

## **O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2.º CEB**

**Dulce Isabel Valente Costa**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do 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

**2017**

## **O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2.º CEB**

**Dulce Isabel Valente Costa**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do 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: Professora Doutora Maria João Hortas

**2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho marca o final de uma etapa determinante na minha vida. Esta foi marcada por diversas incertezas e muitas emoções, mas nunca sozinha, por isso não poderia passar sem deixar de mostrar a minha gratidão àqueles que estiveram sempre comigo durante todo este processo.

Em primeiro lugar à minha mãe, que mesmo à distância sempre esteve presente, encorajando-me a continuar. À minha irmã e ao meu pai por acreditarem em mim e me apoiarem sempre. Ao meu avô António, o primeiro a acreditar, desde muito cedo, que este seria o meu percurso.

À Elsa, à Sara, à Ana, à Cláudia, por ouvirem os meus dramas, me apoiarem e me ajudarem a caminhar com mais leveza. À Sofia por ser o meu grande apoio, por estar comigo neste percurso, e por ser, muitas vezes, uma fonte de inspiração. Ao grupo do lá em casa que esteve sempre comigo em todos os momentos, Raquel, Denise, Bruno, Romana, Diogo, Andreia.

Não posso esquecer os amigos que aqui fiz e que sempre estiveram prontos para tudo, especialmente aquelas que me acompanharam nos últimos momentos, Nádía, Joana, Teresa e Marta. Em especial à Nádía que foi a minha parceira desde o primeiro momento e com que sempre contei em todas as situações. Com todos vocês aprendi muito e espero continuar a aprender, e que este laço que nos une perdure no tempo.

Aos professores da Escola Superior de Educação, com quem muito aprendi, e que em dois anos me ajudaram a construir e moldaram esta nova professora. Em especial à Professora Maria João Hortas pela orientação e apoio, com quem muito aprendi. E aos professores que me acompanharam nos períodos de intervenção e que foram sempre pacientes e verdadeiros tutores, Professora Isabel Madureira, Professor Alfredo Dias e Professora Carolina Gonçalves.

Por último, mas igualmente importante, agradeço aos professores titulares de turma, especialmente ao professor João Pedro, por me abrirem as portas das suas salas, mostrando-me o seu universo e partilhando-o, sempre numa perspetiva de melhoria das práticas.

A todos um MUITO OBRIGADA!

## **RESUMO**

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. É composto pela descrição, análise e reflexão das experiências de estágio em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, bem como por investigação, desenvolvida durante a intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo recai sobre o uso de mapas como ferramenta para a construção da aprendizagem da História e da Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo uma maior participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. A opção pelo tema decorre das características do contexto de 2.º Ciclo, em particular o desinteresse pela aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal. De acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, e com o recurso a mapas como ferramenta pedagógica, as turmas são conduzidas no processo de construção do conhecimento, através de atividades centradas no aluno.

Estas atividades concorrem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, sendo valorizados dois objetivos: (i) desenvolver competências de construção e leitura de mapas para a aprendizagem em História e Geografia; (ii) desenvolver competências de recolha, tratamento e análise de informação, de natureza histórico-geográfica, promotoras de maior autonomia e participação na construção do conhecimento. As três atividades, implementadas com recurso a mapas, têm diferentes intencionalidades, permitindo contextualizar espacialmente conteúdos programáticos relativos à História de Portugal. Neste processo, os alunos foram envolvidos na leitura e construção de mapas, sendo as produções realizadas, o objeto de análise e avaliação para encontrar resposta à problemática do estudo. Para a avaliação das aprendizagens foram construídas tabelas com indicadores que avaliam os objetivos específicos definidos para cada atividade, no domínio dos conteúdos, da participação e do comportamento.

Os resultados mostram que, apesar de alguns alunos afirmarem não gostar de trabalhar com mapas, a natureza das atividades e o envolvimento nas tarefas

propostas permitiu desenvolver um conjunto de competências histórico geográficas, em particular no domínio da localização e espacialidade.

**Palavras-chave:** Mapa, competências, competências histórico-geográficas centralidade do aluno, processo de ensino e aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present report has been developed during the subject Prática de Ensino Supervisionada crucial part in the Master's degree course Mestrado em 1.º Ciclo e em Português, História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. This report holds a description, analysis and reflection on the experiences lived during this teaching program and it also includes a thorough investigation on these aspects.

The use of maps as a tool to build learning in the portuguese history and geography is deeply explored as we believe it promotes a wider students involvement in the teaching-learning process and the development of historical and geographical skills.

We have decided to further investigate this subject because it is articulated with the 2.º ciclo characteristics of context and more particularly because there is a general proven lack of interest to study Geography and History. Therefore, using a student-centred approach and the students previous knowledge on using maps as a pedagogical tool the classes are lead into a process of learning opportunities and knowledge building.

The activities developed during this program support the following aims: (i) to develop skills and knowledge on creating and reading maps; (ii) to develop skills on taking and treating information of historical and geographical nature which promotes a wider independence and decision-making for the students during their learning process.

The three activities using maps which were implemented during this teaching program have all undertaken different intentions. This allowed us to locate historical and geographical aspects in space. As such, in this process the students were involved in creating and reading maps and this students work is the main focus of all this investigation.

In order to proceed with a proper students evaluation we created graphics with indicators that assess the specific aims for the activities in three areas: contents, involvement and behaviour.

Despite the fact that some students stated they do not enjoy working with maps, the results show us that these activities and the involvement in the tasks suggested allowed them to develop a set of historical and geographical skills especially underlining two domains: location and space.

**Key-words:** Maps, skills, historical and geographical skills, student- centred approach, teaching-learning process.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	13
1. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS .....	14
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS .....	17
2.1 O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola, da turma, da problemática de intervenção e das ações a desenvolver .....	17
2.1.1 A turma.....	17
2.1.2 A prática pedagógica do professor .....	18
2.1.3 Problematização do contexto, identificação da problemática de intervenção, dos objetivos e atividades .....	20
2.2 O contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola, da turma, da problemática de intervenção e das ações a desenvolver .....	22
2.2.1 As turmas.....	23
2.2.2 As práticas pedagógicas dos professores.....	23
2.2.3 Problematização do contexto, identificação da problemática de intervenção, dos objetivos e atividades .....	25
2.3 Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos .....	28
3. O USO DE MAPAS COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO NO 2.º CEB.....	34
3.1 Mapa, cartografia e geografia .....	35
3.2 Desenvolvimento de competências e a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem .....	37
3.3 Relação entre os diferentes conceitos e o desenvolvimento de competências histórico – geográficas no aluno .....	40
3.4. O uso dos mapas e a construção do conhecimento histórico-geográfico nos alunos do 6º ano.....	44
3.5. Considerações finais sobre o uso dos mapas e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas em alunos do 6º ano.....	55
3.6 Constrangimentos e limitações do estudo .....	59

4. REFLEXÃO FINAL .....	60
REFERÊNCIAS: .....	64
ANEXOS .....	68
Anexo A.1º Inquérito por questionário aplicado às turmas de 6 .....	69
<b>Anexo B. Guião de entrevistas colocado às professoras titulares do 2.º CEB.</b> .....	71
<b>Anexo C. Resultados do 1.º e 2.º inquéritos por questionário aplicados às turmas do 2.º CEB</b> .....	72
Anexo D. Entrevista ao professor titular do 1.º CEB.....	76
Anexo E. Tabela de avaliação no 1.º CEB.....	77
Anexo F. Reflexão diária no 1.º CEB .....	78
Anexo G. Entrevistas às DT das turmas de 2.º CEB.....	80
Anexo H. Avaliação dos indicadores referentes à 1.º atividade que envolvem o trabalho com mapas.....	86
Anexo J. Avaliação dos indicadores referentes à 2.º atividade que envolvem o trabalho com mapas.....	88
Anexo K. Avaliação dos indicadores referentes à 3.º atividade que envolvem o trabalho com mapas.....	89
Anexo L. Planificação da primeira atividade .....	91
Anexo M. Mapas apresentados aos alunos – atividade 1 .....	93
Anexo N. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 1 – Turma....	95
Anexo O. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 1 – Turma B 96	
Anexo P. Conteúdos explorados na atividade 1 nas duas turmas .....	97
Anexo Q. Planificação da segunda atividade .....	101
Anexo R. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 2.....	102
Anexo S. Conteúdos explorados na atividade 2.....	103
Anexo T. Planificação da atividade 3 .....	105
Anexo U. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 3.....	107

Anexo V. Construção de mapas usando duas cores.....	108
Anexo W. Legenda o mapa associando apenas a informação da tabela .....	110
Anexo X. Aluno que coloca na legenda o nome dos distritos .....	111
Anexo Y. Aluno que utiliza quatro cores para localizar os distritos no mapa .....	112
Anexo Z. Conteúdos explorados na atividade 3.....	113
Anexo AB. Guião de trabalho da atividade 2 .....	115

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Relação entre objetivos e indicadores no processo de intervenção em 2.º CEB .....	27
Tabela 2- Aprendizagem realizadas pelos alunos do 6.º ano nas atividades que envolviam o uso de mapas .....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo de Educação Básica

HGP – História e Geografia de Portugal

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

ASE – Ação Social Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PLNM – Português Língua Não Materna

DT – Diretor de Turma

CEI – Currículo Específico Individual

EE – Encarregado de Educação

TPC – Trabalhos para Casa

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), surge o presente relatório final, realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo, na vertente de Português e História e Geografia de Portugal. Na Unidade Curricular já referida, é fomentado o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, tais como: compreender o funcionamento das escolas, o papel do professor, conceber e implementar projetos, produzir propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e refletir sobre a ação. O percurso, que será mobilizado neste relatório, organizou-se em duas etapas, um estágio no 1.º e outro no 2.º CEB, marcado por três fases: 1) observação e caracterização dos contextos socioeducativos, com a construção dos projetos de Intervenção; 2) intervenção pedagógica, a partir dos projetos de intervenção; 3) avaliação das aprendizagens e dos objetivos propostos no projeto de intervenção.

O estudo investigativo foi desenvolvido no 2.º CEB, com duas turmas do 6.º ano de escolaridade, e desencadeado pelas características apresentadas pelas mesmas. A problemática centrou-se no uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento em História e Geografia de Portugal.

No que se refere à estrutura do documento, este encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a metodologia adotada e são fundamentadas as técnicas e instrumentos mobilizados; no segundo capítulo, descrevem-se e caracterizam-se as práticas pedagógicas no 1.º e 2.º CEB, avançando ainda para uma análise crítica da intervenção; no terceiro capítulo surge o estudo investigativo, iniciado com a apresentação da problemática e definição dos objetivos, seguindo-se o enquadramento teórico a apresentação e discussão de resultados, e as conclusões que permitem responder à problemática. A encerrar, a reflexão final, procura discutir o contributo da Unidade Curricular no desenvolvimento da profissionalidade docente. No final, encontram-se as referências, que sustentaram a realização do trabalho apresentado, e os anexos, que o complementam.

## 1. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Tal como já referimos na introdução, começamos por apresentar os métodos e técnicas utilizados para a recolha e tratamento dos dados que serão mobilizados ao longo deste relatório. Optamos por organizar este ponto em duas partes: na primeira, apresentamos os métodos e técnicas relativos à recolha e análise de informação para a construção e implementação dos projetos de intervenção nos contextos de 1º e 2º CEB; na segunda parte, detemo-nos sobre os métodos e técnicas relativos à recolha e análise de informação para a realização do estudo que dá título a este relatório. Apesar de em alguns momentos a informação recolhida servir as duas partes, torna-se mais fácil a leitura da mesma em articulação com os dois grande momentos do relatório que serve: a intervenção pedagógica e o estudo de investigação que a partir desta se desenvolve.

Para a primeira parte, a recolha de informação recaiu sobre três intervenientes fundamentais no processo de intervenção pedagógica, a escola, os alunos e os professores titulares de turma. Os alunos envolvidos, frequentavam, no caso do 1º CEB, o 1º ano de escolaridade, num total de 23 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Neste grupo, a recolha de informação centrou-se na observação direta participante e não participante, na pesquisa sobre o contexto socioeconómico, na análise documental para caracterização do agrupamento e da escola, na aplicação de inquérito por questionário aos alunos, na realização de uma entrevista ao professor titular e, ainda, na avaliação das produções dos alunos. Para os grupos do 2º CEB, a frequentar duas turmas do 6º ano, recorreremos também à aplicação de um inquérito por questionário (Anexo A), para identificar as áreas de interesse dos alunos e complementar a informação recolhida a partir da observação. A opção pelo questionário decorre das suas potencialidades para a recolha, de uma forma mais rápida que a entrevista, de um conjunto mais diverso de informação para caracterizar grupos mais alargados (Coutinho, 2015; Ketele & Roegiers, 1999). O inquérito por questionário “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, ...”(Coutinho, 2015, p. 139).

A informação recolhida, quer para o 1º, quer para o 2º CEB, permitiu fazer uma caracterização das turmas, dos seus interesses, das suas dificuldades e da forma como se relacionavam entre si. Durante o processo de observação, recorrendo a grelhas de

registo e às produções dos alunos, foi possível compilar a informação necessária para avaliar as aprendizagens realizadas e adequar o trabalho a desenvolver em função das necessidades dos alunos. Ainda nesta fase, foram fundamentais as entrevistas realizadas aos professores, pois permitiram-nos compreender melhor as suas práticas, assim como alargar o leque de informação que permitiu conhecer as turmas em diferentes dimensões (aprendizagens, relações interpares, relações com o professor, contextos socioeconómicos de origem). A opção pela entrevista decorre do facto desta ser “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido” (Coutinho, 2015, p. 141). Este foi o instrumento utilizado para recolher informações acerca das turmas com as professoras titulares, tendo por base um guião que pode ser consultado no Anexo B. Também para a caracterização da escola e dos contextos de intervenção recorremos à análise documental, em particular dos projetos educativos de agrupamento.

Apresentamos, agora, os métodos e técnicas mobilizados para a recolha e análise de informação para a realização do estudo que integra este relatório, com os alunos das duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB. O estudo desenvolvido, tem como foco o uso de mapas e o uso destes como ferramenta na construção do conhecimento histórico-geográfico no 2º CEB. A recolha de informação empírica ocorreu em diferentes momentos, com recurso a instrumentos diversos e com intencionalidades diferentes: (i) para diagnóstico inicial, relativamente aos interesses e preferências dos alunos nas aulas de HGP, tendo sido nossa opção o uso de um inquérito por questionário, aplicado a todos os alunos em sala de aula ainda no período de observação, e o seu posterior tratamento através de análise estatística simples e análise de conteúdo de algumas questões; (ii) durante o processo, por observação direta dos comportamentos dos alunos e do seu envolvimento nas atividades propostas, recorrendo a tabelas de registo das observações e pela análise qualitativa das produções dos alunos, a partir dos objetivos definidos para cada atividade e registo em tabela dos critérios de avaliação definidos para cada indicador; (iii) para avaliação final dos processos em que os alunos estiveram envolvidos, por inquérito por questionário e por construção de tabelas síntese das avaliações realizadas parcelarmente, para compreender de que forma as atividades realizadas com mapas

contribuíram para a construção das aprendizagens e se constituíram como propostas apelativas, mobilizadoras dos alunos nas aulas de HGP.

A aplicação de questionários para a realização deste estudo foi fundamental, por permitir conhecer bem os interesses dos alunos e posteriormente caracterizar o impacto das atividades propostas, tendo em consideração os vários intervenientes que influenciam este processo e os produtos que dele resultam. O primeiro inquérito por questionário, permitiu perceber em alguns aspetos particulares o contexto de partida para a realização deste estudo, encontrando-se os resultados disponíveis no Anexo C. Considerando as respostas dos alunos, a sua falta de hábitos de trabalho e o facto de as aulas de HGP serem muito expositivas e centradas no professor, tornava-se necessária a planificação e implementação de novos métodos de trabalho, bem como, a análise e reflexão dos seus efeitos nos alunos. No final, por serem os alunos a vivenciar todo o processo e por ser fundamental para nós conhecer as representações dos alunos após o envolvimento nas atividades, recorreu-se à aplicação de um segundo questionário para averiguar as suas opiniões relativamente aos métodos aplicados nas aulas de HGP, bem como, o impacto que as atividades propostas surtiram nas aprendizagens. Recorre-se ao questionário quando “queremos inquirir um grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos” (Coutinho, 2015, p. 139).

Os dados recolhidos, permitiram, através de análise estatística e análise de conteúdo, compreender de que modo os mapas são uma ferramenta útil para o desenvolvimento de competências histórico geográficas nos alunos e, por outro lado, de que modo as dinâmicas de sala de aula criadas a partir das estratégias e atividades propostas, mobilizaram os alunos na construção do seu conhecimento.

Os procedimentos acima descritos refletem uma metodologia com características qualitativas e quantitativas, aproximando-se os procedimentos levados a cabo na condução deste estudo, à metodologia da Investigação-Ação. Contudo, não pode ser considerado como tal, pois não contempla todos os aspetos das “metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho, 2015, p. 364). Pelo carácter do processo de intervenção e por fatores temporais, este estudo não pode contemplar todos os aspetos, com rigor, de uma metodologia de Investigação-Ação.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS**

O presente relatório resulta da intervenção em dois contextos escolares distintos. De forma a manter o anonimato dos mesmos, serão atribuídas designações simbólicas a cada uma das escolas e ao respetivo agrupamento, assim: a Escola 1.º CEB corresponde ao contexto de Prática Supervisionada em 1.º CEB (1.º ano de escolaridade) que decorreu no período de 31 de outubro de 2016 a 13 de Janeiro de 2017; e a Escola 2.º CEB reporta-se ao contexto de Prática Supervisionada em 2.º CEB (6.º ano de escolaridade) que ocorreu no período compreendido entre 20 de março e 2 de junho de 2017.

Ambas as escolas pertencem ao concelho de Lisboa, no entanto estão localizadas em freguesias e agrupamentos diferentes. Os agrupamentos servem uma comunidade escolar diversa, pois estando situados no centro de Lisboa acolhem alunos com distintas origens culturais, étnicas, sociais e económicas.

Seguidamente apresentar-se-ão as características específicas de cada um dos contextos.

### **2.1 O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola, da turma, da problemática de intervenção e das ações a desenvolver**

O agrupamento onde decorreu a prática é constituído por seis escolas, possui uma oferta desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo. O agrupamento está integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e no ano letivo de 2015/2016, era frequentado por 1211 crianças. É um agrupamento que defende uma formação integral dos seus alunos, com preocupações no domínio da “cidadania e igualdade de oportunidades, uma entidade escolar inclusiva que enfatiza a qualidade das práticas pedagógicas e o sucesso individual de cada aluno, valoriza o espírito de equipa, reconhece a excelência, prepara para o prosseguimento de estudos ou para inserção na vida ativa” (PEA, 2016-2019, p.4).

#### **2.1.1 A turma**

Em relação à turma, na Escola do 1.º CEB, onde se desenvolveu a intervenção, esta é composta por 23 alunos, sendo que 16 são do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. No grupo, 14 alunos beneficiam de ASE, o que revela as dificuldades financeiras por parte

das famílias. Em termos culturais é um grupo heterogéneo, constituído por dois alunos nepaleses e quatro alunos de etnia cigana. Na turma não estão diagnosticados alunos com necessidade educativas especiais (NEE), no entanto existem dois alunos que são acompanhados por uma professora de ensino especial, e que se encontram, ainda, em fase de diagnóstico. Na turma, seis alunos têm apoio ao estudo e dois têm aulas de Português Língua Não Materna (PLNM). Os primeiros, acompanhados por uma professora, duas vezes por semana, fazendo um trabalho mais específico fora da sala de aula. Os segundos, ausentam-se da sala de aula uma vez por semana para frequentar as aulas de PLNM.

A turma tem um professor titular que leciona as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio. As aulas de expressões são lecionadas por outros professores, pois a turma está incluída em dois projetos: o Projeto de coadjuvação curricular na área do Desporto (junta de freguesia) e o Clube UNESCO de Educação Artística – coadjuvação curricular e formação de docentes. Onde os alunos têm aulas com o professor titular e os professores especializados em formato de coadjuvação.

O espaço da sala de aula é amplo, limpo, organizado e bem iluminado, contudo as paredes não se encontram preenchidas, o que não reflete as experiências dos alunos. Quanto aos recursos existentes, a sala contém os materiais dos alunos num armário próprio e existe um outro armário com os materiais e recursos do professor. É possível verificar que os materiais são suficientes e estão dispostos ao nível dos alunos, no entanto, estes são utilizados essencialmente nos momentos destinados à expressão plástica (tesouras, colas, cartolinas, canetas e lápis de cor) e, considerando o nível de escolaridade da turma, não são diversificados. A escola é dotada de vários materiais didáticos, nomeadamente para a Matemática (sólidos geométricos, tangran, blocos lógicos) o que possibilita a construção de atividades lúdicas e criativas. As mesas estão dispostas em formato de U por opção do professor titular, e os lugares dos alunos são fixos, só existindo mudanças se o mesmo as autorizar.

### **2.1.2 A prática pedagógica do professor**

Os tempos estão organizados atendendo aos ritmos dos alunos e à sua capacidade de atenção e concentração na realização das tarefas. Por norma, os primeiros quinze minutos de aula são ocupados com a oralidade, prosseguindo-se as tarefas que exigem mais concentração, como por exemplo a introdução de novos

conteúdos. Depois do intervalo seguem-se as tarefas de treino e aplicação de conhecimentos. Durante o período da tarde trabalham-se os conteúdos das Expressões e do Estudo do Meio. De acordo com a entrevista realizada ao professor titular (Anexo D), os alunos participam na gestão e organização dos tempos.

Os instrumentos de trabalho usados na sala de aula são: o quadro, os manuais e, quando possível, as tecnologias de informação. Os manuais têm um papel fundamental, pois servem de guia para o cumprimento da planificação. O tipo de tarefas e situações de aprendizagem colocadas aos alunos são diversas, tendo como objetivo potenciar as aprendizagens. A metodologia adotada é o método analítico sintético, tal como a maioria dos professores do grupo de 1.º ano, o que permite uniformizar o trabalho das diferentes turmas do agrupamento. As aulas observadas foram maioritariamente expositivas, e embora o professor dê sempre a palavra aos alunos é ele quem ocupa o maior tempo de aula, evidenciando-se a opção por um método de ensino mais centrado no professor.

O professor considera como áreas prioritárias de trabalho com a turma o Português e a Matemática. Os alunos só fazem trabalhos de casa durante o fim-de-semana pois, segundo o professor, há alunos que estão na escola cerca de doze horas por dia, portanto, o tempo em que estão em casa deve ser dedicado à convivência com a família. No mesmo sentido, os alunos habituados a esta rotina aderem de bom grado aos trabalhos de casa solicitados. No que se refere às dificuldades gerais da turma, o professor titular identifica como fragilidades a imaturidade e a falta de concentração, com as áreas do Português e da Matemática a suscitarem menos interesse aos alunos, registando-se discrepâncias no desempenho da turma. Ainda recorrendo à entrevista e ao questionário de interesses, podemos concluir que os alunos gostam mais das aulas de expressões e menos do trabalho escrito.

Durante o nosso período de observação podemos verificar que a relação entre o professor e os alunos é boa, existindo respeito mútuo e confiança. A turma é bastante conversadora e ainda não adquiriu uma postura correta na sala de aula, ou seja, são barulhentos, levantam-se sem pedir autorização, nem sempre colocam o dedo no ar para falar. Algo que é compreensível considerando que é o primeiro contato com uma sala de aula, pois como reitera Estrela (2002) “partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido da

sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocações constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno” (p.42).

Na turma existem alunos que, por questões de assiduidade não acompanham os colegas, tendo por isso um apoio individual na sala de aula, só conseguido pela presença das estagiárias na mesma. Enquanto toda a turma trabalha individualmente, o professor titular procura trabalhar com estes alunos os conteúdos já explorados. Presenciamos, ainda, a dificuldade dos alunos em responder de forma pertinente às questões que lhes são colocadas, o mesmo acontece em algumas intervenções menos adequadas, por vezes as respostas são automáticas, percebendo-se que não ouviram o que era pedido. Todas estas situações levaram-nos a perceber que os alunos estão muitas vezes distantes e com pouca atenção. De acordo com a opinião do professor titular, bem como dos professores das áreas de expressão, os alunos são ainda um pouco imaturos. Por essa razão, em diversos momentos, há necessidade dos professores pararem as atividades para conversar com os alunos sobre os comportamentos que adotam. No que se refere à relação aluno-aluno, não encontramos fragilidades, sendo um grupo unido, que partilha materiais e onde não são observados conflitos graves.

No que se refere ao processo de regulação e avaliação, o professor titular avaliava todas as produções dos alunos ao longo do ano. Faziam também parte deste processo, as fichas de avaliação formativa e sumativa, o comportamento dos alunos e a sua participação nas atividades letivas.

### **2.1.3 Problematização do contexto, identificação da problemática de intervenção, dos objetivos e atividades**

É através da análise das potencialidades e fragilidades da turma que se pode identificar e desenvolver uma problemática de intervenção e definir os objetivos subjacentes à ação. Como expõe Estrela (1994) “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) ” (p.26). Através das avaliações diagnóstico realizadas, foi possível identificar as principais características da turma, as suas potencialidades, fragilidades e interesses. Foi também a partir destas avaliações que formulámos um conjunto de questões que serviram de ponto de partida para a definição dos objetivos gerais que desejávamos que alunos atingissem.

Partindo das questões problemáticas colocadas, definimos uma questão problemática central para a intervenção pedagógica a desenvolver: *que tipo de estratégias dinamizar para a criação de contextos estimulantes para a aprendizagem da leitura e da escrita?* Como princípio pedagógico, assumimos o Português como área transversal pois, segundo Reis et al. (1992), a sua aprendizagem está diretamente relacionada com o sucesso escolar, dentro e fora de todo o currículo do Ensino Básico. Depois de realizadas as avaliações diagnóstico, identificadas as fragilidades e potencialidades da turma e definida a problemática, formulamos os seguintes objetivos gerais:

- I. Compreender as diferentes intencionalidades da leitura e da escrita e da sua relação com o oral;
- II. Reconhecer a sua identidade no seu contexto familiar.

No que se refere às estratégias implementadas para melhorar o ensino e a aprendizagem destacamos: o trabalho a pares, o trabalho autónomo e acompanhamento individual, os circuitos de comunicação para a difusão e partilha de produtos, a implementação de rotinas de escrita e ainda a utilização de materiais diversificados.

De acordo com as necessidades dos alunos foram definidos os dois objetivos gerais, citados anteriormente, sendo que para cada um deles foi desenhado um conjunto de atividades e, por sua vez, definidos indicadores de avaliação para avaliar os objetivos a que cada uma se propõe.

As atividades propostas centram-se fundamentalmente na implementação de novas rotinas, nomeadamente: o cantinho da leitura, associado à hora do conto; o plano e balanço do dia; a gestão do grupo através de um sistema de cores, exposto em placar na sala de aula; e a correspondência com outra turma de 1.º ano. As estratégias referidas são transversais a todas às áreas do saber, tendo um especial destaque para o português, por ser um 1.º ano a iniciar o seu percurso na alfabetização.

A avaliação destas atividades foi pensada com base nos indicadores definidos, podendo ser consultada a título de exemplo a tabela que se encontra no anexo E. A avaliação dos indicadores foi feita através da observação direta e da análise das produções dos alunos. Na avaliação de cada atividade usamos quatro critérios: verde – para o aluno que fez a atividade sem dificuldade; amarelo – indica que fez com ajuda; vermelho – significa que não fez; branco – não foi observado.

Para realizar a avaliação diagnóstica da turma recorreu-se às seguintes estratégias: observação direta participante e não participante, pesquisa do contexto socioeconómico, análise documental para caracterização do agrupamento e da escola, aplicação de inquérito por questionário aos alunos, realização de uma entrevista ao professor titular, e ainda avaliamos as produções dos alunos.

No decorrer da intervenção fomos realizando processos de regulação e avaliação, tanto do trabalho desenvolvido pela turma, como da nossa prática. Desta forma, elaboramos grelhas de avaliação das atividades desenvolvidas, bem como reflexões diárias no final do dia, podendo ser consultados alguns exemplos no anexo F. Nas reflexões diárias o par discutia os aspetos positivos e os aspetos que deveriam ser melhorados nas intervenções de ambas, sempre de forma crítica e aberta procurando melhorar a cada dia.

## **2.2 O contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola, da turma, da problemática de intervenção e das ações a desenvolver**

O agrupamento de escolas onde decorreu a prática na Escola do 2.º CEB é um agrupamento TEIP, sendo constituído por estabelecimentos com diferentes valências de ensino: (i) um Jardim de Infância; (ii) duas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância (EB1/JI); (iii) uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico; e (iv) uma escola com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. A intervenção decorreu na escola sede.

Segundo o Projeto Educativo 2013-2017 a população escolar é oriunda, maioritariamente, dos bairros sociais circundantes das escolas do agrupamento, apresentando alguns deles problemas de diferente natureza. O referido agrupamento acolhe, ainda, alunos de instituições de solidariedade social.

De acordo com o Projeto Educativo, já referido, a escola conta com 764 alunos, de um total de 13 602 do agrupamento. Cerca de 20% dos alunos são estrangeiros, essencialmente provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e mais de 50% da população escolar beneficia de apoio social escolar, por se tratar de um público com carências económicas.

A escola dispõe dos seguintes recursos: (i) um centro de recursos educativos e uma biblioteca, onde são dinamizadas atividades ligadas à História e Geografia e ao Português; (ii) um refeitório; (iii) uma sala de professores e outra para os Diretores de Turma (DT); (iv) um gabinete de educação especial; (v) um gabinete de apoio ao

aluno, entre outras infraestruturas. De realçar que todas as salas de aula estão equipadas com computadores e projetores.

As turmas têm aulas, quase sempre na mesma sala, só mudando de sala nas aulas de Música, Educação Física e Educação Visual, que requerem espaços específicos. As salas são compostas por um quadro branco, projetor e computador. No que respeita à disposição de lugares, na turma A não são permitidas alterações de lugar, enquanto, na B, os lugares são aleatórios e dificilmente os alunos se sentam sempre no mesmo, o que provoca alguma desordem no início das aulas.

### **2.2.1 As turmas**

Como já foi adiantado, a intervenção decorreu em duas turmas de 6.º ano. A turma A, constituída por 19 alunos, oito raparigas e 11 rapazes, com idades compreendida entre os 12 e os 15 anos, com dois alunos repetentes. Faziam parte deste grupo: um aluno com NEE, tendo Adequações Curriculares Individuais e outro com um Currículo Específico Individual (CEI) e um com Apoio Pedagógico Personalizado. Ambos ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. No caso da turma B, formada por 20 alunos, também, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, e constituída por 9 raparigas e 11 rapazes, contendo também, dois casos de alunos repetentes. A este grupo pertenciam dois alunos com NEE, abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Ambas as turmas são heterogéneas, sendo difícil estabelecer relações dentro dos grupos. De acordo com ambas as DT, a escola possui um critério específico na formação de turmas: as primeiras turmas são compostas pelos alunos com mais necessidades, quer ao nível cognitivo quer ao nível comportamental, sendo que a partir da turma D são formados grupos com melhor rendimento ao nível da aprendizagem.

### **2.2.2 As práticas pedagógicas dos professores**

A equipa docente que é titular das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, é formada por duas professoras e ambas lecionam as duas disciplinas. Cada professora é DT numa turma, o que possibilita um trabalho mais próximo com as turmas, permitindo-nos ainda, compreender como funciona o trabalho do DT. Os DT disponibilizam um horário de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), os professores das outras áreas curriculares comunicam as informações às DT para que sejam transmitidas aos EE.

As planificações anuais de cada área, que têm por base os Programas e as Metas Curriculares em vigor, são discutidas e construídas pelos grupos disciplinares, no entanto, cada professor tem a liberdade para fazer as adequações necessárias.

Em ambas as áreas o uso do manual é privilegiado, sendo considerado o principal instrumento de trabalho. Além do manual, há professores que procuram diversificar os materiais didáticos que utilizam. Para tal, recorrem, sobretudo, ao material disponível nas plataformas digitais, explorando as apresentações multimédia ou mostrando vídeos, com o intuito de tornar as aprendizagens mais significativas.

Ao nível das dinâmicas de trabalho, notamos que nas turmas o trabalho individual é o mais privilegiado, seguindo-se o trabalho a pares. Este último, permite a elaboração de produções mais ricas, sendo uma das dinâmicas que os alunos mais apreciam.

Embora a intervenção decorresse em duas turmas, apenas tivemos oportunidade de observar um docente em cada uma delas. No entanto, pudemos contactar com os outros docentes que lecionavam nas referidas turmas, o que nos permitiu perceber as discrepâncias de comportamentos, já referidas pelas professoras titulares. A pluridocência, neste contexto, acusa algumas dificuldades na definição de princípios orientadores comuns a todos os docentes. No entanto, e apesar das diferentes abordagens dos docentes, destaca-se a preocupação geral pelo desenvolvimento de competências sociais, procurando diminuir as situações de indisciplina e os comportamentos desviantes.

De acordo com as observações realizadas, os professores titulares têm por hábito iniciar a aula registando os números das lições e a data no quadro, escrevendo de seguida o sumário. Contudo, as metodologias seguidas variam em função dos professores: alguns verificam os TPC, caso os tenham pedido, outros relembram o que foi trabalhado na última aula ou iniciam um novo tópico.

No que se refere à diferenciação pedagógica, as práticas diferem de acordo com os professores, existindo uma orientação comum, todos os testes para os alunos com NEE são adaptados. De forma geral, as professoras titulares não fazem nenhuma diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, procurando através da utilização de imagens e PowerPoint cativar a atenção dos alunos e motivá-los. Os alunos com NEE têm um apoio especializado, fora do horário letivo, onde realizam atividades com outro professor. Em ambas as turmas, as professoras titulares adotam estratégias de controlo e regulação dos comportamentos desviantes dos alunos. Neste sentido, numa

turma, a professora utiliza a estratégia de repreensão, advertindo o aluno com uma falta disciplinar e posteriormente o abandono da sala de aula. No outro caso, a professora adota uma atitude compreensiva em que conversa com o aluno e solicita a sua saída até ao corredor para que se acalme, neste caso há um investimento de tempo, por parte da docente em trabalhar com os alunos, com os EE e outros intervenientes educativos.

O sistema de regulação e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem adotado contempla três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira foi realizada nas duas disciplinas com recurso a um teste construído pelo grupo docente da área. Desta forma, os professores puderam averiguar as principais dificuldades dos alunos desde o início do ano letivo e adequar as suas planificações de acordo com os resultados obtidos.

A realização dos TPC, a participação em aula, o empenho, a assiduidade e outros indicadores são avaliados ao longo do ano letivo, e embora não se verifique um registo regular desta avaliação, as professoras relembram os alunos que estes tópicos fazem parte do seu desempenho, sendo considerados na avaliação formativa.

No que respeita à avaliação sumativa, esta materializa-se com a realização de dois testes sumativos por período, elaborados pelo grupo de docentes da área disciplinar. No caso do Português os testes são iguais nas duas turmas. Na História e Geografia de Portugal (HGP) é o professor de cada turma que elabora o seu teste. Cada professora corrige os testes das suas turmas.

### **2.2.3 Problematização do contexto, identificação da problemática de intervenção, dos objetivos e atividades**

Partindo das fragilidades e potencialidades dos alunos e da avaliação diagnóstica das turmas, realizada a partir de conversas informais e através das entrevistas realizadas às DT (Anexo G), procedeu-se à realização e implementação de um inquérito por questionário aos alunos, de forma a averiguar os seus interesses e motivações.

Através das conversas com os professores, conseguimos entender que, no geral, os alunos gostam das disciplinas de português e HGP. Neste inquérito por questionário procuramos perceber os interesses dos alunos, o que sentiam em relação às disciplinas lecionadas e quais os métodos de trabalho que consideravam mais apelativos.

Em relação ao que mais gostam no professor, averiguamos, em ambas as turmas que o tópico mais selecionado é: *que me explique bem a matéria*. No que se refere ao que é considerado o melhor da sala, em ambas as turmas, os tópicos mais selecionados são: *colegas, trabalhos em grupo e trabalhos a pares*. Na razão inversa, quando perguntamos o que é o pior da sala, foram mais selecionados os seguintes tópicos: *trabalho individual, realização de fichas, resumos e exercícios do manual*.

Em relação à disciplina de HGP, o tópico selecionado, para o que mais gostam de fazer na sala de aula é o trabalho em grupo, sendo o que menos gostam a interpretação de textos. Semelhante ao que verificamos em HGP, também em Português o trabalho em grupo é o que apontam como o que mais gostam, enquanto o que menos gostam nestas aulas é, numa turma, apresentar as produções, e na outra é escrever textos.

Todos estes dados recolhidos foram uma fonte de informação, para percebermos as preferências e as dificuldades dos alunos, neste sentido, procuramos desenvolver atividades e propor momentos que fossem ao encontro das suas preferências.

Ao nível das potencialidades encontradas nas turmas, e em conversa com as DT, foram identificadas as seguintes: seguem com interesse quem demonstra preocupação com eles; reagem bem ao reforço positivo; são competitivos, aderindo a atividades lúdicas de desafio; uma minoria da turma é curiosa, gosta de estudar e respeita a opinião alheia.

No que se refere às fragilidades encontradas foram identificadas: a desconcentração dos alunos, distraídos e desatentos; desvalorização da escola; ausência de hábitos de trabalho e de estudo; dificuldades na realização autónoma de tarefas; dificuldades ao nível da compreensão leitora; desmotivação para a escrita; dificuldades de grande parte da turma no cumprimento de regras; situações de conflituosidade e provocação.

Do diagnóstico efetuado surge a seguinte problemática: *Que estratégias e atividades é possível desenvolver para motivar os alunos para a aprendizagem da História e da Geografia, assim como para a produção de textos escritos e a melhora da compreensão leitora?*

Tendo em conta a problemática definida, traçámos três objetivos gerais que orientaram a nossa prática. São eles:

1. Melhorar os níveis de motivação para a aprendizagem da História e Geografia.

2. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros a partir de diferentes fontes escritas e iconográficas;
3. Desenvolver as competências de compreensão leitora.

As estratégias e atividades definidas, para concorrerem para os objetivos traçados, têm inerente a necessidade de aumentar os níveis de motivação para a aprendizagem da História e Geografia, promovendo também um trabalho interdisciplinar entre ambas as áreas, com o fim de desenvolver as competências específicas das mesmas. Também a avaliação diagnóstica permitiu adequar a planificação das atividades, bem como, as estratégias a adotar e os conteúdos sobre os quais deveríamos incidir com mais relevância.

Ao longo do todo o processo foi praticada a avaliação formativa, tendo como referência os indicadores de avaliação das planificações diárias e partindo das produções da turma e da sua observação direta, utilizando como suporte as grelhas de observação.

A avaliação final tem como referência os indicadores de avaliação das aprendizagens que também concorrem para os objetivos gerais traçados no plano de intervenção. Assim, a tabela 1 ilustra a relação entre os objetivos definidos para a intervenção e os indicadores de avaliação.

**Tabela 1-Relação entre objetivos e indicadores no processo de intervenção em 2.º CEB**

<p><b>Objetivo 1:</b> melhorar os níveis de motivação para a aprendizagem da história e da geografia;</p>	<p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Colabora com os colegas</li> <li>1.2. Respeita as regras estabelecidas</li> <li>1.3. Realiza as tarefas na íntegra</li> <li>1.4. Coloca dúvidas aos colegas</li> <li>1.5. Dá sugestões</li> <li>1.6. Apresenta a sua opinião fundamentada</li> <li>1.7. Mostra-se preparado para o tema</li> <li>1.8. Respeita a opinião dos colegas</li> <li>1.9. Faz registos</li> <li>1.10. Localiza acontecimentos em linhas de tempo e barras cronológicas</li> <li>1.11. Recolhe informação no mapa</li> <li>1.12. Reconhece percursos em mapas/plantas</li> <li>1.13. Identifica informações relativas ao espaço geográfico</li> <li>1.14. Contextualiza o mapa no contexto histórico-geográfico a que se reporta</li> <li>1.15. Seleciona a informação pertinente</li> <li>1.16. Sintetiza a informação</li> </ol>
---	---

	<p>1.17. Contextualiza a notícia no seu contexto histórico-geográfico</p> <p>1.18. Procura os antecedentes do acontecimento para o explicar</p>
--	---

<p><b>Objetivo 2:</b> produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros partindo de diferentes fontes escritas e iconográficas</p>	<p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p>2.1. Escreve o texto respeitando a sua estrutura</p> <p>2.2. Escreve com coerência e respeita o tema</p> <p>2.3. Escreve sem erros ortográficos</p> <p>2.4. Escreve de forma criativa</p> <p>2.5. Utiliza recursos expressivos</p> <p>2.6. Regista a informação por palavras suas</p> <p>2.7. Regista as ações e situações concretas</p> <p>2.8. Utiliza a literacia histórica e geográfica</p> <p>2.9. Respeita a estrutura de um texto</p>
--	--

<p><b>Objetivo 3:</b> desenvolver as competências de compreensão leitora</p>	<p><b>Indicadores de avaliação</b></p> <p>3.1. Identifica os recursos estilísticos</p> <p>3.2. Localiza no tempo os acontecimentos/a história</p> <p>3.3. Localiza acontecimentos em linhas de tempo e barras cronológicas</p> <p>3.4. Recolhe informação no mapa</p> <p>3.5. Reconhece percursos em mapas/plantas</p> <p>3.6. Identifica informações relativas ao espaço geográfico</p> <p>3.7. Contextualiza o mapa no contexto histórico-geográfico a que se reporta</p> <p>3.8. Seleciona a informação pertinente</p> <p>3.9. Sintetiza a informação</p> <p>3.10. Contextualiza a notícia no seu contexto histórico-geográfico</p> <p>3.11. Procura os antecedentes do acontecimento para o explicar</p>
--	--

Fonte: Projeto de Intervenção e planificações de aula.

### 2.3 Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos

Neste tópico será realizada uma análise crítica, comparando alguns aspetos, das intervenções desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB.

Ambas as intervenções decorreram em escolas TEIP e, neste sentido, ao nível de recursos eram bastante similares. As escolas possuíam o equipamento necessário

para que fosse possível o decorrer das atividades letivas, encontravam-se envolvidas em vários projetos, havendo sempre atividades a decorrer, proporcionando dinamismo e envolvendo os alunos nas diferentes propostas.

No início das intervenções, a fase de observação permite conhecer as turmas, através das conversas e inquéritos aos alunos, das entrevistas aos professores, é possível conhecer as potencialidades, fragilidades e interesses inerentes às mesmas. É a partir deste levantamento que se avança para uma segunda etapa, esta prende-se com a definição da problemática e das questões a esta associadas. Em ambos os ciclos foram elaboradas questões problemáticas, e conseqüentemente levantadas hipóteses de ação. Estas questões problemáticas, formuladas para ciclos diferentes, tiveram um ponto em comum, nos dois ciclos esteve presente a transversalidade do Português: no 1.º ciclo a problemática girava em torno da implementação de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita; no 2.º ciclo, aliado à disciplina de HGP procurou-se desenvolver um conjunto de atividades para promover a compreensão leitora, tendo sempre o cuidado de desenvolver as competências específicas de cada uma das disciplinas. Conseqüentemente aspirou-se desenvolver um trabalho interdisciplinar nos dois momentos de intervenção. No entanto, a operacionalização do conceito de interdisciplinaridade nem sempre se encontra bem definida, por vezes resultado da própria definição do conceito. De acordo com Pombo, Guimarães e Levy o “significado da palavra interdisciplinaridade é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.” (1994, p. 10).

No 1.º ciclo este trabalho de integração entre as áreas disciplinares foi mais fácil de ser desenvolvido, a título de exemplo surge o projeto realizado no âmbito do Estudo do Meio. O referido projeto consistiu num conjunto de seis atividades onde analisamos as questões da família (idades, graus de parentesco, apelido, nome próprio, os diferentes tipos de famílias), numa sequência de atividades que exploraram a escrita de nomes dos familiares, se fizeram gráficos comparativos das idades dos familiares com a dos alunos e se representou os familiares numa árvore genealógica. Esta possibilidade advém, da organização curricular neste nível de ensino, que permite ao professor titular organizar o trabalho das várias áreas disciplinares facilitando um trabalho de maior integração. Contudo, esta aspiração não se concretizou no 2.º ciclo, pois o modelo de organização curricular é diferente, embora

não sendo impeditivo da interdisciplinaridade, o trabalho desenvolvido teve um carácter, fundamentalmente, pluridisciplinar. O trabalho pluridisciplinar prevê “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas.” (Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 12). Na intervenção decorrida, sendo as duas disciplinas lecionadas pelo mesmo professor esta necessidade de coordenação deixa de existir, havendo mais liberdade para organizar as estratégias e atividades.

Esta associação entre as disciplinas de Português e HGP, que se verificou no 2.º ciclo, teve como veículo facilitador o carácter transdisciplinar do português. Sá, expõe como a língua portuguesa detém um lugar especial por ser a “responsável pelo ensino/aprendizagem da língua materna da maior parte da população do país e, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda na vida extraescolar, nomeadamente no contexto profissional.” (Sá, 2013, p. 88).

É fundamental que se compreenda que “no 2.º Ciclo do Ensino Básico, há que prosseguir o trabalho de ensino explícito da compreensão na leitura ... para levar os alunos ao aprofundamento das competências adquiridas neste domínio. (Sá, 2013, p. 68). Sabendo das dificuldades sentidas pelos alunos no que se refere à compreensão leitora, e o desinteresse revelado pela disciplina de HGP, considerou-se pertinente aliar as duas áreas do saber propondo atividades de cariz lúdico e de exploração. O professor deve ter em mente que “o lúdico deve fazer parte do processo de ensino/aprendizagem. Não só contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, como leva os alunos a assumirem um papel mais ativo e a envolverem-se mais nas atividades em curso,” (Sá, 2013, p. 68).

A partir das questões problemáticas traçadas inicialmente surgem as hipóteses de ação. A partir destas hipóteses são pensadas rotinas e atividades que serão implementadas, tendo em conta uma série de objetivos e estratégias definidas.

Ao longo das intervenções estiveram sempre presentes dois pontos considerados fulcrais para a prática: desenvolver um conjunto de competências nos alunos e implicar os alunos na construção dos seus conhecimentos, definindo estratégias e atividades adequadas. Apesar do primeiro momento de intervenção corresponder a um 1.º ano de escolaridade, representando o início da escolaridade formal, e do

segundo momento corresponder a um 6.º ano, que representa o final do 2.º Ciclo, a implicação dos alunos na prática desenvolvida esteve sempre presente, por ser considerada um aspeto fundamental no seu desenvolvimento. Perrenoud afirma que “as novas teorias insistem sobre o facto que a aprendizagem depende, antes de mais, da atividade do aluno. Ora, este postulado obriga a redefinir o papel do professor: de distribuidor de saber, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar.” (Perrenoud, 1995, p. 4). Esta forma como o autor define o papel do professor é muito importante, pois torna-o criador das situações de aprendizagem e da organização do trabalho, deixando de ser a fonte que debita os conhecimentos. Da mesma forma, coloca o aluno no papel de construtor dos seus conhecimentos, tendo o professor como o orientador nesse processo.

No entanto, é necessário sublinhar que o envolvimento dos alunos no 1.º Ciclo é diferente do envolvimento praticado no 2.º Ciclo, pois neste último ciclo o modelo pedagógico é mais rígido e o currículo mais extenso, não havendo o espaço necessário para promover, de forma mais intencional, o envolvimento do aluno nas discussões e na tomada de decisão. Neste sentido, “é imprescindível que as várias componentes curriculares dos vários graus de ensino contribuam de forma sistemática para a formação pessoal e social dos jovens, favorecendo a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 7). Só quando este trabalho for desenvolvido em todos os graus de ensino se verão verdadeiros frutos na formação dos alunos.

No 1.º Ciclo, além das competências específicas das áreas disciplinares, procurou-se trabalhar ao nível das competências cognitivas e socio-afetivas dos alunos, reforçando o desenvolvimento de atitudes e valores de cooperação facilitadores da relação entre pares. Já no 2.º Ciclo, através da articulação das disciplinas de português e de HGP, desenvolvendo as competências específicas de cada uma delas promoveram-se momentos de discussão e o respeito pelas ideias e opiniões diferentes, procurando-se desta forma desenvolver as competências de cidadania. É possível concluir que em ambos os Ciclos existe uma ponte comum que se relaciona com as competências de cidadania e o desenvolvimento dos valores de respeito e aceitação. O papel da escola no desenvolvimento destas competências não é recente, com efeito esta é uma discussão que já se prolonga há anos. Roldão alega que a “formação cívica ou para a cidadania, formação para o desenvolvimento, formação para os valores, embora constituindo linhas conceptuais diferentes,

aparecem assim interligadas, na história da educação e do currículo” (Roldão, 1999, p. 88). É importante considerar que estas competências são transversais a todas as outras e estão em todas as disciplinas lecionadas e em qualquer sala de aula.

No 1.º Ciclo algumas das rotinas pensadas no plano da intervenção acabaram por não ser cumpridas. Na realidade, algumas atividades, bem como instrumentos de pilotagem desenvolvidos, não surtiram os efeitos pretendidos, pelo que acabaram por ser readaptados ou abandonados, consoante as necessidades. Um exemplo desta realidade foi o “cantinho da leitura”, que inicialmente tinha um objetivo, e que mais tarde revelou ter outras funcionalidades na turma. O instrumento de pilotagem como o sistema de cores, que concorriam para a gestão da turma, também necessitou de adaptação mas acabou (juntamente com outras estratégias) por se revelar bastante funcional na turma. Entre muitas outras situações propostas no plano de intervenção e que quando colocadas em prática não surtiram os efeitos desejados, é possível afirmar que boa parte das rotinas idealizadas sofreram mudanças ou não foram colocadas em prática. Como por exemplo: a troca de correspondência com outra turma do 1.º ciclo, que não chegou a ser colocada em prática, ou o plano e balanço do dia que foi realizado de forma pouco consistente, desperdiçando-se as suas potencialidades. Esta situação reflete o que por vezes acontece com a planificação e a idealização que é feita pelo professor, e que deve ser sempre adaptada à turma. Como já foi referido anteriormente, é fundamental que professor e alunos trabalhem em conjunto, para que a escola deixe de ser “responsável pela transmissão de conhecimentos, para passar a assumir-se como facilitadora de aprendizagens e promotora do desenvolvimento de competências, que logicamente, pressupõem a aquisição de conhecimentos.” (Sá, 2013, p. 49). Para que a escola assuma este papel as planificações do professor têm de ser cada vez mais flexíveis, respeitando e indo ao encontro das necessidades dos seus alunos. Uma planificação rígida, onde o professor não está disposto a ouvir as necessidades da turma levará a que se propague uma escola de transmissão de conhecimentos, onde não há espaço para a discussão e para a reflexão.

No que se refere ao 2.º Ciclo, também, foram pensadas uma série de rotinas, mas nem todas resultaram, como por exemplo a organização de trabalhos em grupo, que não funcionou por ser uma oportunidade de distração, tendo a opção recaído pelo trabalho em pares, obtendo-se um melhor ritmo de trabalho. A utilização de uma diversidade de recursos foi, sempre que possível, uma prática e revelou-se uma mais-

valia para captar a atenção das turmas. O aluno como centro da aprendizagem foi outro princípio orientador da intervenção e que foi possível cumprir, dinamizando atividades em que eram os alunos os construtores dos seus conhecimentos. No que respeita à disciplina de HGP, sempre que possível, eram utilizados mapas, com diferentes finalidades, estratégia que revelou bons resultados, pois as turmas envolviam-se nas propostas. A organização e exploração de diferentes fontes escritas e icónicas, bem como a análise de notícias, também se mostraram uma rotina importante nas aulas de HGP, com repercussões na disciplina de Português, pois implicou um trabalho de análise e compreensão do que é lido, bem como de extração da informação essencial, competências fundamentais em ambas as disciplinas.

Outra proposta feita às turmas foi a possibilidade de organizar momentos de trabalho de grupo e em pares. Aqui houve discrepâncias de acordo com as turmas. Numa delas os trabalhos de grupo não resultavam, sendo momentos de confusão e de distração, não havendo uma produção efetiva, o que era visível na apresentação de produções. A opção pelo trabalho a pares, resultou bem e mostrou resultados, aliado à apresentação e discussão das produções. No caso da outra turma, o trabalho em grupo e o trabalho a pares eram estratégias utilizadas com frequência e às quais os alunos aderiam, na sua maioria, apresentando e discutindo as produções. Em ambas as turmas o trabalho cooperativo revelou-se uma estratégia com resultados positivos, considerando que deve ser atribuída uma maior importância “aos aspetos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo-turma, por oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos.” (Perrenoud, 1995, p. 128). O maior número de momentos de apresentação de produções também se revelou uma estratégia frutífera no trabalho desenvolvido.

Também nesta intervenção existiram estratégias que se cumpriram e outras que tiveram de ser adaptadas ou abandonadas. Todavia, em ambos os ciclos, o balanço é bastante positivo. Tanto no 1.º como no 2.º Ciclo foi possível implementar boa parte das rotinas pensadas, fazendo os ajustes necessários. Por tudo isto, é possível perceber que com mais tempo de intervenção o trabalho desenvolvido poderia revelar-se mais rico.

No que respeita à gestão das turmas em ambos os ciclos, esta foi uma dimensão em que o professor titular esteve sempre presente dando o apoio necessário. No entanto, a liberdade de decisão pertenceu ao par de estágio, o que permitiu que no 1.º Ciclo se desenvolvessem estratégias associadas a instrumentos de

pilotagem para regular os comportamentos dos alunos, bem como momentos de discussão e reflexão acerca dos comportamentos menos corretos e de como os evitar. No 2.º Ciclo estas estratégias focaram-se em conversas com os alunos, procurando lembrar as regras de sala de aula e o respeito por todos os elementos presentes na mesma, procurando evitar faltas disciplinares e expulsão da sala de aula, através do diálogo e da reflexão. O professor deve ter sempre presente que “a acção educativa põe em causa o presente e o futuro da criança, do adolescente e do jovem, pondo conseqüentemente em causa a própria comunidade.” Luísa Cortesão in Alexandre & Diogo, 1933, p. 7).

### **3. O USO DE MAPAS COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO NO 2.º CEB**

Através da identificação das potencialidades e fragilidades das turmas, foram definidas questões-problema e, colocaram-se hipóteses de acção, que orientaram a construção do plano de intervenção. O estudo que agora desenvolvemos decorre das características dos contextos, anteriormente apresentados, e através dele procuramos conduzir os alunos na construção do conhecimento de forma mais participativa, valorizando em particular o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. A problemática apresenta-se definida da seguinte forma: ***O recurso a mapas como ferramenta para a aprendizagem da história e da geografia promove uma maior participação dos alunos na construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.***

Tendo como objeto de estudo o recurso a mapas como ferramenta para a aprendizagem da história e da geografia, procuramos compreender de que forma a utilização desta ferramenta promove uma maior participação dos alunos na construção do conhecimento e contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

Atendendo às especificidades de cada turma definem-se, a partir da problemática identificada, os seguintes objetivos: (i) desenvolver competências de construção e leitura de mapas para a aprendizagem em História e Geografia; (ii) desenvolver competências de recolha, tratamento e análise de informação, de natureza histórico-geográfica, promotoras de maior autonomia e participação na construção do conhecimento.

Para responder à problemática apresentada, de acordo com os objetivos identificados, é fundamental compreender os quatro conceitos que a constituem: mapa, competências, competências histórico-geográficas e centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem.

### **3.1 Mapa, cartografia e geografia**

Num primeiro momento, é essencial esclarecer o que se entende por **mapa**. Nesta busca, é possível encontrar várias definições, algumas mais simples e objetivas, “representação gráfica da Terra numa superfície plana, apresentando-a no seu todo ou apenas em parte, utilizando diferentes escalas.” (Viegas & Batouxas, 1998, p. 126); outras mais complexas, que expõem a importância dos mapas ao longo da história:

“o mapa é a representação gráfica do espaço na linguagem cartográfica. Embora tenha sido aprimorado pela ciência moderna, a produção de mapas pelo ser humano data de antes do surgimento da escrita e da matemática. O princípio básico da elaboração do mapa consiste na representação da superfície tridimensional da Terra num plano bidimensional de forma reduzida, gerando uma relação escalar entre a realidade e a sua representação gráfica.” (Fernandes, Trigal & Sposito, 2016, p.297).

Autores como Jiménez e Gaité (1996), consideram os mapas documentos geográficos básicos por permitirem a observação e localização dos fenómenos geográficos indiretamente, “son el instrumento privilegiado para informar al lector del trabajo sobre las relaciones descubiertas entre distribuciones geográficas” (Jiménez & Gaité, 1996, p. 297). O mapa é uma representação à escala da superfície terrestre ou de parte dela, é um saber técnico em vez de um texto com significado simbólico (Batllori, 2011).

Por vezes, o conceito de mapa e de **cartografia** são confundidos, pelo que se considera importante compreender as suas diferenças. A cartografia é a “ciência que se encarrega da elaboração de mapas que representam e transmitem informação sobre o espaço geográfico.” (Viegas & Batouxas, 1996, p.33). Nadal entende a cartografia como “el conjunto de documentos que de una manera selectiva, abstracta y simbólica, representan los rasgos físicos y ficticios de la superficie de la Tierra.” (Nadal, 1996, p. 307). Através destas definições é possível compreender que é a partir

da cartografia que “nascem” os mapas, pois é pelo estudo desta que se procede à construção dos outros. Nadal (1996) explica que a seleção do que se encontra nos mapas é feita pelo cartógrafo e tem uma finalidade de acordo com o mapa que está a ser produzido. Já Cardona entende que os mapas só refletem aquilo que ao cartógrafo interessa conhecer, ou seja, “los mapas son más o menos temáticos y tenderán a darnos información sobre uno o varios aspectos de la realidad.” (Cardona, 2002, p. 85).

O conceito de **Geografia** é também importante neste estudo, já que o mapa é a expressão própria da ciência geográfica (Licerias, 2016), e para muitas pessoas mapa é sinónimo de Geografia e o conhecimento dos mapas uma das finalidades do seu ensino (Batllori, 2011). A palavra geografia remonta à história grega, pois “foram os Gregos os primeiros que procuraram sistematizar os nossos conhecimentos geográficos. Foram eles que criaram a palavra Geografia (*geo* = terra; *graphein* = descrever).” (Clozier, 1972, p. 18). Desta forma, é possível compreender que a Geografia é uma ciência desde cedo estudada e que tem evoluído ao longo dos séculos.

Quando se procura compreender a evolução e a construção da Geografia enquanto ciência compreende-se que “é à Europa e à civilização europeia que a Geografia deve o lugar privilegiado que ocupa entre os principais ramos do saber humano.” (Clozier, 1972, p. 16). Como afirma o autor, a época dos descobrimentos que se viveu na Europa desenvolveu fortemente a geografia e foi através da sua evolução que se progrediu no conhecimento do mundo. Clozier explicita a importância desta época, na construção de mapas e no desenvolvimento da cartografia. “Os descobrimentos serviram, nessa época, não tanto a Geografia propriamente dita, mas sobretudo a Cartografia.” (Clozier, 1972, p. 60).

A Cartografia e a Geografia possuem uma ligação direta, pois como demonstra Cardona “la cartografía tiene un área de aplicación y desarrollo claro en todos los contenidos relacionados con la geografía. De hecho, la cartografía es la principal opción metodológica de la geografía, el método geográfico por excelencia.” (Cardona, 2002, p. 84).

Sobre o **uso do mapa como recurso didático**, é importante sublinhar as suas funções de ensinar e aprender a interpretar e compreender a linguagem cartográfica; desenvolver a curiosidade; relacionar a informação cartográfica com a realidade e transformar essa informação em conhecimento útil, crítico e válido para ser utilizado no

quotidiano; fomentar o desenvolvimento de valores ambientais e sociais, etc (Licerias, 2016). Nesta perspectiva, os mapas podem ser fonte de conhecimento para diferentes níveis de ensino, colocando-se algumas das questões frequentes ao seu uso: Como trabalhar com diferentes tipos de mapa? Como utilizar os mapas para adquirir conhecimentos geográficos? Como decodificar e compreender os mapas? (Batllori, 2011).

“Enseñar los mapas implica trabajar con ellos” (Batllori, 2011, p. 259). São múltiplas as possibilidades de trabalhar com mapas: podemos desenhar mapas a partir de observações diretas da realidade, a partir de fontes indiretas ou recorrer a mapas para obter informação e representar conhecimentos. Podem ainda ser um recurso para organizar conhecimentos prévios, para desenvolver temas ou para síntese e representação de conclusões (Batllori, 2011).

Sobre os diferentes usos dos mapas, Batllori (2011), apresenta-nos uma classificação em três grande grupos: os *mapas obtidos por observação direta*, podem ser diversos e com múltiplas utilidades, situando-se neste grupo os esboços de espaços observados, os mapas mentais ou os mapas cognitivos de espaços do quotidiano ou de lugares visitados, os mapas imaginários de lugares descritos ou da literatura; os *mapas objeto de trabalho para o desenvolvimento de habilidades cartográficas*, que permitem desenvolver a ideia de representação, a partir do desenho de mapas ou esboços com base em fotografias aéreas, uso que ajuda à compreensão dos diversos elementos que os constituem (forma, símbolos, escala, orientação, coordenadas de localização, título, orientação); os *mapas para trabalhar o conhecimento geográfico e para obter informação ou representa-la*, que contemplam os mapas construídos, por alunos, por professores, os mapas turísticos, topográficos, temáticos, o planisfério, as plantas, são mapas de escalas diversas cuja utilização ajuda à compreensão da representação cartográfica e desenvolvimento das imagens do mundo. Para o presente estudo iremos mobilizar fundamentalmente o segundo e terceiro tipos identificados pelo autor.

### **3.2 Desenvolvimento de competências e a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem**

Outro conceito essencial a explorar é o de **competência**, que pode ser entendida como “possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido”; “Ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber

e, no limite, ser um perito no domínio considerado.” (Arénilla, Gossot, Rolland & Roussel, 2000, p. 105).

Noutra perspetiva, Perrenoud define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em acção e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.” (Perrenoud, 1999, p. 7). Podendo-se concluir que, segundo os autores referidos, ser competente é saber colocar em prática os conhecimentos adquiridos em outras situações. No recente documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”<sup>1</sup>, as competências surgem definidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (2017, p. 12), estando previstas dez áreas de competência cujo desenvolvimento implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas.

Para o presente estudo, considera-se ainda essencial, compreender a importância do **papel central do aluno** no processo de ensino aprendizagem. Compreender que “atualmente, considera-se como objetivo mais geral da educação o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, que é visto como o centro do processo educativo: alguém com capacidades, necessidades e interesses a serem compreendidos e desenvolvidos” (Marques, 1976, p. 136). Esta obra de 1976 refere-se a um tema que ainda hoje é debatido, e que se prende com o desenvolvimento integral do aluno, vendo-o como é referido, como o centro do processo educativo. Quando o aluno é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que ele é também o construtor do seu conhecimento. Por tudo isto, acredita-se que é indispensável partir daquilo que o aluno sabe, colocando-o no centro da aprendizagem, “trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados.” (Perrenoud, 2007, p. 29). Perrenoud, explica de forma simples a importância de partir do que o aluno sabe, procurando, através do diálogo conhecer as suas concepções e orienta-lo na construção de novas aprendizagens. É fundamental compreender que neste processo onde o aluno é o centro, o professor assume o papel

---

<sup>1</sup> Documento disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

de mediador/orientador, desta forma o ensino assume uma perspectiva onde o conhecimento “está desprovido de fim em si: não aprendemos apenas para conhecer, mas para saber agir, e agimos para nos adaptarmos.” (Not, 1991, p. 104). Neste sentido, as aprendizagens passam a adquirir uma maior relevância para os alunos pois partem dos seus conhecimentos prévios e têm em consideração outros fins e outras vontades dos alunos.

Retomando o documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, recentemente publicado, e as áreas de competência nele definidas, privilegiamos nas atividades práticas implementadas, para este estudo, entre as 10 áreas de competências, o desenvolvimento das seguintes:

- 1) linguagens e textos, que “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber”;
- 2) informação e comunicação, que “dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos.”
- 3) raciocínio, que “dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento”;
- 4) pensamento crítico, que “requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis”;
- 5) relacionamento interpessoal, que “dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais”;
- 6) desenvolvimento pessoal e autonomia que, “dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente”;
- 7) saber científico e tecnológico, que “dizem respeito à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas”.

Importa agora, na compreensão geral dos conceitos que sustentam este estudo, perceber a sua relação com a disciplina de História e Geografia de Portugal.

### **3.3 Relação entre os diferentes conceitos e o desenvolvimento de competências histórico – geográficas no aluno**

Considera-se fulcral compreender quais as competências que as abordagens didáticas à Geografia e à História desenvolvem nos alunos. A Geografia e a História são duas ciências sociais nas quais se exploram e constroem noções de espaço e de tempo, concorrendo para o desenvolvimento de competências espaço-temporais. As competências definidas para a História são “o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização) e a comunicação em história” (Ministério da Educação, 2001, p. 109). No que se refere à Geografia, as áreas de competências específicas são “a localização, o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo da inter-relação entre os espaços” (Ministério da Educação, 2001, p. 109).

É fundamental compreender a relação de interdisciplinaridade existente entre a Geografia e a História “as duas disciplinas completam-se precisamente pela sua natureza, pois todas as situações e acontecimentos humanos estudados pela História estão indefectivelmente ligados ao espaço como todas as situações naturais, culturais e políticas do Globo, tratadas pela Geografia, o estão no tempo.” (Hassinger cit. Dias & Hortas 2006, p. 3). Desta ligação inegável surge a necessidade de traçar **competências do saber histórico-geográfico**, e que emergem do processo de construção de conhecimento de ambas as disciplinas. Os autores Hortas & Dias (2017) enumeram as seguintes competências histórico-geográficas:

“(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) Selecionar, organizar e tratar a 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.” (p. 7).

Estas competências histórico-geográficas reúnem as duas ciências aqui estudadas, trabalhando-as de forma integrada, permitindo ir além das competências da Geografia e da História. O professor de HGP tem de ter presente na sua prática as

competências acima citadas para a planificação e desenvolvimento de sequências de aprendizagem ricas e construtivas, tendo o aluno como centro e permitindo que este investigue e construa conhecimentos, pois como expõe Cachinho é “fundamental que os professores façam da geografia escolar uma verdadeira prática operatória, se adotem métodos activos e mediante a aplicação da metodologia construtivista se tornem os alunos actores e autores das suas próprias aprendizagens”. (Cachinho, 2000, p. 78).

A democratização do ensino trouxe uma mudança no público escolar, havendo diferentes alunos, oriundos de diferentes estratos, com diferentes interesses e vivências. Esta questão é importante para compreender que, atualmente existem muitos alunos desmotivados para o ensino de HGP. Perante esta situação e com a evolução da Escola torna-se necessária uma revolução nas práticas dos professores, pois “os verdadeiros processos de mudança na prática da sala de aula não são resultado das mudanças de programas mas sim das modificações de atitudes e hábitos do professor.” (Dias & Hortas, 2006, p. 9). O desenvolvimento das competências histórico-geográficas propostas permite traçar alguns caminhos na mudança da prática docente que existe ainda na escola. Para os professores de geografia é fundamental “ajudar o aluno a construir o seu conhecimento social, o que significa saber explicar os problemas do quotidiano a partir de factos e datas do passado histórico e de espaços geográficos próximos e distantes.” (Dias & Hortas, 2006, p.8). Neste sentido, considera-se fundamental pensar atividades onde as práticas deixem de estar centradas no professor e passem a estar centradas no aluno, permitindo o seu envolvimento completo nas tarefas propostas pelos professores e sobretudo “uma aprendizagem que permita criar momentos de reflexão e análise crítica sobre o mundo em que vivemos.” (Dias & Hortas, 2006, p. 9). O ensino da geografia permite desenvolver competências relacionadas com a pesquisa, Dias e Hortas (2006) demonstram que através da aprendizagem geográfica os alunos aprendem a observar, fazer o registo, a tratar a informação, a levantar hipóteses, a formular questões e a apresentar resultados. O trabalho de campo é fundamental nestes processos e a sua realização em grupo facilita a “discussão de ideias, a produção de conclusões e a utilização de destrezas geográficas.” (Dias & Hortas, 2006, p. 13).

Atualmente o mundo está repleto de informação, que chega a todos das mais diversas formas. A questão colocada é de que forma a banalização das imagens e a

facilidade em obter conhecimentos pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos participativos e interessados. Aprender geografia é “uma forma útil de conhecer o mundo em que vivemos, um mundo em constante mutação.” (Dias & Hortas, 2006, p. 9). Já Cachinho (2000) entende que através da geografia “as pessoas aprendem a ler e a interpretar o mundo, a terem confiança em si e no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construírem o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável.” (Cachinho, 2000, p. 87). Os autores acima citados sublinham a importância de aprender geografia pelos valores e atitudes que esta desenvolve nos alunos, permitindo a compreensão de outros povos e culturas, bem como o conhecimento de diferentes paisagens e de formas de organizar o território, esta compreensão e este conhecimento permitem refletir acerca do mundo e de que formas se pode atuar para o melhorar. Neste seguimento o professor deve partir das ideias prévias dos seus alunos, pois é “o primeiro andaime da aprendizagem e só conseguiremos recolhê-las se os alunos forem interrogados sobre problemas que lhes estão próximos.” (Cachinho, 2000, p. 83). Cachinho declara que os professores têm um currículo e uma série de conceitos que aspiram que os alunos construam e relacionem, mas antes destas construções é essencial perceber as representações e as teorias que os alunos têm da realidade. O professor tem de desempenhar o seu “papel de «gestor da aprendizagem», devendo procurar delinear o melhor caminho” (Cachinho, 2000, p. 83), assumindo o seu papel como gestor/orientador, o professor pode orientar os seus alunos na construção dos conhecimentos e na realização das atividades.

Sendo o foco deste estudo o uso de mapas na construção de conhecimento histórico-geográfico, revela-se pertinente perceber qual é o contributo do uso dos mapas nas aulas de HGP para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

Nas aulas de HGP os mapas são uma “fonte de informação sobre territórios acerca dos quais não podemos ter um conhecimento directo, ... são importantes para obter informação sobre aspectos invisíveis ... é importante como expressão da descrição do território, para facilitar a comunicação dos resultados de uma investigação geográfica” (Dias & Hortas, 2006, p. 3).

O trabalho com mapas permite o seu uso para “recabar conocimientos previos, para desarrollo de los temas y para la síntesis y expresión de conclusiones.” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 259). Os mesmos autores concluem que o uso de

mapas “Constituyen pues uno de los ejes de la enseñanza aprendizaje de la Geografía.” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 259).

Masachs, Casares e Fernández destacam três competências essenciais no ensino da História e Geografia. São elas: a recolha de informação, o tratamento e a interpretação da informação, e a comunicação. Nestas três competências essenciais o uso de mapas é uma constante, servindo os diferentes momentos, pois como referem os autores “si entendemos que la Geografía debe de cumplir la función educativa de ayudar a comprender el mundo para poder transformalo; los mapas, desde esta dimensión, son instrumentos que facilitan la lectura crítica, favorecen el análisis comprometido en la búsqueda de soluciones a los problemas.” (Masachs, Casares & Fernández, 1997, p. 76). Hortas e Dias (2017) consideraram as competências transversais da História e Geografia, e propõem a definição de competências histórico-geográficas, onde o uso de fontes, como os mapas está presente. A Geografia escolar está intimamente ligada à cartografia, pois como explica Cardona a cartografia no ensino da geografia é a principal opção, assumindo vários papéis. Segundo o mesmo autor, a cartografia é uma fonte de informação facilitadora na aquisição de conhecimentos, pois: é uma forma de compreender determinados dados; é um sistema para organizar dados; é um método para comunicar os resultados de uma investigação; e implica técnicas que estimulam o pensamento racional e sistemático do aluno. Concluindo a cartografia no ensino da geografia é “un poderoso auxiliar para la investigación.” (Cardona, 2002, p. 84). No caso da História o uso da cartografia continua a ser essencial pois “el lenguaje cartográfico tiene un lugar privilegiado en la historia y ayuda, por definición, los hechos sucedidos en el tiempo y en el espacio que les corresponde.” (Cardona, 2002, p. 89). Desta forma, é possível compreender que o uso de diferentes mapas é fundamental no ensino e aprendizagem da História e da Geografia, assim como no desenvolvimento de competências para saber estar e compreender o mundo em que vivemos.

Para este estudo mobilizaremos, entre as competências histórico geográficas apresentadas, as seguintes: (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) Selecionar, organizar e tratar a 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; (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

### **3.4. O uso dos mapas e a construção do conhecimento histórico-geográfico nos alunos do 6º ano.**

A recolha de informação para avaliação das atividades que servem de base a este estudo decorreu ao longo do processo de intervenção. Definidos previamente os indicadores que permitem avaliar os objetivos estabelecidos, a recolha de informação recorreu à observação direta com registo em tabelas e às produções dos alunos. O tratamento e análise dos dados, permitiu caracterizar o empenho dos alunos na realização das atividades propostas, as aprendizagens realizadas no domínio dos conteúdos e das técnicas específicas do uso e construção de mapas, e confrontar esses dados com as reflexões sobre a prática e o questionário final. Para comparar os dados e retirar conclusões que permitissem responder à questão desencadeadora do estudo, foi realizado o tratamento estatístico e análise de conteúdo de algumas produções.

#### ***Primeira atividade “As colónias africanas no mapa mundi”***

Como referido anteriormente, os dados que permitem avaliar o desempenho dos alunos, relativamente ao trabalho com mapas, foram registados nas tabelas de avaliação construídas para cada atividade que se encontram nos anexos H, I, J, K e que são apresentadas com níveis numa escala de cores, para cada um dos indicadores delineados. Para além dos indicadores diretamente relacionados com as aprendizagens do âmbito dos conteúdos, métodos e técnicas, foi construída outra tabela que apresenta os indicadores relativos aos comportamentos e participação dos alunos nas atividades propostas.

Inicialmente foi aplicado um questionário aos alunos para identificar as temáticas e atividades do seu interesse nas aulas de HGP. Concluiu-se que relativamente às tarefas que envolvem o uso de mapas, na turma A, seis alunos afirmavam gostar de trabalhar com este material, enquanto três alunos asseguravam não gostar (Anexo C). Já na turma B, ao mesmo questionário quatro alunos responderam gostar de trabalhar com mapas, enquanto seis afirmaram ser a tarefa que menos gostavam de realizar (Anexo C).

A primeira atividade foi implementada em ambas as turmas, mantendo-se a mesma planificação (Anexo L), contudo, as aprendizagens realizadas e os produtos resultantes foram bastante distintos na turma A e na turma B.

A primeira turma onde se experimentou o trabalho com mapas foi a turma B. O objetivo geral nesta aula era *conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a guerra colonial*. A partir deste objetivo delinear-se os objetivos específicos, de onde se destaca *localizar com recurso ao mapa-mundo as colónias portuguesas no continente africano*. Para a organização desta atividade foram definidas três questões orientadoras: i) *Qual foi a política do Estado Novo para com as colónias portuguesas?* ii) *O que foi a guerra colonial?* iii) *Que efeitos teve a guerra colonial para Portugal?*, que se esperava serem respondidas no final da aula. Com estas questões era nosso objetivo fazer um levantamento das ideias e conceções prévias dos alunos acerca da temática abordada, registando no quadro as suas afirmações. De seguida foram apresentados aos alunos quatro mapas para análise e discussão em turma. Os mapas apresentados à turma B foram: o mapa da Europa da propaganda Salazarista, o mapa da Europa, o mapa-mundo e o mapa de Portugal, que podem ser consultados no Anexo M. Na turma A apresentaram-se os mapas já referidos e acrescentou-se o mapa do continente africano, que se encontra no anexo já citado. Após esta discussão foi distribuído um mapa-mundo, com uma pequena escala, e solicitada a realização da atividade que implicava que os alunos localizassem, pintando, as colónias portuguesas do Estado Novo em África. Realizada esta tarefa, à qual a turma aderiu com entusiasmo, os alunos foram organizados em grupos de quatro, sendo atribuído a cada grupo um conteúdo para pesquisar (“política colonial do Estado Novo” e “guerra colonial em África”), com recurso ao manual. Os alunos recolhem a informação fundamental relativa ao tema que estão a investigar, de acordo com as questões definidas inicialmente. Os tempos para a realização de cada tarefa foram lembrados no decorrer da atividade, para ser possível cumprir os diferentes momentos planificados. A diferente natureza dos momentos de trabalho, individual, em grupo e em coletivo, exigia um ritmo de trabalho acelerado por parte dos alunos. Depois de recolhida a informação, os grupos apresentavam à turma os resultados mais pertinentes e que respondiam ao conteúdo que estavam a tratar. As ideias principais de cada grupo eram registadas no quadro, sendo, por último, reunida e tratada a informação e construído um texto coletivo que cada aluno registou no caderno individual.

Nesta atividade, o mapa foi usado como um instrumento para averiguar os conhecimentos dos alunos. Após um momento prévio de discussão e visualização de outros mapas, os alunos identificam as colónias portuguesas em África e localizam-nas. Sendo uma atividade que requer tarefas de natureza diversa, os tempos e ritmo de trabalho foram bem marcados. A preocupação com o papel do aluno nesta atividade foi uma constante, partindo deste e da sua participação, o protagonismo foi colocado do seu lado, responsabilizando-o pela sua aprendizagem. Vários autores exploram este novo papel que é atribuído ao aluno e que conseqüentemente leva a um novo perfil do professor. Como expõe Almeida (1993) “a aprendizagem é mais um assunto do “aluno”, cabendo ao professor mais um papel facilitador.” (p. 63). Nesta sequência Perrenoud (2007) sustenta que “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem” (p. 28), a exploração destas questões pode ser encontrada no capítulo referente à fundamentação, contudo considera-se pertinente o seu destaque, por serem estruturantes das práticas desenvolvidas. O balanço da atividade foi bastante positivo, pois todos os alunos participaram nas tarefas propostas, conseguindo-se chegar à construção do texto coletivo previsto. No que se refere à tarefa que mobilizava a localização no mapa, os alunos sentiram, inicialmente, dificuldades em localizar o continente africano, e estando a trabalhar com uma escala tão reduzida as ilhas mostravam-se difíceis de localizar. Neste sentido, quando esta tarefa foi apresentada à turma A optámos por acrescentar mais um mapa com o continente africano representado a uma escala maior para facilitar a localização. Porém, apesar da alteração permitir uma melhor visualização do território e facilitar a localização, não foram obtidos os resultados conseguidos na turma B. Como já foi referido, a planificação foi construída com um conjunto de atividades centradas no aluno, exigindo a sua participação e envolvimento em todos os momentos. A turma A apresenta características distintas da turma B, pois os alunos afirmam não gostar de HGP e não estarem disponíveis para se envolverem na realização das tarefas. Preferindo ser os receptores, ouvindo o professor expor os conteúdos, conseguem desligar facilmente do que acontece na sala. Por outro lado, a atividade foi lançada sobre a forma de questões, como anteriormente, mas a turma não estava atenta e provavelmente não foram tomadas as melhores opções neste momento de apresentação e explicação de todas as tarefas a desenvolver. Pelo que, parte do insucesso que identifiquei na atividade está relacionada com a minha

inexperiência e dificuldade de gestão do desinteresse manifestado pelos alunos, assim como da pouca participação dos mesmos. A atividade avançou, na turma A, sem que todos os alunos compreendessem a natureza e objetivos das tarefas que estavam a realizar. Outro aspeto, digno de registo na turma A é a gestão do trabalho em grupo, apesar dos alunos afirmarem ser uma estratégia de trabalho que valorizam, os resultados estão aquém das expectativas. Os tempos para a realização das tarefas não foram tão bem geridos como na turma B, pois os alunos não ouviam as instruções, havendo a necessidade de explicar a tarefa grupo a grupo. O descontrolo na gestão do tempo, o desinteresse perante a tarefa, os problemas de comportamento que foram surgindo em alguns grupos, obrigando a que se trabalhasse a pares ou individualmente, levaram à não conclusão do planificado. Por tudo isto o balanço da aula, na turma A, foi negativo, do ponto de vista do envolvimento dos alunos na concretização da atividade, pois apenas sete alunos em 17 são avaliados positivamente na totalidade dos indicadores definidos para o comportamento e participação, cinco por participarem sempre e dois por participarem frequentemente. Os restantes apenas conseguem avaliação positiva para alguns indicadores definidos, esta informação pode ser consultada no anexo N. A análise da mesma tabela, em anexo, permite ainda identificar que para os indicadores “pesquisa informação autonomamente” e “organiza a informação recolhida cooperando com os restantes membros do grupo” apenas 11 em 17 alunos obtêm avaliação positiva. Contudo, esta atividade revelou ser importante no conhecimento da turma, em particular no seu modo de funcionamento e reação perante as estratégias e tarefas propostas. Nos momentos seguintes, foi nossa preocupação adequar as planificações, os métodos de trabalho e a organização do grupo às características do mesmo. A mesma análise agora para a turma B, no anexo O, mostra que apenas um aluno em 19 não consegue ter uma avaliação positiva para todos os indicadores definidos. O desempenho deste grupo, nas tarefas de pesquisa e organização de informação é claramente muito mais positivo, provavelmente resultado do comportamento que revelam ter, ao qual acresce o entusiasmo pela realização de uma tarefa diferente e que requeria deles um maior empenho.

Estas duas experiências tão distintas foram bastante enriquecedoras, possibilitando uma maior compreensão das turmas e de como as atividades têm de ser pensadas e implementadas de acordo com as características das mesmas. Conhecendo a heterogeneidade que constitui os dois grupos, é fundamental que se

compreenda as “diferentes aptidões perante a aprendizagem e permitam uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho” (Pato, 1995, p. 27). O mesmo autor refere ainda a importância do trabalho cooperativo e de como a explicação de outro aluno é por vezes melhor compreendida do que a do professor. Neste sentido, para poder adaptar as diferentes estratégias às necessidades dos alunos é indispensável “um modelo de ensino que enfatiza a importância de ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, a necessidade de um envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem” (Arends, 2008, p.386). Para proporcionar este envolvimento ativo dos alunos descrito pelo autor, é necessário conhecer as características das turmas. Pois cada turma tem as suas especificidades, no caso da turma A ficou claro que as aulas não podiam ser centradas exclusivamente na participação dos alunos, por ser uma turma que exige do professor momentos de exposição.

Do ponto de vista das aprendizagens realizadas com recurso aos mapas, os resultados também foram diferentes. Para avaliar a atividade de exploração dos conteúdos “colonialismo português” e “guerra colonial”, tendo como objetivo específico: *reconhecer no mapa-mundo as colónias portuguesas*, definiram-se dois indicadores: *i) identifica colónias portuguesas* e *ii) localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo*, para os quais se discutem de seguida os resultados da avaliação.

Na turma A para o primeiro indicador: *i) identifica colónias portuguesas* – sete alunos em 17 identificaram as cinco colónias, nove identificaram quatro e um aluno não identificou nenhuma colónia. No que se refere ao segundo indicador: *ii) localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo* – nove alunos em 17 localizaram as cinco colónias, seis localizaram quatro colónias e dois alunos localizaram duas. Nesta tarefa, dois alunos não foram observados por estarem ausentes.

No que se refere à turma B, onde foi inicialmente trabalhado o conteúdo já referido, para o indicador: *i) identifica colónias portuguesas* – dez alunos em 19 identificaram as cinco colónias, seis identificaram quatro e um aluno não identificou nenhuma. Para o indicador *ii) localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo* – sete alunos em 19 identificaram as cinco colónias, oito alunos identificaram quatro e dois alunos identificaram duas colónias. Nesta atividade um aluno não foi observado por não estar presente.

É possível verificar que os resultados relativamente a esta tarefa não são muito diferentes nas duas turmas, havendo mais alunos na turma B a identificarem as cinco colónias, no entanto na turma A quando se pede aos alunos que localizem no mapa as colónias, estes mostram menos dificuldades na sua localização. Esta maior facilidade na localização de territórios, revelada pela turma A, decorre também de mudanças na planificação e nos materiais, a partir dos resultados anteriormente obtidos na turma B. Na realização da atividade, na turma B, os alunos demonstraram algumas dificuldades em localizar as colónias no mapa-mundo, por se tratar de um mapa de escala muito pequena, apesar de as nomearem com facilidade. A importância da escolha do mapa adequado ao uso que dele se pretende fazer é fundamental: a escala, os limites dos territórios, a quantidade de informação que o mapa contém, são requisitos a ter em conta na seleção do mapa que serve de base a uma tarefa específica. Neste caso, a utilização de um mapa de pequena escala como é o mapa mundi, sem um outro mapa de suporte de escala maior, com alunos que não estão habituados a utilizar mapas dificultou muito a realização da tarefa. A escolha da escala adequada em função das competências que o aluno já desenvolveu é fundamental, sendo um dos princípios básicos do ensino das destrezas cartográficas começar com mapas de grande escala e progressivamente ir recorrendo a mapas de escala menor (Liceras, 2016).

Relativamente aos conteúdos explorados, a tabela do anexo P permite verificar que na turma A se registaram algumas dificuldades na “caraterização da guerra colonial” e no “reconhecimento dos efeitos da guerra para os dois lados do conflito”. Nos indicadores definidos para avaliar estes conteúdos (3.1; 4.1; 4.2) entre cinco a sete alunos em 17 têm uma avaliação negativa. Para estes alunos, pensar sobre um conteúdo para o caraterizar e reconhecer as suas implicações é uma tarefa difícil. Na turma B os resultados revelam-se mais positivos, de um modo geral os alunos conseguem caraterizar e estabelecer relações entre os conteúdos e conceitos para todos os indicadores definidos. É de salientar que, nas duas turmas, o estabelecimento de uma relação entre a “intransigência do Estado Novo e a perda da Índia” revela ser uma tarefa difícil, pois na turma A não foi possível ouvir a opinião dos alunos nesta discussão e, na turma B, seis em 19 alunos não conseguem manifestar a sua opinião de forma correta (indicador 2.1).

### ***Segunda atividade “percursos da revolução de abril na planta de Lisboa”***

A segunda atividade (anexo Q) foi realizada só com a turma A, sendo o conteúdo abordado o golpe militar do 25 de abril de 1974. Para tal foi proposto aos alunos a realização de um trabalho em pares. Depois de organizar a turma foi entregue aos mesmos um guião com a planta de Lisboa. Nesta atividade os alunos deveriam traçar o percurso dos militares que acompanharam Salgueiro Maia, destacando, ainda, os locais onde ocorreram os momentos marcantes da revolução, de acordo com o guião previamente fornecido.

Para introduzir a tarefa a turma começou por relembrar os acontecimentos que levaram ao 25 de abril, através de uma discussão em grande grupo. Depois procedeu-se à divisão da turma em pares e à explicação da tarefa. Conhecendo as características da turma e o seu desinteresse pela disciplina de HGP, procurou-se nesta segunda atividade imprimir um dinamismo diferente, lançando a tarefa como um jogo, onde um aluno seria o piloto e outro o copiloto. Para tal, o guião fornecido foi entregue com as páginas soltas, para que assim os alunos pudessem ter a liberdade de o gerir, sendo constituído por duas partes: a primeira, indica o percurso que o copiloto deve anunciar ao piloto, bem como os locais marcantes que devem assinalar na planta da cidade de Lisboa (anexo AB), a segunda, é a planta da cidade de Lisboa com as ruas nomeadas, iniciando o percurso desde o Campo Grande até ao Largo do Carmo. No final de representarem o trajeto no mapa, os alunos compararam o seu trajeto com outro que é projetado e visualizaram um PowerPoint com imagens da revolução, nos espaços que estiveram a localizar na planta. O tempo estipulado desde o início da atividade foi um aspeto determinante para o sucesso da mesma. Este controlo temporal foi essencial para evitar os momentos de dispersão de alguns alunos. Nesta atividade participaram 18 alunos, que na sua maioria aderiram à tarefa realizando-a de acordo com o solicitado. Analisando o envolvimento dos alunos na realização da atividade, através dos registos efetuados, verifica-se que a maioria tem avaliação positiva nos indicadores definidos para o comportamento e participação (anexo R), existindo, apenas, dois alunos em 18 com uma avaliação negativa. A análise da mesma tabela, em anexo, permite ainda identificar que para os indicadores “coopera com o par para atingir a meta” e “organiza a informação previamente recolhida na argumentação”, os resultados obtidos são positivos. No primeiro indicador “coopera com o par para atingir a meta” em 18 alunos, apenas dois têm uma avaliação negativa e no segundo “organiza a informação previamente recolhida na argumentação” são seis os alunos com uma avaliação negativa. É possível verificar

que esta foi uma atividade onde os alunos se envolveram e participaram de forma ativa, apesar das dificuldades de concentração e argumentação que a turma apresentava e que se refletiam de forma negativa no seu desempenho.

Relativamente às aprendizagens realizadas, com o recurso a mapas/plantas, os resultados obtidos para os dois objetivos definidos foram bastante distintos. Sabendo que a atividade que explorou o conteúdo “o golpe militar do 25 de abril de 1974”, concorria para os objetivos específicos: *conhecer o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril e localizar na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução*, definiram-se dois indicadores de avaliação da mesma: *i) Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril na cidade de Lisboa e ii) Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução*, para os quais se apresentam de seguida os resultados obtidos pela turma.

Para o primeiro indicador: *i) Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril na cidade de Lisboa* – 16 alunos em 18 traçaram o percurso pedido. Relativamente ao segundo indicador: *ii) Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução* – apenas quatro alunos em 18, concluíram a tarefa. Nesta atividade, um aluno não participou por se encontrar ausente. A segunda parte da tarefa, avaliada pelo indicador *ii) Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução*, solicitava aos pares que na planta de Lisboa localizassem os acontecimentos descritos no guião. Esta não foi tão bem conseguida pelos alunos, pois apenas dois pares compreenderam o que era pedido, sendo que a maioria não ouviu nem leu as instruções, por estar envolvida no jogo proposto para a concretização da primeira parte e não ter estado atenta às orientações do professor para a segunda parte da atividade.

No que se refere aos conteúdos explorados, a tabela do anexo S, permite verificar que se registaram algumas dificuldades na “localização dos espaços principais da revolução na planta da cidade de Lisboa” e na “identificação dos acontecimentos que se desenrolaram nos locais assinalados na planta da cidade de Lisboa”. Nos dois indicadores definidos para avaliar os objetivos definidos para estes conteúdos (4.1 e 5.1) 14 e quatro alunos, respetivamente, têm uma avaliação negativa. O maior número de alunos com avaliação negativa regista-se na tarefa de localização na planta de Lisboa dos principais acontecimentos da revolução do 25 de abril. O indicador 5.1: *Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução*, apesar de não ter uma avaliação negativa, foi o segundo menos

conseguido. Com estes resultados, a turma A, revela uma das suas maiores dificuldades, a concentração na realização de tarefas que apelam a alguma reflexão. O uso da planta de Lisboa, juntamente com o guião, procurou ajudar os alunos a localizar os espaços marcantes da revolução e a organizar a sequência dos mesmos temporalmente, a partir do percurso traçado, mas exigia que os mesmos fossem capazes de localizar espaços dispersos na cidade e que associassem aos factos que neles ocorreram. Provavelmente para atenuar a dificuldade do exercício proposto, nesta turma, poderia ter projetado a planta da cidade, identificar com os alunos os espaços mencionados no guião e associar a esses espaços os acontecimentos neles vividos no dia 25 de abril. Num momento seguinte, a tarefa foi realizada em grande grupo a partir da planta projetada e do recurso ao guião antes disponibilizado.

### ***Terceira atividade “a descolonização e os retornados em Portugal”***

A terceira atividade foi realizada apenas na turma B, sendo os conteúdos explorados *a descolonização e os retornados*. Para abordar estes temas organizou-se a aula em três momentos. Partindo de uma questão inicial: *o que aconteceu aos portugueses que viviam nas colónias, quando Portugal negocia com os movimentos de libertação?* é desencadeado na turma um debate acerca da descolonização e da situação terá dos portugueses que habitavam as colónias. A partir das ideias debatidas são mostrados aos alunos trechos de dois vídeos que retratam momentos da descolonização e do regresso dos retornados, esta planificação pode ser consultada no anexo T. Depois da visualização destes vídeos seguiu-se uma breve exposição dos factos históricos neles retratados. É projetada e analisada em turma, uma tabela com os distritos mais ocupados e menos ocupados pelos portugueses vindos das colónias, para explicar os seus percursos em Portugal. Depois deste momento, é explicada a tarefa a desenvolver e entregue aos alunos um mapa de Portugal. Neste mapa, é solicitado aos alunos que pintem dois distritos mais escolhidos e dois distritos menos escolhidos pelos retornados, de acordo com a tabela previamente analisada. Devem ainda dar um título e fazer a legenda do mesmo.

Analisando o envolvimento e a participação dos alunos nesta atividade é possível verificar que a maioria tem uma avaliação positiva – 19 alunos em 20, demonstraram interesse no momento da realização da mesma. A análise da tabela

que se encontra no anexo U, permite identificar que para os indicadores “respeita as orientações de trabalho fornecidas pelo professor” e “relaciona a temática com as questões trabalhadas anteriormente” 18 e 19 em 20 alunos respetivamente, obtêm uma avaliação positiva, o que revela o interesse demonstrado pelos conteúdos abordados. Estando a debater momentos de uma História recente, os alunos demonstram interesse em conhecer mais pormenores e em observar imagens. A tabela com a distribuição da população vinda das colónias e o mapa, foram instrumentos que permitiram aos alunos visualizar o número de pessoas que regressaram das colónias e chegaram a Portugal, dando-lhes também uma imagem da forma como se dispersaram. Esta análise possibilitou momentos de discussão, identificando-se 19 em 20 alunos a obter nota positiva relativamente à argumentação sobre a temática.

Relativamente às aprendizagens realizadas, com o recurso a mapas, os resultados obtidos foram bastante positivos. A atividade de exploração dos conteúdos a descolonização” e “os retornados”, tinha quatro objetivos: *i) localizar no mapa de Portugal dois distritos menos escolhidos pelos retornados; ii) localizar no mapa de Portugal dois distritos mais e, colhidos pelos retornados; iii) dar um título ao mapa; iv) fazer a legenda do mapa.*

Ao analisar a tabela, que pode ser consultada no anexo K, dos 20 alunos presentes na aula, apenas um não realizou a tarefa. Para cada um dos objetivos já referidos definiram-se os seguintes indicadores: *i) localiza no mapa de Portugal dois distritos menos escolhidos pelos retornados* – 18 localizaram dois distritos e um apenas um; *ii) Localiza no mapa de Portugal dois distritos mais escolhidos pelos retornados* – 19 alunos localizaram dois distritos; *iii) Dá um título ao mapa* – seis alunos cumpriram a tarefa colocando um título ilustrativo da informação representada no mapa, 11 alunos deram um título e três não colocaram nenhum título; *iv) Faz a legenda do mapa* – oito alunos construíram a legenda de forma adequada, oito alunos construíram uma legenda incompleta e quatro não fizeram qualquer legenda. Da análise realizada é possível concluir que, os exercícios de localização dos distritos no mapa de Portugal não se revelaram de grande dificuldade para os alunos, contudo, construir um título e uma legenda que sintetizasse a informação representada e facilitasse a leitura do mapa, por se tratar de uma tarefa menos habitual para a turma, demonstrou ser mais difícil para este grupo. Percebendo-se estas dificuldades

efetuou-se uma análise para melhor as compreender. Antes de mais, é importante explicar que quando a tarefa foi solicitada aos alunos o professor não orientou os mesmos na construção da legenda ou do título na expectativa de perceber quais os conhecimentos que já detinham para a realização da mesma. A única orientação fornecida foi o uso de lápis de cores diferentes para localizar no mapa os dois distritos mais escolhidos e dois menos escolhidos pelos retornados. A análise das legendas construídas revela aspetos sobre os quais é importante refletir. Sem qualquer orientação técnica para a construção da legenda, os alunos optaram, na sua maioria, por selecionar duas cores para localizar os dois distritos mais ocupados e os dois menos ocupados pelos retornados (anexo U). Um grupo, mais restrito de alunos, associa à legenda informação relativa ao número de retornados que escolheu cada distrito sem identificar a cor (anexo W). Um grupo coloca na legenda o nome dos distritos e não a informação contida no mapa (anexo X). Três alunos utilizam quatro cores para localizar os distritos no mapa (anexo Y), o que torna a legenda confusa e o mapa de leitura difícil, revelando algum desconhecimento sobre o significado de legenda. Fazendo o balanço do desempenho dos alunos nesta atividade, através da tabela presente no anexo K, identificamos que oito alunos em 20 legendam de forma completa, oito de forma incompleta e há ainda quatro alunos que não legendam o mapa.

Focando-nos agora na análise de conteúdos dos títulos, é possível identificar três grandes categorias nas propostas dos alunos. Uma remete o título para a distribuição geográfica da população de retornados: “distritos ocupados pelos retornados”, “distribuição da cidade para os retornados”, “mais e menos retornados”, “a escolha dos retornados”; outra, associa o título apenas ao conceito “retornados”, população retornada”, “número de retornados”, “descolonização e retornados”; numa terceira categoria surge a associação entre retornado e refugiado, “refugiados” e “retornados e refugiados”. A palavra: refugiado, surge nos títulos provavelmente por ter sido referida, na discussão prévia, em que foi feita a ligação do conteúdo explorado com a situação vivida atualmente no mundo. Apesar de existir uma diversidade de títulos, estes podem ser agrupados nestas três categorias, contabilizando-se apenas seis alunos em 20 com títulos representativos da informação contida no mapa, como é possível verificar no anexo K.

Apesar da turma B mostrar mais competências de localização espacial, esta atividade revelou falta de prática em construir legendas ou dar títulos aos mapas,

sendo estes elementos fundamentais para a leitura dos mesmos. Embora esta tenha sido a última atividade realizada com a turma B seria desejável depois de efetuadas as correções e exploradas estas questões, voltar a solicitar uma tarefa com um carácter semelhante, de forma a perceber se haveria ou não evolução do desempenho dos alunos.

Nesta tarefa os alunos trabalharam individualmente, havendo muitos momentos de debate e discussão de ideias em grande grupo. Sendo uma turma mais participativa e que não se envolve em longos momentos de exposição, as atividades de discussão são situações em que a maioria dos alunos participa. Apesar dos momentos expositivos existirem, estes adquirem um formato de debate e foi desta forma que a tarefa foi lançada aos alunos. A maioria dos alunos realizou a tarefa de localizar no mapa os distritos e discutiram entre si os que tinham sido mais escolhidos e menos escolhidos pelos retornados. Para esta tarefa estava previsto mais tempo, pretendia-se que o mapa fosse inteiramente colorido, e não apenas dois distritos mais atrativos e dois menos atrativos. Devido ao tempo disponível para a tarefa, foi necessário adaptar a planificação, ficando pela opção descrita.

Numa breve análise dos resultados da avaliação do desempenho dos alunos na componente do conhecimento dos conteúdos, podemos avançar que, de acordo com a tabela em anexo (anexo Z), 19 em 20 alunos têm uma avaliação positiva nos indicadores desde âmbito (1.1, 1.2, 2.1 e 3.1).

### **3.5. Considerações finais sobre o uso dos mapas e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas em alunos do 6º ano**

Por tudo o que já foi referido anteriormente, é possível constatar que a forma como as atividades são lançadas tem efeitos nos resultados e no desempenho das turmas. É ainda fundamental, para o sucesso das atividades, o conhecimento das turmas, das suas fragilidades e potencialidades, e de como trabalham em cooperação, para que as tarefas propostas envolvam os alunos e os estimulem à participação. Lemos e Carvalho afirmam que é importante colocar o foco no aluno, propondo atividades que estimulem a aprendizagem pessoal, onde o mesmo esteja implicado na construção do seu conhecimento. Estes aspetos são fundamentais para “a progressão do aluno em vista de uma maior autonomia e responsabilidade em relação às suas

aprendizagens” (Lemos & Carvalho, 2002, p. 58). Por outro lado, e como aponta Arends (2008), é necessário que o professor tome decisões sobre os conteúdos apresentados e decida qual a melhor forma de organizá-los, para que sejam significativos para os alunos. Esta tomada de decisão “requer uma extensa preparação por parte do professor.” (Arends, 2008, p. 266).

No final destas atividades com mapas, foi preenchido um novo inquérito por questionário, em ambas as turmas, através do qual é possível verificar que o número de alunos que afirma não gostar de trabalhar com mapas aumentou. No primeiro inquérito por questionário, na turma A, três alunos em 16 afirmavam não gostar de trabalhar com mapas, no segundo inquérito por questionário, à mesma questão quatro alunos em 18 escolhiam a opção acima referida. Já na turma B, no primeiro inquérito por questionário, seis em 19 alunos afirmavam não gostar de trabalhar com mapas e depois de terem experienciado este trabalho, no segundo inquérito por questionário, em 17 alunos nove afirmam não gostar de trabalhar com mapas (Anexo C). Durante as tarefas os alunos eram empenhados, e salvo raras exceções todos cumpriam o que lhes era pedido. Pelos resultados apresentados, parece-nos que provavelmente não é no trabalho com mapas que reside o desinteresse dos alunos, mas sim no facto de se tratar de um trabalho prático e que exige do aluno momentos de concentração. O tipo de trabalho que foi desenvolvido nas turmas foge à rotina de ouvir o professor expor os conteúdos, imprimindo maior dinamismo às aulas e exigindo dos alunos uma presença constante. Esta é uma explicação possível para os resultados obtidos no segundo questionário. A mudança de estratégia relativamente às práticas do professor titular pode ser também encarada como um motivo para os resultados do segundo inquérito por questionário, pois as aulas tornaram-se mais práticas, menos expositivas e naturalmente apelavam a uma maior participação do aluno na construção do conhecimento. Não pode ser esquecido o facto de as turmas não estarem habituadas a trabalhar com mapas e por isso não saberem o que esperar, tendo este desconhecimento influenciado nos resultados do primeiro inquérito por questionário. Os alunos, habituados a assumirem um papel de recetores e não de construtores do seu conhecimento, sentiram desagrado por propostas diferentes em que lhes é atribuído um papel mais participativo.

Centrando agora o balanço que estamos a efetuar das atividades que envolveram o uso de mapas, é possível verificar que o trabalho desenvolvido concorreu para a realização de um conjunto de aprendizagens fundamentais na

formação dos alunos enquanto cidadãos geograficamente competentes. Na Tabela 2, identificamos, a partir das atividades implementadas e dos resultados da avaliação as principais aprendizagens realizadas pelos alunos a partir do uso de mapas. Esta tabela foi construída a partir da análise das tabelas de registo das aprendizagens e para que a sua leitura fosse mais imediata optamos por atribuir um sinal de (+) aos indicadores em que mais de 50% dos alunos obtiveram uma classificação positiva e um sinal de (-) aos indicadores em que menos de 50% dos alunos obtiveram uma classificação negativa.

Se ensinar os mapas, implica trabalhar com eles (Batllori, 2011), foi nossa preocupação colocar os alunos perante a realização de atividades que obrigassem a manusear mapas, à sua leitura, à representação no plano, à construção de legendas e à interpretação sobre o conteúdo nele representado para lhe dar um título. Procuramos orientar os alunos para o desenvolvimento de competências de organização e tratamento de informação, análise e síntese para a representar num mapa mobilizando, pelo uso que damos aos mesmos dois tipos de mapas: os *mapas objeto de trabalho para o desenvolvimento de habilidades cartográficas*, os *mapas para trabalhar o conhecimento geográfico e para obter informação ou representá-la* (Batllori, 2011).

**Tabela 2- Aprendizagem realizadas pelos alunos do 6.º ano nas atividades que envolviam o uso de mapas**

<b>Atividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>TA</b>	<b>TB</b>
primeira atividade	Identifica as colónias portuguesas. localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo.	+	+
segunda atividade	Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril na cidade de Lisboa. Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução.	+	-
terceira atividade	Localiza no mapa de Portugal dois distritos menos escolhidos pelos retornados Localiza no mapa de Portugal dois distritos mais escolhidos pelos retornados Dá um título ao mapa Faz a legenda do mapa		+
			+
			-

			-
--	--	--	---

TA – turma A/ TB – Turma B

(+) – mais de 50% dos alunos com avaliação positiva

(-) – menos de 50% dos alunos com avaliação positiva

Fonte: Tabelas de registo das aprendizagens para cada atividade (em anexo). Elaboração própria.

Saber localizar, surge neste trabalho com mapas como uma competência fundamental desenvolvida pelos alunos, a partir do seu exercício com mapas de diferentes escalas e com instruções diferentes. Assim, as atividades realizadas conduziram os alunos na localização de países no planisfério, no traçado de percursos em plantas, na localização de lugares numa planta e na localização de distritos num mapa de Portugal para a construção de um mapa temático. Nestas atividades os conteúdos trabalhados reportavam-se à história de Portugal, principalmente ao império colonial africano, à descolonização e retorno da população a Portugal. O recurso aos mapas tinha como objetivo contextualizar espacialmente os factos e acontecimentos da História ou seja, concorreu também para o desenvolvimento de uma competência fundamental desta área do saber “a espacialidade”.

Podemos ainda avançar que além da competência “localização” foi possível desenvolver algumas competências mais operativas que a tarefa de construção de mapas exige, passar dos números para a representação espacial da expressão dos mesmos e construir uma legenda e um título. Apesar das dificuldades sentidas, o envolvimento na atividade permitiu experienciar estas tarefas de cartografia e leitura de mapas. Sendo os mapas um instrumento de expressão e comunicação de factos e dados é importante valorizar a compreensão dos elementos que permitem fazer a sua leitura. Ler um mapa pressupõe colocar em relação o título, o conteúdo e a legenda (Batllori, 2011).

Retomando agora as competências histórico-geográficas que anteriormente apresentamos, identificamos aquelas para as quais o trabalho desenvolvido concorreu e que a reflexão que temos vindo a desenvolver permite sustentar:

- (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;

- (B) Selecionar, organizar e tratar a 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.

Assim, julgamos ver, em parte, respondida a problemática que orientou este estudo: *O recurso a mapas como ferramenta para a aprendizagem da história e da geografia promove uma maior participação dos alunos na construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.* Só a continuação do trabalho que iniciámos permitirá melhores resultados e, provavelmente, uma maior disponibilidade dos alunos para se envolverem em propostas de trabalho que os colocam no centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como construtores do seu conhecimento. A mudança de práticas é sempre uma tarefa que exige tempo para que se obtenham resultados de maior sucesso.

### **3.6 Constrangimentos e limitações do estudo**

A natureza das atividades desenvolvidas para este estudo apelava a uma maior disponibilidade de tempo. O tempo de intervenção no 2.º CEB foi realmente curto, reduzido, ainda pelas férias da Páscoa e pela aproximação do final do ano letivo, com exigência de diversos momentos de preparação e avaliação formal. Por estas razões, ficaram por explorar recursos e práticas que poderiam ter sido fundamentais, quer para os alunos, quer para o presente estudo.

Em primeiro lugar, a primeira atividade proposta poderia ser mais desenvolvida e discutida com os alunos, sobretudo na turma A, onde não foi tão bem conseguida. O reduzido tempo de intervenção em cada turma também se revelou um constrangimento, sendo complicado desenvolver métodos de trabalho que alteravam as práticas anteriores e que provavelmente em breve voltariam a ser alterados. A terceira atividade realizada na turma B, que não foi concluída como o desejado por questões de tempo, foi realizada na penúltima aula do estágio e teve apenas a duração de 50 minutos. Também, no último dia de intervenção a aula de HGP ficou reservada para o momento de avaliação sumativa, considerando que estas aulas tinham 150 minutos semanais e relembrando o facto de estarem perto do final do 3.º

período, o espaço para o desenvolvimento das atividades com mapas ficou muito reduzido.

Os constantes momentos de indisciplina dos alunos, revelaram-se outro constrangimento, obrigando a que as aulas fossem paradas por diversos momentos, o que atrasava a planificação inicial e quebrava o ritmo de trabalho.

Por último, o facto de pela primeira vez estar a lecionar no 2.º CEB também se revelou uma limitação, pois foi uma aprendizagem tanto para os alunos como para mim. Esta falta de experiência levou a que, por vezes, se prolongassem momentos indesejáveis que só com o passar do tempo se foram atenuando com a prática. Provavelmente a tarefa mais difícil terá sido mesmo motivar os alunos para as aprendizagens, para o trabalho em sala de aula. Sem esta motivação, todo o esforço de construção de atividades que os envolvessem exigia de mim, em sala de aula, uma atenção constante a cada um ao mesmo tempo que procurava colocar as atividades em prática.

As principais limitações deste estudo associam-se ao tempo disponibilizado para o desenvolver, pois é muito importante experimentar diferentes formas de realizar as atividades, colocar os alunos perante situações diversas, discutir com estes os resultados e as dificuldades e, encontrar novos caminhos para as práticas que recorrem ao uso dos mapas. Apesar das conclusões que retiramos serem válidas para o contexto em que estas atividades se desenvolveram, parece-nos que as mesmas poderiam ser mais consistentes se fosse possível experimentar outras estratégias e atividades, colocando os alunos perante novas situações.

#### **4. REFLEXÃO FINAL**

Este trabalho marca o final de um longo percurso de formação académica, assinalado por um conjunto de experiências que moldaram as minhas conceções acerca da profissão docente. Vinda de outra realidade e de uma licenciatura marcada pela expectativa de me tornar educadora de infância, o contato com uma nova escola, novos métodos e com a profissão docente revelou-se desafiador.

De todas as dimensões que compõem a nossa formação, os três estágios interventivos, vivenciados ao longo do Mestrado, constituíram os momentos mais relevantes e de maior aprendizagem. É durante a formação que temos contacto com a

realidade da sala de aula e nos vemos no papel de professores, o estágio proporciona-nos uma viagem por este papel, assumindo-se como uma experiência fundamental.

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB foi essencial. A experiência no 1.º CEB, foi marcadamente positiva e desenvolveu-se num equilíbrio entre os três principais intervenientes, estagiários, professor e alunos, sendo determinante para o sucesso do estágio. Desta intervenção destaco: o nosso empenho, perseverança e responsabilidade; a confiança, abertura e apoio constante do professor titular; e a receptividade e afeto dos alunos. A intervenção proporcionou condições enriquecedoras, alguns momentos de dúvida e inquietação, relativamente às decisões tomadas, mas que com o passar do tempo se foram atenuando, contribuíram para a minha aprendizagem e capacitação enquanto futura professora.

O 2.º CEB proporcionou uma experiência rica, colocando-me num novo papel, porque um professor de 2.º CEB enfrenta um público diferente. Posso assegurar que ambas as experiências de estágio foram ricas e estimulantes, constituindo-se como espaços onde aprendi bastante e onde tomei contato, pela primeira vez, com realidades que desconhecia, nesta nova função de professora. O 2.º CEB revelou-se bastante desafiante, anunciando a necessidade de o professor abandonar o papel de “transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento.” (Almeida, 1993, p.39). A Escola Superior de Educação, ao longo da formação ministrada, destaca o perfil do professor, aquele que é, como declara Almeida (1993), dinâmico e interventor e que não consente o professor rotineiro que se assume como um mero transmissor de conhecimentos. O trabalho desenvolvido, acima apresentado, desejou, também, desenvolver estratégias e atitudes do professor dinâmico, que dá o papel central ao aluno e que o desafia. Considero necessário, e espero ser numa sala de aula, uma professora interventora e dinâmica, que fomenta a curiosidade, por vezes adormecida dos alunos. Sendo a aprendizagem um assunto do aluno (Almeida, 1993), acredito ser fundamental a mudança das práticas, com professores mais promotores e facilitadores do conhecimento, renunciando ao papel exclusivo de transmissores.

Sei que ao longo da experiência profissional, assim como foi ao longo da formação, irei evoluir e aprender cada vez mais, sendo esta uma profissão onde a aprendizagem e evolução é uma constante, havendo sempre a perspetiva reflexiva que nos permite evoluir, pois como afirma Niza “cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela

consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas” (2009, p. 603). O autor sublinha a partilha na resolução de problemas, este foi um dos aspetos que mais marcou a minha passagem pelos diferentes contextos. Colegas, professores e par de estágio foram, não só um apoio, como uma fonte de inspiração nos momentos de maior desorientação e conflito de ideias, partilhando as frustrações, as alegrias, as estratégias e conhecimentos, estimulando momentos de discussão e reflexão das práticas, fundamentais para a evolução do ensino.

Levarei comigo, ainda, bastantes inquietações que estarão presentes ao longo da minha vida profissional e que fazem parte de mim. São questões e inseguranças sobre as quais espero continuar a refletir, para continuar a evoluir, pois o foco principal é e será sempre o aluno e a sua aprendizagem e evolução. A heterogeneidade das turmas não se pode apresentar para o professor como um constrangimento, todos os alunos são diferentes, e aprendem de diferentes formas. Ao colocar o foco no aluno, permitindo o seu envolvimento e participação efetiva há uma evolução nas práticas que é fundamental. “A aula é um espaço do aluno: são as suas ideias e o seu esforço que constroem a aprendizagem. A função do professor – como facilitador, catalisador e orientador – é tão diferente, quanto o é a aula em si mesma.” (Pato, 1995, p. 60), esta função do professor descrita pelo autor revelou-se um enorme desafio para mim. As características apresentadas pelas turmas e a minha inexperiência, levaram-me a momentos de dúvida e insegurança, contudo, foi também, uma enorme fonte de aprendizagem e de reconhecimento da minha identidade enquanto professora.

Reconhece-se o professor como o pai de todas as profissões, pois é este o responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do indivíduo, assumindo um papel essencial na formação dos alunos, em todos os níveis. Como mostram Alexandre & Diogo “as atitudes e comportamentos do professor enquanto agente educativo nunca são neutros.” (1993, p. 7). Todas as atitudes do professor têm impacto e constituem a visão do aluno da escola, da sociedade onde está inserido, moldando até a visão que este tem de si próprio.

Ser professor, é também, estar constantemente a tomar decisões sobre as suas práticas, a gestão do grupo, os seus alunos, que estratégias adotar, o que implica uma constante análise e reflexão, pois é através desta que a evolução acontece. Por isso, ser professor é estar em constante desafio e aprendizagem. A formação e o contato com diferentes realidades escolares, permitiu-me perceber a

importância do questionamento e da reflexão, que venho a apurar com o passar do tempo.

A investigação realizada decorreu na disciplina de HGP, sendo movida sobretudo pelas necessidades das turmas, não posso deixar de assumir que o trabalho desenvolvido foi, também, do meu inteiro agrado. A área da História e Geografia desperta-me bastante curiosidade, sendo desde sempre uma disciplina que me agarra. Ter a possibilidade de estar perante duas turmas desmotivadas para a aprendizagem do HGP, e poder propor-lhes atividades aliciantes, diferentes do seu habitual e onde lhes é pedida a participação constante, foi bastante enriquecedor. O HGP e o Estudo do Meio, no 1.º CEB, são disciplinas estruturantes na formação do aluno e não podem ser consideradas de menor importância, pois estas desenvolvem nos alunos competências fundamentais que marcam o aluno na sua vida futura. A Geografia, muitas vezes tratada com menos seriedade nas escolas, concentra em si a interdisciplinaridade “primeiro, que a geografia compartilha com as «Ciências da Terra» a superfície terrestre, que observa sob a perspetiva das Ciências Sociais.” (Alexandre & Diogo, 1993, p.37).

Foi um longo caminho que marcou a minha formação e me trouxe até este momento, repleto de insegurança, incerteza, conflito interior, muito sacrifício, mas também de muito apoio, amizade e partilha. Todos estes momentos levaram-me à certeza do que quero fazer e acima de tudo, onde quero estar. Desejo continuar a aprender e a refletir numa perspetiva de crescimento constante.

## REFERÊNCIAS:

- Agrupamento de Escolas FA. (2016 – 2019). *Projeto Educativo. Promover Sucesso, Educar para a Cidadania*. Alcântara: Agrupamento de escolas Francisco de Arruda.
- Agrupamento de Escolas MA (2013-2017). *Projeto Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Alexandre, F & Diogo, J. (1993). *Didática da Geografia – contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, L. (1993). *Capacitar a Escola para o Sucesso: Orientações para Prática Educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Arends, R.I (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arénilla, L; Gossot, B; Rolland, M-C; Roussel, M-P. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. In Santisteban, A. & Pagès, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis, (pp. 249-268)
- Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Práxis Didática*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardona, F. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Gráo.
- Coutinho, C.P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Clozier, R. (1972). *História da Geografia*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Dias, A & Hortas, M.J. (2006). *Textos de apoio – Didática da História e Geografia*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Dias, A & Hortas, M.J. (2006). *Textos de apoio – Especificidades do Ensino da História e Geografia*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Direção Geral da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, J.A; Trigal, L; Sposito, E. (2016). *Dicionário de Geografia Aplicada – Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território*. Porto: Porto Editora.
- Hortas, M.J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELX. In *Atas do II Encontro Internacional Formação para a Docência - Desafios e Perspetivas*, Bragança: Escola Superior de Educação, 5 e 6 de maio. (no prelo)
- Jiménez, A & Gaite, M. (1996). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ketele, J-M & Roediers, X. 1993. *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionário, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologias da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lemos, M. & Carvalho, T. (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Liceras, A. (2016). La geografía, el paisaje y los mapas. In Licreas, A. & Sánchez, G. (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, (pp. 141-162).

- Marques, J.C. (1976). *A aula como processo: um programa de auto-ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Masachs, R; Casares, M.A; Fernández, R. (1997). *Aprender a Enseñar Geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino Aprendizagem. Volume II*. Lisboa: Ministério da Educação
- Nadal, P. (1996). Los mapas, las fotografías y las imágenes. In Jiménez, A & Gaité, M (Eds.), *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis, (pp. 297-315).
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, (pp. 599-616).
- Not, L. (1991) *Ensinar e Fazer Aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Pato, M.H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H.M, Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Reis, C. & Adragão, J.V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (1999). *Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Santisteban, A & Pagès, J (coords). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis

Viegas, J; Batouxas, M. (1998). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Edições Sílabo.

**ANEXOS**

### Anexo A.1º Inquérito por questionário aplicado às turmas de 6

Este inquérito visa conhecer os gostos e preferências dos alunos relativamente à escola, à sala de aula e ao trabalho que é proposto pelo professor.

Lê e marca com um X as opções com que te identificas. Podes seleccionar mais que uma resposta.

Género: F\_\_ M\_\_

1. Que emoções experimentas com frequência na escola?

Alegria \_\_ Vergonha \_\_  
Aborrecimento \_\_ Tristeza \_\_  
Raiva \_\_ Medo \_\_  
Outra. Qual? \_\_\_\_\_

2. Até que idade pensas estudar?

Até ao 9º ano \_\_  
Até ao 12º ano \_\_  
Até ao ensino superior \_\_  
Não sei responder \_\_

3. Consideras a escola importante para o teu futuro?

\_\_\_\_\_

4. O que gostas mais no professor?

Que seja meu amigo \_\_  
Que me explique bem a matéria \_\_  
Que me faça participar na sala de aula \_\_  
Que me respeite \_\_  
Que me ajude a corrigir os meus erros \_\_  
Que trate todos os alunos de igual forma \_\_  
Outra. Qual? \_\_\_\_\_

5. O que é para ti o melhor da sala de aula?

Colegas \_\_ Trabalho individual \_\_  
Aprendizagem \_\_ Construção/produção de materiais \_\_  
Partilha de ideias \_\_ Realização de fichas \_\_  
Trabalhos em grupo \_\_ Resumos \_\_  
Trabalhos a pares \_\_ Exercícios do manual \_\_  
Outra (s). Qual (ais)? \_\_\_\_\_

6. O que é para ti o pior da sala de aula?

Colegas ___	Trabalho individual ___
Aprendizagem ___	Construção/produção de materiais ___
Partilha de ideias ___	Realização de fichas ___
Trabalhos em grupo ___	Resumos ___
Trabalhos a pares ___	Exercícios do manual ___
Outra (s). Qual (ais)? _____	

7. O que mais gostas de fazer nas aula de HGP?

Trabalhar em grupo ___	Trabalhar individualmente ___
Pesquisar ___	Trabalhar a pares ___
Fazer esquemas ___	Ouvir o professor expor a matéria ___
Interpretar textos ___	Interpretar documentos ___
Trabalhar com mapas ___	
Apresentar produções à turma ___	

8. O que menos gostas de fazer nas aulas de HGP?

Trabalhar em grupo ___	Trabalhar individualmente ___
Pesquisar ___	Trabalhar a pares ___
Fazer esquemas ___	Ouvir o professor expor a matéria ___
Interpretar textos ___	Interpretar documentos ___
Trabalhar com mapas ___	
Apresentar produções à turma ___	

9. O que mais gostas de fazer nas aulas de Português?

Trabalhar em grupo ___	Trabalhar individualmente ___
Trabalhar a pares ___	Ouvir o professor expor a matéria ___
Ler e interpretar textos ___	Fazer fichas de gramática ___
Escrever textos ___	Apresentar as produções à turma ___

10. O que menos gostas de fazer nas aulas de Português?

Trabalhar em grupo ___	Trabalhar individualmente ___
Trabalhar a pares ___	Ouvir o professor expor a matéria ___
Ler e interpretar textos ___	Fazer fichas de gramática ___
Escrever textos ___	Apresentar as produções à turma ___

11. O que mudavas na tua sala para a tornares melhor?

---

## **Anexo B. Guião de entrevistas colocado às professoras titulares do 2.º CEB**

### **Entrevista à Diretora de Turma**

- 1- Quais são as principais funções do diretor de turma?
- 2- Quais são as principais dificuldades na função de diretor de turma?
- 3- A função de diretor de turma possibilita uma relação mais próxima com a turma e com os alunos?
- 4- Quais as potencialidades da turma no que concerne dos conteúdos?<sup>1</sup>
- 5- Quais são as fragilidades da turma no que concerne conteúdos?<sup>1</sup>
- 6- Quais são as necessidades educativas especiais dos alunos?
- 7- Quais são as medidas de diferenciação pedagógica para esses alunos?
- 8- Quais são as regras de sala de aula estabelecidas turma?
- 9- Quais são as estratégias da professora para minimizar os comportamentos desviantes na turma?
- 10- Qual é o tipo de trabalho que a turma melhor adere? Assinalar com um x as opções.  

<input type="checkbox"/> pesquisa	<input type="checkbox"/> manual
<input type="checkbox"/> grupo	<input type="checkbox"/> materiais levados pela professora
<input type="checkbox"/> individual	<input type="checkbox"/> escola virtual
<input type="checkbox"/> debates	<input type="checkbox"/> materiais construídos por eles
- 11- Qual dos tipos de trabalho acima mencionados são menos produtivos?

Nota <sup>1</sup>: se possível anexar a caracterização da turma e as avaliações do 2.º período.

### Anexo C. Resultados do 1.º e 2.º inquéritos por questionário aplicados às turmas do 2.º CEB

Tabelas – Resultados dos primeiros inquéritos por questionário aplicados à turma A

O que gostas menos de fazer nas aulas de HGP?	
Descrição das respostas	F a
Trabalhar em grupo	3
Pesquisar	2
Fazer esquemas	7
Interpretar textos	9
Trabalhar com mapas	3
Apresentar produções à turma	7
Trabalhar individualmente	8
Trabalhar a pares	2
Ouvir o professor expor a matéria	2
Interpretar documentos	7
<b>N</b>	<b>16</b>

O que gostas mais de fazer nas aulas de HGP?	
Descrição das respostas	F a
Trabalhar em grupo	12
Pesquisar	9
Fazer esquemas	4
Interpretar textos	1
Trabalhar com mapas	6
Apresentar produções à turma	2
Trabalhar individualmente	2
Trabalhar a pares	7
Ouvir o professor expor a matéria	8
Interpretar documentos	3
<b>N</b>	<b>16</b>

Tabelas – Resultados dos segundos inquéritos por questionário aplicados à turma A

O que gostas menos de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	3
Pesquisar	2
Fazer esquemas	7
Interpretar textos	10
Trabalhar com mapas	4
Apresentar produções à turma	9
Trabalhar individualmente	11
Trabalhar a pares	2
Ouvir o professor expor a matéria	6
Interpretar documentos	9
<b>N</b>	<b>18</b>

O que gostas mais de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	12
Pesquisar	10
Fazer esquemas	6
Interpretar textos	2
Trabalhar com mapas	7
Apresentar produções à turma	4
Trabalhar individualmente	2
Trabalhar a pares	9
Ouvir o professor expor a matéria	6
Interpretar documentos	4
<b>N</b>	<b>18</b>

Tabelas – Resultados dos primeiros inquéritos por questionário aplicados à turma B

O que gostas menos de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	2
Pesquisar	2
Fazer esquemas	5
Interpretar textos	9
Trabalhar com mapas	6
Apresentar produções à turma	4
Trabalhar individualmente	8
Trabalhar a pares	4
Ouvir o professor expor a matéria	8
Interpretar documentos	4
<b>N</b>	<b>19</b>

O que mais gostas de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	13
Pesquisar	8
Fazer esquemas	7
Interpretar textos	4
Trabalhar com mapas	4
Apresentar produções à turma	5
Trabalhar individualmente	4
Trabalhar a pares	7
Ouvir o professor expor a matéria	5
Interpretar documentos	5
<b>N</b>	<b>19</b>

Tabelas – Resultados dos segundos inquéritos por questionário aplicados à turma B

O que gostas menos de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	3
Pesquisar	5
Fazer esquemas	8
Interpretar textos	7
Trabalhar com mapas	9
Apresentar produções à turma	7
Trabalhar individualmente	11
Trabalhar a pares	1
Ouvir o professor expor a matéria	8
Interpretar documentos	6
<b>N</b>	<b>17</b>

O que gostas mais de fazer nas aulas de HGP?

<b>Descrição das respostas</b>	<b>F a</b>
Trabalhar em grupo	15
Pesquisar	8
Fazer esquemas	4
Interpretar textos	3
Trabalhar com mapas	5
Apresentar produções à turma	6
Trabalhar individualmente	3
Trabalhar a pares	10
Ouvir o professor expor a matéria	5
Interpretar documentos	3
<b>N</b>	<b>17</b>

#### **Anexo D. Entrevista ao professor titular do 1.º CEB**

<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
1- Experiência docente	<b>Há quantos anos dá aulas? Há quantos anos é professor nesta escola?</b>
2- Organização do Tempo e do Espaço	<b>Como organiza o espaço (disposição das mesas e dos materiais)? Como organiza o tempo? Os alunos participam nessa gestão? Existem instrumentos de pilotagem? Quais são?</b>
3- Materiais curriculares e tarefas	<b>Quais são os instrumentos de trabalho usados na sala de aula? Como é regulado o seu uso? Que papel têm os manuais escolares na prática pedagógica? Que tipo de tarefas e situações de aprendizagem são colocadas aos alunos?  De que modo são organizados os conteúdos ao longo do tempo e porque motivos?</b>
4- Opções metodológicas	<b>Quais os princípios pedagógicos?  Que metodologia é adotada e porquê? Que áreas considera prioritárias desenvolver com a turma?  Qual o papel dos trabalhos de casa e qual a penalização por não os fazerem?</b>
5- Turma	<b>Quais são as dificuldades gerais da turma?  Quais as áreas que os alunos demonstram mais e menos desempenho? Qual é a forma mais vantajosa para os alunos trabalharem (individual, grande grupo, pequeno grupo)?  O que é que os alunos mais gostam de fazer?  E o que gostam menos de fazer?  Qual a relação da professora com a família dos alunos?  Há algum aluno com necessidades educativas especiais?  Como é o comportamento geral da turma?</b>
6- Dinâmica da equipa educativa	<b>Os professores trabalham e planificam em conjunto?  Há contacto e partilha entre a professora titular com os professores das outras áreas de enriquecimento curricular?  Há contacto entre os vários níveis de ensino?</b>

**Anexo E. Tabela de avaliação no 1.º CEB**

Indicadores	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Escuta os outros e espera a sua vez para falar;		Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Cumprir instruções;		Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	
Fala de forma audível		Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	
Articula corretamente as palavras;		Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Assinala as palavras desconhecidas;		Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;		Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	
Partilha ideias e sentimentos;		Green	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green	
Responde adequadamente a perguntas;		Yellow	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green	
Constrói frases com grau de complexidade crescente;		Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Red	Yellow	Green	
Decide qual de duas palavras apresentadas oralmente é a mais longa;		Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	
Indica palavras cujo nome começa por uma letra do alfabeto;		Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	
Faz corresponder as formas minúscula e maiúscula das letras do alfabeto;		Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green
Escreve pelo menos metade dos ditongos, quando solicitado;		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Está atento quando o professor conta uma história;		Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
Lê por iniciativa própria;		Yellow	Red	Green	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	
Compreende a funcionalidade da leitura e da escrita;		Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Procura de forma autónoma registos escritos;		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Compreende a relação entre a oralidade e a escrita;		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

## Anexo F. Reflexão diária no 1.º CEB

16 de novembro de 2016			
Critérios em análise	1	2	3
<b>Competências básicas</b>			
Domínio da língua materna			X
Conhecimentos científicos e capacidade de investigação			X
Exposição clara e fluente		X	
Responsabilidade profissional			X
<b>Sequência da aula</b>			
Comunicação dos objetivos			X
Encadeamento lógico das atividades estratégicas		X	
Vocabulário adequado ao grupo	X		
Verificação dos resultados da aprendizagem			X
Gestão do tempo	X		
<b>Atividades e estratégias pedagógicas</b>			
Qualidade dos materiais apresentados		X	
Adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos		X	
Relação com o tema/unidade		X	
Adequação aos objetivos educacionais			X
<b>Interação professor – grupo</b>			
Motivação		X	
Autoconfiança	X		
Respostas fundamentadas às perguntas			X
Criação de ambiente favorável à iniciativa e criatividade			X
Aproveitamento da participação dos alunos			X
1- Mau	2- Médio	3- Bom	

Pontos Fortes	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar a planificação ter sido rapidamente concretizada, conseguimos arranjar alternativas para que a aula não parasse.</li> <li>- Na matemática partimos do concreto para o abstrato, começamos primeiro pelo corpo, depois o desenho e por último o número.</li> <li>- Demos sempre a palavra aos alunos.</li> <li>- Circulamos pela sala para acompanhar todo o trabalho dos alunos e ajudar caso fosse necessário.</li> <li>- O facto de estarem três professores na sala permitiu que alguns alunos, com mais dificuldades, fossem ajudados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demasiado tempo de oralidade.</li> <li>- Ficaram muito tempo sem um trabalho físico (ficha, livro ou outra atividade).</li> <li>- Os objetivos e as atividades da planificação foram rapidamente cumpridas.</li> <li>- Planificamos de acordo com expectativas que não foram correspondidas. Por exemplo: os alunos não souberam definir castigos e recompensas. Na construção das regras da sala de aula focaram sempre os mesmos tópicos.</li> <li>- Os exercícios de matemática não foram explicados de forma sucinta e objetiva, o que</li> </ul>

<p>individualmente.</p> <p>- Os alunos gostaram de organizar o cantinho da leitura, no entanto, existiu um momento de agitação que obrigou a que parássemos a atividade.</p>	<p>levou à dispersão da turma e alguns alunos avançaram sem perceberem o que era para fazer.</p>
--	--

O primeiro dia permitiu a percepção das características do grupo, assim pudemos concluir que a nossa planificação foi muito idealista. Segundo Rangel (1992), “O professor geralmente dá a sua aula para um aluno idealizado, que responde às perguntas e que se organiza e se dispõe para o trabalho.” (Rangel, 1992, p. 99). Os outros alunos, ou por não terem as atitudes que esperávamos, responder às nossas questões, participar de forma pertinente, ficavam à margem do grupo.

A nossa aula centrou-se demasiado na oralidade, existindo um momento muito longo de exposição e de discussão das temáticas abordadas. Acabou por levar a momentos de oralidade descontextualizados, o que nos leva a afirmar, fundamentando com Rangel (1992), que o professor geralmente acredita que o ensino se centra nas suas informações, no entanto, “a conceção sobre o acto de conhecer centra-se na acção” (Rangel, 1992, p. 99). Percebemos que os alunos sentiam necessidade de um trabalho mais físico, onde o processo de aprendizagem passasse pelas suas descobertas e não estivesse centrado em nós e na conversa de grupo. O trabalho escolar é mais enriquecedor e dinâmico quando os argumentos dos alunos são mais fundamentados, Rangel (1992), para isso é necessário que o aluno tenha espaço e material para construir os seus raciocínios.

Rangel, A.C.S., 1992, *Educação Matemática e a Construção do Numero pela Criança: uma experiencia em diferentes contextos sócio-económicos*. Porto Alegre: Artes Médicas

## **Anexo G. Entrevistas às DT das turmas de 2.º CEB**

### **Turma A**

1- Quais são as principais funções do diretor de turma?

Se se referem ao seu papel formal, é preferível consultarem a legislação, sim?

De forma subjetiva, devo dizer que o diretor de turma tem um papel fundamental na condução da turma ao longo do ano letivo. Para além da organização de todos os documentos e processos dos alunos, o DT deve servir de mediador entre a escola e as famílias, salvaguardando as duas partes com a máxima isenção.

2- Quais são as principais dificuldades na função de diretor de turma?

- ✓ O nível de burocracia crescente nas escolas, independentemente do grau de informatização das mesmas.
- ✓ O número reduzido de horas letivas disponíveis para exercer as suas funções (um DT, sobretudo de ensino básico, fica bastante sobrecarregado face aos colegas que não desempenham o cargo).
- ✓ Diálogo com os encarregados de educação.
- ✓ O disfuncionamento das famílias e da parentalidade (por vezes, sobretudo o pai, demitem-se do seu papel na sequência de um divórcio ou separação).
- ✓ A desresponsabilização social e as dificuldades económicas refletem-se necessariamente no desempenho da criança na escola.
- ✓ O trabalho com o Conselho de Turma (nem sempre as estratégias são uniformizadas; situações de conflituosidade).

3- A função de diretor de turma possibilita uma relação mais próxima com a turma e com os alunos?

Sem qualquer dúvida.

4- Quais as potencialidades da turma relativamente ao processo de aprendizagem no que concerne dos conteúdos?<sup>1</sup>

- ✓ São competitivos, portanto aderem a atividades lúdicas de desafio (regras bem delineadas de forma a evitar conflitos).
- ✓ Uma minoria da turma é curiosa, gosta de estudar e respeita a opinião alheia.

5- Quais são as fragilidades da turma relativamente ao processo de aprendizagem no que concerne dos conteúdos?<sup>1</sup>

- ✓ Muitos alunos desconcentrados, distraídos e desatentos.
- ✓ Desinteresse e desmotivação - desvalorização da escola.

- ✓ Ausência de hábitos de trabalho e de estudo.
- ✓ Dificuldades na realização autónoma de tarefas.
- ✓ Grande parte da turma não cumpria regras no início do ano – tem vindo a melhorar.
- ✓ Conflituosidade/provocação constante entre rapazes.

6- Quais são as necessidades educativas especiais dos alunos?

- ✓ N.º 1- aluno com NEE (alínea b) Adequações Curriculares Individuais). Grande dificuldade de concentração e instabilidade emocional - comportamentos agressivos quando se descontrola. Dificuldades graves a nível
- ✓ N.º 2 – aluna com dificuldades de aprendizagem - NEE (alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado/Direto; alínea e) Currículo Específico Individual – CEI). Atraso global do desenvolvimento psicomotor. Dificuldades graves para se concentrar, estar atenta, pensar, escrever e calcular.

7- Quais são as medidas de diferenciação pedagógica para esses alunos?

- ✓ O N.º 1 segue o currículo escolar comum com adequações específicas sempre que não conseguir atingir os objetivos definidos.
- ✓ O n.º 2 tem um currículo específico, a alínea e) que a impedirá sempre de fazer um percurso no ensino regular.

8- Quais são as regras de sala de aula estabelecidas na turma?

- ✓ Entrar, sentar-se no respetivo lugar e retirar o material necessário da mochila.
- ✓ Trazer sempre os materiais necessários.
- ✓ Registrar no caderno diário todas as observações e apontamentos que os professores indicarem.
- ✓ Levantar o braço antes de falar.
- ✓ Não interromper ninguém / respeitar sempre a opinião alheia.
- ✓ Nunca se levantar sem autorização prévia do professor.
- ✓ Participar nas atividades propostas.
- ✓ Não usar o telemóvel ou outros aparelhos externos à aula.

9- Quais são as estratégias da professora para minimizar os comportamentos desviantes na turma?

- ✓ Conversa com os alunos de imediato e com a turma por vezes.
- ✓ Contacto com os encarregados de educação e de aplicação de sanção disciplinar imediata se a situação for grave ou muito grave.

- ✓ Reunião com os encarregados de educação e os alunos.
- ✓ Estabelecimento de um acordo entre alunos/DT/EE.
- ✓ Contacto com entidades externas à escola e à família (um treinador, por exemplo, quando praticam desporto).

10- Qual é o tipo de trabalho a que a turma melhor adere? Assinalar com um X as opções.

- |   |            |   |   |
|---|------------|---|---|
| 2 | pesquisa   | 7 | manual  |
| 1 | grupo      | 5 | materiais levados pela professora (desde que não sejam fichas de trabalho...) |
| 8 | individual | 3 | escola virtual  |
| 4 | debates    | 6 | materiais construídos por eles (em número reduzido)                           |

11- Quais os tipos de trabalho acima mencionados são menos produtivos?

Depende sempre do professor (orientações fornecidas; capacidade de motivar os alunos, entre outros).

O trabalho de pesquisa pode ser pouco produtivo se apenas fizerem uma cópia da internet.

Quando não registam informações escritas ou não estão motivados também não se apropriam da aprendizagem.

Nota <sup>1</sup>: se possível anexar a caracterização da turma e as avaliações do 2.º período.

## **Turma B**

1- Quais são as principais funções do diretor de turma?

Destacam-se as funções do diretor de turma, entre outras:

- Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- Promover, orientar e monitorizar a concepção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;
- Apoiar a integração dos alunos na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;

- Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma;
- Promover mecanismos de devolução de informação às famílias.

2- Quais são as principais dificuldades na função de diretor de turma?

Pessoalmente, não encontro dificuldades. Chamar-lhe-ia antes um acréscimo bastante grande de trabalho burocrático.

3- A função de diretor de turma possibilita uma relação mais próxima com a turma e com os alunos?

Creio que depende do professor. Em princípio, sendo o diretor de turma um elo de ligação entre a escola e família, e competindo-lhe informar assiduamente os Encarregados de Educação em tudo o que concerne a vida escolar dos seus educandos, cria-se uma ligação mais próxima com cada um deles.

4- Quais as potencialidades da turma no que concerne dos conteúdos?1

A caracterização 1 e 2 está feita em suporte digital, mas sendo documentos de trabalhos internos não sei bem se os posso enviar. Vou perguntar à Coordenadora dos Diretores de Turma como costumem fazer e no início do 3º período logo vos informarei.

5- Quais são as fragilidades da turma no que concerne conteúdos?1

Idem.

6- Quais são as necessidades educativas especiais dos alunos?

Existem dois alunos ao abrigo do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, devido a problemas cognitivos ligeiros (segundo relatório médico)

7- Quais são as medidas de diferenciação pedagógica para esses alunos?

Ambos os alunos têm Apoio Direto na Educação Especial e estão ao abrigo das alíneas a), b), c) e d).

8- Quais são as regras de sala de aula estabelecidas turma?

As regras de sala de aula estabelecidas são:

#### 1. ANTES DE ENTRAR NA AULA

Logo após o toque, dirigir-se à sala de aula e formar uma fila, em silêncio;

Desligar o telemóvel e guardar os objetos que não são necessários à aula;

Tirar o boné ou o chapéu da cabeça;

Aguardar com calma, sem gritar nem correr, a chegada do professor;

Trazer de casa e dos cacifos todos os materiais necessários.

## 2. ENTRADA NA AULA

Ser pontual e só faltar em casos extremos e devidamente justificados;

Entrar ordeiramente na sala e cumprimentar o professor;

## 3. DURANTE A AULA

Sentar-se no seu lugar e organizar o espaço de trabalho;

Manter o corpo bem sentado e as costas direitas;

Manter o caderno diário organizado e limpo, passando todos os registos efetuados no quadro;

Não se levantar do lugar sem pedir autorização ao professor;

Levantar o dedo para falar e esperar que o professor lhe dê a palavra. Não interromper os colegas e o professor quando estes estão no uso da palavra;

Não distrair os colegas nem os perturbar com brincadeiras desajustadas e perturbadoras;

Respeitar materiais e equipamentos escolares.

## 4. NO FINAL DA AULA

Arrumar e limpar as carteiras (mesas), cadeiras e todo o material usado na aula;

Deitar os papéis no lixo;

Aguardar a indicação do professor para abandonar a sala de aula;

Sair ordeiramente e sem empurrar os colegas;

Dirigir-se imediatamente para o exterior, sem permanecer nos corredores.

9- Quais são as estratégias da professora para minimizar os comportamentos desviantes na turma?

Os problemas detetados na turma são diagnosticados no início do ano letivo e para cada um dadas estratégias para a sua remediação (Ex.: "valorização do cumprimento de regras de sala de aula e participação assertiva/ativa dos alunos"). As estratégias são posteriormente aceites e avaliadas pelo Conselho de Turma em todas as reuniões, podendo, caso seja atual, ser alteradas pelo mesmo.

Para os alunos menos cumpridores e reincidentes, a estratégia de todos os professores é sempre encaminhá-los para o CRE (Centro de Recursos Educativos) ou GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno) com uma tarefa para realizar.

10- Qual é o tipo de trabalho que a turma melhor adere? Assinalar com um x as opções.

\_\_\_ pesquisa **X** manual

**X** grupo (depende do tema) \_\_\_ materiais levados pela professora

**X** individual **X** escola virtual (em quadro interativo; vídeos/animações)

**X** debates \_\_\_ materiais construídos por eles

11- Qual dos tipos de trabalho acima mencionados são menos produtivos?

São os trabalhos de pesquisa,

Nota 1 : se possível anexar a caracterização da turma e as avaliações do 2.º período.

### Anexo H. Avaliação dos indicadores referentes à 1.ª atividade que envolvem o trabalho com mapas

Tabela de registo da avaliação dos indicadores específicos referentes ao mapa 1 – Turma A

Conteúdos: Colonialismo português e a guerra colonial		Alunos																		
Objetivos	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
5. Reconhecer no mapa-mundo as colónias portuguesas.	5.1 Identifica colónias portuguesas.	Identifica os cinco países	Não observado	Não identifica nenhum país	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Não observado	Identifica até dois países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países
	5.2. Localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo.	Identifica os cinco países	Não observado	Identifica até dois países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Não observado	Identifica até dois países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países

Legenda:

- Identifica os cinco países
- Identifica até quatro países
- Identifica até dois países
- Não identifica nenhum país
- Não observado

Tabela de registo da avaliação dos indicadores específicos referentes ao mapa 1 – Turma B

Conteúdos: Colonialismo português e guerra colonial																					
Objetivos	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
5. Reconhecer no mapa-mundo as colónias portuguesas.	5.1 Identifica colónias portuguesas.	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Não observado	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Não observado	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Não identifica nenhum país	Não observado
	5.2. Localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo.	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Não observado	Identifica até dois países	Identifica até quatro países	Não observado	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até quatro países	Identifica os cinco países	Identifica até quatro países	Identifica até dois países	Não observado

Legenda:

- Identifica os cinco países
- Identifica até quatro países
- Identifica até dois países
- Não identifica nenhum país
- Não observado

## Anexo J. Avaliação dos indicadores referentes à 2.º atividade que envolvem o trabalho com mapas

Tabela de registo da avaliação dos indicadores específicos referentes à atividade 2

Conteúdos: golpe militar do 25 de abril de 1974.		Alunos																		
Objetivos	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
3. Conhecer o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril.	3.1 Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril na cidade de Lisboa.	Faz	Não observado	Não Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz
4. Localizar na planta da cidade de Lisboa os pontos principais da revolução.	4.1 Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução.	Faz	Não observado	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz	Faz

### Legenda:




Não observado
  Faz
  Não Faz

### Anexo K. Avaliação dos indicadores referentes à 3.ª atividade que envolvem o trabalho com mapas

Tabela de registo da avaliação dos indicadores específicos à atividade do mapa de Portugal

Conteúdos: A descolonização e os retornados.		Alunos																			
Objetivos	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4. Localizar no mapa de Portugal dois distritos menos escolhidos pelos retornados.	4.1 Localiza no mapa de Portugal dois distritos menos escolhidos pelos retornados.																				
5. Localizar no mapa de Portugal dois distritos mais escolhidos pelos retornados.	5.1 Localiza no mapa de Portugal dois distritos mais escolhidos pelos retornados.																				
6. Dar um título ao mapa.	6.1 Dá um título ao mapa.																				
7. Fazer a legenda do mapa.	7.1 Faz a legenda do mapa.																				

**Legenda:**

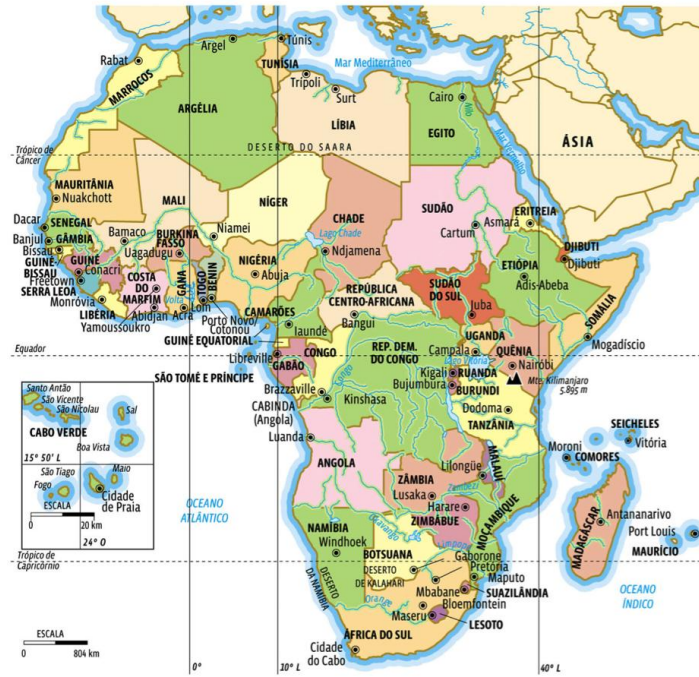
 Assinala dois distritos	 Assinala um distrito	 Não assinala nenhuma distrito
 Legenda o mapa de forma completa	 Legenda de forma incompleta	 Não legenda
 Dá um título representativo ao mapa	 Dá um título ao mapa	 Não dá um título

## Anexo L. Planificação da primeira atividade

História e Geografia de Portugal 21.04.2017					
Escola Cooperante: Professor Cooperante:		E.B 2/3 Marquesa de Alorna Leonor Feio		Ano de escolaridade Professora estagiárias:	
				6º D Dulce Costa / Nádia Nunes	
Objetivos gerais: Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial					
Objetivos específicos	Estratégias e atividades	Tempo	Materiais	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
1. Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias.	- O professor coloca três questões: Qual foi a política do Estado Novo para com as colónias portuguesas? O que foi a guerra colonial? Que efeitos teve a guerra colonial para Portugal?	10'	Manual	1.1 Reconhece a insistência do estado novo em manter as colónias.	- Observação direta;
2. Relacionar essa intransigência com a perda do Estado Português da Índia (1961) e com o início da guerra colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964).	- Apresenta os mapas aos alunos e escreve as suas ideias acerca da observação dos mesmos. 1. Que imagem pretendia o Estado Novo passar com o primeiro mapa? 2. Compara Portugal atual a Portugal colonial? 3. Que papel tinham as colónias para a política do Estado Novo? 4. Como achas que foi o processo de descolonização? 5. Que marcas identificam, ainda hoje, nos países que foram colónias portuguesas? 6. Portugal face à Europa como o caracterizas?	30'	PowerPoint com as fontes;	1.2 Reconhece o contexto internacional e as mudanças em relação à posse de colónias.	- Produções dos alunos;
3. Caracterizar a guerra colonial, salientando a guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela independência.	- Professor entrega um mapa-mundo e pede para que os alunos pintem as colónias portuguesas do Estado Novo.	10'	Computador; Projetor;	2.1 Relaciona a intransigência do Estado Português com a perda da Índia (1961).	
4. Reconhecer os efeitos da guerra, salientando o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois	- Em grupos (4/5 alunos) tratam 1- a política colonial do Estado Novo; 2- A guerra colonial em Africa. Fazem um resumo da informação recolhida e apresentam à turma.	20'	Mapa para colorir	2.2 Relaciona a intransigência do Estado Novo com o início da guerra colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964).	
		10'	Tesoura	3.1 Caracteriza a guerra colonial,	

<p>lados do conflito e os problemas associados à guerra que persistem ainda hoje.</p>	<p>Usando como base o manual nas páginas 144 e 145.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em tópicos o professor organiza a informação no quadro.</li> <li>- Em conjunto (turma) escrevem um texto que sintetiza a informação do colonialismo e da guerra colonial passam para o caderno.</li> </ul>			<p>destacando a guerrilha e o apoio das populações autóctones.</p> <p>4.1 Reconhece os efeitos da guerra.</p> <p>4.2 Relaciona as vítimas dos dois lados do conflito com os problemas que ainda hoje persistem.</p>	
---	---	--	--	---	--





## Anexo N. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 1 – Turma

Tabela de registo de observação dos comportamentos e da participação dos alunos na atividade do mapa 1

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Indicadores																			
1. Pesquisa a informação autonomamente.	Sempre	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Não observado	Sempre	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Não observado
2. Confronta os colegas com a pesquisa efetuada.	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Não observado	Sempre	Sempre	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Não observado
3. Organiza a informação recolhida cooperando com os restantes membros do grupo.	Não observado	Não observado	Não observado	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Não observado	Sempre	Sempre	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Não observado
4. Argumenta sobre a temática.	Não observado	Não observado	Não observado	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Não observado	Sempre	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente
5. Respeita a opinião dos colegas.	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente
6. Chega a um consenso aquando de uma divergência.	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente
7. Participa de forma equitativa na construção do produto final.	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Frequentemente	Sempre	Não observado	Sempre	Sempre	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre
8. Participa respeitado a sua vez para falar.	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Não observado	Sempre	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Não observado	Não observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente

### Legenda:

<input type="checkbox"/>	Não observado	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Frequentemente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

### Anexo O. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 1 – Turma B

Tabela de registo de observação dos comportamentos e da participação dos alunos na atividade do mapa 1

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Indicadores																					
1. Pesquisa a informação autonomamente.	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	
2. Confronta os colegas com a pesquisa efetuada.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	
3. Organiza a informação recolhida cooperando com os restantes membros do grupo.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	
4. Argumenta sobre a temática.	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca	Não observado	
5. Respeita a opinião dos colegas.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Não observado	
6. Chega a um consenso aquando de uma divergência.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	
7. Participa de forma equitativa na construção do produto final.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	
8. Participa respeitado a sua vez para falar.	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Nunca	Não observado	

**Legenda:**

Não observado
  Sempre
  Frequentemente
  Nunca

## Anexo P. Conteúdos explorados na atividade 1 nas duas turmas

Tabela de registo da avaliação dos indicadores da primeira atividade – Turma A

Conteúdos: Colonialismo português e guerra colonial																				
Objetivos	Indicadores	Alunos																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias.	1.1 Reconhece a insistência do Estado Novo em manter as colónias.	Verde	Branco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	1.2 Reconhece o contexto internacional e as mudanças em relação à posse de colónias.	Verde	Branco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2. Relacionar essa intransigência com a perda do Estado Português da Índia (1961) e com o início da guerra colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964).	2.1 Relaciona a intransigência do Estado Português com a perda da Índia (1961).	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco	Branco
	2.2 Relaciona a intransigência do Estado Novo com o início da guerra colonial.	Verde	Branco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3. Caracterizar a guerra	3.1 Caracteriza a guerra	Verde	Branco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

colonial, salientando a guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela independência.	colonial, destacando a guerrilha e o apoio das populações autóctones.																			
4. Reconhecer os efeitos da guerra, o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois lados do conflito e os problemas associados à guerra.	4.1 Reconhece os efeitos da guerra.																			
	4.2 Relaciona as vítimas dos dois lados do conflito com os problemas que ainda hoje persistem.																			
5. Reconhecer no mapa-mundo as colónias portuguesas.	5.1 Identifica colónias portuguesas.																			
	5.2. Localiza as colónias portuguesas no mapa-mundo.																			

**Legenda:**

Não observado
  Nunca (nunca fez)
  Sempre (quase sempre)

Tabela de registo da avaliação dos indicadores da primeira atividade – Turma B

Conteúdos: Colonialismo português e guerra colonial																					
Objetivos	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias.	1.1 Reconhece a insistência do Estado Novo em manter as colónias.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	1.2 Reconhece o contexto internacional e mudanças em relação à posse de colónias.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2. Relacionar intransigência com a perda do Estado Português da Índia (1961) e com o início da guerra colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964).	2.1 Relaciona a intransigência do Estado Português com a perda da Índia (1961).	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	2.2 Relaciona intransigência do Estado Novo com o início da guerra colonial	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3. Caracterizar a guerra colonial, salientando guerrilha e o	3.1 Caracteriza a guerra colonial, destacando a	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde



## Anexo Q. Planificação da segunda atividade

História e Geografia de Portugal 10.05.2017					
Escola Cooperante: Professor Cooperante:		E.B 2/3 Marquesa de Alorna Ana Ventura		Ano de escolaridade Professora estagiárias:	
				6º A Dulce Costa / Nádía Nunes	
Objetivos gerais: Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974.					
Objetivos específicos	Estratégias e atividades	Tempo	Materiais	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
<p>1. Descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas.</p> <p>2. Sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da “Revolução dos Cravos”.</p> <p>3. Conhecer o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril.</p> <p>4. Marcar na planta da cidade de Lisboa os pontos principais da revolução e identificar os acontecimentos que lá se desenrolaram.</p> <p>5. Identificar os acontecimentos que se desenrolaram nos locais assinalados na planta da cidade de Lisboa.</p>	<p>- Escrever o sumário.</p> <p>- Relembrar através de uma chuva de ideias, os acontecimentos tratados na última aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os acontecimentos que antecedem ao 25 de abril.</li> <li>• O que foi o 25 de abril.</li> <li>• Como foi esse golpe.</li> </ul> <p>- Correção do trabalho de casa.</p> <p>- Planta da cidade de Lisboa para traçar o percurso dos militares na revolução do 25 de abril de 1974. (A pares – um aluno dá as indicações que tem num guião, enquanto o outro traça o percurso no mapa).</p> <p>- Comparação do percurso feito pelos alunos, com o percurso exposto no exemplo dado pelo professor.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Guião de trabalho</p> <p>Planta da cidade de Lisboa</p>	<p>1.1 Descreve de forma resumida os acontecimentos da revolução militar;</p> <p>1.2 Identifica os protagonistas da revolução militar;</p> <p>2.1 Frisa o caráter não violento da revolução dos cravos.</p> <p>2.2 Salienta a forte adesão da população à revolução.</p> <p>3.1 Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril.</p> <p>4.1 Marca na planta da cidade de Lisboa os pontos principais da revolução.</p> <p>5.1 Identifica os acontecimentos que se desenrolaram nos locais assinalados na planta da cidade de Lisboa.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Produções dos alunos;</p>

## Anexo R. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 2

Tabela de registo de observação dos comportamentos e da participação dos alunos na atividade 2

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Indicadores																			
1. Coopera com o par para atingir a meta.	Sempre	Não observado	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
2. Argumenta sobre a temática.	Sempre	Não observado	Nunca	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Nunca	Frequentemente	Frequentemente	Nunca	Nunca	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre
3. Organiza a informação previamente recolhida na argumentação.	Nunca	Não observado	Nunca	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Nunca	Frequentemente	Frequentemente	Nunca	Nunca	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Nunca
4. Respeita a opinião dos colegas.	Frequentemente	Não observado	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente
5. Chega a um consenso aquando de uma divergência.	Frequentemente	Não observado	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente
6. Participa de forma equitativa na construção do produto final.	Sempre	Não observado	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente	Nunca	Sempre	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
7. Participa respeitado a sua vez para falar.	Frequentemente	Não observado	Nunca	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca	Frequentemente	Sempre	Frequentemente	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Frequentemente

### Legenda:

Não observado
  Sempre
  Frequentemente
  Nunca

## Anexo S. Conteúdos explorados na atividade 2

Tabela de registo da avaliação dos indicadores da atividade 2

Conteúdos: golpe militar do 25 de abril de 1974.																					
Objetivos	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas.	1.1 Descreve de forma resumida os acontecimentos da revolução militar;	Green	White	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
	1.2 Identifica os protagonistas da revolução militar;	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
2. Sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da "Revolução dos Cravos".	2.1 Frisa o caráter não violento da revolução dos cravos.	Green	White	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
	2.2 Salienta a forte adesão da população à revolução.	Green	White	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
3. Conhecer o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril.	3.1 Traça o percurso efetuado pelos militares no golpe militar do 25 de abril na cidade de Lisboa.	Green	White	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

4. Localizar na planta da cidade de Lisboa os pontos principais da revolução e identificar os acontecimentos que lá se desenrolaram.	4.1 Localiza na planta da cidade de Lisboa os espaços principais da revolução.	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Identificar os acontecimentos que se desenrolaram nos locais assinalados na planta da cidade de Lisboa.	5.1 Identifica os acontecimentos que se desenrolaram nos locais assinalados na planta da cidade de Lisboa.	■	□	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

**Legenda:**

□ Não observado ■ Nunca (nunca fez) ■ Sempre (quase sempre)

### Anexo T. Planificação da atividade 3

Planificação diária: 31.05.2017					
Escola Cooperante: Professor Cooperante:		E. B 2/3 Marquesa de Aloma Leonor Feio		Ano de escolaridade: Professora estagiárias:	
				6º D Dulce Costa / Nádia Nunes	
Objetivos gerais:					
- Conhecer os órgãos de poder democráticos. - Analisar algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo.					
Objetivos específicos	Estratégias e atividades	Tempo	Materiais	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
1. Indicar os órgãos de poder central, regional e local. 2. Descrever o funcionamento dos órgãos de poder central e as funções de cada um. 3. Destacar a efetiva separação de poderes e o sufrágio livre e universal como conquista de abril. 4. Identificar formas de participação cívica e democrática além dos atos eleitorais. 5. Reconhecer a democratização do país como fator de prestígio internacional para Portugal. 6. Reconhecer a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) como	- Escrita do sumário.	5'	Mapa.	1.1 Indica os órgãos de poder central, regional e local. 2.1 Descreve o funcionamento dos órgãos de poder central e as funções de cada um. 3.1 Destaca a efetiva separação de poderes e o sufrágio livre e universal como conquista de abril. 4.1 Identifica formas de participação cívica e democrática além dos atos eleitorais. 5.1 Reconhece a democratização do país como fator de prestígio internacional para Portugal. 6.1 Reconhece a entrada de Portugal na Comunidade	Observação direta.  Materiais produzidos.
	- Partindo da questão: o que aconteceu aos portugueses que viviam nas colónias, quando Portugal negocia com os movimentos de libertação?	5'	Lápis de cor.		
	- Visualização de um vídeo: depois do adeus série. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=r1_5Rb2sMOA&amp;list=PLoK_sKY6FP21z7LKU46xs1WrTHbQHR2kR">https://www.youtube.com/watch?v=r1_5Rb2sMOA&amp;list=PLoK_sKY6FP21z7LKU46xs1WrTHbQHR2kR</a>	15'	Teste áudio. Vídeos.		
	<a href="http://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acometimento/regressados-das-antigas-colonias/">http://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acometimento/regressados-das-antigas-colonias/</a>				
	- Analisar o mapa da página 160 e os documentos 2 e 4 da página 161.	10'			
	- Construção do friso cronológico dos anos da descolonização.				
	- A partir da visualização de uma tabela com os distritos ocupados pelos retornados, os alunos, no mapa de Portugal marcam quais os distritos portugueses escolhidos pelos retornados para começar a vida. Fazem a legenda do mapa. Dão um título ao mapa. <a href="http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/150.pdf">http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/150.pdf</a>	15'			

<p>um contributo para a consolidação da democracia portuguesa e para a modernização do país.</p> <p>7. Enumerar aspetos que comprovem a modernização do país após a adesão à CEE.</p> <p>8. Exemplificar progressos verificados nas condições de vida dos portugueses, nomeadamente no maior acesso à saúde e educação.</p> <p>9. Constatar a maior igualdade de géneros existentes na atualidade, apesar do caminho que ainda há a percorrer.</p> <p>10. Reconhecer outras dificuldades que Portugal enfrenta nos nossos dias: desemprego, morosidade da justiça, assimetrias sociais, abandono escolar, fraco envolvimento cívico.</p>				<p>Económica Europeia (CEE) como um contributo para a consolidação da democracia portuguesa e para a modernização do país.</p> <p>7.1 Enumerar aspetos que comprovem a modernização do país após a adesão à CEE.</p> <p>8.1 Exemplifica progressos verificados nas condições de vida dos portugueses, nomeadamente no maior acesso a saúde e educação.</p> <p>9.1 Constata a maior igualdade de géneros existentes na atualidade.</p> <p>10.1 Reconhece outras dificuldades Portugal enfrenta nos nossos dias: desemprego, morosidade da justiça, assimetrias sociais, abandono escolar, fraco envolvimento cívico.</p>	
--	--	--	--	---	--

### Anexo U. Avaliação dos comportamentos e participação na atividade 3

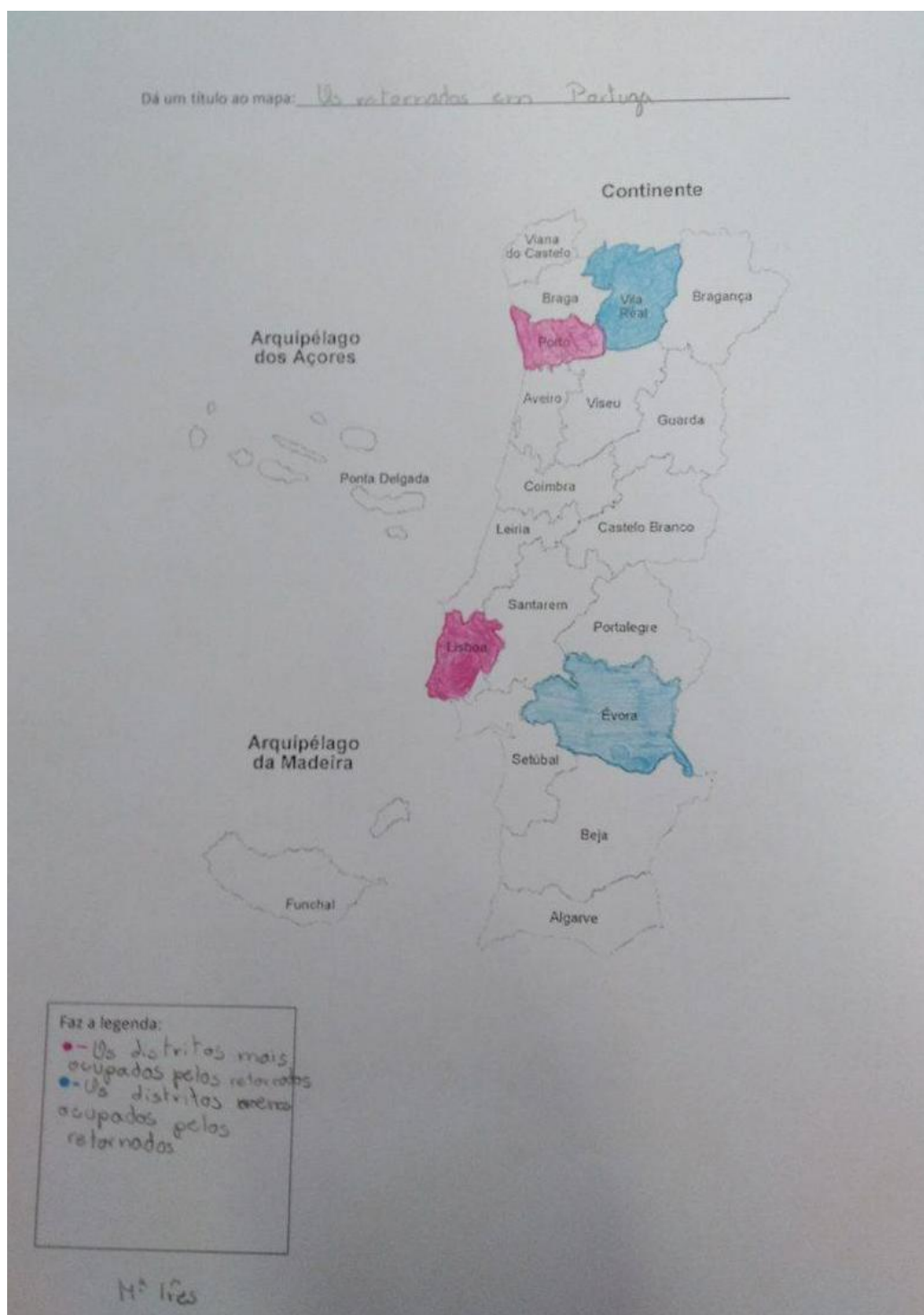
Tabela de registo de observação dos comportamentos e da participação dos alunos na atividade do mapa de Portugal

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Indicadores																				
1. Respeita as orientações de trabalho fornecidas pelo professor.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Argumenta sobre a temática.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Relaciona a temática com as questões trabalhadas anteriormente.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Ajuda os colegas que apresentam dificuldades na realização da tarefa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
8. Participa respeitado a sua vez para falar.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

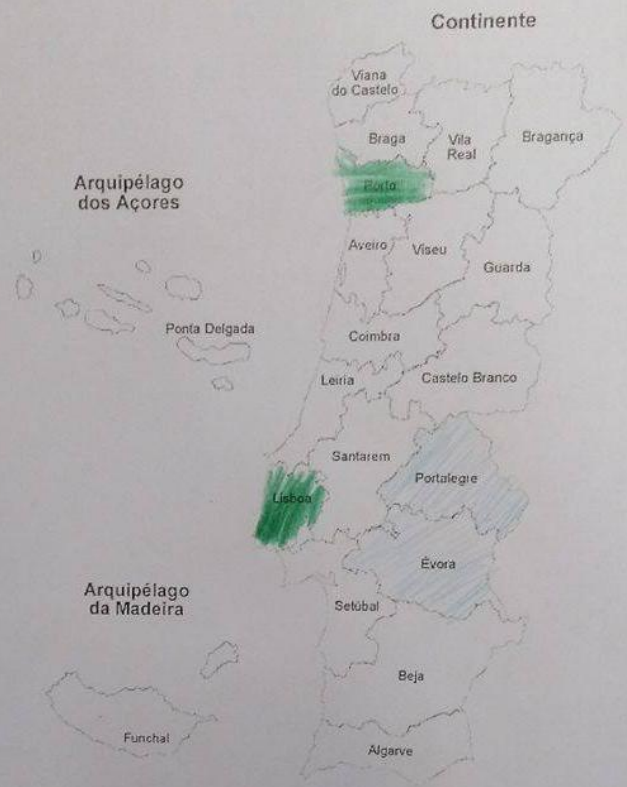
**Legenda:**

Não observado
  Sempre
  Frequentemente
  Nunca

## Anexo V. Construção de mapas usando duas cores

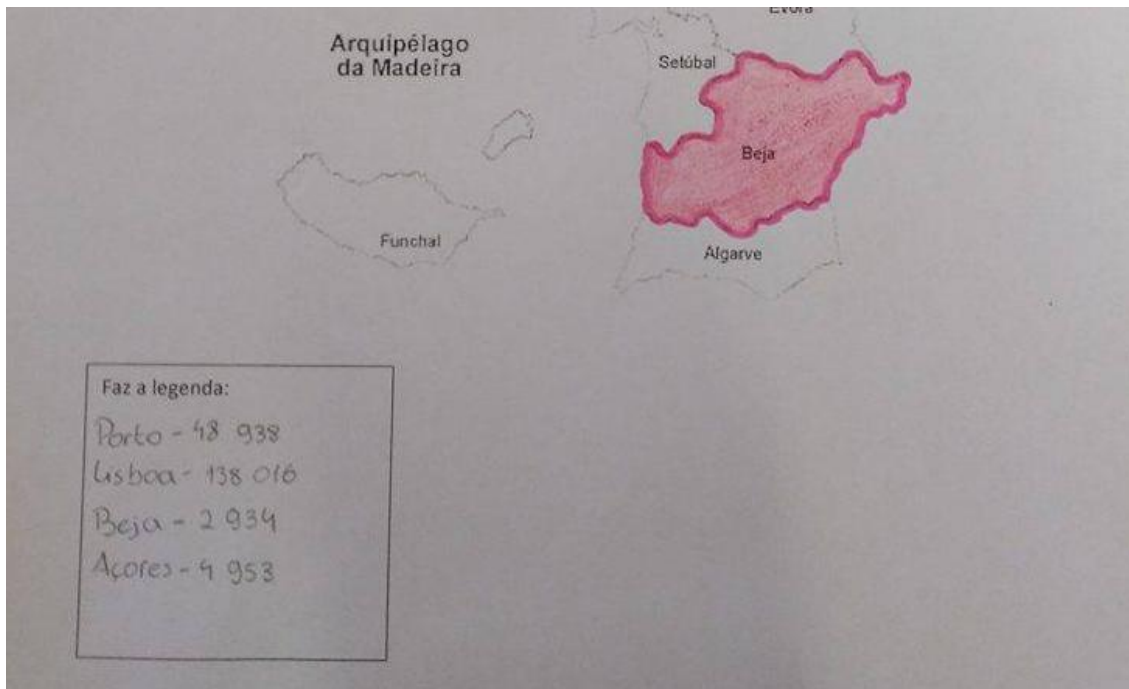


Dá um título ao mapa: Retornados e refugiados

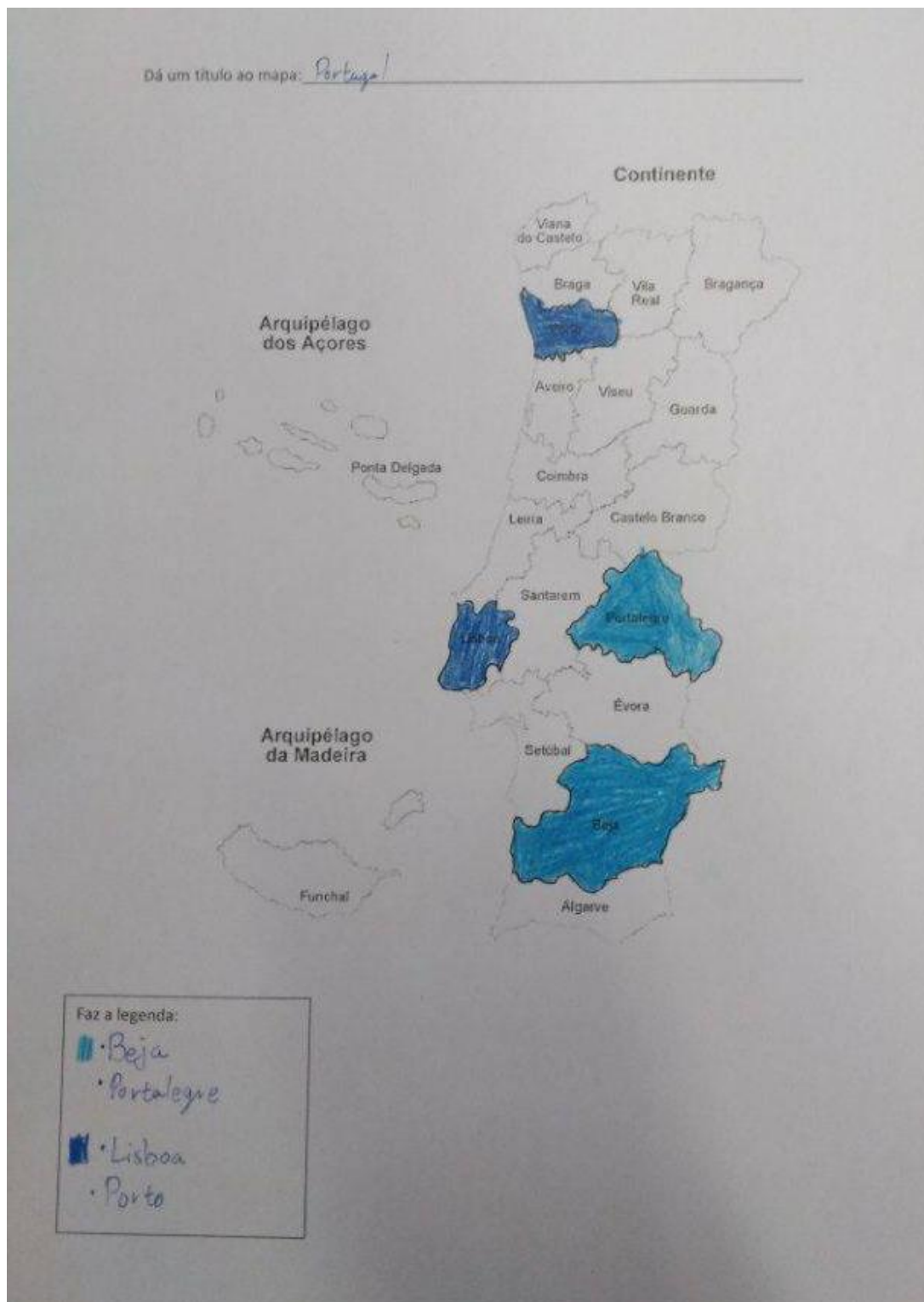


Faz a legenda:  
— Maior número de retornados  
— Menor número de retornados  
~~Nesse mapa os retornados~~  
~~são rotacionados Portugal~~

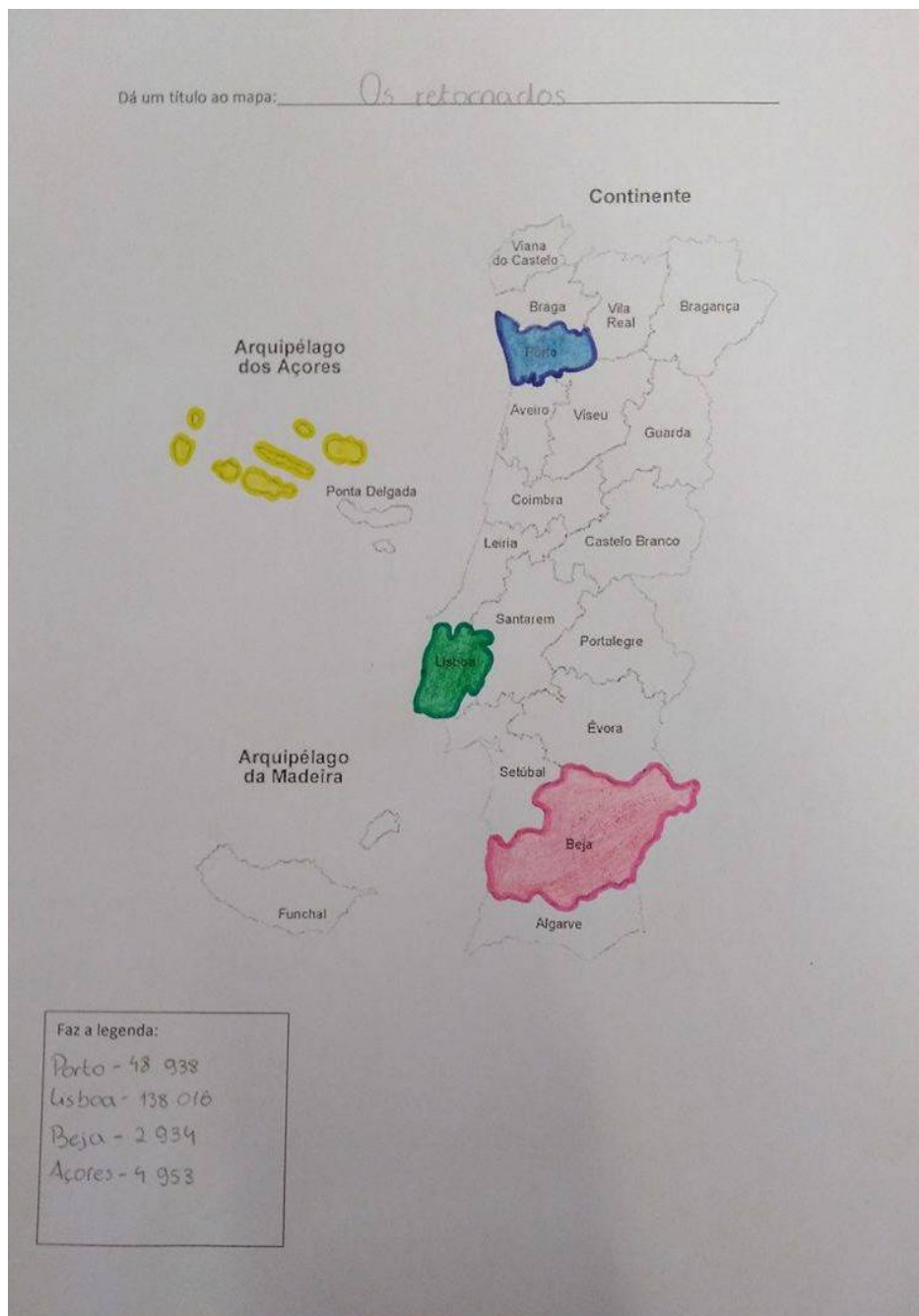
**Anexo W. Legenda o mapa associando apenas a informação da tabela**



Anexo X. Aluno que coloca na legenda o nome dos distritos



Anexo Y. Aluno que utiliza quatro cores para localizar os distritos no mapa



### Anexo Z. Conteúdos explorados na atividade 3

Tabela de registo da avaliação dos indicadores da atividade do mapa de Portugal

Conteúdos: A descolonização e os retornados.																					
Objetivos	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Explicar os problemas verificados com a descolonização portuguesa, destacando a questão dos retornados.	1.1 Explica os problemas verificados com a descolonização portuguesa.																				
	1.2 Destaca a questão dos retornados.																				
2. Conhecer a dimensão do território português.	2.1 Conhece a dimensão do território português.																				
3. Conhecer os novos países surgidos após a descolonização.	3.1 Conhece os novos países surgidos após a descolonização.																				
4. Localiza no mapa de Portugal dois	4.1 Localiza no mapa de																				



## Anexo AB. Guião de trabalho da atividade 2

### Guião de trabalho

Vamos descobrir como foi o percurso dos militares que fizeram a revolução de 25 de abril de 1974.

Para tal terão de trabalhar em conjunto numa espécie de corrida, onde um será o piloto e o outro o copiloto.

#### Isto significa que:

- O copiloto vai indicar quais as ruas que o piloto deve traçar, de acordo com as indicações abaixo.
- O piloto vai traçar no mapa o percurso dos militares de abril.

Tal como numa corrida, têm de trabalhar em equipa para chegarem ao Largo do Carmo, a última paragem.



## **Agora preparam-se que vamos começar!**

Procurem nas diferentes plantas que vos foram fornecidas as ruas assinaladas no percurso e marquem por ordem o trajeto que os militares de abril realizaram até ao Largo do Carmo.

Tomem atenção à caixa que se encontra ao lado do percurso e assinalem, nas vossas plantas e de forma clara, os locais dos principais acontecimentos desta revolução.

Bom trabalho!!

### O percurso:

- 1º Campo Grande
  - 2º Avenida da Republica
  - 3º Avenida Fontes pereira de melo
  - 4º Avenida da Liberdade
  - 5º Praça dos Restauradores
  - 6º Praça D. Pedro IV (Rossio)
  - 7º Rua Augusta e Rua Áurea
  - 8º Praça do Comercio (Terreiro do Paço)
  - 9º Ribeira das Naus
  - 10º Rua Augusta e Rua Áurea
- Meta: Largo do Carmo

Devem parar e assinalar os acontecimentos que marcaram esta revolução:

- Campo Grande: marca o início do nosso percurso, e foi lá que os militares pararam no semáforo e o capitão Salgueiro Maia deu ordem para avançar sem mais paragens até ao Terreiro do Paço.
- Terreiro do Paço: Local ocupado pelas forças contra o regime. Regimento do EPC (Escola Prática de Cavalaria).
- Ribeira das Naus: Local do conflito entre as forças defensoras do governo e as forças contra o governo. Rendição das forças defensoras do governo aos militares do EPC.
- Largo do Carmo: Cerco a Marcello Caetano e outros membros do governo. Local que marca a queda do regime ditatorial.

Agora vão começar a vossa aventura e descobrir qual foi o percurso dos militares da Escola Prática de Cavalaria (EPC), no dia da operação *Fim Regime*. Esta operação levou ao fim do regime ditatorial.







