



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

PATRÍCIA
ALEXANDRA
GOMES MÓSCA

**HERÁLDICA: EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E ENSINO
PATRIMONIAL NO 2.º CEB**

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Catarina Pinto

dezembro de 2025

PATRÍCIA
ALEXANDRA
GOMES MÓSCA

**HERÁLDICA: EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E ENSINO
PATRIMONIAL NO 2.º CEB**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Teresa da Costa

Orientador: Professora Doutora Ana Catarina Simões
de Mendonça Pinto, Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Ana Ramos Alcântara,
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Setúbal

dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste relatório representa, sem dúvida, o encerramento de uma etapa muito significativa na minha vida. Mais do que um trabalho académico, este percurso foi uma jornada pessoal de superação.

Em primeiro lugar, agradeço a mim própria. Orgulho-me profundamente por ter voltado a estudar e por ter chegado até aqui. Quando dizem que nunca é tarde para recomeçar, é mesmo verdade. Passados vários anos, aqui estou eu, com a certeza de que valeu a pena.

Agradeço à minha família, em especial aos meus tios Alda e João, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a seguir em frente. Um agradecimento muito especial ao Tiago, o meu namorado, uma das pessoas mais importantes da minha vida. Obrigada, meu amor, por me ouvires, por estares ao meu lado nos momentos menos bons, por me acompanhares no dia a dia e por me ajudares a encontrar clareza quando as dúvidas se impunham.

Quero também agradecer às pessoas que conheci ao longo do meu percurso académico, que contribuíram para tornar esta caminhada mais leve e significativa. Em especial, às minhas princesas fofoqueiras — Beatriz, Érica, Inês e Marlene — que estiveram sempre presentes no nosso grupo de *WhatsApp*. A vossa companhia, apoio e partilha foram fundamentais. Ajudámo-nos mutuamente, ouvimo-nos, apoiámo-nos e, felizmente, também nos rimos muito. Porque não é só trabalho.

A todos os que, de alguma forma, fizeram parte desta etapa, o meu sincero obrigada.

RESUMO

O presente relatório de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, descreve um estudo realizado com uma turma de 6.º ano de escolaridade. A investigação teve como objetivo compreender de que forma a heráldica local pode contribuir para a aprendizagem patrimonial dos alunos, promovendo a interpretação de símbolos culturais e o aprofundamento do conhecimento sobre o património e a compreensão histórica.

A intervenção pedagógica integrou atividades de leitura e análise de símbolos heráldicos, pesquisa orientada sobre o património de Azeitão, uma saída de campo e, por fim, a criação de um símbolo representativo do património investigado por cada grupo. Estas etapas permitiram explorar a relação entre imagem, significado e memória histórica, articulando saberes de diferentes áreas disciplinares.

Metodologicamente, o estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, assumindo a natureza de investigação sobre a prática. A recolha de dados baseou-se em notas de campo, registos fotográficos e na análise das produções finais dos alunos, que possibilitaram observar o processo de mobilização e criação intencional de sentidos e novos significados.

Os resultados indicam que a heráldica, quando trabalhada de forma contextualizada e integrada no currículo, favorece a compreensão do património local e contribui para o desenvolvimento da literacia visual e histórica. Os alunos demonstraram capacidade para interpretar símbolos, relacionar informação histórica e traduzir aprendizagens em representações visuais próprias. Conclui-se, assim, que a heráldica local constitui um recurso pedagógico pertinente para a educação patrimonial no 2.º Ciclo, potenciando aprendizagens significativas e o contacto dos alunos com o património estudado.

Palavras-chave: heráldica; património local; educação histórica; aprendizagem patrimonial; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This research report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle, presents a study carried out with a 6th-grade class. The aim of the investigation was to understand how local heraldry can contribute to students' heritage learning, promoting the interpretation of cultural symbols and the deepening of knowledge about local heritage and historical understanding .

The pedagogical intervention included activities involving the reading and analysis of heraldic symbols, guided research on the heritage of Azeitão, a field trip, and, finally, the creation of a symbol representing the heritage investigated by each group. These stages made it possible to explore the relationship between image, meaning, and historical memory, while articulating knowledge from different subject areas.

Methodologically, the study is framed within a qualitative approach and is characterised as practitioner research. The data collection was based on field notes, photographic records, and the analysis of the students' final products, which made it possible to observe the processes of intentionally mobilising and creating meanings and new interpretations.

The findings indicate that heraldry, when explored in a contextualised manner and integrated into the curriculum, enhances the understanding of local heritage and contributes to the development of visual and historical literacy . Students demonstrated the ability to interpret symbols, relate historical information, and translate their learning into their own visual representations. It is concluded, therefore, that local heraldry constitutes a valuable pedagogical resource for heritage education in the 2nd Cycle of Basic Education, fostering meaningful learning and strengthening students' contact with the heritage studied.

Keywords: heraldry; local heritage; heritage learning; historical education; 2nd cycle of basic education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1. Educação Histórica e Patrimonial	16
2. Heráldica	18
3. A interdisciplinaridade no 2.º Ciclo do Ensino Básico	20
CAPÍTULO 2	23
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. Investigação Qualitativa	24
2. Investigação sobre a prática	25
3. Técnicas de recolha de dados	26
3.1. Observação Participante	27
3.2. Recolha documental	29
4. Técnica de análise de dados	30
CAPÍTULO 3	32
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	32
1. Apresentação do Contexto e dos Participantes	32
2. Intervenção Pedagógica e Análise de Dados.....	36
2.1. Questionário inicial	39
2.1.1. Questão “O que é o património local?”	39
2.1.2. Questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”	43
2.2. Livro <i>Afonso à descoberta de Azeitão</i> e Percurso da Saída de Campo	47
2.3. Brasão e Bandeira de Azeitão	50
2.4. Saída de Campo.....	55
2.5. Trabalho de Projeto (TP).....	60

2.5.1. Surgimento do Trabalho de Projeto	60
2.5.1.1. Etapa 1 – Definição do Problema.....	63
2.5.1.2. Etapa 2 – Formulação de sub-problemas	65
2.5.1.3. Etapa 3 – Planificação do Trabalho.....	67
2.5.1.4. Etapa 4 – Pesquisa-produção.....	69
2.5.1.5. Etapa 5 – Avaliação formativa	71
2.5.1.6. Etapa 6 – Apresentação dos resultados	72
2.5.1.7. Etapa 7 – Avaliação final	79
2.6. Análise do produto final.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	96
Anexo A – Ata de Avaliação Sumativa do 1.º Semestre.....	97
Anexo B – Projeto Educativo do Agrupamento referente aos projetos ou cenários de aprendizagem	99
Anexo C – Planificação do Questionário Inicial.....	101
Anexo D – Planificação da atividade Livro <i>Afonso à descoberta de Azeitão</i> e Percurso da Saída de Campo.....	103
Anexo E – Planificação da atividade “Brasão e Bandeira de Azeitão”	105
Anexo F– Planificação da atividade “Saída de Campo”	107
Anexo G – Roteiro da Saída de Campo	109
Anexo H – Diário de Bordo	112
Anexo I – Guião da Saída de Campo	114
Anexo J – Planificação Projeto	126
Anexo K – Instrumento de Planificação do Projeto.....	128
Anexo L – Intrumento Planificação do Grupo	130
Anexo M – Intrumento Registo de Informação Recolhida	132
Anexo N – Intrumento Plano de Texto Oral	134
Anexo O – Intrumento Preparação da Comunicação	136
Anexo P – Documento Fontes Fidedignas	138
Anexo R – Produtos Finais das Apresentações dos Grupos.....	141
Grupo 1.....	142

Grupo 2.....	143
Grupo 3.....	144
Grupo 4.....	145
Grupo 5.....	146
Grupo 6.....	148
Anexo S – Grelha de Autoavaliação	149

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

ADQC – Associação Desportiva da Quinta do Conde

CCDBA – Complexo Clube Desportivo Brejos de Azeitão

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DGE – Direção-Geral da Educação

GNR – Guarda Nacional Republicana

EV – Educação Visual

ET – Educação Tecnológica

HGP – História e Geografia de Portugal

MS Teams – Microsoft Teams

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PTO – Plano de Trabalho Orientado

TP – Trabalho de Projeto

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com a distribuição das categorias de património identificadas pelos alunos	42
Figura 2 – Categorização das respostas dos alunos relativamente à questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”	45
Figura 4 – Exploração do mapa de Vila Nogueira de Azeitão	49
Figura 5 – Brasão de Azeitão	51
Figura 6 – Exemplos de dois brasões semelhantes ao brasão oficial	53
Figura 7 – Recriação dos alunos do brasão e bandeira de Azeitão com mais elementos gastronómicos.....	54
Figura 8 – Produções de um aluno relativa à bandeira de Azeitão, evidenciando interpretação cruzada.	54
Figura 9 – Alunos no Chafariz dos Pasmados	56
Figura 10 – Brasão de Azeitão situado na paragem de autocarros	57
Figura 11 – Heráldica presente no posto de GNR de Vila Nogueira de Azeitão	58
Figura 12 – Heráldica presente na Santa Casa da Misericórdia de Azeitão.....	59
Figura 13 – Síntese das etapas do TP	62
Figura 14 – Distribuição dos temas do património a investigar.....	64
Figura 15 – Preenchimento do Plano de Projeto por parte de uma aluna	66
Figura 16 – Exemplo de uma Planificação do Grupo preenchida.....	67
Figura 17 – Preenchimento do Registo de Informação Recolhida por um aluno	69
Figura 18 - Processo de escolha do símbolo a ser utilizado como produto final	71
Figura 19 – Momento de apresentação do grupo 1	73
Figura 20 – Momento de apresentação do grupo 3	75
Figura 21 – Momento de apresentação do grupo 4	76
Figura 22 – Momento de apresentação do grupo 5	77
Figura 23 – Momento de apresentação do grupo 6	78
Figura 24 – Símbolo criado pelo grupo “Queijo de Azeitão”	81
Figura 25 – Símbolo criado pelo grupo “Palácio Duques de Aveiro	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	27
Tabela 2 – Sistematização das Atividades	37
Tabela 3 – Transcrição das Respostas dos alunos à questão “O que é o património local?” ..	40
Tabela 4 – Transcrição das Respostas dos alunos à questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”	43
Tabela 5 – Contabilização dos alunos por locais identificados	49
Tabela 6 – Contabilização dos alunos referente à constituição do brasão	52
Tabela 7 - Opiniões dos alunos	80

INTRODUÇÃO

A disciplina de História e Geografia de Portugal constitui um domínio essencial na formação dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades para compreender as reconfigurações das comunidades humanas ao longo do tempo e desenvolver uma leitura crítica do mundo que os rodeia. No âmbito da Educação Histórica, importa promover o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, permitindo-lhes interpretar evidências, construir explicações fundamentadas e reconhecer a complexidade das narrativas sobre o passado. Como refere Barca (2019), compreender o pensamento histórico dos sujeitos — tanto a nível substantivo como meta-histórico — é central para que os alunos consigam “dar sentido histórico ao tempo”, articulando passado, presente e futuro de forma informada (p. 123).

É neste horizonte que se valoriza a necessidade de aproximar os conteúdos escolares das experiências quotidianas dos alunos, favorecendo aprendizagens que lhes façam sentido e que estabeleçam ligações com o seu contexto de vida. A integração do património local e da heráldica no ensino constitui, por isso, uma oportunidade para construir pontes entre o conhecimento histórico e a realidade próxima dos estudantes, contribuindo para que se reconheçam como parte integrante da história da sua comunidade. Esta perspetiva encontra eco no que defende Roldão (2009), ao sublinhar que a aprendizagem se torna mais significativa quando parte dos saberes que o aluno já possui. Como afirma Ausubel, (citado em Roldão, 2009), é fundamental “começar onde o aluno está”, mobilizando os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para novas aprendizagens (p. 11).

Esta investigação, intitulada “Heráldica: Educação Histórica e Ensino Patrimonial no 2.º Ciclo do Ensino Básico”, tem como foco a educação patrimonial através da heráldica local. Pretende contribuir para a compreensão da história local e para o fortalecimento da ligação dos alunos ao património, através da exploração de símbolos e elementos heráldicos do seu meio envolvente. Desta investigação emerge o seguinte objetivo: Compreender de que forma a heráldica local contribui para a aprendizagem patrimonial e histórica.

Para atingir este objetivo, foram definidas as seguintes questões de investigação:

1. De que forma a exploração da heráldica local promove o envolvimento dos alunos com o património local?
2. Que aprendizagens interdisciplinares são potenciadas pelos alunos a partir da exploração da heráldica local?

A disciplina de História e Geografia de Portugal serve como ponto de partida para este estudo, numa abordagem interdisciplinar que integra também as áreas de Português, Educação Tecnológica, Educação Visual e Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que estas se relacionam com diferentes dimensões do conhecimento. Importa salientar que a abordagem à heráldica local e património encontram sustentação nos documentos oficiais que orientam o currículo do 2.º ciclo. As Aprendizagens Essenciais (AE) de História e Geografia de Portugal no 6.º ano do Ensino Básico, afirmam que deve-se permitir “o aprofundamento de temas, as explorações interdisciplinares e a mobilização de componentes locais do currículo” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p.1), reconhecendo a relevância educativa de integrar elementos do território próximo dos alunos.

As AE salientam igualmente que a compreensão da evolução histórico-cultural do país implica a valorização dos recursos patrimoniais, reforçando que os alunos devem “conhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” (DGE, 2018, p.3).

Adicionalmente, esta proposta articula-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que defende que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p. 13).

Além disso, o estudo do património local encontra-se em consonância com os objetivos definidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo), que visa garantir a formação integral de todos os cidadãos. De acordo com o artigo 3.º um dos princípios organizativos consiste em:

Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (p. 5124).

É importante, do ponto de vista histórico e educativo, compreender a história dos símbolos existentes na localidade, mesmo que sejam escassos. Através deles, é possível identificar transformações históricas que se refletem também nas alterações simbólicas ao longo das décadas e séculos, permitindo traçar uma linha cronológica de acontecimentos e processos históricos. A heráldica deve, portanto, ser vista como um ponto de partida para a compreensão da história e, simultaneamente, como uma forma de a sintetizar. É essa abordagem que se pretende desenvolver ao longo desta investigação, na qual os alunos irão explorar a história local para depois, mobilizar conhecimento na reinterpretação simbólica. Esta reinterpretação

constitui, por si só, uma oportunidade para desenvolver competências essenciais da Educação Histórica, nomeadamente a capacidade de síntese, a seleção de informação relevante e a comunicação histórica através de diferentes linguagens.

Nesta investigação foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), ainda que não tenha sido seguida integralmente. Esta metodologia caracteriza-se por ser uma atividade intencional, centrada na resolução de problemas reais, envolvendo diagnóstico, planeamento, execução, avaliação e divulgação de resultados. Trata-se de um processo dinâmico e flexível, que promove a ligação entre teoria e prática, permitindo que os intervenientes compreendam melhor a realidade e desenvolvam competências de cooperação e autonomia (Metodologia de projecto: Colectânea descritiva de etapas, 2010). No entanto, neste estudo, algumas etapas foram adaptadas, privilegiando sobretudo o diagnóstico e a execução pedagógica, sem que se tenha desenvolvido de forma plena todas as fases previstas.

A escolha deste tema nasce do meu interesse pessoal pelas Ciências Sociais, em especial pela História e pela Geografia, e da curiosidade pela heráldica, cuja simbologia sempre me fascinou. A presença de brasões e símbolos em edifícios históricos desperta-me particular interesse, sobretudo porque muitos deles passam despercebidos ou são pouco compreendidos. Apesar de ser definida como a “ciência que se ocupa dos brasões” (Academia das Ciências de Lisboa, s.d., verbete “heráldica”), a heráldica é praticamente ausente ao longo do percurso escolar obrigatório, raramente sendo abordada com os alunos.

A heráldica divide-se em várias vertentes: corporativa, familiar, eclesiástica, militar e cívica (Brito & Horta, 2024), e cada uma delas oferece oportunidades para explorar a identidade cultural, os processos históricos e os valores sociais. Através da sua análise, os alunos podem compreender melhor o contexto histórico e social em que estão inseridos.

A utilização da heráldica local como instrumento de promoção do património justifica-se, assim, pela sua invisibilidade no contexto educativo, apesar do seu enorme potencial pedagógico. Como defende Alves (2014), “cabe à História o papel de abrir caminho para que o aluno desenvolva o seu processo de construção pessoal, culminando numa consciência histórica que fortaleça a sua cidadania no compromisso com um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer, proteger, valorizar, divulgar e difundir” (p. 71).

Numa linha semelhante, Alves (2014) destaca a importância da utilização de fontes históricas na promoção da educação patrimonial, de fontes patrimoniais para desenvolvimento e interpretação de conceitos e contributos culturais.

A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável. Para que isso aconteça de forma consistente,

é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e para a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades (pp. 206–207).

Deste modo, esta investigação pretende compreender de que forma a relação entre a heráldica e o património local pode contribuir para aprendizagens mais ricas e significativas, através da utilização de diferentes fontes que promovam uma educação patrimonial sólida e contextualizada.

A relevância deste estudo para a prática profissional reside na implementação de atividades que valorizem o património local e promovam o enriquecimento das aprendizagens dos alunos através da heráldica. Trata-se de um tema desafiante pela escassez de estudos e referências que explorem a heráldica como ferramenta educativa. Assim, para a comunidade académica e, em particular, para os docentes interessados em promover a educação patrimonial, esta investigação oferece uma abordagem inovadora, alargando o leque de fontes habitualmente utilizadas no ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório de investigação organiza-se da seguinte forma: (i) Introdução; (ii) Fundamentação Teórica; (iii) Metodologia de Investigação; (iv) Análise e Discussão dos Dados de Intervenção Pedagógica (v) Considerações Finais. O Capítulo Introdutório apresenta o tema, as motivações, a natureza e a pertinência do estudo, bem como os objetivos e questões de investigação, além da estrutura geral do relatório. O Capítulo I, dedicado à Fundamentação Teórica, aborda os conceitos e perspetivas que sustentam a problemática, com destaque para o património local, heráldica e a interdisciplinaridade no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O Capítulo II descreve a Metodologia de Investigação, justificando a natureza do estudo e as técnicas de recolha e análise de dados. O Capítulo III integra a intervenção pedagógica e a análise e discussão dos resultados. Inicia-se com a apresentação do contexto educativo e dos participantes, procedendo-se depois à descrição das atividades desenvolvidas e das evidências recolhidas ao longo da intervenção. Seguidamente, os dados obtidos são interpretados à luz do objetivo delineado para a investigação. Por fim, o Capítulo IV, dedicado às Considerações Finais, sintetiza o projeto, responde às questões de partida e articula os resultados com os pressupostos teóricos. O relatório termina com as referências bibliográficas e os anexos que apoiam o estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Educação Histórica e Patrimonial

A disciplina de História, no contexto do currículo português, constitui um pilar essencial na formação integral dos alunos, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania. Como afirma Alves (2014), o conhecimento histórico permite “encontrar no passado pontos de referência, de nos fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais” (p. 68). Não se trata, porém, apenas de recordar acontecimentos, mas de compreender criticamente a experiência humana no tempo, articulando o “conhecer, ser, fazer e viver com os outros” (Alves, 2014, p. 68). Esta visão encontra ressonância nos sete saberes propostos por Morin (2002) para a educação do futuro, que sublinham a necessidade de promover a lucidez epistemológica, a compreensão da condição humana, a preparação para a incerteza e a construção de uma ética humanista e planetária.

Neste enquadramento, o estudo da História local assume especial relevância como veículo privilegiado de formação de identidades e de cidadania. Alves (2014, p. 69) destaca que a História local enraíza o aluno no seu espaço vivido, aproxima professor e discente, e favorece a formação crítica no exercício da cidadania. Esta perspetiva articula-se com o conceito de “lugares de memória” proposto por Nora (1993), que define estes espaços como locais onde a memória coletiva se cristaliza e se transmite, funcionando como pontes simbólicas entre passado e presente. Saballa (2007) reforça que estes lugares constituem construções culturais onde se projetam valores, tradições e significados que atravessam gerações.

Neste sentido, o património cultural — material e imaterial — assume uma função mediadora na formação da identidade individual e coletiva. Valnezuela (citado por Manique & Proença, 1994) destaca que o meio histórico deve ser entendido como um “micromundo” modelado pelos vestígios culturais e sociais, testemunho das mentalidades e práticas humanas ao longo do tempo. Barca e Pinto (citadas por Almeida & Solé, 2014) defendem que o património reflete a expressão cultural das comunidades, constituindo-se como elemento identitário estruturante.

A Educação Patrimonial surge, então, como estratégia fundamental para a formação da consciência histórica e da identidade cultural. Pinto (2016) considera ser indispensável desenvolver nos jovens sentimentos de pertença e responsabilidade através do contacto direto com fontes patrimoniais, permitindo compreender que o património constitui expressão da

memória coletiva. A autora salienta que o património, para além de evocar o passado, integra o presente e contribui para a construção identitária contemporânea. Solé (2017) argumenta igualmente que o património não deve ser percecionado apenas como memória estática, mas como componente ativa da identidade atual.

A ampliação contemporânea do conceito de património — que abrange tanto bens materiais como imateriais — é reforçada pela Lei n.º 13/85, de 6 de julho, e pelas orientações da UNESCO, que reconhecem o património como herança coletiva a preservar. Neste contexto, Rossi (2017) sublinha que a Educação Patrimonial constitui uma estratégia dinâmica que promove uma “leitura do mundo e compreensão do universo sociocultural” (p. 114), desenvolvendo competências críticas e valores de cidadania. A autora identifica quatro etapas — observação, registo, exploração e apropriação — que guiam o processo de aprendizagem patrimonial de forma progressiva e significativa.

O desconhecimento que muitos alunos revelam relativamente ao património do seu meio tem sido evidenciado por vários estudos, nomeadamente por Rossi (2017), que identifica uma distância evidente entre os jovens e os vestígios históricos que os rodeiam. Esta situação relaciona-se, em parte, com o modo como a escola trabalha as fontes históricas. Pinto (2016) observa que, embora os programas curriculares reconheçam a importância de diversificar as fontes, “continuam a predominar em sala de aula as fontes escritas e, por vezes, as iconográficas”, sendo menos comum a exploração direta de objetos, edifícios ou espaços com valor histórico (p. 16).

A autora sublinha ainda que a compreensão do tempo histórico é mais acessível quando os alunos são colocados “em contacto direto com os vestígios do passado”, permitindo-lhes perceber a materialidade das evidências sobre as quais o conhecimento histórico assenta (Pinto, 2016, p. 16). Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de proporcionar experiências que aproximem os alunos do território e do seu património. Alves (2006) reforça esta ideia ao sugerir que a localidade deve funcionar como um “espaço laboratorial”, onde os alunos investigam o meio envolvente. De forma convergente, Manique e Proença (1994) defendem que a aprendizagem se enriquece quando se estabelecem pontes entre a escola, a comunidade e o património, através de vivências que permitem observar e interpretar elementos significativos da história local.

A relevância da História local e da Educação Patrimonial adquire profundidade quando analisada à luz da Educação Histórica. Lee (citado em Silva, 2012) sublinha que a aprendizagem histórica implica compreender os processos cognitivos pelos quais crianças e jovens constroem ideias sobre o passado. Segundo o autor, muitos alunos interpretam o passado projetando

categorias e valores do presente, revelando dificuldades na compreensão da diferença temporal. Lee (citado em Silva, 2012) explica que esta tendência deriva de formas de pensamento baseadas no senso comum e não estruturadas pelos conceitos disciplinares da História. Assim, o ensino deve promover o desenvolvimento de ideias de segunda ordem — como evidência, explicação, mudança, narrativa e moralidade histórica — que permitam aos alunos compreender que o conhecimento histórico é uma construção baseada em problemas, hipóteses e evidências.

A perspetiva de Lee reforça a importância da História local e da Educação Patrimonial, pois o contacto direto com fontes materiais facilita a passagem do pensamento comum para o pensamento histórico disciplinar. O património local oferece oportunidades concretas para trabalhar conceitos históricos fundamentais, promovendo a análise crítica, o questionamento e a construção de significados fundamentados. Quando adequadamente exploradas, permitem que os alunos compreendam a diferença temporal, contextualizam ações humanas e desenvolvem consciência histórica.

Assim, integrar a História local e a Educação Patrimonial no currículo não deve ser entendido como simples adição de conteúdos, mas como compromisso pedagógico que articula identidade, memória, consciência histórica e cidadania. Conhecer e compreender o património da comunidade constitui o primeiro passo para abrir horizontes à pluralidade cultural e à compreensão global do mundo contemporâneo. A escola, neste processo, forma cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de reconhecer a relação entre memória, História e património, e de intervir de forma ética e responsável na sociedade (Pinto, 2016).

2. Heráldica

A heráldica, enquanto ciência auxiliar da História, constitui um campo de estudo que ultrapassa a mera representação visual. É uma linguagem simbólica que expressa valores sociais, culturais e políticos, permitindo compreender como diferentes grupos, em distintos momentos históricos, construíram formas de representação e comunicação. Como afirma Duarte (2015), “a heráldica é parte integrante da arte e da sociedade” (p. 12), evidenciando a sua relevância cultural e o seu papel na transmissão de significados ao longo dos séculos.

Durante muito tempo, a heráldica foi interpretada como um domínio menor, associado a práticas elitistas ou antiquadas. Contudo, esta perceção tem vindo a transformar-se. Seixas (2012) salienta que “a heráldica deixou de ser vista como risível e passou a ser considerada uma disciplina científica” (p. 6), reconhecida pelo seu rigor analítico e pela pertinência

interdisciplinar que assume nos estudos históricos. Esta evolução reflete uma compreensão mais ampla da própria historicidade dos fenómenos humanos. Adriaansen (2022) explica que qualquer fenómeno histórico “está inserido no tempo, tem um passado e um futuro e é suscetível de mudança” (p. 1), reforçando que também os símbolos heráldicos devem ser lidos como construções contextuais e historicamente situadas.

A heráldica assume particular importância pela sua capacidade de preservar e comunicar memória histórica. Os brasões e escudos constituem documentos visuais que permitem aceder a relações de poder, genealogias, instituições e narrativas sociais. Seixas (2012) mostra como o estudo sistemático da heráldica medieval possibilita compreender estruturas sociais e dinâmicas políticas da Idade Média e da Época Moderna. A leitura destes símbolos exige, contudo, pensamento histórico fundamentado. Lee (2005) recorda que as fontes históricas “não fornecem por si só uma imagem clara e direta do passado” (p.36), sendo necessário interrogá-las, contextualizá-las e formular perguntas pertinentes. Assim, analisar um brasão implica compreender os seus contextos de produção, as intenções subjacentes e as narrativas que procuram afirmar.

A dimensão artística e técnica da heráldica constitui também um elemento relevante. Mattos (1941) sistematiza os princípios formais da disciplina, demonstrando que o desenho heráldico obedece a regras específicas de composição, cor e simbolismo. Esta dimensão visual revela pertinência pedagógica, promovendo competências de leitura simbólica, sensibilidade estética e interpretação visual. Como sublinha Lee (2005), o trabalho histórico exige saber “que perguntas se podem colocar às fontes” (p. 33), o que inclui também interpretar sistemas visuais complexos como os elementos heráldicos.

A nível social, a heráldica autárquica ilustra de forma clara a função social dos símbolos. Morais-Alexandre (2004) demonstra que os brasões municipais não se limitam a funções decorativas: são dispositivos de comunicação pública que procuram sintetizar elementos considerados relevantes sobre o território, a sua história e as suas formas de representação. Esta dimensão aproxima-se do que Adriaansen (2022) denomina “cultura histórica”, entendida como as expressões sociais através das quais comunidades constroem e comunicam sentidos sobre o passado (p. 3).

Do ponto de vista educativo, a heráldica oferece múltiplas possibilidades de exploração interdisciplinar. Em História e Geografia de Portugal (HGP), permite trabalhar genealogias e processos institucionais; em Artes Visuais, possibilita o estudo de composição e simbolismo; e em Cidadania e Desenvolvimento, favorece a reflexão sobre memória, comunicação pública e representação. Como refere Lee (2005), “as narrativas organizam e dão sentido ao passado; não

o reproduzem” (p. 60). O mesmo acontece com os símbolos heráldicos: não espelham o passado de forma literal, mas traduzem escolhas, prioridades e interpretações historicamente situadas. Assim, o trabalho com heráldica contribui para desenvolver competências de interpretação, análise crítica e compreensão dos processos históricos.

Neste sentido, a heráldica deve ser entendida como um recurso didático e científico que enriquece o ensino, não pela presunção de identidades pré-determinadas, mas pela capacidade de promover a leitura crítica de símbolos, a compreensão histórica e a reflexão sobre a construção de sentidos coletivos. Ao articular memória, estética e análise histórica, a heráldica constitui um instrumento valioso para ampliar a consciência histórica dos alunos e para favorecer uma educação interdisciplinar, culturalmente informada e intelectualmente exigente.

3. A interdisciplinaridade no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A interdisciplinaridade, enquanto abordagem pedagógica, continua a ser um dos maiores desafios da prática docente contemporânea. No contexto do 2.º CEB, onde os alunos já são acompanhados por diferentes professores, torna-se fundamental pensar formas de articular os saberes disciplinares, evitando a fragmentação do currículo e promovendo aprendizagens mais globais e significativas. Ensinar, como lembram Galvão e Freire (2004), exige do professor não apenas um domínio alargado de conhecimentos científicos e metodológicos, mas também características pessoais e profissionais que lhe permitam inovar e enfrentar novos desafios. Esta capacidade de inovação pressupõe condições adequadas, como tempo, oportunidade e contexto favorável, para que o docente se sinta motivado a experimentar abordagens diferentes e integradoras.

Neste sentido, a inovação educativa deve ser entendida como a introdução e implementação consciente de novas práticas que visam transformar atitudes, métodos e estratégias de ensino, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e crítica. Fernandes (2000) sublinha que este processo de mudança implica encarar o conhecimento como uma construção contínua, alimentada pelas interconexões entre diferentes áreas e pelos paradigmas pedagógicos adotados.

Morin (2002), alerta que a escola deve preparar os estudantes para lidarem com a incerteza do conhecimento, oferecendo-lhes contextos flexíveis e abertos ao diálogo entre disciplinas. A interdisciplinaridade, nesta ótica, constitui-se como um instrumento de flexibilização curricular, permitindo ao professor criar pontes, organizar saberes e promover aprendizagens que reflitam a complexidade do real.

O papel do professor é, assim, central. Para Fazenda (2008), a função docente deve passar por mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, mesmo que não sejam da sua especialidade, de modo a atribuir sentido e relevância ao que se ensina. A interdisciplinaridade não se reduz, portanto, à justaposição de disciplinas; trata-se de criar experiências pedagógicas em que o aluno participa ativamente na construção de significados, através de tarefas cognitivamente desafiantes e de interações diversificadas (Fazenda, 2008).

A interdisciplinaridade, “conceito forjado a partir dos anos 1960, tem sido mundialmente disseminada em pesquisas, reflexões e ações de ordem epistemológica, metodológica e ontológica” (Souza et al. 2022, p.4). Esta amplitude conceptual contribui para a multiplicidade de interpretações apontada por Pombo (1993), que sublinha que existe uma instabilidade conceptual, tanto ao nível da teoria como da prática, já que diferentes investigadores e docentes atribuem sentidos diversos ao termo e à sua operacionalização. Essa heterogeneidade, longe de ser um obstáculo, mostra a complexidade do conceito e a necessidade de refletir criticamente sobre as bases epistemológicas e metodológicas que sustentam a sua aplicação (Fensham, 2009).

Para Morin (1999), a prática pedagógica estritamente disciplinar, sem colaboração entre pares, garante competências específicas, mas pouco ajuda na formação integral dos alunos, que necessitam de aplicar os conhecimentos adquiridos para compreender e intervir na realidade. Daí a importância de promover projetos colaborativos entre professores, reorganizando objetivos e conteúdos curriculares de forma integrada (Morin, 2002).

No plano prático, a interdisciplinaridade deve ser vivida como uma estratégia que promove ambientes de aprendizagem em que os alunos interagem, exploram e relacionam diferentes saberes. Como defende Galvão e Freire (2004), quando há conexão entre áreas distintas, a interpretação dos significados torna-se mais ampla e flexível, valorizando o conhecimento e adaptando-o às realidades dos alunos.

No caso do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em que áreas como Ciências Naturais, Matemática, Português e HGP podem cruzar-se em projetos comuns, a interdisciplinaridade representa uma oportunidade para integrar conceitos, metodologias e competências. Neste processo, como sublinha Morin (2002), a escola deve assumir a sua função primordial de organizar a enorme diversidade de informações a que os alunos têm acesso, ajudando-os a desenvolver quadros de referência claros que lhes permitam compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Neste quadro, a relação entre a Educação Histórica e a interdisciplinaridade revela-se particularmente significativa e mutuamente potenciadora. A Educação Histórica exige que os

alunos mobilizem saberes diversos para interpretar o passado, incluindo a leitura simbólica, a contextualização cultural, a compreensão espacial e a análise visual. Hall (2016) lembra que a cultura é um processo contínuo de construção de significados, no qual “a representação se torna o meio através do qual damos sentido ao que existe no mundo” (p. 23). Assim, os saberes disciplinares não apenas se articulam, mas completam-se: a História beneficia da Geografia para compreender espaços, das Artes Visuais para ler símbolos, da Antropologia para interpretar culturas e da Linguística para analisar discursos.

Geertz (2008) reforça esta visão ao definir os símbolos como “formas de expressão social” que condensam valores e interpretações (p. 13), evidenciando que os fenômenos culturais, simbólicos e históricos são indissociáveis. Anderson (2005), por sua vez, evidencia que símbolos públicos — como bandeiras, brasões ou emblemas — desempenham um papel crucial na construção das “comunidades imaginadas” (p. 26), permitindo compreender processos históricos, identitários e políticos.

A interdisciplinaridade fortalece, assim, a Educação Histórica, oferecendo aos alunos múltiplas linguagens — textual, visual, espacial, simbólica — necessárias para compreender a complexidade das fontes históricas. Só a interdisciplinaridade proporciona o repertório diversificado de ferramentas interpretativas necessário para desenvolver estas competências.

Deste modo, a Educação Histórica e a interdisciplinaridade completam-se e reforçam-se: a primeira exige múltiplas perspectivas para interpretar o passado; a segunda fornece as metodologias e linguagens indispensáveis para essa interpretação. Esta complementaridade traduz-se em práticas mais ricas, abertas e sensíveis à complexidade dos fenômenos humanos, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre diferentes domínios do saber e compreendam o mundo de forma integrada. Tal como argumenta Fensham (2009), os contextos interdisciplinares constituem uma mais-valia ao oferecerem várias perspectivas sobre um mesmo objeto de estudo, enriquecendo as interpretações possíveis e ampliando o horizonte cognitivo dos alunos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento e justifico as opções metodológicas adotadas nesta investigação, bem como as técnicas de análise e recolha de dados.

Dado que o tema em estudo está profundamente ligado ao contexto sociocultural dos participantes, optei por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por se adequar melhor aos objetivos definidos.

A metodologia qualitativa permite explorar em profundidade fenómenos educativos nos seus ambientes naturais, oferecendo uma compreensão mais rica dos sentidos que os participantes atribuem às suas vivências (Miranda, 2009). Ao contrário da investigação quantitativa, que recorre à medição e à análise estatística, a abordagem qualitativa assenta numa leitura mais interpretativa da realidade, valorizando a descrição detalhada e a análise indutiva dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação centrada na prática docente resulta da convicção de que o professor é também um agente reflexivo, capaz de interrogar criticamente as suas decisões pedagógicas. Como salienta Ponte (2008), este tipo de investigação nasce das questões que o professor enfrenta no seu quotidiano profissional e permite-lhe tomar decisões mais conscientes e fundamentadas, baseadas na observação e na análise dos dados recolhidos no seu contexto de trabalho.

Desta forma, investigar a prática profissional é também uma forma de aproximar a teoria da realidade vivida em sala de aula, promovendo não só o crescimento profissional do professor, mas também a melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos. Neste modelo, o professor-investigador assume um papel ativo na produção de conhecimento educativo, alinhado com as necessidades concretas do seu grupo de alunos.

A recolha de dados foi realizada no espaço da sala de aula e fora do mesmo, na localidade onde se situa a escola, o que permitiu observar diretamente as interações dentro e fora do contexto formal, analisar os trabalhos produzidos pelos alunos e acompanhar as dinâmicas das atividades propostas. Como referem Miranda (2009), este tipo de recolha caracteriza-se por ser essencialmente descritiva, permitindo captar a riqueza e complexidade das experiências dos participantes.

Através deste olhar atento, procurei compreender de que forma os alunos se envolveram nas tarefas que articularam domínios curriculares com o património local, com a heráldica como

elemento agregador. Esta abordagem permitiu também conceber o desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares, nomeadamente com as disciplinas de Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET), HGP, Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Português que no seu cômputo suportaram aprendizagens nas várias áreas de saber e ofereceram uma experiência pedagógica rica e profunda aos alunos.

1. Investigação Qualitativa

A investigação assume uma abordagem qualitativa, dado que se centra no processo, procurando compreender se, ao longo da realização dos projetos, os alunos contruíram aprendizagens em história e património através da heráldica local. Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo e pela intenção de captar a complexidade das interações no contexto educativo. Tal como refere Vilelas (2009), trata-se de uma “abordagem que dá prioridade à interpretação da realidade social, aproximando o investigador do objeto de estudo, numa relação marcada pela proximidade, pela escuta ativa e pela sensibilidade” (pp. 105–107).

Ao contrário do paradigma positivista, que sustenta a existência de uma realidade objetiva passível de ser medida, a investigação qualitativa parte do princípio de que a realidade é construída socialmente e está, por isso, sujeita a múltiplas interpretações. Neste contexto, o investigador torna-se um elemento-chave do processo, atuando simultaneamente como observador e participante. A essência da investigação qualitativa reside numa abordagem interpretativa da realidade social, na qual o investigador se transforma num instrumento ativo na produção do conhecimento (Vilelas, 2009).

Neste estudo, enquanto professora e investigadora, recolhi as informações ao longo das atividades desenvolvidas com os alunos, incluindo registos escritos, notas de campo, produções dos alunos e registos fotográficos. As informações foram recolhidas maioritariamente em contexto de sala de aula e também fora dela, nomeadamente durante uma saída de campo pela localidade. Este processo permitiu observar diretamente a relação dos alunos com o património local, registando as suas aprendizagens e as interações significativas.

Importa sublinhar que, no âmbito da investigação qualitativa, uma das abordagens mais valorizadas é precisamente a investigação sobre a própria prática. Sendo uma das suas características fundamentais a capacidade de, ao longo da prática profissional, o professor-investigador descrever, analisar e interpretar a sua própria intervenção educativa com o propósito de a melhorar continuamente. (Ponte, 2008) Esta perspetiva articula-se de forma clara

com a metodologia adotada, uma vez que a recolha e análise de dados foram conduzidas a partir da experiência vivida no contexto escolar.

A investigação qualitativa é descritiva, processual e indutiva, permitindo que as questões de investigação e os caminhos metodológicos evoluam ao longo do trabalho (Bodgan & Biklen, 1994).

Neste tipo de investigação, a subjetividade é assumida como uma componente legítima e produtiva do processo. Longe de ser uma limitação, constitui um recurso que enriquece a compreensão dos fenómenos, exigindo do investigador uma postura crítica e reflexiva sobre a sua influência no processo investigativo (Vilelas, 2009). Assim, o papel do investigador é o de “intérprete da realidade” (Vilelas, 2009, p. 111), assumindo uma atuação ativa e ética, num processo de co-construção do conhecimento com os participantes.

A investigação qualitativa, neste sentido, não se limita a responder a questões, mas procura compreender como essas questões emergem, que significados transportam e de que modo se ligam às experiências concretas dos sujeitos. O seu valor reside, precisamente, na possibilidade de aceder ao mundo vivido dos participantes, valorizando as suas perspetivas e os seus contextos de ação.

2. Investigação sobre a prática

A investigação sobre a prática tem vindo a afirmar-se como uma abordagem central na formação e no crescimento profissional dos professores, precisamente por permitir uma leitura mais próxima e significativa das vivências educativas. Parte do princípio de que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos ou executor de orientações curriculares, mas sim alguém que pensa a sua ação, que questiona o que faz e que procura melhorar continuamente a forma como ensina e como os seus alunos aprendem.

Segundo Ponte (2008), “investigar a própria prática é procurar compreender, de forma intencional e sistematizada, os modos de agir no contexto educativo, com o objetivo de transformar o ensino e promover aprendizagens mais significativas” (p. 155). Mais do que dar resposta a dificuldades pontuais, trata-se de adotar uma postura reflexiva contínua, sustentada na experiência do quotidiano docente.

Alarcão (2001) reforça esta visão ao defender que o “professor-investigador assume uma atitude crítica e empenhada na melhoria da escola e da educação em geral” (p. 30). Esta postura transforma a prática pedagógica num processo consciente e ético, no qual cada decisão é tomada com sentido e intenção educativa, procurando sempre beneficiar os alunos.

No âmbito da investigação, foi precisamente esta perspetiva que guiou a metodologia adotada. Investigar a própria prática permitiu acompanhar de perto o envolvimento dos alunos, os desafios que foram surgindo e os ajustamentos que se revelaram necessários ao longo da intervenção. Desde a formulação das questões de investigação até à análise das produções dos alunos e das observações feitas, manteve-se sempre um olhar atento, reflexivo e intencional.

Alarcão (2001) descreve o professor-investigador como um “profissional que aprende com o contexto onde atua, mobilizando saberes científicos, experiências vividas e valores educativos” (p. 20). Esta visão rompe com a ideia do professor como técnico que apenas aplica receitas pedagógicas e valoriza, pelo contrário, a autonomia, a ética e o compromisso com a transformação positiva da prática.

Esta abordagem, segundo Alarcão (2001) é inspirada nos contributos de Lawrence Stenhouse, afirmando que “um currículo de qualidade só é possível quando os professores se envolvem na análise e reflexão sistemática sobre o seu próprio ensino” (p. 4). Este envolvimento implica recolher dados, interpretá-los, partilhá-los com os pares e transformá-los em aprendizagens para melhorar continuamente.

Ao longo deste projeto, esta forma de estar foi sendo construída passo a passo: na forma como foram delineadas as atividades, na escuta ativa dos alunos, nas adaptações realizadas em função daquilo que se foi observando e aprendendo. Esta integração entre investigação e prática permitiu uma intervenção mais próxima da realidade dos alunos, mais sintonizada com os seus ritmos, interesses e necessidades.

Como salienta Alarcão (2001), “ser professor-investigador é, acima de tudo, assumir uma atitude crítica e aberta dentro da profissão, questionando-se a si próprio e às práticas que desenvolve” (p. 6). É nesse espaço de questionamento e descoberta que se constrói uma prática educativa com sentido, sustentada no conhecimento que emerge da experiência, da reflexão e do compromisso com uma educação melhor.

3. Técnicas de recolha de dados

Segundo Afonso (2014), a recolha de dados constitui-se como um processo sistemático de obtenção de informação, a partir de fontes variadas, cuidadosamente selecionadas em função dos objetivos delineados para a investigação, sendo fundamental que a escolha dos instrumentos de recolha esteja alinhada com o carácter interpretativo e descritivo da investigação qualitativa, de forma a favorecer uma compreensão mais aprofundada das

experiências e das percepções dos sujeitos envolvidos. Na mesma perspetiva, Máximo-Esteves (2008), “é necessário ter em conta que a escolha dos instrumentos de recolha de dados está intimamente relacionada com as questões às quais o investigador pretende dar resposta” (p. 284).

Neste contexto, a recolha de dados concretizou-se através da observação direta participante, complementada com registos fotográficos, e recolha documental, principalmente as produções dos alunos. Estes procedimentos permitiram recolher informação essencial para compreender de que modo os alunos se relacionaram com o tema da heráldica e património local.

Como pode ser visualizado na tabela seguinte (Cf. Tabela 1), encontram-se os instrumentos de recolha de dados direcionados para cada técnica.

Tabela 1

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Técnicas de Recolha de Dados	Instrumentos de Recolha de Dados
Observação Participante	• Notas de campo; • Registos fotográficos.
Recolha Documental	• Documentos Oficiais; • Produções dos alunos.

3.1. Observação Participante

Durante a intervenção pedagógica desenvolvida, a observação participante assumiu um papel de destaque enquanto técnica de recolha de dados, sobretudo pela sua adequação à abordagem qualitativa adotada e pela capacidade de captar, de forma próxima, as dinâmicas vividas no contexto formal da sala de aula e informal como da saída de campo.

A escolha desta técnica surgiu da vontade de compreender como os alunos se envolveram nas atividades interdisciplinares construídas a partir do estudo da heráldica e do conhecimento do património local existente perto da escola. Mais do que simplesmente registar comportamentos, pretendia-se perceber de que forma os alunos se apropriaram dos conteúdos: que caminhos seguiram, que dificuldades encontraram e que aprendizagens foram construindo ao longo do processo. Esta abordagem assumiu particular importância na realização dos

projetos sobre o património, organizados em três categorias: património gastronómico, cultural e edificado.

Afonso (2014) destaca que a observação é uma técnica fiável, precisamente por permitir aceder diretamente às ações e interações dos participantes.

No contexto de estágio, procurei manter sempre uma atitude reflexiva, consciente do equilíbrio necessário entre participar e observar, procurando não influenciar indevidamente as dinâmicas dos grupos. Correia (2009) sublinha a importância desta atenção, defendendo que a observação participante deve ser simultaneamente próxima e respeitadora do ritmo e da autenticidade dos sujeitos.

A observação decorreu de forma progressiva. Numa fase inicial, procurei adotar uma postura discreta, com o intuito de conhecer melhor os grupos e compreender as dinâmicas relacionais entre os alunos. À medida que os projetos se foram desenvolvendo, a minha presença tornou-se gradualmente mais participativa, intervindo sempre que necessário, mas procurando não condicionar as escolhas dos alunos. Esta participação foi sendo ajustada consoante as necessidades identificadas e a evolução natural do trabalho em sala de aula, permitindo-me acompanhar de forma mais próxima os processos de aprendizagem. Importa referir que a minha intervenção teve um carácter sobretudo de apoio, com um foco particular num grupo que incluía três alunos com medidas seletivas. Ainda assim, a dinâmica do trabalho foi concebida para garantir que os alunos assumissem o papel central na investigação, sendo eles os principais protagonistas de todo o percurso.

Optei por uma observação de carácter não estruturado, isto é, não recorri a instrumentos rígidos como grelhas ou quadros predefinidos (Bogdan & Biklen, 1994). Esta opção teve como objetivo captar a espontaneidade das situações e permitir uma leitura mais aberta das interações entre pares.

Para registar as observações realizadas ao longo do projeto, recorri a notas de campo, umas vezes manuscritas e outras registadas em computador, bem como a registos fotográficos. As notas de campo assumiram um papel central neste processo, funcionando como um diário de bordo onde registava não apenas o que observava, mas também as minhas impressões, reflexões diárias e interpretações do que ia acontecendo no contexto da sala de aula. Incluí igualmente anotações relativas ao *feedback* trocado entre pares, sobretudo durante as apresentações finais dos projetos, momentos em que emergiram interações particularmente significativas.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), “as notas de campo correspondem ao relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e

refletindo sobre os dados” (p. 150), sendo, por isso, uma ferramenta imprescindível na investigação qualitativa.

Os registos fotográficos, complementaram estas observações, captando momentos significativos como o desenvolvimento dos projetos e apresentações dos produtos finais.

A observação participante tornou-se central na investigação, permitindo acompanhar as reações, motivações e aprendizagens emergentes ao longo da exploração da heráldica e património local. Como sublinham Ponte (2008) e Mónico et al. (2017), a observação participante é especialmente eficaz quando se pretende compreender o quotidiano educativo a partir do interior, permitindo ao investigador integrar-se de forma consciente, ética e sensível nas vivências do grupo. Apesar dos desafios que implica, sobretudo o de equilibrar os papéis de observador e participante, esta abordagem revelou-se essencial para captar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e reconhecer os sinais de apropriação do conteúdo patrimonial pelos alunos.

3.2. Recolha documental

Durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica, para além da observação participante, recorri também à recolha documental, cuja importância se revelou fundamental para compreender com maior profundidade os contextos envolvidos, as práticas implementadas e as aprendizagens construídas ao longo dos projetos. Tal como referido por Afonso (2014), esta técnica possibilita o acesso a diferentes tipos de documentos, desde os oficiais aos privados, que, quando analisados de forma criteriosa, oferecem dados muito relevantes para o processo investigativo.

Neste estudo, concentrei a atenção em dois tipos de documentos: os oficiais e os privados. No grupo dos primeiros incluíram-se documentos estruturantes da prática educativa, como o Projeto Educativo do Agrupamento, as Atas de Conselho Pedagógico e as Aprendizagens Essenciais. A análise destes elementos teve como principal objetivo compreender o enquadramento institucional e curricular que sustentou a intervenção. Os documentos oficiais, por serem produzidos por entidades externas ao investigador, ajudam a perceber de forma clara as diretrizes pedagógicas que moldam o funcionamento da escola (Afonso, 2014).

No que diz respeito aos documentos de natureza privada, a análise recaiu essencialmente sobre as planificações realizadas, as grelhas elaboradas para os projetos, e, com especial atenção, sobre as produções dos alunos. Máximo-Esteves (2008) defende que “a análise dos

artefactos criados pelas crianças é imprescindível quando o foco da investigação está centrado nas suas aprendizagens” (p. 92). Foi com base nesses materiais que procurei compreender como os alunos se envolveram com o tema da heráldica e património local, que interpretações fizeram, que estratégias adotaram, e que dificuldades e interesses foram surgindo ao longo do processo.

Este conjunto documental funcionou como um importante complemento à observação realizada em sala de aula. Bell (1997) realça que a “recolha documental tem precisamente esta mais-valia: complementar os dados recolhidos por outras vias” (p. 101), contribuindo para uma visão mais alargada e fundamentada da realidade observada.

Ao longo do trabalho, a análise documental centrou-se em suportes produzidos no âmbito dos projetos, tais como textos redigidos pelos alunos para a apresentação em *PowerPoint* e as diversas grelhas para o projeto preenchidas em grupo. Estes documentos permitiram recolher indícios concretos sobre os processos de aprendizagem, evidenciar áreas de dificuldade e revelar o modo como o tema da heráldica e património local foi compreendido e apropriado pelos alunos.

A recolha e análise dos documentos revelou-se essencial para aprofundar a compreensão das aprendizagens promovidas pelos projetos, bem como para captar a riqueza das formas como os alunos partilharam essas aprendizagens com os seus colegas. Estes registos permitiram evidenciar não apenas o que foi aprendido, mas também os processos através dos quais essas aprendizagens ocorreram.

No respeito pelos princípios éticos da investigação, todos os documentos recolhidos foram obtidos mediante o consentimento informado dos encarregados de educação. Esse consentimento foi solicitado através de um e-mail enviado pela diretora de turma. Os dados recolhidos foram tratados com o máximo rigor, de forma confidencial e assegurando sempre o anonimato dos participantes.

4.Técnica de análise de dados

Neste estudo, a técnica escolhida para o tratamento e interpretação dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo. Importa referir que as categorias de análise emergiram do próprio processo da análise de dados. Esta opção prende-se, essencialmente, com a natureza do material reunindo, como as produções escritas dos alunos e os diversos registos resultantes das atividades desenvolvidas, e com a necessidade de organizar esse material de forma estruturada.

Pretende-se, assim, retirar significados relevantes e alinhados com o objetivo definidos para esta investigação.

A análise de conteúdo pode ser compreendida como uma leitura atenta e sistemática das mensagens presentes em diferentes suportes comunicativos, sejam eles escritos, visuais ou orais. Esta leitura não procura apenas identificar o que é comunicado, mas também como a mensagem é construída e qual o seu propósito. Em 2016, Bardin descreve este processo em três etapas fundamentais:

- Numa fase inicial procede-se à leitura exploratória e organização do material (pré-análise);
- Posteriormente realiza-se a codificação e categorização dos dados (exploração do conteúdo);
- Por fim, os resultados são interpretados e apresentados de acordo com os objetivos da investigação (tratamento dos resultados).

De modo semelhante, em 2022, Gonçalves et al. propõem uma abordagem organizada em três momentos:

- Preparação;
- Organização;
- Apresentação dos resultados.

A fase de preparação implica definir o objeto de análise, decidindo se se pretende explorar apenas os conteúdos mais visíveis (manifestos) ou também os sentidos mais subtilezas (latentes). Na fase seguinte, são estabelecidas categorias que permitem agrupar e sistematizar os dados de forma coerente. Finalmente, os resultados são apresentados com recurso a exemplos e excertos ilustrativos que ajudam a sustentar as interpretações realizadas.

A escolha desta técnica foi determinada pelos instrumentos de recolha de dados utilizados. Tendo em conta que o corpus da investigação integrou registos escritos, notas de observação e trabalhos produzidos pelos alunos, tornou-se fundamental recorrer a uma metodologia capaz de aprofundar o entendimento do seu envolvimento e das aprendizagens construídas. Este tipo de registo revelou-se essencial para uma análise mais aprofundada dos dados, permitindo captar a complexidade e a riqueza das dinâmicas vividas, indo além do que seria possível observar com instrumentos mais formais (Bodgan & Biklen, 1994).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta o contexto de estágio, os participantes envolvidos e a intervenção pedagógica desenvolvida, articulando estes elementos com a análise dos dados recolhidos. A opção por integrar, num mesmo capítulo, a descrição da intervenção e a consequente análise resulta do facto de estes processos se encontrarem intrinsecamente interligados no âmbito da investigação em contexto educativo.

Como refere Alarcão (2022), a construção do conhecimento profissional do professor implica uma reflexão sistemática e fundamentada sobre a prática, na qual os dados recolhidos assumem um papel central para compreender e melhorar a intervenção. De forma convergente, Nóvoa (2019) destaca que a formação docente se desenvolve através de um processo de reflexão crítica sustentado na análise das experiências vividas, tornando inseparáveis a intervenção pedagógica e a análise que dela decorre.

Nesta perspetiva, a junção entre intervenção e análise constitui não apenas uma escolha organizativa, mas uma necessidade epistemológica da investigação realizada em estágio.

1. Apresentação do Contexto e dos Participantes

O projeto de investigação foi desenvolvido durante o período de estágio IV, que decorreu entre 17 de fevereiro e 4 de abril de 2025, num total de 7 semanas¹. O estágio decorreu numa escola básica do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de um agrupamento escolar da rede pública, no concelho de Setúbal. Esta instituição está localizada numa zona habitacional, com vários espaços verdes e estabelecimentos de comércio local. A zona é de fácil acesso através de transportes públicos.

A escola é constituída por seis blocos edificadas, dos quais quatro são destinados à realização de atividades letivas. A instituição dispõe ainda de um amplo espaço exterior, equipado com diversos bancos e mesas, um campo de futebol, um campo de voleibol, uma sala de convívio, um bar, um refeitório, uma biblioteca e uma horta escolar.

¹A caracterização do contexto, correspondente aos parágrafos um a oito, foi realizada em colaboração com o par de estágio Inês Monteiro, n.º 230167011

A sala da turma que acompanhei localizada no Bloco E era um espaço limpo, seguro e bem iluminado, beneficiando da presença de duas janelas que proporcionam luz natural. No entanto, trata-se de um espaço bastante exíguo, o que dificulta a circulação no seu interior durante as atividades letivas. Estava equipada com dois quadros brancos, uma secretária destinada aos docentes com computador, um projetor, cerca de quinze mesas dispostas de forma individual e em grupo, e vinte e seis cadeiras. A professora cooperante confessou que a organização da sala de aula em grupos de trabalho era uma estratégia do agrupamento para privilegiar o trabalho colaborativo e cooperativo. Contudo, duas mesas estavam dispostas de forma individual por decisão dos docentes que acompanham a turma nas várias disciplinas, tendo sido uma decisão em reunião pedagógica devido ao comportamento dos alunos. Quando chegámos ao contexto a sala não estava decorada com trabalhos dos alunos ou cartazes, e nem as regras de sala de aula eram visíveis. Apenas existia um mapa mundo e um armário de arrumação. É importante salientar que, na sala, também se encontravam um caixote do lixo, um ecoponto e um cabide.

A investigação incidiu numa turma de 6.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, 10 do género feminino e 11 do género masculino, com idades entre os onze e doze anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, dominam a língua materna e vivem num raio de 20 km de distância da escola.

Três alunos beneficiam de medidas seletivas de apoio à aprendizagem, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Foi possível verificar na Ata de Avaliação Sumativa do 1.º semestre (Cf. Anexo A), disponibilizada pela professora cooperante de português, que no caso de um aluno as medidas implementadas se revelaram adequadas devendo manter-se. No caso dos dois outros alunos apesar das medidas implementadas, não estão a ser eficazes, na medida em que os alunos revelam falta de empenho e interesse nas atividades propostas que ocorrem em contexto de sala de aula. Realizam as tarefas com pouca autonomia. Apresentam ainda dificuldades de atenção/concentração e de organização dos apontamentos facilitadores de aprendizagens e métodos de estudo que podem ser indicadores da aparente falta de empenho e interesse.

Relativamente à generalidade da turma, os alunos apresentam uma grande disparidade de níveis de desempenho e ritmos de trabalho, falta de rotinas e métodos de trabalho e estudo, dificuldades no cumprimento de regras na sala de aula e organização de materiais e algumas dificuldades em gerir o trabalho de grupo. No que fiz respeito às principais potencialidades destaca-se o interesse revelado na concretização das tarefas propostas e o auxílio dos colegas

do seu grupo na superação de dificuldades. É de salientar que, em todas as disciplinas, os alunos trabalham com um Plano de Trabalho Orientado (PTO)².

Em relação ao aproveitamento dos alunos no 1.º semestre, conforme consta na Ata de Avaliação Sumativa, verifica-se que oito alunos demonstram níveis de aproveitamento inferiores a três, essencialmente nas disciplinas de Matemática e HGP.

No documento, constam estratégias de melhoria dirigidas sobretudo à turma, nomeadamente:

- Reformular a planta da sala de aula sempre que necessário;
- Promover momentos de reflexão sobre o comportamento na Assembleia de Turma³.

A professora cooperante de Português possui formação profissional em Ensino do 1.º CEB, bem como em Ensino de Português e Inglês no 2.º CEB. Lecionou durante aproximadamente oito anos no 1.º CEB e conta, atualmente, com vinte anos de serviço. No presente, acompanha três turmas do 6.º ano nas disciplinas de Português e Inglês, desempenhando ainda funções de coordenação do departamento de Português do referido ano de escolaridade.

A professora cooperante de HGP é detentora de habilitação profissional para o Ensino no 1.º CEB, assim como para o Ensino de Português e HGP no 2.º CEB. Possui, adicionalmente, uma pós-graduação em Educação Digital e conta com uma experiência docente de três anos.

Outra docente envolvida na vertente interdisciplinar com as disciplinas de CD, EV e ET, é licenciada em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, tendo cerca de vinte anos de serviço. Acompanha todas as turmas do 6.º ano nas disciplinas de EV e ET, desempenhando, igualmente, o cargo de diretora de turma.

O tema de investigação intitulado “Heráldica: Educação Histórica e Ensino Patrimonial no 2.º Ciclo do Ensino Básico” revela-se oportuno para aprofundar aprendizagens, competências e conhecimento no presente contexto, dado que os alunos já haviam participado previamente num projeto dedicado ao Património Nacional, o qual estava incluído no Cenário de Aprendizagem denominado “Coisas e Locais da Nossa Terra”. Este cenário pretende proporcionar aos alunos visitas de estudo gratuitas ao longo do ano letivo, permitindo o contacto direto com locais de interesse educativo. Para além destas visitas, prevê-se também a realização de atividades centradas na temática do património nacional e, sobretudo, do património local. A

²PTO organiza de forma clara os objetivos, tarefas e recursos necessários de acordo com o tema, incluindo ainda a autoavaliação do aluno e as suas observações.

³ Momento de participação orientado pelo professor, onde os alunos discutem questões de funcionamento, comportamento e convivência, promovendo a tomada de decisões e a responsabilidade coletiva.

implementação de projetos e cenários de aprendizagem constitui uma prática consolidada na escola, uma vez que se enquadra no Projeto Educativo do Agrupamento (Cf. Anexo B), enquanto medida estratégica orientada para: “(1) o aumento da percentagem de alunos com sucesso pleno; (2) a elevação da proporção de classificações iguais ou superiores a 4/Bom; (3) a melhoria da taxa de conclusão de ciclo no tempo regulamentar; e (4) a consolidação das práticas de interdisciplinaridade” (Projeto Educativo, 2022-2025, p.13).

Durante a investigação, recorreu-se à plataforma digital Microsoft Teams (MS Teams) como ferramenta de partilha e colaboração entre os diversos intervenientes da comunidade educativa/processo de ensino e aprendizagem. Importa referir que esta ferramenta já era utilizada pelos alunos para colocação de dúvidas, via *chat*, junto dos docentes de várias disciplinas.

Esta investigação foi desenvolvida, conforme anteriormente referido, no âmbito de uma abordagem interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Português, HGP, EV, ET e CD, contando com a colaboração de três docentes. Os alunos já se encontravam familiarizados com práticas pedagógicas interdisciplinares, uma vez que, ao longo do percurso escolar, participaram em diversos projetos que integravam diferentes áreas disciplinares.

De forma geral, a turma na observação realizada revelava na sua maioria empenho na realização das tarefas propostas nas várias disciplinas. No entanto, observou-se uma tendência para a individualização do trabalho, mesmo quando solicitado em grupo ou em pares. A comunicação entre pares era, de um modo geral, positiva, especialmente no que diz respeito à partilha de *feedback* oral, nomeadamente na disciplina de português devido à realização de uma atividade intitulada “5 minutos da vossa atenção”. Contudo, quando a comunicação se centrava na interação entre elementos do mesmo grupo, verificou-se alguma desorganização e distração, que muitas vezes comprometiam a execução das tarefas. Frequentemente, recaía sobre um único aluno a responsabilidade pelo trabalho do grupo.

As principais fragilidades observadas, transversais a várias disciplinas, manifestaram-se sobretudo na área de Português, particularmente ao nível da expressão escrita. Foram identificadas dificuldades significativas, como a presença frequente de erros ortográficos, um vocabulário limitado e problemas na interpretação de enunciados.

Na disciplina de EV, verificou-se um desinteresse generalizado relativamente às tarefas propostas, que tendiam a ser realizadas de forma apressada e sem o uso adequado dos materiais de desenho. Mesmo em momentos de avaliação formal, a docente enfrentava dificuldades em conduzir a aula, uma vez que os alunos mantinham conversas paralelas e produziam ruído constante. Importa referir que, nesta área curricular, todos os alunos estavam organizados em

grupos de quatro, o que, aliado à alternância frequente entre trabalho individual ou em grupo — dependente do dia ou da disciplina — poderá ter contribuído para a intensificação deste comportamento.

No que respeita às restantes disciplinas, observou-se igualmente uma falta de interesse generalizada na realização das tarefas, sendo habitualmente os mesmos alunos a participar oralmente nas interações com a professora. Apesar da existência de um PTO, o manual escolar era, de forma geral, o recurso mais utilizado, com exceção de EV e ET, cujo trabalho assentava sobretudo em atividades práticas devido à natureza da própria disciplina. Nas restantes áreas, o manual e o caderno de atividades constituíam os instrumentos mais frequentes no trabalho diário dos alunos.

2. Intervenção Pedagógica e Análise de Dados

A intervenção pedagógica teve início com uma semana destinada à observação, à familiarização com a turma e à exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. As semanas finais foram dedicadas à implementação das atividades delineadas no âmbito deste relatório de investigação. Importa referir que, ao longo deste período, ocorreram greves e outros imprevistos que condicionaram o tempo disponível e a eficácia operacional da intervenção, resultando numa gestão temporal mais limitada do que o inicialmente previsto.

Durante a primeira semana, procedeu-se a uma abordagem exploratória do conhecimento prévio dos alunos sobre o património local. Este momento incluiu partilhas orais informais, nas quais os alunos relataram aprendizagens anteriores e referências sobre a região. Segundo informação fornecida pelas docentes titulares, a turma, ao longo dos vários anos de escolaridade, realizou diversas atividades relacionadas com o património local, sobretudo no domínio gastronómico, com destaque para produtos emblemáticos como o queijo e as tortas de Azeitão.

Nesta fase inicial, foi igualmente apresentado aos alunos o enquadramento da intervenção, explicando que iriam participar em várias atividades relacionadas com o património local e com a heráldica. Constatou-se que o termo “heráldica” era desconhecido pelos alunos, pelo que foi necessário explicar o seu significado, sugerindo-se, em caso de dificuldade, o uso do termo “simbologia”. Desde o início, os alunos demonstraram elevado entusiasmo e disponibilidade para participar, percebendo que a sua opinião e colaboração seriam valorizadas ao longo de todo o processo.

Todas as atividades foram concebidas e dinamizadas pela professora-estagiária, envolvendo momentos dentro e fora do espaço escolar, incluindo uma saída de campo. Como referido anteriormente, a intervenção integrou diferentes áreas curriculares — HGP, Português, CD, EV e ET — contando com a colaboração de três docentes da escola, em articulação com a intervenção da professora-estagiária. A implementação decorreu ao longo de dezasseis blocos distribuídos por três semanas consecutivas, em blocos letivos de 50 e/ou 100 minutos. Sendo uma intervenção interdisciplinar, várias atividades ocorreram em períodos letivos consecutivos, enquanto outras se distribuíram ao longo do dia, articulando-se com os horários das diferentes disciplinas.

As atividades foram acolhidas pela diretora de turma e enquadradas no cenário de aprendizagem designado “Coisas e Locais da Nossa Terra”⁴. Este enquadramento facilitou a realização da saída de campo, uma vez que os encarregados de educação já tinham autorizado previamente, no início do ano letivo, a participação dos alunos em visitas gratuitas no âmbito da aprendizagem contextualizada.

A sequência das atividades desenvolvidas encontra-se sistematizada na tabela seguinte (Cf. Tabela 2), juntamente com as datas e as áreas curriculares:

Tabela 2

Sistematização das Atividades

Primeira semana: 24 a 28 de fevereiro (semana de observação)			
Data	Atividades	Áreas Curriculares	Blocos (50minutos)
26/02/2025 Quarta-feira	Questionário Inicial	Português	1
Segunda semana: 17 a 21 de março			
17/03/2025 Segunda-feira	Livro <i>Afonso, à descoberta de Azeitão</i>	Português	1
	Percurso de saída de campo	Cidadania e Desenvolvimento	1
	“Brasão e Bandeira de Azeitão”	Educação Visual	2
Terceira semana: 24 a 28 de março			

⁴ É um cenário de aprendizagem desenvolvido na escola, centrado na exploração do património local e concebido para promover a articulação curricular e a apropriação, pelos alunos, do contexto local em que se inserem.

26/03/2025 Quarta-feira	Saída de Campo	História e Geografia de Portugal Português	1 1
27/03/2025 Quinta-feira	Início da Realização dos Projetos: Etapa 1 – Definição do Problema	Educação Tecnológica	2
Quarta semana: 31 de março a 4 de abril			
31/03/2025 Segunda-feira	Continuação dos Projetos: Etapa 2 – Formulação de sub-problemas Etapa 3 – Planificação do Trabalho	Cidadania e Desenvolvimento Educação Visual	1 2
02/04/2025 Quarta-feira	Etapa 4 – Pesquisa-produção Etapa 5 – Avaliação formativa	História e Geografia de Portugal Português	1 1
03/04/2025 Quinta-feira	Etapa 6 – Apresentação dos resultados	Educação Tecnológica	2
04/04/2025 Sexta-feira	Continuação: Etapa 6 – Apresentação dos resultados Etapa 7 – Avaliação Final	Português	2

No âmbito da seleção das metodologias de recolha de dados, e como referido anteriormente, optou-se pela análise documental, tomando como principais fontes as produções dos alunos, bem como registos de observação direta, incluindo notas de campo e registos fotográficos. As atividades desenvolvidas ao longo da intervenção constituem, simultaneamente, práticas pedagógicas e instrumentos de recolha de dados, permitindo observar de que forma os alunos constroem significados e mobilizam conhecimentos relacionados com o património e a heráldica.

Assim, a intervenção pedagógica encontra-se intrinsecamente articulada com a análise dos dados, uma vez que a participação dos alunos nas atividades não só promove aprendizagens, como fornece evidências concretas para responder ao objetivo central desta investigação: compreender de que forma a heráldica local contribui para a aprendizagem patrimonial. Paralelamente, essas evidências tornam-se essenciais para a reflexão sobre a própria prática

docente, já que, em contexto educativo, cada situação de aprendizagem deve ser encarada como uma oportunidade de avaliar, ajustar e melhorar as decisões pedagógicas ao longo do processo.

2.1. Questionário inicial

Com o objetivo de aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca do património local e da função dos símbolos na representação dos lugares, foi aplicado um questionário composto por duas questões abertas: “O que é o património local?” e “Os símbolos podem contar a história dos locais?”, cuja planificação se encontra em anexo (Cf. Anexo C). Para garantir a espontaneidade das respostas, não foi fornecida qualquer explicação prévia, sendo as questões apenas apresentadas no quadro. Cada aluno registou a sua resposta em folhas de bloco de notas adesivo, que posteriormente foram afixadas no quadro da sala. Esta estratégia procurou dar visibilidade às ideias de todos, permitindo que, em plenário, as diferentes conceções fossem partilhadas e debatidas. Deste modo, um simples registo individual transformou-se numa oportunidade de diálogo e de confronto de perspetivas. As respostas foram transcritas integralmente, preservando a sua forma original, incluindo incorreções linguísticas ou ortográficas, uma vez que constituem dados relevantes para a análise.

2.1.1. Questão “O que é o património local?”

A seguinte tabela (Cf. Tabela 3) apresenta a transcrição integral das respostas dos alunos à primeira questão, constituindo um ponto de partida para a análise do modo como os alunos compreendem a noção de património local.

Tabela 3

Transcrição das Respostas dos alunos à questão “O que é o património local?”

Aluno	O que é o património local?
1	Acho que os símbolos e as estátuas fazem parte do património local.
2	Samurais.
3	Gastronomia; fazer esses de Azeitão; tortas.
4	“Esdolas”, quadros, desenhos.
5	É um local de cultura e respeito que se aos dias.
6	O património local é uma estatua ou outras coisas que existem nesse local em homenagem a alguma coisa como um poeta famoso nesse local.
7	Construções antigas.
8	O património local é um sitio antigo que deixa nos antepassados como o Mosteiro do Jerónimos e etc.
9	Esses de Azeitão; torta de Azeitão.
10	Um património é coisas do teu país, ex: património cultural – cultura, património gastronómico – comida.
11	O património são os golfinhos de Setúbal.
12	Brejos de Azeitão; Negrito (pastelaria); Cego (pastelaria de esses).
13	Pelourinho em (V.N) – Capela de S. Jorge; Património lembra-me de estátuas e sítios.
14	Acho que é estruturas ou estátuas históricas do local que tiver.
15	O património local é alguma coisa que represente o local. Ex: o Mosteiro de Alcobaça é património local de Alcobaça. O pastel de nata é património local de Belém/Lisboa.
16	O património republicano propunha substituir a monarquia.
17	O património local é por exemplo igrejas, museus.
18	É os nossos bens materiais e não só: monumentos, locais.
19	Património é uma estrutura grande pode ser uma pirâmide.
20	O património local é uma coisa que conta a história ou então objetos. Por exemplo um património local de Setúbal pode ser a Serra da Arrábida.
21	Pelourinho, S de Azeitão, Serra da Arrábida.

A análise das respostas evidencia uma grande diversidade de conceções sobre o património local. À luz da definição da UNESCO, foi possível identificar ideias alinhadas com o património material, imaterial e natural, bem como conceções parcialmente adequadas e algumas interpretações alternativas ou menos consolidadas, influenciadas por aprendizagens recentes ou associações de senso comum. Esta heterogeneidade demonstra que os alunos mobilizam diferentes referências culturais, pessoais e escolares ao responder à questão.

Uma parte significativa dos alunos associa o património local a elementos materiais e históricos, como estátuas, construções antigas, pelourinhos, igrejas e mosteiros. Exemplos como “construções antigas”, “o Mosteiro dos Jerónimos” ou “pelourinho de Vila Nogueira de Azeitão” revelam uma forte ligação à dimensão visível e arquitetónica do património. Esta visão aproxima-se do entendimento tradicional do património cultural material e corresponde ao que Choay (2014) descreve como a perceção do património enquanto marca física do passado.

Outro conjunto expressivo de respostas destaca elementos gastronómicos, como as tortas de Azeitão, os “esses” ou os pastéis de Belém. Este tipo de referência revela que os alunos reconhecem que o património pode incluir práticas culturais e saberes transmitidos entre gerações, ultrapassando a materialidade dos objetos ou edifícios. Esta perspetiva enquadra-se no conceito de património cultural imaterial, segundo a UNESCO, que inclui tradições, expressões orais, práticas sociais e saberes associados à produção alimentar (UNESCO, 2003).

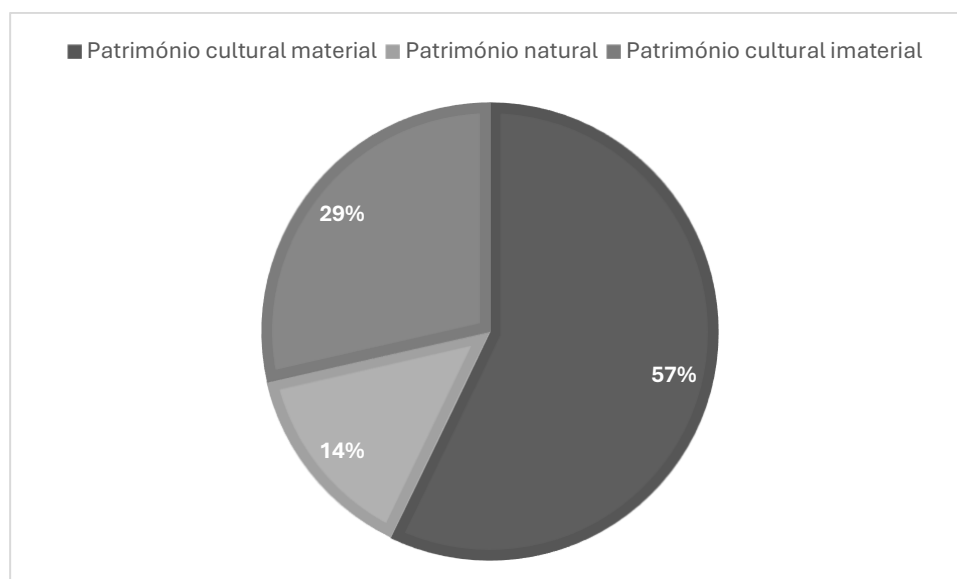
Surgem também respostas que remetem para o património natural, como a Serra da Arrábida, demonstrando que alguns alunos integram a paisagem e os elementos naturais na noção de património, reconhecendo o seu valor ecológico, cultural e simbólico.

Por outro lado, surgiram respostas que fazem referência a elementos que, são classificados como património, mas pertencem a outros contextos geográficos e culturais, como os “samurais” ou “uma pirâmide”. No entanto, estas respostas não devem ser interpretadas como desconhecimento absoluto: refletem antes a tendência dos alunos para associarem o termo “património” a conteúdos curriculares recentes. A referência aos “samurais” relaciona-se com o cenário de aprendizagem sobre o Japão que a turma estava a concluir, enquanto a resposta relativa ao “património republicano” decorre dos conteúdos que estavam a ser estudados em HGP. Estas interpretações revelam, assim, um processo natural de construção de significados, no qual os alunos articulam novas aprendizagens com conceitos ainda em desenvolvimento.

Deste modo, a análise permitiu organizar as conceções dos alunos em três categorias principais, alinhadas com a classificação da UNESCO relativa ao património cultural material, natural e imaterial, como pode ser observado na seguinte figura (Cf. Figura 1):

Figura 1

Gráfico com a distribuição das categorias de património identificadas pelos alunos



O património cultural material foi identificado pelos alunos sobretudo através de elementos físicos e tangíveis, como pelourinhos, mosteiros, igrejas, estátuas, esculturas, construções antigas ou museus. Estas foram as respostas mais frequentes, refletindo a perceção dominante de que o património se relaciona essencialmente com elementos visíveis e associados ao passado.

Relativamente ao património natural, surgiram referências à Serra da Arrábida e a diversas paisagens e espaços naturais, o que evidencia o reconhecimento do ambiente natural enquanto parte integrante da herança cultural e territorial da região.

No que diz respeito ao património cultural imaterial — onde se inclui também a gastronomia — os alunos destacaram sobretudo práticas e saberes associados à tradição culinária local, com menções às Tortas de Azeitão, aos “Esses” e a outros doces regionais. A presença recorrente destes alimentos tradicionais mostra que os alunos identificam práticas culinárias como parte do património imaterial, revelando uma compreensão alinhada com a definição proposta pela UNESCO.

De forma global, as respostas revelam que os alunos apresentam uma perceção multifacetada do património local, integrando elementos edificados ou naturais, imateriais e simbólicos. Embora alguns conceitos se encontrem ainda em construção, observa-se que os alunos possuem uma base diversificada de referências, a partir da qual o trabalho de aprofundamento patrimonial pode ser desenvolvido.

Esta diversidade confirma a pertinência das perspetivas de Choay (2014) e Smith (2006), ao mostrarem que o património é simultaneamente uma construção cultural, um processo social e um conjunto de significados atribuídos pela comunidade. O questionário inicial permitiu, assim, identificar o ponto de partida dos alunos e fundamentar a necessidade de atividades específicas que promovessem o alargamento e consolidação das suas conceções sobre o património local.

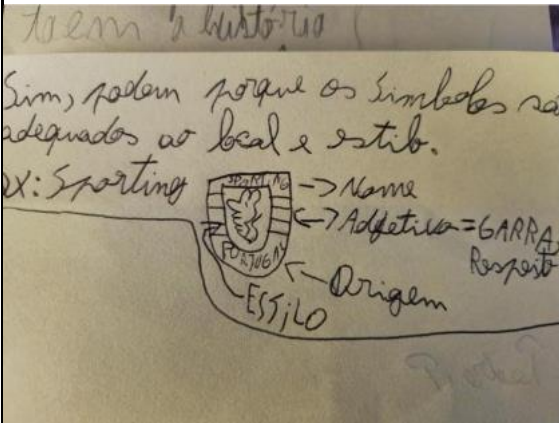
2.1.2. Questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”

A segunda questão do questionário — “Os símbolos podem contar a história dos locais?” — permitiu compreender como os alunos concebem a função simbólica na relação com a história e com os espaços que habitam. Tal como na questão anterior, as respostas foram recolhidas individualmente e transcritas tal como foram produzidas (Cf. Tabela 4).

Tabela 4

Transcrição das Respostas dos alunos à questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”

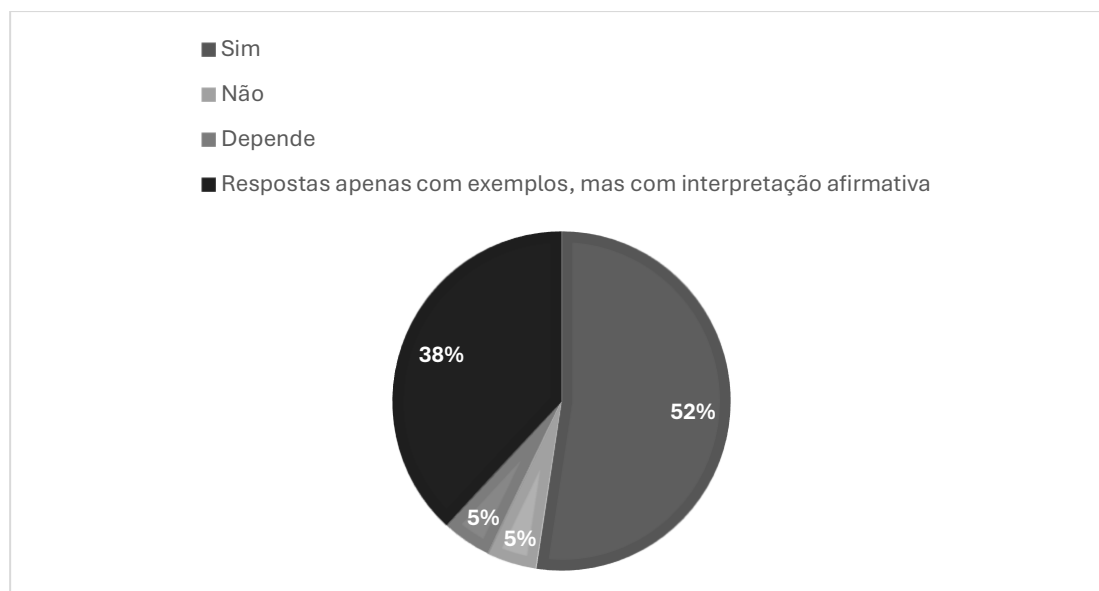
Aluno	Os símbolos podem contar a história dos locais?
1	Sim, os símbolos podem contar histórias dos locais porque os símbolos contam a história dos séculos. Como na Praça do Comércio uma estátua do rei D. José I, que governou durante o terramoto.
2	Sim, porque os símbolos têm a história. EX: C.C.D.B.A.
3	Sim, porque esse símbolo significa uma história.
4	Sim, as bandeiras dos países.
5	Depende porque os símbolos vemos a dia a dia como igreja.
6	Sim, os símbolos têm significado como datas e nomes.
7	Sim, como os desenhos nas cavernas.
8	Sim, os símbolos podem contar a origem da história como por exemplo a cruz, os símbolos de futebol, dos signos, etc.
9	Sporting conta uma história no futebol.
10	Não, porque alguns símbolos só representam a marca, o país se for na bandeira ou a representar uma equipa.
11	O símbolo do Benfica de 1904.

12	Sim. Complexo Clube Desportivo Brejos de Azeitão C.C.D.B.A (onde estão clubes de futebol). Associação desportiva Quinta Conde A.D.Q.C. (onde estão outros clubes de futebol).
13	C – Símbolos – Cego que faz SS de Azeitão; Morango gigante no Parque do Morango; C.C.D.B.A clube de futebol.
14	Os símbolos podem contar histórias com o símbolo do Sporting, Benfica, ...
15	Sim, podem porque os símbolos são adequados ao local e estilo. 
16	A Praça do Comércio.
17	Sim os símbolos das igrejas representam o local.
18	Os símbolos podem identificar os locais por símbolos.
19	Símbolos é um símbolo que é um símbolo de Portugal e qualquer outros símbolos.
20	Sim, pois, podemos saber para que serviam, o que era, de que eram feitos. Exemplo: o símbolo do Benfica.
21	Por exemplo: O brasão de Portugal; o símbolo do Benfica.

De forma geral, como é possível visualizar na figura abaixo (Cf. Figura 2), a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, reconhecendo que os símbolos transportam histórias, significados ou conhecimentos sobre um determinado lugar. Contudo, as justificações apresentadas revelam diferentes níveis de compreensão e mobilizam exemplos variados que permitem aferir o modo como os alunos conceptualizam a relação entre símbolos e história. A leitura das respostas evidencia a existência de várias interpretações, que vão desde conceções historicamente fundamentadas até associações mais quotidianas ou funcionais.

Figura 2

Categorização das respostas dos alunos relativamente à questão “Os símbolos podem contar a história dos locais?”



Um grupo significativo de respostas associa símbolos a acontecimentos históricos específicos, como demonstra o aluno que refere a estátua de D. José I na Praça do Comércio, explicando que “os símbolos contam a história dos séculos”. Nesta interpretação, os símbolos são entendidos como mediadores entre o passado e o presente, funcionando como testemunhos materiais que permitem recordar ou explicar acontecimentos históricos. Este entendimento aproxima-se da perspetiva de Nora (1993) sobre os lugares de memória (*lieux de mémoire*), segundo a qual monumentos, esculturas e outros suportes simbólicos cristalizam a memória coletiva e mantêm viva a ligação às experiências históricas de uma comunidade. Assim, quando os alunos referem estátuas, cruzes cristãs ou mesmo arte rupestre como elementos que contam histórias, estão a atribuir aos símbolos uma função narrativa que se enquadra no quadro teórico de Nora, reconhecendo neles pontos de ancoragem entre a sociedade contemporânea e o seu passado.

Outro conjunto de respostas destaca símbolos institucionais e identitários, como bandeiras, igrejas ou brasões, revelando que os alunos compreendem estes elementos como representações formais de comunidades, territórios ou entidades coletivas. O reconhecimento das bandeiras dos países, de símbolos religiosos ou do brasão nacional evidencia que os alunos associam estes elementos a uma ideia geral de comunidade nacional. Esta compreensão está alinhada com a perspetiva de Geertz (2008), para quem a cultura é constituída por sistemas simbólicos que comunicam significados partilhados e estruturam a experiência social. Neste

sentido, os símbolos civicamente instituídos surgem nas respostas como marcadores organizadores da vida comunitária, identificando grupos, crenças, territórios ou tradições.

O domínio desportivo assume igualmente um papel particularmente relevante nas conceções dos alunos. Clubes como Sporting, Benfica, Associação Desportiva da Quinta do Conde (ADQC) ou Complexo Clube Desportivo Brejos de Azeitão (CCDBA) são frequentemente mencionados como exemplos de símbolos que transmitem história. Ao contrário do que por vezes se assume, estes símbolos desportivos podem integrar o património histórico, na medida em que muitos clubes possuem museus, arquivos, figuras marcantes e narrativas consolidadas que documentam a evolução do desporto e preservam a sua memória. No contexto juvenil contemporâneo, assumem também uma forte dimensão identitária, remetendo para a força agregadora do clubismo, que se manifesta em diferentes escalas e intensidades. Para estes alunos, os símbolos desportivos incorporam memórias coletivas, feitos relevantes, trajetórias desportivas e histórias comunitárias, assumindo um papel narrativo semelhante ao dos símbolos mais tradicionais. Tal como defende Geertz (2008), os sistemas simbólicos organizam e estruturam a vida cultural, e neste caso, a cultura futebolística emerge como um domínio significativo da construção simbólica para esta geração, funcionando como espaço de pertença e memória.

Por outro lado, surgem também respostas que revelam menor clareza conceptual ou, simplesmente, falta de domínio argumentativo sobre a função histórica dos símbolos. Alguns alunos limitam-se a citar símbolos ou locais sem explicitação adicional, como “a Praça do Comércio” ou “o símbolo do Benfica”, sem esclarecer em que medida esses elementos contam a história dos locais. Outros respondem de forma condicional (“depende”), reconhecendo que nem todos os símbolos possuem significado histórico, distinguindo entre símbolos que contam histórias e símbolos que desempenham funções identificativas. Contudo, esta distinção evidencia sobretudo uma compreensão ainda em desenvolvimento acerca do carácter processual do património. A patrimonialização não decorre de propriedades intrínsecas dos objetos ou dos símbolos, mas resulta de construções sociais e culturais que evoluem ao longo do tempo. Como sublinha Choay (2014), o património é uma invenção histórica, derivada de processos de atribuição coletiva de valores e significados. Assim, mesmo elementos ligados ao consumo, ao quotidiano urbano ou ao universo desportivo podem ser historicizados e patrimonializados, desde que passem a representar práticas, narrativas e identidades partilhadas por uma comunidade. Esta distinção revela, portanto, um pensamento crítico emergente, mostrando que os alunos começam a reconhecer que os símbolos não possuem, à partida, um valor patrimonial fixo, mas que podem adquirir significado histórico através de processos de

patrimonialização. Importa salientar que o valor patrimonial de um símbolo não é intrínseco, resultando antes de convenções sociais e de processos de valorização e seleção — sempre orientados por determinadas intenções — que legitimam certos elementos em detrimento de outros. A hesitação dos alunos, portanto, evidencia o início desse entendimento, revelando que alguns símbolos ainda não foram, para eles, investidos de memória, enquanto outros já começam a integrar um processo mais amplo de construção patrimonial.

No conjunto, observa-se que os alunos demonstram sensibilidade para o valor simbólico do património e reconhecem que os símbolos — institucionais, religiosos ou desportivos — podem desempenhar um papel relevante na transmissão da história e das práticas culturais de uma comunidade. A diversidade de respostas confirma que os símbolos funcionam como mediadores entre o passado e o presente, articulando memórias, experiências e sentidos partilhados. Além disso, revela-se uma compreensão multifacetada e culturalmente situada, que integra tanto os símbolos patrimoniais consagrados como os elementos simbólicos próprios do quotidiano juvenil. Esta complexidade confirma a pertinência de analisar os símbolos enquanto instrumentos narrativos e culturais que contribuem para a construção de significados no contexto local.

2.2. Livro *Afonso à descoberta de Azeitão* e Percurso da Saída de Campo

A presente atividade, cuja planificação pode ser consultada em anexo (Cf. Anexo D), integrou a sequência inicial da intervenção pedagógica e teve como ponto de partida a leitura do livro *Afonso à descoberta de Azeitão* (2015), de Idalina Veríssimo. Dado o tempo letivo reduzido disponível nesse período e a coincidência com outras atividades escolares, não foi possível realizar a leitura em sala de aula, o que não estava inicialmente previsto. Assim, o livro foi enviado aos alunos através da plataforma MS Teams, solicitando-se que efetuassem a leitura em casa e anotassem através de apontamentos alguma dúvida ou curiosidade. Esta solução permitiu garantir o contacto com a obra, assegurando que, na aula seguinte, se pudesse proceder à discussão orientada dos temas.

A escolha do livro surgiu na sequência de uma conversa informal, na sala de professores, com as docentes da turma, que destacaram a pertinência da obra para o estudo do património local, bem como o facto de a autora ser uma figura conhecida pelos alunos, uma vez que realiza, com regularidade, visitas à escola para apresentação das suas publicações dedicadas a Azeitão. Esta proximidade despertou, desde início, motivação dada a familiaridade sentida pelos alunos.

A atividade iniciou-se com um momento de discussão oral, no qual se procurou perceber, numa primeira instância, se os alunos tinham apreciado a leitura e quais os aspetos

que mais lhes tinham despertado interesse. De seguida, foram explorados os apontamentos realizados pelos próprios alunos aquando da leitura. Estes incluíam listas de locais mencionados na obra, curiosidades sobre os espaços visitados pela personagem principal e referências a elementos do património local. A partir desses contributos, procedeu-se ao registo sistemático, no quadro, dos locais referidos no livro, organizados pela ordem narrativa em que surgem.

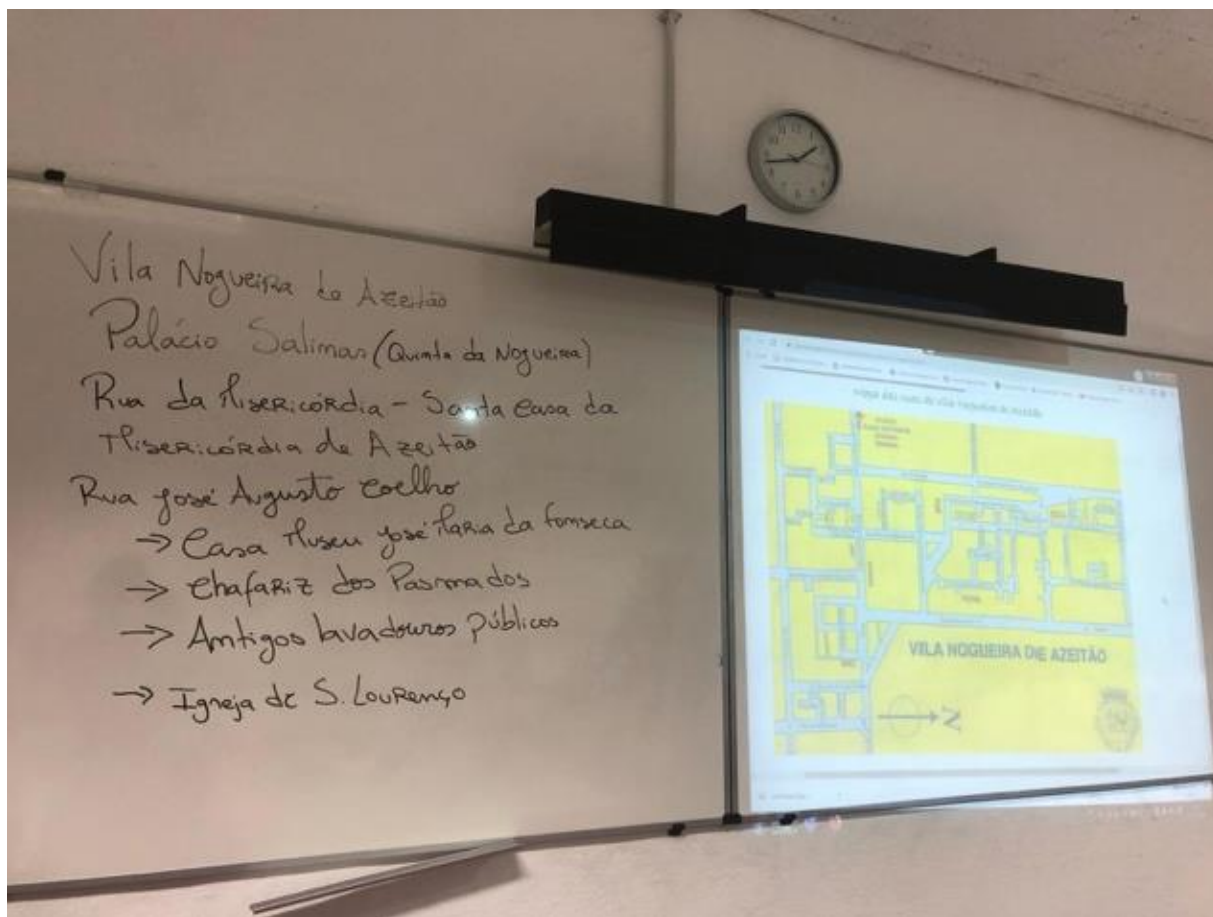
Após este levantamento, realizou-se uma breve sondagem sobre o conhecimento que os alunos tinham desses locais. Nesse dia encontravam-se presentes 17 alunos, dois dos quais não residentes na região (um residente em Setúbal e outro em Palhais). A discussão evidenciou que muitos alunos reconheciam os locais, sobretudo através do nome ou das ilustrações do livro, mas revelavam um conhecimento limitado sobre a sua história ou função. Esta constatação vai ao encontro de estudos sobre educação patrimonial que referem que os alunos tendem a possuir uma memória predominantemente visual dos lugares, mas desconhecem muitas vezes os seus nomes ou enquadramento histórico (Pereira & Cardoso, 2016).

Durante este diálogo, tornou-se particularmente relevante observar que, segundo relatos espontâneos, vários encarregados de educação e familiares participaram indiretamente na atividade, apoiando a leitura e comentando com os alunos os espaços representados no livro. Em alguns casos, os alunos referiram que já tinham visitado certos locais com os avós ou pais, embora não soubessem nomeá-los. Esta partilha reforça o papel da família na mediação cultural e confirma que as vivências pessoais influenciam fortemente o reconhecimento do património local.

Num segundo momento da atividade, foi explorado o mapa de Vila Nogueira de Azeitão, com o objetivo de localizar os sítios mencionados no livro. Este exercício permitiu aos alunos identificar, no território, os locais que poderiam integrar o percurso da saída de campo. Tendo em conta que a visita teria de ser realizada a pé, e atendendo às limitações temporais, foi delineado um trajeto de aproximadamente 1,5 quilómetros, integrando os locais considerados mais relevantes e acessíveis. A definição deste percurso assentou em critérios de relevância patrimonial, segurança para o grupo e proximidade geográfica entre os pontos selecionados e a escola.

Figura 3

Exploração do mapa de Vila Nogueira de Azeitão



A tabela seguinte resume os locais mencionados e a contagem dos alunos que afirmaram conhecê-los previamente:

Tabela 5

Contabilização dos alunos por locais identificados

Locais identificados para o percurso da saída de campo	Alunos
Rua da Misericórdia - Santa Casa da Misericórdia	7
Casa-Museu José Maria da Fonseca	11
Chafariz dos Pasmados	11
Antigos Lavadouros Públicos	11
Igreja de S. Lourenço	14

Palácio dos Duques de Aveiro	11
Pelourinho	9
Mercado	14
Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense	15
Estátua Sebastião Artur Cardoso da Gama	13
Totalidade de alunos presentes em sala de aula: 17	

A análise desta tabela revela tendências significativas. Os locais mais reconhecidos pelos alunos são aqueles que assumem maior presença no quotidiano familiar e comunitário, como o Mercado, a Igreja de S. Lourenço e a Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense. Esta última destaca-se pelo elevado número de alunos que a declararam conhecer, o que pode ser explicado pela sua forte ligação a atividades culturais e recreativas da vila. Tal realidade confirma a observação de Machado e Alves (2014), quando afirmam que a escola deve assumir-se como “um centro dinamizador de cultura” (p. 117), articulando-se com as estruturas da comunidade para promover aprendizagens significativas.

Em contraste, locais com elevada relevância histórica e patrimonial, como o Palácio dos Duques de Aveiro ou os Antigos Lavadouros Públicos, apresentam níveis de reconhecimento mais reduzidos. Esta discrepância sugere que, apesar de estes elementos integrarem o quotidiano visual dos alunos, o seu significado cultural permanece pouco explorado no contexto escolar e familiar. Tal interpretação encontra eco em Pinto (2016), ao defender que o contacto direto, orientado e sistemático com o património histórico-cultural promove maior interesse e compreensão sobre o mesmo — contacto esse que, na prática letiva, nem sempre ocorre com regularidade.

Em termos pedagógicos, esta atividade revelou-se fundamental para desenvolver competências de interpretação, organização de informação e articulação entre texto e realidade. A leitura do livro e posterior exploração dos locais mencionados permitiram aos alunos estabelecer relações significativas entre os conteúdos literários e o contexto geográfico, ampliando a sua compreensão do património local.

2.3. Brasão e Bandeira de Azeitão

Face ao cancelamento da saída de campo prevista para esse dia, optou-se por desenvolver uma atividade centrada no brasão e na bandeira de Azeitão, assegurando a

continuidade do trabalho previsto sobre o património local. A decisão de trabalhar a heráldica presente no local escolar surgiu da análise do contexto, a partir de observações realizadas no quotidiano escolar: vários alunos utilizavam equipamentos desportivos que exibiam símbolos de clubes da região e, junto à escola, encontrava-se uma paragem de autocarro, utilizada diariamente por alguns alunos, onde estava presente o brasão de Azeitão. Estas circunstâncias motivaram a necessidade de compreender até que ponto os alunos reconheciam os símbolos oficiais da freguesia ou se este contacto era superficial, sem atribuição de sentidos.

Com este ponto de partida, a atividade foi orientada para explorar o conhecimento prévio dos alunos acerca do brasão e da bandeira de Azeitão, cuja planificação pode ser consultada em anexo (Cf. Anexo E). Para garantir a espontaneidade e a autenticidade das representações, optou-se intencionalmente por não apresentar qualquer imagem ou explicação prévia sobre os símbolos. Os alunos tiveram de recorrer exclusivamente às memórias, vivências e perceções do quotidiano, permitindo identificar como constroem mentalmente os símbolos associados ao território onde se situa a escola. A sessão decorreu na aula de EV e consistiu na recriação individual do brasão e, posteriormente, da bandeira de Azeitão.

Após a conclusão dos desenhos, realizou-se a análise das produções, permitindo identificar as representações que os alunos mobilizaram antes de lhes ser apresentada a constituição heráldica oficial na atividade da saída de campo.

Figura 4

Brasão de Azeitão



Nota. Retirado de <https://Cf.heraldicacivica.pt/stb-azeitao.html#gsc.tab=0>

A comparação entre as produções dos alunos e o brasão oficial revelou resultados expressivos. Estes resultados encontram-se sistematizados na tabela seguinte:

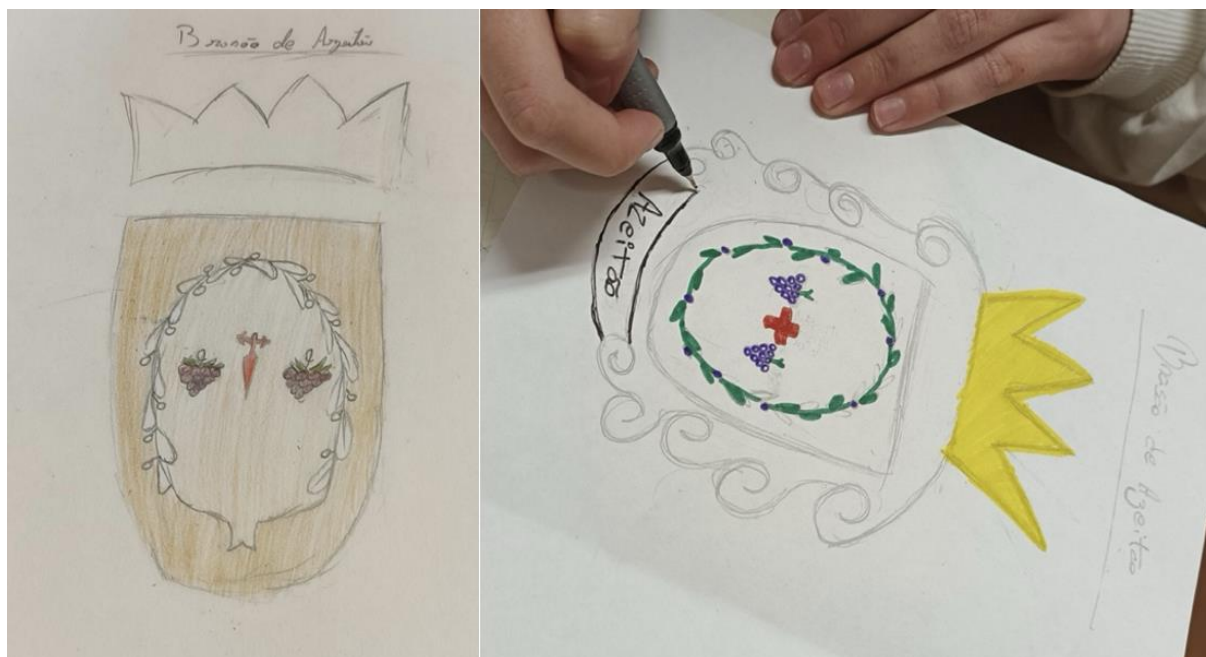
Tabela 6*Contabilização dos alunos referente à constituição do brasão*

Constituição do Brasão de Azeitão	Totalidade de alunos
Coroa mural de prata de quatro torres	0
Escudo de ouro	1
Listel de prata com legenda a negrito e maiúsculas "AZEITÃO SÃO LOURENÇO E SÃO SIMÃO"	0
Cruz da Ordem de Santiago	2
Dois cachos de uvas púrpura com pés de verde	2
Ramo de oliveira verde, frutado de negro	2

Apenas dois dos 21 alunos, incluíram elementos que se aproximavam da heráldica correta (Cf. Figura 6), nomeadamente os cachos de uvas, o ramo de oliveira e a cruz da Ordem de Santiago. Num dos casos, a cruz surgia com coloração semelhante à original; no outro, surgia numa versão simplificada, mas ainda reconhecível. Nenhum aluno representou a coroa mural de prata com quatro torres, embora dois tenham desenhado algum tipo de coroa, revelando a noção de que este elemento é típico de brasões, mesmo desconhecendo a forma correta. Quanto ao listel, apenas um aluno incluiu a palavra “Azeitão”, ainda que sem corresponder à designação oficial completa da freguesia.

Figura 5

Exemplos de dois brasões semelhantes ao brasão oficial



De forma global, observa-se que os alunos reconhecem alguns elementos associados ao território — como a uva e a oliveira, muito presentes no imaginário coletivo de Azeitão — mas não dominam a estrutura formal do brasão. A ausência de contacto prévio com estes símbolos no contexto escolar ajuda a explicar esta dificuldade. Como referem Santana (2018) e Marvila e Vieira (2021), a simples presença de símbolos no espaço público não garante o seu reconhecimento, interpretação ou memorização por parte dos alunos, que tendem a basear-se sobretudo no que observam de forma superficial no quotidiano.

Outro aspeto relevante prende-se com os elementos acrescentados espontaneamente pelos alunos. Muitos incluíram referências gastronómicas, como é possível visualizar na figura (Cf. Figura 7), como tortas de Azeitão, vinho e “Esses”, que não fazem parte da heráldica oficial, mas que representam elementos significativos do património imaterial da freguesia. A presença destes elementos indica que, na ausência de conhecimento formal, os alunos preenchem o símbolo com elementos que consideram característicos da região e que fazem parte do seu quotidiano cultural.

Figura 6

Recriação dos alunos do brasão e bandeira de Azeitão com mais elementos gastronómicos



A mesma tendência foi observada na recriação da bandeira: alguns alunos desenharam a bandeira nacional, evidenciando desconhecimento sobre a existência de bandeiras de freguesia, enquanto outros tentaram adaptar uma bandeira que seguisse o modelo da bandeira nacional, revelando assim incerteza quanto à simbologia local, como é possível visualizar na figura (Cf. Figura 8). Para além disso houve um exemplo de uma aluna que representou a bandeira roxa e branca de Setúbal, assumindo que, por Azeitão pertencer ao município, deveria utilizar o símbolo municipal. Estas interpretações evidenciam que, os alunos não conhecem o símbolo local, recorrem a referências mais familiares, como o município ou a nação.

Figura 7

Produções de um aluno relativa à bandeira de Azeitão, evidenciando interpretação cruzada.



De forma geral, a análise das produções evidencia que os alunos possuem uma perceção fragmentada dos símbolos oficiais, ancorada sobretudo em elementos visuais e culturais que

reconhecem como distintivos da região. Apesar disso, as recriações revelam a riqueza do imaginário infanto-juvenil e permitem compreender como constroem a sua própria leitura simbólica do território. Esta atividade revelou-se importante para aferir a conceção que os alunos tinham sobre o brasão e bandeira de Azeitão, funcionando também como uma oportunidade para despertar o seu interesse pelos símbolos locais e para os levar a questionar a constituição destes elementos heráldicos.

2.4. Saída de Campo

A saída de campo teve como finalidade aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o património local situado nas imediações da escola, cuja planificação está descrita em anexo (Cf. Anexo F). A literatura da educação patrimonial sustenta amplamente esta abordagem. Pinto (2016) sublinha que o meio local, em particular o espaço urbano e os bens culturais da comunidade, constituem “fontes riquíssimas” para promover a reflexão histórica e a construção de sentidos de pertença (p. 14), reforçando o papel dos lugares como recursos educativos que articulam conhecimento e experiência vivida. O percurso, realizado integralmente a pé, integrou a maioria dos locais mencionados no livro *Afonso à descoberta de Azeitão*, com exceção do posto da Guarda Nacional Republicana (GNR), incluído no roteiro (Cf. Anexo G) por se articular diretamente com os conhecimentos em estudo na disciplina de HGP, no domínio “Portugal do século XX”. Esta opção está de acordo com Roldão (2006), que defende que as atividades educativas devem “estabelecer nexos reais entre aprendizagens escolares e contextos de vida” (p. 72), conferindo à visita uma dimensão interdisciplinar que articulou o trabalho desenvolvido no âmbito da literatura infantil com a exploração patrimonial e a compreensão dos símbolos heráldicos presentes no espaço público.

Figura 8

Alunos no Chafariz dos Pasmados



Ao longo do percurso, os alunos observaram vários elementos de heráldica local e, pela primeira vez, puderam estabelecer uma relação direta entre o exercício prévio de recriação do brasão de Azeitão — realizado na atividade anterior — e os símbolos reais presentes nos edifícios. Ao longo de toda a saída de campo, foram abordados o significado, a função e a contextualização histórica dos elementos heráldicos identificados, bem como de outros elementos do património presentes na visita. Esta continuidade pedagógica mostrou-se particularmente relevante na construção de significado histórico, na medida em que, como refere Barca (2004), a aproximação dos estudantes a evidências materiais contribui para interpretações mais fundamentadas do passado. No contacto com o brasão oficial de Azeitão (Cf. Figura 10), localizado na paragem de autocarros da escola, os alunos foram convidados, antes de qualquer explicação, a interpretar autonomamente os elementos que observavam. Este procedimento encontra suporte na investigação de Barca (2001), que destaca que promover interpretações iniciais dos alunos estimula o pensamento histórico autónomo. Conseguiram identificar os cachos de uva, o ramo de oliveira e a cruz da Ordem de Santiago, mas nenhum aluno reconheceu o significado da “coroa mural de prata de quatro torres”, elemento que anteriormente não tinham conseguido replicar nas suas recriações.

Figura 9

Brasão de Azeitão situado na paragem de autocarros



Durante a visita ao posto territorial da GNR (Cf. Figura 11), os alunos analisaram a heráldica institucional da Guarda Nacional Republicana. Uma vez mais, o procedimento consistiu em solicitar primeiramente a interpretação espontânea. A dificuldade demonstrada pelos alunos em decifrar os elementos da heráldica institucional confirma o que Dias e Hortas (2016) referem ao afirmar que os alunos nem sempre dispõem das ferramentas necessárias para interpretar os elementos simbólicos presentes no espaço que habitam, sendo necessária uma mediação orientada que os ajude a compreender esses significados. Apenas um aluno conseguiu explicar o lema inscrito no listel — “PELA LEI E PELA GREI”⁵ — por reconhecer previamente a palavra “grei”⁶. No entanto, os restantes não identificaram os elementos que compõem o brasão da instituição, cuja complexidade — dragões, quinas, espada, colar honorífico e elmo militar — ultrapassa o repertório visual habitual dos alunos. Perante esta dificuldade, para além de explicar cada um dos elementos heráldicos presentes, estabeleci uma articulação com aprendizagens em desenvolvimento na disciplina de HGP, nomeadamente a Revolução Republicana de 1910. Esta contextualização permitiu discutir com os alunos o impacto da implantação da República na reorganização das forças de segurança, incluindo a transformação da Guarda Real em Guarda Nacional Republicana, e compreender de que forma essa mudança histórica se reflete na simbologia militar e nacional presente no brasão. Desta forma, os alunos puderam relacionar diretamente os elementos heráldicos com processos históricos estudados, reforçando a sua compreensão do significado e da identidade representada pelo símbolo.

⁵ Pela Lei e pelo Povo

⁶ Conjunto de cidadãos de uma mesma nação ou país

Figura 10

Heráldica presente no posto de GNR de Vila Nogueira de Azeitão



No caso da Santa Casa da Misericórdia (Cf. Figura 12), os alunos revelaram interpretações alternativas particularmente interessantes. Perante a coroa representada no brasão, vários afirmaram que estaria associada à monarquia; relativamente ao escudo branco elíptico, associaram-no à área da saúde por evocarem as batas dos profissionais; já o escudo nacional foi prontamente reconhecido. Estas interpretações, ainda que imprecisas, confirmam o que Pinto (2016) defende ao afirmar que os bens culturais da comunidade funcionam como fontes riquíssimas que articulam memória, identidade e sentidos de pertença, sendo natural que os alunos interpretem o património de acordo com as suas referências culturais e vivenciais. Esta leitura é também compatível com a perspetiva de Ferreira e Mendes (2021), que entendem o património como mediador entre as experiências pessoais e o significado atribuído ao território.

Figura 11

Heráldica presente na Santa Casa da Misericórdia de Azeitão



Para apoiar esta exploração, cada par de alunos recebeu um diário de bordo (Cf. Anexo H) destinado ao registo de observações. Todavia, a utilização deste instrumento foi limitada. Esta constatação encontra eco nas conclusões de Teixeira et al. (2023), que afirma que o diário de campo só se torna um instrumento de reflexão eficaz quando existe tempo, orientação e estabilidade no contexto de observação. Apesar da autorização para recolha fotográfica, poucos alunos realizaram registos sistemáticos, optando alguns por utilizar brevemente o telemóvel ou os seus cadernos pessoais, enquanto a maioria não efetuou qualquer anotação. Este resultado decorre, em parte, dos constrangimentos organizativos do dia: o horário escolar estava dividido em blocos de 50 minutos com docentes distintos, exigindo a substituição de docentes no decorrer da visita e reduzindo o tempo disponível para cada paragem, para além de haver alunos que tinham de estar na escola a uma determinada hora, pois pertenciam ao corpo de Assembleia⁷ nesse dia.

Apesar destas limitações, as interações ao longo do percurso constituíram um momento relevante de desenvolvimento de literacia visual e histórica. A leitura conjunta dos símbolos e elementos patrimoniais, a partilha dos significados que os alunos lhes atribuíam e o meu retorno orientador, permitiram construir interpretações mais informadas e contextualizadas sobre os lugares visitados. Esta dinâmica colaborativa favoreceu a emergência de diferentes perspetivas,

⁷ O corpo de Assembleia corresponde ao conjunto de alunos que, em determinados dias letivos, desempenham funções protocolares e de representação da turma ou da escola, devendo comparecer em horários definidos para reuniões ou atividades institucionais.

aproximando os alunos dos processos de leitura, análise e atribuição de sentido que caracterizam o trabalho histórico.

Os alunos demonstraram familiaridade com diversos locais, partilhando memórias e experiências. Esta observação está alinhada com Pinto (2016), que entende que os lugares da comunidade participam na construção de sentidos de pertença e identidade cultural. De forma semelhante, Ferreira e Mendes (2021) sublinham que a relação dos indivíduos com o património local é moldada pelas vivências e memórias que associam aos espaços, reforçando a importância de trabalhar o território como recurso educativo.

No final da visita, o guião utilizado (Cf. Anexo I) foi disponibilizado aos alunos no MS Teams, permitindo-lhes visitar autonomamente as informações. A importância desta continuidade encontra suporte em Pinto (2016), que destaca que o envolvimento dos alunos com o património se fortalece quando as atividades se prolongam no tempo e se articulam com a vivência escolar e comunitária. Também Barca (2004) indica que a aprendizagem histórica se consolida quando os alunos têm oportunidade de retomar e reinterpretar a informação recolhida, construindo relações entre evidências e significados.

2.5. Trabalho de Projeto (TP)

2.5.1. Surgimento do Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto surgiu como uma oportunidade para que os alunos, em co-aprendizagem, pudessem estudar diferentes dimensões do património local, assumindo ora o papel de agentes do processo de ensino, ora o de agentes do processo de aprendizagem. Pretendeu-se que este trabalho funcionasse como um espaço de aprofundamento e partilha de conhecimentos, promovendo a aprendizagem em equipa e reforçando a cooperação entre pares.

Esta atividade, cuja planificação se encontra em anexo (Cf. Anexo J), assumiu também um carácter de culminância do percurso desenvolvido até então. Os alunos já tinham contactado com o património local através da literatura (*Afonso à descoberta de Azeitão*), da saída de campo e do trabalho de exploração da heráldica. Progressivamente, foram percebendo que os símbolos que remetem para histórias, significados e memórias específicas. No trabalho de projeto, procurou-se inverter o processo: se, na saída de campo, os alunos conheceram a história a partir dos símbolos, agora seriam desafiados a conhecer melhor a história para, a partir dela, criarem o seu próprio símbolo.

Devido a limitações de tempo, este trabalho teve de ser adaptado à duração possível: cerca de três semanas, coincidentes com as últimas semanas de estágio. Reconhece-se que,

idealmente, um trabalho de projeto exigiria um período de implementação mais alargado. Contudo, apesar destes constrangimentos, foi possível conceber uma proposta que permitisse aos alunos assumir um papel ativo na sua aprendizagem e vivenciar de forma consistente uma abordagem interdisciplinar.

O trabalho foi concebido de forma a articular várias áreas curriculares, promovendo a integração de saberes. Em termos de Aprendizagens Essenciais, foram mobilizadas, entre outras, as seguintes:

História e Geografia de Portugal:

- *Portugal Hoje – Como ocupamos os tempos livres:* “Identificar/aplicar os conceitos: lazer, turismo, Parque Nacional e Reserva Natural, paisagem, património (natural, cultural), ambiente” (DGE, 2018, p. 12).

Português:

- *Oralidade – Expressão:* “Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema” e “Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais)” (DGE, 2018, pp. 6–7).
- *Escrita:* “Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos” (DGE, 2018, p. 10).

Educação Visual:

- *Apropriação e Reflexão:* “Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (...) utilizando um vocabulário específico e adequado” (DGE, 2018, p. 6).
- *Experimentação e Criação:* “Recorrer a vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portefólio) de trabalho individual, em grupo e em rede” (DGE, 2018, p. 8).

Educação Tecnológica

- *Processos Tecnológicos:* “Distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação” (DGE, 2018, p. 7).

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) parte do princípio de que a aprendizagem escolar deve assentar nos interesses, nas dúvidas e nas curiosidades genuínas dos alunos. Quando lhes é dado espaço para questionarem o mundo que os rodeia, ampliam-se não só as possibilidades de aprendizagem, mas também a compreensão do papel da escola enquanto lugar de construção de conhecimento e de interpretação da realidade. Esta forma de conceber o trabalho pedagógico está em sintonia com as ideias de Rangel e Gonçalves (2011), que

sublinham a importância de envolver os alunos em todas as etapas do processo — desde a escolha do tema até à avaliação — promovendo a autonomia, o compromisso e um sentido de pertença relativamente ao trabalho desenvolvido.

Esta visão encontra eco em Castro e Ricardo (2001), que entendem o TP como uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas significativos para os alunos, permitindo-lhes estabelecer ligações consistentes entre o que aprendem e o que vivem. Também Rangel (2002) destaca que um projeto escolar se constrói a partir de um estudo aprofundado de uma questão emergente no grupo, exigindo diálogo, negociação e planificação conjunta, fatores que reforçam o carácter colaborativo da metodologia.

Por sua vez, Vasconcelos et al. (2012) chamam a atenção para o facto de o Trabalho de Projeto não se desenvolver de forma linear, mas como um processo contínuo em espiral, no qual os alunos reformulam questões, aprofundam ideias e constroem novos significados à medida que investigam. Esta abordagem favorece práticas de aprendizagem ativas e reflexivas, nas quais os alunos assumem um papel central enquanto produtores de conhecimento.

A dimensão social e cooperativa da MTP é igualmente enfatizada por Leite et al. (1989), ao afirmarem que o trabalho de projeto requer a implicação efetiva de todos os participantes, seja na recolha de informação, na planificação ou na concretização das tarefas. Esta cooperação fomenta competências de comunicação, negociação e responsabilidade partilhada. Na mesma linha, Behrens (2014) sublinha que metodologias orientadas para a resolução de problemas reais desafiam os alunos a investigar de forma integrada, num processo que articula reflexão, ação e interação social.

Com base nestes contributos, o TP desenvolvido com a turma foi organizado em sete etapas centrais, seguindo a proposta de Rangel e Gonçalves (2011). Esta estrutura permitiu orientar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação das atividades, garantindo coerência ao processo e possibilitando que os alunos participassem ativamente em todas as fases. A síntese dessas etapas encontra-se representada na figura seguinte (Cf. Figura 13).

Figura 12

Síntese das etapas do TP

Etapas	Com os alunos
1. Definição do Problema	Origem do projeto
2. Formulação de sub-problemas	“O que já sabemos” “O que queremos saber”

3. Planificação do trabalho	Como, quando, quem, onde procurar informação. O que e como vamos fazer.
4. Pesquisa-produção	Recolha de informação. Pesquisa
5. Avaliação formativa	Avaliações intermédias.
6. Apresentação dos resultados	Apresentações das produções finais.
7. Avaliação final	Avaliação do processo.

Nota. Adaptado de Rangel & Gonçalves (2011)

Foi através deste percurso faseado que os alunos organizaram o seu trabalho colaborativo e assumiram um papel mais autónomo e responsável na gestão do projeto. A MTP funcionou, assim, como uma estratégia pedagógica central, permitindo articular a exploração do património com o desenvolvimento de competências de pesquisa, organização, comunicação e reflexão.

Todo o trabalho desenvolvido desde a primeira etapa até à última contribuiu diretamente para a resposta ao objetivo de investigação: compreender de que forma a heráldica local contribui para a educação histórica e aprendizagem patrimonial. O projeto constituiu um meio privilegiado para os alunos aprofundarem o conhecimento sobre o património e, simultaneamente, criarem os seus próprios símbolos, mobilizando aprendizagens realizadas nas atividades anteriores (saída de campo, análise de brasões, leitura do livro, etc.). Para o efeito, recorreram a apontamentos da visita, informações recolhidas na literatura, conhecimentos partilhados entre colegas e contributos das docentes das diferentes áreas curriculares.

2.5.1.1. Etapa 1 – Definição do Problema

O TP iniciou-se com uma revisão coletiva das aprendizagens anteriores sobre o património local, servindo este momento para clarificar o ponto de partida e identificar possíveis caminhos a explorar. Nesta fase, apresentou-se formalmente a MTP, explicando aos alunos que iriam assumir um papel ativo em todas as etapas: definição de questões, planificação, pesquisa, organização da informação e apresentação dos resultados. Como referem Rangel e Gonçalves (2010), o TP parte dos “interesses e das questões dos próprios alunos” e convida-os

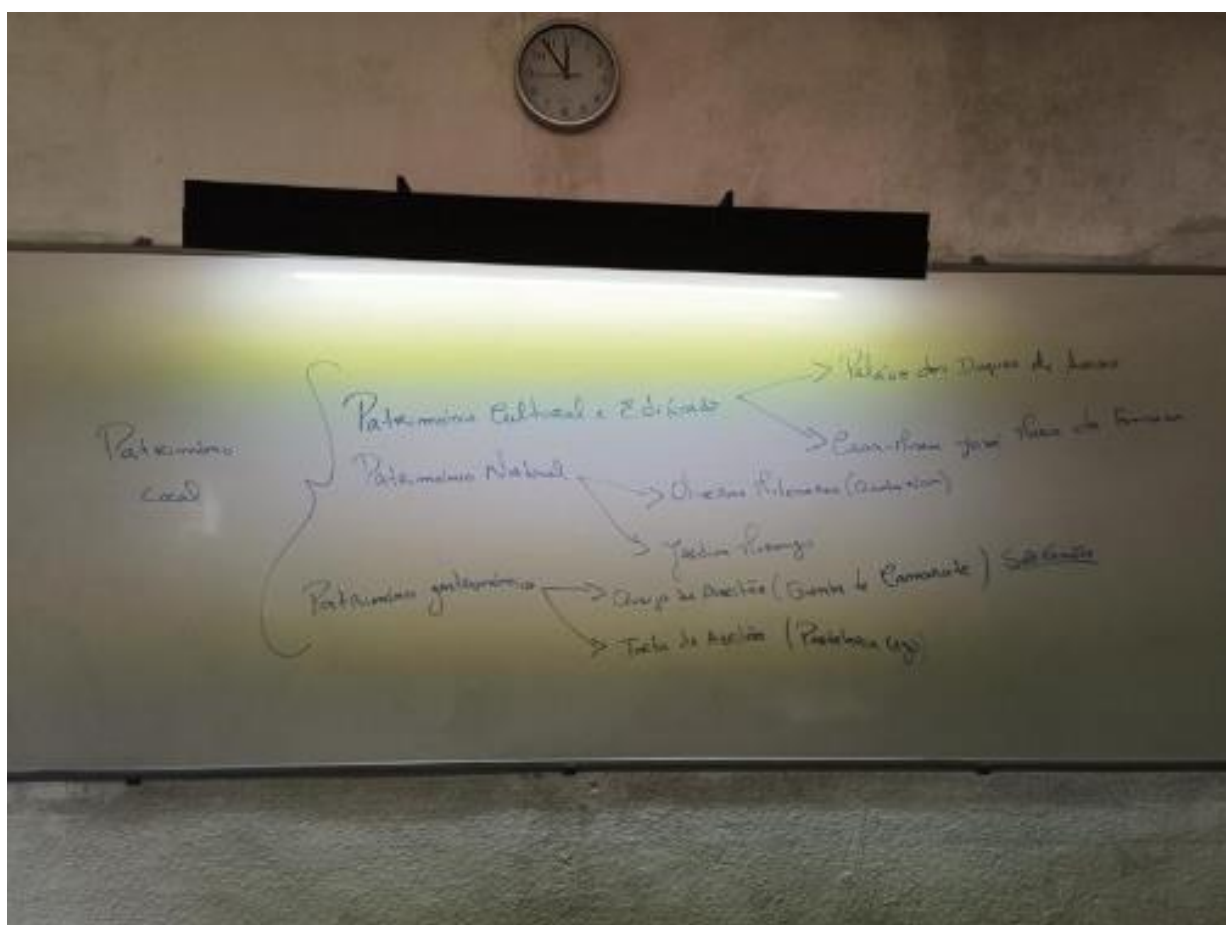
a participar na “organização, na tomada de decisões e na condução das diferentes fases do trabalho” (p. 27-28).

De forma espontânea, os alunos decidiram manter os mesmos grupos formados em atividades anteriores, o que facilitou a continuidade da dinâmica relacional já existente. Este tipo de estabilidade encontra suporte em Leite, Malpique e Santos (1989), que defendem que o TP pressupõe “a grande implicação de todos os participantes”, a que é favorecida quando as equipas trabalham em condições de confiança mútua (p. 140).

Seguidamente, cada grupo consultou o site da Junta de Freguesia de Azeitão para escolher o património a investigar. Deste processo emergiram três grandes áreas de estudo — património cultural e edificado, património natural e património gastronómico — distribuídas entre os grupos conforme representado na figura abaixo (Cf. Figura 10).

Figura 13

Distribuição dos temas do património a investigar



A seleção teve em conta tanto os interesses manifestados pelos alunos quanto a proximidade geográfica, que facilitaria deslocações e registos fotográficos. A nota de campo de 27/03/2025 ilustra esta relação entre o território e as vivências dos alunos:

S. – Eu vivo ao pé do Parque do Morango, nos prédios ao lado, por isso é fácil ir tirar fotos porque vou ao café do parque com os meus pais e posso usar as fotos no trabalho.

Segundo Rangel e Gonçalves (2011), a valorização das experiências vividas é essencial para tornar o TP significativo, uma vez que a aprendizagem ocorre quando os alunos estabelecem “ligações entre o conhecimento escolar e o seu contexto de vida” (p. 30)

Além da pesquisa, foi igualmente proposto nesta etapa um desafio de carácter criativo: cada grupo deveria desenvolver um símbolo representativo do património que estava a investigar. Esta proposta surgiu da constatação de que o site da Junta de Freguesia não apresentava qualquer identidade visual para os elementos patrimoniais, abrindo espaço para que os alunos pudessem, numa fase posterior, explorar possibilidades de representação simbólica. Embora ainda não estivessem no momento de criar o símbolo, a introdução antecipada desta tarefa permitiu enquadrar desde cedo a importância da interpretação e da construção de significados na abordagem ao património.

A inclusão desta componente criativa encontra respaldo no TP, que, de acordo com Cortesão, Leite e Pacheco (2002), deve proporcionar “situações de reconstrução do conhecimento, de apropriação e de recriação” (p. 37). Assim, a proposta visava preparar os alunos para, numa etapa mais avançada do TP, mobilizarem aprendizagens futuras e anteriores — como as relativas à heráldica, às formas de representação visual ou à simbologia local — na conceção de um símbolo significativo e com ligação ao património estudado.

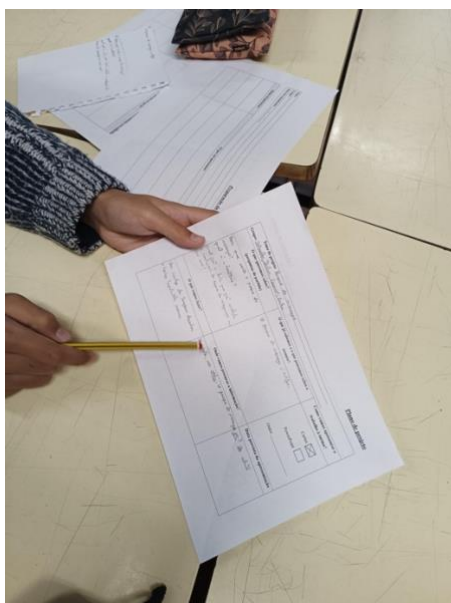
Desta forma, antecipava-se que a atividade de criação simbólica funcionasse como um momento de síntese, no qual os alunos pudessem transformar informação recolhida e compreendida ao longo do projeto em representação visual, permitindo-lhes atribuir sentido próprio ao património e desenvolver uma relação mais profunda com o objeto investigado.

2.5.1.2. Etapa 2 – Formulação de sub-problemas

Na segunda etapa, distribuiu-se a grelha *Plano de Projeto* (Cf. Anexo K), onde cada grupo preencheu os campos “O que já sabemos” e “O que queremos saber”. Esta atividade constituiu a primeira experiência da turma com instrumentos formais de planificação no âmbito do TP, evidenciando desde logo a novidade da abordagem.

Figura 14

Preenchimento do Plano de Projeto por parte de uma aluna



As primeiras dificuldades surgiram na transição da conversa oral para o registo escrito: os alunos tinham facilidade em discutir ideias, mas nem sempre as conseguiam sintetizar e organizar no papel. Este fenómeno é comum, e Ferreira (2009) refere que os alunos necessitam de orientação explícita para “estruturar o pensamento, seleccionar informação e organizar ideias de forma clara” (p. 6).

Nalguns momentos, foi necessário reforçar a importância de completar o plano por escrito, uma vez que as ideias surgiam no diálogo, mas não eram registadas. Tornou-se igualmente claro que os alunos não estavam habituados a organizar o trabalho de grupo de forma estruturada; até então, o recurso predominante era a elaboração de apresentações em PowerPoint, frequentemente construídas a partir de *copy-paste* direto das fontes consultadas.

Observou-se também a emergência espontânea de lideranças positivas nos grupos. Alguns alunos assumiram naturalmente o papel de coordenar tarefas e incentivar a participação de todos. A nota de campo de 27/03/2025 ilustra este comportamento:

“O grupo 5 tem a aluna C., que consegue auxiliar os colegas na divisão das tarefas, enquanto valoriza as opiniões dos outros. C. disse: ‘V., agora diz-me o que sabes e o que queres saber e eu aponto!’. Ao que V. respondeu: ‘Ok, eu gostava de saber qual a diferença do queijo.’”

Este tipo de papéis emergentes está de acordo com Vasconcelos et al. (2012), que explicam que, no TP, os alunos assumem “papéis diferenciados ao longo do processo”, o que

contribui para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação (p. 17). Importa, contudo, assegurar que estes papéis são rotativos, permitindo que todos os alunos possam experimentar diferentes funções e corrigir eventuais desequilíbrios na participação, reforçando a natureza colaborativa e equitativa do trabalho em grupo.

Destaca-se ainda o caso do grupo 1, dedicado ao Palácio dos Duques de Aveiro, que integrou no plano informações recolhidas durante a saída de campo. Este grupo recorreu, assim, aos apontamentos anteriormente realizados, exemplificando a articulação entre atividades e a mobilização de experiências prévias na construção do projeto.

2.5.1.3. Etapa 3 – Planificação do Trabalho

Nesta etapa, além do *Plano de Projeto*, os grupos passaram a utilizar a *Planificação do Grupo* (Cf. Anexo L), instrumento destinado a organizar a pesquisa: quem faria o quê, quando, onde e com que recursos.

Figura 15

Exemplo de uma Planificação do Grupo preenchida

Planificação do Grupo		
Questões para respondermos	Já temos informação	Não temos informação
1. Quem investiga?	Sim	
2. Onde? Por quem?	Sim	
3. A investigação de qual tipo?	Sim	
4. Quem? Onde? Quando? Como?	Sim	
5. Se preciso alguma ajuda?	Sim	

Como vamos organizar o trabalho?

Dividir o grupo em 3 subgrupos para investigar cada fase. Um grupo a investigar a história e outro a fazer o filme.

Quais os materiais que necessitamos?

Material de um computador, internet, Power Point e impressora.

Esta fase exigiu dos alunos uma reflexão mais estruturada sobre divisão de tarefas, calendarização e seleção de recursos. Como referem Rangel e Gonçalves (2011), a planificação no TP implica “definir caminhos, prever recursos e organizar a ação de forma realista e colaborativa” (p. 28).

Alguns grupos manifestaram dificuldades, sobretudo relativamente à forma de realizar a pesquisa e ao acesso à tecnologia. Em determinados momentos, surgiram conflitos por alguns alunos preferirem utilizar apenas o computador de um colega, recusando recorrer ao seu próprio

equipamento. Tal situação exigiu intervenção direta para reforçar a importância do compromisso e da responsabilidade partilhada, em particular tendo em conta que o uso de computadores pessoais estava, em regra, reservado às aulas de ET.

A problemática do acesso aos recursos tecnológicos ultrapassava a organização interna dos grupos: implicava também a autorização dos encarregados de educação para o transporte de computadores pessoais em dias que não eram de ET. Paralelamente, verificou-se que a biblioteca escolar não dispunha de materiais específicos sobre o património local e que os computadores existentes apresentavam limitações de funcionamento e problemas de ligação à *Internet*.

Observou-se ainda uma tendência crescente para os alunos mencionarem a inteligência artificial como principal fonte de pesquisa, negligenciando outras alternativas, como livros, artigos ou sítios institucionais. Esta tendência viria a reaparecer na etapa seguinte, exigindo uma intervenção mais direta ao nível da orientação da pesquisa.

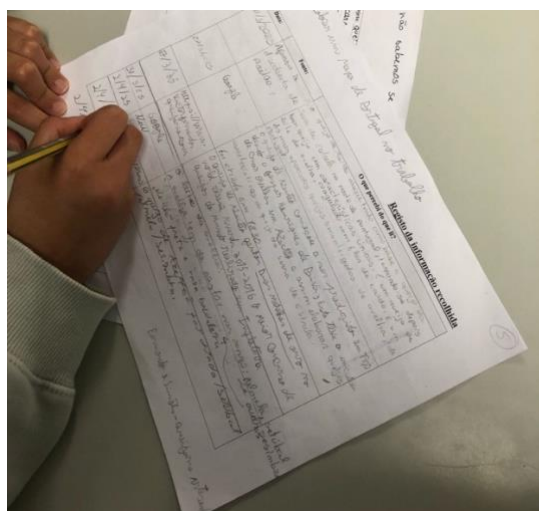
Perante estas dificuldades, a minha intervenção revelou-se essencial, assumindo um carácter predominantemente orientador. Tal como referem Cortesão et al. (2002), no TP o professor atua como um “facilitador que apoia a organização do processo e ajuda a encontrar soluções para os obstáculos surgidos” (p. 39), papel que procurei assumir ao longo desta etapa. Assim, acompanhei os grupos na distribuição de tarefas, formulando perguntas-guia que ajudassem a estruturar o trabalho (“Quem fica responsável por esta parte?”, “Como podem dividir as tarefas de forma equilibrada?”). Reorientei estratégias de pesquisa quando os alunos recorriam a fontes inadequadas e incentivei a validação da informação encontrada. Além disso, apoiei o desenvolvimento do registo escrito das ideias discutidas oralmente, incentivando os grupos a sistematizar o que iam descobrindo (“O que acabaram de dizer pode ser colocado no ‘O que já sabemos.’”). Intervim também na gestão de conflitos relacionados com o uso de equipamentos tecnológicos e na necessidade de recentrar o trabalho nos subproblemas definidos (“Esta informação responde ao que querem descobrir?”). Nos grupos onde apenas um aluno assumia a maioria das tarefas, promovi estratégias de participação equitativa, encorajando cada elemento a contribuir com informação e sugerindo momentos de alternância. Estas intervenções permitiram manter o ritmo de trabalho, garantir a progressão dos grupos e alinhar o processo com os princípios fundamentais do TP.

2.5.1.4. Etapa 4 – Pesquisa-produção

Nesta etapa, os alunos passaram a utilizar o instrumento Registo de Informação Recolhida (Cf. Anexo M), destinado à organização da informação por data, fonte e aprendizagens realizadas. Pretendia-se que não se limitassem a transcrever conteúdos, mas que fizessem uma leitura crítica e registassem aquilo que efetivamente compreendiam.

Figura 16

Preenchimento do Registo de Informação Recolhida por um aluno



Como observa Ferreira (2009), muitos alunos tendem a “reproduzir informação sem a compreender” (p. 7). Contudo, como sublinha Sim-Sim (2007), a simples reescrita não garante compreensão, podendo limitar-se a operações superficiais de substituição lexical. Por esse motivo, ao utilizar o instrumento *Registo de Informação Recolhida*, tornou-se necessário orientar explicitamente os alunos para diferentes tipos de registo escrito:

- Registo de identificação, onde anotavam data e fonte;
- Registo de seleção, centrado na identificação das ideias principais;
- Registo de síntese, que exigia reorganizar a informação de forma coerente;
- Parafraseamento orientado, evitando a mera transposição de palavras; e
- Registo interpretativo, correspondente à explicitação de “o que percebi do que li”, indicador da compreensão efetiva.

Ao trabalhar estes tipos de registo - em articulação com o que é desenvolvido em Português - procurou-se promover não a reprodução, mas a verdadeira mobilização e transformação da informação recolhida.

Os grupos avançaram a ritmos diferenciados: alguns necessitaram de mais tempo para consolidar a pesquisa que sustentaria o produto final - um *PowerPoint* -, enquanto outros, mais adiantados, iniciaram precocemente o Plano de Texto Oral (Cf. Anexo N) e a Preparação da Comunicação (Cf. Anexo O).

Esta etapa revelou-se particularmente exigente devido a diversos fatores externos, sobretudo os problemas recorrentes de acesso à *Internet* em toda a escola. Tais dificuldades afetaram tanto a pesquisa dos alunos como o acompanhamento da minha parte, que, por vezes, não conseguia aceder a recursos digitais no meu próprio computador. Perante este cenário, muitos alunos tiveram de prosseguir as pesquisas em casa, partilhando depois os *PowerPoints* via *MS Teams* para que o trabalho pudesse ser acompanhado e orientado.

Para minimizar os constrangimentos, foi autorizada a utilização de telemóveis para pesquisa, dado que nem todos os alunos traziam computador para a aula. No caso de um grupo sem telemóveis, foi disponibilizado o computador da sala.

Um aspeto crítico desta fase foi a forte dependência de inteligência artificial como fonte de pesquisa, sem a devida validação da informação. Para contrariar esta tendência, foi disponibilizado no *MS Teams* um documento com fontes fidedignas (Cf. Anexo P), tendo sido continuamente reforçada a importância da verificação cruzada de informação. Ainda assim, nem todos os grupos seguiram esta orientação.

Em termos de dinâmica de grupo, observou-se falta de cooperação em alguns casos, com uma dependência excessiva de apenas um elemento para a concretização do projeto. Esta assimetria fragilizou a aprendizagem cooperativa e será retomada na análise final do processo.

Além das dificuldades anteriormente referidas, durante esta etapa verificaram-se também diversos desacordos entre os membros dos grupos no momento de conceber o símbolo patrimonial. Posteriormente, todas as versões foram apresentadas ao grupo e cada aluno teve oportunidade de justificar a sua proposta, explicitando as escolhas feitas e os significados atribuídos aos elementos selecionados. Só depois deste momento de defesa argumentativa é que o grupo procedeu a uma votação, escolhendo democraticamente a versão que considerou mais representativa para avançar para a produção final. As figuras seguintes (Cf. Figura 18) ilustra este processo, mostrando duas das versões desenvolvidas por diferentes grupos.

Figura 17

Processo de escolha do símbolo a ser utilizado como produto final



Registe-se ainda o envolvimento pontual de docentes do 5.º ano, que partilharam com o grupo do Queijo de Azeitão fotografias e vídeos do processo de fabrico do queijo na Quinta de Camarate, enriquecendo a pesquisa com materiais autênticos.

2.5.1.5. Etapa 5 – Avaliação formativa

A avaliação formativa decorreu ao longo de toda a elaboração dos projetos. Em cada aula, foi organizada uma ordem de apoio no quadro, definindo os grupos que seriam acompanhados em primeiro lugar, o que permitiu uma gestão mais equitativa do tempo. Estes momentos de apoio individualizado foram fundamentais para perceber o que os alunos já sabiam, clarificar conceitos menos corretos, orientar a pesquisa e sugerir melhorias, tanto ao nível da organização como do conteúdo. Como refere Ferreira (2009), a avaliação formativa “apoia o aluno no processo de construção do conhecimento” (p. 5)

Houve, igualmente, um momento de partilha em grande grupo, em que cada grupo apresentou o ponto de situação do seu trabalho e explicou como tinha utilizado os diferentes instrumentos. Os restantes colegas foram convidados a comentar, sugerir ajustes e acrescentar informações relevantes. Como se observa na seguinte nota de campo de 31/03/2025:

“O aluno M. dirigiu-se para o grupo do Parque do Morango e disse:
– Vocês sabem o porquê de serem os morangos importantes? A minha mãe disse que foi porque lá havia muitas quintas, era um sítio de quintas onde havia o cultivo de morangos e por isso fizeram a estátua do morango na zona do parque. Ainda vendem morangos quando é a feira na praça ao fim de semana.”

A avaliação formativa prolongou-se para além da sala de aula, através da análise dos *PowerPoints* partilhados. Foi possível sinalizar informações incorretas ou incompletas, bem como erros ortográficos e frásicos, e devolver esse *feedback* na aula seguinte, uma vez que os problemas de *Internet* dificultavam, por vezes, a visualização em tempo real.

2.5.1.6. Etapa 6 – Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados decorreu nos dias 3 e 4 de abril e constituiu um dos momentos mais significativos do TP, já que permitiu a socialização pública das aprendizagens e dos produtos finais desenvolvidos por cada grupo. De acordo com Rangel e Gonçalves (2011), a fase de apresentação é essencial porque torna visível “o percurso realizado, os conhecimentos construídos e as competências desenvolvidas” ao longo do projeto (p. 29).

À semelhança das etapas anteriores, a organização da sessão respeitou a lógica participativa do TP: não foi definida uma ordem prévia, tendo sido os próprios alunos a decidir a sequência das apresentações. Este processo reforçou a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de negociação. Para Leite et al. (1989), esta tomada de decisão conjunta é essencial, pois o TP exige “a implicação de todos os participantes, envolvendo planificação, pesquisa e momentos de apresentação” (p. 140).

Após cada apresentação, procedeu-se a um momento de *feedback* entre pares. Esta prática já era familiar aos alunos e foi mantida por se alinhar com a natureza formativa e colaborativa do TP. Os colegas partilharam comentários positivos, colocaram questões, sugeriram aspetos a melhorar e, em alguns casos, esclareceram informação. Esta dinâmica encontra fundamento em Cortesão et al. (2002), que referem que a construção do conhecimento “faz-se em interação, através do diálogo, da problematização e da reformulação de ideias” (p. 37).

Paralelamente, após cada exposição, também forneci *feedback* orientador, reforçando as observações pertinentes dos colegas, clarificando conceitos e valorizando o trabalho desenvolvido. Esta postura é coerente com o papel do professor no TP, descrito por Ferreira (2009), segundo o qual o docente deve ajudar o aluno a “compreender o sentido do que faz, identificar dificuldades e encontrar alternativas” (p. 5).

Durante as apresentações, cujos produtos finais se encontram no anexo e organizados por ordem de número de grupo (Cf. Anexo R), os grupos exibiram o símbolo criado para representar o seu património, explicando o significado de cada elemento e o modo como mobilizaram as aprendizagens anteriores sobre heráldica e identidade visual. Este exercício de

reconstrução simbólica permitiu aos alunos não apenas organizar e comunicar a investigação realizada, mas também apropriar-se da herança cultural local de forma criativa e significativa.

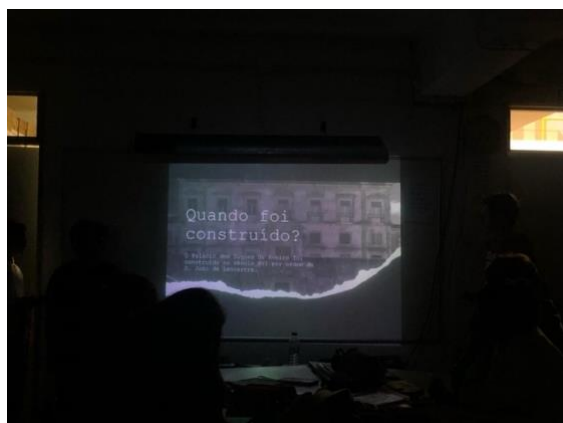
Além disso, foi neste momento que os colegas tiveram contacto com diferentes elementos do património local estudados por cada grupo. A diversidade de temas - desde o património natural ao gastronómico e edificado - enriqueceu a compreensão coletiva, proporcionando uma visão mais complexa da identidade territorial.

A etapa de apresentação concluiu, assim, um ciclo de aprendizagem participada, marcada pela autonomia dos alunos, pela diversidade dos produtos e pela valorização dos saberes construídos ao longo do TP. A socialização dos resultados constituiu não apenas um momento de validação do trabalho realizado, mas também de construção coletiva de conhecimento, elemento central na filosofia do TP.

Nas apresentações, o primeiro grupo era constituído por 3 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Cultural e Edificado**, nomeadamente o Palácio dos Duques de Aveiro.

Figura 18

Momento de apresentação do grupo 1



Notas de campo – 03/04/2025

Durante a apresentação, T.S. evidenciou uma postura adequada e utilizou um registo vocal apropriado; D. apresentou dificuldades de projeção da voz, embora tenha conseguido exemplificar diferentes estilos arquitetónicos; M. manteve um tom de voz claro e leu de forma estruturada os conteúdos apresentados no PowerPoint.

No que concerne ao *feedback* dos colegas, M. salientou que os elementos do grupo recorreram excessivamente à leitura, sugerindo uma maior interação verbal, incluindo saudações iniciais; S. recomendou que D. aumentasse o volume da sua voz; P. considerou o trabalho de elevada qualidade, mas sugeriu uma apresentação mais dinâmica e com maior projeção vocal; S. achou a exposição interessante; C. destacou

a leitura excessiva e propôs uma maior explicitação dos conteúdos, privilegiando a comunicação oral em detrimento da mera leitura.

O segundo grupo era constituído por 3 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Cultural e Edificado**, nomeadamente a Casa-Museu José Maria da Fonseca.

Notas de campo – 04/04/2025

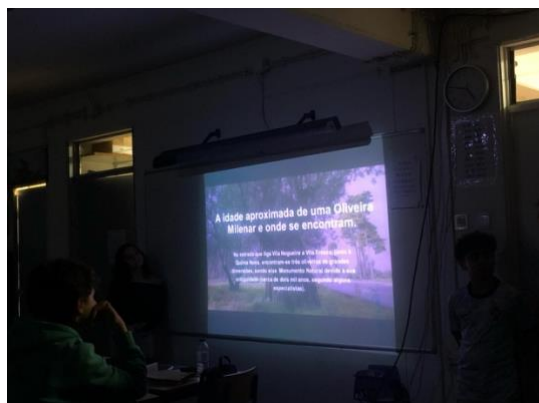
O grupo “José Maria da Fonseca” apresentou dificuldades na realização da exposição. R. demonstrou incapacidade em conduzir a apresentação; A. esforçou-se por explicar os conteúdos, embora de forma limitada; T.M. evidenciou dificuldades na leitura e compreensão do texto, necessitando de grande apoio.

Quanto ao *feedback* dos colegas, M. considerou o trabalho interessante, mas salientou a ausência de intervenção de R. e sugeriu melhor organização do grupo; D. indicou que a estrutura da apresentação poderia ter sido mais clara e que T.M. deveria ter exprimido as ideias com as suas próprias palavras; S. sublinhou a necessidade de uma distribuição mais equitativa das falas, considerando que a leitura excessiva do texto prejudicou a apresentação, especialmente com poucos slides; M. destacou a importância de treino e organização prévia; P. sugeriu a divisão dos conteúdos dos slides em tópicos e a inclusão de referências ao estilo arquitetónico; Ma. apontou que T.M. leu em demasia e que R. deveria ter participado mais; Mi. considerou a informação apresentada adequada, mas reforçou a necessidade de treino e melhor organização; D. avaliou que A. conseguiu transmitir alguma informação, mas que o trabalho poderia ter sido mais completo; T.S. recomendou a inclusão de informações contextuais sobre José Maria da Fonseca.

O terceiro grupo era constituído por 3 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Natural**, nomeadamente Oliveiras Milenares.

Figura 19

Momento de apresentação do grupo 3



Notas de campo – 03/04/2025

M. evidenciou um tom de voz adequado e explicou de forma clara o conceito da densidade da água; D. apresentou dificuldades na projeção vocal e evidenciou alguma insegurança durante a exposição; M. manteve um tom de voz apropriado e acrescentou informações curiosas que complementaram os conteúdos apresentados no PowerPoint.

No que diz respeito ao *feedback* dos colegas, T.S. apontou que D. deveria articular melhor a voz, salientando algumas dificuldades na compreensão do conceito de património natural e do slide sobre as Oliveiras Milenares, além de um lapso ortográfico identificado; A. considerou o trabalho de boa qualidade, destacando a postura adequada; S. indicou que M. deveria melhorar a postura durante a apresentação; P. avaliou o trabalho como positivo, sugerindo que D. realizasse mais ensaios para maior segurança; S. considerou a apresentação completa e de qualidade, sugerindo apenas pequenos ajustamentos na articulação das falas.

O quarto grupo era constituído por 4 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Natural**, nomeadamente Jardim/parque do Morango.

Figura 20

Momento de apresentação do grupo 4



Notas de campo – 04/04/2025

No decorrer da apresentação, S. foi o aluno que mais se destacou, apresentando explicações claras e detalhadas. L. e D. demonstraram posturas mais tímidas, esforçando-se por explicar as informações dos slides com as suas próprias palavras. É. recorreu maioritariamente à leitura da informação disponibilizada.

Quanto ao *feedback* dos colegas, P. considerou o trabalho bom e interessante, salientando que É. poderia ter treinado mais; M. considerou a apresentação interessante, mas referiu que alguns elementos do grupo poderiam organizar melhor as falas; M. achou a apresentação interessante e bem estruturada, sugerindo uma melhor divisão e organização das falas; M. destacou que o trabalho era bom, mas que não explicaram o motivo das festas; C. considerou o trabalho completo, embora com informação escassa, e interessante; T.S. apontou um erro de datas, uma vez que a construção foi colocada em julho, mas a inauguração ocorreu a 25 de abril; M. questionou sobre a relevância do morango para Brejos, tendo S. esclarecido; R. apreciou a apresentação, considerando-a bem organizada.

O quinto grupo era constituído por 4 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Gastronómico**, nomeadamente Queijo de Azeitão.

Momento de apresentação do grupo 5



Ca. demonstrou excelente postura e tom de voz adequado, proporcionando uma explicação clara e consistente. P. realizou alguma leitura, mas manteve boa postura e revelou atitude positiva ao esclarecer novamente a informação aos colegas quando necessário. C. apresentou postura tímida e tom de voz mais baixo do que o recomendado. V. explicou de forma muito clara a receita e todos os membros do grupo esclareceram corretamente aos colegas a função do cardo, sem deixar dúvidas.

No que respeita ao *feedback* dos colegas, M. considerou a apresentação interessante e salientou que o grupo respondeu adequadamente às dúvidas sobre os queijos; S. apreciou a apresentação, sugerindo, no entanto, um melhor posicionamento corporal, uma vez que estavam mais voltados para o quadro do que para o público; T.S. notou que os colegas referiram Gaspar Henriques de Paiva, sem explicar quem era (tendo sido posteriormente esclarecido por outro colega), questionou sobre a necessidade de bactérias para a produção do verdadeiro queijo de Azeitão (C. explicou e P. deu exemplos), e sugeriu que, ao falarem com palavras próprias, por vezes, não comunicavam todas as informações; M. considerou a apresentação bem organizada e interessante; M. partilhou opinião semelhante, salientando a boa organização; M. referiu não ter compreendido a explicação sobre os “xinches” (V. esclareceu); M. destacou que, em vez de decorarem as falas, deveriam explicar o conteúdo com palavras próprias, mas reconheceu que a apresentação foi boa.

O sexto grupo era constituído por 4 alunos, sendo o seu tema dentro do **Património Gastronómico**, nomeadamente Torta de Azeitão.

Figura 22

Momento de apresentação do grupo 6



Notas de campo – 04/04/2025

O grupo “Tortas” apresentou a sua temática recorrendo maioritariamente à leitura. M. leu integralmente o conteúdo; Ma. limitou-se a mencionar a bibliografia; S. leu o PowerPoint, embora não seja uma prática habitual; A. leu a receita correspondente.

No que se refere ao *feedback* dos colegas, M. considerou a apresentação adequada e com falas organizadas, sugerindo que os elementos do grupo explicassem o conteúdo com palavras próprias; P. questionou a ausência de justificação sobre a utilização de água fria na receita; Ma. destacou a leitura excessiva; S. salientou que M. leu sem acrescentar explicações e que Ma. poderia ter participado mais ativamente; D. observou a ausência de uma saudação inicial; T.S. considerou inadequada a introdução com informações sobre a pastelaria Cego, em detrimento do tema principal, as tortas; C. sugeriu a omissão de detalhes menos relevantes sobre a pastelaria para maior clareza na apresentação.

Apesar de grande parte do *feedback* como observado nas anteriores notas de campo, se ter centrado em aspetos formais da apresentação, como postura, projeção vocal e leitura excessiva do conteúdo, é evidente que os alunos demonstraram também uma capacidade crítica e reflexiva relativamente ao património abordado. Observa-se que, ao avaliarem os trabalhos dos colegas, os estudantes foram capazes de identificar lacunas nos conteúdos apresentados, apontando a necessidade de contextualização histórica, explicações mais detalhadas ou informações relevantes que não tinham sido incluídas. Este tipo de observações revela não apenas uma consciência crescente sobre a importância do património enquanto elemento central das apresentações, mas também uma mobilização clara de competências de educação histórica.

Ao identificarem lacunas de contextualização, a necessidade de explicitar relações temporais ou de aprofundar elementos significativos, os alunos demonstraram compreender que comunicar sobre património implica interpretar e selecionar informação de forma fundamentada. Tal como defende Barca (2004), o desenvolvimento do pensamento histórico envolve precisamente a capacidade de justificar escolhas, identificar pertinência histórica e construir explicações coerentes.

As intervenções dos alunos evidenciam que o *feedback* produzido não se limitou a aspetos formais: os estudantes começaram a recorrer a critérios próprios do raciocínio histórico — relevância, coerência, adequação da evidência e explicação contextualizada—, aproximando-se do que Seixas (2006) designa como a utilização criteriosa de “chaves de leitura” do passado. Desta forma, o projeto não só promoveu competências comunicacionais e de trabalho colaborativo, como contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica e informada face ao património local, reforçando a sua relevância no âmbito da educação histórica.

Assim, verifica-se que o processo de *feedback* contribuiu não só para o desenvolvimento de competências comunicacionais e de colaboração, mas também para uma compreensão mais profunda do património e da sua interpretação histórica, permitindo que as apresentações se tornassem simultaneamente rigorosas, fundamentadas e cativantes para o público.

2.5.1.7. Etapa 7 – Avaliação final

A avaliação final, realizada no dia 4 de abril, teve como instrumento uma grelha que incluía a autoavaliação da participação no projeto e da comunicação (Cf. Anexo S).

Durante o preenchimento dessa autoavaliação, tornou-se perceptível que grande parte da turma não estava habituada a este tipo de prática, sobretudo por incluir um espaço destinado à expressão da sua própria opinião. Muitos alunos mostraram-se reticentes em escrever nesse campo, procurando apenas assinalar com uma cruz as opções disponíveis, evitando o registo escrito da sua reflexão pessoal.

A autoavaliação do projeto foi realizada através de uma tabela estruturada em três dimensões principais: as sessões de trabalho, o projeto/produção final e a comunicação entre os elementos do grupo. Cada aluno foi convidado a refletir sobre o seu desempenho, assinalando “sim” ou “não” nas diferentes afirmações propostas.

Embora não estivesse prevista a opção “às vezes” ou “mais ou menos”, vários alunos sentiram necessidade de expressar respostas intermédias, registando essas nuances no espaço

destinado às observações. No âmbito da autoavaliação, foi igualmente possível analisar a opinião dos alunos de forma escrita, uma vez que a tabela incluía um espaço específico dedicado à “opinião sobre o projeto”. Este campo permitiu aos alunos expressarem, de forma mais livre e pessoal, as suas perceções, sentimentos e sugestões relativamente ao trabalho desenvolvido.

A seguir apresentam-se alguns exemplos das opiniões dos alunos (Cf. Tabela 7), transcritos integralmente tal como foram expressos, sem qualquer intervenção ou alteração.

Tabela 7

Opiniões dos alunos

Aluno	Opinião
P. Pereira	“Foi divertido, tema interessante, mas acho que com mais tempo fazíamos um trabalho mais organizado”.
T. Sampaio:	“Foi mais ou menos, pois nós não tivemos uma boa comunicação dentro do grupo discutimos, estávamos a brincar muito e devíamos ter treinado melhor”.
A. Mara	“Foi divertido fazer porque conseguimos mais conhecimento sobre as tortas. Mas também errei, não prestei atenção, tive na brincadeira e na risota. Sei que podia me ter concentrado bem mais”.
S.:	“O nosso projeto foi com pouca (não tinha muita) informação mas conseguimos explicar e esclarecer as duvidas da turma. Mas gostei da nossa apresentação”.
C. Baloga:	“Eu gostei do projeto. Trabalha-mos todos em conjunto e tinha-mos algumas situações piores mas no fim correu tudo bem. Com este projeto aprendi mais”.

2.6. Análise do produto final

Por fim, após todo o percurso realizado — desde a formulação das questões iniciais até ao desenvolvimento do projeto —, os alunos tinham como referido anteriormente, a criação de um símbolo representativo do património que investigaram. Como já apontado, a construção desse símbolo implicou a mobilização das aprendizagens relativas ao património local e à heráldica.

Para efeitos de análise, selecionei dois dos seis símbolos produzidos, por se revelarem os mais elaborados e detalhados. A interpretação de cada elemento visual resultou de uma discussão conjunta com os alunos, tendo sido os próprios a justificar as escolhas realizadas e a explicar o significado atribuído aos componentes presentes nos seus símbolos.

Figura 23

Símbolo criado pelo grupo “Queijo de Azeitão”



O grupo que trabalhou o tema do *Queijo de Azeitão* decidiu criar um símbolo que refletisse, de forma clara e significativa, os elementos que consideraram mais representativos deste património gastronómico. Optaram por uma composição em formato de escudo, inspirada na heráldica estudada ao longo das aulas.

Na parte superior escreveram “Gaspar Henriques de Paiva”, figura que identificaram como responsável pela dinamização e produção em maior escala do queijo. Já na base do escudo colocaram o ano “1830”, que associaram ao início da sua produção, dando assim contexto temporal ao símbolo.

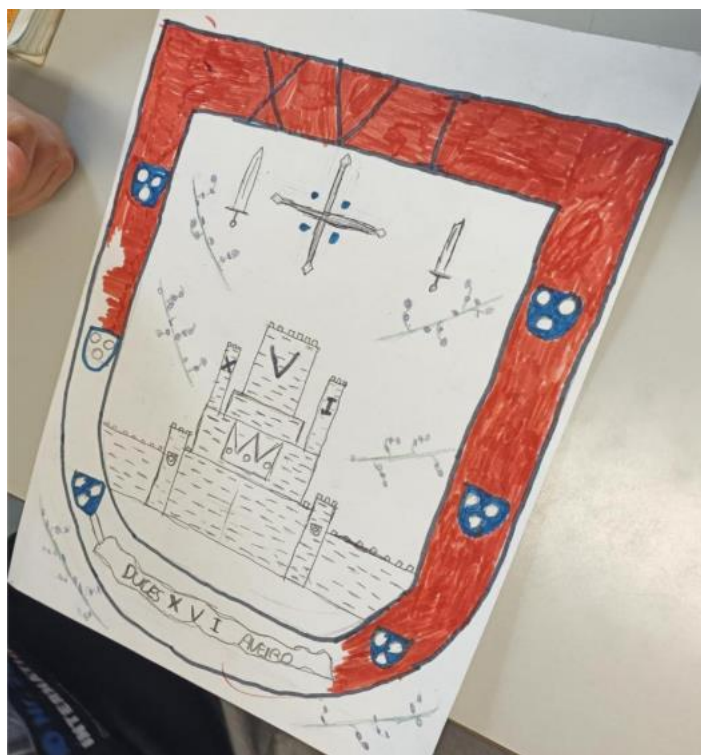
No interior do escudo destacam-se três ovelhas de lã preta da raça Bordaleira, cuja importância os alunos descobriram durante a pesquisa: compreenderam que esta raça autóctone portuguesa é fundamental para a autenticidade do verdadeiro Queijo de Azeitão.

Do lado esquerdo, representaram a flor do cardo, elemento essencial no processo de fabrico, utilizado como coagulante natural. Ao centro desenharam o queijo propriamente dito, na sua forma redonda característica. No canto superior direito decidiram incluir as siglas D.O.P. (Denominação de Origem Protegida), reconhecendo que este selo da União Europeia garante a certificação e proteção da identidade deste produto.

Todos estes elementos foram discutidos e escolhidos pelo grupo, que explicou de forma segura o sentido de cada opção. A construção do símbolo revelou não apenas o conhecimento adquirido, mas também a capacidade dos alunos para transformar informação em representação visual com significado.

Figura 24

Símbolo criado pelo grupo “Palácio Duques de Aveiro”



O grupo responsável pelo estudo do *Palácio dos Duques de Aveiro* elaborou um símbolo cuja composição revela a mobilização das aprendizagens adquiridas sobre heráldica, história local e simbologia. Optaram por um escudo de contorno tradicional, no qual organizaram diferentes elementos que consideraram representativos do património estudado.

Na parte superior do escudo inscreveram “Século XVI”, identificando corretamente o período de construção do palácio. Na base, surgiu a expressão “Duces XVI Aveiro”, através da qual os alunos procuraram adaptar para latim a designação “Duques de Aveiro”, reforçando a ligação ao título nobiliárquico associado à família proprietária do palácio.

Ao longo das margens do escudo, o grupo desenhou três escudetes azuis com apenas três pontos brancos (besantes), reinterpretando de forma simplificada as quinas do brasão de armas de Portugal na sua versão manuelina, tal como o observaram na representação de 1547, correspondente ao reinado de D. João III. A escolha deste elemento demonstra que os alunos identificaram nesta referência uma ligação histórica que consideraram pertinente para a construção do seu símbolo.

A decisão de representar um castelo ao centro, com o século XVI inscrito em cada torre, reforça essa mesma inspiração heráldica. Sobre o castelo colocaram uma coroa, associando-a

ao estatuto nobre dos Duques de Aveiro, o que revela uma compreensão inicial das hierarquias sociais da época histórica estudada e da forma como estas eram representadas visualmente na heráldica portuguesa. Tal como sublinha Pinto (2016), os símbolos patrimoniais funcionam como mediadores de significados sobre o passado, permitindo aos alunos reconhecer que as formas de poder e de organização social são inscritas materialmente nos objetos e imagens que perduram. Assim, esta leitura estabelece uma ponte clara entre a interpretação heráldica e a educação histórica, ao permitir que os alunos compreendam que os brasões não são apenas composições gráficas, mas expressões de relações sociais e identitárias do seu tempo.

No interior do escudo, o grupo incluiu ainda quatro ramos de oliveira com azeitonas, justificando a escolha com base no brasão da própria freguesia de Azeitão. Esta decisão revela apropriação do património local e capacidade para estabelecer relações entre símbolos identitários do território.

De forma coerente com esta referência, os alunos acrescentaram a Cruz da Ordem de Santiago, elemento igualmente presente no brasão de Azeitão e que remete para a influência histórica da Ordem na região.

Por fim, as duas espadas representadas na parte inferior foram descritas pelos alunos como elementos decorativos, ainda que a sua inclusão acabe também por remeter, mesmo que de forma não intencional, para a iconografia bélica associada ao exercício e afirmação do poder, estruturante nas sociedades medievais e particularmente relevante para compreender o papel das casas nobres. Esta dimensão reforça novamente a articulação entre heráldica e educação histórica, ao evidenciar como elementos visuais permitem interpretar práticas sociais e formas de autoridade do passado.

No conjunto, o símbolo produzido evidencia um esforço de investigação e seleção intencional de elementos, revelando a forma como os alunos articularam compreensão histórica, leitura heráldica e referências locais para construir uma representação visual significativa do património estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de investigação teve como objetivo central compreender de que forma a heráldica local pode contribuir para a aprendizagem patrimonial e histórica de uma turma de 6.º ano de escolaridade, no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A partir deste objetivo geral foram formuladas duas questões orientadoras: (i) de que forma a exploração da heráldica local promove o envolvimento dos alunos com o património local; e (ii) que aprendizagens interdisciplinares são potenciadas pelos alunos a partir da exploração da heráldica local.

A investigação foi desenvolvida no âmbito de uma abordagem qualitativa, assumindo a natureza de investigação sobre a prática. Esta opção metodológica permitiu acompanhar de perto os processos de ensino e aprendizagem, recolhendo dados em contexto natural através de observação participante, registos fotográficos e produções dos alunos. A análise de conteúdo das respostas aos questionários, dos registos da saída de campo, dos documentos produzidos no Trabalho de Projeto e dos símbolos finais construídos pelos grupos possibilitou uma leitura interpretativa e aprofundada da forma como os alunos se relacionaram com o património e com a heráldica local. Esta opção metodológica encontra sustentação em Ponte (2008), quando defende que investigar a partir da prática permite ao professor compreender os processos reais da sala de aula e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino. Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994) sublinham que a investigação qualitativa privilegia o contacto direto com o contexto educativo, permitindo captar significados e interpretações que não seriam visíveis noutras metodologias.

No plano da aprendizagem patrimonial, os dados recolhidos através do questionário inicial evidenciam que os alunos possuem conceções diversificadas sobre o património local, integrando referências ao património cultural material (monumentos, edifícios e estátuas), ao património natural (Serra da Arrábida) e ao património imaterial, com destaque para a gastronomia regional. Esta variedade confirma a ideia defendida por Pinto (2016), segundo a qual a perceção do património entre os jovens é marcada por referências pessoais e culturais, sendo necessária mediação pedagógica para que os alunos construam uma leitura mais estruturada do território. Embora algumas respostas revelassem fragilidades conceptuais, a maioria das conceções aponta para uma perceção multifacetada do património, ainda que pouco sistematizada, em consonância com o que Manique e Proença (1994) descrevem como uma “compreensão inicial fragmentada” que a educação patrimonial deve ajudar a consolidar.

Este diagnóstico inicial justificou a pertinência de uma intervenção centrada na exploração orientada do património e na construção progressiva de significados, em linha com o enquadramento teórico da educação histórica e patrimonial apresentado na fundamentação.

Relativamente à segunda questão do questionário – “Os símbolos podem contar a história dos locais?” – observou-se que a maioria dos alunos reconhece nos símbolos uma função narrativa, associando-os a acontecimentos históricos, instituições, identidades coletivas ou práticas culturais. Os exemplos mobilizados – estátuas, cruzes, brasões, bandeiras, símbolos religiosos e emblemas desportivos – mostram que os alunos articulam referências patrimoniais mais clássicas com elementos do quotidiano juvenil, como os clubes de futebol, atribuindo-lhes igualmente valor identitário. Esta sensibilidade para a dimensão simbólica constituiu um ponto de partida importante para o trabalho subsequente com a heráldica, confirmando que os alunos atribuem aos símbolos capacidade de mediar a relação entre passado e presente.

A intervenção pedagógica desenvolvida, estruturada em várias etapas e recorrendo à leitura do livro *Afonso à descoberta de Azeitão*, à exploração do mapa local, à saída de campo, ao trabalho com o brasão e a bandeira de Azeitão e, por fim, ao Trabalho de Projeto, permitiu aprofundar esta base inicial. A saída de campo teve um papel particularmente relevante, ao proporcionar contacto direto com lugares, símbolos e instituições da comunidade. A análise das notas de campo e dos registos da visita mostra que os alunos passaram a reconhecer com maior clareza a presença de heráldica no espaço público (brasão da freguesia, símbolos da GNR, Santa Casa da Misericórdia, entre outros), ao mesmo tempo que tomaram consciência da sua dificuldade inicial em interpretar esses elementos sem mediação.

O Trabalho de Projeto constituiu o eixo central da intervenção e o momento de síntese das aprendizagens. Através dele, os alunos investigaram diferentes dimensões do património local, organizaram informação, planificaram tarefas, elaboraram apresentações orais e, como culminância, criaram símbolos representativos do património estudado. Os produtos finais demonstram que os alunos mobilizaram conhecimentos de várias áreas disciplinares e articularam saberes históricos, visuais e tecnológicos de forma significativa.

Do ponto de vista da educação patrimonial, os resultados mostram que os alunos aprofundaram a compreensão do valor histórico, cultural e identitário dos patrimónios trabalhados. A criação dos símbolos finais constitui um indicador expressivo da forma como articularam conhecimento histórico e interpretação simbólica, transformando informação recolhida em representações visuais fundamentadas. A construção destes símbolos revelou não apenas a apropriação de elementos heráldicos e patrimoniais, mas também a capacidade dos alunos para reorganizar informação, justificar escolhas e produzir sínteses criativas.

Importa ainda referir que, no panorama académico atual, a heráldica na educação permanece um campo pouco explorado, não existindo ainda estudos consistentes que permitam demonstrar empiricamente a sua relevância ou eficácia pedagógica. Esta ausência foi evidente ao longo da revisão da literatura, uma vez que as investigações sobre educação patrimonial tendem a privilegiar outras dimensões do património, deixando a heráldica frequentemente de fora. Apesar disso, na minha perspetiva enquanto professora-investigadora, a experiência desenvolvida neste estudo reforça a convicção de que a heráldica possui um elevado potencial educativo, tanto para o desenvolvimento da literacia visual e histórica como para promover uma relação mais informada e significativa com o território, baseada na compreensão dos seus símbolos e das narrativas que os sustentam. A heráldica, pela sua natureza simbólica e interdisciplinar, revela-se um recurso particularmente relevante no âmbito de História e Geografia de Portugal, das Expressões e da Cidadania e Desenvolvimento, ao permitir articular símbolos, lugares e referências do território. A experiência desenvolvida neste estudo demonstra que a própria organização curricular em vigor oferece uma margem significativa para a integração intencional destes recursos, sobretudo quando se valoriza o património local como ponto de partida para aprendizagens históricas significativas. As *Aprendizagens Essenciais* de História e Geografia de Portugal sublinham a importância de mobilizar componentes locais do currículo e de valorizar os recursos patrimoniais e territoriais disponíveis na comunidade (DGE, 2018).

Neste sentido, a investigação realizada confirma que a integração da heráldica no trabalho letivo não depende de uma alteração formal do currículo, mas sim da capacidade de o professor reconhecer o potencial educativo dos recursos locais e de os mobilizar de forma consciente e intencional. A prática pedagógica desenvolvida ao longo deste estudo evidencia precisamente esse potencial: ao ser trabalhada no contexto do território, a heráldica revelou-se uma mediadora eficaz de significados históricos, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento da literacia visual e histórica dos alunos e promovendo formas de leitura mais críticas e informadas do património. Este relatório demonstra, assim, que é possível — e desejável — que os professores explorem estes recursos no quadro da autonomia curricular já existente, potenciando aprendizagens mais ricas, contextualizadas e significativas.

No plano das competências transversais, a intervenção permitiu observar progressos ao nível da pesquisa orientada, da organização da informação, da comunicação oral e do trabalho colaborativo. Os instrumentos de planificação e registo contribuíram para a consciência processual das tarefas, embora tenha sido necessária mediação frequente para apoiar a transição do discurso oral para o registo escrito. A autoavaliação final revelou igualmente um aumento

da consciência dos alunos sobre o próprio desempenho, destacando fragilidades e potencialidades.

Apesar dos resultados positivos, reconhecem-se limitações que condicionaram a implementação da intervenção. Entre elas contam-se o tempo reduzido disponível, os constrangimentos tecnológicos, a utilização acrítica de ferramentas de inteligência artificial, a irregularidade no uso dos diários de bordo e a assimetria de participação dentro dos grupos. Contudo, estes constrangimentos revelam também oportunidades de desenvolvimento futuras. A partir dos resultados obtidos, torna-se evidente que, para atingir plenamente os objetivos da educação histórica, seria necessário aprofundar de forma mais sistemática as diferentes épocas convocadas nos locais estudados, ampliando a compreensão dos alunos sobre a evolução temporal dos símbolos, das estruturas sociais e das práticas de poder. A heráldica, neste sentido, mostrou-se não apenas um ponto de partida motivador, mas também um ponto de chegada possível num processo continuado de enriquecimento das competências de História e Geografia de Portugal, permitindo consolidar leituras mais informadas e críticas sobre o passado e o território. Assim, as limitações identificadas sublinham a importância de continuar a investir em metodologias colaborativas, em literacia digital crítica e em sequências didáticas que permitam aprofundar, de forma progressiva e articulada, os períodos históricos evocados pelos símbolos trabalhados.

Com base nos resultados desta investigação, sugerem-se algumas possibilidades de continuação do trabalho: alargar o estudo a outras turmas e níveis de ensino; envolver de forma mais estruturada instituições culturais locais; desenvolver instrumentos específicos de avaliação da literacia patrimonial e simbólica; e explorar práticas de utilização crítica da inteligência artificial no âmbito da pesquisa histórica e patrimonial.

Por fim, importa reconhecer que esta investigação assumiu também um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional, permitindo-me consolidar uma postura reflexiva, questionar práticas e compreender o potencial transformador de abordagens contextualizadas e exploratórias. A articulação entre teoria, prática pedagógica e reflexão sistemática mostrou-se essencial para a compreensão do papel da escola na construção de significados sobre o património e sobre o território.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que a heráldica local pode constituir um recurso pedagógico relevante e fértil, especialmente quando integrada de forma interdisciplinar e contextualizada. Ao interpretar símbolos existentes e ao criar novos símbolos representativos do património local, os alunos não só aprofundaram conhecimentos históricos e culturais, como desenvolveram competências essenciais para compreender, valorizar e preservar o património

da sua comunidade. A escola desempenha, assim, um papel determinante na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer o valor dos símbolos e das memórias que estruturam a identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

- Academia das Ciências de Lisboa. (n.d.). *Heráldica*. Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa. <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=her%C3%A1ldica>
- Adriaansen, R. (2022). *Historical consciousness*. Bloombury Publishing. https://www.researchgate.net/publication/360312560_Historical_Consciousness
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Agrupamento de Escolas (2022). *Projeto Educativo*.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bYBeBpJDwTyw23EMBhfR3s3WujJy8MC6KbVNNqGe4PWsZKZ3sNshcj9QaXkp/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2022). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora <https://Cf.scribd.com/document/791901911/Professores-Reflexivos-Em-Uma-Escola-Reflexiva-Isabel-Alarcao>
- Almeida, E., & Solé, G. (2014). *O Património Histórico como Estratégia Pedagógica para a Construção do Conhecimento Histórico*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53127>
- Alves, L. (2014). *A história local como estratégia para o ensino da história*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (pp. 65-72). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8786>
- Alves, L. (2014). *A História local como estratégia para o ensino da História*. AAVV (Ed.), Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques (pp.65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4880.pdf>
- Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Companhia das Letras. <https://share.google/13T6FsWN6t305x9ym>
- Barca, I. (2001). *Educação histórica: Uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras – História, III Série, 2, 13–21.

- Barca, I. (2004). *Para uma educação histórica de qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho <https://share.google/cwJuGPhDle9DapA3e>
- Barca, I. (2019). *Investigar em educação histórica em Portugal: Opções metodológicas*. *Educar em Revista*, 35(74), 109–126 <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64403>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Behrens, M. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho. <https://share.google/IQ2BhGs6slf3Y3Vtt>
- Bell, J. (1997). *Doing your research project*. Open University Press. https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/portfolio.newschool.edu/dist/2/14941/files/2017/06/Judith_Bell_Doing_Your_Research_Project-xhunbu.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COM_PLETO
- Brito, E., & Horta, S. (2024) *Heráldica Portuguesa de Domínio*. <https://www.heraldicacivica.pt/#gsc.tab=0>
- Castro, L., & Ricardo, M. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Choay, F. (2014). *A Alegoria do Património*. Edições 70. <https://archive.org/details/alegoria-do-patrimonio-francois-choay/>
- Comissão Nacional da UNESCO (2025) *Património Mundial* <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-mundial>
- Correia, M. (2009). *A observação participativa enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*. <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32>
- Decreto-Lei nº49/2005, 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, páginas 5122 – 5138 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>
- Dias, A., & Hortas, M. (2016). *História e Geografia na educação básica (6-12 anos) e a (in)visibilidade dos lugares da cidade*. *Anekumene*, 7, 9–17.

- https://www.researchgate.net/publication/345871388_Historia_e_Geografia_na_Educacao_Basica_6-12_anos_e_a_invisibilidade_dos_lugares_da_cidade
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação tecnológica – 2.º ciclo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação visual – 2.º ciclo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: História e Geografia de Portugal – 2.º ciclo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 2.º ciclo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Duarte, E. (2015). *A heráldica portuguesa na arte e na sociedade*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/86a49606-7390-449f-a714-85cc02cfb5b7>
- Fazenda, I. (2008). *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus Editora. <https://share.google/xPQTDMGIORVGCe64D>
- Fensham, P. (2009). *Real World Contexts in PISA Science: Implications for Contextbased Science Education*. Journal of Research in Science Teaching, 46 (8), pp. 884-896.
- Ferreira, C. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 43(1), 143-158. https://www.researchgate.net/publication/274308186_A_avaliacao_na_metodologia_de_trabalho_de_projecto_uma_experiencia_na_formacao_de_professores
- Ferreira, I. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto*. Universidade do Minho.
- Ferreira, N., & Mendes, L. (2021). *Património, competências histórico-geográficas e cidadania territorial na formação de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa*. *Sensos-e*, 8(2), 17–29. <https://share.google/uULOtIAMtkRFnxhyhb>

- Galvão, C. & Freire, A. (2004). *A perspectiva CTS no currículo das Ciências Físicas e Naturais em Portugal*. In Martins, e al (Ed.). *Perspetivas Ciência-Tecnologia- Sociedade na inovação da educação em ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro: pp. 31-38.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
<https://share.google/foNhrWQOMN4s3ilCO>
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2022). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação* (D. Miranda & W. Oliveira, Trans.). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. <https://share.google/KGV2buVX05NSuAR44>
- Lee, P. (2005). *Putting principles into practice: Understanding history*. DC: The National Academies Press. (pp.31-48). <https://share.google/KMpQDHrgbBnGoXrAC>
- Lei n.º 13/85, de 6 de julho. (1985). *Diário da República, n.º 153/1985, Série I*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/13-1985-182874>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Machado, J., & Matias Alves, J. (orgs). (2014). *Melhorar a escola : sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção E-book. Porto: Universidade Católica Editora.
<https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/62d6d265-8d89-4fe2-afbf-448434249539>
- Manique, A., & Proença, M. (1994). *Didática da História Património e História local*. Texto Editora. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208462.pdf>
- Marvila, R., & Vieira, Y. (2021). *Percepção do Espaço Escolar a Partir da Vivência de Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: Estudo de Caso em Presidente Kennedy*. Revista Humanidades e Invocação.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4954>
- Mattos, A. (1941). *Manual de heráldica portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *As crianças e os contextos de aprendizagem*. Porto Editora.
- Metodologia de projecto: Colectânea descritiva de etapas. (2010). Revista Percursos, (15, Janeiro–Março), 1–35. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal. ISSN 1646-5067. <https://share.google/Y3CnovjPtqYgRJAmP>
- Ministério da Educação. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1º Ciclo*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5489>
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. (2017). *A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa
- Morais-Alexandre, P. (2004). *A arte e a heráldica autárquica em Portugal*. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/00cd2738-6d3f-45da-ad56-ae8a4c654b88>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. II, pp. 15–31). Foca Foto–PROEX/UEPG. <https://share.google/xbINjXJPk4P0Zo3RX>
- Moreira, L. (2006). *Educação para o Património Cultural: o exemplo de Machico*. Câmara Municipal de Machico.
- Morin, E. (1999). *Articular os saberes*. In Alves e Garcia (Orgs.), *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DPe A Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez
- Nora, P. (1993). *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo. <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/12101/8763/29004>
- Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose na Escola*. Educação & Realidade. Porto Alegre. v. 44, n. 3. e84910. 2019. https://Cf.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_Formacao_o_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola
- Pereira, M. & Cardoso, A. (2016). *A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção*. Millenium – Revista de Educação, (45), 107-123. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253>
- Pinto, H. (2015). *Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo identitário na construção de significado sobre o passado*. Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, 19(1), 199-220 <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472010.pdf>

- Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17511.pdf>
- Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade como problema epistemológico e como exigência curricular*. Inovação, VI, 2, pp. 173-180.
- Pombo, O. (1994). *Problemas e perspectivas da Interdisciplinaridade*. Revista de Educação, IV, ½, pp. 3-11.
- Ponte, J. (2008). *Investigação sobre a prática profissional: Fundamentos, metodologias e impacto*. Metodologias de investigação em educação (pp. 143–170). Universidade de Lisboa. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592292.pdf>
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Tangerina Educação. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68>
- Roldão, M. (2006). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. (Excerto do Capítulo IV – Conceção Estratégica de Ensinar e Estratégias de Ensino, pp. 55–67). Porto Editora. <https://share.google/hKxsQIjJ6IV68j8ZT>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Porto Editora.
- Rossi, C. (2017). *Educação Patrimonial e História da Educação: contribuições para a formação de professores*. Horizontes, 35 (1), 113-120. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/122>
- Saballa, V. (2007). *Educação Patrimonial: “lugares de memória”*. Rede Paulista de Educação Patrimonial. https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Lugares%20de%20Memoria%20SABALLA_V.pdf
- Santana, T. (2018). *A Identidade do Lugar: as percepções dos estudantes do Ensino Fundamental sobre o município de Belford Roxo*. Instituto de Agronomia/Instituto Multidisciplinar. <https://rima.ufrjr.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13765/3/2018%20-%20Tamires%20Gon%C3%A7alves%20Santana.pdf>
- Seixas, M. (2012). *A heráldica em Portugal no século XIX: sob o signo da renovação. Análise Social*, 47(203), 4–27. https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732012000100003&lng=en&nrm=iso
- Seixas, M. (2012). *Bibliografia de heráldica medieval portuguesa*. Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/12538>

- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness. <https://share.google/Wm9E3ftVHB54LmX4k>
- Silva, C. (2012). *O ensino de História – Algumas reflexões do Reino Unido: Entrevista com Peter J. Lee*. Cadernos do Instituto de História Contemporânea, (12), 1–11. https://www.researchgate.net/publication/271347433_O_ENSINO_DE_HISTORIA_-_ALGUMAS_REFLEXOES_DO_REINO_UNIDO_entrevista_com_Peter_J_Lee
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://share.google/9nRhbzIouKXra94zF>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/286919161_Uses_of_Heritage
- Solé, G. (2017). *Educação Histórica e Educação Patrimonial: desafios da investigação em Portugal*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47922>
- Souza, M., Salgado, P., Chamon, E., & Fazenda, I. (2022). *Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores*. Revista Portuguesa De Educação, 35(1), 4–25. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>
- Teixeira, E., Pacífico, J., & Barros, J. (2023). *O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: Contribuições e orientações*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15(2), 1678–1705. <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>
- UNESCO. (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. UNESCO. <https://share.google/L1lIfhKh993jiTamG>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo A – Ata de Avaliação Sumativa do 1.º Semestre

Balanço do conselho de turma
Positivo. Os alunos têm demonstrado algum interesse e empenho na realização das atividades e têm evidenciado um certo gosto e vontade de aprender através das diferentes atividades e aprendizagens inerentes ao respetivo cenário de aprendizagem. Contudo, devem modificar as atitudes e saber gerir melhor os conflitos que surgem durante a realização dos trabalhos de grupo.
Balanço dos alunos da turma
Positivo. Os alunos referiram, na Assembleia de Turma, que gostam de aprender a trabalhar em grupo. Contudo, têm surgido conflitos entre alguns elementos de diferentes grupos, o que tem prejudicado a dinâmica de trabalho e a realização de algumas tarefas. Reconhecem que devem melhorar as suas atitudes em sala de aula. Destacaram ainda a importância das visitas de estudo realizadas para o enriquecimento dos trabalhos.

1.2. Aprovação das propostas de avaliação.

Os professores apresentaram as suas propostas de avaliação referentes a cada aluno, de acordo com os critérios de avaliação e os perfis de aprendizagem das disciplinas. Registaram-se as propostas de melhoria para superar as dificuldades evidenciadas a todos os alunos, nos seus registos de avaliação da plataforma E360. Destacam-se as seguintes situações:

Alunos com níveis inferiores a 3	Disciplinas
[REDACTED]	Matemática; HGP
[REDACTED]	HGP
[REDACTED]	HGP
[REDACTED]	Matemática
[REDACTED]	Português; Inglês; HGP; Matemática; EDV; EDT
[REDACTED]	Matemática
[REDACTED]	Português; Inglês; HGP; Matemática; Ciências Naturais
[REDACTED]	Português; Inglês; HGP; Matemática; Ciências Naturais; EDV

Anexo B – Projeto Educativo do Agrupamento referente aos projetos ou cenários de aprendizagem

Objetivos	Ações	Intervenientes	Métrica	Fontes (evidências)
			Indicadores do sucesso	
2. Aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno.	Realizar atividades experimentais da "Carteira das Nossas Experiências"	Docentes do Departamento do pré-escolar, 1.º ciclo e Matemática e Ciências Experimentais (MCE) Todos os alunos	- Realizar todas as atividades previstas para cada ano de escolaridade - Atingir o sucesso pleno estabelecido para o seu ciclo de escolaridade	Plano de Ação do Departamento do pré-escolar, 1.º ciclo e MCE
2. Aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno. 5. Consolidar as práticas de interdisciplinaridade.	Desenvolver o projeto "Ciências na Nossa Serra", envolvendo diferentes áreas do saber	Coordenador do projeto Equipas Educativas Conselhos de Turma Alunos	- Cada sessão no Alambre envolve a articulação entre quatro ou mais disciplinas/áreas do saber - Atingir o sucesso pleno estabelecido para o seu ciclo de escolaridade	Plano Anual de Atividades Plano Curricular de Turma/Grupo
2. Aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno.	Desenvolver projetos ou cenários de aprendizagens	Coordenadores das Equipas Educativas Equipas Educativas Conselhos de Turma Todos os alunos	- 80% dos alunos e docentes consideram os cenários de aprendizagem como espaços que promovem interdisciplinaridade e aprendizagens significativas - Atingir o sucesso pleno estabelecido para o seu ciclo de escolaridade - Obter classificações iguais ou superiores a 4/Bom previstas para o seu ciclo de escolaridade - Terminar o ciclo no tempo previsto	Questionários Pautas de avaliação PCT ²
3. Aumentar a percentagem de classificações iguais ou superiores a 4/Bom. 4. Aumentar a taxa de alunos que terminam cada ciclo no tempo previsto.	Promover as Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras	Coordenadores das Equipas Educativas Equipas educativas Todos os alunos	- Articulação, em média, entre cinco ou mais disciplinas nos cenários de aprendizagem de cada turma - Alunos e docentes referem-se às Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras como espaços que desenvolvem: interdisciplinaridade (90%) e autonomia (85%)	PCT ² Questionários
5. Consolidar as práticas de interdisciplinaridade.	Dinamizar o projeto Ciência Viva	Coordenador do projeto Docentes Alunos envolvidos	- Atingir o sucesso pleno estabelecido para o seu ciclo de escolaridade - Obter classificações iguais ou superiores a 4/Bom previstas para o seu ciclo de escolaridade - Terminar o ciclo no tempo previsto - Articulação entre três ou mais disciplinas nos trabalhos a realizar	PAA ¹ PCT ² Pautas de avaliação Newsletter

Anexo C – Planificação do Questionário Inicial

Questionário inicial sobre o património local	
Tarefa:	Aplicação de questionário inicial sobre o património local e a função dos símbolos.
Sumário	
Aplicação de um questionário com duas questões abertas para aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca do património local e da função dos símbolos.	
Organização dos alunos: individual	Duração prevista: 30 minutos
Descrição da tarefa:	
1. Apresentação, no quadro, das questões: “O que é o património local?” e “Os símbolos podem contar a história dos locais?”. 2. Resposta individual em post-its. 3. Colocação dos post-its no quadro. 4. Leitura livre das respostas.	
Objetivo(s):	
• Identificar conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao património local e aos símbolos. • Promover a reflexão individual.	
Recursos:	
• Quadro branco; • Post-its; Material de escrita.	
Avaliação:	
Avaliação formativa, através da observação da participação e da análise qualitativa das respostas.	

**Anexo D – Planificação da atividade Livro *Afonso à descoberta de Azeitão* e
Percurso da Saída de Campo**

Atividade com o livro “Afonso, à descoberta de Azeitão” e Percurso da Visita de Estudo	
Tarefa:	Discussão e exploração do livro “Afonso, à descoberta de Azeitão” e identificação dos locais referidos para a visita de estudo.
Sumário	
Discussão orientada sobre a leitura do livro, levantamento dos locais referidos na narrativa e identificação, em mapa, dos locais a integrar o percurso da visita de estudo.	
Organização dos alunos: grande grupo	Duração prevista: 50 minutos
Descrição da tarefa:	
1. Conversa inicial sobre a leitura realizada em casa (via MS Teams). 2. Registo, no quadro, dos locais mencionados no livro, pela ordem em que surgem. 3. Sondagem do conhecimento prévio que os alunos têm sobre esses locais. 4. Exploração do mapa de Vila Nogueira de Azeitão para localização dos locais. 5. Seleção e sistematização dos locais a integrar o percurso da visita de estudo.	
Objetivo(s):	
• Relacionar a narrativa literária com o território real. • Identificar elementos do património local. • Desenvolver competências de interpretação, organização de informação e localização espacial. • Mobilizar memórias pessoais e familiares associadas aos locais.	
Recursos:	
• Livro “Afonso, à descoberta de Azeitão”. • Mapa de Vila Nogueira de Azeitão. • Quadro e marcadores.	
Avaliação:	
Avaliação formativa, com base na participação oral, na relevância das intervenções e no envolvimento na exploração do mapa.	

Anexo E – Planificação da atividade “Brasão e Bandeira de Azeitão”

Atividade sobre o brasão e a bandeira de Azeitão	
Tarefa:	Recriação, de memória, do brasão e da bandeira de Azeitão.
Sumário	
Realização de desenhos individuais do brasão e da bandeira de Azeitão, com base nas memórias visuais e experiências prévias dos alunos.	
Organização dos alunos: individualmente	Duração prevista: 100 minutos
Descrição da tarefa:	
1. Apresentação da proposta: recriar o brasão e a bandeira de Azeitão sem imagens de apoio. 2. Produção individual dos desenhos. 3. Discussão oral das diferenças entre as produções dos alunos e dos elementos presentes nas recriações. 4. Recolha das produções para análise.	
Objetivo(s):	
• Explorar concepções prévias dos alunos sobre a simbologia local. • Desenvolver capacidades de observação, memória visual e representação gráfica. • Identificar discrepâncias entre o símbolo oficial e as representações dos alunos.	
Recursos:	
• Papel A4. • Material de desenho e pintura.	
Avaliação:	
Avaliação formativa, através da observação da participação e da análise qualitativa das produções	

Anexo F– Planificação da atividade “Saída de Campo”

Visita de estudo ao património local	
Tarefa:	Percurso pedonal por Vila Nogueira de Azeitão para observação de elementos patrimoniais e heráldicos.
Sumário	
Realização de um percurso a pé pelos locais selecionados no roteiro, com observação direta de elementos de património e heráldica, interpretação inicial pelos alunos e registo em diário de bordo.	
Organização dos alunos: a pares no decorrer do percurso	Duração prevista: 100 minutos
Descrição da tarefa:	
1. Realização do percurso pedonal pelos locais definidos. 2. Observação de elementos de património edificado, natural, gastronómico e heráldico. 3. Registo de observações no diário de bordo e/ou por fotografia. 4. Interpretação inicial dos símbolos e espaços, antes da explicação. 5. Síntese oral das principais aprendizagens em cada paragem.	
Objetivo(s):	
• Proporcionar contacto direto com o património local. • Relacionar conteúdos trabalhados em sala com o território envolvente. • Desenvolver capacidades de observação, descrição e interpretação de evidências materiais. • Promover atitudes de respeito e valorização do património.	
Recursos:	
• Guião da visita (Cf. Anexo G). • Diário de bordo (Cf. Anexo H). • Material de escrita. • Equipamentos fotográficos (mediante autorização).	
Avaliação:	
Avaliação formativa, com base na participação, nos registos realizados e nas intervenções orais ao longo do percurso.	

Anexo G – Roteiro da Saída de Campo

Roteiro da Visita de Estudo
“Vila Nogueira de Azeitão”

À Descoberta do Património Local e Simbologia de Azeitão

1. **Saída da Escola:** Começamos o nosso percurso na escola, dirigindo-nos para a **paragem de autocarro** situada atrás da escola, onde podemos observar o **brasão de Azeitão**, um símbolo que representa a história e a identidade da vila.
2. **Posto da G.N.R.:** Continuamos até ao **Posto da Guarda Nacional Republicana**, localizado na **Rua da Escola Preparatória**. Este edifício é um ponto de referência para a segurança da comunidade local, com uma forte simbologia ligada à ordem pública.
3. **Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense:** Seguindo para a **Rua da Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense**, descobrimos a **Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense**, um pilar cultural da região. A música e a arte representam o património imaterial da vila.
4. **Rua Augusto Coelho - Praça da República:** Entramos na **Rua Augusto Coelho** e chegamos à **Praça da República**, onde se destacam os imponentes edifícios do **Palácio dos Duques de Aveiro** e o **Convento de São Domingos**. Estes marcos históricos são símbolos da nobreza e da influência cultural que marcaram Azeitão.
5. **Igreja de São Lourenço:** Continuamos a nossa caminhada até à **Igreja de São Lourenço**, um espaço religioso de grande importância, cuja arquitetura e arte sacra têm uma forte carga simbólica para a comunidade local.
6. **Chafariz dos Pasmados e Antigos Lavadouros:** A visita ao **Chafariz dos Pasmados**, com os **antigos lavadouros** em frente, transporta-nos para tempos em que a convivência comunitária se realizava à volta destes espaços.
7. **Casa-Museu José Maria da Fonseca:** Prosseguimos para a **Casa-Museu José Maria da Fonseca**, onde podemos explorar o legado vinícola de Azeitão. O vinho é um dos maiores símbolos da região, e a visita proporciona uma imersão no património gastronómico, que tem raízes profundas no território.
8. **Casa-Museu Joana Luísa e Sebastião da Gama:** A seguir, visitamos a **Casa-Museu Joana Luísa e Sebastião da Gama**, dedicada ao famoso poeta Sebastião da Gama, cuja obra é um reflexo da alma de Azeitão.
9. **Santa Casa da Misericórdia de Azeitão:** A visita à **Santa Casa da Misericórdia de Azeitão** permite-nos conhecer um importante centro de assistência social, cujos

edifícios e a história associada representam o compromisso com a solidariedade e o bem-estar da comunidade local.

10. **Pastelaria Cego:** Para finalizar o nosso passeio, não podemos deixar de parar na **Pastelaria Cego**, onde a gastronomia local brilha. Famosa pelas suas **tortas de Azeitão** e pelos **SS**, a pastelaria é um verdadeiro símbolo da identidade gastronómica da vila, com receitas tradicionais que passam de geração em geração.
11. **Retorno à Escola:** Com as nossas memórias de património edificado e gastronómico em mente, regressamos à escola, encerrando este percurso de descoberta das riquezas simbólicas e culturais de Azeitão.

Anexo H – Diário de Bordo



Escola Básica 2,3 de Azeitão
Português 6.º ano

Data: ____/____/____

Nome do par: _____



Diário de Bordo

Visita de estudo "Vila Nogueira de Azeitão"



Anotações

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Desenho(s) do(s) símbolo(s)

Desenho(s) do(s) símbolo(s)

Anexo I – Guião da Saída de Campo



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

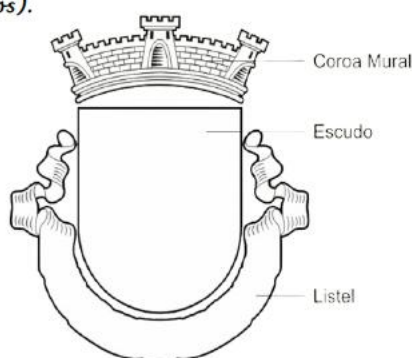
1. Brasão de Azeitão (paragem de autocarros).

O brasão é constituído por um escudo de ponta redonda, sendo encimado por uma coroa mural e tendo sotoposto um listel, podendo, também, ser representada uma eventual condecoração com a qual a autarquia, cidade ou vila tenha sido agraciada (por exemplo o Grande Colar da Ordem da Torre e Espada).

O escudo é o elemento central do brasão, onde são representadas as figuras ou peças que identificam a autarquia.

A coroa mural que encima o escudo é:

- A) De ouro com 5 torres, tendo entre estas escudetes de azul, carregados de cinco besantes de prata, para as regiões administrativas;
- B) De ouro com 5 torres para a cidade de Lisboa, por ser a capital do país;
- C) De prata com 5 torres para os municípios com sede em cidade;
- D) De prata com 4 torres para os municípios e freguesias com sede em vila, bem como para as vilas que não são sede de autarquia;
- E) De prata com 3 torres para as freguesias com sede em povoação simples.



Brasão de Azeitão (São Lourenço e São Simão)

Armas – Escudo de ouro, cruz da Ordem de Santiago e dois cachos de uvas purpura, com pés de verde, tudo ordenado em roquete; em orla, ramo de oliveira de verde, frutado de negro.

Coroa mural de prata de quatro torres. Listel de prata com a legenda a negro, em maiúsculas

“Azeitão São
Lourenço e São
Simão”.





Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

2. Posto da G.N.R.



Aprovado em 1973 através da portaria n.º 129 de 24 de fevereiro.

Escudo — de verde, uma espada antiga, com lâmina de prata guarnecida, empunhada e maçanetada de ouro, posta em pala, acompanhada à dextra e à sinistra de dois dragões de ouro, animados, lampassados e armados de vermelho, tendo sobre o peito as cinco quinas do escudo das armas nacionais, de azul. O escudo é sobreposto ao colar da Ordem Militar da Torre e Espada.

Elmo - militar, de prata, colocado a três quartos para a dextra, tauxiado de ouro e forrado de verde.

Correias — de verde, afiveladas e perfiladas de ouro.

Paquife e virol — de verde e ouro.

Timbre - um dragão do escudo, sainte, de ouro, animado, lampassado e armado de vermelho, tendo sobre o peito as cinco quinas das armas

nacionais e tendo na dextra uma espada antiga, com lâmina de prata, guarnecida, empunhada e maçanetada de ouro.

Divisa — num listel de branco, ondulado, sotoposto ao escudo, em caracteres maiúsculos, negro, de derivação romana:

«PELA LEI E PELA GREI»

**Nota:* significado de “grei” - conjunto dos cidadãos de uma mesma nação ou país.

Cronograma:

1865 - Quartel do Carmo passa a Comando-Geral das Guardas Municipais de Lisboa e do Porto.

1910 - Com a República são extintas as Guardas Municipais de Lisboa e do Porto e criadas transitoriamente as Guardas Republicanas de Lisboa e do Porto.



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

1911 - As Guardas Republicanas passam a Guarda Nacional Republicana, por decreto de 3 de Maio, sendo esta a primeira Força de Segurança de âmbito nacional. A ocupação de todo o território (quadrícula) nacional foi um lento processo de "ruralização" que se prolongou até ao Estado Novo.

Até 1926 - A República apostou na GNR que teve grande protagonismo até poucos anos antes da instauração da ditadura militar em 1926. Desempenhou importante papel até 1921. A partir daí e com a decadência da 1.ª República entrou em decadência. Nos tempos agitados da 1.ª República o Quartel do Carmo de Lisboa serviu múltiplas vezes como "refugio" de diversos Chefes de Estado, de Governo e ministros.

3. Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense



Em **1856** foi criada a primeira banda Filarmónica em Azeitão com a designação de “Sociedade Filarmónica Ordem e Progresso”, a qual fez a sua apresentação no dia 1 de Agosto de 1856, data comemorativa de São Lourenço, Padroeiro da terra, sendo composta por elementos das duas freguesias de S. Lourenço e S. Simão. A banda era composta por 32 elementos e dirigida por José Cipriano Arronches, músico e compositor de altas qualidades e que exerceu a sua atividade através de bailes e concertos efetuados nos adros das igrejas do concelho de Azeitão, em particular nos de São Lourenço e São Simão. Mais tarde por desavenças ocorridas durante as Festas de S. Gonçalo, entre os músicos das duas freguesias do concelho de Azeitão, levaram à dissolução desta e à criação de duas Sociedades uma em cada uma das freguesias. No ano de 1881 devido à impossibilidade de reconciliação entre os músicos das duas freguesias, resolveu-se formar uma banda filarmónica em Azeitão, constituída por elementos da Freguesia de S. Lourenço. A apresentação da nova Banda “Sociedade Filarmónica de Vila Nogueira de Azeitão” efetuou-se no dia 25 de Abril de 1882 domingo de Páscoa, a banda por correu as ruas de Vila Nogueira de Azeitão, dirigindo-se ao Rossio onde era aguardado por algumas meninas da terra, as quais tiveram a gentileza de colocarem raminhos de Perpétua no fardamento dos músicos, simbolizando a perpetuação da fundação da Sociedade e acabar com a real fundamentação dos conflitos ocorridos anteriormente. Apesar de ter sido fundada no dia 23 de Abril de 1882 só se



Visita de Estudo

"Vila Nogueira de Azeitão"

tornou necessário submeter, em 1901, os seus estatutos datados de 18 de Junho desse ano e com o seu registo no Governo Civil de Lisboa em 19 de Setembro de 1901, com o nome que de "Sociedade Perpétua Azeitonense".

4. Palácio dos Duques de Aveiro



Apesar do seu estado de degradação, é a construção mais monumental e a que melhor simboliza o passado aristocrático das terras de Azeitão.

Foi construído em meados do século XVI por ordem de D. João de Lencastre (primeiro Duque de Aveiro), em terrenos que lhe foram cedidos pelos frades do Convento de S. Domingos.

Neste palácio foi preso o Duque de Palmela e toda a sua família, por alegada participação numa conjura contra o Rei D. José.

Sobre o portal ainda é visível o brasão de armas ducais, picado por ordem do Marquês de Pombal.

Após a prisão do duque, foi saqueado, tendo desaparecido todo o seu recheio. Mais tarde o edifício foi cedido pelo Marquês de Pombal a um industrial para a instalação da primeira fábrica de chitas existente em Portugal e que funcionou de 1755 a 1846.

É um solar severo e majestoso, em estilo maneirista (movimento artístico que desenvolve-se em Roma, por volta de 1520 até meados de 1610; da palavra maniera, em italiano).

5. Convento de São Domingos



Visita de Estudo "Vila Nogueira de Azeitão"

Construído em 1434, ruuiu por ocasião do terramoto de 1755. Dele subsistem apenas a entrada nobre com cantarias (séc. XV-XVI).

O Convento de São Domingos foi erguido em 1435, por iniciativa do Rei de Portugal, D. Duarte, e de sua esposa, a Rainha D. Leonor, que concederam autorização ao Frei João de Santo Estêvão para



acolher os frades da Ordem dos Pregadores de São Domingos. A sua missão era dedicar-se ao estudo bíblico e à divulgação da religião cristã, observando a regra rigorosa de evitar ostentações que prejudicavam a imagem de outras congregações religiosas da época.

Cronologicamente, não é o relato do Padre Luís Cardoso (Dicionário Geográfico da Torre do Tombo), o primeiro documento que se conhece sobre o Convento dos Dominicanos, em Vila Nogueira. Mas pelos pormenores nele descritos, que abrangem desde a intenção real de o instituir, até à sua efetiva constituição, merece ser a base de apoio para esta parte do trabalho.

De uma pequena publicação editada em 1747, com o extenso título "*Breve Notícia das freguesias de S. Lourenço e de S. Simão, situadas no limite de Azeitão*", extraímos esta parte do relato do Padre Luis Cardoso:

"(...) Neste limite de Azeitam junto ás faldas da Serra da Arrábida mas não longe da principal Aldea, chamada Aldea Nogueira, e defronte da Paroquia de S. Lourenço para a parte Sul , está um Convento da Ordem de S. Domingos, o qual por especial devoção de seus Fundadores, tem o título de Santa Maria da Piedade -

- He este Convento dos mais antigos da Província Dominicana, e he de Religiosos reformados, e este foi o terceiro, que neste Reyno teve a Religião de S. Domingos ; porque o primeiro foy o de benfica, e o segundo o da Villa de Aveiro : teve a sua origem no anno de 1435 no reynado dos Senhores Reys D. Duarte e D.ª Leonor sua mulher, os quaes sendo sumamente devotos da Religião de S. Domingos, que neste tempo estava em Portugal envolto ainda nas mantilhas de sua infancia, desejosos de acrescentar á familia Dominicana mais uma casa de reforma ajudada e afervorada esta santa inclinação pelo padre Fr. João de Santo Estevão, Religioso Dominico, que então era Confessor da Rainha, pareceu aos Reys, que sítio mais proporcionado para a sua Casa, e mais conducente para o exercicio da Santa Vida, que



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

aquelles Religiosos praticavão só era à serra de Azeitão, por ser terra sadia, agradável, fértil, e de bons ares, affastada algum tanto do povoado, e não longe das pescarias de Setuval, e Cezimbra, commodidade precisa e necessaria para Religiosos a quem o peixe servia, como ainda hoje serve, de uzual sustento .

6. Igreja de São Lourenço



A atual construção remonta ao século XVI mas, no local, já existia um templo desde o século XIV, do qual nada subsiste.

É uma igreja de volumetria simples e fachadas retilíneas, que merece ser visitada pelo seu interior rico em azulejos: os da cúpula (século XVII), os da

capela-mor, atribuíveis à oficina de Mestre António Oliveira Bernardes (século XVIII) e os do baptistério (época pombalina).

Dignos de referencia são também a pia baptismal e púlpito (quincentistas, em brecha da Arrábida) e o painel, em alto relevo, de faiança esmaltada, representando a Virgem e o Menino (século XVI, proveniente do convento dominicano).

7. Chafariz dos Pasmados e Antigos Lavadouros



Imponente construção, mandada erigir no século XVIII pelo Juiz Machado de Faria.

Em estilo barroco, com influência das obras de Carlos Mardel em Lisboa, é composto por uma bacia polilobada em mármore rosa, encostada ao pano central, do qual corre a água por bicas abertas em duas carrancas.

O conjunto decorativo é completado com um vaso de flores e as armas reais.



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

LENDA: quem desta água beber ficará para sempre ligado a Azeitão.

Eram locais de limpeza de roupa, onde as mulheres se reuniam para lavar roupas à mão, utilizando a água de fontes ou ribeiros. Em muitas regiões, os lavadouros eram construídos em pedra e situavam-se junto a cursos de água, como ribeiras, para garantir o fornecimento constante de água. Estes espaços não só cumpriam uma função prática, mas também desempenhavam um papel social, sendo pontos de encontro e de troca de histórias e tradições. Com o tempo e a modernização dos métodos de lavagem, muitos lavadouros caíram em desuso, mas permanecem como testemunhos do passado e da convivência comunitária em várias regiões de Portugal.



8. Casa-Museu José Maria da Fonseca



Construída no século XIX, foi restaurada em 1923 pelo arquiteto Suíço, Ernesto Korrodi, tendo sido a residência da família Soares Franco até aos anos 70 do século XX. Com uma fachada e jardins de beleza muito especiais, tem estado desde sempre associada à imagem da José Maria da Fonseca.

9. Casa-Museu Joana Luísa e Sebastião da Gama

Criada em 2021, a Casa-Memória Joana Luísa e Sebastião da Gama é fruto de um protocolo celebrado entre o Município de Setúbal, a Junta de Freguesia de Azeitão e a Associação Cultural Sebastião da Gama.



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*

Instalada no edifício que foi residência de Joana Luísa, a viúva do poeta e professor azeitonense, dá corpo às memórias de Sebastião da Gama e da sua mulher, Joana Luísa Gama, que por amor e admiração dedicou a sua vida à divulgação e preservação da obra e memória do eterno poeta da Arrábida.



Na Casa-Memória as exposições temporárias e diferentes iniciativas dão a conhecer o acervo documental e evocam as memórias do casal através de livros, cartas e manuscritos do poeta e objetos pessoais. Na exposição de longa duração é possível conhecer uma linha cronológica com as principais efemérides da vida de Sebastião e Joana Luísa da Gama e dois documentários – “Sebastião da Gama e Joana Luísa: uma história de Amor e Poesia” e “A Região dos Três Castelos”.

No Centro de Documentação são conservados os manuscritos do poeta e a biblioteca pessoal de Joana Luísa da Gama.

O Sol já se escondeu

*O Sol já se escondeu...
Precisamente quando,
feliz,
eu desatei a cantar.
(Só por feliz eu cantei.)*

*Agora quero acabar,
que já me dói a garganta,
mas vou ainda cantando,
temendo
dar por mim de novo triste
assim que esteja calado.*



Visita de Estudo "Vila Nogueira de Azeitão"

(...Como se a minha Alegria
nascesse de eu ter cantado.)

Serra-mãe, 2ª Ed. (1957)

10. Santa Casa da Misericórdia de Azeitão



400 ANOS
1621-2021

A Heráldica das Santas Casas

As Santas Casas da Misericórdia ostentam, por norma, um conjunto heráldico em que surgem dois escudos, geralmente elípticos, sendo que o 1º, à esquerda do observador, tem a representação que especificamente identifica a Misericórdia em causa, e o 2º, ostenta as armas de Portugal, ambos enquadrados numa cartela ou conjunto decorativo de fantasia, a que se sobrepõe, geralmente, a coroa real fechada. Muito raras exceções existem a esta forma

tradicional e maioritária, encontrando-se, por vezes o desaparecimento da coroa, alteração que terá surgido após 1910 e à implantação da República; ou porque foram Misericórdias que tiveram o seu início também já depois daquela data, portanto em contexto socio-político republicano.

O facto da representação heráldica das Santas Casas ostentar as armas de Portugal deve-se ao facto de a primeira, e matricial, destas instituições, a de Lisboa, se dever à iniciativa da Rainha D. Leonor, viúva de D. João II. E tendo as Santas Casas contado com a protecção régia, desde D. Manuel I então rei, a presença das armas de Portugal identificam essa realção com a Coroa, ou mesmo, em termos latos e prospectivos, com o Estado.

Temos a nossa própria teoria quanto ao facto de a representação das armas de Portugal se encontrar do lado direito (do observador), e não do lado esquerdo, como deveria ser, atendendo à protecção que lhes vinha dos monarcas. Esta colocação estará como memória de a quem se ficou a dever a iniciativa primeira que levou à criação das Misericórdias, e que foi a uma rainha; pois é naquela posição que se representa a heráldica feminina.



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*



Santa Casa da Misericórdia de Azeitão: 21 Julho 1621 /
28 Fevereiro 1623

Breve história sobre a primeira misericórdia:

A 15 de agosto de 1498 em Lisboa, no ano em que os navegadores portugueses atingiam a Índia, surgia a primeira misericórdia portuguesa em resultado da especial intervenção da Rainha D. Leonor, e com o total apoio do Rei D. Manuel I.

O desenvolvimento da expansão marítima, da atividade portuária e comercial favorecia o afluxo de gente aos grandes centros urbanos, como era o caso de Lisboa. Gente que vinha à procura de trabalho ou de enriquecimento, numa busca muitas vezes sem frutos. As condições de vida degradavam-se. As ruas transformavam-se em antros de promiscuidade e doença, aglomerando-se pedintes e enjeitados. Também os naufrágios e as batalhas originavam grande número de viúvas e órfãos, e a situação dos encarcerados nas prisões do Reino era aflitiva.

Neste contexto difícil, D. Leonor, rainha viúva de D. João II, resolve instituir uma Irmandade de Invocação a Nossa Senhora da Misericórdia, na Sé de Lisboa (Capela de Nossa Senhora da Piedade ou da Terra Solta), onde passou a ter sede. Ao fim de quase um século de navegações oceânicas, surgia, desta forma, uma nova confraria orientada por princípios estabelecidos no Compromisso (estatuto ou regulamento) da Misericórdia.

11. Pastelaria Cego



Visita de Estudo *“Vila Nogueira de Azeitão”*



O negócio familiar foi fundado em 1901 por Manuel Rodrigues, que cegou quando era novo, daí o nome cego. Homem dos sete ofícios casou com Teresa Prata, cozinheira, que começou por confeccionar os esses, os amores, as tortas e a encharcada, com base em receitas da doçaria conventual. Mais tarde, em 1975 a casa foi parar às mãos de Augusto Pinto, com larga experiência no ramo da hotelaria.

Anexo J – Planificação Projeto

Trabalho por Projetos	
Tarefa:	Desenvolvimento de um Trabalho de Projeto interdisciplinar sobre diferentes dimensões do património local.
Domínio:	Português / EV / ET / HGP/CD
Sumário	
Desenvolvimento das etapas de um Trabalho de Projeto (MTP) centrado no património local: definição do problema, formulação de subproblemas, planificação, pesquisa, produção, apresentação e avaliação.	
Organização dos alunos: em 6 grupos de 3 e 4 elementos	Duração prevista: 2 semanas
Descrição das tarefas ao longo do projeto:	
1. Revisão das aprendizagens anteriores e definição coletiva do problema. 2. Formulação, em grupo, das questões «O que já sabemos?» e «O que queremos saber?». 3. Planificação do trabalho (tarefas, recursos, calendarização). 4. Pesquisa de informação e registo nas grelhas próprias. 5. Elaboração do produto final (PowerPoint e símbolo patrimonial do grupo). 6. Apresentação oral dos trabalhos. 7. Autoavaliação e reflexão final sobre o processo.	
Objetivo(s):	
• Desenvolver competências de pesquisa, seleção e organização de informação. • Promover o trabalho colaborativo e a autonomia. • Articular diferentes áreas curriculares em torno do património local. • Aprofundar a compreensão da heráldica e dos símbolos associados ao território.	
Recursos:	
• Plano de Projeto (Anexo K). • Planificação do grupo (Anexo L). • Registo de informação recolhida (Anexo M).	

• Plano de texto oral (Anexo N). • Preparação da comunicação (Anexo O). • Fontes de pesquisa (Anexo P). • Computadores/telemóveis com acesso à internet. • Plataforma MS Teams.
Avaliação:
Avaliação formativa contínua (acompanhamento dos grupos, <i>feedback</i> oral e escrito) e avaliação final através do produto, da apresentação e da autoavaliação dos alunos.

Anexo K – Instrumento de Planificação do Projeto

Plano de projeto

Tema do projeto: _____		
Grupo: _____		
O que queremos saber? (perguntas de partida)	O que já sabemos e o que pensamos sobre o assunto?	Como vamos apresentar o trabalho à turma? Cartaz ☐ PowerPoint ☐ Outro _____
O que vamos fazer?	Onde vamos procurar a informação?	Data prevista de apresentação

Anexo L – Intrumento Planificação do Grupo

Planificação do Grupo

Questões para respondermos	Já temos informação	Não temos informação
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Como vamos organizar o trabalho?

Quais os materiais que necessitamos?

Como vamos fazer a apresentação do tema do nosso projeto?

Tarefas do grupo

[illegible]

Anexo M – Intrumento Registo de Informação Recolhida

Calendário de sessões

Calendário das sessões	Sumário das sessões
1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	

Registo da informação recolhida

Data:	Fonte:	O que percebi do que li?

Anexo N – Intrumento Plano de Texto Oral



Plano do texto oral

- i. Elaborem o plano do texto oral que vão apresentar, para conseguirem depois estruturar o vosso discurso.

Comecem por registar os tópicos que vão abordar:

Introdução	1. _____ 2. Apresentação do título: _____
Desenvolvimento	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____
Conclusão	1. _____ 2. Saudação final: _____

- ii. Organizem numa folha pautada o texto oral com os tópicos que registaram.

- iii. Finalizem com a revisão do vosso texto.

Anexo O – Intrumento Preparação da Comunicação

Preparação da Comunicação

Tema:
Grupo:
Data da comunicação: ____/____/____

Quem vai apresentar:	O que vai apresentar:

Anexo P – Documento Fontes Fidedignas

Fontes

Fontes gerais:

https://azeitao.net/
https://natural.pt/?locale=en
https://www.setubalambiente.pt/
https://azeitao.net/azeitao/guia_AZEITAO.pdf

Fontes: Palácio dos Duques de Aveiro

https://azeitao.net/artigo.html
https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/palacio-dos-duques-de-aveiro/
http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=3429
https://lisboa-e-o-tejo.blogspot.com/2017/09/o-palacio-e-o-chafariz.html
https://azeitao.net/quintas/palacio.htm
https://servicos.dgpc.gov.pt/pesquisapatrimonioimovel/detalhes.php?code=74294

Fontes: Casa-Museu José Maria da Fonseca

https://azeitao.net/artigo.html
https://azeitao.net/artigo_2.html
https://www.visitportugal.com/en/content/casa-museu-jos%C3%A9-maria-da-fonseca
https://www.publico.pt/2021/11/09/edicoes-publico/noticia/jose-maria-fonseca-adega-prova-tempo-1983748
https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/nao-somos-donos-da-jose-maria-da-fonseca-somos-apanas-curadores-do-legado-que-nos-deixaram-16731996.html
https://www.revistarua.pt/casa-museu-jose-maria-da-fonseca-e-adega-jose-de-sousa-com-propostas-para-o-dia-do-pai/
https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/caves-jose-maria-da-fonseca/

Fontes: Oliveiras Milenares

https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/oliveiras-milenares/
https://caom.pt/art/historia-do-azeite-em-portugal
https://azeitao.net/azeitao/
https://ensina.rtp.pt/artigo/oliveira-uma-arvore-de-longa-historia/

https://florestas.pt/conhecer/oliveira-uma-velha-mediterranica-com-milenios-de-cultivo/
https://acientistaagricola.pt/cultura-oliveira/?doing_wp_cron=1743433732.6477971076965332031250
https://www.setubalambiente.pt/tema/viver/espacos-verdes-e-arvores/arvores/
https://www.inia.v.pt/images/publicacoes/livros-manuais/caderno_olivalemportugal.pdf
https://revistajardins.pt/a-oliveira-uma-arvore-mediterranica/

Fontes: Jardim Morango

https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/jardim-morango/
https://www.mun-setubal.pt/morango-em-festa-em-brejos-de-azeitao/
https://diariodistrito.sapo.pt/festa-no-parque-em-azeitao-cultura-desporto-e-comunidade-em-destaque/

Fontes: Queijo de Azeitão

https://azeitao.net/azeitao/queijo/index.htm
https://azeitao.net/produtos_regionais/1/index.htm
https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/queijo-de-azeitao/
https://tradicional.dgadr.gov.pt/pt/cat/queijos-e-produtos-lacteos/33-queijo-de-azeitao
https://visitpalmela.pt/saborear/gastronomia/queijo-de-azeitao
https://www.publico.pt/2021/11/10/edicoes-publico/reportagem/queijo-azeitao-amanteigado-melhor-1983747
https://www.cm-palmela.pt/viver/noticias/noticia/queijo-de-azeitao-produzido-em-palmela-entre-os-50-melhores-queijos-do-mundo
https://www.portugalnummapa.com/queijo-de-azeitao/
https://newinsetubal.nit.pt/comida/um-legado-de-dois-seculos-as-5-marcas-que-produzem-o-famoso-queijo-de-azeitao/
https://www.qualificaportugal.pt/wp-content/uploads/2024/05/CE_QueijoAzeitao.pdf

Fontes: Torta de Azeitão

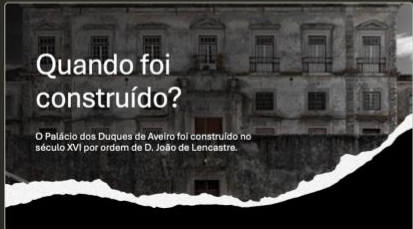
https://azeitao.net/artigo.html
https://azeitao.net/produtos_regionais/1/index.htm
https://www.freguesiadeazeitao.com/portfolio_page/docaria/

Anexo R – Produtos Finais das Apresentações dos Grupos

Grupo 1



Palácio dos Duques de Aveiro



Quando foi construído?

O Palácio dos Duques de Aveiro foi construído no século XVI por ordem de D. João de Lencastre.



Quem eram os Duques de Aveiro?

Os Duques de Aveiro eram o D. João de Lencastre, Pedro de Lencastre e Afonso de Lencastre.



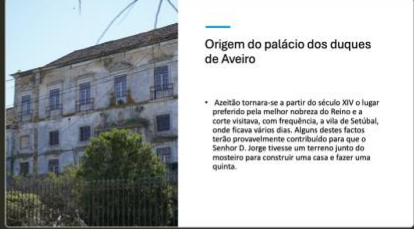
Curiosidades

- Neste palácio foi preso o Duque de Palmela e o resto da sua família.
- O Palácio dos Duques e o braço foram destruído e saqueado, pois o 8.º Duque de Aveiro José das Mascarenhas da Silva e o 7.º Marquês de Gouveia, foram acusados de participar numa conspiração para assinar o rei D. José I.



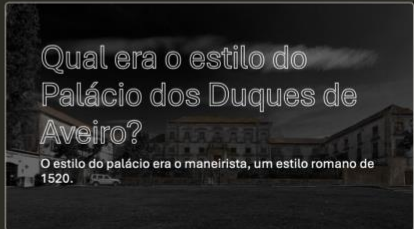
Fim

Obrigado pela vossa atenção



Origem do palácio dos duques de Aveiro

- Azeite tornou-se a partir do século XIV o lugar preferido pela melhor nobreza do Reino e a corte visitava, com frequência, a vila de Setúbal, onde ficava vários dias. Alguns destes factos terão provavelmente contribuído para que o Senhor D. Jorge tivesse um terreno junto do mosteiro para construir uma casa e fazer uma quinta.



Qual era o estilo do Palácio dos Duques de Aveiro?

O estilo do palácio era o maneirista, um estilo romano de 1520.



Curiosidade

- Uma hora de história, de profundas recordações! Foi aqui preso, numa negra noite de novembro, D. José Mascarenhas, oitavo duque de Aveiro, decapitado no caso de Belém, no janeiro seguinte de 1759, como se sabe.

Villa Reguiera (Azeite) — Palácio do Duque d'Alentejo



Referências bibliográficas/Webgrafia

- Monumentos
- Palácio Dos Duques de Aveiro
- Património cultural e edificado - Azeite

Grupo 2

Casa Museu José Maria da Fonseca

ANTÓNIO S. TOMÁS W. RAFAEL G.



Casa Museu José Maria da Fonseca

- O percurso pela Casa-Museu inicia-se com uma breve explicação sobre a história da empresa, seguindo-se a visita às antigas adegas: a Adega da Mata e a Adega dos Teares Novos, onde estagia, entre outros, o vinho Periquita, e a Adega dos Teares Velhos, onde repousam os mais antigos Moscatéis de Setúbal, alguns dos quais autênticas relíquias com mais de 100 anos. No final, o visitante terá a possibilidade de conhecer e provar alguns dos vinhos produzidos pela José Maria da Fonseca.





Referências bibliográficas/ Webgrafia

- https://www.google.com/search?sa_esv=2db17c2f444c4b316a:cas a+museu+jose+maria+da+fonseca&udm=76&fbs=ABzOT_CXl75FCxE-ABa2Bmjoysol4AVs

Construída no século XIX, foi restaurada em 1923 pelo arquiteto Sulço, Ernesto Korrodi, tendo sido a residência da família Soares Franco até 1974. Com uma fachada e jardins de beleza muito especiais, tem estado desde sempre associada à imagem da José Maria da Fonseca.









Obrigado pela vossa atenção.

Grupo 3

Oliveiras Milenares

Trabalho realizado por: Martin, Marta e Daniel
6ºE

O que é que as Oliveiras Milenares produzem?

As Oliveiras Milenares produzem azeitonas o que é uma fruta muito famosa e conhecida em Portugal.

Curiosidades:

- O nome "Azeitão" vem do árabe "az-zaitân" que significa "terra de oliveiras" ou "lugar do azeite".
- O azeite é mais leve do que a água.
- Sabias que a oliveira mais antiga conhecida em Portugal tem 2850 anos e ela se localiza em Santa Iria de Azoia.

Fim

Obrigado por terem assistido a esta apresentação.

A idade aproximada de uma Oliveira Milenar e onde se encontram.

Na estrada que liga Vila Nogueira a Vila Fresca, junto à Quinta Nova, encontram-se três oliveiras de grandes dimensões, sendo elas Monumento Natural devido à sua antiguidade (cerca de dois mil anos, segundo alguns especialistas).

O que é o património Natural ?

- O património natural compreende áreas de importância proteger e conservar. Histórica e beleza nas áreas que transmitem à população a importância dos ambientes naturais.

Referências bibliográficas/Webgrafia:

Junta de freguesia Azeitão

Grupo 4



PARQUE DO MORANGO.

feito por: Érica, Debora, Vitor e Salvador
Dia 3/04/2025
Turma: 6º A

QUAL É A TRADIÇÃO?

A fruta morango é para preservar e homenagear a tradição do cultivo dos morangos na região Brejos de Azeitão. Esta região tem uma forte ligação com a produção dos morangos.



PARA QUE É UTILIZADO

- É um espaço de lazer
- É um espaço para fazer atividades desportivas e infantis.

E conta com a ajuda e o apoio da camera municipal de Setúbal e da junta de Freguesia de Azeitão



O NOSSO SÍMBOLO.






Qual é a historia do Parque do Morango.

- O parque do morango foi inaugurado no dia 25 de abril de 2015. Foi projetado pelo arquiteto Nuno Marinho.

QUAL FOI A DATA DE CONSTRUÇÃO.

- O parque do morango foi construído no dia 15 de junho de 2015.







OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO.

Referencia bibliográfica: wikipédia

Seis anos depois, o parque foi reaberto em 2021, com uma nova estrutura e equipamentos.





Grupo 5



Queijo de Azeitão

Trabalho realizado por: Pedro, Carminho, Carolina, Violeta



Origem do queijo de Azeitão? Quem o criou?

- O queijo de Azeitão tem como base o queijo da Serra da Estrela.
- Quem o criou foi Gaspar Henriques De Paiva.



Como são as ovelhas e onde têm de pastar para darem o leite certo para o queijo de Azeitão?

- As ovelhas tem de ser de raça Brilhoana.
- Devem pastar nas zonas de Palmela, Setúbal e Sesimbra.

Quais são as características que diferenciam o queijo de Azeitão?

- As características do Queijo de Azeitão são:
- Queijo pasta semimole.
- Queijo amarelo palha.
- Queijo redondo sem arestas vivas.
- Queijo que ao cortar deforma-se.



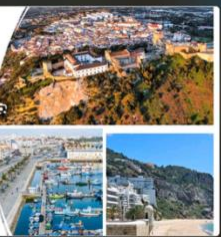
História do queijo de Azeitão

- O queijo de Azeitão começou a ser produzido em 1830, mas em massa só em 1900 devido a Gaspar Henriques de Paiva. Ele foi quem teve a iniciativa de criar ovelhas em Azeitão e assim fazer queijos com algumas características do queijo da Serra da Estrela.



Onde e quando foi criado o queijo de Azeitão?

O queijo de Azeitão foi criado em Palmela, Setúbal ou Sesimbra, em 1830.



Qual era a receita do queijo de Azeitão? Qual é a validade que o queijo de Azeitão tem?

- A receita:
- Quando o leite atinge os 20/30°C adiciona-se o soro.
- Depois fica cerca de 10min/15min até ficar gratinado, corta-se e deixam-no drenar, libertam o soro depois expõem cerca de 4 ou 5 minutos.
- De seguida o queijo é enrolado em uma lã branca e as "ovelhas" são apertadas. O queijo vai para dentro de uma câmara e fica lá entre 10 a 12 dias e é virado todos os dias. O formato do queijo corrige-se durante.
- Depois é cortado, lavado e passado para outra câmara.
- O queijo de Azeitão dura 90 dias.



Prémios que ganhou

- O queijo de Azeitão ganhou duas medalhas de ouro no World Cheese Award 2015-2016 o maior concurso de queijos do mundo realizado em Inglaterra.



Curiosidades:

O significado de D.O.C. :
D-Denominação O-Origem P-Protegida

O primeiro queijo feito no ano não é queijo de azeitão é um queijo normal por que para ser um queijo de azeitão verdadeiro é preciso que ele apante as bactérias que estão na queijaria.



9



11

Referências bibliográficas/Webgrafia

- "Afonso à descoberta de Azeitão"
- Google
- <https://www.victorfernandesqueijaria.com>
- Violeta/professora Adeleide / outra professora
- <https://coalho.pt>



10



Obrigado pela
atenção

Alguma pergunta?

12

Grupo 6



1

Tortas de Azeitão

Trabalho realizado por: Simão, Ana, Mariana e Margarida

2

Pastelaria "Cego"

- A Pastelaria "Cego" é uma pastelaria tradicional muito conhecida em Azeitão, que foi fundada em 1901.
- A pastelaria "Cego" é conhecida pelos seus bolos como por exemplo as tortas, os esses e muito mais.

3

Tortas de Azeitão

- A torta de Azeitão é uma guloseima tradicional azeitonense muito conhecida.
- As tortas mais conhecidas e mais tradicionais são as do "Cego".

4

Um pouco da história das tortas:

- As tortas de Azeitão têm a sua origem em Fonteira (Alentejo) e a receita veio de um familiar da pastelaria cego.
- Embora se fabriqueem tortas em várias pastelarias nenhuma se igualam às do cego.

5

Duas curiosidades sobre o "Cego" :

- A pastelaria mais conhecida pelas tortas de Azeitão, é a pastelaria "Cego".
- A pastelaria cego adotou esse nome porque o dono, Manuel Rodrigues é cego desde jovem.

6



7

Referências bibliográficas/Webgrafia

- Chat GPT
- Tortas de Azeitão

8

Fim
Obrigado
pela
atenção.



9

Anexo S – Grelha de Autoavaliação

Autoavaliação da participação do projeto

Nome: _____	Colegas do grupo: _____
Tema: _____	Data: ____/____/____

Sobre as sessões de trabalho:	Sim	Não	Observações:
Falei baixinho só com os colegas do meu grupo;			
Respeitei os outros grupos sem os incomodar;			
Trabalhei em grupo: ouvi os meus colegas e respeitei as suas opiniões;			
Li o plano de projeto com o meu grupo e esforcei-me por cumpri-lo;			
Participei no planeamento e cumpri com o combinado.			
Sobre o projeto/produção final:			
O produto está bem-apresentado;			
O produto tem as informações previstas no plano;			
As informações foram verificadas;			
O produto final (símbolo) representa as informações encontradas.			
Sobre a comunicação:			
Expliquei bem as informações;			
Dei informações corretas e adequadas;			
Demonstrei uma boa postura;			
Estabeleci contacto visual com os colegas;			

Apresentei com um tom de voz audível;			
Utilizei linguagem adequada;			
Esclareci dúvidas aos colegas.			

Opinião sobre o projeto:

Autoavaliação da participação na comunicação do projeto

Nome: _____	Autores do projeto: _____
Tema: _____	Data: ____/____/____

Sobre a comunicação:	Sim	Não	Observações:
Prestei a máxima atenção à comunicação;			
Comentei de forma construtiva a comunicação e o trabalho apresentado;			
Participei de acordo com as regras da comunicação;			
Pedi esclarecimento das minhas dúvidas.			