



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A perceção dos docentes.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Filipa Quintas Mendes

O Ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A perceção dos docentes.

Relatório Final de 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, apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção
do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota

julho de 2024

Agradecimentos

Durante a realização deste relatório final foram vários os momentos de dúvida e cansaço que, no fim, se traduziram sempre em aprendizagens, tendo como suporte as pessoas que me são mais próximas e às quais gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pela orientação inestimável, apoio contínuo e pelas valiosas sugestões ao longo de todo o processo. A sua orientação, cheia de paciência e compreensão, foi fundamental para a conclusão deste relatório e para o meu desenvolvimento académico.

Aos meus pais, ao meu irmão e ao Tiago pelo seu apoio incondicional e por acreditarem sempre em mim.

Aos meus amigos que nem sempre estando perto, me apoiaram nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas que colaboraram nas entrevistas, mostrando-se sempre prestáveis e disponíveis para me auxiliar, assim como à instituição que me acolheu durante este ano letivo e que permitiu desenvolver este estudo.

A todos, o meu sincero obrigada!

O Ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A perceção dos docentes.

Resumo: O presente relatório resulta de um estudo de caso enquadrado numa perspetiva de investigação qualitativa de educação, realizado durante a prática docente, no ano letivo de 2023/2024, numa escola básica do município da Moita.

Tendo como destinatários os docentes do 1.º CEB, estabeleceu-se como questão de partida “Qual é a perspetiva dos docentes em relação ao ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, tendo como objetivos específicos: conhecer a perceção dos docentes em relação à importância do ensino da História no 1.º CEB; identificar e analisar os normativos e diretrizes para o ensino da História no 1.º CEB; compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes; explorar os materiais utilizados pelos docentes; e analisar os métodos de avaliação implementados.

Este estudo enquadra-se na investigação qualitativa adotando o estudo de caso como estratégia primordial. Para esta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, utilizando-se como instrumento de recolha de dados o guião de entrevista. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo.

Da análise dos dados, foi possível verificar que todas as docentes valorizam o ensino da História no 1.º CEB. Globalmente, constatou-se a mobilização de metodologias e estratégias, a par dos recursos, dinâmicas e que cativassem os alunos, procurando ir ao encontro dos seus interesses e possibilitando aprendizagens (mais) significativas. No que se refere à avaliação, as professoras tentam diversificar os instrumentos utilizados, de modo a potenciar os resultados obtidos pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino da História, perceções, docentes, 1.º Ciclo do Ensino Básico

The Teaching of History in the 1st Cycle of Basic Education: Teachers' Perceptions.

Resume: This report is the result of a case study framed within a qualitative educational research perspective, conducted during the 2023/2024 academic year at a primary school in the municipality of Moita.

Aimed at primary school teachers, the initial question posed was: "What is the perspective of teachers regarding the teaching of History in the 1st Cycle of Basic Education?" The specific objectives were to understand teachers' perceptions of the importance of teaching History in the 1st CEB, to identify and analyze the regulations and guidelines for History teaching in the 1st CEB, to comprehend the teaching methodologies used by teachers, to explore the materials used by teachers, and to analyze the evaluation methods implemented.

This research falls within the scope of qualitative investigation, adopting the case study as its primary strategy. A semi-structured interview was used for this investigation, with the interview guide serving as the data collection instrument. The collected data were subjected to content analysis.

From the data analysis, it was possible to verify that all the teachers value the teaching of History in the 1st CEB. Overall, it was found that a variety of methodologies and strategies were employed, alongside resources and dynamics that engaged students, aiming to meet their interests and enable more meaningful learning experiences. In terms of evaluation, teachers strive to diversify the instruments used to enhance the results achieved by their students.

Keywords: Teaching of History, conceptions, teachers, Primary School

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ASPETOS TEÓRICOS.....	4
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1. Os normativos legais no 1.º CEB	7
2. O currículo e a gestão curricular no 1.º CEB	12
3. Importância do ensino da História no 1.º CEB	14
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	18
1. O Agrupamento de Escolas	19
2. A escola do 1.º CEB.....	20
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	25
CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS	27
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
APÊNDICES.....	100

Lista de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Lista de tabelas

Tabela 1 – Caracterização das turmas de 1.º CEB

Tabela 2 – Caracterização das turmas de 1.º CEB (continuação)

Tabela 3 – Mapa concetual

Tabela 4 – Recorte da subcategoria “Princípios”

Tabela 5 – Recorte da subcategoria “Normativos legais”

Tabela 6 – Recorte da subcategoria “Metodologias e estratégias”

Tabela 7 – Recorte da subcategoria “Materiais e recursos”

Tabela 8 – Recorte da subcategoria “Avaliação”

INTRODUÇÃO

O presente relatório final resulta de uma investigação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que este mestrado é também direcionado para a lecionação da disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a temática do estudo surgiu do interesse em compreender “Qual é a perspetiva dos docentes em relação ao ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, tendo sido esta a pergunta de partida definida.

Neste sentido, pretendeu-se compreender de que forma as professoras “olhavam” a História neste ciclo de ensino e de que forma os seus conteúdos eram trabalhados. Neste seguimento, foram definidos cinco objetivos: conhecer a perceção dos docentes em relação à importância do ensino da História no 1.º CEB; identificar e analisar os normativos e diretrizes para o ensino da História no 1.º CEB; compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes; explorar quais os materiais utilizados pelos docentes; e analisar os métodos de avaliação implementados.

O presente documento organiza-se em duas partes estruturantes: (i) aspetos teóricos e (ii) estudo empírico. Na primeira parte encontram-se dois capítulos, sendo que o primeiro se refere à fundamentação teórica e o segundo à caracterização do contexto. O capítulo da fundamentação teórica aborda três aspetos fundamentais para o estudo desenvolvido: os normativos legais no 1.º CEB, o currículo e a gestão curricular no 1.º CEB, bem como a importância da História no 1.º CEB. O segundo capítulo caracteriza o contexto sobre o qual incide o estudo de caso, sendo este numa escola do 1.º CEB pertencente ao município da Moita, no ano letivo de 2023/2024. Primeiramente, procedeu-se à caracterização da instituição, seguindo-se a dos corpos docente e discente, respetivamente.

À semelhança da primeira parte, a segunda parte, designada por estudo empírico, também se encontra dividida em dois capítulos: (iii) métodos do estudo e (iv) apresentação e discussão dos resultados. No terceiro capítulo é especificada a questão de partida, assim como os objetivos do estudo de caso. A estratégia de investigação qualitativa é clarificada, bem como o instrumento e a técnica de recolha de dados — a entrevista semiestruturada e o guião de entrevista. É igualmente refletida a utilização da análise de conteúdo, como técnica de análise de dados.

A apresentação e discussão dos resultados surge no quarto capítulo, respaldada no mapa concetual estruturado em duas categorias – “Ensino da História” e “Implementação da prática pedagógica” – e na matriz de redução de dados, procedendo-se à sua análise a partir das diferentes subcategorias, procurando explicitar e refletir criticamente sobre o posicionamento das docentes a propósito do ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nas considerações finais, realiza-se uma reflexão sobre os objetivos estabelecidos, avaliando o trajeto percorrido. No que diz respeito ao estudo, procura-se evidenciar as suas limitações e potencialidades, assim como sugerir novos caminhos a seguir na investigação desta problemática.

PARTE I – ASPETOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo do presente capítulo, é feita uma abordagem aos aspetos teóricos que estiveram na base deste estudo de caso. Inicialmente, abordam-se os documentos orientadores que norteiam as práticas letivas, de referir a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Decretos-Lei n.º 54 e 55 de 2018 e as Aprendizagens Essenciais. De seguida, é feita referência ao currículo e à sua gestão no 1.º CEB e, por fim, incidir-se-á na importância do ensino da História no 1.º CEB.

1. Os normativos legais no 1.º CEB

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma fase crucial no desenvolvimento educacional das crianças, onde são estabelecidos os alicerces fundamentais para a sua aprendizagem futura. Neste contexto, os normativos legais desempenham um papel crucial na definição das diretrizes e na regulação do sistema educativo, garantindo a qualidade e a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Em Portugal, os normativos legais que regem o 1.º Ciclo do Ensino Básico são estabelecidos pelo Ministério da Educação, com base na legislação nacional e nos princípios orientadores da educação. Estes normativos abrangem diversos aspetos do ensino, desde o currículo às condições de funcionamento das escolas, passando pela formação de professores e pela avaliação dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal é uma legislação fundamental que estabelece os princípios e as diretrizes para a organização e funcionamento do sistema educativo no país. Promulgada em 1986, a LBSE passou por diversas alterações ao longo do tempo, em 1997, 2005 e 2009. As primeiras mudanças trataram de questões relacionadas ao acesso e financiamento do ensino superior, enquanto a última, em 2009, focou-se no estabelecimento do regime de escolaridade obrigatória até aos 18 anos, além de garantir a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade (Conselho Nacional de Educação, 2016).

Na sua constituição, tem como objetivos centrais a promoção do acesso universal à educação, a qualidade do ensino, a igualdade de oportunidades e a formação integral dos cidadãos. Além disso, estabelece princípios como a democratização do acesso ao

conhecimento, a autonomia das instituições de ensino, a participação da comunidade educativa e a valorização dos profissionais da educação. Torna-se, portanto, crucial estabelecer um referencial educativo único que reconheça a diversidade de trajetórias educacionais e garanta a coerência do sistema de educação, proporcionando oportunidades educativas de qualidade para todos, independentemente dos seus objetivos individuais (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é um documento estratégico e orientador que delinea as competências, conhecimentos e atitudes que se espera que os alunos adquiram ao longo do seu percurso educativo até ao final da escolaridade obrigatória. Este perfil representa uma visão abrangente e holística do que se considera essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, indo para além da mera aquisição de conteúdos curriculares para abranger as múltiplas dimensões do crescimento pessoal, social e académico. Este documento visa, portanto, a “finalidade global do processo de aprendizagem formal em contexto escolar (curricular e extracurricular) por meio da descrição de um perfil adequadamente abrangente e inclusivo dos alunos” (Rodrigues, 2017, p. 1).

No âmbito do PASEO, são identificadas diversas competências-chave que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso educativo. Estas competências incluem, entre outras, a literacia digital, a capacidade de comunicação eficaz, a resolução de problemas complexos, o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de trabalho em equipa e a consciência cívica e ética. Neste seguimento, Roldão (2017) afirma que

é necessário reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas (p. 21).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória orienta os professores em diversas áreas educacionais, como o planeamento curricular, a seleção de conteúdos e de metodologias de ensino, fornece critérios para a avaliação do desempenho dos alunos e

promove uma aprendizagem significativa e contextualizada (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Um dos principais documentos legais que orientam o 1.º CEB é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário. Este decreto-lei visa criar as condições necessárias para uma educação inclusiva e de qualidade, que promova o desenvolvimento integral de todos os alunos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática (Decreto-Lei n.º 55, de 2018). Além disso, o decreto-lei tem como objetivos garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, melhorar a qualidade da educação ao criar ambientes escolares mais diversificados e estimulantes, fomentar a equidade e a justiça social no sistema educativo, e incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade dos alunos (Decreto-Lei n.º 55, de 2018).

É também neste decreto-lei que são implementadas as medidas de flexibilidade curricular em todo o território nacional, estabelecendo-a como uma obrigatoriedade, acompanhada pela definição de conceitos-chave relacionados à contextualização curricular. Entre esses conceitos, destaca-se a Autonomia e Flexibilidade Curricular, que se refere à capacidade conferida às escolas para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, e os Domínios de Autonomia Curricular. Essa autonomia e flexibilidade são fundamentadas na possibilidade de enriquecer o currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO (Sousa, 2021). Da mesma forma, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são definidos como áreas onde ocorre a intersecção de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular. Estes domínios são integrados na estrutura curricular base de uma oferta educativa e formativa, resultado do exercício de gestão local de flexibilidade conduzido por cada escola, conforme expresso nos instrumentos de planeamento curricular (Sousa, 2021).

A gestão do tempo em sala de aula, juntamente com as novas abordagens de ensino e as adaptações curriculares para atender aos contextos específicos, devem ser constantemente avaliadas e ajustadas em benefício do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. É essencial que essas práticas educativas não apenas atendam às necessidades individuais dos alunos, mas também aproveitem oportunidades para

promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, permitindo uma abordagem mais holística e integrada do ensino e da aprendizagem (Drake & Burns, 2004).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, marca um importante avanço na legislação educativa em Portugal, uma vez que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto representa um compromisso fundamental com a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, reconhecendo e valorizando a diversidade de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 54, de 2018).

A introdução deste decreto reconhece a importância da educação inclusiva não apenas como um imperativo ético e moral, mas também como um requisito essencial para o desenvolvimento sustentável e o progresso social. Ao garantir o acesso equitativo à educação e ao apoio especializado, é reafirmado um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de alcançar o seu máximo potencial (Decreto-Lei n.º 54, de 2018).

As Aprendizagens Essenciais no 1.º Ciclo do Ensino Básico representam um documento pedagógico crucial para o contexto educativo em Portugal. Elaboradas pelo Ministério da Educação, essas diretrizes estabelecem os pilares fundamentais do currículo, delineando as competências, conhecimentos e valores essenciais que os alunos devem adquirir ao longo do ciclo primário. Este documento define o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar incluindo “conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão 2009, p. 58).

As Aprendizagens Essenciais desempenham um papel crucial no contexto educativo por várias razões. Primeiramente, servem como referência curricular ao fornecer um conjunto claro de conteúdos para cada área curricular. Isso orienta o trabalho dos professores na planificação, implementação e avaliação das atividades educativas. Além disso, são organizadas de forma a garantir progressão e continuidade ao longo dos diferentes anos de escolaridade, permitindo que os alunos construam e consolidem seu conhecimento de maneira gradual (Direção-Geral da Educação, n.d.)

Apesar de fornecerem um conjunto sólido de referências, este normativo também permite flexibilidade para que os professores possam adaptar os conteúdos e

metodologias de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, assim como com as características específicas de cada contexto educativo. Esta proposta implica que os professores assumam um papel ativo na gestão do currículo, tornando-se necessários na toma de decisões curriculares que não sejam apenas contextualizadas, mas também culturalmente relevantes (Trindade, 2018).

A Educação para a Cidadania desempenha um papel vital na formação de indivíduos capazes de compreender e participar ativamente na sociedade. Ao promover valores como democracia, direitos humanos, justiça social, pluralismo e solidariedade, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e democrática. Além disso, a Educação para a Cidadania fortalece o sentido de pertencimento e responsabilidade dos cidadãos em relação à comunidade local, nacional e global (Direção Geral da Educação, 2017)

No ano letivo 2017/2018, foi implementada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), como projeto-piloto, que integrou 235 (duzentas e trinta e cinco) escolas públicas e privadas, com o “propósito de fornecer uma estratégia para uma educação de qualidade” (Seixas, 2020, p. 23).

Com o objetivo de promover uma educação que solidifique a formação humanística dos alunos e os capacite a exercer sua cidadania, garantindo o respeito pelos valores fundamentais da democracia e pelos direitos humanos, a educação assume um papel crucial. Assim, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD) do currículo, os professores têm a responsabilidade de preparar os alunos para a vida, incentivando-os a serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas. Isto ganha ainda maior relevância num contexto de crescente diversidade social e cultural, onde é essencial promover a tolerância, combater a discriminação e prevenir manifestações de radicalismo violento (Direção Geral da Educação, 2017).

A presença mais proeminente da cidadania na educação representa, portanto, a intenção de garantir “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da

diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 1).

Em suma, os normativos legais desempenham um papel fundamental na definição e na regulação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Os princípios, as áreas de competência e os valores estabelecidos no PASEO, convergem para moldar o indivíduo como um cidadão participativo, que começa a trilhar o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais identificam os conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver, com o objetivo de alcançar as competências delineadas no PASEO.

2. O currículo e a gestão curricular no 1.º CEB

O currículo desempenha um papel fundamental na definição das bases educativas para crianças do 1.º CEB. Este é elaborado com o intuito de proporcionar aos alunos uma formação integral, abordando não só os aspetos académicos, mas também aspetos relativos ao seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Apesar de o currículo não ter uma definição consensual entre os autores, designa-se como o elemento central que dá forma e propósito à experiência educacional numa escola (Roldão & Almeida, 2018). Uma vez que cabe a esta instituição garantir e organizar as aprendizagens, de acordo com a evolução da sociedade, o currículo pode ser definido como as aprendizagens que são “socialmente necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7).

Diante das mudanças contínuas na sociedade, urge reconsiderar o currículo, especificando o que se deseja ensinar de maneira necessariamente adaptada, já que “numa sociedade de educação para todos, a escola destina-se a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (Roldão, 2000, p. 37).

É neste seguimento que o currículo do 1.º CEB se mostra flexível e adaptável às necessidades e características dos alunos, permitindo uma abordagem diversificada e diferenciada de acordo com as especificidades de cada turma e contexto educativo. Surge,

assim, a flexibilidade curricular como uma solução para atender à heterogeneidade presente nas escolas, visto que um currículo uniforme e padronizado não atende às necessidades de uma população cada vez mais diversificada e multicultural (Pilar, 2020). Deste modo, a flexibilidade curricular tem como objetivo assegurar que todos os alunos alcancem as competências essenciais no final de cada ciclo, mesmo que isso ocorra por meio de trajetórias diferentes (Roldão, 2011).

Através de uma abordagem multidisciplinar e integrada, o currículo tem como objetivo desenvolver competências essenciais em diversas áreas do conhecimento, preparando os alunos para uma aprendizagem contínua e para uma participação ativa na sociedade. Esta abordagem pretende estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios da criança e o conhecimento escolar desejado. A partir das suas experiências de vida, a criança constrói e reconstrói conhecimentos, retornando à realidade num ciclo essencial para a aprendizagem significativa (Alonso, 1998).

Também Roldão (2000) defende uma abordagem integrada do currículo ao nível do 1.º CEB, referindo que as crianças, na sua fase de desenvolvimento, tendem a compreender e perceber o mundo de forma holística. Isso significa que elas veem o todo antes de entenderem as partes individuais. Nesse sentido, uma abordagem integrada é essencial para que possam alcançar conhecimentos mais específicos e especializados.

Embora o currículo seja flexível e integrado, no caso do 1.º CEB, onde vigora um regime de monodocência, ainda existe, segundo Alonso (2000, p. 3), uma

forma desarticulada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras.

Desta forma, o currículo segue uma lógica disciplinar, não tendo em linha de conta as experiências, os estilos e ritmos diversificados dos alunos (Alonso, 2000).

3. Importância do ensino da História no 1.º CEB

A conceção de História, *naturalmente*, evoluiu ao longo dos tempos, marcada pelo(s) contexto(s) e pela(s) cultura(s) em que foi pensada. Se até aos finais do século XVIII a História era vista como um conjunto de exemplos e sem lhe ser reconhecida autonomia, enquanto forma de conhecimento, hoje, a História é definida como uma ciência onde existem diversos pontos de vista, ao mesmo tempo que remete para uma necessidade de objetividade metodológica, defendendo o diálogo com outras ciências sociais (Magalhães, 2002).

Percebe-se, deste modo, que ao longo dos anos foram realizadas diversas reflexões acerca da natureza do conhecimento histórico, destacando-se, aqui, o trabalho de Collingwood, que se insere numa linha de “realismo perspetivado”, onde defende que a História é uma disciplina autónoma e com métodos próprios. Collingwood rejeitou que o papel do historiador fosse comparado ao papel de outros cientistas, pondo em foco a interpretação como o conceito fundamental da investigação histórica (Pinto, 2011).

Juntamente com esta ideia de Collingwood, relativa à epistemologia da História, associa-se também a investigação em Educação Histórica, iniciada na década de sessenta do século XX, no Reino Unido. Foi nesta altura que se começou a repensar o papel dos alunos face à sua aprendizagem, sendo que estes passaram de meros “recetores” do conhecimento que lhes era transmitido, para desempenharem um papel ativo na construção do seu conhecimento (Veríssimo, 2012).

Também Portugal e Espanha desenvolveram investigações neste âmbito, tendo por base os mesmos pressupostos e tentando perceber quais os princípios e as estratégias para o ensino da História. Para isso, partiram de duas vertentes: a teórica e a metodológica. Neste sentido, a vertente teórica pretende que se parta da natureza do conhecimento histórico, enquanto a metodológica visa o planeamento e a análise de ideias sobre a História (Barca, 2001).

Nos estudos sobre educação histórica, os investigadores têm dado especial atenção aos princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino, partindo do pressuposto de que melhorar a qualidade das aprendizagens requer um conhecimento sistemático, por parte

dos professores, das ideias dos alunos. Analisar essas ideias implica uma base teórica que respeite a natureza do conhecimento histórico e que se reflita de forma correspondente no ensino de História em sala de aula (Barca, 2005).

A educação histórica pretende, deste modo, que os professores de História apresentem uma sólida formação, uma vez que o seu conhecimento e visão sobre a disciplina em questão influencia as suas estratégias de ensino. Estes professores não se limitam a apresentar aos alunos os factos a serem aprendidos, mas ajudam-nos a compreender a natureza complexa da interpretação e análise histórica, bem como a avaliar a relevância desse conhecimento para a sua vida quotidiana (Schmidt, 2009).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), o Estudo do Meio era uma área curricular que promovia o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarcava todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos; da comprovação pessoal até ao conhecimento através do testemunho e da informação e da apreensão global do meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram. Ora, não existindo a componente do currículo de História no 1.º CEB, esta surge enquadrada na componente de Estudo do Meio, mais evidenciada no 3.º e 4.º ano de escolaridade do referido ciclo.

Apesar destas considerações, a História encontra-se presente em todas as componentes do currículo, sendo que todos os conteúdos surgiram num determinado período e por um determinado motivo, podendo ser sempre explorados no que respeita à sua origem histórica. Deste modo, torna-se visivelmente importante, abordar a História no contexto do 1.º CEB, uma vez que ajuda as crianças a compreender a origem das coisas, tornando as aprendizagens mais significativas, auxiliando a compreensão da mudança, no processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje (Steams, 2008).

Para desenvolver a consciência e a responsabilidade cívicas, assim como o sentido de organização temporal e espacial, surge a História, como um veículo condutor destas aprendizagens de extrema importância para as crianças. Como refere Noémia Félix (1998)

“A História deve servir claramente 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).

Na impossibilidade de trabalhar a História no ponto de vista formal do currículo, no que se refere ao 1.º CEB, cabe ao professor transportar para a sala de aula temas desta natureza, relacionando sempre o passado com o presente, dando exemplos práticos, que desenvolvem competências sociais nos alunos, sempre tão importantes e atuais quando se vive em sociedade.

O ensino de História em contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação educacional e no desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de escolaridade. Esta disciplina proporciona uma compreensão essencial do passado, permitindo que os alunos explorem e entendam como as sociedades evoluíram ao longo do tempo. De facto, nos primeiros níveis de ensino, as crianças têm uma aptidão natural para explorar e compreender seu próprio passado individual, familiar, social e até mesmo a história local (Solé, 2009).

O ensino de História proporciona-lhes as ferramentas necessárias para satisfazer essa curiosidade de uma forma estruturada e informada “que lhes permita compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 89) Ao estudar eventos históricos, figuras proeminentes, culturas passadas e mudanças sociais, as crianças começam a compreender as origens e os contextos das sociedades modernas.

Neste seguimento, o ensino de História estimula o pensamento crítico e analítico das crianças. Ao aprender a examinar e interpretar fontes históricas, como documentos, artefactos arqueológicos, obras de arte e relatos de testemunhas, são desenvolvidas competências de análise, síntese e avaliação. De facto, a aprendizagem da História pode ser vista como uma série de processos cognitivos, emocionais e de autorreflexão,

enriquecidos pelas interações humanas, com objetivos que abrangem valores humanistas, ecológicos, democráticos e outros (Gutierrez, 2000). Essas competências são essenciais não apenas para o estudo da História, mas também para a compreensão e avaliação crítica de informações em outras áreas do conhecimento e na vida quotidiana.

O ensino de História desempenha, também, um papel crucial na promoção da consciência histórica e na formação da identidade das crianças. Ao aprender sobre os feitos e realizações do passado, estas podem desenvolver um sentido de pertença a uma comunidade mais ampla e uma compreensão mais profunda do seu lugar na linha do tempo histórico. Isso contribui para a construção de uma identidade pessoal e cultural mais sólida e informada. O ensino da História pode ser percebido como uma oportunidade de fomentar uma educação para a cidadania reflexiva, baseada em argumentos sólidos e responsáveis, além de incentivar a compreensão e procura pelo bem-estar coletivo, tanto a nível local quanto global (Barton e Levstik, 2004).

Este capítulo incidiu, primeiramente, sobre os normativos legais que estão na base das práticas letivas no 1.º CEB, seguindo-se de uma abordagem ao currículo e à sua gestão. Por fim, explicitaram-se alguns aspetos que abordam a importância do ensino da História no referido ciclo.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Neste capítulo apresenta-se o contexto de investigação, no qual se desenvolveu o estudo de caso. Primeiramente, caracteriza-se o contexto do Agrupamento e, de seguida, aborda-se a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na qual se realizou o estudo. Ambas as caracterizações foram realizadas com base em informações recolhidas junto dos docentes, assim como através da consulta de documentos oficiais do respetivo agrupamento, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

1. O Agrupamento de Escolas

O agrupamento de escolas no qual se desenvolveu este estudo de caso localiza-se no município da Moita, inserindo-se num meio composto por residências e zonas de comércio, caracterizando-se por ser uma zona urbana de classe média e classe média baixa. É uma zona essencialmente dormitório, sendo que a maioria da população exerce a sua atividade profissional fora da área geográfica, no setor industrial e dos serviços/setor terciário.

O agrupamento aglutina quatro escolas, desde a educação pré-escolar até ao ensino do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), concretamente três jardins de infância e escolas do 1.º CEB e uma escola do 2.º e 3.º CEB. De acordo com o Projeto Educativo, este era frequentado, no transato ano, por um total de 1309 (mil trezentas e nove) crianças, estando distribuídas, com flutuações mínimas, por 7 (sete) turmas de pré-escolar, cerca de 23 (vinte e três) turmas de 1.º CEB, 11 (onze)/13(treze) de 2.ºCEB e 14 (catorze)/18 (dezoito) do 3.ºCEB.

No que respeita ao corpo docente e não docente, para o ano letivo de 2022/2023, este era constituído por 120 (cento e vinte) docentes e 63 (sessenta e três) funcionários não docentes que incluem duas psicólogas, uma terapeuta da fala, nove assistentes técnicos, quatro cozinheiras e 48 (quarenta e oito) assistentes operacionais (Projeto Educativo do Agrupamento, 2023-2026, p. 9).

Este é um agrupamento que se propõe apresentar uma escola que fomenta o desenvolvimento integral do aluno, enquanto pessoa e cidadão ativo, trabalhando em parceria com a comunidade e com os atores educativos. Para isso, o agrupamento

propõe-se intervir na dimensão pessoal, incidindo no desenvolvimento global da personalidade do indivíduo, na dimensão de aquisições intelectuais, com a aquisição de um saber estruturado em domínios diversificados e na dimensão para a cidadania, desenvolvendo uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Projeto Educativo, 2023-2026, p. 10).

É de evidenciar, de igual modo, que os documentos oficiais assumem a comunidade educativa como um espaço socialmente indiferenciado, um território comum, onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são partilhadas entre todos os intervenientes do processo educativo, desde alunos, pais e encarregados de educação, docentes, funcionários não docentes das escolas, autarquias locais e serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências (Regulamento Interno, 2023-2026, p. 9).

2. A escola do 1.º CEB

A escola do 1.º CEB encontra-se localizada num bairro multicultural constituído essencialmente por migrantes oriundos de países africanos. Esta é uma zona que se caracteriza por ser de classe média baixa ou popular.

Relativamente à escola, na sua área, esta possui edifícios, assim como um espaço exterior, tendo sido alvo de obras e de uma ampliação recente, de modo a satisfazer as necessidades em face da população escolar existente. A instituição escolar encontra-se dividida entre dois edifícios distintos, ligados por um pátio coberto, sendo uma parte destinada ao jardim-de-infância, onde se encontra a unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, refeitório, sala dos professores e assistentes operacionais, gabinete da coordenação e casas de banho do pessoal docente e não docente, e o outro acolhe as atividades escolares do 1.º CEB. No que concerne à parte do edifício onde se situa estouta, este apresenta dois pisos, sendo que a sua área total é significativa. No piso inferior é possível encontrar um *hall*, duas salas de aula, devidamente equipadas com materiais adequados à aprendizagem dos alunos, duas casas de banho para crianças, uma sala de arrumos e um gabinete que funciona como sala de apoio. Ainda no piso inferior, adjacente ao pátio coberto, existe um corredor que leva à

biblioteca, ao ginásio, à sala de arrumos dos materiais de educação física e a duas casas de banho para as crianças. No que diz respeito ao piso superior, este encontra-se dividido em três zonas que funcionalmente compõem três salas de aula e um gabinete de apoio aos professores.

Relativamente ao espaço exterior, este é partilhado por todas as crianças, quer frequentem o 1.º CEB ou o jardim-de-infância. Este espaço pode então ser dividido em diferentes áreas, notadamente, o campo de jogos e um parque infantil, destinados à brincadeira livre, com espaços amplos que possibilitam um conjunto de novas aprendizagens, brincadeiras e interações.

No que se refere aos recursos humanos, a escola apresenta um total de 13 (treze) assistentes operacionais e de 21 (vinte e um) professores, distribuídos do seguinte modo: 12 (doze) professores do 1.º CEB, dos quais 9 (nove) são professores titulares de turma e 3 (três) estão responsáveis pelos apoios educativos, 2 (dois) professores de inglês, 3 (três) professores de educação especial, 2 (dois) professores responsáveis pela unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, 2 (dois) professores responsáveis pela dinamização da biblioteca. No total, a escola possui 3 (três) turmas de pré-escolar e 9 (nove) turmas do 1.º CEB, duas por cada ano de escolaridade e uma turma que integra alunos a frequentar o 2.º, 3.º e 4.º anos, perfazendo um total de 291 (noventa e um) alunos a frequentarem a escola.

O quadro docente da escola, no que se refere ao 1.º CEB, é composto por docentes que têm mais de 15 anos de serviço, com idades situadas entre os 30 (trinta) e os 60 (sessenta) anos, sendo a sua maioria docentes do Quadro de Agrupamento e os restantes Quadro de Zona Pedagógica, à exceção de um professor contratado. Todos os professores possuem formação para o 1.º CEB, sendo que três têm também habilitação para o grupo de recrutamento 230 (Matemática e Ciências da Natureza), 240 (Educação Visual e Tecnológica) e 910 (Educação Especial), respetivamente.

A esmagadora maioria dos alunos possui nacionalidade portuguesa, sendo que, também a sua maioria, tem ascendência africana ou brasileira. No que respeita à composição das turmas, esta é a seguinte:

Tabela 1*Caracterização das turmas de 1.º CEB*

Turma/ano	N.º de alunos	Idades	Alunos repetentes
A1	24 alunos	6 a 8 anos	0 alunos
	(18 rapazes e 6 raparigas)		
B1	22 alunos	6 a 8 anos	0 alunos
	(14 rapazes e 8 raparigas)		
C2	20 alunos	6 a 8 anos	1 aluno
	(10 rapazes e 10 raparigas)		
D2	19 alunos	6 a 9 anos	2 alunos
	(9 rapazes e 10 raparigas)		
E23	20 alunos	8 a 12 anos	1 aluno
	(12 rapazes e 8 raparigas)		
F3	25 alunos	7 a 9 anos	0 alunos
	(11 rapazes e 14 raparigas)		
G34	20 alunos	8 a 10 anos	0 alunos
	(10 rapazes e 10 raparigas)		
H34	20 alunos	9 a 11 anos	1 aluno
	(10 rapazes e 10 raparigas)		
I23	22 alunos	6 a 10 anos	4 alunos
	(10 rapazes e 12 raparigas)		

*Fonte: Elaboração da autora***Tabela 2***Caracterização das turmas de 1.º CEB (continuação)*

Turma/ano	Alunos com NEE	Alunos que beneficiam de apoio social
A1	4 alunos	11 alunos
	(2 frequentam a unidade)	(7 têm escalão A e 4 escalão B)
B1	5 alunos	7 alunos
		(4 têm escalão A e 3 escalão B)
C2	4 alunos	5 alunos
	(2 frequentam a unidade)	(4 têm escalão A e 1 escalão B)
D2	1 aluno	3 alunos
		(2 têm escalão A e 1 escalão B)
E23	4 alunos	9 alunos
	(1 frequenta a unidade)	(7 têm escalão A e 2 escalão B)
F3	1 aluno	11 alunos
	(frequenta a unidade)	(6 têm escalão A e 5 escalão B)
G34	3 alunos	5 alunos
	(1 frequenta a unidade)	(0 têm escalão A e 5 escalão B)
H34	5 alunos	6 alunos
		(3 têm escalão A e 3 escalão B)
I23	0 alunos	7 alunos
		(6 têm escalão A e 1 escalão B)

Fonte: Elaboração da autora

Através da observação das figuras 1 e 2, é possível verificar-se que quatro das nove turmas possui mais do que um ano de escolaridade, sendo a diferença de idades mais acentuada

dentro dos alunos dessas turmas, à exceção da turma G34. Verifica-se também que cinco turmas apresentam alunos com uma retenção e todas as turmas, excetuando a turma I23, inclui alunos com NEE, dos quais sete frequentam a unidade. Relativamente ao apoio social, todas as turmas têm alunos que beneficiam do mesmo, destacando-se as turmas A1, E23 e F3 em que praticamente metade da turma apresenta escalão A ou B.

Deve enfatizar-se que, no respeito ao apoio e acompanhamento dos pais e encarregados de educação à vida escolar dos seus filhos e educandos aparentemente, na sua maioria, este é reduzido ou inexistente. A avaliar pelas ausências nas reuniões de avaliação ou outros aspetos relativos ao processo escolar dos seus educandos – e.g., faltas de material escolar – o investimento e o acompanhamento da vida académica das suas crianças parece muito limitado.

Neste capítulo foi apresentado o contexto do estudo de caso, sendo caracterizado o agrupamento e a escola do 1.º CEB. Para isso, descreveu-se o agrupamento, a escola, o corpo docente e os alunos, partindo de documentos oficiais como o Projeto Educativo do Agrupamento e o Regulamento Interno, assim como de informações recolhidas através da observação e junto dos docentes e de outros atores da comunidade educativa.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, é apresentada uma análise cuidada da caracterização da metodologia da investigação, que incidiu num estudo de caso. Inicialmente, aborda-se a questão de partida que motivou a investigação, bem como os objetivos que lhe são subjacentes. De seguida, é apresentada a técnica de recolha de dados, sendo ela o inquérito por entrevista, com recurso à entrevista semiestruturada, utilizando-se como instrumento de recolha de dados o guião de entrevista. Por fim, é feita referência ao modo como os dados foram tratados e analisados, tendo-se utilizado a técnica de análise de conteúdo.

Durante a lecionação no 1.º CEB, no decurso do ano letivo 2023/2024, foi desenvolvido um estudo de caso, que teve como ponto de partida a disciplina de Estudo do Meio, concretamente os aspetos referentes à História de Portugal. Assim, a ideia desenvolvida incidiu nas perceções dos docentes acerca do ensino da História no 1.º CEB, dando origem à questão-problema “Qual a perspetiva dos docentes em relação ao ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

De modo a orientar o estudo, e a delineá-lo de uma forma mais concreta, foram estabelecidos objetivos específicos, sendo eles: conhecer a perceção dos docentes em relação à importância do ensino da História no 1.º CEB; identificar e analisar os normativos e diretrizes para o ensino da História no 1.º CEB; compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes; explorar quais os materiais utilizados pelos docentes; e analisar os métodos de avaliação implementados.

Esta investigação pretendeu estar assente num processo que visava “conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social” (Ponte, 2006, p. 2). Desta forma, foi desenvolvida uma investigação qualitativa, que incidiu numa análise interpretativa, não matemática, ocasionadora de relações notórias entre os dados recolhidos ou da emergência de conceitos e, assim, potenciadora da organização de um esquema explicativo teórico (Strauss e Corbin, 2002).

A investigação qualitativa assenta na ideia de dar voz aos participantes (Amado, 2017) e é caracterizada por ser descritiva e por obter os dados em ambiente natural, atribuindo o instrumento principal ao próprio investigador. Os investigadores são caracterizados por

se interessarem mais pelo processo do que pelos resultados ou os produtos, tendendo a analisar os seus dados de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

Um dos principais objetivos da investigação qualitativa é obter uma compreensão detalhada dos fenómenos estudados. Para alcançar esse objetivo, é necessária a recolha de dados através de uma variedade de instrumentos, como entrevistas, observações e análise de documentos. Desta forma, pode empregar-se uma variedade de instrumentos de recolha de dados e recorrer-se a estratégias de triangulação da informação, que contribuirão para aumentar a credibilidade do conhecimento produzido (Vieira, 1999).

Como já foi referido anteriormente, o estudo realizado incidiu num estudo de caso, uma vez que foi feita uma análise aprofundada e detalhada de um caso específico de uma escola básica do 1.ºciclo, no município da Moita, com o objetivo de compreender e descrever o fenómeno em questão de forma abrangente e contextualizada. A envolvimento do investigador nos eventos e situações em estudo, de forma direta e contínua, permite observar e descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, além de estudar representações, sem perder de vista o contexto e as circunstâncias específicas em que ocorrem (Ventura, 2007).

Nesta linha de raciocínio, este tipo de investigação tem como objetivos centrais "capturar o esquema de referência e a definição da situação de um dado participante, permitir um exame detalhado do processo organizacional e esclarecer aqueles fatores particulares ao caso que podem levar a um maior entendimento da causalidade" (McClintock et al., 1983, p. 150).

Enquanto técnicas de recolha de dados, o inquérito por entrevista foi a utilizada nesta investigação. A entrevista é uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada em trabalhos académicos, permitindo aos investigadores obter informações detalhadas e significativas diretamente dos participantes (Amado, 2017).

De facto, a entrevista é uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, na qual são feitas perguntas com o objetivo de obter informações relevantes para a pesquisa, sendo uma técnica flexível, que pode ser adaptada de acordo com o contexto do estudo e as características dos participantes. Este método de recolha de informações possibilita

adquirir uma extensa quantidade de dados relevantes e não documentados de forma direta entre pessoas, sem distorcer a realidade (Tuckman, 2000).

As entrevistas podem assumir três tipos distintos, sendo eles a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada e a entrevista aberta, dependendo do grau de padronização das perguntas e indo ao encontro dos objetivos do investigador. A entrevista estruturada segue um roteiro pré-definido de perguntas, padronizando a recolha de dados e é comumente utilizada em pesquisas quantitativas. Já a entrevista semiestruturada combina estruturação e flexibilidade, permitindo ao pesquisador explorar questões adicionais de acordo com as respostas dos participantes, sendo indicada para pesquisas qualitativas. Por fim, a entrevista aberta prescinde de um roteiro pré-estabelecido, permitindo uma abordagem livre e exploratória, propiciando a geração de novas hipóteses e compreensões mais amplas dos fenómenos estudados (Amado, 2017).

Neste estudo de caso optou-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada, uma vez que era necessária uma maior flexibilidade das respostas, contendo perguntas abertas, ainda que pré-definidas, o que permitiu uma maior exploração dos temas. As entrevistas foram documentadas com o auxílio de gravações de áudio, o que simplificou o posterior tratamento dos dados. Ao registar integralmente as entrevistas, o entrevistador ganha maior autonomia para as trabalhar e analisar, numa segunda fase (Amado, 2014).

Para este propósito, foi construído um guião de entrevista, como instrumento de recolha, de acordo com os objetivos do estudo, organizado em blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso. Este tipo de instrumento é fundamental para que exista um roteiro, que tem como finalidade incorporar os objetivos da ação e guiar a interação (Aires, 2011). O guião é extremamente útil para o entrevistador, pois direciona-o para o tema em questão e facilita a condução de forma mais sistemática (Amado, 2014). Este instrumento não deve ser encarado como um questionário a ser seguido à risca, mas sim como um guia organizado de forma a permitir a obtenção do máximo de informação com o mínimo de perguntas (Amado, 2014).

No início da entrevista, que era composta por sete blocos, além de introduzir e validar o seu propósito, são definidos os seus objetivos, delineado o processo da entrevista e

assegurado o anonimato da mesma. Relativamente aos blocos, o primeiro centra-se na formação académica do docente, seguindo-se o bloco que evidencia o seu percurso profissional. O terceiro bloco realça a perspetiva sobre o ensino da História no 1.º CEB, enquanto o quarto objetiva conhecer quais os normativos legais utilizados e o quinto pretende conhecer as metodologias e as estratégias utilizadas no ensino da História pelos entrevistados. Os dois últimos blocos questionam os docentes sobre os materiais e recursos utilizados nas aulas de História, bem como averigam o modo como realizam a avaliação das aprendizagens, respetivamente.

Neste estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência, composta por quatro professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma por cada ano de escolaridade, que concordaram em colaborar. A entrevista, estruturada em blocos, proporcionou uma melhor compreensão das professoras participantes. Todas são do sexo feminino, com idades situadas entre os 40 e os 65 anos, que apresentam uma licenciatura tirada na Escola Jean Piaget de Almada, com exceção de uma das docentes que frequentou a Escola Superior de Educação de Setúbal.

No que se refere à sua formação, as entrevistadas possuem a licenciatura de professores do ensino básico, sendo que uma delas tem também a variante de 2.º CEB nas áreas de matemática e ciências da natureza, e outra apresenta uma especialização em educação de crianças com necessidades educativas especiais, domínio cognitivo e motor. Esta última, lecionou desde o 1.º CEB até ao ensino secundário, e as restantes lecionaram no 1.º CEB, sendo que a entrevistada com habilitação para o 2.º CEB também lecionou no 5.º e 6.º anos.

Relativamente à sua posição contratual e ao número de anos de serviço, duas professoras são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), com 25 e 18 anos de serviço, e as restantes pertencem ao Quadro de Agrupamento (QA), com 25 e 30 anos de serviço. No agrupamento em que foi realizado o estudo de caso, duas das professoras entrevistadas lecionam há 3 anos, uma professora há 16 anos e a quarta há 24 anos.

A análise dos dados neste tipo de investigação é um processo indutivo e dedutivo, em que são explorados os dados, identificados temas, padrões e relações emergentes, procurando capturar a complexidade e a diversidade das perspetivas dos participantes. É,

portanto, utilizada a interpretação e reflexão, de modo a obter uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos estudados. Para que os dados sejam adequadamente utilizados na investigação, é essencial realizar um cuidadoso tratamento dos mesmos. Este processo abrange diversas etapas, desde a transcrição das entrevistas até à análise e interpretação dos dados recolhidos.

Neste sentido, começou por se fazer a transcrição das gravações em formato de texto, sendo esta etapa recomendável para uma análise fidedigna da informação (Amado, 2014). Este processo envolve a reprodução exata das falas dos participantes, incluindo pausas, entoações e expressões verbais e não verbais, pois uma transcrição precisa é fundamental para preservar a integridade dos dados e facilitar sua análise posterior.

Realizada a transcrição, procedeu-se à análise dos resultados obtidos, que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 225). Neste sentido, este processo não se limita apenas à organização dos dados, mas também na descoberta de aspetos essenciais e reveladores que necessitam ser compreendidos. É com base nas descobertas que se decide qual o conteúdo mais relevante e pertinente que será transmitido aos outros, garantindo uma comunicação clara e informativa dos resultados da pesquisa. Esta abordagem sistemática e detalhada assegura que todos os aspetos importantes dos dados sejam cuidadosamente considerados e integrados na apresentação final dos resultados.

Como técnica de análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo, uma vez que esta técnica está inserida numa tradição predominantemente sociológica, pondo em foco a análise social da realidade. A análise de conteúdo valoriza a capacidade de fazer inferências interpretativas, a partir de conteúdos expressos, pois estes são desmembrados em categorias relevantes (Amado, 2014). Esta é uma técnica fundamental e metódica, disponível para diversas abordagens analíticas e interpretativas, como a análise fenomenológica e a teoria fundamentada, entre outras. A diferenciação dessas abordagens depende principalmente do foco de interesse específico ou dos conteúdos prioritários na análise, escolhidos entre uma variedade de opções presentes nos dados disponíveis (Amado, 2014).

Neste seguimento, foram realizados recortes verticais de cada entrevista realizada, com a finalidade de segmentar as respostas dos entrevistados em categorias específicas. Ao invés de se analisar a entrevista como um todo, o investigador realiza uma análise mais detalhada e aprofundada de cada parte da entrevista, que aborda um tema ou um conceito específico (Amado, 2014). Desta forma, foi viabilizado um mapa conceitual das áreas temáticas abordadas na entrevista, bem como do sistema de categorias definido previamente no guião de entrevista. Essa abordagem permitiu uma visualização mais clara e organizada dos temas e conceitos discutidos pelas colaboradoras, facilitando a análise e interpretação dos dados recolhidos (Amado, 2014).

Em suma, este capítulo proporciona uma visão abrangente e detalhada do processo de pesquisa qualitativa adotado, desde a formulação dos objetivos iniciais até ao tratamento e análise dos dados recolhidos, utilizando uma combinação de técnicas e estratégias metodológicas pertinentes para a investigação em questão.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A base para esta apresentação e análise dos dados é o mapa conceptual e a matriz de redução de dados, ambos elaborados através da análise de conteúdo. Primeiramente, é detalhado o mapa conceptual, incluindo as categorias, subcategorias e indicadores. Em seguida, utilizando a matriz de redução de dados, estes são apresentados e analisados por subcategorias, dentro de cada uma das categorias identificadas.

Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas às quatro professoras tiveram como objetivo conhecer a sua perspetiva acerca do ensino da História no 1.º CEB, evidenciando as suas práticas pedagógicas. A análise realizada deu origem à elaboração de um mapa concetual, no qual se baseou a matriz de redução de dados, após uma análise global das narrativas das entrevistas recolhidas. O mapa concetual encontra-se organizado por categorias que seguem uma ordem lógica. Assim, existem duas categorias, denominadas “Ensino da História” e “Implementação da prática pedagógica”, as quais se desdobram em subcategorias (tabela 3).

Tabela 3

Mapa concetual

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Ensino da História	Princípios	Importância e significado
		Integração e interdisciplinaridade
		Tempo
		Desafios e superações
	Normativos legais	Aprendizagens Essenciais
		Outros normativos
Implementação da prática pedagógica	Metodologias e estratégias	Trabalho de pesquisa
		Trabalho por projeto
		Aprendizagem por resolução de problemas
		Aula oficina
		Aula invertida
		Visitas de estudo

	Materiais e recursos	Envolvimento das famílias
		Manual escolar
		Textos
		Imagens
		Mapas
		Gráficos
		Filmes/vídeos
		Plataformas digitais e tecnologia
		Materiais manipuláveis
		Jogos
		Fontes de cultura oral
		Vestígios arqueológicos
	Avaliação das aprendizagens	Conhecimentos prévios
		Avaliação formativa
		Avaliação sumativa

Fonte: Elaboração da autora

A primeira categoria, “Ensino da História”, divide-se em duas subcategorias “Princípios” e “Normativos legais”. A subcategoria “Princípios” incide sobre a importância atribuída pelas docentes ao ensino da História, de que forma fazem a sua integração e interdisciplinaridade, o tempo que gastam para abordar os seus conteúdos e quais os desafios que enfrentam e como os superam. Já na subcategoria “Normativos legais” é abordada a utilização das aprendizagens essenciais por parte das professoras, bem como o uso de outros normativos. Na segunda categoria, “Implementação da prática pedagógica”, é feita uma análise das metodologias e estratégias utilizadas (por exemplo, trabalho de pesquisa, trabalho por projeto, visitas de estudo, envolvimento das famílias), dos materiais e recursos usados (por exemplo, manual escolar, textos, imagens, mapas, gráficos) e como realizam a avaliação dos conhecimentos dos alunos, sendo esta uma avaliação dos conhecimentos prévios, formativa ou sumativa.

Com a utilização da matriz de redução de dados, é possível um melhor enquadramento da análise realizada, sendo que a primeira subcategoria destacada diz respeito aos princípios que orientam a prática docente.

1.ª categoria – Ensino da História**Tabela 4***Recorte da subcategoria “Princípios”*

Ensino da História	Princípios	Importância e significado	Eu acho que a História é muito importante, saber a História do país onde está e acho que é muito importante sabermos de onde vimos. E os meninos, acho que precisam de saber mais sobre História. Penso é que no 1.º Ciclo podia ser dado mais conteúdo de histórias, de História, para eles perceberem melhor a História do nosso país. (E1) Eu acho que é importante sabermos a História, sabermos a História nacional, a História local, saber de onde, onde vimos. Eu, portanto, acho que é importante. Mesmo a nível do primeiro ciclo. (E2) Epá, nós temos que começar a introduzir a História, é verdade, mas o que é certo é que eles, no segundo ciclo, eles também, também... Focam também muito a parte da, da História no segundo ciclo. Mas eu não sou contra a introduzirmos já. Começar com o reinado de D. Afonso Henriques... A falar nessas, pronto, assim mais geral. Mas também passar um bocadinho por todas, por todas as fases. Não aprofundar muito, principalmente no 3.º ano. Pronto, podemos aprofundar muito, mais um bocadinho no 4.º. Mas é que depois eles repetem muita coisa no 5.º e no 6.º ano. (E3) A História no primeiro ciclo, acho que está muito ligada ao estudo do meio. É uma disciplina que, que na minha opinião, para grande parte dos alunos é a preferida que eles têm, têm muito gosto, têm interesse. Eu não sei se isso está relacionado com a História de Portugal. Na minha opinião, acho que a nível de história do terceiro ano não
--------------------	------------	---------------------------	---

			é tão motivante que eles até têm uma certa dificuldade em compreender os concelhos, os distritos. A nível quarto ano, estou agora, por exemplo, estou agora a terminar a História de Portugal e eles adoram. É das áreas que eles mais gostam. (E4)
		Integração e interdisciplinaridade	Não, costumo integrar e até vou à procura de textos para trabalharmos a História, daquela pessoa, daquele rei, daquela personalidade importante. Depois costumo fazer também com a matemática, factos históricos, datas, e depois então a História do Estudo do Meio. [...] Então, por exemplo, se começo com... introduzo um tema novo, tenho o cuidado de ir à procura dos tais textos, ou de notícias que tenham a ver com aquela personalidade fazer então a interdisciplinaridade com o português, com a matemática, que eu acho que é muito importante, em que século, há quantos anos é que se passou, fazer problemas também sobre isso. Por exemplo, a área. Naquela altura já ocupavam aquele espaço, mais ou menos qual é que era a área, aproximada. O perímetro. E depois o estudo do meio e, claro, a expressão plástica. (E1) Não. Procuo fazer alguma interdisciplinaridade. [...] Sim consegue-se, por exemplo, estava aqui a... Por exemplo, os anos dá para trabalhar a matemática, a numeração romana... Dá, dá para fazer. Principalmente com o tempo. (E2) É sim, e eu faço sempre, está sempre dentro, dentro do estudo do meio. Fazemos sempre. Tento fazer sempre pelo estudo do meio. E aborda se essas essas temáticas. Há coisas engraçadas que se vão buscar à Internet sobre, sobre a nossa História e eles gostam. Eles por acaso gostam muito. [...] Porque aí é que dá, dá

			mesmo para fazer. O estudo do meio com o português. Dá, dá para fazer essa interdisciplinaridade. Embora a gente às vezes... esqueço-me um bocadinho. Principalmente, as mais velhotas esquecem um bocadinho que dá. É, é verdade. Dá... e é principalmente a História, dá muita coisa. Dá para matemática, quantos anos viveu um rei, determinado rei, e as datas. Dá para fazer muita coisa e depois também com a expressão plástica, então isso é, então dá, dá muito mais. (E3) Não, tento fazer DACs, em português. Os manuais, por exemplo, nós temos os ZUPI, já estão preparados para isso. Por exemplo, eu estou a trabalhar a História de Portugal. Muitas sugestões de interpretação português do manual já estão relacionados com a História. Ou com o Vasco da Gama, ou com as descobertas... Já está relacionado. E depois também faço DACs com as áreas das expressões ou desenhos ou a nível de teatro. Às vezes fazemos ali jogos de mímicas, tudo. Tento sempre fazer DACs. E é uma área que dá para fazer trabalhar a DAC. [...] Sim, sim, faço DACs com a História. (E4)
		Tempo	Quando trabalhava no colégio, que era só eu professora daquele ano no colégio era o 2.º período inteiro. O 2.º período inteiro era História de Portugal. Agora aqui como tenho que trabalhar e estar articulada com mais professores dedico menos tempo, provavelmente metade do período. (E1) As horas que estão na matriz curricular de estudo do meio. [...] Talvez um mês, não mais. (E2) Epa, sim. Um mesinho, dois mesinhos. Mínimo um mesinho. (E3) Olha eu isso aí isso não sou cumpridora porque, por exemplo, eu estou atrasada em estudo do meio,

			porque eu já estou desde janeiro até aqui, com a história de Portugal e já devia ter avançado mais por isso, dedico mais tempo do que devia. [...] E depois há tanta coisa para trabalhar. E é tanta coisa que eu acho que é impossível ali, num mês ou mês e meio, trabalhar a História. Estou a falar de nível quarto ano porque a nível de terceiro ano é mais rápido. (E4)
		Desafios e superações	Olha, tento sempre fazer as “focacas reais”. Eles adoravam. Então era, por exemplo: “Sabem por que é que o Rei do Sancho I foi conhecido pelo povoador? Não foi porque povoou as terras junto à fronteira, nada disso. Foi por ter dezanove filhos e dezanove filhos é muita gente a povoar”. E então eles adoravam esse tipo de coisas. E também socorro-me muito de um livro que é “História Alegre de Portugal” porque é banda desenhada. Eles adoram, tem umas piadas muito giras e acho que tem tudo a ver para a idade deles. Eles assim veem de uma perspetiva cómica como é que foi a nossa História de Portugal. (E1) O principal desafio é tentar que não seja demasiado expositivo. Tentar diversificar a metodologia. Para não ser, passo a expressão, “secante”. Tentar utilizar, diversificar os recursos, ir por aí. (E2) Eles têm um bocado de dificuldade de imaginar, às vezes. Agora, em relação ao 25 de abril, é muito mais recente, eles já sentem dificuldade em andar mais ainda para trás. É mesmo muito difícil. Às vezes, pronto tem que se explicar... “nem era no tempo dos avós era ainda muito antes, muito antes”. Pronto. Há aqueles que percebem logo à primeira e há outros que pensam que foi ontem. Engraçado... no outro dia, quando estávamos a falar sobre o 25 de abril, houve um

			miúdo que é o José, que veio agora, chegou agora, ele é angolano e ele perguntou-me “E, professora e a e a História do meu, do meu país, sabes? Ele veio-me perguntar. [...] “Olha José, eu pouco sei. Eu sei que que nós fomos para lá antes do 25 de abril. Houve uma guerra, a guerra colonial”. Pronto, abordei assim muito, muito de leve. “Mas o resto a professora Rita não sabe”. (E3) Os maiores desafios talvez seja realmente o pouco tempo para trabalhar a História, porque tem muita coisa para trabalhar. E realmente o currículo é tão longo que acho que não dá para, para aprofundarmos mais e eu contra mim falo porque eu estou a aprofundar e não tenho tempo para aprofundar, mas estou a fazê-lo porque eles gostam e puxam as conversas e mostram interesse e querem tirar dúvidas. E então acho que é mesmo a falta de tempo. Como é que eu faço para sobrar? Não faço. Vou, vou tirar tempo a outras matérias que eu não acho tão importante que eles não tenham tanto interesse. (E4)
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

A primeira subcategoria, “Princípios”, surgiu da necessidade de compreender quais as convicções que guiam as práticas das professoras entrevistadas. Assim, destacou-se a importância e significado que estas atribuem ao ensino da História no 1.º CEB, como é que fazem a sua integração no currículo, qual o tempo dedicado, quais os seus desafios e o que fazem para os superar, bem como se costumam fazer desenvolver, ou não, práticas de interdisciplinaridade envolvendo este campo do conhecimento.

As docentes entrevistadas destacam que o conhecimento histórico é fundamental para a formação da identidade pessoal e cultural das crianças, referindo que “a História é muito importante, saber a História do país onde está e acho que é muito importante sabermos de onde vimos” (E1) e, como sublinha E2, isso implica conhecermos “a História local”, até porque “para grande parte dos alunos é a preferida que eles têm” (E4).

A E3 enfatiza a necessidade de uma abordagem gradual e progressiva ao ensino da História. A sugestão de introduzir temas históricos de forma leve no 3.º ano e aprofundá-los no 4.º ano, visa preparar os alunos de forma consistente e evitar redundâncias nos ciclos seguintes, ideia expressa nas palavras da entrevistada “temos de começar a introduzir a História, é verdade, mas o que é certo é que eles no segundo ciclo [...] focam também muito a parte da História”. Esta estratégia permite-lhe a construção de um conhecimento sólido e sequencial da História, facilitando uma compreensão mais profunda e integrada nos anos posteriores.

As professoras sublinham que o ensino da História ajuda os alunos a compreenderem as suas origens, tanto no contexto nacional como local, já que este conhecimento deve estimular o desenvolvimento de competências de investigação e argumentação, contribuindo para uma compreensão mais abrangente, ao longo do tempo e de várias perspetivas do mundo (Moreira, 2018). Esta compreensão é vista como essencial para o desenvolvimento de um sentido de pertença e de continuidade histórica. A introdução de conteúdos históricos no 1.º Ciclo é, portanto, percebida como uma base crucial para a construção da cidadania e da consciência histórica.

Relativamente à integração e interdisciplinaridade da História, todas as professoras afirmam que integram os conteúdos de História com as outras disciplinas do currículo, não fazendo a sua abordagem isolada. É destacada a utilização de uma variedade de estratégias para incorporar a História nas suas aulas, integrando-a com disciplinas como português, matemática e expressões. A integração de abordagens interdisciplinares é mencionada como uma prática comum, utilizando a História como ponto de partida para atividades em português, matemática e expressões artísticas, o que leva ao enriquecimento das aprendizagens dos alunos.

A professora E1 exemplifica essa prática ao procurar ativamente textos e materiais que permitam trabalhar a História de figuras importantes, além de usar factos e datas em atividades de matemática. Como a mesma refere “costumo integrar e até vou à procura de textos para trabalharmos. [...] Depois costumo fazer também com a matemática, factos históricos, datas e depois então com a História de Estudo do Meio” (E1).

E4 complementa essa abordagem ao realizar DAC (Domínios de Autonomia Curricular) com atividades de expressões, teatro e jogos de mímica, proporcionando uma aprendizagem mais participativa e divertida, afirmando que faz “DAC, em português [...] DAC com a as áreas das expressões ou desenhos ou a nível de teatros”. Estas abordagens não apenas diversificam o conteúdo das aulas, mas também ajudam os alunos a verem a História como uma área relevante, que se encontra interligada com diferentes aspetos do conhecimento.

Apesar de o reconhecimento dos benefícios da interdisciplinaridade, E3 admite a dificuldade em implementar essa abordagem de forma consistente, referindo que “[...] às vezes esqueço-me um bocadinho. Principalmente as mais velhotas esquecem um bocadinho que dá”.

É de evidenciar que existe um panorama enriquecedor sobre a integração do ensino da História com outras disciplinas, destacando a importância de uma abordagem interdisciplinar no processo educativo, sendo que a interdisciplinaridade é “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção e aprendizagens significativas” (Cosme, 2018, p. 35). As práticas descritas pelas docentes demonstram um esforço significativo em tornar o ensino da História mais relevante e significativo para os alunos, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios inerentes a essa tarefa.

No que se refere ao tempo gasto pelas docentes para abordar os conteúdos de História, este varia de um a dois meses. Algumas professoras, como a E4, demonstram uma flexibilidade considerável, ajustando o tempo de ensino da História de acordo com as necessidades percebidas dos alunos e a complexidade do conteúdo quando afirma que “eu isso aí não sou cumpridora [...] dedico mais tempo do que devia [...] acho que é impossível ali, num mês ou mês e meio, trabalhar a História”. Este ajuste, embora positivo em termos de profundidade de ensino, pode levar a atrasos em outras áreas do estudo do meio, preocupação também evidenciada pela E4, quando diz que “já devia ter avançado mais”.

Torna-se, assim, pertinente, maximizar o tempo durante o qual os alunos estão ativos e apropriadamente envolvidos na aprendizagem, já que “só quando o tempo é usado de

forma mais eficaz, é que poderá resultar em melhores resultados de aprendizagem para todos os alunos” (Rodrigues, et al. 2017, p. 25).

Tendo em consideração os desafios apontados pelas professoras e a forma como os superam, estes prendem-se essencialmente em tornar a História cativante para os alunos e em tentar que eles a compreendam, uma vez que há certos conceitos e temáticas que são de difícil compreensão por parte das crianças, seja por uma questão concetual ou temporal.

Desta forma, é possível referir que a professora E1 destaca o uso de histórias cativantes e humorísticas para tornar a História mais acessível e interessante para os alunos. Assim, utiliza as "focas reais" para explicar factos históricos de maneira divertida e utiliza o livro "História Alegre de Portugal" (Chagas, 2011) em formato de banda desenhada, pois “tem umas piadas muito giras e acho que tem tudo a ver para a idade deles”.

De facto, a utilização deste tipo de literatura traz benefícios à aprendizagem dos alunos, uma vez que apresenta:

“uma dupla função, visto servirem tanto como fonte de pesquisa histórica, quanto um novo recurso onde os estudantes possam interpretar o passado. Essa última possibilidade tem um grande potencial, visto que o passado nem sempre pode ser facilmente ordenado e compreendido pelos alunos. Deste modo, o texto escrito usualmente oferece o estranho passado histórico pode ser compreendido de uma nova forma” (Gonçalves, 2013, p. 10).

Por outro lado, E2 enfatiza a importância de diversificar as metodologias de ensino para evitar que as aulas se tornem monótonas. O principal desafio, segundo ela, é “tentar que não seja demasiado expositivo. Tentar diversificar a metodologia para não ser, passo a expressão, “secante”.

A professora E3 aborda as dificuldades que os alunos têm em imaginar períodos históricos distantes, evidenciando que “eles têm um bocado de dificuldade em imaginar, às vezes. Agora em relação ao 25 de abril, é muito mais recente, eles já sentem dificuldade em andar mais ainda para trás”. Esta docente refere, ainda, a dificuldade em ensinar História a alunos estrangeiros, que vieram para Portugal há pouco tempo, relatando que “houve

um miúdo que é o José, que veio agora, chegou agora. Ele é angolano e perguntou-me “E professora, e a História do meu país, sabes?”. A professora assume a sua dificuldade, pois o seu conhecimento face a esse assunto é genérico, não conseguindo aprofundar o tema com o aluno: “pronto, abordei assim muito, muito de leve” informando o aluno que “o resto a professora Rita não sabe”.

Por fim, a E4 identifica a principal dificuldade como sendo a falta de tempo suficiente para cobrir o currículo extenso de História: “talvez seja realmente o pouco tempo para trabalhar a História, porque tem muita coisa para trabalhar”. Apesar disso, opta por aprofundar os temas históricos devido ao grande interesse demonstrado pelos alunos, sacrificando o tempo dedicado a outras matérias, afirmando que “acho que é mesmo a falta de tempo. Como é que eu faço? Não faço. Vou tirar tempo a outras matérias que eu não acho tão importantes, que eles não tenham tanto interesse”.

De um modo geral, o ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico é visto pelas docentes como uma componente essencial da educação das crianças, sendo a valorização do conhecimento histórico, a abordagem gradual e contextualizada e a integração interdisciplinar elementos-chave para um ensino eficaz da História. É também revelado um compromisso em tornar a História uma disciplina interessante e relevante, apesar dos desafios significativos como a limitação de tempo e a necessidade de métodos diversificados.

Tabela 5

Recorte da subcategoria “Normativos legais”

Ensino da História	Normativos legais	Aprendizagens Essenciais	Vejo quais é que são as aprendizagens que eles necessitam mesmo de saber e depois pretendo sempre avançar um bocadinho mais. Dar um bocadinho mais do que está nas aprendizagens essenciais. (E1) Sim, eu, eu tento ver o que é que está nas aprendizagens essenciais para ir ao encontro delas. (E2)
--------------------	-------------------	--------------------------	--

			Costumo, pronto... para ter uma ideiazinha. Os livros também nos orientam sobre isso, mas para ter uma noção. [...] E depois também vamos ganhando experiência. Isto, correu bem assim, isto correu mal assim. Vamos ver como é que corre de outra maneira. Vamos ganhando um bocadinho de experiência. Em cada turma que vamos, vamos vendo. [...] Para ver se se não faço a menos. A mais a gente sabe que faz. Mas a menos, não. A ver se fico ali. Não abaixo do nível que eles exigem, mas pelo menos acima. [...] (E3) Agora, sim. Agora tem mesmo de ser e estou a falhar porque lá está estou a dar mais ênfase do que deveria dar. [...] mas eu até supero essas orientações. (E4)
		Outros normativos	Costumo utilizar só mesmo o PASEO e as Aprendizagens Essenciais. (E1) Não. (E2) Não, não... A nível de leis? Não, não. (E4)

Fonte: Elaboração da autora

A segunda subcategoria pretende compreender quais os normativos legais que guiam as docentes entrevistadas no ensino da História, incidindo nas aprendizagens essenciais e em outros que possam orientar as suas práticas. É também referenciado de que forma estes são utilizados, sendo de destacar o uso generalizado das aprendizagens essenciais.

A análise do posicionamento das docentes revela um compromisso coletivo com a qualidade da educação oferecida aos alunos, destacando uma abordagem cuidadosa e dedicada ao cumprimento e superação das aprendizagens essenciais estabelecidas pelo currículo. As entrevistadas demonstram uma compreensão profunda da importância de garantir que os alunos atinjam os padrões exigidos, enquanto se esforçam para

enriquecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Este aspeto pode ser confirmado quando uma das docentes afirma que dá “um bocadinho mais do que está nas aprendizagens essenciais” (E1), tenta não abordar os conteúdos “abaixo do nível que eles exigem, mas pelo menos acima” (E3) e que “até supero essas orientações” (E4).

Neste seguimento, a valorização das aprendizagens essenciais como um guia fundamental para a prática pedagógica é um ponto comum entre as docentes, já que este é um documento que apresenta

“o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de junho, p. 2930).

No que se refere à utilização de outros normativos legais, apenas a E1 afirma que costuma “utilizar só mesmo o PASEO e as aprendizagens essenciais”. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é abordado pela professora pois considera-o um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins, et al., 2017, p.8), sendo este o normativo que sustenta os restantes documentos que organizam o sistema educativo.

Em síntese, a análise das respostas das professoras entrevistadas revela um compromisso profundo com a educação de qualidade, evidenciado pela atenção às aprendizagens essenciais e pelo esforço contínuo em proporcionar um ensino enriquecido e significativo. A dedicação em ir além das expectativas curriculares, a integração interdisciplinar e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos são testemunhos de uma abordagem educacional que procura preparar os alunos de maneira mais completa e holística para o futuro.

2.ª categoria – Implementação da Prática Pedagógica

A segunda categoria é relativa à implementação da prática pedagógica, incidindo em aspetos como as metodologias escolhidas, os materiais e recursos utilizados e a avaliação dos conhecimentos dos alunos.

Tabela 6

Recorte da subcategoria “Metodologias e estratégias”

Implementação da prática pedagógica	Metodologias e estratégias	Trabalho de pesquisa	Quando é em grupo, costumo fazer na sala de aula porque eles ainda estão num nível etário em que é difícil andarem de casa em casa. Quando é individual, costumo então mandar para casa e no final todos apresentam o trabalho que fizeram. Por exemplo, já fiz com os reis. Cada um é sorteado, o rei, eles têm que pesquisar ano de nascimento, falecimento, o que é que fez de importante durante o seu reinado, e depois então dividi-los por dinastias, seguir ali uma linha cronológica, e depois então apresentar os trabalhos à turma. (E1) Sim. É assim, tento diversificar. Para eles, para os entusiasmar. Posso partir do manual, manual físico. Posso... uso também bastante o manual digital com os, os recursos disponibilizados lá. Os áudios, os filmes. (E2) Costumam, costumam. Eu gosto muito de trabalho de grupo. Mas normalmente não gosto que façam mais
-------------------------------------	----------------------------	----------------------	--

			que quatro [alunos]. Depois é brincadeira. Mais que quatro é brincadeira. Pronto, dois, três, quatro, pronto. Eles depois organizam-se porque eles são muito bons a organizar-se. E depois também vejo. Se um grupo é só de alunos mais, fraquinhos, a nivelar ali aquilo. [...] eu dou-lhes o tema e eles pesquisam. (E3) Sim. Trabalhos de pesquisa fazem trabalhos de grupo tanto na sala como com a família. Lá está, como eu faço DACs, por exemplo, já fiz este ano agora até relacionado com a História de Portugal, já fiz a construção do castelo, eu tenho ali maquetes que foi feitas em casa com a família, trouxeram e vamos fazer uma exposição no final do ano. E tenho ali trabalho espetaculares que eu já disse que vai ficar uma exposição melhor que as da Gulbenkian. (E4)
		Trabalho por projeto	Sim, às vezes sim, depende das turmas. É partir mesmo de um <i>brainstorming</i>. Lá está, porque há meninos que em casa ouvem falar e depois já têm algum tipo de conhecimentos sobre aquele rei que nós estamos a trabalhar. E vão transmitindo depois ideias aos outros. (E1) Isso não faço tanto. Gostava de fazer, mas é, é... habituei-me a este de grupo e se eles não conseguem ali na sala, levam para casa, acabam em casa. E assim espontâneo,

			projeto de, de, mesmo projeto, a área de projeto como a gente tinha não costume usar. Por acaso não costume usar. (E3) Sim, lá está. Eu tive, por exemplo, no primeiro período não tem nada a ver, mas fiz dos sistemas. Fiz um projeto, cada grupo e trabalho por grupo. Cada grupo ficou com um sistema, fizeram um trabalho. Esse foi feito na sala de aula e depois, no final, apresentaram aos colegas e também está ali para exposição. Este período foi realmente o castelo por causa da vida dos reis, porque também lá está não tinha que aprofundar isso, mas aprofundei. Fizemos o projeto do castelo. Fizeram em casa com a família, também para envolver as famílias, e agora, no terceiro período, irei fazer do Sistema Solar também. Os objetivos é, é reforçar o laço entre a família e escola, é motivar os alunos e eles gostam. É uma coisa que gostam muito. E também motivá-los para as aprendizagens. (E4)
		Aprendizagem por resolução de problemas	Não. (E1) Não. (E2) Ao nível de história, só assim em relação às, às... quem foi quem foi esta pessoa? Quem terá sido? Qual a importância dessa pessoa na, naquela, naquela época. (E3)

			Na matemática. Na História, não. (E4)
		Aula oficina	Aula oficina também não. (E1) Não. (E2) Não. (E3) Não. (E4)
		Aula invertida	Aula invertida sim. Então, são eles a explicar e a dar então a matéria. É eles assumirem o papel do professor e verem como às vezes é difícil explicarem para todos e que todos entendam. Portanto, acho que é a maior dificuldade que depois eles têm. (E1) Não. (E2) Pronto, eu uso mais em relação quando são eles a apresentar os trabalhos, só a esse nível. Pronto, e também uso, uso, quando sei que um consegue explicar e estar mais próxima a linguagem. Pronto, uso sim quando sei que está à vontade para falar e para explicar as coisas. Um ou dois estão assim mais, mais à vontade com os colegas e são miúdos mais acessíveis aos colegas que têm, têm outro tipo de abordagem que a gente não tem. A gente às vezes fala com eles com uma linguagem que eles ficam assim a olhar para nós... E eu pergunto “Entenderam?” Mas vê-se mesmo que eles não entenderam nada, e então assim “anda cá, anda cá tu, explica lá. Tu entendeste o que a professora disse, explica lá à professora.

			Então tenta lá explicar pelas tuas palavras o que é que a professora acabou de dizer”. E eles vão dizendo, vão ajudando os outros. Assim mesmo em pequenos grupos e prá, prá turma, prá grande turma, para o grosso da turma. (E3) Já utilizei, apesar de não ser muito frequente. Há certos conteúdos que eu peço para eles pesquisarem em casa e eles é que vêm para a escola e explicam aos colegas, não sou eu a explicar e eu só intervenho quando há alguma coisa que não está correta. Mas já não é muito frequente. Mas já a utilizei. (E4)
		Visitas de estudo	Eu tento sempre dizer “olhem era giro vocês irem no fim de semana” porque as escolas agora estão a passar por um período em que há pouco dinheirinho. E quando trabalhava no Seixal agarrava nos meninos e numa auxiliar e íamos nós à procura do património e à procura das pessoas que foram importantes naquela localidade. Quando temos que nos deslocar a Lisboa também já fomos, já fui com algumas turmas, fizemos uma dramatização na caravela Vera Cruz, em que eles tiveram que se vestir, cada um assumiu o seu posto e foi muito giro, muito giro. (E1) Fazemos um plano acerca do que é que vamos visitar. Tento chamar-lhes a atenção

			para onde, no sítio, para onde é que se devem direccionar mais, e quando regressamos à sala, se há tempo fazemos algum trabalho sobre o que vimos. Para já sair da sala de aula. Adoro rua e acho que os meninos também. E depois tornar mais interessante. (E2) Já, já promovi mais. Agora não. Agora vou sabor do vento. Pronto, causa destes, destes... Desde que entrámos em pandemia tornou-se mais difícil sair com eles. [...] Em participar, sim, considero [importante]. Houve um ano em que fomos à Casa da Moeda, em Lisboa, e eles adoraram. E pronto, estas visitas assim marcam-nos muito. Assim como aqueles dias especiais que a gente faz, no final dos períodos, fazemos aqueles, aqueles... não é <i>workshops</i>, é... <i>Ateliers</i>, exatamente. Quando, quando... eles lembram-se de coisas... “Professora, lembra-se daquele dia que fizemos isto, fizemos aquilo? Pois foi”. Eles lembram-se. Aquilo fica marcado. (E3) Visitas estudo... claro que não faço a visitas de tudo que gostaria até por uma questão económica. Por todo, por toda a burocracia que está por trás de uma visita de estudo, mas agora estamos a tentar fazer uma no final do ano, não é? No ano passado, nem fizemos nada a sério. Fizemos um
--	--	--	--

			teatrinho, fomos... Eu não estou a contar com aquelas da Biblioteca Viva. Estou a falar mesmo de visita, sair a sério. Gostava de fazer mais, mas não, não dá. É a burocracia, é o contexto económico,... Mesmo esta que nós vamos agora... eu tenho miúdos que não vão. (E4)
		Envolvimento das famílias	Eu costumo enviar para casa, quando tenho assim turmas que dá. Com a minha do ano passado de 4.º ano não dá porque eram famílias, realmente... mal tinham para comer quanto mais para ir para sítios passear. E quando são assim turmas que eu vejo que dão um bocadinho mais de importância a estas coisas, costumo sempre sugerir “olhem era giro visitarem isto”. Depois até digo “olhem é gratuito” para eles também irem com os pais. Ou então colo no caderno. (E1) No terceiro ano, em relação à História do meio local, habitualmente eu tenho um dossiêzinho, estilo um género de questionário que entrego aos meninos, dentro de uma mica, com várias sugestões e questões e eles... Dou-lhes um prazo e eles com os pais ou com os avós, com algum vizinho, tentam preencher esse questionário. Por exemplo, acerca de lendas da região... Aqui no nosso caso vão Poço Mourisco e descrevem-no. Portanto, nesse sentido,

			envolvo as famílias, porque eles vão com os pais. E questionam os pais. (E2) Olha é mais na a nível das, das pesquisas, porque quer queiramos aos não os pais e vão, vão, vão-se interessando pelo que eles estão a fazer e vão ajudá-los e, e pronto. Eu lembro-me que houve uma vez, não sei se foi no 25 de abril que pedi, a uma das minhas turmas, olha, como agora a história “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”. Eu ainda sabia essa história mas pronto. Disse-lhes “olha, vão perguntar em casa, onde é que estavam, o que é que estavam a fazer”. E foi engraçado que eles registaram o que é que os pais estavam a fazer. Foi engraçado, por acaso foi. (E3) Sim, sim, tento o máximo possível. [...] funciono muito por e-mail. Eu não costumo chamar aqui os pais à escola sem ser nas reuniões. Nas reuniões tento sempre que eles venham e vão ver os trabalhos de projeto que os filhos fizeram. Também para responsabilizar os miúdos, quarto ano, são eles o elo de ligação entre a escola e a família. Há certas vezes quando há algum assunto para falar que chama os pais, aí são convocados. Também os pais já me conhecem. Alguma coisa que queiram falar, aparecem, ligam, marcam e eu atendo até mesmo fora
--	--	--	--

			da minha hora de, de atendimento. Sim, sim, sim, sim. Eu às vezes mando um e-mail aos pais a dizer que peço isto, isto e isto, mas são os alunos que são ponto de ligação. (E4)
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

A primeira subcategoria diz respeito às metodologias e estratégias utilizadas pelas docentes ao ensinar História a alunos do 1.º CEB, incidindo em indicadores como o trabalho de pesquisa, o trabalho por projeto, a aula oficina ou as visitas de estudo. É possível perceber, através da análise das respostas das participantes, que as metodologias mais utilizadas são o trabalho de pesquisa e a aula invertida, assim como a participação das famílias que é valorizada e desenvolvida por todas as docentes. Relativamente à utilização da aprendizagem por resolução de problemas, as docentes referem que não a utilizam em História, afirmando apenas a sua utilização em matemática (E1 e E4). O mesmo acontece com a aula oficina, que não é usado por nenhuma das docentes.

No que se refere concretamente aos trabalhos de pesquisa, as professoras entrevistadas valorizam-no por várias razões, que beneficiam tanto o processo de ensino quanto a aprendizagem dos alunos, sendo que as estratégias adotadas pelas professoras também variam significativamente.

No caso da organização dos alunos, a E1 e a E4 referem que os trabalhos podem ser desenvolvidos em grupo ou de forma individual, e a E3 que os trabalhos de pesquisa são desenvolvidos em grupo, formado no máximo por quatro alunos, afirmando que, na sua perspetiva, mais do que isso “depois é brincadeira”. Esta última destaca também que “eles depois organizam-se [...] e depois também vejo. Se um grupo é só de alunos mais fraquinhos, a nivelar ali aquilo”. No caso de os trabalhos serem realizados de forma individual, as professoras E1 e E4 explicam que “quando é individual, costumo então mandar para casa” e que “trabalhos de pesquisa fazem tanto na sala como com a família”, respetivamente.

Já no que respeita à atribuição dos temas, a E1 refere que estes são sorteados, a professora E2 não especifica como é feita a atribuição dos temas mas que costuma “partir do manual físico” e que usa “também o manual digital com os recursos disponibilizados lá”, e a E3 refere que atribui o tema a cada grupo “e eles pesquisam”. No caso da E4, esta refere que como faz DAC, os trabalhos de pesquisa partem sempre de algo interdisciplinar.

Este último aspeto, destaca um ponto importante, que diz respeito à participação das famílias no processo educativo. Alguns trabalhos, como aqueles que exigem pesquisa ou necessitam de materiais, são realizados em articulação escola-casa, ou somente em casa, com a ajuda de familiares. Essa colaboração não só fortalece o vínculo entre a escola e a família, como também enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais relevante e significativa.

O trabalho de grupo enquadra-se nas metodologias ativas, pois permite

“(...) assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre as suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (Jófili, 2002, p. 196).

Os trabalhos em grupo promovem a cooperação entre os alunos, encorajando-os a trabalharem juntos para alcançarem objetivos comuns. Essa cooperação desenvolve competências sociais e de comunicação essenciais, além de fomentar um ambiente de apoio mútuo e de respeito, uma vez que os alunos trabalham sempre juntos no mesmo problema, ao invés de dividirem as partes da tarefa, criando um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e frequente troca de ideias (Damon e Phelps, 1989).

No que se refere aos trabalhos por projeto, as professoras mostram interesse em fazê-lo, mas, no caso da E1, esse trabalho “depende das turmas” e parte de um “brainstorming”. A E3 também mostra interesse nesta metodologia, embora confesse que se habituou aos trabalhos de grupo porque “se eles não conseguem ali na sala levam para casa, acabam em casa”. Deste modo, admite que “mesmo projeto como a gente tinha [...] não costumo

usar”. A E4 integra projetos de forma mais regular no seu ensino, adaptando-os aos conteúdos curriculares e aos interesses dos alunos, referindo que esta metodologia tem como objetivo “reforçar o laço entre a família e escola, e motivar os alunos”, enfatizando que estes gostam muito deste tipo de trabalho.

A metodologia de trabalho por projeto, embora apresente pontos comuns ao trabalho de grupo, concretamente no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais e de trabalho cooperativo, “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140).

A metodologia da aula invertida tem como objetivo inverter as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Em sala de aula, o foco é nas discussões, assimilação e compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes), com o aluno sendo o protagonista e o professor atuando como mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão do conhecimento teórico ocorre preferencialmente fora da sala de aula, sendo que os materiais de estudo necessitam de ser disponibilizados antecipadamente, para que os alunos possam ter acesso aos mesmos, lê-los e compreender os conteúdos propostos (Valente, 2014).

O professor assume, assim, um papel de mediador e orientador das discussões e atividades realizadas em sala de aula, baseadas nos conhecimentos e conteúdos que os alunos aprendem previamente, fora da sala de aula. Com isso, o professor pode usar o tempo em sala para consolidar conhecimentos, esclarecer dúvidas e apoiar os alunos no desenvolvimento dos seus conhecimentos (Berrett, 2012).

As práticas de ensino das professoras entrevistadas revelam uma abordagem diversificada em relação à utilização da metodologia da aula invertida, sendo que duas utilizam a aula invertida (E1 e E3), E2 não utiliza esta estratégia e E4 refere que já não a utiliza com tanta frequência. Esta técnica, que implica que os alunos assumam o papel de professores, parece ser menos comum entre as professoras, mas ainda assim é empregada em certas situações específicas para enriquecer o processo de aprendizagem.

O objetivo da aula invertida, segundo a E1, é desafiar os alunos a “assumirem o papel do professor e verem como às vezes é difícil explicarem para todos e que todos entendam”, revelando que este último aspeto acaba por ser a maior dificuldade que eles têm. Já a E3 foca a utilização desta estratégia utilização quando sabe que “um consegue explicar e estar mais próxima a linguagem”, pois, por vezes, os alunos “têm um tipo de abordagem que a gente não tem. A gente às vezes fala com ele com uma linguagem que eles ficam assim a olhar para nós”. Deste modo, a professora reconhece que alguns alunos possuem uma capacidade natural para comunicar de maneira mais eficaz com os colegas, utilizando uma linguagem mais acessível e próxima da realidade dos outros alunos. Esta abordagem facilita a compreensão do conteúdo, pois os colegas que explicam, muitas das vezes conseguem reproduzir as informações de uma forma que é mais facilmente compreendida pelos demais. Embora utilize a aula invertida pelo motivo referido anteriormente, explica que esta é posta em prática principalmente quando os alunos estão a apresentar os seus trabalhos.

Por fim, a professora E4 menciona que a utilização desta metodologia não é muito frequente, sendo utilizada pontualmente, quando “há certos conteúdos que eu peço para eles pesquisarem em casa e eles é que vêm para a escola e explicam aos colegas, não sou eu a explicar. E eu só intervenho quando há alguma coisa que não está correta”. Ainda assim que a utilização desta metodologia não é muito frequente.

Relativamente às visitas de estudo, esta é uma metodologia que as docentes valorizam como uma ferramenta educativa poderosa, essencial para tornar a aprendizagem mais concreta e envolvente para os alunos. Segundo as docentes, e referindo a opinião da E3, “estas visitas assim marcam-nos muito. [...] aquilo fica marcado”, o que proporciona às crianças uma oportunidade única de vivenciar e contextualizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Desta forma, os alunos estabelecem uma conexão mais forte com o conteúdo, ao verem e experimentarem diretamente os elementos históricos, culturais e científicos discutidos nas aulas.

No entanto, as professoras enfrentam desafios significativos ao organizar essas atividades, tanto a nível burocrático, como a nível económico, por parte das famílias dos alunos. A E4 refere que não faz as visitas de estudo que gostaria devido à burocracia e ao

contexto económico, opinião corroborada pela E1 que também afirma que “as escolas agora estão a passar por um período em que há pouco dinheirinho”. A questão burocrática também é um entrave partilhado pela E3, que evidencia que já promoveu mais visitas, mas que agora vai “ao sabor do vento”.

Apesar destes desafios, as entrevistadas demonstram empenho em proporcionar aos alunos experiências que complementem e enriqueçam o currículo escolar, e sugerem algumas alternativas, como no caso da E1, que propõe atividades gratuitas em que os alunos podem participar, durante o fim de semana, com as famílias. Estas estratégias refletem um compromisso genuíno com a educação de qualidade, mostrando que, mesmo diante de adversidades, é possível criar oportunidades valiosas de aprendizagem. As professoras estão continuamente à procura de maneiras de envolver os alunos de forma ativa e participativa, reforçando a ideia de que a educação vai além das paredes da sala de aula, o que enriquece o conhecimento dos alunos, assim como fomenta o interesse e a curiosidade pela aprendizagem sobre aquilo que os rodeia.

Já no que se refere à dinâmica das visitas de estudo, a E2 explica que é costume fazer, em conjunto com a turma, um plano acerca do que vão visitar e no local da visita tenta “chamar-lhes a atenção [...] para onde é que se devem direccionar mais”. Quando regressam à sala, a professora explica que é feito algum trabalho sobre o que foi visto, de modo a fazer uma síntese do que foi trabalhado fora do espaço da sala.

As visitas de estudo são, assim, como uma aula que decorre fora da sala de aula, ou seja, num espaço diferente daquele que é habitual, acabando por motivar e estimular os alunos, que apresentam um maior comprometimento e empenhamento. Esta estratégia potencia a assimilação dos conhecimentos, uma vez que transporta o saber teórico e abstrato da sala, aproveitando as potencialidades do meio através de exemplos concretos, que proporcionam uma aprendizagem significativa, interligando a teoria e a prática (Oliveira, 2012).

No que se refere à participação das famílias, é visível um compromisso em envolvê-las no processo educativo, reconhecendo a importância desse vínculo para uma aprendizagem mais completa e significativa. Uma das estratégias mencionadas é a sugestão de visitas a locais de interesse, especialmente em turmas onde as famílias demonstram maior

valorização dessas atividades. A professora E1 enfatiza a importância de adaptar essas sugestões ao perfil das famílias, “quando são assim turmas que eu vejo que dão um bocadinho mais de importância a estas coisas, costumo sempre sugerir”, sendo que são os alunos que ficam responsáveis por transmitir à família ou então a professora cola a informação no caderno.

Outra abordagem à participação das famílias na vida escolar dos alunos é o desenvolvimento de pesquisas através de questionários ou entrevistas. Este é o caso da professora E2 que afirma ter habitualmente “um dossiezinho, estilo um género de questionário que entrego aos meninos, dentro de uma mica, com várias sugestões e questões e eles... dou-lhes um prazo e eles com os pais ou com os avós, com algum vizinho, tentam preencher esse questionário”. Este é também o caso da E3 que destaca o uso de pesquisas realizadas em casa, onde os alunos entrevistam familiares sobre eventos históricos, como o 25 de abril. No âmbito desta temática a professora refere que propôs aos alunos “olha, vão perguntar em casa onde é que estavam, o que é que estavam a fazer [...]” e afirma também que no final “foi engraçado eles registarem o que é que os pais estavam a fazer”. Assim, através desse exercício, os alunos aprendem a valorizar a história pessoal e coletiva, fortalecendo sua compreensão e interesse pelos assuntos estudados.

No que se refere à comunicação com a família, esta ocorre por e-mail, através do caderno ou serve-se dos alunos para transmitirem as informações. A professora E1 refere que os alunos comunicam aos pais ou que cola a as informações no caderno. Já professora E4 utiliza e-mails para manter uma comunicação constante com os pais, garantindo que estejam informados sobre as atividades e trabalhos seus educandos. Menciona que, nas reuniões formais, procura mostrar os trabalhos de projeto realizados pelos alunos, mas que, no dia a dia, os alunos têm a responsabilidade de estabelecer a ligação entre a escola e a família. Essa prática promove a autonomia dos alunos e mantém os familiares informados, mesmo sem a necessidade de encontros frequentes na escola.

De um modo geral, as estratégias utilizadas por todas as docentes são adaptadas de acordo com as necessidades e as possibilidades de cada turma, evidenciando uma abordagem flexível e sensível ao contexto dos alunos. A escola e a família assumem um papel fundamental na vida das crianças, pelo que se a sua relação for fortalecida, existe um maior sucesso pessoal e escolar das crianças (Gomes, Neves e Silva, 2017).

Tabela 7

Recorte da subcategoria “Materiais e recursos”

Implementação da prática pedagógica	Materiais e recursos	Manual escolar	Com pouca. Muito pouca. Eu acho que o ensino da História no 1.º ciclo, no manual escolar está muito reduzido, então eu não vou ao manual. Costumo fazer pesquisa livre. Tenho também um livro do 5.º e 6.º ano que é mesmo História de Portugal e vou muito a esse livro, recolho muita coisa desse livro. E depois é mais a internet. Ando sempre à procura de vídeos que sejam cativantes para eles verem. (E1) Sim uso o manual porque estrutura-os, eles não se perdem. Mas não só, como já disse os outros... os outros materiais. (E2) Como base, a base é sempre o livro, mas depois tento sempre, como eu te estava a dizer há bocadinho. Tento sempre socorrer-me a fontes da internet, a outros livros, quando é as pesquisas vou ver bem antes de enviar-lhes o link, vou ver primeiro se fala mesmo sobre aquilo. E pronto é mais a esse nível. Outros, outras... vou recorrer a fichas que estejam na internet também. Nós tínhamos, quando aprofundamos mesmo a História e os miúdos tinham que saber aquilo tudo, havia umas fichas muito engraçadas, até estavam em desenho em banda desenhada sobre a História de Portugal e tinha várias épocas. Recorria também muito a isso, aos resumos que se fazem nessas
-------------------------------------	----------------------	----------------	---

			fichas. Depois baseavam as pesquisas e a aprendizagem nessas fichas. (E3) Sim, sim, muito, muito, muito porque o manual escolar que nós temos, o ZUPI, estão muito bem estruturados, muito bem organizados. Foi uma boa opção. Não uso só o manual. Também tenho os livros de fichas, uso muito vídeos de Internet, vídeos do YouTube. A Escola Virtual também uso muito. Faço jogos com eles também da Escola Virtual. (E4)
		Textos	Sim. Apresento-lhes o texto e eles fazem em grupo, geralmente de dois, portanto vão pesquisando e depois vão vendo. Vão trabalhado o texto. (E1) Não, habitualmente não. No primeiro ciclo não. (E2) Sim. Às vezes é eles que lêem, outras vezes sou eu que leio. Outras, outras vezes faço em grupo. Um grupo lê uma coisa, outro grupo lê outro ou, ou outra coisa. Costumo usar isso tudo. Epa é, é uma vivência, e eles, eles lêem, entendem, falam, conversam entre eles. Epa já viste o que é que diz neste texto? Eu não sabia e tu? É verdade, é verdade. (E3) Sim. Normalmente os textos são o ponto de partida para, para aprofundarmos as aprendizagens. Porque lá está eu, eu estou a falhar um bocado nas aprendizagens essenciais, porque eu estou a aprofundar mais do que está nas aprendizagens. (E4)
		Imagens	Sim, sim, sim, sim, sim. Também a pares. (E1)

			Não. (E2) Sim, sim. Pronto, as imagens é mais a nível do, do computador. (E3) Sim, sim e muitas vezes até projeto imagem e peço para eles copiarem, peço para darem uma nova perspetiva. Acontece muito. (E4)
		Mapas	Mapas também, mapas também. O ano passado, a última aula assistida foi o Fernão de Magalhães e então construímos um mapa e então eles viram qual foi o percurso, porque é que aquilo ficou conhecido como o estreito de Magalhães. Então estivemos a explorar então logo a partir daí partimos para os conteúdos, continentes, mares, oceanos, para isso tudo. (E1) Hum... Mapas... Naqueles conteúdos, por exemplo de...aaaa... Na conquista de novos territórios, nessa altura. Século XV. Aí recorro aos mapas, sim. Para eles visualizarem. (E2) Mapa, um mapa é importante, um mapa é. Um mapa é importante para eles situarem onde é que eles estão e, e pronto e verem, verem, em relação aos outros países. Eu penso que eles agora, neste momento, já conseguem identificar a Península Ibérica e o Portugal. Quando demos também a Europa, e pronto, e os oceanos, o globo. [...] Para eles visualizarem. Em grande grupo. (E3) Sim, sim, sim também. Olha, por exemplo, quando foi, por exemplo, a Reconquista Cristã, isto é só um exemplo. Eu pus o

			mapa e é mais fácil ver no mapa quais eram os territórios conquistados e que iam sendo conquistados até pelo D. Afonso Henriques e os descendentes. Era mais fácil eles irem vendo e percebiam melhor. Por exemplo, até meninos que eu tenho são com medidas adicionais, já consegue identificar porque se calhar se for só no livro não conseguiam, mas como eu uso mapas e eles vão lá e eles têm muito interesse, têm muito gosto e vão lá com os dedos e reparam na cidade. Eles sabem, sabem os territórios todos. (E4)
		Gráficos	Sim. Às vezes é individual. Outras vezes, isso dos gráficos, é mais em grande grupo. Porque há um debate de ideias, de grupos ou individual, porque eles veem as coisas de maneira diferente. Mesmo em relação grupo, de dois, eles têm uma maneira diferente de ver as coisas e depois eu quero sempre que eles expliquem qual é que é, como é que tu viste isto, o é que achas daquilo. Portanto, é também a opinião crítica deles. (E1) Pontualmente. (E2) Não. Por acaso, não. (E3) Em matemática. Em estudo do meio não, não. (E4)
		Filmes/vídeos	Introduzo o vídeo e depois a partir do vídeo falamos final da visualização, sendo que falamos do que é que eles viram, o que é que reteram, do vídeo e depois então partimos para uma ficha ou então para um texto escrito coletivamente. Depende. É o que eu apanhar e achar mais interessante. (E1)

			Mais informativos, sim. Os que estão disponíveis nas plataformas. Na Escola Virtual, RTP Ensina, por aí. Às vezes vejo na sala outras vezes, colocava na <i>classroom</i> para eles verem. Levava-os a ver e a maior parte assim dos grupos que tive a maior parte via e depois eu levava para a sala algumas questões que não tivessem percebido e discutíamos em aula. (E2) Sim, sim. Mas é pequenos excertos, coisas que tenham interesse para eles. Agora não me estou a recordar de nenhum que tenha usado. Mas, mas gosto, gosto. Para eles verem como é que era antigamente. Mesmo os vestidos. Eu, lembro-me que houve lá um ano que um senhor foi fazer umas, umas danças da... acho que até é feita da Feira Medieval, e estive a explicar como é que eram feitas essas danças. E eles gostaram muito. (E3) Sim, até olha, já cheguei a ver inclusive o estudo em casa, aquela... e vejo aqueles pequenos filmes, filmes que estão no YouTube que estão... a professora Lolita ensina, a Escola Virtual e eles gostam. Às vezes ponho o vídeo antes do de falarmos sobre os assuntos. Às vezes é ao contrário. Às vezes falamos primeiro da matéria e só depois é que ponho o vídeo para consolidar. Às vezes o vídeo é um ponto de partida para explorar aqueles conteúdos. (E4)
--	--	--	--

		Plataformas digitais e tecnologia	O Wordwall? Sim. Porque eles cada vez mais são muito visuais. E há sempre aquela, aquilo que eles querem é ganhar. Eles querem é acertar, ganhar. Eles ficam felizes e é também uma maneira de os cativar mais. (E1) Sim, sim, sim. Escola Virtual. Mostrando os filmes, ouvindo os áudios... As interatividades... O que têm lá disponível. [...] Computador, projetor... [Os alunos] não. (E2) Então, é Escola Virtual, é a Escola Digital. Deixa lá ver qual é outra. Wordwall também usei. O Canva [...], Google Slides [...], Powtoon [...], Genially [...]. Claro, eu gosto de usar, eu gosto de usar, só que depois, no dia a dia a gente vai esquecendo. [...] Sim. O ano passado usavam mais por causa das provas de aferição. Este ano já me levaram duas ou três vezes porque eu agora tenho insistido, que eu uso muito o <i>classsroom</i>. E envio para lá as coisas, pronto, da Escola Virtual, a nível das três áreas. E aqueles, aqueles, visualizações que dá, que eu costumo fazer na, na sala de aula e aqueles joguinhos, aqueles que estão a introduzir o tema. O nosso, o nosso tema, uso sempre na aula. Gosto de fazer com eles que eles e depois competem e gostam de ser os melhores. Eu faço grupos e depois também envio para casa o link para eles jogarem em casa. E gosto que eles, pronto, que eles explorem esses recursos. (E3)
--	--	--	--

			Uso, sim [Escola Virtual]. [...]Acabo por utilizar o projetor para projetar as coisas, não sei se isso conta. Têm, têm [computadores do Ministério]. Já utilizei, mas não, não foi tanto na área de estudo do meio, de História. [...] Para História, não. Eles usam os computadores em casa para fazer pesquisa. (E4)
		Materiais manipuláveis	Sim, sim, sim. (E1) Não, não muito. Pontualmente. (E2) Friso cronológico costumamos fazer. [...] A formação de Portugal e depois a reconquista do território. E fazemos o friso para eles verem ao longo dos anos a reconquista foi aumentando o território. (E3) Em história? Não, não. (E4)
		Jogos	Eu fiz um até para ser... para ser editado pela Texto Editora. É o “História de Portugal”, é um trivial com a História de Portugal. E então em vez de ganharem um queijinho, ganhavam uma bandeirinha. Por exemplo, os primeiros povos que habitaram, ganhavam a bandeira branca. Primeira dinastia, era a bandeira do D. Afonso Henriques. Segunda dinastia... até à República. Sei que o último que lá está é o... ai como é que é? O Jorge Sampaio. (E1) CDs, puzzles. Já tenho usado. A pares. Mais uma vez, é consolidar de uma de uma forma diferente. Por exemplo, os puzzles dos monumentos, eles gostam de fazer. (E2)

			Eu acho que... Só se for no Wordwall que eu já tenha visto algum. Não me lembro. (E3) Não, em história não. (E4)
		Fontes de cultura oral	Então as... Costumo fazer ou através de histórias dos livros, ou então através mesmo de, de, lendas. Por exemplo, o Salta Letrinhas, se não me engano, já tem uma série de lendas em formato de desenho animado e isso também os cativa muito. Portanto é ensinar-lhes de uma maneira diferente. (E1) Sim, sim, sim. Peço para eles recolherem para levarem dos avós, das pessoas mais velhas, da rua. Sim, sim. Aí podemos fazer interdisciplinaridade com o português. (E2) Pronto, normalmente é recorrendo a casa, à família. Normalmente as pessoas mais velhas da família são as que conseguem ter mais, mais, pronto ter mais conhecimento a esse nível. A minha sogra é, era um poço de conhecimento sobre isso. Qualquer coisa que eu, que eu lhe perguntava sobre alguma lenda, alguma coisa, ela sabia. Ditados populares antigos era um espetáculo. E então como eu sabia que a minha sogra sabia muito, então mandava sempre “olha, vai lá perguntar em casa, perguntem lá em casa qual é o ditado popular sobre isto. Se os pais sabem, se os avós sabem sobre isto, sobre aquilo”. E coisas mesmo de história, porque eles, eles, os mais velhos, principalmente sabem muita coisa e vivenciaram muita coisa também. A minha

			sogra falava de coisas, pronto, que ela vivenciou e ou os pais vivenciaram. E pronto é mais, mais a esse nível. Eu por acaso nesse nível, sei muito... é a base. Portanto eu recorro sempre à família. (E3) Ah sim, sim. Às vezes digo para eles falarem com os avós, por exemplo, quando é agora a altura do 25 de abril, eu peço sempre para eles perguntarem em casa e para trazerem curiosidades para contar aos outros. Eu não costumo fazer esse tipo de diferenciação, porque eu costumo dar sempre mais do que uma opção, porque lá está, eles vão perguntar em casa e normalmente é os avós. E se não conhecer a história, conhece a cantiga, se não for a cantiga... Eu Não costumo fazer essa distinção porque aproveito tudo o que os alunos trazem. O máximo possível. Estou sempre a perguntar para perguntarem lá em casa, aos pais, aos avós e para e eles trazem muitas curiosidades para a escola. Eles têm muita vontade e curiosidade, sim. (E4)
		Vestígios arqueológicos	Sim, sim, sim. Virtualmente e às vezes peço para eles reproduzirem ou em desenho ou em 3D um monumento da, da, do concelho onde vivem. (E1) Já tenho levado... Eu tenho uma... um bocado de uma ânfora, que foi recolhida ali em Tróia, na salga do peixe. E normalmente levo para eles verem. Mas é uma coisa

			pontual. [...] Ah, estava-me a lembrar em relação aos vestígios arqueológicos, há uma exposição permanente na Capela são Sebastião, ali na Moita, onde também, desde que ela lá está, e já está há uns anos, levo sempre os grupos de quarto ano para verem. Na sala de aula [a exploração]. (E2) Sim, normalmente quando estávamos em Alhos Vedros a gente, nós íamos ver o Poço Mourisco, que é, pronto, muito antigo. E é uma coisa que dá para ver. Tem uma lenda parvinha, mas tem uma lenda envolvendo esse poço. Também ali na zona da escola, havia, descobriram aí qualquer coisa. Agora já não me lembro o que era, eu sei que fui ver com eles, mas já não me lembra o que era. [...] Para, para mesmo, para eles terem a noção. Pronto, a antiguidade da própria terra, as personagens, as pessoas importantes da terra. O que é que o que é que se passou antes, como é que está agora... para eles compararem. (E3) Ah sim, sim, sim, e quando é assim, até vou ver, vamos ver no <i>YouTube</i> e vamos ver melhor, por exemplo, agora na história de Portugal. O convento Mafra, houve muitos conventos e monumentos que pus vídeos do <i>YouTube</i>, até chegarmos a fazer visitas virtuais ao Mosteiro da Batalha. Aproveito para isso. Porque é uma maneira de eles perceberem melhor, veem melhor. Motiva-os, eles gostam, têm interesse e
--	--	--	--

			também é o que eles dizem. Vêm aqui e podem ver em casa e eles usam o computador também muitas vezes dizem e professora “oh professora, eu voltei a ver aquele vídeo que tu mostraste” e é uma maneira também de estudar. (E4)
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

A segunda subcategoria refere-se aos materiais utilizados na leção de conteúdos de História. É de destacar a preferência das mesmas pelo uso do manual escolar, sendo este o material que utilizam com mais frequência, à exceção da docente E1. Contrariamente ao manual escolar, existem materiais que apresentam pouco uso, como é o caso dos gráficos e dos materiais manipuláveis que não são utilizados por todas as docentes e, quando o são, apresentam uma utilização pontual.

Começando pela utilização do manual escolar, este é uma escolha da E2, uma vez que, na sua opinião, este material “estrutura-os e eles não se perdem”. A professora E3 também menciona que este material é usado “como base... a base é sempre o livro”, assim como a E4 que refere que utiliza “muito, muito, muito porque o manual escolar que nós temos, o ZUPI, está muito bem estruturado, muito bem organizado”. Tal como as entrevistadas E2, E3 e E4 existem muitos professores que utilizam o manual escolar como meio de interpretar e seguir as sugestões das aprendizagens, assim como de ajuda a selecionar e a organizar os conteúdos. Desta forma, em vez de os docentes trabalharem diretamente com os documentos orientadores, utilizam o manual como guia de estruturação e organização das aulas (Zabalza, 1992). Contrariamente às suas colegas, a E1 refere que a frequência com que usa o manual escolar é reduzida, dado que na sua perspetiva “o ensino da História, no 1.º ciclo, no manual escolar, está muito reduzido” e que, por isso, não vai ao manual escolar.

No que concerne à utilização de textos como uma ferramenta central para o ensino da História no 1.º ciclo, as participantes (E1, E3 e E4) têm-nos em linha de conta, aproveitando os textos de formas diversas para promover a leitura, a compreensão e a discussão entre os alunos. Todas estas professoras dizem socorrer-se de textos para abordar conteúdos da História.

Relativamente à sua exploração, esta depende de cada docente, embora existam aspetos em comum, como o caso do trabalho em grupo, referido pelas professoras E1 e E3. Para além do trabalho desenvolvido em grupo, a docente E3 adota outras estratégias, sendo que “às vezes são eles que lêem, outras vezes sou eu que leio”. A E4 não refere como faz a exploração dos textos, mas frisa que estes são “um ponto de partida para aprofundarmos as aprendizagens”.

No que se refere à utilização de mapas como recurso pedagógico é também apreciado pelas docentes entrevistadas, pois consideram que enriquece a compreensão geográfica dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolve as suas competências críticas e de análise. Os mapas apresentam uma perspetiva visual, fazendo com que os alunos compreendam as relações espaciais e contextuais, estimulando o raciocínio e permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes informações (Wood, 1992). A utilização deste recurso é acessível a todos os alunos, independentemente da sua forma de aprendizagem, uma vez que os alunos visuais beneficiam da representação gráfica das informações, enquanto os alunos cinestésicos podem manipular os mapas. Para além disso, os alunos que têm mais dificuldades, encontram nos mapas uma forma mais concreta e intuitiva de compreender os conceitos históricos (Bednarz e Lee, 2011).

Este material é utilizado por todas as docentes, destacando que o benefício da sua utilização se prende com a localização espacial dos acontecimentos históricos. A professora E2 menciona que costuma utilizar este recurso “na conquista dos novos territórios, século XV” afirmando que recorre “aos mapas, para eles [os alunos] visualizarem”. A docente E3 e E4 admitem a utilização deste recurso também para a identificação espacial dos locais, sendo que a E4 acrescenta que os alunos que beneficiam de medidas adicionais já conseguem identificar determinados locais, realçando que “se calhar se for só no livro não conseguiam, mas como eu uso mapas e eles vão lá [...] e eles têm muito interesse, têm muito gosto, e vão lá com os dedos e reparam na cidade”.

No que diz respeito à sua exploração, a E1 recorda uma atividade desenvolvida no ano letivo anterior, sobre Fernão de Magalhães, em que construíram um mapa “e então eles viram qual foi o percurso, porque é que aquilo ficou conhecido como o estreito de Magalhães”, levando-os depois à exploração dos conteúdos sobre os mares e oceanos,

embora não especifique qual foi a estratégia usada no desenvolvimento da atividade. Já a E3 admite que costuma realizar a sua exploração em grande grupo.

Contrariamente aos mapas, os gráficos apenas são utilizados pela E1, que evidencia que a sua exploração costuma ser feita de forma individual, mas maioritariamente em grande grupo. Este material é considerado, pela docente, como benéfico pois “há um debate de ideias, de grupo ou individual”, debate esse que é originado “porque eles veem as coisas de maneira diferente”. Após o debate em grupo, a professora pede sempre que os alunos expliquem “como é que é, como é que tu viste isto, o que é que achas daquilo”, o que acaba por desenvolver o seu espírito crítico.

Ao nível da mobilização de filmes e de vídeos, como recurso pedagógico no ensino da História, consiste numa prática comum entre as professoras entrevistadas. É destacada a utilidade desses vídeos, disponíveis em plataformas como a Escola Virtual, o *Youtube* e a RTP Ensina, para fornecer informações adicionais e contextualizar os conteúdos históricos de forma mais visual e dinâmica.

São diversas as estratégias utilizadas pelas docentes no que toca à exploração deste recurso, podendo esta ser feita em sala de aula ou em casa. Em sala de aula, a E1 e a E2 escolhem os vídeos que acham ser mais interessantes, mostram-nos e, de seguida, realizam um debate de ideias. A professora E1 complementa esta atividade, afirmando que, a partir daí, é costume partirem para “uma ficha ou então para um texto escrito coletivamente”. Também a E4 admite que se socorre dos vídeos para introduzir novos conteúdos ou para fazer o processo inverso. Para além disso, “às vezes falamos primeiro da matéria e só depois é que ponho o vídeo para consolidar. Às vezes o vídeo é um ponto de partida para explorar aqueles conteúdos”, refere a docente. No que se refere à exploração deste recurso em casa, apenas a E2 admite fazê-lo, dizendo que os mesmos eram partilhados na *Classroom*, sendo as dúvidas e as ideias discutidas em grande grupo, já em sala de aula

Já no que se refere ao uso da tecnologia, este é um recurso utilizado de forma unânime, apresentando-se como uma ferramenta fundamental no ensino da História, sendo que as docentes mencionam uma variedade de recursos digitais, como as plataformas das editoras, assim como outras plataformas educativas, demonstrando um amplo

conhecimento e utilização dessas ferramentas. Para além do uso de vídeos, referidos anteriormente, são também elencados outros recursos como interatividades e outras atividades multimédia, que enriquecem o conteúdo histórico apresentado em sala de aula.

As professoras E2, E3 e E4 admitem a utilização da Escola Virtual e dos recursos por ela disponibilizados. Relativamente à utilização de outras plataformas digitais, são de destacar o *Wordwall* (E1 e E3), e o *Powtoon* e *Genially* (E3), que permitem a criação de atividades interativas.

Quando questionadas do porquê da utilização destes recursos, as professoras apresentam como principal motivo a competição entre os alunos. A E1 referiu que “eles são cada vez mais visuais e aquilo que eles querem é ganhar. Eles querem é acertar, ganhar, e é também uma maneira de os cativar”, opinião também partilhada pela E3. É também visível o reconhecimento do potencial destes recursos, com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e cativantes para os alunos. No entanto, a docente E3 reconhece que, mesmo com tantos recursos disponíveis, pode ser desafiador lembrar-se de todas as opções no dia a dia corrido da sala de aula, afirmando que “eu gosto de usar... só que depois, no dia a dia, a gente vai esquecendo”. Este aspeto sugere uma consciencialização sobre a necessidade de planear e organizar as aulas, para integrar efetivamente a tecnologia no currículo escolar.

De facto, nos dias de hoje, a utilização destas plataformas digitais estimula e potencia a aprendizagem dos alunos, uma vez que

“as crianças nascem envoltas numa cultura em que a informação está à distância de um click e os seus professores têm que inevitavelmente acompanhar essa evolução, porque se a escola não seguir esse rumo corre o risco de se desqualificar e ver instalar-se a desmotivação” (Ribeiro-Geraldes & Morais, 2007, p. 265).

Relativamente ao uso de computadores por parte dos alunos durante as aulas, esta não costuma ser uma prática comum, embora todos os alunos tenham os computadores que lhes foram atribuídos pelo Ministério da Educação. Apenas as professoras E3 e E4

admitem a pouca utilização do computador, embora a E3 afirme que tem insistido mais para que os alunos o levem para a escola e o utilizem em sala de aula.

No que se refere aos materiais manipuláveis, estes “costumam designar-se por materiais, objetos ou outros *media* que podem ajudar os alunos a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (Serrazina, 1991, pp. 37). Relativamente ao uso deste tipo de materiais, este não é muito utilizado pelas docentes, que referem apenas a sua utilização na construção de frisos cronológicos (E1, E2, E3).

À semelhança dos materiais manipuláveis, os jogos também são um recurso que as professoras não costumam recorrer com muita frequência, à exceção da E1, que costuma utilizar e já desenvolveu um jogo que esteve para ser editado: “É o História de Portugal, é um trivial com a História de Portugal. E então em vez de ganharem um queijinho ganhavam uma bandeirinha.” As restantes participantes não utilizam com frequência e a E4 não utiliza de todo.

Relativamente às fontes de cultura oral, as professoras valorizam o uso de histórias e lendas como uma forma cativante de ensinar História aos alunos (E1) e pelo seu potencial de interdisciplinaridade, nomeadamente, com o português (E2).

No âmbito da sua utilização, se E1 admite recorrer a um canal do *Youtube*, o Salta Letrinhas – que possui lendas em formato de desenho animado – já as restantes referem a utilização dos alunos para a recolha de informação junto das famílias e de pessoas mais velhas que conheçam, pois, como afirma E3 “normalmente as pessoas mais velhas da família são as que conseguem ter mais conhecimento a esse nível”. Ao incentivar os alunos a procurar informações junto das suas famílias, as professoras reconhecem a riqueza de conhecimento que pode ser encontrada nas experiências e memórias dos mais velhos. Através dessas conversas e trocas de histórias, os alunos aprendem sobre o passado, mas também fortalecem os laços familiares e valorizam a cultura e tradições locais, através da troca de experiências entre gerações.

A exploração de vestígios arqueológicos, evocada por todas as entrevistadas, traduz, ainda assim situações diferentes, a sua exploração via digital (E1 e E4) ou a sua exploração *in loco* (E2, E3), evidenciando, ainda assim, objetivos e potencialidades diferentes. No primeiro caso, as entrevistadas salientam a motivação, consistindo numa “maneira de

eles perceberem melhor, veem melhor. Motiva-os, eles gostam, têm interesse” (E4), e as possibilidades de articulação, solicitando a sua reprodução em desenho ou em 3D (E1). Já a preocupação com visitas a locais que tenham vestígios do passado – e.g., exposição permanente na Capela de S. Sebastião (E2) – faz sobressair o desejo de permitir aos alunos adquirirem consciência, “terem uma noção. Pronto, a antiguidade da própria terra, as personagens, as pessoas importantes da terra. O que é que se passou antes, como é que está agora... para eles compararem” (E3).

De um modo geral, as professoras, embora não utilizem todas os mesmos recursos, tentam diversificá-los, de modo a cativarem os alunos e a manterem-nos interessados e envolvidos na aprendizagem dos conteúdos de História.

Tabela 8

Recorte da subcategoria “Avaliação”

Implementação da prática pedagógica	Avaliação das aprendizagens	Conhecimentos prévios	É saber se eles já sabem alguma coisa que acrescente àquilo que lhes vou ensinar e é também uma maneira de eles falarem com os colegas sobre os conhecimentos prévios que eles já têm. Portanto é através de uma grelhazinha e depois vão preenchendo. (E1) Sim, o que é que sabem sobre isto? Para saber se aprofundo mais por um lado ou por outro. Oralidade e ficha de avaliação. (E2) Os prévios, pronto, só, só oralmente. Só assim tipo, quando estou a introduzir “O que é que vocês já sabiam disto? O que é que vocês...” Mas assim a nível oral, não muito formal, a nível escrito. “O que é que vocês sabem sobre isto? O
-------------------------------------	-----------------------------	-----------------------	---

			que é que vocês sabem sobre aquilo?”. Ver que conhecimentos é que eles têm ou não. Para ter uma noção. É mais para ter uma noção do que eles sabem realmente, dos conhecimentos e se esses conhecimentos são certos ou se são errados. (E3) Eu tento... Eu não avalio os conhecimentos prévios, tento perceber os conhecimentos prévios como ponto de partida, mas não os avalio. Não é fonte de avaliação se sabem, se não sabem, o que sabem, o que não sabem. (E4)
		Avaliação formativa	A avaliação formativa é mais a nível visual. É o trabalho do dia a dia. Depois também tenho mais umas não sei quantas grelhas para avaliar isso. Estão lá todas na parede. (E1) Questionários, pergunta, pergunta resposta. (E2) Formativa só aquela. Aquelas fichinhas formativas antes de, de entrar na temática, e depois pra ver, para poder comparar antes e depois. O que é que eles sabiam antes e o que é que eles sabiam, pronto, o que é que ficaram a saber. Nada de aprofundar, nada de grandes exigências. (E3) Sim, sim, sim, às vezes faço, por exemplo, até a estes trabalhos, projetos que faço. Utilizo isto como avaliação formativa. Às vezes faço pequenas fichas. Às vezes até fazemos ali alguns debates. E isso conta-me

			como avaliação formativa. Mas faço com muita frequência, acho que é muito importante para os preparar para a avaliação sumativa. [...] Para a formativa é... às vezes, trabalhos, os projetos, pequenas fichas. Às vezes é, faço ali a observação direta de, de algum debate que nós fazamos sobre algum assunto em que todos participem. Às vezes até mesmo só a nível de oralidade. (E4)
		Avaliação sumativa	A avaliação sumativa é a intercalar, a final do período e faz-se em conjunto com as colegas de ano. (E1) Quando termino esse tema. Normalmente, é a ficha de avaliação, sim. Se calhar por uma questão de, de hábito e porque consigo ver... Assim consigo perceber o que é que os meninos aprenderam. (E2) Para além das fichas de avaliação, pronto, que é normal, recorro também às plataformas da Escola Digital e Virtual. O ano passado acho que usávamos a Digital. Este ano é a Escola Virtual. Mudando os livros, mudam-se as plataformas. E, e, gosto daqueles quizzes que eles têm [...] (E3) A avaliação... Agora... Isto agora há aqui um grande debate, porque avaliação sumativa supostamente seria uma no final do período, a que seria a meio do período seria formativa. Às vezes, sinto que há alguma pressão

			para haver a meio do período também outra avaliação sumativa. Já fiz, agora até há pouco tempo, uma formação sobre isso. Avaliação sumativa é uma. Tudo o resto que se faz é formativo. Apesar de nós no nosso PT, temos lá as duas fichas. Agora, eu não concordo. Acho que essa deveria ser formativa quanto mais avaliações formativas, os alunos ficam melhor preparados porque sabem as dificuldades. É importante dar o <i>feedback</i> aos alunos para se prepararem e estarem prontos para avaliação sumativa. Acaba por ser duas vezes. Acho que às vezes... Eu não concordo, mas às vezes põe-se a avaliação formativa um bocado de lado porque parece que só conta a sumativa e eu não concordo com isso. Acho que a formativa é tão importante como a sumativa. Para a sumativa é ficha de avaliação. (E4)
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora

A terceira subcategoria incide sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, concretamente sobre se é feita uma avaliação dos conhecimentos prévios, e de que forma são realizadas as avaliações, formativa e sumativa.

No que se refere à avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, todas as docentes admitem fazê-lo, como meio de perceberem o que é que o grupo já sabe sobre determinado tema e, a partir daí, lecionarem os respetivos conteúdos. Como afirma E3, este tipo de avaliação serve para “ver que conhecimentos é que eles têm ou não. Para ter

uma noção. É mais para ter uma noção do que eles sabem realmente, dos conhecimentos... e se esses conhecimentos são certos ou se são errados”. Como forma de avaliar estes conhecimentos, as entrevistadas utilizam diferentes estratégias, sendo que todas afirmam que este é um tipo de avaliação informal. Como estratégias de avaliação é utilizado um instrumento – grelha (E1) ou ficha de avaliação (E2) – ou em diálogo com os alunos, oralmente (E2, E3).

Deste modo, os conhecimentos prévios podem ser vistos como resultado das concepções do mundo que rodeia a criança, formadas a partir de suas interações sensoriais, afetivas e cognitivas com o ambiente (Teixeira e Sobral, 2010). Esta prática permite que o ensino seja mais relevante e conectado às experiências e saberes já existentes dos alunos, facilitando a assimilação de novos conteúdos. Encarar o ensino no que respeita a intervenções e suporte pedagógico, visando que os alunos obtenham aprendizagens autênticas e significativas, implica desafiar os esquemas e estruturas cognitivas, bem como os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre a matéria a ser ensinada (Boggino, 2009).

No que respeita à avaliação formativa, as professoras utilizam várias estratégias, como a observação direta, a oralidade, grelhas de registo, questionários e fichas formativas. A professora E1 afirma utilizar a observação direta, complementando-a com “não sei quantas grelhas para avaliar isso”, instrumentos que as demais docentes qualificam como questionários (E2) fichas formativas (E3, E4) que podem ser complementadas com outros trabalhos, projetos e debates (E4). De resto, a entrevistada E4 acentua, na sua narrativa, que dá primazia à avaliação formativa, sendo algo que faz com muita frequência, evidenciando que “é muito importante para os preparar para a avaliação sumativa”.

Estas práticas variadas permitem um acompanhamento contínuo e dinâmico do progresso dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e responsivo. Este é um tipo de avaliação em que “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (Bloom, Hastings e Madaus, 1971, p. 61). A adaptação das estratégias de avaliação às necessidades específicas de cada turma garante que todas as áreas de aprendizagem estão salvaguardadas, permitindo que as professoras identifiquem rapidamente quaisquer lacunas no conhecimento e ajustem as suas

abordagens pedagógicas. Assim, a avaliação formativa desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo, assegurando que cada aluno recebe o apoio necessário para alcançar a sua aprendizagem.

Relativamente à avaliação sumativa, pode perceber-se que as docentes realizam uma ficha de avaliação intercalar e uma ficha de avaliação de final de período, em que ambas são desenvolvidas em grupo de ano e, posteriormente, adaptadas às necessidades e características de cada turma. Para além destas fichas, a E3 admite utilizar também alguns recursos que estão disponíveis nas plataformas das editoras, de modo a avaliar as aprendizagens do grupo.

A professora E4 acrescenta uma reflexão sobre a forma de avaliar as aprendizagens, referindo que:

“[...] isto agora há aqui um grande debate, porque avaliação sumativa supostamente seria uma no final do período [...] a que seria a meio do período seria formativa. Às vezes, sinto que há alguma pressão para haver a meio do período também outra avaliação sumativa. [...] Avaliação sumativa é uma. Tudo o resto que se faz é formativo. Apesar de nós no nosso PT termos lá as duas fichas. Agora, eu não concordo. [...] quanto mais avaliações formativas, os alunos ficam melhor preparados porque sabem as dificuldades. [...] às vezes põe-se a avaliação formativa um bocado de lado porque parece que só conta a sumativa e eu não concordo com isso. Acho que a formativa é tão importante como a sumativa”.

Desta forma, a avaliação sumativa visa a realização de um balanço, ou de um ponto da situação, sobre aquilo que os alunos são ou não capazes de fazer, no final de cada unidade didática, ou no final de um certo período. Esta é, portanto, uma avaliação que se realiza pontualmente, ocorrendo em momentos mais ou menos predeterminados (Fernandes, 2021).

De um modo global, as docentes valorizam os três tipos de avaliação e procuram diversificar os instrumentos utilizados, aliando-os a uma reflexão crítica sobre as práticas de avaliação, destacando a importância de uma abordagem flexível e centrada no aluno. Essa adaptabilidade não só enriquece o processo de avaliação, mas também assegura que

as necessidades individuais dos alunos são atendidas, promovendo um ensino mais responsivo e eficaz.

No decorrer deste capítulo, pretendeu-se apresentar e analisar os resultados obtidos através das entrevistas que foram realizadas com as quatro participantes do 1.º CEB. Foi, assim, apresentado um mapa concetual, seguindo-se a análise da matriz de redução de dados, a partir das subcategorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática escolhida para desenvolver este relatório final apresentou como foco o ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgindo da curiosidade de tentar perceber como é que os docentes trabalhavam os conteúdos de História, presentes no 3.º e 4.º anos, que se inserem no âmbito de Estudo do Meio.

Na sua realização, optou-se por desenvolver um estudo de caso, que pretendeu responder à questão-problema “Qual a perspetiva dos docentes em relação ao ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, foram definidos cinco objetivos, sendo eles: conhecer a perceção dos docentes em relação à importância do ensino da História no 1.º CEB; identificar e analisar os normativos e diretrizes para o ensino da História no 1.º CEB; compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes; explorar quais os materiais utilizados pelos docentes; e analisar os métodos de avaliação implementados.

Na perceção das educadoras, a importância do ensino da História, evidenciou-se, de forma unânime, fundamental na fase inicial da educação formal, sendo destacado pelas docentes que o ensino da História contempla mais do que a simples memorização de factos cronológicos, contribuindo significativamente para a formação integral dos alunos. Foi também visível a integração e a interdisciplinaridade que as professoras entrevistadas mostram ao ensinar os conteúdos de História, tendo sempre em vista os interesses e as motivações dos alunos, podendo promover aprendizagens mais significativas.

Identificaram-se os normativos legais que sustentam e medeiam as práticas letivas das professoras, nomeadamente, no âmbito da História, evidenciando-se a mobilização das aprendizagens essenciais. As respostas das docentes revelaram que os documentos curriculares oficiais são utilizados como guias estruturantes para a organização e o planeamento das aulas. No seu entendimento esses documentos fornecem uma base normativa fundamental que garante uma uniformidade e coerência no ensino da História, alinhando-se aos objetivos educacionais nacionais. Todavia, ficou claro que as professoras não se limitam a seguir rigorosamente esses documentos, utilizando-os como um ponto de partida que frequentemente é alargado e enriquecido com conteúdos adicionais. Este esforço visa não apenas cumprir os requisitos estabelecidos, mas também oferecer uma educação mais abrangente e significativa para os alunos. Esta flexibilidade permite que as

professoras respondam de forma eficaz às diversas dinâmicas e contextos das suas salas de aula, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e motivador.

Foi também interessante perceber quais as metodologias e estratégias utilizadas pelas docentes, que demonstram uma abordagem diversificada e dinâmica no ensino da História. Destacaram a importância dos trabalhos de pesquisa, tanto realizados em sala de aula como em casa. Estas atividades promovem não só a autonomia e a capacidade de pesquisa dos alunos, mas também os incentiva a aprofundar o conhecimento sobre temas históricos de forma mais personalizada. A utilização da metodologia da aula invertida também foi salientada pelas docentes como uma estratégia eficaz para maximizar a aprendizagem em sala de aula. Com esta abordagem, os alunos são responsáveis pelo seu próprio conhecimento, permitindo que o tempo em sala seja dedicado à discussão e esclarecimento de dúvidas. Esta metodologia não só favorece uma aprendizagem mais ativa e participativa, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas.

Outro aspeto significativo é a valorização das visitas de estudo. Estas experiências proporcionam aos alunos a oportunidade de verem a História de forma concreta e tangível, ao entrarem em contacto direto com locais históricos, museus e/ou exposições. As visitas de estudo são vistas como uma extensão alargada do currículo, enriquecendo a aprendizagem teórica com experiências práticas que tornam a História mais viva e relevante. Além disso, o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo dos alunos emergem como elementos cruciais para uma educação integral e colaborativa. Enfatiza-se a importância de uma interligação efetiva entre a escola e a família, onde os pais e outros familiares são encorajados a participar ativamente na educação dos seus filhos. Este envolvimento pode ocorrer de várias formas, desde a colaboração em projetos de pesquisa até à participação em eventos escolares e discussões sobre o progresso dos alunos.

No âmbito dos materiais e recursos cumpre sublinhar a grande variedade de materiais, sem prejuízo da centralidade do uso do manual escolar como uma ferramenta que orienta os conteúdos a serem trabalhados. Este recurso serve como um ponto de referência, garantindo que os alunos recebem uma base sólida de conhecimento conforme os currículos estabelecidos.

A mobilização da tecnologia e das plataformas digitais no processo de ensino constitui outra dimensão importante no ensino da História. O uso das plataformas da editoras, como a Escola Virtual ou a Aula Digital, que contém recursos como vídeos educativos e apresentações interativas, tem-se mostrado eficazes para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. Esses recursos não só captam a atenção dos alunos, mas também facilitam a compreensão de conceitos complexos através de visualizações e de interatividades. A sua utilização permite uma abordagem mais prática e concreta, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

Finalmente, o processo de avaliação dos alunos, abrangendo a avaliação dos conhecimentos prévios, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Constata-se um forte interesse em avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, sendo esta uma etapa inicial que é considerada essencial, uma vez que fornece uma visão clara do que os alunos já sabem sobre um determinado tema, permitindo ajustar suas abordagens pedagógicas de forma a lecionarem a partir desses conhecimentos existentes e desconstruírem eventuais lacunas.

Já a avaliação formativa surge como relevante ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para tal desiderato mobilizam-se uma variedade de instrumentos de avaliação, como questionários, fichas formativas ou interação oral. Estes métodos permitem monitorizar o progresso dos alunos de forma constante e ajustar as estratégias de ensino conforme for necessário. A avaliação formativa não é vista apenas como uma ferramenta que permite averiguar qual é o conhecimento dos alunos, mas também como um meio de incentivar a participação ativa dos mesmos e de fornecer *feedback* imediato, ajudando-os a melhorar continuamente.

A avaliação sumativa é vista como um momento estruturado para avaliar o desempenho dos alunos de forma abrangente. Para isso, é frequente o recurso a uma ficha de avaliação intercalar, bem como a uma ficha de avaliação no final do período. Essas avaliações são elaboradas em conjunto pelo grupo de ano e adaptadas pela professora titular às necessidades específicas da sua turma.

De um modo geral, todos os objetivos foram cumpridos e o estudo de caso realizado proporcionou várias oportunidades de reflexão e compreensão sobre este tema. Assim,

foi possível reavaliar as minhas práticas letivas, permitindo-me analisar todas as variáveis e decidir conscientemente para que as minhas decisões vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Relativamente às limitações do estudo, deve ser destacada a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos, uma vez que estes representam uma amostra de conveniência, pertencente ao mesmo contexto, neste caso quatro docentes do 1.º CEB, uma por cada ano de escolaridade. Ainda assim, esta amostra permite obter uma visão da realidade num contexto específico, sendo possível refletir e entender que outros caminhos podem ser adotados, com o objetivo de encontrar novos resultados e aprofundar o estudo. Neste seguimento, seria interessante, por exemplo, desenvolver outro estudo de caso com uma amostra maior e mais diversificada de docentes, incluindo diferentes escolas, sendo elas públicas e/ou privadas, o que permitiria obter informações e perspetivas mais variadas. Estudos como este permitiriam, inclusivamente, apoiar os/as docentes no sentido do seu desenvolvimento profissional através, nomeadamente, de formação contínua ou continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000). *Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1.º Ciclo* [Comunicação oral]. A Matemática no 1º Ciclo: 3º Encontro Nacional de Professores do 1.º Ciclo, Vila do Conde, Portugal.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bednarz, S. W., & Lee, J. (2011). The role of GIS in K-12 geography education. *Geography Compass*, 5(6), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2011.00411.x>
- Berrett, D. (2012). How flipping the classroom can improve the traditional lecture. *The Education Digest*, 78(1), 36.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino: Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

- Chagas, M. (2013). *História Alegre de Portugal*. Luso Livros.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Direção Geral da Educação. (n.d.). *Aprendizagens Essenciais*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção Geral da Educação. (n.d.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
<https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Drake, S.; Burns, R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Gomes, M., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 264-268.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2675>
- Gonçalves, A. (2013). *A leitura e interpretação da banda desenhada histórica e os desenhos na expressão dos conhecimentos geográficos*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2(2), 191-208.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/25963>

- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Fundação, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- McClintock, C. C., Brannon, D., & Maynard-Moody, S. (1983). Applying the logic of sample surveys to qualitative case studies: The case cluster method. In J. J. Van Maanen (Ed.), *Qualitative methodology* (pp. 149–178). Sage Publications.
- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Dinis, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para Cidadania*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Moreira, A. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. [Tese de Doutoramento]. Escola de Doutoramento Internacional.
- Oliveira, H. (2012). *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: A perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida* [Apresentação de póster]. XII Coloquio Ibérico de Geografía- Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual, Santiago de Compostela, Espanha.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132.
- Ribeiro-Geraldes, M., & Morais, C. (2007). A internet como meio de promoção de competências em contexto educativo. *Revista Educare-Educar*, 13(2), 262-274
- Rodrigues, S. V. (2011). O ensino da escrita como projecto interdisciplinar. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 107-120). Reitoria da Universidade do Porto.
- Rodrigues, S. V. (2017, Novembro 11). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais* [Comunicação oral]. Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Amarante. <https://hdl.handle.net/10216/114972>

- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. do C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. de. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Gestão curricular – A especificidade do 1º Ciclo*. In P. Abrantes (Coord.), *Gestão curricular no 1º Ciclo*. Monodocência-coadjuvação (pp.17-30). Ministério da Educação/DEB
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Roldão, M. (2017). *Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular do nosso dia*. Universidade Católica Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação .
- Seixas, T. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Científico da UMAIA. <http://hdl.handle.net/10400.24/1437>
- Serrazina, M. L. (1991). Aprendizagem da matemática: A importância da utilização de materiais. *Noesis*, 21, 37-38.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2021). *O Decreto-Lei n.º 55/2018 - um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19879>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, (4). Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>

Vieira, C. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 89–116.

Wood, D. (1992). *The power of maps*. Guilford Press.

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

Legislação consultada

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

APÊNDICES

Lista de Apêndices

Apêndice I – Autorização para a realização da investigação na instituição

Apêndice II – Termo de consentimento informado

Apêndice III – Guião da entrevista às docentes

Apêndice IV – Guião de aplicação de entrevista

Apêndice V – Transcrição da entrevista da docente de 1.º ano

Apêndice VI – Transcrição da entrevista da docente de 2.º ano

Apêndice VII – Transcrição da entrevista da docente de 3.º ano

Apêndice VIII – Transcrição da entrevista da docente de 4.º ano

Apêndice IX – Mapa concetual

Apêndice X – Matriz da redução de dados das entrevistas

Apêndice I – Autorização para a realização da investigação na instituição

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Ana Filipa Quintas Mendes, estudante do Mestrado 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 Coimbra, a desempenhar funções docentes na [REDACTED], do Agrupamento que dirige, vem, por este meio, informar e solicitar a sua anuência para desenvolver um processo de investigação.

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II tem de elaborar um relatório final que deverá dar nota do desenvolvimento de um projeto de investigação, sob orientação do professor doutor Luís Carlos Martins D'Almeida Mota, cujo tema incide sobre a perceção das docentes no ensino da componente de História no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como pergunta de partida: “Qual a perspetiva dos docentes em relação ao ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Neste âmbito definiram-se um conjunto de objetivos específicos a que o estudo pretende dar resposta: conhecer a perceção dos docentes em relação à importância do ensino da História no 1.º CEB; identificar e analisar os normativos e diretrizes para o ensino da História no 1.º CEB; compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes; explorar quais os materiais utilizados pelos docentes; analisar os métodos de avaliação implementados.

O projeto de investigação focalizado nas perceções dos professores prevê, na recolha de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas, numa amostra de conveniência, a professores e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontrando-se a realizar a sua atividade docente na [REDACTED], os colegas professores e professoras deste estabelecimento de ensino tornam-se os destinatários óbvios. Embora o nosso propósito não seja entrevistar docentes daquele (ou de qualquer outro) estabelecimento escolar, mas tão só professores e professoras, e, além do mais, qualquer entrevistado será devidamente elucidado do estudo e dos seus propósitos através da assinatura de um Termo de Consentimento Informado (anexo A), salvaguardando-se a questão da proteção de dados, entendeu, por bem, a equipa de investigação, ser da sua responsabilidade informar o Sr. Diretor desta situação.

Mais se informa que a docente, ou a equipa de investigação, se encontra disponível para reunir com o Sr. Diretor, ou com quem indicar, quando desejar e entender ser conveniente, para prestar todos os esclarecimentos adicionais que considerar necessários.

20 de fevereiro de 2024

A docente e investigadora,

Ana Filipa Mendes

Apêndice II – Termo de consentimento informado

Anexo A: Termo de consentimento informado

Termo de consentimento informado

A aluna do Mestrado Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Politécnico de Coimbra, Ana Filipa Quintas Mendes e a/o entrevistada(o) _____

_____, celebram o seguinte compromisso:

A aluna compromete-se a:

- 1 – Realizar o estudo em conformidade com os critérios da comunidade científica.
- 2 – Transmitir oralmente a informação detalhada sobre os objetivos do estudo.
- 3 – Estar disponível para prestar todos os esclarecimentos adicionais que o entrevistado considere necessários.
- 4 – Utilizar o conteúdo da entrevista exclusivamente em estudos académicos e científicos.
- 5 – Estabelecer o princípio de confidencialidade mantendo o sigilo sobre nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.
- 6 – Informar o entrevistado dos resultados do estudo.
- 7 – Enviar uma cópia deste acordo ao entrevistado.

O entrevistado compromete-se a:

- 1 – Participar de livre vontade neste estudo sem receber qualquer tipo de incentivo(s).
- 2 – Assumir o papel de entrevistado respondendo com honestidade às questões colocadas.
- 3 – Autorizar a gravação da entrevista.
- 4 – Permitir a utilização do conteúdo da entrevista em estudos de académicos e científicos, sem prejuízo da salvaguarda do princípio de confidencialidade.
- 5 – Receber uma cópia deste Termo de Consentimento Informado devidamente assinado.

_____, _____ de _____ de 2024

Assinatura do Entrevistado: _____

Assinatura da aluna do Mestrado Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico: _____

Apêndice III – Guião da entrevista às docentes

Guião de entrevista

Perspetiva das docentes face ao ensino da História no 1.º CEB

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
1 – Legitimação e apresentação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada; Garantir o anonimato e a confidencialidade.	Explicar à entrevistada o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; Solicitar à entrevistada a sua colaboração para o desenvolvimento desta investigação; Referir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho. Pedir autorização para gravar a entrevista, em formato áudio.	
2 – Identificação da docente	Conhecer o percurso académico e profissional da docente.	Fale sobre o seu percurso académico. Descreva a sua trajetória profissional.	Que curso possui? Onde realizou a sua formação? Há quanto tempo se formou? Quando iniciou a sua atividade profissional? Qual o seu tempo de serviço? Qual a sua posição contratual? Quais os níveis de ensino com os quais já trabalhou?

			Em que escolas /agrupamentos já lecionou? Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?
3 – Conhecer a perspetiva da docente face ao ensino da História no 1º CEB.	Compreender qual a perspetiva da docente acerca do ensino da História no 1.º CEB.	Explique a sua perspetiva sobre o ensino da História no 1.º CEB.	Qual a importância e o significado que atribui ao ensino da História? Integra o ensino da História em todo o desenvolvimento curricular ou faz uma abordagem isolada da mesma? Quanto tempo dedica ao ensino da História? Quais são os maiores desafios que enfrenta ao ensinar História a alunos do 3º e 4º ano? Como os supera? É realizada uma mobilização do conhecimento em contextos diversos, de forma interdisciplinar? De que modo é feita essa interdisciplinaridade?
	Aferir quais os normativos utilizados para o ensino da História.	Esclareça que normativos mobiliza para o ensino da História.	Utiliza a legislação/normas legais para orientar o ensino da história? Costuma utilizar as Aprendizagens Essenciais? Como? Utiliza outros normativos legais? Quais? Como os utiliza?

4 – Conhecer as práticas da docente, no que respeita ao ensino da História no 3.º e 4.º ano de escolaridade	Compreender quais as metodologias e estratégias mobilizadas e como as utiliza.	Explicitar as metodologias e as estratégias que utiliza para o ensino da História.	Os alunos costumam realizar trabalhos de pesquisa? De que forma? Como são orientados? As pesquisas são realizadas em sala de aula ou em casa? São desenvolvidos de forma individual ou em grupo? É promovido o trabalho colaborativo? Tem por hábito promover o trabalho por projeto? De que forma? Com que objetivo? É realizada uma aprendizagem por resolução de problemas? Porquê? Como a desenvolve? Costuma implementar a aula oficina? De que forma? Porquê? É costume utilizar a aula invertida? Como? Qual o objetivo? Tem por hábito a promoção de visitas de estudo? Como as desenvolve? Porquê? Costuma envolver as famílias no ensino da História dos seus educandos? De que forma estabelece a comunicação com as famílias?
--	---	---	--

		Elucide sobre os materiais e recursos que utiliza.	Costuma utilizar o manual escolar? Com que frequência? De que forma recorre a ele? Costuma selecionar fontes dos manuais? Existe a exploração de textos? De que forma? Porquê? Incentiva a exploração de imagens? De que forma? Qual o objetivo? Explora mapas? Como? Com que intuito? Proporciona a exploração de documentos históricos? Como? Com que objetivo? É feita a análise de gráficos? Como? Porquê? Costuma promover a visualização de filmes? De que tipo? Qual o objetivo? Como faz a sua exploração? Utiliza as plataformas digitais? Quais? Como as utiliza? Existe a utilização de materiais manipuláveis? Poderia dar alguns exemplos e explicar como os utiliza? Utiliza jogos didáticos? Que tipo de jogos? Como os utiliza?
--	--	---	---

			Porquê? Com que objetivos? Costuma utilizar a tecnologia, como computadores ou dispositivos móveis? Como os utiliza? Porquê? Com que objetivos? É frequente a utilização do computador? Socorre-se de algum software? Como é feita essa utilização? Qual o propósito? Tem por hábito incentivar a análise de fontes de cultura oral? Quais (lendas, cantigas, testemunhos, etc)? Como faz a seleção? De que forma as utiliza? Como realiza a sua exploração? Proporciona a análise de fontes? Como? Porquê? Incentiva a exploração de vestígios arqueológicos? De que forma? Com que intuito? É usual a exploração de representações pictográficas? Como? Porquê? Incentiva a exploração de de vestígios arqueológicos e de cultura material? Como? Porquê?
--	--	--	--

	Aferir como a docente realiza a avaliação do ensino e da aprendizagem da História.	Explique como realiza a avaliação das aprendizagens em História.	Tem por hábito avaliar os conhecimentos prévios dos alunos? Como? Com que finalidade? Habitualmente realiza avaliação formativa? Que instrumentos utiliza? Como é feita a avaliação sumativa? Com que frequência? Que tipo de instrumentos utiliza (testes, questões-aula, questionários, trabalhos de pesquisa, projetos, portefólios)? Porquê?
Finalização da entrevista	Recolher informações complementares; Conclusão da entrevista; Agradecimento pela participação.	Existe alguma informação que queira acrescentar face ao que foi referido?	

Apêndice IV – Guião de aplicação de entrevista

Guião de entrevista

1 – Como foi o seu percurso académico?

- Que curso possui?
- Onde realizou a sua formação? Há quanto tempo se formou?

2 – Qual foi a sua trajetória profissional?

- Quando iniciou a sua atividade profissional?
- Qual o seu tempo de serviço?
- Qual a sua posição contratual?
- Quais os níveis de ensino com os quais já trabalhou?
- Em que escolas/agrupamentos já lecionou?
- Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?

3. – Qual a sua perspetiva sobre o ensino da História no 1.º CEB?

- Qual a importância e o significado que atribui ao ensino da História?
- Integra o ensino da História em todo o desenvolvimento curricular ou faz uma abordagem isolada da mesma?
- Quanto tempo dedica ao ensino da História?
- Quais são os maiores desafios que enfrenta ao ensinar História a alunos do 3.º e 4.º ano? Como os supera?
- É realizada uma mobilização do conhecimento em contextos diversos, de forma interdisciplinar? De que modo é feita essa interdisciplinaridade?

4 – Que normativos utiliza para o ensino da História?

- Utiliza a legislação/normas legais para orientar o ensino da História?
- Costuma utilizar as aprendizagens essenciais? Como?
- Utiliza outros normativos legais? Quais? Como os utiliza?

5- Que metodologias e estratégias utiliza para o ensino da História?

- Os alunos costumam realizar trabalhos de pesquisa? De que forma? Como são orientados? As pesquisas são realizadas em sala de aula ou em casa? São desenvolvidos de forma individual ou em grupo? É promovido o trabalho colaborativo?

- Tem por hábito promover o trabalho por projeto? De que forma? Com que objetivo?

- É realizada uma aprendizagem por resolução de problemas? Porquê? Como a desenvolve?

- Costuma implementar a aula oficina? De que forma? Porquê?

- É costume utilizar a aula invertida? Como? Qual o objetivo?

- Tem por hábito a promoção de visitas de estudo? Como as desenvolve? Porquê?

- Costuma envolver as famílias no ensino da História dos seus educandos? De que forma estabelece a comunicação com as famílias?

6 – Quais os materiais e recursos que utiliza?

- Costuma utilizar o manual escolar? Com que frequência? De que forma recorre a ele? Costuma selecionar fontes dos manuais?

- Existe a exploração de textos? De que forma? Porquê?

- Incentiva a exploração de imagens? De que forma? Qual o objetivo?

- Explora mapas? Como? Com que objetivo?

- É feita a análise de gráficos? Como? Porquê?

- Costuma promover a visualização de filmes/vídeos? De que tipo? Qual o objetivo? Como faz a sua exploração?

- Utiliza plataformas digitais? Quais? Como as utiliza?

- Existe a utilização de materiais manipuláveis? Poderia dar alguns exemplos e explicar como os utiliza?

- Utiliza jogos didáticos? Que tipo de jogos? Como os utiliza? Porquê? Com que objetivos?

- Costuma utilizar a tecnologia, como computadores ou dispositivos móveis? Como os utiliza? Porquê? Com que objetivos?

- É frequente a utilização do computador? Socorre-se de algum software? Como é feita essa utilização? Qual o propósito?

- Tem por hábito incentivar a análise de fontes de cultura oral? Quais (lendas, cantigas, testemunhos, etc.)? Como faz a seleção? De que forma as utiliza? Como realiza a sua exploração?

- Proporciona a análise de fontes? Como? Porquê?

- Incentiva a exploração de vestígios arqueológicos e de cultura material? De que forma? Com que intuito?

- É usual a exploração de representações pictográficas? Como? Porquê?

7- Como realiza a avaliação das aprendizagens em História?

- Tem por hábito avaliar os conhecimentos prévios dos alunos? Como? Com que finalidade?

- Habitualmente realiza avaliação formativa? Que instrumentos utiliza?

- Como é feita a avaliação sumativa? Com que frequência? Que instrumentos utiliza (testes, questões-aula, questionários, trabalhos de pesquisa, projetos, portfólios)? Porquê?

8- Existe alguma informação que queira acrescentar face ao que foi referido?

Agradecer a disponibilidade.

Informar sobre o uso de gravador.

Explicitar problema, objetivos e benefícios do estudo.

Colocar entrevistado na situação de colaborador.

Dizer que se procura informação e opinião da pessoa e que não há qualquer intenção avaliativa (não há respostas certas ou erradas).

Garantir confidencialidade dos dados.

Promover a assinatura do termo de consentimento informado. Explicar procedimentos.

Apêndice V – Transcrição da entrevista da docente de 1.º ano

Transcrição da entrevista – docente do 1.º ano

Eu - A primeira pergunta é: como foi o teu percurso académico? Qual é o curso, onde realizaste a tua formação, há quanto tempo?

E1 - Então eu entrei em 98, 1998, para o Instituto Jean Piaget de Almada. Fiz a minha licenciatura em professores do ensino básico, 2.º ciclo, matemática e ciências da natureza. Depois estive um ano sem trabalhar. Surgiu uma proposta de um colégio, em 2003. Acabei em 2002. Em 2003 surgiu então essa proposta e fiquei lá até 2016.

Eu - Ainda foram uns aninhos.

E1 - Foram, foram.

Eu – Então e quando é que iniciaste a tua atividade profissional?

E1 – 2003.

Eu – E quanto é que tens de tempo de serviço?

E1 – Tenho 7087 dias de serviço. Dá mais ou menos 19 anos e meio.

Eu – Ok. A maior parte no privado, não é? Ou não?

E1 – Sim, sim, a maior parte no privado.

Eu – Qual é que é a tua posição contratual?

E1 – Sou QZP.

Eu – Quais os níveis de ensino com os quais já trabalhaste?

E1 – Já trabalhei no 1.º ano ao 6.º ano.

Eu – Em que escolas e agrupamentos já trabalhaste?

E1 – Ui...

Eu – Pode ser pelas zonas.

E1 – Então já lecionei na Amadora, já lecionei na Póvoa de Santo Adrião, que pertence a Odivelas, se não me engano que pertence, depois estive no Laranjeiro, estive no Seixal, estive em Almada e depois aqui na Moita.

Eu – E há quanto tempo estás neste agrupamento?

E1 - Há três anos.

Eu - Qual é a tua perspetiva sobre o ensino da História no 1.º ciclo? Qual é a importância e o significado que atribuis ao ensino da História?

E1 – Eu acho que a História é muito importante, saber a História do país onde está. E acho que é muito importante sabermos de onde vimos. E os meninos, acho que precisam de saber mais sobre História. Penso é que no 1.º Ciclo podia ser dado mais conteúdo de histórias, de História, para eles perceberem melhor a História do nosso país.

Eu – E quando, portanto, costumás integrar o ensino da História no desenvolvimento curricular ou trabalhas como uma área isolada?

E1 – Não, costumo integrar e até vou à procura de textos para trabalharmos a História, daquela pessoa, daquele rei, daquela personalidade importante. Depois costumo fazer também com a matemática, factos históricos, datas, e depois então a História do estudo do meio.

Eu – Quanto tempo dedicas ao ensino da História? Mais numa perspetiva de trabalhar aquele capítulo, vá. Porque depois o tempo acaba por ser aquele do estudo do meio. O tempo semanal acaba por ser.

E1 – Quando trabalhava no colégio, que era só eu professora daquele ano no colégio, era o 2.º período inteiro. O 2.º período inteiro era História de Portugal. Agora aqui como tenho que trabalhar e estar articulada com mais professores dedico menos tempo, provavelmente metade do período.

Eu – Quais são os maiores desafios que enfrentas ao ensinar História a alunos do 3.º e 4.º ano e como é que os superas?

E1 – Olha, tento sempre fazer as “focacas reais”. Eles adoravam. Então era, por exemplo: “Sabem porque é que o Rei do Sancho I foi conhecido pelo povoador? Não foi porque povoou as terras junto à fronteira, nada disso, foi por ter dezanove filhos e dezanove filhos é muita gente a povoar”. E então eles adoravam esse tipo de coisas. E também socorro-me muito de um livro que é “História Alegre de Portugal” porque é banda desenhada. Eles

adoram, tem umas piadas muito giras e acho que tem tudo a ver para a idade deles. Eles assim veem de uma perspetiva cómica como é que foi a nossa História de Portugal.

Eu – Costumas fazer interdisciplinaridade? E de que forma?

E1 – Então, por exemplo, se começo com... introduzo um tema novo, tenho o cuidado de ir à procura dos tais textos, ou de notícias que tenham a ver com aquela personalidade fazer então a interdisciplinaridade com o português, com a matemática, que eu acho que é muito importante. Em que século, há quantos anos é que se passo..., fazer problemas também sobre isso. Por exemplo, a área. Naquela altura já ocupavam aquele espaço, mais ou menos qual é que era a área, aproximada. O perímetro. E depois o estudo do meio e, claro, a expressão plástica.

Eu – Agora outro ponto. Que normativos utilizas para o ensino da História? Aqueles documentos legais, tipo as Aprendizagens Essenciais, PASEO. Costumas utilizar essas normas legais para orientar o ensino da História?

E1 – Sim, sim. E se eu vejo que são meninos que estão muito interessados e participativos vou sempre um bocadinho mais além.

Eu – Costumas utilizar as aprendizagens essenciais? E como?

E1 – Vejo quais é que são as aprendizagens que eles necessitam mesmo de saber e depois pretendo sempre avançar um bocadinho mais. Dar um bocadinho mais do que está nas Aprendizagens Essenciais.

Eu – Costumas utilizar outros documentos orientadores?

E1- Costumo utilizar só mesmo o PASEO e as aprendizagens essenciais.

Eu – Depois em termos de metodologias e estratégias, quais é que costumas utilizar? Por exemplo, se eles fazem trabalhos de pesquisa, como é que fazem, como é que são orientados, se é em sala de aula, se é em casa, se é individual ou se é em grupo.

E1 – Quando é em grupo, costumo fazer na sala de aula porque eles ainda estão num nível etário em que é difícil andarem de casa em casa. Quando é individual, costumo então mandar para casa e no final todos apresentam o trabalho que fizeram. Por exemplo, já fiz com os reis. Cada um é sorteado, o rei, eles têm que pesquisar ano de nascimento,

falecimento, o que é que fez de importante durante o seu reinado, e depois então dividi-los por dinastias, seguir ali uma linha cronológica, e depois então apresentar os trabalhos à turma.

Eu – E trabalho por projeto, costumás fazer?

E1 – Sim, às vezes sim, depende das turmas.

Eu – E de que forma costumás fazer?

E1 – É partir mesmo de um brainstorming.

Eu – E qual é que é o objetivo? Ou seja, porque é que optas por essa metodologia e não por outra?

E1 – Lá está, porque há meninos que em casa ouvem falar e depois já têm algum tipo de conhecimentos sobre aquele rei que nós estamos a trabalhar. E vão transmitindo depois ideias aos outros.

Eu – E costumás fazer aprendizagens por resolução de problemas?

E1 – Na História?

Eu – Hum, hum.

E1 – Não.

Eu – E aula oficina?

E1 – Aula oficina também não.

Eu – Aula invertida?

E1 – Aula invertida sim.

Eu – Como é que fazes?

E1 – Então são eles a explicar e a dar então a matéria.

Eu – E qual é o objetivo da utilização da aula invertida?

E1 – É eles assumirem o papel do professor e verem como às vezes é difícil explicarem para todos e que todos entendam. Portanto, acho que é a maior dificuldade que depois eles têm.

Eu – E visitas de estudo? Costumas promover? É mais as da escola?

E1 – Eu tento sempre dizer “olhem era giro vocês irem no fim de semana” porque as escolas agora estão a passar por um período em que há pouco dinheirinho. E quando trabalhava no Seixal agarrava nos meninos e numa auxiliar e íamos nós à procura do património e à procura das pessoas que foram importantes naquela localidade. Quando temos que nos deslocar a Lisboa, também já fomos, já fui com algumas turmas, fizemos uma dramatização na caravela Vera Cruz, em que eles tiveram que se vestir, cada um assumiu o seu posto e foi muito giro, muito giro.

Eu – E costumas envolver as famílias no processo de aprendizagem do ensino da História? Como é que fazes essa comunicação?

E1 – Eu costumo enviar para casa, quando tenho assim turmas que dá. Com a minha do ano passado de 4.º ano não dá porque eram famílias que realmente mal tinham para comer quanto mais para ir para sítios passear. E quando são assim turmas que eu vejo que dão um bocadinho mais de importância a estas coisas costumo sempre sugerir “olhem era giro visitarem isto”. Depois até digo “olhem é gratuito”, para eles também irem com os pais.

Eu – Mas falas para eles e eles depois transmitem à família?

E1 – Ou então colo no caderno.

Eu – E costumas, por exemplo, agora no 25 de abril, às vezes perguntamos, dizemos para eles perguntarem em casa, para ver se recolhem testemunhos. Costumas também fazer esse tipo de trabalhos?

E1 – Sim.

Eu – Agora, relativamente aos materiais e recursos que utilizas. Se costumas utilizar o manual escolar, com que frequência, como é que o utilizas?

E1 – Com pouca. Muito pouca. Eu acho que o ensino da História no 1.º ciclo, no manual escolar está muito reduzido, então eu não vou ao manual. Costumo fazer pesquisa livre. Tenho também um livro do 5.º e 6.º ano que é mesmo História de Portugal e vou muito a esse livro, recolho muita coisa desse livro. E depois é mais a internet. Ando sempre à procura de vídeos que sejam cativantes para eles verem.

Eu – E costumás selecionar fontes do manual escolar ou é mais de outros livros? Ou da internet?

E1 – Não, é mesmo mais da internet.

Eu – Costumas fazer exploração de textos?

E1 – Sim.

Eu – De que forma?

E1 – Apresento-lhes o texto e eles fazem em grupo, geralmente de dois, portanto vão pesquisando e depois vão vendo. Vão trabalhando o texto.

Eu – E imagens, costumás? Exploração de imagens?

E1 – Sim, sim, sim, sim, sim.

Eu – Também da mesma forma? A pares?

E1 – Também a pares.

Eu – Mapas, exploração de mapas?

E1 – Mapas também, mapas também. O ano passado, a última aula assistida foi o Fernão de Magalhães e então construímos um mapa. E então eles viram qual foi o percurso, por que é que aquilo ficou conhecido como o estreito de Magalhães. Então estivemos a explorar então logo a partir daí partimos para os conteúdos, continentes, mares, oceanos, para isso tudo.

Eu – E gráficos? Costumas utilizar gráficos?

E1 – Sim.

Eu – Portanto, todas estas estratégias, mapas, imagens, análises de gráficos, é sempre em grande grupo?

E1 - Às vezes é individual. Outras vezes, isso dos gráficos, é mais em grande grupo.

Eu - Porque é que achas importante a exploração deste tipo de recursos?

E1 – Porque há um debate de ideias, de grupos ou individual, porque eles veem as coisas de maneira diferente. Mesmo em relação grupo, de dois, eles têm uma maneira diferente de ver as coisas e depois eu quero sempre que eles expliquem qual é que é, como é que tu viste isto, o é que achas daquilo. Portanto, é também a opinião crítica deles.

Eu – Costumas promover a visualização de filmes? De que tipo? Qual é o objetivo? Como é que exploras?

E1 – Introduzo o vídeo e depois a partir do vídeo falamos final da visualização, sendo que falamos do que é que eles viram, o que é que retiveram, do vídeo e depois então partimos para uma ficha ou então para um texto escrito coletivamente.

Eu – E costuma ser daqueles filmes como existem no Youtube ou na Escola Virtual, ou são por exemplos trechos de filmes que façam alguma representação de um período histórico?

E1 – Depende. É o que eu apanhar e achar mais interessante.

Eu – E materiais manipuláveis? Costumas utilizar no ensino da história?

E1 – Manipuláveis no ensino da História... pouco.

Eu – Por exemplo o friso, sei lá, colocar eventos...

E1 – Ah sim! Sim, sim, sim.

Eu – Pronto, ou sei lá, puzzles, sei lá. Essas coisinhas...

E1 – Sim, sim, sim. Pensei que fosse assim materiais mais...

Eu – Não, tipo os de matemática? Não.

E1 – Sim.

Eu - E jogos? Costumas fazer alguns jogos com eles? Jogos didáticos?

E1 – Eu fiz um até para ser... para ser editado pela Texto Editora. É o História de Portugal, é um trivial com a História de Portugal. E então em vez de ganharem um queijinho, ganhavam uma bandeirinha. Por exemplo, os primeiros povos que habitaram, ganhavam a bandeira branca. Primeira dinastia, era a bandeira do D. Afonso Henriques. Segunda dinastia... até à República.

Eu – Que giro.

E1 – Sei que o último que lá está é o... ai como é que é? O Jorge Sampaio.

Eu – Costumas utilizar tecnologia? O computador, dispositivos móveis, por exemplo fazer *Kahoots*?

E1 – O *Wordwall*? Sim.

Eu – Qual é que é o propósito da utilização desses softwares com as crianças?

E1 – Porque eles cada vez mais são muito visuais. E há sempre aquela, aquilo que eles querem é ganhar. Eles querem é acertar, ganhar. Eles ficam felizes e é também uma maneira de os cativar mais.

Eu – Tens por hábito incentivar a análise de fontes da cultura oral? Por exemplo, lendas, cantigas, testemunhos? Como é que costumas fazer essa seleção? Como é que os utilizas?

E1 - Então as... Costumo fazer ou através de histórias dos livros, ou então através mesmo de, de lendas. Por exemplo, o Salta Letrinhas, se não me engano, já tem uma série de lendas em formato de desenho animado e isso também os cativa muito. Portanto é ensinar-lhes de uma maneira diferente.

Eu – E aqui, por exemplo, através da análise de fontes, por exemplo, vestígios arqueológicos, da cultura material, por exemplo os monumentos, representações pictográficas. Costumas também utilizar?

E1 – Sim, sim, sim.

Eu – Mais virtualmente, não?

E1 – Virtualmente e às vezes peço para eles reproduzirem ou em desenho ou em 3D um monumento da, da, do concelho onde vivem.

Eu – Agora por fim, a avaliação das aprendizagens. Costumas avaliar os conhecimentos prévios. Como e qual é a finalidade?

E1 – É saber se eles já sabem alguma coisa que acrescente àquilo que lhes vou ensinar e é também uma maneira de eles falarem com os colegas sobre os conhecimentos prévios que eles já têm. Portanto é através de uma grelhazinha e depois vão preenchendo.

Eu – Costumas fazer avaliação formativa? E quais são os instrumentos que utilizas?

E1 – A avaliação formativa é mais a nível visual. É o trabalho do dia a dia. Depois também tenho mais umas não sei quantas grelhas para avaliar isso. Estão lá todas na parede.

Eu – E a avaliação sumativa? Como é que costumas fazer? Qual é a frequência e como é que a fazes?

E1 – A avaliação sumativa é a intercalar, a final do período e faz-se em conjunto com as colegas de ano.

Eu – Pronto, olha é tudo. Não sei se queres acrescentar mais alguma coisa.

E1 – Não, é só que o terceiro e quarto ano são os anos que eu gosto mais.

Apêndice VI – Transcrição da entrevista da docente de 2.º ano

Transcrição da entrevista – docente do 2.º ano

Eu - Então, a primeira parte é: como foi o percurso académico? Que curso é que tens?

E2 - O meu percurso académico... Então, a minha primeira formação é na área da gestão de empresas. Depois fui para uma área que não estava nada relacionada. Fiz o curso de professores do ensino básico, primeiro ciclo. E, entretanto, fiz também uma especialização em educação de crianças com necessidades educativas especiais, domínio cognitivo e motor.

Eu - OK. Onde é que realizaste a tua formação?

E2 - Onde é que realizei a formação? Onde é que realizei a minha formação... Universidade de Évora, Escola Superior Jean Piaget de Almada e ISEC, Instituto Superior de Ciências da Educação, em Lisboa.

Eu - OK. Há quanto tempo é que acabaste o curso?

E2 - De professora?

Eu - Sim.

E2 - Acabei em 1999.

Eu - Portanto, depois, a segunda parte é relativa à trajetória profissional. Quando é que iniciaste a tua atividade profissional, enquanto professora?

E2 - Enquanto professora?

Eu - Sim.

E2 - 2000.

Eu - Qual é o tempo de serviço?

E2 - 25 anos. Não foi em 2000. Foi em 1999, portanto 25 anos.

Eu - Qual é que é a posição contratual? QA, QZP?

E2 - QA. Quadro de Agrupamento.

Eu - Quais os níveis de ensino com os quais já trabalhaste?

E2 - Primeiro ciclo. Primeiro ciclo, terceiro ciclo e secundário.

Eu - Em que escolas ou agrupamentos já lecionaste?

E2 - Lecionei no Alentejo, em Estremoz, e no agrupamento de Escolas [REDACTED].

Eu - Há quanto tempo trabalhas neste agrupamento?

E2 - Neste agrupamento desde 2000. Há 24 anos.

Eu - Depois, qual a perspetiva sobre o ensino da história no primeiro ciclo? Qual a importância e o significado que atribuis ao ensino da História?

E2 - Eu acho que é importante sabermos a História, sabermos a História nacional, a História local, saber de onde vimos. Eu, portanto, acho que é importante. Mesmo a nível do primeiro ciclo.

Eu - Costumas integrar o ensino da História no desenvolvimento curricular ou é feita uma abordagem mais isolada?

E2 - Não. Procuro fazer alguma interdisciplinaridade.

Eu - Quanto tempo dedicas ao ensino da história?

E2 - As horas que estão na matriz curricular de estudo do meio.

Eu - Mas, por exemplo, sei lá, para aquele capítulo, vá, por assim dizer, costuma ser, sei lá, um mês, dois? A longo prazo vá.

E2 - Ah, sim, sim. Talvez um mês, não mais.

Eu - Quais os maiores desafios que enfrentas ao ensinar História a alunos do terceiro e quarto ano e como é que os superas?

E2 - O principal desafio é tentar que não seja demasiado expositivo. Tentar diversificar a metodologia. Para não ser, passo a expressão, “secante”. Tentar utilizar, diversificar os recursos... Ir por aí.

Eu - É realizada uma mobilização do conhecimento em contextos diversos, de forma interdisciplinar? De que modo é que é feita essa interdisciplinaridade?

E2 - Sim consegue-se. Por exemplo, estava aqui a... Por exemplo, os anos dá para trabalhar a matemática, a numeração romana... Dá, dá para fazer. Principalmente com o tempo.

Eu - Utilizas a legislação, normas legais para orientar o ensino da História, por exemplo, os documentos orientadores.

E2 - Não, não.

Eu - Costumas utilizar as aprendizagens essenciais e como?

E2 - Sim, eu, eu tento ver o que é que está nas aprendizagens essenciais para ir ao encontro delas.

Eu - Não utilizas outros normativos legais?

E2 - Não.

Eu - Outros documentos orientadores...

Eu - Que metodologias e estratégias utilizas para o ensino da história? Os alunos costumam realizar trabalhos de pesquisa? De que forma? Como são orientados? São realizados em casa ou na escola? São individuais ou em grupo?

E2 - Sim. É assim, tento diversificar. Para eles, para os entusiasmar. Posso partir do manual, manual físico, posso. Uso também bastante o manual digital com os os recursos disponibilizados lá. Os áudios, os filmes. No, no terceiro ano, quando trabalhamos a História do meio local, fazemos visitas de estudo na localidade. Visitamos exposições. Essencialmente passa por aí.

Eu - Costumas realizar aprendizagem por resolução de problemas?

E2 - Não.

Eu - E a aula oficina?

E2- Não.

Eu - A aula invertida?

E2 - Não.

Eu - Visitas de estudo já disseste que sim. Como é que costumavas desenvolver as visitas de estudo?

E2 - Fazemos um plano acerca do que é que vamos visitar. Tento chamar-lhes a atenção para onde, no sítio, para onde é que se devem direccionar mais, e, quando regressamos à sala, se há tempo, fazemos algum trabalho sobre o que vimos.

Eu - OK. E quais são os objetivos de fazer essas visitas de estudo?

E2 - Para já sair da sala de aula. Adoro rua e acho que os meninos também. E depois tornar mais interessante.

Eu - Costumas envolver as famílias no ensino da história? De que forma costumavas estabelecer comunicação com as famílias?

E2 - No terceiro ano, em relação à História do meio local, habitualmente eu tenho um dossiezinho, estilo um género de questionário que entrego aos meninos, dentro de uma mica, com várias sugestões e questões e eles... Dou-lhes um prazo e eles com os pais ou com os avós, com algum vizinho, tentam preencher esse questionário. Por exemplo, acerca de lendas da região... Aqui no nosso caso vão ao Poço Mourisco e descrevem-no. Portanto, nesse sentido, envolvo as famílias, porque eles vão com os pais. E questionam os pais.

Eu - Quais os materiais e recursos que utilizas? Costumas utilizar o manual com frequência? Como é que recorres ao manual? Se costumavas seleccionar fontes do manual?

E2 - Sim, uso o manual porque estrutura-os, eles não se perdem. Mas não só, como já disse uso outros... uso outros materiais.

Eu - Costumas explorar textos? De que forma e porquê?

E2 - Não, habitualmente não. No primeiro ciclo não.

Eu - Incentivas a exploração de imagens? Como? E qual é que é o objetivo?

E2 - Não.

Eu - E mapas? Costumam explorar mapas?

E2 - Hum... Mapas... Naqueles conteúdos, por exemplo de...aaaa... Na conquista de novos territórios, nessa altura. Século XV. Aí recorro aos mapas, sim.

Eu - E qual é o objetivo de recorreres a esses mapas?

E2 - Para eles visualizarem.

Eu - Costumas analisar gráficos? Como?

E2 - Pontualmente.

Eu - Filmes também já disseste que utilizavas. Que tipo de filmes? Mais informativos, ou...

E2 - Mais informativos, sim. Os que estão disponíveis nas plataformas. Na Escola Virtual, RTP Ensina, por aí.

Eu - E depois, como é que fazes essa exploração?

E2 - Às vezes vejo na sala. Outras vezes, colocava na classroom para eles verem. Levava-os a ver e a maior parte assim dos grupos que tive, a maior parte via e depois eu levavam para a sala algumas questões que não tivessem percebido e discutíamos em aula.

Eu - OK. Costumas utilizar as plataformas digitais, por exemplo a Escola Virtual?

E2 - Sim, sim sim. Escola Virtual.

Eu - E como é que costumavas utilizar?

E2 - Mostrando os filmes, ouvindo os áudios...

Eu - Aquelas interatividades.

E2 - As interatividades... O que têm lá disponível.

Eu - Existe utilização de materiais manipuláveis?

E2 - Não, não muito. Pontualmente.

Eu - E jogos didáticos?

E2 - CDs, puzzles. Já tenho usado.

Eu - Costumas utilizar, por exemplo, em grupo, individualmente?

E2 - A pares.

Eu - Qual é que é o objetivo da utilização desses jogos didáticos?

E2 - Mais uma vez, é consolidar de uma de uma forma diferente. Por exemplo, os puzzles dos monumentos, eles gostam de fazer.

Eu - Costumas utilizar a tecnologia? Computadores, dispositivos móveis?

E2 - Computador, projetor...

Eu - E eles costumam utilizar esses materiais? Por exemplo, aqueles computadores do Ministério...

E2 - Não.

Eu - Costumas utilizar... analisar fontes de cultura oral? Portanto, lendas cantigas, testemunhos...

E2 - Sim, sim, sim. Peço para eles recolherem para levarem dos avós, das pessoas mais velhas, da rua.

Eu - OK. E depois é explorada em sala de aula?

E2 - Sim, sim. Aí podemos fazer interdisciplinaridade com o português.

Eu - Costumas analisar fontes?

E2 - Analisar fontes...

Eu - Fontes, por exemplo, vestígios arqueológicos ou de cultura material...

E2 - Já tenho levado... Eu tenho uma... um bocado de uma ânfora, que foi recolhida ali em Tróia, na salga do peixe. E normalmente levo para eles verem. Mas é uma coisa pontual.

Eu - E exploração de representações pictográficas?

E2 - Não.

E2 - Ah, estava-me a lembrar em relação aos vestígios arqueológicos, há uma exposição permanente na Capela São Sebastião, ali na Moita, onde também, desde que ela lá está, e já está há uns anos, levo sempre os grupos de quarto ano para verem.

Eu - E depois a exploração é feita na sala de aula?

E2 - Na sala de aula.

Eu - Agora relativamente à avaliação das aprendizagens. Costumas avaliar os conhecimentos prévios dos alunos?

E2 - Sim, o que é que sabem sobre isto?

Eu - E qual é que é a finalidade?

E2 - Para saber se aprofundo mais por um lado ou por outro.

Eu - E como é que costumas avaliar esses conhecimentos? Através de alguma ficha, oralmente?

E2 - Oralidade e ficha de avaliação.

Eu - E avaliação formativa? Quais são os instrumentos que costumas utilizar?

E2 - Questionários, pergunta... pergunta resposta.

Eu - Agora relativamente à avaliação sumativa, ela é feita com que frequência?

Eu - É... Em relação à História? Quando termino esse tema. Normalmente.

Eu - E os instrumentos que utilizas? Testes? Questionários? Questões-aula? Trabalhos?

E2 - É a ficha de avaliação, sim.

Eu - E por que é que utilizas esse instrumento e não outro?

E2 - Se calhar por uma questão de hábito e porque consigo ver... Assim consigo perceber o que é que os meninos aprenderam.

Eu - OK, pronto, se não sei se há mais alguma coisa que acrescentar àquilo que já referiste.

E2 - Não.

Eu - Pronto, olha obrigada.

Apêndice VII – Transcrição da entrevista da docente de 3.º ano

Transcrição da entrevista – docente do 3.º ano

Eu - Então como foi o teu percurso académico? Qual é o teu curso? Onde realizaste a formação e há quanto tempo?

E3 - Pronto, o meu curso é.... de professores do ensino básico do primeiro ciclo. Tirei na, na escola Jean Piaget, na... em Almada, em 1994.

Eu - Foi quando concluíste?

E3 - Foi. Não, foi quando comecei a trabalhar. Foi em 93 que eu concluí.

Eu - Olha vê? No ano em que eu nasci.

E3 - Portanto, já tenho...

Eu - 30?

E3 - 30 anos de serviço.

Eu - Pois... Então iniciaste a tua atividade profissional em 94.

E3 - Exato.

Eu - OK. Tempo de serviço são os 30.

E3 - São os 30 anos.

Eu - Ok. Qual é a tua posição contratual? QA? QZP?

E3 - QA. Quadro de Agrupamento.

Eu - Quais os níveis de ensino com os quais já trabalhaste?

E3 - Do primeiro ao quarto ano.

Eu - E em que escolas e agrupamentos? Pode ser pelas zonas, se forem muitas zonas.

E3 - Pronto, quando comecei ainda não era agrupamentos. Vou começar pela minha primeira. Foi em Santa Susana, pertence a Alcácer do Sal, é numa escola isolada. Foi no primeiro, o meu, a minha primeira experiência. Depois aproximei-me mais, consegui ir para Águas de Moura. Tive uma turma de primeiro ano, mas depois não continuei porque continuei a aproximar-me de casa e fui para a escola do Gaio-Rosário, Rosário, que era de

lugar único. E foi no meu terceiro ano de serviço, estava sozinha. Não era diretora porque não se chamava diretora. Mas pronto, estava à frente da escola toda. Ao lado era a pré, tinha a sala da pré. Mas era uma turminha, já não me lembro se era com 19 ou 20 alunos de todos os níveis, do 1.º, do 2.º, do 3.º e do 4.º.

Eu - Logo um desafio.

E3 - Pronto. Depois fui para... pronto agora a escola do Gaio-Rosário pertence ao, ao agrupamento...

Eu - Fragata do Tejo, não é?

E3 - Fragata do Tejo. Mas antigamente não era. Antigamente era aqui da da nossa delegação da Moita. Depois da, da... do Rosário vim para o Paneirão, antiga escola N.º 3 da Moita e acho que também pertence, não sei se pertence à Fragata do Tejo se pertence à... lá em cima a da... D. Pedro II. Mas antigamente também era a delegação. Nessa tive uma turma reduzida, tinha uns 15 ou 16 alunos. Mas também eram muitos com... quase como a tua turma agora.

Eu - Sim.

E3 - Um de cada nível. Portanto, depois do Paneirão tive cerca de 16 anos na escola N.º 1 de Alhos Vedros, pertencente ao, ao Agrupamento José Afonso. Depois vim para a Moita, efetivei na Moita, no Agrupamento D. Pedro II e tive três anos na Escola N.º 2 da Moita. Agora não sei se alterou o número mas antigamente era a escola N.º 2. Tive o 1.º, o 2.º e o 3.º ano. E depois voltei para a de Alhos Vedros, N.º 1, onde tive mais 8 anos, penso eu. E depois mudei para [REDACTED] e estou lá até agora.

Eu - OK, então, neste agrupamento já trabalhas há quanto tempo?

E3 - Então estive 16 anos na N.º 1 mais 8, mais 8 que depois saí e voltei, pronto. Penso que foi 8. Agora já estou aqui há uns 8 também... 16, para aí...

Eu - Ok. Então e relativamente à tua perspetiva sobre o ensino da História no primeiro ciclo, qual é a importância e o significado que atribuis ao ensino da História?

E3 - Epá, nós temos que começar a introduzir a História, é verdade, mas o que é certo é que eles, no segundo ciclo, eles também, também... Focam também muito a parte da, da

História no segundo ciclo. Mas eu não sou contra a introduzirmos já. Começar com o reinado de D. Afonso Henriques... A falar nessas, pronto, assim mais geral. Mas também passar um bocadinho por todas, por todas as fases. Não aprofundar muito, principalmente no 3.º ano. Pronto, podemos aprofundar muito, mais um bocadinho no 4.º. Mas é que depois eles repetem muita coisa no 5.º e no 6.º ano.

Eu - Sim, acabam por repetir tudo outra vez.

E3 - Exatamente, portanto, assegurar para eles terem uma noção do que é na, o nosso passado.

Eu - Ou seja, dar uma ideia geral, basicamente.

E3 - É, exatamente.

Eu - Quando tens de lecionar esses conteúdos de História, tu costumavas integrá-la no desenvolvimento curricular ou costumavas fazer uma abordagem mais isolada?

E3 - É sim, e eu faço sempre, está sempre dentro, dentro do estudo do meio. Fazemos sempre. Tento fazer sempre pelo estudo do meio. E aborda-se essas, essas temáticas. Há coisas engraçadas que se vão buscar à Internet sobre, sobre a nossa História e eles gostam. Eles por acaso gostam muito.

Eu - E costumavas fazer alguma interdisciplinaridade?

E3 - Pois. Porque aí é que dá, dá mesmo para fazer. O estudo do meio com o português. Dá, dá para fazer essa interdisciplinaridade. Embora a gente às vezes... esqueço-me um bocadinho. Principalmente, as mais velhotas esquecem um bocadinho que dá. É, é verdade. Dá... e é principalmente a História dá muita coisa. Dá para matemática, quantos anos viveu um rei, determinado rei, e as datas. Dá para fazer muita coisa e depois também com a expressão plástica, então isso é, então dá, dá muito mais.

Eu - OK. E costumavas fazê-lo ou acabas por deixar um pouco de lado?

E3 - Epa, eu costumo fazer quando me lembro. Muito assim... vejo uma coisa interessante e anoto.

Eu - Quando se proporciona, é isso?

E3 - É, É.

Eu - OK.

E3 - Quando proporciona, porque eu gosto muito. Eu, eu tenho montes de coisas, mas depois acabo por me esquecer.

Eu - Sim.

E3 - E depois “era tão giro ter feito isso e não fiz”.

Eu - É sempre assim.

Eu - Então, quanto tempo dedicas ao ensino da História? Não, não numa perspetiva daqueles tempos semanais que são destinados ao estudo do meio, mas aquele capítulo de História, que fala sobre História e que está integrado no estudo do meio, quanto tempo costuma demorar? Um mês, dois meses?

E3 - Epa, sim. Um mesinho, dois mesinhos. Mínimo um mesinho.

Eu - OK. Então, quais são os, os maiores desafios que enfrentas ao ensinar História a alunos do 3.º e 4.º ano e como é que os superas?

E3 - Eles têm um bocado de dificuldade de imaginar, às vezes. Agora, em relação ao 25 de Abril, é muito mais recente, eles já sentem dificuldade em andar mais ainda para trás. É mesmo muito difícil. Às vezes, pronto tem que se explicar... Nem era no tempo dos avós, era ainda muito antes, muito antes. Pronto. Há aqueles que percebem logo à primeira e há outros que pensam que foi ontem.

Eu - É assim também o nosso contexto é um bocado, é um bocado diferente, não é? Nós temos muitas, muitos miúdos que não que não nasceram cá. Ou seja, se calhar aquele *background* familiar, eles não têm porque... Não têm. Isso aí, eu também acho que é difícil porque lá está acaba por não ser a História do país deles. Eles também acabam por não estar tão familiarizados. Sim, isso é verdade.

E3 - Engraçado... no outro dia, quando estávamos a falar sobre o 25 de Abril, houve um miúdo que é o ■■■■, que veio agora, chegou agora, ele é angolano e ele perguntou-me “E, professora e a e a História do meu, do meu país, sabes? Ele veio-me perguntar.

Eu - Também tive os quando fomos à biblioteca, fazer aquela atividade com a Vera, que também começaram a falar da História do, do país deles e das revoluções deles. Pronto nós, também não temos assim tanto conhecimento sobre isso.

E3 - Exatamente foi o que eu lhe respondi. “Olha [REDACTED], eu pouco sei. Eu sei que, que nós fomos para lá antes do 25 de Abril. Houve uma guerra, a guerra colonial”. Pronto, abordei assim muito, muito de leve. “Mas o resto a professora [REDACTED] não sabe”.

Eu - Pois é, é eu acho que... Aí é um bocado difícil conseguirmos fazer a ponte, porque são mesmo muitos, muitos, muitos. É a maioria. Não nasceram cá, não têm familiares que nasceram cá e acaba por se tornar complicado. E é assim.

Eu - Então, quais são os normativos que tu utilizas para o ensino da História? Por exemplo, utilizas a normas legais para orientar a história? Portanto aqueles documentos oficiais. As aprendizagens essenciais, PASEO, o decreto-lei 54... Essas coisas todas.

E3 - Costumo, pronto... para ter uma ideazinha. Os livros também nos orientam sobre isso, mas para ter uma noção. E cada vez esta memória vai ficando... e tenho que andar sempre a recordar. Tenho que andar sempre a ver, deixa lá ver. E depois também vamos ganhando experiência. Isto, isto correu bem assim, isto correu mal assim. Vamos ver como é que corre de outra maneira. Vamos ganhando um bocadinho de experiência. Em cada turma que vamos, vamos tendo.

Eu - Então basicamente costumam usar mais as aprendizagens essenciais, é isso?

E3 - Essenciais, sim.

Eu - De que forma? Numa forma de orientar aquilo que é suposto eles saberem?

E3 – Exatamente. Para ver se, se não faço a menos. A mais a gente sabe que faz. Mas a menos, não. A ver se fico ali. Não, não abaixo do nível que eles, que eles exigem, mas pelo menos acima.

Eu - OK. Agora, em termos de metodologias e estratégias. E eles costumam realizar trabalhos de pesquisa?

E3 - Costumam, costumam.

Eu - Como é que costumam orientar, por exemplo, é a pares, individual ou grupos? Em casa, na escola?

E3 - Eu gosto muito de trabalho de grupo. Mas normalmente não gosto que façam mais que quatro. Depois é brincadeira. Mais que quatro é brincadeira. Pronto, dois, três, quatro, pronto. Eles depois organizam-se porque eles são muito bons a organizar-se. E depois também vejo. Se um grupo é só de alunos mais, mais, fraquinhos, a nivelar ali aquilo.

Eu - E costumam, por exemplo, como é que costumam fazer? Pedes um determinado tema e eles pesquisam? Dás-lhes um guião?

E3 - Eu, eu peço... eu dou-lhes o tema e eles pesquisam. Depois é engraçado porque agora estás a falar nisso, estava na, naquele texto das abelhas. E estava lá para pesquisarem das abelhas, mas eu só disse para fazerem não, não disse para fazerem a pesquisa e disse só para fazerem um texto sobre as abelhas.

E3 - E hoje chegou, chegaram lá duas meninas e disseram “olha, professora, tivemos a fazer pesquisa, já temos aqui o texto.

Eu - Tão giro.

E3 - Estiveram a apresentar à turma.

Eu - Tão giro. Pronto são interessados, acabam por ser interessados.

E3 - É, é, é. E normalmente é assim, dou-lhes um tema, dou-lhes um tempozinho. Às vezes até olha, vai, vai para casa. Vocês agora, durante o fim de semana orientam-se, juntam-se, veem como é que querem fazer, e depois apresentam à turma os resultados.

Eu - E para fazer essa pesquisa, requisitas livros na biblioteca, eles costumam levar o computador?

E3 - Normalmente eu uso um bocado a *classroom*. E dou-lhes *links*, envio, envio vídeos para verem. Pronto, também digo para usarem a biblioteca, se for necessário, também digo. Eu por acaso uso mais a *classroom*.

Eu - Trabalho por projeto... aquilo, o que eles sabem, o que querem saber... aquele trabalho mais estruturado de, de projeto?

E3 - Isso não faço tanto. Gostava de fazer, mas é, é... habituei-me a este de grupo e se eles não conseguem ali na sala, levam para casa, acabam em casa. É assim espontâneo, projeto de, de, mesmo projeto, a área de projeto como a gente tinha, não costumo usar. Por acaso não costumo usar.

Eu - E aprendizagem por resolução de problemas? Acaba por ser colocada uma questão e eles tentam dar resposta a esse problema.

E3 - Certo.

Eu - Como é costumava fazer?

E3 - Olha, por exemplo, também agora estamos a dar o diagrama de caule-e-folhas, e está no livro, para fazer, para fazerem um, a pesquisa na turma que número calçam os alunos, a quantidade de irmãos dos meninos da turma. Tivemos a fazer isso. Eles organizaram-se por grupos, um elemento do grupo foi perguntar a todos, a todos os elementos da turma, fazer essas perguntas, depois informou os colegas da, do grupo e depois organizaram o diagrama de caule-e-folhas, os dois diagramas. Depois tivemos a ver "Olha, qual será o título destes dois diagramas? Do que é que fala a pesquisa? É sobre o quê? Ai é o - número de calçado da nossa turma. Então ponham isso. O calçado da nossa turma. O número de calçado da turma E233. O número de irmãos da turma E233". E pronto, tivemos a ver, a trabalhar, a trabalhar isso hoje. Já comecei ontem mas hoje acabámos. Eles depois foram fazer ao quadro e foram, pronto, perceber que o inquérito teve como resultado o diagrama de caule-e-folhas.

Eu - E ao nível da História costumava usar?

E3 - Ao nível de história, só assim em relação às, às... quem foi quem foi esta pessoa? Quem terá sido? Qual a importância dessa pessoa na, naquela, naquela época?

Eu - OK. E a aula oficina costumava fazer? Para História.

E3 - Não.

Eu - A aula invertida?

E3 - A aula invertida é aquele...

Eu - Eles dão a aula, invertem-se os papéis.

E3 - Pronto, eu uso mais em relação quando são eles a apresentar os trabalhos, só a esse nível.

Eu - OK.

E3 - Pronto, e também uso, uso, quando sei que um consegue explicar e estar mais próxima a linguagem. Pronto, uso sim quando sei que está à vontade para falar e para explicar as coisas. Um ou dois estão assim mais, mais à vontade com os colegas e são, são, são miúdos mais, mais acessíveis aos colegas que têm, têm outro tipo de, de, de, de abordagem que a gente não tem. A gente às vezes fala com eles com uma linguagem que eles ficam assim a olhar para nós... E eu pergunto “Entenderam?” Mas vê-se mesmo que eles não entenderam nada, e então assim “Anda cá, anda cá tu, explica lá. Tu entendeste o que a professora disse, explica lá à professora. Então tenta lá explicar pelas tuas palavras o que é que a professora acabou de dizer”. E eles vão dizendo, vão ajudando os outros. Assim mesmo em pequenos grupos e prá, prá turma, prá grande turma, para o grosso da turma.

Eu - Ok. Tens por hábito promover visitas de estudo?

E3 - Já, já promovi mais. Agora não. Agora vou sabor do vento.

Eu - OK. Por alguma razão especial?

E3 - Pronto, causa destes, destes... Desde que entrámos em pandemia tornou-se mais difícil sair com eles. E as últimas saídas, infelizmente, os meus alunos, houve uma... olha, foi a [REDACTED] partiu... não me lembro se foi o pulso, se foi o braço.

Eu - Este ano?

E3 - Foi no ano passado. Eu penso, ou foi no Carnaval, ou foi na Feira Medieval. Acho que foi na Feira Medieval. Já tínhamos visto lá tudo. Fomos, fomos ao parquinho, às tantas aparece-me ela com o braço ao peito “Dói muito, dói muito, dói muito”, estava partido.

Eu - Ai meu Deus.

E3 - Então... Já, já quando fomos ao Rosário, eles queriam ir lá também ao, ao parquinho e eu disse “Nem pensar, não quero apanhar outro susto”.

Eu - Eu também disse logo que não. Não, não. Mas consideras importante que existam visitas de estudo.

E3 - Em participar, sim, considero. Houve um ano em que fomos à Casa da Moeda, em Lisboa, e eles adoraram. E pronto, estas visitas assim marcam-nos muito. Assim como aqueles dias especiais que a gente faz, no final dos períodos, fazemos aqueles, aqueles... não é *workshops*, é...

Eu - Tipo *ateliers*.

E3 - *Ateliers*, exatamente. Quando, quando... eles lembram-se de coisas... “Professora, lembra-se daquele dia que fizemos isto, fizemos aquilo? Pois foi”. Eles lembram-se. Aquilo fica marcado.

Eu - Ou seja, ao fazer visitas de estudo, eles acabam, acaba por ser mais significativo.

E3 - Exatamente.

Eu - OK. No que toca à aprendizagem da História, costumas envolver as famílias no ensino? Como é que costuma estabelecer essa comunicação? Caso faças isso, claro.

E3 - Olha é mais na, a nível das, das pesquisas, porque quer queiramos quer não, os pais vão, vão, vão-se interessando pelo que eles estão a fazer e vão ajudá-los e, e pronto. Eu lembro-me que houve uma vez, não sei se foi no 25 de abril que pedi, a uma das minhas turmas, olha, como agora a história “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”. Eu ainda sabia essa história, mas pronto. Disse-lhes “Olha, vão perguntar em casa, onde é que estavam, o que é que estavam a fazer”. E foi engraçado que eles registaram o que é que os pais estavam a fazer. Foi engraçado, por acaso foi.

Eu - Ou seja, eles acabam por ser a ponte de comunicação entre, entre ti e os pais.

E3 - Exatamente.

Eu - Então, que materiais e recursos utilizas? Por exemplo, o manual escolar costumas utilizar com frequência? Como é que utilizas? Costumas selecionar fontes que aparecem lá para trabalhar? Essas coisas.

E3 - Como base, a base é sempre o livro mas depois tento sempre, como eu te estava a dizer há bocadinho. Tento sempre socorrer-me a fontes da internet, a outros livros. Quando é as pesquisas vou ver bem antes de enviar-lhes o link, vou ver primeiro se fala mesmo sobre aquilo. E pronto é mais a esse nível. Outros, outras... vou recorrer a fichas que estejam na internet também. Nós tínhamos, quando aprofundamos mesmo a História e os miúdos tinham que saber aquilo tudo, havia umas fichas muito engraçadas, até estavam em desenho em banda desenhada sobre a História de Portugal e tinha várias épocas. Recorria também muito a isso, aos resumos que se fazem nessas fichas. Depois baseavam as pesquisas e a aprendizagem nessas fichas.

Eu - Costumas explorar textos com eles?

E3 - Que tenham a História?

Eu - Sim, por exemplo, excertos de alguma coisa.

E3 - Sim.

Eu - Sim, como é que costumas fazer? Por exemplo, é trabalho de pares, é lêr e eles... Como é que é feita essa exploração?

E3 - É isso tudo. Às vezes é eles que lêem, outras vezes sou eu que leio. Outras, outras vezes faço em grupo. Um grupo lê uma coisa, outro grupo lê outro ou, ou outra coisa. Costumo usar isso tudo.

Eu - OK. Porque é que achas importante eles explorarem os textos?

E3 - Epa é, é uma vivência, e eles, eles lêem, entendem, falam, conversam entre eles. “Epa já viste o que é que diz neste texto? Eu não sabia e tu?” É verdade, é verdade.

Eu - Imagens? Costumas explorar?

E3 - Sim, sim.

Eu - Também... a dinâmica é a mesma?

E3 - Pronto, as imagens é mais a nível do, do computador. Eu lembro-me que uma vez usei... acho que é o museu do Louvre.

Eu - Sim, sim. Virtual, visita virtual.

E3 - E é muita giro. Vê-se como se estivéssemos lá dentro. Pronto, coisas assim que eles possam ver. Parece que estão lá. “Professora, professora, parece que estamos lá mesmo”.

Eu - E mapas?

E3 - Sim, sim.

Eu - Ok.

E3 - Mapa, um mapa é importante, um mapa é. Um mapa é importante para eles situarem onde é que eles estão e, e pronto e verem, verem, em relação aos outros países. Eu penso que eles agora, neste momento, já conseguem identificar a Península Ibérica e o Portugal. Quando demos também a Europa, e pronto, e os oceanos, o globo. Agora também quando foi o, os planetas também estiveram a mexer no globo. Também estivemos a fazer aquele, aquela... O movimento, o movimento de rotação e depois o movimento de translação com, com o globo. Para eles visualizarem.

Eu - OK. Costuma ser em grande grupo.

E3 - Sim.

Eu - Mais grande grupo, ok. Costumas analisar gráficos? Ao nível da História.

E3 - Não por acaso, não.

Eu - E a visualização de filmes?

E3 - Sim, sim. Mas é pequenos excertos, coisas que tenham interesse para eles. Agora não me estou a recordar de nenhum que tenha usado. Mas, mas gosto, gosto. Para eles verem como é que era antigamente. Mesmo os vestidos. Eu, lembro-me que houve lá um ano que um senhor foi fazer umas, umas danças da... acho que até é feira... da Feira Medieval, e estive a explicar como é que eram feitas essas danças. E eles gostaram muito.

Eu - Ok. Então são filmes, ou seja, o tipo dos filmes é faz representações históricas, basicamente.

E3 - Exato.

Eu - Costumas utilizar plataformas digitais? Por exemplo, Escola Virtual, *Wordwall*? Mais alguma além destas duas?

E3 - Então, é Escola Virtual, é a Escola Digital. Deixa lá ver qual é outra. *Wordwall* também usei. Usei, ai como é que era aquilo... Canva?

Eu - O Canva, o canva. Sim, sim.

E3 - Também usei um bocadinho. Tem lá muita coisa. Fiz também um trabalho. Mas depois a gente vai, vai usando e depois vai esquecendo. Fiz uma formação que usei também aquele da... Aquilo também que é parecido... é vários, não é só um. É aquela que é parecido com o *PowerPoint*. Mas é... que dá para, para várias pessoas também editarem.

Eu - Ah sim. É o... não é o *Google Docs* é o outro. Está aqui, espera lá... É o... Isto até está aqui na *Drive*. O *Google Slides*.

E3 - Exato.

Eu - OK.

E3 - Pronto. E... Agora varreu-se-me. Tive aquela formação da, da... da digital.

Eu - Sim, capacitação digital.

E3 - Portanto, capacitação digital. E foram-nos apresentadas várias plataformas e nós tivemos que apresentar o trabalho, vários, o trabalho... vários trabalhos em várias... em várias, em vários formatos. Espera aí. A ver se eu me lembra aqui de, do que é que eu usei. Por exemplo, deixa lá ver aqui. Ai era um muita giro. Agora não me estou a lembrar o nome. Deixa lá ver se foi aqui. Já foi o ano passado. Que dá para pôr música. Ah, o *geniality*.

Eu - Ah, o *Genially*. Sim, sim, sim.

E3 - Foi um também que é tipo uns desenhos animados mas que nós podemos...

Eu - *Powtoon*?

E3 - *Powtoon*, exato. Esse também.

E3 - O *geality* fiz... *Genially*, assim é que é. *Genially*. Fiz uma história... eu estava a dar o Método das 28 palavras introduzi a palavra mamã. E fiz um *Genially* com o livro “A mamã” e depois eu é que, que li a história, então pus a eles. Pus a história a eles com a minha voz. E eles dizem assim, às tantas diz um assim “Professora, é o teu livro? Este livro é teu?”. Eu apenas gravei a minha voz ao ler o livro. “Mamã maravilha”, era assim. Era um livro que chamava-se “Mamã maravilha”. E eu fiz no *Genially*.

Eu - Tão engraçado.

E3 - Claro, eu gosto de usar, eu gosto de usar, só que depois, no dia a dia a gente vai esquecendo.

Eu - Sim. Eu compreendo, compreendo. Costuma ser, por exemplo, projetas e assim, e é feito um trabalho em grande grupo. É isso?

E3 - É isso.

Eu - Depois, relativamente aos materiais manipuláveis. Se costumas usar, por exemplo, construir um friso cronológico ou outros materiais que dê para manipular.

E3 - Friso cronológico costumamos fazer. O que é que a gente faz mais? Eu lembro-me de ter feito com as etapas da vida deles, desde bebés até à atualidade esse friso cronológico. As fases de crescimento, na História usamos muito. A formação de Portugal e depois a reconquista do território. E fazemos o friso para eles verem ao longo dos anos a reconquista foi aumentando o território.

Eu - E jogos didáticos?

E3 - Só para História?

Eu - Hum, hum.

E3 - Eu acho que... Só se for no *Wordwall* que eu já tenha visto algum. Não me lembro.

Eu - Ok. E eles costumam, por exemplo, usar os computadores deles? Telemóveis, pronto, eles não levam para a escola no primeiro ciclo, mas eles costumam às vezes levar os computadores deles e utilizar?

E3 - Sim. O ano passado usavam mais por causa das provas de aferição. Este ano já me levaram 2 ou 3 vezes porque eu agora tenho insistido, que eu uso muito o *classroom*. E envio para lá as coisas, pronto, da Escola Virtual, a nível das três áreas. E aqueles, aqueles, visualizações que dá, que eu costumo fazer na, na sala de aula e aqueles joguinhos, aqueles que estão a introduzir o tema. O nosso, o nosso tema, uso sempre na aula. Gosto de fazer com eles, que eles e depois competem e gostam de ser os melhores. Eu faço grupos e depois também envio para casa o *link* para eles jogarem em casa. E gosto que eles, pronto, que eles explorem esses recursos.

Eu - Pronto, aqui já acabamos por responder. Tens por hábito incentivar a análise de fontes de cultura oral, por exemplo, lendas, cantigas, testemunhos... Como é que costumavas fazer essa seleção? Como é que utilizas? Como é que exploras, caso faças?

E3 - Pronto, normalmente é recorrendo a casa, à família. Normalmente as pessoas mais velhas da família são as que conseguem ter mais, mais, pronto ter mais conhecimento a esse nível. A minha sogra é, era um poço de conhecimento sobre isso. Qualquer coisa que eu, que eu lhe perguntava sobre alguma lenda, alguma coisa, ela sabia. Ditados populares antigos era um espetáculo. E então como eu sabia que a minha sogra sabia muito, então mandava sempre “Olha, vai lá perguntar em casa, perguntem lá em casa qual é o ditado popular sobre isto. Se os pais sabem, se os avós sabem sobre isto, sobre aquilo”. E coisas mesmo de história, porque eles, eles, os mais velhos, principalmente sabem muita coisa e vivenciaram muita coisa também. A minha sogra falava de coisas, pronto, que ela vivenciou e ou os pais vivenciaram. E pronto é mais, mais a esse nível. Eu por acaso nesse nível, sei muito pouco... é a base. Portanto eu recorro sempre à família.

Eu - OK.

E3 - Na família sabem mais ditados populares acerca disto e daquilo. Porque cá há...

Eu - Infinitos.

E3 - Infinitos, é verdade.

Eu - E a análise de fontes? Outras que não sejam de cultura oral.

E3 - Assim, não, não, não estou a ver agora. Pronto aqueles trabalhos da... na biblioteca, dos livros. Não estou a ver assim...

Eu - Ok. Costumas incentivar a exploração de vestígios arqueológicos e de cultura material?

E3 - Sim, normalmente quando estávamos em Alhos Vedros, a gente, nós íamos ver o Poço Mourisco, que é, pronto, muito antigo. E é uma coisa que dá para ver. Tem uma lenda parvinha mas tem uma lenda envolvendo esse poço. Também ali na zona da escola, havia, descobriram aí qualquer coisa. Agora já não me lembro o que era, eu sei que fui ver com eles, mas já não me lembra o que era.

Eu - Na N.º 1?

E3 - Na N.º 1, sim. Acho que é junto à Junta de Freguesia. Ali tinha qualquer coisa. Era a prisão. Era uma coisa assim. E pronto, para eles conhecerem. A [REDACTED] é mais jovem, é uma comunidade mais jovem. Já não dá tanto para fazermos esse tipo de trabalho mas pronto, dá para fazermos outras coisas.

Eu - E porque é que achas que é importante? Explorar esse tipo de, de vestígios.

E3 - Para, para mesmo, para eles terem a noção. Pronto, a antiguidade da própria terra, as personagens, as pessoas importantes da terra. O que é que o que é que se passou antes, como é que está agora... para eles compararem.

Eu - Ok. Agora aqui por último, como é que costumas fazer a avaliação das aprendizagens em História? Costumas avaliar os conhecimentos prévios dos alunos?

E3 - Os prévios, pronto, só, só oralmente. Só assim tipo, quando estou a introduzir “O que é que vocês já sabiam disto? O que é que vocês...” Mas assim a nível oral, não muito formal, a nível escrito. “O que é que vocês sabem sobre isto? O que é que vocês sabem sobre aquilo?”. Ver que conhecimentos é que eles têm ou não. Por exemplo, eu tenho um aluno, que é o António, que está muito desperto para a, para a História internacional e fala sobre o Hitler, sobre o que é que o Hitler fez. Pronto, eu sei porque ele já manifestou. Já perguntei. E em relação a isto do 25 de abril, hoje esteve lá a Rute a falar, a dar a história, e ele direcionou outra vez a conversa. A Alemanha teve um dos grandes, um dos maiores ditadores da História. E é verdade. O Hitler. Ele disse logo “nós tivemos o António Salazar”. Ele não, ele até disse António Salazar. Porque normalmente só falamos no Salazar. Mas foi engraçado que ele disse António Salazar foi o de Portugal mas a Europa,

o mundo... Ele até não falou na Europa. O mundo teve o maior ditador de todos os tempos na Alemanha. E é verdade. Ele estava sempre a falar sobre isso. A Rute a querer desenvolver a história e ele lá ia para o Hitler, para os judeus.

Eu - É sinal que estava interessado, não é?

E3 - Pois. E nós quando demos, quando eu dei o 25 de abril, no dia 24 fizemos aquelas atividades do, do 25 abril mas como eles entraram às 8h, das 8h às 9h eles estiveram a falar comigo e eu passei bastantes vídeos, principalmente os da RTP para... 25 de abril para crianças. E eles estiveram a ver. Depois estivemos a falar e eu aí já notei que ele estava muito desperto para essas coisas, para essa temática. Pronto, o William também é outro que tem uma cultura geral assim, muito fora do normal, portanto. Mas é mais infantil. Ele é mais curioso, gosta de saber e o António está mais vocacionado para estas coisas das experiências que o Hitler fez nas pessoas, nos judeus. Pronto, agora também em relação à guerra da Ucrânia. Fazerem comparações sobre isso. Pronto, nem todos fazem essa...

Eu – Sim, sim, sim. Qual é que é o teu objetivo em avaliar os conhecimentos prévios?

E3 - Para ter uma noção. É mais para ter uma noção do que eles sabem realmente, dos conhecimentos e se esses conhecimentos são certos ou se são errados. Ai, eu lembro-me que ele de ele ter dito qualquer coisa sobre também sobre o Hitler, e eu ter o corrigido. Ter dito “Olha, António, vai ver melhor que isso não foi bem assim”. Já não me lembro o que era. Acho que ele disse que o Hitler perseguia, perseguia as pessoas altas e loiras. Eu disse “Olha, vai ver bem que isso não foi bem assim. Vai lá pesquisar melhor porque ele idealizava, ele não perseguia. Para ele o mundo ideal era com essas pessoas”. Na verdade ele não era nada disso. Ele era um homem baixinho e moreno”. Nada a ver com os valores que ele gostava.

Eu - Costumas fazer avaliação formativa? E que instrumentos utilizas? Ao nível da História também.

E3 - Formativa só aquela. Aquelas fichinhas formativas antes de, de entrar na temática, e depois pra ver, para poder comparar antes e depois. O que é que eles sabiam antes e o

que é que eles sabiam, pronto, o que é que ficaram a saber. Nada de aprofundar, nada de grandes exigências.

Eu - OK. Relativamente à avaliação sumativa, qual é a frequência com que fazes, que instrumentos utilizas e porquê?

E3 - Pronto, a frequência é a trimestral que é a que nos é, nos é exigida. E depois... Era a frequência e depois? Desculpa, agora perdi-me.

Eu - A avaliação sumativa. Com que frequência é que fazes e que instrumentos utilizas?

E3 - Para além das fichas de avaliação, pronto, que é normal, recorro também às plataformas da Escola Digital e Virtual. O ano passado acho que usávamos a Digital. Este ano é a Escola Virtual. Mudando os livros mudam-se as plataformas. E, e, gosto daqueles quizzes que eles têm, que, que. Eu o ano passado acho que fui injusta porque eu entrei num, num grupo de avaliação aos livros, às editoras, e eu o ano passado disse que a plataforma da Escola Virtual era mais intuitiva do que a Aula Digital. Mas eu depois, quando estou na Escola Virtual sinto falta de coisas da Aula digital.

Eu - É assim, eu acho que a Escola Virtual é mais intuitiva, mas eu percebo o que estás a dizer. Há coisas que há na Aula Digital que a outra depois não tem. Por exemplo, aquelas atividades experimentais. Tens imensos vídeos, eles têm vídeos para tudo, tu no outro lado já não consegues ter.

E3 - É isso.

Eu - E dá imenso jeito porque há experiências que tu, não é? É difícil todas as semanas teres quase que fazer uma, eu levar material e pensar.

E3 - Exatamente.

Eu - Sim, sim, sim. E é, eu acho que sim. Mas é, lá está. Por exemplo, na... tu na, tu na, tu na Escola Virtual, vais aos recursos, escreves o que queres, filtras por ano. E não se consegue fazer isso na Aula Digital.

Eu - Não, não. Eu quando tive o primeiro ano, diziam-me “mas tens o vídeo da experiência da maçã” e eu escrevia “experiência da maçã”, “maçã”, “maçã”. E aquilo não me aparecia.

Se não fores, se tu não fores dentro do manual àquela parte específica, aquilo depois não te aparece no outro lado dos recursos.

E3 - É verdade, é verdade.

Eu - Ou, por exemplo, tu consegues fazer *download* de fichas de trabalho, do Plim ou de outros livros. Tu no outro... Ou seja, se tu fores procurar os recursos da Aula Digital, essas fichas não te aparecem, aparecem outras. O banco de recursos devia ser geral.

E3 - Devia ser, devia ser.

Eu - Mas eu gosto mais... em termos de apresentação. Acho aula Digital mais fofinha.

E3 - Pronto, eu agora como estou na Escola Virtual, sinto falta de coisas que tinha na Aula Digital que na Escola Virtual não tem.

Eu - Sim, sim, sim, sim, sim. Sim. Opa, eu costumo usar em paralelo. Estás a ver? Tipo, às vezes estou, estou ainda, tenho uns Plim de segundo ano, no segundo. Às vezes vou procurar à Porto. Escrevo lá na, na aula, na coiso, na Escola Virtual e uso um vídeo qualquer de lá. Se o conteúdo for o mesmo. Também faço o inverso. Quando é das experiências, uso muito as outras. Olha, temos que nos ir assim, revezando. Mas percebo isso, sim.

Eu - Pronto, olha era mesmo só isto. Não sei se queres acrescentar alguma coisa.

E3 - Não, agora, não estou a lembrar nada.

Eu - Pronto.

E3 - Sou assim. Eu quando estou naquele ano, centro-me naquele ano e depois esqueço-me do que está para trás.

Eu - Pois eu percebo. É e é muita coisa. Uma pessoa acaba por se perder, focas-te muito no agora. É como eu.

Apêndice VIII – Transcrição da entrevista da docente de 4.º ano

Transcrição da entrevista – docente do 4.º ano

Eu - Então, como é que foi o teu percurso académico?

E4 - Tenho uma licenciatura, tirada na ESE de Setúbal, terminada em 2004. Não tenho ainda os 20 anos de serviço porque tive ali 2 anos incompletos de substituições... Devo ter ali à volta dos 18 anos de serviço.

Eu - OK.

E4 - 2, 3 anos incompletos.

Eu - OK

Eu - Portanto, então quando é que iniciaste a tua atividade profissional? Foi logo depois?

E4 - 2004. Foi uma oferta de escola na altura, se eu me recordo. Não sei se era oferta de escola se era outro nome mas...

Eu - Sim, na plataforma.

E4 - Não, não, na altura ainda não havia. Acho que não. Ou havia? Já não sei.

Eu - Qual é a posição contratual? QZP, QA?

E4 - QZP.

Eu - Quais os níveis de ensino com as quais já trabalhaste?

E4 - Só primeiro ciclo que eu sou mesmo primeiro ciclo. Só do Grupo 110.

Eu - Ok. Em escolas ou agrupamentos já tiveste?

E4 - Tive a maior parte dos anos foi em Lisboa. Almeida Garrett, Camarate. Aaah... Agora não me lembro do nome do Agrupamento, mas foi no Rato, na Rainha Santa Isabel. Não me lembro do nome do Agrupamento.

Eu - Foi por Lisboa...

E4 - Sim, foi quase sempre Lisboa. Deste lado fiz há muitos anos uma substituição no Casal do Marco. E foi aqui, foi quase sempre em Lisboa, sim.

Eu - E neste agrupamento já trabalho há quanto tempo?

E4 - 3 anos.

Eu - Então, agora esta parte e qual a perspetiva sobre o ensino da história no primeiro ciclo? Qual a importância e o significado que atribuis ao ensino da História?

E4 - A história no primeiro ciclo, acho que está muito ligada ao estudo do meio. É uma disciplina que, que na minha opinião, para grande parte dos alunos é a preferida que eles têm, têm muito gosto, têm interesse. Eu não sei se isso está relacionado com a História de Portugal.

Eu - Sim, com a história de Portugal. Com os conteúdos programáticos de História que está mais no terceiro e quarto anos, que é aquela parte da localidade e depois no quarto ano, aí já História de Portugal.

E4 - Na minha opinião, acho que a nível de história do terceiro ano não é tão motivante que eles até têm uma certa dificuldade em compreender os concelhos, os distrito. A nível quarto ano, estou agora, por exemplo, estou agora a terminar a História de Portugal e eles adoram. É das, é das áreas que eles mais gostam.

Eu - Costumas integrar o ensino da história em todo o desenvolvimento curricular ou é feita uma abordagem mais isolada?

E4 – Não, tento fazer DACs, em português. Os manuais, por exemplo, nós temos os ZUPI, já estão preparados para isso. Por exemplo, eu estou a trabalhar a história de Portugal. Muitas sugestões de interpretação português do manual já estão relacionados com a História. Ou com o Vasco da Gama, ou com as descobertas... Já está relacionado. E depois também faço DACs com as áreas das expressões ou desenhos ou a nível de teatro. Às vezes fazemos ali jogos de mímicas, tudo. Tento sempre fazer DACs. E é uma área que dá para fazer trabalhar a DAC.

Eu - OK. E a nível anual, vá, quanto tempo dedicas ao ensino da História?

E4 - Olha eu isso aí isso não sou cumpridora porque, por exemplo, eu estou atrasada em estudo do meio, porque eu já estou desde janeiro até aqui, com a história de Portugal e já devia ter avançado mais por isso, dedico mais tempo do que devia. Vai haver outras áreas, outras matérias que vão ficar prejudicadas em menos tempo por causa da história. Portugal, porque realmente é...

Eu - Eles gostam.

E4 - E eu também gosto. E depois há tanta coisa para trabalhar.

Eu - É verdade. São muitos conteúdos.

E4 - É, é tanta coisa que eu acho que é impossível ali, num mês ou mês e meio, trabalhar a história. Estou a falar de nível quarto ano porque a nível de terceiro ano é mais rápido.

Eu - Quais os maiores desafios que enfrentas ao ensinar História aos alunos do terceiro e quarto ano? E como é que os superas?

E4 - Os maiores desafios talvez seja realmente o pouco tempo para trabalhar a História, porque tem muita coisa para trabalhar. E realmente o currículo é tão longo que acho que não dá para, para aprofundarmos mais e eu contra mim falo porque eu estou a aprofundar e não tenho tempo para aprofundar, mas estou a fazê-lo porque eles gostam e puxam as conversas e mostram interesse e querem tirar dúvidas. E então acho que é mesmo a falta de tempo. Como é que eu faço para sobrar? Não faço. Vou, vou tirar tempo a outras matérias que Eu Não acho tão importante que eles não tenham tanto interesse.

Eu - OK. Costumas realizar, portanto, é realizada uma mobilização do conhecimento em contextos diversos de forma interdisciplinares.

E4 - Sim, sim, faço DACs com a História.

Eu - Utilizas legislação e normas legais para orientar o ensino da História, por exemplo...

E4 - Não, não... A nível de leis? Não, não.

Eu - Costumas utilizar as aprendizagens essenciais? Como?

E4 - Agora, sim. Agora tem mesmo de ser e estou a falhar porque lá está estou a dar mais ênfase do que deveria dar.

Eu - É mais ou menos para orientar, não?

E4 - Ah, claro que sim, mas eu até supero essas orientações.

Eu - OK, mais alguns documentos que costumam usar para além das aprendizagens essenciais? Para guiarem o ensino?

E4 - É assim, eu também uso os manuais, as aprendizagens essenciais e também vou muito pelos interesses deles. Por exemplo, agora eles manifestaram, por exemplo, estou nas invasões francesas. Eles estão a manifestar muito interesse para além da História de Portugal. Estão a manifestar algum interesse pela História de França.

Eu – Hum, Hum.

E4 - Daquele conflito entre França e Inglaterra. Não está nas aprendizagens essenciais. Mas eu também não sou capaz de estar a dizer aos alunos, olhe, não vou falar disso, não interessa. Não. Eu estou a aprofundar a questão.

Eu - Ok. Que metodologias e estratégias utilizas para o ensino da História? Os alunos costumam realizar trabalhos de pesquisa?

E4 - Sim. Trabalhos de pesquisa fazem trabalhos de grupo tanto na sala como com a família. Lá está, como eu faço DACs, por exemplo, já fiz este ano agora até relacionado com a História de Portugal, já fiz a construção do castelo, eu tenho ali maquetes que foi feitas em casa com a família, trouxeram e vamos fazer uma exposição no final do ano. E tenho ali trabalho espetaculares que eu já disse que vai ficar uma exposição melhor que as da Gulbenkian.

Eu - Já vou lá ver.

E4 - Tenho ali, tenho.

Eu - Tens por hábito promover o trabalho por projeto?

E4 - Sim, lá está. Eu tive, por exemplo, no primeiro período não tem nada a ver, mas fiz dos sistemas. Fiz um projeto, cada grupo e trabalho por grupo. Cada grupo ficou com um sistema, fizeram um trabalho. Esse foi feito na sala de aula e depois, no final, apresentaram aos colegas e também está ali para exposição. Este período foi realmente o castelo por causa da vida dos reis, porque também lá está não tinha que aprofundar isso, mas aprofundei. Fizemos o projeto do castelo. Fizeram em casa com a família também para envolver as famílias e agora, no terceiro período, irei fazer do Sistema Solar também.

Eu - E quais são os objetivos?

E4 - Os objetivos é, é reforçar o laço entre a família e escola, é motivar os alunos e eles gostam. É uma coisa que gostam muito. E também motivá-los para as aprendizagens.

Eu - Costumas fazer aprendizagem para resolução de problemas?

E4 - Na matemática. Na História, não.

Eu - Costumas implementar a aula oficina?

E4 - Não.

Eu - Utilizar aula invertida?

E4 - Já utilizei, apesar de não ser muito frequente. Há certos conteúdos que eu peço para eles pesquisarem em casa e eles é que vêm para a escola e explicam aos colegas, não sou eu a explicar e eu só intervenho quando há alguma coisa que não está correta, mas já não é muito frequente, mas já a utilizei.

Eu - Tens por hábito visitas de estudo? De que forma e porquê?

E4 - Visitas estudo... claro que não faço a visitas de tudo que gostaria até por uma questão económica. Por todo, por toda a burocracia que está por trás de uma visita de estudo, mas agora estamos a tentar fazer uma no final do ano, não é? No ano passado, nem fizemos nada a sério. Fizemos um teatrinho, fomos, Eu não estou a contar com aquelas da biblioteca viva. Estou a falar mesmo de visita, sair a sério. Gostava de fazer mais, mas não, não dá. É a burocracia, é o contexto económico,... Mesmo esta que nós vamos agora, eu tenho miúdos que não vão.

Eu - Pois, é como eu. E até pagar, deixa lá ver...

E4 - Até pagar, deixa lá ver se não deixo cá metade da turma.

Eu - Portanto, costumavas envolver as famílias no ensino da História?

E4 - Sim, sim, tento o máximo possível.

Eu - E de que forma é que estabelece a comunicação com as famílias?

E4 - É assim, não sei se é isso que é para dizer, funciono muito por e-mail.

Eu - OK.

E4 - Eu não costumo chamar aqui os pais à escola sem ser nas reuniões,. Nas reuniões tento sempre que eles venham e vão ver os trabalhos de projeto que os filhos fizeram. Também para responsabilizar os miúdos, quarto ano, são eles o elo de ligação entre a escola e a família. Há certas vezes quando há algum assunto para falar que chama os pais, aí são convocados. Também os pais já me conhecem. Alguma coisa que queiram falar, aparecem, ligam, marcam e eu atendo até mesmo fora da minha hora de de atendimento.

Eu - Mas quando assim, este tipo de trabalhos, por exemplo, eles, os alunos acabam por ser a ponte entre a escola e casa.

E4 - Sim, sim, sim, sim. Eu às vezes mando um e-mail aos pais a dizer que peço isto, isto e isto, mas são os alunos que são ponto de ligação.

Eu - Portanto, agora, relativamente aos materiais e recursos, costumas utilizar o manual escolar? Com frequência? De que forma?

E4 - Sim, sim, muito, muito, muito porque o manual escolar que nós temos, o ZUPI, estão muito bem estruturados, muito bem organizados. Foi uma boa opção. Não uso só o manual. Também tenho os livros de fichas, uso muito vídeos de Internet, vídeos do YouTube. A escola virtual também uso muito. Faço jogos com eles também da escola virtual.

Eu - Costumas, por exemplo, selecionar fontes dos manuais, por exemplo, textos ou imagens que apareçam sobre vestígios do passado... costumas explorar essas...

E4 – Sim, sim, sim.

Eu - Portanto, costumas explorar textos?

E4 - Sim.

Eu - Dem que forma?

E4 - Normalmente os textos são o ponto de partida para, para aprofundarmos as aprendizagens. Porque lá está eu, eu estou a falhar um bocado nas aprendizagens essenciais, porque eu estou a aprofundar mais do que está nas aprendizagens. Mas se eles pedem e têm interesse e têm gosto, eu também não vou dizer.

Eu - Incentivas a exploração de imagens?

E4 - Sim, sim e muitas vezes até projeto imagem e peço para eles copiarem, peço para darem uma nova perspetiva. Acontece muito.

Eu - E mapas costumam utilizar? Explorar mapas?

E4 - Sim, sim, sim também.

Eu - E quais são os objetivos de explorar esses mapas?

E4 - Olha, por exemplo, quando foi, por exemplo, a Reconquista Cristã, isto é só um exemplo. Eu pus o mapa e é mais fácil ver no mapa quais eram os territórios conquistados e que iam sendo conquistados até pelo D. Afonso Henriques e os descendentes. Era mais fácil eles irem vendo e percebiam melhor. Por exemplo, até meninos que eu tenho são com medidas adicionais, já consegue identificar porque se calhar se for só no livro não conseguiam, mas como eu uso mapas e eles vão lá e eles têm muito interesse, têm muito gosto e vão lá com os dedos e reparam na cidade. Eles sabem, sabem os territórios todos.

Eu - Costuma as analisar gráficos?

E4 - Em matemática. Em estudo meio não, não.

Eu - Promover a visualização de filmes?

E4 - Sim, até olha, já cheguei a ver inclusive o estudo em casa, aquela... e vejo aqueles pequenos filmes, filmes que estão no YouTube que estão... a professora Lolita ensina, a escola virtual e eles gostam.

Eu - E como é que costumam fazer essa exploração. Por exemplo, eles veem o vídeo e depois como é que faz a exploração?

E4 - Às vezes ponho o vídeo antes de falarmos sobre os assuntos. Às vezes é ao contrário. Às vezes falamos primeiro da matéria e só depois é que ponho o vídeo para consolidar. Às vezes o vídeo é um ponto de partida para explorar aqueles conteúdos.

Eu - OK.

Eu - Também aqui em termos das plataformas digitais, utilizas a Escola Virtual.

E4 - Uso, sim.

Eu - Costumas utilizar materiais manipuláveis?

E4 - Em História? Não, não.

Eu - E jogos didáticos.

E4 - Não, em História não.

Eu - Costumas utilizar a tecnologia? Por exemplo, computador ou dispositivos móveis?

E4 - Acabo por utilizar o projetor para projetar as coisas, não sei se isso conta.

Eu - Mas eles têm, por exemplo, os computadores deles. Costumas utilizar isso ou eles não têm os computadores?

E4 – Têm, têm. Já utilizei, mas não, não foi tanto na área de estudo do meio, de História. Já utilizei para o Scratch, para o Paint... Para História, não. Eles usam os computadores em casa para fazer pesquisa.

Eu - Pronto, ok. Tens por hábito incentivar a análise de fontes de cultura oral, por exemplo, lendas, cantigas, testemunhos?

E4 - Ah sim, sim. Às vezes digo para eles falarem com os avós, por exemplo, quando é agora a altura do 25 de Abril, eu peço sempre para eles perguntarem em casa e para trazerem curiosidades para contar aos outros.

Eu - E quando és tu a escolher como é que costumas fazer esta seleção?

E4 - Seleção do quê?

Eu - Por exemplo, vais escolher uma fonte cultura oral, por exemplo, queres escolher uma lenda? Como é que costumas fazer essa seleção? Depende do conteúdo ou, sei lá do material em si, por exemplo, a lenda é diferente do testemunho ou a cantiga é diferente, como é costumas selecionar, por exemplo, vou escolher uma lenda, não vou escolher uma cantiga.

E4 - Eu não costumo fazer esse tipo de diferenciação, porque eu costumo dar sempre mais do que uma opção, porque lá está, eles vão perguntar em casa e normalmente é os avós.

E se não conhecer a história, conhece a cantiga se não for a cantiga. Eu não costumo fazer essa distinção porque aproveito tudo o que os alunos trazem.

Eu - Pronto, proporcionas a análise de fontes. Como é que fazes?

E4 - O máximo possível. Estou sempre a perguntar para perguntarem lá em casa, aos pais, aos avós e para e eles trazem muitas curiosidades para a escola. Eles têm muita vontade e curiosidade, sim.

Eu – Incentivas a exploração de vestígios arqueológicos ou de cultura material até pode ser, por exemplo, por imagens no, no livro.

E4 - Ah sim, sim, sim, e quando é assim, até vou ver, vamos ver no YouTube e vamos ver melhor, por exemplo, agora na História de Portugal. O convento Mafra, houve muitos conventos e monumentos que pus vídeos do YouTube até chegarmos a fazer visitas virtuais. Ao Mosteiro da Batalha. Aproveito para isso.

Eu - E porquê? Porque é que faz a análise?

E4 - Porque é uma maneira de eles perceberem melhor, vêm melhor. Motiva-os, eles gostam, têm interesse e também é o que eles dizem. Vêm aqui e podem ver em casa e eles usam o computador também muitas vezes dizem e professora “oh professora, eu voltei a ver aquele vídeo que tu mostraste” e é uma maneira também de estudar.

Eu - Aqui também já falamos.

Eu - Agora aqui na parte da, da avaliação das aprendizagens, tens por hábito avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Como e qual é que é a finalidade?

E4 - Eu tento... Eu não avalio os conhecimentos prévios, tento perceber os conhecimentos prévios como ponto de partida, mas não os avalio. Não é fonte de avaliação se sabem, se não sabem, o que sabem, o que não sabem.

Eu - Habitualmente realizas a avaliação formativa e quais são os instrumentos que utilizas?

E4 - Sim, sim, sim, às vezes faço, por exemplo, até as estes trabalhos, projetos que faço. Utilizo ISTO como avaliação formativa. Às vezes faço pequenas fichas. Às vezes até fazemos ali alguns debates. E isso conta-me como avaliação formativa.

Eu - Ok.

E4 - Mas faço com muita frequência, acho que é muito importante para os preparar para a avaliação sumativa.

Eu - Então e como é que é feita a avaliação sumativa e com que frequência?

E4 - A avaliação. Agora isto agora há aqui um grande debate, porque avaliação sumativa supostamente seria uma no final do período, o que seria a meio do período seria formativa. Às vezes, sinto que há alguma pressão para haver a meio do período também outra avaliação sumativa. Já fiz agora até há pouco tempo uma formação sobre isso. Avaliação sumativa é uma, tudo o resto faz é formativo. Apesar de nós no nosso PT, temos lá as 2 fichas.

Eu – Sim, sim.

E4 - Acaba por essa a primeira ficha do período. Acaba por ser sumativa.

Eu - Sim e tem um peso, não é?

E4 - Exatamente. Agora, eu não concordo. Acho que essa deveria ser formativa quanto mais avaliações formativas, os melhores... os alunos ficam melhor preparados porque sabem as dificuldades. É importante dar o *feedback* aos alunos para se prepararem e estarem prontos para avaliação sumativa.

Eu - Ou seja, acaba por ser 2 vezes. Não é? A sumativa?

E4 - Acaba por ser 2 vezes. Acho que às vezes, eu não concordo, mas às vezes põe-se a avaliação formativa um bocado de lado, porque parece que só conta a sumativa e eu não concordo com isso. Acho que a formativa é tão importante como a sumativa.

Eu - Portanto, os instrumentos que utilizas... testes, questões, aula, questionários?

E4 - Sim, sim, sim, sim, sim. Para a sumativa e ficha de avaliação para a formativa é... às vezes, trabalhos, os projetos, pequenas fichas. Às vezes é, faço ali a observação direta de,

de algum debate que nós façamos sobre algum assunto em que todos participem, às vezes até mesmo só a nível de oralidade.

Eu - Ok. Pronto. Queres acrescentar alguma coisa?

E4 – Não. Queres o quê? Mais sobre avaliação é?

Eu - Não... era só para saber se querias... Se havia mais alguma coisa que quisesse dizer.

E4 – Não. É mesmo só sobre a História, não é? Porque se fosse...

Eu - É, é.

Apêndice IX – Mapa concetual

Mapa concetual

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Ensino da História	Princípios	Importância e significado
		Integração e interdisciplinaridade
		Tempo
		Desafios e superações
	Normativos legais	Aprendizagens Essenciais
		Outros normativos
Implementação da prática pedagógica	Metodologias e estratégias	Trabalho de pesquisa
		Trabalho por projeto
		Aprendizagem por resolução de problemas
		Aula oficina
		Aula invertida
		Visitas de estudo
		Envolvimento das famílias
	Materiais e recursos	Manual escolar
		Textos
		Imagens
		Mapas
		Gráficos
		Filmes/vídeos
		Plataformas digitais e tecnologia
		Materiais manipuláveis
		Jogos
		Fontes de cultura oral
		Vestígios arqueológicos
	Avaliação das aprendizagens	Conhecimentos prévios
		Avaliação formativa
		Avaliação sumativa

Apêndice X – Matriz da redução de dados das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Ensino da História	Formação inicial	Instituição de profissionalização	Fiz a minha licenciatura no Instituto Jean Piaget de Almada. Fiz a minha licenciatura em professores do ensino básico e 2.º ciclo, matemática e ciências da natureza. (E1) A minha primeira formação é na área da Gestão de Empresas. [...] Fiz o curso de professores do ensino básico, primeiro ciclo. E, entretanto, fiz também uma especialização em educação de crianças com necessidades educativas especiais, domínio cognitivo e motor. [...] Universidade de Évora, Escola Superior Jean Piaget de Almada e ISEC, Instituto Superior de Ciências da Educação, em Lisboa. (E2) Tirei na, na escola Jean Piaget, em Almada. (E3) Tenho uma licenciatura, tirada na ESE de Setúbal. (E4)
		Ano de conclusão da formação académica	[...] acabei em 2002. (E1) Acabei em 1999. (E2) [...] foi em 93 que eu concluí. [...]terminada em 2004. (E4)
	Trajectoria profissional	Carreira profissional	Estive um ano sem trabalhar, surgiu uma proposta de um colégio, em 2003, [...] e fiquei lá até 2016. Já trabalhei no 1.º ano ao 6.º ano. Já lecionei na Amadora, já lecionei na Póvoa de Santo Adrião, que

			pertence a Odivelas, se não me engano que pertence, depois estive no Laranjeiro, estive no Seixal, estive em Almada e depois aqui na Moita. (E1) Primeiro ciclo, terceiro ciclo e secundário. Lecionei no Alentejo, em Estremoz, e no agrupamento de Escolas [REDACTED] (E2) Vou começar pela minha primeira. Foi em Santa Susana, pertence a Alcácer do Sal, é numa escola isolada. [...] consegui ir para Águas de Moura. Tive uma turma de primeiro ano mas depois não continuei porque continuei a aproximar-me de casa e fui para a escola do Gaio-Rosário, Rosário, que era de lugar único. [...] Depois do Rosário vim para o Paneirão. [...] Nessa tive uma turma reduzida, tinha uns 15 ou 16 alunos. Um de cada nível. [...] depois do Paneirão tive cerca de 16 anos na Escola N.º1 de Alhos Vedros, pertencente ao, ao Agrupamento José Afonso. Depois vim para a Moita, efetivei na Moita, no Agrupamento D. Pedro II. [...] Tive o 1.º, o 2.º e o 3.º ano. E depois voltei para a de Alhos Vedros, N.º 1, onde estive mais 8 anos, penso eu. E depois mudei para a escola [REDACTED] e estou lá até agora. (E3)
--	--	--	---

			[Comecei em] 2004. Foi uma oferta de escola na altura, se eu me recordo. Só primeiro ciclo que eu sou mesmo primeiro ciclo. Só do Grupo 110. (E4)
		Categoria	Sou QZP (E1) QA. Quadro de Agrupamento (E2) QA. Quadro de Agrupamento. (E3) QZP (E4)
		Anos de serviço	Tenho 7087 dias de serviço, dá mais ou menos 19 anos e meio. [...] a maior parte no privado. (E1) 25 anos (E2) 30 anos de serviço. (E3) Não tenho ainda os 20 anos de serviço porque tive ali 2 anos incompletos de substituições... Devo ter ali à volta dos 18 anos de serviço. (E4)
		Anos de serviço na instituição que decorre a investigação	Há três anos. (E1) Neste agrupamento desde 2000. Há 24 anos. (E2) 16, para aí... (E3) Há três anos. (E4)
	Princípios	Importância e significado	Eu acho que a História é muito importante, saber a História do país onde está e acho que é muito importante sabermos de onde vimos. E os meninos, acho que precisam de saber mais sobre História. Penso é que no 1.º Ciclo podia ser dado mais conteúdo de histórias, de História, para eles perceberem melhor a História do nosso país. (E1) Eu acho que é importante sabermos a História,

			sabermos a História nacional, a História local, saber de onde, onde vimos. Eu, portanto, acho que é importante. Mesmo a nível do primeiro ciclo. (E2) Epá, nós temos que começar a introduzir a História, é verdade, mas o que é certo é que eles, no segundo ciclo, eles também, também... Focam também muito a parte da, da História no segundo ciclo. Mas eu não sou contra a introduzirmos já. Começar com o reinado de D. Afonso Henriques... A falar nessas, pronto, assim mais geral. Mas também passar um bocadinho por todas, por todas as fases. Não aprofundar muito, principalmente no 3.º ano. Pronto, podemos aprofundar muito, mais um bocadinho no 4.º. Mas é que depois eles repetem muita coisa no 5.º e no 6.º ano. (E3) A História no primeiro ciclo, acho que está muito ligada ao estudo do meio. É uma disciplina que, na minha opinião, para grande parte dos alunos é a preferida que eles têm, têm muito gosto, têm interesse. Eu não sei se isso está relacionado com a História de Portugal. Na minha opinião, acho que a nível de história do terceiro ano não é tão motivante que eles até
--	--	--	---

			têm uma certa dificuldade em compreender os concelhos, os distritos. A nível quarto ano, estou agora, por exemplo, estou agora a terminar a História de Portugal e eles adoram. É das áreas que eles mais gostam. (E4)
		Integração e interdisciplinaridade	Não, costumo integrar e até vou à procura de textos para trabalharmos a História, daquela pessoa, daquele rei, daquela personalidade importante. Depois costumo fazer também com a matemática, factos históricos, datas, e depois então a História do Estudo do Meio. [...] Então, por exemplo, se começo com... introduzo um tema novo, tenho o cuidado de ir à procura dos tais textos, ou de notícias que tenham a ver com aquela personalidade fazer então a interdisciplinaridade com o português, com a matemática, que eu acho que é muito importante, em que século, há quantos anos é que se passou, fazer problemas também sobre isso. Por exemplo, a área. Naquela altura já ocupavam aquele espaço, mais ou menos qual é que era a área, aproximada. O perímetro. E depois o estudo do meio e, claro, a expressão plástica. (E1) Não. Procuro fazer alguma interdisciplinaridade. [...] Sim consegue-se, por

			exemplo, estava aqui a... Por exemplo, os anos dá para trabalhar a matemática, a numeração romana... Dá, dá para fazer. Principalmente com o tempo. (E2) É sim, e eu faço sempre, está sempre dentro, dentro do estudo do meio. Fazemos sempre. Tento fazer sempre pelo estudo do meio. E aborda se essas essas temáticas. Há coisas engraçadas que se vão buscar à Internet sobre, sobre a nossa História e eles gostam. Eles por acaso gostam muito. [...] Porque aí é que dá, dá mesmo para fazer. O estudo do meio com o português. Dá, dá para fazer essa interdisciplinaridade. Embora a gente às vezes... esqueço-me um bocadinho. Principalmente, as mais velhotas esquecem um bocadinho que dá. É, é verdade. Dá... e é principalmente a História, dá muita coisa. Dá para matemática, quantos anos viveu um rei, determinado rei, e as datas. Dá para fazer muita coisa e depois também com a expressão plástica, então isso é, então dá, dá muito mais. (E3) Não, tento fazer DACs, em português. Os manuais, por exemplo, nós temos os ZUPI, já estão preparados para isso. Por
--	--	--	---

			exemplo, eu estou a trabalhar a História de Portugal. Muitas sugestões de interpretação português do manual já estão relacionados com a História. Ou com o Vasco da Gama, ou com as descobertas... Já está relacionado. E depois também faço DACs com as áreas das expressões ou desenhos ou a nível de teatro. Às vezes fazemos ali jogos de mímicas, tudo. Tento sempre fazer DACs. E é uma área que dá para fazer trabalhar a DAC. [...] Sim, sim, faço DACs com a História. (E4)
		Tempo	Quando trabalhava no colégio, que era só eu professora daquele ano no colégio era o 2.º período inteiro. O 2.º período inteiro era História de Portugal. Agora aqui como tenho que trabalhar e estar articulada com mais professores dedico menos tempo, provavelmente metade do período. (E1) As horas que estão na matriz curricular de estudo do meio. [...] Talvez um mês, não mais. (E2) Epa, sim. Um mesinho, dois mesinhos. Mínimo um mesinho. (E3) Olha eu isso aí isso não sou cumpridora porque, por exemplo, eu estou atrasada em estudo do meio, porque eu já estou desde janeiro até aqui, com a história de Portugal

			e já devia ter avançado mais por isso, dedico mais tempo do que devia. [...] E depois há tanta coisa para trabalhar. E é tanta coisa que eu acho que é impossível ali, num mês ou mês e meio, trabalhar a História. Estou a falar de nível quarto ano porque a nível de terceiro ano é mais rápido. (E4)
		Desafios e superações	Olha, tento sempre fazer as “fofocas reais”. Eles adoravam. Então era, por exemplo: “Sabem por que é que o Rei do Sancho I foi conhecido pelo povoador? Não foi porque povoou as terras junto à fronteira, nada disso. Foi por ter dezanove filhos e dezanove filhos é muita gente a povoar”. E então eles adoravam esse tipo de coisas. E também socorro-me muito de um livro que é “História Alegre de Portugal” porque é banda desenhada. Eles adoram, tem umas piadas muito giras e acho que tem tudo a ver para a idade deles. Eles assim veem de uma perspetiva cómica como é que foi a nossa História de Portugal. (E1) O principal desafio é tentar que não seja demasiado expositivo. Tentar diversificar a metodologia. Para não ser, passo a expressão, “secante”. Tentar utilizar, diversificar os recursos, ir por aí. (E2)

			Eles têm um bocado de dificuldade de imaginar, às vezes. Agora, em relação ao 25 de abril, é muito mais recente, eles já sentem dificuldade em andar mais ainda para trás. É mesmo muito difícil. Às vezes, pronto tem que se explicar... “nem era no tempo dos avós era ainda muito antes, muito antes”. Pronto. Há aqueles que percebem logo à primeira e há outros que pensam que foi ontem. Engraçado... no outro dia, quando estávamos a falar sobre o 25 de abril, houve um miúdo que é o José, que veio agora, chegou agora, ele é angolano e ele perguntou -me “E, professora e a a História do meu, do meu país, sabes? Ele veio-me perguntar. [...] “Olha José, eu pouco sei. Eu sei que que nós fomos para lá antes do 25 de abril. Houve uma guerra, a guerra colonial”. Pronto, abordei assim muito, muito de leve. “Mas o resto a professora Rita não sabe”. (E3) Os maiores desafios talvez seja realmente o pouco tempo para trabalhar a História, porque tem muita coisa para trabalhar. E realmente o currículo é tão longo que acho que não dá para, para aprofundarmos mais e eu contra mim falo porque eu
--	--	--	--

			estou a aprofundar e não tenho tempo para aprofundar, mas estou a fazê-lo porque eles gostam e puxam as conversas e mostram interesse e querem tirar dúvidas. E então acho que é mesmo a falta de tempo. Como é que eu faço para sobrar? Não faço. Vou, vou tirar tempo a outras matérias que eu não acho tão importante que eles não tenham tanto interesse. (E4)
	Normativos legais	Aprendizagens Essenciais	Vejo quais é que são as aprendizagens que eles necessitam mesmo de saber e depois pretendo sempre avançar um bocadinho mais. Dar um bocadinho mais do que está nas aprendizagens essenciais. (E1) Sim, eu, eu tento ver o que é que está nas aprendizagens essenciais para ir ao encontro delas. (E2) Costumo, pronto... para ter uma ideazinha. Os livros também nos orientam sobre isso, mas para ter uma noção. [...] E depois também vamos ganhando experiência. Isto, correu bem assim, isto correu mal assim. Vamos ver como é que corre de outra maneira. Vamos ganhando um bocadinho de experiência. Em cada turma que vamos, vamos vendo. [...] Para ver se se não faço a menos. A mais a gente

			sabe que faz. Mas a menos, não. A ver se fico ali. Não abaixo do nível que eles exigem, mas pelo menos acima. [...] (E3) Agora, sim. Agora tem mesmo de ser e estou a falhar porque lá está estou a dar mais ênfase do que deveria dar. [...] mas eu até supero essas orientações. (E4)
		Outros normativos	Costumo utilizar só mesmo o PASEO e as Aprendizagens Essenciais. (E1) Não. (E2) Não, não... A nível de leis? Não, não. (E4)
Implementação da prática pedagógica	Metodologias e estratégias	Trabalho de pesquisa	Quando é em grupo, costumo fazer na sala de aula porque eles ainda estão num nível etário em que é difícil andarem de casa em casa. Quando é individual, costumo então mandar para casa e no final todos apresentam o trabalho que fizeram. Por exemplo, já fiz com os reis. Cada um é sorteado, o rei, eles têm que pesquisar ano de nascimento, falecimento, o que é que fez de importante durante o seu reinado, e depois então dividi-los por dinastias, seguir ali uma linha cronológica, e depois então apresentar os trabalhos à turma. (E1) Sim. É assim, tento diversificar. Para eles, para os entusiasmar. Posso partir do manual, manual físico. Posso... uso

			também bastante o manual digital com os, os recursos disponibilizados lá. Os áudios, os filmes. (E2) Costumam, costumam. Eu gosto muito de trabalho de grupo. Mas normalmente não gosto que façam mais que quatro [alunos]. Depois é brincadeira. Mais que quatro é brincadeira. Pronto, dois, três, quatro, pronto. Eles depois organizam-se porque eles são muito bons a organizar-se. E depois também vejo. Se um grupo é só de alunos mais, fraquinhos, a nivelar ali aquilo. [...] eu dou-lhes o tema e eles pesquisam. (E3) Sim. Trabalhos de pesquisa fazem trabalhos de grupo tanto na sala como com a família. Lá está, como eu faço DACs, por exemplo, já fiz este ano agora até relacionado com a História de Portugal, já fiz a construção do castelo, eu tenho ali maquetes que foi feitas em casa com a família, trouxeram e vamos fazer uma exposição no final do ano. E tenho ali trabalho espetaculares que eu já disse que vai ficar uma exposição melhor que as da Gulbenkian. (E4)
		Trabalho por projeto	Sim, às vezes sim, depende das turmas. É partir mesmo de um

			<i>brainstorming</i>. Lá está, porque há meninos que em casa ouvem falar e depois já têm algum tipo de conhecimentos sobre aquele rei que nós estamos a trabalhar. E vão transmitindo depois ideias aos outros. (E1) Isso não faço tanto. Gostava de fazer, mas é, é... habituei-me a este de grupo e se eles não conseguem ali na sala, levam para casa, acabam em casa. E assim espontâneo, projeto de, de, mesmo projeto, a área de projeto como a gente tinha não costumo usar. Por acaso não costumo usar. (E3) Sim, lá está. Eu tive, por exemplo, no primeiro período não tem nada a ver, mas fiz dos sistemas. Fiz um projeto, cada grupo e trabalho por grupo. Cada grupo ficou com um sistema, fizeram um trabalho. Esse foi feito na sala de aula e depois, no final, apresentaram aos colegas e também está ali para exposição. Este período foi realmente o castelo por causa da vida dos reis, porque também lá está não tinha que aprofundar isso, mas aprofundei. Fizemos o projeto do castelo. Fizeram em casa com a família, também para envolver as famílias, e agora, no terceiro período, irei fazer do Sistema Solar
--	--	--	---

			também. Os objetivos é, é reforçar o laço entre a família e escola, é motivar os alunos e eles gostam. É uma coisa que gostam muito. E também motivá-los para as aprendizagens. (E4)
		Aprendizagem por resolução de problemas	Não. (E1) Não. (E2) Ao nível de história, só assim em relação às, às... quem foi quem foi esta pessoa? Quem terá sido? Qual a importância dessa pessoa na, naquela, naquela época. (E3) Na matemática. Na História, não. (E4)
		Aula oficina	Aula oficina também não. (E1) Não. (E2) Não. (E3) Não. (E4)
		Aula invertida	Aula invertida sim. Então, são eles a explicar e a dar então a matéria. É eles assumirem o papel do professor e verem como às vezes é difícil explicarem para todos e que todos entendam. Portanto, acho que é a maior dificuldade que depois eles têm. (E1) Não. (E2) Pronto, eu uso mais em relação quando são eles a apresentar os trabalhos, só a esse nível. Pronto, e também uso, uso, quando sei que um consegue explicar e estar mais próxima a linguagem. Pronto, uso sim quando sei que está à vontade para falar e para explicar

			as coisas. Um ou dois estão assim mais, mais à vontade com os colegas e são miúdos mais acessíveis aos colegas que têm, têm outro tipo de abordagem que a gente não tem. A gente às vezes fala com eles com uma linguagem que eles ficam assim a olhar para nós... E eu pergunto “Entenderam?” Mas vê-se mesmo que eles não entenderam nada, e então assim “anda cá, anda cá tu, explica lá. Tu entendeste o que a professora disse, explica lá à professora. Então tenta lá explicar pelas tuas palavras o que é que a professora acabou de dizer”. E eles vão dizendo, vão ajudando os outros. Assim mesmo em pequenos grupos e prá, prá turma, prá grande turma, para o grosso da turma. (E3) Já utilizei, apesar de não ser muito frequente. Há certos conteúdos que eu peço para eles pesquisarem em casa e eles é que vêm para a escola e explicam aos colegas, não sou eu a explicar e eu só intervenho quando há alguma coisa que não está correta. Mas já não é muito frequente. Mas já a utilizei. (E4)
		Visitas de estudo	Eu tento sempre dizer “olhem era giro vocês

			irem no fim de semana” porque as escolas agora estão a passar por um período em que há pouco dinheirinho. E quando trabalhava no Seixal agarrava nos meninos e numa auxiliar e íamos nós à procura do património e à procura das pessoas que foram importantes naquela localidade. Quando temos que nos deslocar a Lisboa também já fomos, já fui com algumas turmas, fizemos uma dramatização na caravela Vera Cruz, em que eles tiveram que se vestir, cada um assumiu o seu posto e foi muito giro, muito giro. (E1) Fazemos um plano acerca do que é que vamos visitar. Tento chamar-lhes a atenção para onde, no sítio, para onde é que se devem direccionar mais, e quando regressamos à sala, se há tempo fazemos algum trabalho sobre o que vimos. Para já sair da sala de aula. Adoro rua e acho que os meninos também. E depois tornar mais interessante. (E2) Já, já promovi mais. Agora não. Agora vou sabor do vento. Pronto, causa destes, destes... Desde que entrámos em pandemia tornou-se mais difícil sair com eles. [...] Em participar, sim, considero [importante]. Houve um ano em que fomos à Casa da Moeda,
--	--	--	--

			em Lisboa, e eles adoraram. E pronto, estas visitas assim marcam-nos muito. Assim como aqueles dias especiais que a gente faz, no final dos períodos, fazemos aqueles, aqueles... não é <i>workshops</i>, é... <i>Ateliers</i>, exatamente. Quando, quando... eles lembram-se de coisas... “Professora, lembra-se daquele dia que fizemos isto, fizemos aquilo? Pois foi”. Eles lembram-se. Aquilo fica marcado. (E3) Visitas estudo... claro que não faço a visitas de tudo que gostaria até por uma questão económica. Por todo, por toda a burocracia que está por trás de uma visita de estudo, mas agora estamos a tentar fazer uma no final do ano, não é? No ano passado, nem fizemos nada a sério. Fizemos um teatrinho, fomos... Eu não estou a contar com aquelas da Biblioteca Viva. Estou a falar mesmo de visita, sair a sério. Gostava de fazer mais, mas não, não dá. É a burocracia, é o contexto económico,... Mesmo esta que nós vamos agora... eu tenho miúdos que não vão. (E4)
		Envolvimento das famílias	Eu costumo enviar para casa, quando tenho assim turmas que dá. Com a minha do ano passado de 4.º ano não dá porque eram famílias,

			realmente... mal tinham para comer quanto mais para ir para sítios passear. E quando são assim turmas que eu vejo que dão um bocadinho mais de importância a estas coisas, costumo sempre sugerir “olhem era giro visitarem isto”. Depois até digo “olhem é gratuito” para eles também irem com os pais. Ou então colo no caderno. (E1) No terceiro ano, em relação à História do meio local, habitualmente eu tenho um dossiezinho, estilo um género de questionário que entrego aos meninos, dentro de uma mica, com várias sugestões e questões e eles... Dou-lhes um prazo e eles com os pais ou com os avós, com algum vizinho, tentam preencher esse questionário. Por exemplo, acerca de lendas da região... Aqui no nosso caso vão Poço Mourisco e descrevem-no. Portanto, nesse sentido, envolvo as famílias, porque eles vão com os pais. E questionam os pais. (E2) Olha é mais a nível das, das pesquisas, porque quer queiramos aos não os pais e vão, vão, vão-se interessando pelo que eles estão a fazer e vão ajudá-los e, e pronto. Eu lembro-me que houve uma vez, não sei se foi no 25 de abril que pedi, a uma das minhas turmas,
--	--	--	---

			olha, como agora a história “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”. Eu ainda sabia essa história mas pronto. Disse-lhes “olha, vão perguntar em casa, onde é que estavam, o que é que estavam a fazer”. E foi engraçado que eles registaram o que é que os pais estavam a fazer. Foi engraçado, por acaso foi. (E3) Sim, sim, tento o máximo possível. [...] funciono muito por e-mail. Eu não costumo chamar aqui os pais à escola sem ser nas reuniões. Nas reuniões tento sempre que eles venham e vão ver os trabalhos de projeto que os filhos fizeram. Também para responsabilizar os miúdos, quarto ano, são eles o elo de ligação entre a escola e a família. Há certas vezes quando há algum assunto para falar que chama os pais, aí são convocados. Também os pais já me conhecem. Alguma coisa que queiram falar, aparecem, ligam, marcam e eu atendo até mesmo fora da minha hora de, de atendimento. Sim, sim, sim, sim. Eu às vezes mando um e-mail aos pais a dizer que peço isto, isto e isto, mas são os alunos que são ponto de ligação. (E4)
	Materiais e recursos	Manual escolar	Com pouca. Muito pouca. Eu acho que o ensino da História no 1.º ciclo, no

			manual escolar está muito reduzido, então eu não vou ao manual. Costumo fazer pesquisa livre. Tenho também um livro do 5.º e 6.º ano que é mesmo História de Portugal e vou muito a esse livro, recolho muita coisa desse livro. E depois é mais a internet. Ando sempre à procura de vídeos que sejam cativantes para eles verem. (E1) Sim uso o manual porque estrutura-os, eles não se perdem. Mas não só, como já disse os outros... os outros materiais. (E2) Como base, a base é sempre o livro, mas depois tento sempre, como eu te estava a dizer há bocadinho. Tento sempre socorrer-me a fontes da internet, a outros livros, quando é as pesquisas vou ver bem antes de enviar-lhes o link, vou ver primeiro se fala mesmo sobre aquilo. E pronto é mais a esse nível. Outros, outras... vou recorrer a fichas que estejam na internet também. Nós tínhamos, quando aprofundamos mesmo a História e os miúdos tinham que saber aquilo tudo, havia umas fichas muito engraçadas, até estavam em desenho em banda desenhada sobre a História de Portugal e tinha várias épocas. Recorria também muito a isso, aos resumos
--	--	--	---

			que se fazem nessas fichas. Depois baseavam as pesquisas e a aprendizagem nessas fichas. (E3) Sim, sim, muito, muito, muito porque o manual escolar que nós temos, o ZUPI, estão muito bem estruturados, muito bem organizados. Foi uma boa opção. Não uso só o manual. Também tenho os livros de fichas, uso muito vídeos de Internet, vídeos do YouTube. A Escola Virtual também uso muito. Faço jogos com eles também da Escola Virtual. (E4)
		Textos	Sim. Apresento-lhes o texto e eles fazem em grupo, geralmente de dois, portanto vão pesquisando e depois vão vendo. Vão trabalhado o texto. (E1) Não, habitualmente não. No primeiro ciclo não. (E2) Sim. Às vezes é eles que leem, outras vezes sou eu que leio. Outras, outras vezes faço em grupo. Um grupo lê uma coisa, outro grupo lê outro ou, ou outra coisa. Costumo usar isso tudo. Epa é, é uma vivência, e eles, eles leem, entendem, falam, conversam entre eles. Epa já viste o que é que diz neste texto? Eu não sabia e tu? É verdade, é verdade. (E3) Sim. Normalmente os textos são o ponto de

			partida para, para aprofundarmos as aprendizagens. Porque lá está eu, eu estou a falhar um bocado nas aprendizagens essenciais, porque eu estou a aprofundar mais do que está nas aprendizagens. (E4)
		Imagens	Sim, sim, sim, sim, sim. Também a pares. (E1) Não. (E2) Sim, sim. Pronto, as imagens é mais a nível do, do computador. (E3) Sim, sim e muitas vezes até projeto imagem e peço para eles copiarem, peço para darem uma nova perspetiva. Acontece muito. (E4)
		Mapas	Mapas também, mapas também. O ano passado, a última aula assistida foi o Fernão de Magalhães e então construímos um mapa e então eles viram qual foi o percurso, por que é que aquilo ficou conhecido como o estreito de Magalhães. Então estivemos a explorar então logo a partir daí partimos para os conteúdos, continentes, mares, oceanos, para isso tudo. (E1) Hum... Mapas... Naqueles conteúdos, por exemplo de...aaaa... Na conquista de novos territórios, nessa altura. Século XV. Aí recorro aos mapas, sim. Para eles visualizarem. (E2)

			Mapa, um mapa é importante, um mapa é. Um mapa é importante para eles situarem onde é que eles estão e, e pronto e verem, verem, em relação aos outros países. Eu penso que eles agora, neste momento, já conseguem identificar a Península Ibérica e o Portugal. Quando demos também a Europa, e pronto, e os oceanos, o globo. [...] Para eles visualizarem. Em grande grupo. (E3) Sim, sim, sim também. Olha, por exemplo, quando foi, por exemplo, a Reconquista Cristã, isto é só um exemplo. Eu pus o mapa e é mais fácil ver no mapa quais eram os territórios conquistados e que iam sendo conquistados até pelo D. Afonso Henriques e os descendentes. Era mais fácil eles irem vendo e percebiam melhor. Por exemplo, até meninos que eu tenho são com medidas adicionais, já consegue identificar porque se calhar se for só no livro não conseguiam, mas como eu uso mapas e eles vão lá e eles têm muito interesse, têm muito gosto e vão lá com os dedos e reparam na cidade. Eles sabem, sabem os territórios todos. (E4)
		Gráficos	Sim. Às vezes é individual. Outras vezes, isso dos

			gráficos, é mais em grande grupo. Porque há um debate de ideias, de grupos ou individual, porque eles veem as coisas de maneira diferente. Mesmo em relação grupo, de dois, eles têm uma maneira diferente de ver as coisas e depois eu quero sempre que eles expliquem qual é que é, como é que tu viste isto, o é que achas daquilo. Portanto, é também a opinião crítica deles. (E1) Pontualmente. (E2) Não. Por acaso, não. (E3) Em matemática. Em estudo do meio não, não. (E4)
		Filmes/vídeos	Introduzo o vídeo e depois a partir do vídeo falamos final da visualização, sendo que falamos do que é que eles viram, o que é que reteram, do vídeo e depois então partimos para uma ficha ou então para um texto escrito coletivamente. Depende. É o que eu apanhar e achar mais interessante. (E1) Mais informativos, sim. Os que estão disponíveis nas plataformas. Na Escola Virtual, RTP Ensina, por aí. Às vezes vejo na sala outras vezes, colocava na <i>classroom</i> para eles verem. Levava-os a ver e a maior parte assim dos grupos que tive a maior parte via e depois eu levavam para a sala

			algumas questões que não tivessem percebido e discutíamos em aula. (E2) Sim, sim. Mas é pequenos excertos, coisas que tenham interesse para eles. Agora não me estou a recordar de nenhum que tenha usado. Mas, mas gosto, gosto. Para eles verem como é que era antigamente. Mesmo os vestidos. Eu, lembro-me que houve lá um ano que um senhor foi fazer umas, umas danças da... acho que até é feita da Feira Medieval, e estive a explicar como é que eram feitas essas danças. E eles gostaram muito. (E3) Sim, até olha, já cheguei a ver inclusive o estudo em casa, aquela... e vejo aqueles pequenos filmes, filmes que estão no YouTube que estão... a professora Lolita ensina, a Escola Virtual e eles gostam. Às vezes ponho o vídeo antes do de falarmos sobre os assuntos. Às vezes é ao contrário. Às vezes falamos primeiro da matéria e só depois é que ponho o vídeo para consolidar. Às vezes o vídeo é um ponto de partida para explorar aqueles conteúdos. (E4)
		Plataformas digitais e tecnologia	O Wordwall? Sim. Porque eles cada vez mais são muito visuais. E há sempre aquela, aquilo que eles querem é ganhar. Eles querem é acertar, ganhar.

			Eles ficam felizes e é também uma maneira de os cativar mais. (E1) Sim, sim, sim. Escola Virtual. Mostrando os filmes, ouvindo os áudios... As interatividades... O que têm lá disponível. [...] Computador, projetor... [Os alunos] não. (E2) Então, é Escola Virtual, é a Escola Digital. Deixa lá ver qual é outra. Wordwall também usei. O Canva [...], Google Slides [...], Powtoon [...], Genially [...]. Claro, eu gosto de usar, eu gosto de usar, só que depois, no dia a dia a gente vai esquecendo. [...] Sim. O ano passado usavam mais por causa das provas de aferição. Este ano já me levaram duas ou três vezes porque eu agora tenho insistido, que eu uso muito o <i>classroom</i>. E envio para lá as coisas, pronto, da Escola Virtual, a nível das três áreas. E aqueles, aqueles, visualizações que dá, que eu costumo fazer na, na sala de aula e aqueles joguinhos, aqueles que estão a introduzir o tema. O nosso, o nosso tema, uso sempre na aula. Gosto de fazer com eles que eles e depois competem e gostam de ser os melhores. Eu faço grupos e depois também envio para casa o link para eles jogarem em casa. E gosto
--	--	--	---

			que eles, pronto, que eles explorem esses recursos. (E3) Uso, sim [Escola Virtual]. [...] Acabo por utilizar o projetor para projetar as coisas, não sei se isso conta. Têm, têm [computadores do Ministério]. Já utilizei, mas não, não foi tanto na área de estudo do meio, de História. [...] Para História, não. Eles usam os computadores em casa para fazer pesquisa. (E4)
		Materiais manipuláveis	Sim, sim, sim. (E1) Não, não muito. Pontualmente. (E2) Friso cronológico costumamos fazer. [...] A formação de Portugal e depois a reconquista do território. E fazemos o friso para eles verem ao longo dos anos a reconquista foi aumentando o território. (E3) Em história? Não, não. (E4)
		Jogos	Eu fiz um até para ser... para ser editado pela Texto Editora. É o “História de Portugal”, é um trivial com a História de Portugal. E então em vez de ganharem um queijinho, ganhavam uma bandeirinha. Por exemplo, os primeiros povos que habitaram, ganhavam a bandeira branca. Primeira dinastia, era a bandeira do D. Afonso Henriques. Segunda dinastia... até à República. Sei que o

			último que lá está é o... aí como é que é? O Jorge Sampaio. (E1) CDs, puzzles. Já tenho usado. A pares. Mais uma vez, é consolidar de uma de uma forma diferente. Por exemplo, os puzzles dos monumentos, eles gostam de fazer. (E2) Eu acho que... Só se for no Wordwall que eu já tenha visto algum. Não me lembro. (E3) Não, em história não. [E4]
		Fontes de cultura oral	Então as... Costumo fazer ou através de histórias dos livros, ou então através mesmo de, de, lendas. Por exemplo, o Salta Letrinhas, se não me engano, já tem uma série de lendas em formato de desenho animado e isso também os cativa muito. Portanto é ensinar-lhes de uma maneira diferente. (E1) Sim, sim, sim. Peço para eles recolherem para levarem dos avós, das pessoas mais velhas, da rua. Sim, sim. Aí podemos fazer interdisciplinaridade com o português. (E2) Pronto, normalmente é recorrendo a casa, à família. Normalmente as pessoas mais velhas da família são as que conseguem ter mais, mais, pronto ter mais conhecimento a esse nível. A minha sogra é, era um poço de conhecimento

			sobre isso. Qualquer coisa que eu, que eu lhe perguntava sobre alguma lenda, alguma coisa, ela sabia. Ditados populares antigos era um espetáculo. E então como eu sabia que a minha sogra sabia muito, então mandava sempre “olha, vai lá perguntar em casa, perguntem lá em casa qual é o ditado popular sobre isto. Se os pais sabem, se os avós sabem sobre isto, sobre aquilo”. E coisas mesmo de história, porque eles, eles, os mais velhos, principalmente sabem muita coisa e vivenciaram muita coisa também. A minha sogra falava de coisas, pronto, que ela vivenciou e ou os pais vivenciaram. E pronto é mais, mais a esse nível. Eu por acaso nesse nível, sei muito... é a base. Portanto eu recorro sempre à família. (E3) Ah sim, sim. Às vezes digo para eles falarem com os avós, por exemplo, quando é agora a altura do 25 de abril, eu peço sempre para eles perguntarem em casa e para trazerem curiosidades para contar aos outros. Eu não costumo fazer esse tipo de diferenciação, porque eu costumo dar sempre mais do que uma opção, porque lá está, eles vão perguntar em casa e normalmente é os avós. E
--	--	--	--

			se não conhecer a história, conhece a cantiga, se não for a cantiga... Eu Não costumo fazer essa distinção porque aproveito tudo o que os alunos trazem. O máximo possível. Estou sempre a perguntar para perguntarem lá em casa, aos pais, aos avós e para e eles trazem muitas curiosidades para a escola. Eles têm muita vontade e curiosidade, sim. (E4)
		Vestígios arqueológicos	Sim, sim, sim. Virtualmente e às vezes peço para eles reproduzirem ou em desenho ou em 3D um monumento da, da, do concelho onde vivem. (E1) Já tenho levado... Eu tenho uma... um bocado de uma ânfora, que foi recolhida ali em Tróia, na salga do peixe. E normalmente levo para eles verem. Mas é uma coisa pontual. [...] Ah, estava-me a lembrar em relação aos vestígios arqueológicos, há uma exposição permanente na Capela são Sebastião, ali na Moita, onde também, desde que ela lá está, e já está há uns anos, levo sempre os grupos de quarto ano para verem. Na sala de aula [a exploração]. (E2) Sim, normalmente quando estávamos em Alhos Vedros a gente, nós

			íamos ver o Poço Mourisco, que é, pronto, muito antigo. E é uma coisa que dá para ver. Tem uma lenda parvinha, mas tem uma lenda envolvendo esse poço. Também ali na zona da escola, havia, descobriram aí qualquer coisa. Agora já não me lembro o que era, eu sei que fui ver com eles, mas já não me lembra o que era. [...] Para, para mesmo, para eles terem a noção. Pronto, a antiguidade da própria terra, as personagens, as pessoas importantes da terra. O que é que o que é que se passou antes, como é que está agora... para eles compararem. (E3) Ah sim, sim, sim, e quando é assim, até vou ver, vamos ver no <i>YouTube</i> e vamos ver melhor, por exemplo, agora na história de Portugal. O convento Mafra, houve muitos conventos e monumentos que pus vídeos do <i>YouTube</i>, até chegarmos a fazer visitas virtuais ao Mosteiro da Batalha. Aproveito para isso. Porque é uma maneira de eles perceberem melhor, veem melhor. Motiva-os, eles gostam, têm interesse e também é o que eles dizem. Vêm aqui e podem ver em casa e eles usam o computador também muitas vezes dizem e
--	--	--	--

			professora “oh professora, eu voltei a ver aquele vídeo que tu mostraste” e é uma maneira também de estudar. (E4)
	Avaliação das aprendizagens	Conhecimentos prévios	É saber se eles já sabem alguma coisa que acrescente àquilo que lhes vou ensinar e é também uma maneira de eles falarem com os colegas sobre os conhecimentos prévios que eles já têm. Portanto é através de uma grelhazinha e depois vão preenchendo. (E1) Sim, o que é que sabem sobre isto? Para saber se aprofundo mais por um lado ou por outro. Oralidade e ficha de avaliação. (E2) Os prévios, pronto, só, só oralmente. Só assim tipo, quando estou a introduzir “O que é que vocês já sabiam disto? O que é que vocês...” Mas assim a nível oral, não muito formal, a nível escrito. “O que é que vocês sabem sobre isto? O que é que vocês sabem sobre aquilo?”. Ver que conhecimentos é que eles têm ou não. Para ter uma noção. É mais para ter uma noção do que eles sabem realmente, dos conhecimentos e se esses conhecimentos são certos ou se são errados. (E3) Eu tento... Eu não avalio os conhecimentos prévios, tento perceber os conhecimentos prévios como ponto de partida,

			mas não os avalio. Não é fonte de avaliação se sabem, se não sabem, o que sabem, o que não sabem. (E4)
		Avaliação formativa	A avaliação formativa é mais a nível visual. É o trabalho do dia a dia. Depois também tenho mais umas não sei quantas grelhas para avaliar isso. Estão lá todas na parede. (E1) Questionários, pergunta, pergunta resposta. (E2) Formativa só aquela. Aquelas fichinhas formativas antes de, de entrar na temática, e depois pra ver, para poder comparar antes e depois. O que é que eles sabiam antes e o que é que eles sabiam, pronto, o que é que ficaram a saber. Nada de aprofundar, nada de grandes exigências. (E3) Sim, sim, sim, às vezes faço, por exemplo, até a estes trabalhos, projetos que faço. Utilizo isto como avaliação formativa. Às vezes faço pequenas fichas. Às vezes até fazemos ali alguns debates. E isso conta-me como avaliação formativa. Mas faço com muita frequência, acho que é muito importante para os preparar para a avaliação sumativa. [...] Para a formativa é... às vezes, trabalhos, os projetos, pequenas fichas. Às vezes é, faço ali a observação direta de, de algum

			debate que nós façamos sobre algum assunto em que todos participem. Às vezes até mesmo só a nível de oralidade. (E4)
		Avaliação sumativa	A avaliação sumativa é a intercalar, a final do período e faz-se em conjunto com as colegas de ano. (E1) Quando termino esse tema. Normalmente, é a ficha de avaliação, sim. Se calhar por uma questão de, de hábito e porque consigo ver... Assim consigo perceber o que é que os meninos aprenderam. (E2) Para além das fichas de avaliação, pronto, que é normal, recorro também às plataformas da Escola Digital e Virtual. O ano passado acho que usávamos a Digital. Este ano é a Escola Virtual. Mudando os livros, mudam-se as plataformas. E, e, gosto daqueles quizzes que eles têm [...] (E3) A avaliação... Agora... Isto agora há aqui um grande debate, porque avaliação sumativa supostamente seria uma no final do período, a que seria a meio do período seria formativa. Às vezes, sinto que há alguma pressão para haver a meio do período também outra avaliação sumativa. Já fiz, agora até há pouco tempo, uma formação sobre isso. Avaliação

			sumativa é uma. Tudo o resto que se faz é formativo. Apesar de nós no nosso PT, temos lá as duas fichas. Agora, eu não concordo. Acho que essa deveria ser formativa quanto mais avaliações formativas, os alunos ficam melhor preparados porque sabem as dificuldades. É importante dar o <i>feedback</i> aos alunos para se prepararem e estarem prontos para avaliação sumativa. Acaba por ser duas vezes. Acho que às vezes... Eu não concordo, mas às vezes põe-se a avaliação formativa um bocado de lado porque parece que só conta a sumativa e eu não concordo com isso. Acho que a formativa é tão importante como a sumativa. Para a sumativa é ficha de avaliação. (E4)
--	--	--	--

