus trabalhos, levantando algumas preocupações relativamente ao atraso na montagem da maquete relativamente aos outros elementos da exposição que estavam quase concluídos. Após terminarem as suas tarefas, o grupo de alunos responsável pelos desenhos foi ajudar na maquete, enquanto o do cartaz propôs-se concluir os convites. Após obterem a aprovação dos colegas, e estando já o texto redigido, criaram o convite (Fig. 8) digitalmente utilizando a plataforma *Canva*, com sugestões e algum auxílio da professora estagiária.



Figura 8 – Convite elaborado pelos alunos

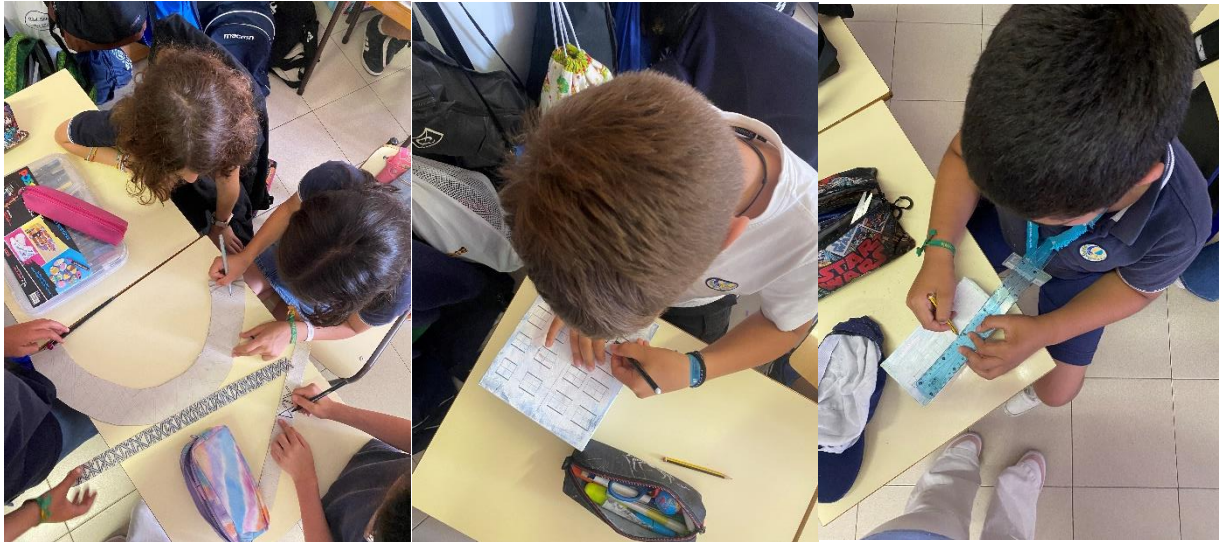


Figura 9 – Alunos a preparar a maquete

Na nona sessão, os convites para a exposição foram impressos e distribuídos pelos alunos, para que os pudessem levar para casa para os encarregados de educação. A aluna responsável do dia entregou os convites nas restantes turmas aos colegas e professoras. Durante a sessão, os alunos finalizaram a maquete (Fig. 9), mostrando orgulho e admiração pelo trabalho realizado. A diretora do estabelecimento de ensino visitou a sala para verificar o progresso e lembrar os alunos do dia da exposição, sendo informada de que estava tudo praticamente pronto.

Finalmente, no dia da exposição, os alunos deslocaram-se ao local destinado para montarem os elementos preparados. Após uma discussão sobre a sua disposição no espaço, chegaram a um consenso e organizaram os elementos. Admirados com o trabalho desenvolvido, brincaram com a inveja que os seus colegas de outras turmas sentiriam quando vissem a exposição. Antes da chegada dos visitantes, a diretora agradeceu aos alunos pelo empenho, elogiando o resultado. Os alunos expressaram orgulho e gratidão abraçando-a. Quando os visitantes chegaram, os alunos chamaram entusiasticamente os seus familiares, mostrando-lhes o que haviam feito na exposição (Fig. 10).



Figura 10 – Exposição

No dia seguinte, a professora estagiária procedeu à avaliação das aprendizagens feitas e teve a oportunidade de conversar com os alunos. A maioria dos alunos demonstrou ter gostado da experiência, considerando-a diferente e enriquecedora. Alguns alunos mencionaram as críticas negativas recebidas pelos colegas, mostrando-se incomodados com isso. Afirmaram ter aprendido durante o processo, destacando algumas descobertas que realizaram como, por exemplo, a aluna MF que referiu que “não fazia ideia do porquê dos portuenses serem chamados de Tripeiros” (Apêndice A – Narrativa 9) e o aluno MQ que desconhecia que “havia ruas no Porto com nomes de navegadores” (Apêndice A –

Narrativa 9). Para além disso, o aluno HS referiu que a realização deste trabalho “fê-lo olhar com mais pormenor para alguns locais da cidade onde vive” (Apêndice A – Narrativa 9).

1.3 Os resultados

Desde o início da intervenção, ficou evidente o interesse e a motivação dos alunos, demonstrando bastante entusiasmo em aprofundar o tema da expansão marítima e a cidade do Porto, participando ativamente nas discussões e, sobretudo, em prepararem algo que fosse útil para o estabelecimento de ensino e usufruído pelos alunos de outras turmas, professores e encarregados de educação.

No dia seguinte ao da montagem da exposição, a professora estagiária entregou aos alunos o questionário que permitiu conhecer e analisar as perceções dos alunos sobre o trabalho realizado, sendo que, para cada uma das questões colocadas, quanto mais estrelas fossem pintadas, mais satisfação os alunos demonstravam relativamente àquela questão em específico. Dos 25 alunos da turma, apenas 21 responderam ao questionário pelo facto de os restantes quatro elementos estarem a faltar nesse dia. Da sua análise, apresentam-se em seguida os resultados.

Relativamente à questão referida no Gráfico 1, “Gostaste de montar a exposição?”, a maioria dos alunos (17) demonstrou o nível mais elevado de satisfação (cinco estrelas), indicando que a experiência da montagem da exposição foi positiva. A presença de algumas avaliações (5) de quatro estrelas sugere que, apesar de estes alunos considerarem a experiência satisfatória, ainda viam espaço para melhorias. A única avaliação de duas estrelas destaca que, embora a quase totalidade dos alunos tenha ficado satisfeita, há uma pequena margem de insatisfação.



Gráfico 1 – Opinião dos alunos relativamente à montagem da exposição (1º CEB)

No que diz respeito à segunda questão do inquérito – “Estás satisfeito/a com o resultado da exposição?” – segundo o Gráfico 2, aproximadamente metade dos alunos está plenamente satisfeito com o resultado. Alguns alunos (5), ao darem quatro estrelas, demonstraram altos níveis de satisfação para com o resultado do trabalho. Contudo, houve uma pequena percentagem de alunos (4 – representando, aproximadamente, 19%) que ficaram apenas moderadamente satisfeitos ou insatisfeitos, demonstrando que, comparando com a primeira questão, a participação na montagem da exposição foi mais satisfatória do que o produto final.

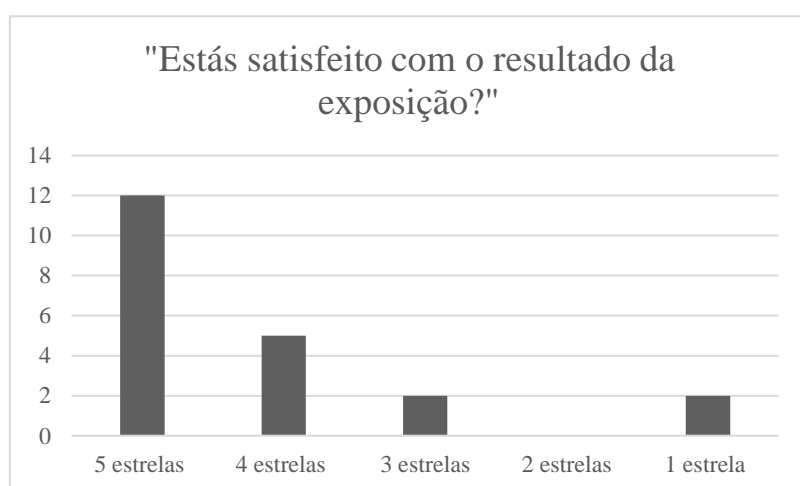


Gráfico 2 – Opinião dos alunos relativamente ao resultado da exposição (1º CEB)

Tendo em conta a terceira questão – “Quão envolvido/a te sentiste na participação da montagem da exposição?” (Gráfico 3) – 14 alunos (aproximadamente 66,7%) sentiram-se plenamente envolvidos na montagem da exposição atribuindo cinco e quatro estrelas. Por sua vez, 5 alunos avaliaram com três estrelas o seu envolvimento na montagem da exposição, enquanto dois alunos atribuíram apenas duas estrelas. Embora a maioria dos alunos se tenham envolvido plenamente na montagem da exposição, 7, ao atribuir um menor número de estrelas, sentiram que poderiam ter estado mais ativamente envolvidos.

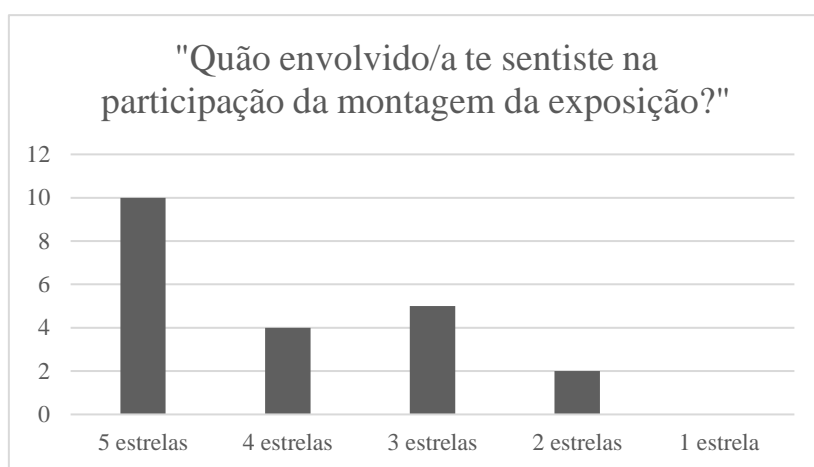


Gráfico 3 – Opinião dos alunos relativamente ao envolvimento individual na montagem da exposição (1º CEB)

No que concerne à questão “Estás satisfeito/a com o trabalho que realizaste na preparação da exposição?” a análise dos resultados mostra que a grande maioria dos alunos (16) ficou bastante satisfeita com o trabalho que realizou individualmente na preparação da exposição, atribuindo cinco estrelas. Três alunos expressaram uma satisfação moderada (três estrelas) e dois satisfação fraca (uma estrela) (Gráfico 4).

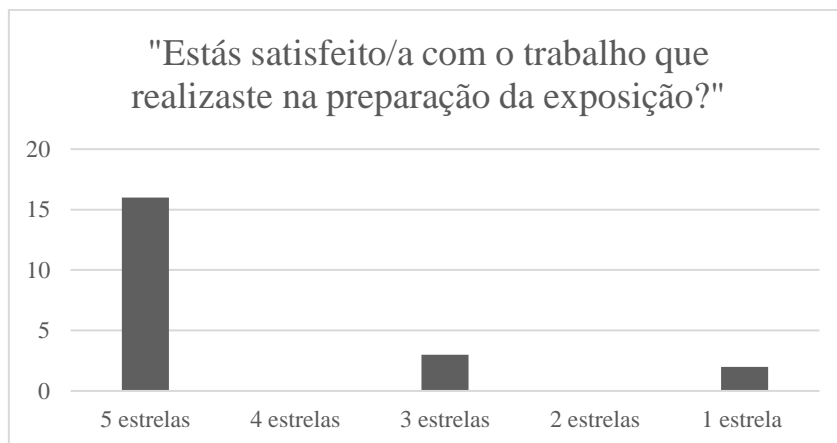


Gráfico 4 – Opinião dos alunos relativamente ao trabalho realizado individualmente na exposição (1º CEB)

Analisando os resultados relativos à questão “Consideras que o trabalho que realizaram em equipa foi organizado?” (Gráfico 5) é possível verificar que 13 (aproximadamente 61,9%) alunos considerou o trabalho de grupo altamente organizado (atribuíram cinco e quatro estrelas). Por sua vez, 7 alunos atribuíram um número de estrelas inferior (três e duas estrelas) o que indica menor satisfação com a organização do trabalho em grupo. Um aluno atribuiu mesmo uma única estrela. Em contraste com as questões anteriores, a perceção dos alunos sobre a organização do trabalho em equipa mostra uma distribuição mais diversificada das respostas, revelando que essa experiência pode não ter sido vista de forma muito positiva por alguns deles.

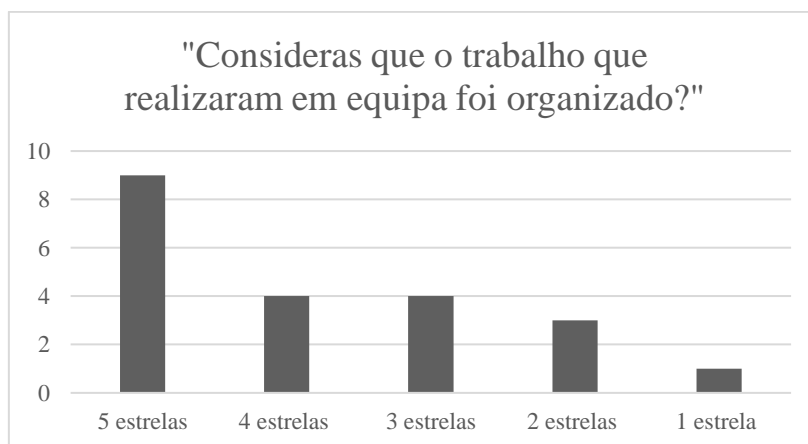


Gráfico 5 – Opinião dos alunos relativamente à organização do trabalho em equipa (1º CEB)

Finalmente, no que diz respeito à última questão inserida no inquérito – “Achas que os elementos que escolheram para a exposição foram adequados?” (Gráfico 6) – aproximadamente 71,4% dos alunos (15) consideram os elementos selecionados muito adequados (cinco e quatro estrelas), enquanto cerca de 28,6% (6 alunos) achou que os mesmos eram apenas adequados (três e duas estrelas). Registe-se que nenhum aluno considerou os materiais desadequados.

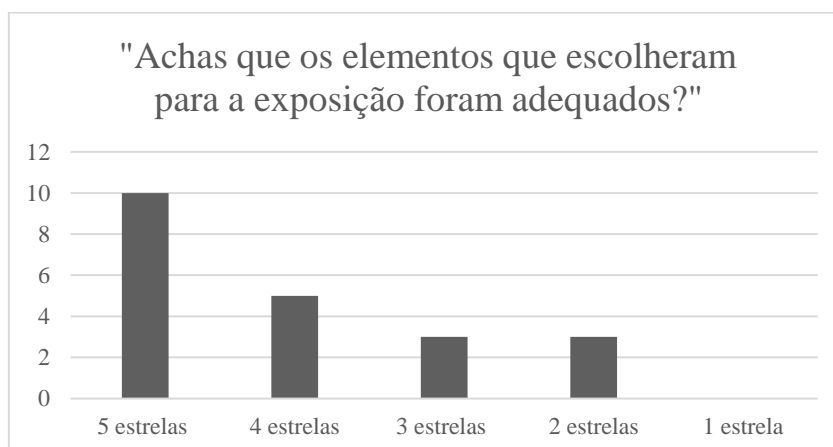


Gráfico 6 – Opinião dos alunos relativamente à adequação dos elementos escolhidos para a exposição (1º CEB)

Relativamente à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos – avaliação feita com recurso a uma ficha de trabalho distribuída no final da intervenção – foram considerados para o primeiro exercício, três níveis de desempenho. No nível 1, o aluno elabora uma resposta superficial acerca da lenda, demonstrando pouca compreensão e poucos detalhes, contém erros ou omite partes importantes; no nível 2, o aluno fornece uma explicação adequada acerca da lenda, incluindo elementos principais da história, demonstra uma compreensão geral, mas podem faltar detalhes específicos; e, no nível 3, o aluno fornece uma explicação detalhada acerca da lenda, incluindo todos os elementos principais e contextualizando a lenda, demonstra um conhecimento claro da sua origem histórica.

Relativamente à questão 1 os resultados obtidos foram os que a seguir se apresentam.

Com base nos resultados obtidos, é possível concluir que a maioria dos alunos (13) se insere no nível 2, tendo um desempenho satisfatório na explicação da Lenda dos Tripeiros (Gráfico 7). Quatro alunos não se mostraram capazes de a explicar, evidenciando muitas dificuldades. Seis alunos demonstraram conhecimentos ao explicarem detalhadamente a lenda. Esta diferença no nível de desempenho dos alunos pode estar relacionada com o facto de, devido à organização em grupos com consequente divisão de tarefas, não terem tido a oportunidade de trabalhar todos eles os mesmos conteúdos, tendo uns adquirido mais conhecimentos relativamente a alguns aspetos do que outros.

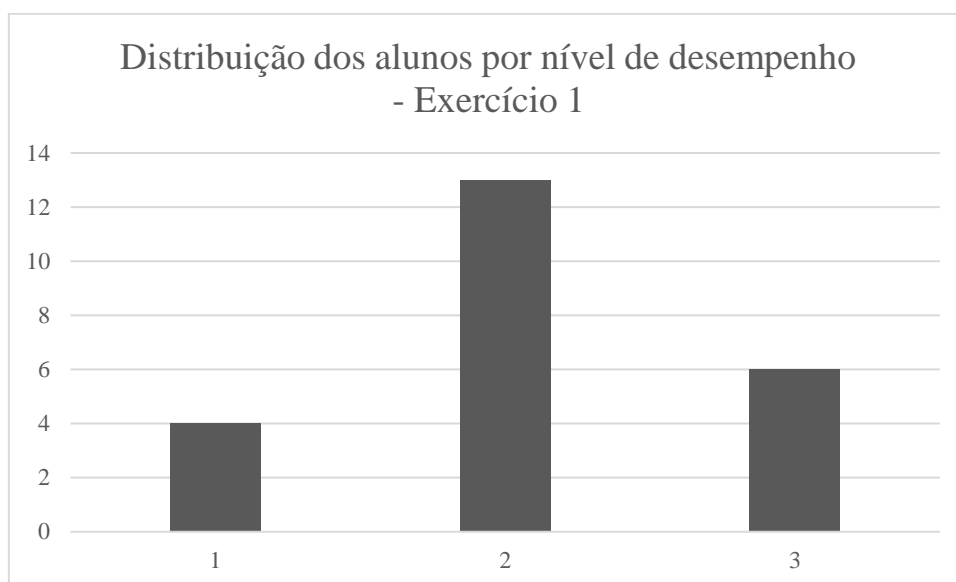


Gráfico 7 – Desempenho dos alunos no exercício 1 (1º CEB)

No que diz respeito ao segundo exercício, no qual os alunos deveriam assinalar os elementos que no espaço urbano portuense relacionam a expansão marítima e a cidade (Gráfico 8), verifica-se que, de forma correta, 16 alunos assinalaram “Ponte do Infante”, 16 alunos “Avenida Fernão de Magalhães”, 14 alunos “Rua Bartolomeu Dias” e 20 alunos a opção “Casa do Infante”. Incorretamente, seis alunos assinalaram a opção “Avenida dos Aliados” como um dos elementos associados à temática em estudo. Os elementos “Estação de S. Bento” e “Ponte da Arrábida” não foram assinalados por nenhuma das crianças. Analisando estes dados, é possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu

identificar corretamente os elementos, demonstrando terem adquirido conhecimentos. No entanto, ainda é possível observar alguma confusão, havendo margem para um maior esclarecimento.

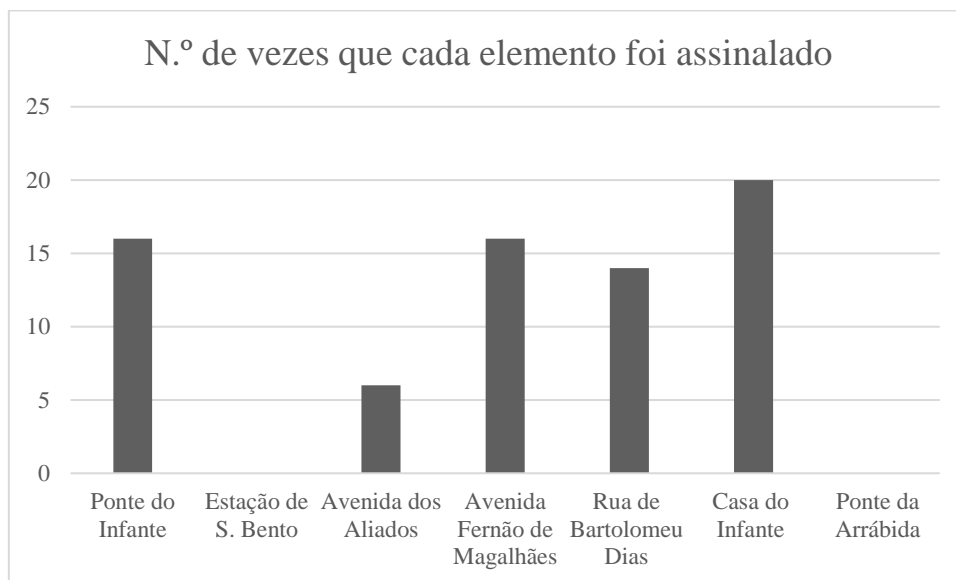


Gráfico 8 – Desempenho dos alunos no exercício 2 (1º CEB)

Por último, de forma a realizar a avaliação do terceiro exercício, foram contabilizados os elementos principais inseridos pelos alunos na maquete construída para a exposição, nomeadamente as casas da Ribeira, o Rio Douro, os barcos e a Ponte Luís I. Dessa forma, a avaliação do desenho foi feita tendo em conta o número de elementos obrigatórios que os alunos inserissem na sua ilustração.

Os resultados refletem diferentes níveis de atenção aos detalhes incluídos na maquete construída pelos alunos para a exposição. Seis alunos incluíram metade ou menos de metade dos elementos obrigatórios, demonstrando dificuldade em representar os diferentes componentes. Contudo, a maioria (17) conseguiu inserir três ou quatro elementos na ilustração, demonstrando atenção aos elementos estudados para a construção da maquete. No entanto, mais uma vez, o problema identificado no primeiro exercício pode ter-se refletido também neste, na medida em que nem todos os alunos participaram na realização da maquete, apesar de terem sido mais aqueles que trabalharam

para a elaboração deste elemento do que para a criação do cartaz sobre a Lenda dos Tripeiros.

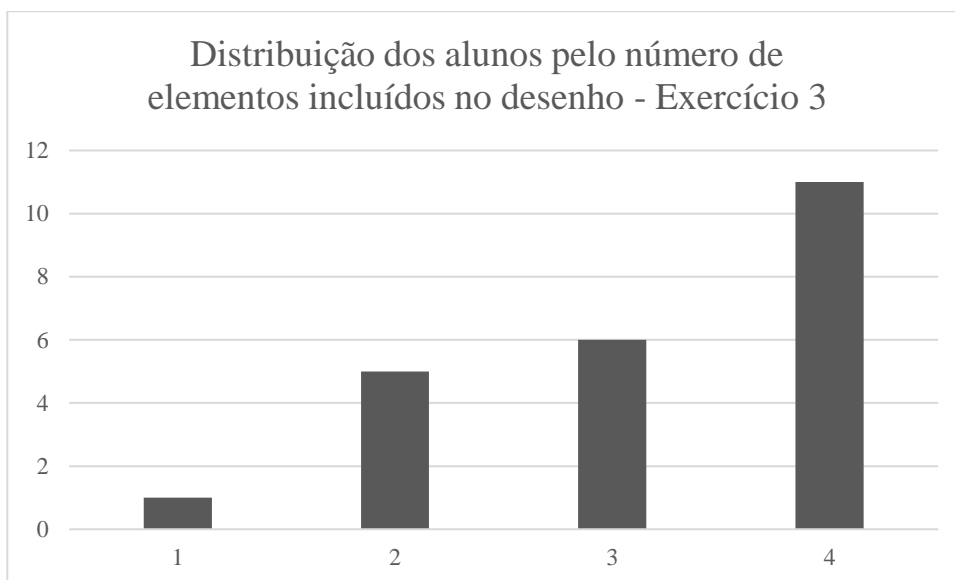


Gráfico 9 – Desempenho dos alunos no exercício 3 (1.º CEB)

Mediante os resultados obtidos, considera-se evidente que, na maioria dos casos, os alunos conseguiram assimilar e demonstrar conhecimentos relativos aos conteúdos abordados na área da História. Contudo, há algumas dificuldades que são identificadas e que podem estar relacionadas com a metodologia de ensino, que na sua aplicação deverá implicar um maior equilíbrio entre todos os alunos no acesso à informação.

A realização destas atividades contribuiu para fomentar a autonomia dos alunos em tomar decisões sobre a exposição, tendo, muitas das vezes, de encontrar soluções para as dificuldades apresentadas. Registe-se ainda o entusiasmo e orgulho que mostraram durante a montagem e apresentação dos elementos que formalizaram a abertura da exposição à comunidade educativa.

Sendo a primeira vez que a metodologia estava a ser utilizada, tanto pela professora estagiária, como pelos alunos, colocaram-se alguns desafios não esperados que implicaram ajustamentos à planificação inicial como, por exemplo, colocar de lado o trabalho mais aprofundado que estava planificado ser realizado relativamente à disciplina

de Português, nomeadamente no domínio da escrita. O facto de os alunos assumirem um papel ativo abriu a porta a alguma imprevisibilidade na medida em que, em alguns momentos, as decisões tomadas pelos alunos puseram em causa a concretização de algumas das aprendizagens planificadas. No que diz respeito à matemática, por exemplo, tornou-se difícil aprofundar os conhecimentos relativos à área da geometria, sendo que os alunos acabaram por realizar medições bastante básicas e que consistem em aprendizagens que não fazem parte do ano de escolaridade em questão.

Surgiram também alguns desafios relacionados com a interação do grupo e com a autonomia dos alunos na realização das tarefas. Embora tenham sempre sido incentivados a tomarem decisões coletivas, houve vários momentos de grande desmotivação e desorganização. Por exemplo, durante a pesquisa na sala de informática, alguns dos alunos demonstraram dificuldades em encontrar informações relevantes e não procuraram forma de as resolver, podendo isso ser associado à falta da orientação a que estão habituados em sala de aula ou à falta de habilidades previamente desenvolvidas no que diz respeito à pesquisa.

Outro aspeto negativo registado foi a dinâmica de trabalho em grupo. Surgiram vários conflitos entre os alunos, marcados por críticas mútuas e uma visível incapacidade em aceitar o auxílio dos colegas. Este aspeto revelou a necessidade de desenvolver a interação e o trabalho em grupo desde cedo e em várias atividades ao longo do percurso. Um tipo de trabalho a que os alunos não estavam habituados. A divisão de tarefas foi um dos motivos dos conflitos na medida em que, sendo algumas delas mais apelativas do que outras, tinham mais alunos interessados em as desempenhar, o que não era exequível. Isso levou a que nem todos os participantes tivessem o mesmo envolvimento nas atividades, acabando alguns deles por demonstrar falta de vontade em realizar as tarefas que lhes foram atribuídas e a tentar colocar-se de parte. Quando se está perante uma turma com um grande número de alunos não habituados a trabalhar em grupo, a metodologia MoE ou CM torna-se num desafio ainda maior. Manter a ordem na sala de aula e ajudar os alunos a manter relações de respeito mútuo foi uma tarefa complicada quando o objetivo era que tivessem autonomia para dialogar, argumentar e decidir, sem interferência da professora estagiária. A professora estagiária assumiu um papel orientador em todo o processo de forma a resolver problemas e a redirecionar o trabalho em execução pelos alunos, tentando com dificuldade não cair na tentação de intervir de forma excessiva. As

metodologias MoE e CM implicam retirar ao professor o papel central que lhe cabe no ensino tradicional.

Os recursos disponíveis na sala de aula representaram, constantemente, um entrave à implementação da intervenção. Desde a falta de acesso a equipamentos tecnológicos à não disponibilização de materiais para a realização de alguns elementos da exposição (que tiveram de ser levados pela estagiária).

Por último, o tempo disponibilizado para a intervenção foi também ele limitado, gerando alguma desmotivação dos alunos na realização das atividades. Como trabalhavam para a exposição apenas uma vez por semana durante uma hora, o processo prolongou-se durante muito tempo, contribuindo para que os alunos não vissem de uma forma mais célere a evolução do seu trabalho. Tria sido mais produtivo e motivador que as sessões semanais tivessem a duração de, pelo menos, duas horas. Contudo, embora a professora estagiária se tenha apercebido dessa realidade antes da intervenção ter sido concluída, foi impossível possível alterar a alocação das sessões no tempo letivo, tendo em conta o horário semanal da turma.

2. Intervenção no 2º CEB

2.1 A planificação da intervenção e os recursos construídos

De acordo com os objetivos definidos para esta investigação, optou-se nesta intervenção no 5º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal pela metodologia MoE. Apesar de não integrar as AE da disciplina para esse ano de escolaridade, o tema escolhido foi o do 25 de Abril de 1974 tendo em conta a comemoração dos 50 anos da Revolução a decorrer no presente ano e, que, compreensivelmente, se constitui como elemento de empenho e implicação dos alunos (Quadro 2). Privilegiou-se a atualidade das questões a abordar e o facto de o estabelecimento de ensino ter planeadas várias atividades de forma a incentivar os alunos a aprofundar conhecimentos e refletir sobre este facto histórico da história recente do país e sobre os conceitos de liberdade e democracia, quando “atitudes, comportamentos, e atuações dos governos, dos poderes instituídos e dos cidadãos que se afiguravam inaceitáveis em países e estados democráticos sucedem-se com demasiada frequência, a ponto de quase passarem por normais” (Guerreiro, M., 2020, p.4).

Utilizando o modelo de planificação MoE, após a seleção do tema, foram definidas as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, das disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português e Tecnologias da Informação e da Comunicação (Quadro 2).

Para questões orientadoras consideraram-se: “O 25 de Abril teve impacto na vida das pessoas na época?”, “O que ouviste dizer sobre a revolução do 25 de abril?”, “O 25 de Abril mudou o país?”, “Conheces figuras importantes da revolução?” e “Como será viver numa ditadura? E numa democracia?”.

No que diz respeito à escolha do cliente, encomenda e comissão – tal como acontece no CM são elementos essenciais numa intervenção MoE – definiu-se como cliente o Centro de Documentação do 25 de Abril de 1974 da Universidade de Coimbra e como encomenda a elaboração de poemas ou textos em prosa sobre o 25 de Abril de 1974, no suporte que os alunos achassem mais adequado, a divulgar junto da comunidade educativa com o objetivo de comemorar a Revolução no estabelecimento de ensino.

Nesta intervenção, os alunos assumem o papel de uma equipa de escritores, cabendo-lhes planear a forma como vão responder à encomenda e prepará-la. Para tal, esperava-se que realizassem pesquisas que lhes permitissem adquirir conhecimentos sobre a Revolução do 25 de Abril.

Para a definição de outros pontos de vista os alunos irão assumir o papel de um professor e de um colega de outra turma para conhecerem as expectativas de cada um deles acerca do produto a construir como resposta à encomenda. Cria-se assim a possibilidade de os alunos, com recurso ao jogo dramático, se colocarem no papel do outro.

O ponto de partida da intervenção será feito a partir de uma referência da professora estagiária sobre as comemorações dos 50 anos do 25 de Abril a decorrer na escola, e da visualização de um vídeo da RTP sobre o assunto, suscitando um diálogo que permita conhecer e explorar as ideias prévias dos alunos.

Após a planificação construída, considerou-se adequado que a intervenção decorresse ao longo de três sessões de uma hora cada.

A carta enviada pelo Centro de Documentação do 25 de Abril da Universidade de Coimbra (“cliente”) aos alunos da turma do 5º ano de escolaridade (Fig. 11) proporcionará aos alunos um contexto realista e significativo, dando-lhes um propósito para a elaboração da encomenda e, assim, aumentar o seu envolvimento e motivação. Apesar de a carta dar algumas instruções, deixa salvaguardada a liberdade que os alunos têm para escolher o suporte e o tipo de textos a incluir, promovendo a sua autonomia.



Quadro 3 - Planificação da intervenção MoE em 2.º CEB

3 sessões – 3 horas	
Ano de escolaridade: 5º ano	Ano letivo: 2023/2024

Procedimentos	
Planificação da pesquisa	
Planeamento das aprendizagens através do currículo	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Oralidade - Expressão: - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra.• Leitura - Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação. - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.• Escrita - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. - Aperfeiçoar o texto depois de redigido. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Aprender a utilizar conceitos operatórios e metodológicos das áreas disciplinares de História e de Geografia.- Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos e de desenvolvimento sustentado do território; <p><u>Tecnologias da Informação e da Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Investigar e Pesquisar - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Analisar criticamente a qualidade da informação;
Escolha de aspetos de empenho e implicação dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- Comemorações do 25 de Abril de 1974 a nível nacional
Questões Orientadoras	<ul style="list-style-type: none">- O 25 de Abril teve impacto na vida das pessoas na época?- O que ouviste dizer sobre a revolução do 25 de abril?- O 25 de Abril mudou o país?- Conheces figuras importantes da revolução?- Como será viver numa ditadura? E numa democracia?
O cliente, a encomenda e a comissão	
Cliente	Centro de Documentação do 25 de Abril de 1974 da Universidade de Coimbra



Encomenda	Construir algum elemento com poemas ou textos em prosa sobre o 25 de Abril no suporte que acharem mais adequado.
Comissão	Peritos em escrita
Atividades a concretizar	
Atividades a realizar para concretizar a encomenda	<ul style="list-style-type: none">- Investigar sobre acontecimentos, espaços e personalidades relacionados com o 25 de Abril;- Planear a forma como vão responder à encomenda;- Preparar os textos.- Desenhar.
Desenvolvimento do contexto	
Outros pontos de vista	<ul style="list-style-type: none">- Docente da escola;- Um colega de outra turma.
Planificação ponto de partida	
<ul style="list-style-type: none">- Visualização de vídeo sobre o 25 de Abril (https://ensina.rtp.pt/artigo/a-revolucao-de-25-de-abril-de-1974/) e diálogo acerca de aspetos referidos no vídeo. Em diálogo, exploração das ideias e correção das ideias prévias incorretas.- Apresentação da encomenda pelo cliente no final da sessão através de uma carta.- Alunos decidem se aceitam ou não.- Alunos discutem e decidem o que vão fazer para responder à encomenda, como vão trabalhar na sessão seguinte para responder à encomenda e se vão e como vão fazer trabalho em casa.	

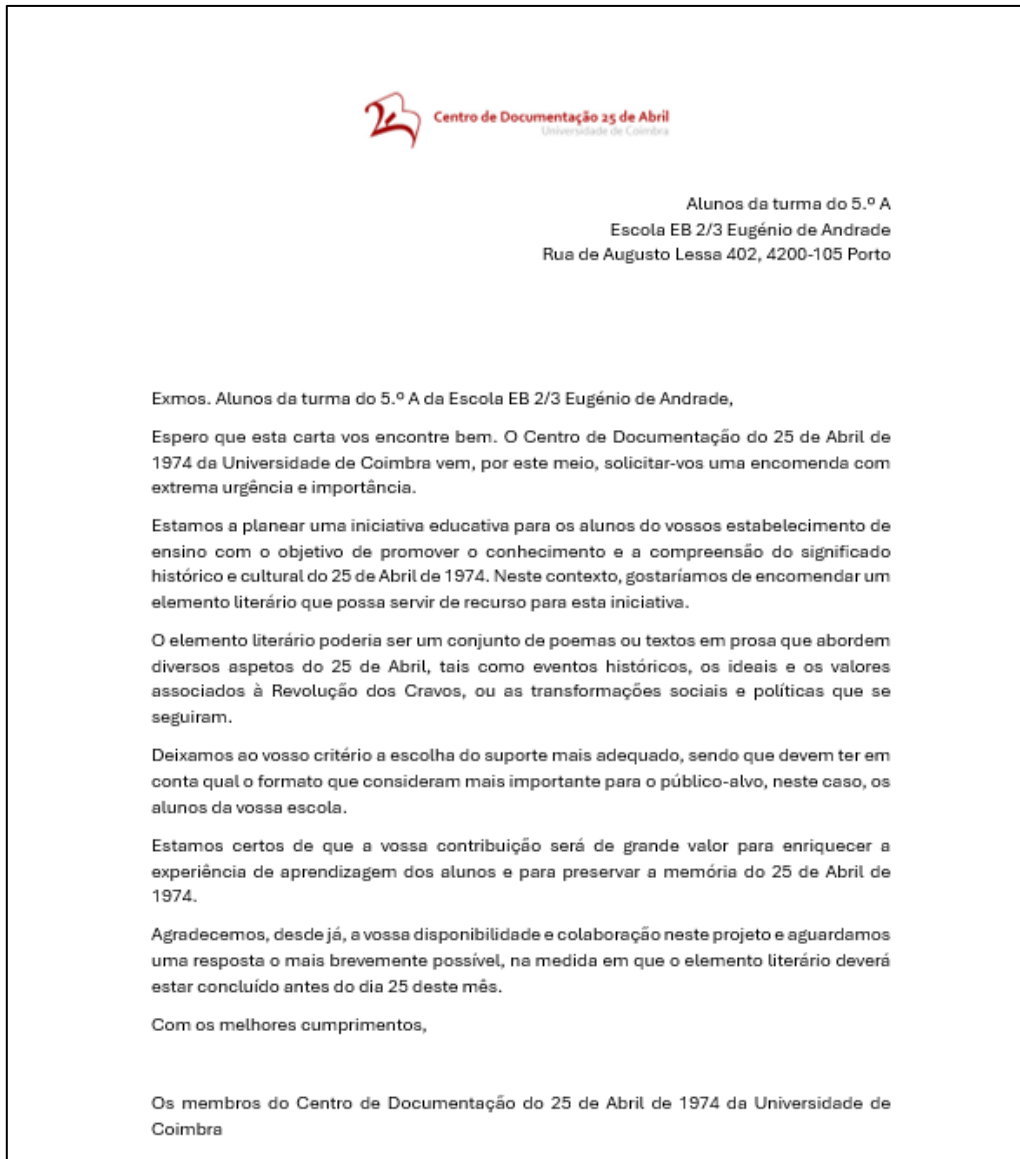


Figura 11 – Carta do Centro de Documentação do 25 de Abril de 1974 da Universidade de Coimbra dirigida aos alunos

Tal como na primeira intervenção construiu-se uma ficha de trabalho que, concluída a intervenção, possibilite a avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos (Fig. 12).

Nome: _____

1- Assinala com um (x) a alínea correta.

1.1) O nome do Capitão que liderou os militares no dia da Revolução é

a) Salgueiro Maia ___
b) Marcello Caetano ___
c) António de Oliveira Salazar ___

1.2) Como evoluiu a população analfabeta entre 1970 e 2021?

a) Aumentou ___
b) Diminuiu ___
c) Permaneceu a mesma ___

2- Inserir as seguintes palavras e expressões nas colunas que consideras corretas.

Liberdade de Expressão	Eleições livres	Censura de Imprensa
PIDE	Serviço Nacional de Saúde	Proibição de Greves
Escola dividida por géneros	Guerra Colonial	

Ditadura	Democracia

Figura 12 – Ficha de trabalho (2º CEB)

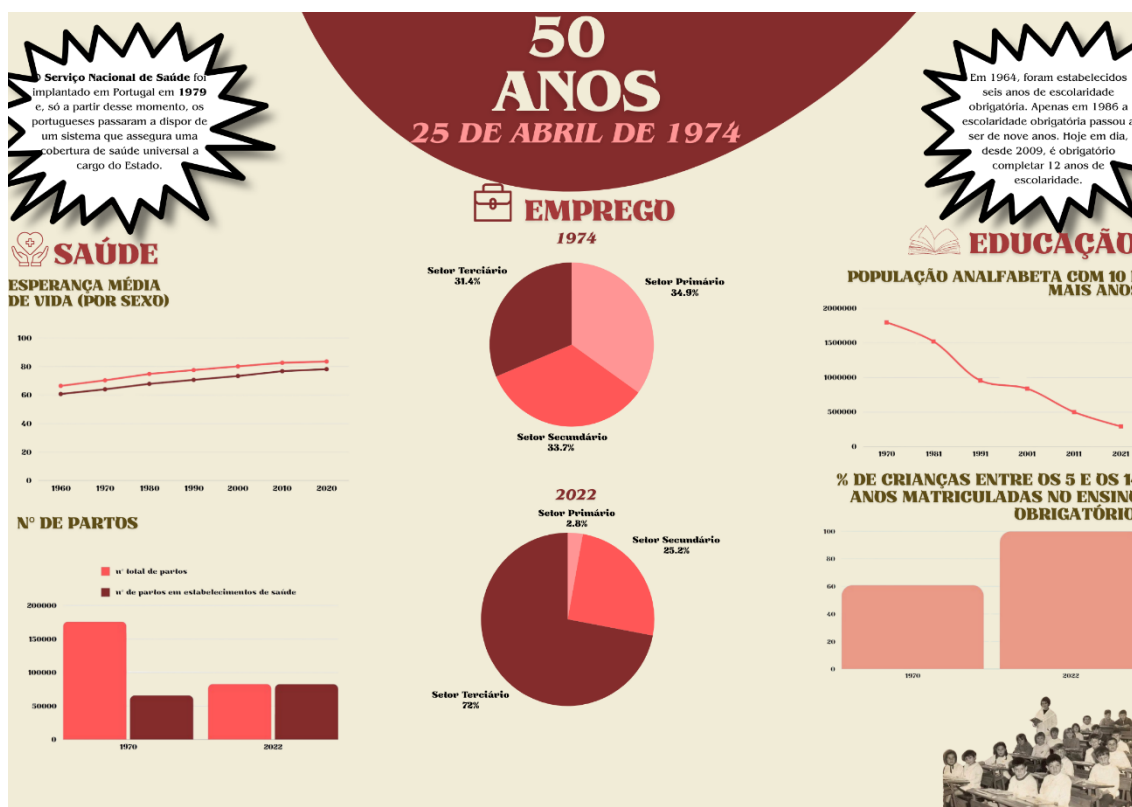
Para avaliar o interesse e a motivação dos alunos nas atividades desenvolvidas, foi, tal como na 1ª intervenção, construído um inquérito questionário (Fig. 13) a distribuir aos alunos no final da intervenção.

Questionário sobre a atividade relativa à Comemoração dos 50 anos do 25 de Abril de 1974

Gostaste de participar na atividade?	☆☆☆☆☆
Estás satisfeito/a com o resultado?	☆☆☆☆☆
Quão envolvido te sentiste na construção da encomenda?	☆☆☆☆☆
Estás satisfeito com o teu trabalho?	☆☆☆☆☆
Consideras que o trabalho que realizaram em equipa foi organizado?	☆☆☆☆☆

Figura 13 – Questionário a realizar aos alunos no final da intervenção em 2.º CEB

Para disponibilizar informação sobre o 25 de Abril de 1974 aos alunos, a partir dos dados recolhidos no PORDATA, foram construídos infográficos, com recurso a *Canva*, sobre a educação, saúde, emprego, família e condições de vida da população em Portugal antes e após o 25 de Abril de 1974 até à atualidade (Fig. 14).



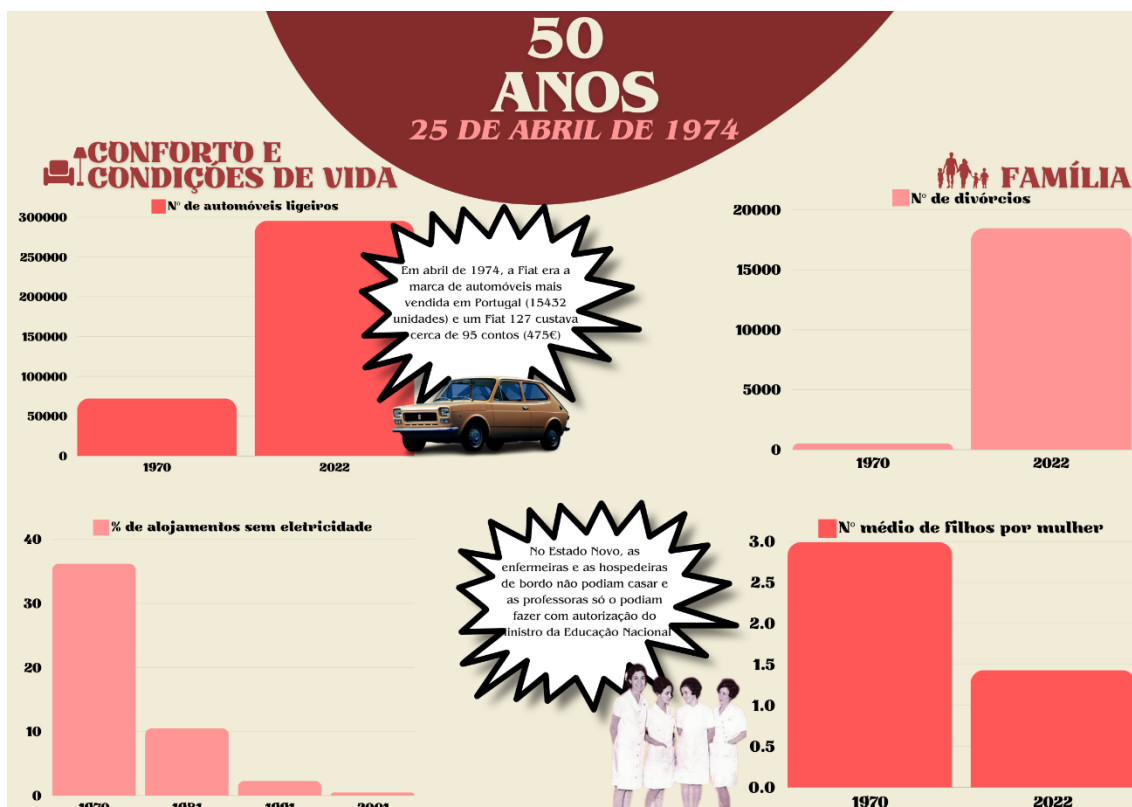


Figura 14 – Infográfico disponibilizado aos alunos sobre aspetos relacionados com as condições de vida da população antes e depois do 25 de Abril

2.2. A implementação

No início da primeira sessão, a professora estagiária comentou com os alunos a divulgação na televisão e redes sociais dos eventos relacionados com a comemoração dos 50 anos do 25 de Abril de 1974 e perguntou aos alunos se estavam familiarizados com o tema. Alguns alunos relataram terem participado em eventos relacionados com esta comemoração, como por exemplo, uma sessão em que se deu a conhecer poemas sobre a liberdade. A aluna MA referiu ainda que “no fim de semana passado estive a fazer umas atividades em que fiz trabalhos manuais relacionados com o 25 de Abril e que ouvi lerem alguns poemas do Fernando Pessoa que falavam sobre o tema da liberdade e eu acho que é isso que se comemora no 25 de Abril” (Apêndice B – Narrativa 1). A professora estagiária confirmou que a liberdade era um dos pilares do 25 de Abril e explicou a transição de uma ditadura para uma democracia que a revolução permitiu.

Foi proposto aos alunos que assistissem a um vídeo da RTP sobre o tema. Durante a sua visualização os alunos foram falando sobre factos que já conheciam e fazendo perguntas sobre outros que desconheciam. Também foi discutida a importância de Salgueiro Maia na revolução, com a aluna MS mencionando “De manhã vi um vídeo sobre o Salgueiro Maia no *TikTok* que dizia que ele tinha sido muito importante para o 25 de Abril” (Apêndice B – Narrativa 1).

Em determinada altura uma auxiliar de educação veio entregar à sala uma carta dirigida à turma que despertou a curiosidade dos alunos. Pediram à professora estagiária que a lesse, tendo dito a aluna MM “professora, nós somos muito curiosos, tem de ler agora” (Apêndice B – Narrativa 1). A carta foi lida e os alunos ficaram bastante entusiasmados com a proposta e decidiram logo criar um livro para entregar à biblioteca da escola, com uma página escrita por cada aluno. Um dos alunos propôs, ainda, que a colega MA escrevesse todos os textos (além do de sua autoria) em braille, o que ela aceitou muito entusiasmada.

Os alunos sugeriram exibir os textos pela escola antes de serem entregues em formato de livro à biblioteca, partilhando ideias sobre o espaço adequado para os colocar, como as entradas dos pavilhões ou junto à entrada da biblioteca. Questionados pela professora estagiária sobre se já sabiam o suficiente sobre o 25 de Abril de 1974 decidiram que tinham de recolher mais informações para construírem e enriquecerem os seus textos. Planearam, também, trazer recursos de casa e alguns materiais já preparados. Uma das alunas ficou responsável por registar aquilo de que necessitavam para que se pudessem organizar.

No final da aula, a professora estagiária disponibilizou no computador da sala alguns gráficos aos alunos com informação quantitativa sobre a educação, saúde e emprego, entre outros, antes e depois da revolução de abril de 1974 até à atualidade.

Na segunda sessão, os alunos entraram com entusiasmo na sala, trazendo já alguns materiais para as suas pesquisas e com algumas ideias para os textos. Uma aluna já tinha feito um esboço do seu texto e pediu ajuda à professora para que o corrigisse. Outros alunos trouxeram livros de casa com informações sobre o tema e pediram para os usarem e para os partilharem com os colegas.

A maioria dos alunos consideraram benéfico dividirem-se em pequenos grupos para realizarem a sua investigação, embora alguns preferissem continuar a trabalhar individualmente. Utilizaram recursos tecnológicos como os telemóveis e os computadores, além dos livros trazidos pelos alunos e pela professora estagiária.

A professora estagiária recordou-os de que tinham apenas mais uma aula para completarem a encomenda e sugeriu que definissem bem os seus objetivos e aquilo de que necessitavam para a próxima aula. Em diálogo, os alunos decidiram que o livro seria manuscrito e combinaram trazer materiais de escrita e pintura para trocarem entre si. Pediram também folhas de cartolina branca à professora estagiária para que pudessem nelas escrever os seus textos.

Até ao final da sessão, os alunos continuaram as suas pesquisas, fazendo anotações no caderno para depois as utilizar na escrita dos seus textos.

Na terceira sessão, muitos alunos vieram preparados com textos para a professora estagiária corrigir, embora outros ainda estivessem algo desorientados sobre o que escrever. A professora estagiária sugeriu que falassem com os colegas para saber o que tinham escrito e para lhes pedir algumas sugestões.

A aluna MA, que escreve com recurso a uma máquina de braille, pediu à professora estagiária para lhe ditar o seu texto e transcrevê-lo para a cartolina, perguntando acerca da transcrição do texto dos colegas para braille. Após perceber que alguns colegas ainda estavam atrasados nas suas produções, a aluna sugeriu que o poderia fazer posteriormente devido à falta de tempo.

Uma das alunas referiu “nunca me senti tão inspirada e tão feliz a escrever um texto porque adoro escrever sobre a liberdade e para além disso escrever poemas é a minha paixão” (Apêndice B – Narrativa 3). Os alunos, enquanto escreviam, pediam à professora estagiária que fosse corrigindo os textos para que os pudessem transcrever para as cartolinas.

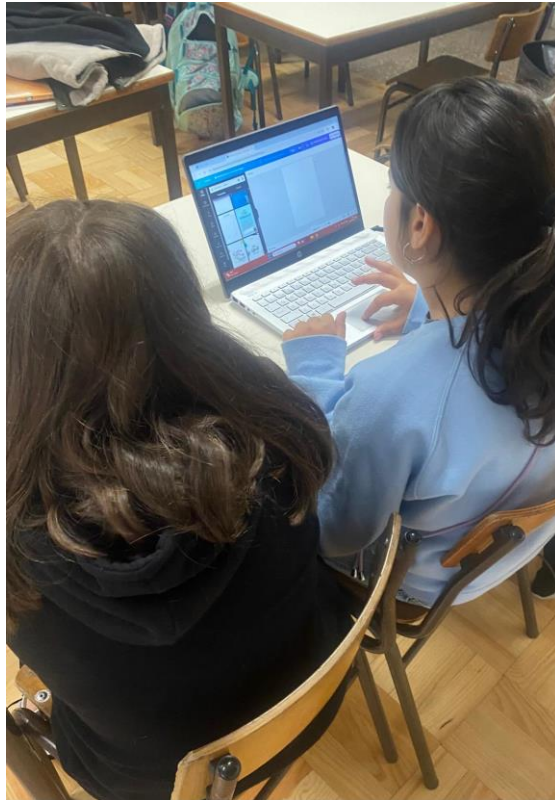


Figura 15 – Alunos a fazer a capa do livro

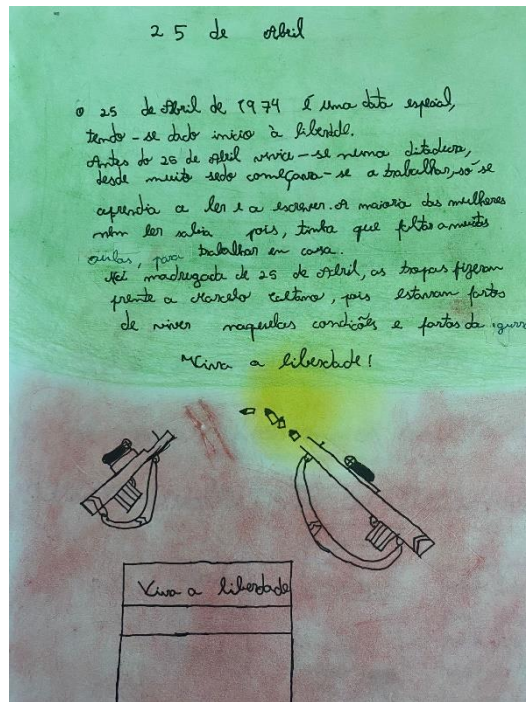
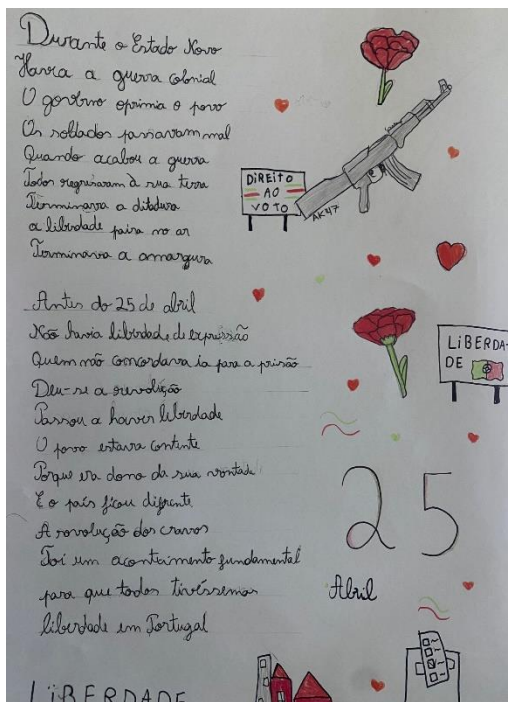


Figura 16 – Exemplos de textos realizados pelos alunos (2º CEB)

Ao perceberem que ainda não tinham uma capa para o livro, duas alunas ofereceram-se para criá-la enquanto os colegas terminavam os seus textos. Apesar de alguma discórdia inicial, a turma concordou em deixar as duas alunas como responsáveis pela capa, mas ao longo do processo outros alunos se lhes foram juntando, colaborando ativamente (Fig. 15). Antes do fim da sessão, os alunos conseguiram imprimir a capa que juntaram aos textos já finalizados e entregaram à professora estagiária (Fig. 16). A encomenda feita pelo Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra estava concluída.

Alguns dias após o término da encomenda por parte dos alunos, foi pedida autorização para que os alunos pudessem expor os seus textos na biblioteca do estabelecimento de ensino, antes de estes serem montados em livro, permitindo dessa forma que pudessem ser mais facilmente lidos pelos alunos de outras turmas. Contudo, esse pedido foi negado pela responsável pelo facto de a biblioteca estar encerrada para recolha dos manuais escolares. Não foi encontrada uma alternativa. Dessa forma, a professora estagiária encarregou-se de montar o livro e de o entregar aos alunos para que eles decidissem o que fazer. Com o acordo dos alunos, a professora titular da turma disponibilizou-se a guardar o livro para que os alunos o pudessem entregar na biblioteca no próximo ano letivo. Este foi um imprevisto que desmotivou os alunos na medida em que sentiram o seu esforço e dedicação desvalorizados pela escola.

2.3 Os resultados

Para compreendermos a perspetiva dos alunos relativamente à realização das atividades, foi, tal como no 1.º CEB, aplicado um inquérito por questionário, a que respondeu a totalidade dos alunos da turma, cujos resultados se apresentam a seguir.

No que diz respeito à pergunta “Gostaste de participar na atividade?” (Gráfico 10) a unanimidade na avaliação revela que os alunos valorizaram a experiência e que se sentiram motivados ao longo do desenvolvimento das atividades.



Gráfico 10 – Opinião dos alunos relativamente à participação na atividade (2º CEB)

Relativamente à pergunta “Estás satisfeito/a com o resultado?” (Gráfico 11) nenhum dos alunos deu uma avaliação inferior a quatro estrelas, o que indica que ficaram satisfeitos com o resultado do produto que criaram.

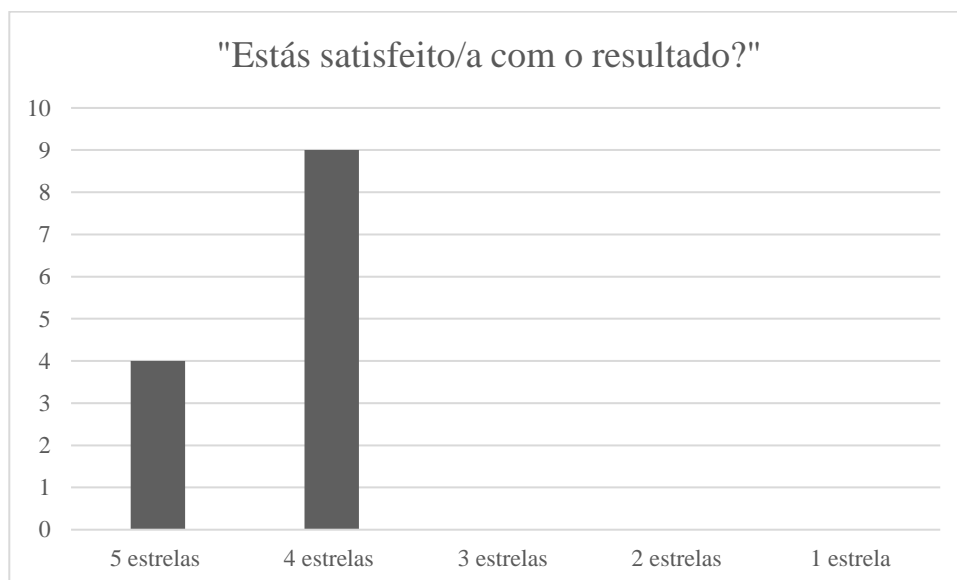


Gráfico 11 – Opinião dos alunos relativamente ao resultado (2º CEB)

Quanto ao envolvimento dos alunos na construção do livro (Gráfico 12), dos 11 consideraram ter-se sentido totalmente envolvido, atribuindo cinco estrelas, e apenas dois avaliaram o seu envolvimento com quatro estrelas. Apesar de nem todos os discentes terem colocado o número máximo de estrelas, esta pontuação revela que os alunos se sentiram participativos e que a sua contribuição foi relevante para o produto final. Esta perceção é relevante para a autoestima e confiança dos alunos, motivando-os para participarem em atividades futuras.

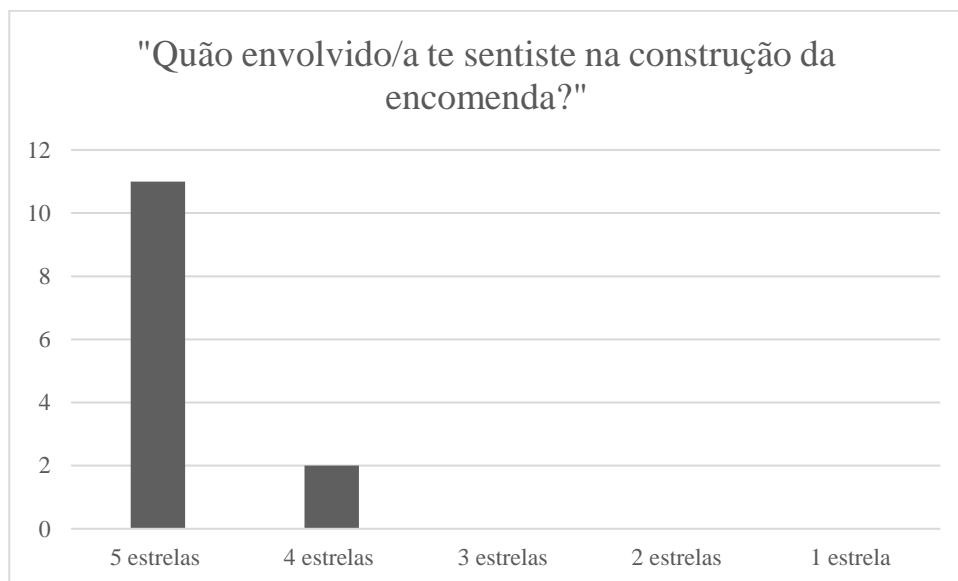


Gráfico 12 – Opinião dos alunos relativamente ao seu envolvimento na construção da encomenda (2º CEB)

No Gráfico 13 apresentam-se os dados relativos à satisfação dos alunos com o seu desempenho individual nas atividades realizadas e que vão ao encontro do que foi observado no gráfico anterior. Dez alunos atribuíram cinco estrelas e um quatro estrelas, demonstrando um alto nível de satisfação.



Gráfico 13 – Opinião dos alunos relativamente ao trabalho realizado individualmente (2º CEB)

Quanto à questão “Consideras que o trabalho que realizaram em equipa foi organizado” (Gráfico 14), A maioria dos alunos (12) avaliou o trabalho em equipa como organizado, o que demonstra que os alunos têm a perceção de que conseguiram coordenar as suas ideias e sugestões de forma a alcançar os objetivos pretendidos. Apenas 1 aluno atribuiu três estrelas.

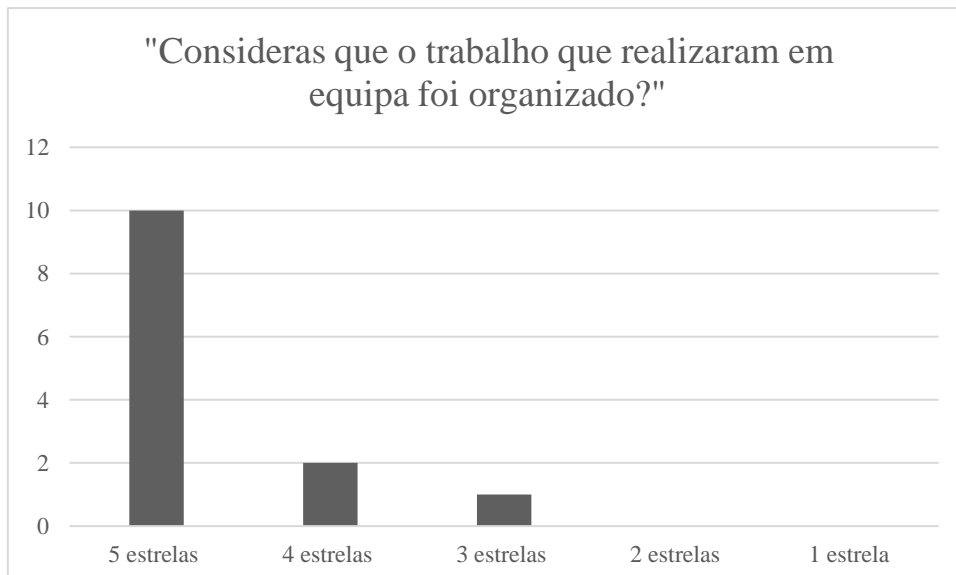


Gráfico 14 – Opinião dos alunos relativamente à organização do trabalho em equipa (2º CEB)

Relativamente à avaliação das aprendizagens feitas sobre o 25 de Abril de 1974, foi distribuída uma ficha de trabalho que os alunos preencheram.

No exercício 1.1, todos os alunos responderam corretamente (Gráfico 15), demonstrando reconhecer que o Capitão Salgueiro Maia foi a figura responsável por comandar forças militares na Revolução do 25 de Abril de 1974. Esta informação constava do vídeo RTP, sites da internet e livros disponibilizados aos alunos e que foram por eles consultados e, dessa forma, é compreensível que todos eles tenham respondido corretamente.

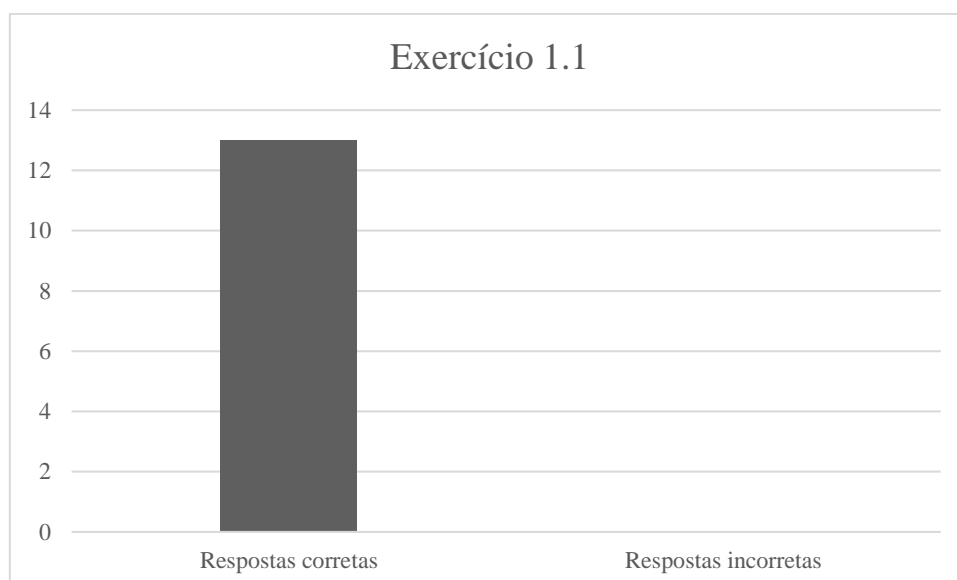


Gráfico 15 – Desempenho dos alunos no exercício 1.1 (2.ºCEB)

A resposta ao exercício 1.2 (Gráfico 16) implicou a análise dos infográficos disponibilizados pela professora estagiária aos alunos. O facto de essa análise representar um maior nível de dificuldade pode justificar que 2 alunos tenham respondido erradamente. Contudo, os resultados continuaram a ser positivos, uma vez que 11 dos 13 alunos responderam corretamente.

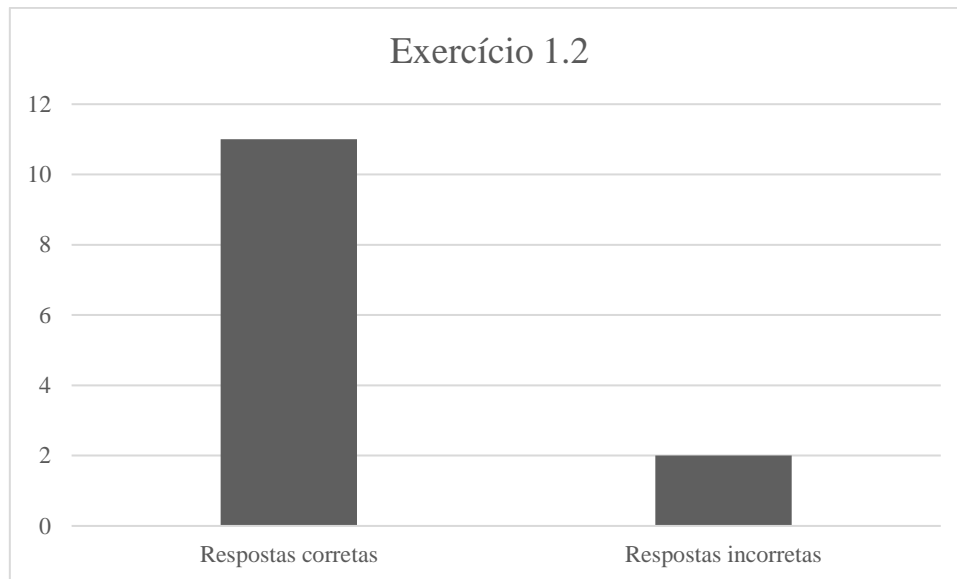


Gráfico 16 – Desempenho dos alunos no exercício 1.2 (2.ºCEB)

Relativamente ao exercício 2, contabilizaram-se para cada aluno o número de elementos corretos e errados que escreveram em cada coluna. Nove alunos colocaram todas as palavras/expressões de forma correta nas colunas correspondentes, enquanto 4 alunos apresentaram palavras/expressões incorretamente colocadas – 1 (2 alunos), 2 (1 aluno) 3 (1 aluno) (Gráfico 17). Estes dados podem demonstrar que nem todos os alunos tiveram acesso à mesma informação, por se terem organizado em grupos.

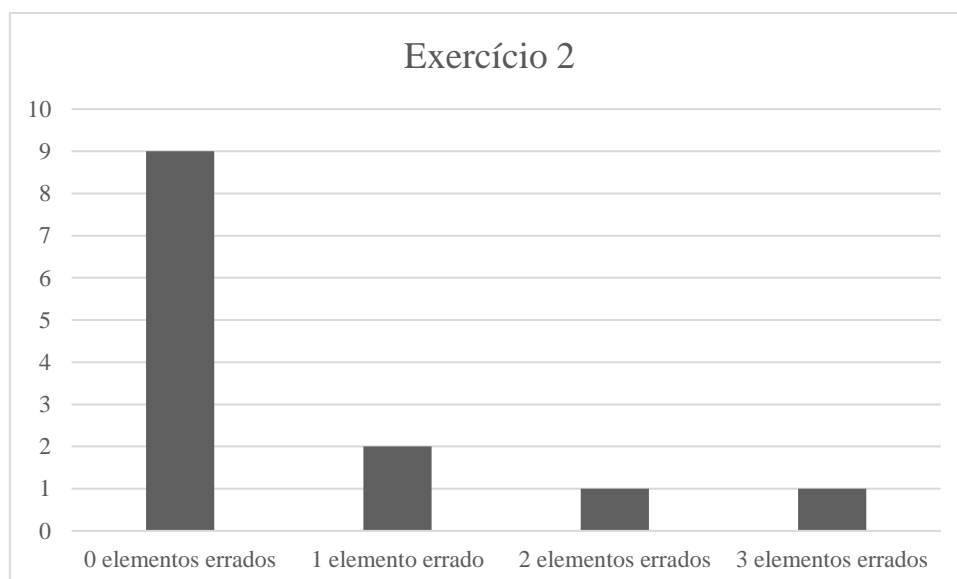


Gráfico 17 – Desempenho dos alunos no exercício 2 (2.ºCEB)

A análise dos resultados dos exercícios realizados pelos alunos indicam que os alunos aprenderam História e, em grande parte, atingiram os objetivos de aprendizagem estabelecidos para essa área disciplinar.

Por se tratar da segunda intervenção com recurso às metodologias idealizadas por Dorothy Heathcote a professora estagiária sentiu-se mais à-vontade na apropriação dos conceitos e dos procedimentos e, por isso, com maior capacidade para prever os desafios que poderiam surgir. A experiência adquirida com a implementação da primeira intervenção justificou a prévia disponibilização de informação aos alunos pela professora estagiária em vários tipos de suporte (digital e em livro) de forma a assegurar, em tempo útil, o seu acesso a todos os alunos, embora, no momento da pesquisa, pelo facto de se organizarem em grupos e distribuírem tarefas não o tenham feito por igual.

A turma do 5º ano de escolaridade em que foram implementadas as atividades apresenta um número reduzido de alunos – 13 –, o que facilitou a organização, comunicação e colaboração entre todos eles. Registe-se ainda que são alunos habituados a trabalhar em grupo, dentro e fora de sala de aula, no âmbito de projetos da escola e das atividades extracurriculares a que se dedicam – Teatro e Música. Aspetos que, naturalmente, os tornaram mais recetivos à participação nas atividades desenhadas segundo a metodologia MoE.

Os alunos mostraram um interesse e entusiasmo significativos desde o início das atividades, demonstrando uma curiosidade genuína sobre o tema, fazendo observações e colocando questões. Foram, desde o começo, reveladores de uma grande autonomia, dialogando uns com os outros, trazendo vários materiais e avançando com o trabalho sem necessitarem de qualquer apoio. A colaboração e a maturidade que revelaram existir ao longo das sessões foi uma mais-valia no decorrer das atividades, não existindo conflitos e encontrando soluções para as adversidades de uma forma calma e ponderada. A vontade que alguns alunos manifestaram em poderem transcrever o livro para braille mostra, mais uma vez, maturidade e preocupação com a importância da inclusão, embora, infelizmente, por falta de tempo, não tivessem conseguido atingir este objetivo.

Entre os aspetos negativos a assinalar, regista-se o tempo reduzido disponibilizado para a realização das atividades. Antecipando o impacto que isso podia ter na motivação

dos alunos, a professora estagiária alertou-os para esse facto ao longo da intervenção. A calendarização apertada dos conteúdos a lecionar no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal não permitia introduzir uma ou duas sessões mais, como teria sido desejável. O facto de a metodologia MoE retirar ao professor o papel central na condução do processo de ensino e aprendizagem, passando-o para o aluno, pode implicar a necessidade de mais tempo do que inicialmente previsto.

Mais uma vez, os recursos não foram abundantes, mas, ao contrário do que aconteceu no 1.º CEB, estes alunos tinham um computador portátil disponibilizado pela escola que podiam levar para as aulas quando fosse necessário o que foi uma ajuda essencial nos momentos em que os alunos fizeram pesquisa.

Outro ponto negativo foi a resposta negativa por parte da biblioteca da escola para expor os trabalhos realizados pelos alunos e a impossibilidade de encontrar um outro espaço na escola para fazer a divulgação do trabalho realizado pelos alunos junto da comunidade educativa. Este imprevisto acabou por desmotivá-los, sentindo-se desvalorizados.

Considerações finais

A investigação realizada revelou as potencialidades da implementação das metodologias que utilizam o jogo dramático, MoE e CM, no ensino da História, Património e Cidadania, no 1.º e 2.º CEB. Embora existam alguns desafios significativos na utilização destas metodologias relacionados com a integração das aprendizagens, a dinâmica de grupo, os recursos materiais e o tempo, esta abordagem tem um potencial considerável para fomentar a autonomia, a colaboração e a motivação dos alunos.

Na intervenção realizada no 1.º CEB, a dificuldade dos alunos em trabalharem autonomamente e em equipa impediu que o professor assumisse plenamente o papel secundário que as Metodologias MoE e CM implicam, na medida em que o apoio dado aos alunos teve de ser mais assertivo de forma a gerir os conflitos e evitar a sua desmotivação. No 2.º CEB, a naturalidade com que os alunos aceitaram a metodologia e a maturidade que demonstraram facilitaram uma implementação mais eficaz.

O número de alunos tem, relativamente a esta questão um peso significativo. Enquanto a turma de 1.º CEB tinha 25 elementos, a turma de 2.º CEB era composta por cerca de metade, 13 alunos. Se numa aula tradicional, o número de alunos já é um fator preponderante para o sucesso da mesma, na utilização destas metodologias inovadoras, este torna-se ainda mais decisivo. O facto de ter um maior número de alunos na sala do 1.º CEB e de estes demonstrarem uma grande falta de autonomia e de capacidade de trabalhar em grupo refletiu-se na forma como o trabalho foi desenvolvido. No 2.º CEB, a turma era pequena e os alunos estavam habituados a participar em projetos e a trabalhar autonomamente e em grupo, o que facilitou o trabalho.

O tempo disponibilizado foi um aspeto de gestão difícil comum às duas intervenções. No 1.º CEB, as dez sessões semanais, de apenas uma hora cada, mostraram-se pouco proveitosas, gerando a desmotivação dos alunos. No 2.º CEB, as três sessões de 50 minutos disponibilizadas para a realização das atividades obrigaram os alunos a trabalhar rapidamente deixando-lhes pouco tempo para discussão e ponderação. Foi visível que, tanto num contexto como no outro, os estabelecimentos de ensino priorizam as aulas que são realizadas através de uma metodologia tradicional e que a disponibilidade para trabalhar com outras metodologias é quase inexistente. Esta falta de abertura dos

estabelecimentos de ensino para dar condições à adoção de metodologias inovadoras refletiu-se no final da intervenção do 2.º CEB, impedindo a divulgação junto da comunidade educativa do trabalho dos alunos, como eles queriam que tivesse acontecido.

O facto de os alunos assumirem um papel ativo abre a porta a alguma imprevisibilidade na medida em que as decisões dos alunos podem fazer com que algumas das aprendizagens planificadas não sejam efetivamente realizadas e que outras aprendizagens possam vir a ser conseguidas. O professor deve ter, por isso, um papel orientador, aparentemente secundário, em todo o processo de forma a resolver problemas e a redirecionar o trabalho em execução pelos alunos, evitando intervir de forma ostensivamente exagerada o que, a acontecer, vai contra os princípios das metodologias MoE e CM. Esta é uma questão desafiante para profissionais que, ao longo do seu percurso académico, são formados para assumir um papel principal no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e para construir planificações e segui-las de forma minuciosa no decorrer das aulas, cabendo-lhe integralmente a decisão dos ajustamentos ou alterações a fazer.

A experiência adquirida pela estagiária de uma intervenção para a outra permitiu-lhe prever algumas das dificuldades que poderia vir a enfrentar e, assim precaver-se em relação a elas, o que pode ter facilitado, também, a intervenção realizada no 2º CEB. Contudo, ainda assim, não é simples adotar este tipo de metodologia quando, no decorrer da formação de um professor, este está constantemente a ser preparado para ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de em ambas as intervenções, sobretudo no 1.º CEB, inicialmente, os alunos terem demonstrado uma maior motivação para a aprendizagem de conteúdos de História, os resultados obtidos nas duas experiências foram diferentes. Foi perceptível que, no caso do 1.º CEB, a novidade trazida pela metodologia não foi capaz de assegurar a qualidade das aprendizagens, embora lhes tenha permitido desenvolver competências ao nível da autonomia. Não se considera que consista numa falha da metodologia, mas sim na falta de preparação dos alunos para a aprendizagem através de metodologias ativas, por estarem habituados a trabalhar com metodologias tradicionais. Por sua vez, a turma de 2.º CEB, apesar de ter sido esta a primeira vez que trabalhou com a metodologia MoE, evidenciou estar familiarizada com um tipo de trabalho que lhe facilitou a apropriação

dos procedimentos, tendo, realmente, participado e feito a sua aprendizagem de forma muito satisfatória.

A avaliação das aprendizagens, aspeto essencial para o qual as metodologias MoE e CM não estabelecem procedimentos, foi realizada nas duas intervenções e permitiu perceber que se torna difícil garantir que todos os alunos adquiriram os mesmos conhecimentos, na medida em que estes optaram pelo trabalho em grupo e divisão de tarefas. Ficando uns alunos responsáveis por uns elementos e outros alunos por outros, não há a garantia de que todos eles trabalham todos os conteúdos e competências previstas na planificação inicial.

Considera-se, assim, que a investigação desenvolvidas em dois contextos distintos confirma que as metodologia *Mantle of the Expert* e *Commission Model* podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de aprendizagens, tanto no que diz respeito a conteúdos relacionados com a disciplina de História como para a formação para a cidadania, desde que sejam tidos em conta as características do contexto.



Referências Bibliográficas

- Afonso, I. (2016). O Manual Escolar em Educação Histórica: concepções de Alunos do Ensino secundário. In I. Barca & L. A. M. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* (pp. 11-25). CITCEM.
- Allen, D. & Handley, A. (2022). The Commission Model of Teaching. *Saber & Educar*, 31(1), 1-15. <https://revista.esepf.pt/article/view/29835>
- Alves, L. A. M. (2006). A história local como estratégia para o ensino da história. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques* (Vol. 3, pp. 65-72). FLUP.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. H (2012). *Sim, a história é importante!*. Porto Editora.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods and Practices*. Global Text Project.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In Luís Menezes *et al.*, *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). ESEV.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta. 3ª ed.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, 1-15. <https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/abstract/?lang=pt>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*.
- Direção-Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais*. Consultado em 01/07/2023, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação. *Educação para a Cidadania - Domínios*. Consultado em 01/04/2023, <https://cidadania.dge.mec.pt/dominios>
- Facal, R. L. (2015). Educación patrimonial y construcción de identidades democráticas. In G. Solé (Org.), *Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp.59-66). UM https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53131/1/E-book-Educacao_Patrimonial-%20Introdu%cc3%a7%cc3%a3o.pdf



- Fonseca, K. (2012). Investigação–ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Guerreiro, M. (2020). Tempos de Incertezas. *O Referencial*, 39, 4-9. <https://a25abril.pt/wp-content/uploads/2021/01/A25A-13-103-136-Boletim-O-Referencial-No-139.pdf>
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the Expert. *Theory into practice*, 24(3), 173-180.
- Mendes, A. R. (2012). *O que é património cultural*. Gente Singular Editora.
- Moreira, A. I. & Marques, G. M. (2019). Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 73-87.
- Nogueira, I. C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M. & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a aprender a decidir, a partir do Mantle of the Expert*. ESEPF.
- Özen, Z. & Adigüze, O. (2019). Using Dorothy Heathcote’s Commission Model Approach to Promote the Teacher Candidates’ School-Real Life Relationship Skills. In *Theatre/Drama and Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?* (pp.315-323). Hellenic Theater/Drama Education Network.
- Pinto, H. (2007). Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no centro histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 171-185. https://www.researchgate.net/publication/242270612_EVIDENCIAS_PATRIMONIAIS_PARA_A_EDUCACAO_HISTORICA_Uma_experiencia_educativa_no_Centro_Historico_de_Guimaraes
- Pinto, M. H. (2015). Educação Histórica: cultura escolar e Património – Contributos da educação Patrimonial para a aprendizagem. In *Anais do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Educação Histórica: Debates Contemporâneos* (Vol. 15, No. 2, pp. 159-181). Faculdade de História-Universidade Federal de Goiás.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Romano, L. (2023). The teaching of history in the unified middle school between tradition and innovation. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 10(1), 73-85. <https://rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/rse/article/view/14239>

Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Cristina Azevedo Gomes et al (Coord.), *Atas do XIII Congresso SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp.1045-1053). SPCE/ESEV.

Sayers, R. (2014). A critical appraisal of the defining features of Heathcote's methodology and their impact on the delivery of Mantle of the Expert in classrooms. *Drama Research*, 5(1). https://bgro.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/164/1/Sayers_A%20critical%20appraisal_2014.pdf

Silva, F. R. da (1999). *História local: objetivos, métodos e fontes*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8247/2/3226.pdf>

Solé, G. (2017). Educação histórica e educação patrimonial: desafios da investigação em Portugal. In Pedro Miralles, Cosme J. Gómez & Raimundo Rodríguez (Eds), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 145-166). Universidade de Múrcia.

Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L. Neves, M. & Silva, R. (2016) *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Apêndices

Apêndice A

Intervenção em 1ºCEB

Narrativa 1

Na primeira sessão, comecei por questionar os alunos acerca daquilo que haviam estudado sobre a expansão marítima portuguesa. A maioria mostrou-se interessada em intervir, referindo territórios descobertos pelos portugueses e alguns navegadores que comandaram as expedições. Dessa forma, referi que, naquela aula, iríamos ler um livro sobre a vida o Infante D. Henrique, começando por perguntar aos alunos se sabiam quem era. O aluno HS referiu que “foi quem começou os Descobrimentos”.

Antes de iniciar a leitura do livro *Infante D. Henrique, o Navegador dos Sonhos*, disse aos alunos que, caso tivessem alguma dúvida ou quisessem fazer algum comentário, poderiam interromper e fazê-lo. Alguns dos alunos intervieram, mas a maioria preferiu fazê-lo no final. No final da leitura, questionei os alunos sobre quem foi o Infante D. Henrique. Os alunos responderam, ressaltando, sobretudo, que descobriu territórios que até aí se desconheciam. Quando os alunos demonstraram entusiasmos em enumerar alguns desses territórios, propus que, com recurso ao *Google Earth*, encontrássemos alguns desses lugares no globo. Pedi que os alunos se voluntariassem e houve oportunidade para que alguns, com o meu apoio, conseguissem encontrar o território referido com recurso a esta ferramenta.

Ainda nesta sessão, a professora titular da turma entrou na sala, dizendo que trazia uma carta da diretora pedagógica da instituição destinada a toda a turma. Dessa forma, pedi a um dos alunos que lesse a carta na qual estava apresentada a encomenda, uma exposição relacionada com expansão marítima e a cidade do Porto. Os alunos mostraram-se bastante intrigados relativamente ao motivo que levaria a diretora a querer que fossem eles a preparar a exposição e de que forma iriam conseguir fazê-lo. Perguntei o que é que eles sabiam sobre esse assunto e o aluno JM respondeu “se não soubermos podemos pesquisar”. Expliquei que, como responsável pelo estabelecimento de ensino, a diretora sabia que eles estavam preparados para abraçar esse desafio, mas alertei-os para o facto

de ser um projeto de muita responsabilidade e que eles só deveriam aceitar se, realmente, se sentissem preparados. Imediatamente, os alunos demonstraram bastante entusiasmo e referiram que eram capazes de dar resposta à encomenda. Ainda assim, disse que iria dar-lhes uns dias para pensarem na sua decisão e que poderiam dar uma resposta mais tarde, dando por encerrada a primeira sessão.

Narrativa 2

No início da segunda sessão perguntei aos alunos se já tinham tomado uma decisão definitiva relativamente à encomenda feita pela diretora. Prontamente, responderam que iam aceitar o desafio. Propus, então, que déssemos uma resposta à diretora e questionei os alunos de que forma queriam fazer. O aluno VJ propôs que respondessem através de um e-mail, mas o aluno HS referiu que se a diretora tinha enviado a proposta numa carta, também eles deveriam fazê-lo. Instalou-se uma pequena discussão na turma relativamente a este assunto e, por isso, o aluno LP referiu que a melhor forma de chegarem a uma decisão era através de uma votação. Assim, a aluna CA, a responsável do dia, distribuiu pequenos papéis pelos colegas nos quais deveriam escrever a palavra “e-mail” ou a palavra “carta”. Após ver todos os votos e anotá-los no quadro da sala de aula, os alunos puderam verificar que a opção mais votada foi dar a resposta via e-mail. A aluna CA ficou responsável por escrever o e-mail no computador da sala enquanto a restante turma dava sugestões acerca do que deveria escrever. Ao longo da escrita do e-mail não intervim, fazendo-o apenas no final fazendo algumas perguntas que suscitassem dúvidas nos alunos de forma a procederem a algumas alterações nas palavras que utilizaram. O e-mail foi, então, enviado.

O aluno LP alertou os colegas para o facto de ser útil existir uma pessoa que registasse as decisões tomadas pela turma e que fosse anotando aquilo que faziam em cada sessão. A grande maioria da turma ofereceu-se para o cargo e instalou-se uma discussão na qual os alunos apresentavam motivos para os colegas não poderem ser os responsáveis por essa tarefa tais como o facto de serem desorganizados, de não terem uma “letra bonita” ou de estarem sempre distraídos. Deixei-os durante breves minutos, mas quando me apercebi que não chegavam a nenhuma conclusão questionei o porquê de

não realizaram, novamente, uma votação. Os alunos concordaram, de imediato, que seria a melhor opção.

A aluna CA distribuiu, novamente, papéis pelos colegas. Escreveu no quadro o nome dos alunos que se voluntariaram e, dessa forma, os alunos deveriam escrever o nome de um colega no papel. No final da contagem, o aluno escolhido foi o LP. Contudo, a aluna EF referiu que deveria existir outra pessoa para a mesma função, no caso de o LP faltar. Os alunos decidiram, então, que a segunda pessoa mais votada ficava com esse cargo, o aluno JM.

No final da sessão, o aluno VJ perguntou quando é que poderiam iniciar a pesquisa na sala de informática para obterem as informações que necessitavam. Referi que naquele dia já não havia tempo, mas que na sessão seguinte poderiam iniciá-la.

Narrativa 3

Mal entraram na sala de aula, os alunos correram em direção a mim e pediram autorização para irem para a sala de informática realizar a sua pesquisa. Disse que sim, mas questionei de que forma iriam organizar-se visto que na sala de informática existem apenas 12 computadores e a turma tem 25 alunos. O aluno FS disse que poderiam fazer a pesquisa em grupos de dois elementos, sendo que um dos grupos teria de ficar com três elementos. Assim, cada grupo pegou numa folha e numa caneta e dirigiram-se à sala de informática e, autonomamente, ligaram os computadores e iniciaram a sua pesquisa. Alguns alunos demonstraram dificuldades na pesquisa, referindo que não encontravam nada que relacionasse a expansão marítima e a cidade do Porto. Dessa forma, através da formulação de questões dei-lhes algumas pistas sobre lugares da cidade relacionados com factos e figuras da Expansão Marítima portuguesa. Foi possível observar que alguns alunos recorreram ao *Google Maps*, onde inseriam nomes de navegadores, procuravam lendas, edifícios, entre outros.

Narrativa 4

No início da quarta sessão, questionei alguns dos alunos sobre o que iriam fazer com a informação que tinham recolhido. A aluna AS disse que, nos mesmos grupos, poderiam fazer um elemento para a exposição. Assim, achei necessário lembrar que esta era uma encomenda para a turma e que, para além de todos deverem saber o que iria ser feito, outros colegas podiam ter informações semelhantes ou que complementassem aquilo que outros tinham pesquisado. Os alunos decidiram que cada grupo iria, à vez, para a parte da frente da sala e diriam resumidamente aos colegas aquilo que haviam anotado. No final das exposições, o aluno HS propôs que dividissem os temas. Assim, os alunos decidiram que um grupo iria trabalhar a Lenda dos Tripeiros, o segundo grupo iria trabalhar elementos que lembrassem o Infante D. Henrique, o terceiro grupo iria trabalhar as ruas com nomes de navegadores e o último iria trabalhar a zona da ribeira. O aluno TB, responsável do dia, dirigiu-se ao quadro e dividiu-o em quatro partes. Este momento pareceu-me o momento certo para eu assumir o papel de encarregada de educação a quem os alunos deveriam colocar as questões que considerassem pertinentes ver respondidas para os ajudar a perceber o ponto de vista de um encarregado de educação como visitante da exposição. Apresentei-me como tal. De início os alunos acharam estranho, mas rapidamente começaram a colocar questões. O aluno HS perguntou “Quando vais a uma exposição gostas mais de ler texto ou de ver imagens?”. A esta pergunta respondi que acho que o mais atrativo são as imagens, mas que o texto as deve complementar como, por exemplo, em legendas. De seguida, o aluno LP questionou se “Há alguma pessoa importante que devemos incluir na nossa exposição?” sendo que tive a oportunidade de responder que o Infante D. Henrique que teve um papel importante na Expansão Marítima, faz parte da história da cidade do Porto. Por último, a aluna MF perguntou “De que forma gostarias de conhecer a nossa exposição?” ao que respondi que poderia ser através de um convite impresso ou eletrónico. A partir daqui os alunos discutiram e decidiram o que iriam apresentar na exposição relativamente a cada tema. Conforme os alunos iam dando sugestões, os colegas aceitavam, à exceção do momento em que o aluno FA sugeriu construir um Infante D. Henrique em cartão, tendo sido alertado pelos restantes que isso seria difícil. Decidiram, então, que iriam fazer um cartaz para a Lenda dos Tripeiros, desenhos para o que dizia respeito ao Infante, fotografias para as ruas e uma maquete para a zona da Ribeira.

A aluna BC perguntou-me se iriam todos fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, ao que respondi que eles deviam organizar-se da forma que achassem mais conveniente. Assim, decidiram formar quatro grupos de trabalho e cada grupo ficaria com um dos temas referidos acima. Este foi mais um momento de discussão na medida em que a maioria dos alunos queria ficar no mesmo grupo pelo tipo de trabalho que seria necessário desenvolver. O aluno LP sugeriu que fizessem um sorteio e, assim, os grupos seriam aleatórios e seria mais justo, sendo que poderiam, em algumas sessões, entreajudar-se. Os colegas concordaram e deram início ao sorteio. No final, alguns dos alunos demonstraram desgosto relativamente ao grupo em que tinham calhado e, assim, alguns colegas ofereceram-se para trocar, tendo ficado fechados os elementos inseridos em cada um dos grupos.

Narrativa 5

No início da quinta sessão, a diretora do estabelecimento de ensino foi à sala dizer aos alunos a data em que deveriam ter a exposição pronta e o local onde iriam colocar os elementos da exposição.

De seguida, os alunos juntaram mesas de forma a poderem trabalhar em grupo. Começaram por solicitar folhas brancas para que pudessem planear o que iriam fazer e listar os materiais que iriam necessitar para a construção dos elementos da exposição.

O grupo responsável pela maquete da Ribeira pediu-me que projetasse uma imagem da Ribeira e, dessa forma, começaram a selecionar os materiais que iriam precisar para cada um dos elementos que queriam incluir. Ao longo da sessão, pediram para que fosse à beira deles algumas vezes procurando a minha opinião relativamente aos materiais decididos. Referi que alguns dos materiais poderiam ser fornecidos, mas relativamente a outros deveriam pensar em formas de os arranjar e, caso vissem que não era possível, pensarem em materiais substitutos.

Relativamente ao grupo responsável pelas fotografias das ruas, decidiram dividir o grupo em dois para que três dos elementos utilizassem o meu computador e os outros três o computador da professora titular e, assim, localizarem as ruas no mapa e procurarem informações sobre os navegadores que dão nome às ruas escolhidas – Rua de

Diogo Cão, Rua de Bartolomeu Dias e Avenida Vasco da Gama. Pediram-me que, numa próxima sessão, lhes levasse uma fotografia de cada rua, uma fotografia da placa com o nome da rua e que lhes imprimisse a imagem da localização da rua no mapa. Os alunos consideraram que seria oportuno criar legendas para cada elemento da exposição e, assim, circularam pelos outros grupos para perceberem que legendas poderiam elaborar, tanto para as fotografias pedidas como para os elementos que os outros grupos estavam a construir.

Os alunos responsáveis pelos desenhos decidiram desenhar um retrato do Infante D. Henrique e construções com o nome do mesmo – a Ponte do Infante e a Praça do Infante. Para isso, seleccionaram os materiais necessários e pediram-me para, na sessão seguinte, lhes levar imagens impressas de modo que se pudessem basear nelas para os seus desenhos.

Por último, o grupo responsável pela criação do cartaz relativo à Lenda dos Tripeiros começou por analisar as informações recolhidas relativas à lenda e organizar o texto que iriam escrever no cartaz, planeando como iriam ocupá-lo e que imagens iriam incluir. Dessa forma, pediram-me para irem ao computador e seleccionaram algumas imagens que iriam utilizar, pedindo que na próxima sessão eu as trouxesse impressas e que levasse ainda uma cartolina branca.

Narrativa 6

Na sexta sessão, com os materiais ao seu dispor, os alunos começaram logo a trabalhar nos grupos em que estavam inseridos.

O grupo do cartaz sobre a Lenda dos Tripeiros trabalhou, ao longo de toda a sessão, de uma forma autónoma e organizada. Apesar de eu ir passando pelo grupo e de perguntar se precisavam de alguma ajuda, os alunos referiam que não necessitavam de apoio.

No que diz respeito aos alunos responsáveis pelos desenhos, houve alguma discussão na medida em que os desenhos realizados por alguns elementos não eram do agrado de outros, sendo que alguns acabavam por não querer participar por terem receio de os restantes elementos do grupo apagarem o trabalho realizado. Dessa forma, tive a

necessidade de sugerir que trabalhassem em pares e fossem construindo o desenho em conjunto, referindo que aquele era um trabalho para ser desenvolvido em grupo e que trabalhavam todos para o mesmo fim, sendo que o objetivo era ajudarem-se e não se prejudicarem.

Os alunos responsáveis pela maquete distribuíram o material que iriam utilizar por cada elemento do grupo e começaram por tirar medidas da base da maquete e das caixas de cartão que iriam utilizar para construir os elementos da maquete. Após terem realizado as medições, começaram a pintar.

O grupo de alunos que optou por fazer as legendas estava, inicialmente, bastante motivado por utilizarem o computador para trabalharem. Contudo, ao longo da sessão, foram ficando desmotivados por verem os colegas a pintarem e a desenharem, dizendo que gostariam de estar noutra grupo. Perguntei se precisavam de estar todos a fazer aquele trabalho ao mesmo tempo. Respondendo-me que não, a aluna FS sugeriu que, à vez, fossem dois elementos ajudar os colegas da maquete. Todos concordaram, à exceção dos colegas da maquete que se mostraram pouco disponíveis para aceitar mais elementos no seu grupo, referindo que não precisavam de ajuda e que conseguiam fazer tudo sozinhos. Nesse momento, tive uma vez mais a necessidade de intervir e lembrar de novo que aquele era um trabalho da turma no qual todos trabalhavam para um fim e que qualquer ajuda dos colegas era uma mais-valia. Assim, os elementos do grupo da maquete aceitaram que os colegas os ajudassem.

No final da sessão, as legendas que um dos grupos se propusera a criar estavam concluídas, mas o trabalho dos restantes grupos ainda estava por acabar.

Narrativa 7

Na sétima sessão os alunos deram continuidade ao trabalho iniciado na última sessão. Os alunos que haviam terminado as legendas juntaram-se, mais uma vez, aos colegas da maquete. Os outros dois grupos continuaram os trabalhos que tinham em mãos.

Mais uma vez, o grupo do cartaz foi o único que trabalhou autónoma e organizadamente. Os restantes, demonstrando as dificuldades que têm no trabalho em

grupo, passaram a maioria do tempo da sessão em discussão, criticando constantemente o trabalho dos colegas, criando atritos e reações de descontentamento.

A meio da sessão as alunas FT e BC vieram ao meu encontro e perguntaram como é que os colegas e os pais iriam tomar conhecimento da exposição. Respondi-lhes com uma pergunta – como é que habitualmente é feita a divulgação de festas e outro tipo de eventos. As alunas deram a sugestão de fazerem um convite que poderiam entregar aos pais e a cada uma das restantes turmas do estabelecimento de ensino. Um pouco antes do final da sessão as alunas propuseram escreverem, em conjunto com a turma, o texto para o convite. Assim, os últimos minutos da sessão foram dedicados a essa tarefa em que, mais uma vez, uma das alunas ficou responsável por escrever o texto no computador, enquanto os restantes elementos da turma iam dando sugestões.

Narrativa 8

Os alunos começaram a oitava sessão por mostrar aos colegas dos outros grupos aquilo que já tinham feito. Isto suscitou alguma preocupação relativamente à montagem da maquete que, relativamente aos outros elementos da exposição, ainda estava um pouco atrasada. Os alunos responsáveis pelo cartaz e pelos desenhos referiram que conseguiam terminar os seus trabalhos rapidamente e ir auxiliar os colegas na realização da maquete. Quando os alunos do grupo dos desenhos terminaram foram ajudar os colegas da maquete. Já os alunos responsáveis pelo cartaz propuseram-se a fazer o convite para entregar aos pais e às restantes turmas. Disse para que perguntassem aos colegas se concordavam e, após o consentimento dos colegas, com recurso ao computador, construíram o convite em formato digital, tendo-me pedido algumas sugestões de programas onde o poderiam fazer. Apresentei-lhes algumas sugestões e optaram por construir o convite no *Canva*.

Narrativa 9

No início da sessão foram entregues aos alunos os convites para levarem para casa e os convites para serem entregues às professoras das outras turmas. A MT, aluna responsável do dia, foi às restantes turmas entregar os convites.

Durante esta sessão, os alunos, que já tinham os elementos da maquete todos preparados, procederam à sua montagem. No final, foi possível verificar o orgulho e o espanto com que estavam ao olhar para aquele trabalho a que se dedicaram tanto.

A meio da sessão a diretora do estabelecimento de ensino passou pela sala para verificar como estava tudo e para lembrar os alunos de que na próxima semana iriam expor os trabalhos realizados. Os alunos referiram que já tinham tudo pronto.

Narrativa 10

Chegado o tão ansiado dia, os alunos dirigiram-se ao local indicado para colocar os elementos que prepararam para a exposição. Começaram por discutir o que ficaria melhor em cada lugar e de que forma poderiam ocupar o espaço. Passados longos minutos, acabaram por chegar a um consenso e colocaram tudo da forma que idealizaram. Ficaram pasmados a olhar para o seu trabalho e a aluna MF referiu, em tom de brincadeira, que todos os alunos do estabelecimento de ensino iam ter inveja do trabalho que eles desenvolveram. Um pouco antes da hora marcada para a chegada dos visitantes da exposição, a diretora do estabelecimento de ensino agradeceu aos alunos todo o seu empenho e referiu que a exposição superou as suas expectativas. Os alunos abraçaram-na e sorriam orgulhosos do seu empenho.

Quando chegaram as pessoas para verem a exposição, os alunos chamavam os seus familiares, entusiasmados, mostrando-lhes o que tinham feito na exposição.

No dia seguinte, para avaliação dos conhecimentos, distribuí a ficha de avaliação que os alunos preencheram e que eu recolhi.

Falei depois com os alunos sobre o trabalho desenvolvido ao longo das últimas semanas. Comecei por questionar se tinham gostado de desenvolver este trabalho. Grande parte dos alunos afirmou que gostou de realizar o projeto justificando-o com o facto de ser algo que nunca fizeram e que foge da realidade a que estão habituados na sala de aula. Alguns dos alunos salientaram o facto de determinados colegas terem criticado o seu trabalho e, por isso, não terem sentido tanto à vontade para participar.

Perguntei, ainda, se consideravam ter aprendido enquanto preparavam a exposição, sendo que os alunos responderam afirmativamente. A aluna MF referiu que não fazia ideia do porquê de os portugueses serem chamados de Tripeiros e o aluno MQ disse que não fazia ideia de que havia ruas no Porto com nomes de navegadores. O HS afirmou que fazer este trabalho fê-lo olhar com mais pormenor para alguns locais da cidade onde vive.

Para conhecer as perceções dos alunos, distribuí o questionário que preencheram e me entregaram.

Apêndice B

Intervenção em 2.º CEB

Narrativa 1

No início da sessão, eu comentei com os alunos que, nos últimos dias, tem visto muitas informações acerca de eventos relacionados com a comemoração dos 50 anos do 25 de Abril de 1974. Dessa forma, perguntei se os alunos também têm visto e se sabem do que se trata. A aluna MA referiu que, no fim de semana anterior, tinha estado presente numa atividade em que elaborara trabalhos manuais relacionados com o tema e que tinha assistido à leitura de alguns poemas, nomeadamente de Fernando Pessoa, que falavam sobre o tema da liberdade, aquilo que ela pensa comemorar-se no dia 25 de Abril. Partindo dessa intervenção, confirmei que, realmente, se comemorava a liberdade, mas questionei se alguém sabia em relação a quê. A aluna MS referiu que, antes do 25 de Abril de 1974, Portugal vivia num regime ditatorial e que, após a revolução, o país passou a viver em democracia, conquistando assim vários direitos que permitiram às pessoas tornarem-se livres. Posteriormente, o aluno DN interveio dizendo que o seu avô tinha feito parte do grupo de militares que participou na revolução.

Assim, propus aos alunos que visualizassem um vídeo da RTP sobre a revolução, esclarecendo alguns conceitos. O vídeo iniciou-se com o primeiro comunicado do Movimento das Forças Armadas aos portugueses feito na madrugada do dia 25 de abril de 1974 e, quando este passou, a aluna MD interveio questionando o que era aquela

gravação. Respondi à pergunta e os alunos continuaram a ver o vídeo. Mais tarde, no vídeo, foram mencionadas as senhas da revolução, as músicas de Paulo de Carvalho e de Zeca Afonso, sendo que as alunas MA e MS, entusiasmadas, disseram conhecê-las e cantaram um pouco das canções para os colegas. Ainda durante a visualização do vídeo, surgiu o nome de Salgueiro Maia e a aluna MS referiu que, naquela manhã, tinha visto um vídeo no *TikTok* que falava sobre o Capitão e da sua importância para a revolução. Pedi, então, que partilhasse o vídeo com os colegas.

Foi neste momento que surgiu, pelas mãos de uma professora, a carta com a encomenda. A professora referiu que tinha uma carta para o 5.º A e os alunos ficaram todos com uma cara bastante desconfiada a olhar para ela. Eu disse que no final da aula leria a carta e que ia continuar a dar a aula, mas os alunos mostraram bastante entusiasmo para abrir o documento e a aluna MM disse “professora, nós somos muito curiosos, tem de ler agora”. Assim, questionei-os sobre se queria ser algum deles a ler a carta, visto que estava endereçada à turma, mas pediram que fosse eu a lê-la. Quando iniciei a leitura, mostraram imenso espanto quando perceberam quem era o remetente. Realizada a leitura da carta, os alunos começaram imediatamente a discutir ideias sendo que, nesse momento, intervim dizendo-lhes que, antes de partilharem as ideias entre eles, necessitavam de perceber se estavam realmente interessados em aceitar a encomenda, alertando para o facto de terem apenas duas aulas de HGP para a desenvolverem, ao que a aluna MS respondeu “Professora, isso nem se questiona, claro que vamos aceitar!”.

O aluno AG deu a ideia de, em conjunto, construírem uma história e apresentarem assim a obra literária. Contudo, a aluna LC alertou-o para o facto de, como não teriam muito tempo, talvez não fosse boa ideia construírem uma história em conjunto na medida em que iam entrar em conflito. Por sua vez, o aluno DN disse que se todos fizessem um texto poderiam ter um livro muito mais rico e com textos para “todos os gostos”.

Questionei os alunos sobre a forma como iriam disponibilizar o livro à comunidade educativa, sendo que os alunos referiram que cada um escreveria uma página e, no final, juntariam as páginas todas e formariam um livro para entregar à biblioteca da escola. Sendo que a turma tem uma aluna invisual, questionei sobre a forma como iriam integrar o texto em braille. Dessa forma, o aluno AG referiu que a aluna MA poderia fazer uma transcrição dos textos escritos pelos colegas e por si para braille e, assim, ficariam

duas versões do livro disponíveis na biblioteca. A professora questionou a aluna MA se concordava, sendo que ela mostrou bastante entusiasmo na realização da tarefa, levantando-se para ir abraçar o colega AG.

Para além disso, a professora estagiária perguntou se, tendo em conta que na semana seguinte se comemoravam os 50 anos do 25 de Abril, os alunos não achavam melhor que, antes de levarem o livro para a biblioteca, os seus textos pudessem ser lidos pelos colegas, professores e auxiliares em outros espaços da escola. Dessa forma, a aluna MD referiu que poderiam colocá-los colados nas entradas dos pavilhões ou junto à entrada da biblioteca.

Questionei os alunos se achavam que tinham informação suficiente sobre o 25 de Abril de 1974 para escreverem os textos, ao que os alunos responderam que consideravam que precisavam de recolher mais informação. A aluna MR disse que iria trazer livros de casa e os alunos AG e LC referiram que, na próxima aula, trariam os computadores com algumas pesquisas já realizadas acerca do tema. O aluno AG disse, ainda, que ia entrevistar o avô, que viveu na época, para recolher algumas informações. Disponibilizei-me, também, para lhes trazer materiais e, ainda durante a aula, mostrei aos alunos um infográfico com informação quantitativa relativa à área da educação, da saúde, do trabalho, da família, dos transportes e do entretenimento antes do 25 de Abril e após o 25 de Abril, até aos dias de hoje. Os alunos foram colocando algumas questões relativamente a algumas das informações dos gráficos e fazendo observações sobre a melhoria dos cuidados de saúde, a obrigatoriedade da escolaridade para todos os alunos, a evolução tecnológica, a mudança do papel da mulher, entre outros aspetos.

O aluno AG referiu que seria melhor alguém anotar as ideias que iam partilhando e, dessa forma, a aluna MC voluntariou-se. Combinaram trazer alguns materiais já preparados para a próxima sessão.

Narrativa 2

No início da segunda sessão, os alunos entraram entusiasmados na sala dizendo que tinham trazido vários materiais para poderem realizar as suas pesquisas e que, inclusivamente, já tinham tido algumas ideias para a escrita dos seus textos. A aluna LC

referiu que já tinha feito um esboço para o seu texto em casa e pediu-me se o podia corrigir para que, depois, ela o pudesse melhorar. As alunas MR e CV foram mostrar alguns livros que tinham trazido de casa e que incluíam informação acerca do tema em estudo e pediram autorização para os utilizarem para a pesquisa e para os partilharem com os colegas.

Dessa forma, a aluna MD sugeriu que juntassem em pequenos grupos para começarem a investigar sobre o assunto. Os alunos AG e DN preferiram continuar a sua pesquisa individualmente, mas os restantes quiseram juntar-se. Alguns dos grupos de alunos preferiram recorrer às tecnologias e utilizar os telemóveis e computadores para recolherem a informação necessária e outros discentes quiseram consultar livros levados pelos colegas e por mim para poderem conhecer mais acerca do tema.

Alertei para o facto de, além daquela aula, apenas terem mais uma para realizarem a encomenda e, por isso, aconselhava-os a definirem bem os seus objetivos para o trabalho, sendo que, na próxima aula, iriam necessitar de materiais para a construção do livro. Assim, foi unânime entre a turma que o livro seria realizado manuscritamente e combinaram, entre si, alguns materiais de escrita e pintura que poderiam trazer para trocarem uns com os outros. Além disso, solicitaram-me que lhes trouxesse folhas de cartolina branca para que pudessem escrever os seus textos e, depois, agrupá-las. Ao longo da aula, continuaram as suas pesquisas, fazendo algumas anotações para que depois pudessem utilizá-las para a escrita dos seus textos.

Narrativa 3

Na terceira sessão, grande parte da turma vinha preparada com alguns textos já escritos para mostrar à professora estagiária para que esta pudesse corrigir. Contudo, nem todos os alunos tinham textos preparados e alguns estavam um pouco desorientados relativamente ao texto que iriam escrever. Dessa forma, sugeri que tentassem perceber que tipo de texto os colegas tinham escrito para que pudessem escrever algo diferente e houvesse uma maior diversidade de tipologias textuais no livro.

A aluna MA, tendo de escrever com recurso a uma máquina de escrever em braille, pediu-me que, ditando-lhe aquilo que escrevera, pudesse transcrever o seu texto para a

cartolina para que ficasse como o dos colegas. Perguntou aos colegas se não iria transcrever os textos dos colegas para braille e eles responderam que ainda não os tinham terminado. Tive, então, de explicar à aluna que, naquele momento não seria possível transcrever os textos dos colegas devido a limitações relacionadas com o tempo, mas que, mais tarde, o poderia fazer e que seria um recurso importante para a escola e para os alunos com a mesma condição que ela.

A aluna MRA referiu que nunca se tinha sentido tão inspirada e tão feliz a escrever um texto porque adorava escrever sobre a liberdade e para além disso escrever poemas era a sua paixão.

À medida que iam escrevendo os seus textos, os alunos pediam-me que os corrigisse para que pudessem transcrevê-los para a cartolina branca que estaria incluída no livro.

Questionei então os alunos sobre se o livro não tinha uma capa, ao que os alunos responderam prontamente que não, de forma preocupada. Duas alunas que já estavam a terminar os seus textos disponibilizaram-se para, enquanto os colegas terminavam os seus trabalhos, criarem uma capa para o livro. Durante algum tempo, alguns colegas discordaram porque consideravam que todos deviam intervir na concretização da capa, mas após algum debate entre todos, concluíram que, se as colegas não avançassem com a realização deste elemento, provavelmente não o teriam pronto a tempo. Assim, as alunas MR e IC começaram a fazer a capa do livro com recurso ao *Canva* e, ao longo da aula, algumas colegas foram-se juntando. Ainda antes do fim da aula, conseguiram ir imprimir a capa. Os restantes alunos juntaram os seus textos acabados e a capa entregaram-me considerando que a encomenda estava pronta.