

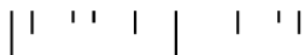


O TEMPO PRESENTE: RECURSO PARA COMPREENDER O TEMPO PASSADO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Beatriz Vieira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



O TEMPO PRESENTE: RECURSO PARA COMPREENDER O TEMPO PASSADO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Beatriz Vieira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Maria João Hortas

Júri

Presidente: Dalila Lino

Arguente: Carmen Garcia

Orientadora: Maria João Hortas

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' |

Chegar até aqui foi uma jornada cheia de desafios, aprendizagens e crescimento, e não teria sido possível sem o apoio das pessoas que estiveram ao meu lado ao longo deste caminho. A cada um que me apoiou deixo aqui o meu mais profundo e sentido agradecimento.

Aos meus pais, Rui Bastos e Patrícia Bastos, que estiveram sempre presentes, em cada passo, em cada conquista e em cada dificuldade. Viram-me crescer, acompanharam-me de perto, e nunca deixaram de acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

À minha irmã, **Madalena Bastos**, o meu pequeno diabinho preferido, que apesar das provocações e brincadeiras, tem sido uma presença constante e indispensável na minha vida. Obrigada por estares sempre lá para os meus dramas e por me fazeres rir quando mais precisava.

Ao **Tiago**, que foi um verdadeiro pilar de amor, paciência e compreensão ao longo de toda esta jornada. A tua capacidade de me apoiares incondicionalmente, mesmo nos dias em que mal conseguíamos falar porque o trabalho exigia tudo de mim, é algo que guardo com enorme gratidão no coração.

Ao **Milo**, companheiro de dias longos e noites ainda mais longas. Obrigada por me dares amor nos momentos certos e por me moeres a paciência nos errados.

Aos **meus avós** por estarem sempre preocupados com o meu “trabalhinho” e a apoiarem com todo o amor que tinham.

Às minhas amigas do coração, especialmente à **Carol**, à **Pipa** e à **Ana**, um agradecimento cheio de amor e saudade. Sem vocês, os dias na faculdade teriam sido mais cinzentos, mais solitários e, certamente, menos memoráveis.

À professora **Doutora Maria João Hortas** o meu sincero agradecimento por todo o apoio, motivação e orientação ao longo deste percurso. A sua dedicação incansável e disponibilidade constante foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma. Foi um privilégio partilhar consigo não só o desafio académico, mas também o espírito workaholic.

Às **crianças e professoras cooperantes** que permitiram que todo este trabalho fosse possível. A dedicação e disponibilidade foram essenciais para que esta experiência tivesse um impacto tão significativo na minha formação

RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo. A investigação realizada tem como problemática central: *A compreensão do passado a partir de situações do presente recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico em História. Para dar uma resposta à problemática definida, formularam-se os objetivos: (i) Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado; (ii) Caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas; (iii) Analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos; (iv) Analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos.*

Metodologicamente, o estudo integra procedimentos de natureza qualitativa, recorrendo predominantemente a análise de conteúdo através de diferentes fontes, que incluíram planificações de aulas, produções escritas e orais dos alunos e atividades realizadas em sala de aula.

Os resultados obtidos permitem reconhecer as estratégias utilizadas, pelas melhorias na participação, na expressão oral e escrita e na capacidade crítica dos alunos. Confirma-se também que o recurso a situações do presente para abordar conteúdos do passado favorece a construção de aprendizagens com sentido, aproximando os alunos dos temas históricos e promovendo uma relação mais ativa e reflexiva com o conhecimento. O estudo evidencia, ainda, o papel essencial da intencionalidade pedagógica e da investigação na formação de professores e na construção de práticas mais conscientes e eficazes.

Palavras-chave: Relação passado-presente; Comunicação histórica; Pensamento crítico; História e Geografia de Portugal; 2.º CEB

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This report results from the Supervised Teaching Practice carried out within the Master's Degree in Teaching at the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2nd Cycle. The central research problem was defined as: *To what extent does understanding the past through present-day situations, using active learning strategies, contribute to the development of communication and critical thinking skills in History.* To address this problem, four research objectives were formulated: i) To understand how present-day social issues can support the construction of knowledge about the past; (ii) To characterize teaching and learning strategies that promote active learning; (iii) To analyze the communication skills in History and Geography developed by students; (iv) To analyze the critical thinking skills fostered through the intervention.

Methodologically, the study follows a qualitative approach, relying mainly on content analysis using various sources, including lesson plans, students' written and oral productions, and classroom activities.

The findings indicate a positive impact of the strategies implemented, with improvements observed in students' participation, oral and written expression, and critical thinking. It is concluded that using present-day contexts to approach historical content supports the construction of meaningful learning, bringing students closer to historical topics and fostering a more active and reflective relationship with knowledge. The study thus highlights the essential role of pedagogical intentionality and educational research in teacher training and the development of more conscious and effective teaching practices.

Keywords: Past-present relationship; Historical communication; Critical thinking; History and Geography of Portugal.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.ºCEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2. Caracterização da turma e identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de implementação	8
2.3. A prática de sala de aula e as aprendizagens dos alunos	11
2.4. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	13
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.ºCEB	16
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	17
3.2. Caracterização das turmas e identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de implementação	18
3.3. A prática de sala de aula e as aprendizagens dos alunos	22
3.4. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	25
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	27
Parte II	34
5. COMPREENDER O PASSADO A PARTIR DO PRESENTE... COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO	35
6. DO PRESENTE PARA O PASSADO... APRENDIZAGENS ATIVAS, COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO	39
6.1. Estudar/Compreender o passado: o que significa e porque é importante?.....	40
6.2. O que significa estudar o passado a partir do presente?	43
6.3. Estratégias ativas de aprendizagem	45
6.4. Competências de comunicação em HG e Competências de pensamento crítico	48
7. METODOLOGIA.....	51
7.1. Métodos e técnicas de recolha de informação.....	52
7.2. Procedimentos metodológicos	56

8. DO PRESENTE PARA O PASSADO... COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E DE PENSAMENTO CRÍTICO	59
8.1. Conhecer o passado a partir de questões que se colocam no presente	60
8.2. Conhecer o passado a partir de aprendizagens ativas.....	67
8.3. Desenvolver Competências de comunicação em História.....	72
8.4. Desenvolver Competências de pensamento crítico	78
9.Conclusões.....	95
10. REFLEXÃO FINAL	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	109
ANEXO A	110
Horário semanal – Turma do 4.º ano do 1.º CEB.....	111
ANEXO B	112
Grelhas de avaliação formativa de Português – 1.º CEB	113
ANEXO C	115
Grelha de avaliação de Matemática – 1.º CEB.....	116
ANEXO D	117
Grelhas de avaliação formativa de Estudo do Meio – 1.º CEB.....	118
ANEXO E.....	119
Grelhas de avaliação sumativa de Estudo do Meio – 1.º CEB.....	120
ANEXO F.....	122
Objetivo 1 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB.....	123
ANEXO G	124
Objetivo 2 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB.....	125
ANEXO H	126
Objetivo 3 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB.....	127
ANEXO I.....	128
Horário semanal – Turmas do 6.º ano do 2.º CEB	129
ANEXO J	130

Documento orientador da gestão curricular – 2.º CEB.....	131
ANEXO K	132
Exemplo de Quizz realizado em HGP – 2.º CEB	133
ANEXO L	135
Exemplo de Genially explorado em HGP – 2.º CEB.....	136
ANEXO M	139
Avatares IA do Marquês de Pombal e do Napoleão Bonaparte– 2.º CEB.....	140
ANEXO N	141
Avaliação formativa em Português – 2.º CEB	142
Avaliação formativa em HGP– 2.º CEB	143
ANEXO O	145
Avaliação sumativa em Português – 2.º CEB	146
Avaliação sumativa em HGP– 2.º CEB	148
ANEXO P.....	153
Grelhas da primeira e última atividade em HGP– 2.º CEB, 6.º B	154
Grelhas da primeira e última atividade em HGP– 2.º CEB, 6.º D.....	156
ANEXO Q.....	158
Grelhas da primeira e última atividade em Português– 2.º CEB, 6.º B.....	159
Grelhas da primeira e última atividade em Português– 2.º CEB, 6.º D.....	161
ANEXO R	163
Grelhas da atividade “círculo de leitores” em Português– 2.º CEB	164
ANEXO S.....	166
Grelhas da atividade “guiões de leitura” em Português– 2.º CEB	167
ANEXO T.....	169
Grelhas da primeira e última atividade de escrita – 2.º CEB, 6.º B.....	170
Grelhas da primeira e última atividade de escrita – 2.º CEB, 6.º D	172
ANEXO U	174
Objetivo 1 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB.....	175

Objetivo 2 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB	176
Objetivo 3 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB	177
ANEXO V	178
Planificações de HGP – 2.º CEB	179
ANEXO X	192
Grelha da apresentação oral sobre o tema da Revolução Francesa – 2.º CEB	193
ANEXO Z	194
Grelha da avaliação da escrita da notícia sobre o Terramoto de 1755 – 2.º CEB	195
ANEXO AA	196
Categorias da ficha “E se fosse hoje?” sobre a Revolução Francesa – 2.º CEB	197
ANEXO BB	202
Categorias da ficha “E se fosse hoje?” sobre as Invasões Francesas– 2.º CEB	203

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 9

Tabela 2 10

Tabela 3 13

Tabela 4 19

Tabela 5 21

Tabela 6 25

Tabela 7 55

Tabela 8 61

Tabela 9 62

Tabela 10 63

Tabela 11 64

Tabela 12 67

Tabela 13 69

Tabela 14 70

Tabela 15 71

Tabela 16 73

Tabela 17 75

Tabela 18 75

Tabela 19 77

Tabela 20 79

Tabela 21 81

Tabela 22 82

Tabela 23 83

Tabela 24 85

Tabela 25 87

Tabela 26 88

Tabela 27 90

Tabela 28 91

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

IA- Inteligência Artificial

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC - Professora(s) Cooperante(s)

PE - Projeto Educativo

PI- Projeto de Intervenção

TA - Trabalho Autónomo

TEIP- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' '

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como finalidade descrever, analisar e refletir criticamente sobre as experiências desenvolvidas ao longo dos períodos de intervenção pedagógica em ambos os ciclos de ensino.

Este relatório está organizado em duas partes. A Parte I é dedicada à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida, sendo composta por quatro capítulos. No capítulo 2, apresenta-se a experiência de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando a caracterização do contexto socioeducativo, a identificação da problemática, os objetivos e estratégias do PI, as atividades desenvolvidas, a avaliação das aprendizagens dos alunos e do próprio projeto. O capítulo 3 segue uma estrutura idêntica, mas centrada na prática realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. O capítulo 4 integra uma análise crítica comparativa das duas experiências pedagógicas, refletindo sobre alguns aspetos, nomeadamente: as metodologias utilizadas, os processos de ensino-aprendizagem, a avaliação e a relação pedagógica estabelecida com os alunos.

A Parte II do relatório inclui a componente de investigação, apresentada no capítulo 5, onde é apresentado o estudo desenvolvido no contexto do 2.º CEB. Este capítulo compreende a apresentação da problemática de investigação, os objetivos, a fundamentação teórica e o percurso metodológico adotado. A problemática do estudo assume a seguinte formulação *A compreensão do passado a partir de situações do presente recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico em História*, sendo a resposta à mesma construída a partir de 4 objetivos: (i) Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado; (ii) Caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas; (iii) Analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos; Analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos.

O capítulo 6 corresponde ao quadro teórico, que sustenta a investigação em torno da relevância da História na construção da consciência histórica, da utilização do tempo presente como recurso para compreender o passado, das estratégias ativas de aprendizagem e do desenvolvimento das competências de comunicação e pensamento crítico em História. Finalmente, no capítulo 7 descrevem-se e analisam-se os resultados do estudo, culminando no capítulo 8 com as conclusões gerais, onde também se discutem os principais contributos e implicações do trabalho desenvolvido para a prática profissional docente.

Ao longo de todo o relatório, procurou-se articular a prática com os referenciais teóricos, promovendo uma reflexão fundamentada sobre o papel do docente na construção de aprendizagens relevantes, contextualizadas e transformadoras.

PARTE I

| | ' ' | | | ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.ºCEB

No presente capítulo apresenta-se a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, que decorreu entre 1 de Abril e 6 de Junho de 2025. Durante as três primeiras semanas, foi realizada uma observação participante e uma análise do contexto socioeducativo, culminando na elaboração de um Projeto de Intervenção. A prática pedagógica, e a implementação do PI citado, teve lugar nas restantes cinco semanas.

Assim, a presente descrição e análise integra os seguintes elementos: (i) caracterização do contexto socioeducativo; (ii) caracterização das turmas e identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de intervenção; (iii) caracterização da prática de sala de aula e reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Finalidades educativas da instituição cooperante

A instituição cooperante é uma escola pública localizada no concelho de Odívetas, que integra crianças do Pré-escolar e alunos do 1.º Ciclo. A escola está inserida numa área de cariz residencial, com uma população que apresenta condições económicas heterogéneas (Projeto Educativo 2023 - 2026).

Segundo o Projeto Educativo, a instituição tem como missão a criação de um ambiente educativo inclusivo, que objetiva promover o sucesso escolar de todos os alunos. A nível da infraestrutura, para além de integrar as salas de aula, a escola oferece um espaço amplo para o recreio, uma horta pedagógica, uma biblioteca e também dois campos desportivos exteriores.

2.1.2. Caracterização do sistema educativo

A sala de aula era organizada de forma a ter as mesas agrupadas por “ilhas”, tendo quatro alunos sentados em cada uma. Nos momentos dedicados à Assembleia de Turma, as mesas eram reorganizadas em forma de U. Em termos de recursos, o espaço oferecia:

uma bancada com um lavatório, um quadro a giz, um quadro de caneta, um projetor, armários com diferentes materiais, uma biblioteca com livros e jogos didáticos.

Sobre a prática pedagógica implementada pela professora cooperante, a mesma não seguia uma metodologia específica. Neste âmbito, observaram-se algumas rotinas do Movimento de Escola Moderna, nomeadamente: integração de momentos de planeamento e execução de Trabalho Autónomo; diário e Assembleia de Turma; apresentação das produções dos alunos durante o TA; momentos de autoavaliação dos alunos no final do dia. Já no ensino e aprendizagem dos conteúdos era evidente o recurso ao método expositivo, recorrendo a docente a fichas de trabalho e à realização de sínteses para consolidação dos mesmos.

A organização do horário semanal da turma valorizava as áreas de Português, Matemática e de Trabalho Autónomo (**Anexo A**). As áreas de Estudo do Meio e de Educação Artística eram lecionadas pela docente cooperante, existindo apenas docentes especializados para o ensino de Inglês, AP e AFD. Já a gestão curricular baseava-se no documento orientador das Aprendizagens Essenciais para o 4.º ano de escolaridade.

No campo da avaliação, a abordagem feita pela docente era essencialmente de carácter formativo, estando em consonância com as orientações do Projeto Educativo do Agrupamento (2023-2026), que valoriza uma avaliação contínua, promovendo a autonomia e o sucesso escolar de todos os alunos. A avaliação sumativa apenas era aplicada por meio de questões de aula após o ensino de cada conteúdo.

2.2. Caracterização da turma e identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de implementação

2.2.1. Caracterização da turma

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB decorreu com uma turma de 4.º ano, sendo constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. O grupo, marcado pela multiculturalidade, integrava dois alunos oriundos da Índia, outros dois de Cabo-Verde, um de Moçambique, dois do Brasil e um de São Tomé e Príncipe. Existiam, ainda, na turma, três alunos com necessidades educativas específicas, todos abrangidos por medidas universais seletivas devido a dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito às potencialidades e fragilidades do grupo, estas encontram-se sintetizadas na tabela 1. As que importa salientar, pela sua relevância na construção do PI, estão integradas no domínio das competências socioemocionais e do Estudo do Meio. De uma forma geral, a turma evidenciava competências socioemocionais como a autonomia e atitude crítica, observáveis tanto na realização das rotinas de sala de aula como nos momentos de atribuição de críticas e sugestões em relação ao trabalho realizado pelos colegas. Apesar disso, a maioria dos alunos revelava uma postura individualista durante as dinâmicas cooperativas, evidenciada por comportamentos como: não escutar o colega; não dividir as tarefas com o colega e dominar o trabalho; não participar ativamente no trabalho, por não compreender algum conteúdo, e deixar para o colega a responsabilidade de tudo. Importa realçar que a turma demonstrava um grande interesse pelo uso de tecnologias em todas as áreas disciplinares.

Já no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, foi identificado um interesse crescente dos alunos pelo trabalho de projeto, o qual se observou que durante momentos de Trabalho Autónomo alguns alunos criavam por iniciativa própria trabalhos com temas associados às Ciências Naturais, como a criação de projetos sobre o sistema solar, e às Ciências Sociais, como curiosidades sobre diferentes culturas. Apesar do interesse, a área de Estudo do Meio foi aquela em que se identificaram maiores fragilidades ao nível da compreensão e comunicação histórica. Para além disso, muitos alunos demonstravam dificuldades em selecionar informação proveniente de uma fonte, organizá-la de forma

lógica e em comunicar os conhecimentos construídos. Verificou-se, ainda, que estas fragilidades comprometiam o desenvolvimento das competências previstas para a área.

Tabela 1
Sumário das potencialidades e fragilidades

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
Português	- Interesse pela escrita; - Criatividade na produção de textos	- Leitura em voz alta - Ortografia
Estudo do Meio	- Interesse em Trabalho de Projeto	- Compreensão histórica - Comunicação histórica - Recolha e análise de informação
Matemática	- Interesse na utilização de materiais didáticos	- Resolução de problemas - Cálculo mental
Educação Artística e Educação Física	- Interesse no uso de diferentes materiais - Motivação nos jogos cooperativos	- Motricidade fina
Competências socioemocionais	- Autonomia - Atitude crítica - Domínio das tecnologias - Empenho e espírito de iniciativa	- Gestão de trabalho de grupo e a pares

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 1.º CEB.

Construída a caracterização do contexto socioeducativo, tornou-se possível desenhar o Projeto de Intervenção com base nas fragilidades e potencialidades antes descritas.

2.2.2 Identificação da problemática, dos objetivos gerais e estratégias do Projeto de Intervenção

Para a construção do Projeto de Intervenção, considerou-se pertinente que o mesmo incidisse não só nas fragilidades diagnosticadas, como também nos interesses do grupo. Deste modo, procurou-se definir uma problemática que incidisse tanto na disciplina de Estudo do Meio, no domínio das Ciências Sociais, como também no trabalho cooperativo e no interesse dos alunos pelas tecnologias. Deste modo, a problemática assumiu a seguinte definição: “*Como é que a utilização das tecnologias e da gamificação contribuem para o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e de recolha e tratamento de informação no ensino da História.*”

Com base na problemática, foram formulados os seguintes objetivos gerais do PI:

- Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História;
- Desenvolver as competências da comunicação histórica;
- Desenvolver competências de trabalho cooperativo.

Tendo a problemática e os objetivos gerais definidos, foi proposto um conjunto de estratégias para cada um dos objetivos. Essas estratégias estão apresentadas na tabela 2.

Tabela 2

Quadro-Síntese dos objetivos gerais e respetivas estratégias de intervenção.

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais de Intervenção
Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História	<u>Estudo do Meio/Português</u> • Realização de sínteses e textos informativos pelos alunos; • Atividade do polígrafo em pares/pequeno grupo; • Utilização de ferramentas digitais para recolha, análise e partilha de informação; • Implementação de atividades a pares/pequenos grupos.
Desenvolver as competências da comunicação histórica	<u>Português/Estudo do Meio</u> • Realização de sínteses e textos informativos pelos alunos; • Utilização de ferramentas digitais para recolha, análise e partilha de informação • Implementação de atividades a pares/pequenos grupos.
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	<u>Português</u> • Atividade do polígrafo em pares/pequeno grupo; • Atividade do “Bom Português” a pares; <u>Matemática</u> • Resolução de problemas a pares/pequeno grupo; • Jogos cooperativos de cálculo mental; <u>Português/Estudo do Meio/Matemática/ Educação Física</u> • Atividades a pares/pequeno grupo; • Jogos cooperativos; • Implementação de um sistema de autoavaliação e heteroavaliação do trabalho cooperativo; • Distribuição de papéis pelos membros do grupo ou par durante o trabalho cooperativo.

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 1.º CEB.

2.3. A prática de sala de aula e as aprendizagens dos alunos

2.3.1. Atividades de ensino e aprendizagem

Tendo em conta as estratégias propostas no PI, num primeiro plano é importante referir que ao longo da intervenção procurámos estabelecer atividades que privilegiassem a articulação interdisciplinar entre as diferentes áreas curriculares. Adicionalmente, todas as atividades referidas neste documento foram pensadas para, não só colmatar as fragilidades analisadas com o PI, como também proporcionar um ambiente educativo potenciador da realização de aprendizagens significativas pelos alunos.

De uma forma geral, para além dos aspetos referidos, procurámos implementar atividades com uma dinâmica de trabalho cooperativo, atendendo a que os alunos expressavam dificuldades na gestão de trabalho em grupo. Para além disso, propusemos algumas alterações nas rotinas da turma em contexto de sala de aula. Uma dessas rotinas foi a implementação da atividade do “Bom Português” semanalmente, sendo esta uma atividade realizada através da plataforma Plickers que permite compreender o nível de ortografia das crianças.

Outra alteração realizada focou-se no momento da gestão das tarefas dos alunos em sala de aula. Habitualmente era a docente a dinamizar toda a discussão e troca de tarefas, pelo que incentivámos a que fosse o aluno, presidente da semana, a realizá-la. Esta alteração foi pensada para, não só atribuir maior responsabilidade aos alunos, mas também mobilizar mais as crianças na dinamização da rotina e estimulá-las para a gestão de grupo.

2.3.2. As aprendizagens dos alunos

No que concerne às aprendizagens dos alunos, importa referir que se recorreu a momentos de avaliação sumativa e de avaliação formativa, apesar de a última ter sido significativamente mais presente durante o período de intervenção, uma vez que a orientação pedagógica da docente cooperante privilegiava práticas avaliativas de carácter formativo, centradas na avaliação contínua das aprendizagens e no acompanhamento próximo do percurso dos alunos. Para a avaliação sumativa implementámos questões de aula após explorar cada conteúdo, tendo sido aplicadas em maior número na área disciplinar de Estudo do Meio. Já a avaliação formativa foi concretizada por meio de

grelhas de observação, tendo sido avaliados os momentos de: trabalhos em grupo ou a pares, de tarefas individuais e de realização de jogos.

Na área curricular de Português, a avaliação formativa foi elaborada com base nos trabalhos de grupo/pares realizados, tais como: a rotina do “Bom Português”; a exploração das classes de palavras através de canções; na execução do jogo analógico “Comboio dos determinantes”; na atividade sobre os adjetivos “Descreve a imagem”. No decorrer das atividades foram avaliadas predominantemente as competências socioemocionais desenvolvidas pelos alunos através da tabela “Avaliação da participação e cooperação nos trabalhos de grupo” (**Anexo B**). Nesse sentido, na primeira atividade obteve-se uma taxa de sucesso média de 74,25%, enquanto na última tarefa a taxa de sucesso foi de 80%, evidenciando uma ligeira melhoria do grupo em fatores como “cooperação entre pares”, “escuta ativa” e “Empatia e respeito”.

Respeitante à área curricular de Matemática, a avaliação formativa foi efetuada através de trabalhos de grupo, como a construção de um infográfico. Apenas se realizou este trabalho, uma vez que, esta área foi pouco lecionada devido a outras atividades prioritárias propostas pela docente cooperante. Não obstante, foi possível concluir que durante a realização do trabalho de grupo os alunos demonstraram-se participativos e interessados no conteúdo em estudo, tendo alcançado uma taxa de sucesso média 71,75%, na qual a “participação” obteve uma taxa de 78,75%. Durante as observações do desenvolvimento de competências socioemocionais, os campos que se destacaram mais, pela evolução registada revelaram ser a “Empatia e Respeito”, como uma taxa de sucesso de 81,25%, e a “Escuta ativa” com uma taxa de 80% (**Anexo C**).

No âmbito da área curricular de Estudo do Meio, a avaliação formativa foi realizada com base nos trabalhos de grupo/pares, no jogo efetuado a pares e na produção individual de um texto informativo sobre o reinado de D. Sebastião, também relacionado com a área do Português. Importa realçar que os trabalhos de grupo foram implementados antes do conteúdo ser lecionado, promovendo uma abordagem mais ativa e participativa na construção do conhecimento dos alunos. Durante a realização destes trabalhos, averiguou-se que, no geral, houve uma melhoria na participação, na cooperação e na entajuda dos alunos. Na primeira atividade alcançou-se uma taxa de sucesso média de 76,32% enquanto na última foi de 80% (**Anexo D**). Sobre a avaliação sumativa, a mesma

concretizou-se através de duas questões- aula, relativas ao conteúdo da 3.^a dinastia e da 4.^a dinastia respetivamente (**Anexo E**). Enquanto a primeira questão-aula obteve uma taxa de sucesso de 60,67%, a última teve uma taxa de 58,13%. Estes dados sugerem que os alunos não evidenciaram progressos significativos na compreensão dos conteúdos abordados. Tal resultado poderá estar relacionado com a complexidade do conteúdo da segunda questão, com o tempo reduzido de intervenção ou, ainda, com a necessidade de reformular estratégias metodológicas de consolidação e aprofundamento das aprendizagens.

2.4. Avaliação do Projeto de Intervenção

Para avaliar o PI foi definido um conjunto de indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Esses indicadores estão apresentados na tabela 3.

Tabela 3
Síntese do projeto

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História	A1. Identifica as ideias principais de uma fonte histórica; A2. Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos;
Desenvolver as competências da comunicação histórica	B1. Apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto; B2. Explica oralmente os acontecimentos históricos com clareza; B3. Compara diferentes pontos de vista sobre o mesmo evento histórico.
Desenvolver competências de trabalho cooperativo	C1. Cumpre o seu papel dentro do grupo ou do par; C2. Escuta a opinião dos colegas; C3. Reflete sobre o seu desempenho no grupo. C4 Reconhece o contributo dos colegas e grupo.

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 1.º CEB.

Para além da construção dos indicadores referidos, para avaliar o PI definiu-se como instrumentos de avaliação as grelhas de observação e as produções escritas realizadas pelos alunos. A partir dos registos efetuados para cada indicador foi possível calcular algumas taxas, nomeadamente: (i) Taxa de sucesso do indicador; (ii) Taxa de sucesso do indicador do PI; (iii) Taxa de sucesso do objetivo.

Sobre o primeiro objetivo, *melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História*, verificámos que de uma forma geral, o mesmo obteve resultados positivos, tendo uma taxa de sucesso geral de 67,34 % (**Anexo F**). Observou-se ainda que, o indicador “Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos” foi o que se destacou mais pela positiva, tendo como taxa de sucesso 72,23 %. Por outro lado, o indicador com menos resultados, com uma taxa de 62,45%, enquadra-se na capacidade de identificar as ideias principais de uma fonte, pelo que podemos especular uma maior dificuldade, por parte dos alunos, nesse aspeto do processo da recolha de dados.

Relativamente ao segundo objetivo, *desenvolver as competências da comunicação histórica*, importa referir que não foi possível avaliar dois indicadores propostos no PI, relativos a este objetivo, sendo eles: “Explica oralmente os acontecimentos históricos com clareza” e “Compara diferentes pontos de vista sobre o mesmo evento histórico”. Tal deveu-se ao facto de, durante a implementação do projeto, não terem sido desenvolvidas atividades suficientemente estruturadas que permitissem recolher dados adequados para a avaliação destes indicadores.

Tendo em conta apenas os indicadores que foi possível avaliar, observou-se que ambos evidenciaram resultados satisfatórios, tendo como taxa de sucesso geral 69,24% (**Anexo G**). Neste contexto, o indicador “Elabora textos informativos e sínteses no domínio do saber histórico” foi o que apresentou dados bastantes positivos, com uma taxa de sucesso de 74,54%, o que pode revelar que os alunos foram capazes de trabalhar com a informação recolhida para produzir sínteses. Por outro lado, o indicador “Apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto” obteve um resultado mais baixo, com 63,93% de taxa de sucesso. Isto sugere que será necessário reforçar estratégias que permitam aos alunos desenvolver o uso do vocabulário específico da área de Estudo do Meio.

Por último, o terceiro objetivo, *desenvolver competências de trabalho cooperativo*, é importante realçar que ao contrário dos restantes indicadores de avaliação do PI, que foram analisados com base em grelhas de observação, os indicadores “Reflete sobre o seu desempenho no grupo” e “Reconhece o contributo dos colegas e grupo”

tiveram como base de dados as grelhas de auto e heteroavaliação preenchidas pelos alunos (**Anexo H**).

Assim, em relação ao objetivo citado, os resultados obtidos são de um modo geral positivos, com uma taxa de sucesso de 72,59%. Destaca-se o indicador "Escuta a opinião dos colegas", que alcançou um valor bastante elevado (taxa de sucesso de 84,85%), evidenciando uma forte capacidade de escuta durante a realização dos trabalhos. De igual modo, o indicador "Reflete sobre o seu desempenho no grupo" demonstra que os alunos desenvolveram uma consciência crítica sobre a sua participação (taxa de sucesso de 74,62%). Contudo, verificou-se que o reconhecimento do contributo dos colegas no trabalho ainda constitui um aspeto a melhorar refletindo-se numa taxa de sucesso de 62,49%, tal como o cumprimento consistente do papel individual no grupo (taxa de sucesso de 68,40%).

De forma geral, os resultados obtidos nas avaliações das aprendizagens dos alunos e do projeto de intervenção revelam progressos positivos, ainda que com áreas que requerem atenção e continuidade. As avaliações formativas mostraram uma melhoria consistente no envolvimento dos alunos, nomeadamente ao nível da participação, da cooperação entre pares e da escuta ativa, indicadores que refletem um crescimento nas competências socioemocionais ao longo das atividades propostas. Também na avaliação sumativa se verificaram avanços em algumas áreas, embora em certos momentos os resultados tenham sido mais modestos. Relativamente ao projeto, os objetivos definidos foram, de forma geral, alcançados, destacando-se os domínios da comunicação escrita e do trabalho cooperativo. Contudo, continuam a notar-se dificuldades na organização e no uso de vocabulário específico, bem como na capacidade de assumir responsabilidades individuais durante o trabalho de grupo. Neste sentido, estes resultados apontam para a importância de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, reforçando práticas pedagógicas que promovam não só a construção de conhecimento, mas também a autonomia e a capacidade de organização dos alunos. Investir em estratégias diversificadas e consistentes poderá contribuir para consolidar aprendizagens e preparar os alunos para um percurso escolar mais consciente, colaborativo e eficaz.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.ºCEB

| ' ' | | ' ' |

A prática de ensino supervisionada no 2.º CEB decorreu entre o dia 13 de Janeiro e 21 de Março de 2025. As duas primeiras semanas destinaram-se à concretização de um Projeto de Intervenção onde, a partir de um diagnóstico do contexto socioeducativo, foram definidos os objetivos e estratégias orientadores da prática pedagógico didática para as seis semanas de intervenção.

Assim, o presente capítulo tem como finalidade descrever e refletir sobre a prática pedagógico didática desenvolvida, incidindo sobre os seguintes tópicos: (i) caracterização do contexto socioeducativo; (ii) caracterização das turmas e Identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de intervenção; (iii) caracterização da prática de sala de aula e reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. Finalidades educativas da instituição cooperante

A instituição cooperante é uma escola pública localizada no concelho de Sintra. Sendo a sede do Agrupamento, esta instituição alberga o 2.º e 3.º ciclos e integra-se no programa TEIP (Projeto Educativo 2024 - 2025). Desta forma, verificou-se que o território, no qual a escola está inserida, de carácter essencialmente residencial, acolhe uma população com uma condição socioeconómica desfavorecida.

Segundo o PE (2024-2025), o Agrupamento tem como missão fomentar o desenvolvimento de condições adequadas, para o sucesso educativo e formativo dos alunos, e promover o respeito pelas diferenças. Para alcançar esse objetivo, a escola procura implementar um plano de ação organizado em três eixos, nomeadamente: (1) *Medidas organizacionais* - conjunto de ações que proporciona uma cultura da escola inclusiva e protetora; (2) *Gestão Curricular* - seleção de metodologias e uma oferta formativa para melhorar o sucesso escolar; (3) *Relação com a Comunidade e Comunicação* - conjunto de medidas para estabelecer uma relação de partilha com os encarregados de educação e restantes entidades (Projeto Educativo, 2024 -2025).

3.1.2. Caracterização do sistema educativo

No que concerne ao tempo letivo destinado às disciplinas, em que decorreu a intervenção, as turmas tinham definidas 4 horas semanais na disciplina de Português e 3 horas semanais de História e Geografia de Portugal, organizadas em blocos de 45 minutos e de 90 minutos (**Anexo I**). Sobre a gestão dos conteúdos a lecionar, a escola define um documento orientador, que está em consonância com as Aprendizagens Essenciais, no qual apresenta informações relativas a: (i) conteúdos a abordar por ano e disciplina; (ii) número de aula previstas e os tempos semanais por ano e disciplina (**Anexo J**).

No contexto de sala de aula, o espaço era organizado com as mesas separadas por filas, com os alunos sentados de frente para a docente. Os recursos da sala de aula, constavam de um projetor e dois quadros, um de giz e outro de caneta.

Sobre a prática pedagógica implementada pelas PC, esta caracterizava-se por um modelo essencialmente tradicional, tendo como protagonistas dois recursos: o manual e os vídeos da escola virtual. Os conteúdos eram lecionados a partir da exploração do manual, não se identificando articulação entre disciplinas. Para a consolidação dos conteúdos, as docentes recorriam a exercícios do manual e à realização de esquemas síntese de conceitos.

Por fim, sobre o campo da avaliação das aprendizagens dos alunos, as docentes privilegiavam a avaliação sumativa, através de questões de aula e testes de avaliação. As questões de aula eram mais frequentes na disciplina de HGP, sendo implementadas após o ensino de cada conteúdo. Já nos testes de avaliação, foi observada a sua aplicação na disciplina de Português, sendo a sua realização organizada por domínios, ou seja, os alunos realizavam um domínio por aula.

3.2. Caracterização das turmas e identificação da problemática, dos respetivos objetivos e estratégias de implementação

3.2.1. Caracterização das turmas

A prática de ensino supervisionada decorreu em duas turmas de 6.º ano de escolaridade, distinguindo-se a turma 6.º D e 6.º B. Observou-se que apesar de as turmas serem distintas em algumas dimensões, ambas apresentavam fragilidades em comum.

A turma 6.º D, a mesma era constituída por 22 alunos, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Quanto às suas origens, a maioria do grupo era de nacionalidade portuguesa, tendo dois alunos com nacionalidade angolana e dois com nacionalidade cabo-verdiana. É importante salientar que existiam cinco alunos assinalados com NE, sendo acompanhados por uma docente de ensino especial durante as aulas. Apesar destes alunos estarem integrados na turma, os mesmos não acompanhavam as atividades da PC, tendo atividades específicas da responsabilidade da docente de ensino especial.

Relativamente à turma 6.º B, a mesma era composta por 21 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Ainda que a maioria fosse de nacionalidade portuguesa, dois alunos tinham nacionalidade cabo-verdiana e um moçambicana. Nesta turma também existiam três alunos com NE, contudo, estes participavam nas atividades da turma acompanhados por uma docente de ensino especial. Adicionalmente, verificou-se que esta turma era muito marcada por dificuldades económicas, tendo pouco acompanhamento familiar.

Sobre as potencialidades e fragilidades que caracterizam as turmas, através dos dados obtidos pela observação participante e através de entrevistas realizadas às professoras cooperantes, foi possível construir a síntese que compilamos na tabela 4.

Tabela 4
Sumário das potencialidades e fragilidades

Disciplinas	Potencialidades	Fragilidades
Português	- Interesse em ler textos em voz alta.	-Leitura fluente; -Vocabulário limitado; -Compreensão da leitura; -Escrita a nível de erros ortográficos; -Estrutura dos textos;
História e Geografia de Portugal	-Interesse pela disciplina; -Empenho nas tarefas propostas.	-Interpretação de fontes históricas.
Competências socioemocionais	-Participação ativa; -Envolvimento nas atividades promovidas pela escola; -Interesse pelos meios tecnológicos; -Integração dos alunos com NEE e PLMN;	-Indisciplina; -Autonomia; -Desconcentração com facilidade; -Trabalhar em grupo ou a pares.

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 2.º CEB.

Analisando as potencialidades, num âmbito geral, foi observado que as turmas envolvem-se nas atividades promovidas tanto pela escola, como pela docente em contexto de sala de aula. Adicionalmente, verificou-se através de questionários que ambas as turmas tinham interesse pela realização de atividades que mobilizavam metodologias ativas e também por recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem nas disciplinas de Português e HGP.

Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos demonstraram-se mais dispostos a aprender, estando interessados nos conteúdos da disciplina. Já em Português, os alunos revelaram ter uma participação ativa quando era pedida a leitura em voz alta, apesar de apresentarem pouca fluência na leitura.

Incidindo nas fragilidades, ambas as turmas demonstraram ser muito pouco autónomas em situações de tomada de decisão e durante a realização de exercícios de consolidação. Adicionalmente, verificou-se que, como não era uma estratégia recorrente, os alunos tinham dificuldades em gerir o trabalho em grupo ou a pares. Durante o período de observação, verificou-se, também, que os alunos apresentavam um curto tempo de atenção durante as aulas, sendo essa fragilidade mais evidente na turma do 6.º D, devido à particular dificuldade no cumprimento de regras de comportamento.

Na disciplina de Português registaram-se maiores fragilidades nas turmas, caracterizadas pelas dificuldades na fluência da leitura em voz alta, estando o processo ainda pouco desenvolvido. As produções escritas dos alunos também evidenciavam bastantes lacunas no que se refere a: erros ortográficos; morfologia do texto; vocabulário; uso de conectores de discurso. Por fim, as turmas também demonstraram dificuldades tanto na compreensão dos textos, que analisavam em sala de aula, como dos enunciados das questões de aula e dos testes de avaliação.

3.2.2 Identificação da problemática, dos objetivos gerais e estratégias do Projeto de Intervenção

Sendo que a maior parte das fragilidades das turmas foram observadas tanto no âmbito da disciplina de Português, como nas competências socioemocionais, optou-se por delinear o Projeto de Intervenção tendo como bases os domínios citados. Tendo em conta esses fatores, definiu-se a seguinte problemática: *“A implementação de estratégias de escrita e de compreensão de texto através de atividades cooperativas em História e Geografia de Portugal e Português permite desenvolver competências de respeito e*

autonomia nos alunos.” Com base na problemática, foram formulados os seguintes objetivos gerais do PI:

- *Desenvolver competências de escrita;*
- *Desenvolver competências de compreensão textual;*
- *Desenvolver competências socioemocionais de autonomia e de respeito entre pares.*

Relativamente às estratégias de intervenção, para responder aos objetivos definidos, na tabela 5 apresentamos a sua definição.

Tabela 5

Quadro-Síntese dos objetivos gerais e respetivas estratégias de intervenção.

Objetivos Gerais	Estratégias de Intervenção
OGA: Desenvolver competências de escrita	Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos
	Incentivar rotinas de escrita criativa
OGB: Desenvolver competências de compreensão textual	Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos
	Promover Círculos de leitura na disciplina de Português
OGC: Desenvolver competências socioemocionais de autonomia e de respeito entre pares	Trabalho cooperativo a pares e em pequenos grupos
	Promover Círculos de leitura na disciplina de Português

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 2.º CEB.

3.3. A prática de sala de aula e as aprendizagens dos alunos

3.3.1. Atividades de ensino e aprendizagem

Durante o período de intervenção, procurou-se implementar uma diversidade de recursos didáticos de forma a incentivar as aprendizagens e potenciar o desenvolvimento de capacidades pelos alunos, como a autonomia e o respeito. Em alguns destes recursos foram mobilizadas técnicas e tecnologias digitais.

Os recursos digitais, foram utilizados em maior número na disciplina de HGP através da realização de: *Quizzes* e *Powerpoint Genially* sobre diferentes conteúdos (**Anexo K** e **Anexo L**); vídeos simuladores e IA que retratavam personagens históricas como o Marquês de Pombal e o Napoleão Bonaparte (**Anexo M**). Já na disciplina de Português foram utilizados essencialmente: vídeos para explorar conteúdos gramaticais; música ambiente para a realização de leitura guiada de uma obra.

Os restantes recursos eram utilizados tanto na consolidação de um conteúdo como na realização de trabalhos de grupo. Na disciplina de HGP, foram realizados: esquemas-síntese para a consolidação de cada conteúdo; guiões e documentos de pesquisa para a exploração do conteúdo da Revolução Francesa; cartazes sobre as Invasões Francesas; *Quizzes*; notícia sobre o Terramoto de 1755. Para a disciplina de Português, foram utilizados: laboratórios gramaticais; jogo do *bingo gramatical*; armário da gramática; cubos e cartões de escrita criativa; fichas de Círculos de Leitores.

Relativamente à organização e gestão do trabalho em sala de aula, privilegiou-se a realização de trabalho a pares e em grupos em ambas as disciplinas. Em HGP optou-se pela realização de mais trabalhos em pequenos grupos do que em Português, que se recorreu mais ao trabalho a pares.

3.3.2. As aprendizagens dos alunos

Para compreender o nível de aprendizagens dos alunos, em ambas as disciplinas foram realizados momentos de avaliação formativa e de avaliação sumativa. Para a avaliação formativa foram utilizadas grelhas de observação (**Anexo N**). A avaliação sumativa foi realizada por meio de questões de aula e produções escritas dos alunos (**Anexo O**).

Em HGP os momentos de avaliação formativa foram realizados durante os trabalhos de grupo e os jogos efetuados a pares, tendo sido observado o nível de participação, envolvimento e autonomia dos alunos nas diferentes atividades. Durante a realização dos trabalhos, houve alunos mais participativos e autónomos que outros, algo que é perceptível ao analisar a tabela “*Avaliação da participação e autonomia nos trabalhos de grupo*” na coluna da participação (**Anexo P**). Não obstante algumas dificuldades iniciais, observou-se, de forma geral, uma melhoria na participação e no empenho dos grupos ao longo das atividades propostas. Na turma B, por exemplo, a taxa de sucesso média na primeira tarefa foi de 69,29%, aumentando para 72,14% na última, o que revela uma ligeira, mas consistente, progressão no desempenho dos alunos. Já na turma D, a melhoria foi ainda mais expressiva, na qual a média passou de 75% na primeira tarefa para 85,83% na última.

Ainda na disciplina de HGP, para realizar a avaliação sumativa foram aplicadas questões-aula após o ensino e aprendizagem de cada conteúdo histórico com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos sobre os conceitos abordados. Através das grelhas de correção de cada questão-aula, conclui-se que alguns alunos não conseguiram realizar a questão-aula com o mesmo sucesso que os jogos ou que os trabalhos de grupo. No entanto, ao proceder à análise comparativa entre os resultados da primeira e da última questão-aula, verificou-se uma melhoria significativa em ambas as turmas, evidenciando progressos no desenvolvimento das competências avaliadas. Na turma B, a média dos resultados dos alunos evoluiu de 43,32% na primeira questão-aula para 60,48% na última, revelando um aumento significativo. Já na turma D, apesar de partir de uma média inicial mais elevada com 58,06%, observou-se igualmente uma melhoria consistente, atingindo os 68,43% na última atividade. Esta progressão confirma uma melhoria na capacidade dos alunos em mobilizar o conhecimento em diferentes atividades ao longo do tempo (**Anexo O**).

Na disciplina de Português, no âmbito da avaliação formativa, foram realizadas grelhas de observação durante as atividades a pares e dos trabalhos de grupo. A análise desses registos permitiu identificar uma evolução positiva na participação ativa e na colaboração entre pares ao longo da implementação das tarefas. Neste sentido, na turma B a taxa de sucesso média da primeira atividade foi de 68,33%, tendo aumentado para

74,76% na última tarefa. Já na turma D, a progressão foi ainda mais acentuada tendo uma média inicial de 77,89% que evoluiu para 86,05% na última atividade (**Anexo Q**).

A avaliação sumativa teve como propósito compreender o nível de compreensão da leitura e o nível de escrita dos alunos. Para tal, analisaram-se as produções escritas e as fichas que os mesmos realizaram durante as atividades dos círculos de leitores, guiões de leitura e textos de escrita criativa. Nos círculos de leitores, a maioria dos alunos conseguiu sintetizar as informações sobre o tema da dualidade entre realidade e imaginação, explorado na obra *Os Piratas* de Manuel António Pina. No entanto, os alunos revelaram dificuldades na elaboração do resumo e na exploração do vocabulário. Relativamente ao campo “Resumo”, a turma B obteve uma taxa de sucesso de 60,71%, enquanto a turma D registou 59,21%. No campo “Exploração do vocabulário”, os resultados foram igualmente modestos, com a turma B a alcançar 65,48% e a turma D 60,53% (**Anexo R**). Por outro lado, durante a realização dos guiões de leitura, os alunos demonstraram competências mais consolidadas nos indicadores “Identificação de informações do livro” e “Identificação das personagens”: a turma B obteve taxas de sucesso de 92,86% e 71,43%, respetivamente, enquanto a turma D registou 81,25% e 100%. Apesar desses resultados positivos, ambas as turmas revelaram dificuldades na formulação de uma opinião crítica sobre o tema abordado, refletidas na taxa de sucesso do indicador “Opinião sobre a leitura”, que se situou nos 50% (**Anexo S**).

No que diz respeito à escrita, os alunos demonstraram uma evolução significativa, particularmente no que se refere ao domínio das regras ortográficas. Na primeira atividade, a turma B registou uma taxa de sucesso de 66,67% no campo “Ortografia”, valor que aumentou para 69,74% na última tarefa. Já a turma D evidenciou uma progressão ainda mais acentuada, passando de 69,44% na primeira atividade para 91,18% na última (**Anexo T**).

3.4. Avaliação do Projeto de Intervenção

Para avaliar o PI foi definido um conjunto de indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Esses indicadores estão apresentados na tabela 6.

Tabela 6
Síntese do projeto

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OGA: Desenvolver competências de escrita	A1. Organiza as suas ideias de forma lógica; A2. Utiliza o vocabulário adequado e uma estrutura frásica correta; A3. Respeita as regras de ortografia.
OGB: Desenvolver competências de compreensão textual	B1. Identifica o assunto implícito no texto; B2. Deduz informações a partir do que leu; B3. Entende o significado de palavras mais difíceis.
OGC: <i>Desenvolver competências socioemocionais de autonomia e de respeito entre pares</i>	C1. Realiza as atividades de forma independente e organizada; C2. Escuta as opiniões dos colegas; C3. Participa de forma ativa nas atividades de grupo, em pares ou em pequeno grupo.

Fonte: Adaptado de Plano de Intervenção, 2.º CEB.

É importante sublinhar que, de forma a poder avaliar o PI, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente grelhas de observação, produções realizadas pelos alunos e notas de campo. A partir dos registos efetuados para cada indicador foi possível calcular algumas taxas, nomeadamente: (i) Taxa de sucesso do indicador; (ii) Taxa de sucesso do indicador do PI; (iii) Taxa de sucesso do objetivo (**Anexo U**).

De uma forma geral, o PI obteve resultados bastante positivos, tendo uma taxa de sucesso de 73,38%. Verificou-se, ainda, que todos os objetivos gerais foram alcançados ou parcialmente alcançados ao obter resultados acima dos 50%.

Incidindo sobre o primeiro objetivo, *desenvolver competências de escrita*, compreende-se que foi o objetivo que obteve resultados inferiores quando comparado com os restantes (taxa de sucesso de 62,76%). Não obstante, os dados permitiram validar o seu sucesso, destacando-se o indicador “Respeita as regras de ortografia” como aquele em que os alunos conseguiram melhor concretização (taxa de sucesso de 75,76%). Por outro lado, verifica-se que o indicador com resultados menos positivos enquadra-se na

capacidade de apresentar um texto organizado e coerente (taxa de sucesso de 54,64%), pelo que podemos aferir que persiste maior dificuldade dos alunos durante o processo de escrita.

Relativamente ao segundo objetivo do PI, *desenvolver competências de compreensão textual*, observou-se uma discrepância nos dados, no qual o indicador “identifica o assunto implícito no texto” apresenta dados bastante superiores quando comparado com os restantes indicadores, com 85,05 % de taxa de sucesso.

Por fim, o terceiro objetivo geral, *Desenvolver competências socioemocionais de autonomia e de respeito entre pares*, é aquele em que se obtiveram resultados superiores com uma taxa de sucesso de 73,38%. O indicador “Realiza as atividades de forma independente e organizada” é aquele que se demonstra com resultados mais inferiores (taxa de sucesso de 67,90%). Este dado acabou por corresponder às expectativas, uma vez que durante o período de observação a falta de autonomia foi a fragilidade mais presente em ambas as turmas.

De forma global, os resultados obtidos através da avaliação das aprendizagens dos alunos e da avaliação do projeto de intervenção permitem concluir que houve uma evolução nas competências trabalhadas, nomeadamente na comunicação oral e escrita e nas competências socioemocionais. Apesar dos progressos observados, a autonomia e a organização pessoal mantêm-se como fragilidades transversais, sobretudo no que diz respeito à capacidade de planificar, gerir e realizar tarefas de forma independente. Um fator que poderá ter condicionado mais significativamente estes resultados foi o tempo reduzido de intervenção, o qual limitou a consolidação e repetição de estratégias que promovem essas competências. Neste sentido, considera-se essencial que, em futuras práticas letivas e projetos de intervenção, se prolongue o trabalho sistemático em torno do desenvolvimento da autonomia, criando atividades que desafiem os alunos a tomar decisões, planear tarefas e assumir responsabilidade pelo seu percurso, com vista à formação de estudantes mais críticos, organizados e autoconfiantes.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Após as descrições das práticas de intervenção no 1.º CEB e no 2.º CEB, importa agora refletir e analisar as experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica. É neste contexto que se insere o presente capítulo, que iremos desenvolver a partir das seguintes dimensões: (i) o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) os métodos de ensino e aprendizagem e os processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Sobre o primeiro aspeto, *o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos*, como expectável, estas revelam-se distintas ao comparar as práticas de intervenção em cada ciclo. Este facto decorre das turmas frequentarem anos, e ciclos de escolaridade diferentes. Acresce que os contextos socioeducativos apresentam poucas semelhanças, destacando-se apenas por ambas as instituições de ensino (i) estarem inseridas num território com carácter residencial e com uma heterogeneidade de condições económicas e (ii) terem como missão desenvolver um ambiente educativo que promova o sucesso escolar dos alunos.

Para a turma de 4.º ano do 1.º CEB, era esperado que, para além do domínio dos conteúdos curriculares, os alunos desenvolvessem competências no âmbito do trabalho cooperativo, bem como a capacidade de recolher, analisar e comunicar informação proveniente de diferentes fontes, através da implementação do PI. A valorização de atividades que promovem o trabalho cooperativo justifica-se pelo seu contributo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de competências sociais e relacionais pelos alunos (Rocha, 2023). Neste âmbito, o trabalho cooperativo em contexto de sala de aula revela-se benéfico não só para o progresso académico, mas também para o crescimento social e emocional das crianças, uma vez que permite aos alunos “aprenderem juntos a cooperar para aprender e para aprenderem a cooperar” (Silva et al., 2018, p. 15).

A intencionalidade colocada na recolha, análise e comunicação de informação materializou-se sobretudo, na área de Estudo do Meio, especificamente no domínio das Ciências Sociais. Neste sentido, foi nosso objetivo, a partir do ensino da dimensão temporal- histórica, conduzir os alunos na construção de conhecimento com a finalidade de analisar e dar respostas às preocupações do quotidiano (Dias, 2019). Este processo, que implicava desenvolver a capacidade de recolher e analisar informação e a sua

posterior comunicação, integra as sete competências transversais ao saber histórico-geográfico, em particular: (i) a seleção de informação pertinente e a sua organização de forma lógica através de critérios previamente definidos (Hortas & Dias, 2017); (ii) o desenvolvimento da comunicação histórica, pois o domínio da recolha e tratamento de informação é um pré-requisito para a compreensão dos factos e, consequentemente, para a sua comunicação.

Assumimos a comunicação como a terceira fase da construção do conhecimento histórico, “trata-se da fase representativa, em que se coloca, sob a forma literária, o discurso que transmite o conhecimento (...)” (Dias, 2019, p. 105). Adjacente a esta fase, desenvolve-se a competência histórico-geográfica de mobilizar um vocabulário histórico, com a aplicação de conceitos e um discurso rigoroso (Hortas & Dias, 2017). Por esta lógica, valorizamos com este grupo o desenvolvimento das competências de recolha, tratamento e comunicação da informação, para a construção do conhecimento histórico, competências fundamentais perante as fragilidades identificadas no grupo e que fizeram emergir o desenho da intervenção.

Já nas turmas de 6.º ano, do 2.º CEB, para além da aquisição de conhecimentos nas disciplinas de Português e de HGP, através das estratégias proposta no PI esperava-se que os alunos desenvolvessem competências de escrita e de compreensão textual, mas também competências socioemocionais, nomeadamente de autonomia e de respeito entre pares. O desenvolvimento das competências de escrita e de compreensão oral, em alunos de 2.º ciclo, é fundamental para o desenvolvimento linguístico, uma vez que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita “comprometem também o desempenho em diferentes disciplinas escolares, como dificultam a inserção da criança nas atividades diárias da turma e na interação que estabelece com seus pares.” (Correa, 2012, p.142). Para além disso, a compreensão textual tem uma importante relação com a leitura, sendo processos dependentes um do outro no sentido em que “ler é compreender” (Sousa & Costa-Pereira, 2022). Nesta perspetiva, constata-se que a compreensão de textos acaba por ser vital em todos os campos da vida do Homem, sendo que está diretamente relacionada com um percurso académico de sucesso e com uma maior qualidade de vida. É ainda importante sublinhar que apesar dos conhecimentos e experiências facilitarem a compreensão da leitura, é durante o processo de ensino que os alunos atingem um nível

mais aprofundado da compreensão (Sousa & Costa-Pereira, 2022). Deste modo, estas competências, juntamente com a da escrita, refletem-se em domínios essenciais para o sucesso pessoal e académico dos alunos.

Relativamente aos *métodos de ensino e aprendizagem*, contrariamente ao que seria expectável, ao comparar os dois ciclos de ensino as diferenças não se revelaram muito discrepantes. No 1.º CEB procurámos respeitar as abordagens e rotinas previamente estabelecidas na sala de aula, já no 2.º CEB implementámos diversas propostas – sempre em articulação e com a anuência das professoras cooperantes – que nos permitiram distanciarmo-nos do modelo de ensino tradicional, que caracterizava as suas práticas no respetivo contexto socioeducativo. Importa reforçar que, apesar de termos realizado algumas alterações no contexto do 2.º CEB, procurámos adequar a nossa intervenção pedagógico-didática às características das turmas, não alterando por completo algumas das rotinas que se revelavam estruturantes para o funcionamento da aula e para a estabilidade dos alunos.

No que respeita à intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB, importa referir que, apesar de termos seguido, em grande medida, as orientações da professora cooperante – que, naturalmente, detinha um maior conhecimento sobre o grupo e as suas dinâmicas – foi-nos possível, ainda assim, desenvolver atividades dinâmicas e adaptadas aos objetivos definidos no PI. Procurámos integrar diferentes recursos pedagógicos e estratégias metodológicas que promovessem o envolvimento e a centralidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do período de intervenção, grande parte das atividades seguiram a metodologia de trabalho cooperativo, de forma a corresponder aos objetivos propostos no PI. Sendo o trabalho cooperativo entendido como uma metodologia de ensino que promove a integração de todos os alunos, através da organização da sala de aula em pequenos grupos heterogéneos, a presente abordagem permitiu favorecer o diálogo, a interação, a partilha e a ajuda mútua (Costa, 2002). Neste seguimento, foi mobilizada uma diversidade de recursos, sendo que em muitos deles foram convocadas técnicas e tecnologias digitais, como a introdução das plataformas *Padlet* e o *Genially*. Este recurso às tecnologias foi facilitado pelo facto de todos os alunos terem acesso a computadores na sala de aula.

Para além dos métodos citados, é importante ainda referir que recorremos ao uso de jogos didáticos para explorar os conteúdos integrados nas Aprendizagens Essenciais. Pois a gamificação não só se revela como uma estratégia que promove a motivação dos alunos, para explorar o conteúdo, é também uma metodologia que incentiva o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e, em alguns contextos, de competências motoras (Alves et al., 2014). Na presente turma foram introduzidos jogos cooperativos na área curricular de Educação Física e também na área de Português e de Estudo do Meio.

Sobre as turmas de 6.º ano, um dos aspetos em comum com o 1.º CEB foi o uso de jogos, neste caso, para a consolidação dos conteúdos tanto na disciplina de Português como na disciplina de História e Geografia de Portugal. Utilizando o jogo, como um recurso de consolidação das aprendizagens, procurámos criar um ambiente propício para: rever e consolidar conteúdos; trabalhar de forma cooperativa; promover a concentração e o respeito pelas regras (Medeiros et al, 2021). Por outras palavras, o uso do jogo acaba por aliar uma função potenciadora da aprendizagem com a sua natureza lúdica ao despertar o interesse e fomentar a motivação dos alunos para a aprendizagem (Lara et al., 2023). Ao contrário do 1.º CEB, o uso das tecnologias não foi muito frequente, uma vez que se tornava difícil ter acesso a dispositivos e recursos eletrónicos.

Ainda no contexto do 2.º CEB, muitas das atividades também se realizaram em dinâmicas de trabalho cooperativo. No âmbito da disciplina de Português foram realizados laboratórios gramaticais, a pares, e círculos de leitores para a exploração de uma obra literária. O laboratório gramatical revela-se como uma metodologia de ensino da gramática que envolve o método da descoberta indutiva e da resolução de problemas, incentivando a que o aluno desempenhe um papel mais interventivo na aquisição do conhecimento da língua (Silva, 2016). Através dessa natureza, que implica inevitavelmente o método científico, o aluno não só constrói o conhecimento explícito da língua, como também desenvolve competências investigativas (Silvano & Rodrigues, 2010). Outros aspetos que o uso da presente metodologia proporciona, refletem-se na construção de um ambiente educativo, no qual as crianças não só se divertem a aprender como também desenvolvem outras capacidades, nomeadamente a autonomia (Xavier, 2012). Já os círculos de leitura constituem-se como uma abordagem ao texto literário, no

qual o leitor é o centro do processo de leitura (Sousa, 2007). Através destas atividades procurámos levar o aluno a ser o agente ativo na reconstrução do significado do texto, promovendo o gosto pela leitura e o desenvolvimento da competência de compreensão textual (Sousa, 2007).

Na disciplina de HGP, houve uma maior flexibilidade por parte da professora cooperante, pelo que foi a área disciplinar em que experimentámos mais atividades de trabalho cooperativo. Para além dos jogos, aqui já citados, foi realizado trabalho em pequenos grupos com o objetivo de analisar informação de diferentes fontes e explorar os conteúdos integrados nas Aprendizagens Essenciais. Neste âmbito, uma das atividades foi a realização de um *role-play*, no qual os alunos encarnaram a personagem de detetives e, através de pistas, tinham a missão de investigar e descobrir os responsáveis pelo "homicídio" simbólico dos reis de França. Esta estratégia permitiu introduzir o tema da Revolução Francesa de forma lúdica e contextualizada, despertando a curiosidade dos alunos e promovendo a mobilização de competências como o raciocínio lógico, a interpretação de informação e o trabalho em equipa. Através desta dinâmica, procurou-se não só facilitar a compreensão dos acontecimentos históricos, como também estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A *relação pedagógica*, desenvolvida com os alunos do 1.º e do 2.º CEB, revelou-se diferente ao longo da intervenção educativa, refletindo as particularidades de cada contexto. Por um lado, a organização do 1.º CEB em regime de monodocência favorece naturalmente a criação de uma relação mais próxima e sistemática com os alunos, uma vez que passamos grande parte do tempo letivo com o mesmo grupo, sem grandes quebras na convivência pedagógica. Esta continuidade permitiu um acompanhamento mais regular e uma maior sensibilidade às necessidades individuais das crianças.

No entanto, e apesar da relação pedagógica estabelecida em ambos os ciclos ter sido positiva, senti uma ligação mais forte com as turmas do 2.º CEB. Este facto poderá estar relacionado com a maior autonomia e capacidade de comunicação dos alunos mais velhos, o que facilitou a interação, a partilha de ideias e a construção de uma relação mais colaborativa e horizontal.

Por fim, no que diz respeito à *avaliação das aprendizagens*, a mesma integra o processo sequencial de ensino e aprendizagem, no qual a sua aplicação é fulcral para

monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino às necessidades de cada criança (Lemos, 1990). Deste modo, a avaliação permite-nos fornecer *feedback* aos alunos sobre o progresso dos mesmos, para além de perceber o que os alunos conseguiram aprender e acompanhá-los até alcançarem as aprendizagens esperadas (Fernandes, 2021).

Assim, tendo sido uma componente muito presente no decorrer da prática pedagógica, foram realizados, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, vários momentos de avaliação formativa. Esta concretizou-se através da utilização de instrumentos como grelhas de registo da observação direta, que permitiram recolher informações relevantes para analisar a adequação das atividades propostas e verificar se os alunos estavam a corresponder às expectativas definidas. Já a avaliação sumativa, foi realizada em ambos os ciclos de ensino por meio de questões de aula implementadas após o ensino e aprendizagem de cada conteúdo. Por ser um teste do tipo objetivo, a questão de aula facilita a diversificação de elementos a testar por exigir respostas rápidas, revelando-se um instrumento preciso e consistente (Lemos, 1990). Neste sentido, em ambas as experiências da prática pedagógica foi-nos concedida total liberdade para realizar e implementar a componente da avaliação sumativa, pelo que considerámos essa oportunidade especialmente valiosa para o nosso percurso formativo, na medida em que nos permitiu adquirir experiência prática num parâmetro essencial da função de docente.

Parte II

| ' ' | | ' ' |

5. COMPREENDER O PASSADO A
PARTIR DO PRESENTE...
COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO
CRÍTICO

| ' ' | | ' '

No presente capítulo, apresentamos o estudo desenvolvido durante o período de intervenção no contexto do 2.º CEB, em duas turmas de 6.º ano. No âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, a proposta de investigação visa a análise e reflexão das potencialidades do recurso a estratégias ativas de aprendizagem na construção da compreensão do passado a partir de situações do presente, e da sua relação com o desenvolvimento de competências de comunicação em História e de pensamento crítico.

A escolha desta temática surgiu, em primeiro lugar, das características observadas nas turmas e nos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, durante as duas semanas que antecederam a prática pedagógica. Em particular, este estudo encontra justificação nas opções metodológicas observadas, sustentadas e orientadas, predominantemente, por um modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdos históricos de forma descontextualizada, colocando aos alunos o difícil desafio na compreensão do significado dos mesmos e no estabelecimento de relações entre o passado e o presente. Esta dificuldade, comprometia o desenvolvimento de competências essenciais, entre as quais destacamos o pensamento crítico e a comunicação, uma vez que os alunos não eram desafiados a refletir sobre a relevância dos acontecimentos históricos para pensar a atualidade: os conflitos, as invasões, as guerras, os regimes políticos ou, as consequências das catástrofes naturais. Neste contexto, surgiu a necessidade de pensar em práticas pedagógicas que promovessem essa articulação entre os tempos históricos/passados e os desafios dos tempos presentes, colocando os alunos como agentes participativos na construção do conhecimento com uma atitude crítica, que lhes permita dar significado ao saber histórico. Este percurso, que acreditamos poder provocar algumas mudanças nas conceções dos alunos sobre o valor da aprendizagem do passado irá apoiar-se metodologicamente em estratégias ativas de aprendizagem.

A partir da reflexão que temos vindo a desenvolver, sustentada nas fragilidades e oportunidades do contexto (sala de aula) e nas potencialidades do recurso a novas estratégias de abordagem da História e Geografia, definimos como problemática de investigação para este estudo: *A compreensão do passado a partir de situações do presente, recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico em História.*

O estudo incide, então, no ensino e aprendizagem de conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Geografia de Portugal, para o 6.º ano de escolaridade, que orientaram a intervenção pedagógica. A prática incidu sobre os temas “Portugal no século XVIII” e “O triunfo do liberalismo”, nomeadamente o Terramoto de 1755, a Revolução Francesa e as Invasões Francesas. Estes acontecimentos, para além de se revelarem fundamentais para a compreensão da história de Portugal e da Europa, proporcionam um enquadramento histórico propício para a exploração de relações entre passado e presente, permitindo discutir e refletir em questões como a resposta humana a catástrofes naturais, os ideais de liberdade e igualdade, ou os efeitos de conflitos armados e ocupações/invasões estrangeiras.

Para além disso, o estudo enquadra-se nas orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em particular pela intencionalidade subjacente às metodologias ativas de ensino e aprendizagem mobilizadas, potenciadoras do desenvolvimento de competências essenciais nas áreas de Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (Martins, et al., 2016). Assim, as metodologias implementadas estimulam os alunos a analisar, interpretar e comunicar informações históricas de forma crítica e inovadora, contribuindo para a sua formação como cidadãos autónomos e reflexivos.

Para a concretização do percurso investigativo, e de forma a dar uma resposta à problemática definida, formularam-se os seguintes objetivos:

1. Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado;
2. Caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas;
3. Analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos.
4. Analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos.

Assim, este estudo pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre o ensino da História no 2.º Ciclo, explorando os percursos didáticos que conduzem os alunos na construção e apropriação de significados históricos com sentido, passíveis de serem mobilizados na compreensão do presente. Na continuação deste estudo, nos pontos que

se seguem, será aprofundada a problemática definida, através da construção das respostas a cada um dos objetivos, sustentada no quadro teórico e nos procedimentos metodológicos adotados.

6. DO PRESENTE PARA O PASSADO...
APRENDIZAGENS ATIVAS,
COMUNICAÇÃO E PENSAMENTO
CRITICO

Para enquadrar teoricamente a problemática que orienta o presente estudo, optou-se por organizar este capítulo em torno de quatro pontos fundamentais que sustentam o trabalho desenvolvido. Num primeiro momento, reflete-se sobre o significado e a relevância de estudar e compreender o passado, articulando a função da História na construção da identidade e da consciência crítica dos alunos. De seguida, aborda-se a importância de promover uma leitura do passado a partir de situações do presente, destacando-se a consciência histórico-temporal como dimensão central do pensamento histórico. O terceiro ponto centra-se na análise das estratégias ativas de aprendizagem, que assumem um papel estruturante na metodologia adotada, enquanto práticas que favorecem a participação, a reflexão e a construção do conhecimento pelos alunos. Por fim, aprofundam-se as competências de comunicação em História e de pensamento crítico, compreendidas como dimensões essenciais a desenvolver no contexto da disciplina e diretamente alinhadas com os objetivos do projeto de intervenção. A organização deste quadro teórico visa, assim, construir uma base sólida para a interpretação dos dados e fundamentar as opções metodológicas adotadas ao longo do período de intervenção.

6.1. Estudar/Compreender o passado: o que significa e porque é importante?

O interesse pelo passado constitui uma característica universal e intemporal do ser humano. Saber o que aconteceu antes, quem nos antecedeu e como as sociedades se transformaram ao longo do tempo representa não apenas uma curiosidade natural, mas também uma necessidade fundamental de compreensão das nossas raízes e da nossa identidade coletiva (Barca, 2021). Neste sentido, a História, enquanto ciência social, surge como resposta à vontade de conhecer e interpretar a experiência humana em diferentes tempos e espaços. Através da análise crítica de fontes e da construção de narrativas contextualizadas, a História permite compreender como as sociedades humanas se constituíram, evidenciando que o presente é, em grande parte, o resultado de processos históricos acumulados (Gago, 2021). Estudar História não se resume a expor factos passados, implica, pois, compreender como estes ajudam a construir o mundo atual e

proporcionam conhecimentos para as ações e decisões no presente. É nesta perspectiva que a História se afirma como uma ferramenta essencial para formar cidadãos conscientes, capazes de interpretar a realidade de forma crítica e informada (Amaral et al., 2012).

Compreendendo a importância desta Ciência Social, importa analisar o papel que a mesma desempenha na educação, refletindo não apenas sobre o porquê de ensinar História, mas também que História ensinar. Neste seguimento, compreende-se que a História, no ensino, representa um papel fundamental no processo de desenvolvimento social, interpessoal e acadêmico do aluno. Neste sentido, à História cabe o papel de “associar o ser humano ao seu passado e ao seu futuro, recentrando-a nas questões do presente e tendo por finalidade a construção de um mundo melhor” (Dias, 2019, p. 86). Não se trata, portanto, de uma área de uma disciplina estática, centrada unicamente na memorização de factos passados. Importa destacar que se trata de uma área do saber profundamente dinâmica, que desempenha um papel essencial na formação da consciência histórica e social dos alunos. A História não é uma ciência “morta”, pelo contrário, convida à análise crítica, à problematização dos acontecimentos e à compreensão das múltiplas perspectivas que moldam as narrativas sobre o passado (Dias, 2019).

Sobre a questão que História ensinar, Fernández (2010) distingue uma aprendizagem da História por meio de acumulação de informação, através de um discurso fechado e bastante estruturado, de uma aprendizagem baseada na compreensão da construção da narrativa histórica. É esta segunda abordagem que orienta o presente estudo, ao valorizar a análise crítica das narrativas e a construção ativa do conhecimento por parte do aluno. Trata-se de uma visão que favorece o debate democrático, assente no reconhecimento da diversidade de interpretações históricas e na capacidade de as questionar, o que se revela essencial na formação de cidadãos críticos e informados (Fernández, 2010). Esta perspectiva enquadra-se na corrente construtivista, que defende que o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído pelo sujeito através da interação com o meio e com os outros (Fernandes et al., 2018). Apesar de ser uma abordagem que pode seguir inúmeras versões, como Bidarra e Festas (2005, p. 178) referem “somos todos construtivistas, mas uns mais do que outros”, o construtivismo tem

como base o mesmo princípio de que o aluno é o agente ativo na construção do conhecimento.

Partindo de uma base construtivista, compreende-se que o estudo do passado implica um processo ativo de construção de conhecimento, no qual os alunos são incentivados a interpretar e relacionar acontecimentos e processos históricos, em vez de se limitarem a memorizar informações isoladas. Neste âmbito, o desenvolvimento do pensamento histórico assume um papel central na formação pessoal e académica dos alunos, sendo entendido como “the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas & Morton, 2013, p.2). Para Dias (2019), o saber histórico revela-se como um processo de construção do conhecimento, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de refletir sobre as ações humanas de forma a encontrar respostas às necessidades do quotidiano. De acordo com a investigação de Santisteban et al. (2010), pensar historicamente implica o desenvolvimento de quatro dimensões, representadas na figura 1, nomeadamente: (i) construção da consciência histórico-temporal; (ii) representação da história; (iii) imaginação histórica e (iv) interpretação histórica.

Figura 1
Modelo conceptual da Formação do Pensamento Histórico



Fonte: Santisteban González & Pagès (2010, p.3)

6.2. O que significa estudar o passado a partir do presente?

A primeira dimensão, *a construção da consciência histórico-temporal*, refere-se à capacidade de situar os acontecimentos no tempo, estabelecendo relações entre os diferentes espaços temporais. Esta consciência permite aos alunos perceberem que o tempo histórico não é apenas uma linha cronológica, mas um campo de relações entre passado, presente e futuro (Santisteban et al., 2010). Neste sentido, estudar o passado a partir do presente significa reconhecer a relação de continuidade das três categorias da temporalidade humana, na qual “La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro” (Fernández, 2010, p. 41). Desenvolver esta consciência histórico-temporal é, por isso, essencial para formar cidadãos capazes de estabelecer relações significativas entre contextos históricos distintos, identificar permanências e ruturas, e compreender como chegámos ao mundo atual.

No âmbito da *representação da história*, esta segunda dimensão do pensamento histórico diz respeito às formas de representação da História, ou seja, às diferentes maneiras pelas quais os acontecimentos e processos históricos são selecionados, organizados e apresentados (Fernández, 2010). Estas podem acontecer através da narrativa, sendo a forma mais comum e que auxilia a compreensão da história e a sua construção, ou através da explicação. Fernández (2010) reforça que através da segunda forma de representação histórica, os alunos conseguem desenvolver a capacidade de explicar os acontecimentos com base em informação sobre personagens, cenários e factos.

Relativamente à *imaginação histórica*, a mesma revela-se como um instrumento útil para o pensamento histórico, uma vez que a partir dela é possível construir empatia e dar sentido a ações e evidências históricas. Esta competência não se refere à fantasia, mas antes a uma forma de raciocínio histórico fundamentado em evidências, que permite aos alunos preencher lacunas, formular hipóteses e compreender motivações a partir de realidades históricas distintas. Ao recorrer à imaginação histórica, os alunos são desafiados a sair da sua realidade contemporânea, colocando-se no lugar dos personagens históricos e procurando interpretar o passado a partir do seu próprio contexto (Fernández, 2010).

Por último, a *interpretação histórica* revela-se como a capacidade de analisar criticamente as evidências do passado e formular interpretações fundamentadas sobre os acontecimentos e processos históricos. Esta dimensão necessita de integrar três processos, nomeadamente: a leitura e tratamento de informação proveniente de documentos ou evidências históricas; o confronto de textos ou interpretações distintas sobre um determinado acontecimento; a compreensão do processo de construção da história (Fernández, 2010).

Em relação a estes quatro domínios que concorrem para a construção do pensamento histórico, no presente estudo pretende-se enfatizar o contributo da consciência histórico-temporal, ao estabelecer uma relação entre o presente e o passado, para a construção de um pensamento histórico, crítico e promotor de uma consciência cidadã. Neste sentido, Barca (2004, p.397) propõe algumas sugestões para a educação histórica dos alunos, referenciando que “Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola”. Esta articulação entre o passado e o presente torna-se fulcral numa sociedade em constante mudança, em que os desafios atuais exigem uma compreensão crítica das origens e das dinâmicas históricas que os moldaram. Segundo Pagès (2015), a atualidade tem sido considerada útil no ensino de diversas disciplinas, incluindo a História, e a sua presença nas práticas educativas revela-se essencial para a formação social e democrática dos alunos. O autor destaca que a atualidade desperta a curiosidade, mobiliza afetos e convoca os alunos à participação, promovendo uma aprendizagem mais ativa e crítica.

Para além disso, ao analisar a pertinência da atualidade no ensino da História, é possível adotar diferentes abordagens (Le Roux, 2004, citado por Pagès, 2015). A **atualidade como pretexto** consiste em usá-la como ponto de partida para introduzir ou motivar o estudo de temas históricos, no qual pode ser introduzida através do método retrospectivo ou comparativo. A **atualidade como presente** valoriza a compreensão do mundo contemporâneo como objeto de estudo em si mesmo, recorrendo a evidências históricas para compreender a sua origem. Já a **atualidade como comparação** utiliza a atualidade como ponto de referência, permitindo aos alunos identificar semelhanças, diferenças e permanências entre os acontecimentos passados e presentes. A **atualidade**

como problema desafia os alunos a analisar criticamente questões sociais relevantes do presente, incentivando-os a compreender as suas causas históricas e a pensar em possíveis soluções. Por fim, a **atualidade como perspectiva** propõe recorrer a situações do presente para prever cenários no futuro, incentivando a que os alunos compreendam que “a atualidade está presente, mas que antes de << ser presente>> tinha sido futuro e logo será passado” (Le Roux, 2004, citado por Pagès, 2015, p.8).

Relativamente às abordagens aqui citadas, no presente estudo optou-se por privilegiar a abordagem da **atualidade como pretexto**. Esta opção deveu-se, por um lado, às características da turma, que revelava necessidades ao nível do envolvimento e da construção de sentido face aos conteúdos históricos e, por outro, à natureza limitada do tempo de intervenção, que impunha a necessidade de recorrer a estratégias com aplicação mais imediata. Dentro desta abordagem, foram exploradas duas possibilidades metodológicas complementares: a **perspetiva retrospectiva**, em que se partiu de uma situação do presente para compreender fenómenos do passado, e a **perspetiva comparativa**, que procurou estabelecer paralelismos entre contextos históricos e a realidade atual.

6.3. Estratégias ativas de aprendizagem

Neste contexto, em que se pretende introduzir a abordagem da **atualidade como pretexto**, importa refletir sobre os princípios pedagógicos que sustentam esta opção metodológica. Assim, compreende-se que a ação educativa é um processo intencional, centrado na promoção de aprendizagens efetivas através da escolha de métodos e recursos adequados às necessidades concretas dos alunos. Como defendem Martins et al. (2016, p. 32), “trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem (...) para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam”. Esta perspetiva implica superar práticas focadas na exposição e memorização de informação, recorrendo a estratégias pedagógicas que envolvam ativamente os alunos no seu percurso de aprendizagem.

É neste quadro que se inserem as estratégias ativas de aprendizagem, no qual Roldão (2009) distingue as noções de *atividade* e *técnica* do conceito de *estratégia*, apesar de estas ideias estarem interligadas. Para a autora, a atividade refere-se à ação concreta realizada pelos alunos, enquanto a técnica diz respeito ao modo como essa atividade é conduzida, podendo assumir diversos meios. Já a estratégia corresponde a uma opção pedagógica intencional, que articula objetivos de aprendizagem com métodos e recursos de forma coerente, tendo em vista a construção do conhecimento (Roldão, 2009). Ainda na análise do presente conceito, Bonwell e Eison (1991, citado por McConnell et al., 2017) definem estas estratégias como atividades instrucionais que envolvem os alunos a realizar ações e a pensar sobre aquilo que estão a fazer, enfatizando a importância da participação ativa e da reflexão durante o processo de aprendizagem.

Embora haja autores que analisam e apontam para uma grande diversidade de estratégias ativas de aprendizagem, com diferentes níveis de complexidade e aplicação, o presente estudo centrou-se apenas na utilização de algumas. Estas foram selecionadas em função dos objetivos da investigação, das características das turmas e do tempo disponível para a intervenção. A escolha recaiu sobre as seguintes estratégias: discussão em grande grupo/coletiva; questionamento; *Peer Instruction*.

Sobre a ***discussão coletiva***, vários autores defensores da aprendizagem ativa têm vindo a destacar as vantagens da discussão como estratégia pedagógica. Estudos demonstram que as discussões melhoram significativamente a aprendizagem, sendo reconhecidas como uma técnica ativa que estimula o pensamento crítico e promove uma aprendizagem mais profunda e significativa (Pollock et al., 2011). Neste sentido, a discussão em grande grupo favorece aspetos como a elaboração, defesa e expansão de posições, opiniões e crenças por parte dos alunos, proporcionando um espaço de confronto de ideias que potencia a reflexão e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Assim, ao incentivar a participação coletiva e o raciocínio argumentativo, esta estratégia contribui para a construção significativa do conhecimento, enquanto desenvolve competências essenciais ao exercício de uma cidadania crítica e informada (Pollock et al., 2011).

Em relação à estratégia do ***questionamento*** em sala de aula, a mesma desempenha um papel fundamental no processo de ensino, uma vez que facilita a rápida participação

dos alunos nas atividades propostas. Para além disso, o questionamento contribui para melhorar a comunicação entre professores e alunos, proporcionando um ambiente positivo de sala de aula e despertando o interesse e a atenção dos estudantes (Yang, 2017). Ainda segundo o mesmo autor, por meio de perguntas bem elaboradas é possível ampliar o pensamento dos alunos e promover um envolvimento mais complexo com o conteúdo. Outro benefício importante do questionamento é fornecer *feedback* imediato ao professor, permitindo ajustes e melhorias na qualidade do ensino. Para que esta estratégia seja realmente eficaz, é essencial que o docente se prepare antecipadamente, planeando as perguntas de forma estratégica. Durante o processo, o professor deve também controlar e ajustar conscientemente a forma de questionar, adaptando-se às respostas e ao ritmo da turma (Yang, 2017). Assim, o questionamento não torna apenas o ensino mais eficiente, e válido, incentiva, também, a participação ativa dos alunos, consolidando-se como uma estratégia ativa de aprendizagem indispensável.

No âmbito da estratégia ***Peer Instruction***, a mesma traduz-se por “instrução entre pares”, sendo uma dinâmica promovida pelo docente no qual os alunos discutem entre si e auxiliam-se uns aos outros para compreender os conceitos (Lima et al., 2024). Esta estratégia proporciona benefícios para a aprendizagem dos alunos, uma vez que “promove não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas” (Lima et al., 2024, p. 53). Adicionalmente, os mesmos autores ilustram a *Peer Instruction* como uma metodologia adaptável e eficaz, amplamente utilizada em diferentes contextos educativos para enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem. Através da colaboração e da orientação focada, os alunos são encorajados a engajar-se profundamente com o material de estudo, beneficiando de um ambiente de aprendizagem mais interativo e enriquecedor.

As estratégias ativas de aprendizagem adotadas no presente estudo revelam-se fundamentais para promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas pelos alunos, ao facilitar uma compreensão mais significativa e contextualizada dos conteúdos programáticos. Paralelamente, estas metodologias estimulam o espírito crítico dos estudantes, encorajando-os a questionar, refletir e construir conhecimento de forma autónoma e colaborativa. Assim, a implementação destas estratégias não só contribui para uma aprendizagem mais significativa, como também prepara os alunos para a

mobilização crítica e informada dos conhecimentos construídos em contextos reais e em futuros desafios académicos e sociais.

6.4. Competências de comunicação em HG e Competências de pensamento crítico

A implementação de estratégias ativas de aprendizagem, bem como as abordagens que estabelecem uma relação entre os acontecimentos do passado e do presente, visam promover não só o desenvolvimento das competências de comunicação, como também competências a nível do pensamento crítico previstas na disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste âmbito, compreende-se que o processo de construção do conhecimento integra três fases, nomeadamente: a recolha e tratamento de informação a partir de fontes históricas; a compreensão e explicação; a produção e comunicação (Dias, 2019). Estas fases estão interligadas de forma sequencial e dependente, funcionando como etapas encadeadas num processo gradual de construção do saber. Assim, não é possível alcançar uma comunicação histórica rigorosa e fundamentada sem que os alunos tenham previamente desenvolvido a capacidade de recolher e tratar fontes de forma crítica, bem como de compreender e explicar os conteúdos em profundidade. Cada fase sustenta e prepara a seguinte, sendo fundamental que o domínio de uma etapa assegure as bases necessárias para o desenvolvimento da próxima (Dias, 2019). Assim, o presente estudo incidirá de forma mais centrada na fase da *produção e comunicação*, reconhecendo-a como o momento em que os alunos exteriorizam o conhecimento construído ao longo das fases anteriores. Esta comunicação, que pode ocorrer de forma oral ou escrita, permite não só avaliar a apropriação do vocabulário histórico e geográfico, mas também verificar se ocorreu uma aprendizagem efetiva e significativa, uma vez que traduz a capacidade do aluno em organizar, interpretar e transmitir o conhecimento de forma autónoma e fundamentada.

Neste processo, importa ainda destacar que o saber histórico-geográfico integra um conjunto de competências transversais que se desenvolvem de forma articulada ao longo da aprendizagem (Hortas & Dias, 2017). O presente estudo incidirá, de forma mais específica, sobre a competência de *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na*

construção do conhecimento e na comunicação em História, a qual se integra na terceira fase do processo de construção do conhecimento: a produção e comunicação. Esta competência implica não apenas o uso adequado e contextualizado dos termos específicos da disciplina, mas também a capacidade de estruturar discursos coerentes e fundamentados que revelem uma compreensão crítica dos fenómenos históricos e geográficos abordados (Hortas & Dias, 2017).

Para além das competências já citadas, pretende-se que os alunos desenvolvam competências a nível do *pensamento crítico*, sendo este entendido como um processo ativo e reflexivo, no qual os alunos desenvolvam capacidades de formar julgamentos ou tomar decisões fundamentadas e informadas (Vieira & Vieira, 2015). Segundo os mesmos autores, este processo envolve diferentes capacidades que se organizam em cinco dimensões: a clarificação básica, que envolve a identificação e compreensão clara das ideias; suporte básico, que consiste na justificação e fundamentação de argumentos; inferência, relativa à capacidade de tirar conclusões válidas a partir de evidências; clarificação elaborada, que implica a análise profunda e detalhada das ideias; estratégias e táticas, que dizem respeito ao planeamento e à execução de ações eficazes para resolver problemas ou tomar decisões. O desenvolvimento destas competências revela-se essencial para promover nos alunos uma postura investigativa e consciente face ao conhecimento, bem como para fomentar a autonomia e a responsabilidade intelectual no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do pensamento crítico está também diretamente alinhado com o documento orientador PASEO, que define um conjunto de áreas de competência fundamentais para a formação dos alunos. Entre estas, destaca-se a capacidade de pensar criticamente e de forma autónoma, considerada essencial para que os alunos sejam capazes de analisar situações através de critérios, avaliar diferentes perspetivas de uma narrativa e tomar decisões fundamentadas (Martins, et al., 2016). Ao promover o pensamento crítico no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal está-se, assim, a contribuir para a concretização de um dos pilares do PASEO: a formação de cidadãos responsáveis, informados e capazes de intervir de forma reflexiva na sociedade. Assim, práticas pedagógicas que incentivem a *análise crítica de fontes*, a *formulação de*

argumentos consistentes e a *construção de raciocínios* bem fundamentados revelam-se fundamentais para a concretização deste perfil no âmbito das aprendizagens essenciais.

Em síntese, o presente estudo baseia-se numa perspetiva pedagógica que reconhece a História e a Geografia de Portugal como uma disciplina fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Ao valorizar a *análise do passado em articulação com o presente*, promove-se uma aprendizagem que vai para além da memorização de informações, no qual se procura estimular a *construção ativa do conhecimento* e o desenvolvimento de competências essenciais, como o *pensamento histórico*, o *pensamento crítico* e a *comunicação* em contexto histórico-geográfico. As *estratégias ativas* de aprendizagem implementadas neste estudo assumem-se, assim, como instrumentos fulcrais para alcançar estes objetivos, sendo que fomentam o envolvimento dos alunos no seu percurso de aprendizagem, desafiando-os a analisar, interpretar, argumentar e comunicar de forma fundamentada. A opção metodológica pela abordagem da *atualidade como pretexto* realça esta visão dinâmica e contextualizada do ensino da História, permitindo aos alunos estabelecer ligações significativas entre fenómenos históricos e os desafios quotidianos. Em particular, destaca-se a aposta na terceira fase do processo de construção do conhecimento, a *produção e comunicação*, como espaço privilegiado para verificar se os alunos foram capazes de mobilizar vocabulário específico, organizar o pensamento e expressar, oralmente ou por escrito, o conhecimento construído de forma autónoma, crítica e estruturada. Assim, este estudo propõe-se contribuir para uma prática educativa mais significativa, intencional e promotora de aprendizagens significativas, que prepara os alunos para *compreender o mundo em que vivem e desenvolver a capacidade de intervir nele de forma informada e responsável*.

7. METODOLOGIA

| ' ' | | ' '

Concluído o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo, este capítulo tem como objetivo explicitar as opções metodológicas e os procedimentos que orientaram a implementação do percurso investigativo, durante a intervenção pedagógica, e a posterior análise da informação recolhida.

7.1. Métodos e técnicas de recolha de informação

Em relação aos participantes no estudo, estes integravam duas turmas de 6.º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Sendo no total 43 alunos, 24 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Contudo, em média 36 alunos participaram efetivamente no estudo. Este número deveu-se a diferentes fatores que inviabilizaram a participação plena de alguns elementos da turma. Por um lado, alguns alunos estiveram ausentes durante a realização das atividades, comprometendo a sua continuidade no processo. Por outro lado, os alunos com necessidades específicas, regularmente acompanhados por uma docente de educação especial, encontravam-se frequentemente fora da sala. Registaram-se, ainda, alguns casos pontuais de alunos que optaram por não participar nas propostas desenvolvidas. Estas circunstâncias justificam a delimitação do número de participantes presentes de forma consistente e que demonstraram envolvimento ativo nas atividades de recolha de informação.

Para a realização e implementação do estudo, tornou-se necessário selecionar uma metodologia de ação que orientasse todo o percurso de investigação, desde a implementação das atividades até à análise dos dados recolhidos. A metodologia, enquanto componente estruturante de qualquer investigação científica, não se limita à escolha de técnicas ou procedimentos, mas implica uma reflexão sobre o modo como o conhecimento é construído e validado. Compreende-se o conceito de metodologia como a descrição e análise dos métodos utilizados numa investigação, procurando compreender não só as possibilidades desses métodos como também a reflexão e reconhecimento das suas potencialidades e limitações (Cohen et al., 2000). A metodologia permite ainda perceber de que forma essas práticas podem contribuir para o avanço do conhecimento e podem conduzir à formulação de generalizações com base no sucesso de técnicas específicas.

Analisando a problemática definida e os objetivos de investigação estabelecidos, compreende-se que o presente estudo se integra numa abordagem qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo. Segundo Coutinho (2011), os estudos qualitativos constituem uma abordagem investigativa que se afasta dos modelos tradicionais das ciências ao partir do pressuposto de que a realidade social é complexa, subjetiva e construída através das interações humanas. Por isso, esta abordagem torna-se mais adequada para compreender fenómenos educativos em contextos específicos de aprendizagem.

Devido à diversidade de métodos e estratégias na investigação qualitativa, torna-se desafiante a definição de uma metodologia única e consensual, não havendo unanimidade quanto à sua classificação. No entanto, é possível identificar algumas ideias-chave comuns às diferentes abordagens qualitativas, nomeadamente: a valorização da complexidade dos contextos; a subjetividade dos participantes; o carácter exploratório e descobridor da investigação; a predominância de uma lógica indutiva na construção do conhecimento (Coutinho, 2011).

Neste enquadramento, o presente estudo revela-se como uma aproximação da tipologia de investigação-ação, uma das metodologias possíveis dentro da investigação qualitativa. Compreende-se por investigação-ação uma abordagem metodológica que privilegia a melhoria contínua da prática profissional, partindo da análise de situações concretas vividas no terreno (Coutinho, 2011). Mais do que estudar a realidade à distância, esta metodologia propõe uma intervenção direta sobre ela, articulando ação e reflexão crítica. A sua natureza cíclica, composta pelas fases de planificação, ação, observação e reflexão, permite uma progressiva compreensão dos fenómenos educativos, enquanto promove mudanças intencionais e fundamentadas nas práticas. Neste âmbito, o papel do professor-investigador é central, uma vez que é ele quem, ao refletir de forma sistemática sobre a sua ação, identifica problemas, experimenta estratégias e avalia os seus efeitos, numa lógica de aprendizagem profissional contínua (Coutinho, 2011).

Desta forma, a investigação-ação não só contribui para a transformação do contexto educativo onde se integra, como também enriquece o desenvolvimento pessoal e profissional de quem a realiza. No entanto, importa referir que esta investigação configura apenas uma aproximação à lógica de investigação-ação, uma vez que, apesar

de adotar muitos dos seus procedimentos metodológicos, não cumpre integralmente todas as etapas associados a esta tipologia, sobretudo devido às condicionantes da curta duração da intervenção pedagógica realizada.

Por esta lógica, o presente estudo permite uma análise reflexiva e crítica dos diferentes momentos de uma intervenção pedagógico-didática, com um grupo de alunos de duas turmas, desde a planificação, à implementação e avaliação, evidenciando os resultados alcançados pelos participantes, mas também as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem que podem ser transferíveis ou inspiradoras noutros contextos (Coutinho, 2011).

Assim, o estudo visa proporcionar conhecimento sobre questões educativas mais vastas, contribuindo para a reflexão sobre a intervenção pedagógica implementada nas duas turmas do 6.º ano. Analisando o efeito de determinadas estratégias pedagógico-didáticas no estabelecimento de ligações significativas entre o passado e o presente, procura-se compreender quais as competências que foram desenvolvidas pelos alunos no âmbito da comunicação em História e do pensamento crítico.

Tendo em vista os objetivos delineados para o presente estudo, procedeu-se à recolha de dados através de diferentes fontes, que incluíram: a análise documental das planificações de aulas e a análise de produções escritas e orais dos alunos e de atividades realizadas em sala de aula, como ilustrado na tabela 7.

Tabela 7*Orientações metodológicas: técnicas de recolha de dados e de análise de informação*

Objetivos do estudo	Instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de informação
1. Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado	Planificações das aulas de HGP sobre o recurso a questões do presente para estudar o passado	Análise de conteúdo
2. Caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas	Planificações das aulas de HGP sobre as estratégias de aprendizagem ativas	Análise de conteúdo
3. Analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos	Produções escritas/orais dos alunos: a. Questão de aula sobre a revolução francesa; b. Questão de aula sobre o reinado de D. José I c. Produção da notícia; e. Apresentação oral do trabalho de grupo sobre a revolução francesa;	Análise de conteúdo Análise estatística simples/descritiva
4. Analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos	Produções escritas/orais dos alunos: a. Ficha “E se fosse hoje?” sobre a revolução francesa; b. Ficha “E se fosse hoje?” sobre as invasões francesas;	Análise de conteúdo

No que respeita ao primeiro objetivo recorreu-se exclusivamente à análise documental, a partir das planificações das aulas de HGP, sendo os dados tratados por meio de análise de conteúdo. Estes instrumentos permitiram identificar as intenções pedagógicas da abordagem a problemas atuais como ponto de partida para a exploração de conteúdos históricos. Para o segundo objetivo, centrado na caracterização das estratégias de ensino e aprendizagem promotoras de aprendizagens ativas, foram igualmente objeto de análise as planificações das aulas, com base nos princípios da análise de conteúdo, identificando as abordagens metodológicas inovadoras e centradas no aluno. O terceiro objetivo, focado nas competências de comunicação em História, mobilizou para análise as produções orais e escritas realizadas pelos alunos no decorrer da intervenção, de que são exemplo as respostas a questões de aula, as notícias e apresentações orais em grupo. Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo e, complementarmente, de uma análise estatística simples/descritiva, permitindo observar

o domínio do vocabulário histórico e a capacidade de estruturar ideias com coerência. Por fim, para o quarto objetivo, que diz respeito ao pensamento crítico, utilizaram-se também as produções escritas, nomeadamente fichas de trabalho e registos de pré-conceitos, cuja análise de conteúdo possibilitou identificar à posteriori categorias relativas ao pensamento reflexivo, argumentação e questionamento da informação histórica apresentada.

Estes dados foram analisados recorrendo principalmente à análise de conteúdo, sendo esta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Badin, 1977, p. 31). Por outras palavras, a análise de conteúdo é uma técnica qualitativa que permite identificar padrões, categorias e significados presentes nas informações recolhidas, possibilitando-nos, assim, uma leitura aprofundada das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos. Complementarmente, em alguns momentos, recorreu-se a análises estatísticas simples com o propósito de quantificar determinadas tendências observadas nas respostas dos alunos, facilitando a sistematização. Esta abordagem combinada permitiu uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos resultados da intervenção pedagógica, articulando a dimensão qualitativa da investigação com dados que reforçam a sua interpretação.

7.2. Procedimentos metodológicos

Com as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de informação já delineados, importa realizar uma breve síntese sobre o processo de recolha de dados durante o período de implementação do estudo. Neste âmbito, sublinha-se que a implementação do estudo teve como referência as Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º ano de escolaridade. Os conteúdos selecionados para a intervenção incluíram o Terramoto de 1755, o papel do Marquês de Pombal, a Revolução Francesa e as Invasões Francesas, lecionados de forma sequencial e integrada.

Cada um destes temas foi introduzido e consolidado a partir de uma perspetiva de articulação entre o passado e o presente, utilizando acontecimentos atuais como ponto de comparação ou como pretexto para compreender fenómenos históricos. Esta abordagem

era iniciada, frequentemente, com o lançamento de questões-problema aos alunos, que serviam de estímulo à discussão coletiva em grande grupo, incentivando à construção de ideias, nomeadamente através da criação de chuvas de ideias ou do preenchimento de grelhas estruturadas. Todas as aulas privilegiaram metodologias ativas, com momentos regulares de trabalho cooperativo e a pares, promovendo a interação entre os alunos e o desenvolvimento de competências de comunicação e de pensamento crítico.

Na aula sobre o Terramoto de 1755, por exemplo, os alunos iniciaram a reflexão a partir da observação de uma imagem de uma placa de zona de perigo de tsunامي colocada atualmente em Lisboa. Esta imagem foi o ponto de partida para uma discussão orientada pela docente, com questões que conduziram na identificação da permanência de riscos naturais e na compreensão da origem do terramoto histórico. Após a visualização de um vídeo explicativo, os alunos foram convidados a recuar no tempo e imaginar o impacto do sismo, redigindo uma notícia como se fossem jornalistas da época, exercitando a competência de comunicação. No caso do estudo da ação do Marquês de Pombal, a aula iniciou com a projeção de uma imagem atual da Baixa de Lisboa e da rotunda do Marquês, sendo lançadas perguntas que incentivaram os alunos a estabelecer relações entre o espaço urbano atual e o contexto histórico da sua reconstrução. A exploração da plataforma digital *Genially* permitiu uma experiência interativa e visual, ao comparar as plantas da cidade antes e depois do terramoto, proporcionando uma compreensão concreta das transformações urbanísticas, decorrentes das políticas promovidas pelo Marquês de Pombal.

Quanto à temática da Revolução Francesa, os alunos participaram num role-play investigativo, trabalhando em pequenos grupos como “detetives” históricos. A partir de pistas (textos, imagens, vídeos e puzzles), analisaram diferentes episódios da Revolução, comunicando, posteriormente, as suas conclusões à turma. Esta atividade promoveu o trabalho cooperativo, a análise de fontes e a organização do discurso. Por fim, na abordagem das Invasões Francesas, foi utilizado um PowerPoint interativo com um mapa da Europa e diferentes “botões temáticos”. Na secção dedicada a França, os alunos exploraram conteúdos relativos a Napoleão Bonaparte, à sua política expansionista e ao bloqueio continental. Este estudo incluiu, ainda, uma reportagem atual sobre as sanções

da União Europeia à Rússia, sendo proposta uma discussão comparativa dos eventuais paralelismos entre as estratégias económicas do passado e do presente.

No final de cada conteúdo, era proposta uma questão de aula, que objetivava consolidar as aprendizagens e recolher dados relevantes para a investigação. Para além disso, era solicitado que os alunos preenchessem a ficha "*E se fosse hoje?*", composta por um conjunto de questões que apelavam a uma reflexão pessoal e ao posicionamento crítico, mobilizando os conhecimentos construídos ao longo das atividades para estabelecer pontes entre os acontecimentos do passado e os desafios contemporâneos.

Por fim, importa referir que todo o processo investigativo respeitou os princípios éticos fundamentais inerentes à investigação em contexto educativo. A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram integralmente assegurados, não sendo utilizados quaisquer dados que permitam a sua identificação pessoal. Da mesma forma, garantiu-se que a participação nas atividades propostas fosse voluntária e não implicasse qualquer forma de prejuízo pedagógico ou pessoal para os envolvidos. A recolha e tratamento dos dados foram conduzidos com rigor, responsabilidade e respeito pela dignidade e integridade dos participantes, assegurando uma postura ética em todas as fases da investigação.

8. DO PRESENTE PARA O PASSADO...
COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E
DE PENSAMENTO CRÍTICO

| ' ' | | ' ' |

A análise de resultados, apresentada neste capítulo, decorre da problemática que orienta o processo investigativo: *A compreensão do passado a partir de situações do presente recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e de pensamento crítico*. Na construção da resposta a esta problemática, definiram-se quatro objetivos centrais, nomeadamente: (i) compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado; (ii) caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que promovem aprendizagens ativas; (iii) analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos; e (iv) analisar as competências de pensamento crítico mobilizadas ao longo das atividades. A análise que se segue procura, assim, dar conta da forma como os dados recolhidos revelam as potencialidades da articulação entre passado e presente na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento de competências transversais.

8.1. Conhecer o passado a partir de questões que se colocam no presente

A análise do primeiro objetivo do estudo, *compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado*, teve por base as planificações de HGP realizadas no âmbito da intervenção pedagógica. Estas planificações foram elaboradas com a intencionalidade de promover uma articulação sistemática entre o presente e o passado, assumindo acontecimentos contemporâneos como ponto de partida para a exploração de conteúdos históricos, seguindo as linhas de pensamento apresentadas por Le Roux (2004, citado por Pagès, 2015,). Esta abordagem encontra enquadramento nas Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano, que valorizam o desenvolvimento da capacidade dos alunos para “Estabelecer relações entre as formas de organização do espaço português e os elementos naturais e humanos aí existentes em cada época histórica e na atualidade” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 3). Deste modo, para tornar mais sistemática a análise, elaborou-se uma tabela-síntese, na qual se identificam os momentos em que os conteúdos lecionados foram intencionalmente articulados com situações ou problemas da atualidade.

Os conteúdos e conceitos lecionados ao longo da intervenção seguiram igualmente a lógica proposta pelas AE, estruturando-se em torno dos temas “Portugal no século XVIII” e “O triunfo do liberalismo”. No primeiro caso, foram abordados o Terramoto de 1755 e o papel do Marquês de Pombal na reconstrução da cidade de Lisboa. Já no segundo, exploraram-se a Revolução Francesa e as Invasões Francesas. Para a análise da tabela, optou-se por explorar os dados de acordo com a cronologia dos conteúdos lecionados, uma vez que essa estrutura facilita a compreensão e leitura, especialmente considerando que as turmas envolvidas se encontravam em ritmos diferentes de progressão nos conteúdos programáticos.

Tabela 8

Tabela-síntese dos momentos de articulação entre o passado e o presente da aula 1

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 1	<i>Terramoto de 1755</i>	Relacionar os riscos naturais atuais, de ocorrência de sismos e tsunamis na cidade de Lisboa, com o sucedido no terramoto de 1755	A aula inicia com a introdução do conteúdo relativo ao Terramoto de 1755. Para tal, é projetada uma imagem da placa de zona de perigo de tsunami localizada em Lisboa. A partir da imagem, a docente recorre à atualidade como pretexto para contextualizar os riscos naturais do sismo e do tsunami que ocorreram em 1755, fazendo questões como: • Porque acham necessário colocar estas placas em Lisboa? • Porque se localizam junto ao rio? • Será que alguma vez houve um tsunami em Lisboa? • Como se origina um tsunami e um terramoto? A partir da observação da placa atual de perigo de tsunami e das perguntas que a acompanham, os alunos são levados a perceber que o passado continua a influenciar o presente. Com a contextualização do Terramoto de 1755 realizada, a docente projeta um pequeno vídeo sobre como ocorre um terramoto e sintetiza com os alunos a informação visualizada. Retomando as ideias antes apresentadas pelos alunos, a docente recua ao passado e leva-os a imaginar o que aconteceu no Terramoto de 1755.

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Partindo para a análise da tabela 8, na primeira aula dedicada ao Terramoto de 1755, a exploração de uma placa atual de sinalização de risco de tsunami na cidade de Lisboa serviu como ponto de partida para a contextualização dos riscos naturais, estabelecendo desde logo uma ponte entre o presente e o passado. As questões orientadoras lançadas à turma incentivaram os alunos a relacionar a existência da sinalização à memória do Terramoto de 1755, construindo um entendimento de que eventos do passado podem ter impacto direto nas decisões e preocupações do presente.

Adicionalmente, o recurso ao vídeo didático complementa essa abordagem, permitindo que os alunos visualizem os processos naturais que desencadeiam um terremoto e um tsunami, aprofundando a compreensão dos fenómenos naturais que deram origem ao acontecimento histórico. Ao retomar as ideias dos alunos e levá-los a imaginar o que ocorreu em 1755, é promovida a construção de uma ponte cognitiva entre a experiência contemporânea e a reconstrução do passado.

Tabela 9

Tabela-síntese dos momentos de articulação entre o passado e o presente da aula 2

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 2	-<i>Terramoto de 1755</i> -<i>Marquês de Pombal</i> -<i>Crise económica</i> -<i>Reformas ao país</i>	Reconhecer o papel do Marquês de Pombal na reconstrução da cidade que ainda perdura e nas reformas do país.	Após uma breve síntese, é projetada uma fotografia atual da cidade de Lisboa, mais concretamente da zona da Baixa e da Rotunda do Marquês de Pombal. Através de questões como: Conhecem este lugar? Já passaram por aqui?, Sabem porque se chama Marquês de Pombal? a docente incentiva os alunos a relacionar o espaço urbano atual com a história do país. Esta introdução serve como ponto de partida para compreender que a Lisboa que conhecem hoje é, em grande parte, o resultado da ação reformista do Marquês de Pombal após o Terramoto de 1755. Exploração da plataforma digital Genially, onde, num cenário de escritório antigo, os alunos interagem com elementos visuais. Ao clicar na pena, surge um quadro com o retrato do Marquês de Pombal; ao clicar nesse quadro, aparecem as plantas da cidade de Lisboa — uma anterior e outra posterior ao terramoto. Esta comparação permite aos alunos visualizar de forma clara as transformações urbanísticas promovidas pelo Marquês e que ainda hoje se observam.

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

No que diz respeito à segunda aula, explícita na tabela 9, a estratégia de partir da fotografia atual da cidade de Lisboa, nomeadamente da Baixa e da Rotunda do Marquês de Pombal, fortalece a relação entre o espaço urbano contemporâneo e a história do país. As perguntas iniciais sobre o conhecimento e a experiência dos alunos nesses locais servem como fator desencadeador no processo de construção da compreensão da continuidade histórica presente no espaço que observam. A questão “*Sabem porque se chama Marquês de Pombal?*” estimula a curiosidade e abre caminho para compreender a influência do personagem histórico na configuração atual da cidade, mostrando que as ações do passado moldam diretamente o ambiente que os alunos conhecem e vivenciam

no presente. Para além desta dinâmica de recorrer à atualidade como pretexto para compreender as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, a comparação entre plantas da cidade antes e depois do terramoto potencia uma consciencialização das transformações urbanísticas, evidenciando as decisões e intervenções que contribuíram para a reconstrução e modernização de Lisboa e para a configuração urbana que apresenta na atualidade. Esta atividade permite aos alunos construir um conhecimento histórico a partir da observação e da interação com elementos do presente, como por exemplo a fotografia do Marquês de Pombal na Rotunda em que se inicia a Avenida da Liberdade, explorando não só a presença física da estátua, mas também o seu significado simbólico e histórico. Assim, os alunos compreendem que a homenagem ao Marquês naquele local, que abre portas para a “Baixa Pombalina” não é obra do acaso, reflete antes a importância das suas ações na reconstrução da cidade e nas reformas do país, consolidando a conexão entre o espaço urbano atual e os eventos e personagens do passado.

Tabela 10

Tabela-síntese dos momentos de articulação entre o passado e o presente das aulas 4 e 5

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 4/5	<i>Revolução francesa de 1789</i>	Refletir sobre a importância da Revolução Francesa para pensar a atualidade.	Após o resumo, a docente introduz a ficha “E se fosse hoje?”, explicando que não há respostas erradas nem certas, que importa a sua opinião em relação ao tema que relaciona a Revolução Francesa com a atualidade. A professora lê as questões aos alunos e posteriormente, distribui a tarefa para os alunos realizarem de forma individual. As questões da ficha são, nomeadamente: 1-Se a situação vivida em França no séc. XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão. 2- 2.1- Achas que estes direitos ainda são importantes nos nossos dias? Porquê? 2.2- Identifica um direito que não tenha sido defendido na época da Revolução Francesa e que te pareça importante existir para Portugal nos dias de hoje. 3- 3.1-Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutro país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação? 3.2- Achas que por teres nascido noutro país não devias ser presidente da república de Portugal? Explica a tua resposta.

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Sobre as aulas relacionadas com o tema da Revolução Francesa (aulas 4 e 5), sintetizadas na tabela 10, o conteúdo foi explorado inicialmente através da realização de um trabalho de grupo em formato de *role-play* investigativo, em que assumindo a figura de "detetives históricos", os alunos exploraram diferentes episódios da Revolução Francesa, com base em pistas visuais, textuais e multimédia. Ao atribuir a cada grupo um episódio diferente da Revolução, os alunos foram conduzidos na realização de atividades que lhes permitiram aprofundar o conhecimento sobre diferentes dimensões do acontecimento (económicas, sociais, políticas e ideológicas), comunicando-o posteriormente em apresentações orais. Na quarta e na quinta aula, foi proposta a resolução da ficha de trabalho intitulada “*E se fosse hoje?*”, na qual as questões instigavam os alunos a posicionar-se face a situações hipotéticas relacionadas com a Revolução Francesa. Ao explorar temas como a justiça social, os direitos fundamentais e a discriminação, a atividade permitiu estabelecer pontes diretas entre os ideais da Revolução Francesa e os desafios da sociedade atual.

Tabela 11

Tabela-síntese dos momentos de articulação entre o passado e o presente das aulas 3, 6 e 7

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 3/7	<i>Bloqueio continental</i> <i>Napoleão Bonaparte</i>	Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.	Através de um PowerPoint interativo, são introduzidos os seguintes conteúdos: a figura de Napoleão Bonaparte, o bloqueio continental e a partida da família real portuguesa para o Brasil. O PowerPoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos, sendo explorado, nesta aula, apenas o botão relativo a França. Nessa secção são apresentados: uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar a personagem histórica; um mapa da Europa para visualização da expansão do Império francês; e uma reportagem sobre as sanções aplicadas pela União Europeia à Rússia devido à guerra na Ucrânia. Neste momento, a docente propõe uma reflexão comparativa com os alunos ao questionar: Acham que a estratégia do bloqueio continental foi algo exclusivo do passado ou será que ainda hoje vemos estratégias semelhantes?. A partir da discussão, estabelece-se uma ligação entre o bloqueio económico de Napoleão à Inglaterra e as sanções económicas contemporâneas à Rússia, incentivando os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre ambos os contextos.

Aula 6	<i>Império francês;</i> <i>Invasões napoleónicas;</i>	Refletir sobre a importância das Invasões Napoleónicas para pensar a atualidade.	Por fim, a docente explica a última ficha sobre as Invasões, referindo que não há respostas certas, nem erradas, é apenas necessário que deem a sua opinião acerca do assunto. As questões da ficha são, nomeadamente: 1-Concordas com as decisões tomadas pelo rei português perante a invasão feita pelos franceses? Explica a tua resposta. 2- 2.1- Porque é que acontecem estas invasões? 2.2- Concordas que nos nossos dias ainda continuem a existir guerras? Explica a tua resposta. 2.3 – Se o teu país fosse invadido hoje achas que o presidente da república devia tomar a mesma decisão que o rei? Explica que decisão devia tomar.
--------	--	--	--

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Nas aulas dedicadas ao estudo de Napoleão Bonaparte e do Bloqueio Continental (aulas 3, 6 e 7), presentes na tabela 11, identifica-se uma clara intenção de promover a construção do conhecimento histórico a partir de situações contemporâneas. Através da utilização de um PowerPoint interativo, os alunos são introduzidos na figura de Napoleão, na sua política expansionista e na estratégia do bloqueio económico contra a Inglaterra. O momento central da aula ocorre com a exploração de uma reportagem atual sobre as sanções da União Europeia à Rússia, no contexto da guerra na Ucrânia. Esta escolha estratégica foi pensada para estabelecer uma ponte entre um acontecimento histórico e uma situação política contemporânea de grande relevância. Neste âmbito, a partir da questão “*Acham que a estratégia do bloqueio continental foi algo exclusivo do passado ou será que ainda hoje vemos estratégias semelhantes?*” procurou-se estimular os alunos a analisarem e refletirem sobre a repetição de padrões políticos e económicos na História, ao mesmo tempo que desenvolvem a capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre contextos históricos distintos. Esta abordagem enquadra-se no uso da *atualidade como pretexto didático*, uma estratégia que, segundo Le Roux (2004, citado por Pagès, 2015), permite introduzir o estudo de temas históricos através de métodos como o retrospectivo ou o comparativo, estabelecendo paralelismos entre acontecimentos passados e realidades contemporâneas.

Esta atividade permite aos alunos identificar que o bloqueio económico, enquanto instrumento de pressão política, não é exclusivo do século XIX, mas continua presente nas dinâmicas internacionais atuais. Para Santisteban et al. (2010), trata-se de conduzir os alunos na compreensão de que o conhecimento histórico é fundamental para interpretar o mundo contemporâneo, atribuindo sentido a acontecimentos atuais e

consciencializando-se que as atitudes e ações do passado não ficaram “arrumadas numa gaveta”, pertencendo só ao passado. Complementando estas atividades, uma das aulas foi dedicada à realização da ficha intitulada “*E se fosse hoje?*”. Esta proposta consistia num conjunto de questões que apelavam à reflexão pessoal e ao posicionamento crítico dos alunos, desafiando-os a mobilizar os conhecimentos construídos ao longo das aulas para estabelecer pontes entre os acontecimentos do passado e os desafios contemporâneos. Esta abordagem visa promover o desenvolvimento do pensamento crítico, entendido como um processo ativo que integra diversas capacidades fundamentais para analisar, fundamentar e tomar decisões de forma consciente e informada (Vieira & Vieira, 2015). Através desta atividade, os alunos foram incentivados a imaginar como reagiriam se vivenciassem situações semelhantes às enfrentadas pelas figuras e sociedades estudadas, mas no mundo atual, o que na nossa perspetiva permite potenciar uma apropriação mais significativa dos conteúdos e uma aprendizagem em que o aluno se assume como sujeito histórico. Neste processo, recorreu-se à imaginação histórica, entendida como um instrumento fundamental do pensamento histórico, pois permite desenvolver empatia e compreender ações e evidências do passado a partir do seu próprio contexto, desafiando os alunos a sair da sua realidade contemporânea para se colocarem no lugar dos protagonistas históricos (Fernández, 2010).

8.2. Conhecer o passado a partir de aprendizagens ativas

Após a análise do primeiro objetivo, passa-se agora à exploração do segundo objetivo da investigação, nomeadamente: *caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas*. Esta análise incide sobre as aulas implementadas no âmbito da intervenção didática, considerando de forma particular as metodologias utilizadas e o seu contributo para o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico. Tal como no objetivo anterior, recorreu-se à análise de conteúdo das planificações das aulas, sendo construídas a tabelas-síntese que reúne, de forma organizada, as estratégias de ensino propostas e as atividades realizadas com os alunos.

Tendo em conta a variedade de estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas ao longo da intervenção, optou-se por organizar a análise do segundo objetivo com base na sequência das aulas e dos conteúdos lecionados, em vez de estruturar a reflexão por tipo de estratégia. Esta opção metodológica permite, assim, uma leitura mais contextualizada da prática pedagógica, já que, em cada aula, foram mobilizadas diferentes abordagens de forma articulada e em função dos objetivos específicos do momento.

Tabela 12

Tabela-síntese sobre as estratégias de aprendizagem ativas na aula 1

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 1	<i>Terramoto de 1755</i>	Escrever uma notícia sobre o terramoto de 1755, colocando-se no lugar de quem o viveu	A partir da imagem, a docente recorre à atualidade como pretexto para contextualizar os riscos naturais do sismo e do tsunami que ocorreram em 1755, fazendo questões como: · Porque acham necessário colocar estas placas em Lisboa? · Porque se localizam junto ao rio? · Será que alguma vez houve um tsunami em Lisboa? · Como se origina um tsunami e um terramoto? De seguida, a docente propõe uma atividade para ser realizada em pares. A atividade consiste em os alunos assumirem que eram um repórter/jornalista da época, que viveu o terramoto, e que está a escrever uma curta notícia sobre o terramoto de 1755, nesta os alunos devem: - Descrever o acontecimento como se o estivessem a viver naquela época histórica; - Utilizar palavras registadas no quadro; - Utilizar informação sobre as causas e consequências visualizadas no vídeo sobre o presente em situações de sismo e tsunami para explicar a situação vivida

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Relativamente à aula, em que se explorou o conteúdo relativo ao Terramoto de 1755, foram mobilizadas duas estratégias de ensino promotoras de aprendizagens ativas: o *questionamento em grande grupo*, como forma de iniciar a problematização do conteúdo, e uma atividade de escrita criativa em *trabalho colaborativo* (Tabela 12). A aula iniciou-se com a projeção de uma imagem atual de uma placa de sinalização de risco de tsunami, localizada em Lisboa. A partir dessa imagem, a docente lançou um conjunto de questões abertas dirigidas à turma, como: “Porque acham necessário colocar estas placas em Lisboa?”, “Será que alguma vez houve um tsunami em Lisboa?” ou “Como se origina um tsunami e um terramoto?”. Este momento promoveu a *discussão coletiva*, que segundo a lógica de Pollock et al. (2011), estimula os alunos a estabelecer ligações entre a atualidade e o passado, a refletir criticamente e a construir conhecimentos significativos sobre o conteúdo.

Após a contextualização do Terramoto de 1755 e a visualização de um vídeo sobre os fenómenos naturais associados a sismos e tsunamis, os alunos foram desafiados a realizar uma atividade em pares, assumindo o papel de jornalistas da época. O desafio consistia em escrever uma notícia como se estivessem a viver o evento no século XVIII, descrevendo o sucedido com base nas emoções, perceções e informações históricas da época.

Para além de estimular a empatia histórica, ao colocar os alunos “na pele” de personagens do passado, a atividade favoreceu o desenvolvimento de competências de comunicação escrita, interpretação histórica e cooperação entre pares. A orientação para a utilização de vocabulário específico registado no quadro e a informação do vídeo reforçou a articulação entre fontes diversas de aprendizagem e a consolidação dos conteúdos abordados. Trata-se, assim, de uma estratégia ativa que conjuga imaginação e rigor histórico, promovendo o envolvimento dos alunos na reconstrução do passado de forma crítica, criativa e autónoma (Lima et al., 2024).

Tabela 13

Tabela-síntese sobre as estratégias de aprendizagem ativas na aula 2

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 2	<i>Terramoto de 1755</i> <i>Marquês de Pombal</i> <i>Crise económica</i> <i>Reformas ao país</i>	Desenvolver competências de análise de documentos	Após a breve síntese, projeta-se uma fotografia atual da cidade de Lisboa - da Baixa e da Rotunda do Marquês de Pombal. Através de questões como: “Conhecem este lugar?”, “Já passaram por aqui?”, “Sabem porque se chama Marquês de Pombal?”, os alunos relacionam o espaço urbano atual com a história do país. Esta introdução serve como ponto de partida para compreender que a Lisboa que conhecem hoje é, em grande parte, o resultado da ação reformista do Marquês de Pombal após o Terramoto de 1755. A turma é organizada em pequenos grupos e implementa-se uma pequena atividade dinâmica para explicar as reformas do Marquês de Pombal. A carta: A docente revela que o Marquês de Pombal escreveu uma carta à turma sobre as alterações que fez ao país e o porquê. Contudo, antes de chegar à escola, a carta foi rasgada. A cada grupo é dada uma parte da carta que pode conter as reformas sociais, económicas ou a nível do ensino. Cada grupo é responsável por ler e registar as reformas do MP e o domínio a que pertencem. São disponibilizados dicionários para consulta, caso não percebam o significado de alguma palavra. No fim da atividade, cada grupo lê a sua carta e partilha as reformas que encontrou. Tendo em conta que cada grupo apresenta reformas a um domínio diferente, podendo ser: económico, social ou a nível do ensino. Após a partilha de cada grupo, a docente pergunta as palavras, das quais os alunos não sabiam o seu significado e qual foi a definição que encontraram no dicionário.

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

A segunda aula da sequência didática centrou-se na figura do Marquês de Pombal e nas reformas por si promovidas após o Terramoto de 1755 (Tabela 13). A estratégia inicial mobilizou a exploração de uma imagem atual da cidade de Lisboa, acompanhada por um **questionamento** orientado em grande grupo. A partir de um conjunto de questões orientadoras, incentivam-se os alunos a relacionar o espaço urbano contemporâneo com as suas origens históricas, promovendo a construção de sentido histórico a partir da realidade próxima dos alunos. Esta estratégia de articulada com a **exploração coletiva** do vocabulário, contribuiu para o desenvolvimento da competência de análise de documentos históricos, bem como para o reforço da compreensão do impacto das reformas pombalinas na cidade de Lisboa. De acordo com Yang (2017), o questionamento em sala de aula desempenha um papel central no processo de ensino, promovendo a

participação ativa dos alunos, melhorando a comunicação com o professor e criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Tabela 14

Tabela-síntese sobre as estratégias de aprendizagem ativas na aula 4 e 5

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 4/5	<i>Revolução francesa de 1789</i>	Refletir sobre a importância da Revolução Francesa para a atualidade.	Resolução de uma ficha de trabalho: a Revolução Francesa e a atualidade. Após o resumo, a docente introduz a ficha “ E se fosse hoje? ”, explicando que de forma individual os alunos devem construir a sua opinião em relação ao tema que relaciona a Revolução Francesa com a atualidade.

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Sobre as aulas dedicadas à exploração do conteúdo relativo à Revolução Francesa, foi proposta uma estratégia de aprendizagem ativa centrada na reflexão crítica individual, através da ficha “*E se fosse hoje?*”, centrada no **questionamento** (Tabela 14). Esta atividade foi concebida para que os alunos mobilizassem conhecimentos construídos nas aulas anteriores e os aplicassem em contextos contemporâneos, explorando ligações entre direitos conquistados na Revolução e os desafios sociais da atualidade. A abordagem, inserida numa lógica de aprendizagem ativa, permitiu que cada aluno se tornasse agente na construção do seu próprio conhecimento, recorrendo a competências de análise, interpretação e argumentação, assumindo o pensamento crítico como um processo ativo e reflexivo, no qual os alunos são desafiados a formar julgamentos e tomar decisões de forma fundamentada e informada, como defendem Vieira e Vieira (2015). Assim, esta atividade promoveu uma aprendizagem significativa, permitindo que os alunos se envolvessem de forma consciente e crítica na construção do seu conhecimento histórico.

Tabela 15

Tabela-síntese sobre as estratégias de aprendizagem ativas na aula 3, 6 e 7

N.º da aula	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividades
Aula 3/7	<i>Bloqueio continental</i> <i>Napoleão Bonaparte</i>	Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.	O PowerPoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos, sendo explorado, nesta aula, apenas o botão relativo a França. Nessa secção são apresentados: uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar a personagem histórica; um mapa da Europa para visualização da expansão do Império francês; e uma reportagem sobre as sanções aplicadas pela União Europeia à Rússia devido à guerra na Ucrânia. Neste momento, a docente propõe uma reflexão comparativa com os alunos ao questionar: Acham que a estratégia do bloqueio continental foi algo exclusivo do passado ou será que ainda hoje vemos estratégias semelhantes?. A partir da discussão , estabelece-se uma ligação entre o bloqueio económico de Napoleão à Inglaterra e as sanções económicas contemporâneas à Rússia, incentivando os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre ambos os contextos.
Aula 6	<i>Império francês;</i> <i>-Invasões napoleónicas;</i>	Refletir sobre a importância das Invasões Napoleónicas para a atualidade.	Por fim, a docente explica a última ficha “E se fosse hoje?” sobre as Invasões, referindo que não há respostas certas, nem erradas, é apenas preciso que os alunos deem a sua opinião acerca do assunto

Fonte: Planificações em anexo (Anexo V)

Por fim, nas aulas dedicadas aos conteúdos relacionados com as Invasões Napoleónicas, foram mobilizadas diversas estratégias ativas de ensino e aprendizagem que promoveram a participação dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico (Tabela 15). Destaca-se, nesta sequência, a apresentação de uma reportagem atual sobre as sanções aplicadas pela União Europeia à Rússia, promovendo uma analogia com o Bloqueio Continental imposto por Napoleão à Inglaterra. Esta comparação desencadeou uma **reflexão coletiva** em **grande grupo**, que fomentou o estabelecimento de comparações entre eventos históricos e acontecimentos contemporâneos, estimulando nos alunos a capacidade de análise crítica e de formulação de juízos fundamentados. A sequência resultou na proposta da ficha reflexiva individual “*E se fosse hoje?*”, centrada no **questionamento**, na análise e problematização das consequências das Invasões Francesas e do posicionamento da monarquia portuguesa.

8.3. Desenvolver Competências de comunicação em História

No âmbito do terceiro objetivo, *analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos*, pretende-se compreender de que forma os alunos mobilizaram as suas capacidades comunicativas ao longo da intervenção pedagógica. A comunicação será explorada em duas grandes dimensões: a comunicação oral e a comunicação escrita, permitindo refletir sobre como foi utilizado o discurso para expressar ideias, construir significados e refletir sobre os conteúdos lecionados. Tal abordagem articula-se com o quadro teórico proposto por Hortas e Dias (2017), em que se sublinha que esta competência implica não apenas o uso adequado e contextualizado dos termos específicos da disciplina, mas também da capacidade de estruturar discursos coerentes e fundamentados que revelem uma compreensão crítica dos fenómenos históricos e geográficos abordados.

Assim, a análise centrar-se-á nas produções orais e escritas realizadas no decurso das diferentes aulas e atividades, assumindo estas como evidências do processo de aprendizagem. Importa ainda referir que, embora ambas as dimensões comunicativas tenham sido consideradas, a análise incidirá com maior profundidade sobre a comunicação escrita, uma vez que esta foi identificada como uma fragilidade transversal à turma durante o diagnóstico inicial. De facto, a dificuldade em estruturar ideias, empregar vocabulário específico da disciplina e produzir textos com coerência e clareza justificou a opção por um projeto investigativo, a partir da intervenção pedagógica, centrado no desenvolvimento da competência escrita. Para responder a este desafio, várias das atividades propostas ao longo da sequência didática foram planificadas para promover uma escrita historicamente contextualizada, fundamentada e crítica.

No que respeita à *dimensão da comunicação oral*, a sua análise foi orientada pelos indicadores de avaliação previamente definidos para as atividades que implicavam produção oral por parte dos alunos (**Anexo W**). Tendo em vista uma avaliação formativa e criterial, foram construídas três categorias de análise que permitiram observar o desenvolvimento desta competência de forma mais sistematizada: (i) *compreende a temática*, que se refere à capacidade do aluno em evidenciar uma compreensão global dos conteúdos abordados; (ii) *mobiliza as informações das fontes analisadas*, indicador que avalia a forma como os alunos recuperam, relacionam e integram dados recolhidos em

diferentes documentos e suportes; e (iii) *utiliza vocabulário específico de História e Geografia*, que objetiva a aferição da apropriação e uso contextualizado dos conceitos disciplinares; (iv) *emite opinião sobre as emoções/sentimentos*, que procura avaliar a forma como os alunos expressam percepções pessoais e empáticas, relativamente aos acontecimentos históricos ou às situações vividas pelas figuras e grupos sociais estudados; (v) *argumentação*, que avalia a coerência, estrutura e fundamentação lógica das ideias apresentadas pelos alunos durante a comunicação. Para cada uma destas categorias foi realizada uma análise quantitativa com base na comunicação oral das produções e nos registos do desempenho dos alunos para os diferentes indicadores observados, permitindo calcular a taxa de sucesso em cada uma das dimensões. Os dados encontram-se sintetizados na Tabela 16, a qual oferece uma visão comparativa sobre os níveis de desempenho dos alunos em cada categoria, possibilitando a identificação de padrões, progressos e fragilidades no âmbito da comunicação oral.

Tabela 16

Taxas de sucesso por categoria de análise da comunicação oral

Comunicação oral	Taxa de sucesso
Compreende a temática	77,0
Mobiliza as informações das fontes analisadas	82, 4
Utiliza vocabulário específico de HG	82, 4
Emite opinião sobre as emoções/sentimentos	86, 5
Argumentação	77,0
Taxa de sucesso médio	81,1

Fonte: Tabela de registo da apresentação oral sobre a Revolução Francesa (Anexo X)

A análise dos dados apresentados na Tabela 16 revela que os alunos conseguiram alcançar um desempenho geral positivo na comunicação oral, com uma taxa de sucesso média de 81,1%. Entre as categorias avaliadas, destaca-se a elevada percentagem relativa à emissão de opiniões sobre emoções e sentimentos (86,5%), o que pode refletir o impacto das atividades que apelavam à empatia histórica decorrente de um envolvimento pessoal dos alunos com os acontecimentos estudados. Também nas categorias “mobiliza as informações das fontes analisadas” e “utiliza vocabulário específico de História e

Geografia” os alunos apresentaram resultados muito satisfatórios (82,4%), fazendo transparecer uma apropriação consistente dos conteúdos e da linguagem disciplinar, sendo estes aspetos fundamentais para a construção de uma comunicação historicamente contextualizada (Hortas & Dias, 2017).

Paralelamente, as categorias “compreende a temática” e “argumentação” registaram uma taxa de sucesso inferior (77%), revelando fragilidades ao nível da estruturação e sustentação lógica do discurso com uma atitude crítica. Resultados que apontam para a necessidade de reforçar o trabalho sobre a organização coerente das ideias e o desenvolvimento da capacidade argumentativa, nomeadamente através de atividades que promovam o confronto de perspetivas, a reflexão crítica e a construção de argumentos fundamentados. Assim, esta análise não só permite identificar padrões no desempenho dos alunos, orienta também o planeamento futuro de estratégias que visem o aprofundamento das competências de comunicação no ensino da História.

A análise da dimensão da *comunicação escrita* foi realizada com base em três instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a questão de aula sobre o reinado de D. José I, a questão de aula sobre a Revolução Francesa e a produção de uma notícia histórica. Estas atividades permitiram observar as capacidades dos alunos em contextos de escrita com diferentes níveis de orientação e complexidade, possibilitando uma avaliação mais abrangente e consistente da forma como comunicam por escrito em História.

No que respeita à questão de aula sobre o reinado de D. José I, o desempenho dos alunos foi avaliado segundo três grandes critérios: compreensão histórica, utilização de fontes e comunicação em História. Neste relatório, optou-se por destacar a análise desta última dimensão, por se considerar especialmente relevante para a intencionalidade de aprofundar as competências de comunicação nesta área disciplinar. Para organizar a informação, foi construída a tabela 17, que apresenta a taxa de sucesso alcançada pelos alunos em cada uma das categorias, permitindo uma leitura comparativa e mais sistemática dos resultados.

Tabela 17*Taxas de sucesso por categoria de análise da questão de aula – o reinado de D.José I*

Comunicação escrita	Taxa de sucesso
Compreensão histórica	55,38
Utilização de fontes	40, 50
Comunicação em História	25,71

Fonte: Tabela de registo da questão de aula (Anexo O)

No que respeita à *comunicação em História*, com uma taxa de sucesso de apenas 25,7%, são evidentes as fragilidades na capacidade dos alunos em estruturar e expressar ideias de forma clara, coerente e adequada ao discurso histórico. Esta categoria visava avaliar o domínio do vocabulário específico da disciplina, a organização textual e a clareza na exposição escrita dos fenómenos históricos. A baixa percentagem alcançada sugere dificuldades não só na expressão escrita propriamente dita, mas também na apropriação e mobilização dos conteúdos de forma articulada.

No segundo instrumento de recolha, a questão de aula sobre a Revolução Francesa, a análise incidiu sobre duas categorias: compreensão histórica e comunicação em História. Tal como para a questão sobre o reinado de D. José I, foi nossa intenção avaliar a forma como os alunos mobilizam os conhecimentos construídos, organizam o seu discurso escrito e utilizam o vocabulário específico da disciplina. Os resultados obtidos estão sistematizados na Tabela 18.

Tabela 18*Taxas de sucesso por categoria de análise da questão de aula – a Revolução Francesa*

Comunicação escrita	Taxa de sucesso
Compreensão histórica	63,25
Comunicação em História	24,36

Fonte: Tabela de registo da questão de aula (Anexo O)

A análise dos dados revela um desempenho mais satisfatório na compreensão histórica (63,25%), o que indica que a maioria dos alunos conseguiu identificar e relacionar os principais acontecimentos e conceitos associados à Revolução Francesa. Contudo, à semelhança do que se verificou no exercício anterior, a categoria

“Comunicação em História” apresenta novamente uma taxa de sucesso bastante reduzida (24,36%), evidenciando dificuldades persistentes ao nível da expressão escrita estruturada. Esta categoria avaliava a clareza, coesão e adequação terminológica na construção do discurso histórico, capacidades que, pelos dados obtidos, ainda não se encontram suficientemente consolidadas na turma, carecendo de uma continuação do trabalho iniciado e de uma diversificação das estratégias e atividades propostas. Acresce que esta dificuldade que persiste nos textos que os alunos constroem decorre, muitas vezes, das poucas oportunidades que no seu percurso têm para treinar a escrita, mobilizando informação em diferentes suportes. Ora, esta capacidade de comunicar por escrito exige um treino continuado, sendo que a capacidade de comunicar por escrito utilizando vocabulário específico da História é um patamar a mais na atividade de escrita. Para estes resultados, contribui, não só, o trabalho agora iniciado, mas também o caminho já feito, onde o lugar de meros ouvintes a que os alunos são confinados, na aprendizagem da História, não deixa espaço para o treino a que nos reportamos, para pensar sobre o que se pretende comunicar e para uma apropriação efetiva da tarefa de escrita tal como referem os autores Dias (2019) e Fernández (2010).

O terceiro e último instrumento de recolha de dados corresponde à produção escrita de uma notícia sobre o terramoto de 1755. A análise da competência de comunicação escrita foi realizada com base em cinco categorias: (i) *compreende a temática*; (ii) *mobiliza as informações das fontes analisadas*; (iii) *usa o vocabulário específico de História e Geografia (HG)*; (iv) *argumentação*; (v) *morfologia e sintaxe* (Tabela 19). Estas categorias repetem, em grande medida, as que foram utilizadas na análise da comunicação oral. A principal diferença reside na substituição da categoria “emite opinião sobre as emoções/sentimentos”, presente na oralidade, por “morfologia e sintaxe”, mais adequada ao género textual da notícia, que privilegia a objetividade, a clareza e a correção linguística em detrimento da expressão pessoal de emoções ou sentimentos.

Tabela 19*Taxas de sucesso por categoria de análise da produção escrita da notícia*

Comunicação escrita	Taxa de sucesso
Compreende a temática	66,67
Mobiliza as informações das fontes analisadas	77,78
Usa o vocabulário HG	66,67
Argumentação	66,67
Morfologia e Sintaxe	75,00
Taxa de sucesso médio	70,56

Fonte: Tabela de registo da questão de aula (Anexo Z)

A análise dos dados revela que os alunos obtiveram um desempenho relativamente satisfatório na produção escrita da notícia, com uma taxa de sucesso média de 70,56%. A categoria com melhor desempenho foi “mobiliza as informações das fontes analisadas” (77,78%), sugerindo uma boa capacidade de seleção e integração da informação relevante no texto. Segue-se a categoria “morfologia e sintaxe” (75,00%), indicando que, apesar de algumas dificuldades, os alunos foram, agora, globalmente capazes de redigir textos com correção linguística e estrutura adequada. Por outro lado, categorias como “compreende a temática”, “usa o vocabulário específico de HG” e “argumentação”, com 66,67% de sucesso, apontam para fragilidades na apropriação conceptual, na utilização precisa do léxico disciplinar e na sustentação lógica e fundamentada das ideias. Estes dados reforçam as afirmações que anteriormente fizemos e que apontam para a necessidade de continuar a investir em estratégias didáticas que promovam a articulação entre conhecimento histórico, uso do vocabulário histórico-geográfico adequado e estruturação argumentativa.

De uma forma geral, os resultados alcançados pelos alunos nos três instrumentos de produção escrita antes analisados permitem identificar padrões consistentes na competência de comunicação em História. Tanto na dimensão oral como na escrita, os alunos demonstram agora, face ao ponto de partida, maior facilidade na apropriação dos conteúdos e na utilização de fontes, mas persistem dificuldades ao nível da organização do discurso e da argumentação, bem como na mobilização precisa do vocabulário específico da disciplina. A comunicação oral evidenciou resultados mais positivos no que

diz respeito à clareza na exposição e na mobilização de fontes, mas foi mais frágil na capacidade de emitir opiniões fundamentadas, ou seja, na capacidade de argumentar os seus pontos de vista. Já na comunicação escrita, apesar da melhoria progressiva dos resultados, evidenciada na produção da notícia, persistem fragilidades estruturais e linguísticas, em especial na capacidade de sustentar argumentos de forma lógica e articulada. Assim, esta última fragilidade, “sustentar argumentos de forma lógica e articulada”, é um traço comum às duas modalidades de comunicação, suscitando que há um importante trabalho a fazer com estes alunos: (i) na capacitação para a compreensão do conceito/significado de argumentação e, (ii) na construção de um discurso argumentativo.

Aprender História não se resume à acumulação de conhecimentos que facilmente “debitamos”, mas que dificilmente mobilizamos. Há um vasto leque de competências e atitudes a desenvolver, sendo a comunicação uma das capacidades fundamentais para resolver problemas e tomar decisões com criatividade e pensamento crítico (Santisteban & Castellví, 2021). Nesta perspetiva, a criação de espaços na sala de aula para a comunicação de ideias e opiniões, envolvendo os alunos na partilha das suas perspetivas e argumentos, no questionamento e na reflexão crítica é, certamente um caminho possível neste processo de colocar os alunos a construir uma narração histórica (González, et al., 2011) e a comunicar com consciência histórica (Santisteban, et al., 2022).

8.4. Desenvolver Competências de pensamento crítico

O quarto objetivo deste relatório consiste em *analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos*, procurando compreender de que modo estas se manifestam nas suas produções académicas. Neste contexto, o pensamento crítico é entendido como um processo ativo e reflexivo, no qual os alunos desenvolvem a capacidade de formar julgamentos ou tomar decisões fundamentadas e informadas (Vieira & Vieira, 2015). Pensar criticamente significa ser competente para “leer el mundo y la palabra, como afirma Freire” (Gonzalez, et al., 2021).

A análise deste objetivo sustenta-se em dois instrumentos de recolha de dados: a ficha “*E se fosse hoje?*” – a Revolução Francesa e a ficha “*E se fosse hoje?*” – as Invasões Francesas. Estes instrumentos serão tratados metodologicamente através de uma análise

de conteúdo, com o objetivo de identificar evidências das diferentes dimensões do pensamento crítico nas respostas dos alunos.

O primeiro instrumento analisado no âmbito deste objetivo é a **ficha “E se fosse hoje?”**, aplicada após o estudo desenvolvido **sobre a Revolução Francesa**. Esta proposta consistia num conjunto de questões abertas que desafiavam os alunos a refletirem sobre a atualidade à luz dos acontecimentos históricos estudados. A análise das respostas foi orientada pelas dimensões do pensamento crítico anteriormente referidas, permitindo observar de que forma os alunos *clarificam ideias, fundamentam posições e propõem soluções ou ações* a partir de um olhar informado sobre o passado, cumprindo com as dimensões do pensamento crítico sustentadas por Vieira e Vieira (2015).

A primeira questão desafiava os alunos a refletir sobre a legitimidade de uma revolta, *se a situação vivida em França no século XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês?*, transpondo o contexto da Revolução Francesa para a realidade contemporânea portuguesa. A análise de conteúdo das respostas revelou, num total de 43 referências, que em 33 os alunos manifestavam concordância com a revolta e, para 10 uma atitude de discordância. Para uma atitude e para a outra foram identificados diversos argumentos/categorias, que se sintetizam na tabela 20.

Tabela 20

Se a situação vivida em França no século XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão

	Categorias	n.º referências
De acordo com a revolta (26/35 alunos)	Injustiça	17
	Direitos	6
	Igualdade	5
	Liberdade	3
	Recursos para intervir	2
	Total	33
Em desacordo com a revolta (9/35 alunos)	Categorias	n.º referências
	ausência de motivos	4
	atitude civilizada	4
	regras diferentes	1
	impossibilidade	1
	Total	10

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo AA)

Entre as respostas que manifestaram acordo com a revolta, destacou-se a categoria “*Injustiça*” com 17 referências. Os alunos argumentaram que a revolta se justificaria em situações de exploração, abuso de poder ou violação de direitos. Um aluno expressou “Porque ninguém merece ser ‘escravizado’”, evidenciando uma leitura ética do contexto histórico. Outro referiu: “Porque ninguém merece viver naquelas situações”, o que revela empatia e consciência social.

Para a categoria “*Direitos*” (6 ref) surge refletida de forma persistente a valorização de princípios fundamentais, como na afirmação “*Porque os portugueses deviam ter os mesmos direitos*”, demonstrando compreensão sobre a luta pela igualdade perante a Lei.

Sobre a categoria “*Igualdade*” (5 ref) é manifestada uma leitura centrada na justiça distributiva. Já a categoria “*Liberdade*”, apenas com 3 referências, integra em expressões como “*porque todos os individuos devem ser livres*”. A categoria “*Recursos para intervir*” (2 ref) evidencia uma reflexão sobre a possibilidade de ação no presente.

Entre os alunos que manifestaram desacordo com a revolta (10 referências), a argumentação centrou-se na “*Ausência de motivos*” (4 ref), tendo como exemplo claro “*o povo não tem motivos para se revoltar*”, o que pode refletir uma percepção de estabilidade e justiça no presente, quando comparado com o passado. Também a categoria “*Atitude civilizada*” (4 ref) merece destaque, “*porque eu acho que esse tipo de coisas resolve-se a falar não a fazer guerras e isso, então eu acho que não nos devíamos revoltar*”, evidenciando a confiança depositada nas vias democráticas e diplomáticas.

Por fim, surgiram ainda categorias como “*Regras diferentes*” e “*Impossibilidade*”, indicando um entendimento da distância entre os contextos históricos.

De forma geral, a análise desta questão revelou que os alunos foram capazes de mobilizar conceitos complexos, como justiça, igualdade e direitos, para justificar as suas posições, demonstrando ter algumas competências de pensamento crítico, ao *fundamentarem as suas posições e proporem soluções para a ação*. A diversidade de categorias e a fundamentação apresentada sugerem uma reflexão ponderada e a capacidade de considerar múltiplas perspetivas históricas e sociais.

A questão “*Achas que estes direitos ainda são importantes nos dias de hoje?*” procurava desafiar os alunos a reconhecer a relevância dos direitos conquistados no contexto da Revolução Francesa para o mundo atual. Na análise de conteúdo identificaram-se 28 referências, agrupadas em quatro categorias principais: *justiça, liberdade, igualdade e respeito*, evidenciadas na tabela 21.

Tabela 21

Achas que estes direitos ainda são importantes nos dias de hoje?

	Categorias	n.º referências
Os direitos continuam importantes nos nossos dias (31/35 alunos)	Justiça	11
	Liberdade	8
	Igualdade	5
	Respeito	4
	Total	28

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo AA)

A associação dos direitos conquistados no contexto da Revolução Francesa à “justiça” surge com 11 referências, revelando que os alunos associam fortemente os direitos históricos conquistados e herdados à necessidade de garantir justiça na sociedade atual, “*Porque as leis de antes também são as de hoje, e são importantes*”, afirmando uma consciência de continuidade legal e valorativa entre passado e presente. A categoria “*liberdade*”, com 8 referências, foi vista como uma condição essencial para a vida em democracia (Santisteban, et al., 2024), “*Porque agora devemos fazer o que quisermos com responsabilidade*”, refletindo uma consciência sobre o equilíbrio entre liberdade individual e responsabilidade coletiva.

Sobre a categoria “*igualdade*”, surge com 5 referências, frequentemente associadas à justiça social. Por fim, a categoria “*respeito*” (com 4 ref.), destaca a importância da convivência cívica. Embora menos frequente, esta categoria aponta para uma compreensão da importância dos direitos na preservação das relações humanas baseadas em empatia e reconhecimento mútuo.

De modo geral, as respostas evidenciam que os alunos foram capazes de estabelecer relações entre passado e presente, mobilizando conceitos como justiça, liberdade e igualdade para sustentar a importância contínua dos direitos adquiridos

durante a Revolução Francesa. Esta capacidade de transposição e avaliação crítica de contextos distintos, *clarificando ideias e fundamentando posições*, é um indicador claro de desenvolvimento do pensamento crítico em História, demonstrando não apenas a capacidade de memorização de factos, mas rum *posicionamento fundamentado* sobre os seus impactos na atualidade.

A questão “*Identifica um direito que não tenha sido defendido nessa altura, mas que achas que é importante existir hoje*” visava avaliar a capacidade dos alunos de pensar criticamente sobre os direitos que emergem de necessidades contemporâneas, projetando o seu entendimento atual para um contexto histórico diferente, recorrendo à imaginação histórica na perspetiva apresentada por Santisteban et. al (2022). A análise de conteúdo revelou um total de 29 referências, destacando-se as seguintes categorias: *igualdade, respeito, liberdade, alimentação, habitação, educação, família, generosidade e justiça* (Tabela 22).

Tabela 22

Identifica um direito que não tenha sido defendido nessa altura, mas que achas que é importante existir hoje

	Categorias	n.º referências
Direitos que importa existirem hoje em Portugal	Igualdade	9
	Respeito	8
	Liberdade	4
	Alimentação	2
	Habitação	2
	Educação	1
	Família	1
	Generosidade	1
	Justiça	1
	Total	29

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo AA)

A categoria “*igualdade*” voltou a ser a mais referida (9 referências), demonstrando que os alunos reconhecem que, apesar de ser um ideal proclamado na Revolução Francesa, a sua concretização ainda está em curso. Adicionalmente, nesta categoria observou-se a existência de referências à *igualdade de género* e a nível *financeiro*, evidenciando que os alunos são capazes de identificar desigualdades persistentes na sociedade atual e de refletir criticamente sobre diferentes dimensões da justiça social. O “*respeito*”, com 8 referências, surge como uma dimensão relacional que

os alunos sentem ser fundamental no mundo contemporâneo, assumindo-o como: “*O direito que não tenha sido e que me parece importante não devemos humilhar as pessoas de cor pele diferente*”, refletindo uma preocupação com a *diversidade cultural* e a *aceitação da diferença*. A “liberdade”, com 4 referências, foi evocada como um direito que deve ser reforçado na atualidade, indicando que os alunos compreendem as tensões modernas entre *controlo* e *autonomia*. Outras categorias emergiram de forma mais pontual, mas revelam uma perceção sensível perante os pilares básicos da vida em sociedade, nomeadamente: “alimentação” e “habitação”, que indicam uma consciência das *desigualdades socioeconómicas* e das *carências* que ainda afetam parte da população; a “educação”, que foi destacada como essencial para garantir *oportunidades justas*; a “família”, “generosidade” e “justiça” em que apontam para *valores afetivos e éticos* que consideram ser cruciais para uma *sociedade mais justa*.

A análise da questão “*Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutro país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação?*” foi organizada em dois grandes grupos de perceções emocionais e comportamentais, como se observa na tabela 23: “Sentia-se mal” e “Indiferença”.

Tabela 23

Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutro país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação?

	Categorias	n.º referências
Sentia-se Mal (24/36 alunos)	Tristeza	6
	Excluído	5
	Abandono do cargo	4
	Esforço para ser aceite	2
	Inseguro	1
	Ofendido	1
	Total	19
	Categorias	n.º referências
Indiferença (12/36 alunos)	Empenhar-se	3
	Exercer o poder	3
	Ignorar	3
	Respeitar	1
	Total	10

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo AA)

Relativamente ao primeiro grupo, este reúne o maior número de referências (19), tendo sido identificadas seis subcategorias: *“Tristeza”* (6 referências) em que os alunos revelam empatia e sensibilidade emocional ao demonstrarem pesar pela reação do povo; *“Excluído”* (5 referências), pois a atitude reflete sentimentos de rejeição ou afastamento, como se a revolta implicasse perda de aceitação social. *“Abandono do cargo”* (4 referências) em que indica uma perceção de incapacidade para continuar a liderar face à contestação; *“Esforço para ser aceite”* (2 referências) no qual é evidenciado a tentativa de reconciliação e desejo de retomar a ligação com o povo e demonstrar as competências de que é portador, independente mente das suas origens; *“Inseguro”* (1 referência) e *“Ofendido”* (1 referência), denotando sentimentos de injustiça ou desrespeito. A predominância deste grupo pode demonstrar uma compreensão mais emocional do papel de liderança, com os alunos a atribuírem grande importância à aceitação e aprovação social.

Sobre o segundo grupo, com um total de 10 referências, este apresenta uma abordagem mais racional ou pragmática perante a situação. Foram identificadas quatro subcategorias: *“Empenhar-se”* (3 referências) no qual os alunos expressaram a ideia de continuar a trabalhar apesar da revolta, sugerindo resiliência ou sentido de responsabilidade; *“Exercer o poder”* (3 referências) em que é indicado uma visão mais autoritária ou firme do cargo de presidente; *“Ignorar”* (3 referências) em que representa uma atitude de desvalorização ou negação da revolta; *“Respeitar”* (1 referência) no qual é destacada uma atitude democrática ou tolerante face à manifestação popular. Embora em menor número, estas respostas revelam que alguns alunos percecionam o cargo político com distanciamento emocional e foco na função de autoridade ou dever.

Por fim, a última questão *“Achas que por teres nascido noutra país podias ser presidente de Portugal?”* visava explorar a perceção dos alunos relativamente à inclusão e igualdade de oportunidades no acesso a cargos políticos. As respostas foram organizadas em duas dimensões: *“Sim”*, com 24 referências, e *“Não”*, com 9 referências. A análise foca-se nas categorias temáticas extraídas de cada bloco, sintetizada na tabela 24.

Tabela 24

Achas que por teres nascido noutra país podias ser presidente de Portugal?

	Categorias	n.º referências
Sim (24/33 alunos)	Tratamento igual	13
	Direito	9
	Competência	4
	Outros já foram	1
	Total	27
	Categorias	n.º referências
Não (9/33 alunos)	Desajustado	2
	Desconhecimento de regra	2
	Dificuldades	2
	Desagrado	1
	Total	7

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo AA)

Na primeira dimensão, que agrega a maioria das respostas, refletindo uma representação inclusiva e democrática da sociedade atual, destacam-se quatro categorias: “*Tratamento igual*” (13 referências), no qual os alunos consideram que todos devem ter os mesmos direitos, independentemente da nacionalidade; “*Direito*” (9 referências) em que se referem à legalidade e legitimidade de um cidadão estrangeiro exercer cargos políticos, revelando algum conhecimento sobre direitos civis e políticos; “*Competência*” (4 referências) onde alguns alunos destacaram que o mais importante seria a competência da pessoa, independentemente do local de nascimento, indicando *posicionamento crítico* e valorização do mérito; “*Outros já foram*” (1 referência), reportando-se a precedentes históricos ou exemplos reais de inclusão, o que pode sugerir uma certa consciência histórica ou política. Estas categorias revelam que os alunos, no geral, reconhecem o valor da cidadania ativa, da igualdade de oportunidades e da competência, como critérios fundamentais numa sociedade democrática. Ao relacionarem estas ideias com a questão do poder político, demonstram capacidade para transpor os conhecimentos históricos para a atualidade, *clarificando ideias e fundamentando posições*, dimensões fundamentais do pensamento crítico.

Já na segunda dimensão, as respostas indicam percepções que sugerem *restrições* ou *dificuldades* associadas à origem estrangeira. Categorias como: “*Desajustado*” (2 ref.) considerando que um estrangeiro não se encaixaria ou *não seria bem-vindo* no cargo de presidente; “*Desconhecimento de regras*” (2 ref.) em que a origem estrangeira é associada conhecerão *desconhecimento das normas* ou da *cultura do país*, o que seria um impedimento; “*Dificuldades*”(2 ref.) no qual se situam obstáculos ou limitações que uma pessoa estrangeira enfrentaria, nomeadamente ao nível da *integração social ou política*; Desagrado (1 ref.) em que se revela uma reação negativa ou rejeição à ideia de um estrangeiro assumir um cargo de liderança.

Em suma, a ficha “E se fosse hoje?”, aplicada no âmbito do estudo da Revolução Francesa, revelou-se uma ferramenta potenciadora de situações em que os alunos necessitaram de mobilizar o pensamento crítico, por serem desafiados a refletir sobre situações atuais comparando-as com o passado. De forma transversal às três questões analisadas, regista-se que os alunos necessitaram de *clarificar ideias, fundamentar posições* e, por vezes, *propor soluções ou ações*, em linha com a proposta de Vieira e Viera (2015). De uma forma mais específica, neste exercício estiveram presentes competências de *argumentação, empatia histórica, análise de causas e consequências*, bem como de *compreensão* básica sobre os *direitos e deveres de cidadania*. A partir de um exercício de projeção para o presente, os alunos mostraram capacidade para estabelecer *relações entre o passado e o contexto atual*, evidenciando raciocínios sustentados em valores como a *justiça, a igualdade e a legitimidade do poder*. A diversidade de respostas, entre *visões* mais *empáticas, críticas ou pragmáticas*, demonstra uma pluralidade de pensamento e a emergência de posicionamentos próprios, fundamentais para o exercício da cidadania democrática (Santisteban et. al, 2022). Em síntese, esta atividade confirma o potencial das estratégias ativas e situadas de aprendizagem para promover não só a compreensão histórica, mas também o desenvolvimento de competências de comunicação e de pensamento crítico.

A atividade “E se fosse hoje?”, **centrada nas Invasões Francesas**, teve como objetivo envolver os alunos na análise de situações históricas a partir de problemas sociais e políticos da atualidade, promovendo uma abordagem comparativa e crítica entre passado e presente. Tal como na ficha sobre a Revolução Francesa, este instrumento

permitiu aferir a forma como os alunos constroem significados históricos à luz de valores e experiências do presente, desafiando-os a pensar o sobre a pertinência do estudo do passado para compreender a atualidade, como proposto por Pagès (2015).

A primeira questão, “*Concordas com as decisões tomadas pelo rei português perante a invasão feita pelos franceses?*” (Tabela 25), procurou avaliar a capacidade dos alunos para compreender e avaliar criticamente as decisões históricas tomadas pela liderança portuguesa durante o período das Invasões Francesas. Assim, as respostas dividiram-se entre “*sim*” (16 referências) e “*não*” (18 referências), revelando uma distribuição equilibrada de opiniões, o que por si só demonstra a existência de um *posicionamento crítico* e divergência argumentativa entre os alunos.

Tabela 25

Concordas com as decisões tomadas pelo rei português perante a invasão feita pelos franceses?

	Categorias	n.º referências
De acordo com a decisão (16/34 alunos)	Segurança	6
	Compromisso aliado	2
	Organização	2
	Garantir riqueza	1
	Justiça	1
	Total	12
Desacordo com a decisão (18/34 alunos)	Irresponsabilidade	9
	Injustiça	4
	Fuga	2
	Egoísmo	1
	Total	16

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo BB)

Sobre as referências que demonstram concordância com a decisão do rei, foram identificadas as seguintes categorias: “*Segurança*” (6 ref.), na qual a decisão foi interpretada como necessária para proteger o povo e o território, revelando uma compreensão da importância da *estabilidade e defesa nacional*; “*Compromisso aliado*” (2 ref.) em que se destaca a importância de manter alianças políticas e diplomáticas, sugerindo um entendimento do *contexto geopolítico da época*; “*Organização*” (2 referências), no se reconhece a necessidade de *estratégias organizadas* em tempos de

crise; “*Garantir riqueza*” (1 referência) como uma forma de *preservar os recursos económicos* do país; “*Justiça*” (1 referência) na decisão do rei, talvez associando-a à ideia de *proteger o bem comum*. Estas categorias demonstram que os alunos não apenas avaliaram a decisão, mas *clarificaram ideias e fundamentaram o seu posicionamento* mobilizando argumentos estruturados em torno de valores como a *proteção*, a *diplomacia* e a *justiça*, o que indica *competências de análise e julgamento contextualizado*.

Já os que discordam, apontam, sobretudo, fragilidades e falhas da decisão tomada, que distribuem entre “*Irresponsabilidade*” (9 ref.), perante a *atitude precipitada* do rei, imprudência ou evasão. Também a “*Injustiça*” (4 ref.), associada à *traição ao povo*, revelando empatia para com os que ficaram no território e uma visão ética sobre a responsabilidade dos governantes. A “*Fuga*” (2 ref.) e “*Egoísmo*” (1 ref.), a primeira pela ação do rei, que se associa a *cobardia* ou *abandono*; a segunda, pela decisão do rei, por a considerar centrada no interesse próprio e não no coletivo. Estas respostas revelam, mais uma vez a capacidade dos alunos mobilizarem os conhecimentos construídos, *clarificando-os* e mobilizando-os para argumentar o seu *posicionamento*, envolvendo-se emocionalmente com a situação histórica apresentada. Foram ainda capazes de julgar negativamente uma figura de autoridade, sustentando os seus argumentos em princípios de *justiça e responsabilidade política*.

Sobre a questão “*Porque é que acontecem estas invasões (no século XXI)?*” (Tabela 26), a mesma tencionava levar os alunos a refletir sobre os motivos que explicam a ocorrência de invasões em pleno século XXI, a partir da ponte estabelecida com as Invasões Francesas.

Tabela 26
Porque é que acontecem estas invasões?

Categorias	n.º referências
Posse de Território	21
Luta por riquezas	9
Divergência ideológica	6
Ganância de poder	5
Falta de caráter	1
Protagonismo	1
Total	43

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo BB)

Assim, a análise das 43 referências identificadas permitiu definir seis categorias, que evidenciam diferentes níveis de profundidade na compreensão dos fatores históricos envolvidos: “*Posse de território*” (21 ref.), revelando uma percepção do desejo de *alargamento geográfico, controlo estratégico e domínio político* como elementos ainda presentes nas dinâmicas internacionais atuais; “*Luta por riquezas*” (9 ref.), referindo que os países invadem outros com o objetivo de aceder a *recursos naturais* ou outras formas de *riqueza*, reconhecendo-se a mobilização da dimensão económica e exploratória das invasões, associando-as ao interesse financeiro e ao lucro das potências mais fortes; “*Divergência ideológica*” (6 ref.), decorrente de diferenças *ideológicas, religiosas ou políticas* como fatores que alimentam conflitos e justificam invasões no mundo atual – interpretação que denota um nível mais complexo de compreensão, relacionando as invasões com disputas de valores, crenças e sistemas de governo; “*Ganância de poder*” (5 ref.), associando as invasões ao desejo de *afirmação política, domínio global ou centralização de poder* por parte de líderes ou nações; “*Falta de caráter*” (1 ref.), atribuindo responsabilidade à dimensão moral dos agentes envolvidos – uma explicação mais emocional e avaliativa do que histórica, mas que demonstra empatia e julgamento crítico; “*Protagonismo*” (1 ref.), sugerindo que há invasões que ocorrem com o objetivo de *afirmação política internacional*. De um modo geral, as respostas dos alunos à questão demonstram uma leitura atualizada e crítica do mundo contemporâneo, *clarificando as ideias* a partir de conhecimentos sobre o passado (causas económicas, territoriais, políticas e ideológicas para os conflitos internacionais). Revelando, também, nos argumentos que constroem para o seu *posicionamento crítico*, uma preocupação com a *justiça* e o *abuso de poder*, o que evidencia também uma consciência ética e cívica.

A questão “*Concordas que nos nossos dias ainda continuem a existir estas guerras? Explica a tua resposta.*”, visou explorar a capacidade dos alunos de tomar posição sobre a persistência de guerras no século XXI, num exercício de articulação entre análise histórica e reflexão ética. Assim, os dados obtidos (Tabela 27), permitiram identificar duas posições face à questão: 15 referências indicaram concordância com a existência de guerras enquanto 13 discordaram.

Tabela 27

Concordas que nos nossos dias ainda continuem a existir estas guerras? Explica a tua resposta.

	Categorias	n.º referências
De acordo com a existência de guerras (15/32 alunos)	Posse de território	8
	Divergências	4
	Ganância	2
	Total	14

	Categorias	n.º referências
Em desacordo com a existência de guerras (17/32 alunos)	Mortes	5
	Destruição	3
	Conflitos	1
	Paz	4
	Total	13

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo BB)

Sobre a concordância com a continuidade das guerras, foram identificadas três categorias: “*Posse de território*” (8 ref.) foi a justificação mais recorrente, em que se consideraram as guerras que ainda ocorrem como forma de ocupar ou *alargar territórios*, destacando uma *visão pragmática e realista da geopolítica atual*. A repetição desta categoria em diferentes questões colocadas sugere uma perceção persistente da *posse de território* como causa fundamental dos conflitos internacionais; as “*Divergências*” (4 ref.) apontam para diferenças *ideológicas, religiosas ou políticas* como razões para a existência de guerras. Os alunos demonstram consciência de que os conflitos podem surgir da incapacidade de diálogo ou da intolerância entre culturas e sistemas de valores; a “*Ganância*” (2 ref.) surge associada às causas das guerras, por motivos de *ambição desmedida*, seja por *riqueza ou poder*, revelando uma crítica ética à atuação de certos agentes internacionais.

Já no desacordo com a afirmação, foram identificadas as seguintes categorias: “*Mortes*” (5 ref.), associada à preocupação com a *perda de vidas humanas*, manifestando uma posição ética e humanitária, rejeitando as guerras por provocarem *sofrimento e destruição*; a “*Destruição*” (3 ref.) complementando a anterior, focando-se nas *consequências físicas e materiais da guerra*, demonstrando empatia e consciência das consequências colaterais dos conflitos armados; a “*Paz*” (4 ref.) evocada como um valor universal, manifestando a *esperança* ou o desejo de que os conflitos armados deixem de

existir; e, os “*Conflitos*” (1 ref.) remetendo para a existência de *disputas*, mas sem uma análise aprofundada.

De um modo geral, a análise das respostas à questão 2.2 demonstra que os alunos são capazes de argumentar e mostrarem *posicionamento crítico* a favor ou contra a continuidade das guerras, com base em valores éticos, compreensão histórica e leitura crítica do presente. Identificam motivações estruturais e consequências humanas, evidenciando um pensamento sensível à complexidade dos conflitos contemporâneos. Neste exercício os alunos formulam *opiniões fundamentadas*, estabelecem relações entre passado e presente e refletem sobre os valores associados à paz, justiça e poder.

Por fim, orientamos a nossa análise para a questão que objetivava avaliar a capacidade dos alunos para *aplicar o seu conhecimento histórico a uma situação contemporânea, refletindo criticamente sobre o papel do líder nacional* em tempos de crise. Para tal, foram convidados a pensar na decisão que o Presidente da República devia assumir, numa situação atual de invasão semelhante à das Invasões Francesas: deveria agir como o rei, ou seja, abandonar o território nacional? ou adotar uma atitude diferente?

As respostas dividiram-se entre duas posições principais: em *concordância* com a decisão (15 ref.) e em *desacordo* com essa decisão (21 ref.), sendo identificadas várias categorias de justificação sintetizadas na tabela 28.

Tabela 28

Se o teu país fosse invadido hoje achas que o presidente da República devia tomar a mesma decisão?

	Categorias	n.º referências
De acordo com a decisão (12/33 alunos)	Proteger o país	8
	Pedir ajuda	3
	Evitar morte	1
	Boa decisão	1
	Poder	2
	Total	15

	Categorias	n.º referências
Em desacordo com a decisão (21/33 alunos)	Proteger	11
	Lutar	4
	Responsável	3
	Dialogar	1
	Pedir ajuda	1
	Resolver	1
	Total	21

Fonte: Tabela de registo da ficha (Anexo BB)

No âmbito da primeira posição, uma minoria considera a fuga do Presidente legítima. Posicionamento que encontra justificação nas seguintes categorias: “*Proteger o país*” (8 ref.) em que a fuga é interpretada como uma forma de garantir a *continuidade do poder* e *salvaguardar a integridade nacional*; “*Pedir ajuda*” (3 ref.) assumindo a fuga como uma forma de procurar *apoio internacional* que pudesse contribuir para a manutenção do território; “*Poder*” (2 ref.) em que a decisão de sair do país é compreendida como uma forma de manter o controlo e autoridade, ainda que a partir do exterior; “*Evitar morte*” (1 ref.), justificado pela *preservação da vida* para continuar a governar mais tarde, evitando assim um vazio de poder;

Já sobre a posição de *desacordo*, a maioria das referências expressa oposição à legitimidade do Presidente para abandonar o país, justificando com : “*Proteger*” (11 ref.), pois o Presidente deveria permanecer para *defender os cidadãos*, reforçando a sua função enquanto *figura de união nacional*; “*Lutar*” (4 ref.), associada à necessidade de *resistência e coragem*, demonstrando uma valorização do confronto direto perante a adversidade; ser “*Responsável*” (3 ref.), tendo a fuga como sinónimo de *irresponsabilidade* e de *dever* de enfrentar as consequências de uma invasão *ao lado do povo*; “*Dialogar*”, “*Pedir ajuda*” e “*Resolver*” (1 ref. cada), propondo *alternativas pacíficas ou diplomáticas*, revelando criatividade e *pensamento estratégico* na resolução de conflitos.

A oposição maioritária à fuga do Presidente da República revela uma compreensão clara sobre a função política e simbólica do chefe de Estado na atualidade, e um entendimento sobre a importância da presença e do apoio aos cidadãos em tempos de crise. Ainda assim, as respostas a favor demonstram igualmente uma capacidade de análise estratégica, reconhecendo que abandonar o território pode, em certos contextos, ser uma forma de proteger a soberania.

De uma forma geral, a análise e reflexão, resultante da exploração dos resultados da análise de conteúdo às respostas dos alunos, permite-nos afirmar que, quando confrontados com questões objetivas que remetem para assumir uma posição e emitir uma opinião de forma fundamentada, ***os alunos mobilizam capacidades de pensamento crítico e autonomia de raciocínio***, segundo a lógica de Vieira e Vieira (2015). Também, ao analisarem uma situação histórica à luz da atualidade ou uma situação do presente a

partir do passado, muitos *foram além da simples comparação, mobilizando saberes que articulam de forma empática com valores como justiça, coragem, responsabilidade e solidariedade na sua argumentação*. Esta capacidade também está intimamente ligada ao desenvolvimento da **imaginação histórica**, entendida como um instrumento essencial do pensamento histórico (Fernández, 2010).

A análise das duas fichas “E se fosse hoje?”, uma centrada na Revolução Francesa e outra nas Invasões Francesas, permite concluir que, quando portadores de conhecimentos sobre o passado, os alunos *são capazes de mobilizar conhecimentos históricos para interpretar situações contemporâneas e formular opiniões sustentadas*. As suas respostas revelam não só *compreensão dos acontecimentos passados*, mas também uma *capacidade reflexiva de estabelecer paralelismos com o presente, equacionando causas, consequências e alternativas*, sendo uma das capacidades sustentadas pelo PASEO (Martins, et al., 2016). Em ambas as fichas, os alunos mobilizaram *capacidades de pensamento crítico* ao refletirem sobre a *legitimidade da revolta, o papel do poder político, os impactos da guerra ou a atuação de figuras de liderança*. As categorias emergentes nas análises confirmam que os alunos não responderam apenas com base em memorização factual, mas que foram capazes de *questionar, argumentar e propor soluções*, mobilizando *valores éticos e consciência histórica*, integrando-se no processo de *construção do pensamento crítico* proposto por Vieira e Vieira (2015). Esta abordagem ativa e reflexiva às problemáticas propostas, articulando passado-presente-passado, evidencia o contributo das *estratégias ativas de ensino, que colocam o protagonismo no aluno e, ao mesmo tempo, lhe dão oportunidade para ir mais além, revelando capacidades de análise, reflexão e argumentação promotoras do pensamento crítico*.

9.Conclusões

| ' ' | | ' |

Este capítulo final tem como finalidade explicitar, com base nos resultados analisados no capítulo anterior, a resposta à problemática que orientou o presente estudo. Pretende-se, assim, apresentar uma síntese das principais conclusões decorrentes da investigação, procurando responder de que modo a compreensão do passado a partir de situações do presente, recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico em História. Para tal, organizamos esta reflexão a partir dos quatro objetivos específicos, que orientaram o percurso investigativo:

1. Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado;
2. Caracterizar as estratégias de ensino e aprendizagem que permitem a realização de aprendizagens ativas;
3. Analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos.
4. Analisar as competências de pensamento crítico desenvolvidas pelos alunos.

Compreender de que modo os problemas sociais do presente permitem construir conhecimento sobre o passado, remete-nos para os dados analisados sobre a mobilização de acontecimentos e situações problema da atualidade para compreender o passado. A dinâmica das sequências de aprendizagem propostas, iniciando a exploração de cada conteúdo a partir da interrogação de situações concretas do presente permitiu, aos alunos, estabelecer ligações com diferentes tempos históricos, atribuir sentido às transformações sociais e reconhecer a continuidade de certos fenómenos. Esta abordagem, defendida por Barca (2004), sublinha que os jovens constroem o seu conhecimento sobre o passado por referência ao presente, mobilizando múltiplas fontes de informação dentro e fora da escola. Também Fernández (2010) reforça a importância desta abordagem, afirmando que compreender o passado implica desenvolver uma consciência histórico-temporal, capaz de reconhecer continuidades e descontinuidades entre passado, presente e futuro. Adotando estes princípios, a sequência didática proposta promoveu maior motivação e envolvimento dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e próxima da sua realidade. Em alguns momentos os alunos foram

incentivados a imaginar como reagiriam se vivenciassem situações semelhantes às enfrentadas pelas figuras e sociedades estudadas, sendo desafiados a colocarem-se no lugar dos protagonistas históricos (Fernández, 2010). Neste processo, em que se assumem como sujeito histórico, desenvolveram a empatia e a compreensão de ações e evidências do passado a partir do contexto presente.

O processo de ensino e aprendizagem pensado nesta perspectiva, compreender o passado a partir do questionamento do presente, desafiou o professor na definição de estratégias *de ensino e aprendizagem que permitam a realização de aprendizagens ativas*. Remete-nos, portanto para o segundo objetivo, para as planificações implementadas. Estas integraram, de forma diversificada e intencional, estratégias centradas na participação ativa dos alunos. O recurso ao questionamento, à aprendizagem cooperativa, à discussão em grande grupo e ao *peer instruction* revelaram-se estratégias estruturantes no envolvimento e na construção do conhecimento pelos próprios alunos. A discussão coletiva, por exemplo, demonstrou-se especialmente eficaz na estimulação do pensamento crítico e na promoção de aprendizagens mais significativas (Pollock et al., 2011), ao passo que o questionamento contribuiu para a criação de um ambiente mais dinâmico, despertando o interesse e a atenção dos alunos e favorecendo a interação pedagógica (Yang, 2017). Já a dinâmica de *peer instruction* foi particularmente relevante no desenvolvimento de competências de pensamento crítico e de resolução de problemas, indo além da simples transmissão de conhecimento (Lima et al., 2024). Estas estratégias, no seu conjunto, demonstraram ser facilitadoras do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo à aprendizagem um caráter mais reflexivo, envolvente e próximo dos desafios do século XXI.

Ao analisar as competências de comunicação em História desenvolvidas pelos alunos, pela análise das suas produções orais e escritas identificaram-se progressos, sobretudo na capacidade de organizar ideias, utilizar vocabulário específico da disciplina e comunicar informação histórica com clareza. Esta comunicação, que ocorreu de forma oral ou escrita, permitiu não só avaliar a apropriação do vocabulário histórico, mas também verificar que ocorreu uma aprendizagem efetiva e significativa, uma vez que se registaram mudanças na capacidade do aluno para organizar, interpretar e transmitir o conhecimento de forma autónoma e fundamentada (Dias, 2019). Ainda que se verifiquem

fragilidades, nomeadamente na coerência textual e na argumentação, os dados indicam que os alunos foram capazes de mobilizar aprendizagens para construir discursos com sentido histórico. Esta competência implica não apenas o uso adequado e contextualizado dos termos específicos da disciplina, mas também a capacidade de estruturar discursos coerentes e fundamentados reveladores de uma compreensão crítica dos fenómenos históricos estudados (Hortas & Dias, 2017). A comunicação escrita, mais acompanhada e sistematicamente trabalhada, apresentou níveis de desempenho superiores à comunicação oral, destacando a importância de continuar a investir em momentos que desafiem os alunos para o debate em sala de aula, de modo a fortalecer ambas as dimensões.

Por fim, *analisar as competências de pensamento crítico* mobilizadas pelos alunos a partir das suas produções, sugere-nos que, quando confrontados com situações desafiantes, foram capazes de refletir, tomar posição, justificar as suas ideias e estabelecer relações entre o passado e o presente. Estas capacidades remetem-nos para o registo de um progresso ao nível das competências de pensamento crítico, entendido este como um processo ativo e reflexivo, no qual os alunos desenvolvem capacidades para formar julgamentos ou tomar decisões fundamentadas e informadas (Vieira & Vieira, 2015). O desenvolvimento desta competência revelou-se pela postura investigativa e consciente que progressivamente foram assumindo face ao conhecimento, bem como pela autonomia e a responsabilidade intelectual no processo de aprendizagem. A ficha “*E se fosse hoje?*”, entre outros instrumentos, destacou a capacidade de empatia histórica e de raciocínio crítico alcançada pelo grupo. Embora ainda em desenvolvimento, estas competências mostraram-se acessíveis e mobilizáveis.

Ainda que o estudo tenha permitido alcançar resultados relevantes e retirar aprendizagens significativas, é importante reconhecer algumas limitações que marcaram o seu desenvolvimento. Em particular, o tempo de intervenção revelou-se reduzido, não possibilitando uma consolidação mais profunda de algumas estratégias nem o acompanhamento continuado do progresso dos alunos. Este constrangimento reforça, assim, a importância de investir em intervenções educativas prolongadas e sistemáticas, capazes de sustentar a evolução dos alunos e de permitir ao docente ajustar práticas de forma mais intencional e sustentada.

Como nota final importa destacar que toda a ação pedagógica e didática esteve alinhada com os documentos orientadores do sistema educativo, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A articulação das atividades com estes referenciais foi essencial para garantir a intencionalidade pedagógica das propostas, assegurando que os alunos fossem protagonistas do processo de aprendizagem. Através de estratégias que promoveram a participação ativa, a comunicação histórica e o pensamento crítico, criou-se um ambiente educativo propício ao desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício de uma cidadania responsável, informada e consciente.

Estamos, portanto, conscientes que respondemos ao desafio a que nos propusemos, conduzir os alunos na *compreensão do passado a partir de situações do presente, recorrendo a estratégias ativas de aprendizagem*, promotoras do *desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico em História*. Este percurso, que importa continuar, confirma a importância de uma prática docente reflexiva, intencional e comprometida com a formação integral dos alunos, enquanto sujeitos capazes de interpretar o mundo em que vivem e de intervir nele de forma crítica e transformadora.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' '

Dado por finalizado o presente relatório, importa refletir criticamente sobre alguns aspetos da prática pedagógica, integrando os seguintes tópicos: (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A reflexão crítica assume-se, assim, como um elemento central no desenvolvimento profissional dos professores, não se limitando a um exercício de análise retrospectiva, mas constituindo-se como um processo ativo de transformação. Tal como destaca Schön (1983), o professor reflexivo aprende com a ação e sobre a ação, reformulando as suas práticas à luz das experiências vividas. Oliveira e Serrazina (2002, p.7) referem ainda que “Os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.”. Neste sentido, a reflexão não só estimula uma tomada de consciência sobre as decisões pedagógicas e didáticas, como também promove uma atitude crítica e investigativa sobre as concepções que orientam o ensino. Como referem Tzotzou et al. (2024), a reflexão constitui um parâmetro fundamental no desenvolvimento profissional docente, pois ativa a análise crítica e a revisão consciente do trabalho pedagógico, contribuindo para a transformação das práticas e das concepções educativas, com vista à melhoria do processo educativo e à progressão profissional contínua do professor.

Sobre a experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, a mesma constituiu uma oportunidade formativa profundamente enriquecedora, permitindo-me consolidar e aplicar conhecimentos teóricos em contextos pedagógicos diferenciados. O contacto com turmas do 1.º e do 2.º ciclo possibilitou uma perceção mais ampla e crítica sobre os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, assim como das necessidades pedagógicas específicas de cada ciclo. Esta diversidade de contextos reforçou a importância de uma prática docente flexível, que se adapta não só às diferenças entre os dois ciclos de ensino, mas também às variadas necessidades presentes em cada turma. Segundo Tomlinson (2000), a diferenciação instrucional é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente do seu ritmo de aprendizagem, estilos cognitivos ou contextos socioemocionais, possam aceder e participar de forma significativa no processo educativo.

No 1.º ciclo, a necessidade de uma abordagem mais globalizante e lúdica potenciou o desenvolvimento de estratégias centradas na estimulação da curiosidade e da gestão do trabalho

cooperativo. Já no 2.º ciclo, a progressiva complexidade dos conteúdos e a maior capacidade de abstração por parte dos alunos permitiu aprofundar metodologias mais exigentes a nível do pensamento crítico e da argumentação. Apesar de este ter sido o único estágio realizado no 2.º ciclo ao longo da minha formação, consegui rapidamente ambientar-me às dinâmicas e necessidades desta faixa etária, estabelecendo relações muito positivas com os alunos e com as docentes cooperantes. Assim, a PES II contribuiu não só para o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas ajustadas a cada ciclo, como também para uma maior consciência da continuidade e articulação que deve existir entre os dois níveis de ensino, promovendo uma visão mais coesa e integrada da educação básica.

Quanto ao envolvimento ativo no processo de investigação, este revelou-se um elemento-chave para o meu crescimento enquanto docente, permitindo uma análise aprofundada e reflexiva das práticas educativas. De acordo com Coutinho (2014), a investigação em educação deve ser entendida como um processo sistemático, rigoroso e intencional que visa compreender a realidade educativa, questionar práticas e transformá-las com base em evidências recolhidas de forma ética e fundamentada. Não se trata apenas de recolher dados sobre um determinado tema ou assunto, mas sim de desenvolver um olhar analítico e crítico sobre a ação pedagógica, numa lógica de melhoria contínua. Assim, este percurso investigativo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências profissionais cruciais, como a capacidade de diagnosticar necessidades, adaptar metodologias ao contexto, justificar pedagogicamente as opções tomadas e sustentar decisões com base em evidências concretas. Para além disso, reforçou uma postura ética e colaborativa, ao envolver o diálogo com os docentes cooperantes e a escuta ativa dos alunos. Assim, o processo de investigação não foi um momento isolado, mas uma prática contínua que estimulou tanto o meu desenvolvimento profissional como a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, assegurando práticas mais eficazes, inclusivas e centradas no aluno.

Para além dos aspetos referidos, a experiência desenvolvida ao longo da PES II revelou-se bastante relevante, tanto numa perspetiva pessoal como profissional. A nível pessoal, permitiu-me consolidar competências como a resiliência, a organização, a autonomia e a escuta ativa, fundamentais para uma prática docente atenta e empática às necessidades dos alunos. No plano profissional, a articulação contínua entre teoria e prática, em conjunto com os momentos de reflexão crítica e com o feedback construtivo das docentes cooperantes, contribuiu significativamente para o fortalecimento da minha confiança nas decisões pedagógicas, no ato de planificar e na gestão do tempo letivo e na gestão de grupo. Com isto, compreendo que a diversidade dos contextos escolares em que estive inserida possibilitou, também, o alargamento

da minha consciência pedagógica e didática, evidenciando que a docência exige uma postura de constante adaptação, investigação e desenvolvimento profissional contínuo.

Contudo, esta experiência também me permitiu identificar aspectos a melhorar. Um dos mais evidentes prende-se com a gestão do tempo letivo, especialmente na planificação e execução de atividades. Em diversas ocasiões, realizei propostas de atividades que, na teoria, pareciam adequadas a uma ou duas aulas, mas que, na prática, se estenderam por mais tempo do que o previsto. Esta situação evidenciou a importância de desenvolver uma maior capacidade de previsão e ajustamento dinâmico dos tempos pedagógicos, garantindo o equilíbrio entre profundidade do trabalho desenvolvido e cumprimento dos objetivos curriculares. Em segundo lugar, reconheço a necessidade de desenvolver ainda mais competências ao nível da mediação de conflitos e da gestão socioemocional do grupo-turma, sendo aspectos essenciais para um ambiente de aprendizagem saudável.

Em síntese, a PES II constituiu uma etapa fundamental no meu percurso formativo, permitindo-me consolidar saberes, desafiar práticas e crescer enquanto futura docente. A prática em contextos reais de ensino, a constante interligação entre investigação, prática e reflexão, e a diversidade de experiências vividas nos dois ciclos contribuíram para a construção de uma identidade profissional mais consciente, crítica e comprometida com a qualidade educativa. Esta etapa reforçou a convicção de que ser professora é um processo em permanente construção, que exige disponibilidade para aprender com os outros, para reconhecer fragilidades e para transformar as dificuldades em oportunidades de desenvolvimento. Levo desta experiência não só aprendizagens didáticas e pedagógicas, mas, sobretudo, a certeza de que educar é um ato profundamente humano, exigente e transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas. (2023-2026). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas. (2024-2025). Projeto Educativo.
- Alves, L. R. G., Minho, M. R. S., & Diniz, M. V. C. (2014). Gamificação na educação. In Fadel, L., Ulbricht, V. R., Batista, C., & Vanzin, T (Org.), *Gamificação: diálogos com a educação* (pp.74 – 97). Pimenta Cultural.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora
- Bandin, L. (1977). Análise de conteúdo. Persona
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em história. *Perspectiva*, 22(2), 381- 403.
- Barca, I. (2021). Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar. In L. A. M. Alves & M. Gago (Coords.), *Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história* (pp.59-71).
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Correa, J. (2012). O aprendizado da escrita e suas dificuldades: as histórias que as crianças contam. *Veredas Online, especial*, 141-151.
- Costa, R. (2002). *Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo*. Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, A. (2019). *Práticas e conceções da didática da História na formação de professores do Ensino Básico - Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dias, A. G. (2019). *Práticas e conceções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (10-12 anos)*. Universidad Autónoma de Barcelona
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 2.º ciclo: Português (6.º ano)*.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 2.º ciclo: História e Geografia de Portugal* (6.º ano)
- Fernandes, A. M. M., Marinho, G. O., Batista, M. D., & Oliveira, G. F. (2018). O construtivismo na educação. *Id on Line*, 12(40), 138 – 150.
- Fernández, A. S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *La Historia Enseñada*, 14, 34 - 52
- Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: Um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In L. A. Alves & M. Gago (Coords.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 181–198). CITCEM.
- Hortas, M. & Dias, A. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lara, V. M., Truquete, M. K., & Nascimento, D. A. (2023). Os jogos didáticos como recurso metodológico para o ensino de matemática no ensino fundamental. *Revista Exitus*, 13(1), 1-22.
- Lemos, V. V. (1990). O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem. Texto Editora
- Lima, M. F. de, Araujo, C. S. de, Costa, V. R. F. G., & Brum, Y. K. (2024). A metodologia ativa peer instruction: origem, aplicação e os benefícios para a prática docente. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(7), 52–66.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D., & Wiggan, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 604–625.
- Medeiros, J., Lubeck, M., Lins, G. S., & Andretti, F. (2021). A utilização do jogo do bingo como instrumento educativo nas aulas de matemática: um relato de

- experiência. *Educação Matemática em Pesquisa: Perspetivas e Tendências*, 3(4), 71-79.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad em una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Pollock, P. H., Hamann, K., & Wilson, B. M. (2011). Learning through discussions: Comparing the benefits of small-group and large-class settings. *Journal of Political Science Education*, 7(1), 48–64.
- Rocha, M. (2023). Aprendizagem cooperativa/colaborativa (através de pares): metodologias de ensino-aprendizagem.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Santisteban, A., Hortas, M.J., Callarisa, J., García, C., & Dias, A. (2024). Las representaciones sociales sobre la democracia em la educación primaria em Portugal y España. En Maria, P. R., Garcia, P. L., Domínguez S., Miguel, A., & Pallarés, J. (Coord), Desafios para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez (pp. 73-82). Dykinson, S.L.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Schön_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Silva, A. C. (2016). *Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo*. Universidade do Minho
- Silva, H. S., Lopes, J.P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar em sala de aula para o sucesso*. Pactor.

- Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Fundação Universidade do Porto <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8300.pdf>
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Sousa, O (Ed.), *Formar Leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lidel
- Sousa, O. & Costa-Pereira, T. (2022). A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. Alfabetização baseada na ciência (p.270-280). Porto, Fundação Belmiro de Azevedo.
- Tomlinson, C. A. (2000). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2024). Reflection as an inset tool for teachers' professional development in the 21st century: a quantitative study. *European Journal of Education Studies*, 11(8), 165 - 183.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2015). *Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino / aprendizagem promotoras do pensamento crítico*.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Revista Científica ESEC*, (número temático), 468-478. <https://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>
- Yang, H. (2017). A Research on the Effective Questioning Strategies in Class. *Science Journal of Education*, 5(4), 158-163

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A

| ' ' | | ' |

Horário semanal – Turma do 4.º ano do 1.º CEB

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
9:15 - 9:45	PORTUGUÊS	ED.FÍSICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
9:45 - 10:45	PORTUGUÊS	A. ESTUDO	TRABALHO AUTÓNOMO	MATEMÁTICA	TRABALHO AUTÓNOMO
10:45- 11:15	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:15 - 12:15	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	ED. FÍSICA
12:15 - 13:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
13:30 - 14:30	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO/ A. ESTUDO		PORTUGUÊS	
14:30 - 15:30	ED. ARTISTICA	TRABALHO AUTÓNOMO			ASS.TURMA
15:30 - 15:45					
15:45 - 16:45			TRABALHO AUTÓNOMO	ED. ARTISTICA	

ANEXO B

|' '' | | ''

Grelhas de avaliação formativa de Português – 1.º CEB

Trabalho a pares - Bom Português						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	3	3	2	16
2	4	4	3	3	3	17
3	3	2	3	3	3	14
4	2	2	3	3	2	12
5	4	4	3	3	2	16
6	4	2	3	3	2	14
7	3	2	3	3	2	13
8	4	3	4	4	2	17
9	4	2	3	3	2	14
10	4	3	3	3	3	16
11	4	2	3	3	2	14
12	4	2	3	3	2	14
13	4	2	3	3	2	14
14	4	4	4	4	3	19
15	4	2	3	3	3	15
16	4	3	3	3	2	15
17	4	2	3	3	2	14
18	4	3	3	3	3	16
19	3	2	3	3	3	14
20	3	2	3	3	2	13
Total obtido	74	52	62	62	47	
Total máx.	80	80	80	80	80	
Taxa de sucesso	92,50	65,00	77,50	77,50	58,75	74,25

Trabalho a pares - Letra da canção						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	3	4	4	4	19
2	4	3	4	4	3	18
3	2	3	4	4	3	16
4	2	1	3	2	1	9
5	2	3	3	4	2	14
6	4	3	4	4	4	19
7	2	2	1	4	1	10
8	4	3	4	4	4	19
9	4	2	1	3	2	12
10	3	2	4	4	3	16
11	4	2	3	3	4	16
12						
13	4	2	2	3	3	14
14	3	2	4	4	3	16
15	4	2	3	4	4	17
16	4	4	4	4	4	20
17	4	4	4	4	4	20
18	4	3	4	4	2	17
19	3	3	4	4	3	17
20	3	2	3	4	2	14
Total obtido	64	49	63	71	56	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	84,21	64,47	82,89	93,42	73,68	79,74

Trabalho a pares - Comboio dos determinantes						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	4	4	4	20
2	3	3	4	4	3	17
3	3	3	4	4	3	17
4	3	2	3	2	2	12
5	4	3	3	4	3	17
6	4	2	4	4	3	17
7	2	2	3	3	2	12
8	3	2	4	4	2	15
9	4	2	3	3	2	14
10	4	3	4	4	2	17
11	4	2	3	2	3	14
12						
13	4	3	4	4	4	19
14	4	4	3	4	4	19
15	4	4	4	4	4	20
16	4	3	4	4	4	19
17	4	2	3	4	3	16
18	4	2	4	4	2	16
19	4	3	3	3	3	16
20	3	3	3	3	2	14
Total obtido	69	52	67	68	55	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	90,79	68,42	88,16	89,47	72,37	81,84

Trabalho a pares - Atividade do polígono						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	3	3	3	17
2	4	3	4	4	2	17
3	3	3	4	4	3	17
4	2	2	4	4	2	14
5	4	3	4	4	2	17
6	4	3	4	4	4	19
7	2	2	4	4	2	14
8	4	3	4	4	3	18
9	4	2	3	3	2	14
10	4	3	4	4	3	18
11	4	2	3	3	3	15
12						
13	4	2	3	3	2	14
14	4	2	4	4	2	16
15	4	4	4	4	2	18
16	4	3	4	4	3	18
17	4	2	3	3	2	14
18	4	2	4	4	2	16
19	3	3	3	3	2	14
20	3	3	3	3	2	14
Total obtido	69	51	69	69	46	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	90,79	67,11	90,79	90,79	60,53	80,00

Trabalho a pares - Atividade sobre os adjetivos						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	4	4	3	19
2	4	4	4	4	2	18
3	4	4	3	3	3	17
4	3	2	3	3	2	13
5	4	3	3	3	2	15
6	3	4	4	4	2	17
7	2	2	4	4	2	14
8	4	4	4	4	2	18
9	4	3	3	3	2	15
10	4	3	4	4	2	17
11	4	2	4	4	2	16
12	1	1	1	1	1	5
13	4	2	4	4	3	17
14	4	3	3	3	2	15
15	4	4	4	4	4	20
16	4	4	4	4	4	20
17	4	4	4	4	2	18
18	3	3	4	4	2	16
19	4	4	3	3	2	16
20	3	3	3	3	2	14
Total obtido	71	63	70	70	46	
Total máx.	80	80	80	80	80	
Taxa de sucesso	88,75	78,75	87,50	87,50	57,50	80

ANEXO C

|' '' | | ''

Grelha de avaliação de Matemática – 1.º CEB

Trabalho de grupo - Infográfico						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	2	3	2	3	14
2	4	4	3	4	3	18
3	3	2	4	4	2	15
4	2	1	2	2	2	9
5	3	3	4	4	3	17
6	3	2	3	3	3	14
7	2	2	2	2	2	10
8	3	2	3	3	4	15
9	3	2	3	3	2	13
10	4	3	3	3	2	15
11	4	2	4	4	2	16
12	2	1	3	3	2	11
13	4	3	3	3	3	16
14	4	2	3	3	3	15
15	3	2	4	4	3	16
16	3	2	4	4	2	15
17	4	2	4	4	2	16
18	3	2	4	4	2	15
19	3	3	2	3	3	14
20	2	3	3	3	2	13
Total obtido	63	45	64	65	50	
Total máx.	80	80	80	80	80	
Taxa de sucesso	78,75	56,25	80	81,25	62,5	71,75

ANEXO D

|' '' | | ''

Grelhas de avaliação formativa de Estudo do Meio – 1.º CEB

Trabalho de grupo - Sínteses						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	3	4	4	3	18
2	4	2	3	3	2	14
3	4	2	3	3	3	15
4	2	2	3	3	2	12
5	4	3	3	3	2	15
6	4	2	4	4	2	16
7	2	2	3	3	2	12
8	4	3	3	3	3	16
9	4	2	3	3	2	14
10	4	3	4	4	3	18
11	4	2	3	3	2	14
12						
13	4	2	3	3	2	14
14	4	4	3	3	3	17
15	4	4	3	3	3	17
16	4	4	3	3	3	17
17	4	2	3	3	2	14
18	4	3	4	4	2	17
19	4	3	3	3	2	15
20	4	3	3	3	2	15
Total obtido	72	51	61	61	45	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	94,74	67,11	80,26	80,26	59,21	76,32

Trabalho de grupo - Peddy paper						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	4	4	3	19
2	4	4	4	4	3	19
3	4	3	3	3	3	16
4	1	1	1	1	1	5
5	4	4	4	4	3	19
6	4	3	4	4	2	17
7	4	3	3	3	2	15
8	4	3	4	4	3	18
9	4	2	4	4	2	16
10	4	3	4	4	2	17
11	4	4	4	4	3	19
12	3	3	4	4	2	16
13	4	4	4	4	3	19
14	4	4	4	4	2	18
15	4	4	4	4	4	20
16	4	3	4	4	3	18
17	4	4	3	3	3	17
18	4	3	3	3	3	16
19	4	3	3	3	2	15
20	3	3	4	4	2	16
Total obtido	75	65	72	72	51	
Total máx.	80	80	80	80	80	
Taxa de sucesso	93,75	81,25	90,00	90,00	63,75	83,75

Trabalho a pares- Escalada Real						
Alunos	Participação	Cooperação entre pares	Escuta ativa	Empatia e Respeito	Entreajuda	Total
1	4	4	3	3	3	17
2	4	3	4	4	3	18
3	4	4	3	3	2	16
4	4	2	3	3	2	14
5	4	3	3	3	2	15
6	4	3	3	3	3	16
7	3	3	3	3	2	14
8	4	3	4	4	2	17
9	4	2	3	3	2	14
10	4	3	3	3	2	15
11	4	3	4	4	2	17
12	3	3	3	3	2	14
13	4	4	3	3	2	16
14	4	4	4	4	3	19
15	4	4	4	4	2	18
16	4	3	3	3	3	16
17	4	2	3	3	3	15
18	4	3	4	4	2	17
19	4	3	3	3	3	16
20						
Total obtido	74	59	63	63	45	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	97,37	77,63	82,89	82,89	59,21	80,00

ANEXO E

| ' ' | | ' ' |

Grelhas de avaliação sumativa de Estudo do Meio – 1.º CEB

ALUNOS	OE	Consolidar os conhecimentos adquiridos sobre os principais reis da 3.ª Dinastia e os seus antecedentes.			Descrever o principal acontecimento relacionado com o reinado de D. João IV.	TOTAL
	PERG.	1	2	3	4	
	COT.	35	15	20	30	
1		28	0	0	24	52
2		21	0	0	30	51
3		35	15	20	24	94
4		35	0	0	30	65
5		7	0	10	30	47
6		28	0	10	30	68
7		14	0	10	6	30
8		28	0	10	12	50
9		14	15	20	24	73
10		14	0	0	12	26
11		21	0	0	30	51
12		21	0	0	24	45
13		35	15	20	30	100
14		28	15	20	30	93
15		28	15	10	24	77
16		28	15	10	30	83
17		21	0	20	18	59
18		28	0	0	18	46
19		28	15	20	30	93
20		28	0	0	30	58
Pont. obtida		490	105	180	486	
Pont. Máxima		600	300	400	600	
Taxa de sucesso - OE		81,67	35,00	45,00	81,00	60,67

ALUNOS	OE	Relacionar acontecimentos históricos com o respetivo reinado da quarta dinastia.	Identificar o ano de início da quarta dinastia de Portugal.	Identificar as principais construções realizadas durante o reinado de D. João V.	Compreender a importância do cargo do Marquês de Pombal.	TOTAL
	PERG.	1	2	3	4	
	COT.					
1		30	20	20	30	100
2		30	20	20	0	70
3		30	20	20	30	100
4		30	20	0	0	50
5		0	0	10	0	10
6		30	0	0	0	30
7		10	0	0	0	10
8		0	0	0	0	0
9		20	20	10	30	80
10		30	20	0	30	80
11		30	20	10	30	90
12		20	0	0	0	20
13		30	20	20	30	100
14		30	20	20	0	70
15		20	20	20	0	60
16		30	20	20	30	100
17		30	20	20	30	100
18		20	0	0	30	50
19		10	0	20	0	30
20		20	0	0	0	20
Pont. obtida		450	240	210	270	
Pont. Máxima		600	400	400	600	
Taxa de sucesso - OE		75,00	60,00	52,50	45,00	58,13

ANEXO F

| ' ' | | ' |

Objetivo 1 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB

Obj. Melhorar a capacidade de recolha e tratamento da informação em História						
Data	19/05	12/05	29/05	8/05	12/05	29/05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Seleciona informações relevantes sobre o património escolhido.	Identifica as informações principais de uma fonte	Identifica o conteúdo essencial descrito na fonte	Expõe os acontecimentos históricos de forma lógica e adequada	Expõe os acontecimentos históricos de forma lógica e adequada	Completa as tabelas sínteses, utilizando as informações presentes nas fontes.
Indicadores de avaliação do PI	Identifica as ideias principais de uma fonte histórica.			Organiza e trata a informação histórica em tabelas e frisos cronológicos.		
Pontuação obtida	39	42	62	50	50	66
Pontuação máxima	80	80	72	80	80	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	48,75	52,5	86,11	62, 5	62, 5	91,67
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	62, 45			72, 23		
Taxa de sucesso do objetivo (%)	67, 34					

ANEXO G

| ' ' | | ' |

Objetivo 2 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB

Obj. Desenvolver as competências da comunicação histórica.							
Data	12/05	26/05	19/05	27/05	12/05	19/05	29/05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Apresenta um vocabulário histórico adequado.	Apresenta um vocabulário adequado nas repostas do	Explica com vocabulário adequado os acontecimentos históricos	Apresenta um vocabulário histórico adequado.	Resume as informações de forma clara e estruturada	Resume por palavras próprias a informação recolhida.	Completa as tabelas sínteses, utilizando as informações presentes nas fontes.
Indicadores de avaliação do PI	Apresenta um vocabulário histórico adequado ao contexto.				Elabora textos informativos e sínteses no domínio do saber histórico.		
Pontuação obtida	53	239	63,05	58,5	53	57	62
Pontuação máxima	80	352	100	100	80	80	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	66,25	67,90	63,05	58,5	66,25	71,25	86,11
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	63,93				74,54		
Taxa de sucesso do objetivo (%)	69,24						

ANEXO H

|' '' | | ''

Objetivo 3 do Projeto de Intervenção – 1.º CEB

Obj. Desenvolver competências de trabalho cooperativo																		
Data	19/05	8/05	9/05	26/05	29/05	19/05	8/05	9/05	26/05	29/05								
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Colabora na tomada de decisão coletiva	Divide as tarefas pelo grupo;	Divide as tarefas pelo grupo.	Colabora na tomada de decisão coletiva.	Colabora na tomada de decisão coletiva.	Aceita sugestões dos colegas.	Escuta a opinião dos colegas;	Escuta a opinião dos colegas;	Aceita sugestões dos colegas	Aceita sugestões dos colegas.	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o património cultural	Relativo ao trabalho de grupo do Peddy Paper	Relativo ao jogo “Escala da real”	Relativo ao trabalho de grupo do infográfico	Relativo ao trabalho de grupo sobre o patrimóni o cultural	Relati vo ao trabalh o de grupo do Peddy Paper	Relativ o ao jogo “Escala da real”
Indicadores de avaliação do PI	Cumpre o seu papel dentro do grupo ou do par					Escuta a opinião dos colegas					Reflete sobre o seu desempenho no grupo				Reconhece o contributo dos colegas e grupo.			
Pontuação obtida	43	45	51	59	65	58	64	69	63	72	184	224	224	254	169	189	180	202
Pontuação máxima	72	80	76	76	80	72	80	76	76	80	272	304	288	320	272	304	288	320
Taxa de sucesso do indicador (%)	59, 72	56,25	67,11	77, 63	81, 25	80,56	80	90,79	82,90	90	67,65	73,68	77,78	79,38	62,13	62,17	62,5	63,13
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	68,40					84,85					74,62				62,49			
Taxa de sucesso do objetivo (%)	72,59																	

ANEXO I

| ' ' | | ' ' |

Horário semanal – Turmas do 6.º ano do 2.º CEB

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
10:35 - 11:25					
11:35 - 12:25					
12:25 - 13:35					
13:35 - 14:25	PORT (D)				
14:35 - 15:25		HGP (B)	HGP (B)	HGP (D)	PORT (D)
15:35 - 16:25		PORT (D/B)	HGP (B)	HGP (D) PORT (B)	PORT (D)
16:40 - 17:30	HGP (D)	PORT (B)			PORT (B)
17:40 - 18:30					

ANEXO J

| ' ' | | ' ' |

Documento orientador da gestão curricular – 2.º CEB

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	Tempos semanais = 3	Aulas previstas = 99
CONTEÚDOS: ↳ Portugal no século XV e XVI ↳ Da União Ibérica à Restauração ↳ Império e Monarquia Absoluta no séc. XVIII ↳ 1820 e o triunfo dos liberais ↳ Portugal na 2ª metade do século XIX ↳ A queda da Monarquia ↳ O Estado Novo ↳ O 25 de Abril e o Regime Democrático ↳ Portugal nos dias de hoje — Sociedade e Geografia Humana		
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	Tempos semanais = 1	Aulas previstas = 33
CONTEÚDOS: ↳ A Pessoa Humana ↳ Advento e Natal ↳ A Paz ↳ A Família, Comunidade de Amor ↳ O Pão de cada Dia ↳ O Respeito pelos Animais		
PORTUGUÊS	Tempos semanais = 4	Aulas previstas = 132
ESTRUTURA DO TEXTO: ↳ Texto Informativo ↳ Texto Narrativo ↳ Texto Poético ↳ Texto Dramático ↳ Texto Utilitário ESTRUTURA DA LÍNGUA: ↳ Alfabeto ↳ Divisão silábica ↳ Acentuação ↳ Pontuação ↳ Tipos e Formas de Frase ↳ Período e Parágrafo ↳ Discurso Direto e Indireto ↳ Recursos Estilísticos ↳ Classes Morfológicas (nome; determinante; interjeição; adjetivo; verbo, pronome, preposição, advérbio, conjunção) ↳ Sintaxe		

ANEXO K

|' '' | | ''

Exemplo de Quizz realizado em HGP – 2.º CEB

1. Quem era o rei e a rainha na época da Revolução Francesa?

R: _____

3. Circulem as três palavras que melhor descrevem a condição económica de França antes da Revolução Francesa:

Pobreza Miserável Impostos
Paz Fortuna Abundância

2. Localizem a França no mapa da Europa, assinalando com um (x):



4. Observem este quadro e indiquem com V (verdadeiro) e com F (Falso) as afirmações que se seguem.

- ☐ Trata-se de uma denúncia da desigualdade social que havia em França.
- ☐ Trata-se de uma crítica à injustiça social, pois somente os nobres pagavam impostos.
- ☐ Trata-se de um retrato sobre a sociedade francesa, em que só o povo pagava impostos.



5. Organizem os acontecimentos na sequência cronológica correta, do mais antigo para o mais recente.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Período do Terror

Execução do rei Luís XVI

Tomada da Bastilha

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

7. Completem o seguinte texto com as palavras-chave.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi proclamada em _____ durante a Revolução Francesa. Este documento defendia a ideia de que todos os homens nascem _____ e iguais em direitos. Esta declaração foi impulsionada pelo _____, que defendia a liberdade, a _____ e a _____.

Palavras-chave:

1789

livres

clero

1779

fraternidade

povo

igualdade

6. Durante a Revolução Francesa, a guilhotina transformou-se num símbolo revolucionário. Indiquem a sua principal função, assinalando com (x) a afirmação correta.

- ☐ Era usada para celebrar vitórias militares.
- ☐ Foi um presente do rei Luís XVI ao povo francês.
- ☐ Servia como instrumento de justiça para execuções públicas.
- ☐ Era uma máquina para imprimir jornais revolucionários.

8. Porque é que a tomada da Bastilha deu início à Revolução francesa? Assinalem com (x) a afirmação correta.

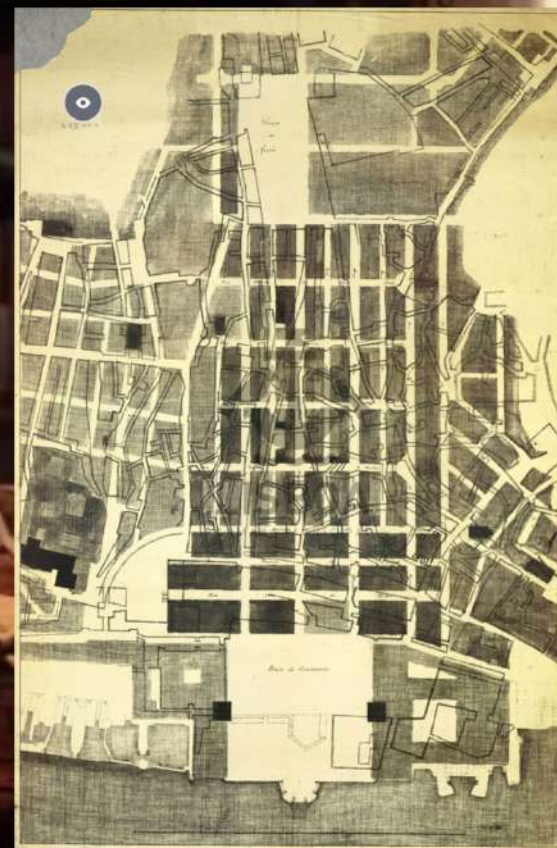
- ☐ Foi um acontecimento de festas e celebrações populares.
- ☐ Deu um novo impulso ao mercado de Paris naquela época.
- ☐ Destruiu uma prisão que representava a opressão do povo francês.
- ☐ Derrubou o palácio onde o rei Luís XVI vivia.

ANEXO L

|' '' | | ''

Exemplo de Genially explorado em HGP – 2.º CEB







ANEXO M

| ' ' | | ' ' |

Avatares IA do Marquês de Pombal e do Napoleão Bonaparte– 2.º CEB



ANEXO N

| ' ' | | ' ' |

Avaliação formativa em Português – 2.º CEB

Avaliação das competências socioemocionais - correção da escrita 6.ºB						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	2	3	4	4	3	16
2	3	4	4	4	3	18
3	1	2	3	3	2	11
4	1	2	3	3	3	12
5	2	3	4	4	4	17
6	1	3	2	2	1	9
7	2	3	3	4	4	16
8	2	4	3	3	3	15
9	3	3	3	3	3	15
10	2	4	3	3	3	15
11	1	2	3	4	3	13
12	2	3	3	2	3	13
13	2	3	3	3	4	15
14	3	3	3	2	2	13
15	2	3	2	2	2	11
16	2	2	3	2	3	12
17	2	3	3	4	4	16
18	2	3	4	4	4	17
19	2	3	4	2	3	14
20	3	3	2	2	3	13
21	1	1	1	2	1	6
Total Obtido	41	60	63	62	61	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	48,81	71,43	75,00	73,81	72,62	68,33

Avaliação das competências socioemocionais - correção da escrita 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	2	3	4	4	4	17
2	3	4	4	4	4	19
3	2	3	4	4	4	17
4	4	4	2	1	3	14
5	4	4	2	2	3	15
6	1	2	1	3	2	9
7	3	3	3	2	3	14
8						
9	3	3	4	4	4	18
10	3	4	4	4	4	19
11	2	3	3	3	3	14
12	1	2	3	3	2	11
13	1	1	1	2	2	7
14	3	3	1	1	2	10
15	4	3	4	4	4	19
16	4	3	2	4	4	17
17	1	1	2	4	4	12
18	3	4	4	4	3	18
19	2	3	4	4	3	16
Total obtido	46	53	52	57	58	
Total máx.	72	76	76	76	76	
Média	2,555555556	2,944444444	2,888888889	3,166666667	3,222222222	14,77777778

Avaliação das competências socioemocionais - Bingo 6.ºB						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	4	4	4	4	3	19
2	3	4	3	3	3	16
3	3	3	3	3	3	15
4	3	3	2	3	2	13
5	3	4	4	4	4	19
6	3	3	2	2	3	13
7	3	3	3	4	3	16
8	3	4	3	3	3	16
9	4	3	2	3	2	14
10	3	3	3	3	3	15
11	3	3	3	3	3	15
12	2	3	2	3	2	12
13	3	3	3	3	3	15
14	3	3	3	3	3	15
15	3	2	2	2	2	11
16	3	3	3	2	2	13
17	3	3	3	4	4	17
18	4	4	3	3	4	18
19	3	3	3	3	3	15
20	4	4	3	3	2	16
21	2	2	2	2	3	11
Total Obtido	65	67	59	63	60	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	77,38	79,76	70,24	75,00	71,43	74,76

Avaliação das competências socioemocionais - Círculos de leitura 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	3	4	4	4	18
2	4	4	3	4	4	19
3	2	3	4	4	3	16
4	3	3	3	3	3	15
5	3	3	1	1	2	10
6	1	2	2	4	4	13
7	3	3	4	3	3	16
8	2	3	3	4	4	16
9	3	4	3	4	4	18
10	3	3	4	4	4	18
11	3	3	4	4	3	17
12	3	2	1	2	2	10
13	1	1	2	2	2	8
14	4	3	3	2	4	16
15	4	3	4	4	4	19
16	4	3	2	4	4	17
17	2	2	2	4	4	14
18	4	3	4	4	4	19
19	3	3	3	4	4	17
Total obtido	55	54	56	65	66	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	72,37	71,05	73,68	85,53	86,84	77,89

Avaliação das competências socioemocionais - Lab.Gramatical 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	3	4	4	17
4	4	3	3	3	3	16
5	4	4	4	3	3	18
6	3	4	4	3	3	17
7	3	4	4	4	4	19
8	1	2	3	4	4	14
9	3	4	4	4	4	19
10	3	4	4	4	4	19
11	3	3	3	4	4	17
12	4	3	4	4	4	19
13	1	2	2	4	4	13
14	1	2	2	4	4	13
15	3	4	4	4	4	19
16	3	3	3	3	3	15
17	3	3	3	4	4	17
18	4	4	4	3	3	18
19	3	4	4	4	4	19
Total obtido	56	63	66	71	71	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	73,68	82,89	86,84	93,42	93,42	86,05

Avaliação da competências socioemocionais - Laboratório 1 (6ºb)						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	4	4	3	4	3	18
2	3	4	3	4	3	17
3	2	3	2	3	2	12
4	3	2	3	3	3	14
5	3	4	3	4	4	18
6	2	2	2	2	2	10
7	3	3	3	4	3	16
8	3	3	3	3	3	15
9	3	4	2	3	2	14
10	3	3	3	3	3	15
11	3	2	2	3	2	12
12	3	3	3	3	3	15
13	3	4	3	3	3	16
14	3	4	3	3	3	16
15	3	3	2	2	1	11
16	3	3	2	2	2	12
17	3	3	3	4	4	17
18	3	4	3	3	4	17
19	3	3	4	3	3	16
20	3	4	2	2	3	14
21	2	2	2	2	2	10
Total Obtido	61	67	56	63	58	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	72,62	79,76	66,67	75,00	69,05	72,62

Avaliação formativa em HGP– 2.º CEB

Avaliação das competências socioemocionais - Trabalho da notícia						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	3	4	4	3	17
2	3	4	4	4	3	18
3	1	2	3	3	2	11
4	1	2	2	3	3	11
5	2	3	4	4	4	17
6	1	3	2	2	1	9
7	2	3	3	4	4	16
8	2	4	3	3	3	15
9	3	3	2	3	3	14
10	2	4	3	3	3	15
11	1	2	3	4	3	13
12	2	3	3	2	3	13
13	2	3	3	3	4	15
14	3	3	3	2	2	13
15	1	2	2	2	2	9
16	2	2	3	2	3	12
17	2	3	3	4	4	16
18	3	4	4	4	4	19
19	2	3	4	2	3	14
20	4	4	3	2	3	16
21	1	2	2	2	1	8
Total Obtido	43	62	63	62	61	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	51,19	73,81	75,00	73,81	72,62	69,29

Avaliação das competências socioemocionais - Trabalho da Rev. Francesa 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	4	4	4	18
4	1	1	1	1	2	6
5	4	4	3	3	3	17
6						
7	3	3	4	4	4	18
8						
9	3	4	4	4	4	19
10	3	3	4	4	4	18
11	3	3	3	4	4	17
12	1	1	1	1	2	6
13	1	1	1	1	1	5
14						
15	3	3	3	4	4	17
16	4	4	3	4	4	19
17	1	1	1	1	2	6
18	3	3	4	4	4	18
19	3	3	4	4	4	18
Total obtido	43	44	48	51	54	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	67,19	68,75	75,00	79,69	84,38	75,00

Avaliação das competências socioemocionais - Jogo da Revolução Francesa						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	3	4	3	17
2	3	4	3	4	3	17
3	3	3	2	2	2	12
4	3	2	3	3	3	14
5	3	4	3	4	4	18
6	2	2	2	2	2	10
7	3	3	3	4	3	16
8	3	3	3	3	3	15
9	4	4	2	3	2	15
10	3	3	3	3	3	15
11	3	2	2	3	2	12
12	2	3	3	3	3	14
13	3	4	3	3	3	16
14	3	4	3	3	3	16
15	3	3	2	2	1	11
16	3	3	2	2	2	12
17	3	3	3	4	4	17
18	3	4	3	3	4	17
19	3	3	4	3	3	16
20	4	4	2	2	2	14
21	2	1	2	2	2	9
Total Obtido	62	66	56	62	57	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	73,81	78,57	66,67	73,81	67,86	72,14

Avaliação das competências socioemocionais - Jogo das Inv. Francesas 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	4	4	4	18
4	3	3	3	3	3	15
5	4	4	2	4	3	17
6	3	3	3	4	4	17
7						
8	2	3	3	4	4	16
9	3	4	4	4	4	19
10	3	4	4	4	4	19
11	3	3	3	3	3	15
12	4	3	3	4	4	18
13	1	2	2	4	4	13
14	4	4	2	3	3	16
15	3	4	4	4	4	19
16	4	4	2	3	3	16
17	1	3	3	4	4	15
18	4	4	4	4	3	19
19	3	4	4	4	4	19
Total obtido	55	62	58	68	66	
Total máx.	72	72	72	72	72	
Taxa de sucesso	76,39	86,11	80,56	94,44	91,67	85,83

Avaliação das competências socioemocionais - Trabalho da Revolução Francesa 6.ºB						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	3	18
2	3	4	4	4	3	18
3	2	1	1	2	1	7
4	1	2	2	3	3	11
5	3	4	4	4	4	19
6	2	2	2	2	2	10
7	3	4	4	4	4	19
8	3	3	3	3	3	15
9	4	3	3	3	3	16
10	3	4	4	4	3	18
11	2	2	2	2	2	10
12	2	3	3	3	3	14
13	4	4	4	3	4	19
14	3	3	3	3	3	15
15	1	2	1	2	1	7
16	2	2	2	2	2	10
17	2	3	3	4	4	16
18	3	4	4	4	4	19
19	3	3	4	3	3	16
20	3	3	4	2	3	15
21	1	2	2	2	1	8
Total Obtido	53	62	63	63	59	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	63,10	73,81	75,00	75,00	70,24	71,43

Avaliação das competências socioemocionais - Jogo do Terramoto de 1755						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	3	4	3	17
2	3	4	3	4	3	17
3	3	3	2	2	2	12
4	2	2	3	3	3	13
5	3	4	3	4	4	18
6	1	2	2	2	2	9
7	3	3	3	4	3	16
8	3	3	3	3	3	15
9	3	4	2	3	2	14
10	3	3	3	3	3	15
11	3	2	2	3	2	12
12	2	3	3	3	3	14
13	3	4	4	3	3	17
14	3	4	3	3	3	16
15	3	3	2	2	1	11
16	3	3	2	2	2	12
17	3	3	3	4	4	17
18	3	4	3	3	4	17
19	3	3	4	3	3	16
20	3	4	2	2	2	13
21	2	1	2	2	1	8
Total Obtido	58	66	57	62	56	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	69,05	78,57	67,86	73,81	66,67	71,19

ANEXO O

| ' ' | | ' |

Avaliação sumativa em Português – 2.º CEB

Avaliação da Compreensão - Círculos de leitura 6.ºB						
Alunos	Reflexão	Seleção e Justificação dos excertos	Identificação das personagens	Resumo	Exploração do Vocabulário	Total
1	4	2	4	3	2	15
2	3	2	3	3	3	14
3	4	3	4	2	4	17
4	4	2	4	3	2	15
5	4	2	4	3	2	15
6	3	2	3	3	3	14
7	2	3	2	2	2	11
8	4	3	4	2	4	17
9	4	3	4	2	4	17
10	2	3	2	2	2	11
11	4	3	4	2	4	17
12	4	2	4	3	2	15
13	3	2	3	3	3	14
14	4	3	4	2	3	15
15	3	2	3	3	3	14
16	4	3	4	2	2	15
17	4	3	4	2	2	15
18	4	3	4	2	2	15
19	2	3	2	2	2	11
20	2	3	2	2	2	11
21	3	2	3	3	3	14
Total obtido	71	54	71	51	55	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	84,52	64,29	84,52	60,71	65,48	71,90

Avaliação da compreensão - Círculos de leitura 6.ºD					
Alunos	Reflexão	Identificação das personagens	Resumo	Exploração do vocabulário	Total
1	4	4	2	3	13
2	4	4	2	3	13
3	4	4	2	3	13
4	4	4	2	3	13
5	4	4	2	3	13
6	2	4	3	2	11
7	2	4	3	2	11
8	2	4	3	3	12
9	4	4	2	3	13
10	2	4	3	3	12
11	4	4	2	3	13
12	4	4	2	3	13
13	4	3	2	1	10
14	2	4	3	3	12
15	2	4	3	2	11
16	4	3	2	1	10
17	4	3	2	1	10
18	2	4	3	3	12
19	4	3	2	1	10
Total obtido	62	72	45	46	
Total máx.	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	81,58	94,74	59,21	60,53	74,01

Avaliação de Compreensão - Guiões de leitura 6.ºB						
Alunos	Identificação de informações do livro	Antecipação do tema	Identificação das personagens	Resumo	Opinião sobre a leitura	Total
1	4	3	4	2	2	15
2	3	2	3	3	1	12
3	4	3	2	0	2	11
4	3	3	2	2	2	12
5	4	1	3	2	3	13
6	4	2	3	2	2	13
7	4	3	2	3	2	14
8	4	3	4	3	2	16
9	4	2	3	2	2	13
10	4	2	3	2	2	13
11	4	3	2	1	2	12
12	3	3	3	2	2	13
13	4	1	4	3	2	14
14	3	2	3	4	2	14
15	4	3	3	1	1	12
16	4	2	2	2	3	13
17	3	4	4	3	1	15
18	4	2	1	4	3	14
19	4	4	2	3	2	15
20	4	3	4	3	2	16
21	3	1	3	2	2	11
Total obtido	78	52	60	49	42	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	92,86	61,90	71,43	58,33	50,00	66,90

Avaliação da compreensão - Guiões de leitura 6.ºD						
Alunos	Identificação de informações do livro	Exploração do vocabulário	Identificação das personagens	Resumo	Opinião sobre a leitura	Total
1	3	3	4	3	2	15
2	3	3	4	3	3	16
3	3	3	4	1	2	13
4	3	1	4	1	2	11
5	4	2	4	2	2	14
6						
7	4	2	4	3	2	15
8						
9	3	4	4	2	2	15
10						
11						
12	3	1	4	2	2	12
13						
14	3	1	4	1	1	10
15						
16	3	1	4	1	1	10
17						
18	4	3	4	4	3	18
19	3	3	4	2	2	14
Total obtido	39	27	48	25	24	
Total máx.	48	48	48	48	48	
Taxa de sucesso	81,25	56,25	100	52,08	50	67,92

Avaliação da escrita - Atividade de escrita criativa 6.º B							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	2	2	3	3	3	3	16
2	1	2	2	2	2	3	12
3	3	2	3	3	3	2	16
4	3	2	3	3	2	2	15
5	3	2	2	2	1	2	12
6	2	2	2	1	2	1	10
7	3	2	3	2	3	4	17
8	3	2	3	2	3	3	16
9	3	2	1	1	3	4	14
10	2	2	2	1	2	2	11
11	1	1	1	1	1	2	7
12	2	2	2	1	2	3	12
13	2	2	2	2	2	3	13
14	2	2	2	2	2	4	14
15	3	2	3	3	3	3	17
16	3	2	2	2	2	1	12
17	3	2	2	3	3	4	17
18	3	2	2	3	3	2	15
19	2	2	2	1	2	3	12
20	3	2	2	2	2	2	13
21	2	2	3	2	2	3	14
Total obtido	51	41	47	42	48	56	
Total máximo	63	42	63	84	84	84	
Taxa de sucesso	80,95	97,62	74,60	50,00	57,14	66,67	71,16

Avaliação da escrita - 6.º D							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	1	1	2	3	2	4	13
2	3	2	1	3	2	4	15
3	1	2	3	1	2	1	10
4	1	1	1	2	3	4	12
5	1	1	2	1	1	4	10
6	1	1	1	1	1	4	9
7	3	1	2	2	2	3	13
8							
9	2	1	3	2	2	4	14
10	2	2	3	3	3	4	17
11	2	2	2	2	3	3	14
12	1	1	2	3	2	4	13
13	1	1	1	1	1	3	8
14	1	1	2	2	1	4	11
15	2	1	3	3	3	4	16
16	1	1	1	1	1	4	9
17							
18	3	1	2	3	3	4	16
19	2	1	2	2	2	4	13
Total obtido	28	21	33	35	34	62	
Total máx	57	38	57	76	76	68	
Taxa de sucesso	49,12	55,26	57,89	46,05	44,74	91,18	57,37

Avaliação da escrita - 6.º B							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	1	2	3	2	2	2	12
2	2	2	3	3	2	3	15
3	1	2	3	3	3	3	15
4	2	2	3	3	2	2	14
5	1	2	3	2	2	2	12
6	2	2	3	2	2	2	13
7	2	2	3	3	3	2	15
8	2	1	3	3	4	4	17
9	2	1	3	3	4	4	17
10	2	2	3	3	3	2	15
11	1	2	3	3	2	3	14
12	2	2	3	3	2	2	14
13	2	2	3	3	2	3	15
14	1	2	3	3	2	3	14
15							0
16	1	2	3	3	2	3	14
17	1	2	3	3	3	4	16
18	1	2	3	3	2	3	14
19							0
20	2	2	3	2	2	3	14
21	1	2	3	3	3	3	15
Total obtido	29	36	57	53	47	53	
Total máximo	57	38	57	76	76	76	
Taxa de sucesso	50,88	94,74	100,00	69,74	61,84	69,74	74,49

Avaliação da escrita							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	3	1	3	1	1	1	10
2	3	2	3	3	2	2	15
3	3	1	3	1	1	1	10
4	2	1	2	1	1	4	11
5	2	1	2	1	1	3	10
6	2	2	1	1	1	2	9
7	1	2	3	3	4	4	17
8							
9	2	1	3	2	1	4	13
10	3	2	3	2	3	3	16
11	3	1	2	2	3	3	14
12	1	1	3	1	1	4	11
13	1	1	1	1	2	2	8
14	3	1	3	2	1	3	13
15	2	2	3	2	3	4	16
16	3	2	2	2	2	4	15
17	1	1	1	1	1	1	6
18	3	2	2	3	3	3	16
19	3	2	3	2	1	2	13
Total obtido	41	26	43	31	32	50	
Total máx.	54	36	54	72	72	72	
Taxa de sucesso	75,93	72,22	79,63	43,06	44,44	69,44	64,12

Avaliação sumativa em HGP– 2.º CEB

Avaliação da compreensão histórica - Notícia						
Pares	Compreende a temática	Mobiliza as informações das fontes analisadas	Usa o vocabulário HG	Argumentação	Morfologia e Sintaxe	Total
B1	3	4	3	4	3	17
B2	3	3	2	2	2	12
B3	3	4	4	3	3	17
B4	2	3	3	3	3	14
B5	3	2	3	3	4	15
B6	3	4	3	3	3	16
B7	3	3	2	2	3	13
B8	2	3	2	2	3	12
B9	2	2	2	2	3	11
Total Obtido	24	28	24	24	27	
Total máximo	36	36	36	36	36	
Taxa de sucesso	66,67	77,78	66,67	66,67	75,00	70,56

Alunos	Compreensão histórica (45%)					Total	%	Utilização de fontes (35%)				Total	%	Comunicação em História (20%)		Total final
	1	3	4	5	6			2.1	2.2	2.3	7			8	%	
1	8	6	6	12	5	37	0,8222222	0	5	4	0	9	0,2571429	11	55	57
2	6	6	3	12	0	27	60	4	0	0	0	4	11,4	0	0	31
3	6	8	9	8	2	33	73,3	6	0	0	7	13	37,1	0	0	46
4	6	8	6	12	0	32	71,1	6	0	0	5	11	31,4	2	10	45
5	8	0	3	10	0	21	46,7	4	0	0	5	9	25,7	6	30	36
6	8	6	3	8	0	25	55,6	4	5	10	14	33	94,3	17	85	75
7	0	6	6	6	0	18	40	0	0	0	0	0	0	5	25	23
8	6	4	3	10	0	23	51,1	2	0	5	6	13	37,1	2	10	38
9	6	4	6	12	0	28	62,2	4	5	10	6	25	71,4	3	15	56
10	0	6	3	12	0	21	46,7	4	0	0	0	4	11,4	2	10	27
11	8	2	3	10	0	23	51,1	4	0	5	11	20	57,1	10	50	53
12	8	8	3	8	0	27	60	2	5	10	6	23	65,7	7	35	57
13	6	6	6	10	0	28	62,2	6	5	0	2	13	37,1	3	15	44
14	6	6	3	10	0	25	55,6	4	5	0	0	9	25,7	0	0	34
15	8	2	0	12	2	24	53,3	6	0	0	10	16	45,7	2	10	42
16	6	0	6	12	0	24	53,3	4	0	0	0	4	11,4	8	40	36
17	8	8	12	8	0	36	80	4	5	3	7	19	54,3	0	0	55
18	4	4	3	6	0	17	37,8	0	0	0	3	3	8,6	4	20	24
19	8	6	9	12	3	38	84,4	4	5	0	8	17	48,6	2	10	57
20	8	6	6	12	0	32	71,1	4	0	3	6	13	37,1	7	35	52
21	8	2	6	8	0	24	53,3	4	0	5	14	23	65,7	17	85	64
Média	6,05	4,86	4,95	9,77	0,82	27,64	57,71	3,62	1,90	2,62	5,32	14,36	39,87	5,27	25,71	43,32

Grelha de correção - Ficha de avaliação sumativa sobre a Revolução Francesa (B)						
Alunos	OG	A		B	C	TOTAL
	OE	1	2	3	4	
	PERG.	3	1	4	2	
	COT.	30	20	30	20	
1		30	5	30	10	75
2		30	5	30	0	65
3		30	0	30	10	70
4		30	0	30	0	60
5		30	0	30	10	70
6		30	0	30	0	60
7		0	15	0	0	15
8		30	5	0	0	35
9		30	10	0	10	50
10		30	10	30	10	80
11		0	0	30	10	40
12		30	0	30	20	80
13		30	5	30	10	75
14		30	5	0	0	35
15		30	0	30	0	60
16		30	5	30	0	65
17		30	10	30	0	70
18		30	5	30	10	75
19		0	10	30	0	40
20		30	5	30	20	85
21		30	5	30	0	65
Pont. obtida		540	100	510	120	60,48
Pont. máxima		630	420	630	420	
Taxa de sucesso - OE		60,95		80,95	28,57	
Taxa de sucesso - OG		56,83				

Grelha de correção - Ficha de avaliação sumativa sobre a Revolução Francesa (D)						
Alunos	OG	A		B	C	TOTAL
	OE	1	2	3	4	
	PERG.	3	1	4	2	
	COT.	30	20	30	20	
1		30	0	30	0	60
2		30	0	30	0	60
3		30	5	30	0	65
4		30	10	30	0	70
5		30	5	30	10	75
6		30	0	0	0	30
7		0	5	30	0	35
8						
9		30	0	0	0	30
10		30	5	30	10	75
11		30	10	30	0	70
12		30	5	0	0	35
13		15	0	30	0	45
14		30	10	30	10	80
15		30	15	30	20	95
16		30	0	30	0	60
17		0	5	0	0	5
18		30	15	30	20	95
19		30	0	30	0	60
Pont. obtida		465	90	420	70	58,06
Pont. máxima		570	380	570	380	
Taxa de sucesso - OE		58,42		73,68	18,42	
Taxa de sucesso - OG		50,18				

Grelha de correção - Ficha de avaliação sumativa sobre alvasões Francesas (D)						
Alunos	OG	A		B	C	TOTAL
	OE	1		2	3	
	PERG.	1	2	3	4	
	COT.	25	25	30	20	
1		25	25	25	20	95
2		25	0	15	20	60
3		25	0	25	20	70
4		0	25	20	6,67	51,67
5		25	25	30	6,67	86,67
6		0	25	15	0	40
7		25	0	15	6,67	46,67
8						
9		25	25	15	6,67	71,67
10		25	25	30	6,67	86,67
11		25	0	20	0	45
12		25	25	30	20	100
13		0	0	15	20	35
14		0	25	25	6,67	56,67
15		0	25	30	20	75
16		25	25	30	20	100
17		0	25	10	0	35
18		25	25	25	20	95
19		25	25	25	6,67	81,67
Pont. obtida		300	325	400	206,69	68,43
Pont. máxima		475	475	570	380	
Taxa de sucesso - OE		65,79		70,18	54,39	
Taxa de sucesso - OG		63,45				

Avaliação da compreensão histórica - Revolução francesa						
Alunos	Compreende a temática	Mobiliza as informações das fontes analisadas	Usa o vocabulário HG	Emite opinião sobre as emoções/sentimentos	Argumentação	Total
D1	3	3	1	3	2	12
D2	4	3	4	4	4	19
D3	3	3	4	3	3	16
D4	3	3	1	3	2	12
D5	4	3	4	4	4	19
D6						
D7	3	3	4	4	3	17
D8						
D9	3	3	1	3	2	12
D10	3	3	4	3	3	16
D11	3	3	3	4	3	16
D12	3	3	1	3	2	12
D13	3	3	4	4	3	17
D14						
D15	3	3	4	3	3	16
D16	4	3	4	4	4	19
D17	3	3	1	3	2	12
D18	3	3	4	4	3	17
D19	3	3	4	3	3	16
B1	3	3	3	4	4	17
B2	3	4	4	4	3	18
B3	3	4	4	3	3	17
B4	3	3	3	4	4	17
B5	3	3	3	4	4	17
B6	3	3	3	3	3	15
B7	3	3	3	3	3	15
B8	3	4	4	3	3	17
B9	3	4	4	3	3	17
B10	3	3	3	3	3	15
B11	3	4	4	3	3	17
B12	3	3	3	4	4	17
B13	3	4	4	4	3	18
B14	3	4	4	4	3	18
B15	3	4	4	3	3	17
B16	3	4	4	3	3	17
B17	3	4	4	4	3	18
B18	3	3	3	4	4	17
B19	3	3	3	3	3	15
B20	3	3	3	3	3	15
B21	3	4	4	4	3	18
Total obtido	114	122	122	128	114	
Total máx.	148	148	148	148	148	
Taxa de sucesso	77,0	82,4	82,4	86,5	77,0	81,1

ANEXO P

|' '' | | ''

Grelhas da primeira e última atividade em HGP– 2.º CEB, 6.º B

Avaliação das competências socioemocionais - Trabalho da notícia						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	3	4	4	3	17
2	3	4	4	4	3	18
3	1	2	3	3	2	11
4	1	2	2	3	3	11
5	2	3	4	4	4	17
6	1	3	2	2	1	9
7	2	3	3	4	4	16
8	2	4	3	3	3	15
9	3	3	2	3	3	14
10	2	4	3	3	3	15
11	1	2	3	4	3	13
12	2	3	3	2	3	13
13	2	3	3	3	4	15
14	3	3	3	2	2	13
15	1	2	2	2	2	9
16	2	2	3	2	3	12
17	2	3	3	4	4	16
18	3	4	4	4	4	19
19	2	3	4	2	3	14
20	4	4	3	2	3	16
21	1	2	2	2	1	8
Total Obtido	43	62	63	62	61	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	51,19	73,81	75,00	73,81	72,62	69,29

Avaliação das competências socioemocionais - Jogo da Revolução Francesa						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	3	4	3	17
2	3	4	3	4	3	17
3	3	3	2	2	2	12
4	3	2	3	3	3	14
5	3	4	3	4	4	18
6	2	2	2	2	2	10
7	3	3	3	4	3	16
8	3	3	3	3	3	15
9	4	4	2	3	2	15
10	3	3	3	3	3	15
11	3	2	2	3	2	12
12	2	3	3	3	3	14
13	3	4	3	3	3	16
14	3	4	3	3	3	16
15	3	3	2	2	1	11
16	3	3	2	2	2	12
17	3	3	3	4	4	17
18	3	4	3	3	4	17
19	3	3	4	3	3	16
20	4	4	2	2	2	14
21	2	1	2	2	2	9
Total Obtido	62	66	56	62	57	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	73,81	78,57	66,67	73,81	67,86	72,14

Grelhas da primeira e última atividade em HGP– 2.º CEB, 6.º D

Avaliação das competências socioemocionais - Trabalho da Rev. Francesa 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	4	4	4	18
4	1	1	1	1	2	6
5	4	4	3	3	3	17
6						
7	3	3	4	4	4	18
8						
9	3	4	4	4	4	19
10	3	3	4	4	4	18
11	3	3	3	4	4	17
12	1	1	1	1	2	6
13	1	1	1	1	1	5
14						
15	3	3	3	4	4	17
16	4	4	3	4	4	19
17	1	1	1	1	2	6
18	3	3	4	4	4	18
19	3	3	4	4	4	18
Total obtido	43	44	48	51	54	
Total máximo	64	64	64	64	64	
Taxa de sucesso	67,19	68,75	75,00	79,69	84,38	75,00

Avaliação das competências socioemocionais - Jogo das Inv. Francesas 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	4	4	4	18
4	3	3	3	3	3	15
5	4	4	2	4	3	17
6	3	3	3	4	4	17
7						
8	2	3	3	4	4	16
9	3	4	4	4	4	19
10	3	4	4	4	4	19
11	3	3	3	3	3	15
12	4	3	3	4	4	18
13	1	2	2	4	4	13
14	4	4	2	3	3	16
15	3	4	4	4	4	19
16	4	4	2	3	3	16
17	1	3	3	4	4	15
18	4	4	4	4	3	19
19	3	4	4	4	4	19
Total obtido	55	62	58	68	66	
Total máx.	72	72	72	72	72	
Taxa de sucesso	76,39	86,11	80,56	94,44	91,67	85,83

ANEXO Q

|' '' | | ''

Grelhas da primeira e última atividade em Português– 2.º CEB, 6.º B

Avaliação das competências socioemocionais - correção da escrita 6.ºB						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	2	3	4	4	3	16
2	3	4	4	4	3	18
3	1	2	3	3	2	11
4	1	2	3	3	3	12
5	2	3	4	4	4	17
6	1	3	2	2	1	9
7	2	3	3	4	4	16
8	2	4	3	3	3	15
9	3	3	3	3	3	15
10	2	4	3	3	3	15
11	1	2	3	4	3	13
12	2	3	3	2	3	13
13	2	3	3	3	4	15
14	3	3	3	2	2	13
15	2	3	2	2	2	11
16	2	2	3	2	3	12
17	2	3	3	4	4	16
18	2	3	4	4	4	17
19	2	3	4	2	3	14
20	3	3	2	2	3	13
21	1	1	1	2	1	6
Total Obtido	41	60	63	62	61	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	48,81	71,43	75,00	73,81	72,62	68,33

Avaliação das competências socioemocionais - Bingo 6.ºB						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	4	4	4	4	3	19
2	3	4	3	3	3	16
3	3	3	3	3	3	15
4	3	3	2	3	2	13
5	3	4	4	4	4	19
6	3	3	2	2	3	13
7	3	3	3	4	3	16
8	3	4	3	3	3	16
9	4	3	2	3	2	14
10	3	3	3	3	3	15
11	3	3	3	3	3	15
12	2	3	2	3	2	12
13	3	3	3	3	3	15
14	3	3	3	3	3	15
15	3	2	2	2	2	11
16	3	3	3	2	2	13
17	3	3	3	4	4	17
18	4	4	3	3	4	18
19	3	3	3	3	3	15
20	4	4	3	3	2	16
21	2	2	2	2	3	11
Total Obtido	65	67	59	63	60	
Total máx	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	77,38	79,76	70,24	75,00	71,43	74,76

Grelhas da primeira e última atividade em Português– 2.º CEB, 6.º D

Avaliação das competências socioemocionais - Círculos de leitura 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	3	4	4	4	18
2	4	4	3	4	4	19
3	2	3	4	4	3	16
4	3	3	3	3	3	15
5	3	3	1	1	2	10
6	1	2	2	4	4	13
7	3	3	4	3	3	16
8	2	3	3	4	4	16
9	3	4	3	4	4	18
10	3	3	4	4	4	18
11	3	3	4	4	3	17
12	3	2	1	2	2	10
13	1	1	2	2	2	8
14	4	3	3	2	4	16
15	4	3	4	4	4	19
16	4	3	2	4	4	17
17	2	2	2	4	4	14
18	4	3	4	4	4	19
19	3	3	3	4	4	17
Total obtido	55	54	56	65	66	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	72,37	71,05	73,68	85,53	86,84	77,89

Avaliação das competências socioemocionais - Lab.Gramatical 6.ºD						
Alunos	Autonomia	Participação	Colaboração entre pares	Empatia e respeito	Escuta ativa	Total
1	3	4	4	4	4	19
2	4	3	4	4	4	19
3	3	3	3	4	4	17
4	4	3	3	3	3	16
5	4	4	4	3	3	18
6	3	4	4	3	3	17
7	3	4	4	4	4	19
8	1	2	3	4	4	14
9	3	4	4	4	4	19
10	3	4	4	4	4	19
11	3	3	3	4	4	17
12	4	3	4	4	4	19
13	1	2	2	4	4	13
14	1	2	2	4	4	13
15	3	4	4	4	4	19
16	3	3	3	3	3	15
17	3	3	3	4	4	17
18	4	4	4	3	3	18
19	3	4	4	4	4	19
Total obtido	56	63	66	71	71	
Total máx.	76	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	73,68	82,89	86,84	93,42	93,42	86,05

ANEXO R

|' '' | | ''

Grelhas da atividade “círculo de leitores” em Português– 2.º CEB

Avaliação da Compreensão - Círculos de leitura 6.ºB						
Alunos	Reflexão	Seleção e Justificação dos excertos	Identificação das personagens	Resumo	Exploração do Vocabulário	Total
1	4	2	4	3	2	15
2	3	2	3	3	3	14
3	4	3	4	2	4	17
4	4	2	4	3	2	15
5	4	2	4	3	2	15
6	3	2	3	3	3	14
7	2	3	2	2	2	11
8	4	3	4	2	4	17
9	4	3	4	2	4	17
10	2	3	2	2	2	11
11	4	3	4	2	4	17
12	4	2	4	3	2	15
13	3	2	3	3	3	14
14	4	3	4	2	2	15
15	3	2	3	3	3	14
16	4	3	4	2	2	15
17	4	3	4	2	2	15
18	4	3	4	2	2	15
19	2	3	2	2	2	11
20	2	3	2	2	2	11
21	3	2	3	3	3	14
Total obito	71	54	71	51	55	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	84,52	64,29	84,52	60,71	65,48	71,90

Avaliação da compreensão - Círculos de leitura 6.ºD					
Alunos	Reflexão	Identificação das personagens	Resumo	Exploração do vocabulário	Total
1	4	4	2	3	13
2	4	4	2	3	13
3	4	4	2	3	13
4	4	4	2	3	13
5	4	4	2	3	13
6	2	4	3	2	11
7	2	4	3	2	11
8	2	4	3	3	12
9	4	4	2	3	13
10	2	4	3	3	12
11	4	4	2	3	13
12	4	4	2	3	13
13	4	3	2	1	10
14	2	4	3	3	12
15	2	4	3	2	11
16	4	3	2	1	10
17	4	3	2	1	10
18	2	4	3	3	12
19	4	3	2	1	10
Total obtido	62	72	45	46	
Total máx.	76	76	76	76	
Taxa de sucesso	81,58	94,74	59,21	60,53	74,01

ANEXO S

|' '' | | ''

Grelhas da atividade “guiões de leitura” em Português– 2.º CEB

Avaliação da Compreensão - Guiões de leitura 6.ºB						
Alunos	Identificação de informações do livro	Antecipação do tema	Identificação das personagens	Resumo	Opinião sobre a leitura	Total
1	4	3	4	2	2	15
2	3	2	3	3	1	12
3	4	3	2	0	2	11
4	3	3	2	2	2	12
5	4	1	3	2	3	13
6	4	2	3	2	2	13
7	4	3	2	3	2	14
8	4	3	4	3	2	16
9	4	2	3	2	2	13
10	4	2	3	2	2	13
11	4	3	2	1	2	12
12	3	3	3	2	2	13
13	4	1	4	3	2	14
14	3	2	3	4	2	14
15	4	3	3	1	1	12
16	4	2	2	2	3	13
17	3	4	4	3	1	15
18	4	2	1	4	3	14
19	4	4	2	3	2	15
20	4	3	4	3	2	16
21	3	1	3	2	2	11
Total obtido	78	52	60	49	42	
Total máximo	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso	92,86	61,90	71,43	58,33	50,00	66,90

Avaliação da compreensão - Guiões de leitura 6.ºD						
Alunos	Identificação de informações do livro	Exploração do vocabulário	Identificação das personagens	Resumo	Opinião sobre a leitura	Total
1	3	3	4	3	2	15
2	3	3	4	3	3	16
3	3	3	4	1	2	13
4	3	1	4	1	2	11
5	4	2	4	2	2	14
6						
7	4	2	4	3	2	15
8						
9	3	4	4	2	2	15
10						
11						
12	3	1	4	2	2	12
13						
14	3	1	4	1	1	10
15						
16	3	1	4	1	1	10
17						
18	4	3	4	4	3	18
19	3	3	4	2	2	14
Total obtido	39	27	48	25	24	
Total máx.	48	48	48	48	48	
Taxa de sucesso	81,25	56,25	100	52,08	50	67,92

ANEXO T

| ' ' | | ' |

Grelhas da primeira e última atividade de escrita – 2.º CEB, 6.º B

Avaliação da escrita - Atividade de escrita criativa 6.ºB							
Alunos	Extensão	Género textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	2	2	3	3	3	3	16
2	1	2	2	2	2	3	12
3	3	2	3	3	3	2	16
4	3	2	3	3	2	2	15
5	3	2	2	2	1	2	12
6	2	2	2	1	2	1	10
7	3	2	3	2	3	4	17
8	3	2	3	2	3	3	16
9	3	2	1	1	3	4	14
10	2	2	2	1	2	2	11
11	1	1	1	1	1	2	7
12	2	2	2	1	2	3	12
13	2	2	2	2	2	3	13
14	2	2	2	2	2	4	14
15	3	2	3	3	3	3	17
16	3	2	2	2	2	1	12
17	3	2	2	3	3	4	17
18	3	2	2	3	3	2	15
19	2	2	2	1	2	3	12
20	3	2	2	2	2	2	13
21	2	2	3	2	2	3	14
Total obtido	51	41	47	42	48	56	
Total máximo	63	42	63	84	84	84	
Taxa de sucesso	80,95	97,62	74,60	50,00	57,14	66,67	71,16

Avaliação da escrita - 6.º B							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	1	2	3	2	2	2	12
2	2	2	3	3	2	3	15
3	1	2	3	3	3	3	15
4	2	2	3	3	2	2	14
5	1	2	3	2	2	2	12
6	2	2	3	2	2	2	13
7	2	2	3	3	3	2	15
8	2	1	3	3	4	4	17
9	2	1	3	3	4	4	17
10	2	2	3	3	3	2	15
11	1	2	3	3	2	3	14
12	2	2	3	3	2	2	14
13	2	2	3	3	2	3	15
14	1	2	3	3	2	3	14
15							0
16	1	2	3	3	2	3	14
17	1	2	3	3	3	4	16
18	1	2	3	3	2	3	14
19							0
20	2	2	3	2	2	3	14
21	1	2	3	3	3	3	15
Total obtido	29	36	57	53	47	53	
Total máximo	57	38	57	76	76	76	
Taxa de sucesso	50,88	94,74	100,00	69,74	61,84	69,74	74,49

Grelhas da primeira e última atividade de escrita – 2.º CEB, 6.º D

Avaliação da escrita							
Alunos	Extensão	Género textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	3	1	3	1	1	1	10
2	3	2	3	3	2	2	15
3	3	1	3	1	1	1	10
4	2	1	2	1	1	4	11
5	2	1	2	1	1	3	10
6	2	2	1	1	1	2	9
7	1	2	3	3	4	4	17
8							
9	2	1	3	2	1	4	13
10	3	2	3	2	3	3	16
11	3	1	2	2	3	3	14
12	1	1	3	1	1	4	11
13	1	1	1	1	2	2	8
14	3	1	3	2	1	3	13
15	2	2	3	2	3	4	16
16	3	2	2	2	2	4	15
17	1	1	1	1	1	1	6
18	3	2	2	3	3	3	16
19	3	2	3	2	1	2	13
Total obtido	41	26	43	31	32	50	
Total máx.	54	36	54	72	72	72	
Taxa de sucesso	75,93	72,22	79,63	43,06	44,44	69,44	64,12

Avaliação da escrita - 6.º D							
Alunos	Extensão	Gênero textual	Tema	Morfologia e Sintaxe	Pontuação	Ortografia	Total
1	1	1	2	3	2	4	13
2	3	2	1	3	2	4	15
3	1	2	3	1	2	1	10
4	1	1	1	2	3	4	12
5	1	1	2	1	1	4	10
6	1	1	1	1	1	4	9
7	3	1	2	2	2	3	13
8							
9	2	1	3	2	2	4	14
10	2	2	3	3	3	4	17
11	2	2	2	2	3	3	14
12	1	1	2	3	2	4	13
13	1	1	1	1	1	3	8
14	1	1	2	2	1	4	11
15	2	1	3	3	3	4	16
16	1	1	1	1	1	4	9
17							
18	3	1	2	3	3	4	16
19	2	1	2	2	2	4	13
Total obtido	28	21	33	35	34	62	
Total máx	57	38	57	76	76	68	
Taxa de sucesso	49,12	55,26	57,89	46,05	44,74	91,18	57,37

ANEXO U

| ' ' | | ' |

Objetivo 1 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB

Obj. Desenvolver competências de escrita													
Data	4/02	6/02	5/02	7/02	14/02	4/02	6/02	5/02	20/02	18/02	4/02	6/02	24/02
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Organiza corretamente o texto, utilizando uma construção frásica correta.	Organiza corretamente o texto, utilizando uma construção frásica correta.	Organiza as palavras de forma lógica para construir a notícia;	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Utiliza o vocabulário adequado e uma pontuação adequada.	Utiliza o vocabulário adequado e uma pontuação adequada.	Utiliza vocabulário específico relativo ao acontecimento que integra a notícia	Escreve frases com uma estrutura e pontuação adequada	Escreve frases com uma estrutura e pontuação adequada	Redige um texto sem erros ortográficos.	Redige um texto sem erros ortográficos.	Escreve um texto sem erros ortográficos;
	Organiza as suas ideias de forma lógica;					Utiliza o vocabulário adequado e uma estrutura frásica correta;					Respeita as regras de ortografia.		
	31	42	53	49	25	32	48	47	55	46	50	56	62
	72	84	76	84	48	72	84	76	84	76	72	84	68
Taxa de sucesso do indicador (%)	43,05	50	69,74	58,33	52,08	44,44	57,14	61,84	65,48	60,53	69,44	66,66	91,18
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	54,64					57,89					75,76		
Taxa de sucesso do objetivo (%)	62,76												

Objetivo 2 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB

Obj. Desenvolver competências de compreensão textual										
Data	7/02	14/02	21/02	18/02	7/02	14/02	21/02	21/02	21/02	21/02
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Identifica o tema da obra	Identifica o tema principal da obra	Identifica os elementos principais da obra;	Identifica os elementos principais da obra;	Escreve um resumo bem estruturado e com ideias organizadas	Sintetiza a informação essencial do texto;	Comunica corretamente as ideias expressas no texto.	Comunica corretamente as ideias expressas no texto.	Recorre ao dicionário para compreender palavras mais difíceis	Recorre ao dicionário para compreender palavras mais difíceis
Indicadores de avaliação do PI	Identifica o assunto implícito no texto;				Deduz informações a partir do que leu;				Entende o significado de palavras mais difíceis.	
Pontuação obtida	39	78	71	62	25	49	51	45	55	46
Pontuação máxima	48	84	84	76	48	84	84	76	84	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	81,25	92,86	84,52	81,58	52,08	58,33	60,71	59,21	65,48	60,53
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	85,05				57,58				63	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	68,54									

Objetivo 3 do Projeto de Intervenção – 2.º CEB

OGC: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares													
Data	4/02	7/02	20/02	25/02	27/02	18/03	17/03	18/02	20/02	21/02	10/02	6/03	19/03
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Utiliza o guião de correção para corrigir o texto do colega	Utiliza o guião de correção para corrigir o texto do colega;	Colabora com o colega na realização da tarefa.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Realiza o laboratório de forma independente.	Escuta a opinião dos colegas	Escuta as ideias do colega.	Respeita as opiniões dos colegas	Escuta as ideias do colega.	Escuta as ideias do colega.	Respeita as ideias do colega.
Indicadores de avaliação do PI	Realiza as atividades de forma independente e organizada;							Escuta as opiniões dos colegas					
Pontuação obtida	46	41	55	57	61	51	56	66	66	58	54	59	57
Pontuação máxima	72	84	72	72	84	84	76	76	72	84	64	84	84
Taxa de sucesso do indicador (%)	63,89	48,81	76,39	79,17	72,62	60,72	73,68	86,84	91,66	69,05	84,38	70,24	67,86
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	67,90							78,34					
Taxa de sucesso do objetivo (%)	73,38												

OGC: Fomentar a formação de competências socioemocionais como a autonomia e o respeito entre pares						
Data	20/02	18/02	10/02	6/03	20/02 d	19/03
Indicadores da avaliação das atividades didáticas	Expressa uma participação ativa durante a realização do trabalho.	Colabora com os colegas na realização das tarefas.	Divide tarefas com os restantes colegas durante o trabalho	Divide tarefas com os restantes colegas durante o trabalho	Colabora com o colega na realização da tarefa. Jogo revolução	Colabora com o colega na realização da tarefa.
Indicadores de avaliação do PI	Participa de forma ativa nas atividades de grupo, em pares ou em grupo.					
Pontuação obtida	64	54	44	62	54	66
Pontuação máxima	84	76	64	84	72	84
Taxa de sucesso do indicador (%)	76,19	71,05	68,75	73,81	75	78,57
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	73,90					

ANEXO V

| ' ' | | ' |

Planificações de HGP – 2.º CEB

Dia 5/02/2025 (Quarta) – 6.º B						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tmn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>-Terramoto de 1755;</i> <i>-D.José I.</i>	1. Relacionar os riscos naturais atuais, de ocorrência de sismos e tsunamis na cidade de Lisboa, com o sucedido no terramoto de 1755; 2. Compreender os acontecimentos	A aula inicia com a introdução do conteúdo relativo ao Terramoto de 1755. Para tal, é projetada uma imagem da placa de zona de perigo de tsunami localizada em Lisboa. A partir da imagem, a docente recorre à atualidade como pretexto para contextualizar os riscos naturais do sismo e do tsunami que ocorreram em 1755, fazendo questões como: · Porque acham necessário colocar estas placas em Lisboa? · Porque se localizam junto ao rio? · Será que alguma vez houve um tsunami em Lisboa? · Como se origina um tsunami e um terramoto? A partir da observação da placa atual de perigo de tsunami e das perguntas que a acompanham, os alunos são levados a perceber que o passado continua a influenciar o presente. Com a contextualização do Terramoto de 1755 realizada, a docente projeta um pequeno vídeo sobre como ocorre um terramoto e sintetiza com os alunos a informação visualizada. Retomando as ideias antes apresentadas pelos alunos, a docente recua ao passado e leva-os a imaginar o que aconteceu no Terramoto de 1755. Durante a conversa em grande grupo, a docente projeta o mapa de Lisboa de forma que os alunos consigam visualizar a área de Lisboa que mais sofreu com o acontecimento. Também é projetado algumas imagens e um vídeo que	Imagem das placas; Computador Projetor; Folhas de notícia. Google Maps Imagens do terramoto. Vídeo sobre como se		1.1. Identifica o motivo pelo qual as placas de aviso de tsunami estão colocadas em Lisboa; 1.2. Define tsunami e de terramoto. 1.3. Identifica a cidade de Lisboa como um território de risco de ocorrência de sismos e tsunamis 1.4. Mobiliza o que conhece da atualidade para comparar com o acontecimento do Terramoto de 1755; 2.1. Expressa as consequências sociais e humanas causadas pelo terramoto;	-Grelhas de observação direta; -Notas de campo; -Produções dos alunos

	vividos durante e após o terramoto de 1755. 3. Escrever uma notícia sobre o terramoto de 1755, colocando-se no lugar de quem o viveu	representam o Terramoto de 1755 para que a turma compreenda o nível de destruição. De seguida, a docente propõe uma atividade para ser realizada em pares. A atividade consiste em os alunos assumirem que eram um repórter/jornalista da época, que viveu o terramoto, e que está a escrever uma curta notícia sobre o terramoto de 1755, nesta os alunos devem: - Descrever o acontecimento como se o estivessem a viver naquela época histórica; - Utilizar palavras registadas no quadro; - Utilizar informação sobre as causas e consequências visualizadas no vídeo sobre o presente em situações de sismo e tsunami para explicar a situação vivida Para encerrar a sessão, a docente distribuí um esquema síntese a cada aluno e pede para que a turma cole o respetivo esquema no caderno. De seguida, a docente projeta no quadro o esquema e o mesmo é completado em grande grupo como forma de consolidação do que foi discutido durante a aula.	forma um sismo Vídeo simulador do sismo de 1755 Esquemas síntese		2.2. Identifica as consequências económicas causadas pelo terramoto; 3.1. Organiza as palavras de forma lógica para construir a notícia; 3.2. Utiliza vocabulário específico relativo ao acontecimento que integra a notícia: o terramoto de 1755 3.3. Assume o lugar de quem viveu o terramoto 3.4. Mobiliza conhecimentos de presente para integrar a notícia	
--	--	---	---	--	--	--

	2. Desenvolver competências de análise de documentos	Esta comparação permite aos alunos visualizar de forma clara as transformações urbanísticas promovidas pelo Marquês e que ainda hoje se observam. A turma é dividida em pequenos grupos e implementa-se uma pequena atividade dinâmica para explicar as reformas do Marquês de Pombal: A carta: A docente revela que o Marquês de Pombal escreveu uma carta à turma sobre as alterações que fez ao país e o porquê. Contudo, antes de chegar à escola, a carta foi rasgada. A cada grupo é dada uma parte da carta que pode conter as reformas sociais, económicas ou a nível do ensino. Cada grupo é responsável por ler e registar as reformas do MP e o domínio a que pertencem. São disponibilizados dicionários para consulta, caso não percebam o significado de alguma palavra. No fim da atividade, cada grupo lê a sua carta e partilha as reformas que encontrou. Tendo em conta que cada grupo apresenta reformas a um domínio diferente, podendo ser: económico, social ou a nível do ensino. Após a partilha de cada grupo, a docente pergunta as palavras, das quais os alunos não sabiam o seu significado e qual foi a definição que encontraram no dicionário. Após a identificação das reformas, a docente distribui um esquema síntese sobre o tema com alguns espaços em branco e pede para que os alunos colem nos respetivos cadernos para serem preenchidos na aula seguinte.		5	2.1. Seleciona as informações necessárias da carta; 2.2. Organiza as informações retiradas no caderno. 2.3. Comunica a interpretação que realizou durante a análise dos documentos	
				29		
				35		
				10		

Dia 24/02/2025 (Segunda) – 6.º D						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Maria Antonieta</i> <i>-D. Luís XVI</i> <i>-Império francês</i> <i>-Bloqueio continental</i> <i>-Napoleão Bonaparte</i>	1. Caracterizar as condições económicas e sociais da França antes da Revolução Francesa; 2. Conhecer factos marcantes do período revolucionário francês;	A sessão inicia-se com a escrita do sumário: “Conclusão da correção do jogo. Realização de uma ficha de avaliação sumativa. Introdução às Invasões Napoleónicas.” De seguida, a docente distribui os cartões do Quiz – Revolução Francesa que foram executados aos respetivos pares. Tendo em conta que na sessão anterior, os alunos completaram o quiz e ainda se procedeu à correção até à pergunta 9, faltou corrigir a pergunta 10. Por isso, a docente projeta no quadro a pergunta 10 e pede que alguns pares partilhem as suas respostas. Se os pares responderam de forma incorreta, devem corrigir a lápis ao lado da questão. Por fim, cada grupo coloca a sua pontuação no espaço “Pontuação obtida” na tabela dos pontos que se encontra colada no seu caderno. Os alunos que tenham tido 20 pontos em 30 recebem uma medalha de papel para colarem ao lado da sua pontuação. Procede-se, então, à realização de uma ficha de avaliação sumativa, de 4 questões acerca do conteúdo: Revolução Francesa. Esta ficha de avaliação é	-Fichas de avaliação sumativas;	3 5 7	1.1. Mobiliza o seu conhecimento sobre as causas da Revolução Francesa.	-Grelhas de observação direta; -Fichas de avaliação sumativas
			-Fotografia da linha do tempo;		2.1. Faz a correspondência correta entre os anos e os principais acontecimentos da Revolução Francesa:	
			-Quadro;		<i>-Tomada de Bastilha (1789);</i> <i>-A Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789);</i> <i>-A execução do rei D. Luís XVI (1793);</i> <i>-Início do Período do Terror (1794).</i>	
			-Marcador;		2.2. Refere a importância da aprovação da Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão.	
			-Cadernos;		2.3. Localiza Portugal e França no mapa da Europa Ocidental.	

	3. Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.	feita individualmente pelos alunos e tem como objetivo mobilizar os conhecimentos do jogo elaborado na sessão anterior. Tendo em conta que, na última sessão, os alunos construíram uma linha do tempo sobre a Revolução Francesa, esta será utilizada como ponto de partida para a realização de uma chuva de ideias, dando continuidade ao tema. A docente inicia a sessão questionando os alunos sobre a sua opinião relativamente à reação dos outros países face à Revolução Francesa. Após a reflexão inicial, os alunos chegam à conclusão de que diversos países declararam guerra à França. A docente aproveita este momento para introduzir, através da plataforma digital <i>Genially</i>, os seguintes conteúdos: a figura de Napoleão Bonaparte, o bloqueio continental e a partida da família real portuguesa para o Brasil. O PowerPoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos, sendo explorado, nesta aula, apenas o botão relativo a França. Nessa secção são apresentados: uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar a personagem histórica; um mapa da Europa para visualização da expansão do Império francês; e uma reportagem sobre as sanções aplicadas pela União Europeia à Rússia devido à guerra na Ucrânia. Neste momento, a docente propõe uma reflexão comparativa com os alunos ao questionar: “Aham que a estratégia do bloqueio continental foi algo exclusivo do passado ou será que ainda hoje vemos estratégias semelhantes?”. A partir da discussão, estabelece-se uma ligação entre o bloqueio económico de Napoleão	-PowerPoint interativo: -Projedor; -Canetas; -Lápis; -Borracha	10	3.1. Identifica o evento histórico que levou à chegada de Napoleão Bonaparte: <i>-A morte de D. Luís XVI e de Maria Antonieta que despoletou o medo de outros monarcas da Europa;</i> 3.2. Identifica o objetivo político de Napoleão Bonaparte: <i>Construir um império francês;</i> 3.3. Explicita a estratégia que Napoleão concretizou para enfraquecer Inglaterra: <i>Bloqueio Continental.</i>	20
--	--	--	---	----	--	----

		à Inglaterra e as sanções económicas contemporâneas à Rússia, incentivando os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre ambos os contextos.				
--	--	---	--	--	--	--

Dia 13/03/2025 (Quinta) – 6.º B						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tmn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i>	1. Identificar o contexto económico e social vivido em França antes da Revolução Francesa. 2. Compreender o acontecimento da Revolução Francesa.	Dá-se início à sessão com a escrita do sumário: “Realização de uma ficha sobre a Revolução Francesa e Jogo sobre a Revolução Francesa”. De seguida, a docente começa por consolidar, perguntando aos alunos o que fizeram na sessão anterior, de modo a recordarem o que fizeram. Após o resumo, a docente introduz a ficha “E se fosse hoje?”, explicando que não há respostas erradas nem certas, que é para apenas darem a sua opinião em relação ao tema que relaciona a Revolução Francesa com a atualidade. Deste modo, a professora lê as questões aos alunos e posteriormente, distribui para os alunos começarem a fazer de forma individual.	-Ficha “E se fosse hoje” – Revolução Francesa; -Caneta	3 5 5 37	1.1. Explica a origem do descontentamento do povo: <i>Impostos altos, crise económica e desigualdade social;</i>	-Fichas produzidas pelos alunos.
		As questões da ficha são, nomeadamente: 1-Se a situação vivida em França no séc. XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão. 2- 2.1- Achas que estes direitos ainda são importantes nos nossos dias? Porquê?			1.2. Identifica o rei e a rainha associados à Revolução Francesa: <i>Luís XVI e Maria Antonieta.</i> 2.1. Expressa os ideais que o povo defendia: <i>Fim do Absolutismo e igualdade de todos perante a Lei;</i> 2.2. Identifica os responsáveis pelo movimento revolucionário: <i>O povo e a Burguesia;</i> 2.3. Identifica os três grandes princípios da Revolução: <i>Liberdade, Igualdade e Fraternidade.</i> 3.1. Relaciona a Declaração dos direitos do Homem e do cidadão do	

	3. Refletir sobre a importância da Revolução Francesa para a atualidade.	2.2- Identifica um direito que não tenha sido defendido na época da Revolução Francesa e que te pareça importante existir para Portugal nos dias de hoje. 3- 3.1-Imagina que eras o presidente de Portugal, que tinhas nascido noutro país e que os portugueses não gostavam de ti por seres estrangeiro. Como te sentias ao viver esta situação? 3.2- Achas que por teres nascido noutro país não devias ser presidente da república de Portugal? Explica a tua resposta.			tempo da Revolução Francesa com a da atualidade; 3.2. Dá a sua opinião sobre pessoas de outro país poderem ser governadores do país.	
--	--	---	--	--	--	--

Dia 20/03/2025 (Quinta) – 6.º B						
Período do dia Área Disciplinar / Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tmn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
História e Geografia de Portugal <i>-Revolução francesa de 1789</i> <i>-Luís XVI</i> <i>-Maria Antonieta</i>	1. Caracterizar as condições económicas e sociais da França antes da Revolução Francesa; 2. Conhecer factos marcantes do período revolucionário francês;	A sessão inicia-se com a escrita do sumário: “Realização de uma ficha de avaliação sumativa. Introdução às Invasões Napoleónicas.” De seguida, procede-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa, de 4 questões acerca do conteúdo: Revolução Francesa. Esta ficha de avaliação é feita individualmente pelos alunos e tem como objetivo mobilizar os conhecimentos do jogo elaborado na sessão anterior. Tendo em conta que, na última sessão, os alunos construíram uma linha do tempo sobre a Revolução Francesa, esta será utilizada como ponto de partida para a realização de uma chuva de ideias, dando continuidade ao tema. A docente inicia a sessão questionando os alunos sobre a sua opinião relativamente à reação dos outros países face à Revolução Francesa. Após a reflexão inicial, os alunos chegam à conclusão de que diversos países declararam guerra à França. A docente aproveita este momento para introduzir, através de um PowerPoint interativo, os seguintes conteúdos: a figura de	-Fichas de avaliação sumativas; -Fotografia da linha do tempo; -Quadro; -Marcador; -Cadernos;		1.1. Mobiliza o seu conhecimento sobre as causas da Revolução Francesa. 2.1. Faz a correspondência correta entre os anos e os principais acontecimentos da Revolução Francesa: <i>-Tomada de Bastilha (1789);</i> <i>-A Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789);</i> <i>-A execução do rei D. Luís XVI (1793);</i> <i>-Início do Período do Terror (1794).</i> 2.2. Refere a importância da aprovação da Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão. 2.3. Localiza Portugal e França no mapa da Europa Ocidental.	-Grelhas de observação direta; -Fichas de avaliação sumativas produzidas pelos alunos.

	3. Reconhecer o personagem histórico Napoleão Bonaparte.	Napoleão Bonaparte, o bloqueio continental e a partida da família real portuguesa para o Brasil. O PowerPoint tem como página central um mapa da Europa com três botões interativos, sendo explorado, nesta aula, apenas o botão relativo a França. Nessa secção são apresentados: uma imagem de Napoleão Bonaparte para contextualizar a personagem histórica; um mapa da Europa para visualização da expansão do Império francês; e uma reportagem sobre as sanções aplicadas pela União Europeia à Rússia devido à guerra na Ucrânia. Neste momento, a docente propõe uma reflexão comparativa com os alunos ao questionar: “Aham que a estratégia do bloqueio continental foi algo exclusivo do passado ou será que ainda hoje vemos estratégias semelhantes?”. A partir da discussão, estabelece-se uma ligação entre o bloqueio económico de Napoleão à Inglaterra e as sanções económicas contemporâneas à Rússia, incentivando os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre ambos os contextos.	-PowerPoint interativo; -Projektor; -Canetas; -Lápis; -Borracha		3.1. Identifica o evento histórico que levou à chegada de Napoleão Bonaparte: <i>-A morte de D. Luís XVI e de Maria Antonieta que despoletou o medo de outros monarcas da Europa;</i> 3.2. Identifica o objetivo político de Napoleão Bonaparte: <i>Construir um império francês;</i> 3.3. Explicita a estratégia que Napoleão concretizou para enfraquecer Inglaterra: <i>Bloqueio Continental.</i>	
--	---	--	--	--	--	--

ANEXO X

|| | | | | | | |

Grelha da apresentação oral sobre o tema da Revolução Francesa – 2.º CEB

Avaliação da compreensão histórica - Revolução francesa						
Alunos	Compreende a temática	Mobiliza as informações das fontes analisadas	Usa o vocabulário HG	Emite opinião sobre as emoções/sentimentos	Argumentação	Total
D1	3	3	1	3	2	12
D2	4	3	4	4	4	19
D3	3	3	4	3	3	16
D4	3	3	1	3	2	12
D5	4	3	4	4	4	19
D6						
D7	3	3	4	4	3	17
D8						
D9	3	3	1	3	2	12
D10	3	3	4	3	3	16
D11	3	3	3	4	3	16
D12	3	3	1	3	2	12
D13	3	3	4	4	3	17
D14						
D15	3	3	4	3	3	16
D16	4	3	4	4	4	19
D17	3	3	1	3	2	12
D18	3	3	4	4	3	17
D19	3	3	4	3	3	16
B1	3	3	3	4	4	17
B2	3	4	4	4	3	18
B3	3	4	4	3	3	17
B4	3	3	3	4	4	17
B5	3	3	3	4	4	17
B6	3	3	3	3	3	15
B7	3	3	3	3	3	15
B8	3	4	4	3	3	17
B9	3	4	4	3	3	17
B10	3	3	3	3	3	15
B11	3	4	4	3	3	17
B12	3	3	3	4	4	17
B13	3	4	4	4	3	18
B14	3	4	4	4	3	18
B15	3	4	4	3	3	17
B16	3	4	4	3	3	17
B17	3	4	4	4	3	18
B18	3	3	3	4	4	17
B19	3	3	3	3	3	15
B20	3	3	3	3	3	15
B21	3	4	4	4	3	18
Total obtido	114	122	122	128	114	
Total máx.	148	148	148	148	148	
Taxa de sucesso	77,0	82,4	82,4	86,5	77,0	81,1

ANEXO Z

|' '' | | ''

Grelha da avaliação da escrita da notícia sobre o Terramoto de 1755 – 2.º CEB

Avaliação da compreensão histórica - Notícia						
Pares	Compreende a temática	Mobiliza as informações das fontes analisadas	Usa o vocabulário HG	Argumentação	Morfologia e Sintaxe	Total
B1	3	4	3	4	3	17
B2	3	3	2	2	2	12
B3	3	4	4	3	3	17
B4	2	3	3	3	3	14
B5	3	2	3	3	4	15
B6	3	4	3	3	3	16
B7	3	3	2	2	3	13
B8	2	3	2	2	3	12
B9	2	2	2	2	3	11
Total Obtido	24	28	24	24	27	
Total máximo	36	36	36	36	36	
Taxa de sucesso	66,67	77,78	66,67	66,67	75,00	70,56

ANEXO AA

| ' ' | | ' '

Categorias da ficha “E se fosse hoje?” sobre a Revolução Francesa – 2.º CEB

Alunos	Se a situação vivida em França no séc. XVIII acontecesse hoje em Portugal, achas que o povo português se devia revoltar da mesma forma que o povo francês? Explica a tua decisão							
B1								
B2	Sim	porque ninguém merecia ser “escravizado”	injustiça	escravatura				
B2	Sim	porque todos temos que ser iguais	igualdade					
B2	Sim	ter os mesmos direitos	direitos					
B3	Não	porque seria pior para Portugal porque poderia vir outro país	atitude civilizada					
B4	Sim	porque ninguém merece viver naquelas situações	injustiça	condições de vida				
B4	Sim	e não fazer nada	intervenção					
B5	Não	porque se fosse eu no lugar deles não gostaria	atitude civilizada					
B6	Sim	porque os portugueses deviam ter os mesmos direitos	direitos					
B7	Sim	porque aquele ano tudo era injusto	injustiça					
B7	Sim	não tinha liberdade	liberdade					
B7	Sim	igualdade e Fraternidade	igualdade					
B8	Sim	porque iria ser uma injustiça	injustiça					
B9	Sim	porque é muita covardia	covardia					
B10	Sim	porque é muita covardia	covardia					
B11	Sim	para não passarmos fome	injustiça	fome				
B12	Não	porque hoje em dia o povo português é mais livre	ausência de motivos	liberdade				
B12	Não	o povo não tem motivos para se revoltar	ausência de motivos					
B13	Sim	porque todos merecemos os mesmos direitos	direitos					
B13	Sim	igualdades	igualdade					
B14	Sim	porque naquele ano tudo era injusto	injustiça					
B15	Sim	porque eu acho que é injusto	injustiça					
B16	Sim	porque os portugueses não iam aceitar isso	injustiça					
B17	Sim	porque é injusto	injustiça					
B18	Sim	porque era muita maldade	injustiça					
B19	Sim	porque hoje em dia qualquer coisa é processo ou outra coisa						
B20	Sim	porque eles estavam a viver num luxo e o povo estava a viver com fome e cansaço	injustiça	fome	cansaço			
D1	Sim	porque agora temos mais coisas para atacar	recursos atacar					
D2	Sim	fazia						
D3	Não	Porque agora temos um pouco mais de liberdade e podemos fazer o que queremos. Esta é a minha opinião	ausência de motivos	liberdade				
D4	Sim	O povo tem que matar o rei	injustiça					
D5	Sim	porque não tínhamos direitos de cidadão	direitos					
D5	Sim	liberdade,	liberdade					
D5	Sim	fraternidade e igualdade	igualdade					
D6	Sim	porque o povo português revoltaria porque enquanto o rei vivia de uma boa vida o povo fica passando fome	injustiça	fome				
D7	Não	porque ao contrário deles a gente somos civilizados	atitude civilizada					
D8	Sim	porque teríamos a tecnologia do nosso lado	recursos atacar					
D9	Não	porque no séc XVIII tinha muitas regras e se cumpríssemos as regras seríamos castigados	Regras					
D10	Sim	porque todos os indivíduos devem ser livres	liberdade					
D10	Sim	tem todos os direitos	direitos					
D10	Sim	iguais	igualdade					
D11	Sim	porque nós tínhamos mal e sem comida enquanto os reis tinham a viver uma boa vida	injustiça	fome	condições de vida			
D12	Eu acho que não	porque Portugal tem muitos direitos nesse século não havia	ausência de motivos					
D13	Sim	porque o povo de hoje (nem todos) não compreendem os direitos humanos	direitos					
D13	Sim	e julgamos sem saber	injustiça					
D14	Não	porque eu acho que esse tipo de coisas resolve-se e a falar não a fazer guerras e isso, então eu acho que não nos devíamos revoltar	atitude civilizada					
D15	Sim	porque se os franceses fizassem isso também fariamos (retirando a parte de matar o presidente)						
D16	Não	porque se estivesse a acontecer agora nenhum de nós estaria aqui	impossibilidade					

Alunos	Achas que estes direitos ainda são importantes nos nossos dias? Porquê?								
B1	Sim	porque as leis de antes também são as de hoje em dia	justiça		igualdade	1	5		
B2	Sim	porque senão iríamos viver como antes	justiça		igualdade	1			
B3	Sim	porque mais ninguém iria sofrer em Portugal, e também seria bom para o país	justiça		igualdade	1			
B4	Sim	porque um país sem esses direitos não seria um país justo	justiça		igualdade	1			
B5	Sim	porque agora devemos fazer o que quisermos como ir para a escola	liberdade		igualdade	1			
B6	Sim	ainda são porque ninguém é diferente de ninguém na parte de lei	igualdade		justiça	1	11		
B7	Sim	por que nos dias de hoje precisamos ter os mesmos direitos	igualdade		justiça	1			
B8	Sim	preciso proque sem direitos não á igualdade	igualdade		justiça	1			
B9	Sim	porque são de respeito	respeito		justiça	1			
B10	Sim	porque se não tivessem hoje em dia estavam todos ...			justiça	1			
B11	Sim	pelo simples fato de querermos privacidade etc...	liberdade		justiça	1	8		
B12	Sim				justiça	1			
B13	Sim	porquê todos nós temos que ter os mesmos direitos	justiça		justiça	1			
B14	Não	porque enquanto o clero e a Nobreza e o seu cão vivia uma vida luxuosa, o povo vivia uma vida de sofrimento, fome etc...			justiça	1			
B15	Sim				justiça	1			
B16	Sim	isto é muito importante nos dias de hoje			justiça	1	4		
B17	Sim	porque são importante ate nos dias de hoje			liberdade	1			
B18	Não percebi				liberdade	1			
B19	Sim				liberdade	1			
B20	Sim	porque temos de ser livres e fazer o que quisermos	liberdade		liberdade	1			
D1	Sim	porquê se não ovese estas leis não avia mundo	justiça		liberdade	1	8		
D2	Sim	porque aprendemos a respeitar os outros	respeito		liberdade	1			
D3	Sim	porquê como o povo francês disse: "todas as pessoas nascem livres e tem os mesmos direitos"	liberdade		liberdade	1			
D4	Sim	porque todos os seres humanos tem direito de tudo	igualdade		liberdade	1			
D5	Sim	porque se queremos que os outros nos respeitem demos que os respeitar, liberdade sermos livres do que quisermos	respeito		respeito	1			
D5	Sim	liberdade sermos livres do que quisermos	liberdade		respeito	1	4		
D6	Sim	porque todos esses direitos ajudam os países não so da Europa, a ficarem longe de problemas	justiça		respeito	1			
D7	Sim	porque ajuda muito as pessoas	justiça		respeito	1			
D8	Sim	porque sem leis o mundo seria uma selva	justiça						
D9	Não	por causa das regras: etnias, igualdade							
D10	Sim	porque se esses direitos são importantes para os indivíduos para não haver muita discriminação	justiça						
D10	Sim	não ter indivíduos com mais direitos do que os outros	igualdade						
D11	Não	porque nem muitas pessoas nascem livres, algumas pessoas roubam as crianças por causa dos seus traumas					4		
D12	Sim	porque não queremos voltar á ditadura	liberdade						
D13	Sim	porque nós precisam deles mesmo que haja muitas pessoas que não as respeitem	justiça						
D14	Sim mas não também	as pessoas que hoje em dia não têm liberdade e que nem são livres. Mas à outras que são	liberdade						
D15	Sim	direitos conheces?							
D16	Sim	estes direitos são importantes porque temos liberdade e não prejudicar os outros	liberdade				4		
D16	Sim	e não prejudicar os outros	respeito						

Alunos	Identifica um direito que não tenha sido defendido na época da Revolução Francesa e que te parece importante existir para Portugal nos dias de hoje					
B1	Os direitos iguais	igualdade	alimentação	1		
B2	Não encontrei nenhum direito		alimentação	1	2	
B3	Que todos são iguais as outras pessoas	igualdade	educação	1	1	
B4	Respeito	respeito	família	1	1	
B5	Todas as pessoas nascem livres	liberdade	generosidade	1	1	
B5	e temos mesmos direitos	igualdade	habitação	1		
B6	O direito de respeitarmos uns aos outros	respeito	habitação	1	2	
B7	Igualdade	igualdade	igualdade	1		
B8	não tem		igualdade	1		
B9	Não deitar lixo pra rua de necessidades	respeito	igualdade	1		
B10	Não prenderem as pessoas só porque não gostam do rei	justiça	igualdade	1		
B11	Nenhum		igualdade	1		
B12			igualdade	1		
B13	não sei nenhum direito pra pô		igualdade de genero	1		
B14	A generosidade	generosidade	igualdade de genero	1		
B15			igualdade financeira	1	9	
B16	todos, eu acho que são defendidos então não tem nenhum		justiça	1	1	
B17	Igualdade de genero	igualdade de genero	liberdade	1		
B18			liberdade	1		
B19	O direito é que todos tenho a mesma questão financeira	igualdade financeira	liberdade	1		
B20	Todos terem casa	habitação	liberdade	1	4	
D1	A igualdade de género	igualdade de genero	respeito	1		
D2	Educação	educação	respeito	1		
D3	O direito que não tenha sido e que me parece importante não devemos humilhar as pessoas de cor pele diferente	respeito pela diversidade cultural	respeito	1		
D4	Não tenho resposta		respeito	1		
D5	Direitos de ser livre	liberdade	respeito	1		
D6	Que todos os homens têm direito a criar uma família (minha opinião)	família	respeito pela diversidade cultu	1		
D7	Pessoas nascem livres	liberdade	respeito pela diversidade cultu	1		
D7	têm os mesmos direitos	igualdade	respeito pela diversidade cultu	1	8	
D8	A liberdade é fazer o que quisermos sem prejudicar os outros	liberdade			29	
D9	Que não houvesse diferenças. E que nos visem todos iguais	igualdade				
D10	Que o clero a burguesia e o rei tinham mais direito que o povo e obrigava-lhes a pagarem impostos					
D11	Respeito	respeito				
D12	Que os portugueses ganhem uma cesta básica	alimentação				
D13	Ser respeitado e respeitar	respeito				
D14	Que a câmara do local dessem um abrigo (casa, comida) para pessoas com necessidades	habitação				
D14	Que a câmara do local dessem um abrigo (casa, comida) para pessoas com necessidades	alimentação				
D15	O contra racismo	respeito pela diversidade cultural				
D16	O racismo	respeito pela diversidade cultural				

Alunos	Achas que por teres nascido noutro país não devias ser presidente da república de Portugal?		24	25	26
B1	Sim	porque todos temos os direitos de sermos o que quisermos	SIM		NÃO
B2	Sim	porque eu acho que o povo iria preferir um presidente não português mas bom no seu trabalho do que um presidente português que é péssimo no seu trabalho	direito		
B3	Não	porque os outros não iam gostar muito de mim e iam querer prejudicar a minha vida então era melhor não	competência		
B4	Sim	porque todos nós merecemos ser tratados igualmente e não é por que eu nasci noutro país que eu não possa ser presidente de Portugal			desagrado
B5	Deveria sim	se eu tenho talento sim	Tratamento igual		dificuldades
B6	Sim	só porque eu nasci noutro país não posso ser presidente da república. Acho injusto e muito mau	Competência		
B7	Não	porque eu não conheço nem uma regra de Portugal	Tratamento igual		
B8	Sim	poderia ser presidente porque D. Filipe I foi rei de Portugal e Espanha			desconhecimento de regras
B9	Sim	porque não se deve julgar as outras pessoas porque são de outro país	Outros já foram		
B10	Sim	eu devia porque só porque a pessoa é estrangeira não quer dizer que não possa ser presidente	Tratamento igual		
B11	Sim	acho que qualquer um pode ser presidente, querendo o bem do povo	Tratamento igual		
B12			competência		
B13	Sim	porquê mesmo se a pessoa foi de outra nacionalidade todos têm de saber que todos nos somos iguais			
B14	Não	Eu acho que não poderia ser presidente	Tratamento igual		
B15	Sim	porque é nada a ver			
B16	Não consigo		direito		
B17	Não	porque não faz sentido			desajustado
B18	Não	porque ...			
B19	Não	Não faz sentido eu nascer em outro país e ser presidente de Portugal porque hoje em dia à regras			desajustado
B20	Sim	porque nos todos somos iguais e temos de ter liberdade	Tratamento igual		
D1	Não	porque na lei não a destensão de pessoas	Tratamento igual		
D2	Podia sim	por votação	por votação		
D3	Devia	porque não é ter nascido noutra país que não podia ser presidente da república de Portugal "temos de respeitar as pessoas"	Tratamento igual		
D4		Eu ia dizer nada se eles não querem eu ia ouvir eles e ia embora			
D5	Sim	pois também temos direito de ser presidente e não por sermos doutro país que não podemos ser presidente	Tratamento igual		
D6	Sim	porque todo mundo tem direito a liderança não importa a nacionalidade	Tratamento igual		
D7	Acho que não	porque não ia entender nada do que eles queriam			dificuldades
D8	Acho que deveria ser	porque se eu sou presidente quer dizer que eu tenho confiança para liderar		0	
D9	Sim	porque se estudamos muito tempo devíamos poder ser presidentes	direito		
D10	Sim	porque desde de que eu fizesse as coisas bem sou um bom presidente	competência		
D11	Sim	Porque todos nós devemos ter os mesmos direitos porque também não importa o nosso tom de pele todos nos somos livres	Tratamento igual		
D12	Sim	Todos podem ter o direito de ter oportunidade de se candidatar a presidente	Tratamento igual		
D13	Sim	acho que tenho direito de ser de onde quiser desde que seja legalizado, ou seja, acho que posso ser independente da origem	Tratamento igual		
D14	Sim	pois isso não seria justo para pessoas que tentassem arranjar emprego	Tratamento igual		
D15	Sim	porque onde está isso escrito na lei	Tratamento igual		
D16	Não	porque eu não saberia os direitos	direito		
					desconhecimento de regras

ANEXO BB

|' '' | | ''

Categorias da ficha “E se fosse hoje?” sobre as Invasões Francesas– 2.º CEB

Alunos		Concorda com as decisões tomadas pelo rei português perante a invasão feita pelos franceses?	SIM	NÃO	
B1	Sim	para ficar com a riqueza de Portugal	garantir a riqueza		
B2	Não	porque achei injusto		injustiça	
B3	Não	porque Ninguém abandonaria o próprio país para morrer		irresponsabilidade	
B4	Não	porque o rei deixou o povo para sofrer com o ataque francês		injustiça	
B5	Sim	porque o Rei pediu ajuda ao seu aliado	compromisso aliado		
B6	Sim	não poderíamos deixar nosso aliado	compromisso aliado		
B7	Não	um rei não se pode abandonar seu povo		irresponsabilidade	
B8	Sim	o rei fez bem em recusar o bloqueio continental			
B9	Sim	para ter segurança no reino Português e isso ea ser uma crise política	segurança		
B10	Não	porque o povo não tinha liberdade e morria de fome enquanto o rei e a sua esposa Maria Antônia, ficavam a gastar dinheiro com coisa desnecessárias			
B11	Concordo plenamente	porque se não o país fica desorganizados	organização		
B12	Concordo	porque os franceses podiam domar o nosso país	segurança		
B13	Sim	para não serem apanhados	segurança		
B14	Concordo	porque acho que ele foi justo	justiça		
B15	Concordo	porque senão o país ia ficar desorganizado	organização		
B16	Sim	porque e mais seguro	segurança		
B17	Não	porque eu acho que os portugueses teriam atacado			
B18	Não	porque o rei abandonou o próprio país deixando eles sozinhos e com medo e a correr perante os franceses		irresponsabilidade	
B19	Não	porque se Portugal não quis obedecer eles não têm de invadir só porque não quiserão			
B20	Sim	porque a população iria ficar felizes e alguns infelizes e também votariam			
D1	Não	porque ele é rei e tem que ajudar o povo		irresponsabilidade	
D2	Não concordo	ele devia de ter tomado medidas porque ele é o rei		irresponsabilidade	
D3	Sim	porque os franceses eram muito fortes portanto ele teve de pedir ajuda.	segurança		
D3	Não	Mas não concordo que ele tenha fugido		fuga	
D4	Não	porque como rei deveria proteger o seu povo		irresponsabilidade	
D5	Não concordo mas compreendo	porque deve ser difícil ter um país em guerra. E acho que ele devia tentar combater		irresponsabilidade	
D6	Não	porque o rei era egoísta		egoísmo	
D7	Não	porque ele não quis ajudar o povo		injustiça	
D8	Não	porque se sabia que ia ser invadido não era rei		irresponsabilidade	
D9	Sim	porque senão o meu maior ...			
D10	Não	porque ele abandonou num momento difícil		irresponsabilidade	
D11	Sim	ele era rei			
D12	concordo	porque tinha risco de ficar prisioneiro: fugiu	segurança		
D13	Não	porque ele fugiu e não, não concordo com as decisões pois é injusto porque ele declarou guerra		injustiça	fuga
D14					

Alunos	Porque é que acontecem estas invasões			
B1	Sim, Porcoza do Presidente da República e dinheiro	poder	dinheiro	
B2	Porque os país querem mais território	posse território		
B3	Acontece por causa de dinheiro e poder	dinheiro	poder	
B4	Acontecem essas invasões porque é para território	posse território		
B5	Porque os outros Países por exemplo a Rússia, entrou em conflito com a ucrânia para poder expandir o seu território	posse território		
B6	Porque querem as riquezas dos países	riquezas		
B7	Sim, queremos os seus direitos, terras, etc.	posse território		
B8	Porque à países que tem opiniões diferentes e podem começar uma invasão por causa disso	ideologia		
B9	Porque Portugal não aceitou o bloqueio continental com a França			
B10	Porque eles não concordam com a mesma coisa e decidem fazer uma guerra para ver quem ganha e quem deveria ter razão	ideologia	luta	
B11	Porque querem mais território	posse território		
B12	É para ficarem com o território maior e para te os nossos caméleas, e os nossos pertenses	posse território	riquezas	
B13	Para ganharem território	posse território		
B14	Para ficar com os outros países	posse território		
B15	Porque querem mais territórios	posse território		
B16	Porque eles querem mais território	posse território		
B17	As invasões aconteceram porque a França era rival da Inglaterra e a Inglaterra era super rica e a França queria governar a Europa e ele disse os países Europeus para não comprar nada de Inglaterra mas Portugal não queria, porque era aliado mas a França não gostou nada e começou a atacar	e	riquezas	
B18	Por causa de dinheiro, riquezas, terras hoje em dia só queremos o dinheiro	riquezas	posse território	dinheiro
B19	Para ganharem território	posse território		
B20	Para permitir quem fica com territórios, terras, opiniões etc...	posse território	ideologia	
D1	Porque os reis são egoístas e só pensam em território e em riqueza	posse território	egoísmo	riqueza
D2	Porque eles querem mais territórios só para aparecerem na televisão	posse território	protagonismo	
D3	Acontecem porque os outros países querem território	posse território		
D4	Por causa que talvez alguns presidentes querem tudo para eles	ganância		
D5	Porque querem ganhar mais território	posse território		
D6	Porque querem território	posse território		
D7	Por causa que eles querem mais territórios	posse território		
D8	Porque querem território como por exemplo: Ucrânia e Rússia	posse território		
D9	Os presidentes querem poder e dinheiro	poder	dinheiro	
D10	Porque ... Alguma coisa que o outro não gostou	divergência		
D11	Porque o rei não presta para nada	falta de caráter		
D12	Para tentar ganhar territórios	posse território		
D13	Porque as pessoas revoltam-se umas contra as outras	revolta		
D14				

						15		17	32
Alunos	Concordas que nos nossos dias ainda continuem existir estas guerras? Explica a tua resposta					SIM		NÃO	
B1	Sim	porque outros não se dão bem como Rússia e ucrania				divergências			
B2	Sim	porque os países querem mais território				posse território			
B3	Não	porque várias pessoas morrer						mortes	
B4	Não	porque podem dar cabo do mundo com tantas destruições e morte						destruição	morte
B5	Sim	porque Rússia e ucrania estão em guerra							
B6	Sim	porque querem territórios etc				posse território			
B7	Sim	querem os seus direitos				direitos			
B8	Sim	porque o país que quer muito uma coisa mas o outro não deixa				ganância			
B9	Sim	como ucrania e Rússia							
B10	Sim	porque nem sempre os presidentes se entendem				divergências			
B11	Não	porque devemos ter paz						paz	
B12	Não	porque há muitas mortes						mortes	
B13	Sim	porque querem ganhar território ou por desacordos políticos				posse território	divergências		
B14	Acho que não aconteceria hoje em dia	porque tudo era diferente							
B15	Não	porque devemos viver em paz						paz	
B16	Não	porque e muita morte e muita perda de alimento						mortes	destruição
B17	Não	porque pra mim tem que ter paz						paz	
B18	Sim	por causa do dinheiro e terras so querem saber do dinheiro hoje em dia é isso que eles pensam				posse território	ganância		
B19	Não	porque destrói muito o planeta						destruição	
B20	Infelizmente sim	porque querem ficar com o país, território, etc...				posse território			
D1	Eu não concordo	mas ainda existe porque causa do território				posse território			
D2	Não concordo	porque a guerra so faz as pessoas morrem						mortes	
D3	Não	porque para mim os países têm de estar em paz mas de qualquer forma as guerras continuam a acontecer						paz	
D4	Não	porque é muito ruim que aja conflitos entre países						conflitos	
D5	Ainda existem	porque temos o exemplo da ucrania e a Rússia							
D6	Não	mas ainda existe porque querem território				posse território			
D7	Não	porque a Ucrânia e a Rússia, a Ucrânia e aliado de Portugal e a Rússia odeia Portugal então por isso as guerras				divergências			
D8	Sim	porque maioria deles querem territórios				posse território			
D9	Não	porque é m...							
D10	Não	porque							
D11	Sim	ainda tem guerra							
D12	concordo	mas hoje em dia não existe							
D13	Sim	a da Rússia e a da Ucrânia para ser bem sincera acho que vai acontecer uma 3ª guerra mundial							

			12		21	33
Alunos		Se o teu país fosse invadido hoje achas que o presidente da República devia tomar a mesma decisão que o rei de Portugal? Explica que decisão devia tomar	SIM		NÃO	
B1	Sim	porque o rei naquele época tomou uma boa decisão	boa decisão			
B2	Não	ele deveria nos ajudar e não fugir			proteger	
B3	Sim e Não	porque Portugal sozinho não conseguiria derrotar, então ele pediria ajuda a Inglaterra (por exemplo). Depois das batalhas nós venceríamos só que Inglaterra poderia nos trair	pedir ajuda		proteger	proteger
B4	Não	porque iam sofrer e quando o presidente voltar não vai ter ninguém vivo				
B5	Sim	porque cada presidente deve proteger o país	proteger país			
B6	Sim	não podemos deixar nenhum país pois mandamos no nosso	poder			
B7	Não	devia fazer locais seguros para as pessoas e ajudar as pessoas em vez de as abandonar			proteger	proteger
B8	Não	porque assim Portugal fica sem governante e assim não temos ajuda			responsabilidade	
B9	Sim	§				
B10	Não	porque o país ficou sem um presidente e os portugueses ficaram a ser escavados e a sofrer			responsabilidade	proteger
B11	Sim	a mesma que tomou antes porque assim é melhor				
B12	Não	a minha decisão que eu e a turma era atacar também			lutar	
B13	Sim	para não haver uma crise política	proteger país			
B14	Acho que tomaria	para ajudar outros países	pedir ajuda			
B15	Sim	a mesma que comou antes porque assim foi melhor				
B16	Não	porque deve proteger Portugal			proteger	
B17	Não	porque aquela ideia é péssima, porque não fazia sentido			má ideia	
B18	Não	porque o Marcelo Rebelo de Sousa lutou para ser presidente então claro que ele iria lutar para a salvação do nosso país			lutar	
B19	Não	eu acho que devia combater junto aos soldados			lutar	
B20	Sim	A decisão de resgatar todas as pessoas e fugir para um país mais para Norte	proteger			
D1	Não	acho que os presidentes têm que ajudar o país e o povo, levando cestas com comida e garrafas de água e ajudar pessoas magoadas			proteger	
D2	Não	porque ele é presidente e ele não pode deixar tudo para trás não é assim			proteger	
D3	Não	Acho que ele deve tomar a decisão de pedir ajuda			pedir ajuda	
D4	Não	porque como presidente deveria tentar resolver a situação			resolver	
D5	Não	acho que deveria na melhor opção não acertar a invasão ou combater (tentar)			lutar	
D6	Sim	porque se ele fosse tentar as suas riquezas ele já estaria morto	evitar morrer			
D7	Não	porque como presidente o seu dever é proteger o seu povo			proteger	
D8	Não	porque ele devia ter pensado antes se queria se rei			responsabilidade	
D9	Sim	ele deveria chamar aliados para ajudar a guerra	pedir ajuda			
D10	Não	porque assim se ele voltasse os cidadãos poderiam matar ele quando ele voltasse				
D11	Não	é melhor assim			proteger	
D12	Não	ele devia tentar proteger Portugal				
D13	Não	a decisão devia: falar com a pessoa e não declarar guerras			dialogar	
D14						