

Liliana Patrícia dos Santos Pais

O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, maio de 2019

Liliana Patrícia dos Santos Pais

O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Liliana Andrade de Matos e Castilho



Viseu, maio de 2019

“A História é o grande espelho da vida; instrui
com a experiência e corrige com o exemplo.”

Jacques Bossuet

Agradecimentos

A realização deste relatório final de estágio, só foi possível com a ajuda das pessoas que acompanharam o meu crescimento pessoal e acadêmico, que de forma direta ou indireta contribuíram para que este documento fosse possível.

Desta forma, agradeço:

À minha mãe, por ser o meu grande apoio, por acreditar sempre em mim e mesmo com todas as dificuldades, me ensinar que “impossível” e “não consigo”, são expressões que não devem existir no meu vocabulário.

Ao David, pelo apoio incondicional e pelos seus abraços que serenam qualquer dificuldade.

Aos meus avós, por me mostrarem que a dedicação e a bondade são alicerces essenciais.

Aos meus irmãos Inês, Hugo e Sandra que são e serão sempre parte de mim.

Aos meus colegas, amigos e família, que me apoiaram e contribuíram para que esta jornada se concretizasse.

À minha colega e amiga Irene Silva, pela partilha de todas as angústias e êxitos ao longo do mestrado.

À Doutora Liliana Castilho, minha supervisora das Práticas de Ensino Supervisionadas e orientadora deste relatório final de estágio, agradeço a motivação e dedicação ao longo do meu percurso académico e toda a ajuda na idealização e realização deste relatório, sinto-me muito grata por tê-la presente em todo este caminho.

Aos docentes que supervisionaram as Práticas de Ensino Supervisionadas, Doutora Isabel Aires de Matos, Doutor Fernando Alexandre Lopes, Doutor João Rocha, Doutora Ana Paula Cardoso e Doutor Paulo Eira, agradeço todas as reflexões, sugestões e reforço positivo, que permitiram que eu quisesse sempre desafiar-me e fazer mais e melhor.

A todas as escolas que tão bem nos receberam e aos professores cooperantes, Maria Emília Daniel, Clara Benfeito e José Elísio Santos, pela sua colaboração e solidariedade. Estiveram sempre disponíveis para nos apoiar e ajudar a lidar com os desafios da profissão de professor.

A todos os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico e aos alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade, que colaboraram com este trabalho de investigação, agradeço a

disponibilidade apresentada pois foram essenciais para a obtenção dos dados necessários para este estudo.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Viseu e aos professores que me acompanharam ao longo da minha escolaridade, por tudo o que me ensinaram e pelo seu exemplo. Com o seu auxílio, aprendi a refletir e exprimir as minhas perspetivas, percebendo que ter dúvidas é o que nos leva à busca contínua de conhecimento.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

Este relatório final de estágio, tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre e subdivide-se em dois pontos fundamentais, sendo eles uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas ao longo da Práticas de Ensino Supervisionadas e uma investigação sobre: “O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico”.

Na primeira parte foi apresentado, analisado e alvo de reflexão, o percurso formativo nas práticas, decorridas tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico como no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na nossa perspetiva este tipo de retrospectiva sobre a ação pedagógica tem um efeito muito positivo, já que enquanto professoras teremos de estar em constante aprendizagem e atualização para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda parte centra-se num questionamento pessoal, em que nos propusemos a pensar e investigar se património local é utilizado como ferramenta didática, e sendo-o, como é que o património local é utilizado como ferramenta didática, por parte dos professores de História do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho de investigação foi desenvolvido com a colaboração de cinco professores, do 2.º Ciclo de Ensino Básico e também quatro turmas de alunos, do 2.º Ciclo de Ensino Básico. Optámos por questionar os alunos para que fosse estabelecida uma comparação entre a perceção dos alunos e as respostas dadas pelos professores nas entrevistas.

Com os resultados obtidos concluiu-se que os professores utilizam o Património local como ferramenta didática, ainda que com pouca frequência, tendo uma utilização diversificada através de fotografias, visitas de estudo, vídeos ou visitas virtuais. O modo que privilegiam são as visitas de estudo, considerando esta estratégia, a mais eficaz. Justificam a pouca frequência da concretização destas, com a burocracia, a indisponibilidade dos colegas e a responsabilidade que envolve a realização das visitas de estudo.

Palavras-chave: História, Património, Ensino da História, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This final internship report aims to obtain the Master's degree and is subdivided into two fundamental points, being a critical reflection on the practices developed throughout the Supervised Teaching Practices and an investigation on: "The local Heritage as a didactic tool in teaching History in the 2nd Cycle of Basic Education".

In the first part, the formative course in the practices, both in the 1st Cycle of Basic Education and in the Second Cycle of Basic Education, was presented, analyzed and targeted for reflection. In our perspective this type of retrospective on pedagogical action has a very positive effect, since as teachers we have to be constantly learning and updating for the improvement of the teaching-learning process.

The second part focuses on a personal questioning, in which we set out to think and investigate whether local heritage is used as a didactic tool, and how it is, how the local heritage is used as a didactic tool, by teachers of History of the 2nd Cycle of Basic Education. This research was developed with the collaboration of five teachers, the 2nd Cycle of Basic Education and also four classes of students, of the 2nd Cycle of Basic Education. We chose to question the students so that a comparison was made between the students' perception and the answers given by the teachers in the interviews.

With the results obtained it was concluded that the teachers use the local Heritage as a didactic tool, although infrequently, having a diversified use through photographs, study visits, videos or virtual visits. Study visits are the preferred way of thinking, considering this strategy the most effective. They justify the infrequency of their implementation, with bureaucracy, the unavailability of colleagues and the responsibility involved in undertaking study visits.

Keywords: History, Heritage, History Teaching, 2nd Cycle of Basic Education.

ÍNDICE

Agradecimentos	IV
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Introdução Geral	13
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	14
Nota Introdutória.....	15
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	16
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	22
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	28
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
2.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	31
3. Síntese global das práticas concretizadas, das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	36
Parte II - Trabalho de investigação	40
Nota Introdutória.....	41
1. Definição do problema e objetivos da investigação.....	42
1.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema	42
1.2. Justificação e relevância do estudo	42
1.3. Definição de objetivos.....	44
2. Revisão de literatura.....	45
2.1. História	45
2.2. O Ensino da História.....	47
2.3. Património	54
2.4. 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
2.5. O papel do professor	61
3. Metodologia.....	66
3.1. Tipo de investigação.....	66

3.2.	Amostra e justificação da sua escolha	67
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	68
3.4.	Procedimento	75
3.5.	Técnicas de tratamento e análise de dados.....	75
4.	Análise dos dados	77
4.1.	Entrevistas aos professores.....	77
4.2.	Questionários aos alunos	84
	Conclusões do estudo	103
	Limitações do estudo	107
	Sugestões para futuras investigações.....	107
	Conclusão geral	108
	Referências bibliográficas	111
	Legislação consultada.....	119
	Anexos	121
	Anexo 1. Pedido de autorização ao Agrupamento	122
	Anexo 2. Guião das entrevistas aos professores	123
	Anexo 3. Guião dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos.....	124
	Anexo 4. Entrevistas feitas aos professores, com as respetivas respostas.....	127
	Anexo 5. Inquéritos por questionário aplicados aos alunos com os resultados obtidos.....	142
	Anexo 6. Componentes do currículo (Diário da República, 1. ^a série — N.º 129 — 5 de julho de 2012)	177
	Anexo 7. Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República, 1. ^a série - N.º 129 - 6 de julho de 2018	178

Lista de Figuras

Figura 1- Adaptado de Cardoso (2016) - Conceção circular do processo de investigação (Drew & Hardman, 1985, p, 52).....	68
Figura 2- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 1. do questionário.....	85
Figura 3- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 2. do questionário.....	87
Figura 4- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 3. do questionário.....	89
Figura 5- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 4. do questionário.....	92
Figura 6 - Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 4.1. do questionário.....	93
Figura 7- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 5. do questionário.....	94
Figura 8- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 6. do questionário.....	95
Figura 9- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 7. do questionário.....	96
Figura 10- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 7.1. do questionário.....	97
Figura 11- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 8. do questionário.....	99
Figura 12- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 9. do questionário.....	100

Figura 13- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 10. do questionário.....	101
---	-----

Lista de tabelas

Tabela 1- Vantagens e desvantagens das entrevistas. Adaptado de Carmo e Ferreira (1997, p. 147).....	70
Tabela 2- Tipo de investigação e tipo de entrevista (Adaptado de: Ghiglione e Matalon (1993, p. 94)).....	71
Tabela 3- Vantagens e desvantagens dos inquiridos por questionário. Adaptado de Carmo e Ferreira (1997, p. 147)	74
Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo.....	127
Tabela 5- Distribuição dos docentes a nível Nacional, por sexo e nível de ensino (2016/2017).....	127
Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade	128
Tabela 7- Distribuição dos docentes, por grupo etário, natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino (2016/2017).....	129
Tabela 8- Idade média dos docentes, por nível de ensino, natureza do estabelecimento de ensino e NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos).....	129
Tabela 9- Distribuição dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico, por grupo etário e NUTS II (2016/2017)	130
Tabela 10- Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas.....	130
Tabela 11- Distribuição dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico, por habilitação académica e NUTS II (2016/2017)	131
Tabela 12- Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço	131

Tabela 13- Componentes do currículo (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012)	177
Tabela 15- Componentes do currículo: Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018.....	178

Notas

1. O texto em português (europeu) foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico.
2. Este estudo segue as normas de citação e bibliográficas recomendadas pela American Psychological Association (2001).

Lista de Abreviaturas

- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico
- ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu
- IPP** – Iniciação à Prática Profissional
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução Geral

O presente Relatório final de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este foi organizado em duas partes, sendo que na primeira o foco principal esteve na reflexão crítica sobre todo o percurso desenvolvido nas Práticas de Ensino Supervisionadas na PES I e PES II, no 1.º CEB e também nas PES I e PES II, no 2.º CEB. Deste modo, foi efetuada uma contextualização dos estágios desenvolvidos, tanto no ensino do 1.º CEB como no ensino do 2.º CEB. Em seguida, foi realizada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas também nos dois níveis de ensino e por fim, apresentamos uma síntese global sobre as práticas concretizadas e das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Na segunda parte, apresenta-se um estudo, cujo propósito esteve em perceber qual é a utilização do Património local como ferramenta didática, por parte dos professores do 2.º CEB.

Primeiramente, fizemos a definição do problema e dos objetivos da investigação, isto é, a delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema, a justificação e relevância do estudo e a definição de objetivos. Em seguida, discorreremos sobre os conceitos de História, Ensino da História, Património, 2.º Ciclo do Ensino Básico e sobre o papel do professor. Posteriormente, expusemos a metodologia utilizada, o tipo de investigação, os participantes e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e as técnicas de tratamento e análise dos dados. Efetuámos depois, a apresentação dos dados e a discussão e análise dos mesmos. Por fim, na conclusão, refletimos sobre os aspetos que destacámos neste relatório.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em
contexto

Nota Introdutória

Com a elaboração do Relatório Final de Estágio, pretendemos refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu.

Neste capítulo apresentamos, uma análise crítica sobre os três contextos, nos quais decorreram os estágios pedagógicos.

No primeiro ano de Mestrado, nas Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, a nossa intervenção ocorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro semestre numa turma do 1.º ano e no segundo semestre, numa turma do 3.º ano de escolaridade, ambos os estágios decorreram em escolas da cidade de Viseu. No segundo ano de Mestrado, as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, decorreram no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal, concretamente, nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, numa escola da periferia de Viseu.

Após o término das intervenções, tanto nas PES I e II, no 1.º CEB como nas PES I e II, no 2.º CEB, tornou-se fundamental fazer uma retrospectiva das experiências vivenciadas, refletindo sobre as mesmas.

Percebemos através das práticas, que refletir sobre o que fazemos, bem como, a forma como agimos e o modo como os acontecimentos ocorreram é muito importante. A reflexão, para Schön, deve ser feita na ação, acerca da ação e sobre a reflexão na ação, sendo esta fundamental para a evolução e desenvolvimento do conhecimento do professor e em consequência a sua renovação e desenvolvimento do pensamento crítico no que respeita à sua ação pedagógica. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre esse momento, acerca do que aconteceu, o que se observou, que significado se atribui e que outros significados se podem dar (Schön, 1992).

Para entendermos melhor cada um dos contextos, em seguida apresentamos alguns tópicos, nomeadamente, a contextualização dos estágios desenvolvidos, a apreciação crítica das competências desenvolvidas e por fim, uma síntese global das práticas concretizadas e das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Ao frequentar o 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, tornou-se essencial pensar sobre algumas fases do nosso percurso, assim como, no desenvolvimento das práticas efetivadas. As unidades curriculares de PES (Prática de Ensino Supervisionada), estão presentes nos quatro semestres do plano de estudos do Mestrado. As PES, possibilitam o desenvolvimento competências e capacidades necessárias ao exercício da profissão docente, pois envolvem-nos no contexto real, em contacto direto com os alunos.

No primeiro ano de mestrado, proporcionou-se a frequência no primeiro semestre da PES I, numa turma do 1.º ano de escolaridade e, posteriormente, no segundo semestre na PES II, numa turma do 3.º ano de escolaridade.

Nesse ano, as Práticas de Ensino Supervisionadas estavam destinadas ao 1.º ciclo do ensino básico, sendo que ocorreram em anos de escolaridade diferentes, o que permitiu que pudéssemos experienciar contextos distintos, conhecer diferentes realidades e assim adquirir mais experiência, aprendendo na prática como é desafiante a vida de professor.

Tal como sucedeu no primeiro ano, no segundo ano de mestrado, ocorreu a frequência, no primeiro semestre da PES I, e, posteriormente, da PES II no segundo semestre. Nesse ano, as Práticas de Ensino Supervisionadas estavam destinadas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal. Neste caso, houve a permanência, no mesmo contexto de estágio durante ambos os semestres, portanto, tanto na PES I como na PES II. Esta permanência permitiu que acompanhássemos as turmas durante um ano letivo, fazendo um trabalho continuado e conhecendo melhor a realidade desta escola e dos seus alunos. No tempo de contacto, interagimos com quatro turmas, duas do 5.º ano de escolaridade, que correspondiam às turmas da disciplina de Português e duas do 6.º ano de escolaridade, que correspondiam às turmas da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Salientamos que em todos os contextos de intervenção, o trabalho desenvolvido, foi fruto de trabalho de grupo, visto que, cada grupo de estágio era constituído por dois elementos. Ao considerarmos que o trabalho de grupo é uma estratégia que tem inúmeros benefícios e que, através da exposição e discussão de ideias, se produz um melhor trabalho, optámos por, tanto nas intervenções em grupo, como nas intervenções individuais, trabalharmos em conjunto.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico, referimo-nos às práticas exercidas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES I e PES II), no 1.º CEB, desenvolvidas ao longo do 1.º ano do Mestrado, para tal, foi necessário fazer uma contextualização dos estágios desenvolvidos.

Nestas unidades curriculares, tivemos oportunidade contactar com a realidade escolar, estagiando em dois contextos educacionais distintos, pudemos observar, analisar e experienciar algumas pedagogias diferenciadas, em dois níveis de ensino, permitindo que a nossa formação profissional fosse mais completa e significativa.

Estes estágios tiveram uma semana de intervenções em grupo e 12 semanas de intervenções individuais, portanto, cada estagiária teve a oportunidade de lecionar individualmente 12 aulas, divididas na PES I em dois dias por semana e na PES II em três dias da semana, perfazendo quatro semanas. Os estágios desenvolveram-se em instituições que já conhecíamos, uma vez que já tínhamos frequentado esses locais durante as IPP III e IV, no último ano da licenciatura.

Na PES I (1.º semestre, do 1.º ano), iniciámos a nossa primeira interação com a prática pedagógica, com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Efetuámos observação dos contextos e leção de atividades num Agrupamento de Escolas na região de Viseu. As nossas intervenções recaíam, sobretudo, na criação de estratégias diferenciadas e efetivas para que os alunos obtivessem competências de apropriação gradual da leitura e escrita, apropriação dos números naturais e do sistema de numeração decimal, cálculo mental e escrito, conhecimento do mundo e de si próprio. A turma era, em geral, calma, interessada e como tal, o ambiente era propício à aprendizagem.

Quanto à PES II (2.º semestre do 1.º ano), foi-nos atribuída a responsabilidade de lecionar numa turma do 3.º ano de escolaridade, num Agrupamento de Escolas na região de Viseu. Aqui, o nosso foco foi principalmente, encontrar estratégias interdisciplinares, que promovessem o trabalho colaborativo assim como, trabalhar a Educação para a Cidadania, pois esta turma tinha alguns problemas comportamentais e familiares.

Em ambos os contextos, teve de haver uma adaptação da nossa parte para que se proporcionassem aprendizagem efetivas e para se estabelecer uma boa relação pedagógica e de respeito mútuo com os alunos.

A primeira semana de estágio foi destinada, tanto na PES I como na PES II, a conhecer as características da turma e saber qual o seu modo de trabalho. Na segunda semana, os elementos de estágio lecionaram em grupo. Nas semanas seguintes, lecionámos individualmente de forma intercalada.

A escola onde decorreu a PES I, era frequentada, no ano letivo de 2016/2017 por 319 alunos, sendo que 106 destes eram crianças da Educação Pré-Escolar e 213 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação à Educação Pré-Escolar, existiam 5 Educadores de Infância, 3 professores de apoio e 1 docente a desenvolver um projeto das ciências.

Relativamente ao número de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiam 9 professores a lecionarem, 1 coordenadora e 3 docentes com dispensa da componente letiva. É de salientar, que existiam 2 professores de apoio para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao número de auxiliares de ação educativa existiam 17 e 1 técnica administrativa. É importante referir que a escola não tinha à disposição dos alunos, nenhum terapeuta da fala e existia apenas um psicólogo que desempenhava funções em todo o agrupamento de Escolas.

No que diz respeito ao número de salas da Educação Pré-Escolar, existiam 5 salas de atividades e 2 salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Quanto ao número de salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola era composta por 10 salas de aulas, no entanto, existiam apenas 9 turmas. Os alunos nesta escola podiam usufruir de uma biblioteca escolar e também de espaço exterior, tendo disponível um campo de futebol. No entanto, é de destacar que a escola tinha escassa vegetação.

Gostaríamos de refletir, sobre o facto da cantina da escola se situar na mesma divisão que o polivalente. Verificámos que este espaço, não era muito utilizado como meio recreativo, nem era estimulante para as crianças, o que não nos parece justificar-se, visto que o edifício escolar era recente, podendo ter sido perspetivado de outro modo.

Concretizando, a turma com a qual estivemos na PES I era um grupo de 20 alunos, com 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A turma tinha um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Relativamente ao contexto sociocultural e económico, a média de idades dos Encarregados de Educação era de 39 anos de idade. Em relação as habilitações

académicas, a maioria dos pais frequentaram um curso superior (17), seguindo-se o ensino secundário (10), o 3.º ciclo (8) e por fim, o 2.º ciclo (2). Podemos com isto, perceber que a maioria dos Encarregados de Educação, tinha a escolaridade ao nível do ensino superior, o que pode apontar para uma maior consciência e valorização da escola, o que pode indicar existir um maior acompanhamento dos alunos pelos Encarregados de Educação. Na turma, não existiam casos de pais desempregados e também não existiam alunos subsidiados.

Em relação ao padrão de interação em sala de aula da turma, os alunos pediam a palavra e cada um falava na sua vez, contudo com algum entusiasmo por parte de alguns alunos, existiam momentos em que os mesmos falavam ao mesmo tempo, no entanto, esses momentos foram regulados. As aulas eram maioritariamente centradas nas atividades e/ou conteúdos letivos, mas, existiam momentos destinados à partilha de experiências/vivências pessoais.

A turma, em geral, era curiosa e participativa, colocando questões com frequência, sejam elas sobre conceitos específicos ou curiosidades distintas da escola. Relativamente às respostas, a maior parte dos elementos da turma, conseguiam dar respostas elaboradas e fluentes, tendo em conta a sua faixa etária. O ambiente dentro da sala de aula era propício à aprendizagem, onde os alunos podiam intervir sempre que quisessem. Os alunos respeitam-se uns aos outros e ajudam-se entre si.

Relativamente à PES II, realizámos o nosso estágio com uma turma do 3.º ano, numa escola situada no centro da cidade de Viseu, numa zona habitacional e de comércio.

A escola era constituída por onze salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e cinco salas para o Pré-Escolar interligadas por amplos corredores. No piso zero estavam situadas três salas do 1º Ciclo do Ensino Básico, conjuntamente com cinco salas da Educação Pré-Escolar, quatro casas de banho (duas para alunas e duas para alunos), duas salas para atividades de apoio à família, um centro de recursos, um polivalente, um refeitório, uma cozinha, um bar, uma sala para auxiliares, duas divisões para arrumos, duas casas de banho para os professores e para os auxiliares, uma sala para os professores, uma sala para o atendimento aos pais, a reprografia, secretaria e o gabinete do diretor. Quanto ao primeiro piso, este continha três divisões para arrumos, oito salas do 1º Ciclo do Ensino Básico, quatro casas de banho para os alunos, uma biblioteca, uma sala destinada à terapia da fala e uma sala reservada para os alunos invisuais.

Todas as salas tinham boa iluminação, janelas grandes com cortinas interiores e com visão para o espaço exterior da escola. A escola possuía corredores amplos, com mesas e as suas respetivas cadeiras e com bancos embutidos nas paredes.

A escola estava equipada com um sistema de aquecimento e com dispositivos de alarme e anti-incêndio, e também com portas de emergência, de forma a facilitar o processo de segurança do estabelecimento de ensino.

Relativamente à biblioteca, esta possui um espaço amplo, com vinte estantes numeradas e identificadas, onde constavam os livros. Continha ainda seis mesas com cadeiras, duas estantes com DVD, oito secretárias com computadores, um quadro interativo, um projetor, um armário, três sofás junto a algumas estantes de livros, quatro bancos/ pufes e uma secretária com um computador para a responsável da biblioteca.

Na observação deste espaço, constatámos que o mesmo tornava-se acolhedor e bom para o estudo e/ou leitura por parte dos alunos ou dos adultos, possuía seis aquecedores e tinha bastante iluminação natural, no entanto, pareceu-nos um espaço que era visitado pelos alunos só em casos pontuais.

Existiam dois espaços de recreio, um interior e um exterior. Este último encontrava-se vedado e nele existia um campo de jogos, de dimensões consideráveis, utilizado pelos alunos para a prática lúdica desportiva. Ao lado desse campo, constava um espaço cimentado. Neste espaço de recreio, predominavam os espaços verdes com bancos de descanso, árvores (que não são suficientes para obtenção de sombra) e diversos caixotes do lixo. Salientamos o facto de que a zona de recreio não tinha disponíveis áreas de interesse para os alunos.

No espaço interior de recreio, encontramos o designado polivalente. Este espaço destina-se à utilização dos alunos, quando as condições meteorológicas não lhes permitem dirigir-se ao exterior, e apesar de ser um espaço amplo e muito iluminado, torna-se reduzido para tantas crianças, levando a que estas permaneçam nos corredores durante os tempos livres (intervalos).

Consideramos importante salientar que ao nível das acessibilidades para pessoas com incapacidade e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), esta escola ainda necessita de adaptações uma vez que não existiam acessibilidades do 1.º para o 2.º andar do edifício, nem através de rampas, nem de elevadores.

Outro aspeto que considerámos relevante destacar nesta escola é a sua interculturalidade, existiam alunos provenientes de famílias do continente Africano, alunos de etnia cigana, alunos de famílias do leste da Europa, entre outros. A existência das várias culturas, religiões, valores, pode ser positiva e deve ser trabalhada pelos

docentes para o desenvolvimento de uma consciência da igualdade na diferença e o respeito pelo outro. Para Miranda (2004 citado por Tavares, 2016, p.33) “a Educação Intercultural como a educação no conhecimento, compreensão e respeito pelas diversas culturas da sociedade em que vivemos, ao passo que a educação multicultural faz referência só aos programas educativos que envolvem vários grupos étnicos”.

A turma onde lecionámos era constituída por 24 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. As idades dos alunos eram compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

Relativamente ao contexto sociocultural e económico, a média de idades dos encarregados de educação era de 35 anos de idade. Os encarregados de educação tinham habilitações académicas na sua maioria, de nível secundário (48,7%) ou curso superior (28,2%). Na presente turma, existia uma grande diversidade profissional dos pais e encarregados de educação (educadora, bibliotecário, eletricista, advogado, costureira, G.N.R, auxiliar, empregada de balcão, entre muitas outras), mas também, existiam cinco casos de pais desempregados e como tal, alunos subsidiados. Esta turma era muito heterogénea, e analisando caso a caso, conseguimos detetar que existiam contextos familiares problemáticos e histórias pessoais que podiam estar a refletir-se em algumas atitudes de alguns alunos.

Segundo Justino (2010, citado por Bayma-Freire, H., Roazzi, A., & Roazzi, M. M. (2015, p. 39),

O baixo valor social do ensino, o estatuto familiar e socioeconómico baixo, a expectativa de ascendência social baixa e a desestruturação do próprio ensino, têm a ver com a desvalorização dos estudos. Na realidade, são motivos pertinentes que contribuem de uma forma ou de outra, para a descreditação dos estudos, o que é prejudicial para os filhos em processo formativo.

Em relação ao padrão de interação em sala de aula da turma notámos uma grande falta de organização, uma vez que os alunos não seguiam regras de comportamento na sala de aula, tais como pedir a palavra ou pedir para se dirigir à casa de banho. Tentámos então, que os alunos adquirissem algumas regras pois, pretendíamos que existisse uma participação organizada, contudo em alguns momentos, os alunos não respeitavam esta ordem, mas estas situações foram reguladas pelas professoras estagiárias. De salientar, que o diálogo partiu sempre de intervenções dos alunos.

Durante as aulas dialogava-se sobre atividades e/ou conteúdos letivos, mas, existiam momentos destinados à partilha de experiências/vivências pessoais o que

podemos observar também na atuação da professora cooperante. A turma era, em geral, muito curiosa e participativa, colocando questões com bastante frequência, sejam elas sobre conceitos específicos ou curiosidades distintas da escola. Relativamente às respostas, a maior parte dos elementos da turma, conseguia dar respostas elaboradas e fluentes, tendo em conta a sua faixa etária.

O ambiente dentro da sala de aula era propício à aprendizagem, pois os alunos podiam intervir sempre que achassem necessário. Os alunos nem sempre se respeitavam uns aos outros, essas atitudes foram sendo contornadas ao longo das nossas práticas, efetuando muitos trabalhos de grupo sempre com grupos de trabalho distintos para que todos aprendessem a socializar com todos. Optámos também por abordar temas da educação para a cidadania porque existia alguma falta de informação e haviam atitudes e valores desadequados que conseguimos trabalhar em benefício dos alunos.

Posto isto, em ambos os contextos, PES I e PES II, optámos por utilizar estratégias diferenciadas, tendo em consideração a individualidade dos alunos, para que todos construíssem o próprio conhecimento, estando motivados e com uma atitude interessada e positiva. Em ambos os contextos, a maioria dos alunos eram assíduos e pontuais.

Tanto na PES I como na PES II, existiam alunos que apresentavam um bom desempenho ao nível das aprendizagens, nomeadamente na expressão oral, raciocínio lógico e matemático, autonomia, realização dos trabalhos e interesse por novos conteúdos. No entanto, também existiam alunos nem sempre respeitavam as regras de sala de aula, que apresentavam dificuldades na leitura e na expressão oral, que tinham baixa capacidade de concentração, dificuldade no desenvolvimento do raciocínio matemático e do cálculo mental.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio desenvolvido no 2.º ciclo do Ensino Básico, ocorreu no 2.º ano de mestrado e tanto no 1.º como no 2.º semestre, decorreu numa escola da periferia de Viseu, na qual contactámos com as mesmas turmas durante um ano letivo.

Duas das turmas eram do 5.º ano de escolaridade e nestas lecionámos a disciplina de Português. O Português é transversal e constitui um “saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.” (Reis et al., 2009, p.21).

Valadares (2003, p. 26) refere que o Português tem um papel central no currículo, já que as outras disciplinas são indissociáveis do Português. É então função da escola “fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.28).

Nas duas do 6.º ano de escolaridade, lecionámos a disciplina de História e Geografia de Portugal. Segundo Igreja (2004, p. 238),

O programa desta disciplina para os quinto e sexto anos integra a História e a Geografia nacionais e tem como grande objetivo desenvolver conhecimentos e capacidades já adquiridas no primeiro ciclo (Estudo do Meio), proporcionando o tratamento de temas e o aprofundamento de noções que serão desenvolvidas nas disciplinas autónomas de História e Geografia, no terceiro ciclo.

Pretende-se que o aluno compreenda o papel fundamental que esta disciplina desempenha para o estudo da evolução histórico-cultural e territorial do país e para o desenvolvimento sustentável, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos.

O mesmo autor Igreja (2004, p. 238), referiu que esta disciplina tem como finalidades,

- Contribuir para situar o aluno no país e no mundo em que vive, através do alargamento das noções operatórias de espaço e de tempo e da aquisição de conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa.
- Estimular uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social, promovendo a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e de organização de dados.
- Promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão.
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia.

O aluno deve reconhecer a importância de valores de cidadania para a mudança, com respeito pela diferença e as interações entre as diversas culturas. Esta disciplina demonstra, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, da escala local à escala nacional.

1.2.1. 5.º “C”

Relativamente às turmas do 5.º ano de escolaridade, a turma designada de forma aleatória por “C”, era composta por 20 alunos, existindo 4 alunos com 10 anos de

idade e 16 alunos com 11 anos de idade. De entre os 20 alunos, 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Existiam quatro alunos que se encontravam referenciados como Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A turma do 5.º “C”, de forma global, possuía algumas dificuldades ao nível da oralidade e mais facilidade ao nível da leitura e da escrita. A gramática era bastante trabalhada pelo docente da turma e os alunos, como tal, estavam muito habituados a investirem neste domínio.

A maioria dos alunos demonstrava hábitos de trabalho. Ao nível do cumprimento de regras, apresentavam um bom comportamento, mas quanto ao cumprimento das tarefas propostas para a aula, alguns elementos da turma nem sempre se esforçavam na realização das mesmas.

No que respeita à pontualidade, à falta de material e à realização dos trabalhos de casa, os alunos demonstravam um grande sentido de responsabilidade, salvo raras exceções. Relativamente à entreajuda, união e respeito pelo outro, a turma demonstrava cooperação e solidariedade.

No que refere ao empenho, verificou-se, que nas atividades promovidas pelas professoras estagiárias, os alunos mantinham-se motivados, interessados e participativos, tanto nos trabalhos individuais, como nos trabalhos de grupo. De salientar, que a turma tinha muito gosto em trabalhar em grupo, independentemente dos elementos do grupo, mas não possuíam muita iniciativa, no que concerne a registos autónomos e pesquisas por lazer.

A média de classificações nesta turma, na disciplina de Português, era de nível 3,3; existindo dois alunos com classificação negativa, e uma aluna com classificação de nível 5.

1.2.2. 5.º “G”

A turma do 5.º ano de escolaridade, que denominamos “G”, era constituída por 20 alunos, existindo 13 alunos com 10 anos de idade, 5 alunos com 11 anos de idade e 2 alunos com 12 anos. Dos 20 alunos, 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Existia um aluno que se encontravam referenciados como NEE.

A turma do 5.º “G”, de forma global, possuía algumas dificuldades ao nível da oralidade e na leitura, e mais facilidade ao nível da escrita. A gramática, tal como no 5.º “C”, era abundantemente trabalhada pelo docente da turma e os alunos estavam então habituados a investir neste domínio.

A maioria dos alunos demonstrava alguns hábitos de trabalho. Ao nível do cumprimento de regras, demonstravam um bom comportamento. Quanto ao cumprimento das tarefas, alguns elementos da turma esforçavam-se na realização das tarefas propostas. No que respeita à pontualidade, falta de material e a realização dos trabalhos de casa, os alunos demonstravam responsabilidade, salvo algumas exceções. Relativamente à entreatajuda, união e ao respeito pelo outro, a maioria da turma demonstrava cooperação e solidariedade, exceto raras exceções.

Quanto ao empenho, verificou-se, que nas atividades promovidas pelas professoras estagiárias, os alunos mantiveram-se motivados, interessados e participativos, tanto nos trabalhos individuais, como nos trabalhos de grupo.

À semelhança da turma “C”, esta turma tinha muito gosto em trabalhar em grupo, mas pediam para trabalhar com determinados colegas. Assim, tentámos trabalhar o respeito pelo outro e pelas diferenças, optando por trabalharem com diferentes elementos de grupo. Os alunos não possuíam muita iniciativa, no que concerne a registos autónomos e pesquisas por lazer.

A média de classificações nesta turma, na disciplina de Português, era de nível 3,5; existindo três alunos com classificação de nível 5.

1.2.3. 6.º “A”

A turma do 6.º ano de escolaridade, que denominámos “A”, era constituída por 19 alunos, existindo 2 alunos com 11 anos de idade, 14 alunos com 12 anos de idade e 4 aluno com 13 anos de idade. De entre os 19 alunos, 9 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Existiam dois alunos que se encontravam referenciados como NEE.

Na turma do 6.º “A”, a maioria dos alunos demonstrava ter poucos hábitos de trabalho. Ao nível do cumprimento de regras, evidenciavam um comportamento por vezes desconcentrado, devido talvez à hora tardia das aulas de História e Geografia de Portugal, pois estas terminavam às 18:15, portanto, após um dia completo de aulas e sendo esta a última aula do dia, era natural que os alunos já se encontrassem cansados.

Quanto ao cumprimento das tarefas, alguns elementos da turma esforçavam-se na realização das tarefas propostas para a aula. No que respeita à pontualidade, à falta de material e à realização dos trabalhos de casa, os alunos demonstravam algum sentido de responsabilidade.

Relativamente à entreatajuda, à união e ao respeito pelo outro, a turma demonstrava uma grande cooperação e solidariedade. Percebemos que esta turma era

muito unida, pois mesmo nos momentos de intervalo, observávamos que a turma se mantinha no mesmo espaço.

Quanto ao empenho, verificou-se, que nas atividades promovidas pelas professoras estagiárias, os alunos estiveram motivados, interessados e participativos, tanto nos trabalhos individuais, como nos trabalhos de grupo. A turma tinha muito gosto em trabalhar em grupo, independentemente dos elementos que integravam o grupo. No entanto, é de realçar que os alunos pouca iniciativa, no que concerne a registos autónomos e pesquisas por lazer.

Os alunos tinham um discurso fluido e coerente, revelando espírito crítico e capacidade de argumentação perante os factos sucedidos nas diferentes épocas, tentando através da discussão coletiva perceber os fenómenos. Demonstravam conhecimento histórico e conhecimento geográfico, por vezes alguma dificuldade na organização do tempo e do espaço. Como tal, na maioria das vezes havia compreensão dos contextos e apropriação do conhecimento.

A média de classificações nesta turma, na disciplina de História e Geografia de Portugal, era de nível 3,7; existindo dois alunos com classificação negativa, e quatro alunos com classificação de nível 5.

1.2.4. 6.º “C”

Quanto às turmas do 6.º ano de escolaridade, onde acompanhámos a disciplina de História e Geografia de Portugal, a turma designada de forma aleatória por “C”, era composta por 18 alunos, existindo 3 alunos com 11 anos de idade, 13 alunos com 12 anos de idade e 2 alunos com 13 anos de idade. De entre os 18 alunos, 10 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Existia um aluno que se encontrava referenciado como NEE.

Na turma do 6.º “C”, a maioria dos alunos demonstrava muitos hábitos de trabalho. Ao nível do cumprimento de regras, demonstravam muito bom comportamento, com raras exceções. Quanto ao cumprimento das tarefas, alguns elementos da turma esforçavam-se muito na realização das tarefas propostas para a aula. No que respeita à pontualidade, à falta de material e à realização dos trabalhos de casa, os alunos demonstravam um grande sentido de responsabilidade. Relativamente à entreatajuda, à união e ao respeito pelo outro, a turma demonstrava cooperação e solidariedade.

Quanto ao empenho, verificou-se, que nas atividades promovidas pelas professoras estagiárias, os alunos estiveram motivados, interessados e participativos, tanto nos trabalhos individuais, como nos trabalhos de grupo. A turma tinha preferência por trabalhar em grupo, independentemente dos elementos que integravam o grupo. No entanto, é de realçar que os alunos possuíam muita iniciativa, no que concerne a registos autónomos e pesquisas por lazer, notámos que alguns destes alunos tinham muita curiosidade e gosto pelo estudo de História e Geografia de Portugal.

Os alunos tinham um discurso fluido, coerente, revelando espírito crítico e capacidade de argumentação perante os factos sucedidos nas diferentes épocas, tentando através da discussão coletiva perceber os fenómenos. Demonstravam bastante conhecimento histórico e o conhecimento geográfico, por vezes alguma dificuldade na organização do tempo e do espaço.

A média de classificações nesta turma, na disciplina de História e Geografia de Portugal, era de nível 3,7; existindo três alunos com classificação negativa, e cinco alunos com classificação de nível 5.

2. **Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

As unidades curriculares em questão têm como premissas, promover os indicadores de autonomia, responsabilidade, independência e desempenho profissional dos mestrandos, tendo como objetivo a reflexão constante (antes, durante e após) das práticas exercidas. Estas práticas, realizadas em contexto, foram desenvolvidas em grupos de estágio constituídos por dois elementos.

A PES ajudou-nos a perspetivar o trabalho e a desenvolver as práticas em conjunto e individualmente, ambos com o intuito de atingir os objetivos previstos para com a turma em cada intervenção. Deste modo, o grupo de estágio elaborou as avaliações diagnósticas, desenvolveu planificações e reflexões, para posteriormente, e no desenrolar das práticas, sermos supervisionadas pelos docentes da unidade curricular, que foram acompanhando o nosso trabalho, orientando-nos nas práticas.

Nas intervenções realizadas, quer em grupo quer individualmente, tivemos em consideração a reflexão e a intencionalidade, constante e partilhada, sobre as práticas no âmbito da organização, planificação e preparação dos conteúdos e dos objetivos a propor e a desenvolver com a turma. Promovemos o trabalho de grupo, o ensino exploratório, a comunicação, os valores e atitudes e a cooperação em todo este percurso em que evoluímos pessoal e profissionalmente.

De salientar, a importância das reflexões realizadas ao longo destes dois semestres, uma vez que este é o processo pelo qual o professor aprende (Shulman, 1986), pois, é através dele que adquire alguma experiência e, deste modo, pode melhorar a sua ação tanto a curto como a longo prazo.

Neste sentido, a reflexão ativa é um trabalho importante para um professor já que é através dela que o futuro docente pode retirar o maior conhecimento possível da formação que está a desenvolver e deve continuar a fazê-lo quando exercer a profissão docente.

Conclui-se assim, que é fundamental abordar o conceito de reflexão-sobre-a-ação que, para Mizukami *et al.* (2002, p.167) é “como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado, possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação”. Também, Oliveira & Serrazina (2002, p. 31) referem que, “(...) a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”.

O auxílio dos professores cooperantes e das orientadoras, através da observação e da supervisão foram essenciais, pois através das suas análises críticas pudemos melhorar as nossas práticas. Oliveira & Serrazina (2002, p. 32), referem que a “(...) reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras”.

Salientamos, que os conselhos dos professores cooperantes nos contextos em que desenvolvíamos as práticas, e dos docentes supervisores do curso de mestrado foi fundamental para a nossa aprendizagem, estes mostraram-se sempre envolvidos e partilhavam as suas ideias e propostas com o grupo de estágio. De referir, que enquanto grupo tivemos em consideração o envolvimento da comunidade educativa, à qual demos a devida atenção, por forma a desenvolver atividades colaborativas que fossem ao encontro das suas expectativas.

Considerando que o professor deve cultivar-se e manter um pensamento crítico-reflexivo e os padrões de desempenho docente, iremos proceder, em seguida, a uma análise e reflexão sobre as experiências realizadas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para a realização da autoavaliação das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, iremos basear-nos nos Padrões de Desempenho Docente, assim como nas perspetivas de Shulman&Shulman, nos quais são definidos os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do professor 1.º ciclo do ensino básico. Esta análise nem sempre foi fácil, pois não é simples distanciarmo-nos da nossa ação para a avaliarmos, no entanto, é importante analisar o percurso efetuado e desenvolver uma atitude crítica, de forma a aperfeiçoarmos as nossas ações pedagógico-didáticas.

Analisaremos o progresso destas competências de acordo com as diversas dimensões que os docentes devem cumprir, são elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Roldão (2009) refere que, planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida por um conjunto diversificado de alunos.

Neste sentido, tomando em consideração os Padrões de Desempenho, presentes no Despacho n.º 16034/2010, no que reporta à dimensão “Vertente Profissional, Social e Ética”, nomeadamente o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” optámos por preparar as nossas planificações de aula tendo sempre em vista o Programa de todas as áreas curriculares a fim de todos os alunos e alunas terem contacto com o currículo preconizado pelo Ministério da Educação Português, e também o conhecimento que possuímos após ler alguns autores. Roldão (2009) refere que, a ação de ensinar é em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.

Ainda na mesma dimensão, mas no domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, por termos turmas heterogéneas, com contextos, culturas e vivências familiares distintos, houve momentos que sentimos necessidade de recorrer à educação para a cidadania, com isto pretendemos formar cidadãos respeitadores pela individualidade do outro, críticos, confiantes, ativos e sobretudo felizes.

No que concerne à dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, mais concretamente os domínios “Preparação e organização das atividades letivas” e “Realização das atividades letivas”, em todas as aulas que lecionámos realizámos previamente planos de aula que, depois de revistos, eram posteriormente implementados em contexto escolar. Estes eram elaborados tendo em conta os conteúdos e temáticas a abordar, privilegiando a interdisciplinaridade e o trabalho de grupo, a fim de responder às necessidades e dificuldades dos alunos.

Segundo Pires-Antunes (1996, p.1) pretende-se que, em grupo, a diversidade, individual e dos saberes, contribua para o enriquecimento e intensificação de experiências e conhecimentos que facilitem a comunicação e cooperação, criando um espaço e um tempo de encontro e vivência coletiva.

Para que as tarefas fossem possíveis e promovessem aprendizagens efetivas foi necessário ter uma atitude reflexiva relativamente à docência. Segundo Shulman & Shulman, existem vários modelos que descrevem que os professores aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas. Para isso, após as

implementações fazíamos reflexões sobre as práticas, para deste modo podermos melhorar o nosso desempenho profissional.

Nesta mesma dimensão, tivemos também em consideração o domínio: “Relação pedagógica com os alunos” em todas as nossas intervenções pois acreditamos que se mantivermos uma relação de confiança mútua com os alunos, a aprendizagem será mais efetiva.

Relativamente ao domínio: “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, promovemos o desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados.

Quanto à dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, ao longo da PES I e PES II no 1.º CEB, fizemos algumas formações e fomos a congressos a fim de nos mantermos atualizadas e em constante reflexão. Assim, neste ano letivo assistimos e colaborámos com algumas ações de formação, tais como, a participação na ação “Habitar [Património] Viseu”, na “Gala viva a vida”, nos “Olhares sobre a Educação IV”, na ação “Noções Básicas de Socorrismo”, na organização: “Mentes Brilhantes 2016- 13.a edição”, participação no seminário: “Famílias de A a Z”, no “XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na Educação” – 2016 e no seminário: “Primeiros passos lá fora! Aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas na natureza”.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Para a realização da autoavaliação das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, no 2.º CEB, baseámo-nos, nos Padrões de Desempenho Docente, presentes no Despacho n.º 16034/2010.

A análise exigiu algum distanciamento, visto que é necessário haver um afastamento das práticas para uma análise e avaliação de todo o trajeto de forma objetiva e com um sentido crítico, para que se possa melhorar a ação pedagógica.

Ao iniciarmos a nossa jornada pelo 2.º ciclo do ensino básico, deparámo-nos com um contexto muito diferente do que tínhamos contactado anteriormente. Percebemos que teria de haver uma readaptação ao contexto, à faixa etária, a um ensino “pluridocente” e compartimentado. Mas, com o passar do tempo e ambientando-nos ao contexto e à realidade que tínhamos em mãos, começámos a achar o 2.º CEB muito desafiante. Foram criados fortes laços com o pessoal docente e não docente, pois

sempre nos ajudaram e aconselharam sobre os aspetos positivos e negativos da nossa futura profissão. Mas a maior ligação foi principalmente com os alunos, que nos lembravam que estávamos ali para ensinar, mas que com eles também aprendíamos muito.

Estudaremos a evolução destas competências segundo as dimensões pelas quais os docentes devem orientar-se, são elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Assim, tendo em consideração os Padrões de Desempenho, presentes no Despacho n.º 16034/2010, no que reporta à Dimensão profissional, social e ética, mais concretamente no domínio “Compromisso com a construção de uso do conhecimento profissional”, salientamos o facto de nos regermos pelo Programa e Metas Curriculares, diretrizes essas que foram propostas pelo Ministério da Educação. Além disso, fizemos uso do conhecimento construído ao longo da nossa formação, tanto da licenciatura como do mestrado a fim de prepararmos aulas. Acrescentando que ao longo do nosso trajeto, enquanto indivíduos interessados por conteúdos de Educação e mesmo conteúdos ligados ao Português e à História e Geografia de Portugal, fomos de forma autónoma adquirindo novos saberes através de notícias, estudos, livros, para assim nos mantermos mais atualizadas e podermos proporcionar um ensino mais coerente e harmonioso, melhorando como tal as nossas práticas.

A perspetiva de Fenstermacher (1994), apresentada por Pires (2006, p.1), demonstra que podem estudar-se dois tipos de conhecimento profissional, são eles: “um conhecimento formal, entendido como mais proposicional, declarativo, teórico ou científico, e um conhecimento prático, percebido como mais pessoal, situado, tácito, relacional ou ligado ao saber-fazer”.

Com o domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, comprometemo-nos ao longo desta jornada no 2.º CEB, a promover um desenvolvimento integral dos alunos, apostando na diversificação didática, para assim todos os alunos se manterem interessados e percebermos os melhores métodos de ensinar, para conseguirmos melhorar a qualidade do nosso ensino. Para Roldão (2000, citado por Pina, 2015), o objetivo será sempre conseguir a aprendizagem plena de todos os alunos sejam quais forem as suas diferenças.

Ainda na mesma dimensão, mas no domínio: “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”, neste ano letivo, propusemo-nos colaborar na organização de uma visita de estudo com os professores da área disciplinar de História e Geografia de Portugal, percebemos que nem sempre é fácil trabalhar com personalidades, idades e visões diferentes, mas com trabalho e dedicação conseguimos dinamizar a visita. A maior dificuldade foram sem dúvida as burocracias que este tipo de atividades acarreta e também encontrar docentes que queiram colaborar e participar em visitas de estudo, pois nem sempre querem ter essa responsabilidade. Segundo Machado (1997, p.15), o projeto pedagógico representa a transformação da realidade.

Neste mesmo domínio é de referir, que sempre que nos era possível participávamos nas reuniões das áreas disciplinares, onde eram abordadas questões relativas às turmas ou aos conteúdos a lecionar. Consideramos que esta presença nestas reuniões foi útil no sentido de termos mais presente o trabalho que realmente se faz nas escolas.

Na dimensão Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mais concretamente no domínio “Preparação e organização das atividades letivas” e no domínio “Realização de atividades letivas”, em todas as aulas que lecionámos realizámos previamente planos de aula organizados em Áreas Disciplinares, Conteúdos, Objetivos, Atividades de Ensino-Aprendizagem, Avaliação e Recursos/Materiais. Depois de revistos pelos dois elementos do grupo e, por vezes, pelo professor cooperante ou pelo professor orientador, as planificações eram implementadas em contexto escolar. Estas eram elaborados tendo em conta os conteúdos e temáticas a abordar, privilegiando a interdisciplinaridade e o trabalho de grupo, a fim de responder às necessidades e dificuldades dos alunos e adaptando aos recursos disponíveis. Sempre que possível, perspetivámos estratégias de ensino inovadoras, adequadas à diversidade dos alunos, que promovessem o desenvolvimento cognitivo e a criativo dos alunos, de modo a levar os alunos a pensar e a exprimir as suas perspetivas. Segundo Fernandes (1997, p.564), ao promover-se o trabalho cooperativo, os alunos estão focados no mesmo problema, deste modo, cria-se “um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente”.

Quanto ao domínio “Relação pedagógica com os alunos”, visto que acreditamos que devemos manter uma relação de confiança e respeito mútuo com os alunos, pois assim, a aprendizagem será mais efetiva. É de referir que notámos que tendo quatro turmas, torna-se mais difícil manter uma relação tão próxima e conhecer as vivências

de cada aluno, contrariamente ao 1.º CEB. No entanto, demos o nosso melhor, e acreditamos ter sido bem-sucedidas, pois adaptámo-nos e optámos por nos mostrar interessadas e por lhes dar tempo para exprimir os seus sentimentos e convicções, acreditando que esses momentos de partilha são muito benéficos e criam pontes entre os alunos e entre os alunos e os professores, como tal, estes não são uma perda de tempo, mas tempo de grande importância, pois nem sempre os alunos têm harmonia nas suas vidas, e como adultos significativos nas suas vidas temos o dever de os acompanhar e ajudar nas demais carências. Como recorda Almeida (1999, p.29), “a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”.

Terminando a análise desta dimensão, com a reflexão sobre o Domínio “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, promovemos o desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados, à semelhança do que já tinha acontecido no 1.º CEB.

Tendo como referência a terceira dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, estivemos envolvidas na realização de uma visita de estudo, pois percebemos que esta seria uma ótima oportunidade para os nossos alunos poderem conhecer o seu património. Na visita de estudo, os alunos estavam muito motivados e colocavam questões com muita frequência. Monteiro (1995, p.173 citado por Rebelo, 2014) afirma, “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

Por último, a dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida”, valorizando a formação contínua e o progresso profissional com o intuito da melhoria e aperfeiçoamento das nossas práticas. As mudanças no mundo e na nossa sociedade são cada vez mais rápidas e nós, sendo professores, devemos estar a par desta evolução para que formemos crianças e jovens que no futuro serão respeitadores e responsáveis pelas suas ações e convicções. Assim, neste ano letivo assistimos e colaborámos com algumas ações de formação, tais como, a participação no “IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância”, no seminário “Aprender em Comunidade”, na organização: “Olhares sobre a Educação V”, na colaboração na organização “Mentes Brilhantes 2017- 14.a edição”, na colaboração na organização “II Encontro Imaginários Iluminados: era uma vez... a literatura para a infância”, na

participação no simpósio “Inovar em Pedagogia – Investigação e Práticas no Ensino Superior”, nas formações online “Gestão do Tempo 6.ª Edição”, “Vamos falar de inclusão”, “Como interagir com uma pessoa cega”, “Estratégias para trabalhar com estudantes cegos e de baixa visão”, “Vamos falar de Saúde Mental”, “Vamos falar de ansiedade”, “Vamos falar de língua gestual portuguesa”, “Estratégias de intervenção nas deficiências Musculoesqueléticas”, “Estratégias para trabalhar com estudantes surdos”, “Vamos falar de dislexia”, “Tecnologias de apoio”, na organização e participação nos “Olhares sobre a Educação VI”, na participação no seminário “Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional (EB)”, na colaboração na organização “Mentes Brilhantes 2017-15.a edição”.

Num relatório da OCDE, em 1984, sobre as políticas educativas nacionais, afirmava-se: "A formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal" (p. 173 citado por Estrela, 2001).

A prática no 2.º CEB permitiu-nos viver momentos muito enriquecedores tendo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

3. Síntese global das práticas concretizadas, das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

A análise reflexiva das práticas supervisionadas tem como objetivo que o docente seja capaz de organizar as suas práticas futuras de acordo com a experiência pessoal que advém dessa mesma reflexão. Tal como refere o Ministério da Educação (1997), a “reflexão, a partir dos efeitos que vai observando”, e possibilita ao docente “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (p. 27). Neste sentido, prevê-se que este melhore as suas fragilidades, tornando-se mais eficaz para o grupo com quem intervém ativa e diretamente.

Assim, todo o trabalho desenvolvido ao longo destes quatro semestres, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, incluindo planificações, materiais e reflexões crítico-reflexivas, foram benéficas para as nossas intervenções em contexto pedagógico, de modo a adequarmos o mais possível todos os objetivos e atividades às especificidades das turmas com as quais trabalhámos. Todos estes componentes das práticas de ensino supervisionadas foram elaborados em conjunto, isto é, pelo grupo de dois elementos.

O trabalho ao longo das unidades curriculares, foi realizado em conjunto sendo, na nossa opinião, uma vantagem, uma vez que permitiu que nos auxiliássemos mutuamente e conseguíssemos, desde modo, alcançar um maior sucesso.

Estas unidades curriculares permitiram um relacionamento próximo com as orientadoras cooperantes e as turmas/alunos/alunas, bem como o conhecimento mais aprofundado dos documentos orientadores. Todos estes contributos foram essenciais para o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para este segundo ciclo de estudos.

Ao longo das semanas no 1.º CEB, o grupo procurou abordar todas as áreas curriculares: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Físico-Motora. Tentando ao máximo conseguir uma efetiva interdisciplinaridade para que todos os alunos estivessem predispostos para a aprendizagem.

A PES I e a PES II no 1.º CEB, aconteceu em regime de monodocência que pressupõe que um professor leccione todas as áreas curriculares presentes no currículo, neste caso do primeiro ciclo. Neste sentido, perspetivámos as nossas intervenções tendo em consideração as especificidades que este regime acarreta. Formosinho (1998, p.30-31), considera que a Monodocência,

exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...) exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (...). As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado.

No 2.º CEB, estivemos num regime de “Pluridocência” esta modalidade pode levar a que os alunos se sintam um pouco confusos e sem saber a quem recorrer, pois no segundo ciclo têm vários professores, várias disciplinas e várias salas. Assim, tanto em Português como em História e Geografia de Portugal, tentou-se que as aulas fossem criativas, enriquecedoras e motivadoras, para que os alunos tivessem a possibilidade de fazer aprendizagens significativas e estando sempre disponíveis para os ajudar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) indica que, “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8, ponto 2). A mesma ideia é apontada pelo Decreto-Lei n.º 18/2011, o qual comunica que a organização e a gestão do currículo subordinam-se à coerência e sequencialidade entre os ciclos de ensino (artigo 3, n.º 23, 2 de fevereiro).

Os estágios exigiram a mobilização de conhecimento, estudo, integração de saberes referentes a todas as áreas disciplinares, atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, elaboração de planificações de acordo com os conteúdos e os temas solicitados pela professora cooperante e ainda a elaboração de materiais e recursos dinâmicos e inovadores para auxiliar as práticas e as temáticas. Tudo isto, com o objetivo de existir uma boa preparação das intervenções de forma a proporcionar dinâmicas desafiantes, envolventes, motivadoras, diversificadas e exploratórias de maneira a proporcionar boas aprendizagens aos alunos.

Todas as intervenções eram precedidas, pela elaboração de um plano de aula. O mesmo era elaborado pensando nos conteúdos a abordar, em função das orientações fornecidas pelos orientadores cooperantes. Eram definidos os objetivos e competências que se pretendia que os alunos desenvolvessem e para que estes fossem atingidos, pensava-se num conjunto de estratégias, tendo sempre em consideração a individualidade das turmas e os seus interesses.

Eram também designados os materiais essenciais ao funcionamento das diferentes atividades que permitiam realizar cada estratégia, o tempo que se dedicava a cada uma delas e a forma de avaliar os alunos no decurso dessas atividades.

Num momento seguinte, era implementado o plano de aula na turma em questão, seguindo-se a avaliação do plano de aula de acordo com o que se tinha colocado em prática e o retorno dado pelos alunos.

Houve uma grande evolução dos planos de aula do 1.º CEB para os do 2.º CEB, talvez pelo facto de termos mais experiência e capacidade reflexiva, assim os planos foram sendo aperfeiçoados, tornando-se cada vez mais precisos, coerentes e flexíveis. As planificações são deste modo, um suporte escrito que leva a “situações educativas que se caracterizam por um encadeamento de ideias, atividades e interações” (Arends, 1999, p. 53)

Relativamente à nossa atitude em sala de aula, optámos por construir uma relação positiva com os alunos, para que existisse confiança e respeito mútuo. No fundo, os alunos sabiam que podiam contar connosco, que podiam falar se houvesse um problema para o qual não conseguissem encontrar solução. Assim pretendemos continuar no futuro, pois compreendemos que esta relação próxima com os alunos, tem reflexos muito positivos nos mesmos.

Tentou-se, ainda, ao longo de todo o percurso, prestar apoio o mais individualizado possível, não esquecendo o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.

Todo este processo permitiu identificar os conteúdos em que os alunos, demonstravam mais facilidade e aqueles em que apresentavam maiores dificuldades, conseguimos perceber quais eram as estratégias mais efetivas para determinados temas, pois os alunos estavam mais motivados. Isto viabilizou que a nossa atitude fosse melhorando e, sobretudo, se fosse adequando mais aos grupos em causa.

Durante a maioria das intervenções os materiais utilizados eram essencialmente materiais lúdicos, fichas de trabalho, cartazes, materiais recicláveis que eram utilizados no quotidiano dos alunos, para que percebessem as diversas possibilidades de trabalho, para além das já conhecidas (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne à avaliação, tomando em consideração o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, pode afirmar-se que fizemos com que a avaliação fosse “um elemento integrante e regulador da prática educativa”, pois permitiu “uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade de aprendizagens”.

No final das Práticas de Ensino Supervisionadas, é muito gratificante perceber que os nossos objetivos foram atingidos e que as aprendizagens foram efetivas, mesmo sabendo que os estágios foram muito exigentes tanto do ponto de vista físico como

psicológico, tornou-se muito compensador e sentimos uma enorme evolução, tanto a nível profissional, como pessoal.

Parte II - Trabalho de investigação

Nota Introdutória

O Projeto de investigação está presente no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Com este trabalho pretendemos compreender de que modo o Património local é usado como ferramenta didática por parte dos professores do 2.º CEB e perceber como as atividades de exploração patrimonial são operacionalizadas pelos professores. Refletindo sobre essas temáticas, surgiu-nos a questão-problema: *“De que forma o Património local é utilizado como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”*.

Deste modo, nesta segunda parte do relatório, apresentámos a definição do problema e os objetivos da investigação, procedemos a uma revisão da literatura, a fim de esclarecermos melhor os conceitos que estão implicados neste estudo. Fizemos uma abordagem sobre a História, a sua importância, pertinência e benefícios na aprendizagem, o Ensino da História, temática esta de grande relevância para professores e futuros professores de História, discutimos sobre o Património, seguiu-se uma abordagem acerca do 2.º Ciclo do Ensino Básico e por fim o Papel dos professores.

Em seguida, ocupámo-nos com a Metodologia, referindo o tipo de investigação, os participantes e a sua caracterização. Concretizámos depois, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, seguindo-se os procedimentos e as técnicas de tratamento e análise dos dados, onde se encontram organizados e analisados todos os dados recolhidos, de modo a responder à questão inicial. Finalmente, refletimos sobre as conclusões obtidas com esta investigação.

1. Definição do problema e objetivos da investigação

A definição do problema e objetivos da investigação, tem como objetivo apresentar a delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema; a justificação e relevância do estudo e por fim, a definição de objetivos.

1.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

O professor deve estar em constante reflexão e investigação, para assim, poder melhorar as suas práticas. Oliveira e Serrazinha (2002, p.34) referem que “os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se melhor a si próprios como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino”.

Assim, para existir investigação tem de ocorrer a escolha de um problema. Para Tuckman (2000, p. 22), “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o problema consiste num “enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (p. 127).

Neste sentido, tal como refere Martins e Theóphilo (2009, p.32), a questão “consiste em mostrar uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”. Posto isto, considerando importante refletir sobre a exploração do Património local, como ferramenta didática, no ensino da História no 2.º CEB e considerando que esta temática merece uma especial atenção, já que se trata de um assunto que tende a não ser muito refletido, escolhemos como questão central desta investigação:

“De que forma o Património local é utilizado como ferramenta didática no ensino da História no 2.º CEB?”

1.2. Justificação e relevância do estudo

Este estudo focaliza-se nas perspetivas dos professores de História do 2.º CEB, relativamente à utilização do Património local como ferramenta didática, tendo sido também utilizada a perceção dos alunos sobre o tema através de inquéritos por questionário, como forma de ampliar a aferição de resultados.

Na atualidade podemos observar que cada vez mais, existe uma desvalorização da História, por parte da sociedade. Talvez por muitos considerarem não existir propósito em refletir sobre algo que, na sua perspetiva, é inútil e que não influencia em nada o seu dia-a-dia. No entanto, estas conceções da História são muito depreciativas e não vão ao encontro da utilidade da mesma.

Se a História estiver unicamente nos livros, perde-se a oportunidade de relacionar o que neles se encontra com o conhecimento histórico presente nos vestígios das localidades. Deste modo, o Património local pode ser o caminho para uma melhor perceção do tempo histórico e para a própria valorização da História e do Património local. Castilho (2014, p. 3) afirma que, o sentimento de pertença, apropriação pessoal, gérmen da valorização, encontra-se já presente sendo essencial trabalhar a partir daí a contextualização histórica, passando do concreto, real, pessoal e significativo, para o abstrato e global. Assim sendo, todos nós somos resultado de sequências históricas e cabe a nós professores fazer com que os estudantes compreendam a importância de perceber os factos históricos, as escolhas que ao longo dos anos foram sendo feitas e o que deles está espelhado na nossa vida, o que nos identifica.

Nesse sentido, o professor deve refletir sobre as atividades que prepara para que estas sejam motivadoras, e vão ao encontro dos interesses dos alunos. Segundo Félix (1998, p. 44), o professor deve ser um “planificador das atividades que facilitem a construção de significados, seleccionando os conteúdos e atividades mais adequadas”.

O Património local pode ser visto como um espaço funcional associado às épocas históricas. Nesta medida, a localidade enquanto ferramenta didática, permite-nos tornar mais presentes os conceitos históricos abstratos, pois os alunos associam-nos às suas vivências quotidianas.

Analisando as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*, verificamos que a temática do Património está presente, já que os alunos do 6.º ano de escolaridade devem ser capazes de:

Compreender a importância da preservação do património:

1. Identificar diferentes tipos de património.
2. Localizar diferentes áreas de proteção da natureza.
3. Explicar a importância das áreas protegidas na preservação do património ambiental.
4. Identificar medidas de preservação do património.

Podemos, no entanto, verificar que a pertinência desta temática vai além do que se pode observar nas *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*, porque não se pretende analisar o Património em si mesmo, isto é,

enquanto meta, mas como ferramenta. Assim, embora só seja contemplado o Património nas metas no excerto supracitado, todos os pontos de História de Portugal podem ser relacionados ou encontram a sua concretização, em elementos do Património Nacional e local.

Também no documento: “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, documento este que é uma referência para os agentes educativos, encontra-se designada a importância do património para o desenvolvimento do aluno como um todo. Na área das “Competências”, concretamente, na área de “Sensibilidade estética e artística”, podemos verificar que os alunos devem ser capazes de: “Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (p. 28).

As “Aprendizagens Essenciais”, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, apresentam as competências específicas, “transversais a vários temas e anos de escolaridade, que se articulam com as áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (p.2)”. Neste caso, no 2.º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez mais o “Património” é referido, realçando que os alunos devem: “Conhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” (p.3).

1.3. Definição de objetivos

Com base no problema enunciado anteriormente, foi necessário definir os objetivos a atingir. Assim, os objetivos gerais definidos nesta investigação são os seguintes:

- Conhecer as perspetivas dos professores face à utilização do Património local como ferramenta didática;
- Perceber a perceção da organização e da exploração da utilização do Património local no 2.º CEB;
- Compreender de que forma o Património local influencia a perceção da aprendizagem dos alunos.

2. Revisão de literatura

A Revisão de literatura tem como objetivo suportar de forma teórica, o trabalho executado na investigação. Desta forma, procurámos alicerçar os conceitos associados à problemática que orientou esta investigação, e que nos ajudassem a esclarecer os objetivos do estudo. Assim, os cinco pontos de análise são: a História, o Ensino da História, Património, 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Papel dos Professores.

2.1. História

Iniciando esta temática com um questionamento... será que seríamos os mesmos indivíduos se nada soubéssemos do que antecedeu à nossa existência no mundo? Na perspetiva de Lee (2011, p.19), “Ninguém escapa do passado e da importância da relação que as pessoas estabelecem com o passado”. O mesmo autor acredita que “sem História o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência” Lee (2011, p. 25).

Analisando a História enquanto ciência, Rusen (2001, p. 12), refere que, a História é uma “modalidade específica de conhecimento e emerge das carências que os seres humanos sentem em orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos”.

O passado faz parte de nós, da nossa essência, constrói a pessoa que cada um de nós é, daí a História ser fundamental por nos apresentar o passado e, ao conhecê-lo, talvez as escolhas do futuro sejam mais conscientes. Nesta medida, Félix e Roldão (1996, p. 17), referem que “ninguém pode viver o passado, mas também é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado”.

De acordo com Alves (2006), dá-se à História o papel de encontrar pontos de referência, de fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais. Para Stearns (2008, citado por Ribeiro, 2015), a História esclarece os processos de mudança através da qual a nossa sociedade se alterou até aos nossos dias.

A História gira em volta do Homem, tentando demonstrar as suas dinâmicas e as consequências das escolhas e dos atos ao longo dos tempos. Para Mattozzi (2008, p.4), a História “por pertencer ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a sua presença, a sua atividade, os seus gostos e as maneiras de ser”.

Deste modo, a História tem o dever de participar na formação de cidadãos, para que estes, aprendam com os erros e as virtudes do passado, que sejam responsáveis, solidários, com valores próprios, com capacidade de reflexão, espírito crítico e sobretudo com respeito pelo outro na sua diferença. Como referem Chaffer e Tayler (1984, citados por Moreira, 2001), compete à História contribuir para a estruturação da memória coletiva e para a formação integral dos indivíduos. Nesta linha de pensamento, Félix e Roldão (1996, citado por Ribeiro, 2015, p.8), esclarecem que a História é entendida como uma área em que se podem debater questões atuais, numa interação entre “passado/presente, local/nacional, nacional/universal”, a fim de compreender a realidade.

Pudemos constatar, ao longo da nossa formação académica, que nem sempre a História é ensinada segundo factos, mas sim com visões “romantizadas” ou “demonizadas” desses mesmos factos. Percebe-se que a História deve ser adequada à faixa etária, mas não que se perpetuem ilusões. Cremos que o professor de História tem de adequar o seu discurso, tanto à idade dos estudantes, como fazendo relação com o que lhes é próximo, à sua realidade.

De acordo com Martins (2011, p.43), a educação histórica, tem como objetivo, a determinação da correlação entre a vida quotidiana do presente e o passado histórico e acrescenta, que se deve preservar “a qualidade controlável dos conteúdos produzidos e utilizados e a responsabilidade (pedagógica e ética) de docentes e aprendizes para consigo e para com os demais”.

A História pode ser analisada segundo duas vertentes, a *vertente informativa* e a *vertente formativa*. Segundo, Moreira (2001) na vertente informativa, a História dá uma perspetiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e especificidades nas diferentes épocas e lugares, a fim de os alunos perceberem melhor a atualidade. Na sua vertente formativa, a História proporciona aos alunos, o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate, espírito crítico e criatividade.

Rusen (2007, p.149) destaca que a História é dada “previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração”. Deste modo, antes de pensarmos em História “e antes de rememorarmos, já somos história”.

A História é percebida através da sua relação com a realidade que cada pessoa vivencia. O aluno ao procurar esclarecimentos para uma determinada situação do passado utilizando a sua experiência pessoal, demonstra uma tentativa de

compreensão histórica, como referido por Barca (2001). A identificação de outras visões do passado, nas fontes históricas, “é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado” (Ashby & Lee, 1987, citado por Barca (2001)).

Estudar o local é fundamental na formação dos discentes já que, lhes dá uma noção concreta das temáticas do currículo e além disso leva à construção da sua identidade, segundo Manique & Proença (1994, p. 24),

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações (...).

Percebemos então, que a História tem uma comprovada importância, para nos conhecermos a nós próprios, aos nossos hábitos, interesses, crenças e convicções, pois somos uma construção complexa. O que nós somos é uma construção do que os nossos antepassados foram e fizeram, do que nós próprios construímos, dos nossos contextos e vivências.

2.2. O Ensino da História

Como percebemos no ponto anterior, a História tem um papel crucial na constituição do conhecimento histórico, proporcionando a estruturação de identidades, a intervenção social e percepção dos costumes individuais e coletivos.

Para Roldão (2007, p. 100):

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador.

Na perspetiva de Fonseca (2003, citado por Ribeiro, 2015, p.12), a História deve ser percecionada, como uma disciplina essencialmente “educativa, formativa, emancipadora e libertadora”.

Percebemos, segundo os autores supracitados, que se partirmos da experiência dos alunos, das suas convicções e conhecimentos prévios, estes estarão mais envolvidos e interessados em aprender.

Uma das competências fundamentais dos alunos é a “construção do ‘bom conhecimento’ em História, que permita ao aluno compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade” (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 89).

No que respeita às competências específicas de História, o Currículo Nacional do Ensino Básico afirma que, ao longo da educação básica, todos os alunos devem ter oportunidade de viver experiências de aprendizagem, tais como:

- A pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento de informação (verbal e iconográfica) e respetiva apresentação oral e escrita, segundo metodologias específicas adaptadas aos diferentes níveis etários e de desenvolvimento dos alunos. O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) torna-se fundamental neste tipo de atividades;
- O contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitetónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados;
- O intercâmbio com instituições políticas, sociais, cívicas, culturais e económicas, numa perspetiva interventiva no meio em que a escola se insere, que permita a aplicação dos saberes históricos em situações próximas do real (colaboração em festejos e comemorações; intervenção em programas culturais e turísticos da comunidade, etc.);
- O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respetiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas. (Departamento da Educação Básica, 2001, p. 91).

Há, no Currículo Nacional do Ensino Básico, referências explícitas ao contacto direto com fontes do Património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos.

Nas competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p.87), entende-se que a História encontra a sua justificação maior, no sentido de que é através dela, que o aluno constrói uma visão alargada e organizada da sociedade em

constante mudança. Segundo Mattoso (1999), o interesse que o Homem tem apresentado pelo passado deve-se ao facto de admitir que ele pode dar-lhe respostas para explicar o que “é assim pelo que ontem foi e como foi”.

Para Barca (2001), os alunos têm maior interesse nos conceitos históricos que sejam relacionados com a sua realidade. Assim sendo, é possível referir-se alguns princípios intrínsecos à aprendizagem dos sujeitos em História:

a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby & Lee, 1987; Booth, 1987, citado por Barca (2001, p. 241).

b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (Lee, 1994, citado por Barca (2001, p. 241).

A importância da História no currículo escolar pode justificar-se no contributo facultado ao aluno para desenvolver a consciência e a responsabilidade cívica, tal como, o sentido de tempo e organização no espaço. Félix (1998, citada por Ribeiro, 2015) esclarece que a História deve:

servir para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos. Para isso é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como objetos diretamente ligados aos nossos antepassados, às condições da sua vida quotidiana, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões (p. 79).

Por sua vez, Barca (2007) declara que, a História concede respostas transitórias, onde podem verificar-se pontos de vista distintos, descobrindo-se novas relações com o passado e também, novas perspetivas. Esta é uma característica muito produtiva da produção histórica,

que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da

História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. (p. 39).

Na visão de Karnal (2008, p. 28, citado por, Ribeiro, 2015, p.12), a História, enquanto disciplina formativa, deve levar o estudante a sentir a história como algo que lhe é próximo, para que tenha vontade de interagir com ela, não como uma coisa distante, mas como algo que é capaz de perceber. Assim, é imperativo selecionar convenientemente os conteúdos apresentados aos alunos, o que requer alternativas temáticas. Tendo isto em conta, o docente deve solicitar que os alunos elaborem reflexões crítico-reflexivas sobre as temáticas em estudo, a fim de construírem o seu conhecimento e estruturarem o seu pensamento.

O papel formativo dos saberes históricos deve ser apresentado e esclarecido de forma consciente pelo professor, isto é, “este deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos históricos ensinados” (Vogler, 1999 citado por, Ribeiro, 2015, p.13).

Na opinião de Schmidt (2010 citado por, Ribeiro, 2015, p.13), o docente tem a responsabilidade de ajudar o aluno a perceber a importância de existirem várias opiniões e pontos de vista, assim como a importância de defender a sua opinião, mas respeitando as demais, “ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (p. 67).

O professor deve, segundo Moreira (2001, p.3),

Adotar uma estratégia global *semidiretiva*, a qual se abrirá gradualmente à livre iniciativa dos alunos à medida que eles se encontrem em condições de realizar um trabalho cada vez mais independente e pessoal.(...) Pretendem-se a adoção de práticas pedagógicas que estimulem a participação e empenhamento dos alunos em atividades de descoberta autónoma ou guiada, num processo didático de conciliação estreita entre o saber e o saber-fazer e em que a aprendizagem supere a lógica das atividades de repetição mecânica e vise o desenvolvimento de competências e atitudes mais que a aquisição mera e simples de conhecimentos.

Maria do Céu Roldão (2000, citada por Ribeiro, 2015), refere que o papel da aprendizagem em História na formação dos alunos pode atravessar três fases, a partir:

- A partir de factos ocorridos no passado que levam à socialização, à aquisição da sua identidade pessoal e do sentimento de pertença, sendo estes, a base da sistematização de valores de cada indivíduo;

- A partir do conhecimento vivido por pessoas de outras épocas, este desenvolvendo a sua capacidade de apreciação e valorização. Ao longo deste processo também, se desenvolvem outras capacidades, tais como: capacidades e técnicas de pesquisa, hábitos de leitura e estudo, o gosto pela descoberta e pelo saber.
- A partir da incorporação dos aspetos mencionados anteriormente, conduzindo a uma atitude reflexiva e crítica, bem como, à aquisição de hábitos de rigor e análise, à interiorização de valores pessoais, ao enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais, e, ao domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.

Prats (2006) refere que, no passado, a História era associada ao ensino muito transmissivo e por conseguinte à memorização. Nos dias de hoje, cada vez mais os docentes operam uma pedagogia diferenciada que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e a individualidade de cada aluno.

A História, inclui também, as técnicas de trabalho e de investigação que possibilitam operar com essa informação. Para Muñoz (2003, p. 303 citado por, Ribeiro, 2015, p.13) “a História tem a função de informar e abrange toda a informação que existe sobre eventos e processos históricos ocorridos no passado”.

De acordo com, Ribeiro (2015, p.14), a construção das informações pode aparecer segundo três níveis:

- num nível básico, os conceitos e conteúdos históricos são assimilados e/ou compreendidos nos seus aspetos fundamentais constitutivos e organizativos e são a base de uma construção significativa das aprendizagens;
- num segundo nível, ocorrem as operações mentais de “compreender para conhecer” que implicam o domínio e a utilização correta de técnicas de trabalho e de investigação intelectual que possam operar com a informação assimilada;
- no último nível, a História permite ensinar a pensar e a aprender autonomamente, o que envolve não só o trabalho mental dos conteúdos históricos, mas também “el desarrollo de procesos de pensamiento y de patrones motivacionales a través de programas de aprendizajes”.

Os objetivos didáticos da História segundo Prats (2006, p. 6-8) prendem-se com, “Compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto; Compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes;

Compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado; Transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve sobre o passado”.

A História promove o desenvolvimento de competências importantes nos nossos dias, para Howson (2009, citado por, Ribeiro, 2015, p.14), “a capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisando a informação e respeitando as evidências, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, o desprezo pela mera polémica e a procura de contextualização”, buscando entender a intenção de cada ação. Proença (1992) salienta que:

No ensino da História, pelo seu objectivo próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade, e, como tal, implicando tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções... em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica. (pp. 91-92).

Para Moreira (2001, p. 35), a História deve envolver o aluno de forma a que ele organize o seu pensamento e assim compreenda a sequência histórica dos acontecimentos. Assim, “o ensino da História deve privilegiar a construção de esquemas cognitivos e o desenvolvimento de competências em vez da memorização de conhecimentos”.

Félix (1998, citado por, Ribeiro, 2015, p.14) esclarece que os objetivos do ensino da História e Geografia de Portugal são: entender e esclarecer o mundo em que vivem através do passado; explicar a atualidade; preservar a memória comum, recorrendo ao conhecimento das origens e fundamentos da vida coletiva; desenvolver a dimensão temporal do Humanidade, com recurso às ideias de mudança e permanência; perceber os procedimentos (como tratamento de informação, investigação, etc.), valores (tolerância, solidariedade, etc.) e atitudes; conhecer o que acontece a nível internacional; aprender a anular estereótipos e pré-juízos; estimular a abertura a uma História multicultural; desenvolver posturas ambientais positivas.

Segundo algumas perspetivas atuais sobre o conhecimento em História, ter competências em História requer uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspetivado” (Barca, 2004, p. 134).

Não serve apenas ter ferramentas didáticas inovadoras, é necessário perspectivar as atividades de modo a que com estas, os alunos concretizem aprendizagens, como refere Dias (2012, p. 4, citado por Mello & Barros, 2014):

A utilização das tecnologias digitais, quer no plano do ensino, quer no da aprendizagem, não significa necessariamente um cenário de inovação pedagógica. Pelo contrário, a utilização das tecnologias digitais, sem uma mudança conceptual e das práticas dos atores.

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas como potenciadoras da aprendizagem de conteúdos históricos no 2.º CEB. Para a utilização das mesmas deve existir uma intencionalidade, um objetivo e a perceção concreta de como e porque é que queremos trabalhar com determinada ferramenta. Podemos destacar de entre as várias possibilidades, os filmes, os vídeos, os documentários, as visitas virtuais, os jogos de tabuleiro, os jogos de vídeo, os objetos, as fotografias, os jornais, as notícias, as visitas de estudo, determinados objetos, entre outras.

Uma das ferramentas mais utilizadas são precisamente as visitas de estudo, em que os alunos e os professores se deslocam aos locais de modo a extrair deles o máximo das suas potencialidades. Monteiro (1995, p.173) afirma, “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

As visitas ao Património local, são muito enriquecedoras Segundo Schmidt e Cainelli (2010, p.140),

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, este trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade, histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica.

Os objetivos fundamentais do ensino da História, são então, entender os acontecimentos que ocorreram no passado, perceber que no passado houve momentos em que surgiram opiniões divergentes, compreender que existem modos distintos de obter e avaliar informações sobre o passado e também diferentes maneiras de as

transmitir de forma estruturada, o objetivo principal é que os alunos compreendam o passado para viverem da melhor forma o futuro.

2.3. Património

O que define o conceito de Património é a sua capacidade de representar simbolicamente uma identidade de um grupo de indivíduos. É através desta identidade passado-presente que nos reconhecemos coletivamente como iguais, que nos identificamos com os restantes elementos do nosso grupo e que nos distinguimos dos demais, Silva (2000). Nesta medida, na presente secção, iremos discorrer sobre o conceito de Património.

A palavra “Património” segundo Mendes (2012), deriva da palavra latina *patrimonium*, que significava, aquilo que se herdava. No entanto, Prats (1997, citado por Silva, 2000) refere que, o Património não é só a herança, é o legado que nos é deixado pelos antepassados, pois estes fizeram escolhas mediante a importância que atribuíram a determinado Património, assim somente nos é legado o que as gerações passadas quiseram preservar, isto é, trata-se de uma “Construção social”.

Segundo, Ballart (1997, p.17, citado por Silva, 2000), o conceito de Património surge “quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos identifica como seus um objeto ou um conjunto de objetos”. O Património é a consequência de uma seleção decorrida com o passar dos anos, por diversos motivos.

Como esta evolução, também as considerações sobre o conceito de Património foram-se alterando, “sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de Património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético... –, que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade”, Pinto (2011, p.13).

Pereira, M., & Cardoso, A. (2010), apresentam a Lei n.º 13/85, de 6 de Julho, Lei do Património Cultural Português: “O Património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo”. As mesmas autoras acrescentam a Lei n.º 107/2001 (Lei de Bases do Património Cultural Português), que apresenta que o Património cultural é composto pelo conjunto de “bens materiais e imateriais” que “constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória colectiva portuguesas” (p.5808).

A mesma Lei estabelece, “as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (p.5808).

Nela podemos perceber as orientações da política patrimonial, pois esta Lei esclarece os critérios de seleção do que se entende ser um ‘bem cultural’, revelando o alargamento do conceito de Património:

- 1- Integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial protecção e valorização.
- 2- A língua portuguesa, enquanto fundamento da soberania nacional, é um elemento essencial do património cultural português.
- 3- O interesse cultural relevante, designadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o património cultural refletirá valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.
- 4- Integram, igualmente, o património cultural aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas.
- 5- Constituem, ainda, património cultural quaisquer outros bens que como tal sejam considerados por força de convenções internacionais que vinculem o Estado Português, pelo menos para os efeitos nelas previstos.
- 6- Integram o património cultural não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse cultural relevante, mas também, quando for caso disso, os respetivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa. [...].
- 7- O ensino, a valorização e a defesa da língua portuguesa e das suas variedades regionais no território nacional, bem como a sua difusão internacional, constituem objeto de legislação e políticas próprias.
- 8- A cultura tradicional popular ocupa uma posição de relevo na política do Estado e das Regiões Autónomas sobre a protecção e

valorização do património cultural e constitui objeto de legislação própria. (Lei n.º 107/2001, Artigo 2.º, p. 5808)

Do mesmo modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, p.3068), menciona, no artigo 3º, alínea a), que o sistema educativo se organiza de forma a:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo.

Percebemos, através da LBSE, que é importante investir numa educação patrimonial, onde se configure a sua relevância e uma consciência necessária à sua conservação. Um dos princípios orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) está também relacionado com esta necessidade da “construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural” (p.15), pretendendo-se que os alunos, saibam segundo Abrantes (2001, p.15), “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” o que nos direciona, para a vivência do meio local.

O Património local pode ser uma boa estratégia, como auxiliar ao currículo, na perspetiva de Jiménez & Gaité (1996, citado por Ferreira *et al.*, 2011). Deste modo, como referido no Diário da República, 1ª série - A, nº 209 de 8 de setembro de 2001, “O interesse cultural relevante, nomeadamente histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico, dos bens que integram o Património cultural refletirá em valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade (...)”.

De acordo com Pomian (1998, p.114 citado por Pinto 2011, p.11),

ao conservarmos o património cultural – conjunto de objetos, naturais ou artificiais, extraídos totalmente ou em parte do circuito de atividades utilitárias, para serem preservadas para um futuro indefinidamente distante – “exteriorizamos e tornamos visível o laço que nos une àqueles e que não se reduz a uma sucessão no tempo nem a uma simples filiação genética, mas que supõe uma pertença comum à nação e uma comum identificação com ela”.

Pinto (2011, p.9), define o Património como algo íntimo a cada cidadão, algo que o identifica:

ao conceito de património atribuem-se, geralmente, valores de pertença desde pessoal e local até ao universal. A palavra foi frequentemente associada à ideia de “herança paterna” ou de “bens de família” e, mais recentemente, à conceção de “bem cultural”, adquirindo outros valores que a ligam a diversas dimensões da cultura e, particularmente ao edificado, aquele que se impõe de uma forma imediata. A identidade (em sentido multiperspetivado) é, por isso, um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. (p. 9)

É fundamental colocar a História ao serviço da descoberta, do conhecimento e da valorização do Património, pois segundo Alves (2006), cabe à História fazer com que cada aluno potencie a sua construção pessoal, que amplie a sua consciência histórica, que melhore a sua cidadania na proteção de um Património que também lhe pertence e que se comprometa a conhecer, proteger, valorizar, divulgar e difundir.

Dar aos alunos a possibilidade de terem contacto com os diversos tipos de Património, são na nossa perspetiva, práticas educativas com grande valor. Assim, para Pinto (2011, p.152), a Educação Histórica pode ter de apresentar um papel:

De domínio da educação patrimonial (nas aulas de História, nos projetos, nas visitas de estudo a museus, monumentos e sítios históricos), relativamente ao estudo e sensibilização para o património e na construção de identidades multifacetadas, pois tudo isto pressupõe a construção de pensamento e consciência históricos, bases para uma participação fundamentada e ativa nas comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente.

As visitas de estudo podem ter vários objetivos, para Proença (1992, p. 198), podem servir:

- Como “motivação para a aquisição de conhecimentos. Neste caso a visita será o ponto de partida para um estudo mais aprofundado a realizar sobre o tema”.
- Para “esclarecer e complementar conhecimentos, permitindo também aplicar e consolidar os já adquiridos”.
- Como “(...) ponto de chegada e permite concretizar, sintetizar e avaliar conhecimentos já adquiridos”.

Castilho (2014, p. 2) afirma, “Não só a história deve ter um papel relevante na sensibilização dos estudantes para o património local, como, inversamente, o património local pode, e deve ter um papel essencial na sensibilização para a importância da história”. A abordagem didática ao Património parte de um conjunto de etapas em que

o aluno se envolve até chegar à apropriação de determinado conhecimento, segundo Castilho (2014), da identificação e sensibilização para os bens culturais, inserida na ótica da cidadania, seguindo-se a contextualização histórica e criando por fim, a interiorização e apropriação.

Calaf defende (2006 citado por Pinto 2011, p.136), que o 'olhar' educativo sobre o Património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do Património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática.

O meio local, opera como ferramenta didática e segundo Castilho (2014), possibilita a concretização, no próximo e familiar, de conceitos históricos abstratos, de linhas temporais mais ou menos longínquas e a criação de fortes sentimentos de pertença e identidade. Estepa e Cuenca (2006) atentam que “a partir de um Património próximo do contexto do aluno, que se articula como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem”, é possível planificar atividades baseadas no “contraste de informação, colocando questões do tipo como era/como é/o que mudou” (p. 57, citado por Pinto 2011, p. 137).

O conceito de “Educação Patrimonial” percebe-se como,

o acto de educar, isto é, gerar e potenciar a totalidade das capacidades de cada um no sentido de um conhecimento das coisas e dos outros de forma livre e solidária, processo durante o qual a personalidade se forma pela interação de todos os elementos educativos e se projecta em valores de participação, de diálogo, de solidariedade social e identidade cultural e se realiza através de ações e soluções para os diversos problemas” (Custódio, 2000, p. 11).

Silva (2013, p. 3) afirma que, “através do conhecimento do Património local, é possível promover o desenvolvimento integral do aluno, a capacidade de pensar, de fazer transferência de saberes e de se relacionar positivamente com os outros em sociedade”. A localidade, pode então, constituir um exemplo do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, formando-o criticamente no exercício da sua cidadania que o aproxima do saber histórico, uma vez que, a escola desempenha um papel indispensável nesta matéria, ao formar cidadãos conscientes das ações que devem empreender, ao nível local, relativamente à preservação do Património cultural português. (Manique & Proença, 1994, p. 54).

Conhecer mais sobre a localidade, é relação direta com um melhor conhecimento sobre os alunos e esse é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem. Neste âmbito, o estudo e a aprendizagem da História através do conhecimento do meio local pode ser motivador, cabendo à localidade o papel de

“espaço laboratorial” onde professor e o aluno trabalham em conjunto sobre uma realidade que lhes está próxima, segundo Alves (2006, p. 69). Tal como refere Pinto (2011, p.1) “o património, material ou intangível, é imprescindível como fonte histórica para interpretar e compreender o passado, constituindo as atividades de defesa do património, formas de valorização cultural, de preservação e de partilha de identidades”.

Como afirmam Manique e Proença (1994, p.57), “não é o património que tem que vir à Escola mas, ao contrário, é a Escola que deve ir ao encontro do património, torná-lo objeto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se inserem”. (1994, p.57).

Proença (1992, p. 197) refere que “o contacto direto com as fontes históricas contribui decisivamente (...) para uma correta iniciação ao método de pesquisa histórica e para a formação do espírito científico” e para o “conhecimento e respeito pela preservação do património histórico – cultural”. Proença (1992, p. 196) sublinha que “a exploração do meio através de pequenas investigações (...) possibilita pôr em prática uma série de métodos e técnicas didáticas, com relevo para o ensino pela descoberta”. Deste modo, devemos aproveitar estes recursos que temos, nomeadamente as nossas localidades, em benefício da aprendizagem dos alunos.

2.4. 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nem sempre é fácil uma transição de ciclo de ensino, principalmente quando esta transição ocorre do 1.º ciclo do ensino básico, onde o ensino é “monodocente”, para o 2.º ciclo do ensino básico, onde o ensino é “pluridocente”.

Na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), está referido que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” Costa (2016, p. 17-18).

No passado, a mudança do 1.º para o 2.º CEB, acarretava a mudança para uma escola maior. Agora nem sempre isso acontece, na maioria dos casos, os alunos permanecem no mesmo agrupamento, mas em vez de terem apenas uma sala para a sua turma, têm várias, têm um horário e mudam de professor e de unidade curricular.

No 2.º CEB, os saberes estão fragmentados, mas com o intuito de existirem “percursos escolares integrados”. No Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação, artigo 6.º,

“a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos surge como um dos critérios para estabelecer os agrupamentos de escolas como unidades organizacionais autónomas, juntamente com outros três critérios, nomeadamente, a construção de percursos escolares integrados, proximidade geográfica e a necessidade de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar”.

A transição de ciclo de ensino, é um processo que requer alguma atenção por parte dos agentes educativos, pois envolve alterações nas dinâmicas dos alunos e essas nem sempre são logo apreendidas pelos mesmos, levando ao surgimento de situações de ansiedade nos alunos. Sim-Sim (2010, citada por Figueiredo, 2018, p.37-38) refere que,

“A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (p. 111).

O 2.º Ciclo do Ensino Básico, é constituído por dois anos de escolaridade, sendo eles o 5.º e o 6.º ano. Como referido anteriormente, este ocorre segundo um regime de “pluridocência”, isto é, um professor por disciplina, sendo que por vezes poderá ocorrer que seja o mesmo professor para duas áreas como por exemplo, Matemática e Ciências Naturais/Português e História e Geografia de Portugal/ Português e Inglês, nesses casos, por vezes os professores utilizam-se da interdisciplinaridade.

No 2.º CEB, como cada professor tem várias turmas que lhes estão associadas, e como têm muitos alunos em cada turma, nem sempre se consegue “conhecê-los” tão bem como acontecia no 1.º CEB, onde cada professor tem uma turma apenas.

Por esta razão, Afonso (2009, citado por Pereira, 2018) refere que,

O contraste acentua-se, ainda, pela diferença de cultura profissional entre os professores do 1.º e 2.º Ciclos. Enquanto os primeiros se assumem como “professores de crianças” cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos ... os segundos assumem-se primeiramente como professores de uma disciplina escolar ... cuja missão se centra no ensino dessa disciplina. Ou seja, para os primeiros o que interessa é o que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida (p.53).

O ensino parece ser mais standardizado e não tão implicado na diferenciação e na individualidade do aluno. Posto isto, é perceptível, que como refere Janeiro (2017, p. 24), “o professor deve proceder a uma adaptação curricular que proporcione a

diferenciação pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem em sala de aula diversificados, de forma a promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos”.

Analisando o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (cf. Tabela 1 em anexo 6), podemos observar a constituição e as características do currículo do 2.º CEB. Neste Decreto-Lei, encontra-se referido que cada instituição escolar tem autonomia para organizar as diferentes disciplinas, no entanto, devem respeitar a carga horária estipulada.

Assim, às áreas disciplinares de Línguas e Estudos Sociais (Português; Inglês; História e Geografia de Portugal), estão atribuídas 500 minutos semanais, sendo que do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português. Às áreas disciplinares de Matemática e Ciências, estão atribuídos 350 minutos, sendo que, do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática. Às áreas disciplinares de Educação Artística e Tecnológica (Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical), estão atribuídos 270 minutos semanais, sendo que, do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual. À área de Educação física estão atribuídos 135 minutos semanais.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (cf. Tabela 2 em anexo 7),

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, “a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada”.

2.5. O papel do professor

Quando iniciámos os estágios curriculares, foram ocorrendo vários momentos de reflexão, nomeadamente, sobre os professores. Trata-se de uma profissão muitíssimo desafiante, que acarreta muita responsabilidade e requer muita reflexão e

análise sobre a ação, pensando sobre as ações didáticas tomadas e repensando as estratégias numa perspectiva de evolução e aprendizagem, em benefício dos alunos.

Percebemos ao longo desta caminhada que é muito importante além de repensar as nossas ações, dialogar com os outros professores, com o intuito de todos beneficiarem com esta interação, aprendendo e refletindo sobre as experiências uns dos outros para que todos possam evoluir e melhorar enquanto profissionais. Nóvoa (1999, p. 3) refere que, “a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas” (p.3).

Zeichner, (1993, p. 18) considera que refletir “não é apenas encontrar soluções lógicas e racionais para os problemas. Refletir implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (p.18)”.

Muitas vezes através da reflexão ocorre um processo de mudança, percebendo-se que para determinada turma/alunos, algumas estratégias ou conteúdos fazem mais ou menos sentido. Deste modo, o professor deve ter a capacidade de mudar o planeado, deve ter consciência que a educação não é uma repetição de ano após ano, mas sim uma profissão de constante readaptação. Arends (2007, p. 93) salienta que os “professores eficientes acreditam que as planificações são feitas para serem alteradas”.

Segundo Oliveira e Serrazinha (2002, p.3),

A capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente a avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Assim, percebe-se que a reflexão e a formação dos professores não termina após o ensino superior, pois os docentes têm de estar em constante formação e aprendizagem, já que mesmo trabalhando ao longo de anos com alunos da mesma faixa etária, os contextos e interesses desses alunos vão se alterando e como tal, o professor deve adaptar-se. Como esclarece Alarcão (2003, p. 113), “a formação de um professor não termina, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (p. 113).

No pensamento de Lapo (2010, p. 7) “(...) torna-se indispensável fomentar e apoiar o seu desenvolvimento profissional, através de ações de formação e cursos complementares, se pretendemos ter como finalidade melhorar os padrões do ensino e os resultados escoltares dos discentes”. Como tal, para Fernandes (2015, p.45), a

formação de professores “desenvolve-se com a experiência e prática educativa por meio da ligação da pesquisa e da reflexão sobre registros do cotidiano”.

Os professores são um dos agentes educativos mais importantes para que a educação cumpra os objetivos de formar cidadãos íntegros e responsáveis. Cabe ao professor perspetivar os processos pedagógico/didáticos, dando oportunidade aos alunos para que se desenvolvam na sua individualidade, explorando o seu sentido crítico, de modo a argumentarem e refletirem sobre as aprendizagens promovidas. Também os encarregados de educação devem estar a par de todo o processo educativo dos seus educandos e sempre que possível devem ser envolvidos nas dinâmicas escolares. Para Perrenoud (2000, p. 155) cabe ao professor:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os dilemas éticos da profissão.

Mas o que é ser professor? Quais são as suas funções? Qual é a sua importância na atualidade? Pois se no passado, o professor era um meio de acesso ao conhecimento, hoje qualquer pessoa pode aceder ao conhecimento na comodidade da sua casa, ou em qualquer lugar na verdade. Como é que o professor adequa e orienta as aprendizagens com as diferenças e especificidades de cada aluno?

Segundo Grillo (2004, p.78 citado por Silva & Rebolo, 2017, p. 184) “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.” Como tal, o professor além de adaptar as suas práticas aos estudantes, atendendo às suas características e interesses, numa perspetiva de um ensino cada vez mais individualizado, deve existir um novo olhar perante a profissão do professor, pois se antes era um transmissor de saberes, agora é um mediador, um facilitador de informação, para auxiliar os estudantes na seleção e na reflexão sobre a informação.

Bulgraen (2010, p. 31) refere que,

O professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si

mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do professor.

Aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos, levar os alunos a questionar, a refletir, a argumentar é cada vez mais a abordagem mais positiva da educação, já que os discentes, se encontram assim envolvidos e o próprio professor tem a humildade de aprender com os alunos, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem é produtivo para todos. Para Pereira (2002, p. 76) “cabe ao professor procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos”.

Segundo Cardoso (2013, p. 93) “o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem. Alguém que tenha um exagerado medo de errar, provavelmente poucas ações fará, tal é o medo que não sejam as corretas. Pior que errar é nada fazer”. O mesmo autor advoga que o professor “(...) não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (p. 37).

Assim, como afirma Gadotti (1992, citado por Santos, 2017, p. 6) “a escola ideal” é aquela que “cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo (...) aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo”. (p.56)

A profissão “professor”, exige que se tenha algumas competências intrínsecas, já que se trata de uma profissão muito exigente. No entanto, quando o docente ama o que faz e acredita na importância do seu trabalho, busca sempre dar o seu melhor. Como refere Lapo (2010, pp. 7-8), “os bons professores que fazem a diferença não precisam de se super-homens ou super-mulheres. Basta-lhes possuir o sentido da humanidade e de compaixão. Basta-lhes recusar o estatuto de minoridade intelectual e agir como coautores do seu próprio destino profissional”.

A relação pedagógica com os alunos deve ser afetiva, pois é muito mais fácil o aluno aprender, quando sabe que o professor gosta dele e quando gosta do professor. Quando o aluno percebe que o professor se importa com o seu bem-estar, com o que ele tem para dizer, a sua opinião e quando o professor também desvenda a sua essência, a relação torna-se mais próxima, mais relevante e como consequência desenvolvendo aprendizagens mais significativas.

Para que o professor consiga construir esta relação com os alunos, tem de ter um estado emocional estável, deve estar com uma atitude positiva perante a profissão, o que se percebe que nem sempre seja possível devido à conjuntura atual do país.

Como refere Saarni, (1999, p. 54 citado por Veiga-Branco, 2005, p.36), “ensinar com o coração, sugere um professor sábio que reconhece que aprender, sempre envolve sentimentos e que esses sentimentos são experimentados na mesma medida, pelo professor e pelos alunos”.

Mas o que é então ser professor? Connell (1997, p. 91, citado por Veiga-Branco, 2005, p.62) refere que para se ser professor é necessário “ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura”. Ruivo (2012, p.29) acrescenta que ser professor mais não é, que querer estar em constante aprendizagem e atualização, “um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio. De se cuidar, de estar sempre atento, ter os pés bem firmes no presente e os olhos bem focados no futuro”.

Assim, como pudemos perceber, “ser professor” não é uma tarefa nada fácil, este deixa sempre um pouco de si em cada aluno, é uma profissão que exige dedicação e constante aprendizagem para evoluir e dar sempre o melhor para que os alunos explorem as suas capacidades e aprendam novos saberes.

3. Metodologia

Este segmento é composto pela exposição das diferentes fases de todo o processo de investigação e pela metodologia, escolhida para responder à problemática em estudo nesta investigação.

A Metodologia, para Straus e Corbin (1998, citados por Pinto, 2016 p. 163), é o modo de pensar e de estudar a realidade social e o método é um conjunto de procedimentos e de técnicas para recolher e analisar os dados.

Deste modo, a investigação em educação, agrega diversos sistemas de recolha de dados, tais como, o questionário, a entrevista, a observação, entre outros, que devem ser utilizados em casos específicos, tendo em consideração qual o que melhor expressará os resultados sobre a problemática em causa. Segundo Coutinho (2011, p.7), “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”.

Estas estratégias possibilitam aos investigadores obter dados empíricos que lhes permitem dar resposta à questão que visa ser respondida após a investigação. Assim, esses dados devem ser analisados e interpretados de modo a que estes sejam transformados em resultados e conclusões.

3.1. Tipo de investigação

Na investigação, propusemo-nos a compreender “*De que forma o Património local é utilizado como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico?*”. Este estudo, tem um carácter descritivo, segundo Fortin (2003, p. 161), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação”.

Optámos, nesta investigação por efetuar entrevistas aos professores, sendo que também procedemos à aplicação de inquéritos por questionário aos alunos, com o intuito de ampliar a aferição de resultados.

Este estudo enquadra-se no paradigma misto. Para Morais e Neves (2007, p.3), esta metodologia de investigação expressa-se “não no sentido de integrar as duas formas de inquérito, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas”. Posto isto, neste estudo, o tratamento dos dados obtidos nas

entrevistas foi abordado segundo um paradigma qualitativo, enquanto que nos inquéritos por questionário, procedeu-se ao tratamento dos dados através de um paradigma quantitativo.

Nesta investigação a designação de qualitativo enquadra-se na definição de Bogdan e Biklen (2006, pp. 47-51), que aponta para cinco características essenciais da investigação qualitativa:

- 1) a fonte direta de dados aproxima-se de um contexto natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) a busca de significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nesta visão, segundo Guerra (2006, citado por Pinto, 2011, p.161), considera-se que “os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias, mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações”.

Por sua vez, Pinto (2011, p.162) refere que, a investigação quantitativa é eficiente na aquisição das “características estruturais” da vida social.

Segundo Pinto (2011, p. 162), a “investigação qualitativa pode facilitar a investigação quantitativa ao proporcionar informação sobre o contexto, fornecer hipóteses e contribuir para a construção de escalas; por sua vez, a investigação quantitativa pode contribuir para a seleção de sujeitos para o estudo qualitativo”.

Acreditamos que a combinação da abordagem qualitativa, nas entrevistas aos professores e a abordagem quantitativa, no tratamento de dados dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, originou um estudo segundo um paradigma misto, que trouxe várias vantagens para que fosse possível corresponder aos objetivos desta investigação.

3.2. Amostra e justificação da sua escolha

O meio local enquanto ferramenta didática, permite-nos tornar próximos os conceitos históricos abstratos, uma vez que os alunos os associam às suas vivências. Neste sentido, o professor deve adaptar as suas planificações de modo a que os alunos desenvolvam aprendizagens significativas. Considerámos então, que seria pertinente estudar se, e como, este tipo de experiências, envolvendo o Património local, são trabalhadas pelos docentes de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB.

Esta investigação teve como população alvo os professores do 2.º ciclo, portanto do 5.º e 6.º anos de escolaridade, de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. Os dados foram recolhidos para num momento seguinte serem analisados, para que fossem obtidas conclusões. Deste modo, foram entrevistados presencialmente 5 docentes da área de História e Geografia de Portugal, de um Agrupamento de escolas de Viseu, onde nos encontrávamos a estagiar, tratando-se de uma amostra por conveniência.

Foram também aplicados inquéritos por questionário aos alunos de quatro turmas do 2.º ciclo do ensino básico, duas do 5.º ano e duas do 6.º ano (76 alunos), a fim de confrontar as perspetivas dos docentes e dos discentes e tirar conclusões a partir dos dados recolhidos. Estas turmas, foram também elas as nossas turmas de contacto do estágio. tratando-se de uma amostra por conveniência.

Assim, tanto a amostra dos professores como a dos alunos foram amostras de conveniência (Carmo & Ferreira, 2008), visto que o local de recolha de dados foi selecionado por razões de ordem prática, de facilidade de acesso e por se tratar de um grupo de elementos que se encontrava recetivo à nossa investigação.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação em educação, à semelhança de outras áreas de estudo, necessita de métodos de recolha de dados, mais concretamente, estratégias que auxiliam os investigadores na aquisição de dados empíricos que lhes possibilitam responder às questões-problema. Os dados obtidos, são analisados e interpretados com o intuito de serem transformados em resultados e conclusões. Assim, estas técnicas devem ser escolhidas e aplicadas, tendo em consideração a forma mais indicada e mais perceptível de expressar os resultados sobre a problemática em causa.

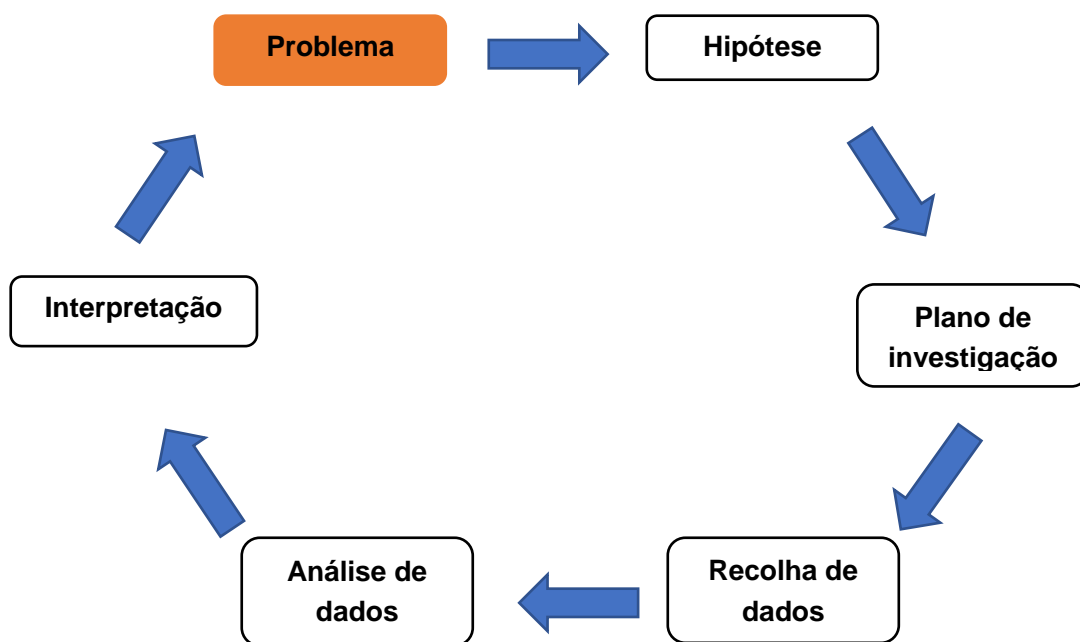


Figura 1- Adaptado de **Cardoso (2016)** - Conceção circular do processo de investigação (Drew & Hardman, 1985, p, 52)

Para a elaboração desta investigação, considerámos que para uma melhor organização e clareza dos resultados, deveríamos aplicar duas técnicas de recolha de dados, são elas entrevista e o inquérito por questionário. Tuckman (1994, p.307) refere que, “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa”.

Efetuámos, primeiramente, as entrevistas aos professores, para que, em seguida, nos inquéritos aos alunos, pudéssemos fazer questões em que fosse possível comparar a perspetiva dos docentes e dos discentes, esclarecendo determinadas opiniões que achámos pertinentes.

Numa primeira fase, efetuámos então, uma entrevista a cinco professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º CEB, do Agrupamento de Escolas Viseu onde nos encontrávamos a estagiar. Numa segunda fase, aplicámos o inquérito por questionário a quatro turmas do 2.º CEB, duas do 5.º ano e duas do 6.º ano, perfazendo um total de 76 alunos, do mesmo Agrupamento.

3.3.1. A entrevista

A entrevista apresenta um tipo de comunicação bastante particular, possui uma finalidade precisa e põe em presença indivíduos que em geral, não se conhecem. Baseia-se na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes. (Ruquoy, 1997, p. 95)

Uma entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Assim, em termos gerais, “o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126). Segundo Bell (1997, pp. 118-119), a entrevista consiste numa “conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

Na perspetiva de Amado & Ferreira (2013, p. 207), a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”.

A escolha dos entrevistados deve ser adequada aos objetivos da pesquisa Carmo e Ferreira (1998). Os entrevistados devem ser preparados previamente, no sentido de garantir a disponibilidade dos mesmos no ato da entrevista. Efetuando uma comparação entre as entrevistas e os questionários, as entrevistas são mais flexíveis, que permitem a explicação e exploração de perspetivas individuais, sendo que os questionários mostram resultados mais abrangentes.

Tabela 1- Vantagens e desvantagens das entrevistas. Adaptado de Carmo e Ferreira (1997, p. 147)

Técnica	Vantagens	Desvantagens
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Maior flexibilidade quanto ao tempo de duração; • Não exige que o entrevistado seja alfabetizado (saber ler e escrever); • Permite o esclarecimento de dúvidas relativas às questões, 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivação do entrevistado; • Obtenção de respostas falsas (conscientes ou inconscientes); • A capacidade que o entrevistado tem ou não

	<p>aumentando assim as hipóteses de as respostas serem verdadeiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O entrevistador consegue aperceber-se de como está o entrevistado através da sua expressão corporal; • Instrumento de estudo com baixos custos; • Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação; • Adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados. 	<p>para responder às questões;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método difícil de tratamento que exige pessoal qualificado para o fazer; • Limita o número de sujeitos no estudo; • Implica grande disponibilidade de tempo do entrevistador.
--	--	--

As entrevistas, podem ter formatos distintos de modo a se adequarem ao que o investigador se propõe a investigar, mas independente da forma, cada uma delas exige do entrevistador capacidade e diversos cuidados na condução da mesma. Existem três estruturas de entrevistas a estruturada, a semiestruturada e não estruturada.

Tabela 2- Tipo de investigação e tipo de entrevista (Adaptado de: Ghiglione e Matalon (1993, p. 94))

Tipo de entrevista / Tipo de investigação	Não diretiva/ Não estruturada	Semiestruturada	Diretiva/ Estruturada
Controlo			X
Verificação		X	X
Aprofundamento	X	X	
Exploração	X		

Sendo nosso objetivo conseguir informações sobre a prática pedagógica dos docentes, optámos pela entrevista semiestruturada, visto que se parece com uma conversa, ainda que existam tópicos orientadores específicos. Isto porque, as questões derivaram de um guião previamente elaborado, onde registámos o essencial da informação que se pretendia obter, mas o entrevistado teve oportunidade de refletir sobre as questões colocadas num ambiente informal (Amado & Ferreira, 2014).

De acordo com Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), a entrevista é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. A entrevista torna-se então uma estratégia muito vantajosa para a investigação deste relatório final de estágio.

3.3.2. Inquérito por questionário

Sendo um modo de aquisição de informação importante para obter dados concretos, recorreremos ao inquérito por questionário.

Quivy e Campenhoudl (1992, p.190) referem que um questionário:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas á sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, á sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Os inquéritos por questionário, são uma técnica com uma grande abrangência, pois poderão aplicar-se a várias áreas de conhecimento. Um questionário é um:

instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos. Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2005).

Segundo Gil (1995, p. 124), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Os inquéritos por questionário possibilitam a recolha de informações como: factos, ideias, comportamentos, predileções, emoções, expectativas e atitudes, de forma anónima, o que permite uma maior facilidade de resposta, além de uma maior rapidez na análise quantitativa dos dados (Fortin, 1999).

Para Ghiglione e Matalon (1993, p.110) afirmam que “um questionário (...) é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem.” Deste modo, a elaboração de um inquérito por questionário requer uma análise detalhada, tanto na conceção e redação do questionário.

O investigador deve ter em consideração uma diversidade de critérios, tais como, a população - alvo; o número e o tipo de perguntas; a linguagem que utiliza; a complexidade das questões; os erros ortográficos; entre outros. Nesta linha de pensamento, os autores referem que “a redação do questionário continua dependente do saber-fazer e da experiência do investigador” (p.111).

O questionário “constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais” (Gil, 1995, p.124). Concretamente, esta técnica permite saber as perspetivas de um dado número de pessoas, num delimitado espaço e tempo, de acordo com o estudo.

A construção de um questionário válido, pressupõe um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas preferencialmente interativos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação” (Pardal & Lopes, 2011, p.75).

No que diz respeito à linguagem e a ordem das questões é importante. Pardal e Lopes (2011, p.82), “obedecer ao princípio da clareza, ou seja, deve ser estruturada de forma precisa, concisa e unívoca, suscitando convergência de interpretações.” Na elaboração destas, deve ter-se em atenção, a obtenção de respostas claras para na fase de tratamento das informações, evitar a ambiguidade. Segundo Pardal e Lopes (2011, p.83), a redação das perguntas deve “obedecer ao princípio da coerência, isto é, deve estar em conexão com o indicador que a prescreve - deve corresponder à intenção da própria pergunta”, mas também deve “obedecer ao princípio da neutralidade, isto é, não deverá, em caso algum, induzir uma dada resposta”.

Carmo e Ferreira (1997, p. 147) dão e apresentam na tabela seguinte, os prós e contras implícitos aos inquéritos por questionário:

Tabela 3- Vantagens e desvantagens dos inquéritos por questionário. Adaptado de Carmo e Ferreira (1997, p. 147)

Técnica	Vantagens	Desvantagens
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização • Maior simplicidade de análise • Maior rapidez na recolha e análise dos dados • Mais barato 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de conceção • Não é aplicável a toda a população

Considerando o objetivo do questionário, este pode apresentar uma ou vários tipos de perguntas. Para Pardal e Lopes (2011, p.80), “um questionário pode apresentar diversos tipos de perguntas, cada um com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade, seja quanto às potencialidades de recolha de informação, seja quanto ao trabalho de tabulação”. Segundo estes autores, existem três modalidades de perguntas: abertas, fechadas ou de escolha múltipla (p. 76).

As perguntas abertas admitem a liberdade total de resposta ao inquirido. As perguntas fechadas, limitam o informante à opção por uma das respostas apresentadas. Por fim, as perguntas de escolha múltipla, permitem ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de entre o conjunto apresentado.

Como referem Ghiglione e Matalon (1993, p.108), “qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais”. Assim, seguindo o pensamento Pardal e Lopes (2011), no que reporta aos preparativos de construção de um questionário, torna-se fundamental, que o investigador reflita nos objetivos que quer ver atingidos, pense na forma como elabora as suas questões e na utilização clara da linguagem.

Esta estratégia tornou-se então uma mais valia, no sentido de conseguirmos uma recolha de dados que apresentasse as perspetivas dos alunos, no sentido de enriquecermos as conclusões desta investigação. Optámos por o inquérito ser constituído maioritariamente por perguntas fechadas, para uma análise mais concreta, no entanto, duas das questões era perguntas de resposta aberta, para que os alunos respondessem segundo a sua experiência.

3.4. Procedimento

No seguimento desta investigação foi necessário executar algumas procedimentos, como pedidos de autorização a diferentes entidades, nomeadamente ao Agrupamento de Escolas (cf. Anexo 1) e aos encarregados de educação dos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade intervenientes, para que fosse possível a realização de questionários aos estudantes e entrevistas aos professores.

O pedido de autorização, aos professores, para a aplicação das entrevistas, foi feito presencial e individualmente, sendo explicado o tema central da nossa investigação, o que pretendíamos e o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. As entrevistas (cf. Anexo 2) foram realizadas presencialmente num momento agendado com os docentes.

Relativamente aos questionários (cf. Anexo 3) aos alunos foram entregues em papel, o questionário foi lido presencialmente e esclarecidas as eventuais dúvidas, nas quatro turmas do 2.º CEB. Aplicámos um pré-teste, numa turma do 5.º ano que foi excluída dos dados obtidos. Fizemos o pré-teste para garantir que o questionário respondia aos objetivos da investigação. Nas palavras de Pardal e Lopes (2011, p. 85), “a exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida”.

Por fim, procedeu-se à análise e interpretação dos dados obtidos para assim, dar resposta ao problema desta investigação.

3.5. Técnicas de tratamento e análise de dados

Terminada a recolha dos dados, procedemos à sua sistematização, análise e interpretação, a fim de ser possível retirar conclusões que nos permitissem responder à questão central deste estudo.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Para a apresentação dos dados recolhidos nos inquéritos por questionários feitos aos alunos, optámos por utilizar a tabelas e gráficos, pois pretendemos que a informação seja apresentada de forma clara e objetiva.

Posteriormente, recorreremos à técnica da análise de conteúdo para através dela obtermos a informação fundamental para as conclusões finais deste estudo. Bardin (1977, p.42) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Deste modo, a análise de conteúdo é um processo pelo qual “as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análises precisas” (Sampieri, 2006, citado por Pardal & Lopes, 2011, p.99).

Finalmente, após o tratamento de dados e a análise dos mesmos confrontámos esses resultados obtidos a partir dos inquéritos por questionário, com as respostas dadas pelos docentes nas entrevistas que tinham sido realizadas antes da aplicação dos inquéritos.

4. Análise dos dados

Na presente secção iremos apresentar a análise dos dados referentes aos resultados obtidos através das respostas às entrevistas efetuadas aos professores e aos inquiridos por questionários, aplicados a alunos do 2.º CEB. De referir que são apresentados no anexo 2, o guião das entrevistas feitas aos professores, no anexo 3 o guião dos inquiridos por questionário aplicados aos alunos, no anexo 4, as entrevistas feitas aos professores, com as respetivas respostas e no anexo 5, os inquiridos por questionário aplicados aos alunos com os resultados obtidos.

4.1. Entrevistas aos professores

Durante este ponto, apresentamos a análise dos resultados obtidos através das entrevistas aplicadas aos 5 professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º CEB, de um Agrupamento de Viseu, no qual estivemos a estagiar, sendo uma amostra por conveniência. Inicialmente apresentamos uma tabela síntese, com o resumo das respostas dos professores, seguindo-se posteriormente a análise das respostas obtidos.

	R. M.	J. E.	TE.	A. F.	B. T.
1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?	Procuro variar (...) expositivo (...) prático (...) pesquisar e depois demonstram à turma. (...) vários tipos de ensino.	Um pouco de tudo (...) por descoberta (...) dada a necessidade de cumprir programas (...) expositivo.	Expositivo (...) dialogar (...) trabalhos livres, trabalhos de casa e de aula (...) maquetes.	Tento que sejam eles a chegar à conclusão, levo-lhes as fontes, (...) parte expositiva.	Expositivo (...) trabalhos de pesquisa, descoberta (...) fontes locais (...) recursos visuais, audiovisuais.
2. Considera o Património local uma ferramenta didática?	É sem dúvida (...) como o programa é tão extenso raramente conseguimos (...) depende do local onde estamos a	Sim , a pesar dos horários e a extensão dos programas não permitir muito que se faça um trabalho de pesquisa de Património.	Acho que é importante.	Claro.	Sim , muito importante.

	dar aulas (...) o que eu normalmente faço é trazer o Património para dentro da sala de aula				
3. Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar?	Depende, vai um pouco ao encontro do tema que estamos a abordar, mas tento ser o mais abrangente possível.	Sobretudo material.	Todos, de um modo genérico todos, depende do tema que estamos a trabalhar.	Não há como <i>in loco</i> .	Todos, (...) mais o imóvel. É pena é que as escolas não invistam nisto, antes haviam os clubes de Património, as visitas aos museus...
4. Nesse sentido costuma explorar o Património local didaticamente?	Depende , quando posso e tenho, tento trazer material para dentro da sala de aula.	Sim.	Sim , sem dúvida.	Sempre que achar pertinente sim.	Sim.
5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz?	Ir aos locais (...) vídeos, imagens é fundamental e é o que se consegue fazer.	As visitas de estudo por estranho que pareça eles não apreciam muito porque é aqui...eles gostam é de ir para fora.	<i>In loco</i> , visitas de estudo.	Visitas de estudo in loco. (...) vídeos fantásticos (...)visitas virtuais. É mau é quando falha a internet que acontece muito nesta escola.	Todas (...), mas gosto muito de ir ao local (...) o virtual ajuda. Os programas deviam sempre incluir o Património local na sua transversalidade.
6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir	Depende.	Estamos condicionados pelo programa e raramente o	Depende.	Depende , pode surgir de motivação, ou para	Serve para tudo, depende.

um tema, consolidar um conteúdo ou outros?		tema que estamos a abordar coincide (...)normalmente serve de consolidação .		concluir ou durante..., mas depende.	
7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?	Burocráticas não senti, considero é que os professores estão cansados do resto, das burocracias que envolvem toda a profissão e depois acabam por não querer aderir (tem de se arranjar sempre colegas para ajudar, e para ir).	Muitas, serem os professores os organizadores, terem de fazer tudo, desde a responsabilidade de assegurar a presença de outros professores (...) obrigam-nos depois a dar as aulas.	Geralmente, não sinto grandes dificuldades.	Carga burocrática , (...) transportes (...) Se é para ir a pé, têm de levar os coletes de sinalização (...) se acontece alguma coisa(...) os colegas, já houve mais adesão (...) estão saturados, cansados.	Nível burocrático (...) transporte (..)
8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?	Já (...) foram eles que deram o mote para a atividade acontecer (...) foi um momento de interdisciplinaridade e solidariedade .	Sim, ajudar sim (...), mas o professor tem de ter sempre um papel muito forte porque eles não têm maturidade para organizar .	Às vezes ajudam a preparar, mas com a minha ajuda.	Já deram ideias.	Já porque já tive um clube do Património.

<p>9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?</p>	<p>Sim.</p>	<p>Já.</p>	<p>Já aconteceu já.</p>	<p>Nesse caso nunca fiz, considero o manual a principal ferramenta (...).</p>	<p>Já, onde havia facilidade de trabalhar e recursos, utilizei, onde não havia, tive de arranjar outra estratégia.</p>
<p>10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?</p>	<p>É, passa muito pela proximidade ou não ao nível do tempo histórico (...) O grande problema da história passa muitas vezes pela questão da abstração (...) os miúdos não têm noção do tempo. (...). Quanto mais longe no tempo mais importante se torna.</p>	<p>Aproxima. E os alunos demonstram-no ao falarmos do tema da visita.</p>	<p>Sim, <i>in loco</i> é muito melhor.</p>	<p>Claramente, não tem nada a ver.</p>	<p>Aproxima (...) torna-se muito mais significativo (...) para que assim preservem, conservem o Património e de transmitir aos próprios familiares.</p>

Analisando e comparando as respostas dadas pelos professores participantes nesta investigação, podemos verificar que há opiniões muito semelhantes entre os inquiridos.

À primeira pergunta “Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?” Todos os professores referiram que privilegiavam o método expositivo, a justificação dada por um dos professores foi a necessidade de cumprir os programas. Segundo Mizukami (1986), no método expositivo, “o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação *a posteriori* é que permitirá o professor tomar consciência deste fato”.

Percebemos que o ensino da História ainda está muito centrado neste método, uma vez que, apesar de os professores referirem que procuravam utilizar métodos distintos mediante o conteúdo em questão, notámos que essas atividades diferenciadas não são as mais frequentes, mas sim o método expositivo.

Acreditamos que, através da formação contínua esta lacuna poderia ser colmatada, pois as aulas devem ser adaptadas aos alunos que temos, e esta era uma forma dos professores se atualizarem, aprenderem e refletirem sobre as suas práticas, aplicando estratégias ensino-aprendizagem que suscitassem uma maior motivação aos alunos.

Outra estratégia com inúmeros benefícios é o modelo da aula oficina explicado por Barca (2004, p.134 -136),

O modelo da aula oficina tem por base a teoria construtivista, onde o aluno é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor é o investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Deste modo, o professor desafia e orienta o desenvolvimento das competências de interpretação/cruzamento de fontes ao longo da aula, utiliza tarefas desafiadoras, avalia sistematicamente as aprendizagens na evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e final da intervenção educativa.

À pergunta “Considera o Património local uma ferramenta didática?”, todos os professores consideram que sim, que é, e atribuem-lhe grande importância. Uma vez mais, foi referido por dois professores que o programa é tão extenso que raramente conseguem utilizar esta estratégia. Um deles refere que a consideração depende do local onde se encontrem a dar aulas. O mesmo professor refere que como estratégia opta por trazer o Património para dentro da sala de aula. Aqui, constatámos que existe uma consciência da importância, pertinência e potencialidades do Património local, no entanto, os professores referem que o seu trabalho está muito condicionado aos

programas extensos e como os têm de fazer “cumprir”, o trabalho de planificar aulas com a utilização do Património fica para segundo plano.

Quanto à questão: “Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar?”, os professores referiram que dependia do tema a abordar e tentam variar. No entanto, destacam as visitas de estudo, como a estratégia mais eficaz. Um dos docentes considera que é uma pena que as escolas não invistam nas visitas de estudo e salientou que antes haviam os clubes de Património. Monteiro (1995, p.173) afirma, “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

Ao perguntar-lhes se costumam explorar o Património local didaticamente, os professores referiram que sim, quando achassem pertinente e tivessem os recursos disponíveis para tal.

Na quinta pergunta, “Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz?”, a maioria dos professores referiram a ida aos locais, através de visitas de estudo. Salientaram também os vídeos, as visitas virtuais e as imagens, pois estas estratégias são, para eles, mais viáveis do que a ida ao local. Proença (1992, p. 197), refere que “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos devido ao carácter motivador de saída do espaço tradicional no desenrolar do processo ensino/aprendizagem”. Um dos professores considera que os alunos não apreciam visitas à sua localidade, pensa que eles preferem ir para locais que não lhes são familiares. Outro dos professores pensa que os programas deviam sempre incluir o Património local na sua transversalidade.

No que respeita à sexta pergunta “Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?”, quatro dos cinco professores consideraram que dependia da situação/tema. Uma vez mais um dos professores disse que os docentes estão condicionados pelo programa e como tal, normalmente serve de consolidação.

Relativamente à sétima questão, “Já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?”, os docentes destacam as dificuldades burocráticas, referiram que os professores estão cansados das burocracias que envolvem toda a profissão e depois acabam por não querer aderir, sentem muita responsabilidade por exemplo na organização de visitas de estudo, pois são eles os organizadores, têm até a responsabilidade de assegurar a presença de outros

professores. Em suma, a carga burocrática, a dificuldade com os transportes e a responsabilidade que acarreta ter tantos alunos ao seu encargo. Um dos docentes refere que geralmente, não sente grandes dificuldades.

Quanto à pergunta “Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?”, os professores dizem que já, de um modo mais auxiliar, por exemplo, “foram eles que deram o mote para a atividade acontecer”, “Às vezes ajudam a preparar, mas com a minha ajuda”, “Já deram ideias”. Um dos docentes refere que ajudam, mas que o professor é que tem de ter sempre um papel muito forte porque eles não têm maturidade para organizar. Proença (1992, p. 200) afirma que a preparação de visitas de estudo envolve “aspetos pedagógicos, relacionados com a definição dos objetivos, escolha do local e a seleção da metodologia”, sendo como tal, uma boa estratégia de ensino-aprendizagem.

Relativamente à nona pergunta, “Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?”, os docentes responderam afirmativamente, exceto um professor que considera o manual a principal ferramenta.

Segundo Viseu & Morgado (2011, p. 994), “o normativo que regula a concepção, avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares para os ensinos básico e secundário”, define o manual escolar como um

“(…) recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b, art.º 3, da Lei nº 47/2006, de 28.08).

Finalmente a décima pergunta, “Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?”, um dos docentes consideram que “passa muito pela proximidade ou não ao nível do tempo histórico, grande problema da história passa muitas vezes pela questão da abstração, os miúdos não têm noção do tempo, quanto mais longe no tempo mais importante se torna”.

Pagès (2011 citado por, Ribeiro, 2015) acredita que o conhecimento Histórico pode ser útil para o planeamento do futuro. Pais (1999, p. 26) refere que o tempo é o espaço da História,

que se entende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com um lastro do que se compreendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotograma: o presente.

Os restantes professores afirmam que aproxima, que se torna mais significativo, consideram muito importante pois ao conhecerem o Património talvez se consciencializem, preservem e conservem, transmitindo aos próprios familiares e amigos.

4.2. Questionários aos alunos

Neste ponto, apresentamos a análise dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário (cf. Anexo 3), aplicado a 76 alunos do 2.º CEB, de duas turmas do 5.º ano e duas turmas do 6.º ano, de um Agrupamento de Viseu, no qual estivemos a estagiar. Nos gráficos seguintes é possível observar os resultados obtidos nas 4 turmas, sendo possível comparar e analisar os mesmos após os gráficos.

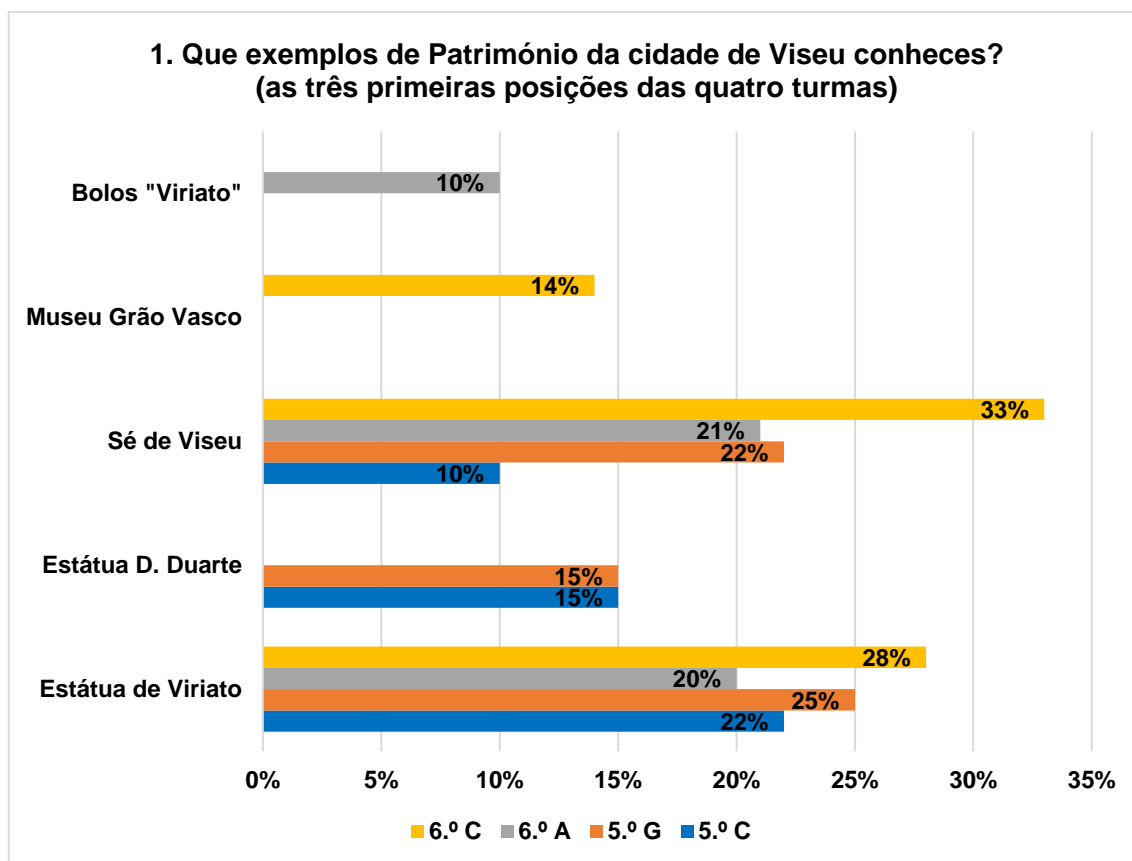


Figura 2- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 1. do questionário.

Analisando a primeira pergunta e verificando as considerações que os alunos têm sobre o Património local da sua cidade percebemos que os alunos têm uma visão muito abrangente de Património, consideram locais, estátuas, elementos gastronómicos, museus, festas e feiras populares, tradições e até eventos como os jardins efémeros.

Ao observarmos as três primeiras respostas mais frequentes dos alunos percebemos que a Estátua de Viriato se destaca, talvez por se encontrar numa zona de passagem de automóveis, por estar num local perto de estacionamento ou por estar numa zona de fácil acesso na cidade, este monumento encontra-se perto da “Cava de Viriato”, local também ele muito frequentado para passeios pedestres. A Estátua de Viriato aparece como a mais destacada pelos alunos do 5.º ano e a segunda mais evidenciada pelas turmas do 6.º ano. Também a Sé de Viseu foi muito referida, sendo que foi a mais referida pelos alunos do 6.º ano. Na turma do 5.º G ocupou a segunda posição e no 5.º C, a terceira. Pode encontrar-se tão bem posicionada devido ao seu

carácter religioso, ou pelo seu valor histórico. Outra razão pode ser a centralidade desse local.

A Estátua D. Duarte foi também referida em segundo lugar pelos alunos da turma do 5.º C e em terceiro lugar nas respostas do 5.º C e em terceiro lugar nas respostas do 5.º G. Pode dever-se este destaque ao facto de este local ser também um local central, perto da Sé de Viseu, do Museu Grão Vasco, da Igreja da Misericórdia, entre outros, trata-se do coração da cidade.

No 6.º A, a terceira resposta mais evidente foram os bolos “Viriatos”, revelando que os alunos consideram este doce, Património gastronómico, pertencente ao Património da sua cidade.

Na turma do 6.º C, o Museu Grão Vasco foi o terceiro mais evidenciado, observando-se que os alunos consideram o Património museológico, parte do seu Património local. Á semelhança da estátua D. Duarte esta referência pode dever-se à localização onde se encontra o Museu.

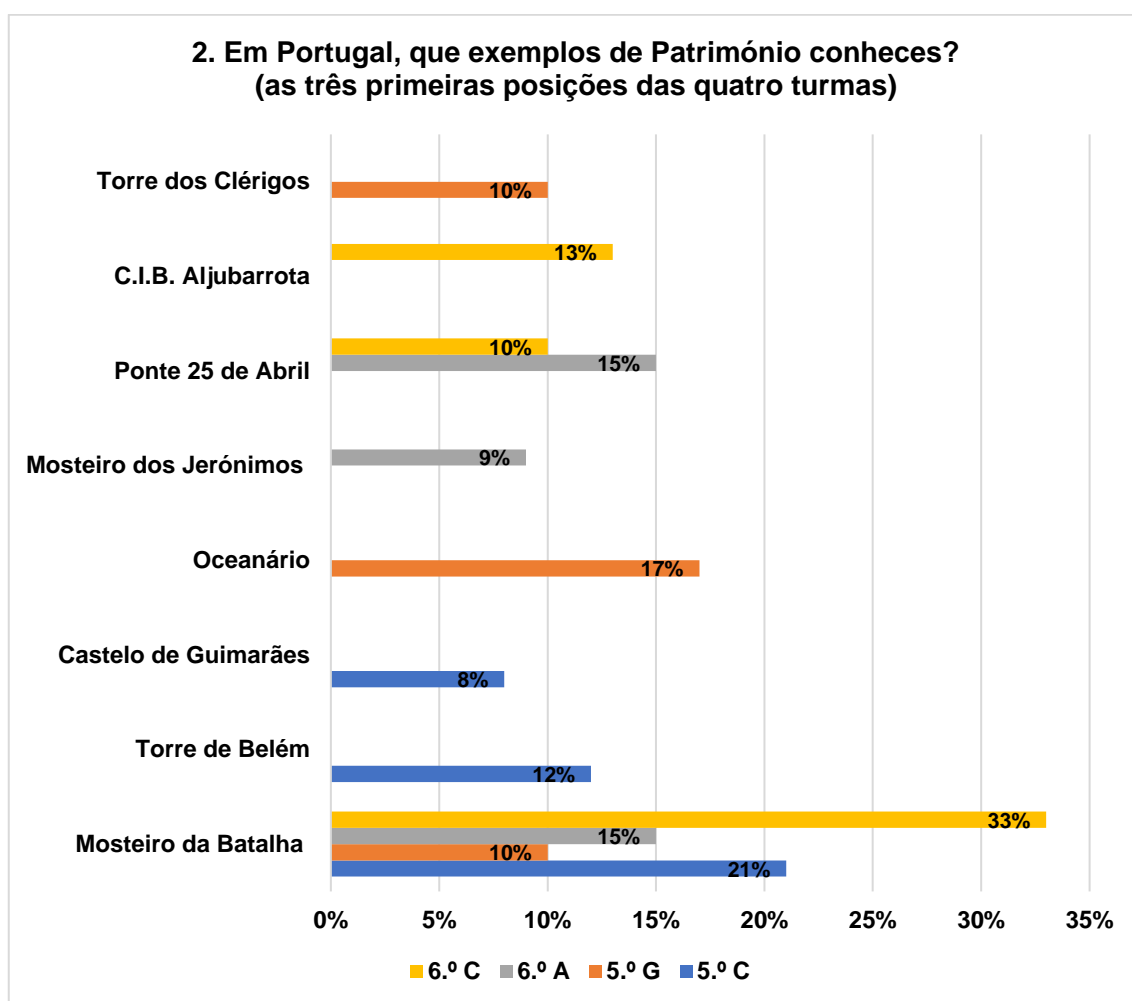


Figura 3- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 2. do questionário.

Na segunda pergunta analisamos que exemplos de Património, em Portugal, os alunos conhecem. Tal como na análise à primeira pergunta, percebemos que os alunos têm uma visão muito abrangente e numerosa de Património, consideram locais, estátuas, elementos gastronómicos, museus, festas e feiras populares, tradições e eventos. Seguindo a mesma análise de comparação efetuada na primeira pergunta, percebemos que três das quatro turmas referiram em primeiro lugar o Mosteiro da Batalha, esta nomeação pode dever-se à organização de uma visita de estudo no 3.º período, já que as turmas do 6.º ano foram a este local e ao centro de interpretação da Batalha de Aljubarrota, também referenciado em segundo lugar pelo 6.º C. A turma do 5.º G, referiu em primeiro lugar o Oceanário, local onde se preserva o Património natural.

Também a Ponte 25 de Abril foi referida em grande número pelas turmas do 6.º ano, aparecendo na turma A em segundo lugar e na turma C em terceiro lugar. Esta

referência pode dever-se a ser um local de passagem na capital do país. Também em Lisboa foram referidos a Torre de Belém, na segunda posição da turma do 5.º C e o Mosteiro dos Jerónimos na terceira posição do 6.º A.

Foram também referidos o Castelo de Guimarães e a Torre dos Clérigos ambos na terceira posição, nas turmas do 5.º C e do 5.º G respetivamente. Como tal, património da cidade do Porto e de Guimarães, o Porto por ser a segunda maior cidade do país e Guimarães por ser o “berço da nação”, são muitas vezes alvo de visitas em família.

Como era de esperar, o conhecimento do Património Português acabou por ser mais diversificado, apesar de se centrar nas cidades de Lisboa, Porto e Guimarães. Facto é, que a visita de estudo ao Mosteiro da Batalha e ao centro de interpretação da Batalha de Aljubarrota levou a que os alunos tivessem este conhecimento recente, como tal, podemos verificar que as visitas de estudo, são boas estratégias didáticas para o conhecimento e exploração do Património.

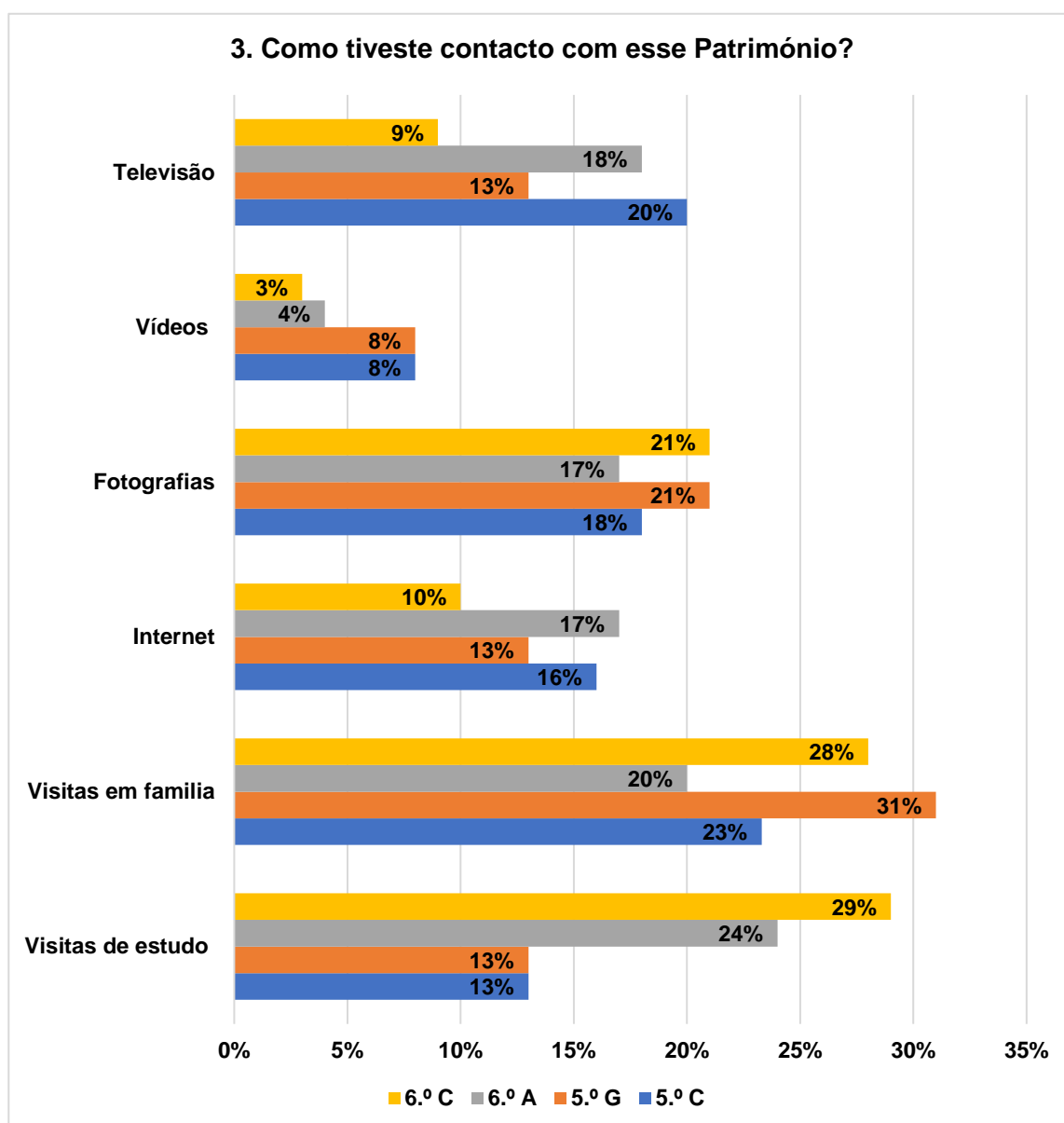


Figura 4- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 3. do questionário.

Efetuando o confronto e análise dos resultados obtidos, podemos verificar que questionados sobre como tiveram contacto com o Património, o resultado com maior expressão nas turmas do 6.º A (29%) e do 6.º C (24%), foi que contactaram com o Património da sua localidade através de visitas de estudo. Já nas turmas do 5.º C (23%) e do 5.º G (31%), o resultado com maior expressão foram as visitas com a família. Estes resultados podem dever-se ao facto das turmas do 5.º ano e as turmas do 6.º ano terem professores diferentes para a disciplina de História e Geografia de Portugal, verificando-se uma atitude diferenciada dos profissionais perante o Património, uma vez que as turmas do 5.º ano têm um professor e as do 6.º têm outro. Então, face aos dados obtidos,

pode dizer-se que o professor das turmas do 6.º ano utiliza o Património local como ferramenta didática através de visitas de estudo, sendo que nas turmas do 5.º ano verifica-se essa utilização mas não com tanta expressão.

Quanto à segunda resposta com mais expressão, podemos verificar que a turma do 5.º C (20%), referenciou a televisão, uma vez mais podemos supor que este contacto foi feito ou de forma autónoma ou que o professor tem por hábito mostrar programas televisivos. Já a turma do 5.º G (21%), referiu as fotografias, uma vez mais podemos supor que este contacto foi feito ou de forma autónoma ou que o professor tem por hábito mostrar fotografias através de meios audiovisuais ou através de fotografias (objeto). Muitos dos monumentos referidos, encontram-se nos manuais escolares e como tal, esta ferramenta pode ter potenciado o conhecimento do Património através das fotografias presentes. A turma do 6.º A (20%) e do 6.º C (28%), referiu como segunda opção as visitas com a família. De referir que no caso da turma do 6.º C, a diferença entre a primeira opção dos alunos, as visitas de estudo e a segunda opção, as visitas com a família, diferem somente em 1%, como tal, verifica-se que nesta turma tanto as visitas de estudo, como as visitas com a família são muito exploradas, podendo dizer-se que existe uma valorização do Património local.

No caso da turma do 5.º C pode verificar-se que a terceira opção com mais expressão foram as fotografias (18%), no 5.º G, as visitas de estudo (13%), a internet (13%), e a televisão (13%), no 6.º A, a televisão (18%) e no 6.º C, as fotografias (21%). Analisando os dados podemos verificar que existe a utilização do Património local como ferramenta didática de forma muito variada, já que em terceiro lugar 2 turmas referenciaram televisão, 2 turmas referenciaram as fotografias, 1 a televisão e 1 as visitas de estudo.

Constata-se que a Internet também não é uma das ferramentas mais utilizadas por professores e alunos para contactar com o Património, facto que nos surpreendeu, já que esta ferramenta, nos nossos dias, tem um mundo de oportunidades e encontra-se disponível tanto nas casas como na escola. Consideramos que existem inúmeras formas de aproveitamento do Património em benefício dos alunos através da internet. Pensando um pouco a respeito deste resultado, este factor pode verificar-se por existir uma fraca predisposição dos professores para a utilização da internet derivado talvez ao facto de serem um quadro de professores mais envelhecido e não terem tantos conhecimentos nesta área, ou talvez por não confiarem na informação fornecida na internet. Já os alunos não utilizarem para conhecerem o Património pode dever-se a neste momento não utilizarem a internet para “aprender”, utilizam mais as redes sociais,

e meios como o youtube para seguirem os influenciadores digitais, deixando os conteúdos escolares um pouco de parte. Assim, a Internet ficou com a expressão na turma do 5.º C (16%), 5.º G (13%), 6.º A (17%) e 6.º C (10%)

Comparando todos os gráficos, verificamos que a estratégia menos utilizada pelos professores e alunos para contactar com o Património local, são os vídeos, 5.º C (8%), 5.º G (8%), 6.º A (4%) e 6.º C (3%), talvez por ser uma estratégia que requer algum tempo de atenção, não seja a que os professores consideram mais eficaz pois os alunos acabam por considerar enfadonho. No entanto, talvez seja uma necessidade dos nossos dias produzir vídeos didáticos mais apelativos para o ensino da História.

A questão da internet não ser uma das ferramentas mais usadas pelos professores para contactar com o património deve ser colocada com algumas reservas, pois muitos dos vídeos, fotografias e outros recursos podem ser utilizados com recurso à internet.

Quanto a esta questão podemos também assumir que os alunos poderão ter tido dificuldade em discernir televisão dos vídeos, pois na questão em que se questiona os alunos como gostariam de contactar com o património no âmbito da disciplina, os alunos responderam vídeos com expressividade. Primeiro percecionámos esta informação como uma contradição, no entanto, talvez tenham respondido vídeos, pois nesta questão não havia o item de resposta televisão, caso existisse era verosímil que muitos se dividissem entre televisão e vídeos na respostas. Podemos então perceber que os alunos consideraram vídeos e televisão, a mesma coisa.

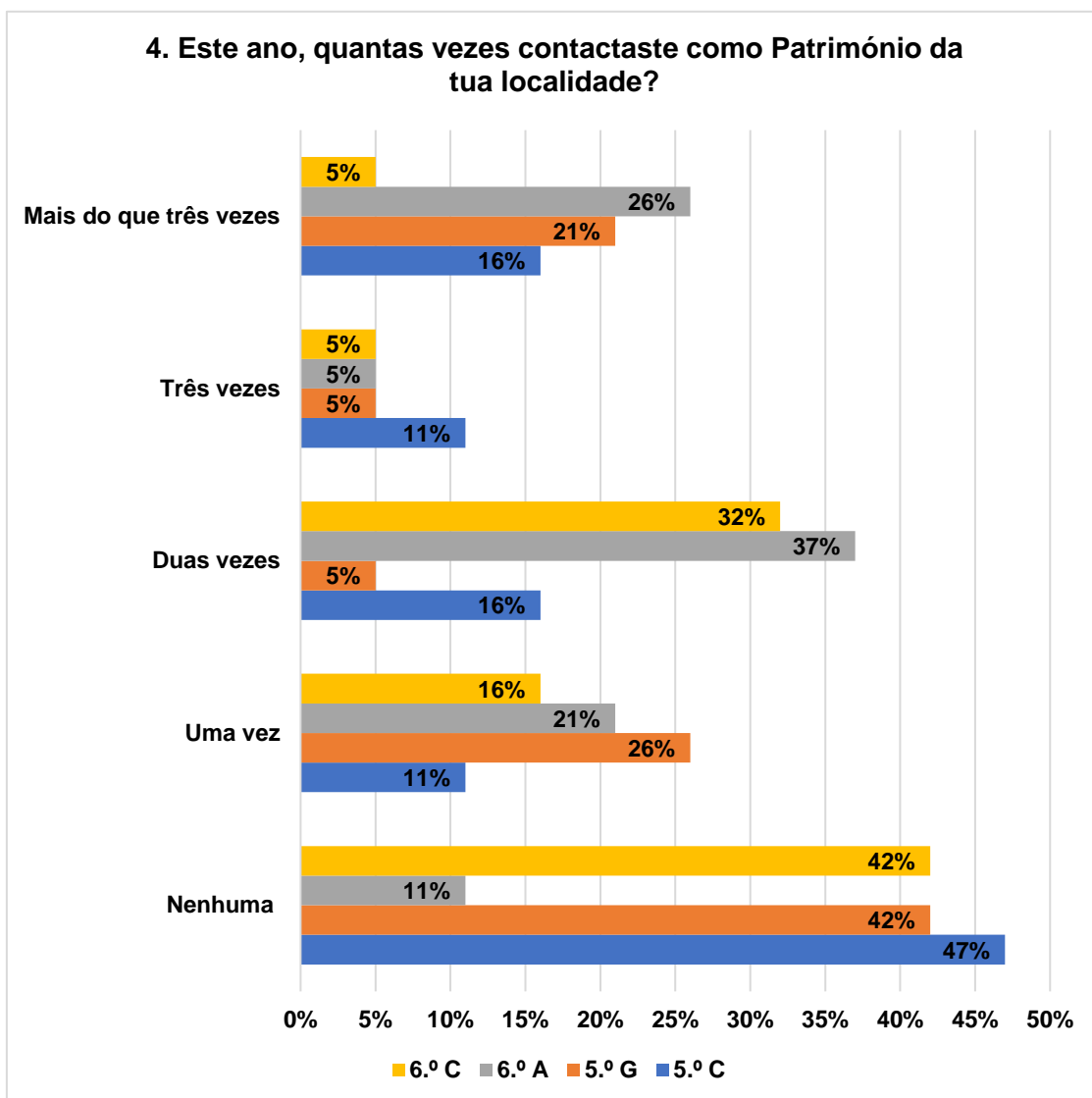


Figura 5- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 4. do questionário.

Quanto ao número de vezes que os alunos contactaram com o Património da localidade, no ano 2018, confrontamo-nos com dados um tanto ao quanto preocupantes. Em três das quatro turmas, o resultado com maior relevância foi “Nenhuma”, isto significa que os alunos de três turmas consideraram, na sua maioria, que não tiveram qualquer contacto com o Património, 5.º C (47%), 5.ºG (42%) e 6.º C (42%). Talvez estes resultados se devam à pouca utilização das visitas de estudo e fraca valorização do Património enquanto ferramenta didática por parte dos professores, e a pouca valorização do Património por parte dos encarregados de educação/famílias. Já a turma do 6.º A, o resultado foi mais animador, já que o resultado com maior expressão foi o de “Duas vezes” (37%). De salientar que a turma do 6.º C obteve na resposta “Duas vezes”,

32% das respostas dos alunos. Este fator, pode dever-se ao professor de História das turmas do 6.º ano efetuar algumas visitas de estudo.

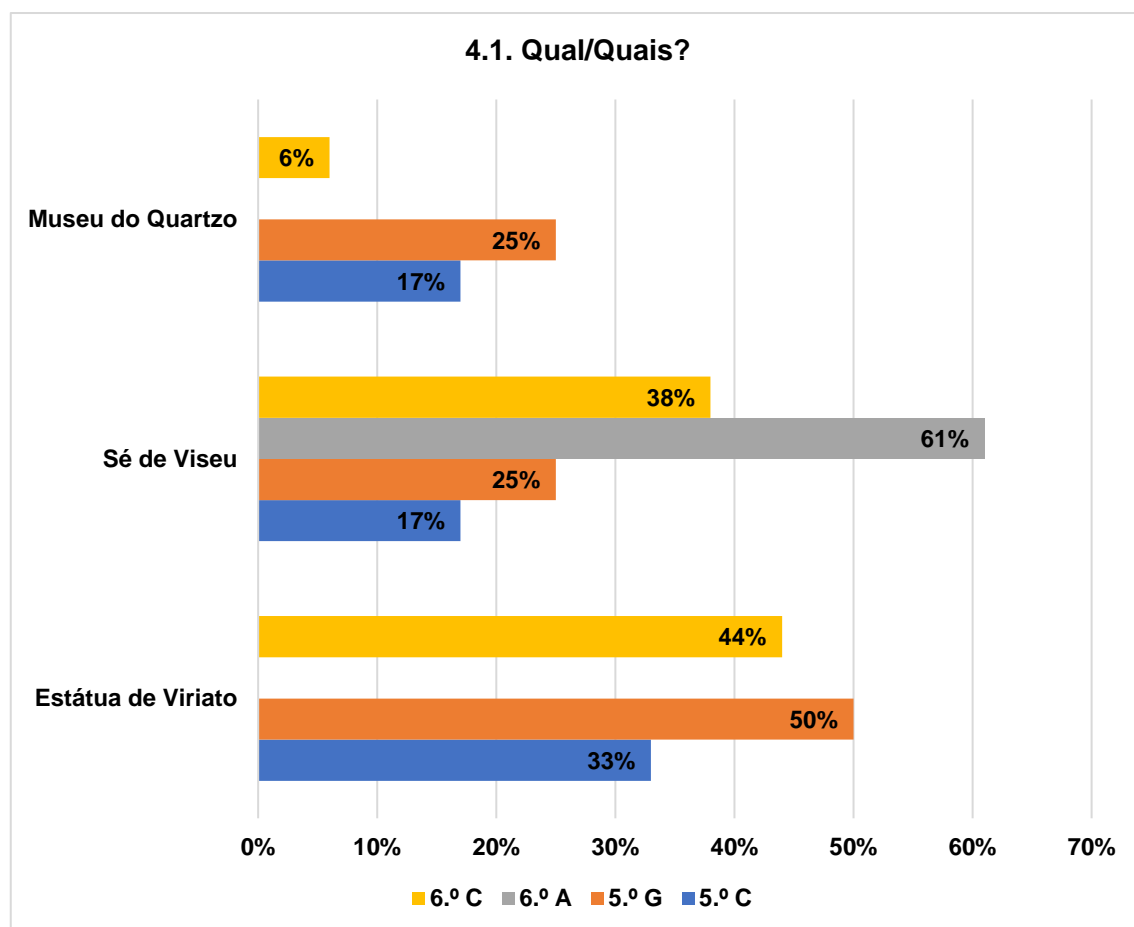


Figura 6 - Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 4.1. do questionário.

Para analisarmos quais os locais de Viseu com os quais os alunos contactaram necessitámos de reduzir a três locais referenciados por três turmas ou mesmo pelas quatro turmas. Assim, percecionámos, que este ano, o local mais visitado foi a Sé de Viseu 5.º C (17%), 5.ºG (25%), 6.º A (61%) e 6.º C (38%), seguindo-se a Estátua de Viriato 5.º C (33%), 5.ºG (50%) e 6.º C (44%), e por fim, o Museu do Quartzo 5.º C (17%), 5.ºG (25%) e 6.º C (6%).

Uma vez mais, a Sé de Viseu destaca-se como um dos locais mais visitados da cidade, provavelmente pelo seu carácter religioso. A Estátua de Viriato foi também destacada e tem também uma proximidade com a Sé de Viseu, situando-se no centro da cidade, local rodeado de comércio e cafés, sendo muito frequentado pela população.

Também o Museu do Quartzo, foi referenciado por três das quatro turmas, salientando-se a valorização do Património natural e museológico, ou pelos docentes, ou pelos encarregados de educação.

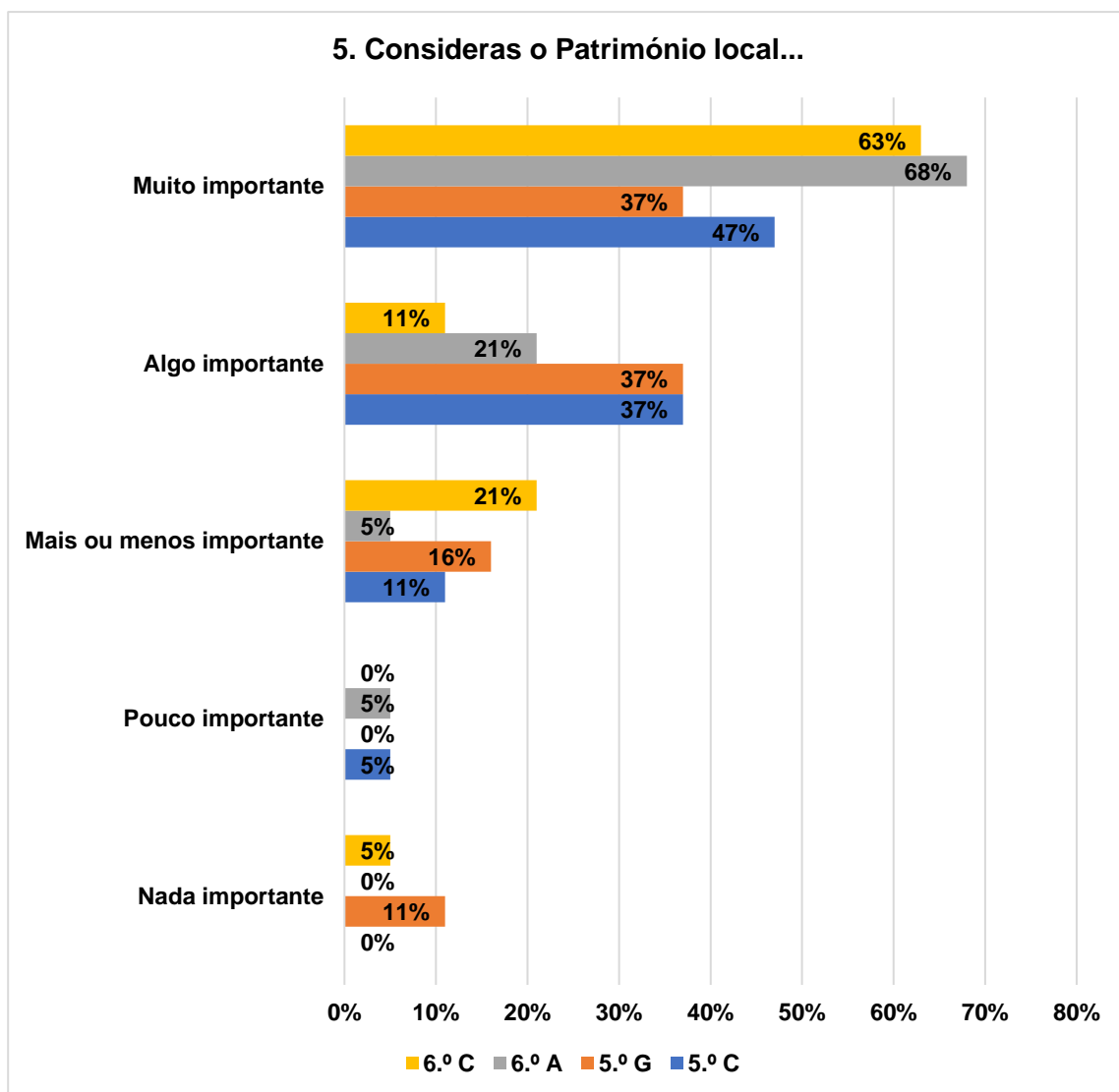


Figura 7-Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 5. do questionário.

Já na quinta pergunta “Consideras o Património local...”, podemos constatar que a resposta mais frequente em todas as turmas foi “Muito importante”, 5.º C (47%), 5.º G (37%), 6.º A (68%) e 6.º C (63%), como tal, pode concluir-se que existe uma grande consciencia patrimonial por parte dos alunos, alimentada pelos professores e pelas famílias. É de realçar que no 5.ºG, 11% dos alunos respondeu “Nada importante”, assim como no 6.º C que 5% dos alunos deu a mesma resposta. Como tal, nestas duas turmas existem ainda alunos que não valorizam o Património, sendo que nas outras duas turmas nenhum aluno referenciou esta opção.

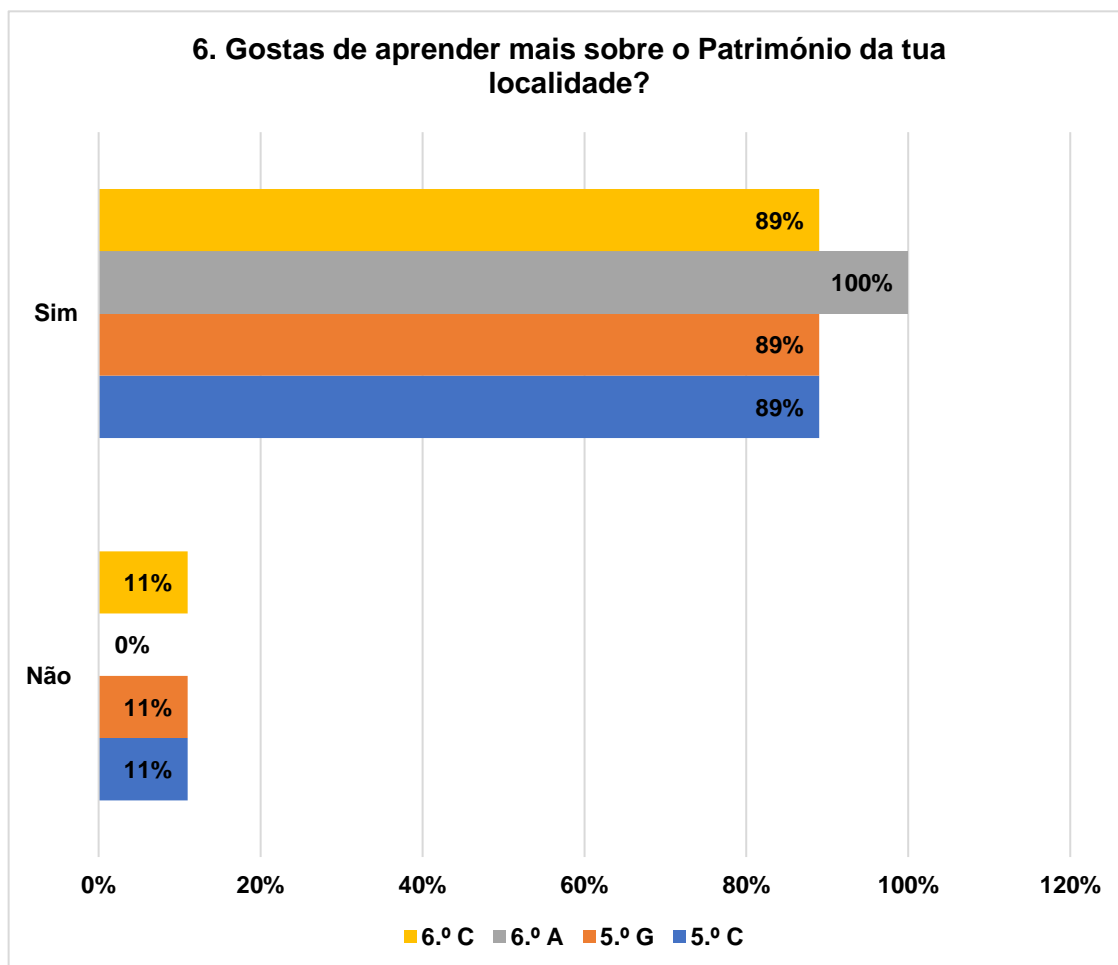


Figura 8- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 6. do questionário.

Na sexta pergunta, referente ao gosto dos alunos em aprender mais sobre o Património da sua localidade, a grande maioria dos alunos de todas as turmas respondeu que sim 5.º C (89%), 5.º G (89%), 6.º A (100%) e 6.º C (89%), assim, podemos verificar que estratégias didáticas com atividades que envolvam o Património seriam bem vindas pelos alunos e mantê-los-iam motivados para a aprendizagem, uma vez que o “local” é algo que lhes pertence, que reconhecem como parte da sua identidade já que crescem contactando com o Património local. Assim, os alunos teriam mais gosto por atividades em que estejam diretamente implicados. No entanto, é de referir que em três das quatro turmas 11% dos alunos, respetivamente, consideraram que não gostam de aprender mais sobre a sua localidade.

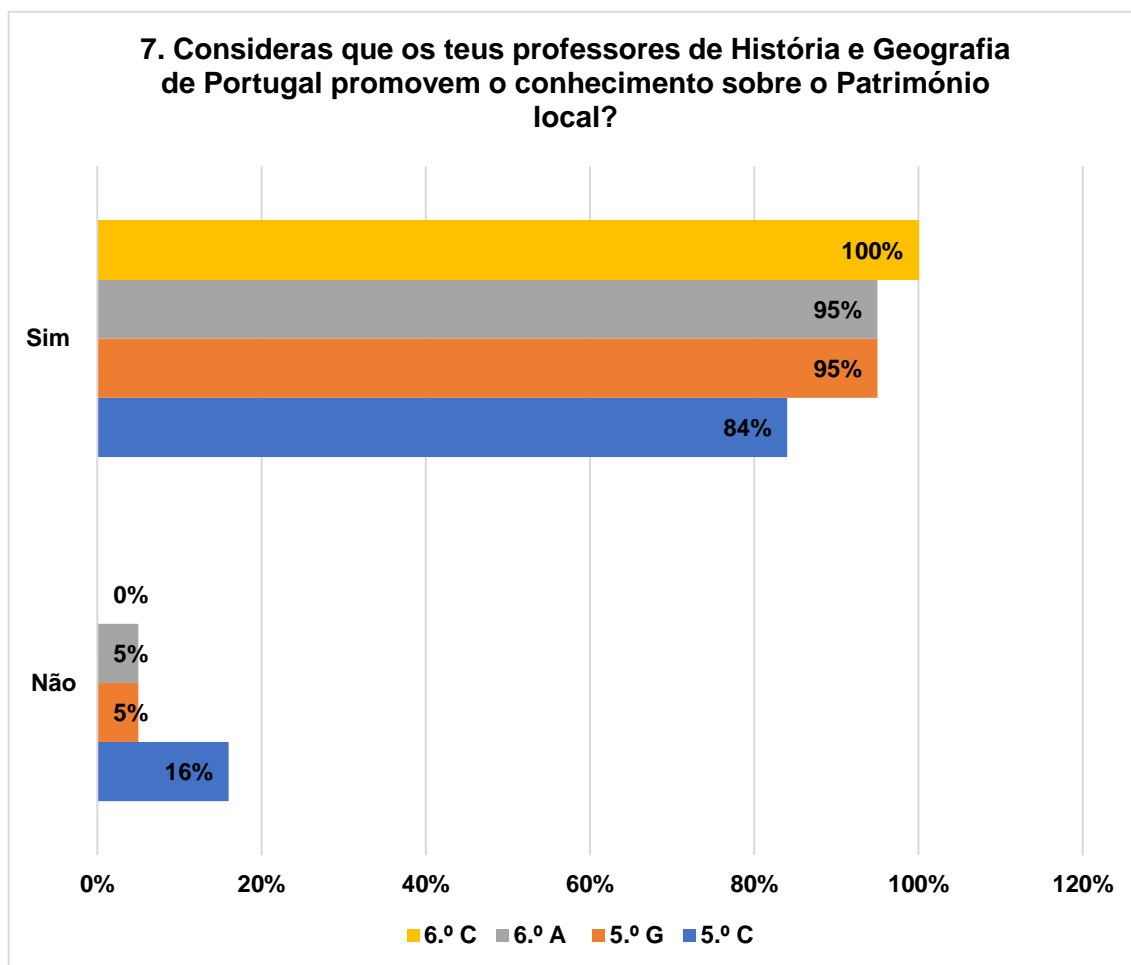


Figura 9- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 7. do questionário.

Na sétima pergunta, referente a se os alunos consideram que os seus professores promovem o conhecimento sobre o Património local, a grande maioria dos alunos de todas as turmas respondeu que sim 5.º C (84%), 5.º G (95%), 6.º A (95%) e 6.º C (100%), e assim, podemos verificar que os alunos consideram que são dinamizadas pelos professores implicados neste estudo, estratégias didáticas com atividades que envolvem o Património, de modo a promoverem o conhecimento sobre o Património local.

No entanto, é de referir que em três das quatro turmas houve alunos consideraram que os professores não promovem atividades sobre a sua localidade, 5.º C (16%), 5.º G (5%) e 6.º C (5%).

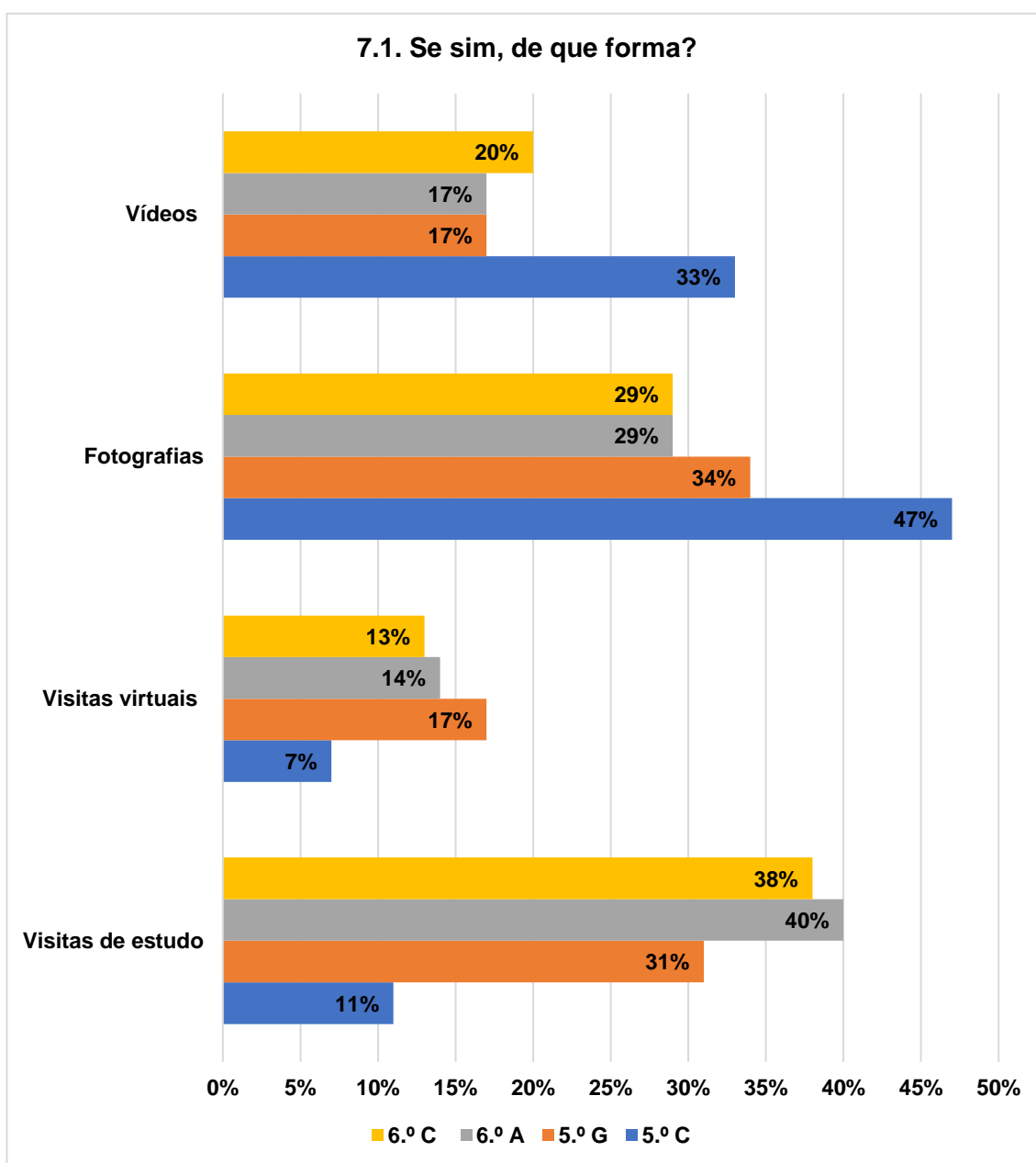


Figura 10- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 7.1. do questionário.

Quando questionados de que formas os professores promovem o conhecimento sobre o Património local, na pergunta 7.1., as respostas foram muito disparees. Em três das quatro turmas, a resposta mais obtida foi “Visitas de estudo” 5.º G (31%), 6.º A (40%) e 6.º C (38%). Outra resposta com grande frequência são as fotografias 5.º C (47%), 5.º G (34%), 6.º A (29%) e 6.º C (29%).

Os vídeos no 5.º C tiveram também uma grande expressão 33%, nas turmas do 5.º G e 6.º A, 17% e na turma do 6.º C, 20%.

A resposta com menos expressão, dada por todas as turmas são as “Visitas Virtuais” 5.º C (7%), 5.º G (17%), 6.º A (14%) e 6.º C (13%).

Comparando, as respostas à pergunta 3. “Como tiveste contacto com esse Património?” e as respostas dadas nesta questão, primeiramente não conseguimos compreender porque é que nesta questão os “vídeos” foi uma categoria com alguma expressão sendo que na terceira pergunta tinha sido a que tinha menos expressão. No entanto, talvez tenham respondido vídeos, pois nesta questão não havia o item de resposta televisão, caso existisse era verosímil que muitos se dividissem entre televisão e vídeos na respostas. Podemos então perceber que os alunos consideraram vídeos e televisão, a mesma coisa.

Verifica-se então, com a confrontação dos dados que os professores continuam a privilegiar a ida ao local como atividade mais eficaz para a aprendizagem sobre o Património local, seguindo-se a exploração de fotografias. São considerados também a exploração audiovisual de videos, mas as “visitas virtuais” ainda não são uma prática muito frequente, talvez por os professores já terem muitos anos de serviço e não estarem muito à vontade com a tecnologia.

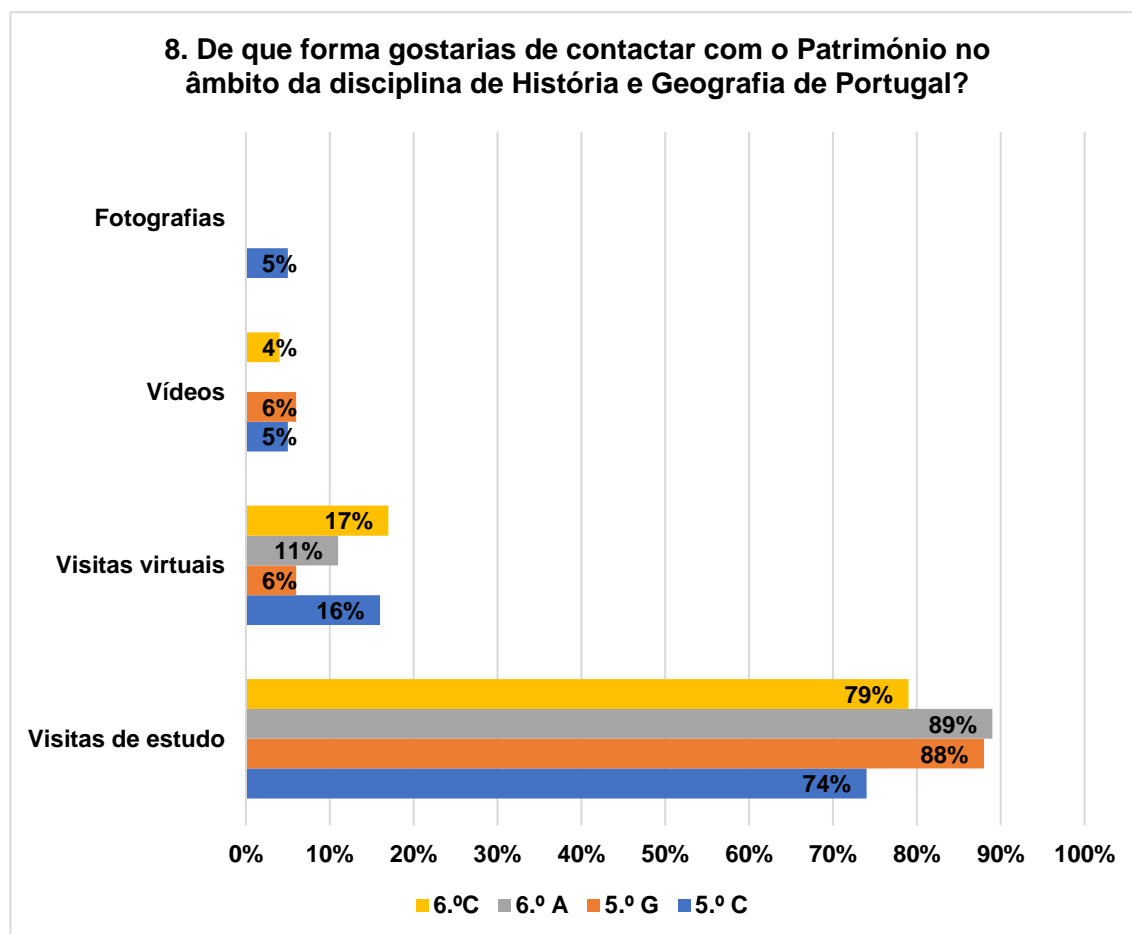


Figura 11- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 8. do questionário

Averiguando as respostas dadas à oitava pergunta: “De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?” percebemos que a preferéncia dos alunos recaí nas visitas de estudo 5.º C (74%), 5.º G (88%), 6.º A (89%) e 6.º C (79%), como tal, sabendo que os alunos devem estar motivados para a aprendizagem e devem gostar das atividades dinamizadas, os professores devem ter atenção a esta preferéncia e pensar que a opção de utilizar as visitas de estudo como ferramenta didática, pode surtir efeitos muito positivos na construção do conhecimento.

As Visitas Virtuais, foram também referenciadas pelas quatro turmas 5.º C (16%), 5.º G (6%), 6.º A (11%) e 6.º C (17%), revelando também a importancia desta estratégia, já que existe esta curiosidade por parte dos alunos de conhecer o Património distante, que nem sempre é possível visitar, por vários motivos. As visitas virtuais permitem na impossibilidade de fazer visitas de estudo, se utilize o Património como ferramenta didática.

Também foram referenciados por três turmas, os videos, sendo esta uma estratégia a ter também em conta, 5.º C (5%), 5.º G (6%) e 6.º C (4%), Por último, surgem as fotografias, referenciadas somente por uma turma, o 5.º C (5%),

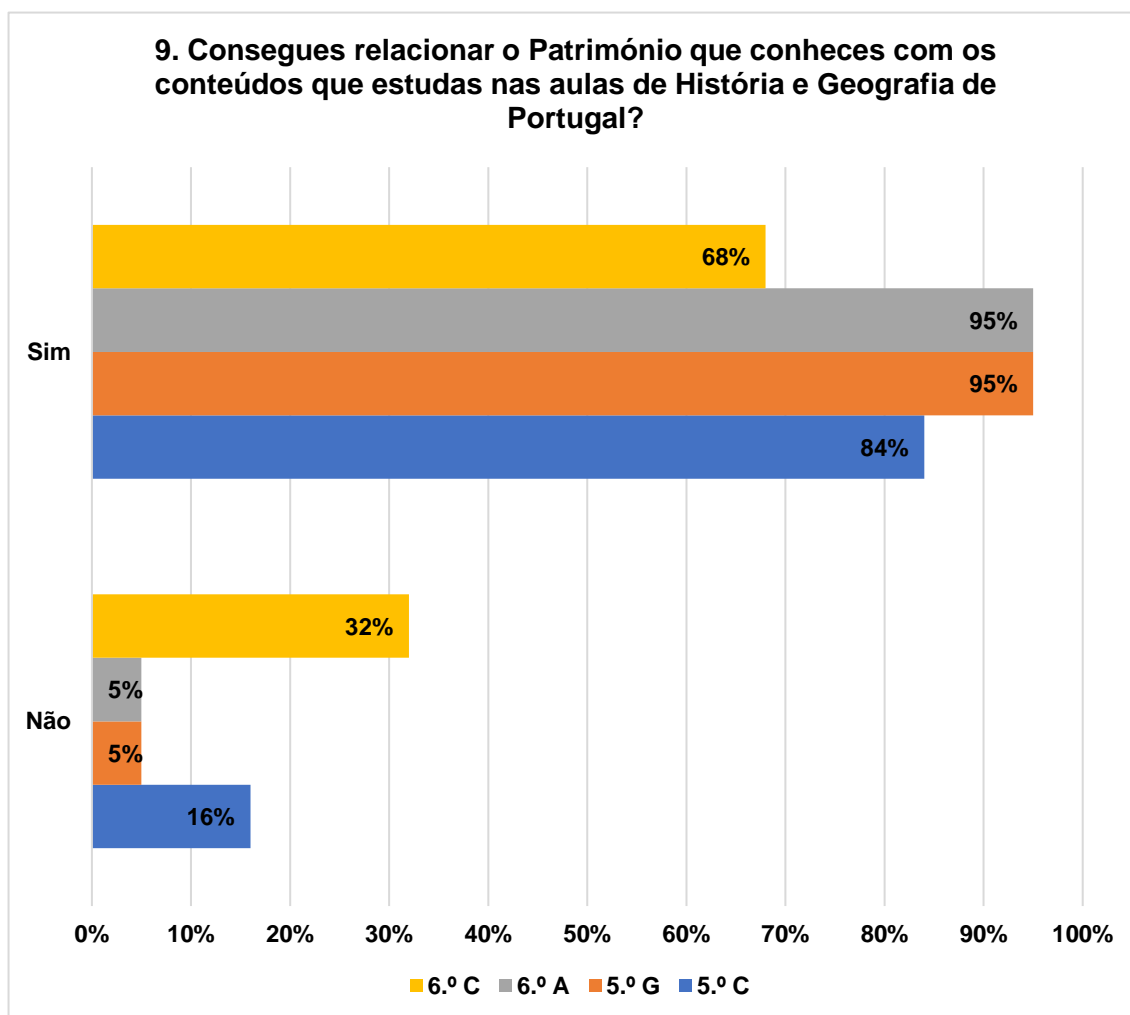


Figura 12- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 9. do questionário

Na nona pergunta, referente a se os alunos conseguem relacionar o Património com os conteúdos que estudam nas aulas de História, a grande maioria dos alunos de todas as turmas responderam que sim 5.º C (84%), 5.º G (95%), 6.º A (95%) e 6.º C (68%), e assim, podemos verificar que os alunos consideram que são dinamizadas pelos professores implicados neste estudo, estratégias didáticas com atividades que envolvem o Património, de modo a promoverem o conhecimento sobre o Património local e que são aproveitados para esclarecer e aprofundar conteúdos do currículo do 2.º CEB.

No entanto, é de referir que nas quatro turmas houve alunos que consideraram que os professores não conseguem relacionar o Património que conhecem com os conteúdos que estudam nas aulas, 5.º C (16%), 5.º G (5%), 6.º A (5%) e 6.º C (32%).

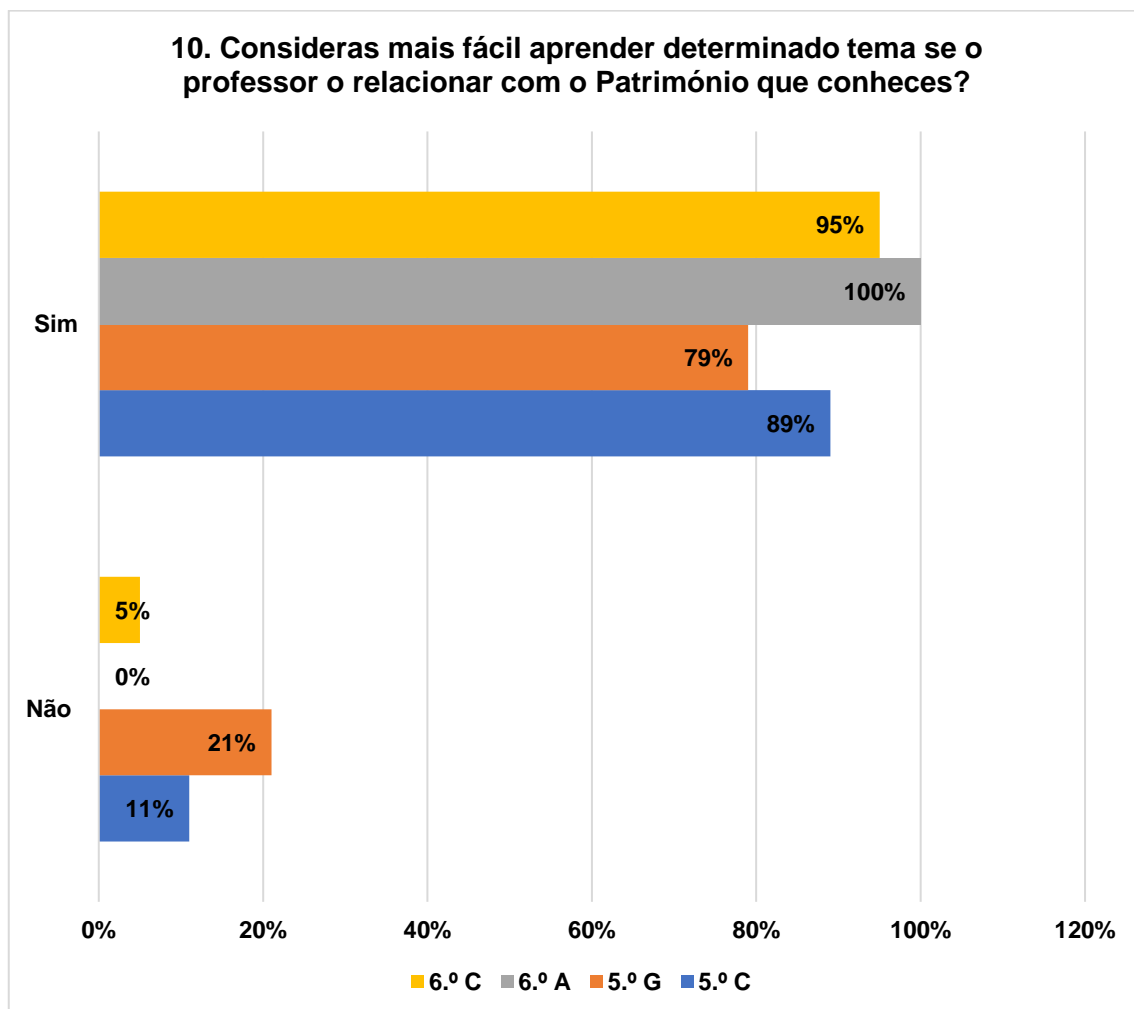


Figura 13- Comparação dos dados recolhidos nas quatro turmas, referentes à pergunta 10. do questionário.

Na décima pergunta, referente a se os alunos consideram ser mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conhecem, a grande maioria dos alunos de todas as turmas respondeu que sim 5.º C (89%), 5.º G (79%), 6.º A (100%) e 6.º C (95%), e assim, podemos verificar que os alunos além de valorizarem o Património, consideram que este é uma mais valia para as suas aprendizagens, como tal, deveria ser considerado como uma estratégia de grande eficácia e grande potencial, já que os próprios alunos a vêem como tal.

No entanto, é de referir que em três turmas houve alunos que consideraram que não é mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conhecem, 5.º C (11%), 5.º G (21%) e 6.º A (5%). Assim, cada vez mais,

devemos optar por um ensino que privilegie, ouvir as preferências dos alunos, perguntar-lhes como e de que forma querem aprender. Desta forma, teremos alunos mais motivados e mais envolvidos na construção do próprio conhecimento.

Conclusões do estudo

No início desta investigação, propusemo-nos a responder à questão-problema: *“De que forma o Património local é utilizado como ferramenta didática no ensino da História no 2.º CEB?”*. De modo a obtermos conclusões, realizámos entrevistas a professores de História e Geografia de Portugal e também aplicámos inquéritos por questionário a alunos de quatro turmas do 2.º CEB como forma de ampliar a aferição de resultados. A recolha de dados ocorreu num agrupamento de escolas de Viseu.

Ao longo do nosso percurso foram surgindo várias questões e a partir destas definimos os objetivos gerais que visavam ser respondidos com o decorrer deste trabalho.

Os objetivos desta investigação foram: *conhecer as perspetivas dos professores face à utilização do Património local como ferramenta didática; perceber a perceção da organização e da exploração da utilização do Património local no 2.º CEB e compreender de que forma o Património local influencia a perceção da aprendizagem dos alunos.*

Quanto ao primeiro objetivo: *“Conhecer as perspetivas dos professores face à utilização do Património local como ferramenta didática”*, percebemos que os professores que colaboraram para este estudo, têm maioritariamente uma abordagem expositiva para a lecionação das aulas de História, justificando esta opção com o cumprimento das diretrizes dos programas nacionais. No entanto, referem que tentam utilizar métodos mais diferenciados e todos sem exceção, conferem ao Património local grande importância, considerando que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo. Foi referido por dois professores que o programa é tão extenso que raramente conseguem utilizar esta estratégia e um deles refere que depende do local onde se encontrem a dar aulas. O mesmo professor refere que como estratégia opta por trazer o Património para dentro da sala de aula.

Referem que, quanto às diferentes estratégias de utilização do Património local, procuravam variar, mas consideram que as visitas de estudo ao local são as mais eficazes. As visitas ao local são percecionadas como um afastamento do contexto habitual de sala de aula, são uma oportunidade para uma aprendizagem mais informal, provocam uma relação mais próxima do professor com os alunos e nelas surgem momentos de aprendizagem autónoma e em grupo, já que os alunos estão motivados e dispostos a aprender. Além disso, desenvolvem as suas competências sociais,

comportamentais e de certa forma, as aprendizagens regem-se por um método mais interdisciplinar.

Salientaram também os vídeos, as visitas virtuais e as imagens, como estratégias alternativas quando as visitas ao local não são possíveis. Um dos professores considerou que os alunos não apreciavam visitas à sua localidade, pois acreditava que eles preferiam ir para locais que não lhes são familiares. Um dos professores pensava que os programas deviam sempre incluir o Património local na sua transversalidade.

Os docentes destacaram as dificuldades burocráticas, referindo a dificuldade com a organização dos transportes, a falta de colaboração dos colegas e a responsabilidade que acarreta ter tantos alunos ao seu encargo. Quanto à participação ativa dos alunos na idealização, organização e execução, de atividades que envolvam o Património, esta era muito reduzida.

Percebemos que as idades dos professores que colaboraram neste estudo encontravam-se entre os 40 e os 60 anos, como tal, tinham já muitos anos de serviço e muita experiência na profissão. Estes encontravam-se desgastados/cansados/injustiçados/desiludidos, por sentirem a desvalorização da profissão docente e a crescente burocracia.

Talvez por a sua formação ter sido efetuada há alguns anos, percebe-se também que é necessária alguma formação e atualização de métodos didáticos no ensino da História que se afastem da mera exposição.

Consideramos, que a relação com o Património local além de ter um efeito muito positivo para os alunos, também é uma oportunidade para que os professores recordarem e até mesmo aprenderem conceitos e curiosidades históricas que, por ventura, poderiam não estar tão presentes. Deste modo, os professores devem estar em constante formação ao longo da vida, e devem perceber que além dos estudantes beneficiarem da utilização do Património local como ferramenta didática, também os professores se atualizarão e aprenderão, numa relação de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo a ver respondido: “*Perceber a perceção da organização e da exploração da utilização do Património local no 2.º CEB*”, os professores consideraram que dependendo da situação/tema, assim definem se a estratégia de utilização do Património deve ser utilizada para introduzir um tema ou como forma de consolidar um conteúdo. Um dos professores disse que os docentes estão condicionados pelo programa e como tal, normalmente serve de consolidação. Como referido anteriormente, os docentes salientam as dificuldades burocráticas,

referem a dificuldade com a organização dos transportes, a falta de colaboração dos colegas e a responsabilidade que acarreta ter tantos alunos ao seu encargo. Quanto à participação ativa dos alunos na idealização, organização e execução, de atividades que envolvam o Património, é muito reduzida, limita-se na maioria das vezes à sugestão de locais a visitar. Assim, a organização e exploração do Património está sempre dependente dos objetivos e os meios que o professor dispõe. Quando lhes é favorável e consideram pertinente privilegiam as visitas de estudo.

Sempre que não existe essa possibilidade, consideramos que não devem desistir desta exploração, pois existem alternativas, podem optar pelos meios virtuais como as imagens, vídeos, jogos virtuais e visitas virtuais, em alternativa se as condições informáticas não forem as melhores têm alternativas como as fotografias, objetos, entre outras. No entanto, comparando com o testemunho dos alunos, estes referem na sua maioria, que este ano não contactaram com o Património local nenhuma vez. Que o seu contacto com o Património se deve maioritariamente a visitas com a família, visitas de estudo ou fotografias. Destaca-se o facto de os alunos considerarem o Património como algo sobre o qual gostavam de aprender mais e consideram que seus professores fazem essa abordagem, nomeadamente com estratégias diversificadas, através de visitas de estudo, fotografias, vídeos e visitas virtuais. Contudo, referem que a sua preferência recai efetivamente nas visitas de estudo.

Relativamente ao último objetivo: “*Compreender de que forma o Património local influencia a perceção da aprendizagem dos alunos*”, percebemos que o contacto com o Património local de facto influencia a aprendizagem dos alunos em larga medida, uma vez que a proximidade com o meio que lhes é próximo, que identificam como parte do seu quotidiano e até da sua identidade, leva à compreensão de temáticas que lhes possam parecer mais abstratas, pois conseguem concretizar esse conhecimento. Além do mais, este tipo de abordagens consciencializa para a proteção do Património e para a formação mais completa dos estudantes, pois estes têm de estar preparados para saber ouvir, pensar, argumentar, ter dúvidas, respeitar o outro na sua diferença, para que se construa uma sociedade mais justa, tomando como exemplo as “histórias” da nossa “História”. Perante o exposto, acreditamos que o Património local influencia a aprendizagem dos alunos, pois segundo os dados recolhidos, estas atividades motivam os discentes. Com elas são construídos momentos deveras mais significativos de construção de conhecimento, uma vez que os alunos estão envolvidos e em contacto direto com a História e com o Património longe da estratégia expositiva que é a maioritariamente utilizada.

Acreditamos que com uma relação pedagógica positiva e com estratégias diferenciadas, que surpreendam e que vão ao encontro dos interesses dos alunos, teremos mais sucesso na apropriação do conhecimento.

Limitações do estudo

Referindo-nos às limitações sentidas, antes, durante e após o estudo, consideramos que o pouco tempo disponível para a aplicação dos instrumentos de recolha dos dados, foi a maior dificuldade, assim como alguma burocracia no pedido de recolha de dados no agrupamento.

Outra estratégia que teria sido benéfica, seria envolver mais professores no estudo, de outros agrupamentos do distrito de Viseu, mas também de outros distritos portugueses, pois desta forma conseguiríamos aprofundar o estudo e torná-lo um espelho da realidade do ensino de História no 2.º CEB, no nosso país.

Sugestões para futuras investigações

Para futuras investigações, sugerimos que se aumentem o número de professores entrevistados, assim como de alunos, de escolas diferentes, de várias localidades e de vários contextos.

Seria interessante, fazer uma relação com o tempo de serviço e a utilização do Património como ferramenta didática. Outra abordagem que poderia ser efetuada seria um estudo de caso onde se estudassem turmas que têm contacto frequente com o Património e outras sem contacto com o mesmo e efetuar um estudo comparativo dos resultados dos alunos.

Conclusão geral

Sendo o relatório final de estágio, o último momento de avaliação do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, aqui foi apresentada a temática escolhida para desenvolver neste relatório: “O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico” e explanámos um pouco da nossa trajetória e da nossa evolução enquanto futuras profissionais em educação.

Ao longo desta etapa, aprendemos a lidar com crianças, com adolescentes e adultos, pois numa escola além da lecionação as aulas lidando com os alunos, temos também de relacionar-nos com não-docentes, docentes e pais. Essas dinâmicas da profissão docente foram mais esclarecidas nos estágios.

As unidades curriculares de “Práticas de Ensino Supervisionadas”, foram aquelas que nos permitiram não só aplicar os conhecimentos que construímos nas nossas aulas na Escola Superior de Educação de Viseu, mas permitiram-nos perceber como é a vida de um professor em todas as suas valências.

Percebemos, que em muitas escolas os professores além de trabalharem individualmente, também trabalham em grupo reunindo-se, pensando em estratégias conjuntamente para estarem a par nos programas, muitas vezes idealizam os testes de avaliação em conjunto e conversam sobre as temáticas e as dúvidas que têm. Compreender que existe esta interajuda foi muito importante para nós, pois percebemos que os professores não têm uma profissão assim tão solitária, também partilham as suas experiências.

No entanto, isto não significa que os professores sejam unidos, pois nem sempre se esforçam para que os alunos e a escola tenham “vida” e para que todos os alunos tenham sucesso, percebemos este fator sobretudo na organização das visitas de estudo. Talvez pela burocracia associada, pela exigência e responsabilidade que acarreta, os professores não aderiam a este tipo de atividades.

Notámos que, por vezes, as escolas do 2.º CEB, têm “pouca cor”, não existem muitas exposições de trabalhos dos alunos nas salas de aulas, talvez por não existir uma sala por professor, ou por turma, mas notámos esta grande diferença entre as escolas do 1.º e do 2.º CEB. Um dos motivos poderia estar associado às aulas do 2.º CEB, serem ministradas num regime de “pluridocência”, com pouca interdisciplinaridade, com aulas mais expositivas e um desinvestimento em aulas mais práticas em que os alunos se encontram mais envolvidos.

As passagens pelas três escolas, nos três contextos de estágio, fizeram-nos refletir sobre o nosso futuro profissional, porque com o nosso contacto direto, observámos algum descontentamento pelo rumo que a profissão de professor tem levado, mas também assistimos a alguns casos de muita motivação e alegria por ensinar. Percebemos, então, que queremos pertencer a este último grupo, queremos ser felizes na nossa profissão, apesar de momentaneamente, não existirem muitas oportunidades para trabalharmos neste objetivo, no qual temos investido..., mas temos de ter esperança num futuro mais animador.

A nossa profissão é muito meritória, nós preparamos os cidadãos que irão governar o mundo no futuro, nós, professores, fazemos efetivamente a diferença e isso é, obviamente, uma grande responsabilidade.

Todos os alunos são diferentes, em personalidade e principalmente nos seus contextos, como tal, os professores têm de perceber que dar aulas sempre da mesma forma, como se todos os alunos aprendessem da mesma maneira e ao mesmo ritmo de aprendizagem, não será o mais correto. Assim, não queremos apenas transmitir, queremos que os alunos tenham gosto de ir para as nossas aulas, gosto em saber, em aprender, que se sintam motivados! Queremos fazer a diferença, pois essa diferença é urgente na Educação.

Os alunos que frequentam as escolas em 2018, não terão com certeza os mesmos interesses dos estudantes de 1998, portanto, cabe aos professores direcionar as aprendizagens para os interesses dos alunos e isso nem sempre é tarefa fácil, pois exige uma atualização constante, já que, os professores que davam aulas em 1998 são os mesmos professores que dão aulas a estes alunos de 2018.

Durante todo o nosso percurso académico pudemos vivenciar muitos momentos enriquecedores e inesquecíveis, tanto na licenciatura em Educação Básica, como no mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Através deste caminho evoluímos enquanto pessoas, cidadãos e futuras profissionais na educação. Sabemos que teremos de enfrentar muitos desafios, muitas provações e complexidades, mas com amor pela profissão esperamos ultrapassar todas as dificuldades.

O tema central desta investigação é o modo como os professores exploram o Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tema em relação ao qual tínhamos a ambição de saber mais. Para o explorarmos foi necessário definir a questão-problema: “De que forma o Património local é utilizado como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino

Básico?”. Percebemos que existe de facto esta utilização, de várias formas tais como, fotografias, imagens, vídeos, visitas virtuais, mas maioritariamente visitas de estudo.

Segundo as respostas às entrevistas pudemos perceber que os professores maioritariamente preferem usar o método expositivo, pois sentem que a utilização do Património, nomeadamente através de visitas de estudo obriga ao pedido da colaboração de outros professores, que nem sempre se mostram disponíveis. Segundo os mesmos, as visitas de estudo têm burocracia associada, seja aos encarregados de educação, à escola, às entidades e aos meios de transporte, o que acarreta um trabalho acrescido que lhes exige dedicação.

Além disso, na opinião de alguns dos entrevistados, uma das grandes hesitações relativamente à organização de visitas de estudo é a responsabilidade de levar um elevado número de estudantes para o exterior das imediações escolares, porque podem surgir imprevistos, que coloquem a segurança dos mesmos em causa. Pudemos verificar estes fatores não só nas entrevistas feitas aos professores, mas também nos questionários aplicados aos alunos, uma vez que foi visível que nem sempre os alunos têm contacto com o património através de visitas de estudo, sendo verificável que os professores optam, por vezes, pela utilização de outros métodos para o contacto com o património.

Com este relatório, percebemos a pertinência e a importância de aproximar a aprendizagem dos alunos ao local onde vivem e que sentem que faz parte da sua identidade e do seu crescimento. Isto significa que através do nosso estudo, compreendemos que a utilização do Património local como ferramenta didática, traz aos alunos vários benefícios, facilitando a aprendizagem da História no 2.º CEB.

Como referimos anteriormente, é necessário utilizar abordagens diferenciadas, surpreender os alunos, pois todos eles têm modos de aprender e ritmos de aprendizagem diferentes e aprendendo sobre o seu Património, sobre a História da sua localidade irão aprender também sobre si próprios.

Após esta etapa, percebemos que este é o final de um capítulo e o início de outro, onde surgirão muitas aventuras e desafios e alcançaremos o objetivo para o qual tanto lutámos: ser professoras!

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. T. (2003). Supervisão da prática pedagógica. Uma prespetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina (2.^a ed.).
- Almeida, A. R. S. (1999). *Emoção Na Sala de Aula (a)*. Papyrus Editora.
- Alves, L. A. M. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. AAVV. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado (Org.), Manual de investigação qualitativa em Educação (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amaro, A., Póvoa, A., & Macedo, L. (2005). A arte de fazer questionários. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- American Psychological Association (2011). Basics of APA style tutorial.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2007). *Aprender a Ensinar*. 7.^a Edição Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula oficina, do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). *A educação histórica numa sociedade aberta. Currículo sem Fronteiras*, vol.7, n.º 1. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Batalha, S. A. D. S. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em 1.º e 2.º CEB. Conceções dos alunos de 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor* (Doctoral dissertation).
- Bayma-Freire, H., Roazzi, A., & Roazzi, M. M. (2015). O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola?|| Does parental education level interferes with the permanence of children in school?. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 35-40.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua medição nos processos de elaboração do conhecimento. Capivari: *Revista Conteúdo* V. 1, N.º 4.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1997). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, L. (2014) *A cidade enquanto ferramenta didática ao serviço do ensino da História*. I Congreso Internacional Patrimonio y Educación, Granada. Universidade do Porto.
- Costa, A. S. M. (2016). *Trabalho colaborativo e articulação curricular entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Custódio, J. (2000). Educação patrimonial. *Revista da Associação Portuguesa dos Municípios com Centro Histórico*, 1(4), 10-11.

- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Drever, E. (1995). *Using semistructured interviews in small-scale research: a teachers' guide*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Educação, M. D. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico–Competências Essenciais. *Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica*.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de educação, 14*(1).
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Félix, N. N.; Roldão, M.C. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica, 563-572*.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). *Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB*. Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais–Escola e comunidade.
- Figueiredo, J. F. L. (2018). *Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas do 1.º e 2.º CEB e Investigando as ideias dos alunos acerca da sua transição do 1.º para o 2.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica*. Cadernos PEPT 2000, n.º 18. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática (2ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (6ª ed.)* São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... & Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. *Lisboa: Ministério da Educação*.
- Igreja, M. D. A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História-2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Janeiro, C. D. J. V. (2017). *Um olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada: as atividades do manual escolar e as atividades propostas pelo professor na construção do conhecimento histórico numa turma de 6.º ano*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Ketele, Jean-marie De & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: alfarroba.
- Lee, P. (2011). Por que aprender História?. *Educar em Revista*, (42).
- Leite, S. (2012). Afetividade e mediação pedagógica. *Endipe-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI., UNICAMP, Campinas*.
- Machado, N. J. (1997). *Cidadania e educação (Vol. 1)*. Escrituras Editora.
- Manique, A. e Proença, M. (1994). *Didática da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed.-São Paulo: Atlas.

- Martins, E. C. (2011). História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em revista*, 27(42), 43-58.
- Martins, G. & Theóphilo, C. (2009). *Metodologia da investigação para ciências sociais e aplicadas*. (2ª ed). São Paulo: Atlas.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa, A.P.H.
- Mattozzi, I. (2008). *Didática da História e Educação para o patrimônio*. Rivista dell' Istruzione Scuola e Autonomie Locali, 023-028
- McMillan, J. H. e Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Mello, D.E & Barros, D. M.V. (2014). *Didática do Online*. Portugal: Universidade Aberta.
- Mendes, A. (2012). *O que é Património Cultural*. Olhão: Gente Singular editora, Lda.
- Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação/DEB (Revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, 23 de dezembro).
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos da investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. *in Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197.
- Morais, I. A, & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando um tipo de abordagem metodológica mista. Estudo Sociológicos da Sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Moreira, J. (2001). Ensinar história, hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, 3(2), 033-039.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Universidade Aberta.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade - Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Pereira, I. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M., & Cardoso, A. (2010). *A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção*. *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Pereira, S. F. C. (2018). *O jogo como estratégia para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pina, I. M. M. (2015). *A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto. CITCEM.
- Pires, M. V. (2006). *A construção do conhecimento profissional: Um estudo com três professores*. *XVII Seminário de Investigação em Educação Matemática*.
- Pires-Antunes, C. (1996), *O educador como actor: Possibilidades de trabalho artístico*.
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das ciências sociais: Princípios básicos*. Barcelona: Editora UFPR.
- Proença, M. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade aberta.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa, Gradiva.
- Rebelo, B. J. R. L. D. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. I. (2013). Metas curriculares, 2.º ciclo do ensino básico: História e geografia de Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Portugal.
- Ribeiro, J. M. A. (2015). *O papel da História para (In)Formar*. (Dissertação de mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico), Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 12, 34, pp. 94-103. São Paulo
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégia de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RJV Editores.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy & Pierre de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, (pp. 84-116). Lisboa: Edições Gradiva.
- Rusen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB.
- Rusen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB
- Santos, C. I. D. S. (2014). *Didática da história: estratégias para a aprendizagem da história no 1º ciclo do ensino básico*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino

do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Santos, C. M. T. (2017). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O conceito de número racional à entrada do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo de Ensino Básico. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Santos, V. M. N. D. (2006). *Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local*. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). *Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação*. Cadernos Cenpec| Nova série.

Shulman, LS (1986). *Aqueles que entendem: crescimento do conhecimento no ensino*. *Pesquisador educacional*.

Silva, E. (2000). *Património e Identidade. Os desafios do turismo cultural*. Lisboa: Universidade técnica.

Silva, E. L. D. (2013). *Património-um caminho para a cidadania* (tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.

Silva, V. A. D., & Rebolo, F. (2017). *A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor*. *Interações (Campo Grande)*, 18(1), 179-190.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Tuckman, A. (1994). A estrada de tijolos amarelos: gestão da qualidade total e reestruturação da cultura organizacional. *Estudos de organização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Veiga-Branco, A. (2005). Competência emocional em professores-um estudo em discursos do campo educativo. *Competência emocional em professores-um estudo em discursos do campo educativo..* ed. 1, 1 vol. Porto.
- Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In A. A. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, C. S. Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 991-1002). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA - professores.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República, I Série, n.º 129, pp. 3476-3491.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro de 2011. Diário da República, I Série, n.º 23, pp. 659-669.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, I Série, n.º 4, pp. 154-164.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, In DR 1.ª série, n.º 79 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República, I Série, n.º 237, pp. 3067-3081.

Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro: Estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural.

Lei n.º 13/85, de 6 de Julho- Sobre o Património Cultural Português- Promulgado pela Assembleia da República Portuguesa.

Anexos

Anexo 1. Pedido de autorização ao agrupamento

Anexo 2. Guião das entrevistas feitas aos professores

Anexo 3. Guião dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos

Anexo 4. Entrevistas feitas aos professores, com as respetivas respostas

Anexo 5. Inquéritos por questionário aplicados aos alunos com os resultados obtidos

Anexo 1. Pedido de autorização ao Agrupamento

Exmo. Senhor Diretor, do Agrupamento de [REDACTED]

O meu nome é Liliana Patrícia dos Santos Pais, sou estudante da Escola Superior de Educação de Viseu, a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Neste momento encontro-me a desenvolver o meu trabalho final de mestrado, sob orientação da Doutora Liliana Castilho, tendo como tema: O património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º CEB.

Com este estudo pretendo, conhecer as perspetivas dos professores face à utilização do Património local como ferramenta didática e perceber ainda como é organizada e explorada a utilização do Património local no 2.º CEB e de que modo essas práticas influenciam a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, venho, respeitosamente, solicitar que V. Exa. se digne autorizar a recolha de dados no âmbito deste projeto, designadamente através da realização de questionários e entrevistas aos professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo e respetivos alunos, durante os meses de janeiro e maio. Mais declaro que o estudo tem finalidade unicamente académica, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação obtida.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas a sua melhor atenção para o exposto e aproveito para deixar o meu email de contato:

[REDACTED]

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 11 de dezembro de 2017

(Liliana Santos Pais)

Anexo 2. Guião das entrevistas aos professores

Anos de serviço: _____

Escolaridade: _____

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?
2. Considera o património local uma ferramenta didática?
3. Que tipo de património local, é que costuma trabalhar? (património material: móvel e imóvel, património imaterial)
4. Nesse sentido como costuma explorar o património local didaticamente?
5. Qual a estratégia de exploração do património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)
6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?
7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?
8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?
9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o património como ferramenta didática?
10. Acha que a exploração do património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

Anexo 3. Guião dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos

Este questionário insere-se num trabalho de Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Este tem como tema: “O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º CEB”.

A tua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a tua opinião. Este questionário é anónimo e que todos os dados recolhidos se destinam a fins académicos. Muito obrigada!

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ (anos)

Ano de escolaridade: _____

Turma: _____

1. Que exemplos de Património* da cidade de Viseu conheces?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. E em Portugal, que exemplos de Património conheces?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Como tiveste contacto com esse Património?

Visita de estudo	<input type="checkbox"/>	
Visita com a família	<input type="checkbox"/>	
Internet	<input type="checkbox"/>	
Fotografias	<input type="checkbox"/>	
Vídeos	<input type="checkbox"/>	
Televisão	<input type="checkbox"/>	Outros: _____

4. Este ano, quantas vezes contactaste com o Património da tua localidade?

Nenhuma	<input type="checkbox"/>	
Uma vez	<input type="checkbox"/>	
Duas vezes	<input type="checkbox"/>	
Três vezes	<input type="checkbox"/>	
Mais do que três vezes	<input type="checkbox"/>	Qual/Quais? _____

5. Consideras o Património local?

Nada importante	<input type="checkbox"/>
Pouco importante	<input type="checkbox"/>
Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/>
Algo importante	<input type="checkbox"/>
Muito importante	<input type="checkbox"/>

6. Gostas de aprender mais sobre o Património da tua localidade?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

7. Consideras que os teus professores de História e Geografia de Portugal promovem o conhecimento sobre o Património local?

Sim

Não

7.1. Se sim, de que forma?

Visita de estudo

Visita virtual

Fotografias

Vídeos

Outras: _____

8. De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?

9. Consegues relacionar o Património que conheces com os conteúdos que estudas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Sim

Não

10. Consideras mais fácil aprender determinado tema se professor o relacionar com o Património que conheces?

Sim

Não

***Património** (monumentos, sítios arqueológicos, quadros, esculturas, tradições, gastronomia, etc.)

Obrigada pela tua colaboração!

Liliana Santos Pais

Anexo 4. Entrevistas feitas aos professores, com as respetivas respostas

Durante este ponto, apresentamos os resultados obtidos através das entrevistas aplicadas a 5 professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º CEB, de um Agrupamento de Viseu, no qual estivemos a estagiar, tratando-se de uma amostra por conveniência.

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo

Sexo	N.º	%
Masculino	4	80
Feminino	1	20
Total	5	100

No que se refere ao sexo, constatámos que na escola onde os participantes lecionavam, a maioria dos professores da área disciplinar de História e Geografia de Portugal eram do sexo masculino (80%), sendo apenas 20% do sexo feminino (cf. Tabela 6). Isto pode dever-se, à faixa etária em que se inserem e ao facto de no passado a maioria das universidades serem frequentadas por mais homens do que mulheres, que tinham menos acesso ao ensino superior. Este paradigma tem vindo a mudar, e na atualidade, já são mais as mulheres que prosseguem por mais anos os estudos. De referir que pode ser mera casualidade, não podendo ser generalizado à realidade nacional, pois analisando a realidade do país, percebemos que em Portugal a maioria dos professores do 2.º CEB, são mulheres (cf. Tabela 7).

Tabela 5- Distribuição dos docentes a nível Nacional, por sexo e nível de ensino (2016/2017)

Nível de ensino \ Sexo	Total	Homens	Mulheres
Educadores de infância	14 861	135	14 726
Docentes do 1.º ciclo do ensino básico	27 282	3 453	23 829
Docentes do 2.º ciclo do ensino básico	21 992	6 020	15 972
Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	70 491	19 800	50 691

Tabela 6 – Distribuição dos inquiridos segundo a idade

Idade	N.º	%
≤ 35 anos	0	0
36 – 45 anos	2	40
> 45 anos	3	60
Não responde	0	0
Total	5	100

Relativamente à idade, a maioria dos inquiridos tem mais de 45 anos (60%), seguido dos de 36-45 anos (40%) (cf. Tabela 8). Percebemos, analisando a tabela, que mais de metade dos professores intervenientes neste estudo, tinha mais de 45 anos e que os restantes tinham cerca de 42/44 anos. Percebemos que existe um descontentamento nos professores mais novos, pela incerteza de saber se ano após ano têm de ficar mais longe das suas famílias ou se têm colocação. Os professores mais velhos, apesar de ainda gostarem de ser professores referem muitas vezes que não se importavam de dar lugar aos mais novos, mas se o fizessem seriam prejudicados financeiramente e como tal, só o poderão fazer quando atingirem a idade da reforma. Sentiam-se com pouca motivação para lidar com alguns desafios que a profissão hoje exige, como o uso da tecnologia e criação de estratégias dinâmicas e práticas.

De referir que pode ser mera casualidade, não podendo ser generalizado à realidade nacional, no entanto, observando a tabela 9 podemos ver que a maioria dos professores têm mais de 50 anos. Na tabela 10 e na tabela 11, podemos observar idade média dos docentes, por nível de ensino, natureza do estabelecimento de ensino e a região onde atuam.

Tabela 7- Distribuição dos docentes, por grupo etário, natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino (2016/2017)

Grupo etário e natureza	Total			< 30 anos			30-39 anos			40-49 anos			≥ 50 anos		
	Público	Privado		Público	Privado		Público	Privado		Público	Privado		Público	Privado	
		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente
Nível de ensino															
Educadores de infância	8 133	3 854	2 874	13	157	366	343	1 324	1 239	1 743	1 661	759	6 034	712	510
Docentes do 1.º ciclo do ensino básico	24 435	379	2 468	16	29	260	5 432	221	1 350	9 689	87	482	9 298	42	376
Docentes do 2.º ciclo do ensino básico	19 398	872	1 722	118	24	108	2 366	260	727	6 643	300	528	10 271	288	359
Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	63 473	2 654	4 364	290	53	188	8 389	848	1 760	24 552	1 107	1 472	30 242	646	944

Tabela 8- Idade média dos docentes, por nível de ensino, natureza do estabelecimento de ensino e NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos)

Nível de ensino e natureza	Educação pré-escolar			1.º Ciclo do ensino básico			2.º Ciclo do ensino básico			3.º Ciclo do ensino básico e ensino secundário		
	Público	Privado		Público	Privado		Público	Privado		Público	Privado	
		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente		Dependente do Estado	Independente
NUTS II												
Continente	52	42	40	47	39	39	50	45	42	49	44	43
Norte	53	42	39	47	39	39	50	45	41	48	43	41
Centro	53	43	39	48	39	39	51	46	40	49	45	41
A.M. Lisboa	50	43	40	45	39	39	49	42	42	50	41	44
Alentejo	52	43	36	48	37	38	49	42	42	47	43	45
Algarve	49	39	41	46	38	40	48	31	40	47	38	44

Tabela 9- Distribuição dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico, por grupo etário e NUTS II (2016/2017)

Grupo etário NUTS II	Total	< 30 anos	30-39 anos	40-49 anos	≥ 50 anos
Continente	21 992	250	3 353	7 471	10 918
Norte	8 076	89	1 150	2 615	4 222
Centro	4 863	31	473	1 630	2 729
A.M. Lisboa	6 191	104	1 359	2 054	2 674
Alentejo	1 742	13	202	691	836
Algarve	1120	13	169	481	457

Tabela 10- Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas

Habilitações literárias	N.º	%
Mestrado	1	20
Licenciatura	4	80
Bacharelato	0	0
Total	5	100

A licenciatura é a habilitação literária mais recorrente (80%), seguido do mestrado com 20% (cf. Tabela 3). Percebemos analisando a tabela a cima, que todos os professores têm formação superior, isto é, todos eles têm pelo menos uma licenciatura (Pré-Bolonha). Um dos professores mais novos, optou também por fazer um mestrado para complementar a sua formação um pouco mais tarde. De referir que pode ser mera casualidade, não podendo ser generalizado à realidade nacional, no entanto observando a tabela 13, podemos analisar como é a distribuição dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico a nível nacional, por habilitação académica e região onde atuam.

Tabela 11- Distribuição dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico, por habilitação académica e NUTS II (2016/2017)

Habilitação académica NUTS II	Total	Doutoramento/ Mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelato/ Outras
Continente	21 992	2 156	18 209	1 627
Norte	8 076	878	6 659	539
Centro	4 863	500	3 948	415
A.M. Lisboa	6 191	527	5 195	469
Alentejo	1 742	159	1 453	130
Algarve	1 120	92	954	74

Tabela 12- Distribuição dos inquiridos segundo o tempo de serviço

Tempo de serviço	N.º	%
≤ 15 anos	0	0
16 – 25 anos	3	60
> 25 anos	2	40
Total	5	100

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos inquiridos têm entre 16 e 25 anos de serviço com 60%, seguido dos que têm mais de 25 anos com 40% (cf. Tabela 4). Estamos perante um quadro de professores, com muita experiência e muitos anos de serviço. No entanto, este fator pode levar à criação de hábitos e à cristalização de saberes. Muitas vezes leva a que os professores se habituem a dar aulas de uma determinada forma, não diferenciando as suas estratégias e não buscando uma formação ao longo da vida. Ao terem tantos anos de serviço, estão também cansados da descredibilização da profissão docente, podendo levar a uma falta de motivação para a criação de dinâmicas diferenciadas. De referir que pode ser mera casualidade, não podendo ser generalizado à realidade nacional.

4.2.1. Professor a): R. M.

Anos de serviço: 19 anos

Nível de escolaridade: 2 licenciaturas e 1 mestrado

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?

Procuro variar até para não saturar os alunos, primeiro expositivo normalmente, e depois prático. No entanto, algumas unidades são dadas ao contrário, ou seja, primeiro são eles que vão pesquisar e depois são eles que aplicam e demonstram à turma. Ou então divido em unidades, porque acho que estarmos sempre a praticar o mesmo tipo de ensino...depende do tema e da abordagem...

2. Considera o Património local uma ferramenta didática?

É sem dúvida uma ferramenta didática..., no entanto, como o programa é tão extenso raramente conseguimos ...depende do local onde estamos a dar aulas, já estive em locais onde conseguia facilmente, até em meios mais pequenos e era fácil a localização e ir lá etc.

Depois em meios maiores apesar de termos mais coisas, torna-se mais complicado ir, por várias burocracias que acontecem nas escolas, mas é uma mais valia, sem dúvida! Agora, o que eu normalmente faço é trazer o Património para dentro da sala de aula, seja a nível de objetos, seja a nível de imagem e agora com a internet é muito mais fácil.

3. Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar? (Património material: móvel e imóvel, Património imaterial)

Depende, vai um pouco ao encontro do tema que estamos a abordar, mas tento ser o mais abrangente possível.

4. Nesse sentido como costuma explorar o Património local didaticamente?

Depende, quando posso e tenho, tento trazer material para dentro da sala de aula.

5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)

A que funciona melhor para os alunos, provavelmente seria ir aos locais como isso não é possível, a abordagem através de vídeos, de imagens é fundamental e é o que se consegue fazer. Agora, sem dúvida que ao vivo e a cores seria sempre o ideal, não é? Até para eles terem contacto com as coisas, acho que é importante.

6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?

Depende, não tenho um timing certo, já lá vai a fase em que tinha de ser tudo...que tinha de apresentar uma imagem motivadora...depois a partir daí é que explorava e tal. Hoje em dia depende, tando há alturas em que faço o balanço, o resumo da matéria toda e depois é que vou explorar. Ou então, a meio quando vier a “talhe de foice”, normalmente não tenho um timing certo. Como tenho todas as turmas do 5.º ano tento diversificar de turma para turma, pois são todas diferentes e como tal, de formas de lecionar diferentes.

7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?

Já, há uns anos quando cheguei aqui, íamos ao museu de Calde e eu promovi também visitas ao museu Almeida Moreira e ao museu Grão Vasco com passeio com o comboio pela cidade. Com visita guiada a mostrarem-lhes o Património, e também com encenação de Viriato. Então todas as turmas do 5.º ano tiveram a mesma oportunidade e os miúdos ficaram encantados e a ideia foi mais conhecerem o Património da sua cidade, pois muitos deles não conhecem, moram cá e não sabem e foi esse o grande objetivo da visita. Gostaram e pediram para fazer mais. É uma visita mais económica para os pais e sair do espaço da escola é uma mais valia, não se trabalha só história, trabalham-se uma serie de disciplinas e isso é fantástico, sempre que possível seria o ideal.

Em termos de dificuldades, burocráticas não senti, considero é que os professores estão tão cansados do resto, das burocracias que envolvem toda a profissão e depois acabam por não querer aderir (tem de se arranjar sempre colegas para ajudar, e para ir). Nesta escola é um dos grandes problemas, cada vez que queremos organizar uma atividade temos de propor logo nomes de pessoas e nem sempre as pessoas estão disponíveis e a atividade fica logo sem efeito. Já estive em escolas, meios mais pequenos, em que não há obstáculos, é um papel do

professor, funciona como um dia de aula, ou seja... eu sou sincero não gosto de visitas de estudo porque não gosto de andar de autocarro..., mas por eles vou sempre, mesmo preferindo ter um dia inteiro de aulas do que me enfiar num autocarro...mas vou porque acho que é o meu papel. Agora nem toda a gente alinha e quanto mais idade têm...

8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?

Já se entendermos por exemplo atividades culturais que fizeram em formação pessoal e social, a minha direção de turma, voluntariamente, alias depois tive de ser eu a avançar, mas foram eles que deram o mote para a atividade acontecer, foram eles que quiseram visitar um lar, e depois aí se entendermos a música como um Património, acharam que deviam ir e foi um momento de interdisciplinaridade e solidariedade.

9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?

Sim.

10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

É, passa muito pela proximidade ou não ao nível do tempo histórico, quanto mais longe de nós, não é, temporalmente, se nós tivermos Património que nos ajude a chegar lá, porque deixa de ser uma coisa tão abstrata. O grande problema da história passa muitas vezes pela questão da abstração, pois nós falamos mas os miúdos não têm noção do tempo que isso é. Quando falamos do séc. XIX e XX e a história contemporânea eles aí têm toda a noção. Quanto mais longe no tempo mais importante se torna.

4.2.2. Professor b): J. E.

Anos de serviço: 30 anos

Nível de escolaridade: 1 licenciatura e 1 pós-graduação (2008)

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?

Tem de ser um pouco de tudo, o que gosto de privilegiar é o por descoberta com a participação dos alunos, ultimamente, dada a necessidade de cumprir programas temos que cortar um pouco nesse tipo de estratégias e por vezes ser mais expositivo, infelizmente digo eu...

2. Considera o Património local uma ferramenta didática?

Sim, a pesar dos horários e a extensão dos programas não permitir muito que se faça um trabalho de pesquisa de Património. Recordo que já fiz algumas vezes nesta escola, até há uma estrada romana que passa aqui ao pé da escola, um dia havemos de lá ir ver, já fiz pesquisa sobre isso e sobre outras coisas. Mais do que uma vez. Um ano até com um grupo de estágio da ESEV, mas não há outra margem de manobra porque os prazos são curtos e há uma pressão muito grande por parte da escola e dos pais, para o cumprimento do programa.

3. Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar? (Património material: móvel e imóvel, Património imaterial)

Sobretudo material.

4. Nesse sentido como costuma explorar o Património local didaticamente?

Sim.

5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)

É difícil dizer, porque já fizemos um pouco de tudo isso. As visitas de estudo por estranho que pareça eles não apreciam muito porque é aqui...eles gostam é de ir para fora.

6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?

É difícil porque nós em história estamos condicionados pelo programa e raramente o tema que estamos a abordar coincide com a visita, pois estamos muito condicionados pela própria escola, pelo plano de atividades, pelo calendário da escola, digamos assim. Normalmente serve de consolidação.

7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?

Ui muitas, muitas, desde o facto de serem os professores organizadores a terem de fazer tudo, desde a responsabilidade de assegurar a presença de outros professores. Às vezes os colegas não estão disponíveis, tal como ir a pé daqui à cidade alguns já não podem, ou disciplinar os alunos para não irem para a estrada e essas coisas e eles não querem, sentem que é uma responsabilidade grande e por outro lado obrigam-nos depois a dar as aulas, isto é não se tem despesa, tem de se estar logo a seguir nas aulas, se tiverem aulas no mesmo dia claro está e as pessoas cada vez mais não querem participar.

8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?

Sim, ajudar sim, lembro-me por exemplo houve uma atividade aqui há uns anos que consistia na dramatização, isto é, numa peça de teatro que era relacionado com algo do Património na altura e nós construímos esse espetáculo e também nas exposições. Mas o professor tem de ter sempre um papel muito forte porque eles não têm ainda idade, nem maturidade para organizar. Mas gostam e participam de uma forma empenhada e são muito uteis na organização do trabalho.

9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?

Já, mas como lhe digo, a exploração do Património que cada vez menos faz parte dos programas, cada vez menos com atividades ligadas ao património.

10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

Aproxima. E os alunos demonstram-no ao falarmos do tema da visita.

4.2.3. Professor c): TE.

Anos de serviço: 20 anos

Nível de escolaridade: 1 licenciatura + 1 pós-graduação + 1 profissionalização

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?

Sou expositiva, tento falar com os alunos, dialogar, tento também fazer com eles trabalhos livres, trabalhos de casa, tento que eles pesquisem um pouco e fazerem trabalhos na aula, por exemplo maquetes que eles normalmente aderem muito bem... e assim aprendem melhor e memorizam melhor.

2. Considera o Património local uma ferramenta didática?

Acho que é importante, mas melhor é conseguir conciliar de forma a levar os alunos lá...não é fácil.

3. Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar? (Património material: móvel e imóvel, Património imaterial)

Todos, de um modo genérico todos, depende do tema que estamos a trabalhar.

4. Nesse sentido como costuma explorar o Património local didaticamente?

Sim, sem dúvida.

5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)

In loco, visitas de estudo. Quando não há possibilidade de isso, temos de arranjar alternativas.

6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?

Depende.

7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?

Geralmente, não sinto grandes dificuldades. Não tenho nada a referir, desenrasco-me bem!

8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?

Às vezes falam em fazer visitas de estudo, mas no geral, mas sugerirem uma visita de estudo a um sítio específico, nunca propuseram. Às vezes ajudam a preparar, mas com a minha ajuda.

9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?

Já aconteceu já.

10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

Sim, *in loco* é muito melhor.

4.2.4. Professor d): A. F.

Anos de serviço: 18 anos

Nível de escolaridade: 1 licenciatura

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?

Tudo depende dos conteúdos, mas normalmente tento que sejam eles a chegar à conclusão, levo-lhes as fontes, mas claro que tem de haver sempre uma parte expositiva. Mas em vez de ser eu a dizer têm de ser eles a concluir e não estarem lá passivos a ouvir-me.

2. Considera o Património local uma ferramenta didática?

Claro.

3. Que tipo de património local, é que costuma trabalhar? (Património material: móvel e imóvel, Património imaterial)

Não há como *in loco*, vale mais que mil palavras e sempre que possível eu gostava de ir.

4. Nesse sentido como costuma explorar o Património local didaticamente?

Sempre que achar pertinente sim.

5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)

Visitas de estudo *in loco*. Em alguns casos há vídeos fantásticos e visitas virtuais muito pormenorizados. É mau é quando falha a internet que acontece muito nesta escola, têm de ter sempre um plano B.

6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?

Depende, pode surgir de motivação, ou para concluir ou durante..., mas depende.

7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?

Isto exige sempre uma carga burocrática, autorizações para casa, transportes, tudo depende depois da distância. Se é para ir a pé, têm de levar os coletes de sinalização é tudo lindo, mas se acontece alguma coisa.... Pode também estar mau tempo.

Quanto aos colegas, já houve mais adesão do que agora, até só para acompanhar... estão saturados, cansados e depois é mais um dia a chegar mais tarde, se é um dia em que nem davam aulas, não estão para isso.

8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?

Já deram ideias.

9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?

Nesse caso nunca fiz, considero o manual a principal ferramenta, agora as editoras têm feito materiais que realmente são excelentes, escola virtual...e estão

sempre a atualizar. Agora em termos de ir lá, tenho constatado que de ano para ano há menos visitas de estudo.

10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

Claramente, não tem nada a ver.

4.2.5. Professor e): A. T.

Anos de serviço: 32 anos

Nível de escolaridade: 1 licenciatura + 1 pós-graduação

1. Que tipo de ensino privilegia nas suas práticas?

O expositivo também, mas para mim, tudo o que sejam trabalhos de pesquisa, descoberta, é muito importante. Recorrendo sempre, às tais fontes locais, que faço sempre referencia para que a aprendizagem seja mais significativa. Isto é quando a aprendizagem é significativa para um aluno, ele retém muito mais. Utilizo muitos recursos aí...recursos visuais, audiovisuais.

2. Considera o Património local uma ferramenta didática?

Muito importante, e sempre que posso vou buscar.

3. Que tipo de Património local, é que costuma trabalhar? (Património material: móvel e imóvel, Património imaterial)

Eu acho que são todos, mas em história é mais o imóvel. É pena é que as escolas não invistam nisto, antes haviam os clubes de património, as visitas aos museus...

4. Nesse sentido como costuma explorar o Património local didaticamente?

Sim.

5. Qual a estratégia de exploração do Património local considera mais eficaz? (Visitas de estudo, visitas virtuais, investigação, trabalhos de grupo, exposições)

Todas elas são importantes, mas gosto muito de ir ao local com eles. Agora o virtual ajuda muito, quando não há outra possibilidade. Os programas deviam sempre incluir o Património local na sua transversalidade.

6. Costuma utilizar essa estratégia para introduzir um tema, consolidar um conteúdo ou outros?

Serve para tudo, depende.

7. Se já utilizou o meio local como ferramenta didática, quais as principais dificuldades que sentiu na organização de atividades usando o Património local como ferramenta didática?

Dos colegas nunca senti problemas, é sempre a nível burocrático, que é um problema que eu há 30 anos não tinha. Por exemplo hoje as camaras não estão disponíveis para arranjar transporte e a escola não têm meios financeiros, eu já estive nesta direção e sei que não há dinheiro para isso. Por isso é que muitas vezes temos de recorrer às visitas virtuais.

8. Os seus alunos já participaram na organização de atividades com a utilização do Património local como ferramenta didática?

Já porque já tive um clube do Património.

9. Ao longo do seu percurso já trabalhou o mesmo conteúdo de diferentes formas, nomeadamente utilizando ou não o Património como ferramenta didática?

Já, onde havia facilidade de trabalhar e recursos, utilizei, onde não havia, tive de arranjar outra estratégia.

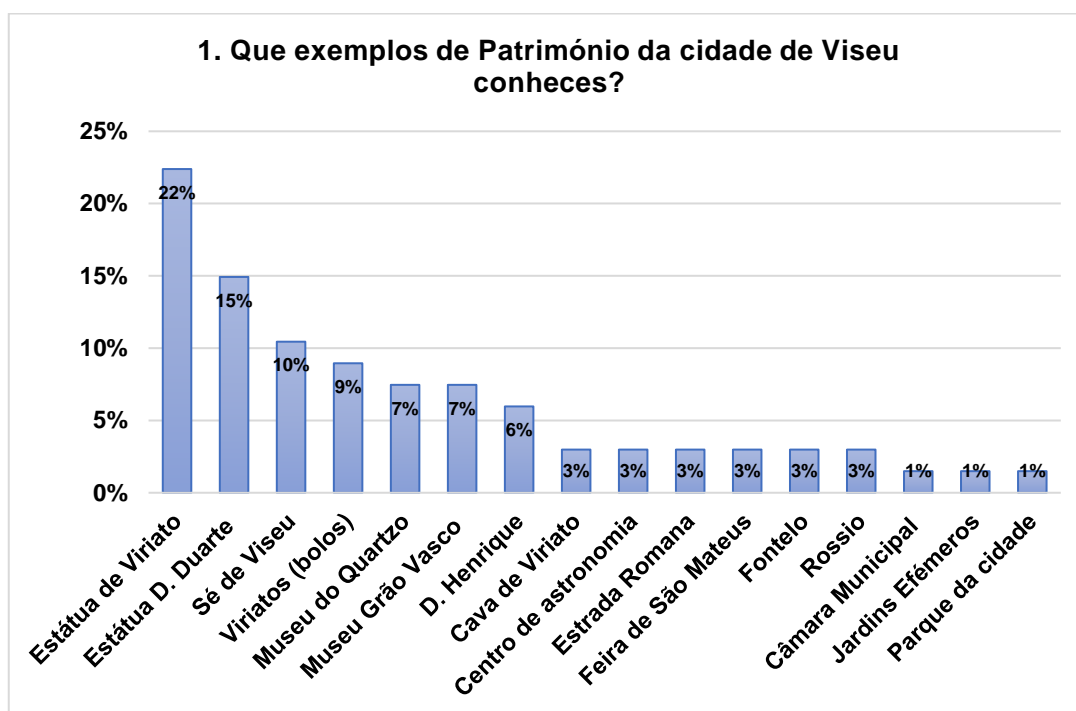
10. Acha que a exploração do Património local possibilita aos alunos um entendimento mais aproximado de um conteúdo?

Aproxima porque lá está este conteúdo torna-se muito mais significativo para o aluno, para que assim preservem, conservem o Património e de transmitir aquilo aos próprios familiares.

Anexo 5. Inquéritos por questionário aplicados aos alunos com os resultados obtidos

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário (cf. Anexo 3), aplicados a 76 alunos do 2.º CEB, de duas turmas do 5.º ano e duas turmas do 6.º ano, de um Agrupamento de Viseu, no qual estivemos a estagiar, tratando-se de uma amostra por conveniência, pois tratam-se das quatro turmas com as quais tínhamos contacto. Uma vez mais salientamos que as designações das turmas são fictícias.

5.º C



Na questão “Que exemplos de Património da cidade de Viseu conheces?” os alunos da turma do 5.º C consideraram 16 representações de Património, na sua opinião, em Viseu.

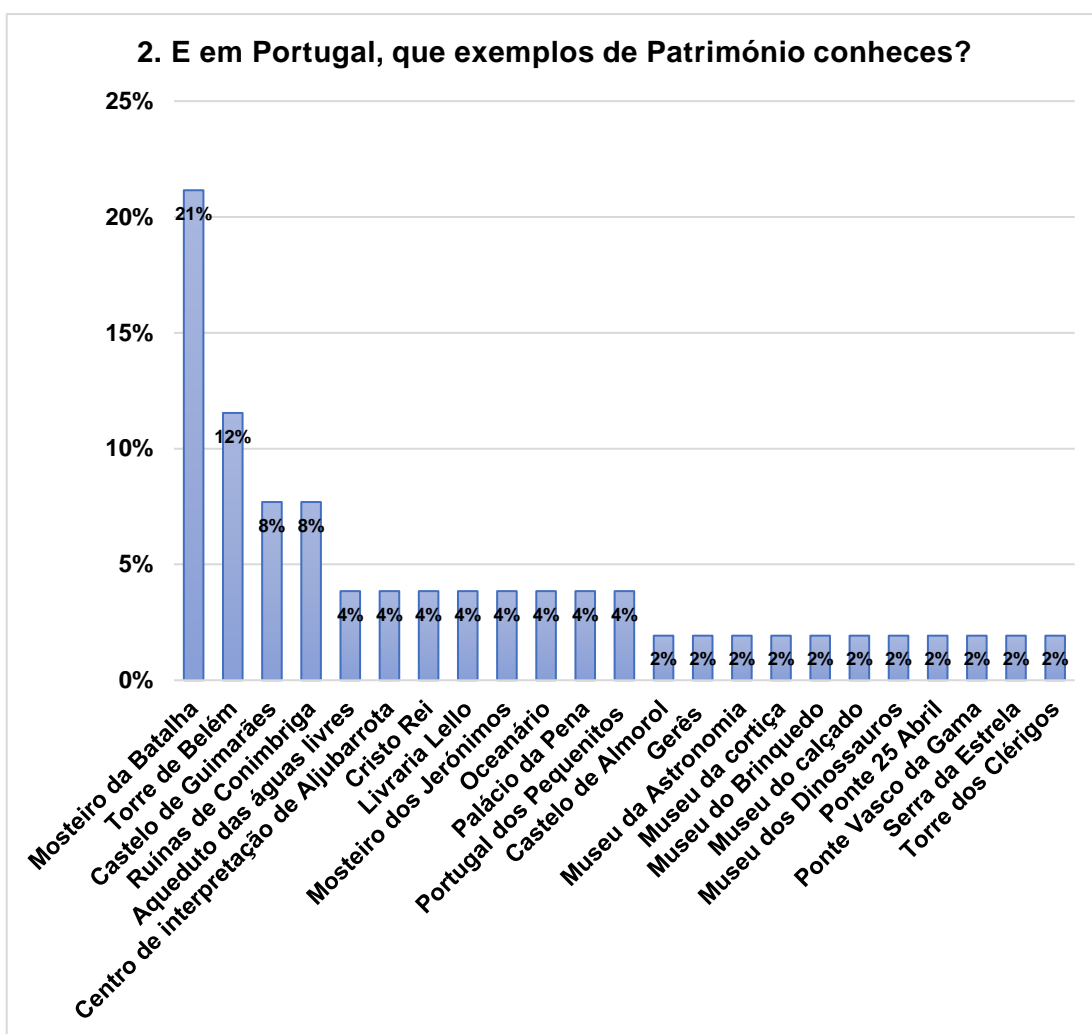
A estátua de Viriato foi a mais escolhida entre os alunos, com um total de quinze alunos a lembrarem-se do monumento, o que perfaz 22% das escolhas dos alunos. A estátua D. Duarte aparece no segundo lugar de escolhas dos alunos, com dez discentes a elegerem a estátua como Património local, resultando assim em 15% das escolhas. A

Sé de Viseu é a terceira mais recordada com sete pessoas a nomearem como Património, ficando com 10% das escolhas dos alunos.

Também destacado, os bolos apelidados de “Viriatos” são considerados Património por seis alunos, ou seja, 9% das escolhas. Empatados com cinco alunos cada um, surgem dois museus, o Museu do Quartzo e o Museu Grão Vasco, que obtiveram 7% das escolhas. A seguir aparece a estátua D. Henrique com quatro votos, com 6% das escolhas.

Com igual percentagem, surgem a Cava de Viriato, o Centro de Astronomia, a estrada romana, a Feira de São Mateus, o Fontelo e o Rossio, todos com duas escolhas cada um, ou seja, 3% das preferências.

Para finalizar, também empatados, cada um com um voto cada aparecem a Câmara Municipal, os Jardins Efémeros e por fim, o Parque da Cidade, com 1% das escolhas dos alunos.



Na questão “E em Portugal, que exemplos de Património conheces?” os alunos da turma do 5.º C escolheram 23 representações de Património, na sua opinião, em Portugal.

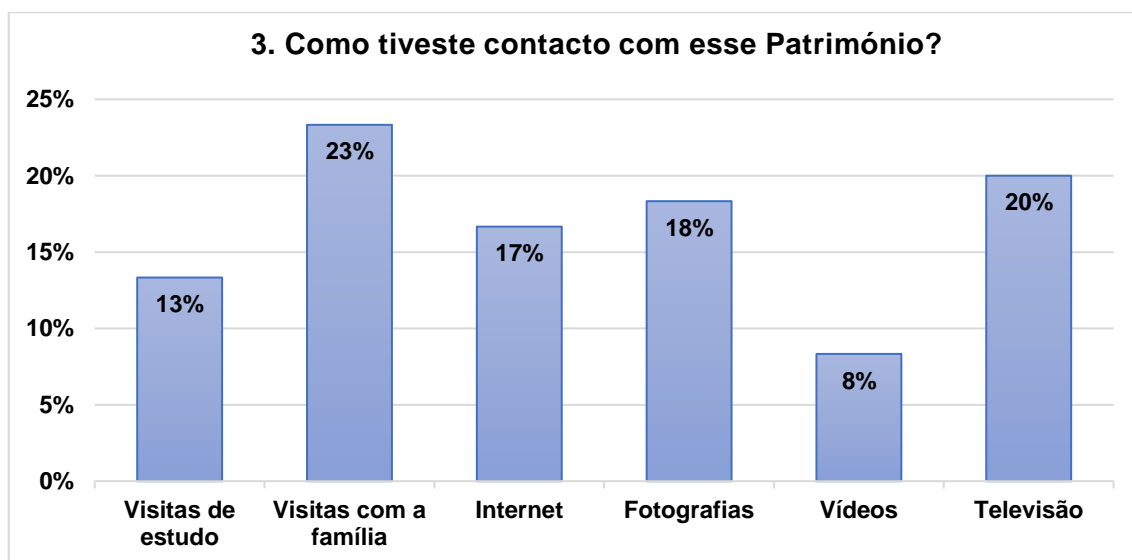
Em primeiro lugar, aparece o Mosteiro da Batalha com grande diferença para os restantes Patrimónios escolhidos, foi referido por onze alunos, arrecadando assim um total de 21% das escolhas dos alunos.

Ocupando a segunda posição, a Torre de Belém foi recordada por seis alunos, ficando com 12% das escolhas.

Em terceiro lugar, surgem empatados, com quatro referências cada um, o Castelo de Guimarães e as Ruínas de Conimbriga, conseguindo 8% das escolhas dos alunos.

O Aqueduto das águas livres, o Centro de interpretação de Aljubarrota, o Cristo Rei, Livraria Lello, Mosteiro dos Jerónimos, o Oceanário e Portugal dos Pequenitos, foram recordados por dois alunos, alcançando 4% das escolhas.

Apenas com uma referência cada, aparecem ainda o Castelo de Almorol, o Gerês, o Museu de Astronomia, o Museu da cortiça, o Museu do brinquedo, o Museu do Calçado, Museu dos Dinossauros, a Ponte 25 de Abril, a Serra da Estrela e a Torre dos Clérigos, perfazendo um total de 2% das escolhas dos alunos.



Na questão “Como tiveste contacto com esse Património?”, 23% dos alunos da turma tiveram contacto através de visitas com família, ou seja, catorze alunos.

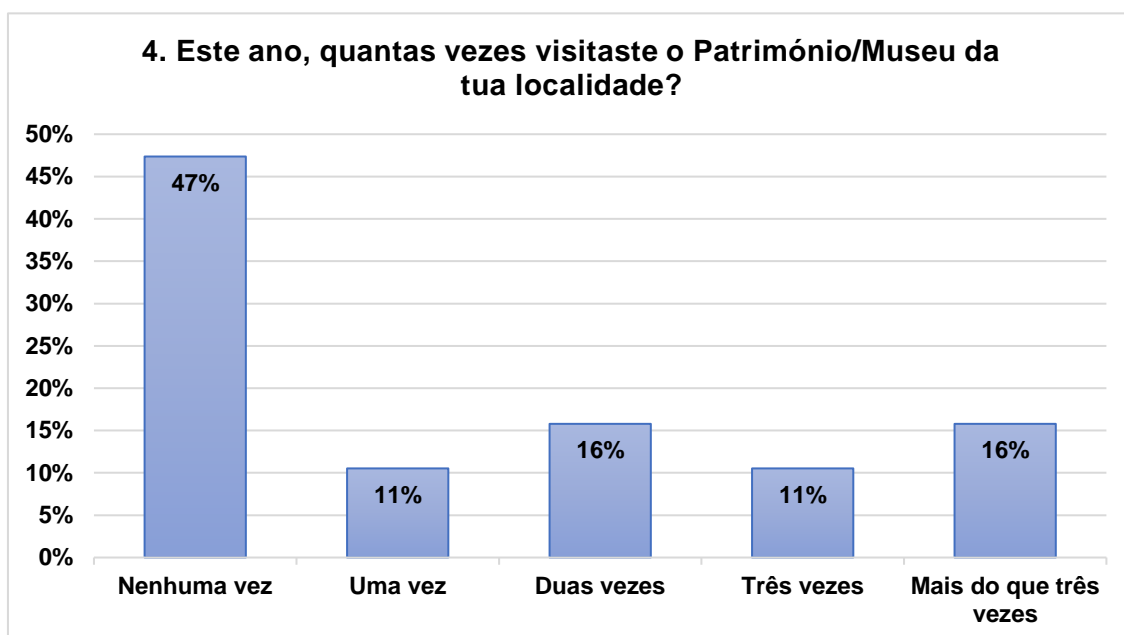
A seguir, doze alunos responderam que tiveram contacto através da televisão, fazendo assim 20% das escolhas dos alunos.

As fotografias, são a terceira forma de conhecer mais frequente de contactar com o Património, mais precisamente 11 alunos, perfazendo assim 18% das escolhas.

Bem perto do anterior, surge a Internet onde dez alunos dizem já ter conhecido Património através dessa forma, sendo 17% das escolhas.

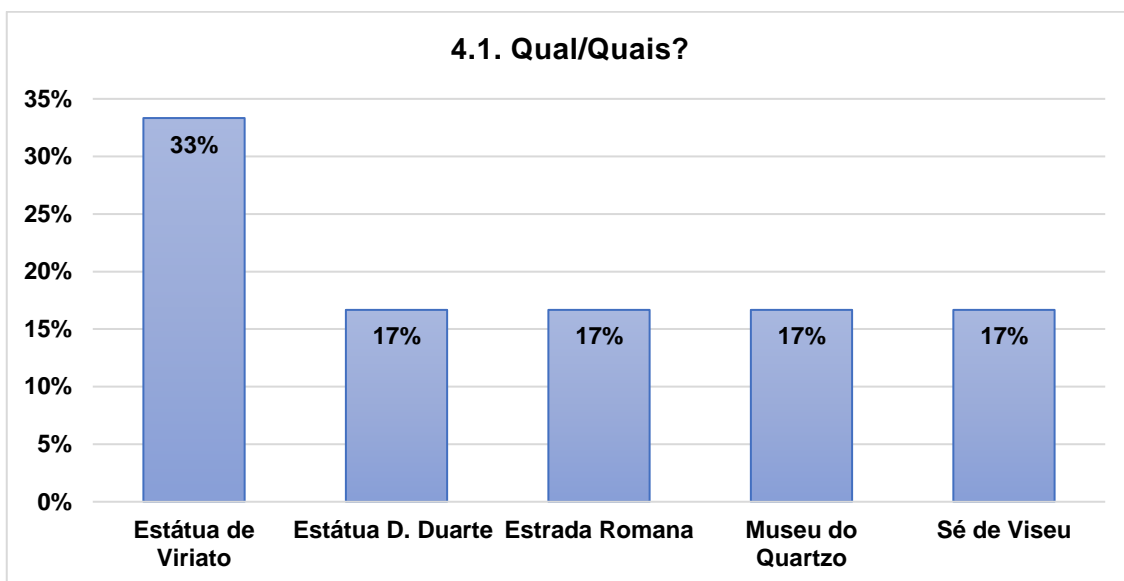
As visitas de estudo são mencionadas por oito alunos, alcançando assim 13% das respostas dos alunos.

Por último aparecem os vídeos, com 8% das respostas dos alunos, ou seja, 5 alunos seleccionaram essa categoria.

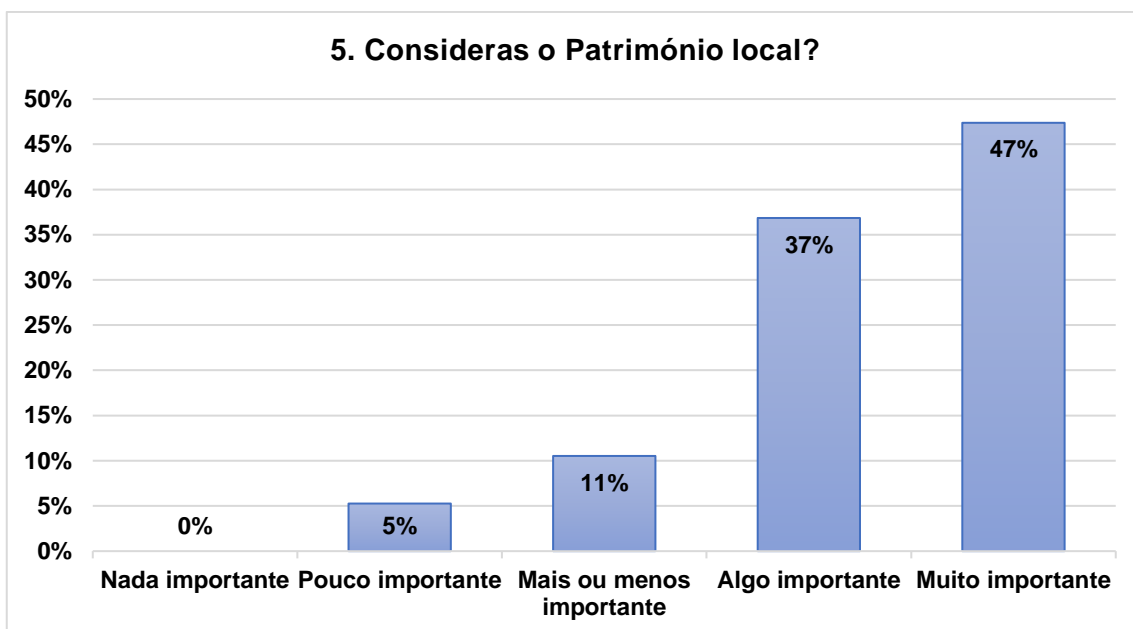


Na questão “Este ano, quantas vezes visitaste o Património/Museu da tua localidade?” 47% dos alunos da turma do 5.º C afirmam que não foram nenhuma vez visitar Património local, ou seja, nove alunos em dezanove.

Com 16% dos alunos, encontra-se empatado a categoria de “Duas vezes” e “Mais do que três vezes”, com três alunos cada. Também com a mesma percentagem, 11%, surgem as categorias “Uma vez” e “Três vezes”, com dois alunos cada.



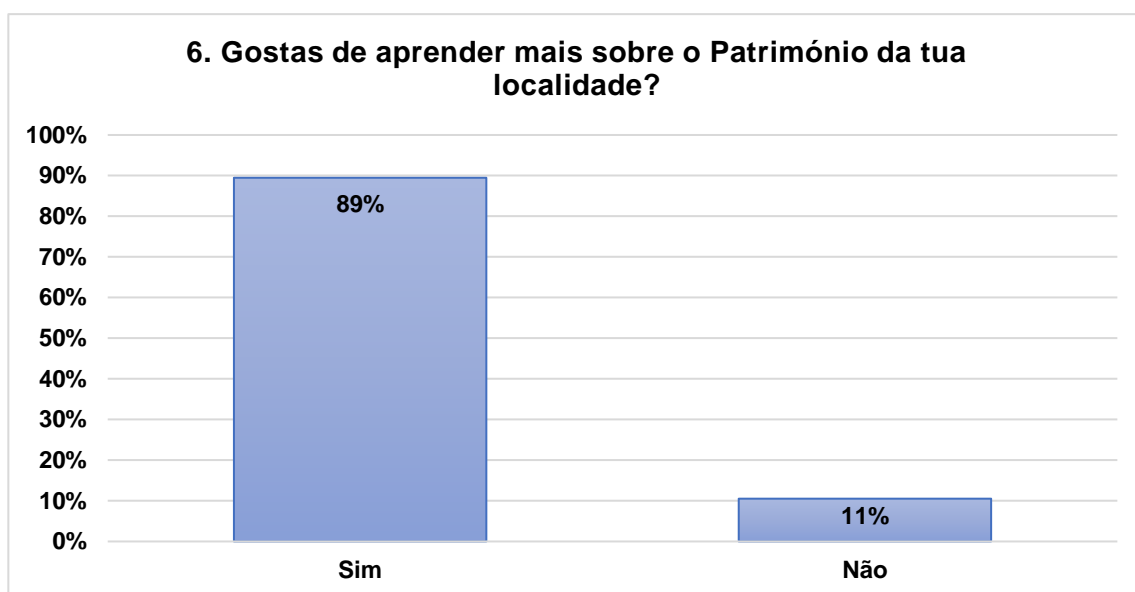
Na questão “Qual/Quais?”, a Estátua de Viriato recebeu a visita de dois alunos, conseguindo assim 33% das escolhas. Com 17% cada local, a Estátua D. Duarte, a Estrada Romana, o Museu do Quartzo e a Sé de Viseu, acolheram um aluno da turma do 5.º C.



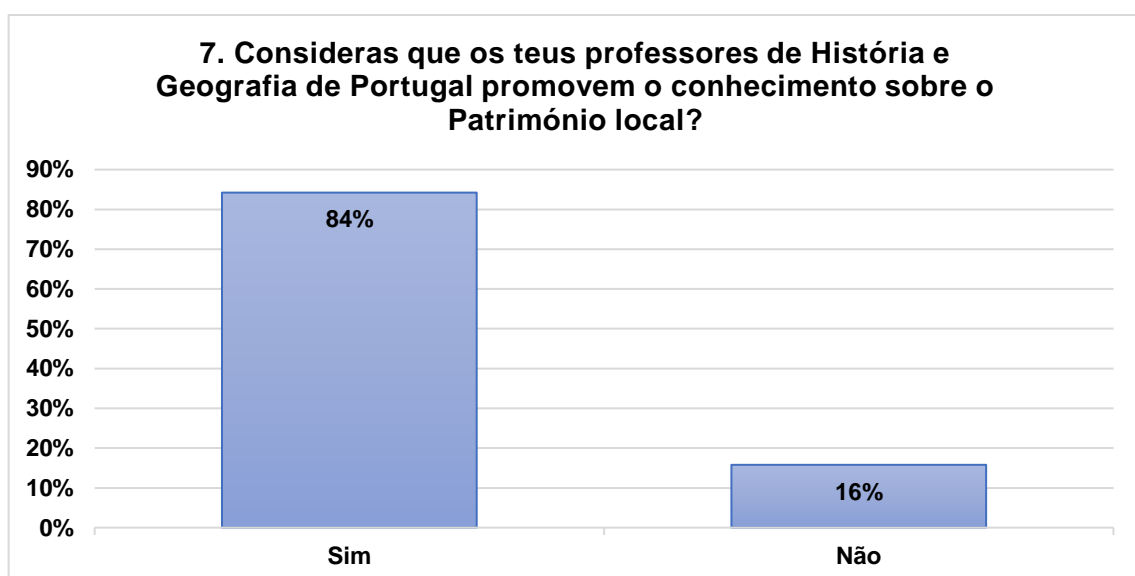
Na questão “Consideras o Património local?” 47% dos alunos do 5.º C afirmam que é muito importante, isto é, nove alunos da turma. Sete alunos da turma responderam

que consideram o Património local “algo importante”, fazendo assim 37% dos votos dos alunos.

A opção “mais ou menos importante” foi escolhida por dois alunos, perfazendo 11% das respostas da turma. Apenas um aluno respondeu que era “pouco importante”, fazendo assim 5% da turma. A opção “nada importante” não foi escolhida por ninguém.

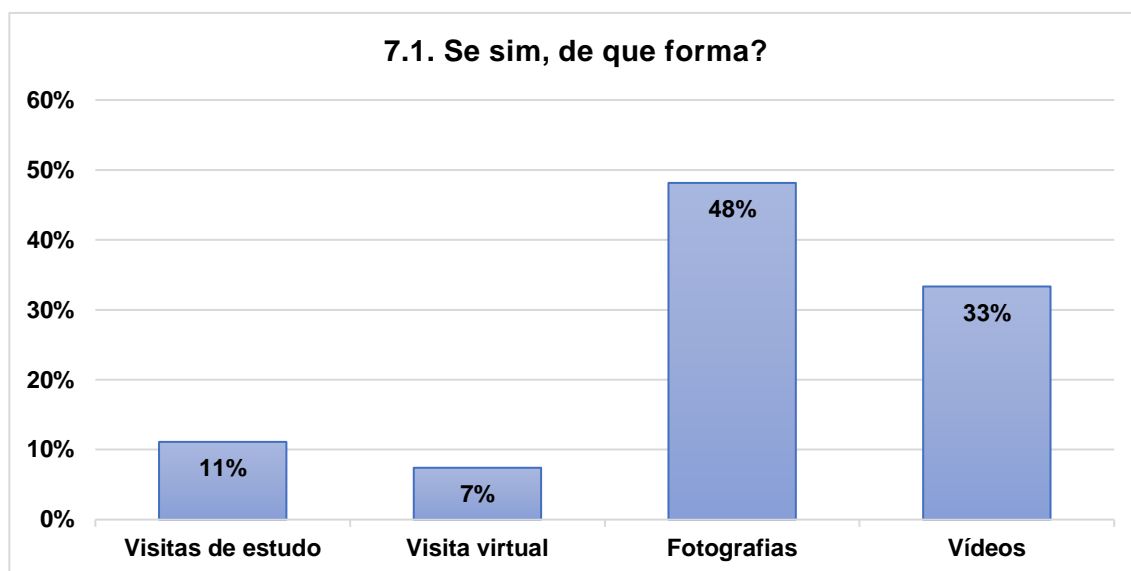


Na questão “Gostas de aprender mais sobre o Património da tua localidade?”, 89% dos estudantes responderam que sim, o que é uma grande maioria comparado à outra resposta, que era “não”, que obteve 11% das respostas a seu favor. Para o “sim” responderam dezassete alunos e para o “não” responderam dois.



Na questão “Consideras que os teus professores de História e Geografia de Portugal promovem o conhecimento sobre o Património local?” as opções era apenas de “sim” ou de “não”.

Dezasseis alunos responderam que “sim”, fazendo 84% das respostas da turma, enquanto três alunos responderam “não”, preenchendo assim os 16% restantes.



Na questão “Se sim, de que forma?”, 48% dos alunos do 5.º C, ou seja, com treze alunos a referir a categoria “fotografias”.

A segunda categoria mais escolhida foi a dos “vídeos”, com nove alunos a escolher essa categoria, conseguindo assim 33% das escolhas dos alunos.

“Visitas de estudo” foi a terceira categoria mais recordada com três alunos a selecionar essa categoria, conseguindo 11% das escolhas.

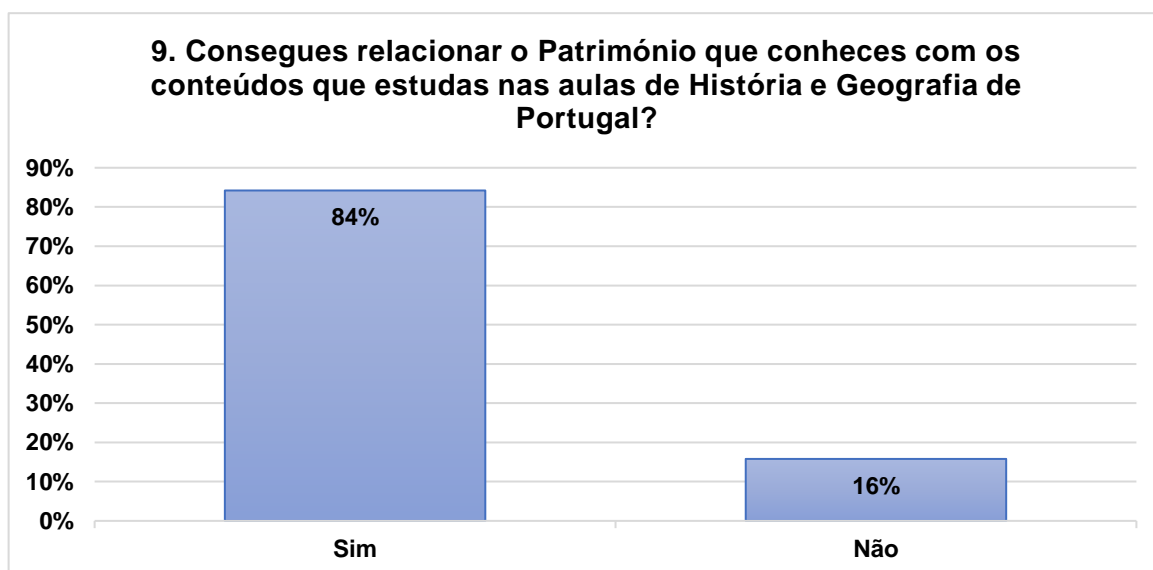
Para finalizar, as “visitas virtuais” foram outra categoria recordada, com 7% das escolhas, ou seja, foi selecionada por dois alunos.



Na questão “De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?” a turma do 5.º C escolheu com 74% das escolhas com a categoria “visitas de estudo”, tendo catorze alunos a seleccionar essa categoria.

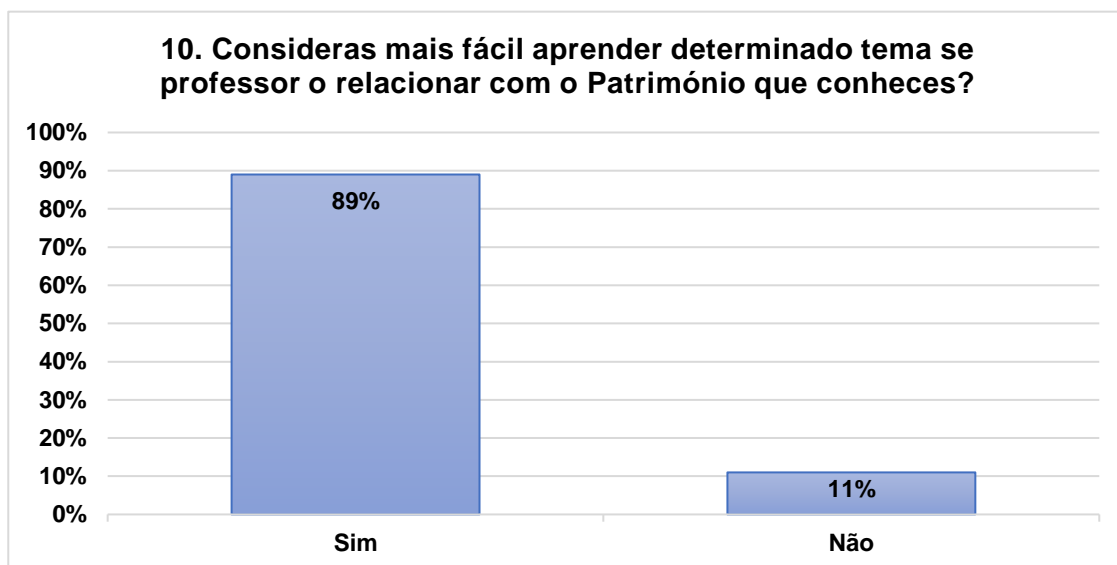
Em segundo, a categoria mais seleccionada é “visitas virtuais” com três alunos a seleccionar, fazendo assim 16% das escolhas.

Empatados com uma escolha cada, vídeos e fotografias com 5% das escolhas dos alunos.

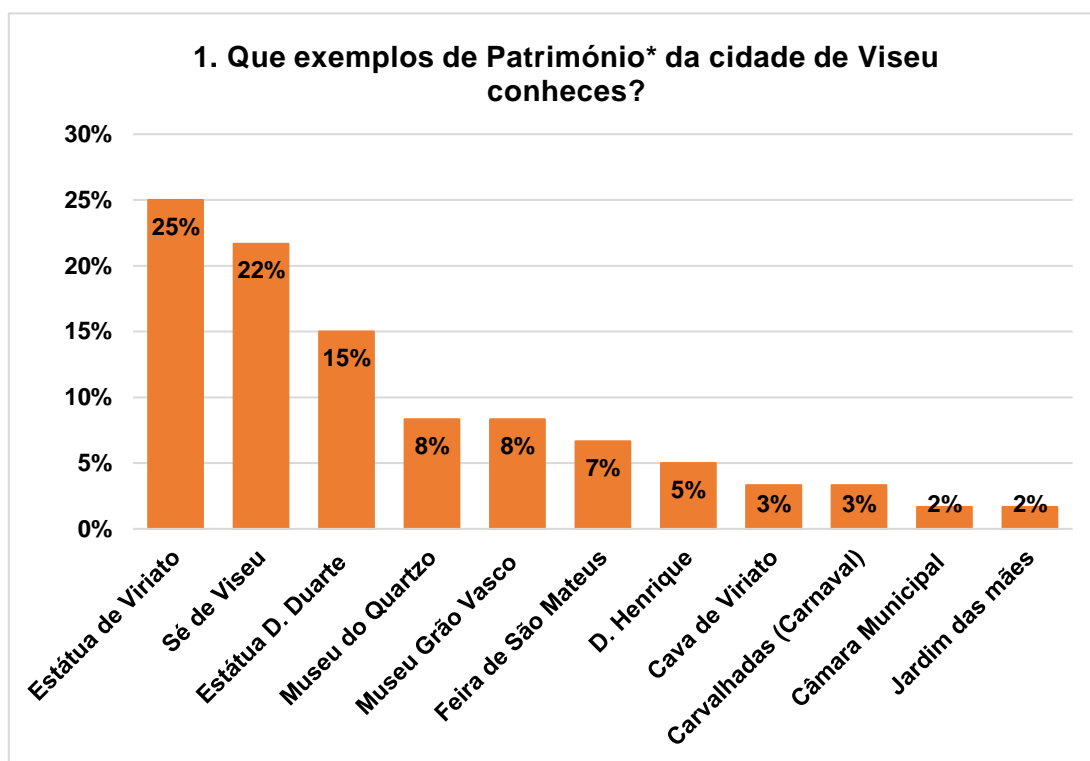


A questão “Consegues relacionar o Património que conheces com os conteúdos que estudas nas aulas de História e Geografia de Portugal?”, 84% dos alunos responderam que “sim”, ou seja, 16 alunos.

Os restantes 16% responderam “não”, ou seja, três alunos na turma.



Quanto à questão “Consideras mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conheces?” dezassete alunos responderam que “sim”, ou seja, 89% dos alunos do 5.º C, enquanto, dois alunos responderam “não”, o que perfaz os restantes 11%.



Na questão “que exemplos de Património da cidade de Viseu conheces?” os alunos da turma do 5.ºG consideraram 11 representações de Património, na sua opinião, em Viseu.

A estátua de Viriato foi a mais escolhida entre os alunos, com um total de quinze alunos a lembrarem-se do monumento, o que perfaz 25% das escolhas dos alunos. A Sé de Viseu aparece no segundo lugar de escolhas dos alunos, com treze discentes a elegerem a estátua como Património local, resultando assim em 22% das escolhas.

A Estátua D. Duarte é a terceira mais recordada com nove pessoas a nomearem como Património, ficando com 15% das escolhas dos alunos.

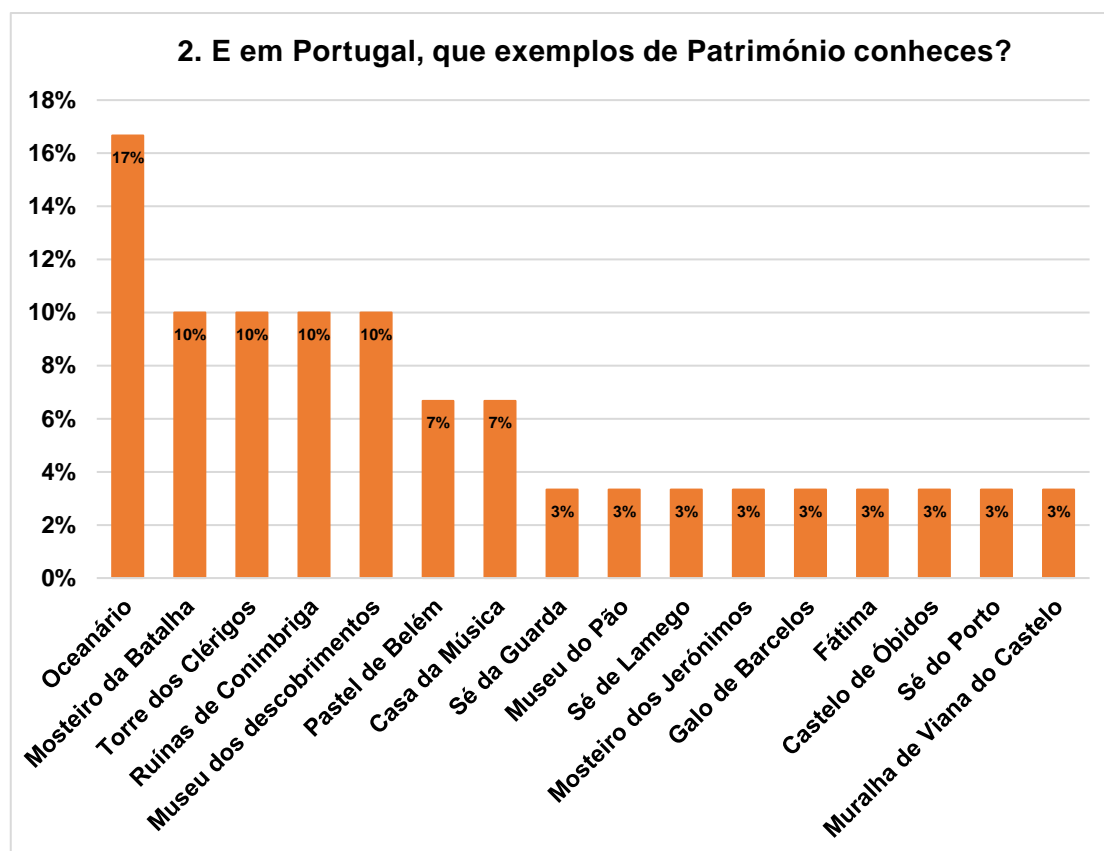
Empatados com cinco alunos cada um, surgem dois museus, o Museu do Quartzo e o Museu Grão Vasco, que obtiveram 8% das escolhas.

A seguir aparece a Feira de São Mateus com quatro votos, com 7% das escolhas.

A estátua de D. Henrique foi escolhida por três alunos, com 5% das escolhas dos alunos.

Com o mesmo número de votos, cada um com dois votos cada aparece as Cavalhadas e a Cava de Viriato, com 3% das escolhas dos alunos.

Por fim, surge a Câmara Municipal e o Jardim das mães, com um voto cada, fazendo assim 2% das escolhas dos alunos.



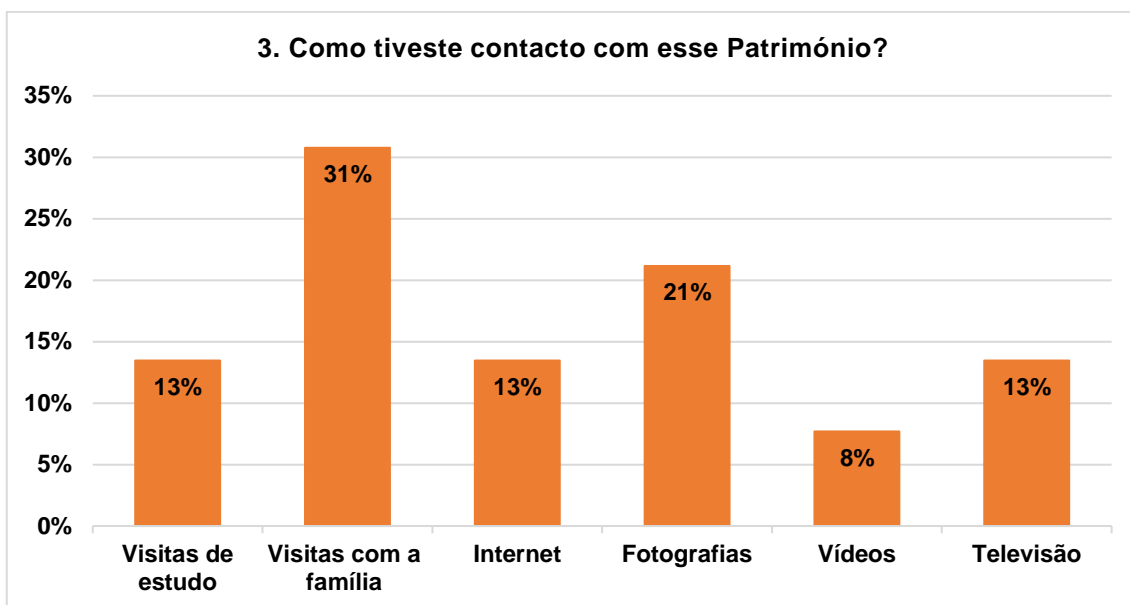
Na questão “E em Portugal, que exemplos de Património conheces?” os alunos da turma do 5.º G escolheram 16 opções de Património, na sua opinião, em Portugal.

Em primeiro lugar, aparece Oceanário com grande diferença para os restantes Patrimónios escolhidos, com um total de cinco votos, arrecadando assim um total de 17% das escolhas dos alunos.

Ocupando a segunda posição, o Mosteiro da Batalha, a Torre dos Clérigos, as Ruínas de Conimbriga e o Museu dos descobrimentos, foi recordada por três alunos, ficando com 10% das escolhas.

Em terceiro lugar, estão dois Patrimónios empatados com dois votos cada um, o Pastel de Belém e a Casa da Música, conseguindo 7% das escolhas dos alunos.

Apenas com um voto cada, aparecem ainda a Sé da Guarda, o Museu do Pão, a Sé de Lamego, o Mosteiro dos Jerónimos, o Galo de Barcelos, Fátima, o Castelo de Óbidos, a Sé do Porto e a Muralha de Viana do Castelo, com 3% das escolhas dos alunos

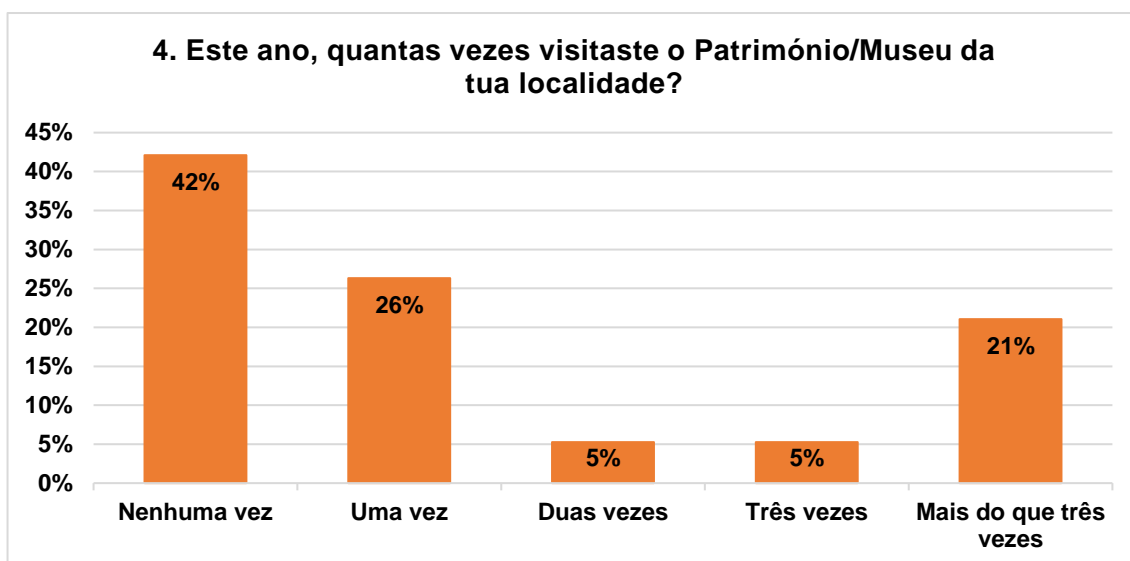


Na questão “Como tiveste contacto com esse Património?” os alunos da turma do 5.º G afirmaram que, 31% dos alunos tiveram contacto através de visitas com família, ou seja, dezasseis alunos.

A seguir, onze alunos responderam que tiveram contacto através de fotografias, fazendo assim 21% das escolhas dos alunos.

As visitas de estudo, a internet e a televisão, são a terceira forma de conhecer Património mais utilizada pelos alunos com sete alunos a tomar conhecimento através disso, perfazendo assim 13% das escolhas.

Por último aparecem os vídeos, com 8% das escolhas dos alunos, ou seja, quatro alunos selecionaram essa categoria.

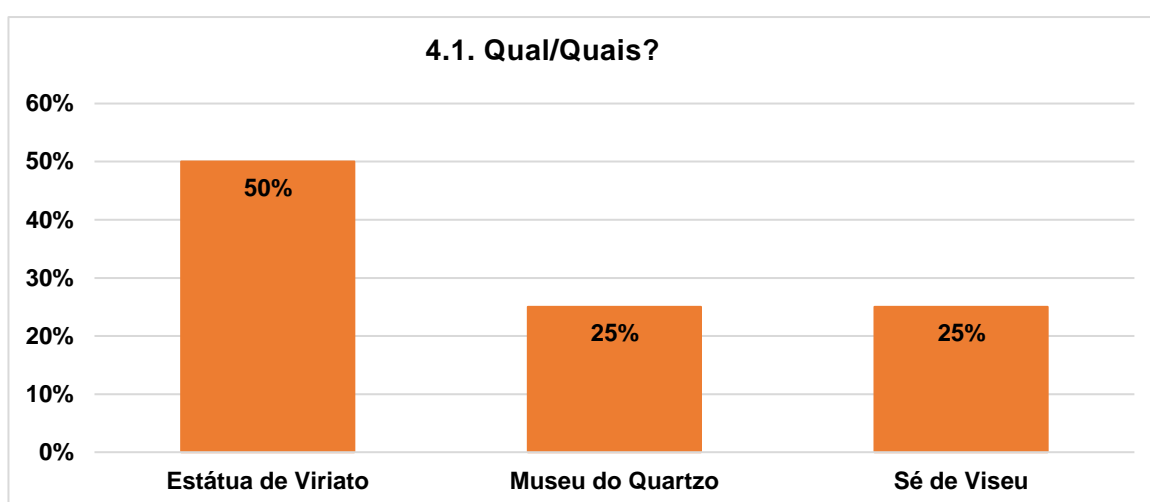


Na questão “Este ano, quantas vezes visitaste o Património/Museu da tua localidade?” 42% dos alunos da turma do 5.º G afirmam que não foram nenhuma vez visitar Património local, ou seja, oito alunos em dezanove.

Com 26% dos alunos, encontra-se a categoria de “uma vez”, o que perfaz cinco alunos da turma.

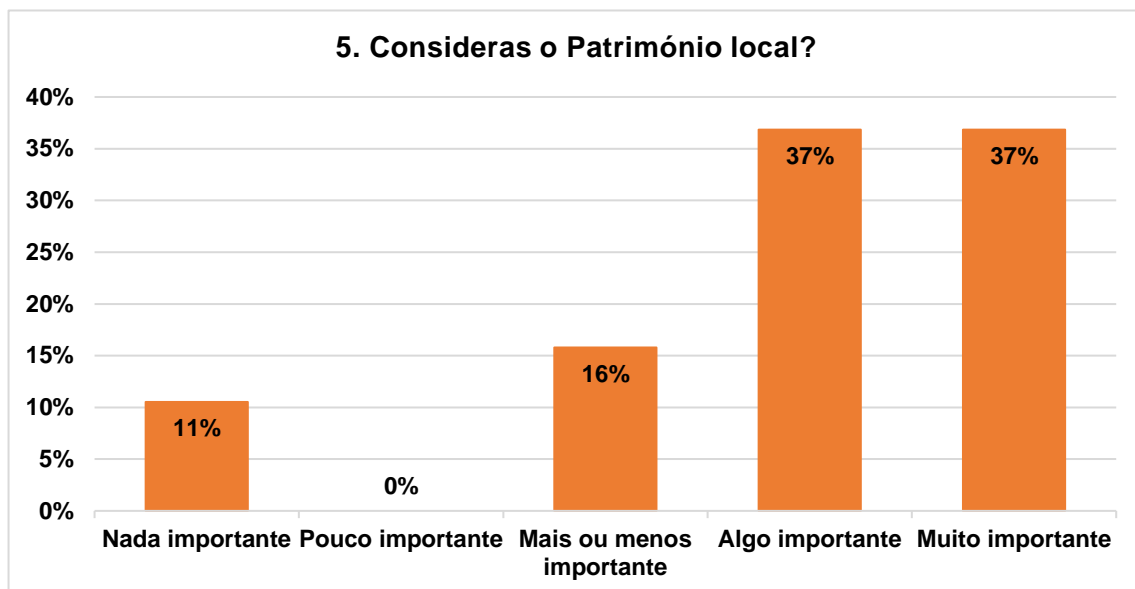
No terceiro lugar, com 21%, surge a categoria “Mais do que três vezes”, com quatro alunos a preencher esse campo.

Por último e empatadas, estão as categorias “Duas vezes” e “três vezes” com uma resposta cada, fazendo assim os 5%.



Na questão “Qual/Quais?”, a Estátua de Viriato recebeu a visita de dois alunos, conseguindo assim 50% das escolhas.

Com 25% cada local, o Museu do Quartzos e a Sé de Viseu, acolheram um aluno da turma do 5ºG.

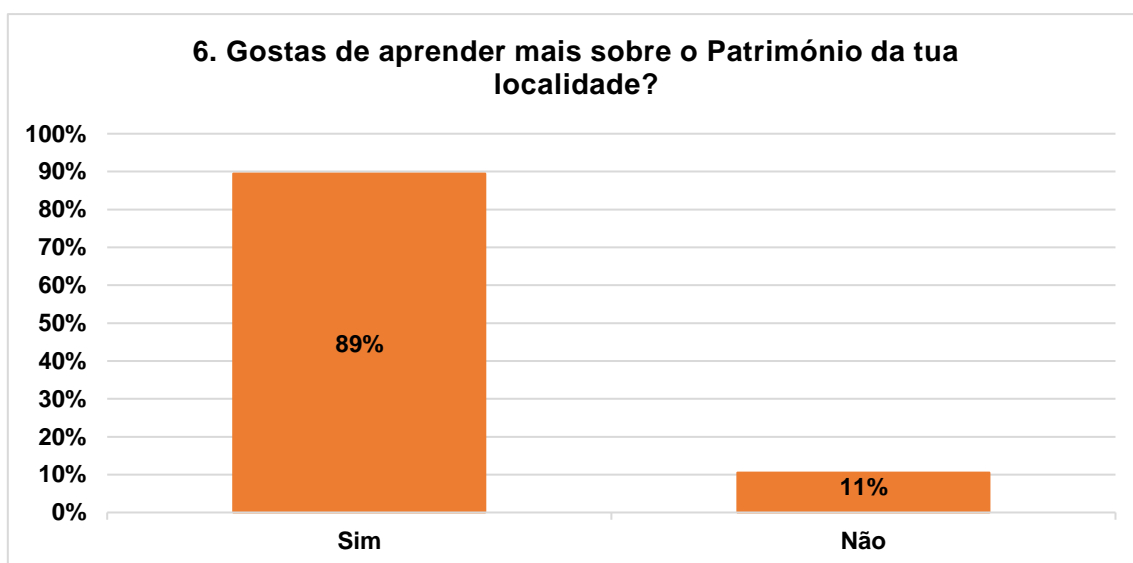


Na questão “Consideras o Património local?”, 37% dos alunos do 5.º G escolheram duas categorias a de “muito importante”, e também “algo importante” com sete alunos cada.

Três alunos da turma responderam que consideram o Património local “mais ou menos importante”, fazendo assim 16% dos votos dos alunos.

A opção “Nada importante” foi escolhida por dois alunos, perfazendo 11% das respostas da turma.

A opção “pouco importante” não foi escolhida por ninguém.

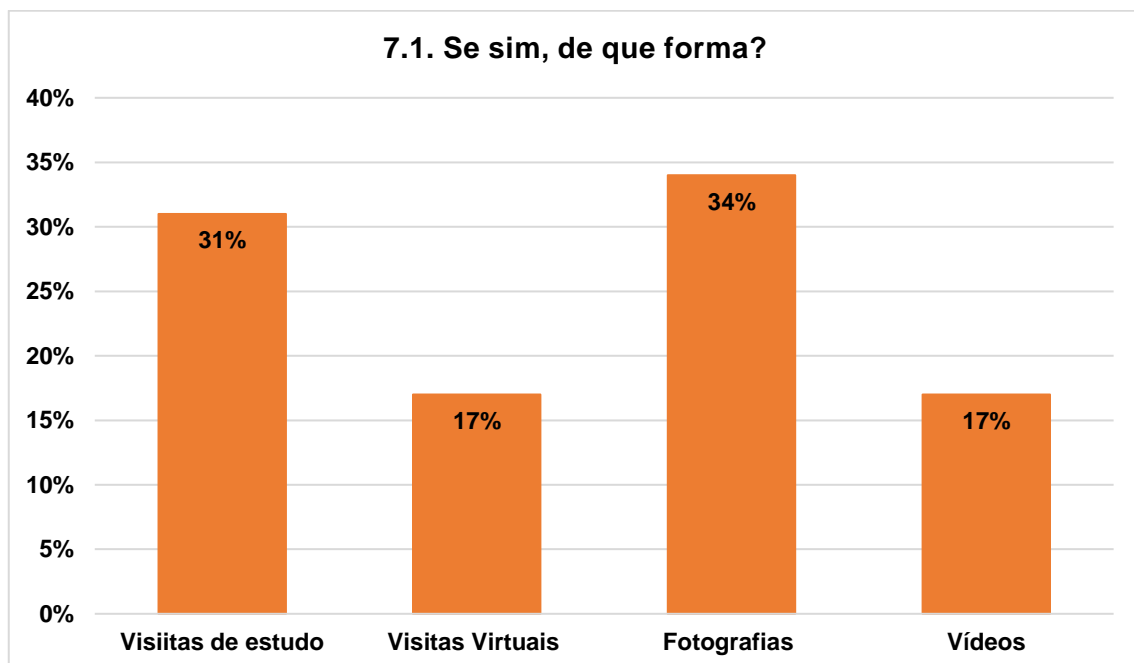


Na questão “Gostas de aprender mais sobre o Património da tua localidade?”, 89% dos estudantes responderam que sim, o que é uma grande maioria comparado à outra resposta, que era “não”, que obteve 11% das respostas a seu favor. Para o “sim” responderam dezassete alunos e para o “não” responderam dois.



Na questão “Consideras que os teus professores de História e Geografia de Portugal promovem o conhecimento sobre o Património local?” as opções era apenas de “sim” ou de “não”.

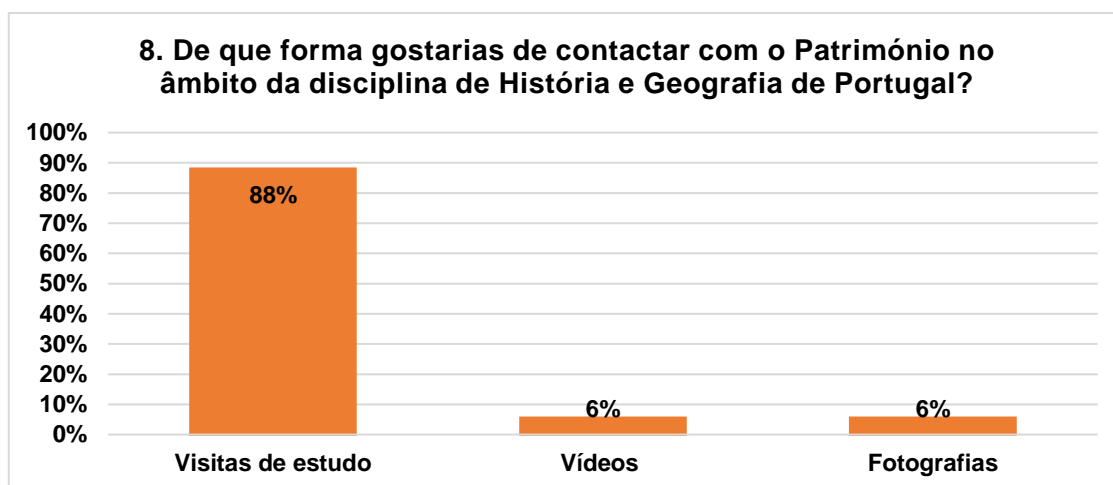
Dezoito alunos responderam que “sim”, fazendo 95% das respostas da turma, enquanto um aluno respondeu “não”, preenchendo assim os restantes 5%.



Na questão “Se sim, de que forma?”, 34% dos alunos do 5.º G, ou seja, com doze alunos a referir a categoria “fotografias”.

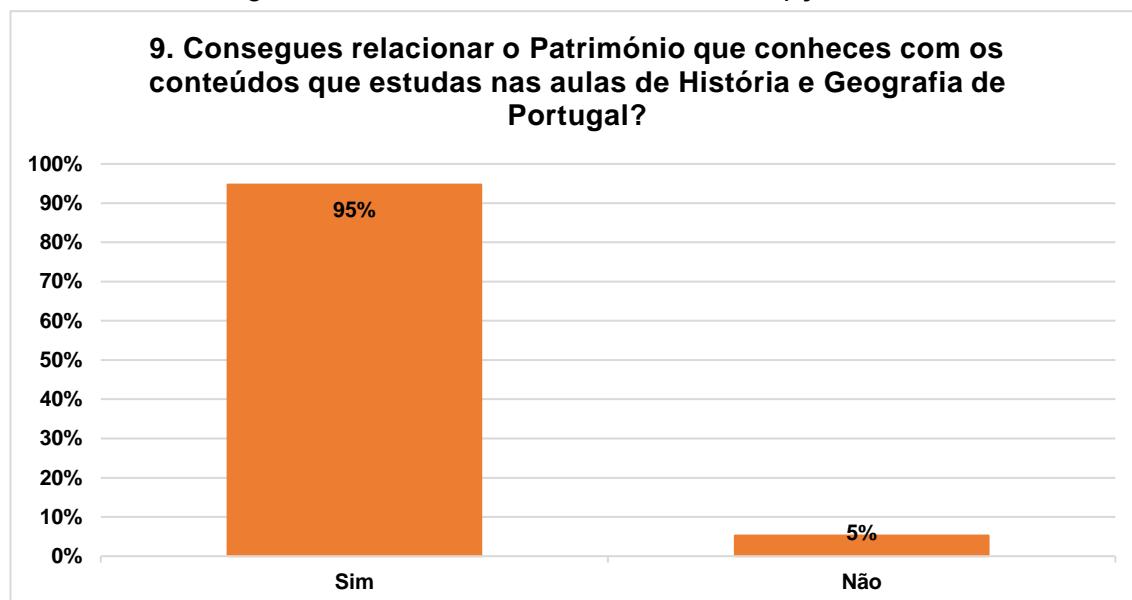
A segunda categoria mais escolhida foi a das "visitas de estudo", com onze alunos a escolher essa categoria, conseguindo assim 31% das escolhas dos alunos.

“Visitas virtuais” e “Vídeos” empataram com seis votos cada um, ou seja 17% das escolhas dos alunos.



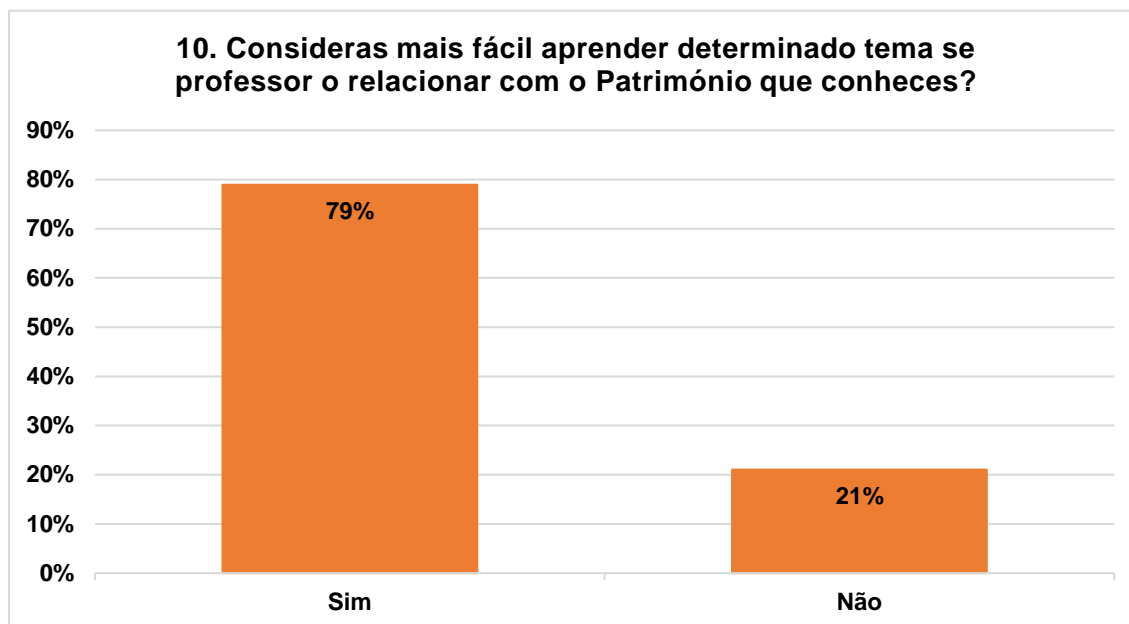
Na questão “De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?” a turma do 5.º G escolheu com 88% das escolhas com a categoria “visitas de estudo”, tendo dezasseis alunos a seleccionar essa categoria.

A seguir encontram-se empatados com o mesmo número, 6%, a categoria de “vídeos” e de “fotografias”, com um aluno a escolher essa opção.



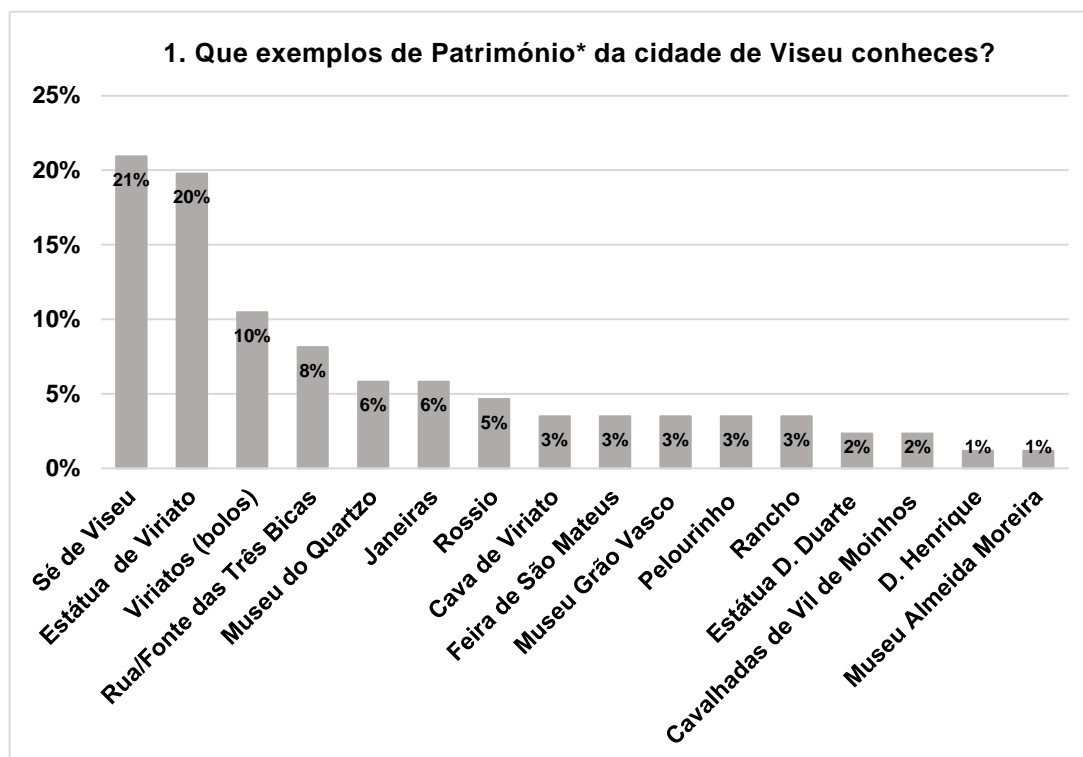
A questão “Consegues relacionar o Património que conheces com os conteúdos que estudas nas aulas de História e Geografia de Portugal?”, 95% dos alunos responderam que “sim”, ou seja, dezoito alunos.

Os restantes 5% responderam “não”, ou seja, um aluno na turma.



Quanto à questão “Consideras mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conheces?” quinze alunos responderam que “sim”, ou seja, 79% dos alunos do 5.º G, enquanto, quatro alunos responderam “não”, o que perfaz os restantes 21%.

6.ºA



Na questão “que exemplos de Património da cidade de Viseu conheces?” os alunos da turma do 6.º A consideraram 16 representações de Património, na sua opinião, em Viseu.

A Sé de Viseu foi a mais escolhida entre os alunos, com um total de dezoito alunos a lembrarem-se do monumento, o que perfaz 21% das escolhas dos alunos.

A estátua de Viriato aparece no segundo lugar de escolhas dos alunos, com dezassete discentes a elegerem a estátua como Património local, resultando assim em 20% das escolhas.

Os viriats (bolos) é a terceira mais recordada com nove pessoas a nomearem como Património, ficando com 10% das escolhas dos alunos.

O Museu do Quartzo e a tradição das “Janeiras” com cinco escolhas de cada aluno, conseguindo assim 6% das escolhas.

Também destacado, o Rossio é considerado Património por quatro alunos, ou seja, 5% das escolhas.

Empatados com três escolhas de alunos cada um, surgem a Cava de Viriato, a Feira de São Mateus, o Museu Grão Vasco, o Pelourinho e o Rancho com 3% das escolhas.

A seguir aparece a estátua D. Duarte e as Cavalhadas de Vildemoinhos com dois votos, com 2% das escolhas.

Para finalizar, também empatados, cada um com um voto cada aparece a Estátua D. Henrique e o Museu Almeida Moreira, com 1% das escolhas dos alunos.



Na questão “E em Portugal, que exemplos de Património conheces?” os alunos da turma do 6ºA escolheram 25 opções de Património, na sua opinião, em Portugal.

Em primeiro lugar, aparece o Mosteiro da Batalha e a Ponte 25 de Abril, com grande diferença para os restantes exemplos escolhidos, com um total de dez votos, arrecadando assim um total de 16% das escolhas dos alunos.

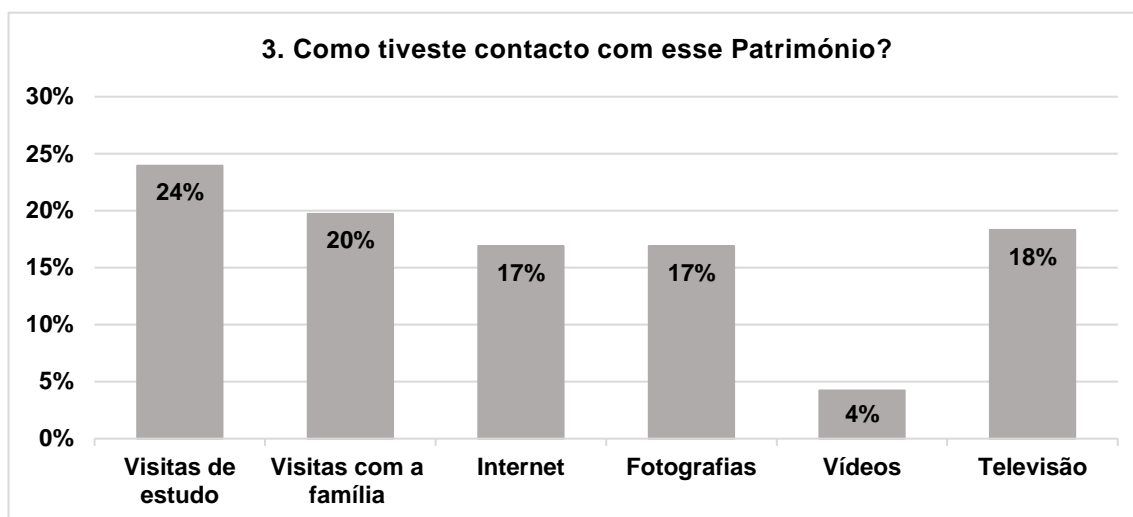
Ocupando a segunda posição, o Mosteiro dos Jerónimos e a Universidade de Coimbra foi recordada por seis alunos, ficando com 9% das escolhas.

Em terceiro lugar, estão dois exemplos com quatro votos cada um, o Cristo Rei e o Marquês de Pombal, conseguindo 6% das escolhas dos alunos.

Com 4% das escolhas, ou seja, com três votos cada aparece o Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e o Padrão dos Descobrimentos.

Com dois votos cada, aparece a Universidade do Porto, a Ponte Vasco da Gama, a Ponte D. Maria e os Pauliteiros representando 3% das escolhas dos alunos.

Para finalizar, com um voto cada aparece o Terreiro do Paço, o Aqueduto de Águas Livres, a Ponte D. Luís, o Palácio da Pena, a Biblioteca Joanina, o Museu do Brinquedo, o templo de Diana, Fátima, a estátua de Inês de Castro, as Marchas de São João, o Solar dos Guedes e as Ruínas de Conimbriga com 1% das escolhas.

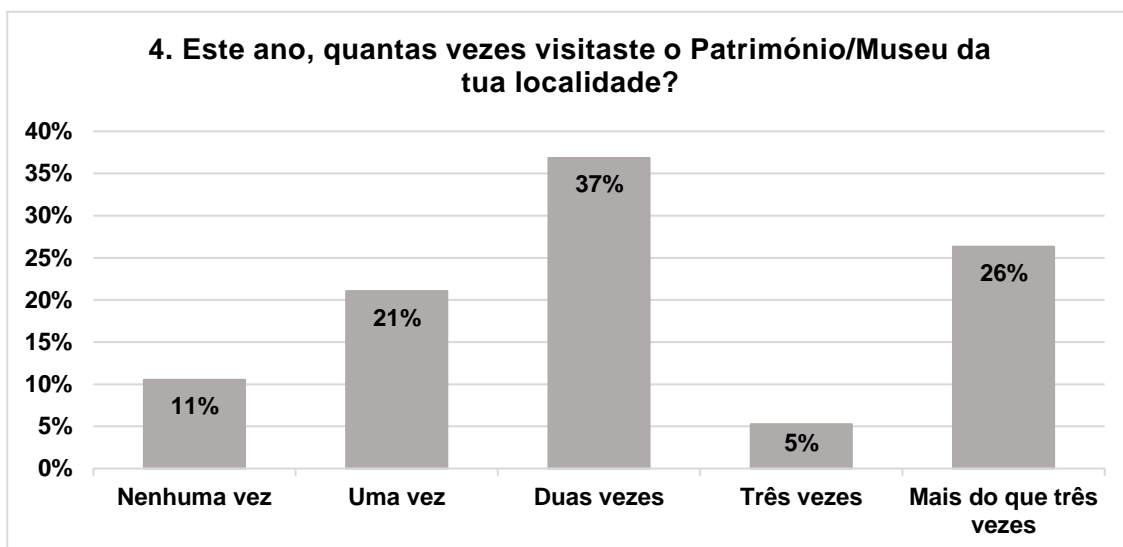


Na questão “Como tiveste contacto com esse Património?” os alunos da turma do 6^aA afirmaram que, 24% dos alunos tiveram contacto através de visitas com família, ou seja, dezassete alunos.

A seguir, catorze alunos responderam que tiveram contacto através de visitas com a família, fazendo assim 20% das escolhas dos alunos.

A Televisão, é a terceira forma de conhecer Património mais utilizada pelos alunos com treze alunos a tomar conhecimento através disso, perfazendo assim 20% das escolhas.

Bem perto do anterior, surge a Internet e as fotografias onde doze alunos dizem já ter conhecido Património através dessa forma, conseguindo 17% das escolhas. Por último aparecem os vídeos, com 4% das escolhas dos alunos, ou seja, três alunos seleccionaram essa categoria.



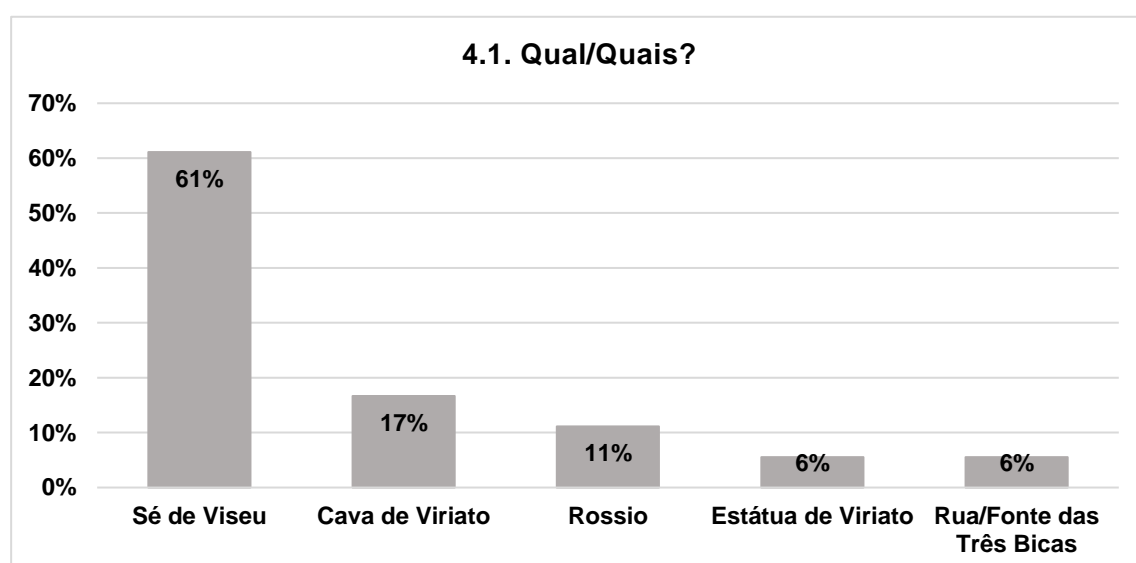
Na questão “Este ano, quantas vezes visitaste o Património/Museu da tua localidade?” 37% dos alunos da turma do 6.º A afirmam visitaram “duas vezes” Património local, ou seja, sete alunos em dezanove.

Com 26% dos alunos, encontra-se empatado a categoria “mais do que três vezes”, com cinco alunos cada.

Com 21%, surge a categoria “uma vez”, com quatro alunos cada.

Dois alunos, escolheram a categoria de “nenhuma vez” com 11% das escolhas dos alunos da turma.

Por fim, a categoria “três vezes” com um voto apenas, fazendo assim 5% das escolhas da turma.

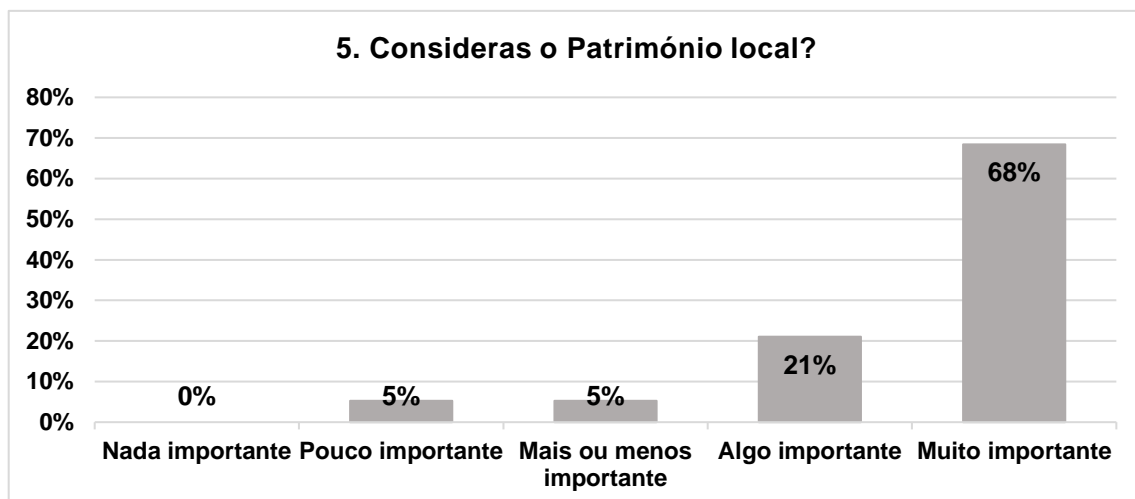


Na questão “Qual/Quais?”, a Sé de Viseu recebeu a visita de doze alunos, conseguindo assim 61% das escolhas dos alunos.

Com 17% cada local, a Cava de Viriato, acolheu três alunos da turma do 6.º A.

O Rossio com 11% das escolhas, recebeu dois alunos da turma.

A estátua de Viriato e a Fonte das Três Bicas foi relembrado por um aluno cada, fazendo assim 6% das escolhas.



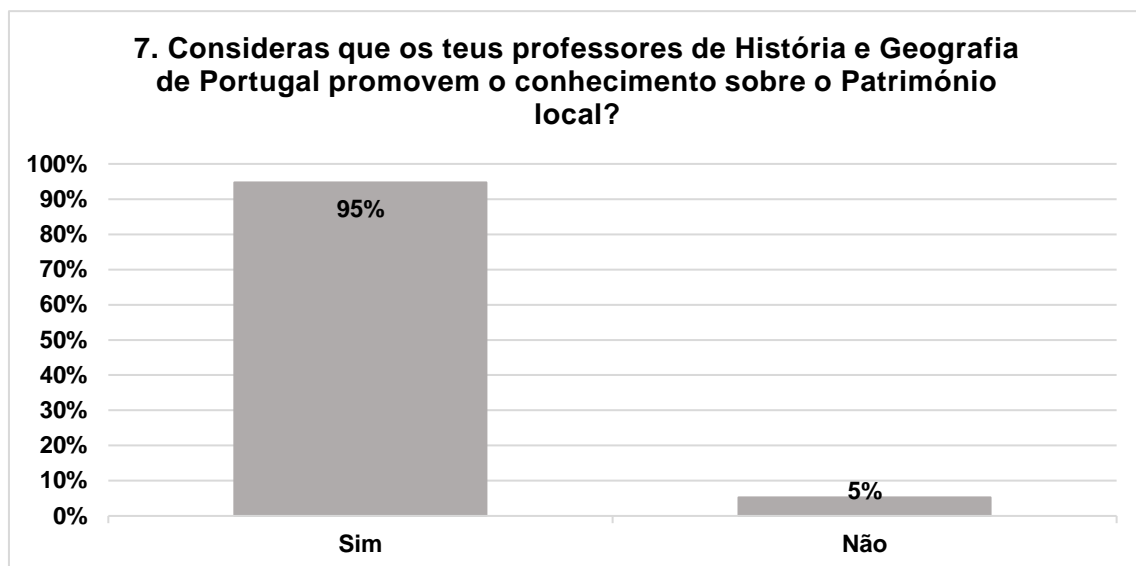
Na questão “Consideras o Património local?” 68% dos alunos do 6.º A afirmam que é muito importante, ou seja, treze alunos da turma.

Quatro alunos da turma responderam que consideram o Património local “algo importante”, fazendo assim 21% dos votos dos alunos.

A opção “mais ou menos importante” e “pouco importante” foi escolhida por um aluno cada, fazendo assim 5% da turma. A opção “nada importante” não foi escolhida por ninguém.

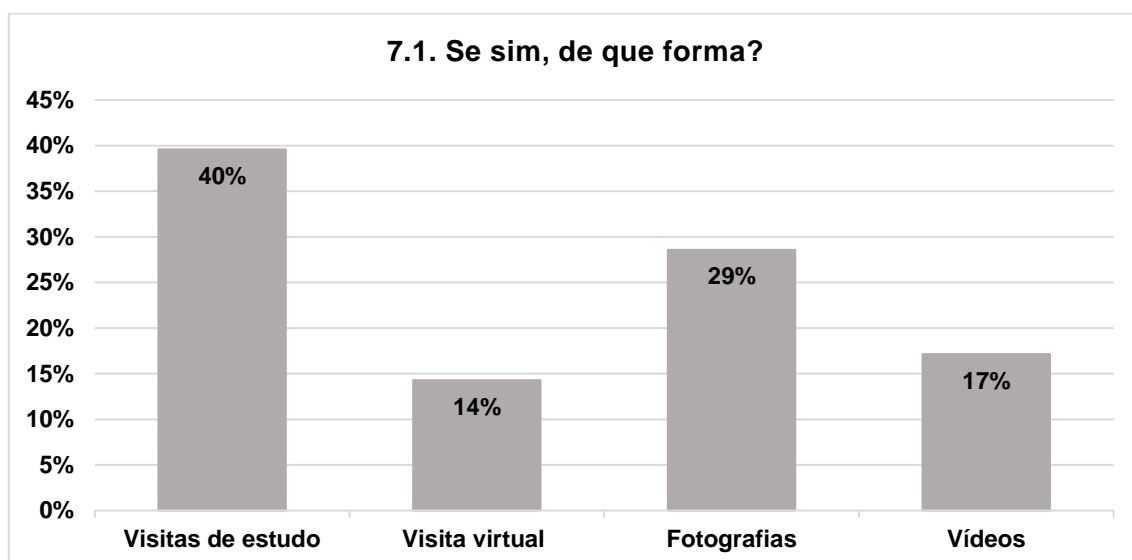


Na questão “Gostas de aprender mais sobre o Património da tua localidade?”, 100% dos estudantes responderam que sim, ou seja, os dezanove alunos da turma.



Na questão “Consideras que os teus professores de História e Geografia de Portugal promovem o conhecimento sobre o Património local?” as opções era apenas de “sim” ou de “não”.

Dezoito alunos responderam que “sim”, fazendo 95% das respostas da turma, enquanto um aluno respondeu “não”, preenchendo assim os 5% restantes.

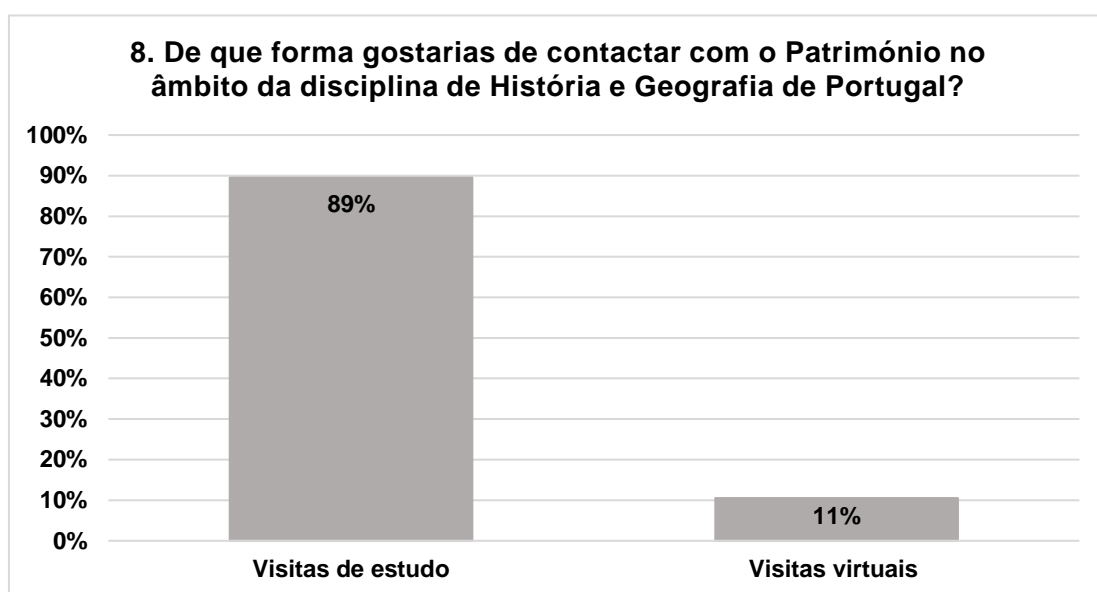


Na questão “Se sim, de que forma?”, 40% dos alunos do 6.ºA, ou seja, com dezanove alunos a referir a categoria “visitas de estudo”.

A segunda categoria mais escolhida foi as “fotografias”, com dez alunos a escolher essa categoria, conseguindo assim 29% das escolhas dos alunos.

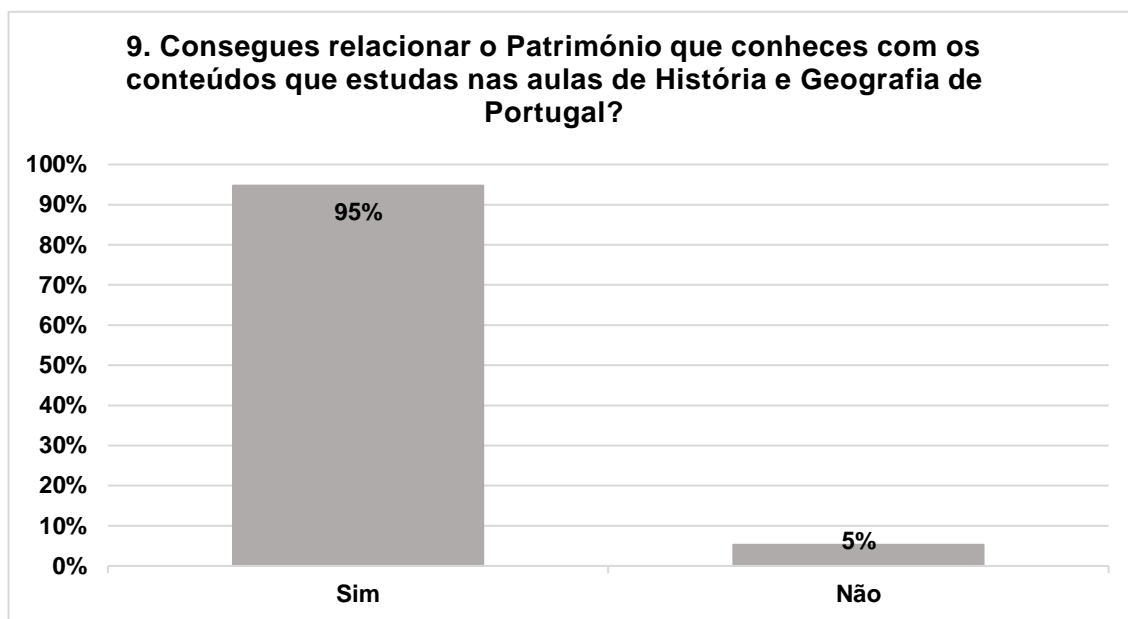
“Vídeos” foi a terceira categoria mais recordada com três alunos a seleccionar essa categoria, conseguindo 17% das escolhas.

Para finalizar, as “visitas virtuais” foram outra categoria recordada, com 14% das escolhas, ou seja, foi seleccionada por dois alunos.



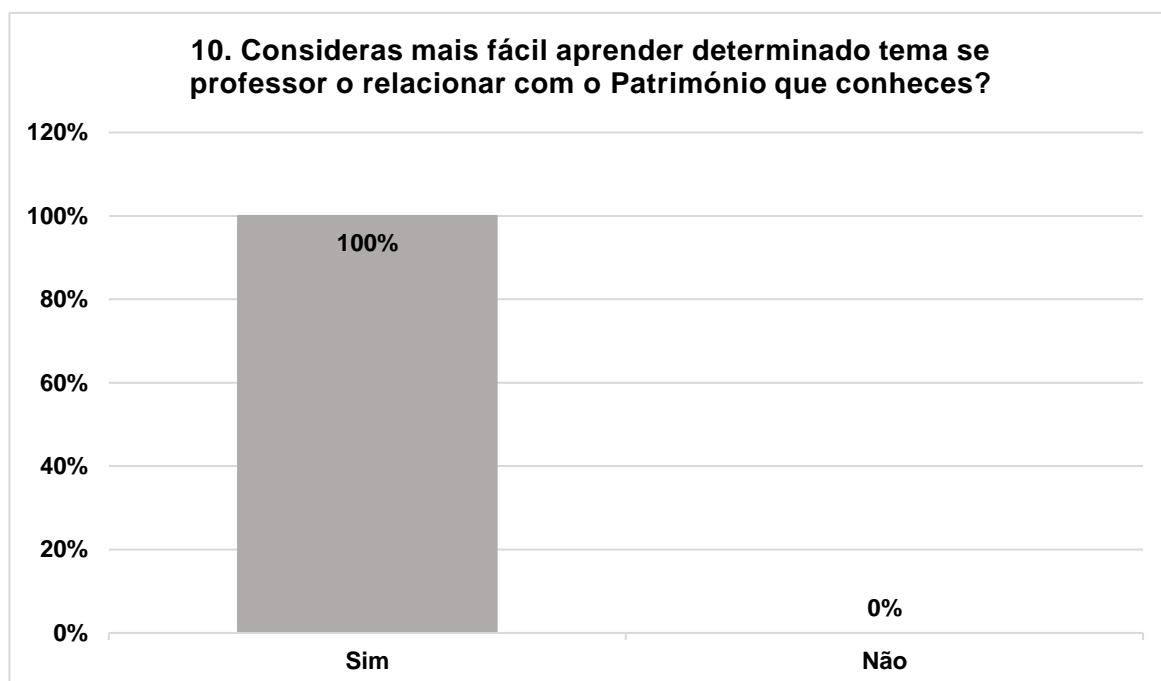
Na questão “De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?” a turma do 6.º A escolheu com 89% das escolhas com a categoria “visitas de estudo”, tendo dezassete alunos a seleccionar essa categoria.

Os restantes 11% vão para as “visitas virtuais” com dois alunos a escolher essa categoria.

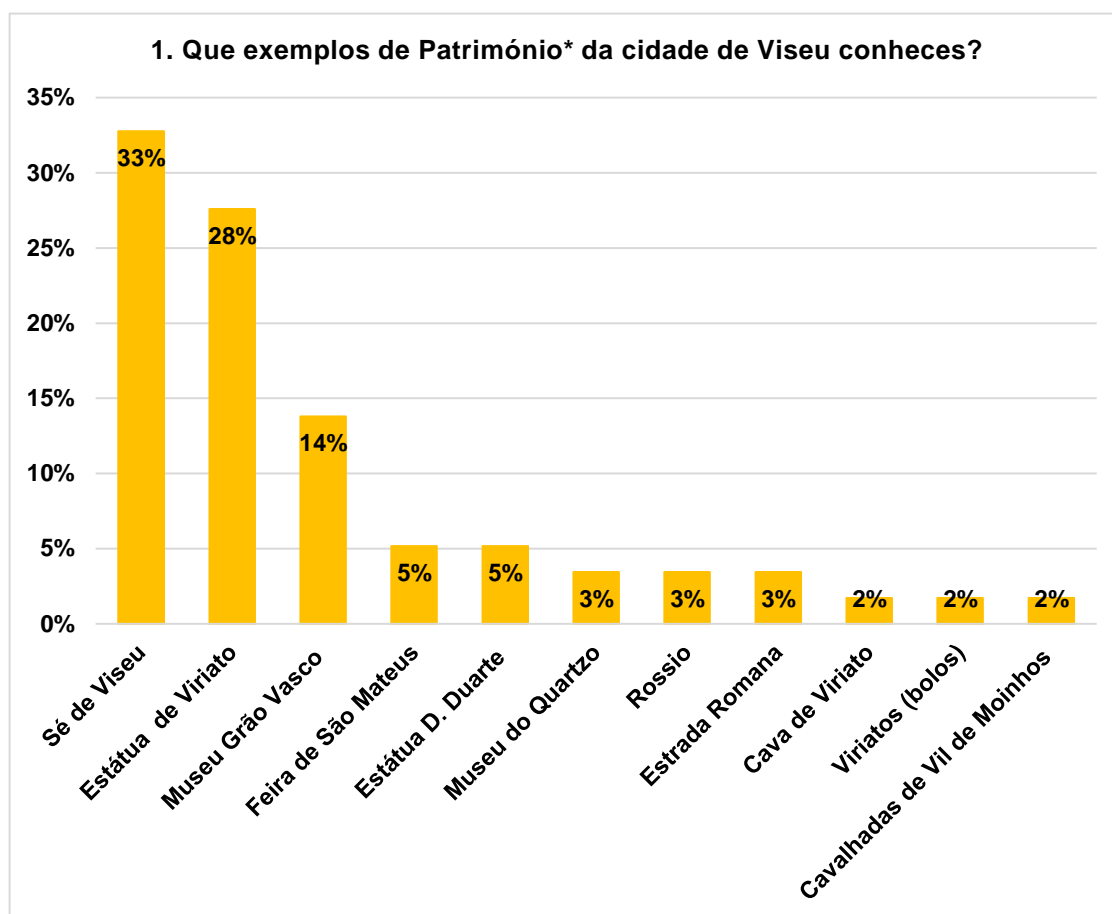


A questão “Consegues relacionar o Património que conheces com os conteúdos que estudas nas aulas de História e Geografia de Portugal?”, 95% dos alunos responderam que “sim”, ou seja, dezoito alunos.

Apenas um aluno respondeu que “não”, completando os restantes 5%.



Quanto à questão “Consideras mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conheces?” todos os alunos da turma do 6.º A responderam que “sim”.



Na questão “que exemplos de Património da cidade de Viseu conheces?” os alunos da turma do 6.º C consideraram 11 representações de Património, na sua opinião, em Viseu.

A Sé de Viseu foi a mais escolhida entre os alunos, com um total de dezanove alunos a lembrarem-se do monumento, o que perfaz 33% das escolhas dos alunos.

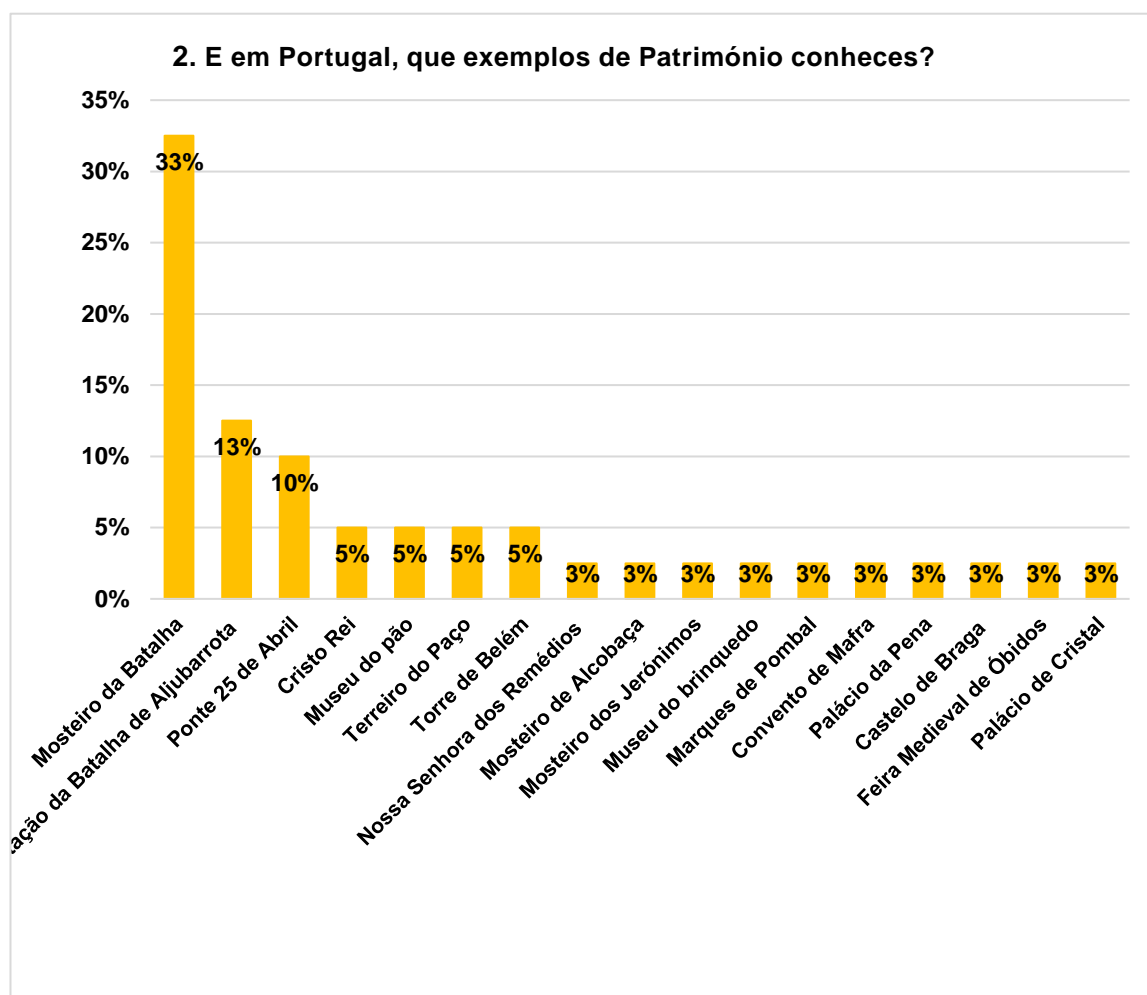
A estátua de Viriato aparece no segundo lugar de escolhas dos alunos, com dezasseis discentes a elegerem a estátua como Património local, resultando assim em 28% das escolhas.

O Museu Grão Vasco é a terceira mais recordada com nove pessoas a nomearem como Património, ficando com 14% das escolhas dos alunos.

Empatados com cinco escolhas cada um, surge a Feira de São Mateus e a Estátua D. Duarte que obtiveram 5% das escolhas.

A seguir aparece a o Museu do Quartzo, o Rossio e a Estrada Romana com dois votos, com 3% das escolhas.

Para finalizar, também empatados, cada um com um voto cada aparece a Cava de Viriato, os Viriatos (pastelaria) e as cavalhadas de Vildemoinhos, com 2% das escolhas dos alunos.



Na questão “E em Portugal, que exemplos de Património conheces?” os alunos da turma do 6.º C escolheram 17 opções de Património, na sua opinião, em Portugal.

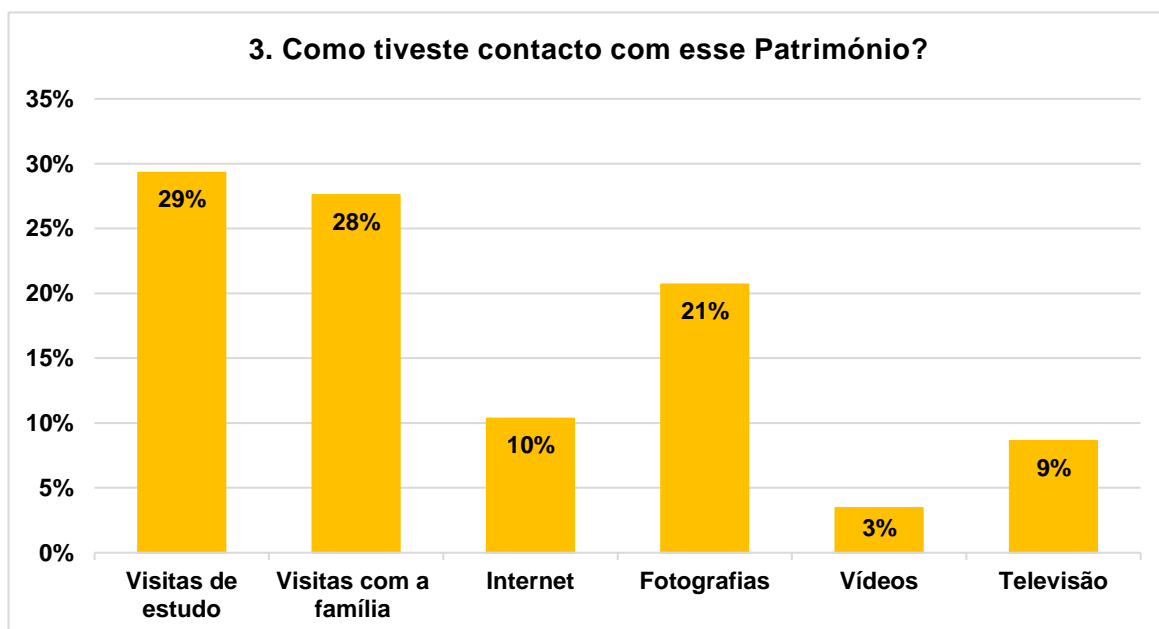
Em primeiro lugar, aparece o Mosteiro da Batalha com grande diferença para os restantes Patrimónios escolhidos, com um total de treze votos, arrecadando assim um total de 33% das escolhas dos alunos.

Ocupando a segunda posição, o Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota foi recordada por cinco alunos, ficando com 13% das escolhas.

Em terceiro lugar, está a Ponte 25 de Abril com 10% das escolhas da turma, ou seja, quatro alunos a escolheram.

Com 5% das escolhas dos alunos surge, o Cisto Rei, o Museu do Pão, o Terreiro do Paço e a Torre de Belém, com dois alunos a escolher estes locais.

Apenas com uma escolha cada, aparecem ainda a Nossa Senhora dos Remédios, o Mosteiro de Alcobaça, o Mosteiro dos Jerónimos, o Museu do Brinquedo, o Marquês de Pombal, o Convento de Mafra, o Palácio da Pena, o Castelo de Braga, a Feira Medieval de Óbidos e o Palácio de Cristal, com 3% das escolhas dos alunos.



Na questão “Como tiveste contacto com esse Património?” os alunos da turma do 6.º C afirmaram que, 29% dos alunos tiveram contacto através de visitas de estudo, ou seja, dezassete alunos.

A seguir, dezasseis alunos responderam que tiveram contacto através de visitas com a família, fazendo assim 28% das escolhas dos alunos.

As fotografias, são a terceira forma de conhecer Património mais utilizada pelos alunos com doze alunos a tomar conhecimento através disso, perfazendo assim 21% das escolhas.

De seguida, surge a Internet onde seis alunos dizem já ter conhecido Património através dessa forma, conseguindo 10% das escolhas.

A televisão é mencionada por cinco alunos, alcançando assim 9% das escolhas dos alunos.

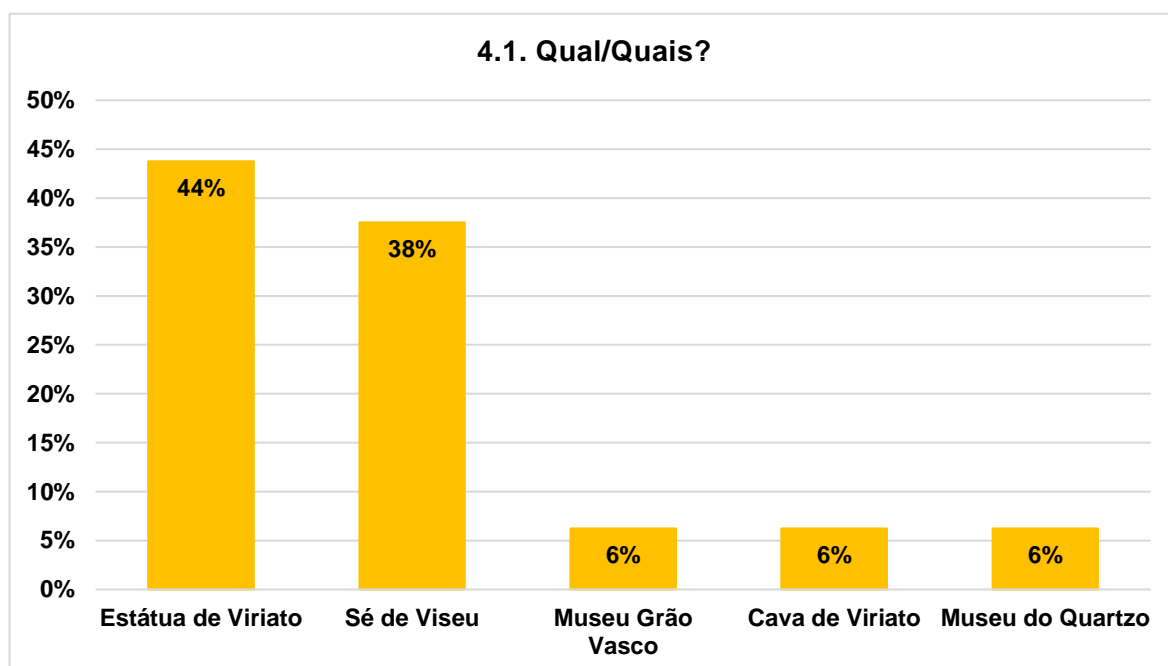
Por último aparecem os vídeos, com 3% das escolhas dos alunos, ou seja, dois alunos seleccionaram essa categoria.



Na questão “Este ano, quantas vezes visitaste o Património/Museu da tua localidade?” 42% dos alunos da turma do 6.º C afirmam que não foram nenhuma vez visitar Património local, ou seja, oito alunos em dezanove.

Com 32% dos alunos, encontra-se empatado a categoria de “Duas vezes” com seis escolhas dos alunos da turma.

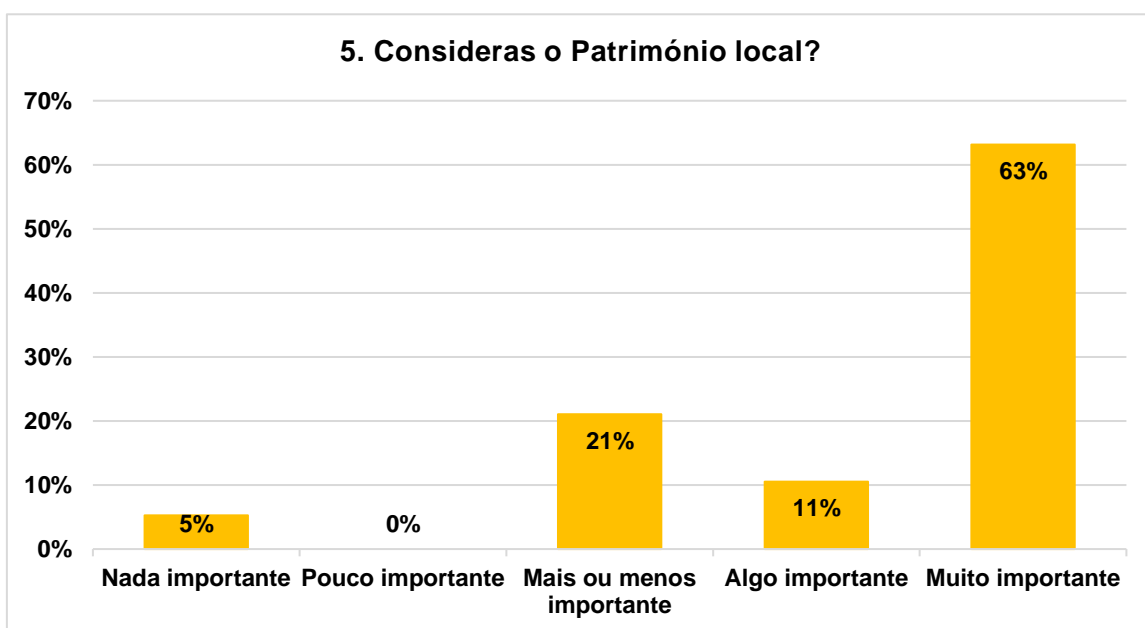
Em terceiro lugar surge a categoria “Uma vez” com 16%, com três escolhas dos alunos. Por fim, com a mesma percentagem, 5%, surgem as categorias “Mais que três vezes” e “Três vezes”, com um aluno cada.



Na questão “Qual/Quais?”, a Estátua de Viriato recebeu a visita de sete alunos, conseguindo assim 44% das escolhas.

Com 38% das escolhas, a Sé de Viseu, recebeu a visita de seis alunos.

Com 6% cada local, o Museu do Quartzzo, o Museu Grão Vaco e a Cava de Viriato.



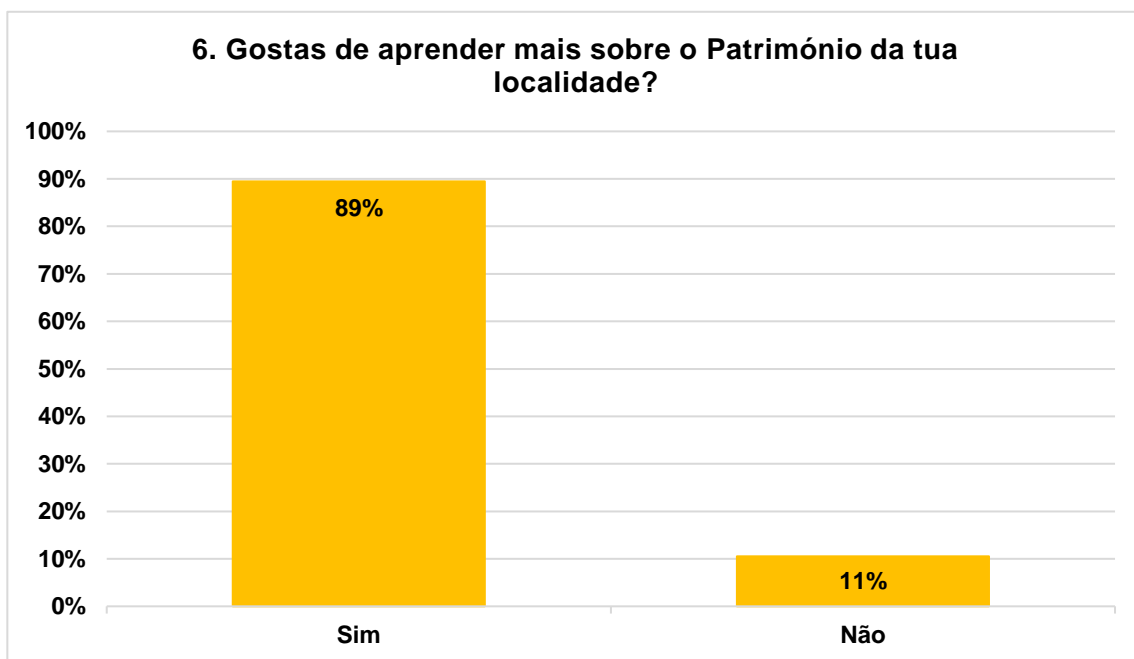
Na questão “Consideras o Património local?” 63% dos alunos do 6.º C afirmam que é “Muito importante”, ou seja, doze alunos da turma.

Quatro alunos da turma responderam que consideram o Património local “Mais ou menos importante”, fazendo assim 21% dos votos dos alunos.

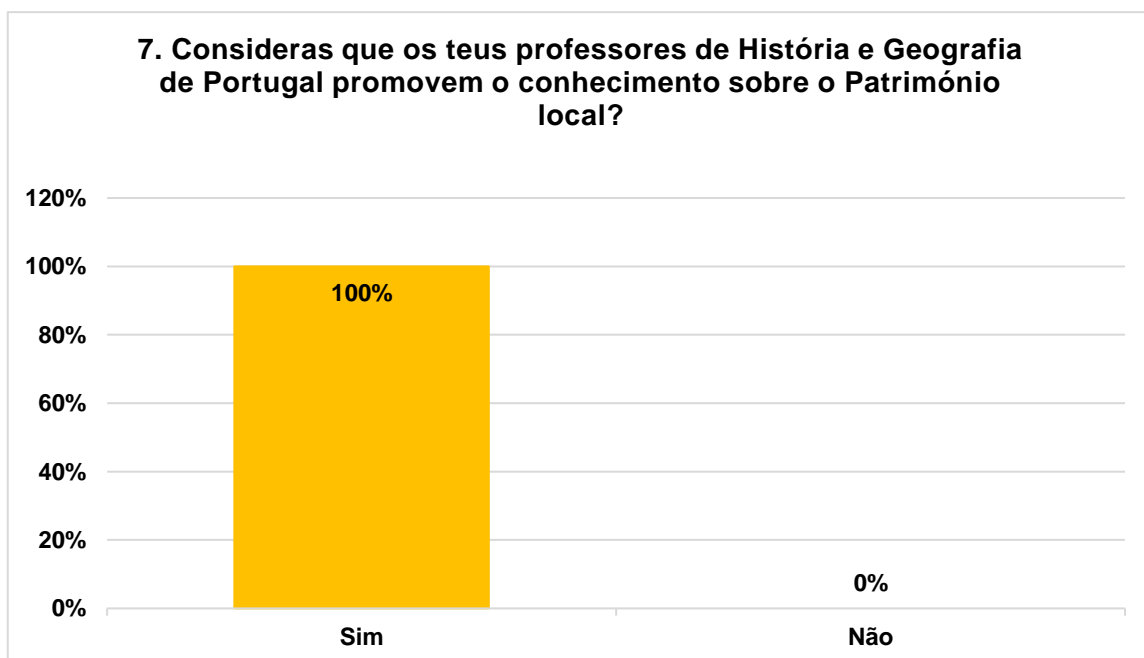
A opção “Algo importante” foi escolhido por dois alunos, perfazendo 11% das respostas da turma.

Apenas um aluno respondeu que era “Nada importante”, fazendo assim 5% da turma.

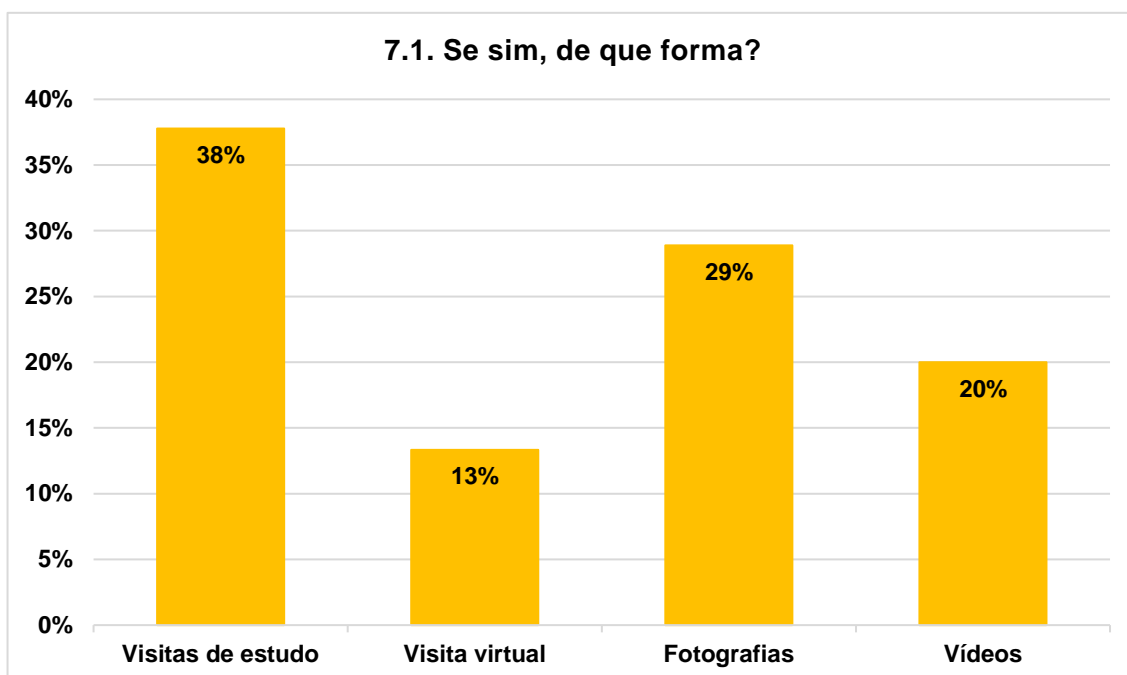
A opção “Pouco importante” não foi escolhida por ninguém.



Na questão “Gostas de aprender mais sobre o Património da tua localidade?”, 89% dos estudantes responderam que sim, o que é uma grande maioria comparado à outra resposta, que era “não”, que obteve 11% das respostas a seu favor. Para o “sim” responderam dezassete alunos e para o “não” responderam dois.



Na questão “Consideras que os teus professores de História e Geografia de Portugal promovem o conhecimento sobre o Património local?” as opções era apenas de “sim” ou de “não” e os dezanove alunos responderam “sim”, alcançando os 100%,



Na questão “Se sim, de que forma?”, 38% dos alunos do 6.º C, ou seja, com dezanove alunos a referir a categoria “Visitas de estudo”.

A segunda categoria mais escolhida foi a dos “Fotografias”, com treze alunos a escolher essa categoria, conseguindo assim 29% das escolhas dos alunos.

“Vídeos” foi a terceira categoria mais recordada com nove alunos a selecionar essa categoria, conseguindo 20% das escolhas.

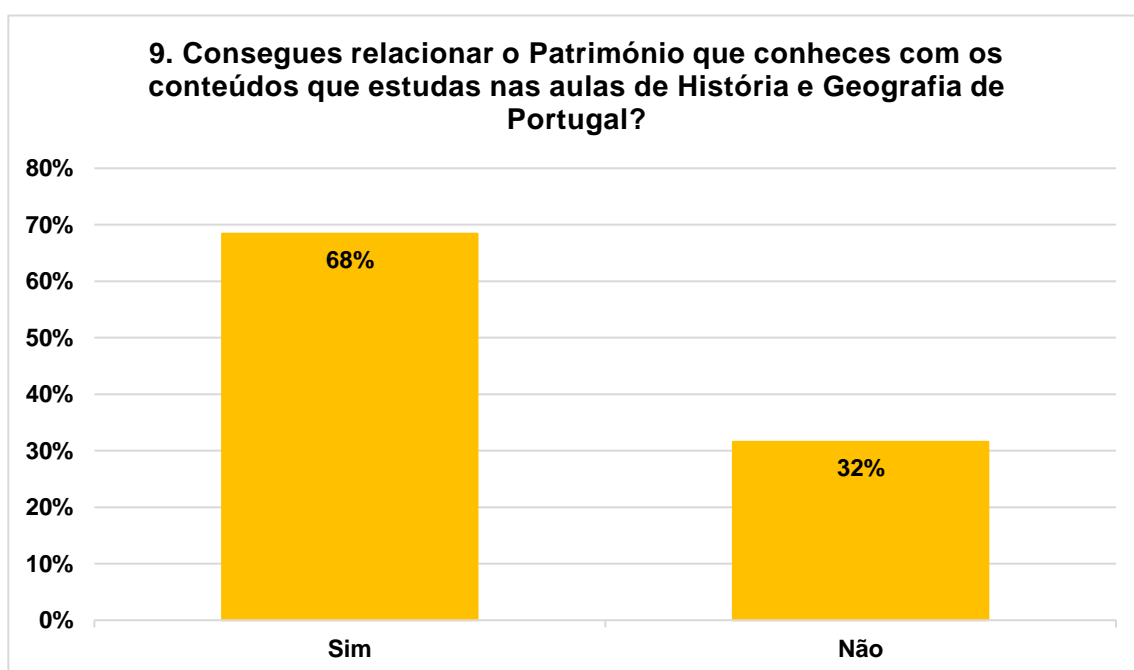
Para finalizar, as “visitas virtuais” foram outra categoria recordada, com 13% das escolhas, ou seja, foi selecionada por seis alunos.



Na questão “De que forma gostarias de contactar com o Património no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal?” a turma do 6.º C escolheu com 79% das escolhas com a categoria “visitas de estudo”, tendo dezanove alunos a seleccionar essa categoria.

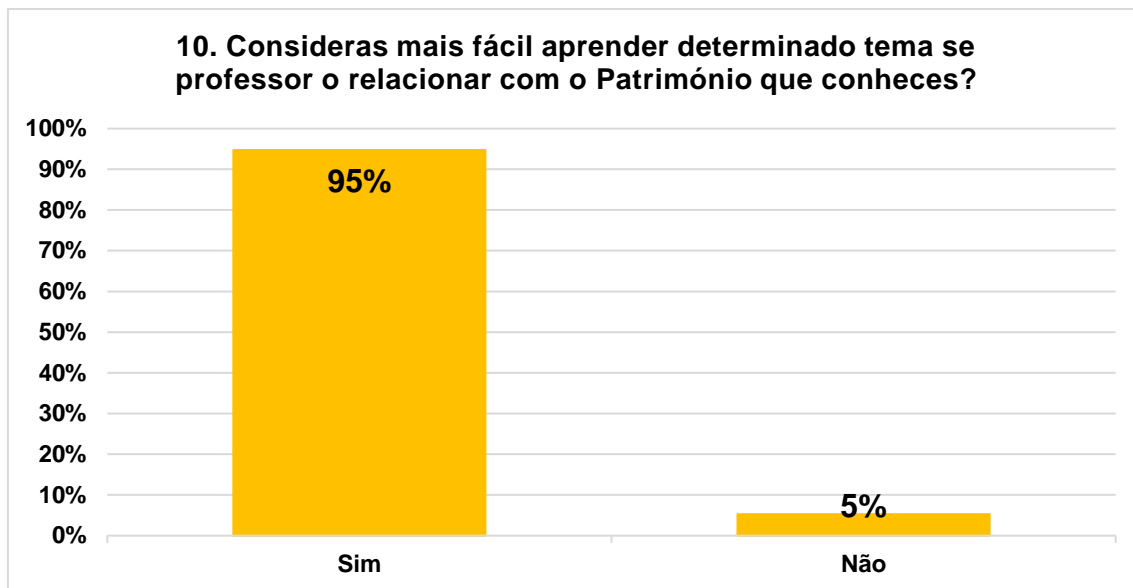
Em segundo, a categoria mais seleccionada é “vídeos” com quatro alunos a seleccionar, fazendo assim 17% das escolhas.

As “Visitas virtuais”, com 4% das escolhas dos alunos, apenas um aluno seleccionou esta categoria.



A questão “Consegues relacionar o Património que conheces com os conteúdos que estudas nas aulas de História e Geografia de Portugal?”, 68% dos alunos responderam que “sim”, ou seja, treze alunos.

Os restantes 32% responderam “não”, ou seja, seis alunos na turma.



Quanto à questão “Consideras mais fácil aprender determinado tema se o professor o relacionar com o Património que conheces?” dezoito alunos responderam que “sim”, ou seja, 95% dos alunos do 6.º C, enquanto, um aluno respondeu “não”, o que perfaz os restantes 5%.

Anexo 6. Componentes do currículo (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012)

Tabela 13- Componentes do currículo (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012)

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo 7. Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018

Tabela 14- Componentes do currículo: Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a) (minutos)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/Disciplinas:			
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física (c)	135	135	270
Formação Artística Especializada	315 a 630	315 a 630	630 a 1260
Educação Moral e Religiosa (d)	(d)	(d)	
(e).....	45 (e)	45 (e)	90
Total (f)	1485 a 1710	1485 a 1710	2970 a 3420
Oferta Complementar	(g)	(g)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo, com exceção da componente da formação artística especializada. Sempre que os alunos frequentem turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, estes frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária e na unidade adotadas pela escola de ensino básico geral na turma que frequentam.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º.

(c) Não existe na formação em Dança.

(d) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo, nunca inferior a 45 minutos.

(e) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(f) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes de currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(g) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo. A(s) nova(s) disciplina(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

