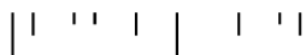


FONTES ICONOGRÁFICAS: UM RECURSO PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA NO ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Margarida Rodrigues Canas

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



FONTES ICONOGRÁFICAS: UM RECURSO PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA NO ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Margarida Rodrigues Canas

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

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

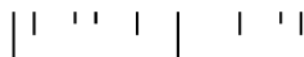
Júri

Presidente: Professora Natália Vieira

Arguente: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2024-2025



“A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço profundamente ao Professor Alfredo Dias, que foi, sem sombra de dúvida, a pessoa mais determinante nesta etapa. Desde o início, abraçou este relatório como se fosse seu, acompanhando-me com uma dedicação incansável, uma paciência admirável e um rigor que me ajudou a crescer enquanto estudante e futura professora. A sua presença constante, os seus conselhos certos, a disponibilidade para me ouvir, mesmo nas fases mais desafiantes, e, acima de tudo, a sua fé inabalável nas minhas capacidades, foram o alicerce que sustentou todo este trabalho. Num momento da minha vida em que a dúvida e o medo por vezes se sobrepunham, o Professor foi luz, motivação e segurança. Obrigada por nunca ter desistido de mim, mesmo quando eu própria estive perto de o fazer. Este relatório é tanto meu quanto seu e ficará sempre marcado por tudo o que aprendi consigo.

Agradeço, com todo o meu carinho, à minha família, que foi sempre o meu maior suporte. Aos meus pais e irmãos, por me amarem incondicionalmente, por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais difíceis, por me darem colo, força e estrutura. Este caminho também é vosso.

À minha amiga Rita, obrigada pela paciência infindável com que me ouviste nos dias de maior desespero, pela forma como soubeste acalmar-me, por me dares ânimo e por nunca deixares que baixasse os braços. Obrigada, também por teres relido partes importantes deste relatório comigo, ajudando-me a melhorar e a manter o foco até ao fim.

Ao meu namorado, Alexandre, obrigada por teres relido cada parte deste relatório comigo, pela motivação constante, pela calma que me transmitiste nos momentos mais intensos de ansiedade, pela tua companhia e por todo o amor que me deste ao longo deste percurso.

Às minhas colegas de faculdade, que estiveram ao meu lado nestes cinco anos — obrigada pela entajuda, pelas partilhas, pelas lágrimas e pelas conquistas celebradas juntas. Levo cada uma de vocês no coração.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta etapa fosse concluída com sucesso, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, por me lembrarem diariamente o porquê de ter escolhido este caminho.

E, por fim, agradeço a Deus, por me ter dado força, coragem e resiliência para seguir em frente, mesmo nos dias em que tudo parecia mais difícil.

RESUMO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada integra-se no 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. Este trabalho teve como finalidade principal articular investigação, reflexão crítica e intervenção pedagógica em contextos educativos diversificados, procurando compreender de que forma práticas diferenciadas podem potenciar aprendizagens mais significativas.

A intervenção decorreu em dois ciclos de ensino distintos, sendo o 2.º ciclo marcado por grande diversidade cultural e desafios pedagógicos que exigiram estratégias inovadoras e centradas na participação ativa dos alunos. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo investigativo subordinado à problemática: *“De que forma podem as fontes iconográficas constituir-se como recursos didáticos promotores de aprendizagens significativas e integradas em História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”*. Este estudo teve como objetivos: analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino articulado da História e Geografia de Portugal; compreender o seu papel no desenvolvimento de competências histórico-geográficas; e refletir sobre a mobilização destes recursos no âmbito de uma prática integrada e crítica.

A investigação, de natureza mista, recorreu à observação participante, análise documental, aplicação de grelhas e recolha de produções dos alunos. Os resultados evidenciam que a utilização sistemática de fontes visuais se revelou um recurso didático promotor da motivação, da autonomia e do desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar.

Esta experiência reforçou a importância de uma prática docente intencional, reflexiva e sensível à diversidade, capaz de articular investigação e intervenção para promover o sucesso educativo e a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Fontes iconográficas, 2.º Ciclo do Ensino Básico, integração curricular, cartografia.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report is part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and for Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. The main objective of this work was to articulate research, critical reflection, and pedagogical intervention in diverse educational contexts, aiming to understand how differentiated practices can enhance more meaningful learning experiences.

The intervention took place across two different educational cycles, with the 2nd cycle characterized by significant cultural diversity and pedagogical challenges that demanded innovative strategies focused on active student participation. Simultaneously, an investigative study was developed under the research question: "*Does the use of iconographic sources contribute to an integrated curricular practice between History and Geography in the 2nd Cycle of Basic Education?*" This study aimed to: analyze how iconographic sources promote the articulated teaching of History and Geography of Portugal; understand their role in the development of historical and geographical competencies; and reflect on the use of such resources within an integrated and critical teaching practice.

The mixed-method research drew upon participant observation, document analysis, the application of analytical grids, and the collection of students' work. The results highlight that the systematic use of visual sources proved to be a didactic resource that fostered motivation, autonomy, and the development of critical thinking, contributing to a more contextualized and interdisciplinary learning process.

This experience reinforced the importance of intentional, reflective, and diversity-sensitive teaching practices, capable of integrating research and intervention to promote educational success and the holistic development of students.

Keywords: Iconographic sources, 2nd Cycle basic education, curricular integration, cartography.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	2
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do agrupamento e da escola	6
1.2. Caracterização da Turma de 1.º CEB	7
1.3. Problemática e objetivos de intervenção no 1.º CEB	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	13
2.1. Caracterização do agrupamento e da escola.	14
2.2. Caracterização das Turmas.	15
2.3. Problemática e objetivos de intervenção no 2.º CEB	18
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	21
4. HISTÓRIA, GEOGRAFIA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS INVESTIGATIVOS.....	30
5. HISTÓRIA E GEOGRAFIA: INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR	36
5.1. História, Geografia e interdisciplinaridade.....	37
5.2. Ensino integrado da História e da Geografia.....	39
6. FONTES ICONOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS.....	44
6.1. Fontes iconográficas e ensino da História e Geografia	45
6.2. A importância da cartografia para um ensino integrado da História e da Geografia	47
6.3. As competências Histórico-Geográficas.....	50
7. LINHAS METODOLÓGICAS.....	52
8. FONTES ICONOGRÁFICAS/ CARTOGRÁFICAS E ENSINAR HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....	59
8.1. Que aprendizagens em História e Geografia?	60
8.2. Que competências foram desenvolvidas?.....	63
8.3. Que integração curricular em História e Geografia?	66
9. CONCLUSÕES	71
10. REFLEXÃO FINAL	75
11. REFERÊNCIAS.....	79
12. ANEXOS	86

Anexo A- Texto escrito por um aluno do 1.º CEB.	87
Anexo B- Texto escrito por um aluno do 1.º CEB, onde descreve uma atividade que realizou no exterior.	
Anexo C- Texto escrito por uma aluna do 1.º CEB e a respetiva correção realizada pelos colegas.	89
Anexo D- Grelha de avaliação de um dos textos escritos pelos alunos do 1.º CEB.	90
Anexo E- Grelha de avaliação de um dos textos escritos pelos alunos do 1.º CEB.	91
Anexo F- Respostas ao questionário aplicado à Turma 5ºD.	92
Anexo G- Respostas ao questionário aplicado à Turma 5ºE.	93
Anexo H- Grelha de Observação do trabalho de pesquisa para o debate no 5.ºD.	94
Anexo I- Grelha de Observação do trabalho de pesquisa para o debate no 5.ºE.	95
Anexo J- Grelha de observação da atividade mímica no 5.ºD.	96
Anexo K- Grelha de observação da atividade mímica no 5.ºE.	97
Anexo L- Grelha de Observação do jogo das perguntas perdidas no 5.º D.	98
Anexo M- Grelha de Observação do jogo das perguntas perdidas no 5.º E.	99
Anexo N- Planificação Semanal: Tema “O islamismo”	100
Anexo O- Planificação Semanal: Tema “Movimentos Migratórios”	112
Anexo P- Planificação Semanal: Tema “Reconquista Cristã”	124
Anexo Q- PowerPoint sobre o Islamismo	135
Anexo R- PowerPoint sobre a Reconquista Cristã	143
Anexo S- Ficha de avaliação 1	149
Anexo T- Ficha de avaliação 2	152
Anexo U- Ficha de avaliação 3.	154
Anexo V- Ficha de avaliação 4.	158
Anexo W- Grelhas de resultados das fichas de avaliação do 5.ºD	163
Anexo X- Grelhas de resultados das fichas de avaliação do 5.ºE.	164
Anexo Y- Grelhas de resultados das fichas de trabalho de casa 5.º D (ficha 4)	165
Anexo Z- Grelhas de resultados das fichas de trabalho de casa 5.º E (ficha 4)	166
Anexo A.A- Jogo das perguntas perdidas.	167
Anexo A.B- Guião para o debate.	173

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	11
Tabela 2	19
Tabela 3	54
Tabela 4	56
Tabela 5	60
Tabela 6	64
Tabela 7	68

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenção Educativa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OG	Objetivo Geral
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PLNM	Português de Língua Não Materna

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos 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. Este relatório representa a etapa final de um percurso académico e formativo que procurou articular a teoria com a prática pedagógica, promovendo uma reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências desenvolvidas nos dois ciclos de ensino em que decorreu a intervenção educativa.

O tema central deste relatório: *"Fontes iconográficas: um recurso para uma prática integrada no ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico"*, emergiu da observação atenta da prática pedagógica numa das escolas cooperantes, nas quais se verificou uma utilização reduzida e pouco intencional de imagens, ilustrações e documentos visuais no ensino das disciplinas de História e Geografia. A experiência prática evidenciou que os alunos revelavam interesse por suportes visuais, mas que o seu uso permanecia muitas vezes superficial e desassociado do desenvolvimento de competências específicas. Esta constatação conduziu à formulação de uma problemática orientadora: *"De que forma podem as fontes iconográficas constituir-se como recursos didáticos promotores de aprendizagens significativas e integradas em História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico?"*.

Partindo desta questão, o relatório procura atingir três grandes objetivos: (i) Analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino da História e da Geografia; (ii) Analisar o papel das fontes iconográficas no desenvolvimento de competências histórico-geográficas; e (iii) Refletir sobre a mobilização de recursos iconográficos de modo a garantir uma prática integrada dos saberes histórico-geográficos.

O relatório encontra-se estruturado em doze capítulos. Os três primeiros capítulos são dedicados à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos do Ensino Básico. O **Capítulo 1** refere-se ao 1.º Ciclo, com a caracterização do agrupamento, da escola e da turma, bem como a apresentação da problemática, dos objetivos e das estratégias de intervenção. O **Capítulo 2** foca-se na intervenção realizada no 2.º Ciclo, com estrutura semelhante. Já o **Capítulo 3** apresenta uma análise crítica da

prática pedagógica em ambos os ciclos, destacando dificuldades, potencialidades e decisões pedagógicas fundamentadas.

O **Capítulo 4** introduz a problemática de investigação e os respetivos objetivos, centrando-se na integração curricular de História e Geografia de Portugal com recurso a fontes iconográficas. O **Capítulo 5** aprofunda a reflexão teórica sobre a interdisciplinaridade entre História e Geografia, enquanto o **Capítulo 6** analisa o papel das fontes iconográficas no ensino destas áreas e no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

O **Capítulo 7** expõe a metodologia adotada, incluindo os instrumentos de recolha e análise de dados. O **Capítulo 8** constitui a parte empírica do relatório, onde são analisados os resultados obtidos com a implementação da proposta pedagógica, respondendo às questões: que aprendizagens foram desenvolvidas? Que competências emergiram? E que tipo de integração curricular foi promovida?

O relatório termina com o **Capítulo 9**, onde se apresentam as principais conclusões, refletindo sobre os contributos da investigação e os desafios identificados. O **Capítulo 10** reflete o impacto da Prática de Ensino Supervisionada no crescimento pessoal e profissional da autora, evidenciando aprendizagens, superações e competências desenvolvidas.

Os **Capítulos 11 e 12** incluem, respetivamente, as referências bibliográficas e os anexos que sustentam o estudo desenvolvido.

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

|' '' | | ''

Nesta secção, apresenta-se uma síntese de natureza descritiva e analítica relativa à intervenção educativa (IE) realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), a qual decorreu entre os dias 1 de abril e 9 de junho de 2025.

A análise inicia-se com uma caracterização sucinta do contexto socioeducativo e da escola onde teve lugar a intervenção. Seguidamente, procede-se ao estudo do grupo-turma, evidenciando as suas potencialidades e fragilidades. Para terminar, é apresentada a problemática e os objetivos gerais definidos, assim como as estratégias de intervenção e os métodos de avaliação que foram implementados.

1.1. Caracterização do agrupamento e da escola

O **Agrupamento de Escolas (AE)** situa-se na freguesia de Carcavelos, concelho de Cascais. Este AE integra diversos estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar até ao 12.º ano, incluindo cursos profissionais e artísticos especializados, destacando-se como uma estrutura educativa diversificada, alinhada com os desafios do século XXI (Projeto Educativo, 2022, p. 5).

O Projeto Educativo do Agrupamento assume a escola como um espaço inclusivo e multicultural, promotor de uma educação de qualidade, baseada nos princípios da equidade, cidadania ativa, sustentabilidade e respeito pela diferença. A missão centra-se na promoção de serviços educativos integradores, assentes na empatia e na formação integral dos alunos, valorizando o autoconhecimento, a criatividade, o pensamento crítico, a cidadania e a participação social (Projeto Educativo, 2022, p. 20). A visão do AE aponta para a construção de uma comunidade educativa multicultural e inclusiva, onde a arte, a ciência e a tecnologia são reconhecidas como pilares na formação de cidadãos responsáveis e felizes.

Os valores orientadores da ação educativa incluem o respeito pelos direitos humanos, pela pluralidade cultural e pela diferença, a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o trabalho cooperativo e a consciência ambiental. Estes princípios sustentam uma prática pedagógica centrada no aluno, baseada em metodologias ativas, diferenciadas e inovadoras (Projeto Educativo, 2022, p. 21). O lema “Todos juntos, conseguimos”

reflete o espírito de colaboração e de envolvimento comunitário promovido pelo Agrupamento (Projeto Educativo, 2022, p. 21).

O AE aposta ainda numa cultura de avaliação contínua e formativa, no desenvolvimento de lideranças intermédias, em equipas educativas e em projetos como tutorias e mentorias, que possibilitam uma abordagem personalizada do ensino e a melhoria dos resultados escolares (Projeto Educativo, 2022, p. 24). Esta estratégia, baseada na autonomia e na flexibilidade curricular, procura responder às necessidades específicas de cada escola e turma, promovendo a equidade e o sucesso educativo.

A **EB1**, onde decorreu o período de intervenção, caracteriza-se por uma estrutura pequena e familiar, com uma turma por ano letivo, do pré-escolar ao 4.º ano. Esta organização permite um acompanhamento mais próximo dos alunos e uma boa articulação entre ciclos e entre as turmas dos diferentes anos de escolaridade. A escola mantém uma relação positiva com a comunidade local, desenvolvendo projetos com impacto no território, como a participação regular na horta comunitária atribuída pela Câmara Municipal de Cascais. As salas de aula são amplas, bem iluminadas e ventiladas, permitindo flexibilidade na sua organização. Contudo, o espaço exterior é reduzido, limitando as atividades de recreio e motricidade, e o ginásio é pequeno. A escola não oferece atividades extracurriculares estruturadas nas áreas da música ou do teatro.

1.2. Caracterização da Turma de 1.º CEB

A **turma** onde foi implementado o Projeto de Intervenção (PI) é composta por 21 alunos (oito raparigas e treze rapazes), caracterizando-se por uma grande heterogeneidade, tanto a nível académico como sociocultural. Destacava-se a presença de cinco alunos estrangeiros oriundos da Rússia, Moldávia, Nepal, Ucrânia e Guiné, o que conferia ao grupo um perfil multicultural. Esta diversidade realçava a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferenças linguísticas e culturais, promovendo uma educação intercultural. A turma incluía ainda uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que participava nas atividades em conjunto com os colegas. A sua presença reforçava a importância de práticas diferenciadas e da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, sendo também coerente com os princípios defendidos no Projeto

Educativo, como a valorização da diferença e a construção de uma escola inclusiva (Projeto Educativo, 2022, p. 18).

Durante o período de observação, foi possível identificar que a **prática pedagógica** da docente titular se caracterizava pela ausência de uma planificação explícita e sistemática. As atividades letivas eram conduzidas de forma espontânea, baseando-se nas intervenções dos alunos, o que favorecia a escuta ativa, mas comprometia a coerência curricular, a progressão das aprendizagens e a avaliação formativa. A falta de planificação dificultava a definição de objetivos de aprendizagem, a gestão do tempo e a eficácia global do ensino.

Apesar disso, a gestão dos conteúdos, tempos e materiais revelava alguma flexibilidade e equilíbrio. A docente recorria frequentemente ao quadro para propor exercícios que os alunos copiavam nos cadernos, promovendo competências de leitura, escrita e cálculo. Embora não haja uma planificação formal, verificava-se uma tentativa de adaptação dos conteúdos às necessidades e interesses dos alunos, valorizando aprendizagens contextualizadas.

Um dos aspetos mais positivos observados diz respeito à valorização do espaço exterior como ambiente educativo. Apesar das limitações físicas do recreio, foram organizadas saídas frequentes para espaços comunitários próximos, com objetivos pedagógicos definidos. Em Matemática, por exemplo, os alunos analisaram matrículas de automóveis, explorando conceitos como números pares e ímpares ou ordens de grandeza. Estas práticas ilustram um esforço por tornar a aprendizagem significativa, concreta e ligada ao quotidiano, em linha com os princípios defendidos no Projeto Educativo, nomeadamente a aposta em metodologias ativas e criativas (Projeto Educativo, 2022, p. 21).

A turma era bastante participativa e curiosa, demonstrando interesse por novas experiências e saberes. A diversidade cultural do grupo, com alunos oriundos de diferentes países, favorecia relações de empatia e entreajuda, facilitando o trabalho colaborativo entre todos. Uma das principais **potencialidades** residia na relação próxima entre a escola, a comunidade e as famílias, evidenciada, por exemplo, no projeto em curso de construção de brinquedos no espaço escolar com a colaboração de pais e alunos.

Contudo, ao nível das **competências sociais**, observam-se fragilidades como uma competitividade excessiva entre os alunos, que gerava desmotivação entre os que se sentem em desvantagem. Acrescia a dificuldade em lidar com a frustração, frequentemente expressa em episódios emocionais intensos, como choro ou irritação.

No domínio do **Português**, os alunos demonstravam grandes competências na leitura e interpretação de textos, revelando alguma autonomia na extração de informação relevante. Também compreendiam adequadamente os conteúdos gramaticais abordados. No entanto, os alunos evidenciavam dificuldades na planificação dos textos, nomeadamente na estruturação em introdução, desenvolvimento e conclusão. Observou-se ainda dificuldades ao nível da correção ortográfica, com ocorrência de erros tanto na produção de textos como na elaboração de respostas. Adicionalmente, os alunos apresentavam debilidades no uso dos sinais de pontuação, não conseguindo, por vezes, diferenciar o uso adequado da vírgula, do travessão, dos pontos de exclamação e de interrogação (Anexo A).

Em **Matemática**, os alunos eram capazes de identificar informação essencial nos enunciados dos problemas, mas revelavam dificuldades na definição dos cálculos a realizar, mostrando limitações tanto no cálculo mental como nas operações básicas.

No **Estudo do Meio**, identificaram-se fragilidades na construção de cadeias alimentares, nomeadamente na distinção entre produtores e consumidores. Relativamente ao estudo dos movimentos da Terra e do Sistema Solar, os alunos evidenciaram não só entusiasmo e curiosidade, como também demonstraram possuir conhecimentos prévios acerca dos conceitos de rotação e translação, das respetivas consequências, da ordem dos planetas no sistema solar e das principais características de cada um. Importa ainda salientar, como potencialidade nesta área, a existência de uma horta comunitária, a qual constitui um recurso educativo relevante e promotor de aprendizagens significativas.

A área de **Educação Artística** foi pouco observada. Não existe oferta de Música no 3.º ano, sendo esta restrita ao 2.º ano, o que se pode considerar como uma lacuna significativa. Relativamente ao Teatro, também não se verificou qualquer atividade formal, tendo sido introduzido gradualmente. As Artes Visuais surgem pontualmente, integradas noutras áreas, como na construção da cadeia alimentar ou em produções artísticas baseadas em obras de pintores. Na Educação Física, apesar do interesse e

empenho dos alunos nas atividades, as aulas observadas decorreram com pouca atividade física efetiva, em parte devido à ausência de equipamento por parte de alguns alunos. Tal como noutras áreas, notou-se alguma dificuldade em aceitar a derrota.

1.3. Problemática e objetivos de intervenção no 1.º CEB

Tendo em conta as potencialidades e fragilidades observadas no grupo de crianças, o PI foi delineado com o objetivo de identificar uma área de atuação que pudesse ter um impacto significativo não apenas nas aprendizagens escolares, mas também no percurso futuro dos alunos da turma. Após a análise das necessidades do grupo, foi definida a seguinte **problemática** orientadora: *“O estabelecimento de rotinas de escrita e leitura de histórias promove o desenvolvimento das competências de expressão escrita”*.

Neste enquadramento, o projeto visou aumentar as oportunidades de produção escrita, integrando-as de forma transversal nas várias áreas curriculares, e não apenas na disciplina de Português. A leitura e a escrita foram, assim, encaradas como práticas constantes, com valor formativo e potenciadoras do desenvolvimento da expressão escrita.

Para dar resposta à problemática identificada, foram definidos três **objetivos** gerais:

- Objetivo Geral (OG A) – Planificar o texto de forma lógica e coerente, respeitando os seus principais elementos constitutivos.
- Objetivo Geral (OG B) - Melhorar a correção ortográfica na construção de textos.
- Objetivo Geral (OG C) - Utilizar diferentes sinais de pontuação, adequando-os ao sentido da frase e do texto.

No âmbito da intervenção proposta, foram delineadas **estratégias globais** de intervenção e integração curricular que visam não só desenvolver competências específicas de leitura e escrita, mas também promover um ensino mais diversificado e inclusivo. Nesse sentido, foi criado um momento semanal dedicado à leitura de histórias,

inicialmente dinamizado pelos professores, e posteriormente com o envolvimento dos alunos, estimulando assim a sua autonomia e gosto pela leitura.

Para além disso, as estratégias foram integradas noutras áreas curriculares, como Ciências, Educação Física e Artes, através da elaboração de textos informativos, recontos de experiências vividas (Anexo B) e na produção de pequenas histórias para dramatizações. Esta abordagem permitiu uma aprendizagem contextualizada e significativa, favorecendo a construção de conhecimento de forma integrada.

As atividades implementadas incluíram oficinas de histórias, escrita de textos com base em experiências, revisão e correção mútua de textos (Anexo C), identificação de erros ortográficos em diferentes contextos, construção de glossários temáticos e dicionários ilustrados (Tabela 1). Para trabalhar a pontuação, foram propostas tarefas como a escrita de diálogos, a criação de instruções e a leitura expressiva de obras literárias e teatrais.

Tabela 1

Estratégias desenvolvidas ao longo da intervenção educativa no 1.º CEB, com base nos objetivos gerais propostos.

Objetivos Gerais	Estratégias
OG A	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de oficinas de histórias • Implementação de rotina de leitura de histórias. • Elaboração de textos informativos sobre temas do meio natural ou social • Elaboração de histórias para pequenas dramatizações. • Reconto escrito de atividades físicas ou de sequências de exercícios.
OG B	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de textos escritos. • Caça ao erro. • Correção de fichas com legendas mal escritas para revisão ortográfica. • Criação de glossários temáticos.
OG C	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de pequenos diálogos. • Escrita de instruções ou jogos matemáticos. • Leitura expressiva de obras literárias.

Nota: Projeto de Intervenção do 1.º CEB. Construção da autora.

Os **processos de avaliação** foram contínuos e formativos, baseando-se na observação direta, na análise das produções escritas dos alunos e no acompanhamento do progresso em cada uma das competências. A correção entre pares e a autoavaliação foram incentivadas como formas de promover a consciência linguística e a autonomia dos alunos.

No que diz respeito à **avaliação dos objetivos gerais** do PI, o primeiro objetivo geral: *planificar o texto de forma lógica e coerente, respeitando os seus principais elementos constitutivos*, os dados evidenciam que este foi amplamente atingido. Os indicadores observados, tais como a utilização de parágrafos distintos, a sequência clara de ideias e a presença das partes estruturantes da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), demonstraram uma melhoria significativa na maioria dos alunos (Anexo D). A organização das oficinas de escrita, aliada à leitura de histórias e ao planeamento prévio das produções, contribuiu decisivamente para este progresso.

O segundo objetivo, *Melhorar a correção ortográfica na construção de textos*, revelou-se mais desafiante, tendo os indicadores mostrado progressos desiguais. Estratégias como a revisão textual, a caça ao erro e a construção de glossários permitiram uma redução dos erros em certos alunos, que demonstraram maior consciência ortográfica. Contudo, persistiram dificuldades noutros alunos, nomeadamente na aplicação de regras básicas e na grafia de palavras irregulares, o que evidencia a necessidade de um trabalho mais individualizado (Anexo E). Relativamente ao terceiro objetivo: *Utilizar diferentes sinais de pontuação, adequando-os ao sentido da frase e do texto*, os indicadores mostram uma evolução parcial. Verificou-se um uso mais consistente do ponto final e da vírgula, mas sinais como os dois pontos, os travessões e os pontos de exclamação ou interrogação foram, por vezes, usados de forma inadequada ou ausente. Atividades como a leitura expressiva e a escrita de instruções contribuíram para alguns avanços. Em suma, os resultados apontam para um impacto positivo do projeto nas aprendizagens, sendo que, apesar das fragilidades persistentes, os três objetivos gerais foram, na sua maioria, concretizados.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

|' '' | | ''

Neste segundo capítulo será apresentada uma análise crítica e reflexiva da prática letiva desenvolvida entre 13 de janeiro e 21 de março de 2025, realizada em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, inseridas no 2.º CEB.

O ponto de partida desta análise é uma breve caracterização do contexto socioeducativo e da escola onde a intervenção foi realizada. Em seguida, aprofunda-se o estudo do grupo-turma, dando destaque tanto às suas potencialidades como às suas fragilidades. Por fim, apresenta-se a problemática central, os objetivos gerais, as estratégias de intervenção adotadas e os métodos de avaliação utilizados para dar resposta a problemática selecionada.

2.1. Caracterização do agrupamento e da escola.

O **Agrupamento de Escolas**, localizado na freguesia das Águas Livres, concelho da Amadora, insere-se num contexto social e económico desafiante. Composto por vários estabelecimentos de ensino, incluindo a Escola Básica 2/3 como escola sede, que acolhem atualmente 1.314 alunos, distribuídos por 60 turmas: 52 do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e 8 de educação pré-escolar (Projeto Educativo, 2022, p. 8). A diversidade cultural da sua população estudantil é significativa, com alunos provenientes de África, Brasil, Ásia e Europa de Leste, o que exige respostas pedagógicas inclusivas, como a Turma de Acolhimento, destinada a apoiar estudantes estrangeiros na aprendizagem do português (Projeto Educativo, 2022, p. 13).

De acordo com o Projeto Educativo (2022-2025), a principal missão do AE é o desenvolvimento integral dos alunos, através da promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às exigências de uma sociedade globalizada (Projeto Educativo, 2022, p. 8). O documento orientador assenta em princípios como equidade, transparência, cooperação e comprometimento (Regulamento Interno, 2021, p. 9), e está alinhado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), promovendo a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e ativos.

Entre os objetivos estratégicos definidos estão a promoção do sucesso educativo e o desenvolvimento de competências académicas, pessoais e digitais. A melhoria dos resultados escolares é acompanhada por estratégias inovadoras, como o uso sistemático do Inovar Consulta e do *Google Classroom*, bem como a criação de três roteiros de

experiências por disciplina, potenciando as competências digitais (Projeto Educativo, 2022, p. 16). A Educação para a Cidadania, implementada como disciplina autónoma nos 2.º e 3.º ciclos, promove a reflexão sobre direitos humanos, sustentabilidade ambiental e participação democrática.

A participação ativa da comunidade educativa é valorizada, sendo objetivo do agrupamento incentivar a criação da Associação de Pais até ao final de 2025 e promover formações dirigidas às famílias. Em termos de parcerias, o agrupamento colabora com a Câmara Municipal da Amadora, o ISCTE, a Universidade Católica e associações como a Moinho da Juventude. Estas parcerias permitem desenvolver projetos como a Orquestra Geração, o ECO Escolas, o Parlamento dos Jovens e o Desporto Escolar, que promovem a inclusão social, a consciência ambiental, a cidadania ativa e os valores do desporto.

A nível das infraestruturas, a **escola** é composta por diversos pavilhões, que incluem salas de aula equipadas com projetores e quadros interativos, biblioteca, enfermaria, sala de professores, secretaria, papelaria, refeitório, ginásio, auditório e bar com sala de jogos. No exterior, existem bastantes espaços livres e um campo de futebol com relva sintética.

2.2. Caracterização das Turmas.

No que se refere às turmas em que foi implementada a intervenção educativa no âmbito do 2.º CEB, estas apresentavam tanto diferenças como semelhanças, sendo ambas caracterizadas por uma significativa diversidade cultural, níveis variados de desempenho académico e contextos socioeconómicos heterogéneos.

A turma do 5.º D era constituída por 23 alunos, dos quais seis eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Tratava-se de um grupo com uma dinâmica descontraída e agradável, embora, por vezes, evidenciasse conflitos e falta de coesão entre os seus membros. As relações interpessoais manifestavam-se de formas diversas: alguns alunos apresentavam um elevado espírito de colaboração, enquanto outros revelavam dificuldades na interação, manifestando comportamentos desestabilizadores ocasionais. A nível cultural e linguístico, encontravam-se alunos provenientes de países como Cabo Verde e Rússia, sendo a língua portuguesa a predominante; contudo, outras línguas, tais como o crioulo e o fula, eram igualmente faladas em contexto familiar, conforme

evidenciado num questionário aplicado aos alunos (Anexo F). Nesta turma, estavam incluídos quatro alunos com estatuto de *Português Língua Não Materna* (PLNM) e dois alunos que beneficiavam de medidas seletivas de apoio à aprendizagem.

Os interesses mais comuns entre os alunos estavam relacionados com a tecnologia, o desporto, particularmente o futebol e a música. Muitos já demonstravam ambições e objetivos profissionais definidos, destacando profissões como jogador de futebol, médico ou professor.

Relativamente à turma do 5.º E, esta também era composta por 23 alunos, distribuídos por 12 raparigas e 11 rapazes. Tal como a turma anterior, evidenciava uma ampla diversidade cultural e linguística, integrando alunos oriundos de países como Cabo Verde, Brasil, São Tomé e Príncipe, Índia e Bangladesh. A maioria destes alunos residia em Portugal há pouco tempo como podemos observar através do questionário aplicado (Anexo G). Consequentemente, estes alunos apresentavam grandes dificuldades de adaptação linguística mais do que os alunos do 5ºD. Três alunos frequentavam a turma de acolhimento durante o período letivo de Português, com o intuito de corrigir lacunas comunicativas. Esta turma contava com cinco alunos com NEE, todos com estatuto de PLNM, que enfrentavam desafios significativos na compreensão, produção oral e escrita da língua portuguesa. Em situações de maior dificuldade, estes alunos tendiam a recorrer a gestos ou a enunciar frases curtas para se fazerem compreender. Importa destacar que nenhuma das turmas beneficiava do acompanhamento de um professor especializado em PLNM. Os alunos encontravam-se totalmente integrados nas respetivas salas de aula, sem qualquer apoio especializado dirigido à aprendizagem da língua portuguesa. Em comparação com o 5ºD, esta turma apresentava comportamentos mais desadequados em sala de aula, eram bastante agressivos uns para com os outros e levantavam-se para se agredirem mutuamente. Contudo, ao longo do tempo, foi possível observar que, apesar das adversidades, eram uma turma bastante empenhada e com desejo de conhecer mais. Sempre que era introduzido um novo tema, os alunos ficam muito concentrados e até chegavam a introduzir conhecimentos que já tinha adquirido previamente sobre o tema.

Ao nível das aprendizagens e **potencialidades**, em ambas as turmas podemos destacar o envolvimento ativo dos alunos, visto que demonstravam bastante curiosidade e vontade de aprender, sobretudo quando lhes eram propostas atividades dinâmicas, como

jogos ou vídeos. Nas aulas de Português, verificou-se uma maior colaboração e respeito pelas regras estabelecidas, em contraste com a postura evidenciada nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP). Os alunos mostravam-se recetivos à construção de uma relação afetiva com os docentes, procurando-os em momentos de dificuldade, que se revelou numa mais-valia para a gestão emocional e no funcionamento das aulas. A existência de recursos tecnológicos na escola, como projetores e computadores disponíveis na biblioteca, contribuiu positivamente para a aprendizagem, permitindo colmatar algumas lacunas de acesso a materiais. Por fim, importa destacar a diversidade cultural que estava presente nas duas turmas, fator que enriqueceu o ambiente educativo e potenciou aprendizagens mais significativas, através da partilha de vivências pessoais relacionadas com os conteúdos abordados.

No que diz respeito às **dificuldades** identificadas, salienta-se a fraca capacidade de concentração dos alunos, o que levou, muitas vezes, à dispersão e à perda de foco durante as atividades. Verificou-se ainda dificuldades na compreensão das instruções dadas pelas docentes e na formulação de respostas adequadas, quer oralmente, quer por escrito. A construção frásica revelou-se frágil, com erros frequentes e dificuldades em organizar os constituintes da frase, tanto na oralidade como na escrita. A leitura em voz alta era pouco fluente e com entoação baixa, dificultando o acompanhamento da turma. Os alunos demonstravam igualmente dificuldades na escrita de textos, frequentemente sem estrutura, com erros ortográficos e ausência de conectores discursivos. Outro fator bastante preocupante era a falta de respeito entre pares, com interrupções constantes e desvalorização das opiniões dos colegas. A maioria dos alunos, por permanecer num contexto socioeconómico desfavorecido, apresentavam relatos frequentes de privação de sono, o que veio a comprometer a sua capacidade de concentração e participação nas atividades letivas.

No âmbito das aulas de HGP, foi possível observar que existiam dificuldades na análise de mapas e documentos, bem como na recolha de informação pertinente. As dificuldades identificadas e a necessidade de aprofundar a integração curricular entre os saberes da História e da Geografia forma suscitando a nossa curiosidade e o interesse pelo aprofundamento deste tema, o que, em parte, justifica o estudo que se apresenta na 2.^a Parte deste relatório.

2.3. Problemática e objetivos de intervenção no 2.º CEB

Tendo em conta as potencialidades e fragilidades anteriormente identificadas, o PI desenvolvido procurou dar resposta às necessidades de ambos os grupos, visando não apenas a melhoria das aprendizagens, mas também alcançar um impacto positivo na vida futura dos alunos das duas turmas. Assim sendo, foi definida a seguinte **problemática**: “*Uma sala de aula multicultural pode potenciar o trabalho cooperativo e o respeito entre pares, numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico?*”. A intervenção centrou-se assim na promoção de práticas cooperativas e no desenvolvimento de competências sociais, fundamentais à convivência num ambiente escolar inclusivo e diversificado.

Ao longo do projeto promoveu-se o trabalho cooperativo através de atividades desafiantes e atrativas, procurando sempre articular os conteúdos das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal com as vivências pessoais dos alunos. Privilegiou-se uma abordagem que fosse ao encontro dos seus interesses e necessidades, de modo a potenciar a sua participação e envolvimento.

Para dar resposta à problemática identificada, foram definidos três objetivos principais:

- Objetivo Geral A (OG A) - Adequar a participação em momentos que envolvam trabalho cooperativo.
- Objetivo Geral B (OG B) - Melhorar a relação entre os pares.
- Objetivo Geral C (OG C) - Participar ativamente no processo de aprendizagem, revelando interesse e empenho.

A intervenção desenvolvida assentou em várias **estratégias** pedagógicas e didáticas, como a criação conjunta de regras de convivência, a promoção de trabalho cooperativo com reorganização do espaço da sala em ilhas e a implementação de momentos de auto e heteroavaliação, favorecendo o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos (Tabela 2). Procurou-se estimular a oralidade e a expressão escrita por meio de atividades como debates, dramatizações e escrita colaborativa, com *feedback* contínuo por parte do professor. Estes momentos foram acompanhados de reflexões sobre o processo de aprendizagem, incentivando os alunos a assumirem um papel ativo. A partilha de estratégias entre os intervenientes e a autoavaliação docente também foram

valorizadas, com o intuito de enriquecer a prática profissional. Assim, o projeto visou responder às dificuldades identificadas e potencializar as competências dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e centrado no aluno.

Tabela 2

Estratégias desenvolvidas ao longo da intervenção educativa no 2.º CEB, com base nos objetivos gerais propostos.

Objetivos Gerais	Estratégias
OG A	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos realizados em pequenos grupos. • Criar momentos de feedback construtivo, onde são apresentados pontos positivos e negativos. • Debates.
OG B	<ul style="list-style-type: none"> • Criar regras de convivência em conjunto com os alunos. • Autoavaliação. • Heteroavaliação. • Criar momentos de reflexão coletiva.
OG C	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos em grande grupo. • Criação de situações para que os alunos partilhem as suas opiniões. • Debates

Nota: Projeto de Intervenção do 2.ª CEB. Construção da autora.

A **avaliação** da intervenção pedagógica foi orientada por uma abordagem formativa e contínua, com o objetivo de acompanhar e refletir sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, em articulação com os objetivos previamente definidos. Para tal, foram utilizadas diversas estratégias e instrumentos de avaliação, como grelhas de autoavaliação e heteroavaliação, aplicadas no final de algumas atividades cooperativas. Estas grelhas permitiram que os alunos refletissem criticamente sobre o seu desempenho, o trabalho em equipa e as atitudes adotadas durante a realização das tarefas, promovendo uma maior consciência do papel de cada elemento no grupo e incentivando o respeito mútuo. Adicionalmente, foi realizada uma observação sistemática das dinâmicas de grupo, que permitiram analisar a partilha de responsabilidades, a comunicação entre os alunos e a capacidade de resolução conjunta de problemas.

No que diz respeito à **avaliação dos objetivos** gerais do PI, o primeiro objetivo geral, centrado na adequação da participação dos alunos em momentos de trabalho cooperativo, foi globalmente atingido, com progressos mais evidentes na turma 5.ºD. Os indicadores observados, como o aumento da colaboração, o respeito pelos turnos de fala

e a realização de tarefas em grupo, revelaram melhorias significativas, sobretudo após a implementação de metodologias ativas. Na turma 5.ºD, a maioria dos alunos demonstrou maior capacidade de organização, cooperação e envolvimento nas dinâmicas propostas, especialmente no debate, onde evidenciaram elevada participação e atitude colaborativa (Anexo H e I). Já na turma 5.ºE, apesar de se registarem progressos, a participação foi mais desigual, com alguns alunos a revelarem dificuldades em estimular os colegas e em manter uma colaboração consistente (Anexo H e I). No entanto, os dados mostram uma evolução positiva na frequência e na qualidade da participação em atividades práticas e lúdicas.

Relativamente ao segundo e terceiro objetivos, *melhorar a relação entre pares, promovendo o respeito mútuo, e incentivar o envolvimento ativo no processo de aprendizagem*, os indicadores apontam para uma melhoria global nas competências sociais e comunicativas dos alunos. Em ambas as turmas, observou-se um aumento do respeito pelas opiniões dos colegas e da escuta ativa, bem como uma maior capacidade para estruturar argumentos e justificar opiniões com base em fontes credíveis. Na turma 5.ºD, os alunos atingiram níveis elevados nestes indicadores, enquanto na turma 5.ºE persistem fragilidades, especialmente ao nível da comunicação e da criatividade, influenciadas pela diversidade linguística (Anexo J, K, L e M). Ainda assim, registaram-se avanços no respeito entre pares e na organização do discurso oral. Os resultados alcançados permitem concluir que, embora com diferentes ritmos de evolução, os objetivos definidos foram, em larga medida, concretizados.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

A realização de práticas de ensino supervisionadas em contextos distintos, nomeadamente no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico permitiu experienciar, de forma próxima e concreta, a diversidade das realidades educativas que coexistem no sistema de ensino português. Esta análise crítica e comparativa parte da observação direta e da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, com o intuito de refletir sobre o impacto das condições socioculturais, organizacionais e relacionais no desenvolvimento das aprendizagens e nas dinâmicas de sala de aula. Assim, serão discutidas de forma aprofundada as dimensões do desenvolvimento dos alunos, os métodos de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de avaliação.

A intervenção no 1.º ciclo foi realizada numa escola pequena, situada numa zona residencial caracterizada pela estabilidade económica, onde os alunos, maioritariamente com idades entre os sete e os oito anos, evidenciavam comportamentos positivos, entusiasmo pela aprendizagem e alguma autonomia nas tarefas escolares. O ambiente emocional seguro, aliado ao apoio familiar, contribuiu para um clima favorável em sala de aula, permitindo um acompanhamento mais individualizado e o desenvolvimento de competências sociais em pequenos grupos, apesar de se terem identificado dificuldades ao nível da ortografia, fluência da leitura e expressão escrita.

No 2.º ciclo, o estágio decorreu numa escola localizada numa zona urbana marcada por características de vulnerabilidade social. Muitos dos alunos enfrentavam situações de instabilidade familiar, ausência de acompanhamento em casa e dificuldades socioeconómicas, fatores que condicionavam a sua relação com a escola. As turmas apresentavam elevada diversidade ao nível das competências académicas, comportamentais e emocionais, com alunos a manifestar dificuldades de concentração, baixa autoestima e resistência à participação nas atividades letivas. Contudo, verificou-se que, quando devidamente motivados, através de atividades lúdicas, cooperativas ou com recurso a tecnologias, muitos alunos demonstravam interesse e envolvimento nas tarefas propostas.

A **análise comparativa dos contextos de estágio** no 1.º e no 2.º CEB evidencia realidades pedagógicas e socioculturais substancialmente distintas, com implicações diretas no desenvolvimento das aprendizagens e na relação dos alunos com a escola e o conhecimento. No 1.º Ciclo, o ambiente educativo, mais estável e afetivamente seguro,

com uma forte articulação entre escola e famílias, favoreceu um acompanhamento próximo e o desenvolvimento de competências fundamentais, como a leitura, a escrita e a autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, no 2.º Ciclo, o contexto educativo revelou-se mais desafiante, marcado por vulnerabilidades sociais e um maior distanciamento entre escola e comunidade, o que se traduziu numa complexidade acrescida na gestão do comportamento, nas práticas pedagógicas e nas estratégias de diferenciação. Importa ainda sublinhar que os sistemas educativos podem perpetuar estas desigualdades.

Apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades — tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades a nível também dos resultados — os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino (Seabra, 2009, p. 79).

No 1.º CEB, as *Aprendizagens Essenciais* estabelecem como prioridade o domínio de competências básicas de literacia, numeracia, autorregulação e desenvolvimento pessoal e social. Estas competências estão alinhadas com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que, desde os primeiros anos, orienta o desenvolvimento de capacidades como a comunicação eficaz, o pensamento crítico e a autonomia (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 13). Assim, é esperado que os alunos desenvolvam progressivamente a capacidade de ler, interpretar e produzir textos simples, utilizar a matemática em situações concretas do quotidiano e participar ativamente na vida da turma, respeitando regras de convivência e mostrando responsabilidade nas tarefas. A intencionalidade pedagógica no 1.º Ciclo deve, por isso, centrar-se na criação de bases sólidas e significativas, promovendo aprendizagens consistentes e articuladas com o desenvolvimento global da criança.

Por sua vez, no 2.º CEB, as expectativas em relação às competências dos alunos tornam-se mais complexas e exigentes, refletindo a transição para níveis mais aprofundados de conhecimento e autonomia. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, os alunos devem ser capazes de mobilizar saberes de diferentes áreas, produzir textos com coesão e adequação ao destinatário, resolver problemas com raciocínio lógico e estabelecer relações

interpessoais respeitadas e cooperativas (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 20-22). A abordagem pedagógica deve fomentar a interdisciplinaridade, a reflexão crítica e a capacidade de aprender de forma autónoma e colaborativa. Neste ciclo, reforça-se também a dimensão ética e cidadã da aprendizagem, esperando-se que os alunos desenvolvam a consciência do outro, o respeito pela diversidade e o envolvimento em projetos com impacto na comunidade. Estas exigências, quando coligam com o contexto de vulnerabilidade observado, colocam desafios acrescidos à prática docente, exigindo estratégias diferenciadas que respeitem os ritmos e as realidades de cada aluno.

Neste particular, é útil lembrar o que se encontra definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal:

a) Para o 1o ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;

b) Para o 2o ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes (LBSE, 2016, art.º 8.º, a) e b)).

Aquelas diferenças estruturais e relacionais manifestaram-se no modo como os alunos se posicionavam perante as tarefas escolares e nos ritmos de desenvolvimento das competências expectáveis para cada ciclo. No 1.º Ciclo, os alunos revelaram uma progressiva aquisição de competências básicas de literacia, embora manifestando ainda certas dificuldades pontuais no domínio da ortografia e da expressão escrita, sendo notória a importância de rotinas pedagógicas consistentes para a consolidação destes saberes. Por sua vez, no 2.º Ciclo, as competências esperadas alargavam-se a domínios mais complexos, como a produção de textos com maior grau de autonomia, coesão e adequação comunicativa, exigindo um domínio mais consolidado da língua escrita. Contudo, a instabilidade emocional e a desmotivação de muitos alunos colocaram entraves significativos no desenvolvimento destas competências, o que tornou imprescindível o

recurso a estratégias pedagógicas diferenciadas, mais apelativas e significativas para os estudantes. Ainda assim, foi possível constatar, por meio das grelhas de avaliação aplicadas em contextos de trabalho de grupo, tanto numa fase inicial como numa fase mais avançada, que os alunos evidenciaram uma evolução, ainda que ligeira, ao nível do desempenho escolar e do comportamento (Anexo H, I, J, K, L e M). As grelhas permitiram observar uma maior capacidade de escuta e respeito pelas opiniões dos colegas, bem como uma aceitação progressiva, embora nem sempre fácil, das sugestões partilhadas entre pares. Além disso, notou-se um aumento da participação ativa nas atividades propostas, revelando um maior empenho na colaboração e no trabalho em equipa.

A **prática pedagógica** desenvolvida nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico evidenciou não só as exigências específicas de cada grupo, como também a relevância da adaptação intencional das práticas educativas à realidade sociocultural e emocional dos alunos. Esta adaptação implica, ainda, a consideração das diferenças estruturais entre os dois ciclos, nomeadamente no que diz respeito à organização das turmas e aos métodos pedagógicos adotados.

No 1.º Ciclo, onde predomina a monodocência, o professor assume a responsabilidade por todas as áreas curriculares, o que possibilita uma abordagem mais integrada do ensino. Esta organização favorece a continuidade do processo educativo, possibilitando que o docente conheça profundamente as necessidades individuais e sociais dos seus alunos e adapte as estratégias de ensino em conformidade. De acordo com Neves (2014), esta flexibilidade da monodocência promove uma aprendizagem contextualizada e significativa, facilitando a articulação entre diferentes áreas do saber e o desenvolvimento das competências básicas (Neves, 2014, p. 98). A intervenção centrou-se, assim, no desenvolvimento da expressão escrita, identificada como uma fragilidade transversal. A ausência de rotinas sistemáticas de produção escrita e a prevalência de práticas essencialmente orais revelaram a necessidade de uma abordagem pedagógica mais estruturada, orientada para a aquisição e consolidação de competências de escrita. De acordo com Sousa e Gonçalves (2012), escrever implica o domínio de processos complexos como a planificação, textualização e revisão, que devem ser ensinados de forma explícita (Sousa e Gonçalves, 2012, p. 37). Assim, foram

implementadas oficinas de escrita, momentos de leitura orientada e exercícios de reescrita e correção mútua, com o objetivo de promover uma escrita pessoal e consciente. Esta abordagem está em concordância com Costa-Pereira, Sousa e Matos (2018), que defendem que o ensino da escrita deve mobilizar não apenas saberes linguísticos, mas também pragmáticos e enciclopédicos, centrando-se em todas as etapas do processo e não apenas no produto final (Costa-Pereira, Sousa e Matos, 2018, p. 119).

Por outro lado, o 2.º Ciclo caracteriza-se por um ensino compartimentado por “disciplinas” e pela existência de vários professores especializados para diferentes áreas, o que implica uma organização mais segmentada do currículo. Esta configuração, apesar de permitir um aprofundamento maior dos conteúdos disciplinares, torna o trabalho integrado entre as diversas áreas mais complexo, exigindo estratégias de coordenação pedagógica e de articulação entre docentes para assegurar uma aprendizagem coerente e significativa. Além disso, a diversidade de professores e a segmentação curricular podem dificultar a criação de vínculos afetivos tão fortes como os que são possíveis no 1.º Ciclo, o que tem impacto direto nas dinâmicas de turma. Neste ciclo, a intervenção teve de ser reorientada para as dificuldades comportamentais e relacionais dos alunos, profundamente marcadas por contextos de vulnerabilidade social e emocional. Neste cenário, a aprendizagem cooperativa emergiu como uma estratégia central, permitindo criar um ambiente de maior respeito e participação ativa. Como afirmam Lopes e Silva, citados por Azenha (2021), a aprendizagem cooperativa visa que “os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes e Silva, citados por Azenha, 2021, p. 17). As estratégias adotadas, como trabalho em grupo, debates, criação de regras coletivas e momentos de autoavaliação, permitiram desenvolver competências interpessoais e reforçar a interdependência positiva entre os alunos, promovendo o sentimento de pertença e de responsabilidade coletiva (Silva et al., citados por Azenha, 2021, p. 14).

No que diz respeito à **relação pedagógica**, os contextos do 1.º e do 2.º Ciclo revelaram dinâmicas bastante distintas. No 1.º Ciclo, apesar da resistência inicial dos alunos à criação de vínculos afetivos, foi possível, com práticas de escuta ativa, empatia e presença constante, estabelecer relações significativas que se traduziram num maior envolvimento nas atividades. De acordo com Neves (2014), esta proximidade é facilitada

pela monodocência, que permite ao professor acompanhar os alunos ao longo de todo o dia, criando uma continuidade educativa fundamental na construção de relações de confiança (Neves, 2014, p. 98). A organização do 1.º Ciclo, por ser mais flexível e centrada numa abordagem integrada do currículo, favorece também a leitura atenta das necessidades emocionais dos alunos e a construção de um ambiente seguro e afetivo. Neves (2014), sublinha ainda que a proximidade proporcionada pela monodocência contribui para o sentimento de pertença e estabilidade, aspetos essenciais para o sucesso educativo. A presença contínua do mesmo professor permite uma intervenção mais ajustada e sensível, promovendo o desenvolvimento de relações mais profundas com os alunos (Neves, 2014, p. 99-100)

Já no 2.º Ciclo, a relação pedagógica revelou-se mais desafiante, principalmente devido à estrutura compartimentada do ensino. A rotatividade de professores e a divisão por disciplinas reduzem o tempo de contacto com cada turma, o que dificulta a construção de laços significativos. Como refere Neves (2014), esta segmentação curricular pode comprometer a consistência relacional necessária para um acompanhamento mais próximo e atento das necessidades dos alunos (Neves, 2014, p. 102).

A maioria dos alunos evidenciava carências emocionais marcadas, associadas a contextos familiares instáveis e experiências escolares anteriores bastante distantes, o que se refletia em dificuldades na regulação emocional e em comportamentos desafiadores em sala de aula. Desde o início da prática letiva, tornou-se evidente a tendência dos alunos para testarem os limites da autoridade docente, colocando em causa a minha presença e as minhas intenções. Esta fase inicial de resistência manifestava-se através de atitudes provocatórias e de afastamento emocional. Apesar dessas dificuldades, foi possível, através de uma postura empática, coerente e centrada na escuta, conquistar progressivamente a confiança dos alunos. As conversas diárias centradas nas emoções, nos motivos que despoletavam determinados comportamentos e na validação dos seus sentimentos, foram fundamentais para a construção de um espaço seguro e relacionalmente significativo. À medida que os alunos perceberam que o modelo pedagógico que lhes estava a ser apresentado era distinto daquele a que estavam habituados, ou seja, um modelo onde havia genuíno interesse pelas suas histórias, pelas suas dificuldades e pelas suas conquistas, começaram a permitir-se partilhar, confiar e,

sobretudo, envolver-se. Esta entrega possibilitou aceder a dimensões mais profundas da sua individualidade, promovendo uma relação mais próxima e transformadora. Como afirma Matos, citado por Azenha (2021) é na promoção da autoestima, da autonomia e das relações afetivas que se constrói uma aprendizagem significativa (Matos, citado por Azenha, 2021, p. 14).

No domínio da **regulação e avaliação** das aprendizagens e dos comportamentos, a intervenção em ambos os ciclos procurou implementar uma avaliação formativa, contínua e centrada no desenvolvimento integral do aluno. No 1.º Ciclo, as grelhas de avaliação das produções escritas foram instrumentos fundamentais para a monitorização do progresso, promovendo a autoavaliação e a correção entre pares. Esta prática sustenta-se na perspetiva de Martins (2009), que vê a avaliação como um ato de comunicação interpessoal, intencional e contextualizado, no qual se estabelecem relações entre o sujeito e o objeto de avaliação (Santos & Gomes, 2006, citado por Martins, 2009, p. 20). A avaliação neste ciclo, tendo em conta o acompanhamento contínuo do aluno ao longo do dia, permite recolher informações mais diversificadas, integradas e situadas nas rotinas pedagógicas. De acordo com Neves (2014), a avaliação no 1.º Ciclo está intimamente ligada à monodocência, que favorece uma leitura global do percurso dos alunos e a construção de práticas avaliativas mais ajustadas às suas necessidades individuais (Neves, 2014, p. 101).

Já no 2.º Ciclo, os métodos de avaliação revelaram-se mais compartimentados e influenciados pela estrutura disciplinar do ensino. A multiplicidade de docentes por área curricular dificulta a construção de uma visão integrada do aluno e exige uma maior articulação entre professores para garantir coerência nas práticas avaliativas. Assim, a avaliação foi alargada à componente comportamental, através de momentos diários de reflexão, feedback e regulação coletiva das regras de convivência. Esta abordagem vai ao encontro da perspetiva de Santos et al. (2024), que defendem que a avaliação deve valorizar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências sociais e emocionais (Vasconcellos, 2003; Perrenoud, 1999, citados por Santos et al., 2024, p. 4). O uso sistemático de grelhas de hétéro e autoavaliação, combinado com a observação direta e os momentos de *feedback*, permitiu não só acompanhar a evolução dos alunos,

mas também envolvê-los ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia e autoconhecimento.

As diferenças estruturais entre ciclos refletem-se também na natureza da avaliação: enquanto no 1.º Ciclo a avaliação tende a estar mais integrada nas rotinas e nas interações diárias, permitindo uma regulação quase imediata da aprendizagem, no 2.º Ciclo a avaliação exige maior intencionalidade e planeamento para que se traduza num verdadeiro instrumento de promoção da aprendizagem. Esta distinção decorre não só da organização curricular, mas também da relação mais próxima e contínua que o professor estabelece com os alunos no 1.º Ciclo, o que, como refere Neves (2014), permite uma maior sensibilidade na identificação das dificuldades e potencialidades de cada aluno (Neves, 2014, p. 103).

4. HISTÓRIA, GEOGRAFIA E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS INVESTIGATIVOS

| ' ' | | ' ' |

O estudo que se apresenta resulta da intersecção entre um conjunto de vivências pedagógicas concretas e um interesse académico baseado numa perspetiva integradora das Ciências Sociais, em particular da História e da Geografia. A escolha do tema emergiu da análise crítica das práticas letivas observadas no contexto da prática de ensino supervisionada no 2.º CEB, onde se tornou evidente uma abordagem compartimentada dos saberes histórico-geográficos, mesmo estes estando curricularmente integrados na disciplina HGP. Por outro lado, a dificuldade na leitura de mapas, na interpretação de fontes visuais e na articulação entre tempo e espaço revelou-se recorrente entre os alunos, evidenciando limitações tanto ao nível das competências cognitivas como no desenvolvimento do raciocínio crítico e da autonomia investigativa. Apesar de os programas curriculares unificarem estas duas áreas numa só disciplina, a prática pedagógica observada, mantinha-as frequentemente fragmentadas, com conteúdos abordados de forma isolada e com reduzida articulação metodológica.

Este distanciamento entre História e Geografia, além de prejudicar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, limita a capacidade dos alunos para estabelecerem relações entre o tempo e o espaço. Estas duas dimensões, fundamentais na construção do conhecimento histórico-geográfico, são na prática, pouco exploradas de forma articulada.

Quando nos referimos à dimensão do tempo estamos perante, não só a simples cronologia dos acontecimentos a capacidade de estabelecer relações entre o passado, o presente e o próprio futuro.

El número de historiadores e historiadoras que en sus trabajos aluden a la importancia del futuro en la construcción del conocimiento histórico es cada vez mayor. En realidad, señalan al presente como el principal referente de su trabajo sobre el pasado. E, inevitablemente, el presente se proyecta hacia un futuro que construimos desde el mismo presente (Pagès, 2019, p. 19)

Quanto à dimensão do espaço, esta centra-se nos territórios e às dinâmicas sociais que nelas se instalam, promovendo análises interescares no tempo e no espaço:

Paisagem, território e espaço – com o primado no espaço – são assim as categorias da geografia. Analisar espacialmente o fenómeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim de compreender-se o mundo como espaço (Maia & Ferreira, 2010, p. 216).

Como sublinham Dias et al. (2017), é precisamente nesta articulação entre o tempo e o espaço que reside o potencial de uma abordagem didática integrada, capaz de promover uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais. Estes autores defendem ainda que “os processos de localização no espaço e no tempo são um dos exemplos mais significativos da complementaridade entre as duas disciplinas” (Dias et al., 2017, p. 13), assumindo um papel nuclear na construção do conhecimento.

Sierra (2011), citado por Dias e Hortas (2017), reforça esta perspectiva, sublinhando que o espaço e o tempo devem ser pensados de forma interdependente. Para estes autores, o conceito de “espaço-tempo” sintetiza a articulação essencial entre a dimensão geográfica (porquê ali?) e a dimensão histórica (porquê nesse momento?), sendo esta integração indispensável à formação de um pensamento crítico e contextualizado (Sierra, 2011, citado por Dias e Hortas, 2017, p. 6). Esta abordagem histórico-geográfica representa, assim, uma proposta didática que permite superar a tradicional compartimentação dos saberes e construir uma visão mais complexa e integrada da realidade.

A observação direta em sala de aula revelou que os alunos apresentavam dificuldades recorrentes na leitura e interpretação de mapas, na identificação da localização dos acontecimentos históricos e na análise de documentos visuais, como gravuras ou fotografias. Estas dificuldades podem ser explicadas não apenas por lacunas ao nível da literacia visual, mas também pela escassa mobilização de estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento de competências de leitura crítica do espaço e do tempo. Com frequência, os documentos visuais eram usados de forma superficial, apenas como complemento estético, sem uma exploração aprofundada. Mas, no que diz respeito a esta competência, não podemos ignorar o papel do professor. Genericamente, pensemos como Rocha e Dias (2021, p. 63):

no que diz respeito à utilização da imagem no processo de ensino e aprendizagem da história e geografia, consideremos o papel do professor como mediador entre a imagem e o aluno, no sentido de desenvolver um conjunto de competências transversais, nomeadamente, (i) garantir a motivação, (ii) estimular o olhar crítico e (iii) descobrir as intencionalidades, em particular as que se expressam pelos signos icónicos (as figuras presentes na imagem que reconhecemos ou que se assemelham àquilo que representam) e pelos símbolos linguísticos (as mensagens inerentes às imagens).

De acordo com Dias e Hortas (2017), a utilização de fontes iconográficas constitui uma via privilegiada para fomentar esse tipo de competências. Ao recorrerem a imagens, mapas ou representações visuais, os alunos são desafiados a mobilizar a observação, a análise crítica e a contextualização histórica (Dias e Hortas, 2017, p. 9).

A escolha do tema deste estudo está, por isso, sustentada numa dupla motivação: por um lado, a constatação prática das limitações dos alunos em mobilizar o conhecimento histórico-geográfico de forma integrada; por outro, o reconhecimento teórico de que a exploração de fontes iconográficas pode ser uma estratégia eficaz para a superação dessas limitações. Segundo Dias e Hortas (2017), o recurso a fontes visuais como mapas, gravuras e imagens pode constituir uma estratégia didática intencional para promover a análise e construção de sentido, desde que estas sejam mobilizadas com um propósito reflexivo e crítico por parte dos alunos (Dias e Hortas, 2017, p. 9).

Assim, formulou-se a seguinte **problemática**: *“De que forma podem as fontes iconográficas constituir-se como recursos didáticos promotores de aprendizagens significativas e integradas em História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”*. Esta questão orientadora visa compreender se a utilização sistemática de fontes visuais favorece a construção de aprendizagens que envolvam simultaneamente as dimensões temporais e espaciais, tal como indicado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). De uma forma geral, ao analisarmos o documento observamos que este reforça a importância de desenvolver nos alunos capacidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a contextualização de fenómenos e a leitura de múltiplas linguagens, incluindo a visual e a espacial.

Para dar resposta à problemática definida, foram delimitados três **objetivos gerais** para orientar o estudo.

O primeiro: *“Analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino da História e da Geografia”* procura compreender como a utilização sistemática de fontes visuais pode favorecer a construção de aprendizagens articuladas entre os dois domínios disciplinares. Esta análise parte do pressuposto de que, ao recorrer a mapas históricos, imagens de época, fotografias de paisagens e gravuras, os alunos desenvolvem simultaneamente competências relacionadas com a leitura de documentos, a localização

espacial e a contextualização temporal. Esta perspectiva é apoiada em Dias e Hortas (2017), que destacam o valor das fontes visuais para promover a articulação entre tempo e espaço e estimular a problematização e análise dos conteúdos (Dias e Hortas, 2017, p. 9).

O segundo objetivo definido: “*Analisar o papel das fontes iconográficas no desenvolvimento de competências histórico-geográficas*” pretende observar se as práticas desenvolvidas conduziram ao desenvolvimento de competências essenciais como a observação crítica da paisagem, a interpretação da organização do território ao longo do tempo e a identificação de relações de causalidade entre eventos e espaços. Estas competências são fundamentais para formar alunos historicamente e geograficamente competentes, capazes de compreender a realidade e de agir sobre ela com pensamento crítico. Como indica Dias et al., (2017), as competências devem ser desenvolvidas articulando a dimensão temporal (por exemplo, através da construção de frisos cronológicos) com a dimensão espacial (como representações cartográficas), permitindo compreender como ambas se influenciam mutuamente (Dias et al., 2017, p. 12).

O terceiro objetivo: “*Refletir sobre a mobilização de recursos iconográficos de modo a garantir uma prática integrada dos saberes histórico-geográficos*” remete para a análise do próprio papel do professor enquanto mediador pedagógico. Este objetivo implica compreender como a prática docente pode ser repensada à luz de uma abordagem interdisciplinar, superando a simples junção de conteúdos e apostando numa verdadeira integração curricular. Tal como refere Pombo (2005) citado por Dias e Hortas (2017), a interdisciplinaridade exige uma ação recíproca entre os saberes, numa lógica que ultrapassa a justaposição de disciplinas e promove uma visão integradora da realidade (Pombo, 2005, citado por Dias e Hortas, 2017, p. 9). Esta visão integradora é essencial para responder aos desafios colocados pelas necessidades dos alunos, pelas exigências do currículo e pelas orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que preconiza o desenvolvimento de competências complexas, interdisciplinares e mobilizáveis em diferentes contextos.

Em suma, este estudo visa contribuir para uma abordagem pedagógica mais integradora e consciente, em que o recurso às fontes iconográficas deixa de ser um mero apoio visual para se tornar num instrumento estruturante do processo de ensino-

aprendizagem. A articulação entre História e Geografia é, assim, entendida como uma mais-valia para a formação de alunos capazes de ler e compreender o mundo, numa lógica de cidadania ativa, crítica e informada.

5. HISTÓRIA E GEOGRAFIA: INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

| ' ' ' | ' ' ' |

Neste capítulo será realizada uma abordagem aos conceitos e temas fundamentais relativos à integração curricular da História e da Geografia, avançando em dois momentos distintos. Num primeiro momento, será analisada a relação entre estas duas disciplinas científicas, abordando-se a sua fundamentação teórica, bem como as potencialidades de uma abordagem interdisciplinar na leitura e compreensão da realidade social. Num segundo momento será explorado o ensino integrado da História e da Geografia, com base na análise de textos teóricos e das orientações presentes nos atuais documentos curriculares para o 2.º CEB, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais da disciplina de HGP.

5.1. História, Geografia e interdisciplinaridade

A História e a Geografia são duas ciências sociais que, embora partilhem o interesse pela realidade humana, distinguem-se pelas suas especificidades: a História centra-se na dimensão temporal dos acontecimentos e processos humanos, enquanto a Geografia ocupa-se da dimensão espacial e das relações entre a sociedade e o território.

A História visa compreender a ação humana no tempo. Como afirmam Dias e Hortas (2017), o pensamento histórico-geográfico deve conciliar tempo e espaço, respondendo a duas questões fundamentais: “porquê ali?” e “porquê nesse momento?” (Dias e Hortas, 2017, p. 3). A História procura dar resposta à segunda questão, ao estudar os acontecimentos passados e os processos de mudança que ocorre nas sociedades. Para isso, recorre à análise de fontes, à interpretação dos vestígios do passado e à construção de narrativas históricas com base em problemáticas relevantes (Dias & Hortas, 2015).

No que respeita à Geografia, esta estuda as relações entre os seres humanos e o espaço em que habitam. Segundo Dias e Hortas (2017), a Geografia responde à pergunta “porquê ali?”, analisando os fenómenos espaciais e territoriais, bem como as interações entre a sociedade e a natureza (Dias & Hortas, 2017, p. 3). A investigação geográfica incide sobre diferentes escalas tais como: local, regional, nacional e global. Para além disso, considera fatores físicos, económicos, sociais e culturais (Dias & Hortas, 2017).

Estes dois autores referem ainda que é precisamente no cruzamento entre o espaço e o tempo que se estrutura o pensamento histórico-geográfico. Os autores defendem ainda que esta inter-relação permite que os alunos compreendam como os acontecimentos

históricos ocorrem em determinados contextos geográficos e como as dinâmicas espaciais e territoriais são influenciadas pelos processos históricos (Dias & Hortas, 2017). Deste modo, a abordagem interdisciplinar entre a História e Geografia oferece uma leitura mais ampla e profunda da realidade social.

A complementaridade entre História e Geografia tem vindo a ser reconhecida por diversos autores. De acordo com Vitorino Magalhães Godinho (1918-2011) citado por Dias e Hortas, “a História, hoje, é uma História geográfica, na medida em que tenta encontrar no passado as respostas para os problemas com que a geografia humana se debate no presente, centrados, genericamente, nas relações entre o meio físico-biológico e as sociedades humanas” (Dias & Hortas, 2015, p. 3).

O geógrafo Orlando Ribeiro (2012) citado por Dias e Hortas (2015), reconhece e defende que a Geografia Humana se alimenta de contributos fundamentais das Ciências Sociais, em particular da História. Para o autor, “a História recorre à Geografia para compreender as civilizações ou a geografia humana” (Dias & Hortas, 2015, p. 4). Por sua vez, Braudel, também citado por estes autores, coloca a Geografia no desenvolvimento da história, uma vez que propõe que o espaço seja concebido como sujeito central da História, promovendo uma abordagem que se baseia num pensamento histórico-geográfico que concilia uma perspectiva de tempo histórico e de espaço geográfico (Dias & Hortas, 2017).

Para terminar esta breve introdução à relevância de promover a interdisciplinaridade entre os saberes geográficos e históricos, não resistimos à tentação de regressar a Orlando Ribeiro (2014) e, com este autor, aludir à figura de Luís de Camões, dois nomes que, cada um à sua maneira e em épocas diferentes, estabeleceram pontes entre aquelas duas disciplinas sociais. “Nenhum poeta deveu tanto à Geografia na inspiração, na contextura e em inúmeros pormenores da sua epopeia” (p. 459). Quando o texto que insere esta frase foi escrito por Orlando Ribeiro, comemorava-se o quarto centenário do falecimento do poeta. Estamos agora a comemorar o quinto centenário do seu nascimento, mas estas palavras continuam atuais.

5.2. Ensino integrado da História e da Geografia

A valorização das interações entre tempo e espaço tem vindo a afirmar-se no domínio da didática, refletindo a necessidade de superar o paradigma disciplinar ainda dominante nas práticas escolares:

a complementaridade dos saberes histórico e geográfico resulta, em grande medida, do carácter estruturante que assumem os conceitos de espaço e tempo na construção dos discursos da história e da geografia, uma abordagem que tem acompanhado o percurso destas duas ciências ao longo do tempo” (Dias, Hortas & Ferreira, 2016, p. 1242).

Neste sentido, é essencial promover uma educação histórico-geográfica que desenvolva competências de leitura crítica do mundo, através de metodologias que incentivem a análise de fontes, a problematização, a investigação e a comunicação. Como afirmam Dias e Hortas (2015), a compreensão das dinâmicas sociais e territoriais exige a articulação entre escalas espaciais e temporalidades diversas, permitindo aos alunos interpretar fenómenos complexos como as migrações, a exploração de recursos ou as alterações climáticas.

A integração entre História e Geografia não deve limitar-se à sobreposição de conteúdos, mas deve traduzir-se numa efetiva articulação curricular que valorize a complexidade das interações entre as sociedades e os seus territórios ao longo do tempo. Este princípio permite aos alunos compreenderem os desafios do mundo atual de forma crítica e fundamentada.

Passando da interdisciplinaridade científica entre a História e a Geografia para a integração destas duas disciplinas no ensino básico, importa sintetizar o contributo de cada uma delas. Do ponto de vista educativo, a História desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes. A História ajuda os alunos a desenvolver competências de análise, interpretação e argumentação, promovendo a compreensão da diversidade de experiências humanas ao longo do tempo. A dimensão formativa da História manifesta-se na sua capacidade de fomentar a reflexão sobre os valores, as instituições e os conflitos sociais, permitindo aos alunos construir a sua identidade pessoal e coletiva (Dias, Hortas & Ferreira, 2016). Por sua vez, a educação geográfica permite dotar os alunos de ferramentas para lerem e interpretarem criticamente o território. Para

além disso, os alunos devem de ser capazes de formular hipóteses e juízos de valor sobre a realidade e sociedade onde se encontram inseridos (Dias & Hortas, 2015). Através da análise de mapas, paisagens e dados geográficos, os alunos aprendem a tomar decisões informadas sobre o uso dos recursos e a organização do espaço, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos (Dias & Hortas, 2017).

Assim, a integração curricular da História e da Geografia constitui uma estratégia essencial para a construção de aprendizagens significativas no 2.º CEB, contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada do mundo. Esta conceção de ensino permite que os alunos transcendam os limites tradicionais das disciplinas, favorecendo a articulação entre conteúdos, competências e valores que sustentam a formação de cidadãos informados e participativos.

Segundo Beane (2003), a abordagem disciplinar tradicional, que tem como modelo o currículo académico universitário, revela-se insuficiente para responder às necessidades educativas mais amplas da escola democrática. Este autor afirma que “o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens” quando organizados em torno de temas relevantes que cruzam diferentes áreas do saber (Beane, 2003, p. 4). Assim, a integração curricular não só promove aprendizagens mais motivadoras como também reforça a relação entre a escola e a realidade social. Neste modelo, a integração curricular não é apenas metodológica, mas sobretudo ética. O autor propõe que os temas centrais do currículo surjam das interrogações dos próprios alunos, dando-lhes voz no planeamento das aprendizagens. Estes temas organizadores, como “Questões ecológicas” ou “Viver no futuro”, são desenvolvidos através de experiências de pesquisa, discussão, produção e reflexão, que convocam conhecimentos das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, da Matemática ou da Educação Artística. Assim, o ensino da História e da Geografia ganha sentido concreto quando se insere em projetos que investigam, por exemplo, a transformação de uma paisagem ao longo do tempo ou os impactos ambientais e sociais da urbanização.

Em Portugal, a autora Silva (s.d.) tem vindo a defender que a interdisciplinaridade contribui para a construção de uma visão global do conhecimento. A autora defende que uma prática verdadeiramente interdisciplinar parte de atividades que promovam o pensamento crítico dos sujeitos sobre os objetos de estudo, com a intenção de transformar

as estruturas educacionais caracterizadas por estarem ultrapassadas ou caducas, promovendo assim uma reorganização dos currículos.

Dando continuidade a esta ideia, Pacheco (2000) salienta que existe uma grande incoerência no currículo, onde a maioria das escolas oferece uma diversidade de disciplinas, que não se interligam entre si. Esta premissa pode ser identificada através dos limites dos horários escolares e pelo compromisso dos docentes perante as disciplinas que lecionam, definindo de forma marcada o seu papel, como por exemplo quando afirmam: “Eu sou um professor de línguas (ou de Matemática, ou de Música, ou de Ciências, ou de Humanidades, ou outra disciplina)” (Pacheco, 2000, p. 6), o que ilustra a ausência de uma visão integradora do currículo. Para superar esta limitação, o autor defende que a planificação curricular deve ir além da definição de objetivos e incluir, de forma explícita, o tipo de experiências de aprendizagem que permitirão aos alunos produzir conhecimento e atribuir sentido ao que aprendem.

O ensino integrado da História e da Geografia surge pois como uma resposta didática e pedagógica à necessidade de superar a fragmentação disciplinar e de promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. De acordo com Dias et al. (2017), uma educação histórico-geográfica implica o desenvolvimento de competências transversais através da problematização, da investigação e da comunicação. Estas competências não se limitam ao domínio cognitivo, mas implicam a capacidade de atuar sobre o mundo com consciência e sentido crítico. Neste sentido, a integração da História e da Geografia assume uma função estruturante na construção de saberes contextualizados e socialmente relevantes. Os mesmos autores argumentam ainda que as atividades investigativas em contexto educativo potenciam o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, uma vez que mobilizam os alunos para a análise de situações reais e para a compreensão das interações entre tempo e espaço, num exercício constante de articulação entre escalas locais e globais (Dias & Hortas, 2017).

A integração curricular da História e da Geografia é defendida por Dias et al. (2017), que destacam a importância de uma formação docente que favoreça a articulação entre estas duas disciplinas, tendo em vista o desenvolvimento de sete competências histórico-geográficas essenciais. Estas competências abrangem, em primeiro lugar, a capacidade de utilizar diferentes fontes de informação expressas em diversas linguagens

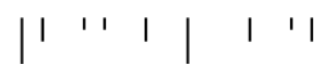
sejam elas: escritas, orais, iconográficas, estatísticas ou materiais, provindas de bases de dados contemporâneos, arquivos, museus ou observação direta. A par desta, destaca-se a competência de selecionar, organizar e tratar a informação recolhida, articulando as dimensões espacial e temporal, por exemplo, através da construção de frisos cronológicos e de representações cartográficas, permitindo compreender as relações entre os fenómenos históricos e geográficos. Inclui-se ainda a capacidade de localizar acontecimentos políticos, sociais, económicos, culturais e naturais no espaço e no tempo, reconhecendo os itinerários espaço-temporais da sua evolução e a forma como o território e as ações humanas se influenciam mutuamente. Outra competência essencial é a contextualização dos fenómenos em diferentes escalas (local, regional ou global) e em diferentes durações (curta, média ou longa), valorizando assim as relações dinâmicas entre estas dimensões. Os alunos devem também ser capazes de conhecer lugares e regiões nas suas dinâmicas espaço-temporais, articulando o local com o global e compreendendo as transformações territoriais ao longo do tempo. Acresce ainda a competência de mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente novas situações, resolver problemas e interpretar fenómenos atuais, tornando o saber escolar mais significativo e relevante. Por fim, é valorizada a utilização rigorosa do vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação, através da apropriação dos conceitos fundamentais de ambas as disciplinas, permitindo aos alunos elaborar discursos estruturados e fundamentados (Dias et al., 2017).

Nesta perspetiva, também as *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo* (2018) reforçam a importância da articulação entre as duas áreas, apelando ao desenvolvimento de competências como a utilização de escalas cronológicas e geográficas, a localização de factos históricos no espaço e no tempo, a leitura e interpretação de fontes diversas (mapas, documentos, imagens), bem como a análise de mudanças e permanências. Estes documentos orientadores destacam ainda a necessidade de promover nos alunos a capacidade de compreender processos de transformação das sociedades humanas e das paisagens, articulando as dimensões natural e social do espaço e a dinâmica histórica da sua construção. Assim, ao integrar de forma coerente os saberes históricos e geográficos, o professor contribui para a construção de

um conhecimento mais estruturado e significativo para os alunos (Ministério da Educação, 2018).

Em síntese, a integração da História e da Geografia através de uma abordagem curricular interdisciplinar responde não apenas a exigências pedagógicas, mas também a princípios éticos e políticos da educação. Como sublinha Pacheco (2000), ao promover a integração de saberes, o professor contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes do seu lugar no mundo e capazes de intervir nele de forma informada e responsável.

6. FONTES ICONOGRÁFICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS



Este capítulo foca-se na importância das fontes iconográficas, em especial dos mapas, enquanto instrumentos privilegiados no desenvolvimento de competências histórico-geográficas. A articulação entre tempo e espaço, anteriormente apresentada, encontra naqueles recursos um suporte didático essencial para uma leitura crítica do território e dos fenómenos sociais. Assim, neste capítulo será explorado o contributo das fontes iconográficas para o ensino integrado da História e da Geografia, com especial destaque para o papel da cartografia. Por fim, serão discutidas as competências histórico-geográficas apresentadas por autores como Dias e Hortas (2017), com particular destaque para duas daquelas competências, as que mais se evidenciaram ao longo do trabalho didático realizado: (i) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais e (ii) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.

6.1. Fontes iconográficas e ensino da História e Geografia

A imagem ocupa hoje um lugar central na construção e comunicação do conhecimento, assumindo um papel relevante na educação. No domínio da História e da Geografia, as fontes iconográficas revelam-se essenciais, não apenas como instrumentos de apoio à compreensão de conteúdos, mas com potencial para o desenvolvimento de competências nos alunos. O ensino daquelas disciplinas exige, cada vez mais, abordagens que estimulem o pensamento crítico, a análise contextualizada e a construção de sentidos. Como salienta Guimarães (2014) citado por Neves e Dias (2021), a imagem tem hoje um “protagonismo crescente” e, por isso, cabe à escola cativar os alunos para a sua leitura crítica e promover a sua compreensão como forma de construção de conhecimento (p. 61).

A introdução de imagens nas práticas letivas deve apoiar-se numa compreensão clara do seu potencial educativo, que passa por as imagens serem construções sociais, históricas e culturais, que transportam múltiplos significados e que podem não representar a realidade de forma neutra ou objetiva. Como refere Joly (1994) citado por Neves e Dias (2021), a imagem é uma linguagem visual composta por signos plásticos (relativos à estrutura estética da imagem), os icónicos (são constituídos por figuras presentes na imagem que se aproximam àquilo que representam) e linguísticos (as mensagens

referentes às imagens ou os textos que as acompanham), que só adquirem sentido no interior de um processo de significação. Assim, a leitura crítica de imagens implica um trabalho sistemático de análise, desconstrução e interpretação orientado pelo professor e pelos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

No campo da História e da Geografia, de acordo com Neves e Dias (2021), este trabalho com fontes iconográficas ganha especial relevância por três razões principais. Em primeiro lugar, porque promove a motivação dos alunos face aos conteúdos. Em segundo lugar, porque estimula o pensamento crítico e a capacidade interpretativa. E, por fim, porque permite aceder a formas de representação do passado e do espaço que não seriam facilmente compreensíveis por outras vias.

Assim, a imagem, enquanto documento, deve ser tratada com o mesmo rigor que se exige na análise de qualquer outra fonte histórica ou geográfica. No caso da História, a imagem pode permitir compreender os processos de mudança e permanência, a temporalidade e a contextualização histórica. Como afirmam Santisteban e Pagès (2011) citados por Neves e Dias (2021), “a História é o tempo e o tempo é História”, pelo que a construção da consciência histórica depende da capacidade de compreender e situar temporalmente os acontecimentos, bem como de relacioná-los com as realidades sociais e culturais do passado (Santisteban e Pagès, 2011, citados por Neves e & Dias, 2021, p. 67).

No domínio da Geografia, as imagens permitem trabalhar a espacialidade, que é a dimensão central nesta disciplina. Mapas, fotografias aéreas, imagens digitais ou de satélite são recursos que permitem caracterizar os territórios e observar realidades geográficas distantes ou diretamente inacessíveis.

De acordo com Cabaço e Hortas (2021), os alunos por meio de exploração de uma fonte iconográfica são capazes de identificar componentes de uma paisagem e de relacionar com um território ou espaço concreto. Estas autoras defendem ainda que a imagem pode facilitar a ligação entre o passado e o presente, sendo tão válida com a análise de um texto. A imagem permite assim, desenvolver competências de leitura e comunicação. De acordo com Pinto (2015) citado por Neves e Dias (2021), a descodificação do sentido da imagem implica a sua verbalização, ou seja, “traduzimos em palavras aquilo que vemos, interpretamos e colocamos em evidência a

complementaridade entre linguagem visual e linguagem verbal” (Pinto, 2015, citado por Neves & Dias, 2021, p. 33). Este processo favorece o enriquecimento do vocabulário histórico-geográfico dos alunos, promovendo formas diversificadas de expressão e comunicação.

Outro aspeto importante refere-se à construção de imagens pelos próprios alunos, como acontece com os mapas mentais ou os desenhos. Para Cabaço e Hortas (2021), estes instrumentos representam formas de expressão e organização de conhecimento que permitem ao aluno comunicar as suas ideias e revelar as suas conceções sobre o espaço e o tempo.

Em suma, as fontes iconográficas, quando utilizadas com intencionalidade didática, são recursos poderosos no ensino da História e da Geografia. Permitem motivar os alunos, desenvolver competências cognitivas e comunicativas, promover aprendizagens significativas e contextualizadas, e construir a consciência histórica e geográfica dos alunos.

6.2. A importância da cartografia para um ensino integrado da História e da Geografia

A cartografia assume um papel central no ensino da História e da Geografia, não apenas como uma técnica de representação do espaço, mas como uma linguagem essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico e histórico. Ao permitir visualizar e interpretar fenómenos espaciais e temporais, os mapas tornam-se ferramentas didáticas fundamentais na construção de aprendizagens integradas, contextualizadas e significativas. Neste sentido, a cartografia revelou-se um dos recursos mais utilizados ao longo da intervenção educativa implementada, dada a sua capacidade de articular conhecimentos, promover competências e mobilizar os alunos para uma leitura crítica do território.

A importância da cartografia no ensino integrado destas disciplinas reside, antes de mais, na sua capacidade de promover a perceção e compreensão do espaço geográfico como uma construção social e histórica. Como refere Francischett (2001) citado por Franklin (2023), “é a Cartografia que, graficamente, representa uma área geográfica numa superfície plana como em um mapa ou gráfico” (p. 3), permitindo aos alunos apreenderem

a distribuição dos fenómenos e a inter-relação entre os lugares. Segundo Franklin (2023), esta representação gráfica do mundo facilita a observação, análise e sistematização da informação espacial, sendo imprescindível para a consolidação do saber geográfico e para a interpretação das dinâmicas históricas que moldam os territórios.

Do ponto de vista pedagógico, os mapas são instrumentos que favorecem a participação ativa dos alunos, incentivando-os à observação, à leitura crítica e à produção de conhecimento. Como defendem Domingos e Hortas (2021), o mapa, enquanto recurso didático, contribui para o desenvolvimento do raciocínio espacial e da capacidade de ler o mundo próximo e distante, sendo especialmente eficaz na promoção de competências como a localização, a orientação e a representação espacial. Para além disso, o uso da cartografia em sala de aula potencia aprendizagens que valorizam a articulação entre escalas a nível local, regional, nacional e global, e entre diferentes dimensões do espaço e do tempo, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares.

Antes de prosseguir, importa clarificar a distinção entre os conceitos de mapa e de cartografia. De acordo com Domingos e Hortas (2021), a cartografia é o conjunto de técnicas e métodos que direcionam a representação da superfície terrestre ou de outros planetas, enquanto os mapas representam diretamente a superfície terrestre ou uma parte dela, permitindo alcançar uma representação bidimensional, caracterizada por uma realidade reduzida (neste caso a escala), e por um sistema de codificação dos objetos ou factos apresentados (sinais gráficos). Assim sendo, consideramos “a cartografia como a ciência dos mapas, isto é, a partir do estudo desta ciência é possível conhecer o processo de construção dos mapas” (Domingos & Hortas, 2021, p. 42).

Outro aspeto relevante direciona-se à dimensão comunicativa da cartografia. Segundo Cabaço e Hortas (2021), os mapas mentais e as representações gráficas produzidas pelos alunos são formas de expressão do conhecimento, que permitem identificar conceções prévias, acompanhar o progresso das aprendizagens e estimular a organização e sistematização da informação. Estas representações constituem, por isso, recursos válidos não apenas como instrumentos de ensino, mas também como meios de avaliação das aprendizagens construídas. Assim, a cartografia assume-se como uma

linguagem própria das Ciências Sociais, cuja integração no ensino da História e da Geografia é indispensável à promoção de uma literacia espacial e temporal.

A estreita relação entre a Geografia e a Cartografia é amplamente reconhecida. Como sublinha Orlando Ribeiro (1987) citado por Fernandes (2008), “o mapa é, ao mesmo tempo, uma das suas bases de trabalho e um dos seus recursos de expressão: sem ele, em muitos campos, é impossível caminhar com segurança” (Orlando Ribeiro, 1987, citado por Fernandes, 2008, p. 3).

Esta afirmação reforça a ideia de que a cartografia não se limita a ser uma ferramenta auxiliar, mas constitui um saber estruturante da formação geográfica e histórica dos alunos. Neste contexto, a construção e a leitura de mapas, nomeadamente mapas temáticos, mapas de fluxos, mapas mentais, tornam-se atividades essenciais para o desenvolvimento de competências como a análise, a comparação, a síntese e a interpretação crítica de fenómenos sociais e espaciais.

Por outro lado, a utilização da cartografia em atividades práticas, como aquelas que envolvem a construção de mapas pelos próprios alunos, promove o envolvimento ativo e o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas e instrumentais. Como refere Fernandes (2008), o ensino da cartografia deve centrar-se no desenvolvimento de competências específicas como a seleção adequada de escalas, o tratamento e análise da informação geográfica e a produção de mapas temáticos com diferentes tipos de implantação. Esta abordagem fomenta não só a autonomia e a criatividade dos alunos, mas também a sua capacidade de interpretar e intervir no território.

Em suma, a cartografia revelou-se um recurso didático indispensável para um ensino integrado da História e da Geografia ao longo da intervenção realizada no 2.º CEB, permitindo articular saberes, desenvolver competências transversais e específicas, e construir aprendizagens significativas. Através da leitura de mapas, os alunos foram levados a interpretar criticamente o espaço e a compreender as relações entre os fenómenos históricos e geográficos, aproximando-se de uma compreensão mais integrada e complexa do mundo que os rodeia.

6.3. As competências Histórico-Geográficas

No contexto educativo atual, marcado por desafios complexos e em constante transformação, o desenvolvimento de competências surge como uma prioridade central do currículo escolar. Mais do que a simples aquisição de conteúdos, importa promover a capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes e atitudes em novas situações. Tal como defende Perrenoud (2001) “A abordagem por competências afirma que (...) *sem voltar as costas aos saberes*, sem negar que há *outras razões de saber e saber fazer*, é importante ligar os saberes a situações nas quais é permitido agir para além da escola” (itálico do autor, p. 41). A escola, nesse sentido, deve comprometer-se com uma aprendizagem orientada para a construção de competências que preparem os alunos para uma participação crítica, informada e ativa na sociedade. Assim, no ensino da História e da Geografia torna-se fundamental ir além da memorização factual, apostando na formação de sujeitos historicamente e geograficamente competentes.

Nesta linha, Dias e Hortas (2017) propõem um referencial de sete competências histórico-geográficas, concebidas para orientar uma prática pedagógica centrada na compreensão integrada do espaço e do tempo, articulando conhecimentos, saberes disciplinares e capacidades cognitivas, que já tivemos ocasião de apresentar anteriormente:

- A. utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;
- B. selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;
- C. localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- D. contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades
- E. conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;
- F. mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;
- G. mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Aqueles autores defendem que estas competências permitem capacitar os alunos para interpretar criticamente os fenómenos sociais e territoriais, promovendo a literacia espaciotemporal.

No âmbito da minha prática pedagógico-didática, atribuí especial relevância a duas daquelas competências, não só pelas suas potencialidades na promoção de aprendizagens significativas, mas sobretudo pela sua adequação ao uso de fontes iconográficas, em particular mapas e imagens, como recurso didático para integrar a História e a Geografia de Portugal. A competência “*Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*” revelou-se fundamental no trabalho com representações cartográficas e iconográficas, pois permitiu aos alunos desenvolverem a noção de espacialidade e temporalidade de forma articulada. A exploração de mapas históricos, mapas temáticos e imagens fomentou a capacidade de os alunos situarem acontecimentos e compreenderem as transformações do território ao longo do tempo, numa lógica de leitura integrada entre espaço e tempo, História e Geografia.

Já a competência “*Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*” foi mobilizada em atividades que exigiam a interpretação crítica de fontes visuais e a formulação de hipóteses sobre fenómenos históricos e geográficos. O trabalho com imagens e mapas não se limitou à descrição, mas promoveu a análise e a problematização, permitindo aos alunos construir interpretações fundamentadas, reconhecer relações de causa e efeito e aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações. Como afirma Roldão (2003), é neste tipo de mobilização ativa do saber que se realiza verdadeiramente uma aprendizagem com sentido, capaz de preparar os alunos para compreender e transformar o real. Assim, as fontes iconográficas, para além de recurso motivador, assumiram um papel estruturante na operacionalização destas duas competências, reforçando o propósito da prática integrada e interdisciplinar que esteve no centro da minha intervenção educativa.

7. LINHAS METODOLÓGICAS

| | ' ' | | | ' ' |

Este capítulo dedica-se à explicitação das opções metodológicas que sustentaram o desenvolvimento do presente estudo, desde a recolha de dados até à implementação das práticas em contexto real de sala de aula. A abordagem metodológica adotada foi orientada com o objetivo de dar resposta à problemática definida e de alcançar os objetivos investigativos.

7.1. Métodos e técnicas da recolha da informação

A prática investigativa que sustenta este estudo resultou da articulação entre a experiência formativa no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a reflexão crítica sobre os desafios do ensino de HGP no 2.º CEB. A observação das práticas pedagógicas e a análise teórica da perspetiva interdisciplinar entre a História e a Geografia, conduziu à construção de uma proposta de intervenção centrada no uso intencional de fontes iconográficas como recurso didático integrador.

A **metodologia** adotada no presente estudo caracteriza-se por uma abordagem de natureza mista, integrando práticas investigativas qualitativas e quantitativas, a qual permite uma compreensão mais completa e aprofundada da realidade educativa (Sousa & Baptista, 2011; Aires, 2011). Esta opção metodológica foi orientada pela necessidade de responder à problemática definida e alcançar os objetivos propostos, através da recolha sistemática e da análise cuidada dos dados produzidos em contexto de sala de aula.

A investigação aproximou-se de uma lógica de investigação-ação, dado que decorreu num ambiente autêntico de prática letiva e implicou a planificação, intervenção, observação e reflexão crítica sobre as estratégias implementadas. Como referem Coutinho et al. (2009), este tipo de investigação permite ao professor-investigador transformar a sua prática a partir da análise situada das suas ações, promovendo simultaneamente o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade pedagógica.

A intervenção decorreu em duas turmas do 5.º ano, com um total de 46 alunos com perfis socioculturais e académicos diversos, cujas características já foram anteriormente apresentadas. As técnicas e instrumentos mobilizados foram definidos em função dos três objetivos específicos do estudo (Tabela 3).

Tabela 3

Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
A. Analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino da História e da Geografia.	Pesquisa documental	Análise de conteúdo	Seq. de Aprendizagem (planificações)
	Atividades lúdicas (jogo didático)	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Grelhas de registo de observação
B. Analisar o papel das fontes iconográficas no desenvolvimento de CHG.	Implementação de momentos de avaliação em grupo e individual	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Fichas de avaliação Grelhas de correção
C. Refletir sobre a mobilização de recursos iconográficos de modo garantir uma prática integrada dos saberes histórico-geográficos.	Pesquisa documental	Análise de conteúdo	Seq. de Aprendizagem (planificações)
	Atividades lúdicas (jogo didático)	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Grelhas de registo de observação
	Implementação de momentos de avaliação em grupo e individual	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Fichas de avaliação Grelhas de correção
	Metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo		

Nota. Elaborado pela autora.

No que respeita ao objetivo A, *Analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino da História e da Geografia*, foram mobilizadas técnicas como a pesquisa documental, a observação direta e a aplicação de fichas de avaliação formativa. A pesquisa documental permitiu analisar planificações e sequências de aprendizagem previamente elaboradas, nas quais se integraram de forma intencional e sistemática diversas fontes iconográficas (mapas e imagens). A observação direta foi registada em grelhas de registo, construídas para acompanhar as atividades didáticas (nomeadamente

os jogos didáticos) e os momentos de avaliação coletiva e individual. As fichas de avaliação aplicadas, por sua vez, forneceram dados acerca das aprendizagens dos alunos, sendo posteriormente tratadas através de análise estatística simples.

No que respeita ao segundo objetivo, *Analisar o papel das fontes iconográficas no desenvolvimento de competências histórico-geográficas (CHG)*, a recolha de informação baseou-se igualmente na análise das produções dos alunos, em fichas formativas e atividades exploratórias, nas quais se exigia a mobilização de competências de leitura crítica, localização espacial, contextualização temporal e interpretação de fenómenos em diferentes escalas. A análise de conteúdo aplicada às produções e às observações complementou a dimensão estatística dos resultados obtidos nas fichas.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo, *Refletir sobre a mobilização de recursos iconográficos de modo a garantir uma prática integrada dos saberes histórico-geográficos*, o foco recaiu sobre a interpretação crítica das estratégias de ensino utilizadas. Para tal, recorreu-se à metarreflexão sistemática, que será apresentada posteriormente neste documento, bem como à análise qualitativa das atividades escritas dos alunos em torno da exploração de fontes iconográficas. Esta análise visou compreender de que modo a prática letiva favoreceu a articulação entre a História e a Geografia, superando a fragmentação disciplinar e promovendo aprendizagens mais integradas e significativas. A produção autónoma dos alunos foi especialmente valorizada como indicador de progressão, revelando a apropriação de critérios de leitura de imagens e a emergência de uma visão mais complexa do conhecimento histórico-geográfico.

7.2. Processo de implementação do estudo

A implementação do projeto pedagógico-didático desenvolvido no âmbito deste estudo assentou numa **planificação** sistemática, sustentada em atividades que valorizaram a articulação curricular entre a História e a Geografia. Esta etapa representou a concretização prática da proposta investigativa, tendo como elemento central o uso intencional de fontes iconográficas para a construção de aprendizagens contextualizadas, significativas e integradas.

A organização da intervenção baseou-se na definição prévia de três temas centrais do programa da disciplina de HGP no 2.º CEB: O Islamismo; Os movimentos

migratórios; e A reconquista cristã. Estes temas permitiram desenvolver competências específicas, com destaque para a localização no tempo e no espaço, a análise de fenómenos sociais em diferentes escalas e a interpretação crítica de documentos visuais.

As aulas dedicadas a estes temas foram distribuídas de forma equilibrada entre duas turmas do 5.º ano (Tabela 4).

Tabela 4

Distribuição do n.º de aulas de HGP por tema / turma, no 2.º CEB

Distribuição de aulas por tema						
Temas abordados	5.º D		5.º E		Total	
	N.º aulas	T (min)	N.º aulas	T (min)	N.º aulas	T (min)
O Islamismo	5	250	5	250	10	500
Os movimentos migratórios	2	100	2	100	4	200
A reconquista cristã	9	450	10	450	19	900
Total	16	800	17	800	33	1600

Nota: Projeto de Intervenção e planificações semanais. Construção da autora.

A tabela acima apresenta o planeamento dos temas entre as turmas. O maior número de aulas sobre o tema da *Reconquista Cristã* justifica-se por envolver uma maior complexidade de conceitos e um maior número de conteúdos. A gestão do tempo letivo foi pensada de forma a garantir o aprofundamento dos conteúdos e a exploração das fontes iconográficas em diferentes momentos da aprendizagem, promovendo a consolidação dos conhecimentos.

Cada sequência didática foi organizada em **ciclos de aprendizagem** compostos por três momentos essenciais: (i) a introdução dos conteúdos, (ii) a revisão e sistematização, e (iii) a consolidação por meio de avaliação formativa. Esta estrutura repetia-se ao longo das várias temáticas, permitindo aos alunos identificar uma rotina clara e previsível, fator que se revelou fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e motivador.

Na *fase de introdução*, cada tema era apresentado através de fontes visuais, como mapas ou fotografias, incluídas em *PowerPoint* (Anexo Q e R), com o objetivo de suscitar a curiosidade dos alunos e promover uma abordagem exploratória dos conteúdos. Estas imagens não eram utilizadas como meros complementos ilustrativos, mas como elementos centrais na construção da narrativa que permitia introduzir os conteúdos. Por exemplo, ao abordar o tema do Islamismo, os alunos analisaram mapas da expansão muçulmana e representações de mesquitas. A partir da observação orientada, foi possível explorar conceitos como civilização, cultura, diversidade religiosa ou influência territorial.

Na *fase de revisão e sistematização*, recorreu-se a atividades que promoviam o envolvimento ativo dos alunos, como a elaboração de frisos cronológicos, análise conjunta de mapas, esquemas comparativos, trabalhos em grupo, jogos pedagógicos ou debates planejados (Anexo A.A). Este momento visava reforçar os conteúdos já introduzidos e permitir aos alunos aprofundarem as suas interpretações, estabelecendo relações entre documentos e conceitos. As fontes iconográficas voltavam a ser mobilizadas, desta vez de forma mais autónoma pelos alunos, incentivando o desenvolvimento de competências de leitura crítica e contextualização.

A terceira fase de cada sequência didática era dedicada à *aplicação de fichas de avaliação formativa*, concebidas com base nas fontes iconográficas previamente trabalhadas. Estas fichas integravam questões de interpretação de imagens, leitura de mapas e contextualização histórico-geográfica, permitindo avaliar o nível de apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos (Anexo S, T, U, W e X). Ao longo do projeto foram aplicadas quatro fichas por turma, sempre com a preocupação de manter a coerência entre o trabalho exploratório realizado nas aulas e os instrumentos avaliativos. As fontes iconográficas, utilizadas na primeira e segunda fase, reapareciam nas fichas com o objetivo de verificar a transferência do conhecimento e a consolidação das aprendizagens. Devido à limitação do tempo disponível no final da intervenção, a última ficha de avaliação (Anexo V, Y e Z) teve de ser enviada como trabalho de casa. No entanto, a maioria dos alunos acabou por não a realizar nem entregar, o que impossibilitou a recolha completa de dados relativos a esse momento de consolidação.

As rotinas de aula, estruturadas de forma consistente ao longo das semanas, reforçaram a autonomia dos alunos e promoveram um clima de trabalho orientado para o desenvolvimento de competências. Cada aula iniciava-se com a contextualização dos objetivos, seguia-se a exploração colaborativa das fontes iconográficas e a realização de atividades práticas, e terminava com momentos de síntese e reflexão conjunta. Este modelo pedagógico visou, não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes investigativas, de pensamento crítico e de valorização do património visual como fonte de saber.

Em suma, a implementação da prática pedagógica concretizou uma proposta de ensino centrada na integração curricular da História e da Geografia, sustentada no uso sistemático e intencional de fontes iconográficas, com particular destaque para a cartografia. A planificação detalhada, as rotinas de trabalho e a diversidade dos instrumentos de avaliação permitiram desenvolver aprendizagens significativas, valorizando a articulação entre as dimensões espacial e temporal, e promovendo a formação de alunos mais conscientes e críticos. Este processo confirmou a relevância de uma abordagem didática que reconheça a imagem como recurso de grande relevância para ler e interpretar o mundo em que vivemos.

8. FONTES ICONOGRÁFICAS/ CARTOGRÁFICAS E ENSINAR HISTÓRIA E GEOGRAFIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto didático, procurando compreender o impacto das práticas desenvolvidas na construção das aprendizagens histórico-geográficas dos alunos. Para tal, foram mobilizados diferentes instrumentos de recolha e tratamento de informação, entre os quais se destacam as fichas de avaliação formativa aplicadas em contexto de sala de aula. A análise dos resultados incide, portanto, sobre o desempenho dos alunos em objetivos específicos previamente definidos, permitindo aferir o grau de consolidação dos conteúdos abordados e a eficácia das metodologias adotadas.

8.1. Que aprendizagens em História e Geografia?

A análise das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) foi realizada com base nas taxas de sucesso obtidas nos diferentes objetivos específicos (OE) avaliados através das fichas de avaliação formativa (FT), aplicadas nas turmas 5.º D e 5.º E (Tabela 5).

Tabela 5

Taxa de sucesso dos Objetivos Específicos das fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E)

Taxa de sucesso dos OE das Fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E)			
Objetivos Específicos	5.º D	5.º E	Média
1. Localizar a Península Arábica e as cidades fundadoras do islamismo.	62,2	77,3	69,72
2. Identificar a escala, a legenda e a rosa-dos-ventos com base num mapa.	60,9	85,2	73,04
3. Analisar as fases de expansão do islamismo pela Europa, África e Ásia.	70,3	76,8	73,55
1. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos migratórios	49,5	65,5	57,49
1. Analisar a influência do relevo no processo de reconquista cristã.	84,2	89,7	86,94
2. Analisar a influência dos rios no processo de reconquista cristã.	78,3	89,9	84,08
Média	67,6	80,7	74,1

Nota. Fichas de avaliação e grelhas de correção. Cálculos da autora.

A tabela 5 permite uma leitura comparativa entre as turmas e fornece uma média geral por OE, possibilitando a identificação de tendências de aprendizagem, bem como das áreas que revelaram maior ou menor consolidação de conhecimentos.

De um modo geral, observa-se que a média das taxas de sucesso global (74,1%) revela uma consolidação satisfatória das aprendizagens, tendo em conta a complexidade dos conteúdos abordados e a exigência cognitiva dos objetivos propostos. No entanto, verifica-se alguma disparidade entre os desempenhos das duas turmas: enquanto o 5.º E apresenta uma média global de 80,7%, o 5.º D situa-se nos 67,6%. Esta diferença pode ser justificada pelo facto de a turma do 5.º E, apesar de se apresentar como uma turma mais desafiadora a nível do comportamento, apresentavam um bom ritmo de trabalho e os alunos estavam efetivamente interessados em aprender e aprofundar os conhecimentos que já tinham.

O OE com a taxa de sucesso mais elevada diz respeito à análise da influência do relevo no processo de Reconquista Cristã, com uma média de 86,94%. Este resultado está relacionado com o recurso a mapas topográficos e esquemas visuais que representavam, de forma clara, as barreiras naturais utilizadas na estratégia militar cristã. Tal como defendem Dias e Hortas (2017), a utilização sistemática de fontes iconográficas permite promover uma leitura mais contextualizada dos fenómenos, facilitando a articulação entre as dimensões temporal e espacial.

Segue-se o OE relativo à influência dos rios na Reconquista Cristã, com uma taxa de sucesso média de 84,08%. À semelhança do objetivo anterior, este tópico beneficiou da presença de recursos visuais concretos, tais como mapas hidrográficos e representações do avanço cristão ao longo das bacias fluviais, que facilitaram a compreensão da relação entre o território e os acontecimentos históricos. De acordo com Dias e Hortas (2017), a leitura crítica de imagens pode ser uma via privilegiada para promover a construção de sentido quando mobilizada com intencionalidade pedagógica.

Em terceiro lugar, o OE: *Analisar as fases de expansão do islamismo pela Europa, África e Ásia*, atingiu uma média de 73,55%, revelando uma boa compreensão dos processos de expansão territorial. O recurso a mapas de evolução histórica, acompanhados por imagens de mesquitas e arte islâmica, terá contribuído para a contextualização dos conteúdos e para o desenvolvimento de competências de

interpretação de fontes visuais. Este resultado confirma a importância do papel do professor, o qual deve passar por mediar a relação entre os alunos e a imagem, estimulando a descoberta de significados implícitos (Rocha & Dias, 2021).

A taxa de sucesso média no OE: *Identificar a escala, a legenda e a rosa-dos-ventos com base num mapa*, situou-se nos 73,04%, evidenciando progressos ao nível da literacia cartográfica. Esta competência, de natureza mais técnica, revela-se fundamental para a leitura de documentos geográficos, sendo também transversal a muitos outros objetivos. A consolidação desta aprendizagem demonstra a eficácia da exploração sistemática de mapas, tal como preconizado por Dias et al. (2017), que defendem o desenvolvimento articulado das competências espaciais e temporais.

O OE com a média mais baixa foi o que diz respeito à localização de fenómenos migratórios no tempo e no espaço (57,49%). A dificuldade, que poderá estar associada a este resultado, pode relacionar-se com a complexidade do tema e com a exigência de articulação entre diferentes escalas, aprofundando a análise espaciotemporal dos fenómenos (Dias & Hortas, 2017). A menor taxa de sucesso está também relacionada com a abordagem mais limitada do conteúdo, por falta de tempo e por dificuldades específicas dos alunos em lidar com abstrações associadas às dinâmicas migratórias.

Para além das fichas, foi também implementado o **jogo das perguntas perdidas** (Anexo A.A), uma dinâmica cooperativa em que os alunos mobilizaram os conhecimentos adquiridos para resolver questões que, na sua maioria, estavam centradas na leitura e interpretação de mapas. Através das grelhas de observação (Anexos L e M), verificou-se que, em ambos os grupos, os alunos obtiveram pontuações elevadas nos critérios “associa a pergunta à resposta correta” e “explica o porquê da correspondência”, o que evidencia não só apropriação dos conteúdos, mas também uma capacidade argumentativa significativa. Este resultado confirma a premissa de que a utilização de atividades lúdicas pode funcionar como uma estratégia eficaz de consolidação de aprendizagens, promovendo o envolvimento ativo e o raciocínio crítico. Tal como refere Azenha (2021), a aprendizagem cooperativa deve permitir que os alunos possam aprender juntos com o objetivo de se tornarem melhores como indivíduos. O jogo revelou-se uma excelente oportunidade para os alunos aplicarem conhecimentos de forma autónoma, reforçando simultaneamente a dimensão social da aprendizagem. Durante o jogo, foi

também possível observar a mobilização da articulação espaço-tempo, especialmente nas respostas que exigiam a justificação da localização de acontecimentos. Esta prática confirma o que defendem Dias et al. (2017), ao afirmarem que os processos de localização no tempo e no espaço são exemplos centrais da integração entre História e Geografia. A atividade demonstrou que, quando confrontados com tarefas que exigem essa articulação, os alunos são capazes de ativar conhecimentos de forma integrada.

Em suma, a análise conjunta das fichas de avaliação e da atividade lúdica permitiu afirmar que os alunos desenvolveram aprendizagens relevantes no domínio da HGP, com especial destaque para a interpretação de mapas, a contextualização histórica e a articulação entre tempo e espaço. Estas aprendizagens foram potenciadas por uma abordagem didática centrada na exploração de fontes visuais e na valorização da imagem como mediadora de conhecimento (Dias & Hortas, 2017; Neves & Dias, 2021). A experiência confirma, assim, a importância de práticas pedagógicas integradas e intencionais, capazes de ultrapassar a compartimentação tradicional dos saberes e promover uma visão mais crítica e contextualizada da realidade.

8.2 Que competências foram desenvolvidas?

A análise dos dados obtidos através das fichas de avaliação, aplicadas nas turmas 5.º D e 5.º E, permitiu evidenciar a relevância do trabalho realizado e as competências que foram progressivamente desenvolvidas pelos alunos. As principais competências foram: *“Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”* e *“Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”*.

No que diz respeito à competência: *“Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”*, esta pretende que os alunos, com base em representações cartográficas e iconográficas, desenvolvam a noção de espacialidade e temporalidade de forma articulada. Através da exploração de mapas históricos, mapas temáticos e imagens, os alunos adquirem a capacidade de se situarem em diversos acontecimentos e de compreenderem as transformações do território ao longo do tempo, numa lógica de leitura integrada entre espaço e tempo, História e Geografia. Esta competência posteriormente será apresentada com duas subdivisões, onde na

primeira, “*Competência 3 Espaço e Tempo*” (CHG3 esp/temp), o trabalho foi mais direcionado para a interligação entre o espaço onde a ação decorre, o porquê de ter acontecido e a dimensão temporal, e na segunda, “*Competência 3 Espaço* (CHG3 espaço), o enfoque passa a ser para a dimensão espacial.

A segunda competência mobilizada ao longo da intervenção, “*Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*”, exigiu que os alunos realizassem uma interpretação crítica de fontes visuais e que formulassem hipóteses sobre fenómenos históricos e geográficos. Ao longo da prática pedagógica, a utilização de imagens e mapas, fez com que os alunos não se limitassem a descrevê-la, mas sim a realizar uma análise e uma problematização, permitindo assim que estes construam interpretações fundamentadas, recolham relações de causa e efeito e apliquem os conhecimentos adquiridos a novas situações.

A análise dos dados recolhidos foi realizada com base nas taxas de sucesso alcançadas em cada competência ao longo das várias fichas (Tabela 6). Esta tabela permite comparar os resultados médios por competência entre as turmas e identificar tendências de consolidação ou fragilidade das aprendizagens.

Tabela 6

Taxa de sucesso das CHG das fichas de avaliação (turmas 5.ºD e 5.ºE)

Taxa de sucesso das CHG das Fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E)			
Fichas de avaliação	5.º D	5.º E	Média
Taxa Suc / CHG3 esp/temp	56,5	80,8	68,7
Taxa Suc / CHG3 espaço	69,6	80,3	75,0
Taxa Suc / CHG6	70,3	76,8	73,6
Taxa Suc. Global / Fic. Aval.	65,5	79,3	72,4

Nota. Fichas de avaliação e grelhas de correção. Cálculos da autora.

A *CHG3 esp/temp* registou uma média global de 68,7%, sendo a dimensão com resultados mais baixos. Este dado confirma que a articulação entre o tempo e o espaço continua a ser um desafio para muitos alunos, que revelaram dificuldade em estabelecer

relações entre cronologia e localização geográfica. Esta constatação reforça a necessidade de aprofundar práticas que promovam esta articulação, tal como defende Sierra, citado por Dias e Hortas (2017), quando afirma que o espaço e o tempo devem ser pensados de forma interdependente. Apesar disso, verificou-se que atividades com fontes visuais e mapas facilitaram a compreensão gradual desta relação.

Por sua vez, a *CHG3 espaço* apresentou a média mais elevada (75,0%), confirmando progressos na leitura de mapas e na análise espacial. Estes resultados validam a eficácia das estratégias adotadas, como o uso de recursos cartográficos e atividades de localização, que cumpriram o objetivo de desenvolver a literacia espacial dos alunos. Dias e Hortas (2017) salientam que a análise espacial implica compreender as dinâmicas sociais presentes no território, mobilizando capacidades de observação, interpretação e comparação, o que ficou evidenciado na melhoria dos desempenhos nesta competência.

Relativamente à *Competência 6*, que se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações, foi registada uma média global de 73,6%, evidenciando progressos consistentes na autonomia intelectual e na reflexão crítica dos alunos. Esta competência foi mobilizada em atividades que exigiram a interpretação crítica de fontes visuais, a formulação de hipóteses sobre fenómenos históricos e geográficos. O trabalho com imagens e mapas não se limitou à descrição, mas promoveu a análise e a problematização, permitindo aos alunos construir interpretações fundamentadas, reconhecer relações de causa e efeito e transferir aprendizagens para novas situações. Como afirma Roldão (2003), é neste tipo de mobilização ativa do saber que os alunos realizam uma aprendizagem com sentido. Assim, as fontes iconográficas, para além de constituírem um recurso motivador, assumiram um papel estruturante na operacionalização desta competência, reforçando o propósito de uma prática integrada e interdisciplinar que esteve no centro da intervenção educativa.

A média global das competências avaliadas (72,4%) evidencia uma evolução positiva na mobilização articulada dos saberes. Ao comparar os dados entre as turmas, verifica-se que a turma 5.º E obteve resultados superiores em todas as competências, destacando-se especialmente na *Competência 3 Espaço e Tempo* (80,8% face a 56,5% na

turma 5.º D). Esta diferença sugere que, apesar de desafios comportamentais iniciais, o 5.º E demonstrou maior envolvimento e percepção das tarefas e conteúdos.

Em síntese, os resultados demonstram que a intervenção pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais: a literacia espacial (Competência 3 Espaço), a articulação espaço-temporal (Competência 3 Espaço e Tempo) e a mobilização de saberes de forma integrada (Competência 6), todas alinhadas com os objetivos delineados. Tal como defendem Dias e Hortas (2017), a utilização de fontes iconográficas deve ser direcionada para alcançar um propósito reflexivo e crítico, sendo esta intencionalidade um dos fatores que sustentou a evolução positiva observada. Embora tenham sido registados progressos, persiste o desafio de consolidar a compreensão integrada entre espaço e tempo.

8.3. Que integração curricular em História e Geografia?

A análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, tal como exposto nas secções 8.1 e 8.2, evidencia a consolidação de aprendizagens significativas no domínio da História e Geografia, com taxas de sucesso que, em termos globais, que rodam os 70% e os 80% em grande parte dos objetivos específicos (OE) trabalhados nas turmas do 5.º D e 5.º E.

Os dados quantitativos, recolhidos por meio das grelhas de correção das fichas de avaliação, revelam que os alunos demonstraram maior consolidação dos conteúdos associados à localização espacial e à leitura de mapas, nomeadamente, nos objetivos que implicavam a identificação da Península Arábica, a utilização da escala e da rosa-dos-ventos, a distinção entre pontos cardeais e colaterais, bem como a análise das fases de expansão do islamismo. Esta tendência é observável, por exemplo, nas fichas de avaliação aplicadas, nas quais se regista uma taxa de sucesso superior a 70% na maioria dos indicadores avaliados, sendo notória a apropriação progressiva dos conceitos geográficos articulados com os contextos históricos trabalhados.

Para além dos dados estatísticos, a análise de carácter mais qualitativa permite verificar que a mobilização sistemática de fontes iconográficas, como mapas e imagens, promoveu, de forma consistente, a ativação de competências histórico-geográficas relevantes. Entre estas competências destacam-se a leitura crítica do espaço, a

contextualização temporal dos fenômenos, a identificação de relações de causalidade entre acontecimentos históricos e transformações territoriais, bem como a interpretação integrada de documentos visuais. Verificou-se, igualmente, uma progressiva autonomia dos alunos na análise das fontes, sobretudo nas atividades em grupo, onde se evidenciaram competências de argumentação, de escuta ativa e de comparação entre diferentes representações do espaço e do tempo. A metodologia utilizada, onde existia uma apresentação inicial dos conteúdos com base em fontes visuais, uma exploração em pequenos grupos ou de forma individual como consolidação da aprendizagem e por fim o momento de avaliação formal, revelou-se eficaz na construção de aprendizagens duradouras e na promoção de uma leitura crítica e contextualizada dos fenômenos sociais.

Tal como afirmam Dias, Hortas e Ferreira (2016), a complementaridade entre tempo e espaço constitui o centro de uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar, permitindo compreender fenômenos complexos que se situam na convergência de ambas as dimensões. Esta perspectiva esteve claramente presente na intervenção realizada, onde a articulação entre o recurso à cartografia e a análise de acontecimentos históricos se traduziu numa prática curricular integradora. Com efeito, os alunos não apenas localizaram eventos no espaço e no tempo, como também foram incentivados a refletir sobre os motivos pelos quais esses acontecimentos ocorreram “ali” e “naquele momento”, numa lógica de raciocínio histórico-geográfico que é essencial à construção de um pensamento crítico e contextualizado (Dias & Hortas, 2015).

A utilização da cartografia, em particular, revelou-se um recurso estruturante do ensino integrado, confirmando a sua relevância enquanto linguagem própria das Ciências Sociais (Domingos & Hortas, 2021). Longe de ser usada apenas como instrumento auxiliar de localização, a cartografia foi trabalhada como meio narrativo e explicativo, capaz de sustentar a análise das dinâmicas espaciais e temporais. Por exemplo, ao explorar os mapas da expansão muçulmana ou da Reconquista Cristã, os alunos foram levados a perceber como os territórios foram sendo transformados ao longo do tempo e a relacionar essas transformações com as motivações políticas, religiosas e económicas subjacentes. Esta abordagem permitiu, simultaneamente, desenvolver competências de leitura cartográfica, análise de escalas e orientação espacial, articuladas com uma reflexão sobre a permanência e mudança no tempo histórico.

Importa agora passar à análise das taxas de sucesso relativas a três momentos distintos de avaliação, incidindo sobre os conteúdos abordados ao longo da intervenção pedagógica, nomeadamente o islamismo, os movimentos migratórios e a Reconquista Cristã. Esta informação permite uma leitura comparativa dos desempenhos entre as duas turmas e entre os diferentes temas, possibilitando uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos das estratégias de ensino implementadas (Tabela 7).

Tabela 7

Taxa de sucesso das fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E) por temas / conteúdos.

Taxa de sucesso das Fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E)			
Fichas de avaliação	5.º D	5.º E	Média
Ficha 1- Islamismo	64,4	79,8	72,1
Ficha 2- Movimentos migratórios	49,5	65,5	57,5
Ficha 3- Reconquista cristã	81,3	89,8	85,5
Taxa Suc. Global / Fic. Aval.	65,1	78,3	71,7

Nota. Fichas de avaliação e grelhas de correção. Cálculos da autora.

A análise da tabela relativa à “Taxa de sucesso das Fichas de Avaliação (turmas 5.º D e 5.º E)” permite verificar que a prática pedagógica desenvolvida teve impactos diferenciados consoante os conteúdos trabalhados, ainda que, de forma geral, os resultados se revelem bastante positivos. A média global de sucesso (71,7%) confirma a consolidação de aprendizagens significativas no domínio de HGP, com especial destaque para a ficha sobre a Reconquista Cristã, na qual se registou a média mais elevada (85,5%), evidenciando uma apropriação clara dos conteúdos relacionados com a leitura de mapas, a análise de transformações territoriais e a contextualização histórica. Estes dados sugerem que os alunos foram capazes de mobilizar, de forma eficaz, competências histórico-geográficas, nomeadamente a leitura integrada do tempo e do espaço, em consonância com o que é defendido por Dias, Hortas e Ferreira (2016) e por Domingos e Hortas (2021), para quem a cartografia deve ser trabalhada como uma linguagem explicativa e estruturante do pensamento histórico e geográfico.

Em contraste, a ficha relativa aos movimentos migratórios apresentou a média mais baixa (57,5%), revelando dificuldades na articulação entre as causas e as consequências dos fenômenos sociais e na leitura crítica de mapas temáticos. Ainda assim, observa-se uma progressão positiva no desempenho global entre a primeira e a última ficha de avaliação adotada, o que reforça a eficácia do modelo pedagógico seguido, assente em metodologias ativas, trabalho colaborativo e utilização sistemática de fontes visuais / cartografia. A ficha sobre o islamismo, por exemplo, registou uma média de 72,1%, demonstrando que a abordagem integradora entre tempo e espaço contribuiu para a construção de aprendizagens mais contextualizadas.

A integração curricular requer uma prática intencional, problematizadora e reflexiva, princípios que estiveram presentes ao longo da intervenção e que se refletem nos dados apresentados (Dias & Hortas, 2015). Foi com base nestes princípios que se estruturaram as rotinas didáticas ao longo da intervenção, desde a exploração inicial das fontes, passando pela sua análise colaborativa, até à avaliação formativa final, assegurando uma progressão na complexidade das tarefas e uma consolidação das aprendizagens.

Este modelo pedagógico permitiu ainda superar a compartimentação curricular defendida por Pacheco (2000), ao favorecer a construção de aprendizagens contextualizadas, integradoras e críticas. A planificação das atividades, ao conjugar a dimensão lúdica (como nos jogos pedagógicos e debates) com a dimensão avaliativa (como os testes baseados em fontes iconográficas já analisadas), permitiu assegurar uma linha de continuidade entre ensino, aprendizagem e avaliação. Esta coerência metodológica reforçou a articulação entre saberes e validou a imagem como recurso cognitivo e didático de grande relevância. Cabe ao professor assumir o papel de mediador entre a imagem e o aluno, estimulando o olhar crítico, a capacidade de descoberta de intencionalidades e a mobilização de múltiplas linguagens, nomeadamente a icónica e a simbólica, como instrumentos de leitura da realidade (Rocha & Dias, 2021).

A integração curricular, tal como foi experienciada nesta prática pedagógica, revelou-se de grande significado, medida em que promoveu aprendizagens mais profundas, interligadas e contextualizadas. A abordagem integrada entre a História e a Geografia favoreceu a mobilização de saberes em contextos diversos, permitindo aos

alunos compreender o mundo em que vivem a partir de múltiplas perspectivas e escalas de análise. É na articulação entre as duas disciplinas que reside o potencial de uma prática mais crítica e significativa, que contribui para a formação de cidadãos conscientes e interventivos (Dias, Hortas & Ferreira, 2017),

Assim, pode concluir-se que a prática pedagógica desenvolvida ao longo da intervenção confirmou a viabilidade de uma abordagem integrada da História e da Geografia, no 2.º CEB, no âmbito da disciplina de HGP, quando sustentada por metodologias ativas, recursos iconográficos diversificados e estratégias avaliativas coerentes. A cartografia, em particular, revelou-se um eixo estruturante desta integração, permitindo aos alunos desenvolver competências espaciais e temporais de forma simultânea, e aproximando-os de uma leitura mais crítica e informada do mundo. Tal como sublinha Beane (2003), a integração curricular não é apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético com uma educação mais significativa, que respeita a complexidade do mundo e promove aprendizagens ligadas à realidade dos alunos. A prática aqui desenvolvida procurou caminhar nesse sentido, confirmando que a integração curricular entre História e Geografia é não só possível, como necessária, especialmente quando mediada por recursos como os mapas ou as imagens, interligados em práticas pedagógicas críticas, reflexivas e inclusivas.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade apresentar as conclusões decorrentes da investigação realizada, da problemática inicialmente definida assim como dos objetivos que orientaram a prática pedagógica. Procura-se, assim, refletir de forma articulada sobre os principais resultados obtidos, analisando o contributo das fontes iconográficas para uma abordagem integrada entre a História e a Geografia, bem como as implicações desta prática no desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos. Trata-se, portanto, de um momento de síntese crítica que permite evidenciar os contributos, os desafios e as potencialidades identificadas ao longo do percurso investigativo.

Partindo desta reflexão final, foi possível compreender de que modo o recurso a fontes iconográficas pode contribuir para uma prática curricular integrada entre a História e a Geografia, no 2.º CEB. Através da análise de práticas pedagógicas concretas e da mobilização de referenciais teóricos que sustentam a articulação entre estas duas áreas, procurou-se responder à problemática definida: *“De que forma podem as fontes iconográficas constituir-se como recursos didáticos promotores de aprendizagens significativas e integradas em História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”*.

Neste sentido, foi possível constatar que o uso sistemático e intencional de fontes iconográficas, tais como mapas, imagens e fotografias, permitiu desenvolver aprendizagens significativas que articularam as dimensões espaciais e temporais do conhecimento histórico-geográfico. Ao longo da intervenção educativa, as fontes visuais deixaram de ser meros elementos decorativos e passaram a ser instrumentos de mediação cognitiva, promotora de análise, questionamento e construção de sentido. Esta transformação foi possível graças à orientação pedagógica do professor, que, conforme defendem Rocha e Dias (2021), deve garantir a motivação, estimular o olhar crítico e orientar a descoberta de intencionalidades presentes nas imagens.

No que respeita ao primeiro objetivo: *“Analisar de que modo as fontes iconográficas promovem o ensino da História e da Geografia”*, os dados recolhidos, bem como as observações de aula e os resultados das fichas formativas, demonstram que a utilização destes recursos potenciou a mobilização simultânea de saberes históricos e geográficos. A análise de mapas, por exemplo, permitiu situar acontecimentos históricos em territórios concretos, enquanto a leitura de imagens de época suscitou reflexões sobre

o contexto social, cultural e espacial em que determinados fenómenos ocorreram. Tal como afirmam Dias e Hortas (2017), esta articulação entre tempo e espaço é fundamental para uma compreensão profunda dos fenómenos sociais e para o desenvolvimento do pensamento histórico-geográfico.

Relativamente ao segundo objetivo: “*Analisar o papel das fontes iconográficas no desenvolvimento de competências histórico-geográficas*”, foi possível verificar que os alunos desenvolveram gradualmente competências como a observação crítica, a leitura simbólica e a capacidade de contextualização temporal e espacial. Os momentos de debate e de trabalho em grupo revelaram que os alunos começaram a justificar opiniões com base em fontes visuais e a formular hipóteses explicativas fundamentadas. A construção de frisos cronológicos articulados com mapas e imagens reforçou a ideia de que o tempo e o espaço são dimensões indissociáveis na leitura do mundo. Este desenvolvimento é coerente com o que está definido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que defende a promoção de competências interdisciplinares.

No que se refere ao terceiro objetivo: “*Refletir sobre a mobilização de recursos iconográficos de modo a garantir uma prática integrada dos saberes histórico-geográfico*”, a prática docente assumiu um papel determinante. A planificação das aulas passou a contemplar, de forma explícita, momentos de articulação entre conteúdos históricos e geográficos, com tarefas que exigiam a mobilização de ambos os domínios. A escolha dos recursos iconográficos deixou de ser feita ao acaso e passou a seguir critérios pedagógicos bem definidos, como a relevância para os conteúdos, a capacidade de estimular o pensamento crítico e a adequação às características e ao nível de desenvolvimento dos alunos. Esta mudança exigiu um esforço consciente de reconfiguração da prática docente, alinhado com o que Pombo (2005) citado por Dias e Hortas (2017) identifica como verdadeira interdisciplinaridade: uma lógica que supera a justaposição de disciplinas e promove uma visão integradora da realidade.

A análise dos dados recolhidos permite, assim, concluir que os objetivos definidos foram amplamente atingidos. A utilização das fontes iconográficas contribuiu para a integração curricular entre História e Geografia, favorecendo aprendizagens contextualizadas e interdisciplinares, tal como apontado nos estudos de Beane (2003) e de Dias, Hortas e Ferreira (2016). Para além disso, os alunos demonstraram uma evolução

significativa ao nível do envolvimento, da cooperação e da capacidade de leitura crítica das fontes visuais, elementos que comprovam o potencial pedagógico destas estratégias.

Para além dos ganhos ao nível do ensino da História e da Geografia, importa sublinhar os impactos que esta abordagem teve na dimensão relacional e emocional da sala de aula. A natureza colaborativa das tarefas propostas, o incentivo ao debate e à partilha de perspetivas, bem como a valorização da diversidade de olhares, favoreceram o respeito mútuo, a empatia e o sentimento de pertença. Esta dimensão é particularmente relevante num contexto multicultural e marcado por fragilidades sociais e emocionais, como era o caso das turmas onde decorreu a intervenção. A aprendizagem cooperativa, sustentada em momentos de partilha e reflexão, revelou-se uma prática poderosa para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais inclusiva, crítica e solidária.

Conclui-se, assim, que a integração de fontes iconográficas na prática letiva, quando planeada de forma intencional e crítica, constitui uma estratégia didática eficaz para promover uma abordagem curricular integrada entre História e Geografia. Esta estratégia permite não apenas melhorar as aprendizagens específicas das disciplinas, mas também desenvolver competências transversais essenciais à formação de cidadãos informados, críticos e interventivos. O recurso a imagens, mapas e outros documentos visuais estimula a curiosidade e a investigação potenciando uma aprendizagem significativa, ativa e situada.

A problemática colocada neste estudo encontrou assim resposta positiva: a utilização de fontes iconográficas contribui, efetivamente, para uma prática curricular integrada entre a História e a Geografia, permitindo articular conteúdos, competências e valores numa perspetiva interdisciplinar. No entanto, para que esta integração seja bem-sucedida, é fundamental que os professores assumam um papel de mediadores críticos, capazes de selecionar, adaptar e explorar os recursos de forma intencional e reflexiva. Por fim, recomenda-se a continuação da investigação nesta área, nomeadamente através da análise de práticas integradoras em diferentes contextos educativos e com diversos níveis de escolaridade.

10. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

A realização da Prática de Ensino Supervisionada II, repartida entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, constituiu um percurso particularmente intenso e marcante no meu processo formativo e pessoal. Ao longo deste ano letivo, tive a oportunidade de experienciar realidades educativas muito diferentes, que me proporcionaram aprendizagens marcantes, ao mesmo tempo que me confrontaram com as minhas próprias fragilidades, receios e capacidades de superação.

No início da intervenção no 2.º ciclo, confesso que me encontrava cheia de receio de não ser aceite pelos alunos. A proximidade etária com alguns deles, associada ao desconhecimento do contexto socioeducativo e às representações que tantas vezes circulam acerca dos públicos escolares mais vulneráveis, fizeram com que a minha chegada fosse acompanhada por uma grande apreensão. Temia que a minha presença não fosse valorizada, que as propostas pedagógicas não despertassem interesse e que o meu papel se limitasse a uma presença pouco significativa. Contudo, à medida que fui estabelecendo contacto com os alunos, fui percebendo que, independentemente das condições socioeconómicas e das trajetórias individuais, existe em cada criança e jovem uma necessidade profunda de ser escutado, reconhecido e motivado. Esta constatação foi gradualmente transformando os meus receios em confiança, e a hesitação inicial deu lugar a uma relação pedagógica marcada pela empatia e pelo respeito mútuo.

A experiência no 2.º ciclo teve um impacto particularmente positivo no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Foi neste contexto que me senti mais útil e realizada, sobretudo por perceber que o meu trabalho tinha consequências diretas no envolvimento e na motivação dos alunos. A necessidade de adaptar estratégias a uma turma heterogénea, com percursos migratórios diversos e histórias de vida complexas, potenciou a minha capacidade de escuta, de observação e de diferenciação pedagógica. A título de exemplo, a criação conjunta de regras de convivência e a implementação de debates e trabalhos cooperativos foram estratégias que, para além de promoverem aprendizagens curriculares, contribuíram para o fortalecimento dos laços entre pares e para o desenvolvimento de competências sociais. Este envolvimento ativo confirmou a importância de criar oportunidades significativas de participação, capazes de mobilizar a experiência prévia dos alunos e de valorizar o seu contexto sociocultural.

Por outro lado, a intervenção no 1.º ciclo foi vivida com sentimentos mistos. Tratando-se de uma escola com boas condições físicas e uma relação próxima com as famílias, encontrei um grupo-turma que, embora participativo e curioso, apresentava características muito diferentes do contexto anterior. Desde cedo percebi que a docente titular desenvolvia práticas pedagógicas ricas e diversificadas, o que representou, para mim, uma aprendizagem importante, mas também um desafio inesperado. Com alguma frequência, senti que os alunos já haviam experienciado muitas das atividades que eu planeava implementar, o que exigiu de mim uma capacidade acrescida de reinvenção. Por vezes, percebia que as propostas que preparava com tanto cuidado não produziam o impacto desejado, precisamente por não acrescentarem novidade ao percurso formativo dos alunos. Esta constatação, embora geradora de alguma frustração inicial, foi determinante para consolidar a noção de que a docência implica, antes de mais, disponibilidade para reconfigurar planos, reformular estratégias e aceitar que nem sempre a intervenção terá o protagonismo que idealizamos. Aprendi, assim, que contribuir para o processo educativo não significa necessariamente trazer inovação constante, mas antes integrar-me de forma construtiva num projeto pedagógico coletivo, com humildade e abertura à aprendizagem.

O contributo destas experiências no meu processo de investigação revelou-se igualmente significativo. O trabalho desenvolvido no âmbito do projeto investigativo, particularmente no estudo sobre a utilização de fontes iconográficas no ensino da História e da Geografia, proporcionou-me uma compreensão aprofundada sobre a importância de sustentar as práticas pedagógicas em evidências e reflexão crítica. A recolha e análise de dados, a aplicação de instrumentos de observação e a sistematização dos resultados permitiram-me desenvolver uma atitude investigativa permanente, orientada para a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Esta competência foi transversal aos dois ciclos de ensino e teve expressão prática na forma como passei a encarar cada aula como uma oportunidade de recolher informação relevante sobre os interesses, dificuldades e potencialidades dos alunos, adaptando conseqüentemente as minhas opções metodológicas.

A diversidade dos contextos em que fui integrada potenciou o desenvolvimento de várias competências profissionais que considero fundamentais no exercício da

docência. Em primeiro lugar, destaco a consolidação de uma postura flexível e adaptativa, essencial para responder às especificidades de cada grupo e às dinâmicas imprevisíveis da sala de aula. Em segundo lugar, valorizo a capacidade de estabelecer relações pedagógicas baseadas na confiança, na escuta ativa e no respeito pelas identidades individuais. Esta competência revelou-se particularmente relevante no 2.º ciclo, onde as histórias de vida marcadas por vulnerabilidades exigiram uma atenção redobrada ao plano emocional e relacional. Em terceiro lugar, considero que a experiência contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de competências de planificação e de regulação pedagógica, tanto ao nível da gestão do tempo como da avaliação formativa e contínua.

No entanto, este percurso também evidenciou dimensões que carecem de investimento continuado. Sinto que necessito de aprofundar o conhecimento sobre estratégias diferenciadas de ensino, sobretudo no que respeita ao trabalho com alunos que, por já terem um vasto repertório de experiências educativas, exigem abordagens mais desafiantes e motivadoras. Reconheço ainda a importância de continuar a desenvolver competências de comunicação assertiva, que me permitam clarificar expectativas, orientar comportamentos e potenciar a participação ativa dos alunos, sobretudo em contextos de maior exigência emocional. Finalmente, identifico como prioridade a consolidação da minha autoconfiança profissional, de modo a lidar de forma mais tranquila com momentos de incerteza, crítica ou resistência.

Em síntese, esta prática de ensino supervisionada foi, acima de tudo, um processo de descoberta, descoberta dos outros e de mim mesma enquanto futura professora. Entre as incertezas e as confirmações, os receios e as conquistas, permaneceu a convicção de que ensinar é um ato profundamente humano, sustentado numa relação com diálogo e na vontade constante de aprender. Apesar das diferenças entre os contextos do 1.º e do 2.º ciclo, ambos me permitiram compreender que cada realidade educativa encerra desafios únicos e, simultaneamente, oportunidades inesgotáveis de crescimento. Acredito que este percurso, marcado pela pluralidade de vivências e pela reflexão crítica, se constitui como um alicerce sólido para o exercício de uma docência consciente, comprometida e orientada para a transformação educativa e social.

11. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Agrupamento de Escolas (2022). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia: 2022/2023–2024/2025*. [Documento interno]. Disponível em: [ficheiro fornecido pelo agrupamento].

Agrupamento de Escolas (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos 2022-2025*. [Documento interno]. Disponível em: [ficheiro fornecido pelo agrupamento].

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20aa%20edi%20a7%20a3o_atualizada%29.pdf

Azenha, C. M. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como Incentivo à Participação dos Alunos*. Instituto Politécnico de Setúbal. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/38298/1/relat%C3%B3riofinal.pdf>

Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: A essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91–110. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>

Cabaço, A., & Hortas, M. J. (2021). As “imagens mentais” e os “mapas mentais” como recurso para o desenvolvimento das competências de comunicação em História e Geografia. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira, & F. Jaraíz Cabanillas (Coords.), *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais, Estudos II* (pp. 15–38). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipi/eselx/ebook.012>

Cabanillas, F. J., Hernández, A. M., Dias, A., & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6–12 anos). In A. C. Câmara, E. S. Lemos & M. H. Magro (Coords.), *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia: Atas* (pp. 639–650). Associação de Professores de Geografia.

Costa-Pereira, M. E., Sousa, F. M. C., & Matos, J. F. (2018). O ensino da escrita na escola. In M. E. Costa-Pereira, F. M. C. Sousa & J. F. Matos (Orgs.), *Didática do Português: A escrita e a leitura na sala de aula* (pp. 115–130). Lidel.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Vol. XIII, n.o 2, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Competências histórico-geográficas: Elementos para a construção de uma matriz de referência. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (27), 167-174.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica: Desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 285–297). Instituto Politécnico de Bragança. <https://hdl.handle.net/10198/4960>

Dias, A., Ferreira, M., & Hortas, M. J. (2016). Competências histórico-geográficas e a formação de professores: reflexões a partir do currículo e da prática. Actas do Congresso Internacional “Conceções e práticas na formação de professores” (pp. 637-648). ESELx.

Domingos, D., & Hortas, M. J. (2021). O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira, & F. Jaraíz Cabanillas (Coords.), *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais, Estudos II* (pp. 39–58). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.012>

Fernandes, M. G. (2008). *Cartografia: programa, conteúdos e métodos de ensino*. Departamento de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Franklin, B. P. (2023). *O uso da cartografia como recurso didático nas aulas de Geografia: construindo a percepção espacial*. *Geoconexões*, 1(15), 197–205.

Maia, A., & Ferreira, D. (2010). Discutindo categorias e conceitos: uma contribuição geográfica dentro das análises da relação rural-urbano. In P. R. Teixeira de Godoy (Org.), *História do pensamento geográfico e epistemológico em geografia* (pp. 209-230). Cultura Académica Editores.

Martins, E. F. P. (2009). A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Proquest. <https://www.proquest.com/openview/ea528618479befeb1ada6529cc97b3c7/1?cbl=2026366&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Neves, A. L. M. F. (2014). Gestão do currículo e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://hdl.handle.net/10316/28209>

Neves, J., & Dias, A. (2021). As potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira, & F. Jaraíz Cabanillas (Coords.), *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais, Estudos II* (pp. 59–83). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.012>

Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração do currículo*. Porto Editora.

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del Pasado, 10*, 19-56.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições ASA.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ribeiro, O. (2014). Camões e a Geografia. In Orlando Ribeiro, *Opúsculos Geográficos*. Tomo I (pp. 455-496). Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, J., & Dias, A. (2021). As potencialidades da imagem como recurso didático no desenvolvimento de alunos histórica e geograficamente competentes. In Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas, Nuno Martins Ferreira & Francisco Jaraíz Cabanillas, *Tempuspacium. Didática das Ciências Sociais. Estudos II* (pp. 59-84). CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

Roldão, M. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, L., Moreira, M. A., & Lima, L. (2024). Avaliação e competências socioemocionais: Um olhar formativo sobre a escola. In A. Rodrigues & L. M. Silva (Orgs.), *Educação e sociedade: Novos desafios pedagógicos* (pp. 1–20). Porto Editora. <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1441/828>

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Prática*, 59, 75-106.

Silva, M. (2003). Concepções de interdisciplinaridade no Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Sousa, F. M. C., & Gonçalves, C. (2012). A construção da competência de escrita: Das práticas escolares ao desenvolvimento do conhecimento. In A. P. Silva & C. Gonçalves (Orgs.), *Ensino da escrita: Das orientações curriculares às práticas em sala de aula* (pp. 35–55). Lidel.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha. (5a ed.). PACTOR

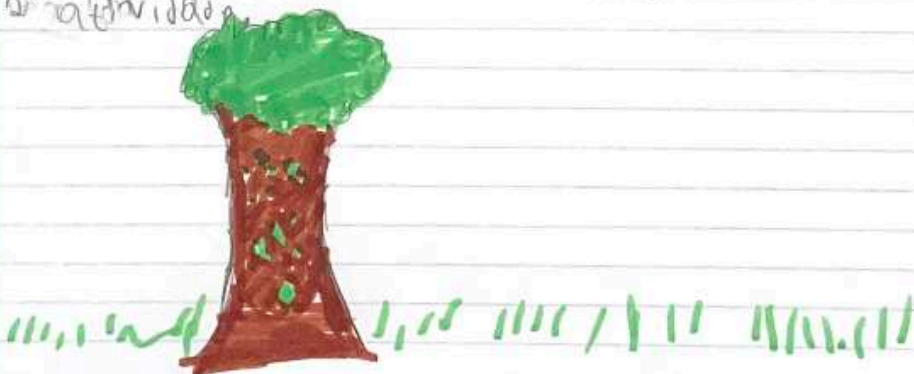
12. ANEXOS

| ' ' | ' ' |

Anexo A- Texto escrito por um aluno do 1.º CEB.

OS GUARDI- ÕES DO PARQUE

Numa manhã de 23 de maio de 2025 o 3.º ano da Rebelva, fomos à campo na frente da escola nos encontramos com uma pessoa que se chamava carolina e fizemos atividades ao foram as seguintes: 1.º A Arina nos falou as palavras naturais 2.º A carolina nos mostrou uns cartões em cada um tinha escrito uma coisa diferente: mamíferos, peixes, anfíbios, e invertebrados e nós tivemos de adicionar as perguntas que ela fez. 3.º A carolina deu nos um colar com um animal e tivemos de nos dirigir para o círculo que estava no chão que correspondia ao animal que estava no nosso colar. 4.º Nós tivemos de desenhar o animal que estava no nosso colar. A atividade de que eu mais gostei foi a 2.ª atividade.



Anexo B- Texto escrito por um aluno do 1.º CEB, onde descreve uma atividade que realizou no exterior.

Atividade no parque

No dia 23/05/2025 o 3.º ano da Pêlocha foi fazer atividade a um campo de basquet com a Guadalupe e os guardas de parque.

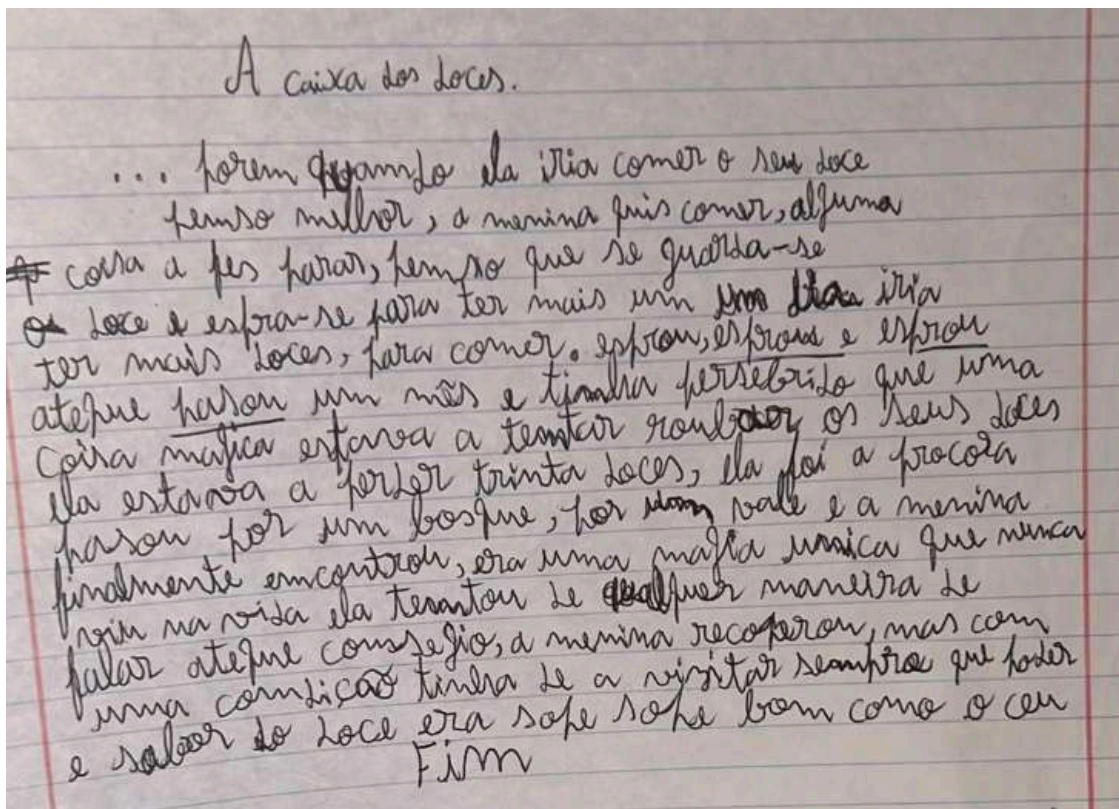
Fizeram vários jogos que eram: cartas, cores, 5 cartas com nomes de animais, mapa de parques nacionais de Portugal. Primeiro jogo foi do mapa segundo das bolas, terceiro das cartas e quarta de cores.

Na primeira atividade colorimos bolinhas mas algumas nacionais de Portugal no segundo dissemos os cinco formas de animais que é anfíbios, mamíferos, répteis, aves e peixes e terceira dissemos as formas dos cartões e nós adivinhámos de qual tipo eram e a quarta tinhamos cores e pensámos de qual tipo era.

No final desenhámos os nomes animais dos cartões para man em jogo, mais da atividade das cartas porque era divertido e difícil.



Anexo C- Texto escrito por uma aluna do 1.º CEB e a respetiva correção realizada pelos colegas.



A caixa dos doces

A menina comeu o doce e fechou a caixa, então ela foi dormir.

No dia seguinte queria mais doces, mas não conseguia abrir a caixa, então chamou o pai:

- Paiiii! – gritou a menina.
- Sim filha? - perguntou o pai.
- Preciso de ajuda! – gritou a menina.
- Precisas de ajuda com o quê? - perguntou o pai.
- Quero doces desta caixa, mas não consigo abri-la! – exclamou a menina.
- Já tentaste abrir com calma? – perguntou o pai.
- Hum... não. – respondeu a menina.

Então tentou abri-la com calma e conseguiu.

- Pai, pai conseguiste descobrir o segredo da caixa!

Então como ela sabia que não podia comer muitos doces, ela teve a ideia de comer um por dia.

Correção do texto da Laura

Anexo D- Grelha de avaliação de um dos textos escritos pelos alunos do 1.º CEB.

Grelha de avaliação- Texto Super amigo- 04 de Junho							
Critérios de avaliação	Planificação e estrutura	Coerência	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total	Observações
AD	8	8	9	7	9	8,2	Texto bastante pequeno, poderia ter sido mais desenvolvido.
AR	8	6	7	7	7	7	Dificuldade na organização das ideias no texto.
AT	5	5	7	5	6	5,6	Texto com ideias pouco articuladas, por vezes sem conexão.
CL	9	9	9	8	10	9	Texto muito criativo, sem erros ortográficos.
FR	6	6	6	6	8	6,4	Texto criativo, mas pouco desenvolvido e com fraca coerência entre as ideias.
GL	4	4	4	4	6	4,4	Texto muito confuso, com informações dispensáveis e desalinhas com o tema.
JO	9	9	9	7	10	8,8	Texto muito criativo e bem organizado.
JA	6	8	8	6	6	6,8	Pouco criativo e com organização feita através de tópicos.
LA	8	7	7	5	7	6,8	Poderia ter sido mais desenvolvido, muito repetitivo.
LAU	7	6	8	6	6	6,6	Texto confuso, com informações perdidas.
LU	3	3	3	3	6	3,6	Texto sem seguimento; apresenta as ideias de forma isolada. Não há conexão entre as frases.
MA	7	8	6	7	9	7,4	Texto bem organizado, criativo, mas com alguns erros ortográficos.
PE							
SAH							
SAM	4	2	3	2	6	3,4	Texto muito incompleto, com erros ortográficos e pouca criatividade.
SA	9	9	9	8	9	8,8	Texto muito bom, só faltou a pontuação.
SO	8	8	8	7	7	7,6	Procurar empenhar-se mais.
TO	4	4	3	4	8	4,6	Muito criativo, mas escreve o texto como um diálogo, sem pontuação e com muitos erros ortográficos.
VA	3	5	4	5	4	4,2	Pouco criativo, divide as ideias em parágrafos com aspas e não utiliza linguagem adequada.
YN	6	6	4	4	8	5,6	Criativo, mas com bastantes erros.
YL	5	5	4	4	4	4,4	Muitos erros e pouca criatividade.

Anexo E- Grelha de avaliação de um dos textos escritos pelos alunos do 1.º CEB.

Grelha de avaliação- Texto Guardiões do Parque- 23 de Maio								
Alunos	Critérios de avaliação	Planificação e estrutura	Coerência	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total	Observações
		AD	8	7	7	7	7	7,2
	AR	9	7	7	7	7	7,4	Texto bem organizado, mas com erros ortográficos.
	AT	6	7	5	7	7	6,4	Texto desorganizado em termos de ideias.
	CL	9	9	9	8	9	8,8	exto bem organizado, explícito, mas com erros.
	FR	5	6	6	6	6	5,8	Muitos erros ortográficos e desorganização geral.
	GL							
	JO	6	8	7	7	8	7,2	Texto com boa estrutura, mas confuso na ligação das ideias.
	JA							
	LA	6	8	5	6	6	6,2	Repetição contínua e erros ortográficos.
	LAU	9	9	7	7	8	8	Texto muito bem organizado por parágrafos, mas com erros ortográficos.
	LU	2	2	2	2	2	2	Texto muito fraco, sem seguimento, sem estrutura e com muitos erros ortográficos.
	MA	8	8	7	8	9	8	Só falta mesmo corrigir os erros ortográficos
	PE	6	6	5	5	5	5,4	Grande melhoria. Escreve frases com sentido e divide a informação por parágrafos.
	SAH	6	6	3	3	6	4,8	Texto bem organizado, mas com muitos erros e palavras fora do vocabulário português.
	SAM	4	4	2	2	3	3	Texto com muitos erros e total desorganização.
	SA	9	9	8	8	9	8,6	Texto organizado e bastante completo.
	SO	6	6	5	6	6	5,8	Tinha mais potencial, mas não conseguiu desenvolver as ideias.
	TO	2	5	2	2	5	3,2	Apesar de conter as informações fundamentais, apresenta erros ortográficos e total desorganização.
	VA	8	8	7	7	7	7,4	Deveria desenvolver mais o texto.
	YN	6	6	5	5	5	5,4	Fala como se fosse um jornalista
	YL	3	3	2	0	4	2,4	Não apresenta qualquer pontuação

Anexo F- Respostas ao questionário aplicado à Turma 5ºD.

Alunos	Data de Nascimento	Local de Nascimento	Língua que fala em casa	Há quanto tempo estás a viver em Portugal?	O que queres ser ou fazer quando cresceres?	Se pudesses viajar para qualquer lugar do mundo, para onde irias?	Indica um sonho teu	A que horas costumás ir dormir?	Quanto tens de estudar, em que sítio da casa estudas?	Quanto tempo demoras até chegares à escola	Tens irmãos? Se sim, quantos?
1	27/09/14	Hospital Lisboa	Português	10 anos	Jogador de futebol	Jamaica	Jogador de futebol	21:30	Sala	5 minutos	3
2	10/09/14	Brasil	Português	7 anos	youtuber	Paris	Ser youtuber	21:00	Sala	5 minutos	1
3	27/10/14	Portugal	Português e Cabo verdiano	10 anos	Professora e médica de família	Cabo verde	Ter um teste e ter amor e carinho	22:00	Sala	5 minutos	2
4	03/03/14	Amadora Sintra	Português	10 anos	Arquiteto	Paris	Andar de avião	21:00	Quarto	15 minutos	1
5	12/08/14	Amadora Sintra	Português	10 anos	Jogador de Futebol	Estados Unidos	Ter uma mansão e ter os meus amigos para sempre		Sala	1 hora	5
6	06/02/14		Português	10 anos		Espanha	Viajar	21:25	Sala	3 horas	1
7	26/09/14	Lisboa	Português	10 anos	Taxista	Inglaterra	Ser artista profissional	21:00	Sala	7 minutos	3
8	27/09/14	Amadora Sintra	Português	10 anos	Jogador de futebol	Suíça	GANHAR um torneio de Fortnite a valor de dinheiro	21:00	Quarto	35 segundos	1
9	14/10/14	Hospital da luz	Português	10 anos	Veterinário e jogador de futebol profissional	Roma	Ser jogador de futebol profissional	22:00	Sala	10 minutos	1
10	25/09/13	Quimé-Bissau	Criolo	5 anos	Arquiteta ou engenheira	Estados Unidos	GANHAR uma PS5 ou um drone	21:30	Quarto	1 minutos	4
11		Amadora Sintra	Português	10 anos	Engenheiro	Marrocos	Ser rico	21:00	Sala	15 minutos	1
12	14/09/14	Inglaterra	Inglês	6 anos	Cantora ou professora	Inglaterra	Ser cantora	22:30	Quarto	4 minutos	5
13		Cabo verde	Fula	3 anos	Ser futebolista	Portugal	Ser futebol	20:00			3
14		Angola	Português	1 ano	Bombeiro ou contabilista	Dubai ou Mexico	Ser verificado no freefire	21:30	Quarto	20 minuto	2
15	27/11/14	Hospital da Amadora	Português	10 anos	esteticista	Brasil	Ser profissional de unhas	22:00	Quarto	6 minutos	2
16	14/08/14	Russia	Russo e Português	7 anos	Fazer videos e música	Russia	Ser famoso	21:00	Quarto	1 hora	1
17	12/04/13	Lisboa	Português	11 anos	Ser youtuber	França	Ficar rico	21:00	Quarto	10 minutos	4
18	17/09/14	Portugal	Português	10 anos	Ser guarda-redes profissional	Inglaterra	Ser campeão do mundo de futebol	22:30	Sala	15 minutos	1
19	19/04/10	Cabo verde	Criolo	2 anos	Cantor de Rap	Estados Unidos	Dar uma vida melhor à minha mãe	22:00	Sala	10 minutos	4

Que tipo de música gostas de ouvir?	Quanto tempo é que costumás passar no telemóvel?	Qual é a tua disciplina favorita?	Praticas algum desporto? Se sim qual?	Como é que te imaginas daqui a 10 anos.
Central cee e Pitútonio	4 horas	Inglês	Futebol e Natação	Daqui a dez anos, imagino-me com uma casa, carta e a ser jogador de futebol.
Funk	2 horas	Matemática	Natação	Imagino-me a terminar a faculdade de media e a ser youtuber.
Funk e Barbara Tinoco		Inglês, Português, Matemática e HGP	Nada	Vou entrar na faculdade, vou trabalhar, vou tirar a carta de condução e vou ter a minha casa.
Rock	1 hora	Português	Nada	Imagino-me na universidade a tirar a licenciatura de arquitetura.
Céu azul	30 minutos	Ciências	Futebol	Linda, maravilhosa e quero morar com as minhas melhores amigas
Funk	1 hora	Inglês e HGP	Nada	Eu imagino-me com trabalho, uma casa e um carro.
Funk	1 hora	Tic e Inglês	Natação	Imagino-me alto, forte, estudioso e um atleta.
Funk	4 horas	Educação Física	Futebol	Imagino-me como um jogador do Estrela da Amadora.
Rock e música clássica	2 horas	Educação Física	Futebol	Imagino-me a fazer o curso de desporto e a jogar futebol no estrela da Amadora.
Funk	1 hora	Português e Educação Visual	Nada	Imagino-me velha, ad com alguns amigos que conheço e na faculdade.
Funk	1 hora			Moreno, alto, com bigode e te numa casa grande, ter família e ser engenheiro.
nada	1 hora	Inglês	Patinagem	Imagino que vou ser cantora. Vou também ter uma casa, viver sozinha.
nada	1 hora		Karate e futebol	
Músicas de youtuber	2 horas	HGP	Nada	Imagino-me a terminar a faculdade e a começar a fazer o curso de bombeiro.
Funk	3 horas	Educação Visual	Nada	Imagino-me como uma profissional de estetica.
Rock e Funk	2 horas	Educação Física	Nada	Eu imagino-me como se fosse um youtuber e jogador de Brawl Stars.
Ultra funk	1 hora	HGP	Nada	Ser um youtuber famoso.
Música de clubes	5 horas	Educação Física	Futsal	Eu me vejo a ser jogador de futsal profissional e a ganhar a copa do mundo de futsal e da Europa.
Rap criolo	1 hora	Educação Física	Nada	

Anexo G- Respostas ao questionário aplicado à Turma 5ºE.

Alunos	Data de Nascimento	Local de Nascimento	Língua que fala em casa	Há quanto tempo estás a viver em Portugal?	O que queres ser ou fazer quando cresceres?	Se pudessem viajar para qualquer lugar do mundo, para onde irias?	Indica um sonho teu	A que horas costumam ir dormir?	Quanto tens de estudar, em que sítio da casa estudas?	Quanto tempo demoras até chegares à escola	Tens irmãos? Se sim, quantos?
1	26/07/14	Hospital Amadora- Sintra	Português	10 anos	Cabeleireira	Paris	Voar	21:30	Sala	10 minutos	1
2	09/09/14	Cabo verde	Criolo	6 meses	Jogador de Futebol	França	Viajar	20:00	Quarto	14 minutos	3
3	09/02/13	São Tomé e Príncipe	Português e Criolo	2 anos	Jogador de Futebol	Italia	Jogador Famoso	22:00	Sala	10 minutos	2
4	09/02/13	São Tomé e Príncipe	Português	2 anos	Ser jogador de futebol	Brasil, Itália e Inglaterra	Jogador de futebol	01:00	ATL	10 minutos	2
5	23/04/13	Portugal	Brasileira	12 anos	Jogador de basquetebol na NBA	Estados Unidos	Ser jogador de Basquetebol na NBA	01:00	Sala	5 minutos	5
6	31/10/11	Amadora Sintra	Criolo	14 anos	Ser médica e advogada		Ter a minha própria casa e ser independente e ter as minhas coisas.	23:00	Sala	2 minutos	6
7	01/09/14	India	Hindi e Inglês	2 anos		India	Quero ser professora	22:30	Quarto		0
8	06/09/14	Venteira	Português	11 anos	Ser professor de Educação Física	Ir a disney	Que acabe todas as guerras	22:00	Quarto	5 minutos	1
9	09/02/14	Portugal	Português	11 anos	Ser mãe e veterinária	China e Brasil	Ser mãe de dois meninos.	21:00	Quarto	10 minutos	2
10	26/03/14	Amadora Sintra	Português	11 anos	Quero ser professora do 1º ciclo	Espanha	Ganhar várias medalhas de ginástica e acrobática	22:30	Centro de estudos	3 minutos	1
11	18/08/14	Brasil	Brasileiro	4 anos	Ser jogador de basquetebol	Estados Unidos	Ser o melhor jogador de basquetebol	21:40	Quarto	15 minutos	5
12	03/04/14	Portugal	Português	11 anos	Ser mãe de uma menina	Coreia do sul	Ficar multimilionário	21:30	Centro de estudos		1
13	17/09/14	Portugal	Português	10 anos	Futebolista	Japão	Ir ao japão	02:30	Sala	10 minutos	1
14	19/02/14	Cabo verde	Português e Criolo	6 meses	Quero ser assente de bordo	França e Cabo verde	Voltar para a minha terra, viajar por todos os países e se jogadora de basquetebol.	21:30	Cozinha	8 minutos	1

Que tipo de música gostas de ouvir?	Quanto tempo é que costumam passar no telemóvel?	Qual é a tua disciplina favorita?	Praticas algum desporto? Se sim qual?	Como é que te imaginas daqui a 10 anos.
Kopapo	24 horas	Educação Tecnológica	Patinagem	Numa pizzaria a trabalhar e a lidar com uma cliente chata.
Nada	30 minutos	Educação Física	Nada	Com 2 carros e a ir para cabo verde.
Funk	3 horas	HGP	Futebol	Eu queria ter um filho e trabalhar para os sustentar.
Funk	5 horas	Matemática e Português	Futebol e Basquetebol	Não sei, eu não vejo o tempo.
Funk	5 horas	Educação Física	Basquetebol	Ser rico.
Funk e Funana	24 horas	Matemática	Nada	Ser bonita, com bom corpo e boa pessoa.
Dança Souber	30 minutos	Inglês e Português	Patinagem e basquetebol	
Rock e Pop	20 minutos	HGP	Futsal	Daqui a dez anos, vejo-me na faculdade a tirar o curso que eu quero, a ter uma namorada e a ter uma vida muito feliz.
Rock	24 horas	Português e TIC	Natação	Eu me imaginava com cabelos grandes com um namorado com a cintura linda, com uma vida muito boa, uma casa
Música Portuguesa	4 horas	Inglês	Ginástica acrobática	Quero ser bem sucedida.
Rap e Funk	24 horas	História	Basquetebol	Rico e famoso.
Músicas do spotify			Natação	Na faculdade a fazer alguma coisa
	3 horas	Educação física	Futebol	Vou ter a carta de condução, vou estar na faculdade, no nível máximo.
Funana e Batuço	15 minutos	Português e Educação Física	Nada	Ter um filho, ter uma casa grande, viajar para todos os países, ser assente de bordo, ter um carro, ser jogadora de basquetebol.

Anexo H- Grelha de Observação do trabalho de pesquisa para o debate no 5.ºD.

Grelha de avaliação do trabalho de pesquisa para o debate								
Alunos	Comportamentos e atitudes					Conteúdo		
	O aluno participa ativamente na procura de informações, colaborando com a equipa.	O aluno respeita as opiniões dos colegas e contribui de forma equilibrada para o grupo.	O aluno encoraja os colegas a contribuírem, criando um ambiente positivo e motivador	O aluno aceita e valoriza as sugestões dos colegas, mesmo quando diferentes das suas.	O aluno mantém uma atitude respeitosa e aberta ao diálogo dentro do grupo.	O aluno utiliza fontes credíveis para justificar as suas afirmações.	O aluno apresenta respostas bem estruturadas às questões orientadoras da	O aluno demonstra compreensão dos temas históricos envolvidos no
AG	4	4	4	4	4	4	4	4
AB	4	4	4	4	4	4	4	4
CF	3	3	3	3	3	3	3	4
CS	4	4	3	3	3	3	4	4
DP	2	2	2	2	3	3	3	4
EC	4	4	4	4	4	4	4	4
FP	2	2	2	2	2	3	3	3
GC	4	3	3	3	3	4	4	4
GE	2	3	3	3	3	3	3	4
ID	3	3	3	3	3	3	4	4
JA	4	4	4	4	4	4	4	4
LM	2	3	2	3	3	3	3	2
MO	3	4	3	4	4	3	3	3
PC	4	4	4	4	4	4	4	4
PR	3	2	2	2	2	3	3	3
RT	2	2	2	2	2	3	3	3
RQ	4	4	4	4	4	4	4	4
SR	4	4	4	4	4	4	4	4
SL	4	4	4	4	4	4	4	4
VN	4	3	2	2	2	3	3	4
YT	3	4	4	4	4	3	3	3
JE	2	3	2	3	2	2	2	2
JS	2	3	2	3	2	2	2	2

Anexo I- Grelha de Observação do trabalho de pesquisa para o debate no 5.ºE.

Grelha de avaliação do trabalho de pesquisa para o debate								
Alunos	Comportamentos e atitudes					Conteúdo		
	O aluno participa ativamente na procura de informações, colaborando com a equipa	O aluno respeita as opiniões dos colegas e contribui de forma equilibrada para o grupo.	O aluno encoraja os colegas a contribuírem, criando um ambiente positivo e motivador	O aluno aceita e valoriza as sugestões dos colegas, mesmo quando diferentes das suas	O aluno mantém uma atitude respeitosa e aberta ao diálogo dentro do grupo.	O aluno utiliza fontes credíveis para justificar as suas afirmações.	O aluno apresenta respostas bem estruturadas às questões orientadoras da docente.	O aluno demonstra compreensão dos temas históricos envolvidos no debate
AL	3	3	2	3	3	3	3	3
AM	3	3	2	3	3	3	3	3
BF	4	2	2	2	3	4	4	4
DB	3	3	3	3	3	3	3	3
DT	3	3	3	3	3	3	3	3
JSI	4	4	4	4	4	4	4	4
JS	2	3	2	3	2	3	3	3
JO	3	3	2	3	3	3	4	4
JU	3	3	2	3	3	3	4	4
KV	3	3	3	3	3	3	3	3
LS	2	3	2	2	3	3	3	3
MF	4	4	4	4	4	4	4	4
MO	3	3	3	3	3	3	3	3
MA	4	2	4	2	4	4	4	4
NB	3	3	3	3	3	3	3	3
NL	2	2	2	3	3	3	3	3
FG	3	3	3	3	3	3	3	3
RP	4	4	4	4	4	4	4	4
RT	3	3	2	2	3	3	3	3
TG	4	4	4	4	4	4	4	4
WR	3	3	3	3	3	3	3	3
EM	2	3	2	3	2	3	2	2

Anexo J- Grelha de observação da atividade mímica no 5.ºD.

Grelha de avaliação- Mímica de verbos								
Alunos	Comportamentos e atitudes					Conteúdo		
	O aluno participa ativamente na atividade, colaborando com a equipa.	O aluno respeita a vez de cada colega, não interrompendo e permitindo a participação equitativa.	O aluno encoraja os colegas a contribuírem, criando um ambiente positivo e motivador	O aluno aceita e valoriza as sugestões dos colegas, mesmo quando diferentes das suas.	O aluno demonstra fair play, respeitando as regras da atividade e aceitando os resultados sem conflito.	O aluno contribui para a identificação correta do verbo representado na mímica	O aluno ajuda a equipa a classificar corretamente o verbo como regular ou irregular	O aluno demonstra conhecimento das regras de conjugação, evitando erros gramaticais.
AG	4	4	3	4	4	4	4	4
AB	4	4	3	4	4	4	4	4
CF	3	3	3	3	3	4	4	4
CS	3	4	3	3	3	4	4	4
DP	4	2	2	3	3	4	4	4
EC	4	4	3	4	4	4	4	4
FP	2	2	2	3	2	3	3	3
GC	3	2	2	3	3	4	4	4
GE	3	3	2	3	3	4	4	4
ID	3	3	2	3	3	4	4	4
JA	4	3	3	4	4	4	4	4
LM	2	4	2	2	2	2	2	2
MO	3	4	2	3	4	3	3	3
PC	4	4	3	4	4	4	4	4
PR	3	2	2	2	2	3	3	3
RT	3	2	2	2	2	3	3	3
RQ	4	4	4	4	4	4	4	4
SR	4	4	4	4	4	4	4	4
SL	4	4	4	4	4	4	4	4
VN	3	3	3	3	3	4	4	4
YT	3	4	3	3	3	3	3	3
JE	2	2	3	3	3	3	2	2
JS	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo K- Grelha de observação da atividade mímica no 5.ºE.

Grelha de avaliação- Mímica de verbos								
Alunos	Comportamentos e atitudes					Conteúdo		
	O aluno participa ativamente na atividade, colaborando com a equipa.	O aluno respeita a vez de cada colega, não interrompendo e permitindo a participação equitativa.	O aluno encoraja os colegas a contribuírem, criando um ambiente positivo e motivador	O aluno aceita e valoriza as sugestões dos colegas, mesmo quando diferentes das suas.	O aluno demonstra fair play, respeitando as regras da atividade e aceitando os resultados sem conflito.	O aluno contribui para a identificação correta do verbo representado na mímica	O aluno ajuda a equipa a classificar corretamente o verbo como regular ou irregular	O aluno demonstra conhecimento das regras de conjugação, evitando erros gramaticais.
AL	2	3	2	3	3	3	3	3
AM	2	3	2	3	3	3	3	3
BF	3	2	2	2	3	4	4	4
DB	3	3	2	3	2	4	3	3
DT	3	2	2	2	3	4	3	3
JSI	4	4	3	4	4	4	3	3
JS	3	2	2	2	2	4	3	3
JO	3	2	2	2	2	4	4	4
JU	3	2	2	2	2	4	4	4
KV	2	4	2	4	4	3	3	3
LS	2	2	2	2	2	3	3	3
MF	4	4	3	3	4	4	4	4
MO	3	2	2	2	3	3	3	3
MA	4	2	3	3	3	4	4	4
NB	4	4	3	4	4	4	4	4
NL	3	3	2	2	3	3	3	3
PG	3	3	2	3	3	3	3	3
RP	4	4	3	4	4	4	4	4
RT	3	2	2	2	3	3	3	3
TG	4	4	3	3	3	4	4	4
WR	3	3	3	3	3	3	3	3
EM	2	2	2	2	2	3	2	2

Anexo L- Grelha de Observação do jogo das perguntas perdidas no 5.º D

Grelha de avaliação- Jogo das perguntas perdidas							
Alunos	Trabalho em equipa					Conhecimentos dos conteúdos	
	O aluno participa ativamente na procura das perguntas e respostas em grupo.	O aluno dá a sua opinião ao longo do jogo	O aluno escuta com atenção a opinião dos colegas	O aluno respeita as decisões dos colegas	O aluno cumpre as regras do jogo	O aluno associa a pergunta à resposta correta.	O aluno explica o porque da pergunta corresponder à resposta encontrada.
AG	4	4	4	4	4	4	4
AB	4	4	4	4	4	4	4
CF	4	4	4	3	3	4	4
CS	3	3	4	4	4	4	4
DP	4	4	2	2	2	4	4
EC	4	4	4	4	4	4	4
FP	3	3	2	2	2	3	3
GC	4	4	3	3	3	4	4
GE	4	4	3	3	3	4	4
ID	4	3	3	3	3	4	4
JA	4	4	4	4	4	4	4
LM	2	2	3	3	3	3	3
MO	3	2	4	4	4	3	3
PC	4	4	4	4	4	4	4
PR	4	4	2	2	3	3	3
RT	3	2	2	2	3	3	3
RQ	4	4	4	4	4	4	4
SR	4	4	4	4	4	4	4
SL	4	4	4	4	4	4	4
VN	4	4	3	3	3	4	4
YT	2	2	4	4	4	3	3
JE	2	2	3	3	3	3	3
JS	2	2	3	3	3	3	3

Anexo M- Grelha de Observação do jogo das perguntas perdidas no 5.º E

Grelha de avaliação- Jogo das perguntas perdidas							
Alunos	Trabalho em equipa					Conhecimentos dos conteúdos	
	O aluno participa ativamente na procura das perguntas e respostas em grupo.	O aluno dá a sua opinião ao longo do jogo	O aluno escuta com atenção a opinião dos colegas	O aluno respeita as decisões dos colegas	O aluno cumpre as regras do jogo	O aluno associa a pergunta à resposta correta.	O aluno explica o porquê da pergunta corresponder à resposta encontrada.
AL	2	2	4	4	4	3	3
AM	2	2	4	4	4	3	3
BF	4	4	2	2	4	4	4
DB	3	2	3	3	4	3	3
DT	4	4	2	2	3	3	3
JSI	3	3	4	4	4	4	4
JS	2	2	3	3	3	3	3
JO	4	4	2	2	3	4	4
JU	4	4	2	2	3	4	4
KV	2	2	4	4	3	3	3
LS	2	2	3	3	3	3	3
MF	4	4	4	4	4	4	4
MO	3	3	3	3	3	3	3
MA	4	4	2	2	4	4	4
NB	4	3	4	4	4	4	4
NL	4	2	2	2	3	4	4
PG	4	3	3	3	3	4	4
RP	4	3	4	4	4	4	4
RT	4	4	2	2	3	4	4
TG	4	4	4	4	4	4	4
WR	3	3	3	3	3	3	3
EM	2	2	2	2	2	3	3

Anexo N- Planificação Semanal: Tema “O islamismo”

Segunda-feira, dia 27 de janeiro	Terça-feira, dia 28 de janeiro	Quarta-feira, dia 29 de janeiro	Quinta-feira, dia 30 de janeiro	Sexta-feira, dia 31 de janeiro
	<p>09h00 – 09h50 (5ºD) <u>História e Geografia de Portugal</u> A religião islâmica. Jogo “Mito ou realidade”.</p>	<p>12h00-12h50 <u>História e Geografia de Portugal</u> A religião islâmica. Jogo “Mito ou realidade”.</p>	<p>09h00 – 09h50 (5ºD) <u>História e Geografia de Portugal</u> A expansão do império muçulmano.</p> <p>11h00 – 11h50 (5ºE) <u>História e Geografia de Portugal</u> A expansão do império muçulmano.</p>	<p>09h00 – 09h50 (5ºD) <u>História e Geografia de Portugal</u> Jogo de revisões</p> <p>11h00 – 11h50 (5ºE) <u>História e Geografia de Portugal</u> Jogo de revisões</p>

Terça-Feira, dia 28 de janeiro

5ºD

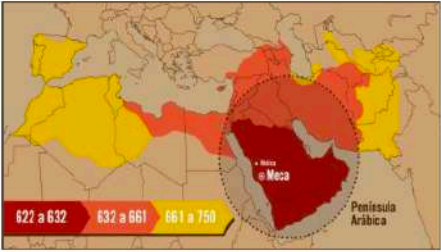
Conteúdos e conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Religião islâmica Deus Profeta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a importância do islamismo. 2. Compreender conceitos fundamentais sobre o islamismo. 3. Promover o pensamento crítico. 	<p>Previamente à chegada dos alunos a professora prepara o quadro interativo, visto que vai colocar uma música árabe (https://youtu.be/M84uAAJF3bQ?si=t aMLBG1gerrOQtJn), com o intuito de criar de um ambiente familiar e acolhedor para introduzir o tema da religião islâmica.</p> <p>Com os alunos já em sala de aula, a docente solicita que estes abram os cadernos e transcrevam o sumário para o caderno diário.</p> <p>Posteriormente pede então que estes abram o manual na página 62</p>	PowerPoint	<p>5 min</p> <p>5 min</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Identifica corretamente o islamismo como uma das maiores religiões do mundo. 1.2 Explica corretamente o significado da palavra "Islão" e a sua relação com a religião. 1.3 Identifica alguns dos princípios fundamentais do islamismo: <ol style="list-style-type: none"> a) Crença em Alá como único Deus b) Crença no profeta Maomé. 2.1 Identifica as principais características da religião islâmica: <ol style="list-style-type: none"> a) Único deus, Alá. b) Corão, o livro sagrado. c) Profeta Maomé d) Meca 	<p>Grelha de observação</p> <p>Grelha de observação do jogo "Mito ou Realidade?".</p>

		<p>do manual. Apesar dos alunos terem presente o manual a professora apresenta os conteúdos através de um PowerPoint interativo, com diversidade de imagens. A explicação dos conceitos é feita de forma calma e interativa com os alunos, visto que a docente irá colocando questões aos alunos, relativamente aos seus conhecimentos prévios acerca do novo tópico.</p> <p>Exemplos de perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que entendem por religião? • Quais são algumas das religiões mais praticadas no mundo? • Já ouviram falar sobre o islamismo? • O que sabem sobre esta religião? 		<p>25 min</p>	<p>e) Medina f) Ramadão</p> <p>2.2 Identifica os princípios da religião islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Rezar cinco vezes ao dia virado para Meca. b) Dar esmola aos necessitados. c) Dedicar a vida a Alá. d) Fazer uma peregrinação a Meca pelo menos uma vez na vida. e) Fazer jejum durante o Ramadão. <p>2.3 Identifica as restrições da religião islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> g) Alimentação h) Vestuário <p>3.1 Avalia de forma fundamentada as informações verdadeiras e os mitos sobre a religião islâmica.</p> <p>3.2 Justifica as suas respostas no jogo “Mito ou Realidade?” com base nos conhecimentos adquiridos.</p>	
--	--	---	--	-------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecem algum país onde o islamismo seja a religião predominante? • Conhecem alguns dos costumes ou práticas dos muçulmanos? <p>Para rever os conteúdos abordados, no quadro interativo, a docente projeta o jogo “Mito ou Realidade?”. Neste jogo, são apresentadas premissas relativas à religião islâmica. Os alunos com base no conhecimento transmitido, devem afirmar se é um mito criado, ou se é efetivamente realidade.</p>		15 min	3.3 Participa ativamente no jogo “Mito ou Realidade?”	
--	--	--	--	--------	---	--

Quinta-Feira, dia 30 de janeiro

5ºD

Conteúdos e conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Religião islâmica Império muçulmano Expansão Domínio	<ol style="list-style-type: none"> Compreender as causas que levaram à necessidade de expansão do islamismo. Analisar a expansão territorial do islamismo. Analisar a convivência entre os cristãos e os muçulmanos. 	<p>A docente e os alunos entram na sala de aula e ocupam os respectivos lugares. Os alunos retiram o material das mochilas e registam no caderno diário o sumário que a docente escreve no quadro.</p> <p>De seguida, a docente projeta o seguinte mapa no quadro interativo:</p>  <p>A partir deste mapa a docente realiza uma breve explicação sobre</p>	Projetor	5 min	<p>1.1 Identifica corretamente as principais causas que contribuíram para a expansão do islamismo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Fatores religiosos: difundir a nova fé islâmica. Fatores económicos: controle das rotas comerciais importantes (Mediterrâneo, Rota da Seda, Norte da África). Fatores militares: Organização de um exército disciplinado e de táticas militares eficientes. Fatores culturais: interação entre povos de diferentes culturas e religiões, gerando fusões culturais e sociais. 	<p>Grelha de observação</p> <p>Notas de campo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> De que formas cristãos e muçulmanos influenciaram a cultura e o conhecimento uns dos outros? <p>Após a breve troca de ideias entre os alunos e a docente, esta coloca o seguinte vídeo que dá resposta a todas as questões colocadas:</p> <p>https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/841213/resource</p>		5 min	<p>4.1 Expressa opiniões de forma clara e fundamentada.</p> <p>4.2 Demonstrar respeito pelas opiniões dos colegas.</p> <p>4.3 Relacionar as ideias debatidas com os conhecimentos adquiridos.</p>	
--	--	--	--	-------	--	--

<https://app.escolavirtual.pt/lms/assetsearchteacher?pattern=&label=%5B%5D&subjectsDesc=%5B%5D&schoolYearsDesc=%5B%5D&favourites=%22true%22>

Sexta-Feira, dia 31 de janeiro

5ºD

Conteúdos e conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Religião islâmica Deus Profeta Império muçulmano Expansão Domínio	<p>1. Reconhecer a importância do islamismo.</p> <p>2. Compreender conceitos fundamentais sobre o islamismo.</p> <p>3. Compreender as causas que levaram à necessidade de expansão do islamismo.</p> <p>4. Analisar a expansão</p>	<p>Previamente ao início da aula, a docente esconde na sala de aula cartões que contém perguntas relativas ao novo tópico do islamismo e outros cartões com as respectivas respostas.</p> <p>Quando toca, a docente e os alunos entram na sala de aula e ocupam os respectivos lugares. Os alunos retiram o material das mochilas e registam no caderno diário o sumário que a docente escreve no quadro.</p> <p>De seguida a docente pede aos alunos que realizem equipas de 4</p>	<p>Cartões com perguntas</p> <p>Cartões com respostas</p>	5 min	<p>1.1 Identifica corretamente o islamismo como uma das maiores religiões do mundo.</p> <p>1.2 Explica corretamente o significado da palavra "Islão" e a sua relação com a religião.</p> <p>1.3 Identifica alguns dos princípios fundamentais do islamismo:</p> <p>a) Crença em Alá como único Deus</p> <p>b) Crença no profeta Maomé.</p> <p>2.1 Identifica as principais características da religião islâmica:</p> <p>a) Único deus, Alá.</p> <p>b) Corão, o livro sagrado.</p> <p>c) Profeta Maomé</p> <p>d) Meca</p> <p>e) Medina</p>	Notas de campo

	<p>territorial do islamismo.</p> <p>5. Colaborar de forma respeitosa com os colegas de equipa.</p>	<p>elementos. Com todos já organizados, a docente explica aos alunos que estes devem de procurar pela sala cartões com questões.</p> <p>Quando encontrarem os cartões com as questões, tem de procurar o cartão que contém a resposta a pergunta colocada. Os alunos não podem encontrar a resposta primeiro. No caso de encontrarem a resposta, voltam a colocá-la no sítio e vão em busca de uma pergunta.</p> <p>No final, ganha o grupo que acertou em mais perguntas.</p>		<p>45 min</p>	<p>f) Ramadão</p> <p>2.2 Identifica os princípios da religião islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Rezar cinco vezes ao dia virado para Meca. b) Dar esmola aos necessitados. c) Dedicar a vida a Alá. d) Fazer uma peregrinação a Meca pelo menos uma vez na vida. e) Fazer jejum durante o Ramadão. <p>2.3 Identifica as restrições da religião islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Alimentação b) Vestuário <p>3.1 Identifica corretamente as principais causas que contribuíram para a expansão do islamismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fatores religiosos: difundir a nova fé islâmica. 	
--	--	--	--	---------------	--	--

					<p>b) Fatores económicos: controle das rotas comerciais importantes (Mediterrâneo, Rota da Seda, Norte da África).</p> <p>c) Fatores militares: Organização de um exército disciplinado e de táticas militares eficientes.</p> <p>d) Fatores culturais: interação entre povos de diferentes culturas e religiões, gerando fusões culturais e sociais.</p> <p>4.1 Identifica as diferentes etapas da expansão territorial do império muçulmano:</p> <p>g) Conquista da Península Arábica (De 622 a 636).</p> <p>h) Conquista do norte de África até ao Médio Oriente (632 a 611)</p> <p>i) Conquista da Península Ibérica (661 a 750).</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				<p>4.2 Localiza corretamente no mapa as principais áreas conquistadas pelo islamismo em diferentes períodos históricos.</p> <p>g) Conquista da Península Arábica. h) Conquista do norte de África até ao médio Oriente. i) Conquista da Península Ibérica.</p> <p>5.1 Comunica de forma clara e respeitosa com os colegas, expressando as suas opiniões sem interromper ou desvalorizar as ideias dos outros.</p> <p>5.2 Demonstra uma atitude colaborativa, ajudando os colegas na procura e identificação das perguntas e respostas, sem agir de forma competitiva excessiva ou individualista.</p> <p>5.3 Respeita as regras da atividade, seguindo as instruções da docente e aceitando as decisões do grupo sem gerar conflitos.</p>	
--	--	--	--	--	--

					5.4 Ouve atentamente as opiniões e sugestões dos colegas, demonstrando interesse pelo trabalho em equipa e valorizando diferentes perspetivas.	
--	--	--	--	--	---	--

Anexo O- Planificação Semanal: Tema “Movimentos Migratórios”

Segunda-feira, dia 10 de fevereiro	Terça-feira, dia 11 de fevereiro	Quarta-feira, dia 12 de fevereiro	Quinta-feira, dia 13 de fevereiro	Sexta-feira, dia 14 de fevereiro
	<p>09h00 – 09h50 (5ºD)</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Ficha de trabalho 1</p>	<p>12h00-12h50</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Ficha de trabalho 1</p>	<p>09h00 – 09h50 (5ºD)</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Análise de mapas</p> <p>Ficha de trabalho 2</p> <p>11h00 – 11h50 (5ºE)</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Análise de mapas</p> <p>Ficha de trabalho 2</p>	<p>09h00 – 09h50 (5ºD)</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Jogo “Escape room”</p> <p>11h00 – 11h50 (5ºE)</p> <p><u>História e Geografia de Portugal</u></p> <p>Jogo “Escape room”</p>

					<p>d. Fazer uma peregrinação a Meca pelo menos uma vez na vida.</p> <p>e. Fazer jejum durante o Ramadão.</p> <p>1.3. Identifica as restrições da religião islâmica:</p> <p>a. Alimentação</p> <p>b. Vestuário</p> <p>2.1. Identifica os fatores históricos, culturais e políticos que contribuíram para a expansão do islamismo.</p> <p>a. Condições de vida.</p> <p>b. Espalhar a fé islâmica.</p> <p>c. Conquista de novos territórios.</p> <p>2.2. Descreve as várias etapas da expansão territorial do Império Muçulmano.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

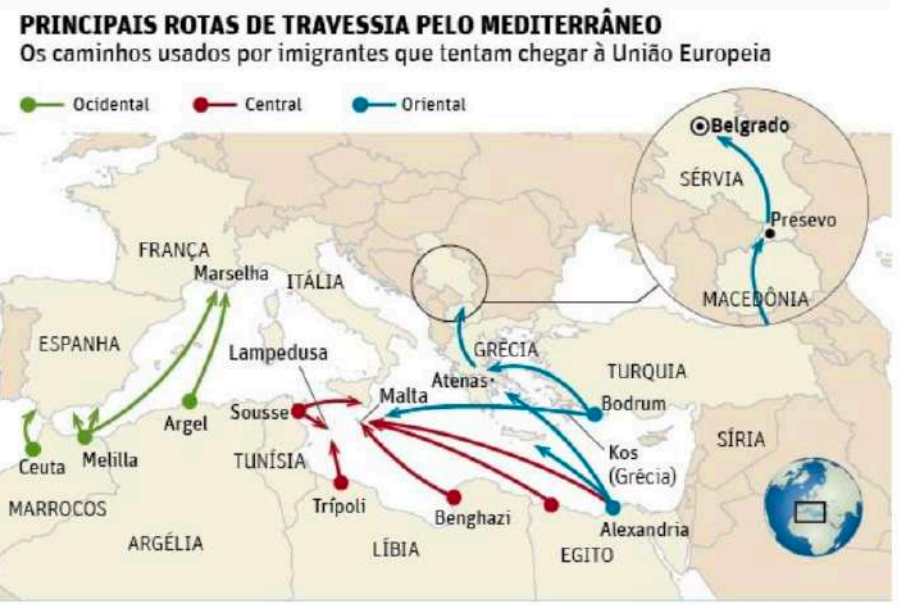
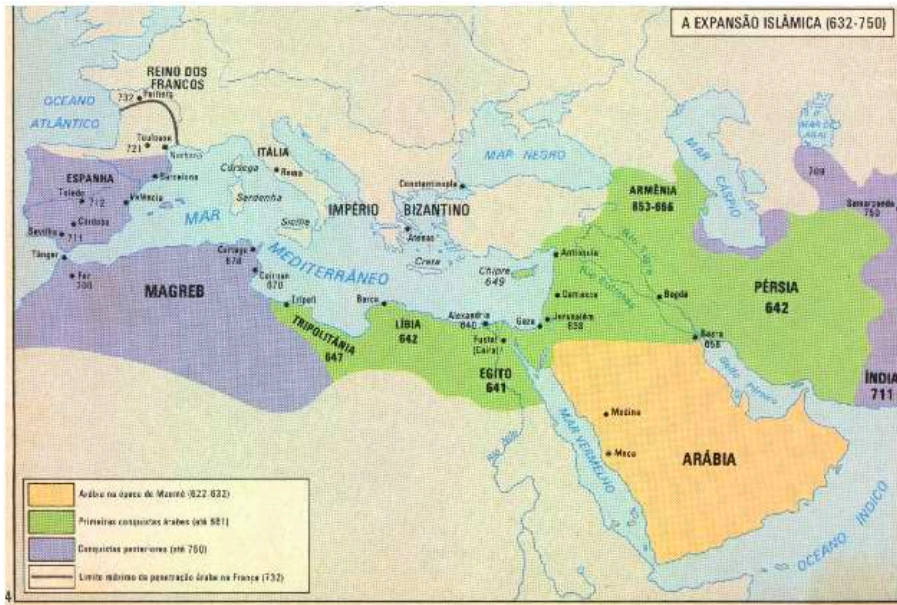
					<ul style="list-style-type: none">a. De 622 a 636- Conquista da Península Arábica.b. De 632 a 611- conquista do norte de África até ao médio oriente.c. De 661 a 750- Conquista da Península Ibérica.	
--	--	--	--	--	---	--

Quinta-feira, 13 de fevereiro

5ºD

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Expansão Islâmica	1. Adequar a participação em momentos que envolvam trabalho cooperativo.	Após a entrada dos alunos na sala, estes ocupam os seus lugares e a docente, escreve o sumário no quadro, que os alunos copiam para o caderno.	Mapa da Expansão Islâmica	30 minutos	1.1.Expressa as suas de forma clara e respeitosa.	Grelha de correção da ficha de trabalho
Refugiados	Participar ativamente no processo de aprendizagem,	De seguida, projeta dois mapas lado a lado, e começa por colocar as seguintes questões aos alunos para fazer a exploração da fonte:	Mapa dos itinerários dos refugiados para a Europa		1.2. Espera pela sua vez para participar nos momentos de partilha.	
Itinerários	revelando interesse e empenho.	O que representa este mapa que foi trabalho na última aula?	Ficha de trabalho	1.3.Resolve os possíveis conflitos por meio de um diálogo construtivo e respeitoso.		
Europa	Analisar corretamente os mapas, estabelecendo	O que representa este novo mapa?		1.1.Escuta e aceita as opiniões dos colegas.		
Movimentos migratórios		Qual a semelhança entre estes dois mapas? Que tipo de fenómeno é que podemos observar?		2.2. Participa com ideias na discussão em grande grupo.		
		Qual a principal característica do mar mediterrâneo?				
		O que é que estes povos procuravam na Europa para viverem nesse continente?				

	<p>pontos em comum.</p> <p>Identificar a origem e o destino dos povos do século XVI e do século XXI.</p>	<p>Como é que se caracteriza o contacto feito pelos muçulmanos e cristãos no século XVI?</p> <p>Como é que acham que o contacto entre diferentes povos deve ser feito?</p> <p>Que medidas é que Portugal deve tomar para receber estes refugiados?</p> <p>Com esta discussão, a docente tem como principal objetivo perceber se os alunos conseguem identificar semelhanças entre as duas situações representadas no mapa e se demonstram respeito por estas situações.</p> <p>Após este momento de discussão coletiva, a professora distribui uma ficha, onde se encontram algumas questões, relativamente à análise dos mapas e também sobre a sua posição relativamente aos imigrantes que vêm para a Europa à procura de uma vida melhor. De seguida, a professora recolhe as folhas e permite que os alunos arrumem as suas coisas, para que assim que toque possam sair da sala de forma ordeira.</p>		<p>20 minutos</p>	<p>3.1. Identifica o mar mediterrâneo como elo entre três continentes.</p> <p>3.2. Identifica os elementos dos mapas.</p> <p>a. Título</p> <p>b. Legenda</p> <p>4. Identifica os países de origem dos migrantes.</p> <p>a. Bodrum</p> <p>b. Alexandria</p> <p>c. Argélia</p> <p>d. Tunísia</p> <p>5. Identifica os países da Europa que recebem os migrantes.</p> <p>a. França</p> <p>b. Espanha</p> <p>c. Grécia</p>	
--	--	---	--	-------------------	---	--



	<p>na Península Ibérica.</p> <p>4. Compreender as fases da expansão islâmica, até à saída dos muçulmanos da Península Ibérica.</p>	<p>contendo o nome do lugar onde tudo aconteceu. Para descobri-lo, os jogadores precisam de resolver desafios e desvendar o enigma final!”.</p> <p>A professora faz a leitura em voz alto da mensagem escrita e escreve no quadro quais são as regras do jogo que são: só podem abrir o envelope seguinte, depois de concluírem todas as tarefas; após concluírem a tarefa deve colocá-la resolvida novamente dentro do envelope; devem trabalhar sempre em conjunto. E alerta os alunos para a necessidade de as respeitarem.</p> <p>Neste envelope estão diversos desafios que os alunos devem cumprir, de forma a descobrirem o enigma que se encontra escondido.</p> <p>A docente pede que abram o envelope, de forma que os alunos percebam que dentro do mesmo existem outros envelopes numerados com a ordem dos desafios.</p> <p>No primeiro desafio, os alunos devem encontrar na sopa de letras, palavras relacionadas com o islamismo. Quando todas as palavras forem</p>		<p>islâmica presentes na Península Ibérica:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Laranjeira b. Limoeiro c. Tapetes d. Numeração e. Azulejos f. Mesquita <p>4. Identifica as fases da expansão islâmica:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. 622 (Chegada de Maomé a Medina). b. 632 (Expansão pelo Norte de África e Médio Oriente) c. 711 (Chegada dos muçulmanos à Península Ibérica.). d. 1492 (Fim da ocupação muçulmana). 	
--	--	--	--	---	--

		<p>encontradas devem construir um texto em grupo, no qual utilizem a todas estas palavras</p> <p>No segundo desafio, existem números espalhados dentro de um envelope e existe uma mensagem que diz: “Estou perdido e não sei que datas são estas”, os alunos devem organizar os números para que fiquem:</p> <ul style="list-style-type: none">o 622 (Chegada de Maomé a Medina)o 632(Início da Expansão pelo Norte de África e Médio Oriente)o 711 (Ano da chegada dos muçulmanos à Península Ibérica)o 1492 (Fim da ocupação muçulmana) <p>Após conseguirem formar todas as datas, os alunos devem identificar os acontecimentos que ocorreram em cada uma das datas que formaram.</p> <p>No terceiro desafio, vão estar espalhados pela sala pedaços de uma imagem de Tarique.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>Pretende-se que os alunos encontrem os pedaços e formem a imagem de Tarique. Assim que montarem a imagem, no verso descobrem a palavra oculta (Guadalete), que será a chave para o enigma.</p> <p>No quarto desafio, voltam a estar vários pedaços de palavras que os alunos devem organizar de forma a formarem as palavras corretas: laranjeiras, limoeiros, figueiras, azulejos, tapetes, mesquitas. De seguida, os alunos devem ser capazes de fazer um livro em que desenhem todas estas imagens, de forma a criarem uma espécie de dicionário ilustrado.</p> <p>O enigma final, tem apenas uma mensagem: "Os desafios foram superados! Agora, juntem todas as pistas e digam: Que batalha marcou o início desta história?"</p> <p>No fim, os alunos devem colocar tudo novamente no envelope e entregar à professora</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		que lhes irá entregar um diploma de mini explorador da história.				
--	--	--	--	--	--	--

Anexo P- Planificação Semanal: Tema “Reconquista Cristã”

Segunda-Feira, dia 17 de fevereiro	Terça-Feira, dia 18 de fevereiro	Quarta-feira, dia 19 de fevereiro	Quinta-feira, dia 20 de fevereiro	Sexta-Feira, dia 21 de fevereiro
	<p>9h00 – 09h50 (5ºD)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Introdução à reconquista cristã.</p>	<p>12h00-12h50 (5ºE)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Introdução à reconquista cristã.</p>	<p>9h00 – 09h50 (5ºD)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Introdução ao condado portugalense.</p> <p>10h10-11h50 (5ºE)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Introdução ao condado portugalense.</p>	<p>9h00 -09:50 (5.ºD)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Pirâmide da sabedoria</p> <p>11h00-11h50 (5ºE)</p> <p><u>HGP</u></p> <p>Pirâmide da sabedoria</p>

	<p>realizada pelos cristãos.</p>	<p>estes devem de responder, em 10 segundos, a algumas questões que foram abordadas no decorrer da aula.</p> <p>Perguntas:</p> <p>O que foi a Reconquista Cristã?</p> <p>Que povos estiveram envolvidos na Reconquista Cristã?</p> <p>Qual foi o objetivo principal da Reconquista Cristã?</p> <p>Quais foram alguns dos reinos cristãos que participaram na Reconquista?</p> <p>Como as características geográficas de Portugal influenciaram a Reconquista?</p>		<p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de ordens militares (Templários, Hospitalários). • Apoio de mercenários e alianças internacionais. <p>1.2 Explica como é que os reinos cristãos reagiram à presença muçulmana na Península Ibérica.</p> <p>1.3 Explica a ou as razões para que tenha existido uma luta pelos territórios.</p> <p>a) Expansão e consolidação do poder dos reinos.</p> <p>b) Conflito entre cristianismo e islamismo.</p> <p>c) Controle de terras férteis e rotas comerciais.</p> <p>d) Militares: Domínio de fortalezas e posições estratégicas.</p> <p>1.4 Explica o papel das lideranças e das alianças entre os reinos na condução da Reconquista.</p> <p>2.1 Analisa de que forma o relevo influenciou a resistência muçulmana.</p>	
--	----------------------------------	---	--	---------------	--	--

				<p>2.2 Analisa de que forma o relevo influenciou a estratégia cristã.</p> <p>3.1 Explica de que forma os rios serviram como barreiras naturais na divisão de territórios.</p> <p>3.2 Relaciona a localização de cidades estratégicas com a proximidade de rios.</p> <p>3.3 Refere a importância dos rios para o abastecimento, transporte e agricultura durante a Reconquista.</p> <p>4.1 Identifica no mapa as principais conquistas territoriais ao longo da Reconquista.</p> <p>4.2 Identifica a relação entre a expansão cristã e a formação de reinos como Portugal.</p> <p>4.3 Identifica os impactos da expansão cristã no povoamento e na administração dos territórios conquistados.</p>	
--	--	--	--	---	--

Quinta-Feira, dia 20 de fevereiro

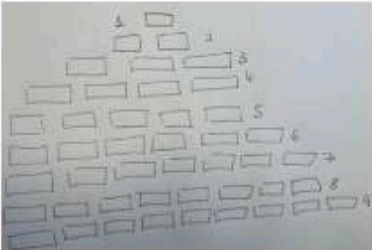
5ºD- 09h00 às 9h50

Conteúdos e Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Tempo)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Condado portugalense Reinos Afonso VI de Leão D. Afonso Henriques D. Henrique D. Teresa Batalha de São Mamede Batalha de Ourique Tratado de Zamora	<p>1. Compreender o contexto histórico que levou à formação do Condado Portucalense.</p> <p>2. Explicar as principais personagens envolvidas no processo de autonomia do Condado Portucalense.</p> <p>3. Identificar os principais acontecimentos envolvidos no processo de</p>	<p>A sessão tem início com a entrada dos alunos na sala de aula. A docente regista o sumário no quadro e solicita que os alunos o transcrevam para o caderno.</p> <p>Posteriormente, a docente cria um ambiente de mistério e mostra um envelope, dizendo: <i>“Hoje, temos uma missão especial. Este documento foi encontrado num cofre antigo e contém informações sobre um território esquecido. Vou precisar de historiadores para decifrá-lo! Quem aceita a missão?”</i></p> <p>Dentro do envelope, está escondido um pergaminho com uma pequena história relacionada com a formação do condado portucalense, que é lida à turma pela docente.</p> <p>Após a leitura a docente realiza algumas questões aos alunos relativamente ao que acabaram de ouvir, adiciona algumas</p>	<p>Pergaminho</p> <p>Imagens e frases</p> <p>Envelopes</p>	<p>5 min</p> <p>5min</p>	<p>1.1 Explica a organização política da Península Ibérica no período da Reconquista Cristã.</p> <p>a) Reino de Leão e Castela</p> <p>b) Condado portucalense</p> <p>1.2 Relaciona o Condado Portucalense com o Reino de Leão e a influência dos reinos cristãos.</p> <p>1.3 Identifica os fatores que contribuíram para a criação do Condado:</p> <p>a) Organização territorial do Reino de Leão e autonomia da nobreza.</p> <p>b) Defesa contra os muçulmanos e expansão cristã.</p> <p>c) Povoamento, agricultura e influência da Igreja.</p> <p>d) Concessão do Condado a D. Henrique de Borgonha (1096).</p>	<p>Grelha de observação</p>

	<p>autonomia do Condado.</p> <p>4. Explicar a importância do Condado Portucalense para a futura independência de Portugal.</p>	<p>informações que não foram abordadas e cria um esquema-síntese que os alunos irão registar nos respetivos cadernos.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem eram as principais figuras envolvidas na formação do Condado Portucalense? • Que relação existia entre D. Henrique e o rei Afonso VI de Leão? • Qual foi o papel de D. Teresa após a morte de D. Henrique? • Por que motivo D. Afonso Henriques entrou em conflito com a sua mãe? <p>De seguida, a docente divide os alunos em grupos de 3 e entrega a cada grupo um cartão com uma pista (as pistas podem ser frases escritas ou podem ser imagens). Cada grupo terá de completar uma missão, que consiste em perceber qual é o/a personagem que é abordado/a, qual a sua importância ou a importância do</p>		<p>5 min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>	<p>2.1 Descreve o papel de personagens nomeadamente, quem foram, qual o seu papel ao longo da reconquista e a sua relação com o condado portucalense:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afonso VI de Leão • D. Henrique • D. Teresa • D. Afonso Henriques. <p>2.2 Explica as relações entre essas figuras e sua influência na luta pelo poder no Condado Portucalense.</p> <p>2.3 caracteriza as disputas políticas e militares entre D. Teresa e a nobreza portucalense.</p> <p>3.1 Descreve os seguintes acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O rei Afonso VI de Leão e Castela concede o território do Condado 	
--	--	---	--	--	---	--

		<p>acontecimento apresentado. Após esse momento cada grupo partilha a sua descoberta com a turma.</p>			<p>Portugalense a D. Henrique de Borgonha (1096).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a morte de D. Henrique, D. Teresa assumiu o governo do Condado (1112). • D. Teresa formou uma aliança com Fernão Peres de Trava. • Batalha de São Mamede (1128). • Afirmção de D. Afonso Henriques (1128-1139). • Batalha de Ourique (1139). • Reconhecimento da Independência – Tratado de Zamora (1143). <p>3.2 Explica a importância das alianças políticas no fortalecimento do poder de D. Afonso Henriques.</p> <p>3.3 Relaciona cada acontecimento com o processo de independência do Condado Portugalense.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

				<p>4.1 Refere que o Condado Portucalense foi a base territorial e política para o Reino de Portugal.</p> <p>4.2 Relaciona a vitória de D. Afonso Henriques sobre os leoneses à consolidação da independência.</p> <p>4.3 Explica a importância do Tratado de Zamora (1143) para o reconhecimento do Reino de Portugal.</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>Batalha de Ourique Tratado de Zamora</p>	<p>equipa e o sentido de cooperação.</p>	<p>a pergunta. O par que receber a pergunta, tem obrigatoriamente de passá-la para outro par para responder por si. Se o par que recebeu a questão colocada no cartão acertar, o par que deu o cartão é eliminado. Se o par que recebeu o cartão responder de forma incorreta, perde e terá de aguardar a vez fora da pirâmide e o outro par avança.</p> 			<p>3.2 Colabora na tomada de decisões em grupo. 3.3 Respeita as opiniões dos colegas e contribui para a estratégia da equipa.</p>	
---	--	--	--	--	---	--

Anexo Q- PowerPoint sobre o Islamismo



MAS AFINAL QUEM É MAOMÉ ?

- **Maomé**, também conhecido como Muhammad, foi o fundador do Islão.
- Ele nasceu em **Meca**, na Arábia Saudita, no ano 570 (século VI)
- Aos 40 anos, começou a pregar a uma nova religião **monoteísta, o Islão**.
- Devido às perseguições Maomé teve de fugir para **Medina** no dia de **23 de Setembro do ano de 622**.





ISLAMISMO

- Surgiu na Península Arábica.
- Os fiéis do Islão são conhecidos por **Muçulmanos**.
- Acreditam apenas num único deus, **Alá**.
- Os seus princípios estão descritos no **Corão**, o **livro sagrado**.
- O calendário islâmico, **conhecido como Hégira**, teve início no dia 23 de Setembro de 622.
- O local onde onde os muçulmanos devem de rezar é chamado de **Mesquita**.

PRINCÍPIOS DO ISLAMISMO



Rezar cinco vezes ao dia virado para Meca



Dar esmola aos necessitados



Dedicar a vida a Alá



Fazer uma peregrinação a Meca pelo menos uma vez na vida.



Fazer jejum durante o ramadão



FESTIVIDADES IMPORTANTES



Ramadão



Eid al-Fitr



Eid al-Adha



RESTRIÇÕES:



Alimentação:

- A carne deve ser abatida de maneira específica, com uma oração a Alá durante o abate.
- Alimentos Proibidos:
 - **Carne de porco:** É estritamente proibida.
 - **Álcool:** Não é permitido beber ou cozinhar com bebidas alcoólicas.

Vestuário:

- As mulheres, em algumas culturas islâmicas, usam o hijab (lenço na cabeça) ou roupas que cubram o corpo para preservar a privacidade e a dignidade.
- Os homens também devem vestir-se de forma modesta, evitando roupas muito justas ou chamativas.



CURIOSIDADES:



- Os muçulmanos introduziram na Península Ibérica a laranjeira, o limoeiro e a figueira.
- Durante o domínio muçulmano houve um progresso no setor da construção de pontes.
- Os muçulmanos destacaram-se na tecelagem. Esta atividade está relacionada com o fabrico tecidos, como seda, lã e algodão.
- Com origem no árabe, fazem parte do vocabulário português várias palavras começadas por al-, como Algarve.
- Os azulejos são de origem árabe. O termo "azulejo" vem do árabe "al-zulajj", que significa "pequena pedra polida" ou "pequena placa".





CURIOSIDADES:



Anexo R- PowerPoint sobre a Reconquista Cristã





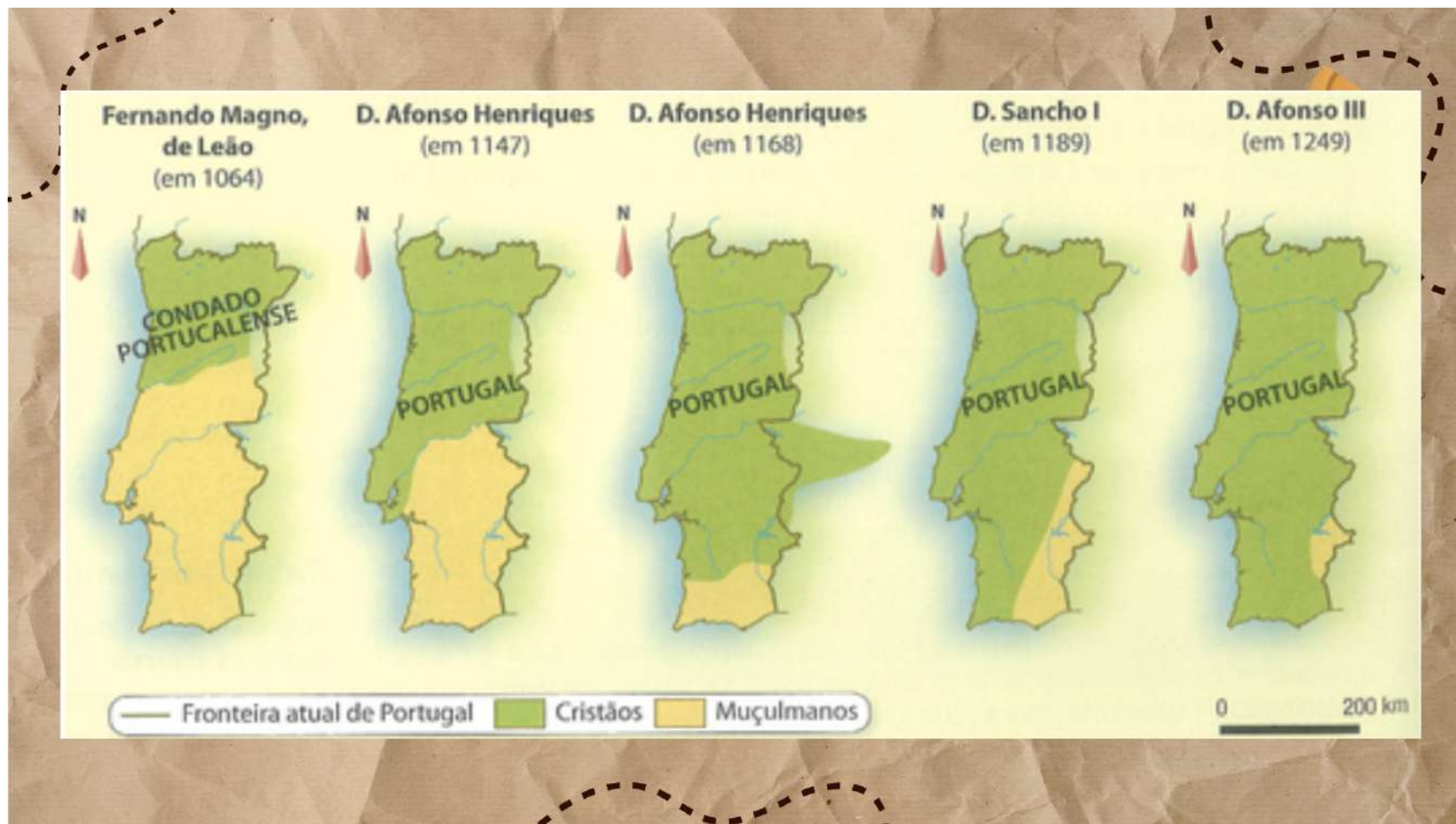
O QUE SIGNIFICA RECONQUISTA CRISTÃ?

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/832440/resource>

RECONQUISTA CRISTÃ

- Q Foi uma série de batalhas e conquistas feitas pelos reinos cristãos com o objetivo de recuperar as terras que foram dominadas pelos muçulmanos.
- Q Teve início em 711 e terminou em 1492.
- Q Ocorreu de Norte para Sul.





Anexo S- Ficha de avaliação 1

Ficha de Trabalho – Islamismo (1)

Nome: _____

Turma: _____ Número: _____

1. Observa o mapa e responde às questões.

Figura 1



1.1 No mapa da **Figura 1** está representada a Península _____.

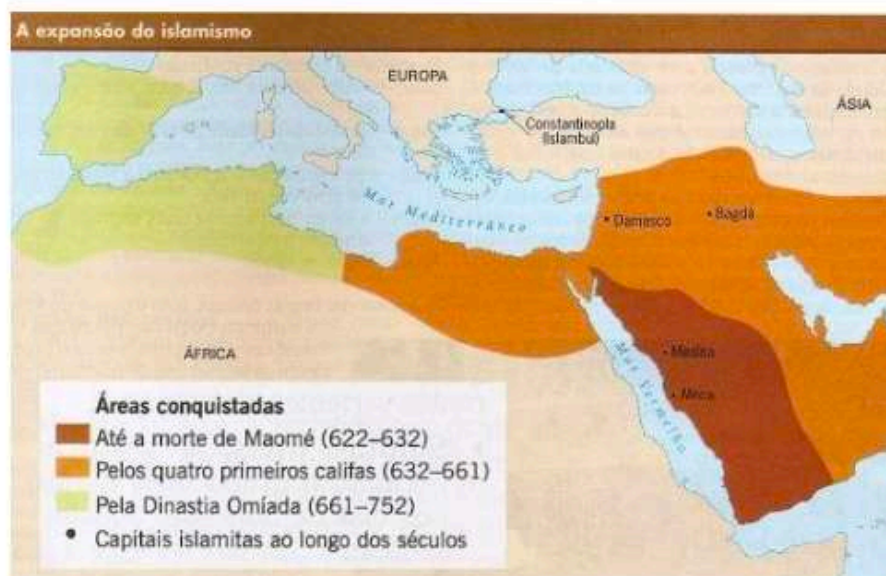
1.2 Indica se as frases que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) O mapa apresenta uma escala. _____
- b) O mapa tem uma legenda. _____
- c) O mapa apresenta a rosa-dos-ventos. _____

1.3 Traça uma seta com o itinerário da peregrinação de Maomé que deu origem ao calendário islâmico (Hégira).

2. Observa o mapa da *Figura 2* que representa a expansão do império islâmico.

Figura 2



2.1 Escreve o nome das duas cidades que deram origem ao islamismo?

2.2 De acordo com o mapa da *Figura 2*, em quantas fases se realizou a expansão islâmica? _____

2.3 A segunda fase da expansão islâmica começou no ano _____ e terminou no ano _____.

2.4 Assinala com uma cruz (X). A *dinastia Omíada terminou no século*

- a) V
- b) VI
- c) VII
- d) VIII

2.5 Qual o nome da capital islâmica localizada no continente europeu?

3. Observa as *Figuras 3 e 4*.

Figura 3



Figura 4



3.1 A *Figura 3* apresenta-nos uma _____ em Lisboa. A *Figura 4* mostra-nos a Mesquita de Lisboa, que reúne os crentes da religião _____.

3.2 Assinala com um círculo os dois símbolos que caracterizam as duas religiões.

3.3 O edifício da *Figura* ____ é o mais antigo.

Anexo T- Ficha de avaliação 2

Ficha de avaliação Formativa – movimento migratórios no Mar Mediterrâneo, no passado e no presente (2)

Nome: _____

Turma: _____ Número: _____

Figura 1: Fases da Expansão Islâmica (séculos VII e VIII)

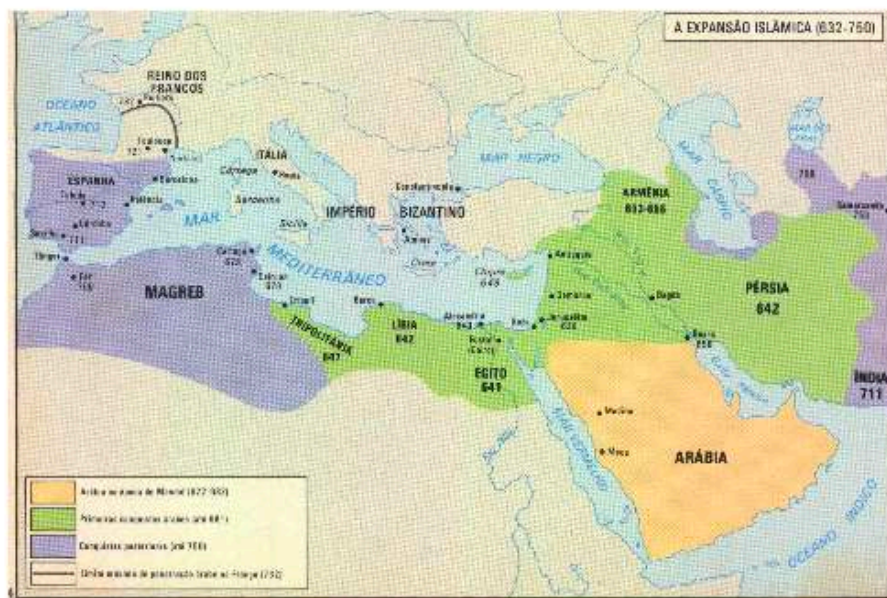
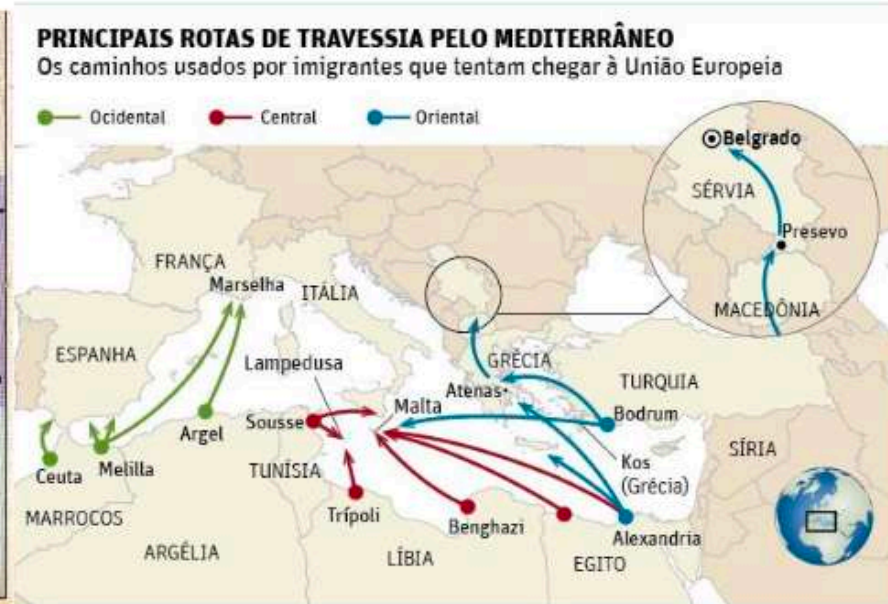


Figura 2: Itinerários dos refugiados que se dirigem à Europa (século XXI)



1. Analisando os mapas das Figuras 1 e 2, **sublinha** a opção correta.

O Mar Mediterrâneo localiza-se entre os continentes

- a) África, América e Ásia.
- b) África, América e Oceânia.
- c) África, Ásia e Europa.
- d) América, Ásia e Europa.

2. **Preenche** os espaços em branco na seguinte frase.

Os refugiados que chegam à Europa, partem de países africanos, como por exemplo, _____, e de países asiáticos, como por exemplo, _____.

3. Identifica o nome de uma cidade europeia que recebe refugiados pela rota ocidental: _____.

4. Identifica o nome de uma cidade europeia que recebe refugiados pela rota oriental: _____.

5. Por que razão ocorreu a expansão islâmica nos séculos VII e VIII?

6. Indica dois motivos que explicam porque tantos refugiados procuram viver na Europa.

7. De acordo com o que aprendeste sobre a presença muçulmana na Península Ibérica nos séculos VII e VIII, como achas que deve ser o contacto entre os países europeus e os refugiados que chegam à Europa e lá ficam a viver?

Anexo U- Ficha de avaliação 3

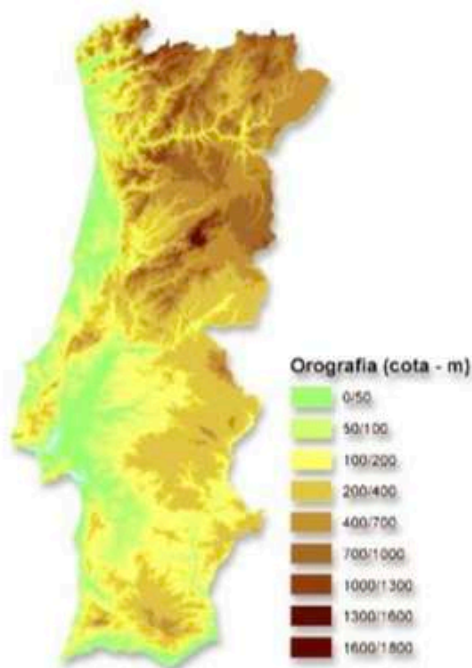
Ficha de Trabalho – A Reconquista Cristã (3)

Nome: _____

Turma: _____ Número: _____

Figura 1

1. Observa o mapa e responde às questões.



1.1 Com base na análise do mapa da *Figura 1* indica se as seguintes frases são **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)**.

- a) O norte de Portugal caracteriza-se por ter por um relevo montanhoso. _____
- b) O sul da Península Ibérica tem uma altitude mais elevada do que o norte. _____
- c) As planícies do sul foram facilmente ocupadas pelos muçulmanos. _____
- d) A localização de rios e montanhas influenciou a reconquista cristã. _____

1.2 Com base no mapa da *Figura 1*, **explica porque razão** o relevo de Portugal impediu os povos islâmicos de permanecerem muito tempo na região norte.

2. Observa os mapas da *Figura 2* e *Figura 3* que apresentam os rios de Portugal continental e as fases de expansão da reconquista cristã.

Figura 2

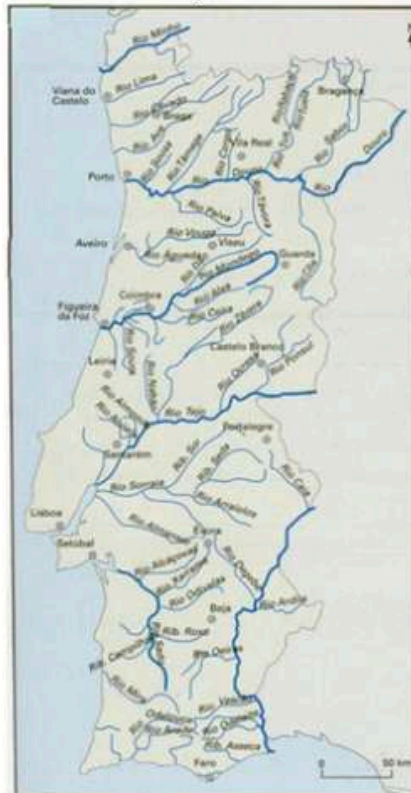
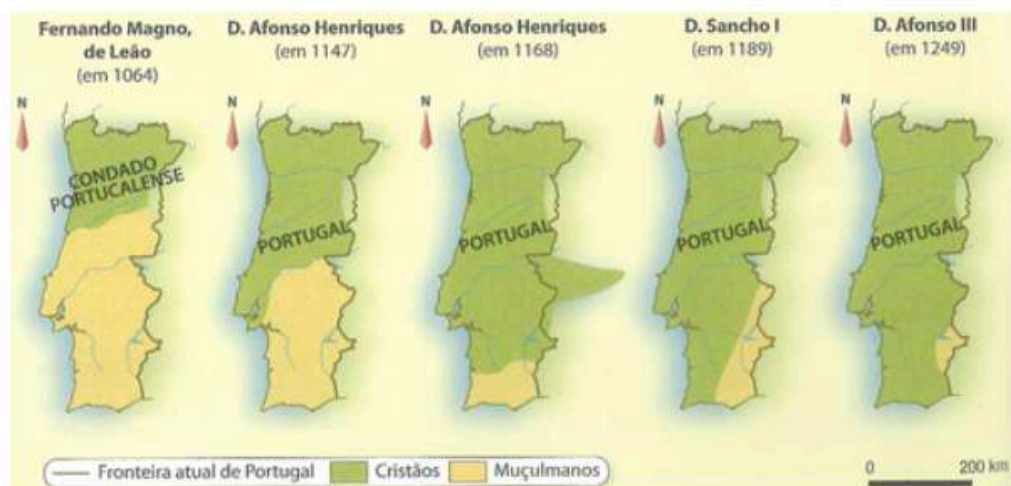


Figura 3



2.1 **Seleciona a opção correta** que permite identificar o rio que delimita a fronteira do Reino de Portugal quando D. Afonso Henriques conquistou a cidade de Lisboa em 1147.

- a) Rio Lima
- b) Rio Mondego
- c) Rio Tejo
- d) Rio Sado

2.2 Observando a *Figura 2* e a *Figura 3*, **seleciona a opção** que indica a ordem em que os rios foram integrados no território cristão.

- a) Rio Douro → Rio Tejo → Rio Guadiana
- b) Rio Mondego → Rio Douro → Rio Guadiana
- c) Rio Tejo → Rio Mondego → Rio Sado
- d) Rio Minho → Rio Guadiana → Rio Douro

2.3 **Completa** o seguinte texto com as palavras corretas:

A Reconquista Cristã começou no _____ de Portugal, expandindo-se progressivamente para sul. Durante o avanço cristão, vários rios serviram como barreiras naturais e limites temporários do território, como o rio _____ na conquista de Coimbra e o rio _____ na conquista de Lisboa. O último grande rio ultrapassado pelos cristãos foi o _____, marcando o fim da Reconquista no ano de _____, com a conquista do Algarve.

3. Num jornal da passada semana, podia ler-se o seguinte título:

Trump ameaça anexar Canadá e tomar controle da Groenlândia e do Canal do Panamá

3.1. Consideras que podemos aceitar o desejo de Trump em anexar outros territórios, no século XXI? Porquê?

3.2. Ao longo da História, como aconteceu durante a Reconquista Cristã, a guerra foi a forma como os povos resolveram as suas diferenças.

a) Nos dias de hoje, consideras que a guerra entre os países é uma boa solução para resolver os conflitos? Porquê?

b) Como deviam os países de resolver os conflitos que têm uns com os outros?

Fim da Ficha de Avaliação

Anexo V- Ficha de avaliação 4

Ficha de Trabalho – A fundação do Reino de Portugal (4)

Nome: _____ Turma: ____ Número: ____

Lê o texto do *Documento 1* e observa a *Figura 1*.

Documento 1

Lenda do Milagre de Ourique

Foi no campo de Ourique que o exército cristão se confrontou com os exércitos dos cinco reis mouros de Sevilha, Badajoz, Elvas, Évora e Beja, que ocupavam o sul da Península. A lenda diz-nos que, pouco antes da batalha, D. Afonso Henriques foi visitado por um velho homem, que já tinha visto em sonhos, que de forma enigmática, lhe anunciou uma profética vitória contra os mouros. Para que tal acontecesse, o rei deveria, na noite seguinte, sair sozinho do acampamento, mal ouvisse a sineta da ermida onde o velho vivia.

O cavaleiro assim fez, mas assim que deixou de avistar os seus homens, foi surpreendido por um raio de luz que progressivamente iluminou tudo em seu redor. Com dificuldade, foi conseguindo distinguir lentamente, por entre a imensa claridade, o Sinal da Cruz e a imagem de Cristo crucificado. Emocionado, D. Afonso Henriques ajoelhou-se perante a voz do Senhor, que nesse instante lhe prometeu a vitória naquela e em outras batalhas. Ao povo português reservava grandes designios e tarefas. Por intermédio do rei e dos seus descendentes, Deus fundaria um império através do qual o Seu Nome seria levado às nações mais estranhas. D. Afonso ainda a pensar no que lhe tinha acontecido regressou cheio de confiança ao acampamento.

No dia seguinte, os portugueses, em menor número, mas contagiados pelo entusiasmo do seu rei, puseram os mouros em fuga, perseguindo-os e matando-os. Após tão milagrosa vitória, conforme reza a lenda, D. Afonso Henriques decidiu que a bandeira portuguesa passaria a ostentar cinco escudos ou quinas em cruz, representando os cinco reis vencidos e as cinco chagas de Cristo, carregadas com os trinta dinheiros de Judas.

Depois dessa batalha, D. Afonso Henriques decidiu passar a usar o título de Rei dos Portugueses e de Portugal.

Lápis Mágico

<https://www.lapismagico.com/lendas/lenda-milagre-ourique/>

Figura 1

Visão de D. Afonso Henriques na Batalha de Ourique



Pintura de Frei Manuel dos Reis, 1665

1. Identifica os detalhes identificados com letras na pintura da **Figura 1**, que correspondem às frases retiradas do **Documento 1**.

Frases do Documento 1	Letras da imagem 1
“... D. Afonso Henriques foi visitado por um velho homem...”	
“... o Sinal da Cruz e a imagem de Cristo crucificado...”	
“... D. Afonso Henriques ajoelhou-se perante a voz do Senhor...”	
“... puseram os mouros em fuga...”	

2. Assinala no mapa da **Figura 2**, com uma cruz (X), quatro das cidades referidas no texto.

Figura 2

Península Ibérica



3. Observa o mapa da **Figura 3** e responde à questão.

Figura 3

Mapa hipsométrico de Portugal



Quais as características do terreno de Ourique, que podem ter favorecido a vitória dos exércitos cristãos, apesar de estarem em menor número?

4. Transcreve do texto uma frase que explica a importância da batalha de Ourique na independência do Reino de Portugal.

5. Na tua opinião, explica o significado da Batalha de Ourique na fundação de Portugal.

6. O texto inclui a seguinte frase: “Deus fundaria um império através do qual o Seu Nome seria levado às nações mais estranhas”. A que “império” e “nações mais estranhas” se refere esta frase?

7. As “quinas” que D. Afonso Henriques (*Figura 4*) incluiu na bandeira mantêm-se hoje na bandeira de Portugal (*Figura 5*).

Figura 4

Bandeira do Reino de Portugal
(D. Afonso Henriques)

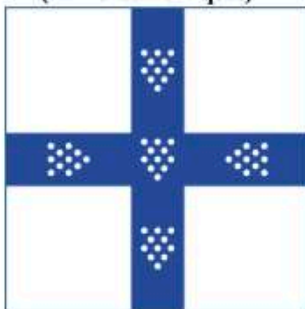


Figura 5

Bandeira da República Portuguesa



Consideras que é importante manter, hoje, as cinco quinas na bandeira portuguesa? Porquê?

Anexo W- Grelhas de resultados das fichas de avaliação do 5.ºD

Fichas de Avaliação		Ficha 1- Islamismo													Ficha 2- Movimentos migratórios					Ficha 3- Reconquista Cristã									
Objetivos Específicos		1. Localizar a Península Arábica e as cidades fundadoras do islamismo.				2. Identificar a escala, a legenda e a rosa-dos-ventos com base num mapa.					3. Analisar as fases de expansão do islamismo pela Europa, África e Ásia.				1. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos migratórios					1. Analisar a influência do relevo no processo de reconquista cristã.			2. Analisar a influência dos rios no processo de reconquista cristã.			Média FT 3			
Competências Hist.-Geog.		CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média Q.1	CHG3 - espaço	CHG3 - esp/tem	CHG3 - esp/tem	CHG3 - esp/tem	CHG3 - esp/tem	Média Q2	CHG6	CHG6	CHG6	Média Q3	Média FT 1	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média FT2	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média Q.1	CHG3 - espaço	CHG3 - esp/tem	CHG3 - esp/tem	Média Q2	Média FT 3
Questões (10 pontos)		1.1	1.2	1.3		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		3.1	3.2	3.3		1	2	3	4		1.1	1.2		2.1	2.2	2.3			
Alunos	AG	10	6	0	5,3	10	10	0	0	10	6,0	10	0	10	6,7	6,0	10	10	10	10	10,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	AB	10	10	0	6,7	10	0	10	0	0	4,0	10	10	10	10,0	6,9	10	5	10	10	8,8	2,5	5	3,8	10	10	10	10,0	6,9
	CF	10	10	0	6,7	10	10	0	0	10	6,0	10	0	10	6,7	6,4	10	0	10	10	7,5	10	0	5,0	10	10	10	10,0	7,5
	CS	10	3	10	7,7	10	0	0	0	10	4,0	10	10	10	10,0	7,2	10	10	0	0	5,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	DP	10	3	0	4,3	10	10	10	0	10	8,0	10	0	10	6,7	6,3	10	0	10	0	5,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	EC	10	3	0	4,3	10	10	0	10	10	8,0	10	0	10	6,7	6,3	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	FP	10	6	0	5,3	10	10	10	10	10	10,0	10	0	0	3,3	6,2	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	0	8	6,0	8,0
	GC	10	10	0	6,7	10	10	10	10	10	10,0	10	10	10	10,0	8,9	10	5	10	0	6,3	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	GE	10	10	0	6,7	10	10	0	10	0	6,0	10	10	10	10,0	7,6	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	4	8,0	9,0
	ID	10	6	0	5,3	10	0	0	0	0	2,0	10	10	10	10,0	5,8	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	10	8	9,3	9,7
	JÁ	10	6	0	5,3	10	0	10	0	10	6,0	0	10	10	6,7	6,0	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	8	9,3	9,7
	LM	10	0	0	3,3	10	10	10	0	10	8,0	5	10	10	8,3	5,6	0	0	0	0	0,0	0	0	0,0	0	0	0	0,0	0,0
	MO	10	6	0	5,3	10	0	0	0	10	4,0	10	10	10	10,0	6,4	10	0	0	0	2,5	5	10	7,5	10	10	10	10,0	8,8
	PC	10	6	0	5,3	10	10	0	10	10	8,0	10	10	10	10,0	7,8	10	10	10	10	10,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	PR	10	6	0	5,3	10	10	0	10	10	8,0	5	0	10	5,0	6,1	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	10	6	8,7	9,3
	RT	10	6	0	5,3	0	0	0	0	0	0,0	0	10	0	3,3	2,9	10	0	0	0	2,5	7,5	5	6,3	10	0	4	4,7	5,5
	TQ	10	10	10	10,0	10	10	0	0	10	6,0	10	10	10	10,0	8,7	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	0	4	4,7	7,3
	SR	10	3	10	7,7	10	10	10	10	10	10,0	10	0	0	3,3	7,0	10	5	10	0	6,3	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	S	10	3	10	7,7	10	0	10	10	10	8,0	10	0	0	3,3	6,3	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	0	2	4,0	7,0
	VN	10	10	10	10,0	10	10	0	10	10	8,0	5	10	10	8,3	8,8	10	0	10	10	7,5	10	10	10,0	10	10	8	9,3	9,7
YT	10	10	10	10,0	0	0	0	10	0	2,0	10	10	10	10,0	7,3	10	0	0	10	5,0	5	10	7,5	0	0	2	0,7	4,1	
JE	0	10	10	6,7	10	10	0	0	0	4,0	0	0	10	3,3	4,7	10	0	10	0	5,0	10	5	7,5	10	10	10	10,0	8,8	
JS	0	6	0	2,0	10	0	10	0	0	4,0	0	0	0	0,0	2,0	0	0	0	0	0,0	10	2,5	6,3	0	10	6	5,3	5,8	
Médias		9,1	6,5	3,0	6,2	9,1	6,1	3,9	4,3	7,0	6,1	7,6	5,7	7,8	7,0	6,4	9,1	2,4	4,8	3,5	4,9	8,7	8,2	8,4	8,7	7,4	7,4	7,8	8,1
Taxa Suc/OE		91,3	64,8	30,4	62,2	91,3	60,9	39,1	43,5	69,6	60,9	76,1	56,5	78,3	70,3	64,4	91,3	23,9	47,8	34,8	49,5	87,0	81,5	64,2	87,0	73,9	73,9	78,3	81,3
Taxa Suc/F.AVAL.																													
Taxa Suc/CHG3 espaço		91,3	64,8	30,4		91,3											91,3	23,9	47,8	34,8		87,0	81,5		87,0				
Taxa Suc/CHG3 esp/tem							60,9	39,1	43,5	69,6					60,1											73,9	73,9		
Taxa Suc/CHG6											76,1	56,5	78,3																
Taxa Suc/CHG															70,3													65,6	

Anexo X- Grelhas de resultados das fichas de avaliação do 5.ºE

Fichas de Avaliação		Ficha 1 - Islâmismo													Ficha 2 - Movimentos migratórios					Ficha 3 - Reconquista cristã									
Objetivos Específicos		1. Localizar a Península Arábica e as cidades fundadoras do Islâmismo.				2. Identificar a escala, a legenda e a rosa-dos-ventos com base num mapa.					3. Analisar as fases de expansão do Islâmismo pela Europa, África e Ásia.				Média	1. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos migratórios					1. Analisar a influência do relevo no processo de reconquista cristã.			2. Analisar a influência dos rios no processo de reconquista cristã.			Média		
Competências Hist-Geog.		CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média Q.1	CHG3 - espaço	CHG3 - espitem	CHG3 - espitem	CHG3 - espitem	CHG3 - espitem	Média Q.2	CHG6	CHG6	CHG6		Média Q.3	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média Q.1	CHG3 - espaço	CHG3 - espaço	Média Q.1	CHG3 - espaço	CHG3 - espitem		CHG3 - espitem	Média Q.2
Questões (10 pontos)		1.1	1.2	1.3		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		3.1	3.2	3.3		1	2	3	4		1.1	1.2		2.1	2.2	2.3			
Alunos	AL	10	0	10	6,7	10	10	10	10	10	10,0	10	10	10	10,0	8,9	10	0	0	0	2,5	10	5	7,5	10	10	10	10,0	8,8
	AM	10	10	10	10,0	10	10	10	0	10	8,0	10	0	10	6,7	8,2	10	0	10	10	7,5	10	5	7,5	10	10	10	10,0	8,8
	BF	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	DB	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	5	10	10	8,3	9,4						10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	DT	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	10	0	10	6,7	8,9	10	10	10	10	10,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	F	0	3,3	0	1,1	0	10	10	10	10	8,0	10	0	10	6,7	5,3	10	0	0	10	5,0	10	10	10,0	0	10	2	4,0	7,0
	JA	10	10	0	6,7	10	0	10	0	10	6,0	5	0	10	5,0	5,9	10	10	10	0	7,5	10	10	10,0	10	0	6	5,3	7,7
	JO	10	3,3	0	4,4	10	0	0	0	10	4,0	5	0	10	5,0	4,5	10	0	0	0	2,5	10	10	10,0	10	0	6	8,7	9,3
	JSI	10	10	0	6,7	10	10	10	10	10	10,0	5	10	10	8,3	8,3	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	JBU	10	10	0	6,7	10	10	5	10	10	8,0	10	10	10	10,0	8,8	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	0	10	10	6,7	8,3
	KV	10	3,3	10	7,8	10	10	10	10	10	10,0	5	0	10	5,0	7,6	10	0	0	0	2,5	10	0	5,0	10	10	6	8,7	6,8
	LS	10	10	0	6,7	10	10	10	10	10	10,0	10	0	10	6,7	7,8	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	8	9,3	9,7
	MF	10	6,6	0	5,5	10	10	10	10	10	10,0	10	10	10	10,0	8,5	10	5	10	10	8,8	10	5	7,5	10	10	10	10,0	8,8
	MO	10	10	0	6,7	0	10	10	0	0	4,0	10	10	10	10,0	6,9					7,5	0	3,8	10	10	10	10	10,0	6,9
	MA	10	10	10	10,0	10	10	10	0	10	8,0	10	10	10	10,0	9,3	10	5	0	0	3,8	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	NB	10	10	0	6,7	10	0	0	0	0	2,0	10	0	0	3,3	4,0	10	10	0	0	5,0	7,5	10	8,8	10	10	8	9,3	9,0
	NL	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	10	0	10	6,7	8,9	10	10	10	10	10,0	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0
	PG	10	6,6	0	5,5	10	10	10	10	10	10,0	10	10	0	6,7	7,4	10	5	0	0	3,8	10	10	10,0	10	10	6	8,7	9,3
	RP	10	10	10	10,0	10	10	10	0	10	8,0	10	10	10	10,0	9,3	10	10	10	10	10,0	7,5	10	8,8	10	10	4	8,0	8,4
	RT	10	10	0	6,7	10	10	5	10	10	6,0	5	0	10	5,0	6,0	10	10	0	0	5,0	10	10	10,0	10	10	8	9,3	9,7
TG	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0	10	5	10	10	8,8	10	10	10,0	10	10	6	8,7	9,3	
WR	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	5	10	10	8,3	9,4	10	5	10	0	6,3	5	10	7,5	10	10	10	10,0	8,8	
EM	10	10	10	10,0	10	10	10	10	10	10,0	5	10	10	8,3	9,4	10	5	0	0	3,8	10	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0	
Médias		9,0	8,4	5,2	7,7	9,1	8,7	8,7	7,0	9,1	8,5	8,3	5,7	9,1	7,7	8,0	10,0	5,2	5,7	5,2	6,5	9,5	8,5	9,0	9,1	9,6	8,3	9,0	9,0
Taxa Suc / OE		95,7	84,0	52,2	77,3	91,3	87,0	87,0	69,6	91,3	85,2	82,6	56,5	91,3	76,8	79,8	100,0	52,4	57,1	52,4	65,5	94,6	84,8	89,7	91,3	95,7	82,6	89,9	89,8
Taxa Suc / F. AVAL										79,8																			
Taxa Suc / CHG3 espaço		95,7	84,0	52,2		91,3										100,0	52,4	57,1	52,4		94,6	84,8		91,3					
Taxa Suc / CHG3 espitem							87,0	87,0	69,6	91,3																95,7	82,6		
Taxa Suc / CHG6												82,6	56,5	91,3															
Taxa Suc / CHG																													

Anexo Y- Grelhas de resultados das fichas de trabalho de casa 5.º D (ficha 4)

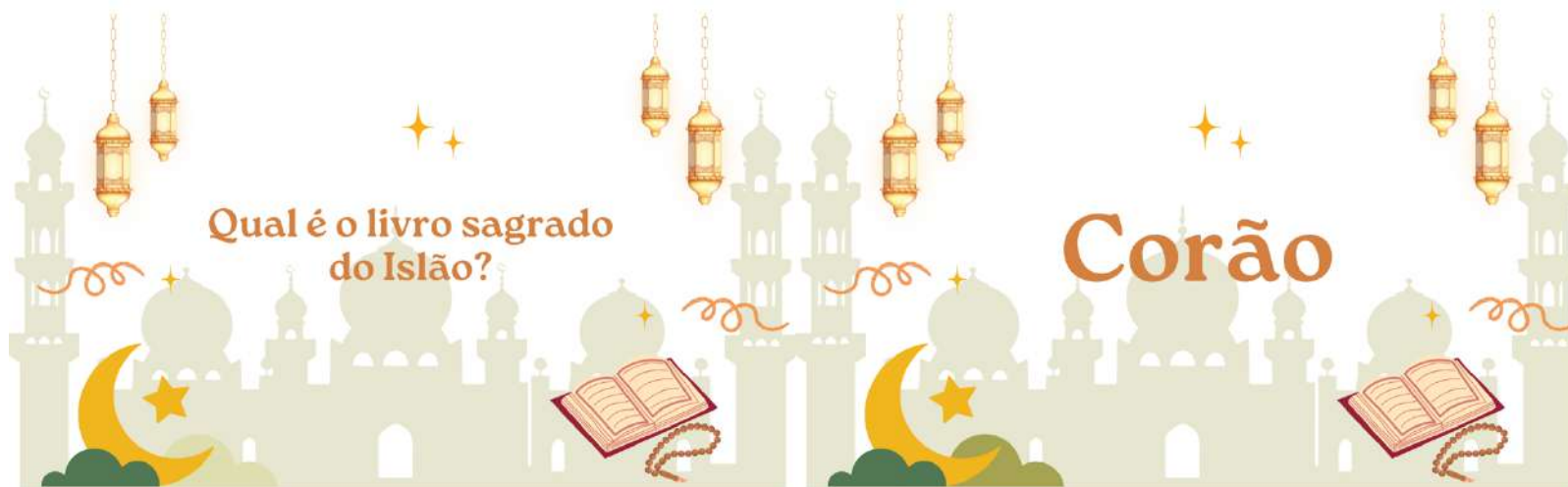
Ficha 4 - Fundação do Reino de Portugal													
Objetivos Específicos	1. Interpretar representações visuais e textos históricos		2. Localizar cidades dos 5 reinos mouros.		3. Caracterizar o relevo do sul do país.		3. Analisar a importância da batalha de ourique e a sua influência para a formação do Reino de Portugal				Média		
Competências Hist.-Geog.	CHG3 - espaço/tempo	Média Q.1	CHG3 - espaço	Média Q2	CHG6	Média Q3	CHG6	CHG6	CHG6	Média Q3			
Questões (10 pontos)	1.		2.		3.		4.	5.	6.				
Alunos	AG	10	10	10	10	0	0	0	10	10	6,66666667	6,66666667	
	AB												
	CF	0	0	0	0	0	0	0	10	0	3,33333333	0,83333333	
	CS	10	10	10	10	0	0	10	0	0	3,33333333	5,83333333	
	DP												
	EC	10	10	10	10	5	5	0	0	0	0	6,25	
	FP												
	GC												
	GE	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	ID	7,5	7,5	10	10	10	10	10	10	0	0	6,66666667	8,54166667
	JÁ												
	LM												
	MO												
	PC	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,5
	PR	7,5	7,5	10	10	10	10	10	0	10	0	6,66666667	8,54166667
	RT												
	TQ	10	10	7,5	7,5	0	0	0	10	0	0	3,33333333	5,20833333
	SR												
S													
VN	10	10	10	10	0	0	10	0	0	0	3,33333333	5,83333333	
YT	10	10	10	10	10	10	10	0	0	0	3,33333333	8,33333333	
JE													
JS													
Médias		8,6		8,0		4,1				4,2	6,2		
Taxa Suc / OE (%)		86,0		80,0		41,0				42,0	62,0		
Taxa Suc / F. AVAL.(%)	62,2												

Anexo Z- Grelhas de resultados das fichas de trabalho de casa 5.º E (ficha 4)

TPC		Ficha 4- Fundação do Reino de Portugal										
Objetivos Específicos		1. Interpretar representações visuais e textos históricos		2. Localizar cidades dos 5 reinos mouros.		3. Caracterizar o relevo do sul do país.		3. Analisar a importância da batalha de ourique e a sua influência para a formação do Reino de Portugal			Média	
Competências Hist.-Geog.		CHG3 - espaço/tempo	Média Q.1	CHG3 - espaço	Média Q2	CHG6	Média Q3	CHG6	CHG6	CHG6		Média Q3
Questões (10 pontos)		1.		2.		3.		4.	5.	6.		
Alunos	AL	10	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	2,5
	AM	10	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0,0	2,5
	BF											
	DB	5	5,0	10	10,0	0	0,0	0	0	0	0,0	3,8
	DT											
	F											
	JA											
	JO	10	10,0	10	10,0	5	5,0	10	10	0	6,7	7,9
	JSI											
	JSU											
	KV											
	LS											
	MF	10	10,0	10	10,0	0	0,0	10	10	10	10,0	7,5
	MO											
	MA											
	NB											
	NL											
	PG											
	RP	10	10,0	10	10,0	0	0,0	0	0	0	0,0	5,0
RT												
TG	10	10,0	10	10,0	10	10,0	10	10	10	10,0	10,0	
WR	10	10,0	10	10,0	0	0,0	0	10	10	6,7	6,7	
EM												
Médias			9,4		7,5		1,9				4,2	5,7
Taxa Suc / OE (%)			94,0		75,0		19,0				42,0	57,0
Taxa Suc / F. AVAL.(%)		57,4										

Anexo A.A- Jogo das perguntas perdidas













Anexo A.B- Guião para o debate

Guião para o debate

1. Responde às seguintes questões, que te irão ajudar a definir argumentos de defesa.

a) Se Dona Teresa tivesse vencido, como seria o futuro do Condado Portucalense?

b) Se Afonso Henriques não tivesse lutado pela independência, Portugal existiria?

c) Como é que a independência influenciou o avanço da Reconquista Cristã?

d) Como é que a nobreza galega influenciou o governo de Dona Teresa?

e) Como é que a nobreza portucalense beneficiou da independência?

Guião para o debate

2. Preenche os seguintes pontos com as informações que recolheste.

a) Laços familiares de D. Teresa:

-
-
-
-
-
-
-
-

b) Vantagens da união com Leão:

-
-
-
-
-
-
-
-

c) Desafios da independência:

-
-
-
-
-
-
-
-