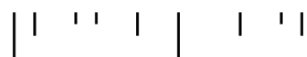


Saber ler o espaço geográfico:  
desenvolvimento de competências espaciais em HGP  
no 2.º CEB

Joana Ascensão Bebiano Mendonça

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

2022 – 2023



Saber ler o espaço geográfico:  
desenvolvimento de competências espaciais em HGP  
no 2.º CEB

**Joana Ascensão Bebiano Mendonça**

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

**Orientador:** Professora Doutora Maria João Hortas

**Júri**

Presidente: Professor Doutor Nuno Melo

Arguente: Professor Doutor Ricardo Coscurão

Orientador: Professora Doutora Maria João Hortas

2022 – 2023

| | ' ' | | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

| " | | " |

*Um coração grato é um íman para milagres.*

*- Nafousi, 2022, p. 136.*

Ao longo do meu percurso académico, alcancei conquistas e grandes sucessos e superei inúmeros desafios, que contribuíram significativamente para a conclusão deste capítulo importantíssimo, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Durante os últimos cinco anos, compreendendo a licenciatura e o mestrado, fui influenciada e inspirada por diversas pessoas que desempenharam um papel crucial no meu percurso, motivando-me a concluir com sucesso esta importante etapa.

À **minha família**, os meus **pais, Amaro e Rita**, aos meus **irmãos, Gonçalo e Manel**, os meus **avós, Felizberto e Maria Clementina** e ao meu **Tommy** ... aos únicos que sempre apoiaram as minhas escolhas ... cujo apoio incondicional me munuiu de forças nos momentos mais desafiadores, expresso a minha eterna gratidão.

Ao **Ricardo**, gostaria de expressar a minha sincera e eterna gratidão, pelo apoio valioso e constante a nível pessoal e ao longo do meu percurso académico e, agora, profissional. Desde o início da minha formação académica, o Ricardo tem sido uma fonte inestimável de apoio, conforto e consciência. Sem a sua presença e incentivo, esta fase não teria sido tão bonita e enriquecedora, marcada por memórias tão preciosas. Ensinou-me a lutar pelos meus objetivos, a trabalhar arduamente por o que quero e a não desistir. Ninguém faz com que os nossos sonhos se realizarem, sem sermos nós próprios.

À **família do Ricardo**, especialmente à **Alexandra**, expresso o mais sincero e caloroso agradecimento por todas as palavras de conforto, incentivo e apoio ao longo desta etapa.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha **orientadora e professora Maria João Hortas**, cuja orientação, sabedoria, incentivo e disponibilidade foram inestimáveis durante a realização do presente relatório e ao longo de todo o mestrado. O conhecimento transmitido, a dedicação demonstrada e o apoio incansável foram essenciais para o meu crescimento académico e para a construção do meu conhecimento pedagógico. Estou profundamente grata pela generosidade do seu tempo,

paciência e pela partilha do seu conhecimento, pois sei que terá um impacto duradouro na minha prática como futura professora.

Gostaria de agradecer ao **professor Alfredo Dias**, as suas orientações e sabedoria foram um farol orientador que moldou não apenas o meu percurso académico, mas também a minha visão sobre a educação e a docência.

À minha **amiga, e colega de licenciatura, Nicole**, expresso o meu agradecimento por todos os momentos de partilha, alegria, amizade e motivação que vivemos juntas. A tua presença tornou os últimos cinco anos verdadeiramente extraordinários e memoráveis. Desde os dias como colegas de curso até nos tornarmos amigas para a vida, a tua amizade engrandeceu o meu percurso académico e pessoal.

Às minhas estimadas **colegas de mestrado e amigas, Cláudia, Maria, Catarina, Matilde, Catarina, Raquel**, quero expressar o meu agradecimento pela vossa preciosa colaboração e apoio ao longo desta etapa. A presença e o apoio que ofereceram foram fundamentais nesta fase final, enriquecendo o caminho que percorremos juntas. O nosso trabalho em equipa foi verdadeiramente valorizado e contribuiu imensamente para o alcance desta etapa importante.

Às minhas **amigas e amigos**, com um agradecimento especial à **Joana**, quero expressar a minha gratidão pelo apoio e reconhecimento manifestado ao longo desta etapa. A vossa presença foi crucial, tornando este percurso repleto de boas memórias.

Quero expressar a minha sincera gratidão a todos os docentes da **Escola Superior de Educação de Lisboa** e da **Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve**, cuja influência e orientação foram fundamentais ao longo do meu percurso académico, tanto durante a realização do mestrado quanto da licenciatura. Cada um deles deixou uma marca indissipável, enriquecendo o meu caminho com ferramentas, métodos e perspetivas que, sem dúvida, terão um impacto significativo no meu futuro profissional como professora.

Às e aos **orientadores cooperantes**, que se disponibilizaram para me receber nas suas salas de aula, realizando um trabalho e um acompanhamento extraordinário ao longo da realização das várias Práticas de Ensino Supervisionado, que me marcaram pela

positiva tanto a nível profissional como pessoal. Em especial à **Professora Madalena**, à **Professora Patrícia** e à **Professora Teresa**.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos **participantes do presente estudo**, cuja colaboração foi crucial para o desenvolvimento deste trabalho.

A **todos**, o meu mais profundo agradecimento pelo vosso apoio e pela vossa contribuição ao longo desta minha jornada académica.

## RESUMO

| " | | " |

O presente relatório, realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa. Esta unidade curricular contempla a realização de duas intervenções educativas, no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, e a elaboração de um estudo de carácter investigativo.

O estudo apresentado assumiu como ponto de partida a problemática *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*. Na construção da resposta a esta problemática emergiram os objetivos de investigação: i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano; ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB; iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.

Neste estudo, foi utilizada uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Na recolha de dados, recorreremos a diversos métodos, incluindo a análise documental, a observação participante com registo em grelhas e notas de campo, a realização e análise de entrevistas, a análise de fichas e atividades realizadas pelos alunos, a análise e avaliação dos resultados e dos percursos de aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos evidenciam que o percurso didático em que os alunos foram envolvidos potenciou o desenvolvimento de um conjunto de competências espaciais que organizamos em três grandes áreas: *Localização em mapas; Leitura da informação representada no mapa e, Distribuição espacial de fenómenos histórico-geográficos*, fundamentais na formação de alunos competentes em História e Geografia.

**Palavras-chave:** Competências espaciais; História e Geografia de Portugal; Estratégias didáticas; Competências histórico-geográficas; Mapa; 2.º ciclo.

## ABSTRACT

| " | | | " |

The final report as part of Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education at Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, involves two educational practices, in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, and the research study.

The study present in this report starts by the research problem *The development of spatial competences in HGP implies the implementation of didactic strategies, emerging from geography, in which the map is a fundamental resource* and the main goals are: i) To analyse the previous spatial competences of 5th grade students; ii) To reflect on the methodologies to teaching spatial knowledge that can be implemented in the 2nd grade; iii) To reflect on the contribution of spatial learning strategies and activities to the development of spatial competences by students.

This study used a mixed methodology, combining qualitative and quantitative approaches. Various methods were used to collect data, including documental analysis, participant observation by recording on grids and field notes, conducting and analysing interviews, analysing worksheets and activities carried out by the students, analysing and evaluating results and learning paths.

The results obtained reveal that the didactical options provided the development of spatial competences, which we organize in three wide areas: *Localisation on maps*, *Reading the information represented on a map* and the *Spatial distribution of historical-geographical phenomena* for the training of students who are competent in History and Geography.

**Keywords:** Spatial Competences; History and Geography of Portugal; Teaching Strategies; Historic and Geographic competences; Map; 2nd Cycle of Basic Education.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	4
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1. Instituição	6
1.1.2. Ação pedagógica do orientador cooperante	7
1.1.3. Turma	9
1.2. Problematização dos dados do contexto	9
1.2.1. Problemática e objetivos gerais da intervenção	9
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	11
1.2.3. Avaliação do projeto de intervenção	14
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	16
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	17
2.1.1. Instituição	17
2.1.2. Ação pedagógica da orientadora cooperante	18
2.1.3. Turmas	19
2.2. Problematização dos dados do contexto	20
2.2.1. Problemática e objetivos gerais da intervenção	20
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	20
2.2.3. Avaliação do projeto de intervenção	23
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	29
PARTE II	37
1. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPACIAIS EM HGP	38
2. ESPAÇO GEOGRÁFICO E COMPETÊNCIAS ESPACIAIS	48
2.1. Geografia e consciência geográfica	49

2.2. Conhecimento geográfico e espaço geográfico	50
2.3. Competência e competências histórico-geográficas	54
2.4. Competências espaciais	60
3. METODOLOGIA	64
3.1. Metodologia de investigação	65
3.1.1. Natureza do estudo	66
3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento e análise de dados	67
3.2. Princípios éticos do processo de investigação	70
4. DESENVOLVER COMPETÊNCIAS ESPACIAIS EM HGP	71
4.1. Competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano	72
4.2. Metodologias de ensino e aprendizagem do espaço geográfico no 2.º CEB	80
4.3. Contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos	91
4.3.1. Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas diversos	92
4.3.2. Resolução de fichas informativas de consolidação de conhecimentos	93
4.3.3. Resolução de questões de aula	94
4.3.4. Resolução de fichas formativas	98
5. CONCLUSÕES	105
REFLEXÃO FINAL	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	127
Anexo A. Notas de campo da prática pedagógica no 1.º CEB	128
Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista ao OC do 1.º CEB	129
Anexo C. Horário da turma do 3.º ano do 1.º CEB	137
Anexo D. Alguns exemplos de exercícios implementados na rotina do dia na área disciplinar de Português	138

Anexo E. Algumas grelhas de registo de observação utilizadas na prática pedagógica no 1.º CEB	139
Anexo F. Grelhas de registo de observação para avaliação do projeto de intervenção	141
Anexo G. Avaliação inicial vs. Avaliação final na área disciplinar de Português	143
Anexo H. Avaliação inicial vs. Avaliação final na área disciplinar de Matemática	144
Anexo I. Notas de campo da prática pedagógica no 2.º CEB	145
Anexo J. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista ao OC do 1.º CEB	147
Anexo K. Avaliação inicial vs. Avaliação final no 2.º período no 2.º CEB	157
Anexo L. Grelhas de registo de observação para avaliação do projeto de intervenção	159
Anexo M. Grelhas de avaliação referentes ao 1.º período	163
Anexo N. Enunciado da ficha diagnóstica	165
Anexo O. Respostas de alunos aos exercícios da ficha diagnóstica	169
Anexo P. Enunciado da ficha de autoavaliação correspondente à ficha diagnóstica	171
Anexo Q. Grelha de respostas da ficha de autoavaliação	172
Anexo R. Grelha de correção da ficha diagnóstica	173
Anexo S. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista à OC do 2.º CEB sobre as competências espaciais dos alunos	174
Anexo T. Planificações correspondentes ao estudo e ao desenvolvimento das competências espaciais	177
Anexo U. Enunciados das fichas informativas de consolidação de conhecimentos	187
Anexo V. Enunciados das questões de aula	191
Anexo W. Enunciado da ficha formativa.	194
Anexo X. Respostas de alunos aos exercícios da ficha formativa	196



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparação dos indicadores de avaliação do projeto de intervenção observados no início e no fim da intervenção da turma A do 2.º CEB	25
Figura 2. Comparação dos indicadores de avaliação do projeto de intervenção observados no início e no fim da intervenção da turma B do 2.º CEB	27
Figura 3. Esquema das áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	42
Figura 4. Resposta de um aluno ao exercício 1 da ficha diagnóstica	74
Figura 5. Resposta de outro aluno ao exercício 1 da ficha diagnóstica	74
Figura 6. Posicionamento pessoal dos alunos relativamente aos conhecimentos enunciados (Autoavaliação)	77
Figura 7. Mapa analisado em sala de aula, em pequenos grupos, sobre o comércio no século XIII	84
Figura 8. Documento utilizado em sala de aula sobre os efeitos da Peste Negra no século XIV	85
Figura 9. Mapa analisado em sala de aula, em grande grupo, sobre a Peste Negra no século XIV	86
Figura 10. Exemplo de um exercício de uma ficha informativa de consolidação de conhecimentos, com nível de dificuldade intermédia	87
Figura 11. Exemplo de um exercício de uma ficha informativa de consolidação de conhecimentos, com nível elevado de dificuldade	87
Figura 12. Exercício de uma questão de aula, com nível de dificuldade intermédia	88
Figura 13. Exercício de uma questão de aula, com nível elevado de dificuldade	88
Figura 14. Mapa analisado em sala de aula, em grande grupo, sobre o comércio português e distribuição de concelhos no século XIII	92
Figura 15. Mapa analisado em sala de aula, em pequenos grupos, sobre as invasões castelhanas	92
Figura 16. Resposta de um aluno ao exercício 2 da ficha formativa	100
Figura 17. Resposta de um outro aluno ao exercício 2 da ficha formativa	100

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos e estratégias gerais de intervenção do 1.º CEB	10
Tabela 2. Indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 1.º CEB	13
Tabela 3. Objetivos e estratégias gerais de intervenção do 2.º CEB	21
Tabela 4. Indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 2.º CEB	24
Tabela 5. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação	67
Tabela 6. Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 1 da ficha diagnóstica	73
Tabela 7. Indicadores e respetivas questões referente ao objetivo 2 da ficha diagnóstica	76
Tabela 8. Taxa de sucesso total e para cada questão da ficha diagnóstica	78
Tabela 9. Atividades didáticas sobre o espaço geográfico e respetivos objetivos no 2.º CEB	81
Tabela 10. Principais atividades didáticas de aprendizagem do espaço geográfico em HGP no 5.º ano do 2.º CEB	89
Tabela 11. Taxa de sucesso total e para cada questão da questão de aula 1	95
Tabela 12. Taxa de sucesso total e para cada questão da questão de aula 2	96
Tabela 13. Taxa de sucesso total e para cada questão da questão de aula 3	97
Tabela 14. Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 1 da ficha formativa	99
Tabela 15. Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 2 da ficha formativa	101
Tabela 16. Taxa de sucesso total e para cada questão e para o objetivo 1 da ficha formativa	102
Tabela 17. Evolução do sucesso total e para cada objetivo da ficha diagnóstica e da ficha formativa	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DT	Diretor(a) de Turma
EB	Escola Básica
HGP	História e Geografia de Portugal
OC	Orientador(a) Cooperante
OG	Objetivo Geral
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
UC	Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa. O intuito deste relatório é apresentar, analisar e avaliar, numa perspetiva reflexiva, as intervenções educativas realizadas nos contextos de estágio em 1.º e 2.º CEB, em duas instituições de cariz público, localizadas na cidade de Lisboa. O relatório inclui ainda um estudo empírico relacionado com o desenvolvimento das competências espaciais em HGP no 2.º CEB e que lhe dá título.

O documento organiza-se em duas partes, na primeira são apresentadas e analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e, na segunda, o estudo empírico supramencionado. A primeira parte do relatório integra três capítulos. O primeiro e o segundo dedicam-se à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, incluindo a caracterização de ambos os contextos, a problematização dos dados recolhidos, a identificação da problemática de intervenção, os respetivos objetivos e métodos e técnicas de intervenção pedagógico didática, para cada contexto. No terceiro e último, capítulo desta primeira parte do relatório realiza-se uma análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, refletindo sobre as suas diferenças e semelhanças.

A segunda parte compreende cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à apresentação do estudo empírico, da problemática, objetivos e contextualização do estudo no âmbito dos documentos curriculares em vigor. A problemática assume a seguinte formulação *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*, sendo três os objetivos de investigação: (i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano; (ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB; (iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos. O segundo capítulo, contém o

enquadramento teórico que sustenta o estudo e que se organiza em quatro pontos: geografia e consciência geográfica, conhecimento geográfico e espaço geográfico, competências e competências histórico geográficas, competências espaciais. No terceiro capítulo, são apresentadas as opções metodológicas do estudo, em articulação com os objetivos que o orientam. Já no quarto capítulo desenvolve-se a análise e discussão dos resultados obtidos, estruturando-se em três pontos, de acordo com os objetivos definidos: (i) competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano; (ii) metodologias de ensino e aprendizagem do espaço geográfico no 2.º CEB; (iii) contributos das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos. No último capítulo desta segunda parte apresentam-se as conclusões decorrentes do estudo empírico. O relatório encerra com a reflexão final que engloba uma análise dos contributos da Prática de Ensino Supervisionada e do estudo empírico, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das competências profissionais como pessoais, vislumbrando potenciais mudanças para o futuro enquanto professora de 1.º ou de 2.º CEB.

## PARTE I

| " | | " |

# 1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | " | | " |

Este capítulo apresenta uma análise do contexto/escola onde decorreu a prática pedagógica de 1.º CEB focada nas dimensões escola, turma e ação educativa do orientador cooperante (OC).

Para a caracterização do contexto socioeducativo foi valorizada a recolha de informação em fontes diversas de modo a tornar possível o cruzamento de dados com diferentes origens (Sousa & Batista, 2011). Assim, a informação apresentada neste capítulo foi recolhida através da análise documental do Projeto Educativo (2019), por observação direta e registo em grelhas de observação e notas de campo (cf. Anexo A) ao longo das semanas de observação, por conversas não estruturadas com a coordenadora da instituição, com o OC, com outros professores e com os alunos e, ainda pela entrevista realizada ao OC (cf. Anexo B).

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1.1. Instituição**

A Escola Básica (EB) localizava-se no bairro e na freguesia de Alvalade, no concelho e distrito de Lisboa. A freguesia de Alvalade é uma das mais recentes do concelho de Lisboa, integrando diversas áreas verdes, nomeadamente campos, hortas e espaços de lazer e desportivos, com áreas de cariz residencial e empresarial. É uma freguesia privilegiada pela proximidade a locais de cultura, lazer e aos mais variados meios de transporte que a cidade tem para oferecer (Câmara Municipal de Lisboa, s.d.).

Apesar da freguesia apresentar uma diversidade de grupos socioeconómicos, o grupo de alunos e familiares desta EB revelava alguma homogeneidade, pertencendo essencialmente à classe média-alta (Projeto Educativo, 2019). A escola possuía cerca de 180 alunos, dos quais 20 encontravam-se abrangidos pelas medidas previstas nos artigos 1.º e 7.º a 10.º do *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho.

A EB era constituída por salas de aula, salas de professores e de direção, ginásio, refeitório, sala de convívio dos alunos, instalações sanitárias e biblioteca escolar. A oferta

educativa do Agrupamento de Escolas abrange a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º CEB e o ensino secundário com cursos científico-humanísticos e profissionais.

Segundo o Projeto Educativo (2019), a missão do agrupamento a que pertence a escola era de

construir e consolidar um agrupamento de escolas dinâmico e centrado no aluno, que crie oportunidades educativas e promova uma educação rigorosa e de qualidade, tendo em vista o sucesso académico e educativo. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável, num mundo cada vez mais globalizante e em rápida mudança, em que urge formar cidadãos autónomos, críticos, responsáveis, criativos e ativos, capazes de atuar (Projeto Educativo, 2019, p. 3).

Para concretizar a sua missão o agrupamento assumia como compromisso os seguintes objetivos: a) melhorar os resultados académicos; b) proporcionar oportunidades de aprendizagem de qualidade; c) fomentar atitudes e comportamentos adequados às aprendizagens; d) incentivar o trabalho em equipa; e) promover uma cultura de participação, integração, confiança e sentido de pertença ao agrupamento; f) melhorar o funcionamento e a eficácia dos órgãos e estruturas do agrupamento; g) gerir com eficácia os recursos humanos e materiais.

### 1.1.2. Ação pedagógica do orientador cooperante

De acordo com a informação recolhida através da entrevista formal (cf. Anexo B) realizada ao OC, assim como por observação direta, o OC não seguia nenhum modelo pedagógico em particular. O professor assentava a sua ação educativa em diversos modelos, destacando a integração da Pedagogia Waldorf, na qual tem formação (cf. Anexo B).

Por observação das práticas pedagógico didáticas, concluiu-se que o OC sustentava a sua ação educativa em modelos e estratégias metodológicas pouco centradas

no aluno, pelo que a sua ação educativa era essencialmente do tipo expositivo. Contudo, na entrevista (cf. Anexo B), o OC destacou que as estratégias e atividades são sempre consideradas tendo em conta as características do grupo de alunos com quem está a trabalhar, as suas necessidades e potencialidades e tendo em conta os recursos que a escola possui.

O OC revelou ainda como intencionalidades educativas, o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias, tanto a nível dos conteúdos do currículo, como também das competências sociais para o sucesso dos alunos na transição de ano e, posteriormente, de ciclo, e, ainda, para colmatar as fragilidades reveladas pelos alunos.

Em relação à organização do tempo, a EB regia a sua carga horária semanal na Matriz Curricular do 1.º CEB (*Decreto-Lei n.º 176/2014*, de 12 de dezembro). As áreas curriculares surgiam no horário da turma pré-definido pelo Agrupamento, seguindo a distribuição que se apresenta: a) Português – 7h semanais; b) Matemática – 7h semanais; c) Estudo do Meio – 3h semanais; d) Expressões Artísticas e Físico-Motoras – 3h semanais; e) Oferta Complementar – 1h semanal; f) Inglês – 2h semanais; g) Apoio Estudo – 1h30. Apesar de no horário da turma (cf. Anexo C) ser apresentada a distribuição específica para a lecionação de cada área curricular, a sua aplicação era flexível e ajustável às necessidades dos alunos, tendo apenas como premissa o cumprimento das horas semanais estipuladas. O OC era responsável pela lecionação das diferentes áreas curriculares, com exceção de Inglês e de Apoio ao Estudo, área lecionada por professores especialistas.

O OC planificava as sequências de atividades de acordo com a Planificação Anual de Atividades (2022) e o Projeto Educativo (2019). Quanto aos recursos educativos, o OC recorria em quase todas as aulas ao caderno diário, aos manuais, ao quadro de giz e ao quadro interativo. Em relação à tipologia de organização de sala de aula, o OC adotava a disposição das mesas e cadeiras em filas colocadas em linhas horizontais.

### 1.1.3. Turma

A turma era constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, dos quais doze são do sexo feminino e doze do sexo masculino. Nesta turma, apenas um aluno possuía nacionalidade estrangeira, enquanto seis alunos eram abrangidos por medidas universais, conforme estabelecido no *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho.

O grupo de alunos apresentava dificuldades no relacionamento interpessoal, demonstrando dificuldade em respeitar e aceitar as ideias do outro. Além disso, evidenciava falta de confiança e de autonomia, visíveis quando os alunos expressavam e argumentavam as suas ideias e pontos de vista. Também se observavam obstáculos na compreensão de enunciados e na capacidade de estabelecer conexões entre informações.

Apesar das fragilidades enumeradas anteriormente, o grupo de alunos apresentava diversas potencialidades que importa destacar. No que diz respeito às competências sociais, demonstravam facilidade e motivação para aprender novos conteúdos, eram organizados, exibiam espírito crítico e mantinham boas relações entre pares. Na área do Português, esta turma relevava bons hábitos de leitura e manifestava grande entusiasmo em ouvir histórias. No âmbito da Matemática, demonstravam destrezas na aplicação de várias estratégias de cálculo e no manuseio de materiais manipuláveis. Revelavam um forte interesse pela área do Estudo do Meio e, devido à cultura geral e experiências vividas com a escola e famílias, detinham um sólido e vasto conhecimento sobre o mundo e o meio que os rodeia. Além do mais, manifestavam interesse pelas Artes Visuais e pela Educação Física, destacando-se por uma participação ativa e criatividade.

## 1.2. Problematização dos dados do contexto

### 1.2.1. Problemática e objetivos gerais da intervenção

Após a identificação das principais potencialidades e fragilidades da turma, foi definida a seguinte problemática orientadora da intervenção: *A implementação de*

*atividades a pares e em pequeno grupo permite desenvolver competências de compreensão leitora e de colaboração e respeito entre os alunos.*

Para responder à problemática definida, foram formulados objetivos gerais, transversais às diferentes áreas curriculares, para os quais as estratégias a implementar pretendiam que o processo de ensino e aprendizagem capacitasse os alunos para serem capazes de respeitar os colegas, expressar as suas ideias, aceitar as ideias dos outros, argumentar os seus pontos de vista, desenvolvendo competências sociais de colaboração e respeito pelo outro. Objetivava-se, ainda, que os alunos fossem capazes de compreender o sentido global do que leem, de relacionar informações, de verbalizar as instruções dadas num enunciado e resolver autonomamente as tarefas, desenvolvendo competências de compreensão e interpretação leitora.

No sentido da consecução dos objetivos gerais identificam-se de seguida as estratégias gerais de intervenção na tabela 1.

*Tabela 1*

*Objetivos e estratégias gerais de intervenção do 1.º CEB.*

<b>Problemática</b>	
<i>A implementação de atividades a pares e em pequeno grupo permite desenvolver competências de compreensão leitora e de colaboração e respeito entre os alunos.</i>	
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Estratégias gerais</b>
<b>Objetivo Gerais A (OG):</b> Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinamização de rotinas de trabalho a pares e em pequenos grupos.</li> <li>2. Promoção de momentos de discussão, reflexão, negociação e procura de consensos.</li> <li>3. Resolução de tarefas utilizando guiões de trabalho.</li> </ol>
<b>OG B:</b> Aceitar perspetivas e opiniões diferentes das suas em diversas modalidades de trabalho/ situações de aprendizagem.	
<b>OG C:</b> Desenvolver competências de compreensão e interpretação de enunciados.	

*Nota: Projeto de Intervenção, 1.º CEB.*

### 1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Conforme mencionado anteriormente, com o objetivo de dar resposta às necessidades e fragilidades identificadas, e considerando as potencialidades e especificidades da turma, era intenção do par pedagógico contribuir para a melhoria das aprendizagens e relacionamento interpessoal dos alunos.

O projeto de intervenção surgiu em continuidade com o Plano Curricular de Turma e numa lógica de prosseguimento da ação pedagógica do OC, mas também introduziu estratégias pedagógicas que valorizavam as potencialidades da turma e, ainda objetivavam conduzir a uma melhoria das aprendizagens, ao colmatar as fragilidades e dificuldade da turma.

Numa primeira fase, após a identificação da problemática e objetivos gerais, foram elencadas as estratégias gerais a implementar durante a intervenção, tabela 1. Importa referir que todos os procedimentos foram discutidos com o OC, de modo a construir uma ação pedagógica coerente com o trabalho já realizado com a turma, dando prioridade à melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com os documentos orientadores que se encontram em vigor e os objetivos e as estratégias delineadas no Projeto de Intervenção (PI), foram realizadas diversas atividades dinâmicas, com o intuito de mobilizar conhecimentos didáticos construídos durante o mestrado. De modo transversal, foi privilegiado o **trabalho colaborativo**, em pares ou pequenos grupos, a **comunicação oral com a partilha e discussão de ideias e perspetivas** e a **partilha das produções** realizadas pelos alunos e houve um prosseguimento na **rotina do dia**.

Ao longo da prática pedagógica, priorizou-se a **interdisciplinaridade**, pois

a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenómeno sob diferentes pontos de vista (Bonatto et. al, 2012, p. 4).

Foi adotada uma abordagem interdisciplinar com o propósito de fornecer uma aprendizagem enriquecedora e significativa. Consequentemente, e alcançando o propósito desta abordagem obteve um equilíbrio entre as diversas áreas disciplinares e uma nova forma de trabalhar o conhecimento (Azevedo, 2007), partindo de uma compreensão mais ampla e holística dos temas abordados.

Através da realização de **trabalhos colaborativos**, realizados em pares ou em grupos de três ou quatro elementos, foram promovidas **competências e capacidades associadas à cooperação, colaboração e comunicação**, fomentado assim a **partilha e discussão de ideias**. Forman e McPhail (1993), citadas por Damiani (2008), defendem que a escola não fornece aos alunos as experiências necessárias para desenvolverem as suas capacidades comunicativas: “os estudantes, usualmente, na sala de aula, ficam restritos a responder as perguntas feitas pelos professores” (p. 222) e foi exatamente esta situação que procuramos contrariar.

Com o objetivo de manter a continuidade das práticas previamente estabelecidas pelo OC, foram mantidas e desenvolvidas as **rotina do dia** na área disciplinar de Português. O intuito foi consolidar e expandir as metodologias e estratégias pedagógicas já implementadas, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais eficaz e consistente nessas áreas específicas do currículo. Na área do Português foi privilegiado o domínio da gramática (Direção-Geral da Educação, 2018), a partir da concretização de pequenos exercícios (cf. Anexo D).

Posto isto, no seguimento da definição dos objetivos e estratégias gerais de intervenção e de modo a avaliar o projeto de intervenção apresentam-se os indicadores de avaliação gerais, em concordância com os objetivos gerais delineados. Assim, na tabela seguinte, tabela 2, encontram-se elencados os objetivos gerais com os indicadores de avaliação gerais que lhes correspondem.

Tabela 2

Indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 1.º CEB.

<b>Problemática</b>	
<i>A implementação de atividades a pares e em pequeno grupo permite desenvolver competências de compreensão leitora e de colaboração e respeito entre os alunos.</i>	
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>OG A:</b> Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	<b>A1.</b> Respeita os colegas. <b>A2.</b> Expressa as suas ideias. <b>A3.</b> Aceita as opiniões dos colegas. <b>A4.</b> Argumenta os seus pontos de vista. <b>A5.</b> Partilha o material.
<b>OG B:</b> Aceitar perspetivas e opiniões diferentes das suas em diversas modalidades de trabalho/ situações de aprendizagem.	<b>B1.</b> Ouve os colegas. <b>B2.</b> Aceita as opiniões dos colegas. <b>B3.</b> Argumenta os seus pontos de vista.
<b>OG C:</b> Desenvolver competências de compreensão e interpretação de enunciados.	<b>C1.</b> Verbaliza as instruções dadas num enunciado. <b>C2.</b> Resolve autonomamente as tarefas.

Nota: Projeto de Intervenção, 1.º CEB.

Em relação à **avaliação das aprendizagens** dos alunos realizou-se uma **avaliação formativa**, com o objetivo de regulação do processo de aprendizagem, de fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e fornecer indicadores com vista a uma adequação constante do processo de intervenção pedagógica. Nesta modalidade de avaliação foi fornecido *feedback* aos alunos, a nível individual, mas também em grande grupo. Este tipo de avaliação permitiu uma reflexão diária sobre as estratégias e as metodologias a implementar e melhorar em sala de aula, considerando as potencialidades e fragilidades individuais de cada aluno e da turma.

Cosme et. al (2020), admite avaliação como um instrumento para contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, com o fim de garantir que todos possam ser acompanhados neste processo. Assim, durante a concretização da prática pedagógica, optou-se por não realizar uma avaliação sumativa, pois tal como Leitão (2013) afirma este tipo de avaliação é geralmente pontual e classificativo, não se adequando à natureza e aos objetivos inicialmente delineados no PI.

### 1.2.3. Avaliação do projeto de intervenção

A avaliação dos resultados da implementação do PI foi realizada a partir dos registos das aprendizagens dos alunos nos indicadores de avaliação das diferentes situações de aprendizagem planificadas e implementadas, tendo também em conta as competências elencadas nos documentos curriculares orientadores, Aprendizagens Essenciais (AE) do 3.º ano do 1.º CEB nas áreas Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento, Dança, Educação Física, Estudo do Meio, Expressão Dramática/ Teatro, Matemática, Música, Português e Tecnologias de Informação e Comunicação, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o PI. Foram utilizados como critérios qualitativos, na avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, Realiza Bem (RB), Realiza (R), Realiza Pouco (RP) e Não Realiza (NR), como é possível verificar nas grelhas de observação em anexo (Anexo E).

A partir dos indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI, que constam da tabela 2, *Indicadores de avaliação*, colocada antes, é realizada a reflexão sobre as avaliações dos três objetivos. Importa referir que a avaliação dos objetivos A e B é de carácter qualitativo, pelo que foram analisadas as grelhas de observação da intervenção iniciais e finais (cf. Anexo F) das quais constam os indicadores de avaliação correspondentes aos objetivos do PI.

Na análise dos dados apresentados é possível constatar que, em termos globais, houve uma melhoria significativa na turma em todos os indicadores. Em relação ao **objetivo A**, destaca-se a melhoria dos indicadores: A2. *Expressa as suas ideias*, A3. *Aceita as opiniões dos colegas* e A4. *Argumenta os seus pontos de vista*. No **objetivo B**,

é evidente o progresso, destacando-se o indicador B3, em que a maior parte dos alunos alcançou resultados positivos. Para avaliação do **objetivo C**, foram realizadas avaliações diagnósticas iniciais nas áreas curriculares de Matemática e de Português, assim como, avaliações finais de modo a verificar o sucesso da concretização do objetivo. Os dados são apresentados nas tabelas que se encontram no anexo H e I, sendo as duas primeiras referentes à avaliação diagnóstica inicial e as últimas referentes à avaliação final.

Em relação à avaliação diagnóstica em Português (cf. Anexo G) a média inicial foi de 75,6%, em que três alunos apresentaram uma classificação entre 50% e os 69%, 13 alunos obtiveram uma classificação entre 70 e 89% e três alunos não realizaram a atividade. Nesta área, a avaliação final apresentou a média final foi de 92,2%, em que dois alunos obtiveram uma qualificação entre 70 e 89%, 16 alunos obtiveram uma qualificação entre 90 e 100% e dois alunos não realizaram a atividade. Em relação à avaliação diagnóstica em Matemática (cf. Anexo H) a média inicial foi de 74,6%, em que três alunos apresentaram uma classificação entre 20% a 49%, três alunos obtiveram uma classificação entre 50% e os 69%, quatro alunos obtiveram uma classificação entre 70 e 89% e seis alunos obtiveram uma classificação entre 90 e 100% e três alunos não realizaram a atividade. Nesta área, a avaliação final apresentava a média final foi de 76,6%, em que três alunos obtiveram entre 20% e 49%, três alunos obtiveram uma classificação entre 50% e os 69%, cinco alunos obtiveram uma classificação entre 70 e 89% e sete alunos obtiveram uma classificação entre 90 e 100% e um aluno não realizou a atividade. De modo global houve uma melhoria, destacando-se, no entanto, a melhoria substancial na área do Português. Assim, conclui-se que o objetivo C. *Desenvolver competências de compreensão e interpretação de enunciados* foi globalmente alcançado com sucesso.

## 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, são analisados os dados recolhidos do meio social, organizacional e pedagógico da escola, das turmas e da ação educativa da OC, onde foi realizada a intervenção no 2.º CEB.

A informação contida neste capítulo foi obtida a partir da análise documental do Projeto Educativo (2021), observação direta e análise das grelhas de observação e das notas de campo (cf. Anexo I) resultantes da observação, conversas não estruturadas com a OC, outros professores e alunos, e também através da entrevista com a OC (cf. Anexo J).

## **2.1. Caraterização do contexto socioeducativo**

### **2.1.1. Instituição**

A EB localizava-se na freguesia de Campolide, no concelho e distrito de Lisboa. A área envolvente da freguesia de Campolide é histórica e predominantemente de cariz residencial e empresarial, possui algumas áreas verdes e é uma freguesia privilegiada pela proximidade a locais de cultura, lazer e aos mais variados meios de transporte (Junta de Freguesia de Campolide, s.d.).

A população de alunos era heterogénea, pois tanto pertencia à classe média como habitava bairros onde predominavam problemas económicos, sociais e de exclusão social e situações de realojamento e de degradação habitacional (Projeto Educativo, 2021). Sendo assim, o agrupamento categorizado como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

A EB, sede de agrupamento era constituída por salas de aula, serviços de administração escolar, salas de professores e de direção, ginásio, refeitório, papelaria/reprografia, sala de convívio dos alunos, laboratórios e salas de aulas, instalações sanitárias, balneários, biblioteca escolar e centro de recursos educativos.

No 2.º CEB, a escola possuía cerca de 80 alunos abrangidos pelas medidas previstas nos artigos 1.º e 7.º a 10.º do *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho, e 256 alunos

estrangeiros, sobretudo nacionais de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e do Brasil, mas também de países localizados nos continentes europeu e asiático.

### 2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante

De acordo com a informação recolhida através da entrevista realizada à OC, assim como, por observação direta, a OC não seguia nenhum modelo pedagógico em particular. Por observação, concluiu-se que a OC assenta a sua ação educativa em modelos e estratégias metodológicas pouco centradas no aluno, pelo que a sua ação educativa se situava fundamentalmente no método expositivo. Na entrevista (cf. Anexo J), a OC destacou que as estratégias e atividades são sempre consideradas tendo em conta as características do grupo de alunos com quem está a trabalhar, das suas necessidades e potencialidades e dos recursos da escola.

A OC revelou ainda como intencionalidades educativas, o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias, tanto a nível dos conteúdos do currículo, como das competências sociais, ambos fundamentais para o sucesso na transição de ciclo, e, também, para colmatar as fragilidades reveladas pelos alunos, ao nível da leitura e de escrita, destacando o reforço de tarefas de leitura em ambas as disciplinas que leciona, assim como, o recurso à escrita de resumos, visualização de vídeos e animações para os alunos melhor compreenderem os conteúdos.

Em relação à organização do tempo, as atividades eram realizadas nos tempos letivos destinados às áreas específicas, sendo as aulas de Português lecionadas em blocos de 50 minutos e de 100 minutos (4 blocos por semana) e as aulas de HGP lecionadas em blocos de 50 minutos (3 blocos por semana), de acordo com o horário pré-definido pela instituição. No que concerne à gestão dos conteúdos, estes eram geridos tendo como orientação a planificação anual, a qual apresentava os conteúdos a abordar em cada período. Contudo, a abordagem a esta planificação era flexível e ajustável às necessidades e ritmos de cada turma e de cada aluno.

A OC planificava as sequências de atividades antecipadamente de acordo com a Planificação Anual de Atividades e o Projeto Educativo (2021). As atividades realizadas apresentavam uma relação sequencial nos conteúdos, e, em geral, durante o período de observação, estas restringiram-se à resolução de exercícios de aplicação do manual, leitura em voz alta dos alunos dos conteúdos no manual e cópia de sínteses de conteúdos feitas pela professora e registadas no quadro branco. Quanto aos recursos educativos, a OC recorreu em todas as aulas ao manual e ao quadro branco e os alunos realizaram o registo nos seus cadernos diários. Em relação à tipologia de organização de sala de aula, a OC manteve a disposição das mesas e cadeiras em filas colocadas em linhas horizontais.

### 2.1.3. Turmas

A intervenção realizou-se em duas turmas, com alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. A turma A com 23 alunos, dos quais quinze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Nesta turma, havia catorze alunos de nacionalidade estrangeira (nomeadamente, angolana, bielorrussa, nepalesa, iraquiana, paquistanesa, bengalês, argentina, russa, indiana, ucraniana, venezuelana, britânica), nove destes alunos estrangeiros frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna. A turma tinha dois alunos com medidas seletivas, medidas adicionais e relatório técnico-pedagógico, outros dois alunos apenas com medidas seletivas, e mais dois alunos com medidas seletivas e com relatório técnico-pedagógico. A turma B era constituída por 20 alunos, dos quais oito do sexo masculino e doze do sexo feminino. Esta turma possuía dois alunos com medidas seletivas e medidas adicionais.

No geral, as turmas apresentavam dificuldades nas relações interpessoais, não respeitando regras, sendo que a turma A se revelou pouco inclusiva em relação aos colegas estrangeiros. As relações e interações observadas não foram positivas em ambas as turmas. Na turma B, destacou-se ainda uma fraca autonomia, falta de autoconfiança, dificuldades de concentração e de autorregulação. Em relação às áreas curriculares específicas, os alunos manifestavam dificuldades de leitura, de compreensão e interpretação e na produção escrita. Eram ainda visíveis lacunas nas competências

espaciais e temporais. Ambas as turmas revelavam como potencialidades a participação, a curiosidade e interesse em aprender, e o gosto pela leitura.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto**

### **2.2.1. Problemática e objetivos gerais da intervenção**

Após a seleção das principais potencialidades e fragilidades das turmas, foi definida a seguinte problemática: *A implementação de rotinas de leitura e de atividades colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências espaciotemporais e de leitura de enunciados em diferentes contextos, com o intuito de promover uma maior qualidade nas aprendizagens e colmatar as dificuldades mencionadas.*

Por conseguinte, foram formulados objetivos gerais de intervenção, tabela 3, transversais às diferentes áreas curriculares, a partir dos quais se pretendeu que os alunos fossem capazes de: (i) respeitar os colegas, expressar as suas ideias e aceitar as ideias dos outros, desenvolvendo competências sociais através de atividades colaborativas; (ii) ler com ritmo e entoação, compreender o sentido global do que lê, realizar inferências e relacionar informações, desenvolvendo competências de leitura; (iii) reconhecer a localização espacial numa narrativa (fonte escrita), localizar lugares, regiões e países em mapas (históricos), interpretar fenómenos representados cartograficamente, construir frisos e tabelas cronológicas, localizar no tempo factos, respeitando a sua sucessão, estabelecer relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente, desenvolvendo competências espaciotemporais.

### **2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas**

No sentido da consecução dos objetivos gerais, foi identificado um conjunto de estratégias globais de intervenção, que se encontram discriminadas na tabela 3.

Tabela 3

*Objetivos e estratégias gerais de intervenção de intervenção do 2.º CEB.*

<b>Problemática</b>	
<i>A implementação de rotinas de leitura e de atividades colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências espaciotemporais e de leitura de enunciados em diferentes contextos.</i>	
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Estratégias gerais</b>
<b>OG A:</b> Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinamização de rotinas de trabalho a pares e em pequenos grupos.</li> <li>2. Implementação de atividades investigativas a partir de situações relevantes em pequeno grupo.</li> <li>3. Organização de momentos de leitura e de comunicação.</li> <li>4. Utilização sistemática de fontes cartográficas.</li> <li>5. Construção de frisos cronológicos.</li> </ol>
<b>OG B:</b> Desenvolver competências de leitura.	
<b>OG C:</b> Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	
<b>OG D:</b> Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	

*Nota: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.*

O PI surgiu em continuidade com o Plano de Turma e numa lógica de continuação da ação pedagógica da OC, mas também implementando estratégias pedagógicas que valorizassem as potencialidades da turma e, ainda conduzissem à melhoria das aprendizagens, ao colmatar das fragilidades e dificuldades das turmas.

Numa primeira fase, após a identificação da problemática e objetivos gerais, foram elencadas estratégias gerais a implementar durante a intervenção. Importa referir que, estes aspetos foram discutidos com a OC, de modo a construir uma ação pedagógica coerente com o trabalho já realizado com as turmas, dando prioridade à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Tal como na prática pedagógica do 1.º CEB, e de acordo com os documentos orientadores que se encontram em vigor para o 2.º CEB e os objetivos e as estratégias delineadas no PI e para efeito do estudo, foram realizadas diversas atividades dinâmicas, com o intuito de mobilizar conhecimentos didáticos construídos durante o mestrado. De modo transversal, o **trabalho colaborativo** voltou a ser privilegiado, com o intuito de

melhorar as capacidades de **comunicação oral** partindo de **partilhas e discussões de ideias e perspectivas**. Além do mais, na área de Português houve um maior destaque para a concretização de um **rotina de leitura**. E na área de HGP foram implementadas **atividades didáticas** com o objetivo de desenvolver nos alunos competências histórico-geográficas, nomeadamente competências espaciais.

Foi introduzida a **rotina de leitura** com o intuito de trabalhar uma das maiores fragilidades identificadas durante o período de observação. Através desta rotina foi possível que os alunos estimulassem o pensamento crítico e a criatividade, ampliassem o seu vocabulário, melhorassem a sua capacidade de argumentação e aperfeiçoassem a fluência de leitura (Carlini, 2022).

Tal como referido no capítulo anterior, a realização de **trabalhos colaborativos**, em pares ou em grupos de três ou quatro elementos, promoveu o desenvolvimento de **competências associadas à cooperação, colaboração e comunicação**, fomentado assim a **partilha e discussão de ideias**.

É relevante salientar que, ao longo da prática pedagógica, a mobilização dos **conhecimentos prévios dos alunos** foi uma prática recorrente. Os alunos desempenharam um papel ativo no processo de aprendizagem, participando na procura, organização e análise de informações, bem como na reflexão sobre o meio envolvente que diariamente os rodeia (Cachinho, 2004; Dias, 2016). Este enfoque permitiu uma maior participação dos alunos no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens, encorajando o questionamento e a compreensão crítica do ambiente à sua volta, fomentando a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Dentro da área disciplinar de HGP, priorizou-se o incremento de estratégias e atividades didáticas significativas, focadas no desenvolvimento das competências histórico-geográficas, mais concretamente das competências espaciais. No estudo em questão, essas atividades e estratégias serão abordadas mais detalhadamente.

Em relação à **avaliação das aprendizagens** dos alunos esta assumiu um **cariz formativo** com o objetivo de regulação do processo de aprendizagem, de fundamentar a

definição de estratégias de diferenciação pedagógica e de fornecer indicadores com vista à melhoria do processo de intervenção pedagógica. Nesta modalidade de avaliação o *feedback* dado aos alunos foi fundamental, a nível individual, mas também em grande grupo e foi realizada a auto e heteroavaliação. Realizou-se, também, a modalidade de **avaliação sumativa**, com o objetivo de verificar as aprendizagens realizadas e o progresso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A concretização da avaliação durante a intervenção privilegiou quatro técnicas, o inquérito por questionário/ficha diagnóstico, a observação direta, fichas formativas e questões de aula e fichas de avaliação sumativa. Como instrumentos foram utilizados questionários, grelhas de registo de observação, fichas de atividades e testes sumativos. As grelhas de observação foram utilizadas em cada aula, onde foi registado o desempenho observado nos alunos durante a resolução das tarefas propostas, assim como foram analisados os produtos finais das tarefas.

### 2.2.3. Avaliação do projeto de intervenção

Na tabela seguinte, tabela 4, são elencados os objetivos gerais com os indicadores de avaliação gerais correspondentes. É de salientar que não foi possível recolher dados para todos os indicadores de avaliação da mesma forma, pois a diversidade de níveis de aprendizagem nas turmas dificultou este processo.

A avaliação dos objetivos do PI foi realizada através dos resultados das aprendizagens dos alunos, tanto ao nível do desempenho na comunicação oral como das produções escritas, mobilizando os indicadores de avaliação formulados na tabela seguinte. Salientamos que na definição dos indicadores de avaliação das aprendizagens realizadas em cada aula, presentes nas grelhas de observação em Português e em HGP, assim como na avaliação sumativa do 2.º período foram tidos em conta os objetivos específicos e as competências elencadas nos documentos curriculares orientadores, AE de Português do 5.º ano do 2.º CEB, AE de HGP do 5.º ano do 2.º CEB e o PI.

Tabela 4

Indicadores de avaliação do projeto de intervenção do 2.º CEB.

<b>Problemática</b>	
<i>A implementação de rotinas de leitura e de atividades colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências espaciotemporais e de leitura de enunciados em diferentes contextos.</i>	
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>OG A:</b> Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	<b>A1.</b> Respeita os colegas. <b>A2.</b> Expressa as suas ideias. <b>A3.</b> Aceita as ideias dos colegas. <b>A4.</b> Partilha o material.
<b>OG B:</b> Desenvolver competências de leitura.	<b>B1.</b> Lê com ritmo e entoação adequados. <b>B2.</b> Compreende o sentido global dos textos/enunciados. <b>B3.</b> Realiza inferências. <b>B4.</b> Relacionar informações.
<b>OG C:</b> Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	<b>C1.</b> Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita) <b>C2.</b> Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos). <b>C3.</b> Interpreta fenómenos representados cartograficamente.
<b>OG D:</b> Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	<b>D1.</b> Constrói frisos e tabelas cronológicas. <b>D2.</b> Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão. <b>D3.</b> Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente.

Nota: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Foram utilizados como critérios, nos registos da avaliação formativa das aprendizagens, Realiza Bem (RB), Realiza (R), Realiza Pouco (RP) e Não Realiza (NR), como é possível verificar nas grelhas de observação em anexo. Na avaliação quantitativa, avaliação sumativa, foram utilizados como critérios: 1 – Muito Insuficiente (de 0 a 19%), 2 – Insuficiente (de 20% a 49%), 3 – Suficiente (de 50 a 69%), 4 - Bom (de 70 a 89%) e

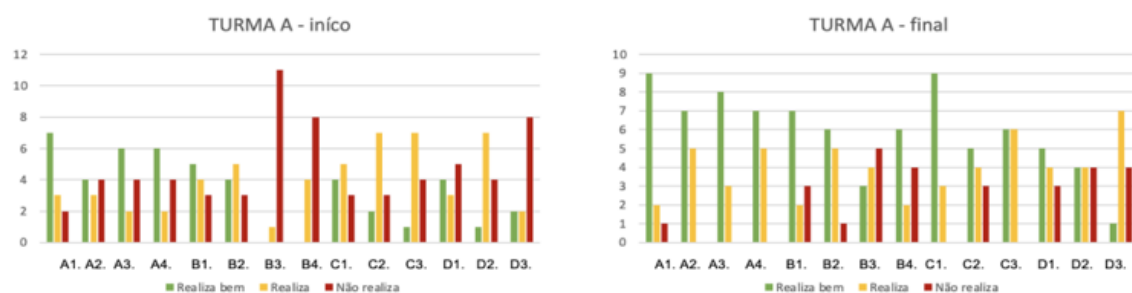
5 – Muito Bom (de 90 a 100%), como é possível verificar nas grelhas de avaliação em anexo (cf. Anexo K).

De seguida, são apresentados os gráficos da figura 1 e 2 relativos às grelhas do PI (cf. Anexo L), com as observações realizadas no início e no fim da intervenção e a comparação entre os dados da avaliação do 1.º período, realizada pela OC e analisados durante o período de observação (cf. Anexo M), com os dados da avaliação do 2.º período, relativos ao desempenho dos alunos na sequência da intervenção (cf. Anexo K).

Na análise dos dados apresentados nos gráficos da figura 1, é possível constatar que, em termos globais, houve uma melhoria significativa na turma denominada por A. Em relação ao **objetivo A**, destaca-se a melhoria dos indicadores A2. *Expressa as suas ideias*, A3. *Aceita as ideias dos colegas* e A4. *Partilha o material*. No **objetivo B**, é evidente o progresso, destacando-se os indicadores B3. *Realiza inferências* e B4. *Relacionar informações*, em que a maior parte dos alunos passou a “realizar” e a “realizar bem” as atividades propostas. Em relação ao **objetivo C**, observa-se uma melhoria em todos os indicadores, destacando-se o C1. *Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita)* e o C3. *Interpreta fenómenos representados cartograficamente*, como aqueles em que se alcançou maior sucesso.

Figura 1

Comparação dos indicadores de avaliação do projeto de intervenção observados no início e no fim da intervenção da turma A do 2.º CEB



Nota: Dossiê de estágio, 2.º CEB (cf. Anexo K)

No que diz respeito ao **objetivo D**, apesar de serem observadas melhorias, constata-se um progresso inferior, sendo evidenciado em D1. *Constrói frisos e tabelas cronológicas*, o ligeiro aumento do número de alunos que progrediram, pela comparação dos critérios “realiza” e “realiza bem”. Posto isto, os objetivos A e B foram os que apresentaram uma maior percentagem de sucesso na sequência da intervenção pedagógico didática com a turma A.

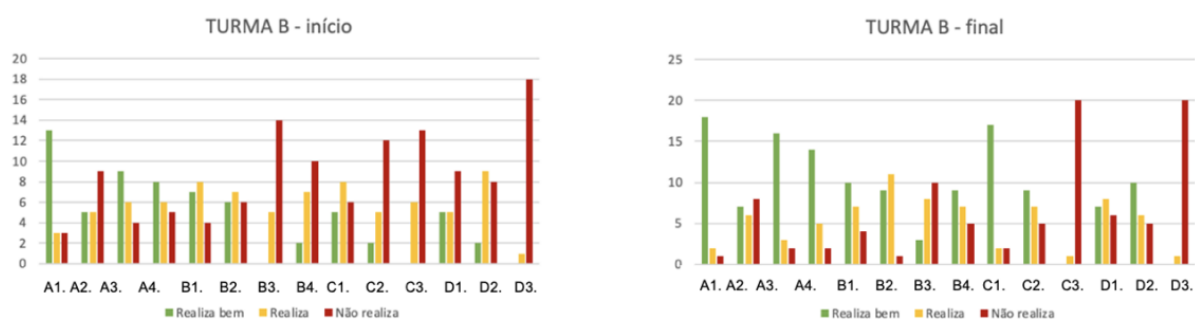
Em relação à avaliação do processo de aprendizagem, da turma denominada pela letra B, é possível observar nos gráficos da figura 2, que, em termos globais, também houve uma melhoria, ainda que não seja tão relevante. Na análise dos dados, em relação ao **objetivo A** destacasse a melhoria significativa dos indicadores A3. *Aceita as ideias dos colegas* e A4. *Partilha o material*. No que diz respeito ao **objetivo B**, constata-se o progresso positivo nos indicadores B1. *Lê com ritmo e entoação adequados* e B2. *Compreende o sentido global dos textos/enunciados*, no entanto, evidencia-se o aumento do número de alunos que passaram a concretizar os indicadores B3. *Realiza inferências* e B4. *Relacionar informações*. Na avaliação do **objetivo C**, observa-se o progresso positivo dos alunos em C1. *Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita)* e C2. *Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos)*, assim como, o progresso negativo marcado pela diminuição do desempenho no critério “realiza” e pelo aumento do “não realiza”. Por último, o **objetivo D** apresenta uma melhoria pela análise dos indicadores D1. *Constrói frisos e tabelas cronológicas* e D2. *Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão*, não tendo sido realizados progressos no que diz respeito ao indicador D3. *Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente*. Conclui-se que, na globalidade, os objetivos B e C foram os que apresentaram uma melhoria significativa.

A análise comparativa dos gráficos da avaliação final realizada na turma A e na turma B, permite evidenciar que no **objetivo D** (*Localizar temporalmente factos e acontecimentos*) registou-se uma evolução muito ténue, ou seja, um progresso menos evidente em relação aos restantes objetivos, enquanto os **objetivos B** (*Desenvolver competências de leitura*) e **C** (*Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos*) são os que evidenciam uma maior evolução, também o ponto de partida para

o **objetivo A** (*Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem*) era já positivo inicialmente.

*Figura 2*

*Comparação dos indicadores de avaliação do projeto de intervenção observados no início e no fim da intervenção da turma B do 2.º CEB.*



*Nota: Dossiê de estágio, 2.º CEB (cf. Anexo K).*

Quanto às avaliações sumativas do 2.º período, em HGP, na turma A, foi alcançada uma média de 67,4%, sendo que oito alunos obtiveram uma classificação final acima da média, com uma nota máxima de 81,4%. Sete alunos registaram uma classificação abaixo da média, tendo sido registado apenas uma classificação negativa, de 34,6% (cf. Anexo K). Relativamente ao 1.º período, registou-se uma melhoria na média final dos alunos, ainda que a diferença não seja muito relevante, pois a média no 1.º período foi de 66,2%, tendo oito alunos obtido uma classificação superior à média e seis alunos uma classificação inferior, com o registo de duas classificações negativas (cf. Anexo M).

Já quanto à área curricular de Português, a turma A, alcançou no 2.º período uma média de classificações de 61%, com nove alunos com classificação acima da média e cinco com classificação inferior (cf. Anexo K). O único registo negativo é de 19,1%. No 1.º período a turma tinha também registado uma média de 61%, com oito alunos com classificação superior e seis alunos com classificação inferior. Neste período foram três alunos com classificação negativa (cf. Anexo M). Podemos afirmar que, ainda que a

média se tenha mantido entre os dois períodos, o número de níveis negativos diminuiu entre os dois períodos.

Na turma B, a média alcançada em HGP no 2.º período foi de 60%, tendo sete alunos alcançado uma classificação superior e 13 uma classificação inferior à média, com um registo de cinco classificações negativas (cf. Anexo K). Comparando com o 1.º período regista-se a mesma média das classificações, de 60%, com sete alunos com classificação acima da média e 12 alunos com classificação inferior à média, com registo de seis classificações negativas (cf. Anexo M). Estes registos evidenciam que a média não teve alterações e o número de negativas aumentou para mais um aluno na disciplina de HGP.

No que diz respeito à disciplina de Português, no 2.º período a turma B alcançou uma média de 53,2%, com 12 alunos com classificação superior e sete com classificação inferior. Os três níveis negativos são superiores a 40% (cf. Anexo K). Comparando com o 1.º período, nesta turma houve uma diminuição da média final, de 56% para 53,2%. Seis alunos alcançaram classificação superior à média no 1.º período e 14 classificação inferior, com cinco níveis negativos acima de 40% (cf. Anexo M).

Em síntese, podemos afirmar que os resultados alcançados na avaliação sumativa na turma A são um pouco mais satisfatórios que os alcançados na turma B. Nesta turma, foi mais difícil mudar o desempenho dos alunos, quer em HGP quer em Português. Em HGP os resultados mantiveram-se, em Português a média final diminuiu do 1.º para o 2.º período, ainda que o número de níveis negativos tenha sido reduzido.

Os resultados da avaliação sumativa, concentrados nos conhecimentos e capacidades específicas de HGP e Português, vêm confirmar alguns resultados já antes avançados para os objetivos do PI, em particular para o **objetivo D** (*Localizar temporalmente factos e acontecimentos*).

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

Após a caracterização das práticas ocorridas no 1.º e no 2.º CEB, torna-se agora importante realizar uma análise crítica e comparativa das experiências testemunhadas em ambos os contextos. Estes ciclos revelam notáveis diferenças na estrutura e organização curricular que se refletem, nas aprendizagens que é esperado que os alunos construam e nas competências que desenvolvam, na organização e gestão curricular dos professores e nas interações/relações estabelecidas/construídas com os alunos. Também foram visíveis diferenças nas atitudes e comportamentos dos alunos perante a aprendizagem. Ainda que sejam diversos os aspetos/situações de natureza organizacional, pedagógica e didática que podem ser mobilizados para esta reflexão crítica, a nossa opção recaiu sobre a análise dos seguintes: a) desafios da diversidade cultural na sala de aula; b) construção da relação pedagógica, em contextos de monodocência vs. pluridocência.

Tal como supramencionado, ao longo das duas intervenções educativas, deparámo-nos com diferentes contextos culturais. No âmbito do 1.º CEB, testemunhámos um cenário em que a maioria dos alunos possuía nacionalidade portuguesa e, como esperado dominava a Língua Portuguesa. Nessa mesma turma, apenas um aluno possuía nacionalidade diferente, sendo essa brasileira, e o próprio aluno também revelava ter um bom domínio da Língua. Por outro lado, no contexto do 2.º CEB, usufruímos da oportunidade de integrar turmas notavelmente diversas e desafiantes em termos culturais, resultado da grande dispersão de origens geográficas (nacionalidades).

A **diversidade cultural** que hoje caracteriza muitas das escolas públicas da cidade, de Lisboa estava muito presente numa das turmas de 2.º CEB. Nesta turma catorze alunos tinham diferentes nacionalidades, nomeadamente, angolana, bielorrussa, nepalesa, iraquiana, paquistanesa, bengalês, argentina, russa, indiana, ucraniana, venezuelana e britânica. Destes, doze não possuíam proficiência na Língua Portuguesa, embora muitos deles fossem capazes de comunicar e compreender o inglês. No entanto, é relevante assinalar que alguns também não dominavam a Língua Inglesa. A concretização da prática pedagógica numa turma com este perfil proporcionou-me uma perceção mais clara da resiliência e da proatividade necessárias por parte dos professores, pois para integrar alunos que não possuem competências comunicativas na língua do país de acolhimento, neste caso, a Língua Portuguesa, os professores enfrentam diversos e colossais desafios.

Nestes contextos de diversidade cultural, que desafiam alunos e professores a viver lado a lado com outras convicções, origens e perspectivas diferentes (COE, 2017), podemos presenciar dois tipos de atitude por parte dos professores: a) não integram esses alunos nas aulas, devido às barreiras linguísticas; ou, b) dedicam-se, tendo um esforço adicional ao criar e desenvolver atividades e recursos didáticos na Língua Inglesa, que neste caso era falada por uma parte do grupo, ou em outra língua compreendida pelos alunos, dando-lhes oportunidade de realizarem aprendizagens a par do restante grupo na sala, numa situação de maior equidade, tal como se perspetiva no PASEO (2017). De acordo com este documento todos os alunos têm direito à escolaridade obrigatória. Como, geralmente, as escolas agregam uma grande diversidade de alunos do ponto de vista cultural e socioeconómico e também cognitivo e motivacional, é importante ter em consideração que “Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Martins et. al, 2017, p. 13).

Na sala de aula em que lecionámos, observámos e testemunhámos as grandes dificuldades em responder aos desafios decorrentes da diversidade cultural presente. Por um lado, as dificuldades da OC em proporcionar aos alunos situações de aprendizagem contextualizadas, que respondessem às suas características e, por outro lado, a falta de motivação e conseqüentemente de empenho dos alunos. Em muitas situações, ao não serem mobilizados para as atividades ou ao não compreenderem as dinâmicas de sala de aula e não desenvolverem esforços para tal, os alunos alheavam-se da aula, optando frequentemente por assistir a vídeos no telemóvel, ou mesmo perturbando a aula com conversas que desencadeavam desordem, o que resultava na desconcentração para os demais alunos da turma, comprometendo o seu envolvimento na aula e, por conseguinte, prejudicando os momentos de aprendizagem.

Em salas de aula com estas características os professores são desafiados a

(i) reconhecer a diversidade cultural como uma oportunidade e um desafio nos processos de ensino-aprendizagem, que deve mobilizar professores e alunos; (ii) mobilizar metodologias ativas, protagonizadas pelos alunos que apelam ao seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem; (iii) valorizar os contextos socioeducativos na

definição dos conteúdos e das estratégias de ensino-aprendizagem; e (iv) assegurar o sucesso educativo de todos (Hortas, 2023, p. 34).

Tal como se encontra descrito na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), a globalização exerce uma influência significativa nas dinâmicas culturais, uma vez que promove uma interligação cultural e, por conseguinte, económica, entre pessoas de todo o mundo. A proximidade proporcionada pelo mundo globalizado pode acarretar benefícios consideráveis, uma vez que possibilita a troca de conhecimentos e a expansão dos horizontes de pensamento entre os indivíduos. A valorização da diversidade cultural assenta exatamente na “convicção geral de que outras referências culturais, a variação e a diversidade culturais, assim como a pluralidade de perspetivas, pontos de vista e práticas devem ser consideradas positivas, apreciadas e valorizadas” (COE, 2017, p. 12). Sendo a escola o espelho da sociedade, neste caso da diversidade cultural que caracteriza a sociedade portuguesa atual, para uma educação de qualidade é necessário valorizar estas diferenças e particularidades individuais (Veiga et al, 2018), pois é importante que os alunos aprendam, desde cedo, a aceitar, respeitar e reconhecer saberes e costumes distintos dos seus. Neste processo de aprendizagem, as metodologias de ensino devem favorecer a troca de saberes e promover a valorização das diferenças, para evitar qualquer tipo de preconceito (Fonseca, 2021). É fulcral que os alunos tenham a oportunidade de conhecer a história e os costumes das diferentes culturas e de outros países, promovendo assim a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas representadas na comunidade escolar.

Para alcançar alguns destes desafios importa que o professor valorize: (i) na organização dos conteúdos curriculares o mundo que tem dentro da sala;

(ii) os processos de construção de conhecimento, a partir das experiências prévias dos alunos; (iii) a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, diversificando estratégias e atividades, e implicando-o em tarefas de pequeno e grande grupo, potenciando o diálogo, a partilha e a comunicação (Hortas, 2023, p. 34).

Como Fonseca (2021) afirma, tanto a escola como o professor deviam recorrer a esta enriquecedora diversidade cultural para ampliar os conhecimentos dos ademais alunos, estimulando a autoestima de todos e respeito pelo outro. Trabalhando estas competências, os alunos capacitam-se para aprender a reconhecer, valorizar e conviver bem com as diferenças e as semelhanças entre culturas. McLaren (1997), citado por Rodrigues (2013), reforça também que a escola tem um importante papel na promoção e valorização da diversidade, pois valorizar a multiculturalidade é fundamental para evitar que os alunos desenvolvam preconceitos, o que favorece uma mudança em futuras relações.

Embora em muitas escolas portuguesas se tenham iniciado adaptações e estratégias inovadoras para lidar com esta diversidade de múltiplas formas e as mesmas reconheçam a importância de um ensino que acolha esta diversidade, persistem significativas lacunas no que diz respeito à formação, informação e disponibilização de recursos humanos e materiais competentes para atender às necessidades tanto dos professores como dos alunos. Mesmo ao nível da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), os desafios que se colocam à escola e aos professores são imensos. Senso esta a área de maior investimento em Portugal, no que ao acolhimento de alunos de origem imigrante diz respeito, há ainda mudanças que importa concretizar na sua operacionalização na escola: mais professores, mais formação, maior diversidade de grupos/turma atendendo aos diferentes níveis de proficiência dos alunos.

No que concerne à construção da **relação pedagógica** com os alunos, é verídico afirmar que a interação entre o professor e o aluno desempenha um papel de extrema relevância no sucesso dos alunos. Perrenoud (2000) defende que a ação pedagógica é muito mais do que apenas a formação de um aluno, “Conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém” (p. 23). Para uma aprendizagem de sucesso os professores devem esforçar-se para estabelecer uma relação sólida com os seus alunos. Essa relação deve ser alicerçada na confiança, segurança e sustentada numa base emocional forte.

Durante as prática ocorridas no 1.º e no 2.º CEB, as ligações construídas com os alunos centraram-se nesses mesmos pilares, que acabaram por favorecer a construção de um ambiente enriquecedor e benéfico à aprendizagem.

Os dois ciclos de ensino apresentam diferenças significativas nas oportunidades para a construção da relação pedagógica entre o professor e o aluno. A relação que se desenvolve no 1.º CEB revela-se normalmente mais próxima e afetuosa, uma vez que o professor leciona em monodocência, passando assim a maior parte do dia com os alunos. Já no 2.º CEB, o professor leciona entre uma a três disciplinas, no máximo, em diversas turmas, o que resulta num menor tempo de interação com os alunos em cada turma, resultando numa relação menos centrada no afeto, na confiança e na proximidade. A construção desta relação afetiva é fundamental para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois como defendem Ribeiro (2010) e Perrenoud (2000), é através da confiança, segurança e do afeto que as aprendizagens significativas prosperam. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (2010) considera ainda que os sentimentos negativos interferem negativamente no quotidiano dos alunos, comprometendo assim os processos de aprendizagem.

Durante ambas as práticas, o par pedagógico investiu numa sala de aula em que os alunos pudessem falar, expor os seus problemas, as suas dúvidas e os seus medos. Promovendo assim, como supramencionado, a construção de uma relação sólida com os alunos e turmas, que se tornou bastante crucial e fundamental para o sucesso esperado. Apesar de alguns dos desafios enfrentados durante a intervenção, foi possível estabelecer uma relação tanto afetuosa como de assertividades em ambas as práticas (1.º e 2.º CEB). Para o par pedagógico foi fundamental conseguir gerir a dinâmica da relação com os alunos, focando a intervenção pedagógica e didática nesta intencionalidade, incentivamos os grupos a uma participação ativa, fornecendo reforços positivos e *feedback* constante e pertinente. Tal como mencionado anteriormente, surgiram momentos de desordem, de comportamentos indesejados e de comentários inadequados. Quando ocorreram estas situações, o par pedagógico solucionou-as através do diálogo assertivo, contudo sempre positivo com os envolvidos, identificando assim as causas e procurando as soluções que melhor se adequavam à situação.

No 1.º CEB, o ensino proporcionado pela monodocência resultou, como esperado, numa relação de maior proximidade com os alunos. Potenciando o contexto de relação já construído pelo OC, a intervenção neste ciclo pautou-se pela continuidade da relação afetuosa, pautada pela confiança, e respeito mútuo.

Durante a prática pedagógica em 2.º CEB, a relação estabelecida com os alunos evidenciou-se pelo respeito mútuo entre o par pedagógico e os alunos, pela empatia face às dificuldades dos alunos e valorização da sua participação. Esta abordagem pedagógica proporcionou a construção de um ambiente agradável e acolhedor em sala de aula e facilitou o trabalho desenvolvido com os alunos, concorrendo para a intencionalidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, onde os alunos se sentissem apoiados, respeitados e motivados a alcançar o sucesso, mobilizando as suas potencialidades.

Neste ciclo, os DT, para além de assumirem o papel de liderarem uma turma para orientarem o desenvolvimento académico dos alunos (Boavista & Sousa, 2013), também são desafiados a dar apoio e um maior suporte emocional e afetivo ao grupo turma, aos alunos individualmente e suas famílias e/ou tutores (Zenhas, s.d.). Pois, apesar desta singularidade da pluridocência, os DT acabam por estar mais tempo com os seus alunos, aproximando-se destes e construindo uma relação mais fortalecida do que aquela que é possível construir com professores de outras áreas curriculares.

Dado que durante toda a intervenção neste ciclo contactei com alguns alunos que apresentavam fragilidades a nível emocional e afetivo, e consecutivamente encontravam-se desmotivados, apresentando conseqüentemente um mau aproveitamento escolar, compreendi que a OC, sendo DT de uma das turmas em causa, conseguiu construir uma forte e sólida relação com os alunos e familiares. Considerei esta relação crucial na vida pessoal e académica dos alunos que necessitavam de um apoio diferenciado e adicional, assim como para os demais alunos. Foi através desta criação, de um ambiente baseado na confiança, segurança e respeito em sala de aula, que foi possível potenciar em contexto de sala de aula dinâmicas propícias à melhoria do desempenho escolar individual e da

turma. Tal como Zenhas (s.d.) refere, “A sua importância, contudo, não se limita a esses anos de escolaridade, fazendo-se sentir durante todo o percurso escolar dos alunos.”<sup>1</sup>.

Em suma, a relação de maior proximidade que o professor estabelece com os alunos, por meio da aplicação de estratégias e métodos adaptados às competências e características individuais, cultural e socioeconómicas de cada aluno e à dinâmica de cada turma. Deste modo, torna-se possível superar as fragilidades identificadas, impulsionando o desenvolvimento do potencial único de cada aluno como indivíduo, tendo em consideração as suas individualidades.

---

<sup>1</sup> <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/diretor-de-turma-perfil-procura-se.htm>

## PARTE II

| | " | | " |

# 1. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPACIAIS EM HGP

| | " | | " |

Para a concretização do presente estudo, *Saber ler o espaço geográfico: desenvolvimento de competências espaciais em HGP no 2.º CEB*, começamos pela definição da problemática orientadora da investigação centrada nas estratégias didáticas que potenciam o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos. O estudo foi realizado, no âmbito da disciplina de HGP, nas duas turmas do 2.º CEB, compostas por alunos do 5.º ano de escolaridade, que caracterizámos anteriormente.

Conforme Sousa e Baptista (2011) destacam, o problema de investigação deve refletir uma questão clara, de natureza operacional e explicitamente definida, para a qual se procura uma resposta. Neste sentido, o problema identificado como “uma necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução” (Serrano, 2008, p. 31) para este estudo, emerge dos grupos turma e situa-se nas competências de localização e orientação espacial, em particular nas dificuldades registadas, pela observação direta das turmas em situações de aprendizagem, na localização de fenómenos e lugares em mapas.

Durante a prática pedagógica, constatámos que os alunos não demonstravam um desenvolvimento adequado de competências histórico-geográficas, atendendo à idade e percurso escolar já realizado, evidenciando-se uma grande lacuna na mobilização das competências espaciais para a resolução de atividades de exploração de conteúdos histórico-geográficos que apelavam ao uso das mesmas. Em particular, durante o período de observação, ficou evidente que os alunos tinham dificuldade em compreender o uso dos pontos cardeais e colaterais, além de evidenciarem fragilidades na interpretação e análise de mapas temáticos, localizando a informação neles contida e interpretando a distribuição espacial da mesma. Deste diagnóstico emergiu a **questão principal** “*Que estratégias de aprendizagem devem ser implementadas, no 2.º ciclo, para potenciar o desenvolvimento de competências espaciais?*”.

A **problemática**, que inclui o problema, a realidade, e o caminho estratégico que vai ser seguido pelo professor para transformar a realidade (Dias & Tempera, 2023), assume a seguinte definição: *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental.*

Para responder à problemática de partida definiram-se três **objetivos gerais** (OG) de investigação:

- (i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano;
- (ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB;
- (iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.

A problemática e objetivos de investigação definidos estão em diálogo com as competências histórico-geográficas definidas por Hortas e Dias (2017) nomeadamente: 1) selecionar, organizar e tratar a informação; 2) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; 3) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; 4) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; 5) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; 6) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

A investigação que nos propomos realizar visa responder a fragilidades, registadas nas capacidades de localização e orientação espacial, recorrendo a diversas situações de aprendizagem em que o mapa é o recurso fundamental a mobilizar pelos alunos para o desenvolvimento de competências espaciais.

Importa acrescentar que a escolha deste tema surge do gosto pessoal pela disciplina de HGP e do reconhecimento da importância de um ensino que promova a construção de conhecimento que concorra para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas que os alunos possam mobilizar em contexto de sala de aula, mas também no quotidiano presente e futuro. Conforme destacado por Sousa e Baptista (2011), a utilização de motivações pessoais como justificação para a escolha de um tema de investigação é plenamente justificável, uma vez que este deve ser selecionado com base nos interesses do investigador e nas suas experiências de vida. Por outro lado, tratando-se de uma investigação socioeducativa, importa que a mesma surja e tenha como

objeto de estudo a sala de aula, os problemas e/ou realidade observada, e que as ações para a sua concretização e procura de soluções no sentido da mudança potencializem a vivência de processos de ensino e de aprendizagem promotores do desenvolvimento e crescimento dos alunos em âmbitos diversos, conhecimentos, capacidades e atitudes, em sintonia com as Experiências de Aprendizagem previstas para o ano de escolaridade e disciplina em questão. Uma investigação que assuma estas intencionalidades situa-se no âmbito da didática, neste caso, no âmbito da Didática da História e da Geografia (Pagès, 2019; Pagès & Santisteban, 2014).

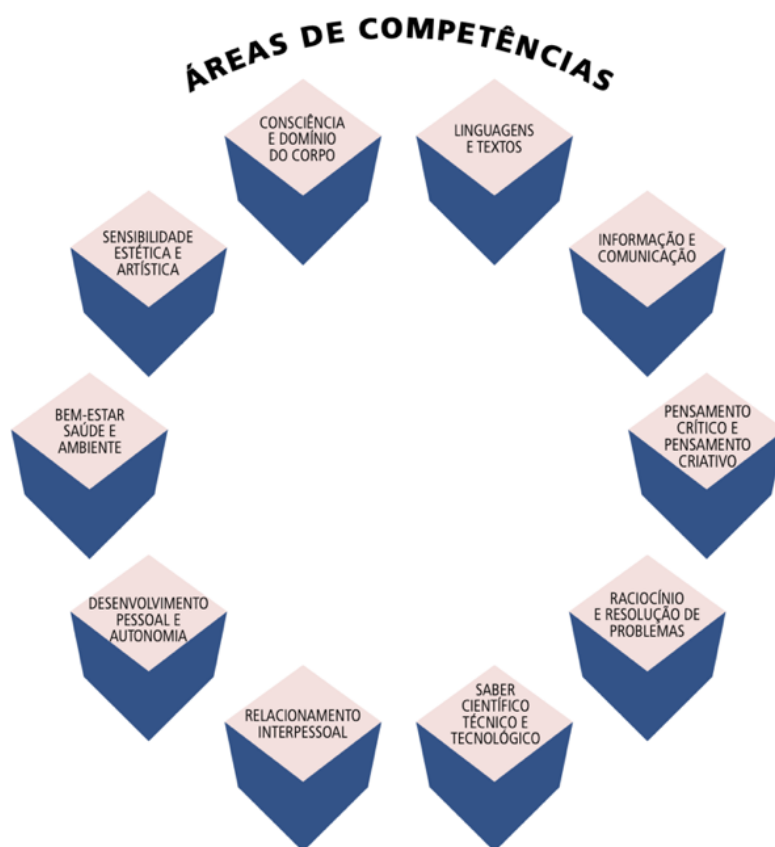
A utilização de mapas como recurso para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências espaciais proporciona aos alunos ferramentas fundamentais para que se tornem cidadãos ativos e informados, capazes de interpretar o mundo com uma atitude crítica mais competente, para agir de forma mais consciente sobre ele. Estas competências encontram-se definidas nos documentos oficiais em vigor, nomeadamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais (AE) de HGP do 5.º ano do 2.º CEB* (Direção-Geral da Educação, 2018).

O PASEO (2017) identifica dez áreas de competências, “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et. al, 2017, p. 19), ilustradas na figura 3. O documento assume que o desenvolvimento destas áreas de competência deve ocorrer durante a escolaridade obrigatória e, para que tal aconteça, as diferentes disciplinas/áreas disciplinares curriculares devem capacitar os alunos para cada uma delas, equipando-os assim com as ferramentas e habilidades necessárias para que se tornem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Das competências apresentadas, destacamos cinco, para as quais consideramos que as experiências de aprendizagem em HGP e, o desenvolvimento das competências histórico-geográficas desempenham um papel fundamental: 1) Linguagens e textos; 2) Informação e comunicação; 3) Raciocínio e resolução de problemas; 4) Desenvolvimento pessoal e autonomia; e 5) Saber científico, técnico e tecnológico. No que diz respeito à área de “Linguagem e textos”, espera-se que os alunos sejam capazes de ler e interpretar enunciados, imagens e mapas como meios de construção de conhecimento relacionado com as competências espaciais. Para tal, os

alunos necessitam de desenvolver estratégias e métodos de seleção, análise, produção e divulgação de conhecimentos e experiências, conforme esperado na segunda área identificada, “Informação e comunicação”. Para estas áreas de competência concorre o desenvolvimento das competências histórico geográficas: 1) selecionar, organizar e tratar a informação; 2) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais e, 6) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Figura 3

Esquema das áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Nota: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017 (p. 20).

Relativamente à terceira área, “Raciocínio e resolução de problemas”, esta apela a que o aluno seja competente espacialmente, ou seja mobilize as competências espaciais na resolução de exercícios e tarefas que: (i) apelam à interpretação de informação em fontes cartográficas para localizar fenómenos ou lugares, analisar a distribuição dos mesmos e explicar o porquê da sua localização ou distribuição; (ii) implicam a resolução de atividades de natureza cartográfica, desafiando os alunos na tomada de decisão sobre onde localizar? como localizar? e porquê?, questões essenciais no ensino e aprendizagem da geografia (Cachinho, 2000). Para esta área de competências concorre, no caso da disciplina de HGP, o desenvolvimento da competência histórico geográfica 2) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais.

Quanto à área “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, é esperado que os alunos reconheçam as suas próprias necessidades e procurem orientação para alcançar o sucesso. Neste caso, apela-se a que o ensino da geografia conduza os alunos no desenvolvimento de estratégias e na mobilização de ferramentas que lhes permitam de forma autónoma a resolução de situações de aprendizagem que impliquem o uso consciente e informado do espaço e a tomada de decisões fundamentadas quanto à sua utilização em diferentes situações do dia a dia, quer relativas à mobilidade, quer de uso sustentável do mesmo numa perspetiva de cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023; Claudino & Mendes, 2021).

Por fim, no que concerne à última área de competência identificada, “Saber científico, técnico e tecnológico”, espera-se que os alunos compreendam como e quando devem recorrer a estratégias e instrumentos de leitura, orientação e análise espacial, sejam digitais ou não. Apela-se, assim, a que as competências histórico geográficas que os alunos desenvolvem nas aulas de HGP os capacitem para que, em diferentes situações de sala de aula ou do seu dia a dia, sejam capazes de as analisar, refletir criticamente sobre as mesmas e apontar soluções relativas ao uso do espaço geográfico.

O documento das AE de HGP do 5.º ano de escolaridade (2018), estabelece que os alunos devem desenvolver um conjunto de competências específicas que abrangem a História e a Geografia, relacionadas com Portugal, que envolvem temas interdisciplinares, estando em consonância com as competências previamente enunciadas

no PASEO (2017), nomeadamente a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Entre as competências enunciadas destacamos as que apelam ao desenvolvimento de competências espaciais de forma explícita e de forma implícita.

De forma explícita as AE que apelam ao desenvolvimento de competências espaciais são:

- Identificar e localizar os elementos geométricos da esfera terrestre numa rede cartográfica (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Interpretar diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa dos ventos, título, legenda e escala (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Localizar Portugal continental e insular, em relação a diferentes espaços geográficos (Península Ibérica, Europa, Mundo) com recurso aos pontos cardeais e colaterais e a outros elementos geográficos de referência (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Descrever e representar em mapas as principais características da geografia física (relevo, clima, hidrografia e vegetação) em Portugal e na Península Ibérica, utilizando diferentes variáveis visuais (cores e símbolos) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Utilizar representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território e na definição de itinerários (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Aplicar as TIC e as TIG para localizar e conhecer características físicas do território português e da Península Ibérica (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Identificar/ aplicar os conceitos: localização, pontos cardeais e colaterais, bússola, itinerário, planta, globo terrestre, mapa, planisfério, continente, oceano, equador, trópicos, hemisfério, (...) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Analisar a fixação das fronteiras e do território nacional levada a cabo ao longo do século XIII e reconhecida pela Tratado de Alcanizes em 1297 (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 9);

- Localizar territórios do império português quinhentista (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 10).

De forma implícita, o desenvolvimento das AE que se enunciam de seguida, implica o uso de informação cartográfica e, como tal, as capacidades de mobilização da mesma:

- Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Analisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7);
- Identificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7);
- Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8);
- Identificar/ aplicar os conceitos: condado, fronteira (...) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8);
- Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e mercados no crescimento económico do século XIII (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 9);
- Identificar/ aplicar os conceitos: documento, território, (...) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 9);
- Identificar as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental africana (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 19);
- Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 10);
- Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 10);

- Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 10);
- Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 11).

Aquando da implementação das AE (2018) definidas para a área curricular de HGP em alinhamento com os princípios, a visão, os valores e áreas de competências delineadas no PASEO (2017), destacam-se as seguintes ações estratégicas de ensino relacionadas com as competências espaciais:

- Analisar factos e situações, selecionando alguns elementos ou dados, nomeadamente a localização e as características históricas e geográficas (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);
- Mobilizar as TIC e as TIG (Google Earth, Open Street Map e BIG Data, como por exemplo, a Pordata) para representar informação histórica e geográfica (por exemplo: património natural e cultural) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5);

As competências espaciais surgem igualmente nas estratégias que estimulem a criatividade dos alunos, incluindo:

- Mobilizar conhecimento adquirido aprendendo a aplicá-lo em situações históricas e geográficas específicas, sensibilizando desta forma os alunos para as noções de permanência e de mudança (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Propor alternativas de interpretação a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema em Geografia (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Criar objetos, mapas e esquemas conceptuais, textos ou soluções face a desafios (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);

- Usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, imagens, mapas e gráficos) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6);
- Promover a multiperspetiva em História e em Geografia, num dado de desenvolvimento pessoal e autónomo (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

E, as competências espaciais também integram estratégias que promovam o pensamento crítico e analítico dos alunos, com enfoque em:

- Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História e da Geografia, numa perspetiva multiescalar (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7);
- Discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar incluindo conhecimento disciplinar específico da História e da Geografia (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7).

E, por fim, ao promover estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos, as competências espaciais surgem em:

- Executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8).

Em síntese, o processo investigativo que nos propomos realizar, além de emergir de uma situação problema identificada no grupo/turma, sustenta-se também nos documentos curriculares orientadores do Ensino Básico, em particular nas áreas de competência definidas no PASEO e nas AE da disciplina de HGP (5.º ano).

## 2. ESPAÇO GEOGRÁFICO E COMPETÊNCIAS ESPACIAIS

| | " | | " |

A construção do quadro teórico que sustenta a problemática organiza-se em quatro pontos que emergem dos conceitos chave que a enunciam: geografia e consciência geográfica; conhecimento geográfico e espaço geográfico; competência e competências histórico-geográficas; competências espaciais.

## 2.1. Geografia e consciência geográfica

A **Geografia** é a ciência que se dedica ao estudo da Terra, analisando e compreendendo as dinâmicas e interações entre os fenômenos naturais e as atividades humanas. Esta disciplina investiga as interações entre os seres humanos e o ambiente físico, examinando, assim, como as pessoas utilizam e transformam o espaço terrestre (Suertegaray, 2003).

Brunhes (s.d.), citado por Braga (2007), atenta que a Geografia estuda os lugares, as regiões e suas inter-relações. Esta ciência investiga a localização e a distribuição de recursos naturais, abrangendo desde as características e formas de relevo, do clima e da vegetação até às dinâmicas populacionais, atividades económicas e infraestruturas presentes num dado espaço. Para além disso, analisa as repercussões da ação humana no ambiente e examina as relações entre a sociedade e o espaço geográfico. Como campo de estudo autónomo, a geografia sempre demonstrou uma preocupação constante em compreender a relação entre o ser humano e o ambiente que o rodeia. Compreender a geografia é compreender os processos dinâmicos que moldam a vida humana no espaço e no tempo (Claudino & Mendes, 2015). É mais do que perceber as características físicas ou a localização de lugares, trata-se de entender como os seres humanos interagem com o ambiente ao longo do tempo, como se relacionam com diferentes lugares e como essas interações moldam tanto o espaço quanto as sociedades. Godoi et. al (2021) consideram que o estudo da Geografia requer uma compreensão das relações entre o espaço e o tempo, e que essa compreensão deve ser construída desde os anos iniciais de educação básica.

Assim, a formação de uma **consciência geográfica** vai além da mera representação do espaço. Ela envolve a capacidade de analisar e interpretar criticamente

as relações entre os processos sociais, culturais, económicos e ambientais que ocorrem no espaço geográfico. É uma compreensão dinâmica e reflexiva que capacita os indivíduos não apenas a entender, mas também a atuar de forma consciente e responsável sobre o espaço em que vivem (Cachinho, 2000). A geografia desempenha, assim, um papel crucial no estudo do espaço, contribuindo para a formação de uma consciência geográfica intrinsecamente relacionada à consciência espacial. Esta formação não se limita à mera localização de fenómenos no espaço ou à descrição de paisagens e lugares. Ela exige uma abordagem mais ampla, que envolve a capacidade de analisar, questionar e problematizar o espaço geográfico.

O espaço geográfico surge, assim, como uma construção dinâmica, em constante transformação, resultado das ações humanas e das mudanças naturais que ocorrem ao longo do tempo. Não é apenas um local físico, é um lugar onde se desdobram e interagem os acontecimentos da vida humana. Este conceito constitui o foco de estudo da geografia e a sua evolução tem acompanhado a evolução do próprio conhecimento geográfico.

## **2.2. Conhecimento geográfico e espaço geográfico**

O **conhecimento geográfico**, resulta de uma construção teórica que procura responder às questões da localização (Onde se localiza? Porquê em determinado lugar?), das características de um lugar ou dos elementos inscritos numa paisagem (Que características possuem? Como se distribuem no espaço?), da explicação da inter-relação entre os fenómenos sociais e naturais (Que fatores explicam a sua distribuição e localização? Que impactes produzem na sociedade? Quais as tendências mais prováveis da sua evolução?) e, da procura de soluções para agir perante problemas/situações concretas da realidade social (Como atuar para solucionar problemas que colocam?) (Cachinho, 2000; Cavalcanti, 2019; Santos, 2000).

Neste processo de construção do conhecimento geográfico, a partir do questionamento que o caracteriza, o espaço surge sempre como categoria central de análise, pois é sobre ele que recaem as questões que a Geografia coloca: Onde se localiza?

Porquê em determinado lugar? Que características possuem? Como se distribuem no espaço? Que fatores explicam a sua distribuição e localização? Que impactes produzem na sociedade? Quais as tendências mais prováveis da sua evolução? Como atuar para solucionar problemas que colocam?

Importa, pois, no âmbito deste estudo sobre o desenvolvimento de competências espaciais, definir o conceito de espaço. No âmbito científico, a palavra espaço tem sido objeto de múltiplas interpretações, assumindo definições de acordo com o quadro teórico em que se inscreve. Se definirmos o conceito numa perspetiva mais ampla, o espaço assume-se como uma construção abstrata, geométrica, “de um sistema complexo de posições, direcções e extensões em que se ignoram os objectos que o preenchem” (Hortas & Campos, s.d.). Contudo esta conceção de espaço revela-se insuficiente para a geografia, quando pretendemos localizar pessoas, objetos, acontecimentos, configurações, conjuntos de sistemas ou outras relações. Pois o conceito de espaço concretiza-se nos lugares onde se materializam as atividades humanas.

A construção do conceito de **espaço geográfico** tem sido objeto de abordagens diversas, ao longo do tempo. Braga (2007) argumenta que o espaço geográfico é o resultado contínuo das relações socio espaciais, englobando aspetos económicos, políticos e simbólico culturais. Sorre (1967), referido por Braga (2007) concebe o espaço como uma localização cartografada. Moreira (1982), mencionado por Braga (2007) compreende esse mesmo espaço como uma estrutura de relações moldada pelo contexto social.

Mobilizando um trabalho recente de Hortas (2023), fazemos o exercício de recuar, ainda que de forma breve, à origem do conceito, para nos confrontarmos com as primeiras abordagens, realizadas no âmbito de uma geografia de cariz essencialmente naturalista, à qual se associam os nomes de Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859). Ainda que estes geógrafos do século XVIII-XIX não utilizassem a palavra espaço, detinham-se sobre a importância de articular escalas mais próximas (locais) e distantes (regionais /mundiais) para compreender as combinações de fenómenos e para explicar as distribuições ou as relações que os homens constroem com o seu ambiente. Humboldt “padre de la moderna ciência geográfica” (Capel, 2012, p.19) remetia a sua análise para

o conceito de *meio* como elemento central na análise geográfica, defendendo que é nele que se deve iniciar a pesquisa (Claval, 2014). É também a partir do *meio*, conceito base da geografia moderna, que defendia que devia ser construída a explicação dos fenómenos geográficos, sendo que este *meio* reflete realidades de diferentes escalas. Ritter valorizava uma descrição *regional* da Terra, “el estudio de las relaciones entre la superficie terrestre y la actividad humana.” (Capel, 2012, p.51), colocando a Terra como palco da vida humana.

Mais tarde, Ratzel (1844-1904), abre um novo capítulo na história da geografia, a geografia humana, para o qual traz o conceito de *espaço vital* como resultado da “necessidade territorial de uma sociedade tendo em vista seu equipamento tecnológico, seu efetivo demográfico e seus recursos naturais disponíveis (...) relação de equilíbrio entre a população e os recursos, mediada pela capacidade técnica.” (Moraes, 1990, p.23). Com Elisée Reclus (1830-1905) e Vidal de la Blache (1845-1918), o conhecimento geográfico passa a integrar as descrições e análises da *paisagem*. A geografia de Vidal de la Blache, a ciência dos lugares, assumia que para compreender determinada organização *regional* é necessário compreender como cada *lugar* “participa nas unidades mais vastas e se integra num modo de vida mais amplo.” (Claval, 2014, pp. 93). A geografia de Reclus coloca destaque na descrição dos contrastes no interior dos *espaços*, em particular das cidades.

Após os anos 50 a geografia evolui, tal como outras ciências sociais, assume-se essencialmente quantitativa, surgindo o conceito de espaço associado a um espaço numérico, euclidiano e “asocial” (Hortas, 2023). Nos anos 70, de contestação de uma geografia quantitativa, emerge uma geografia radical e uma geografia da percepção, colocando o conceito de espaço num lugar cada vez mais central do debate geográfico. “Légitimer la pratique géographique revient à admettre qu’à côté d’un savoir sur les espaces et d’un savoir penser l’espace, on puisse se prévaloir d’une connaissance scientifique claire “de” et “des” espaces.” (Bailly & Ferras, 2004, p. 48). Desenha-se uma nova conceção de espaço: o espaço ecológico e o espaço concebido/construído. O primeiro, resultado “da evolução da vida (animal e vegetal) que integra o meio físico, é como um ecossistema” (Hortas, 2023, p. 82). O segundo, o espaço geográfico concebido,

resulta da ação humana, da construção pelo homem, que “l’action humaine a libéré de l’évolution pour intégrer dans l’histoire” (Bailly & Ferras, 2004, p. 16), trata-se, pois, do espaço social. Na análise do espaço social a geografia crítica desafia ao uso de novos conceitos ligados ao ambiente (ecossistema, paisagem, meio natural, equilíbrio), à posição geográfica (distância, polarização, espaço local, região, nação, escala, território, espaço social, sistema), ao desenvolvimento (recursos, urbanização, desigualdades espaciais, exclusão), às representações espaciais (espaço vivido). Milton Santos, geógrafo que associamos à geografia crítica, define o “espaço geográfico, objeto próprio da geografia, como um conjunto indissociável e dinâmico de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (Hortas, 2023, p. 91).

Desde as últimas décadas do século XX, A discussão sobre o *espaço* como o objeto de estudo da geografia mobiliza contributos da teoria social crítica (Soja, 2010). A breve história antes apresentada da evolução do conceito, acompanha a história do próprio pensamento geográfico, iniciado com

*uma geografia da descrição do meio, dos lugares, das paisagens, com recurso a métodos comparativos e uma abordagem naturalista e uma geografia que define o espaço como objeto de análise, como peça chave e dinâmica na constituição, compreensão e transformação da sociedade* (Hortas, 2023, p. 91).

Como sintetiza Yves Lacoste (1981, p. 152), existem hoje “tantas concepções do ‘espaço geográfico’ ou do ‘espaço social’ quanto tendência de escolas em geografia, sociologia ou etnologia.” (Santos, 1988, p.9). O desafio em qualquer investigação de natureza geográfica coloca-se em definir as categorias de análise desse espaço, sobre as quais assenta a construção do conhecimento.

Desta análise resulta o entendimento do conceito de espaço como uma palavra vital da geografia. Podendo este ser percebido a três níveis: espaço absoluto - o das distâncias físicas, o espaço relativo – resultado das características do fenómeno em estudo e o espaço relacional – rede de inter-relações sociais (Trepát & Comes, 2000). Para o

estudo a que nos propomos, as categorias de análise do espaço geográfico situam-se fundamentalmente ao nível do espaço absoluto e do espaço relativo.

### **2.3. Competência e competências histórico-geográficas**

**Competência** refere-se à capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma integrada e eficaz para resolver diversas situações, tanto a nível profissional quanto pessoal (Gentile & Bencini, 2000). É “a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador” (Vasconcelos & Amorim, 2008, p. 6).

Na educação e na vida académica e profissional, as competências ultrapassam a mera acumulação do conhecimento teórico, englobam a capacidade de aplicar esse conhecimento em contextos práticos e resolver desafios de forma eficiente. Tal como Perrenoud (1999) refere, é fundamental que um indivíduo não se limite apenas a adquirir conhecimentos, mas que saiba mobilizá-los em situações do seu quotidiano. Isso significa que quando alguém consegue aplicar esses conhecimentos para realizar determinadas ações, mobiliza capacidades que implicam saber dar uso ao conhecimento para resolver determinadas situações. Neste processo desenvolvem-se competências de *saber fazer* e de *saber ser*.

Segundo Santisteban e Pagés (2011), a partir das disciplinas de ciências sociais, no caso específico do 2.º e do 1.º ciclo, da História e Geografia ou da área curricular do Estudo do Meio (social e cultural), o aluno pode desenvolver competências fundamentais. Assim, é responsabilidade do professor promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais no aluno, disponibilizando-lhes conhecimentos, mas também a experimentação de habilidades e de atitudes que o capacitem para compreender de forma mais ampla a sociedade e o mundo contemporâneo, questionando-o, problematizando-o, intervindo sobre ele de forma consciente no sentido da mudança. Dias (2010) considera que um aluno competente deve ser capaz de demonstrar autonomia na aplicação dos seus

conhecimentos. Para alcançar esse nível de independência, torna-se fundamental que o aluno se aproprie dos conhecimentos de cada disciplina e também desenvolva capacidades para utilizar esses saberes sempre que se revelem necessários.

Assim, numa sala de aula, promover o desenvolvimento de competências significa proporcionar oportunidades para que os alunos construam não apenas conhecimentos específicos, mas desenvolvam competências práticas, capacidade de análise crítica, de resolução de problemas e de proficiência na comunicação. Este enfoque visa prepará-los para enfrentar desafios tanto no contexto acadêmico como, posteriormente no mercado de trabalho.

No documento orientador, PASEO (2017) as competências são entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p.19) fundamentais para a vida de qualquer cidadão numa sociedade democrática. Esse reconhecimento destaca a importância não apenas do conhecimento teórico, mas também das capacidades práticas e das atitudes sociais que um cidadão deve desenvolver ao longo da vida. Esta abordagem sublinha a necessidade de os indivíduos possuírem informações factuais e de serem capazes de aplicar esses conhecimentos nos mais diversos contextos, de desenvolverem habilidades para resolver problemas e de cultivarem atitudes éticas e responsáveis para interagir de forma construtiva numa sociedade democrática. Deste modo, é essencial compreender que para um indivíduo se tornar verdadeiramente competente, é fundamental a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para enfrentar desafios específicos. No entanto, os alunos também necessitam de participar em situações práticas e reais que lhes exijam a aplicação desses conhecimentos. É através das experiências vividas que os alunos conseguem compreender-se melhor e interagir com o mundo que os rodeia (Beane, 2003).

Considerando esta perspetiva sobre o conceito de competência e reconhecendo a escola como responsável por preparar os alunos para uma sociedade futura em constantes mudanças, é essencial contribuir para a formação de cidadãos ativos e conscientes do seu papel transformador na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que os professores, ao abordarem o currículo e ao conduzirem as suas práticas, priorizem o desenvolvimento de competências nos alunos, capacitando-os assim para assumirem um papel social ativo e

responsável no futuro. Por esse motivo é essencial que o desenvolvimento de competências esteja incorporado nos objetivos delineados nas planificações da prática docente, garantindo a sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. Isso permite que os alunos se envolvam em situações que demandem a mobilização dessas competências, capacitando-os para aplicá-las no seu cotidiano. “A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas” (Perrenoud, 1999, p. 3).

Todavia, para se transitar de um modelo de ensino centrado na aquisição de conhecimentos para um modelo de ensino mais focado no desenvolvimento de competências, são necessárias mudanças substanciais na prática educativa. Estas alterações incluem a seleção de conteúdos, a gestão e organização da turma, a redefinição dos papéis do professor e do aluno no contexto da sala de aula e, adicionalmente, revisões nos métodos de avaliação.

Apesar das exigências e das alterações que a abordagem centrada nas competências exige, Perrenoud (1999) destaca a relevância desta abordagem na formação do aluno. Esta pode “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (p. 32). As competências têm origens nas práticas sociais, por esse motivo desenvolver competências abre o caminho para que no futuro o aluno possa utilizar os conhecimentos construídos, ao longo do seu percurso educativo, para regular as suas atividades diárias e solucionar os desafios do cotidiano de forma competente (Silva & Ferreira, 2000).

Sobre as **competências histórico-geográficas**, estas emergem da integração curricular entre a história e a geografia (Dias et al., 2017), englobando um conjunto de conhecimentos que permitem ao aluno compreender de forma mais precisa não só o mundo ao seu redor, mas também a sua própria identidade. A interseção entre história e geografia ou entre espaço e tempo, reclama processos de ensino e aprendizagem que potenciam uma abordagem integrada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento progressivo das competências espaciotemporais. Conforme Hortas e

Dias (2017), são sete as competências histórico-geográficas que devem orientar a formação de cidadãos competentes tanto histórica como geograficamente:

- a) “Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens” – O estudo da História e da Geografia oferece aos alunos acesso a uma variedade de fontes de informação, ao nível escrito, oral, iconográfico, material e estatístico. Este processo desenvolve a capacidade dos alunos para a utilização e interpretação eficazes destas fontes.
- b) “Selecionar, organizar e tratar a informação” – A mobilização de diferentes fontes de informação, implica a seleção, organização e tratamento da mesma, pois apela-se ao uso da informação com determinada intencionalidade. Necessariamente, é essencial estabelecer critérios para avaliar e distinguir o conteúdo relevante do conteúdo acessório, permitindo que a informação selecionada concorra para a compreensão das relações espaciotemporais.
- c) “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” – Através da análise de fenómenos locais, nacionais, regionais e mundiais, os alunos desenvolvem capacidades de localização espacial e temporal, estabelecendo relações entre os processos histórico-geográficos das sociedades humanas.
- d) “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades” – Esta competência “remete para a mobilização de uma análise multiescalar, situando os fenómenos numa escala micro, meso e macro de uma forma dinâmica” (Hortas & Dias, 2017, p. 7), reconhecendo as inter-relações entre eles.
- e) “Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais” – Por meio da contextualização das dinâmicas territoriais e espaciais, espera-se que o aluno seja capaz de compreender e analisar as interações entre o ser humano e os territórios, cruzando-as essas dinâmicas com a evolução temporal.
- f) “Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” – Esta competência pretende capacitar os alunos com habilidades para, através dos conteúdos/conhecimentos geográficos, contextualizar

acontecimentos, atribuir significados a fenômenos, analisar novas ocorrências e prever situações.

- g) “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia” – Todas as competências até agora elencadas, articulam-se com esta competência. Esta consiste na capacidade de aplicar o vocabulário histórico e geográfico para desenvolver conhecimento e comunicação em História e Geografia, reconhecendo a importância de o indivíduo ser capaz de, por meio do domínio do vocabulário e dos conceitos de forma consciente, precisa e científica.

A importância de fortalecer um processo de ensino e aprendizagem da história e da geografia centrado no desenvolvimento de competências histórico-geográficas encontra-se intrinsecamente ligada à percepção dos benefícios que advém da formação de alunos mais atentos à precisão do discurso, capazes de aplicar conceitos, mais interessados na descoberta e no questionamento, e mais críticos em relação ao conhecimento e à sua utilização (Dias & Hortas, 2017). Por outras palavras, é fundamental que os alunos ampliem estas competências para compreenderem o mundo atual, analisando e tomando consciência da importância da evolução histórica e geográfica para a compreensão do presente.

Orientado por estas competências o processo de ensino e aprendizagem conduz os alunos a aprender a analisar e interpretar os processos complexos de interações sociais e humanas e a compreender dinâmicas subjacentes aos fenômenos históricos e geográficos. Assim, é esperado que os alunos consigam identificar a localização espacial em fontes escritas, assim como localizar lugares, regiões e países em mapas temáticos, históricos ou atuais (AE, 2018). Pretende-se que interpretem fenômenos representados cartograficamente, construam frisos e tabelas cronológicas, e localizem acontecimentos no tempo, respeitando a sua sequência. Além disso, é relevante estabelecerem relações causais entre os fenômenos organizados cronologicamente, promovendo, deste modo, o desenvolvimento das competências espaciotemporais. Dias e Hortas (2017) consideram que estas competências abrangem a compreensão dos acontecimentos passados e das dinâmicas do passado e do presente do espaço geográfico, proporcionando uma base

sólida para a construção de novos conhecimentos. Através desta base, os alunos desenvolvem capacidades para interpretar criticamente eventos históricos, compreender processos geográficos e analisar a interconexão entre eles. Para além de resultar numa ampla compreensão sobre o mundo, também os capacita para tomar decisões informadas e a envolverem-se de forma ativa na sociedade como cidadãos competentes tanto historicamente quanto geograficamente, contribuindo assim para a construção de um futuro mais consciente e participativo (Martins et. al, 2017). Os alicerces essenciais do conhecimento histórico-geográfico estão intimamente associados à compreensão de duas dimensões fundamentais: o tempo e o espaço.

A integração destes conceitos proporciona uma abordagem abrangente e interdisciplinar, permitindo a compreensão dos eventos históricos em cronologias e a análise das relações intrínsecas entre esses eventos, o ambiente físico e as sociedades que os influenciam. Esta abordagem entre tempo e espaço possibilita uma compreensão mais profunda e holística dos acontecimentos históricos, revelando como os fatores geográficos e sociais interagem ao longo do tempo para moldar contextos e cenários históricos específicos.

Neste contexto, Oliveira (2005) considera que a eficácia da aprendizagem é notavelmente desenvolvida quando os alunos participam ativamente na construção do conhecimento. Quando se recorre a mapas, no ensino de HGP, é crucial que o professor adote uma abordagem de construção coletiva dos conhecimentos, possibilitando aos alunos envolverem-se em situações que os levem a observar, registar informações, analisar dados, formular hipóteses, elaborar questões, discutir ideias, conduzir análises críticas e apresentar os resultados alcançados. Este processo estimula o interesse nos alunos e fomenta uma compreensão mais profunda dos conteúdos, uma vez que os alunos participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades investigativas, críticas e de comunicação que são fundamentais no processo de aprendizagem.

Neste processo de construção do conhecimento sobre espaço e tempo, os alunos são orientados para o desenvolvimento de competências que abrangem a compreensão do ambiente próximo e também do distante, tanto no âmbito histórico quanto geográfico.

Isso vai além da simples identificação e localização de lugares geográficos, pois envolve também a compreensão da sua evolução ao longo do tempo, o reconhecimento das mudanças históricas e a compreensão das dinâmicas e interações espaciais.

Assim, o desenvolvimento das competências histórico-geográficas proporciona uma visão mais abrangente e crítica do mundo, capacitando os alunos com ferramentas essenciais para analisar de forma crítica questões histórico-geográficas complexas e atuais. Esta aprendizagem prepara-os para interagir significativamente com desafios da atualidade.

## **2.4. Competências espaciais**

Enquanto a dimensão temporal na história permite a análise e compreensão das mudanças ao longo da história, a dimensão espacial proporciona a compreensão das interações entre os eventos históricos e o contexto geográfico no qual se desenrolaram. Neste sentido, as **competências espaciais** são o elemento-chave para a exploração da relação entre fenómenos e factos históricos e o contexto geográfico que os acolheu. Na geografia cartográfica, a habilidade de interpretar e analisar mapas é fundamental para compreender a distribuição de fenómenos sociais, políticos e históricos no espaço geográfico. Do mesmo modo, na geografia humana, a compreensão das dinâmicas espaciais é essencial para investigar e entender as interações sociais, as estruturas políticas e as mudanças históricas em diversos contextos geográficos. Também na geografia física, a compreensão das dinâmicas espaciais é essencial para investigar e analisar os comportamentos climáticos, as características geomorfológicas e as interações destas com as dinâmicas e riscos ambientais em diferentes escalas. Estas competências facilitam a interpretação de mapas e informações geográficas e a capacidade de contextualizar eventos, processos e fenómenos no espaço, permitindo uma análise mais aprofundada das relações entre a sociedade, o ambiente físico e as transformações ao longo do tempo.

As competências espaciais vão além da simples localização geográfica, incluem a capacidade de interpretar mapas, entender as relações entre elementos geográficos,

identificar mudanças ao longo do tempo e compreender como o espaço é organizado e transformado (Dias et. al, 2017). Esta abordagem promove a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, incentivando a exploração, a análise crítica, o debate de ideias e a aplicação prática de conceitos previamente trabalhados, contribuindo para uma compreensão mais profunda e abrangente do espaço geográfico.

Nesta perspectiva, as competências espaciais revelam ser ferramentas essenciais para os alunos explorarem, compreenderem e contextualizarem os mais variados e complexos aspectos que envolvem os diferentes ramos da geografia, possibilitando uma visão mais abrangente e crítica do mundo que os rodeia (Godoi et. al, 2021). Logo, estas competências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada e analítica das dinâmicas que permeiam a geografia como ciência.

O desenvolvimento das competências espaciais, permite que os alunos adquiram habilidades que vão além da simples interpretação de mapas ou informações geográficas. Assim, os alunos são capacitados a identificar padrões que divergem, identificar relações causais entre eventos, compreender as interações entre fatores humanos e naturais, e contextualizar mudanças ao longo do tempo e do espaço. Permitindo uma análise crítica e uma compreensão mais aprofundada das questões geográficas, incluindo processos sociais, políticos, econômicos e ambientais em diferentes escalas geográficas. Em síntese, as competências espaciais são fundamentais para dotar os alunos de ferramentas necessárias para explorarem e compreenderem as complexidades do espaço geográfico, fornecendo uma base sólida para uma visão crítica e contextualizada do mundo ao seu redor.

Para todas as competências histórico-geográficas antes enunciadas, o espaço pode ser mobilizado como recurso da análise histórico-geográfica, materializando assim o papel central e amplo que ocupa na conexão e articulação entre o conhecimento histórico e geográfico, envolvendo a noção de lugares e regiões e as interações complexas entre elementos físicos e humanos nesses espaços (Pagès & Santisteban, 2010). No caso da competência “Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens”, o mapa surge como uma das fontes de informação que utiliza a linguagem iconográfica e

cartográfica para representar os fenómenos no espaço. A sua leitura permite aos alunos o acesso a informação para localizar determinado fenómeno, para descrever o comportamento ou melhor a distribuição e evolução espacial de determinada variável estatística, facto ou acontecimento histórico e/ou para compreender a sua evolução temporal. Para o desenvolvimento da competência “Selecionar, organizar e tratar a informação” a leitura do mapa revela-se fundamental, pois é a partir desta que se recolhe e seleciona a informação necessária para compreender a localização e distribuição de determinado fenómeno, as causas e consequências da sua localização ou distribuição, assim como para analisar as interações entre este e outros fenómenos. A competência “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”, é aquela em que o uso do mapa é evidente, pois a localização no espaço implica o recurso a uma ferramenta cartográfica. A partir do mapa é possível responder a um conjunto de questões de natureza geográfica: Onde se localiza? Porquê em determinado lugar? Que características possui? Como se distribui no espaço? Que fatores explicam a sua distribuição e localização? Que impactes produz na sociedade? Quais as tendências mais prováveis da sua evolução? Como atuar para solucionar problemas que colocam?. Na sequência da localização, surge a competência “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades”, tarefa que nos remete para o recurso a mapas de diferentes escalas e dimensões territoriais que nos ajuda a compreender que a análise de um fenómeno que ocorre num determinado lugar deve ser contextualizada a uma escala meso e macro, pois a resposta às questões de natureza geográfica implica a compreensão das dinâmicas que ocorrem em diferentes espaços e que interferem sobre o local. Para “Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais”, importa saber ler mapas, pois é nestes que se representa, com recurso à linguagem cartográfica e iconográfica, a informação que a partir de variáveis, quer da geografia física, quer humana, permite a leitura das características de cada lugar e região. Para “Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações”, o mapa revela-se de grande utilidade pois é sobre esta representação cartográfica, sobre as características de cada lugar e região nela representados, que os alunos podem fazer uso dos conhecimentos geográficos para analisar, compreender, questionar e problematizar a distribuição,

localização e inter-relações de fenômenos geográficos no espaço. Transversal a todas as competências anteriores o saber “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia” pode, também, usar o mapa como recurso para representar espacialmente o conhecimento construído e comunicá-lo usando a linguagem cartográfica e que implica o uso de vocabulário geográfico.

Concluindo, o desenvolvimento de competências espaciais que a educação geográfica potencia, capacita as pessoas para aprender,

*a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construir o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável (Cachinho, 2000, p. 87).*

### 3. METODOLOGIA

| " | | " |

Após a apresentação do enquadramento teórico que fundamenta o presente estudo, torna-se crucial expor as opções metodológicas adotadas e que permitem responder à problemática e aos objetivos gerais definidos.

No presente capítulo, será delineada a metodologia de investigação, abordando a sua natureza e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Também será efetuada a caracterização dos participantes e esclarecidos os procedimentos éticos subjacentes ao estudo.

### **3.1. Metodologia de investigação**

A metodologia de investigação, conforme definido por Sousa e Baptista (2011), refere-se à cuidadosa e fundamentada seleção da "estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha de técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir" (p. 52).

Na investigação em educação, a metodologia de investigação preferencial, relacionada com as práticas educativas, é a investigação-ação. Esta abordagem é considerada a mais adequada para promover mudanças nos profissionais e nas instituições educativas que procuram adaptar-se aos desafios da sociedade atual. Tais mudanças surgem quando toda a comunidade educativa se envolve num mesmo dinamismo de ação e intervenção, como esclarecem Coutinho, et. al (2009).

Coutinho, et. al (2009) descrevem a investigação-ação como uma metodologia dinâmica que segue um processo em espiral composto por planeamento, ação e análise dos resultados das ações tomadas. De acordo com as autoras, a investigação-ação é caracterizada por ser participativa e colaborativa, uma vez que "implica todos os intervenientes do processo" (p. 362). Além disso, é uma abordagem prática e interventiva, na qual o investigador desempenha um papel ativo na promoção da mudança, indo além da teoria. Também é descrita como cíclica, pois "envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte" (p. 362).

No presente estudo, não foi possível implementar a metodologia de investigação-ação seguindo todas as etapas identificadas pelas autoras. Contudo, seguimos as etapas de diagnóstico para a ação, definição de objetivos e planeamento da ação, análise e reflexão sobre os resultados e revisão das ações/estratégias e atividades de ensino e aprendizagem. Consideramos, pois, que o tempo de que dispusemos para o desenvolvimento da metodologia não possibilitou o cumprimento de todas as etapas com o dinamismo proposto e desenvolvendo um processo permanente e prolongado para provocar mudanças mais efetivas.

### 3.1.1. Natureza e participantes do estudo

O presente estudo adota uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, sustentadas nos princípios da investigação-ação. Embora a natureza essencial deste estudo seja qualitativa, a inclusão de técnicas de recolha de dados quantitativos para compreender os resultados das estratégias e atividades implementadas no desenvolvimento de habilidades espaciais pelos alunos permitiu uma complementaridade benéfica na análise dos resultados (Shulman, 1989, citado por Coutinho, 2014).

As etapas do processo investigativo envolvem a realização de um diagnóstico inicial para esclarecer o problema, a subsequente elaboração de um plano de ação, a implementação desse plano e, por último, a realização de uma reflexão e análise dos dados e resultados, conforme delineado por Sousa e Baptista (2011). Esta metodologia de investigação foi utilizada com o propósito de melhorar as práticas, neste caso as estratégias didáticas promotoras de desenvolvimento de competências espaciais, permitindo a participação ativa de todos os envolvidos.

A investigação concretizou-se em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, compreendendo um total de 41 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade. Destes, 20 alunos eram do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Contudo, devido à inconstante assiduidade de alguns alunos e à presença de estudantes estrangeiros

que não tinham ainda competências de Língua Portuguesa que lhes permitissem a resolução das atividades propostas, estes não realizavam as mesmas atividades que os demais. Apenas 19 alunos, das duas turmas, participaram efetivamente no estudo.

### 3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento e análise de dados

As técnicas de recolha de dados, são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa. A escolha da técnica depende do objetivo que se pretende atingir” (Carmo, 1998, citado por Sousa e Baptista, 2014, p. 53), tal como se explicita na tabela 5.

Para alcançar os OG, foi essencial definir e refletir sobre os métodos e técnicas de recolha de dados, para que estes fossem passíveis de serem analisados (Coutinho et al., 2009). Para tal, nesta investigação de carácter misto, qualitativo e quantitativo, foi aplicado um conjunto de métodos de recolha de dados, nomeadamente:

- a) a observação participante e registo em grelhas e notas de campo;
- b) a realização e análise de uma entrevista;
- c) a análise da resolução de fichas e atividades realizadas pelos alunos;
- d) a análise dos resultados dos percursos de aprendizagem;
- e) a análise documental.

Tabela 5

Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação.

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise	Instrumentos
i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano	- Entrevista à OC - Ficha diagnóstico aplicada aos alunos - Ficha de autoavaliação aplicada aos alunos	- Análise de conteúdo da entrevista à OC - Análise qualitativa e quantitativa da resolução da ficha diagnóstico e da ficha de autoavaliação	- Guião de entrevista - Ficha diagnóstico - Grelha de correção da ficha diagnóstico
ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço, em HGP no 2.º CEB	- Planificações das aulas relativas às experiências de aprendizagem do espaço geográfico - Fichas informativas, questões de aula e fichas formativas	- Análise de conteúdo das planificações.	- Planificações das aulas relativas às experiências de aprendizagem do espaço geográfico - Documentos de trabalho dos alunos
iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço geográfico para o desenvolvimento de competências espaciais.	- Fichas de trabalho e atividades diversas realizadas pelos alunos - Grelha de registo das intervenções orais dos alunos	- Análise qualitativa e quantitativa das produções escritas e das intervenções orais dos alunos nas diferentes situações de aprendizagem.	- Notas de campo - Grelhas de observação e registo - Produções escritas dos alunos

Nota: Elaboração própria.

Para responder ao primeiro objetivo, "Analisar as competências espaciais prévias dos alunos do 5.º ano", foi realizada uma entrevista à OC. A entrevista proporcionou um aprofundamento do conhecimento acerca das turmas, da instituição, bem como das estratégias e métodos pedagógico didáticos mobilizados pela OC e os princípios pedagógicos adotados pela mesma. Esta análise, em conjunto com a observação participante, contribuiu para a identificação e seleção das potencialidades e fragilidades das turmas, bem como para a sua caracterização. Em conformidade com Bogdan e Biklen

(1994) “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134) as entrevistas são um importante método de recolha de dados.

Adicionalmente, procedeu-se à análise das produções dos alunos a partir de uma ficha diagnóstico, com o propósito de identificar as dificuldades individuais e das turmas como um todo, análise que foi complementada pela autoavaliação dos alunos e que permitiu traçar o perfil das turmas em relação às principais lacunas no âmbito da localização e orientação espacial.

Com o objetivo de responder ao segundo objetivo, “*Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço, em HGP do 2.º CEB*”, procedeu-se à análise do conteúdo das planificações, implementadas para desenvolver competências de localização com os alunos, de acordo com a problemática subjacente a este estudo. Neste sentido foram objeto de análise os conteúdos e conceitos trabalhados, os objetivos específicos, as estratégias e atividades implementadas, assim como as formas e instrumentos de avaliação. Esta análise permite, num segundo momento identificar a relação entre as estratégias e atividades implementadas, as AE e as competências histórico-geográficas, de modo a compreender na globalidade as intencionalidades subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e a sua articulação com os documentos orientadores.

Para o terceiro, e último objetivo, “*Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais*”, bem como as estratégias e atividades implementadas durante a prática pedagógica. Primeiramente, recolheram-se dados através de notas de campo e com recurso a grelhas de observação do desempenho dos alunos, através da observação direta (Coutinho, 2014). Com o intuito de compreender as aprendizagens realizadas pelos alunos no âmbito das capacidades de orientação e localização espacial, foram ainda analisadas e avaliadas as produções dos alunos.

### **3.2. Princípios éticos do processo de investigação**

Durante a condução deste estudo, nomeadamente durante a recolha e análise de dados, foram estritamente atendidos os princípios éticos, com o objetivo de salvaguardar o anonimato da OC e dos alunos - cujos nomes não foram revelados, sendo apenas utilizados números de identificação - bem como da instituição envolvida.

De acordo com Santos e Nogueira (2023), os valores éticos que fundamentam a conduta profissional são fundamentados em princípios, normas e valores morais que orientam a sociedade. Neste sentido, é relevante salientar que neste relatório foram rigorosamente respeitadas as normas de privacidade, assegurando, assim, a preservação da integridade dos participantes.

Acresce que, tal como Sousa e Baptista (2011) sublinham, durante o decorrer da investigação, o investigador informou “os participantes sobre a investigação em curso, explicando o processo de investigação e a divulgação dos resultados” (p. 12). Neste sentido, em colaboração com a OC, foi realizada uma apresentação e divulgação completa do presente estudo a todos os encarregados de educação e respetivos educandos, obtendo-se, assim, o seu consentimento para a participação no estudo.

Em suma, ao longo da realização do estudo, foram estritamente observados os princípios fundamentais delineados no Código de Conduta Ética para a Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa (2018), incluindo a Integridade Científica, Responsabilidade, Honestidade, Fiabilidade e Rigor.

## 4. DESENVOLVER COMPETÊNCIAS ESPACIAIS EM HGP

| | ' ' | | ' ' |

Com o objetivo de dar resposta à problemática definida, *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*, e em conformidade com os objetivos de investigação, neste capítulo serão apresentados e, simultaneamente, discutidos e analisados os resultados do estudo.

O capítulo organiza-se em três subcapítulos, a partir dos objetivos de investigação: *Competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano; Metodologias de ensino e aprendizagem do espaço geográfico, em HGP no 2.º CEB; Contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço geográfico para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.*

#### **4.1. Competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano**

De modo a compreender e analisar as competências prévias dos alunos de 5.º ano do 2.º CEB relativas às noções espaciais, e posteriormente, orientar as estratégias e atividades a implementar durante a prática pedagógica para o desenvolvimento de competências de leitura análise e interpretação de mapas, começamos por aplicar uma ficha diagnóstico.

Esta ficha diagnóstico desempenhou um papel fundamental na informação sobre as competências espaciais dos alunos, e, posteriormente, também se revelou crucial para a planificação das aulas orientadas para as fragilidades de cada aluno e de cada turma. Tal como William (2007) afirma, a avaliação diagnóstico é utilizada para ajustar o ensino de modo a ir ao encontro das necessidades de cada aluno e de cada grupo.

A ficha teve por base dois objetivos específicos fundamentais para a investigação: *Interpretar a informação do mapa e Identificar os elementos do mapa*, tal como se explicita nas tabelas 6 e 7 e nas planificações em anexo (cf. Anexo N).

Tabela 6

Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 1 da ficha diagnóstica.

<b>Objetivo:</b> Interpretar a informação do mapa.	
<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<i>Localiza no mapa a Península Ibérica, Portugal Continental, a Madeira e os Açores.</i>	<b>1.</b> Rodeia na figura 1: <b>a)</b> a vermelho a Península Ibérica; <b>b)</b> a verde Portugal Continental; <b>c)</b> a azul a Madeira; <b>d)</b> a amarelo os Açores.
<i>Identifica os limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal Continental.</i>	<b>2.</b> Indica os limites naturais, a norte, a sul, a este e a oeste: <b>a)</b> da Europa; <b>b)</b> da Península Ibérica; <b>c)</b> de Portugal Continental.

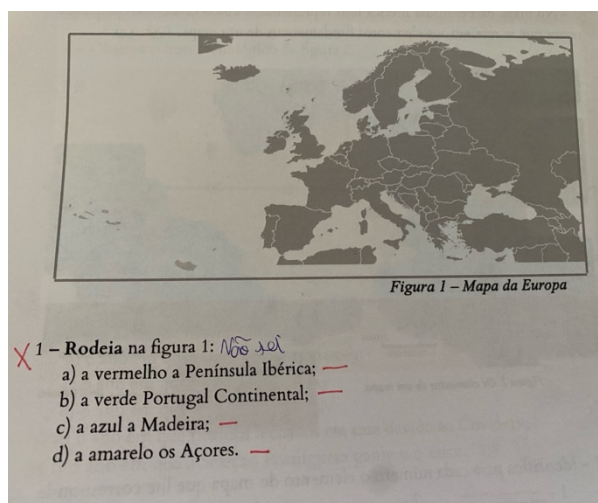
Nota: Elaboração própria.

A partir do primeiro objetivo, foram formuladas duas questões relacionadas com os indicadores: *Localiza no mapa a Península Ibérica, Portugal Continental, a Madeira e os Açores* e *Identifica os limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal Continental* (cf. Tabela 6). Estes indicadores tinham como finalidade avaliar a capacidade de interpretar as informações presentes no mapa e os conhecimentos prévios dos alunos quanto à localização e reconhecimento das fronteiras da Península Ibérica, de Portugal Continental, do Arquipélagos dos Açores e do Arquipélago da Madeira.

Na primeira questão, entre os 15 alunos envolvidos, sete responderam corretamente; um respondeu corretamente a 75% da questão; dois alunos responderam corretamente a 50% da questão; dois responderam corretamente a 25% e três não acertaram por completo na questão. Desta forma, analisando estes resultados, é possível identificar as dificuldades com que estes alunos se deparam ao identificar as fronteiras de Portugal Continental e distinguir e/ou localizar os arquipélagos da Madeira e dos Açores, tal como se pode observar no anexo O e nos exemplos de respostas que colocamos de seguida.

Figura 4

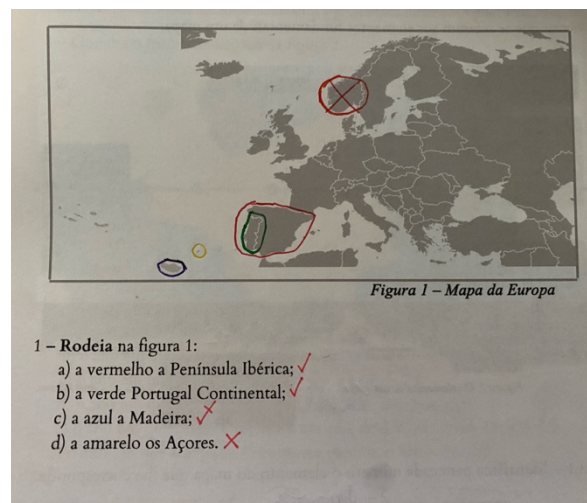
Resposta de um aluno ao exercício 1 da ficha diagnóstica.



Nota: Resolução da ficha diagnóstico do aluno 2.

Figura 5

Resposta de outro aluno ao exercício 1 da ficha diagnóstica.



Nota: Resolução da ficha diagnóstico do aluno 5.

Na segunda questão, que requeria dos alunos a identificação dos limites naturais a norte, sul, este e oeste da Europa, da Península Ibérica e de Portugal Continental, verificou-se que três alunos não responderam corretamente ao enunciado da questão, quatro acertaram em 25% da questão, e oito alunos não responderam devido à falta de conhecimento. Tal como se pode ler, a título de exemplo:

(a. da Europa) *Em norte a neve ou muito frio, em este o clima é um bocadinho frio, em oeste é um bocadinho quente e em sul é muito quente.*

(b. da Península Ibérica) *A P.I. são os países Espanha e Portugal.*

(c. de Portugal Continental) *nem muito frio nem muito quente no este e no oeste em norte é frio e em sul é quente (aluno 19)*

(a. da Europa) *Não sei.*

(b. da Península Ibérica) *Não sei.*

(c. de Portugal Continental) *Não sei. (aluno 7)*

(a. da Europa) *a este o Portugal.*

(b. da Península Ibérica) *a norte pirinéus a sul o algarve a este lisboa e a este espanha.*

(c. de Portugal Continental) *Espanha (aluno 15)*

A principal dificuldade encontrada pelos alunos na resolução deste exercício relacionou-se com a compreensão do conceito de "limites naturais". Adicionalmente, observou-se que diversos alunos também enfrentaram desafios na leitura e interpretação do mapa, tornando difícil a identificação, pelo menos, das fronteiras de Portugal Continental.

Para o segundo objetivo da ficha, *Identificar os elementos do mapa*, foram formuladas igualmente duas questões relacionadas com a identificação dos elementos que constituem os mapas (cf. Tabela 7). Para o primeiro indicador, *Refere num mapa os seus elementos*, os resultados indicam-nos que um aluno respondeu corretamente a 80% da questão, um aluno obteve 60% da resposta correta, enquanto dois alunos alcançaram 40% e outros quatro apenas resolveram corretamente 20% da questão, sendo que quatro alunos não conseguiram acertar em nenhuma parte da questão, e três alunos revelaram não ter conhecimento suficiente para responder. Resumindo, nenhum aluno foi capaz de responder corretamente de forma integral a esta questão, o que pode estar relacionado com a falta de conhecimento sobre os elementos do mapa e sobre o seu significado.

No que diz respeito ao segundo indicador, os resultados da avaliação evidenciam que um aluno demonstrou capacidade e conhecimentos para responder corretamente à questão. Contudo, dois alunos não conseguiram responder a 75% da mesma, cinco responderam incorretamente e sete alunos optaram por não responder à questão devido à ausência de conhecimento.

Tabela 7

Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 2 da ficha diagnóstica.

<b>Objetivo: Identificar os elementos do mapa.</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<i>Refere num mapa os seus elementos.</i>	<b>3.1.</b> Identifica para cada número o elemento do mapa que lhe corresponde.
<i>Designa as funções de cada elemento de um mapa.</i>	<b>3.2.</b> Refere o nome do elemento do mapa que nos indica: <b>a)</b> a informação que está representada? <b>b)</b> a direção norte? <b>c)</b> o significado das cores? <b>d)</b> quantas vezes a realidade teve de ser reduzida para poder ser representada?

Nota: *Elaboração própria.*

Após a conclusão da ficha diagnóstico inicial, cada aluno procedeu, de forma autónoma e individual, à resposta a uma ficha de autoavaliação relativa ao nível de conhecimento (a) Sei bem; b) Sei com dificuldades; c) Não sei), que considera ter sobre os tópicos abordados na mesma:

1. Sei localizar num mapa o Continente Europeu;
2. Sei localizar no mapa os Açores e a Madeira;
3. Sei o que são limites naturais;
4. Sei identificar os limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal;
5. Sei identificar os elementos dos mapas;
6. Sei interpretar os elementos dos mapas.

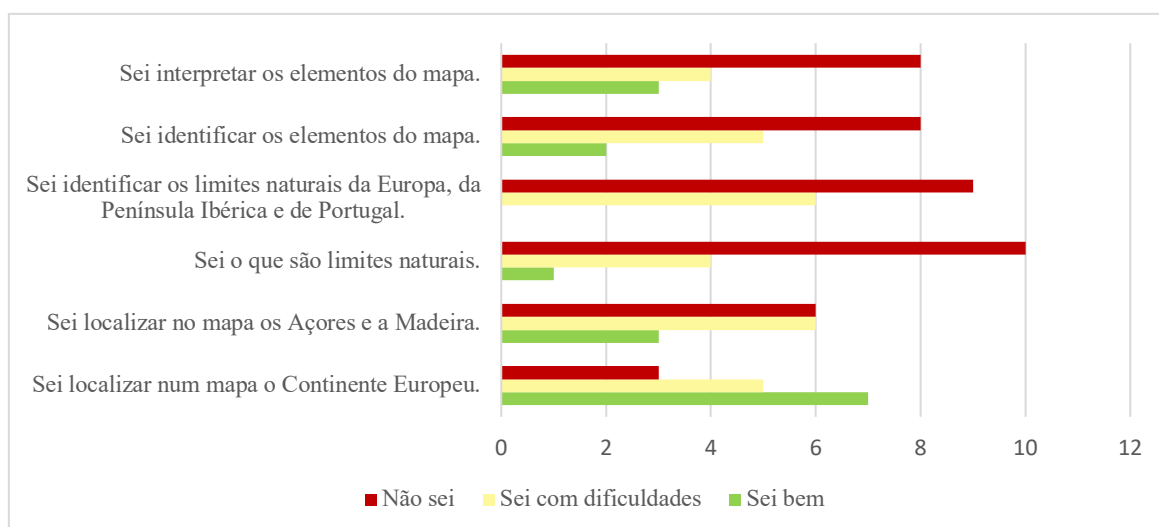
Esta autoavaliação teve como propósito levar os alunos a refletirem e tomarem consciência sobre o seu desempenho e sobre as suas dificuldades, incentivando-os para a importância das aprendizagens a realizar e responsabilizando-os pela realização das mesmas. Através das informações obtidas, quer pela ficha diagnóstico, quer através da autoavaliação dos alunos, o professor deve adaptar as estratégias de ensino, contextualizando assim o processo nas características e, neste caso nas fragilidades que importa que o aluno ultrapasse, um processo mais centrado no aluno. Tal como Grillo e

Freitas (2010) referem, a autoavaliação é uma prática que ajuda, não só os professores, como também os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para o sucesso académico e pessoal ao longo da vida. Assim sendo, é crucial envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem, fomentando a reflexão, o diálogo e a discussão em grupo. Neste processo de reflexão o estudante tem oportunidade de desenvolver a capacidade de exercer um controlo consciente e crítico sobre o seu processo de aprendizagem.

Na figura 6 apresentam-se os dados resultantes da análise da ficha de autoavaliação (cf. Anexo P). Dos 19 participantes no estudo, somente 15 responderam (cf. Anexo Q). Os alunos consideram ter mais dificuldades em responder a questões que se reportam ao conceito de *limites naturais* e conseqüentemente à identificação dos *limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal*. A estas dificuldades juntam-se a *identificação dos elementos dos mapas e interpretação dos elementos dos mapas*. Mesmo para *localizar no mapa os Açores e a Madeira*, os alunos afirmam ter dificuldades.

Figura 6

*Posicionamento pessoal dos alunos relativamente aos conhecimentos enunciados (Autoavaliação).*



Nota: Registos de autoavaliação dos alunos (cf. Anexo Q).

A análise das capacidades prévias dos alunos, relativamente a procedimentos elementares de localização e uso dos mapas, assim como dos resultados da reflexão que estes foram convidados a realizar, permitiu definir uma orientação mais precisa para a planificação das estratégias de ensino que importava implementar.

Em síntese, a partir da tabela 8 é possível constatar que, a taxa de sucesso global da ficha diagnóstica se situa em 42,68%. Para o primeiro objetivo, *Interpretar a informação do mapa*, os alunos evidenciaram maiores dificuldades na identificação dos limites naturais de Portugal Continental, da Península Ibérica e da Europa. A taxa de sucesso para esta questão é de 28,51%. Para o segundo objetivo, *Identificar os elementos do mapa*, os alunos demonstraram ter muitas dificuldades na identificação destes elementos, sendo que a média da taxa de sucesso nos itens relativos a este objetivo é de 29,21%, evidenciando-se as dificuldades dos alunos em associar os elementos do mapa às suas funções.

Tabela 8

Taxa de sucesso total e para cada questão da ficha diagnóstica.

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Taxa Sucesso Questão</b>	<b>Taxa Sucesso Objetivo</b>
<i>Interpretar a informação do mapa.</i>	1. Rodeia na figura 1: <b>a)</b> a vermelho a Península Ibérica; <b>b)</b> a verde Portugal Continental; <b>c)</b> a azul a Madeira; <b>d)</b> a amarelo os Açores.	<b>67,11%</b>	<b>47,81%</b>
	2. Indica os limites naturais, a norte, a sul, a este e a oeste: <b>a)</b> da Europa; <b>b)</b> da Península Ibérica; <b>c)</b> de Portugal Continental.	<b>28,51%</b>	
<i>Identificar os elementos do mapa.</i>	3.1. Identifica para cada número o elemento do mapa que lhe corresponde.	<b>38,68%</b>	<b>29,21%</b>
	3.2. Refere o nome do elemento do mapa que nos indica: <b>a)</b> a informação que está representada? <b>b)</b> a direção norte? <b>c)</b> o significado das cores? <b>d)</b> quantas vezes a realidade teve de ser reduzida para poder ser representada?	<b>19,74%</b>	
<b>Total</b>		<b>42,68%</b>	

Nota: Grelha de correção da ficha diagnóstica (cf. Anexo R).

As dificuldades evidenciadas pelos alunos na resolução da ficha diagnóstico foram confirmadas pelos mesmos no momento de autoavaliação, indicando-nos de forma muito evidente que importa dar oportunidade a estes alunos para ultrapassarem as fragilidades que identificam. Também a entrevista à OC (cf. Anexo S) vem corroborar as fragilidades que temos vindo a identificar e permite avançar com algumas deduções.

Sobre as dificuldades dos alunos em matéria de localização de lugares no mapa e do uso do mapa, a OC situa as causas em,

*“não aprenderam a localizar-se no primeiro ciclo, portanto eles não se sabem situar num bairro, na localidade, no distrito... não sabem. ... Hoje em dia não se trabalha tanto estes conhecimentos prévios. E não vão chegar ao quinto ano e aprender logo o que são mapas, a localizar-se...” (OC, Entrevista 2023)*

Acrescenta, ainda, na sua reflexão sobre as possibilidades de ajudar os alunos a desenvolver estas capacidades as dificuldades em implementar atividades que melhor facilitem as aprendizagens, alegando a falta de tempo, mas também dificuldades em construir as atividades que melhor se adequem

*“Nós professores bem gostávamos de fazer estas atividades, mas falta tempo para aprofundar e arranjar estas atividades.” (OC, Entrevista 2023).*

Conforme já referido no capítulo da prática pedagógica, a OC utilizava fundamentalmente o método expositivo na sua prática, prevendo poucos momentos para os alunos resolverem situações problema emergentes dos conteúdos que explorava. A análise dos resultados da ficha diagnóstico, evidencia-nos que os alunos necessitam de tempo para experienciarem situações de aprendizagem em que têm de fazer uso do conhecimento e, neste caso particular, desenvolver as competências espaciais implica resolver situações práticas diversas que impliquem o uso das capacidades de localização e orientação. Este desafio conduz-nos ao próximo subcapítulo desta análise em que nos vamos debruçar sobre a análise das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço

geográfico que foram implementadas com alunos de 2.º CEB no âmbito da exploração de conteúdos de HGP e no sentido de desenvolvimento de competências espaciais.

#### **4.2. Metodologias de ensino e aprendizagem do espaço geográfico no 2.º CEB**

Ao longo da prática pedagógica, foram implementadas atividades direcionadas e centradas nos alunos. Essas atividades incluíam a observação, leitura e análise conjunta de diversos mapas, tanto em pares como em grande grupo, bem como a visualização de vídeos e imagens relacionados com o espaço geográfico. Estas atividades foram complementadas com a resolução de fichas de consolidação dos conhecimentos explorados e experienciados, assim como com a resolução de fichas formativas, diagnosticando e avaliando constantemente as aprendizagens dos alunos.

Para analisar agora as características das estratégias e atividades de aprendizagem implementadas, que concorriam para o desenvolvimento de competências espaciais, torna-se pertinente, num primeiro momento, apresentar as atividades em que o mapa desempenhou uma função central enquanto recurso didático. Importa reforçar que cada atividade foi planificada com a intenção de permitir aos alunos alcançar determinados objetivos específicos, conforme documentado na tabela 9 e nas planificações em anexo (cf. Anexo T). Estas atividades foram concebidas e planeadas com o propósito claro de orientar os alunos no desenvolvimento de competências espaciais.

No decorrer da prática pedagógica, foi explorado o domínio: “Portugal do século XIII ao século XVII”, em particular as temáticas “Portugal no século XIII” e “1383-85 – Um tempo de revolução”. Simultaneamente à exploração destes conteúdos de natureza histórica, o domínio “A Península Ibérica – localização e quadro natural”, já trabalhado anteriormente pelos alunos, foi mobilizado para a exploração dos recursos didáticos construídos para a abordagem de “Portugal do século XIII ao século XVII”, pois consideramos que a sua abordagem não deve encerrar-se no momento inicial em que está

proposto nas AE, mas deve ser transversal a todo o currículo de 5.º e 6.º anos. O uso de fontes cartográficas e a exploração das suas potencialidades na compreensão da espacialidade dos acontecimentos e factos históricos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam a disciplina de HGP.

Tabela 9

Atividades didáticas sobre o espaço geográfico e respetivos objetivos no 2.º CEB.

<b>Domínios</b>	<b>Atividades didáticas de aprendizagem do espaço geográfico</b>	<b>Objetivos específicos</b>
A Península Ibérica – Localização e quadro natural	Resolução de uma questão de aula <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura do mapa de Portugal e identificação das unidades territoriais nacionais;</li> <li>• utilização da rosa dos ventos para orientar o mapa;</li> <li>• localização dos rios no mapa de Portugal.</li> </ul>	<i>Ler o mapa de Portugal. Identificar as unidades territoriais de Portugal. Orientar o mapa. Localizar os rios no mapa de Portugal.</i>
	Resolução de uma ficha informativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura da legenda do mapa e identificação do significado dos símbolos;</li> <li>• análise do mapa do Mediterrâneo identificando as trocas e as rotas comerciais;</li> <li>• identificação dos elementos do mapa e do seu significado.</li> </ul>	<i>Ler a legenda do mapa. Identificar o significado dos símbolos da legenda. Analisar as trocas e as rotas comerciais no Mediterrâneo do séc. VIII a.c. ao séc. III a.c. Identificar os elementos do mapa. Compreender o significado dos elementos do mapa.</i>
	Resolução de uma ficha informativa <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura do mapa do Arquipélago da Madeira;</li> <li>• identificação dos elementos do mapa;</li> <li>• identificação das formas de representação da Terra;</li> <li>• localização relativa de lugares no mapa.</li> </ul>	<i>Ler o mapa do Arquipélago da Madeira. Identificar os elementos do mapa. Identificar formas de representação da Terra Localizar lugares no mapa utilizando os pontos cardeais.</i>
	Resolução de uma ficha informativa Tipos de mapas e elementos do mapa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação dos elementos do mapa.</li> </ul>	<i>Identificar os elementos do mapa.</i>

	<p>Resolução de uma ficha formativa final</p> <p>Sobre os tipos de mapas e elementos do mapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localização relativa de lugares no mapa;</li> <li>• identificação dos elementos do mapa;</li> <li>• construção dos elementos do mapa;</li> <li>• observação do mapa da Europa para localizar o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo;</li> <li>• delimitação das fronteiras do continente europeu, da PI e de Portugal continental no mapa;</li> <li>• identificação da PI, dos limites naturais da PI, de Portugal e dos seus limites naturais, utilizando os pontos cardeais e colaterais.</li> </ul>	<p><i>Localizar lugares no mapa utilizando os pontos cardeais e colaterais.</i></p> <p><i>Identificar os elementos do mapa.</i></p> <p><i>Construir os elementos do mapa (título e legenda).</i></p> <p><i>Localizar as fronteiras da europa, da PI e de Portugal no mapa.</i></p> <p><i>Utilizar a imagem mental do mapa da PI para localizar limites naturais e lugares utilizando os pontos cardeais e colaterais.</i></p>
Portugal do século XIII ao século XIV	<p>Visualização e exploração oral de um mapa pelos alunos</p> <p>O comércio interno e o comércio externo português:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando os elementos do mapa;</li> <li>• lendo a legenda;</li> <li>• localizando os lugares e as rotas do comércio externo e interno;</li> <li>• identificando os produtos trocados entre territórios.</li> </ul>	<p><i>Identificar os elementos do mapa.</i></p> <p><i>Localizar os lugares e as rotas comerciais do comércio externo e interno.</i></p> <p><i>Identificar os produtos trocados entre territórios.</i></p>
	<p>Visualização e exploração oral de um mapa de Portugal Continental pelos alunos</p> <p>A distribuição de elementos arquitetónicos com os estilos românico e gótico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura da legenda do mapa para identificação da distribuição do fenómeno no mapa;</li> <li>• localização das regiões (litoral, interior, centro, norte, sul).</li> </ul>	<p><i>Localizar em mapas as catedrais/ igrejas do estilo gótico e românico.</i></p> <p><i>Ler a legenda do mapa</i></p> <p><i>Descrever a distribuição do fenómeno no mapa.</i></p>
	<p>Resolução de uma questão de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuição e localização das <i>catedrais/ igrejas do estilo gótico e românico.</i></li> </ul>	<p><i>Localizar no mapa de Portugal Continental a área do país onde há uma maior concentração de monumentos românicos e góticos).</i></p> <p><i>Localizar no mapa os monumentos de estilo gótico.</i></p>
	<p>Visualização e interpretação oral de um mapa pelos alunos</p> <p>Os concelhos no séc. XIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuição no séc. XIII.</li> </ul>	<p><i>Localizar no mapa a região do país com mais concelhos no século XIII.</i></p>

<p>Resolução de uma questão de aula de interpretação de informações representadas num mapa de Portugal Continental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• construção do título do mapa;</li> <li>• leitura da legenda;</li> <li>• localização e distribuição de concelhos;</li> <li>• utilização dos pontos cardeais;</li> <li>• localização das regiões (interior/litoral).</li> </ul>	<p><i>Localizar no mapa a região com mais concelhos no século XIII.</i></p> <p><i>Identificar os elementos em falta no mapa (título, rosa dos ventos, legenda).</i></p> <p><i>Construir um título para o mapa.</i></p> <p><i>Ler a legenda.</i></p> <p><i>Descrever a distribuição dos concelhos utilizando os pontos cardeais.</i></p> <p><i>Localizar as regiões (interior/litoral) no mapa.</i></p>
<p>Visualização e exploração oral de fontes diversas pelos alunos</p> <p>A Peste Negra e as Invasões Castelhanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fontes históricas;</li> <li>• dados estatísticos;</li> <li>• mapas.</li> </ul>	<p><i>Interpretar fontes históricas sobre a crise da Europa do século XIV (Peste Negra, invasões castelhanas).</i></p> <p><i>Relacionar a informação representada no mapa e na tabela sobre a Peste Negra.</i></p> <p><i>Analisar a expansão da Peste Negra na Europa e nos territórios em torno do Mediterrâneo.</i></p> <p><i>Localizar as áreas afetadas pela Peste Negra na Europa e nos territórios em torno do Mediterrâneo.</i></p> <p><i>Localizar os espaços onde ocorreram as invasões castelhanas.</i></p> <p><i>Localizar cidades envolvidas nas invasões castelhanas.</i></p>

*Nota: Planificações de HGP (Dossiê de estágio, 2.º CEB; cf. Anexo T).*

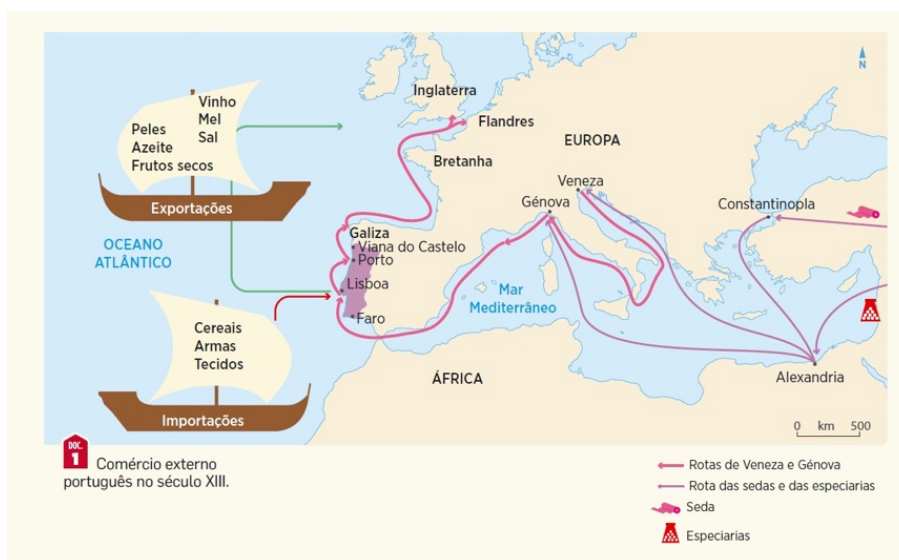
No que diz respeito à análise de mapas, era esperado que os alunos desenvolvessem competências associadas à leitura e interpretação de diversos mapas temáticos e, em particular, de mapas temáticos históricos, à identificação e compreensão dos elementos constituintes dos mapas, à compreensão das relações espaciais

representadas no mapa com a realidade e à análise crítica de fenómenos representados em mapas.

Domingos e Hortas (2021) salientam que podemos distinguir dois tipos de mapas, nomeadamente os mapas topográficos e os mapas temáticos. No decorrer da prática pedagógica optou-se exclusivamente pelo uso de mapas temáticos, pelo facto de nestes mapas se representar “sobre um fundo mais ou menos simplificado, fenómenos localizáveis de qualquer natureza” (Hortas, et al. 2013, p. 14). Sendo os mapas temáticos concebidos com o intuito de destacar e representar informações específicas relacionadas com um tema particular num determinado momento temporal, torna-se possível, por meio destes, representar fenómenos ocorridos nos séculos XIII e XIV. Este facto é ilustrado no anexo T e na figura 7, onde encontramos os mais diversos mapas que consideramos serem relevantes para o estudo deste período histórico.

Figura 7

Mapa analisado em sala de aula, em pequenos grupos, sobre o comércio no século XIII.



Nota: Manual de HGP, Leya.

Retomando a ideia supramencionada no quarto capítulo, correspondente à Fundamentação Teórica, a integração curricular entre a História e a Geografia proporciona uma compreensão mais profunda do mundo para os alunos (Dias et al., 2017). Essa abordagem promove não apenas a familiaridade com o ambiente circundante, mas também o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação crítica do passado e do presente. O desenvolvimento de competências histórico-geográficas, no âmbito das dimensões espaciais, capacita os alunos para localizar eventos/factos no tempo e no espaço, não se limitando à mera observação passiva, mas incentivando uma compreensão questionadora e, como tal, crítica. Um ensino orientado nesta perspetiva contribui para a formação de alunos competentes para ler e compreender o mundo de maneira crítica.

Pelos conteúdos explorados na disciplina de HGP, os mapas também foram mobilizados com a intenção de conduzir os alunos a interpretar o passado, os fenómenos espaciais representados em mapas históricos, com a intencionalidade de melhorar as habilidades na interpretação do passado para compreender a geografia do presente (Dias et al., 2017). Para tal, foram utilizados conjuntos de documentos históricos (cf. Figura 8) e de mapas do século XIV (cf. Figura 9), que objetivavam que os alunos visualizassem no espaço os fenómenos que ocorriam no tempo, a sua localização, evolução e distribuição espacial.

*Figura 8*

*Documento utilizado em sala de aula sobre os efeitos da Peste Negra no século XIV.*

Localidade	Número de casas habitadas	
	Antes da Peste Negra	Depois da Peste Negra
Bragança	200	25 em 1349 (-87%)
Setúbal	700	400 em 1349 (-43%)

*Nota: Manual de HGP, Leya.*

Figura 9

Mapa analisado em sala de aula, em grande grupo, sobre a Peste Negra no século XIV.



Nota: Manual de HGP, Leya.

A concretização das fichas informativas e formativas, de consolidação de conhecimentos, permitiu que os alunos mobilizassem capacidades relevantes sobre a leitura de mapas, aplicando-as na resolução dos exercícios práticos: *leitura e descodificação da legenda do mapa; análise de rotas/percursos; identificação e descodificação dos elementos do mapa; identificação e uso de formas de representação da Terra; localização de lugares no mapa utilizando os pontos cardeais.*

As questões presentes nas fichas informativas, predominantemente de resposta direta, incluíam perguntas fechadas diretas e de escolha múltipla, conforme apresentado no anexo U. As fichas informativas e de consolidação de conhecimentos contemplavam dois níveis de dificuldade, intermédio (cf. Figura 10) e elevado (cf. Figura 11), estas questões foram adaptadas de manuais escolares e de exames do IAVE.

Figura 10

Exemplo de um exercício de uma ficha informativa de consolidação de conhecimentos, com nível de dificuldade intermédia.

2. **Refere** os elementos fundamentais de um mapa.

---

---

---

Nota: Ficha informativa (Dossiê de estágio, 2.º CEB; cf. Anexo U).

Figura 11

Exemplo de um exercício de uma ficha informativa de consolidação de conhecimentos, com nível elevado de dificuldade.

1.2. **Assinala** com **X** todas as opções que completam corretamente a frase.

No mapa da Figura 1, consegue-se...

- A  saber o significado das setas azul e amarela.
- B  calcular a distância real, em linha reta, entre Cartago e Sídon.
- C  identificar o autor e a origem do mapa.
- D  localizar Cartago relativamente a Sídon.
- E  indicar mercadorias comercializadas no mar Mediterrâneo.

Nota: Ficha de consolidação de conteúdos (Dossiê de estágio, 2.º CEB; cf. Anexo U).

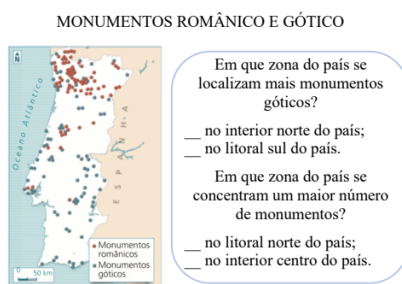
Por fim, no que concerne à realização de momentos de avaliação formativa, recorreremos também às questões de aula. Nestas os alunos aplicaram os conhecimentos construídos ao longo da intervenção. Sendo a avaliação um processo pedagógico de

caráter contínuo e sistemático, em que o objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e ajudá-los a aprender (Cosme, 2020), ao longo da prática pedagógica ocorreram vários momentos de avaliação formativa (questões de aula, fichas informativas e formativas).

Portanto, e com o objetivo de manter algumas práticas de avaliação da OC, foram realizadas três questões de aula (cf. Anexo V), fichas informativas (cf. anexo U) e formativas (cf. Anexo W), de consolidação de conhecimentos. As questões de aula contemplavam dois níveis de dificuldade, intermédio (cf. Figura 12) e elevado (cf. Figura 13), estes exercícios foram adaptados de manuais escolares e de exames do IAVE.

Figura 12

Exercício de uma questão de aula, com nível de dificuldade intermédia.



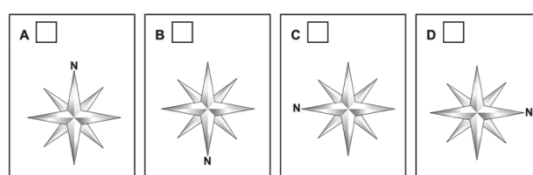
Nota: Questão aula (Dossiê de estágio, 2.º CEB; cf. Anexo V).

Figura 13

Exercício de uma questão de aula, com nível elevado de dificuldade.

1.2. Para completar o trabalho, o Francisco precisa de desenhar, no mapa III da Figura 1, a rosa dos ventos com a indicação correta do rumo norte (N).

Assinala com X a única opção, A, B, C ou D, correspondente à rosa dos ventos que o Francisco deve desenhar.



Nota: Questão aula (Dossiê de estágio, 2.º CEB; cf. Anexo V).

Fazendo agora uma síntese das principais atividades de aprendizagem do espaço geográfico realizadas com os alunos, tomando como referência a tabela 9, identificamos sete grandes conjuntos de atividades, atendendo aos conhecimentos e capacidades que as mesmas implicavam (cf. Tabela 10): *Leitura e análise de mapas; Localização de lugares (cidades, regiões, países, oceanos e fronteiras) em mapas; Localização relativa de lugares em mapas; Identificação e leitura dos elementos dos mapas; Construção dos elementos dos mapas; Identificação das formas de representação da Terra; Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas.*

Tabela 10

*Principais atividades didáticas de aprendizagem do espaço geográfico em HGP no 5.º ano do 2.º CEB.*

<b>Atividades didáticas de aprendizagem com mapas</b>	<b>Tipos de exercícios/ atividades</b>
Leitura e análise de mapas	Leitura do mapa de Portugal e identificação das unidades territoriais nacionais.
	Leitura do mapa do Arquipélago da Madeira.
	Análise do mapa do Mediterrâneo identificando as trocas e as rotas comerciais.
	Identificação dos produtos trocados entre territórios.
Localização de lugares (cidades, regiões, países, oceanos e fronteiras) em mapas.	Localização dos rios no mapa de Portugal.
	Observação do mapa da Europa para localizar o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo.
	Observação do mapa da Europa para localizar o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo.
	Localização dos lugares e das rotas do comércio externo e interno.
	Localização das regiões (litoral, interior, centro, norte, sul).
	Localização das regiões (interior/litoral).

	Identificação da PI, dos limites naturais da PI, de Portugal e dos seus limites naturais, utilizando os pontos cardeais e colaterais.
	Delimitação das fronteiras do continente europeu, da PI e de Portugal continental no mapa.
Localização relativa de lugares em mapas	Localização relativa de freguesias e de regiões no mapa de Portugal.
	Distribuição e localização das <i>catedrais/ igrejas do estilo gótico e românico</i> .
	Localização e distribuição de concelhos.
Identificação e leitura dos elementos dos mapas	Utilização da rosa dos ventos para orientar o mapa.
	Leitura da legenda do mapa.
	Identificação dos elementos do mapa e do seu significado.
	Identificação dos elementos do mapa.
	Leitura da legenda do mapa para identificação da distribuição do fenómeno no mapa.
	Utilização dos pontos cardeais.
	Identificação do significado dos símbolos.
	Identificação da PI, dos limites naturais da PI, de Portugal e dos seus limites naturais, utilizando os pontos cardeais e colaterais.
Construção dos elementos dos mapas	Construção da legenda do mapa.
	Construção do título do mapa.
Identificação das formas de representação da Terra	Identificação da representação da Terra em mapas e no globo.
Visualização e exploração oral de fontes históricas, dados estatísticos e distribuição de fenómenos em mapas	Visualização e exploração oral pelos alunos de fontes históricas, de dados estatísticos e de mapas sobre a Peste Negra e sobre as Invasões Castelhanas.

Nota: *Elaboração própria.*

Dado que o domínio de conteúdos “A Península Ibérica – localização e quadro natural” apresenta uma natureza transversal a todo o currículo de HGP do 2.º CEB, este foi integrado em todos os grandes grupos de exercícios e atividades, conforme evidenciado na tabela 10. Esta abordagem implicou que, mesmo em domínios onde as competências espaciais não surgiam de forma explícita, nas AE de HGP, estas fossem incorporadas com a intencionalidade de estudar o facto ou acontecimento histórico numa perspetiva espacial e temporal. Assim, o estudo do domínio “Portugal do século XIII ao século XVII”, em particular as temáticas “Portugal no século XIII” e “1383-85 – Um tempo de revolução”, pelas estratégias e atividades que mobilizou conduziu os alunos ao desenvolvimento simultâneo de competências de espaço e tempo.

#### **4.3. Contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos**

Após a explanação das estratégias e atividades, no ponto anterior, torna-se relevante proceder à análise dos resultados alcançados, a fim de identificar as competências espaciais que os alunos tiveram oportunidade de desenvolver.

Importa referir que as atividades implementadas, não contribuíram apenas para o desenvolvimento das competências espaciais propostas nas AE de HGP do 5.º ano de escolaridade (2018), tiveram também a intencionalidade de promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas (Dias & Hortas, 2017) e, a longo prazo, concorrer para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO.

Organizamos este ponto a partir das atividades orientadas para o desenvolvimento das competências espaciais que foram implementadas: *Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas diversos; resolução e reflexão de fichas informativas e de consolidação de conhecimentos, de questões de aula e de fichas formativas.*

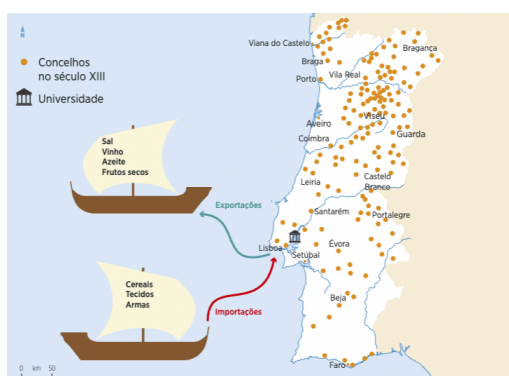
### 4.3.1. Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas diversos

Na sequência da atividade de diagnóstico, os alunos foram confrontados com a exploração de mapas diversos visando o desenvolvimento das competências de localização. Esta estratégia foi incorporada em vários momentos do percurso de aprendizagem, sempre que uma nova temática da História de Portugal era abordada, pois foi nossa intencionalidade que o desenvolvimento das competências espaciais não se limitasse ao momento inicial, de exploração dos conteúdos de natureza geográfica, como se encontra proposto nas AE de HGP do 5.º ano de escolaridade, mas fosse transversal a todo o currículo de 5.º e 6.º anos.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos e ampliar as suas capacidades de leitura e análise de mapas, de localização e de orientação espacial, recorreu-se a diversas fontes cartográficas. Consequentemente, exploraram-se as potencialidades desses recursos para uma melhor compreensão da espacialidade dos acontecimentos e factos históricos, considerados fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina de HGP. Estas estratégias tinha como finalidade fomentar a capacidade dos alunos em interpretar e utilizar as informações contidas em diversos mapas, tal como se pode observar nas figuras 7, 9, 14 e 15, para enriquecer a sua compreensão sobre a relação entre espaço geográfico e fenómenos históricos.

*Figura 14*

*Mapa analisado em sala de aula, em grande grupo, sobre o comércio português e distribuição de concelhos no século XIII.*



*Nota: Manual de HGP, Leya.*

*Figura 15*

*Mapa analisado em sala de aula, em pequenos grupos, sobre as invasões castelhanas.*



*Nota: Manual de HGP, Leya.*

É possível afirmar que durante estes momentos os alunos realizaram trabalhos em pequenos e em grande grupo, o que contribuiu para a discussão e partilha de dúvidas, curiosidades e diferentes pontos de vista. Logo, a realização desta estratégia concorreu para uma mais eficaz realização das questões de aula. Pela natureza das atividades, que envolveram os alunos na reflexão e discussão, tornou-se desafiante reunir registos do progresso durante o desenvolvimento destas estratégias.

#### 4.3.2. Resolução de fichas informativas de consolidação de conhecimentos

As fichas informativas, também de consolidação de conhecimentos, integravam tarefas relativas à *Identificação e leitura dos elementos dos mapas* e de *Leitura e análise de mapas*. Durante a sua concretização, os alunos construíram conhecimentos e desenvolveram capacidades no âmbito dos seguintes tópicos: *leitura e análise de mapas; utilização de diferentes tipos de mapas; interpretação e exploração dos elementos fundamentais dos mapas*.

Os alunos começaram por realizar as atividades propostas, tanto de forma individual como a pares e, posteriormente, refletiam sobre o trabalho realizado e corrigiam os eventuais erros em grande grupo. O professor não assumia aqui o papel de avaliador, mas de moderador do debate e da reflexão e, neste sentido, o envolvimento do mesmo no grupo dificultou o registo das reflexões e das soluções de resposta encontradas pelos alunos.

As fichas informativas, de consolidação de conhecimentos (cf. Anexo U), tinham a intencionalidade de permitir a autoavaliação, envolvendo assim os alunos na tomada de consciência dos seus percursos de aprendizagem e na identificação das principais dificuldades. Com o *feedback* fornecido pelos alunos, estas fichas permitiram, consecutivamente, uma reflexão do professor que levou a adaptações contantes, durante a intervenção, decorrentes das necessidades individuais de cada aluno e de cada turma. Atendendo à natureza da atividade, em que a reflexão e discussão com os alunos era uma das principais intencionalidades, é difícil mobilizar registos das evidências dos

contributos destas fichas para o desenvolvimento de competências espaciais, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos.

Durante a exploração e correção destas fichas, em grande grupo, os alunos tinham a possibilidade de colocar dúvidas, discutir assuntos sobre o tema e partilhar factos. Portanto, estas fichas ajudaram a reforçar o conhecimento dos alunos, desenvolveram-se capacidades de leitura e análise de mapas, identificando e compreendendo os elementos presentes nos mapas.

#### 4.3.3. Resolução de Questões de Aula

Com o objetivo de dar continuidade às práticas da OC e avaliar de modo reflexivo os percursos de aprendizagem, os conhecimentos e capacidades alcançadas pelos alunos no decorrer da intervenção, foram realizados três momentos de construção e de reflexão sobre o conhecimento construído que designamos de Questões de Aula e que situamos numa perspetiva formativa da avaliação. Ou seja, assumindo como principal objetivo do processo de ensino e de avaliação a melhoria das aprendizagens (Cosme et al., 2020), tal implica dar um uso à avaliação como ferramenta para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, foi nossa intenção garantir que todos os alunos fossem acompanhados no processo de construção de conhecimento e, estas questões de aula contribuíram de modo muito construtivo para fornecer *feedback* constante, ou seja, informações sobre o que foi alcançado e o que importava melhorar.

Através das questões de aula foi possível não só aferir as aprendizagens dos alunos, realizadas a partir das atividades implementadas, mas fundamentalmente refletir sobre as intervenções e adequá-las às necessidades identificadas nos e pelos alunos e turmas, fornecendo um *feedback* constante. Este *feedback*, permitiu um trabalho próximo com cada aluno para ajudar a superar as suas dificuldades, através da “aproximação entre o “esperado” e o “realizado”” (Sadler, 1989, citado por Santos, 2017, p. 53), pois “o feedback é um elemento chave na avaliação formativa e talvez o mais poderoso mediador para contribuir para a aprendizagem” (p. 57). Assim, revelou-se fundamental na

monitorização dos progressos dos alunos, na adequação e melhoria do ensino em sala de aula, acompanhando cada um e todos na construção e reconstrução do conhecimento.

A primeira tarefa Questão de Aula (cf. Anexo V) tinha como objetivo *Interpretar as informações do mapa* (cf. Tabela 11), constituía-se por dois itens e, na sua avaliação definiram-se os seguintes indicadores: *Interpreta o mapa*, *Localiza no mapa catedrais/ igrejas do estilo românico* e *Localiza no mapa catedrais/ igrejas do estilo gótico*.

Observando a tabela 11, que nos permite refletir sobre os resultados alcançados pelos alunos, é evidente que a taxa de sucesso entre a primeira e a segunda questão apresenta um afastamento importante, com uma diferença aproximada de 31,57%. Numa primeira análise, esses resultados demonstram ter havido uma maior dificuldade na distinção entre o estilo gótico e estilo românico que parece estar relacionada com dificuldades de interpretação dos elementos constituintes do mapa, nomeadamente a descodificação da legenda.

*Tabela 11*

*Taxa de sucesso total e para cada questão da questão de aula 1.*

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Taxa Sucesso Questão</b>	<b>Taxa Sucesso Objetivo</b>
<i>Interpretar as informações do mapa.</i>	1. Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?	<b>42,11%</b>	<b>54,74%</b>
	2. Em que zona do país se concentra um maior número de monumentos?	<b>73,68%</b>	

*Nota: Grelha de correção da questão aula 1 (cf. Anexo V).*

Na segunda Questão de Aula (cf. Anexo V), os objetivos focavam-se em: *Interpretar a informação do mapa* e *Identificar os elementos do mapa*, avaliados a partir dos seguintes indicadores: *Escolhe um título para o mapa*, *Determina um título relevante tendo em conta as informações apresentadas do mapa*, *Interpretar as informações do*

*mapa, Localiza os pontos cardeais, Distingue o interior do litoral do país, Compreende os pontos cardeais e colaterais, Localiza espacialmente os lugares referidos e Reconhece os elementos do mapa.*

Tabela 12

*Taxa de sucesso total e para cada questão da questão aula 2.*

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Taxa Sucesso Questão</b>	<b>Taxa Sucesso Objetivo</b>
<i>Interpretar a informação do mapa.</i>	<b>1.1.</b> Identifica as afirmações verdadeiras.	<b>49,12%</b>	<b>62,72%</b>
	<b>2.</b> Rodeia a opção correta correspondente à Figura 2.	<b>76,32%</b>	
<i>Identificar os elementos do mapa.</i>	<b>1.</b> A partir da leitura da mapa da Figura 1, escreve um título para o mapa.	<b>51,52%</b>	<b>62,60%</b>
	<b>2.1.</b> Seleciona os elementos do mapa que se encontram em falta na Figura 2.	<b>73,68%</b>	
<b>Total</b>		<b>63,21%</b>	

*Nota: Grelha de correção da questão aula 2 (cf. Anexo V).*

Tal como se identifica na tabela 12, o primeiro objetivo, *Interpretar a informação do mapa*, e o segundo objetivo, *Identificar os elementos do mapa*, apresentam uma taxa de sucesso idêntica (63%), resultado que suscita uma reflexão sobre a eficácia das estratégias empregues ao longo da prática pedagógica reforçando que o trabalho desenvolvido com os alunos de permanente construção de conhecimentos, reformulação e reflexão sobre as dúvidas e dificuldades, visualizando mapas e explorando mapas a partir dos seus elementos, sempre que a abordagem aos conteúdos da História de Portugal o permitia, foi progressivamente potenciando capacidades de leitura do espaço geográfico.

Por fim, na terceira Questão de Aula (cf. Anexo V), composta por três itens, objetivava *Interpretar a informação do mapa*, tendo em conta os indicadores: *Localiza Portugal Continental*, *Localiza a Região Autónoma dos Açores*, *Localiza a Região Autónoma da Madeira*, *Compreende a orientação da rosa dos ventos*, tendo em conta as *informações do mapa e Identifica os rios*.

Com base na tabela 13, verifica-se que a taxa de sucesso global atingiu os 60%. Contudo, ao comparar as tabelas 11, 12 e 13, notamos uma diminuição na taxa de sucesso global da segunda para a terceira, e última, questão de aula. Importa salientar que esta terceira questão foi composta por exercícios adaptados do IAVE. O que sugere que, embora os alunos tenham apresentado uma melhoria significativa em exercícios de dificuldade fácil e moderada, que são mais diretos porque emergem de situações de aula, revelam ter ainda dificuldades quando confrontados com exercícios mais complexos, que exigem maior sentido crítico e criativo. Neste caso, é evidente a dificuldade dos alunos na orientação do mapa, utilizando a rosa dos ventos e na nomeação dos rios de Portugal, conteúdos trabalhados antes da implementação desta sequência de estratégias e atividades e que não foi objeto de revisão antes da aplicação desta questão de aula.

Tabela 13

Taxa de sucesso total e para cada questão da questão de aula 3.

Objetivos	Questões	Taxa Sucesso Questão	Taxa Sucesso Objetivo
<i>Interpretar a informação do mapa.</i>	1.1. Na coluna B, encontram-se os números I, II e III, correspondentes aos mapas da Figura 1. Escreve, em cada espaço da coluna B, a designação da unidade territorial que lhe corresponde, selecionando-a entre as que se encontram na coluna A.	82,46%	60,00%
	1.2. Assinala com X a única opção, A, B, C ou D, correspondente à rosa dos ventos que o Francisco deve desenhar.	48,68%	
	1.3. Assinala com X a designação de cada um desses rios.	52,63%	

Nota: Grelha de correção da questão aula 3 (cf. Anexo V).

Nesta perspetiva, é possível afirmar que os alunos necessitam de uma maior prática, mobilizando conteúdos e conceitos fundamentais no uso de mapas. Também podemos reforçar a nossa convicção de que conteúdos e capacidades relativas aos elementos do mapa, à orientação no mapa, à localização de elementos no mapa, à análise da distribuição de fenómenos no mapa não se desenvolvem em momentos de exposição, mas sim em momentos de construção e de experimentação pelos alunos, colocando-os perante situações problema de complexidade diversa. Tal evidência conduz-nos, também, à confirmação de que o foco da construção de conhecimento deve ser o desenvolvimento de competências, neste caso competências espaciais, em detrimento da assimilação de conteúdos que nunca são experimentados. Só uma mudança nas práticas de ensino permite ir ao encontro das AE definidas para a disciplina de HGP e, conseqüentemente das competências implícitas nas áreas definidas no PASEO (2017).

#### 4.3.4. Resolução de Fichas Formativas

Com o objetivo de iniciar este estudo, partimos da ficha diagnóstico que nos indicou em primeira instância as fragilidades dos alunos no âmbito das competências espaciais. Esta ficha diagnóstico, assumiu também no momento um cariz formativo, pois os alunos foram conduzidos na reflexão sobre as dificuldades encontradas na resolução da mesma, que se sintetizam para cada objetivo da ficha, da seguinte forma: (i) *Interpretar a informação no mapa*, dificuldades na identificação dos limites naturais de Portugal Continental, da Península Ibérica e da Europa; (ii) *Identificar os elementos do mapa*, dificuldades na identificação destes elementos e em associar os elementos do mapa às suas funções.

Durante o percurso de aprendizagem do *Saber Ler o Espaço* os alunos resolveram atividades diversas, entre as quais as Questões de Aula e as Fichas Informativas, sobre as quais já nos detivemos antes. No final do processo, depois do envolvimento dos alunos na resolução destas atividades e na Exploração Oral, em grande grupo, de mapas temáticos diversos emergentes dos conteúdos de história, foi realizada uma Ficha Formativa em que se mantiveram na generalidade os objetivos das questões subjacentes

à primeira ficha diagnóstico/formativa: *Interpretar a informação do mapa e Identificar os elementos do mapa* (cf. Anexo W), presentes nas tabelas 14 e 15 e nas planificações em anexo (cf. Anexo T).

Tabela 14

*Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 1 da ficha formativa.*

<b>Objetivo: Interpretar a informação do mapa.</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<i>Localiza locais no mapa utilizando as orientações fornecidas.</i>	<b>1.1.</b> Assinala com um X a opção que completa corretamente o texto.
<i>Localiza no mapa o oceano Atlântico e o mar Mediterrâneo.</i>	<b>2.1.</b> Escreve, no local adequado: <b>a)</b> oceano Atlântico; <b>b)</b> mar Mediterrâneo.
<i>Localiza no mapa o continente europeu.</i>	<b>2.2.</b> Pinta, a amarelo, o continente europeu.
<i>Localiza no mapa a Península Ibérica.</i>	<b>2.3.</b> Rodeia a Península Ibérica.
<i>Delimita no mapa as fronteiras de Portugal Continental.</i>	<b>2.4.</b> Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.
<i>Identifica os limites naturais da Península Ibérica e de Portugal.</i>	<b>3.</b> Completa o texto que se segue.

*Nota: Elaboração própria.*

Para o primeiro objetivo, a Ficha Formativa apresentava três questões relacionadas com os seguintes indicadores: *Localiza locais no mapa utilizando as orientações fornecidas*, *Localiza no mapa o oceano Atlântico e o mar Mediterrâneo*, *Localiza no mapa o continente europeu*, *Localiza no mapa a Península Ibérica*, *Delimita no mapa as fronteiras de Portugal Continental*, *Identifica os limites naturais da Península Ibérica e de Portugal*, como demonstrado na tabela 14. Estes indicadores permitiram avaliar conhecimentos e capacidades dos alunos para interpretarem as informações presentes nos mapas.

Na primeira questão (cf. Tabela 14), entre os 19 alunos envolvidos, 11 selecionaram a alínea correta e quatro não responderam corretamente. A segunda questão

foi respondida corretamente na totalidade por nove alunos, cinco responderam acertadamente a 75% da questão e um aluno apenas conseguiu responder a 10% da questão. Desta forma, analisando os resultados inferiores a 100%, a principal dificuldade apresentada pelos seis alunos continua a incidir na localização do continente europeu, na identificação das fronteiras de Portugal Continental e, neste caso, do mar Mediterrâneo e, conseqüentemente, na leitura e interpretação de mapas, tornando difícil a identificação de fronteiras como ilustram as figuras seguintes e o anexo X.

Figura 16

Resposta de um aluno ao exercício 2 da ficha formativa.

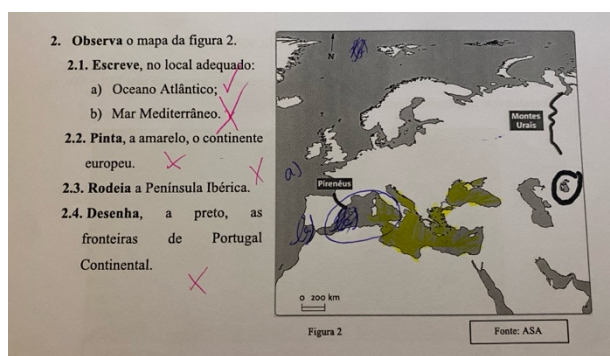
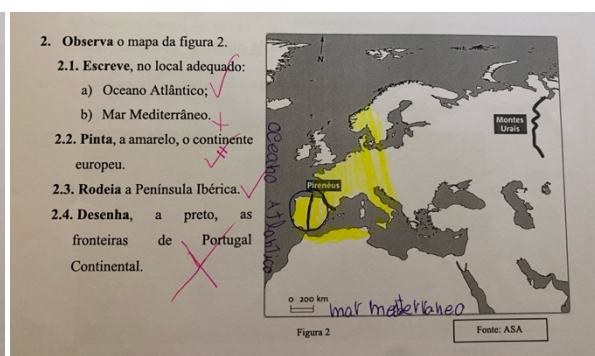


Figura 17

Resposta de um outro aluno ao exercício 2 da ficha formativa.



Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 8.

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 14.

Na terceira questão, que requeria dos alunos o exercício de identificação dos limites naturais da Península Ibérica e de Portugal, tendo em conta os pontos cardeais e colaterais, verificou-se que cinco alunos acertaram totalmente na questão e nove responderam corretamente a mais de 50% da questão (cf. Tabela 14).

Para o segundo objetivo, foram formuladas duas questões relacionadas com a identificação e compreensão dos elementos que constituem os mapas (cf. Tabela 15). No primeiro indicador, *Identifica os elementos do mapa*, observou-se que onze alunos selecionaram a opção correta e quatro alunos responderam incorretamente. No segundo

indicador, *Constrói um título no mapa*, nenhum aluno revelou capacidade para concretizar a proposta, ainda que fossem capazes de ir ao encontro do desafio relativo ao terceiro indicador *Constrói uma legenda para o mapa*.

Tabela 15

*Indicadores e respetivas questões referentes ao objetivo 2 da ficha formativa.*

<b>Objetivo:</b> <i>Identificar os elementos do mapa.</i>	
<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<i>Identifica os elementos do mapa.</i>	<b>1.2.</b> Assinala com um X a opção que completa corretamente a frase.
<i>Constrói um título no mapa.</i>	<b>1.3.</b> Constrói, no mapa, os elementos que identificaste que estão em falta.
<i>Constrói uma legenda para o mapa.</i>	

*Nota: Elaboração própria.*

Em síntese, a partir da tabela 16 é possível constatar que, a taxa de sucesso global da Ficha Formativa se situa em 73,42%. Para o primeiro objetivo, *Interpretar a informação do mapa*, os alunos evidenciaram maior facilidade na localização da Península Ibérica e do continente europeu, tendo a taxa de sucesso alcançado 83,77%. Para o segundo objetivo, *Identificar os elementos do mapa*, os alunos demonstraram ter mais competências que numa fase anterior, contudo são ainda evidentes algumas dificuldades na identificação dos elementos que constituíam o mapa, na compreensão da sua função e na construção dos mesmos, sendo que a média da taxa de sucesso nos itens relativos a este objetivo é de 72,37%.

Tabela 16

Taxa de sucesso total e para cada questão e para o objetivo 1 da ficha formativa.

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Taxa Sucesso Questão</b>	<b>Taxa Sucesso Objetivo</b>
<i>Interpretar a informação do mapa.</i>	<b>1.1.</b> Assinala com um X a opção que completa corretamente o texto.	<b>84,21%</b>	<b>83,77%</b>
	<b>2.1.</b> Escreve, no local adequado: a) Oceano Atlântico; b) Mar Mediterrâneo.	<b>84,21%</b>	
	<b>2.2.</b> Pinta, a amarelo, o continente europeu.	<b>92,11%</b>	
	<b>2.3.</b> Rodeia a Península Ibérica.	<b>94,74%</b>	
	<b>2.4.</b> Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.	<b>73,68%</b>	
	<b>3.</b> Completa o texto que se segue.	<b>73,68%</b>	
<i>Identificar os elementos do mapa.</i>	<b>1.2.</b> Assinala com um X a opção que completa corretamente a frase.	<b>73,68%</b>	<b>72,37%</b>
	<b>1.3.</b> Constrói, no mapa, os elementos que identificaste que estão em falta.	<b>71,05%</b>	
<b>Total</b>		<b>73,42%</b>	

Nota: Grelha de correção da ficha formativa (cf. Anexo Y).

Fazendo agora o exercício de comparação dos resultados obtidos na Ficha Formativa, realizada no final da intervenção (cf. Anexo Y), com aqueles que resultaram da ficha diagnóstico (cf. Anexo R), podemos afirmar que as taxas de sucesso globais aumentaram significativamente, registou-se de facto uma evolução positiva de cerca de 31%.

Tabela 17

*Evolução do sucesso total e para cada objetivo da ficha diagnóstico e da ficha formativa.*

<b>Objetivos</b>	<b>Taxa de Sucesso Objetivo – Ficha diagnóstica</b>	<b>Taxa de Sucesso Objetivo – Ficha formativa</b>	<b>Diferença entre as taxas de sucesso</b>
<i>Interpretar a informação do mapa.</i>	47,81%	83,77%	+ 35,96%
<i>Identificar os elementos do mapa.</i>	29,21%	72,37%	+ 43,16%
<b>Total</b>	<b>42,68%</b>	<b>73,42%</b>	<b>+ 30,74%</b>

*Nota: Grelha de correção da ficha diagnóstico (cf. Anexo R) e da ficha formativa (cf. Anexo Y).*

Analisando a tabela 17, é possível confirmar que, para o primeiro objetivo, *Interpretar a informação do mapa*, o crescimento registado entre o momento inicial e o final revelou uma evolução positiva de 35,96%. No que concerne ao segundo objetivo, *Identificar os elementos do mapa*, a taxa de sucesso nos itens relativos a este objetivo entre os dois momentos aumentou 43,16%. Além de constatarmos que para os dois objetivos, as atividades implementadas, permitiram que os alunos melhorassem o seu desempenho, importa referir que tendo o segundo objetivo partido de uma taxa de sucesso inferior à do primeiro, é neste que o aumento da taxa é maior, reforçando o importante papel que a contextualização das atividades e dinâmicas implementadas, em função das dificuldades dos alunos, desempenha, tal como nos refere Lima (2012, p.108): *através do reconhecimento do objeto da Geografia, bem como dos instrumentos e dispositivos metodológicos que poderão ser utilizados, o professor tem por missão propor o estudo que seja mais significativo para seus alunos.*

No percurso de ensino e de aprendizagem realizado, procuramos, a partir de conteúdos da História de Portugal, conduzir os alunos na abordagem espacial dos fenómenos e factos históricos, concorrendo assim para o desenvolvimento de competências espaciais. Esta intencionalidade revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos. Por outro lado, a planificação

deste percurso também nos permite comprovar que, contrariamente à abordagem que é feita pelos docentes que lecionam HGP e que é preconizada pelos manuais escolares, os conteúdos de natureza geográfica relativos à representação e leitura do espaço geográfico não devem ser “arrumados” na primeira gaveta das AE, “A Península Ibérica – Localização e quadro natural” devem sim ser transversais à exploração de qualquer conteúdo, seja ele de natureza histórica ou geográfica.

Em síntese, o caminho realizado com os alunos permitiu o desenvolvimento de um conjunto de competências espaciais que organizamos em três grandes áreas: *Localização em mapas*; *Leitura da informação representada no mapa* e, a *Distribuição espacial de fenómenos histórico-geográficos*. Para estas grandes áreas de competências, podemos definir as seguintes competências:

*Localização relativa de lugares e regiões utilizando os pontos cardeais e colaterais;*

*Leitura da informação representada no mapa descodificando os elementos do mapa;*

*Análise da distribuição espacial dos fenómenos histórico-geográficos utilizando a localização relativa e os elementos do mapa.*

## 5. CONCLUSÕES

| | " | | "

A conclusão deste estudo investigativo constrói-se a partir da problemática e é com essa intencionalidade que a retomamos – *O desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*. Neste sentido, porque a resposta à problemática decorre das conclusões alcançadas em cada objetivo, organizamos as conclusões da investigação, partindo dos objetivos gerais do estudo:

- (i) Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano;
- (ii) Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem do espaço que é possível implementar no 2.º CEB;
- (iii) Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.

Para o primeiro objetivo, *Analisar as competências espaciais prévias dos alunos de 5.º ano*, os resultados da análise dos conhecimentos prévios sobre localização e leitura de mapas permitem identificar as fragilidades de um número relevante de alunos em localizar lugares em mapas, nomeadamente quando confrontados com esta tarefa em mapas da Europa, da Península Ibérica, de Portugal continental e das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, assim como os limites naturais e fronteiras dos mesmos. Também demonstraram ter dificuldades em compreender e interpretar a distribuição de fenómenos em mapas a partir da descodificação dos seus elementos (título, legenda, orientação). Godoi et. al (2021) acreditam que apesar das capacidades de compreensão do espaço e da localização estarem presentes

nas atividades mais cotidianas, (...) não significa que o desenvolvimento dessas noções esteja garantindo apenas pela vivência ou mesmo que sejam conceitos naturalmente desenvolvidos, independente da participação do sujeito que conhece. (p. 28559).

Perante as fragilidades dos alunos, na mobilização de competências espaciais, para a resolução de atividades elementares de leitura de mapas, avançámos para o segundo objetivo do presente estudo – *Refletir sobre as metodologias de ensino e aprendizagem*

*do espaço que é possível implementar no 2.º CEB, na aula de HGP. Esta reflexão objetivava analisar as estratégias e atividades implementadas para o desenvolvimento de competências espaciais. Da análise resultou a identificação das metodologias de ensino e de aprendizagem do espaço geográfico em que os alunos estiveram envolvidos: a) Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos em mapas diversos; b) Resolução de fichas informativas de consolidação de conhecimentos; c) Resolução de questões de aula, e d) Resolução de fichas formativas. Estas focaram-se no desenvolvimento das seguintes dimensões das competências espaciais: *Leitura e análise de mapas; Localização de lugares (cidades, regiões, países, oceanos e fronteiras) em mapas; Localização relativa de lugares em mapas; Identificação e leitura dos elementos dos mapas; Construção dos elementos dos mapas; Identificação das formas de representação da Terra; Visualização e exploração oral da distribuição de fenómenos histórico-geográficos em mapas.**

Durante este percurso de ensino e de aprendizagem, os conteúdos da História de Portugal foram explorados integrando uma abordagem espacial dos acontecimentos históricos, assumindo que "Espaço e tempo são elementos que fazem parte do quotidiano das pessoas, em diversas esferas." (Ramos et al., 2012, p. 2). Tendo por base esta estratégia geral, de espacialização dos fenómenos e factos da História de Portugal, os alunos desenvolveram capacidades de leitura, análise e interpretação de mapas, fundamentais para ampliarem as suas competências espaciais. As diferentes estratégias potenciaram uma aprendizagem mais ativa e significativa por parte dos alunos, pois contextualizavam-se nos conteúdos da História de Portugal dando-lhes significado para a compreensão do país do presente, e promovendo o desenvolvimento de competências de localização, análise e compreensão de conteúdos históricos através do espaço geográfico.

Identificadas as potencialidades para a aprendizagem do espaço geográfico decorrentes das estratégias e atividades implementadas, detemo-nos agora na reflexão sobre o terceiro objetivo – *Refletir sobre o contributo das estratégias e atividades de aprendizagem do espaço para o desenvolvimento de competências espaciais pelos alunos.* Nesta reflexão mobilizamos os resultados da avaliação das atividades realizadas

pelos alunos, fundamentalmente a avaliação formativa que ocorreu em diferentes momentos do percurso de ensino e aprendizagem. Os resultados da análise das produções dos alunos e da reflexão permanente sobre os percursos por estes realizados, permitiram identificar que foram desenvolvidas três grandes categorias de competências espaciais: *Localização em mapas, Leitura da informação representada no mapa e, Distribuição espacial de fenómenos histórico-geográficos.*

O desenvolvimento destas competências espaciais coloca os alunos numa posição privilegiada do desenvolvimento de competências histórico-geográficas, pois saber utilizar o espaço geográfico é transversal a todas as competências histórico-geográficas. A utilização de mapas diversos, frequentemente com conteúdos históricos, para a partir destes recolher informação, contribuiu para o desenvolvimento da competência "Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens". A partir da exploração de mapas e documentos históricos, da informação que a partir destes foi possível retirar para responder aos diferentes desafios que foram colocados, os alunos melhoraram a sua capacidade de identificar informações essenciais e acessórias, ou seja "Selecionar, organizar e tratar informação". Também construíram conhecimentos e desenvolveram capacidades que lhes deram autonomia para localizarem fenómenos no espaço geográfico ou seja, "Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais", reconhecendo e identificando características de lugares e regiões, nas suas dinâmicas espaço temporais, "Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais". A par do desenvolvimento destas competências, o rigor do vocabulário mobilizado, específico de História e Geografia, concorreu para o desenvolvimento da competência "Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia" (Hortas & Dias, 2017).

Ao analisarmos os resultados, torna-se evidente que uma aprendizagem contextualizada nos alunos, atendendo às fragilidades que evidenciaram ter e explorando as suas potencialidades para as dinâmicas de trabalho em sala de aula, possibilita o desenvolvimento de capacidades que dificilmente seriam possíveis a partir de uma

abordagem que ignorasse os seus pontos de partida, a compreensão das suas fragilidades e valorizasse um ensino preocupado com a transmissão de conteúdos, pouco atento às capacidades que importa desenvolver. Acresce que estas intencionalidades pedagógico didáticas permitiram também desenvolver as AE sobre o espaço geográfico, propostas para a disciplina de HGP, no 5.º ano de escolaridade, que por sua vez se alinham com as competências fundamentais descritas no PASEO (2017). Ressaltando ainda a relevância do uso de mapas no contexto do ensino e da aprendizagem, tal como referido por Hortas e Dias (2017), tornar-se competente em História e Geografia implica ser capaz de analisar diversas fontes de informação, utilizando diferentes linguagens para compreender e interpretar conteúdos, fenómenos e factos relativos a espaços e tempos.

Em suma, os resultados desta investigação destacam a importância do desenvolvimento de competências espaciais em todo o processo de ensino e aprendizagem de HGP no 2.º CEB, reconhecendo assim que *o desenvolvimento de competências espaciais, de localização e orientação, por alunos do 2.º ciclo na disciplina de HGP, implica a implementação de estratégias didáticas diversas, emergentes da geografia em que o mapa se assume como um recurso fundamental*. Acresce que este estudo nos confirma, também, a importância da espacialização dos fenómenos e factos da História de Portugal, que as AE nos propõem que sejam estudados, dando oportunidade aos alunos de contactarem permanentemente com a leitura e análise do espaço geográfico e desenvolverem competências espaciais. Assim, acrescentamos também a importante conclusão que emergiu do percurso pedagógico didático vivenciado: os conteúdos de natureza geográfica não devem ser “arrumados na primeira gaveta” da abordagem a HGP no 5.º ano, devem antes ser abordados de uma forma transversal a todos os domínios, iniciando-se este percurso no 5.º ano e terminando no 6.º ano.

# REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

É através das experiências vivenciadas que conseguimos compreender melhor o mundo que nos rodeia e a nós próprios (Beane, 2003). Contudo, para alcançar tal entendimento, é imprescindível refletir criticamente sobre essas experiências.

A reflexão desempenha um papel fundamental no crescimento pessoal e profissional de qualquer indivíduo. De acordo com Amaral et al. (1996), citado por Krachkovska (2023), o processo reflexivo é de particular importância na área da educação. Este processo “fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (p. 97).

Desta forma, após a conclusão das práticas pedagógicas e da finalização do presente estudo, torna-se fundamental refletir sobre o processo de aprendizagem e os elementos que influenciaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, nesta reflexão são analisados: (i) os contributos das práticas pedagógicas vivenciadas nos dois ciclos de ensino durante o meu percurso académico; (ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; e, ainda, (iii) os aspetos que promoveram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, englobando os constrangimentos enfrentados.

No que concerne às **práticas pedagógicas** desenvolvidas na PES II, a intervenção realizada no 1.º CEB, abarcou as áreas disciplinares de Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento, Dança, Educação Física, Estudo do Meio, Expressão Dramática/Teatro, Matemática, Música, Português e Tecnologias de Informação e Comunicação, e a intervenção no 2.º CEB, abrangeu as disciplinas de HGP e Português.

Estas práticas promoveram o desenvolvimento das minhas competências profissionais no sentido de dar resposta às solicitações das turmas, quer no âmbito do relacionamento interpessoal, quer promovendo a construção de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades delineadas nos documentos orientadores, que se encontram em vigor, nomeadamente as AE (2018; 2021) e o PASEO (2017).

A prática desenvolvida no 1.º CEB permitiu a construção de uma nova perspetiva sobre a ação pedagógica do professor neste ciclo de ensino. Ficou evidente o papel fundamental do professor na abordagem pedagógica didática que concorre para o

desenvolvimento das competências e capacidades delineadas nos documentos orientadores e foram destacadas as responsabilidades do Professor Titular de Turma e a sua influência crucial na promoção dessas competências, assim como na construção de uma sólida ligação entre a escola e a família.

Para além das orientações e do apoio fornecido pelos OC, evidenciou-se na prática pedagógica do 2.º CEB a importância das relações estabelecidas com outros docentes, possibilitando uma reflexão aprofundada e a ampliação do conhecimento em diversas áreas e dimensões da prática pedagógica. A prática do trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores emerge como um alicerce essencial na prática pedagógica preconizada pelos documentos oficiais, tal como estabelecido nas funções do DT, conforme previsto no artigo 7.º do *Decreto Regulamentar n.º 10/99*, de 21 de julho, e respaldado por diversos autores.

De acordo com Daniels (2000) e Araújo (2004), citados por Damiani (2008), as culturas de trabalho colaborativo entre professores desempenham um papel crucial ao facilitar a partilha de experiências e aprendizagens. Esta abordagem reconhece os conhecimentos, capacidades e limitações individuais de cada docente, resultando em esforços coletivos para superar os desafios do grupo. Nesse sentido, Damiani (2008) destaca que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218).

A promoção do trabalho colaborativo entre docentes, incluindo os estagiários e outros profissionais da educação, deveria ser incentivada, pois representa um meio eficaz para promover a reflexão crítica, partilhar conhecimentos e superar desafios pedagógicos.

Os processos desenvolvidos nestas práticas englobaram a observação-ação e a prática educativa, incluindo a gestão do processo de ensino e aprendizagem, dinâmicas e gestão do grupo em sala de aula, com a aplicação de diversas estratégias, incluindo a diferenciação pedagógica e aliando a avaliação formativa e sumativas realizadas de modo criterioso. As reflexões diárias e em conjunto com o par pedagógico e os OC foram essenciais para o desenvolvimento de competências de trabalho, proporcionando, assim,

uma compreensão crítica e reflexiva sobre a prática, quanto às áreas a melhorar e das potencialidades até então acrescidas, resultando na melhoria substancial e contínua ao longo do processo.

Um dos desafios mais significativos, tanto na prática do 1.º CEB como no 2.º CEB, centrou-se na regulação dos comportamentos dos alunos e na promoção da colaboração entre eles. Esta questão tornou a gestão das atividades e do processo de aprendizagem dos grupos mais complexa. Ao longo das semanas de intervenção, foram necessárias adaptações e correções nas estratégias e atividades, tanto antes das respetivas semanas de intervenção como durante as aulas, em resposta às necessidades identificadas.

No contexto da prática pedagógica no 2.º CEB, o agrupamento acolhe uma diversidade de alunos com diferentes origens culturais, nacionalidade e condições socioeconómicas, tratando-se de um agrupamento é categorizado como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Esta diversidade resultou em desafios educativos distintos nos dois grupos de alunos com os quais a intervenção pedagógica foi realizada.

Numa das turmas, um dos maiores desafios foi a gestão de comportamentos, o que afetava a dinâmica das atividades e o processo de aprendizagem do grupo. Ao longo das nove semanas de intervenção, houve a necessidade constante de ajustar estratégias e atividades planeadas, tanto antes das semanas de intervenção como durante as aulas, para responder às necessidades identificadas e aos comportamentos dos alunos. Na outra turma, em que a maioria dos alunos era de nacionalidade estrangeira e não dominava a Língua Portuguesa, o desafio foi acrescido. Isto porque foram planeadas e projetadas a inclusão e o envolvimento destes alunos estrangeiros no processo de ensino e aprendizagem, adaptando atividades, jogos e exercícios que os motivassem e contribuíssem para a sua integração nas atividades da turma.

Estes desafios foram superados com sucesso, tendo em conta o *feedback* fornecido pelos OC e pelas Professoras Orientadoras das Didáticas. Contudo, é relevante destacar que essa gestão bem-sucedida ocorreu dentro das restrições inerentes ao papel de estagiário e das limitações temporais da prática pedagógica com os grupos de alunos.

Durante o desenvolvimento das práticas e do **processo investigativo** melhorei a capacidade de me adaptar, superar adversidades, lidar com situações difíceis e recuperar de experiências desafiadoras. Aprendi a crescer com estas situações, seguindo sempre em frente, e mantendo um estado emocional equilibrado e uma atitude positiva perante os desafios da vida. Melhorei, também, a minha resiliência. Este trajeto foi marcado pelos mais variados desafios, muitos dos quais foram superados com o apoio e colaboração dos intervenientes envolvidos na minha vida pessoal e na minha vida profissional e académica.

Centrando no estudo, durante a sua concretização constatei, discuti e refleti sobre a importância da utilização de mapas para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas em HGP com alunos do 2.º CEB. Este estudo, permite reconhecer a relevância do desenvolvimento das competências espaciais, dado que o espaço geográfico mostrou-se ser transversal e fulcral para o desenvolvimento do currículo de HGP do 2.º CEB.

Relativamente ao **processo de desenvolvimento pessoal**, através da PES I e PES II, destacam-se aspetos menos favoráveis, relacionados sobretudo com a componente avaliativa. Especificamente, importa mencionar a sobrecarga de trabalhos exigidos nestas unidades curriculares, o que prejudica uma ainda maior dedicação à componente prática do estágio. Isso ocorre devido à dificuldade em equilibrar e gerir de forma adequada a realização dos trabalhos específicos da UC e a dedicação ao planeamento e construção dos recursos necessários para as práticas pedagógicas. Esse desequilíbrio compromete a capacidade de realizar uma intervenção educativa com a máxima qualidade, afetando também o sentimento de eficácia da concretização das ações de melhoria que sempre emergem da vivência da prática pedagógica. Adicionalmente, é relevante salientar que o *feedback* sobre as reflexões e sobre o PI nem sempre se coadunavam com os tempos em que deviam acontecer. Estas ausências não se compatibilizam com uma efetiva reflexão pessoal e, conseqüentemente, não alcançam o objetivo último, promover a melhoria do desempenho na ação pedagógica.

Considero que o desenvolvimento das competências e capacidades fundamentais para a prática pedagógica se concretiza mediante a experiência na ação pedagógica e na reflexão crítica, que se desenvolve em colaboração com os intervenientes educativos

envolvidos no processo. Estes intervenientes englobam os Professores Orientadores, Generalistas e das Didáticas, os OC e outros docentes no contexto educativo onde a intervenção ocorre.

Como propostas de melhoria, proponho uma maior flexibilidade no que diz respeito à duração do período de observação. Na fase profissional do estagiário, duas semanas parecem ser insuficientes para a recolha de dados e realização de análises e reflexões diárias necessárias para a elaboração de um PI de qualidade, exequível e eficiente. Consequentemente, afeta diretamente a capacidade de realização de uma intervenção pedagógica que promova um processo de ensino e aprendizagem adequado ao grupo de alunos em questão. Sendo assim, sugiro que seja considerada a possibilidade de prolongar no tempo o período de observação.

De igual modo, proponho que a PES II ofereça uma flexibilidade e oportunidade de escolha quanto à realização da intervenção no 1.º e 2.º CEB, ou exclusivamente no 2.º CEB. Esta escolha poderia ser feita no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado, considerando que a PES I é realizada no 1.º CEB. Esta sugestão baseia-se na premissa de que seria vantajoso para aqueles alunos que pretendem seguir a sua carreira docente no 2.º CEB ou para os que focam a sua intervenção no Relatório Final centrada neste ciclo de ensino. Isso permitiria um período de estudo mais amplo, o que é crucial para alcançar a qualidade e rigor desejados no processo de investigação e intervenção pedagógica.

Ao avaliar globalmente o meu percurso formativo, é importante destacar a evolução e os progressos evidentes no desempenho da prática pedagógica. Houve uma melhoria significativa na prática pedagógica, bem como na compreensão e aplicação de procedimentos pedagógicos e didáticos relacionados com a diferenciação pedagógica e a avaliação, tanto formativa quanto sumativa, no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Apesar deste balanço positivo, reconheço a existência de áreas e competências que carecem de melhoria, algo que certamente se desenvolverá com a experiência futura na área da docência.

Assim, destaco a importância das UC PES I e PES II no meu percurso formativo. Estas unidades não só contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal,

devido à responsabilidade e ao posicionamento proativo, flexível, organizacional e criativo que um estagiário deve demonstrar e possuir, como também representaram o ponto inicial do meu trajeto profissional e a expansão da minha rede de contatos através da interação constante com a comunidade educativa.

Gostaria de realçar a importância e o impacto positivo do trabalho colaborativo realizado com o meu par pedagógico, bem como o apoio providenciado pelos OC ao longo das PES I e PES II. Esta colaboração resultou na melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, consolidando, assim, o meu compromisso com a docência. Adicionalmente, as relações estabelecidas com outros docentes permitiram-me realizar uma reflexão crítica sobre diversas práticas pedagógicas.

Desta forma, perspetivo ingressar na carreira docente no 2.º CEB, tendo a certeza de que todas as experiências enriquecedoras serão um alicerce sólido para o meu futuro profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | "

- Abrão, J. (2010). Concepções de espaço geográfico e território. *Sociedade e Território*, 22(1), 46-64.
- Agrupamento de Escolas [REDACTED]. (2021). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas [REDACTED]. (2019). Projeto Educativo.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, M., & Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar em revista*, (30), 235-250.
- Bally, A., & Ferras, R. (2004). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Armand Colin.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., Lopes, T., & Frison, M. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *IX ANPED SUL*, 9, 1-12.
- Braga, R. (2007). O espaço geográfico: um esforço de definição. *GEOUSP Espaço e Tempo*, 11(2), 65-72. Consultado em <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74066>
- Cachapuz, A., Chaves, I., & Paixão, M. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. CNE.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15: 69-90.

- Câmara, A., & Lemos, E. S. (2017). Formação docentes e aprendizagens essenciais de geografia. In Livro de atas. VIII *Congresso Iberico de Didactica da Geografia* (pp. 639-651). Plátano Editoria.
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.). Freguesias. Informação administrativa. *Lisboa*. Consultado em <https://informacoeseservicos.lisboa.pt/informacao-administrativa/freguesias>
- Capel, H. (2012). *Filosofia y ciencia em la Geografia contemporânea*. Ediciones del Serbal.
- Carlini, R. (2022). *Sete benefícios da leitura que vão auxiliar no seu desenvolvimento pessoal e profissional*. UNINASSAU Consultado em <https://blog.uninassau.edu.br/beneficios-da-leitura/>
- Carlos, A. (1999). A Geografia na sala de aula. *Contexto*, 62-78.
- Carvalho, S. M. P. (2021). *O contributo da análise iconográfica para o desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/14548>
- Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Consultado em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado\\_codigo\\_etica\\_0.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf)
- Claudino, S., & Mendes, L. (2015). Raciocínio pluriescalar e construção relacional do espaço europeu na educação geográfica. *Anekumene. Revista Virtual de Geografia, Cultura y Educación*, 6, 33-45.

- Claudino, S., & Mendes, L. (2021). Project “we propose!” territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education, *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71.
- Claval, P. (2014). *História da Geografia*. Edições 70
- Council Of Europe. (2017). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, D. (2017). *O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2.º CEB*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios*. Educar, pp. 213-230. Consultado em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F., & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). In Livro de atas. VIII Congresso Iberico de Didactica da Geografia (pp. 639-651). Plátano Editoria.

- Dias, A., & Tempera, T. (2023). Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13(2), e-375. Consultado em <https://doi.org/10.25757/invep.v13i2.375>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_historia\\_e\\_geografia\\_de\\_portugal.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 5.º Ano*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf)
- Domingos, D. (2016). *O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas (1.º e 2.º CEB)* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Domingos, D. & Hortas, M. J. (2021) O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB. in Dias, A. G., Hortas, M. J., Ferreira, N. M.& Cabanillas, F. J.(Eds.) *TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II*. (pp. 39-57) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Ferreira, C., & Marques, E. (2013). Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. *Revista História Hoje*, 1(2), 227–246. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.49>
- Fonseca, R. (2021). *Diversidade cultural em contexto educativo*. Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.

- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). *Construindo competências*. Nova Escola, 19-31.
- Godoi, G., Oliveira, F., Amado, A., & Reis, L. (2021). *As noções de espaço e tempo e sua relação com a construção de conhecimentos geográficos*, 7(3), 28556–28271. Consultado em <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-528>
- Grillo, M., & Freitas, A. (2010). Autoavaliação: por que e como realizá-la. *Por que falar ainda em avaliação*, 45-49.
- Holzer, W. (1997). A Geografia Humanista: uma revisão. *Espaço e cultura*, (3), 8-19.
- Hortas, M. J. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía*. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona].
- Hortas, M. J. & Campos, C. (s.d). *Saber pensar-se no espaço ...* (texto não publicado)
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp.285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hortas, M. J., Mendes, L., & Martins, C. (2013). *Módulo 6 – Apresentação/Representação da informação em Geografia*. Departamento das Ciências Humanas e Sociais. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Junta de Freguesia de Campolide. (s.d.). *A freguesia. História*. Lisboa. Consultado em <https://www.jf-campolide.pt/historia/>
- Lima, F., & Costa, F. (2012). A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 16(2), 105–116. <https://doi.org/10.5902/223649947338>

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Mendonça, F. (2001). Geografia socioambiental. *Terra Livre*, (16), 113-132.

Ministério da Educação. (2021). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna. Consultado em [https://www.marquesa-alorna-lisboa.pt/\\_files/ugd/36bbbed\\_0db195374bd14b3683fe6a2621d3194c.pdf](https://www.marquesa-alorna-lisboa.pt/_files/ugd/36bbbed_0db195374bd14b3683fe6a2621d3194c.pdf)

Ministério Público. (2022). *Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural*. Procuradoria-Geral da República. Consultado em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>

Moraes, A. (1990). *Ratzel*. Ática.

Paganelli, T. I. (1987). Para a construção do espaço geográfico na criança. *Terra Livre*, (2).

Pagès, J. (2019). Liçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. In Maria Ballbé, Neus González Monfort & Antoni Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. (pp. 11-35), UAB.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. In Joan Pagès & Antoni Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDC

- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir as Competências desde a Escola*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Porto Editora. (2023). *Geografia*. Infopédia. Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$geografia](https://www.infopedia.pt/$geografia)
- Porto Editora. (2023). *Geografia histórica*. Infopédia. Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$geografia-historica](https://www.infopedia.pt/$geografia-historica)
- Ramos, A., Lopes, K., & Martins, N. (2012). *A construção das noções espaço-temporais na educação infantil: situações pedagógicas*. Realize.
- Ribeiro, M (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo. A diversidade cultural na Escola*. Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Pré-Bolonha). Relatório da Atividade Profissional. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30, 281-309.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec.
- Santos, M. (2000). O Papel ativo da Geografia. Um manifesto. *Revista Território*, 9, 103-109

- Santos, L.. (2017). *O que nos diz a investigação sobre os contributos da avaliação para a aprendizagem: algumas notas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais. Casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, L. & Ferreira, C. (2000). O cidadão geograficamente competente: Competências da Geografia no Ensino Básico. *Inforgeo*, 15, 91-102.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. 5.<sup>a</sup> edição. Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, Pactor.
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Suertegaray, D. (2003). Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. *Geosul*, 18(35), 43-54.
- Suertegaray, D., & Nunes, J. (2001). A natureza da Geografia Física na Geografia. *Terra Livre*, (17), 11-24.
- Trepat, C. & Comes P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, ICE, Universitat de Barcelona.
- Vasconcelos, M. C. & Amorim, D. C. (2008). *A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*. Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina.
- Veiga, F. et al (2018). O ensino na escola de hoje. *Teoria, investigação e aplicação*. Clempsi.

Zenhas, A. (s.d.). *Diretor de turma. Perfil: procura-se*. Porto Editora  
<https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/diretor-de-turma-perfil-procura-se.htm>

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.  
Assembleia da República, Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Diário da República, Série I-B.  
Assembleia da República, Lisboa.

ANEXOS

| | " | | | "

## Anexo A. Notas de campo da prática pedagógica no 1.º CEB

NOTAS DE CAMPO		
1.ª semana de observação	2.ª – 17 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- turma com 24 alunos: 12 raparigas e 12 rapazes;</li> <li>- os alunos encontram-se sentados em 3 filas com duas mesas de quatro alunos cada;</li> <li>- o professor não se guia pelo horário semanal, pois os conteúdos vão sendo abordados quando há dúvidas ou no seguimento de atividades/questões.</li> </ul>
	3.ª – 18 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor vai buscar os alunos ao recreio, no início das aulas, depois do recreio e depois da hora de almoço;</li> <li>- cumprimento à entrada individual;</li> <li>- abertura do dia com a escrita do nome, data e desenho do estado do tempo;</li> <li>- todos os dias, no início da aula os alunos realizam um exercício de gramática (rotina de Português).</li> </ul>
	4.ª – 19 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- todas as quartas-feiras os alunos deslocam-se das 09h40 às 12h30 às piscinas do Estádio José de Alvalade, para terem aulas de natação;</li> <li>- quando a turma se encontra mais agitada, o professor bate uma/duas palmas para eles perceberem que têm de acalmar.</li> </ul>
	5.ª – 20 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quando há atividades de artes, o professor costuma colocar música com sons da natureza para acalmar os alunos;</li> <li>- cada aluno tem um porta livros onde estão os manuais, os cadernos de atividades, os cadernos diários e as fichas de atividades.</li> </ul>
	6.ª – 21 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- constante contato da coordenadora com as turmas;</li> <li>- muitos alunos apresentam dificuldades em expressar o que querem dizer.</li> </ul>
2.ª semana de observação	2.ª – 24 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- boa relação aluno-professor e professor-aluno;</li> <li>- organizados;</li> <li>- respeitam quase todas as regras;</li> <li>- não trabalham em grupo.</li> </ul>
	4.ª – 26 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recorre muitas vezes à resolução de problemas no manual;</li> <li>- alguns alunos apresentam falta de confiança;</li> <li>- há fruta e leite na sala para os alunos comerem/beberem quando querem/têm fome.</li> </ul>
	5.ª – 27 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- há alunos que se distraem com muita facilidade;</li> <li>- praticamente toda a turma apresenta dificuldades de interpretação e compreensão de enunciados.</li> </ul>
	6.ª – 28 de abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os alunos que terminam as atividades mais cedo podem resolver problemas do dia, guardados numa caixa onde toda a turma tem acesso;</li> <li>- há alunos competitivos e individualistas;</li> <li>- há seis alunos que têm apoio durante as aulas, mas vão dois a dois e em dias diferentes.</li> </ul>

## Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista ao OC do 1.º CEB



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA		
Tópicos	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	Autenticar a entrevista. Motivar o entrevistado.	a) Informar à entrevistada sobre o objetivo da entrevista; b) Revelar a importância da sua participação para nossa formação; c) Garantir a confidencialidade e o anonimato; d) Solicitar o consentimento para gravar a entrevista.
<b>Professor cooperante</b>	Recolher informações sobre o percurso profissional do entrevistado.	1. Onde realizou a sua licenciatura/mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB? 2. Além da licenciatura/mestrado tem mais alguma formação? 3. Quanto tempo de serviço tem? 4. Há quantos anos leciona nesta escola? Quais foram os anos de escolaridade que lecionou?
<b>Processo pedagógico</b>	Caracterizar o método pedagógico do professor cooperante.	5. Qual o modelo pedagógico que usa nesta turma? Por que razão optou por este modelo? 6. Qual é o modelo com que se identifica? E porquê? 7. O modelo pedagógico utilizado vai ao encontro dos objetivos definidos no projeto educativo da escola? 8. Como é elaborado o plano curricular da turma? 9. Tem autonomia para adaptar o plano curricular da turma? 10. A disposição da sala está relacionada com o modelo pedagógico praticado? Se sim, como é que consegue promover a participação e interação do grupo de alunos? 11. Quais são os recursos educativos que mais utiliza na prática de ensino-aprendizagem? 12. Que procedimentos específicos considera que devem dar continuidade na nossa intervenção?
<b>Caracterização da turma</b>	Caracterizar a turma. Compreender a forma de implementação das regras em sala de aula. Identificar as potencialidades e	13. De uma forma geral, como qualifica a turma do 3.º A? 14. Como foram definidas as regras em sala de aula? 15. Que potencialidades há mais evidência na turma do 3.º A? 16. E que fragilidades? 17. Em relação ao comportamento da turma, a que tipo de estratégias recorre para manter o controlo? 18. No que respeita às aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos quais são as suas maiores preocupações?

	as fragilidades dos alunos.	
<b>Interação entre família, a escola e os alunos</b>	Entender a interação entre o professor cooperante, os alunos e as famílias.	<p>19. Como define o seu relacionamento com os encarregados de educação e/ou familiares dos seus alunos?</p> <p>20. Realiza reuniões com os Encarregados de Educação?</p> <p>21. Como é feita a comunicação com os Encarregados de Educação?</p> <p>22. Com que periodicidade são realizadas as reuniões com os Encarregados de Educação?</p> <p>23. Os encarregados de Educação e as famílias participam na vida escolar dos alunos? Pode dar-nos alguns exemplos?</p>
<b>Papel de Professor Titular de Turma</b>	Compreender as funções e o papel do Professor Titular de Turma.	<p>24. Qual é o papel de um Professor Titular de Turma?</p> <p>25. Que competências deve reunir um Professor Titular de Turma?</p> <p>26. Quais são as principais tarefas que deve desempenhar ao longo do ano no âmbito desta função?</p> <p>27. Quais são as principais dificuldades?</p> <p>28. Como é a relação do Professor Titular de Turma com os alunos?</p> <p>29. Na elaboração do plano de ação de turma é tido em conta o contexto socioeconómico dos alunos?</p> <p>30. Que tipo de estratégias/medidas são adotadas para assegurar o sucesso escolar dos alunos considerando os diferentes níveis de aprendizagem?</p>
<b>Finalização da entrevista</b>	<p>Concluir a entrevista.</p> <p>Demonstrar a importância da participação da professora cooperante.</p>	<p>31. Existe alguma informação que considere essencial para ajudar-nos na intervenção?</p> <p>Agradecer a disponibilidade e atenção da entrevistada e valorizar a importância da sua participação.</p>

**A1** – Estagiária 1; **A2** – Estagiária 2; **E** – Entrevistado (Professor Cooperante)

**A1: Boa tarde, somos estagiárias da Escola Superior da Educação de Lisboa, vamos entrevistar o Professor Cooperante da Escola Básica dos Coruchéus e queríamos perguntar se autoriza a gravação da entrevista.**

**E:** Sim, autorizo.

**A1: Muito bem, o primeiro bloco tem a ver com o seu percurso académico profissional. Então, onde realizou a sua licenciatura/mestrado em Ensino do 1.º CEB?**

**E:** Fiz a minha formação inicial na Escola Superior de Educação de Portalegre, na licenciatura com variante de Educação Visual e Tecnológica. Ou seja, eu tenho a formação de 1.º e 2.º CEB com a variante.

**A1: E quanto a mestrados ou pós-graduações, realizou algum/alguns estudos ou formações depois da licenciatura?**

**E:** Realizei uma pós-graduação em Ensino Especial e uma formação não certificada em Pedagogia Waldorf.

**A1: Quantos anos já possui de serviço?**

**E:** Cerca de 15-16 anos.

**A1: Há quantos anos é que leciona nesta escola? E quais foram os anos de escolaridade que lecionou?**

**E:** Nesta escola, é o meu quarto ano e já lecionei os 4 anos do ciclo.

**A1: Agora vamos passar à parte do processo pedagógico. Qual o modelo pedagógico que usa nesta turma? Por que razão optou por este modelo?**

E: Sim, ou seja, não há um modelo. Eu acho que com a prática pedagógica, vamos criando o nosso modelo. Ou seja, não sigo um modelo específico. Por exemplo, não sigo Escola Moderna, mas tento trabalhar com eles de forma que haja uma descoberta dos seja não seja eu a impor os conteúdos, mas que eles sejam eles a descobrir os conceitos, ou seja, que haja uma construção das definições dos conceitos.

**A1: Por que razão é que optou por este modelo, estratégia?**

E: Porque acho que assim eles apropriam-se dos conceitos, ou seja, há uma apropriação do conceito quando são eles a construir.

**A1: E existe algum modelo com que o professor se identifique mais?**

E: Identifico-me com a Pedagogia Waldorf. Primeiro lugar pela caracterização do ser individual de cada aluno, ou seja, em que não há uma massificação do ensino, ou seja, a, mas sim há uma individualização de cada de cada criança.

**A1: A estratégia que o professor utiliza nesta turma vai ao encontro dos objetivos definidos no projeto educativo desta escola?**

E: Sim.

**A1: Como é elaborado o plano curricular da turma?**

E: O plano curricular de turma é elaborado no início do ano e vai sendo adaptado ao longo do ano letivo, também de acordo com as necessidades da turma.

**A1: Tendo em conta o que o professor explicou, tem autonomia para adaptar o plano curricular da turma?**

E: Sim.

**A1: A disposição da sala de aula está relacionada com a estratégia que o professor pratica?**

E: Sim e também de que forma a que eles estejam mais próximos do quadro. Também tem a ver com as características individuais deles, há sempre alterações no modelo da sala de aula, no sentido em que eles trocam frequentemente de lugares.

**A1: O professor considera que esta disposição da sala promove a participação e interação do grupo dos alunos?**

E: Sim.

**A1: Quais são os recursos educativos que mais utiliza na prática de ensino, aprendizagem?**

E: Há recursos educativos, ou seja, trabalho muito com o caderno diário. Depois temos também o quadro interativo e o quadro de giz. Também gosto muito de complementar com o quadro de giz.

**A1: Que procedimentos considera que devemos dar continuidade durante a nossa intervenção?**

E: Eu não tenho rotinas, mas, por exemplo, começo sempre o dia com a abertura do caderno diário e com uma pequena questão de gramática para eles sossegarem.

**A1: O professor acha que nós devemos dar continuidade a essa rotina?**

E: Sim sim.

**A2: Quanto à turma. De que forma geral é que qualifica a turma?**

E: A turma tem um bom aproveitamento. Tenho alunos com muito boas capacidades e já com bom, muito bom desenvolvimento. Mas claro que depois há mais 2 ou 3 que precisam muito do nosso apoio.

**A2: Como é que o professor conseguiu definir as regras de sala de aula com a turma?**

E: Dando-lhes a autonomia no sentido de sempre, que há alguma coisa que não está bem, podem falar comigo, criamos assembleias de turma. Por exemplo, sempre que há algum problema, vamos conversar, resolver a. É importante responsabilizá-los por tudo o que acontece, tentei que sempre que há algum problema, alguma atitude menos correta saibam que há consequências, ou seja, sempre que nós fazemos uma coisa boa, temos uma recompensa boa, de uma recompensa positiva. Se há uma coisa menos boa, então a recompensa será menos boa.

**A2: Que potencialidades são mais evidentes na turma?**

E: São muito curiosos e querem saber sempre mais e porquê.

**A2: E quais são as maiores fragilidades?**

E: O trabalho em grupo, ou seja, conseguirem ouvir e aceitar a opinião do outro.

**A2: Em relação ao comportamento da turma, a que tipo de estratégias recorre para manter o controlo da turma? Esta pergunta vai ao encontro do que o professor falou sobre as regras em sala de aula.**

E: Tento não falar muito alto, mas se há muito barulho crio ritmos com as mãos, e aí eles depois vão me imitar e ficam em silêncio.

**A2: Quanto às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos quais é que são as suas maiores preocupações?**

E: Prende-se também com as dificuldades que eles têm, ou seja, com o trabalho em grupo, em não ouvir os seus pares e não aceitar a opinião dos outros.

**A2: Em relação à interação entre família, escola e o aluno, como define o relacionamento com os encarregados de educação e/ou familiares?**

E: Peço sempre que sejam educados e presentes. Praticamente todos são muito presentes.

**A2: Realiza reuniões com os Encarregados de Educação? Com que periodicidade são realizadas as reuniões com os Encarregados de Educação?**

E: Sim, todos os períodos. E tenho 1 hora por semana para reunir quando precisam.

**A2: Como é feita a comunicação com os Encarregados de Educação?**

E: Não utilizamos as cadernetas, falamos pessoalmente e por e-mail.

**A2: Os encarregados de Educação e as famílias participam na vida escolar dos alunos? Pode dar-nos alguns exemplos?**

E: Sim.

**A2: Agora, quanto ao papel que o professor tem como titular de turma. Gostaríamos que explicasse qual é o papel de um professor titular de turma.**

E: Acho que acima de tudo é um modelo. O modelo é mais do que o professor mais do que ensinado. O professor de primeiro ciclo está muito presente na vida dos alunos.

**A2: Que competências deve reunir um Professor Titular de Turma?**

E: Deve ter uma mentalidade muito aberta, ter disponibilidade, saber ouvir e saber conciliar tudo.

**A2: Quais são as principais tarefas que deve desempenhar como professor titular de turma ao longo do ano, no âmbito dessa função?**

E: O professor titular de turma, tem uma grande uma grande liberdade para gerir os conteúdos e o que quer. Temos uma planificação anual que é elaborada em sede de agrupamento. Ou seja, por nós, professores, mas que depois podemos ajustar de acordo com a turma, de acordo com as vivências da turma. E aí as principais tarefas do professor titular de turma é mesmo essa, é gerir os conteúdos e as comunicações com os pais e agrupamento.

**A2: Quais são as principais dificuldades de um professor titular de turma?**

E: A gestão do tempo.

**A2: Como caracteriza a relação com os seus alunos?**

E: É uma relação próxima de respeito.

**A2: Na elaboração do plano curricular de turma é tido em conta o contexto socioeconómico dos alunos? Se sim, que estratégias ou medidas é que o professor adota para assegurar o sucesso escolar dos alunos, considerando os diferentes níveis de aprendizagens e socioeconómicos que as turmas podem apresentar?**

E: Sim. Temos as medidas universais, diferenciação pedagógica e o apoio educativo.

**A2: Da nossa parte está tudo. Agradecemos a sua disponibilidade. Gostaríamos de saber se tem alguma informação a acrescentar para ajudar-nos, tanto no nosso percurso profissional como na nossa intervenção.**

E: Devem ter sempre em mente que devemos trabalhar com humildade. Foi o que sempre pensei e continuo a pensar. Acho que se trabalharmos com o coração conseguimos fazer o nosso melhor.

**A1 e A2: Obrigada professor.**

## Anexo C. Horário da turma do 3.º ano do 1.º CEB

### 3.º

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09:00 - 09:30	Português	Matemática	Matemática	Português	Português
09:30 - 10:00		Inglês		Estudo do Meio	
10:00 - 10:30					
10:30 - 11:00					
11:00 - 11:30	Recreio				
11:30 - 12:00	Educação Física	Estudo do Meio	Educação Física	Matemática	Português
12:00 - 12:30	O. C.		O. C.		Inglês
12:30 - 13:00					
13:00 - 15:00	Almoço				
15:00 - 15:30	Matemática	Educação Artística	Português	Educação Artística	Matemática
15:30 - 16:00					
16:00 - 16:30	Recreio				
16:30 - 17:00	Exp. Artística	AFD	Exp. Artística	AFD	Exp. Artística
17:00 - 17:30					

## Anexo D. Alguns exemplos de exercícios implementados na rotina do dia da área disciplinar de Português

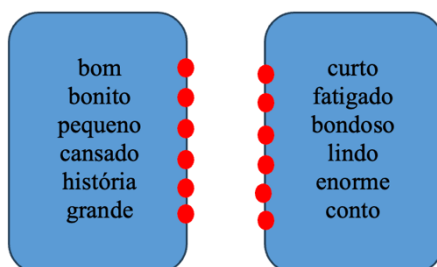
### 1. Preenche o seguinte esquema, de acordo com o exemplo.

comida: co-mi-da ; trissílabo  
pão; película; bosque; pelo; caneca; Filomena

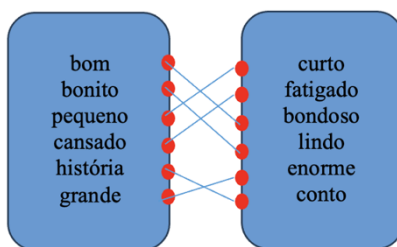
#### Resolução:

pão: pão ; monossílabo  
película: pe-lí-cu-la ; polissílabo  
bosque: bos-que ; dissílabo  
pelo: pe-lo ; dissílabo  
caneca: ca-ne-ca ; trissílabo  
Filomena: Fi-lo-me-na ; polissílabo

### 1 – Liga cada palavra ao seu sinónimo.



#### Resolução:



## Anexo E. Algumas grelhas de registo de observação utilizadas na prática pedagógica no 1.º CEB

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Semana 1																												
Dia	Área curricular	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
24/04/23	EA – Artes	Refletir sobre os conhecimentos prévios acerca do dia 25 de abril.	Compreende o acontecimento histórico.	RB	R	RP	RB	R	RB	RB	RP	RP	RB	RP	RB	RB	R	RB	RP	R	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	
			Explica o acontecimento histórico.	R	R	NR	RB	R	RB	RB	NR	NR	RB	R	RB	RB	R	RB	R	R	R	R	R	RB	R	RB	R	R
			Compara o antes da revolução e o depois.	RB	R	RP	RB	R	RB	RB	NR	NR	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
26/04/23		Manipular instrumentos materiais.	Compreende as instruções.	R	R	RP	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
			Executa os passos.	R	R	R	R	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
26/04/23	EM	Manipular instrumentos materiais.	Compreende as instruções.	R	R	RP	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
			Executa os passos.	R	R	R	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
	PORT	Identificar adjetivos.	Enuncia adjetivos conforme as instruções fornecidas.	RB	R	R	RB	R	RB	R	R	R	RB	R	RB	RB	R	RB	R	RB	RB	R	RB	R	R	RB	RB	
27/04/23	MAT	Realizar mentalmente as multiplicações.	Compreende as instruções.	R	R	RP	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
			Colabora com o grupo.	R	R	R	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
			Responde às multiplicações.	R	R	R	R	R	R	R	NR	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
28/04/23	EA	Participar na discussão.	Reflete sobre o assunto.	RB	RP	RP	RB	R	RB	R	NR	NR	RB	RP	RB	R	R	RB	R	R	R	R	RB	R	R	R	RB	
			Apresenta ideias.	RB	RP	RP	RB	R	R	R	NR	NR	R	R	R	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB
		Manifestar ideias e pontos de vista a partir do PowerPoint.	Partilha a sua opinião.	RB	RP	NR	RB	RP	R	RB	NR	NR	RB	RP	RB	R	RP	RB	R	R	R	RP	RB	RP	R	R	RB	
			Mostra curiosidade sobre as obras.	R	R	R	R	R	R	R	RP	RP	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
		Manifestar capacidades expressivas e criativas.	Identifica a relação de expressão artística do artista com a proposta da prenda do Dia da Mãe.	R	R	RP	R	R	R	R	NR	NR	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R

**Observações:** RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Semana 2**

Dia	Área curricular	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
03/05/23	PORT	Identificar o número de sílabas.	Classifica as palavras quanto ao número de sílabas.	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB			
	EA	Manifestar capacidades expressivas e criativas.	Expressa criatividade.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	RB			
Realiza a atividade de acordo com as orientações fornecidas.			RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB			
04/05/23	PORT	Identificar sinónimos e antónimos.	Interliga sinónimos conforme as instruções fornecidas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R			
			Identifica antónimos.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	R	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB		
	EA	Manifestar capacidade expressivas e criativas.	Expressa criatividade.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R			
			Realiza a atividade de acordo com as orientações fornecidas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R		
05/05/23	EA	Manipular instrumentos e materiais.	Compreende as instruções.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	RB			
			Executa os passos.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB		
	PORT	Identificar as classes de palavras.	Indica os nomes.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	RB			
			Indica os adjetivos.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB		
		EA	Manifestar capacidades expressivas e criativas.	Expressa criatividade.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	RB		
				Realiza a atividade de acordo com as orientações fornecidas.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	
	PORT	Escrever uma quadra sobre a mãe/avó.	Manifestar capacidades expressivas e criativas.	Identifica a estrutura do poema.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	R	RB		
				Identifica palavras que rimem.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	
				Escreve uma quadra com coerência.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	R	RB
				Expressa criativa.	RB	R	R	RB	RB	RB	R	RP	RP	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	
			Realiza a atividade de acordo com as orientações fornecidas.	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	RB	RB	R	RB	R	R	R	RB			

**Observações:** RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).

## Anexo F. Grelhas de registo de observação para avaliação do projeto de intervenção

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PI INICIAL																									
Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
OG A: Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	RP	R	RB	RP	R	RB	R	RP	R	RP	R	RP	RB	RB	RB	RP	RP	RB	R	R	RP	R	RB	RP
	A2. Expressa as suas ideias.	R	R	RP	RB	R	RB	RB	NR	NR	RB	RP	R	RB	RP	RB	R	RP	R	R	RB	RP	R	R	RB
	A3. Aceita as opiniões dos colegas.	RP	RP	RB	RP	R	RB	R	RP	RB	RP	R	RP	RB	RB	R	RP	RP	RB	RP	RP	RP	R	R	RP
	A4. Argumenta os seus pontos de vista.	RP	RP	RP	R	RP	RP	R	NR	NR	RB	RP	R	R	NR	RB	NR	R	RP	R	R	RP	R	R	RP
	A5. Partilha o material.	RP	R	R	RP	RP	RP	R	R	R	RP	RP	RP	R	R	RP	RP	RP	R	RP	RP	RP	RP	RP	R
OG B: Aceitar perspetivas e opiniões diferentes das suas em diversas modalidades de trabalho/situações de aprendizagem.	B1. Ouve os colegas.	RP	R	R	RP	RP	R	R	RP	R	RP	RP	RP	R	R	R	RP	RP	R	RP	RP	RP	RP	R	RP
	B2. Aceita as opiniões dos colegas.	RP	R	R	RP	RP	R	R	RP	R	RP	RP	RP	R	R	R	RP	RP	R	RP	RP	RP	RP	R	RP
	B3. Argumenta os seus pontos de vista.	RP	R	R	RP	RP	R	R	RP	R	RP	RP	RP	R	R	R	RP	RP	R	RP	RP	RP	RP	R	RP
OG C: Desenvolver competências de compreensão e interpretação de enunciados.	C1. Verbaliza as instruções dadas num enunciado.	R	RP	RP	R	RP	R	RP	RP	RP	R	RP	R	R	RP	R	RP	R	R	R	R	R	R	R	R
	C2. Resolve autonomamente as tarefas.	R	RP	RP	R	RP	R	RP	RP	RP	R	RP	R	R	RP	R	RP	R	R	R	R	R	R	R	R
<b>Observações:</b> RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).																									

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PI FINAL																									
Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
<b>OG A:</b> Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	R	RB	RB	R	R	RB	RB	RP	RB	R	RB	R	RB	RB	RB	R	R	RB	R	R	R	RB	RB	RB
	A2. Expressa as suas ideias.	RB	R	RP	RB	RB	RB	RB	NR	NR	RB	R	R	RB	R	RB	R	R	R	R	RB	R	RB	RB	RB
	A3. Aceita as opiniões dos colegas.	R	R	RB	R	RB	RB	RB	RP	RB	R	R	R	RB	RB	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R
	A4. Argumenta os seus pontos de vista.	R	R	RP	RB	R	R	RB	NR	NR	RB	R	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	R	RB
	A5. Partilha o material.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
<b>OG B:</b> Aceitar perspetivas e opiniões diferentes das suas em diversas modalidades de trabalho/situações de aprendizagem.	B1. Ouve os colegas.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
	B2. Aceita as opiniões dos colegas.	R	RB	RB	R	RB	RB	RB	RP	R	R	RB	R	RB	RB	RB	R	R	R	R	R	R	RB	RB	
	B3. Argumenta os seus pontos de vista.	R	R	RP	RB	R	R	RB	RP	RP	RB	R	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	RB	
<b>OG C:</b> Desenvolver competências de compreensão e interpretação de enunciados.	C1. Verbaliza as instruções dadas num enunciado.	R	R	RP	RB	R	R	RB	NR	NR	RB	R	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	RB	
	C2. Resolve autonomamente as tarefas.	R	R	RP	RB	R	R	RB	NR	NR	RB	R	RB	R	R	RB	R	R	R	R	R	R	R	RB	
<b>Observações:</b> RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).																									

## Anexo G. Avaliação inicial vs. Avaliação final da área disciplinar de Português

Méd.	75,6
------	------

Max.	88
Min.	51

Percentagens:	
Sucesso	100,0
Insucesso	0,0

Nível	N°	%	N°	%
1	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0		
3	3	18,8	16	100,0
4	13	81,3		
5	0	0,0		

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1. 1	1.	2.	3.	4.	5.	6.
				<b>100</b>	8	20	20	15	16	16	5
1	Ana Rosa	4	Bom	72	8	10	20	13	8	16	5
2	Beatriz	4	Bom	73	0	10	20	10	12	16	5
3	Bruna	4	Bom	78	0	20	20	5	12	16	5
4	Catarina	4	Bom	78	8	20	20	13	12	8	5
5	Diana	4	Bom	75	0	10	20	8	16	16	5
6	Diogo	4	Bom	72	0	10	20	13	8	16	5
7	Duarte	4	Bom	78	8	20	20	13	4	16	5
8	Emanuele	3	Suficiente	65	8	10	20	10	12	8	5
9	Filipe	NÃO REALIZOU									
10	Guilherme	NÃO REALIZOU									
11	Joana	4	Bom	78	0	10	20	15	12	16	5
12	João	3	Suficiente	67	8	10	20	8	8	16	5
13	Joaquim	4	Bom	88	8	20	20	15	12	16	5
14	Júlia	4	Bom	80	8	20	20	15	12	8	5
15	Manel	4	Bom	84	8	20	20	15	8	16	5
16	Maria Carolina	3	Suficiente	51	0	10	10	10	0	16	5
17	Maria Francisca	4	Bom	86	0	20	20	13	12	16	5
18	Maria	4	Bom	84	8	20	20	15	8	16	5
19	Miguel Martins	NÃO REALIZOU									
20	Miguel Barros	4	Bom	80	0	20	20	15	4	16	5
21	Pedro	3	Suficiente	66	0	10	20	15	0	16	5
22	Simão	4	Bom	78	8	10	20	15	12	16	5
23	Vicente	4	Bom	86	8	20	20	13	12	16	5
24	Yolely	4	Bom	88	8	20	20	15	12	16	5

Méd.	92,2
------	------

Max.	100
Min.	70

Percentagens:	
Sucesso	100,0
Insucesso	0,0

Nível	N°	%	N°	%
1	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0		
3	0	0,0		
4	2	11,1	18	100,0
5	16	88,9		

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
				<b>100</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
1	Ana Rosa	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0
2	Beatriz	4	Bom	70	10	10	10	10	10	10	10	10	0	0
3	Bruna	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0
4	Catarina	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5	Diana	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	0	10	10	10
6	Diogo	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7	Duarte	NÃO REALIZOU												
8	Emanuele	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0
9	Filipe	4	Bom	80	10	0	10	10	10	10	10	10	0	10
10	Guilherme	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	Joana	5	Muito Bom	90	0	10	10	10	10	10	10	10	10	10
12	João	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0
13	Joaquim	5	Muito Bom	90	0	10	10	10	10	10	10	10	10	10
14	Júlia	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10
15	Manel	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
16	Maria Carolina	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
17	Maria Francisca	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
18	Maria	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
19	Miguel Martins	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	10	10	10	0	10
20	Miguel Barros	5	Muito Bom	90	10	10	10	10	10	0	10	10	10	10
21	Pedro	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
22	Simão	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
23	Vicente	5	Muito Bom	100	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
24	Yolely	NÃO REALIZOU												

## Anexo H. Avaliação inicial vs. Avaliação final da área disciplinar de Matemática

Méd.	74,6
------	------

Max.	100
Min.	20

Percentagens:	
Sucesso	81,3
Insucesso	18,8

Nível	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	3	18,8
2	3	18,8		
3	3	18,8	13	81,3
4	4	25,0		
5	6	37,5		

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7. a)	7. b)
				<b>100</b>	15	15	15	15	15	15	5	5
1	Ana Rosa	5	Muito Bom	97	15	15	15	15	15	15	5	2
2	Beatriz	5	Muito Bom	100	15	15	15	15	15	15	5	5
3	Bruna	2	Insuficiente	36	0	15	0	15	0	0	2	4
4	Catarina	4	Bom	83	0	15	15	15	15	15	3	5
5	Diana		NÃO REALIZOU									
6	Diogo	4	Bom	80	0	15	15	15	15	15	5	0
7	Duarte	3	Suficiente	62	0	15	0	15	15	15	2	0
8	Emanuele		NÃO REALIZOU									
9	Filipe	2	Insuficiente	40	0	15	0	0	15	0	5	5
10	Guilherme	4	Bom	85	0	15	15	15	15	15	5	5
11	Joana	5	Muito Bom	95	15	15	15	15	15	15	5	0
12	João	4	Bom	82	0	15	15	15	15	15	5	2
13	Joaquim	3	Suficiente	64	0	15	15	15	15	0	2	2
14	Júlia		NÃO REALIZOU									
15	Manel	5	Muito Bom	94	15	15	15	15	15	15	3	1
16	Maria Carolina	5	Muito Bom	90	15	15	15	15	15	15	0	0
17	Maria Francisca	3	Suficiente	66	0	15	15	15	15	0	1	5
18	Maria	5	Muito Bom	100	15	15	15	15	15	15	5	5
19	Miguel Martins	2	Insuficiente	20	0	0	0	15	0	0	2	3
20	Miguel Barros	4	Bom	79	0	15	15	15	15	15	2	2
21	Pedro	5	Muito Bom	97	15	15	15	15	15	15	5	2
22	Simão	4	Bom	82	0	15	15	15	15	15	2	5
23	Vicente	4	Bom	81	0	15	15	15	15	15	4	2
24	Yolely	4	Bom	84	0	15	15	15	15	15	4	5

Méd.	76,6
------	------

Max.	100
Min.	35

Percentagens:	
Sucesso	83,3
Insucesso	16,7

Nível	Nº	%	Nº	%
1	0	0,0	3	16,7
2	3	16,7		
3	3	16,7	15	83,3
4	5	27,8		
5	7	38,9		

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7. a)	7. b)
				<b>100</b>	15	15	15	15	15	15	5	5
1	Ana Rosa	4	Bom	81	15	15	0	15	15	15	3	3
2	Beatriz	5	Muito Bom	91	15	15	15	15	15	15	3	0
3	Bruna	3	Suficiente	50	0	15	0	15	15	0	5	0
4	Catarina	4	Bom	81	0	15	15	15	15	15	3	3
5	Diana	3	Suficiente	65	0	15	15	15	15	0	5	0
6	Diogo	4	Bom	85	0	15	15	15	15	15	5	5
7	Duarte	4	Bom	76	15	15	15	15	15	0	1	0
8	Emanuele		NÃO REALIZOU									
9	Filipe	3	Suficiente	60	0	15	0	15	15	15	0	0
10	Guilherme	5	Muito Bom	100	15	15	15	15	15	15	5	5
11	Joana	5	Muito Bom	95	15	15	15	15	15	15	3	2
12	João	5	Muito Bom	99	15	15	15	15	15	15	5	4
13	Joaquim	5	Muito Bom	98	15	15	15	15	15	15	4	4
14	Júlia	2	Insuficiente	35	0	15	0	15	0	0	5	0
15	Manel	5	Muito Bom	94	15	15	15	15	15	15	2	2
16	Maria Carolina	2	Insuficiente	47	15	15	0	15	0	0	1	1
17	Maria Francisca	4	Bom	79	0	15	15	15	15	15	2	2
18	Maria	5	Muito Bom	98	15	15	15	15	15	15	4	4
19	Miguel Martins	2	Insuficiente	45	15	15	0	0	15	0	0	0
20	Miguel Barros	5	Muito Bom	98	15	15	15	15	15	15	5	3
21	Pedro	5	Muito Bom	100	15	15	15	15	15	15	5	5
22	Simão	5	Muito Bom	97	15	15	15	15	15	15	2	5
23	Vicente	4	Bom	85	0	15	15	15	15	15	5	5
24	Yolely	4	Bom	77	15	15	15	15	15	0	2	0

## Anexo I. Notas de campo da prática pedagógica no 2.º CEB

NOTAS DE CAMPO DE HGP 5.º A		
1.ª semana de observação	3.ª – 17 de janeiro	- Alunos oriundos de países estrangeiros não percebem a aula; - Aluno w participa sempre e não respeita os colegas; - Grande distração;
	4.ª – 18 de janeiro	- Os alunos não possuem noções de tempo e espaço.
	5.ª – 19 de janeiro	- Falta de confiança; - A professora escreve uma sistematização/resumo da matéria e os alunos passam para o caderno diário; - Recorrem muito à professora.
2.ª semana de observação	3.ª – 24 de janeiro	- Dificuldades na compreensão e interpretação de enunciados.
	4.ª – 25 de janeiro	- Dificuldades de concentração; - Os alunos revelam dificuldades de interpretação de enunciados; - Revelam poucas noções espaciais e temporais.
	5.ª – 26 de janeiro	- Muitos alunos demonstram grande frustração; - Têm falta de atenção.

NOTAS DE CAMPO DE PORTUGUÊS TURMA A		
1.ª semana de observação	3.ª – 17 de janeiro	- Realização da oficina de estudo (rotina de 10 minutos no início da aula); - x alunos com PLNM; - y alunos com transtornos de déficit de atenção; - Dificuldades nas relações interpessoais; - Recurso ao manual e caderno diário.
	4.ª – 18 de janeiro	- Dificuldades de compreensão; - Dificuldades de leitura; - Durante a oficina da leitura a maioria da turma está distraída; - Recurso ao manual e caderno diário.
	5.ª – 19 de janeiro	- Falta de confiança; - Falta de foco e concentração; - Boa participação; - Gosto pela leitura; - Recurso ao manual e caderno diário.
2.ª semana de observação	3.ª – 24 de janeiro	- Dificuldades na leitura; - Dificuldades na compreensão e interpretação de enunciados; - Recurso ao manual e caderno diário.
	4.ª – 25 de janeiro	- Os alunos apresentam dificuldades de compreensão; - Recurso ao manual, projetor, colunas, computador e caderno diário.
	5.ª – 26 de janeiro	- A maioria da turma não presta atenção às apresentações dos colegas; - A turma é muito carinhosa e presta muita atenção quando o aluno que tem alguns transtornos no desenvolvimento neurológico apresenta a história que escreveu; - Apesar de não incluírem muito os alunos estrangeiros, têm muita empatia com os alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem, transtornos de deficit de atenção/hiperatividade e transtornos no desenvolvimento neurológico.

<b>NOTAS DE CAMPO DE HGP 5.º B</b>		
1.ª semana de observação	2.ª – 16 de janeiro	Greve.
	3.ª – 17 de janeiro	- Dificuldades de compreensão e interpretação; - Facilidade em distrair; - Não assimilam todos os conceitos; - x alunos perturbam muito as aulas.
2.ª semana de observação	2.ª – 23 de janeiro	- Vários alunos intervêm com observações desnecessárias; - Turma intervêm quando quer, não respeitam as regras de sala de aula; - Síntese/resumo no quadro para os alunos copiarem para os cadernos diários.
	3.ª – 24 de janeiro	- Os alunos revelam poucas noções espaciais e temporais; - Não são capazes de associar factos com conceitos específicos da HGP; - Grande parte da turma não realiza os TPC; - A maioria dos alunos não apresenta conhecimentos prévios sobre HGP; - Nas aulas percebem que forma geral os conteúdos lecionados; - Alguns alunos demonstram empenho; - A turma apresenta diferentes níveis da consecução dos exercícios.

<b>NOTAS DE CAMPO DE PORTUGUÊS 5.º B</b>		
1.ª semana de observação	2.ª – 16 de janeiro	Greve.
	4.ª – 18 de janeiro	- Realização da oficina de estudo (rotina de 10 minutos no início da aula); - Fala de compreensão; - Dificuldades de leitura e projeção de voz.
	5.ª – 19 de janeiro	- Falta de confiança; - Falta de foco e concentração.
2.ª semana de observação	2.ª – 23 de janeiro	- Dificuldades de leitura; - Falta de foco e concentração.
	4.ª – 25 de janeiro	- Apresentam dificuldades de compreensão e interpretação de enunciados.
	5.ª – 26 de janeiro	- Grande parte da turma não realiza os TPC; - Alguns alunos apresentam comportamentos não adequados à sala de aula, ainda para mais de um 2.º CEB.

## Anexo J. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista à OC do 2.º CEB



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA		
Tópicos	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	Autenticar a entrevista. Motivar a entrevistada.	a) Informar à entrevistada sobre o objetivo da entrevista; b) Revelar a importância da sua participação para nossa formação; c) Garantir a confidencialidade e o anonimato; d) Solicitar o consentimento para gravar a entrevista.
<b>Professora cooperante</b>	Recolher informações sobre o percurso profissional da entrevistada.	1. Onde realizou a sua licenciatura/mestrado em Ensino do 2.º CEB? 2. Além da licenciatura/mestrado tem mais alguma formação? 3. Quanto tempo de serviço tem? 4. Há quantos anos leciona nesta escola? Quais foram os anos de escolaridade que lecionou?
<b>Processo pedagógico</b>	Caracterizar o método pedagógico da professora cooperante.	5. Qual o modelo pedagógico que usa nesta turma? Por que razão optou por este modelo? 6. Qual é o modelo com que se identifica? E porquê? 7. O modelo pedagógico utilizado vai ao encontro dos objetivos definidos no projeto educativo da escola? 8. Como é elaborado o plano curricular da turma? 9. Tem autonomia para adaptar o plano curricular da turma? 10. A disposição da sala está relacionada com o modelo pedagógico praticado? Se sim, como é que consegue promover a participação e interação do grupo de crianças? 11. Quais são os recursos educativos que mais utiliza na prática de ensino-aprendizagem? 12. Que procedimentos específicos considera que devem dar continuidade na nossa intervenção?
<b>Caracterização da turma</b>	Caracterizar a turma. Compreender a forma de implementação das regras em sala de aula. Identificar as potencialidades e	13. De uma forma geral, como qualifica a turma do 5.º A? E a turma do 5.º B? 14. Como foram definidas as regras em sala de aula? 15. Que potencialidades há mais evidência na turma do 5.º A? E do 5.º B? 16. E que fragilidades? 17. Em relação ao comportamento da turma, a que tipo de estratégias recorre para manter o controlo? 18. No que respeita às aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos quais são as suas maiores preocupações?

	as fragilidades dos alunos.	
<b>Interação entre família e a escola</b>	Entender a interação entre a professora cooperante e as famílias.	<p>19. Como define o seu relacionamento com os encarregados de educação e/ou familiares dos seus alunos?</p> <p>20. Realiza reuniões com os Encarregados de Educação?</p> <p>21. Como é feita a comunicação com os Encarregados de Educação?</p> <p>22. Com que periodicidade são realizadas as reuniões com os Encarregados de Educação?</p> <p>23. Os encarregados de Educação e as famílias participam na vida escolar dos alunos? Pode dar-nos alguns exemplos?</p>
<b>Papel de Diretor de Turma</b>	Compreender as funções e o papel que um Diretor de Turma possui numa turma de 2.º CEB.	<p>24. Qual é o papel de um diretor de turma?</p> <p>25. Há quanto tempo desempenha o papel de diretor de turma?</p> <p>26. Que competências deve reunir um diretor de turma?</p> <p>27. Quais são as principais tarefas que deve desempenhar ao longo do ano no âmbito desta função?</p> <p>28. Quais são as principais dificuldades?</p> <p>29. Na elaboração do plano de ação de turma é tido em conta o contexto socioeconómico dos alunos?</p> <p>30. Que tipo de estratégias/medidas são adotadas para assegurar o sucesso escolar dos alunos considerando os diferentes níveis de aprendizagem?</p> <p>31. A relação entre os alunos e o diretor de turma é mais próxima do que com os outros professores?</p> <p>32. Como define a relação entre o diretor de turma e os encarregados de educação?</p>
<b>Finalização da entrevista</b>	<p>Concluir a entrevista.</p> <p>Demonstrar a importância da participação da professora cooperante.</p>	<p>33. Existe alguma informação que considere essencial para ajudar-nos na intervenção?</p> <p>Agradecer a disponibilidade e atenção da entrevistada e valorizar a importância da sua participação.</p>

**A1** – Estagiária 1; **A2** – Estagiária 2; **E** – Entrevistado (Professora Cooperante)

**A1: Boa tarde, somos estagiárias da Escola Superior da Educação de Lisboa, vamos entrevistar a Professora Cooperante da Escola Básica Marquesa de Alorna e queremos perguntar se autoriza a gravação da entrevista.**

**E:** Sim, autorizo.

**A1: Muito bem, o primeiro bloco tem a ver com o seu percurso académico profissional. Então, onde realizou a sua licenciatura/mestrado em Ensino do 2.º CEB?**

**E:** Eu fiz uma licenciatura, não fiz mestrado. E eu tenho é uma pós-graduação. Então... fiz a licenciatura na Escola Superior de Educação Almeida Garrett aqui em Lisboa de 4 anos. Depois fui estagiar no meu 5.º ano, nas chamadas pedagógicas. E já não segui o mestrado.

**A1: Além da licenciatura ou do mestrado tem mais alguma formação?**

**E:** Sim, tenho a licenciatura em Ensino de Português e de Inglês de 3.º CEB e de Secundário que tirei na Universidade Autónoma, Luís de Camões. Depois mais tarde como tinha bichinho da história e gostava muito, pensei em juntar ao português. E aí fiz a minha segunda licenciatura. Portanto, com o português já poderia lecionar do 5.º até ao 12.º ano, no grupo 200.

**A1: E quanto tempo de serviço é que já tem?**

**E:** Eu não comecei logo a dar aulas... Estive noutras áreas. Depois de terminar a primeira licenciatura estive a trabalhar por uma agência de viagens. Depois fui tirar a pós-graduação porque já estava a trabalhar, fiz o estágio e depois aí é fiquei colocada no grupo 300 e 330 e ia dando aulas de português, inglês, no 3.º CEB e no Secundário. Portanto de ensino já devo ter uns 13... 13, 14 anos. Eu também tive horários completos, horários incompletos e substituições.

**A1: Há quantos anos leciona nesta escola? E que anos lecionou?**

**E:** Eu estive cá há 8 anos, mas depois saltei... Estive sempre aqui perto de Lisboa. O sítio que estive mais longe foi na Costa da Caparica. Mas foi sempre aqui, na minha área de residência. E agora estou no 2.º CEB. Portanto... este ano estou com os 5.º anos... no ano passado, estava com o 6.º anos... há sempre aqui uma continuidade. É isso que esta escola faz. Acho que é o importante.

**A1: Agora vamos falar sobre o método pedagógico que a professora utiliza. Qual é o método pedagógico que utiliza nesta turma? Na turma A e na turma B? E por que razão optou por este método?**

**A1:** O método? Eu não penso em método... eu vou vendo. Vou vendo assim os problemas, vou tentando identificar os problemas. Devesse fazer a tal análise... não é preciso fazer uma análise exaustiva... fazer uma autoavaliação do que vem do 1.º CEB. Portanto, tento ver onde é que são as lacunas e depois adaptar o ensino. E o método pode diferenciar de ano para ano. Nós até temos uma planificação e a planificação é adaptável. Nós vamos adaptando conforme a turma que temos. Sabemos que temos de cumprir a planificação, mas vamos forçando mais algum aspeto ou algum tema. Por isso depende muito. Mas no 5.º ano é muito o ler. Pois eles vêm com lacunas ao nível da escrita, da leitura, que é uma coisa que eu fico... como é que não trabalham a leitura? A acentuação? Ou até mesmo a entoação? E eu trabalho muito aqui nas aulas, tanto a nível do Português como de HGP, e depois também passo muitos filmes porque é mais fácil para eles adquirir e consolidar a matéria. Depois é muito à base de exercícios.

**A1: E assim também já respondemos à pergunta seguinte... qual é o modelo com que se identifica e porquê? Este modelo que utiliza vai ao encontro dos objetivos definidos pelo projeto educativo?**

**E:** Sim, sim. Não devemos esquecer que estamos numa escola TEIP, de território de intervenção prioritária. Quando nós temos miúdos, que não sabem ler e escrever, têm muitas dificuldades, não têm o suporte em casa que deveriam ter também... torna-se uma luta constante e diária. Eu sinto que algumas vezes saio daqui a lutar contra a maré. Isto

também é prática, vamos dando as voltas, vamos contornando, adaptando pronto, mas é nesse sentido. O que temos nesta escola, para já não é atingir as metas, mas sim, eles sentirem-se sentirem prontos e com as competências necessárias.

**A1: Quanto ao plano... como é elaborado o plano curricular da turma?**

E: O plano curricular das turmas para o quinto ano é ingrato... porque nós não recebemos as informações do 1.º CEB. No sexto ano, por exemplo, já temos o plano curricular de turma do ano anterior, que é o chamado PTT. E o que nós fazemos é enviamos esse plano para o 3.º CEB. Agora isto é começar do zero no 5.º ano... A única coisa que tenho são os meninos que são referenciados, que têm necessidades educativas. E depois é a informação que vamos fazendo, vamos tirando dos processos que vão chegando, portanto, é um processos que leva meses, se são do agrupamento é mais fácil. Uma grande dificuldade que nós sentimos no início e como diretores de turma é não recebermos os processos dos alunos que vêm de fora do agrupamento. Pronto esta é a maior dificuldade. Agora o plano, nós fazemos uma caracterização da turma, que vai sendo construída ao longo do ano letivo. Não é uma coisa fixa. Portanto, com os resultados do 1.º período, depois do 2.º e assim sucessivamente, faz-se o plano e termina-se no final do ano letivo.

**A1: Quer dizer que tem autonomia para o adaptar?**

E: Sim, tenho. Há um documento que é da escola, mas nós vamos construindo com informação que temos que vamos recebendo também. Vamos falando com os pais ou com os professores do ensino especial.

**A1: A disposição das salas está relacionada com os modelos?**

E: Sim, está. Como é uma escola TEIP, o objetivo é ter salas com menos alunos.

**A1: E a partir dessa disposição da sala, como é que o professor consegue promover a participação e a interação de todos os alunos?**

**E:** Há miúdos que passam ali um bocadinho pelos pingos da chuva, há miúdos que se retraem, ficam ali caladinhos, e nós temos sempre de puxar por eles. Agora, claro que depois evidenciam-se os que estão sempre a participar. Que querem participar e gostam de participar, porque são miúdos que até gostam de participar. A disposição da sala é feita de acordo com o número de alunos que temos e quando nós fazemos a planta de uma sala de aula, tentamos sempre juntar os melhorzinhos com os piores para ver se puxam por eles ou os que são mais agitados com os que são menos agitados para não promover a algazarra. Aquilo que eu tento fazer é circular, raramente me sento.

**A1: Quais são os recursos que utiliza na prática do ensino-aprendizagem?**

**E:** Eu tento utilizar as plataformas que os próprios manuais dão. Por exemplo, aqui nós trabalhamos com a Leya. Eu gosto muito da Escola Virtual. Em termos de vídeos, PowerPoint, está muito bem estruturado. Também vou sempre fazendo assim a consolidação.

**A1: Que procedimentos específicos, considera que devemos dar continuidade durante a nossa intervenção?**

**E:** Aquilo que eu aconselho é estar sempre a circular.

**A1: Agora quanto às turmas. De forma geral, como é que qualifica a turma A e a turma B?**

**E:** Então... eu acho que o A, apesar dos estrangeiros, são miúdos com mais capacidades do que o B. Há falta de pré-requisitos, ao nível da leitura e da escrita. Estes miúdos vêm com grandes lacunas. A turma A tem miúdos mais ativos, mais participativos, até em termos de tarefas, não refilam tanto como a turma B. Para estes é tudo uma seca, qualquer coisa que a pessoa pede eles não trazem. Se virmos a caracterização da turma, acho que é uma turma com mais dificuldades ao nível financeiro, e não há pais tão predispostos. Enquanto no A, tenho pais muito mais atentos, ativos, com outra atenção que, aqui o B, não tem.

**A1: Como é que foram definidas as regras em sala de aula no início?**

E: As regras da sala de aula ... portanto, nós temos os procedimentos da escola e do agrupamento. É algo que nós falamos sempre no primeiro dia de aulas. Enquanto Diretora de Turma estive com a minha direção de turma e pôs logo ali os pontos nos “is”, o que é que tinham de fazer. Mas é um trabalho que tem de ser feito diariamente.

**A1: Que potencia a potencialidades é que evidencia na turma A e na turma B?**

E: Na turma A há alunos que são participativos e interessados. Eles têm potencialidades, aqui o problema é não saberem utilizar as ferramentas que têm. Mas eu acho que eles têm potencialidades e há miúdos que têm todas as possibilidades até para melhorar. Por outro lado, há miúdos que nós temos de dedicar mais tempo, é esse tempo que quando as turmas são grandes não temos. Além do facto de eles não respeitarem as regras de sala de aula. E como já falámos há dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

**A1: Pronto e assim já respondemos às suas próximas perguntas, quanto às fragilidades e em relação ao comportamento. No que respeita às aprendizagens e ao desenvolvimento de alunos, quais são as maiores preocupações que a professora tem?**

E: É assim ... eu quero que eles terminem o 2.º CEB com as bases bem sedimentadas. Na História há uma ligação... uma linha... Fazer associações torna mais fácil as aprendizagens. Agora, claro que eu quero que os conhecimentos que eles adquirirem aqui no 5.º ano, no final, sejam bem consolidados, para depois enfrentarem o 6.º ano que já é mais difícil. Quanto ao português, o português trabalha-se sempre. Ao nível da gramática, no 6.º ano há muitas parte de revisões do 5.º ano, mas a claro que há conteúdos que têm mesmo de saber. A parte da escrita, por exemplo, é uma das coisas que eu... que nós temos de trabalhar mais nas turmas, porque eu noto que eles têm muita dificuldade na escrita, na organização do pensamento, na estrutura, têm muita dificuldade.

**A1: Quanto à interação entre família e a escola. Como é que define o relacionamento com os encarregados de educação e com os familiares dos alunos?**

E: A relação tem sido boa, enquanto Diretora de Turma há uma maior proximidade com os alunos e com os pais. Começas a conhecer aquela turma, não é? Começas a conhecer bem os alunos. Com os pais tenho tido sorte porque são pais muito simpáticos e acessíveis. Agora, claro que, aqui o senão é que como eu tenho alunos de Português Língua Não Materna, há muitos pais que não comparecem nas reuniões. De resto, são pais de forma geral muito atentos e não tenho tido razões de queixa dos pais.

**A2: E assim, passamos para o papel do Diretor de Turma no 2.º CEB.**

E: Que é muito ingrato... É bom, mas é muito ingrato... Muita papelada... A queixa que nós fazemos é burocracia e os relatórios. Deixamos de ter tempo, até mesmo para procurar outras coisas para darmos aulas, não dá, porque andamos atolados em papel, em burocracia... Só houve um ano que não fui Diretora de Turma. E assim o que custa mais na direção de turma é a quantidade de documentação e a informação que se tem de estar sempre em cima. Cada vez há mais alunos com diagnósticos de psicologia e temos de falar com os psicólogos, falar com os pais. Por outro lado, a relação é melhor estamos mais tempo a turma, até os acompanhamos em atividades diferentes. Claro que os laços são diferentes.

**A2: E que competências considera que um Diretor de Turma deve reunir?**

E: Principalmente acho que um bocadinho de experiência. Um Diretor de Turma tem de ser uma pessoa que sabe ouvir, não é só os pais, como e principalmente os alunos. Um dos maiores problemas que um Diretor de Turma se depara é o facto de os pais acreditarem piamente naquilo que o filho diz... e muitas vezes não é bem assim. Muitas vezes o Diretor de Turma acaba também por fazer o papel de pais. Portanto, é aquilo que eu digo, eu peço sempre ajuda aos pais, porque isto tem de ser um trabalho colaborativo entre a família e a escola, tem de haver uma relação mais próxima. Porque qualquer coisa, nós intervimos e os pais intervêm casa e acho que isso facilita muito o nosso trabalho.

**A2: Quais é que são as principais tarefas que deve desempenhar durante o ano enquanto Diretor de Turma?**

E: Uma das principais tarefas é manter o contato com os pais, com os encarregados de educação. Devesse chama à atenção para as faltas, a justificação das faltas é um grande problema destes pais, há pais que eu acho que nem sabem que os miúdos faltam. Mas, também, a relação que se cria com os alunos, que para mim é o mais importante, o eles sentirem-se a vontade de chegar ao Diretor de Turma e saberem que têm ali alguém em quem podem confiar, em podem contar o que quer que seja.

**A2: Então, um diretor de turma acaba por ter uma relação melhor de que os outros professores?**

E: Sim, exato. É uma relação muito mais próximo.

**A2: Na elaboração do plano de ação da turma é tido em conta o contexto socioeconómico dos alunos?**

E: Sim. Portanto, são identificados aqueles meninos que têm dificuldades. Neste tipo de escola ainda temos mais esse cuidado, é um processo de ajuda para estes miúdos. E a nossa maior preocupação é eles alimentarem-se. Porque, um dos problemas que temos verificado aqui é que há alunos que vêm, entram às 8h30, e não comeram. São esses casos que nós e que temos de andar em cima.

**A2: Assim, terminamos... gostaríamos de saber se há mais alguma informação necessária para nos ajudar durante a intervenção.**

E: Deixa lá ver o que é que é preciso... Ser diretor de turma é aquele papel um bocadinho ingrato, mas também recompensador nesse sentido, porque estamos mais próximos dele e do que os outros professores. É maravilhoso. Eu digo que o que eu gosto mais e, digo sinceramente estes anos todos, o que eu gosto de estar com eles, estar com os alunos. Agora aquela papelada burocracia... e nós sentimos isso, é não temos tempo para estar

com eles, para fazer coisas diferentes, mais divertidas. Claro que a matéria tem de ser dada, mas podia ser dada de outra forma...

**A1 e A2: Obrigada!**

**E: Obrigada.**

## Anexo K. Avaliação inicial vs. Avaliação final no 2.º período no 2.º CEB

**REGISTOS DE AVALIAÇÃO 2.º PERÍODO**

Disciplina: Português		5.º Ano - Turma A										Ano Letivo 2022/2023														
Aulas: Previstas = 52 Dadas = 50		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P							
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%										Trabalho em aula e registo de observação 20%					Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P		
		Ficha de diagnóstico	Leitura /Ed. Liter	Ficha de verificac	Ficha de verificac	Gramática	Escrita	Compreensão do oral	Expressão oral	Média testes e outros	Média Ponderac	Trabalho na aula	Participação	Atenção/concen	tração	Média Ponderac	Responsabilidad	Empenho	Autonomia/ Atitude critica	Cooperação	Média Ponderac	Classificação final em %	Classificação final	Classificação final em %	Classificação média 1P+2P em %	Classificação final
PONDERAÇÕES		40%										20%					40%					100%		100%		
1		42	21	56	43	33	39	70	43	17	70	80	50	13	70	80	60	70	28	67,0	3	58,3	63	3		
2		54	28	70	47	55	69	60	55	22	90	80	70	16	50	80	70	90	29	68,7	3	66,9	68	3		
3		68	7	49	50	55	10	50	41	17	80	80	60	15	80	80	70	50	28	54,3	3	59,2	57	3		
4				35					48	19									0	46,5	2	19,1	33	2		
5																										
6		35	21	49	46	38	34	50	39	16	80	70	80	15	70	70	70	90	30	48,7	2	60,9	55	3		
7																										
8		63	28	63	68	80	29	70	57	23	90	80	80	17	70	80	80	70	30	69,7	3	69,6	70	3		
9		26	28	48	21	30	50	40	35	14	70	60	60	13	50	60	60	90	26	42,9	2	52,6	48	2		
10		53	92	84	72	83	87	70	77	31	90	90	80	17	80	70	80	60	29	65,0	3	77,2	71	4		
11		51	77	75	59	55	74	60	64	26	90	90	80	17	80	90	90	80	34	73,3	4	77,1	75	4		
12		63	70	90	100	90	73	80	81	32	90	80	80	17	80	80	80	60	30	77,5	4	79,0	78	4		
13		37	0	75	69	60	10	50	43	17	90	80	80	17	70	80	80	70	30	53,3	3	63,9	59	3		
14		78	14	61	45	63	53	60	53	21	90	80	60	15	50	70	80	70	27	50,2	3	63,7	57	3		
15																										
16																										
17																										
18		70	49	100	50		68	70	68	27	70	70	70	70	70	70	70	70	28	63,5	3	125,1	94	5		
19																										
20		50	100	79	69	75	40	80	70	28	90	90	90	18	100	90	90	90	37	73,8	4	83,1	78	4		

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	0
Positivas	16
Média	61,0
Máximo	78
Mínimo	43

**REGISTOS DE AVALIAÇÃO 2.º PERÍODO**

Disciplina: HGP		5.º Ano - Turma A										Ano Letivo 2022/2023														
Aulas: Previstas = 36 Dadas = 36		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P							
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%										Trabalho em aula e registo de observação 20%					Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P		
		Ficha de diagnóstico	Teste 3	Teste 4	Questão de aula 1	Questão de aula 2	Questão de aula 3	Média testes e outros	Média Ponderac	Trabalho na aula	Participação	Atenção/concen	tração	Média Ponderac	Responsabilidad	Empenho	Autonomia/ Atitude critica	Cooperação	Média Ponderac	Classificação final em %	Classificação final	Classificação final em %	Classificação média 1P+2P em %	Classificação final		
																									Classificação de 0% a 100%	
PONDERAÇÕES		40%										20%					40%					100%		100%		
1		62	57	51	40	52	50	20	60	50	40	10	70	60	60	80	27	62,7	3	57,0	60	3				
2		6	64	42	60	57	40	53	21	80	60	80	15	50	80	70	90	29	75,3	4	64,7	70	4			
3		5	47	56	60	65	30	52	21	80	70	60	14	60	60	80	50	25	59,1	3	59,6	59	3			
4		50	71					71	28																	
5		57	56					57	23	80	50	50	12					0			34,6	35	2			
6		34	54	40	55	40		45	18	80	70	70	15	70	70	70	90	30	48,9	2	62,5	56	3			
7																										
8		16	50	59	60	60	60	58	23	80	80	70	15	70	90	80	80	32	78,4	4	70,5	74	4			
9		35	23	22	100	65	50	52	21	60	60	60	12	50	50	70	90	26	33,1	2	58,8	46	2			
10		56	54	73	40	47	50	53	21	80	80	80	16	90	90	90	50	32	70,9	4	69,1	70	3			
11			79	75	40	62	50	61	24	90	90	90	18	90	90	80	80	34	79,5	4	76,5	78	4			
12		18	88	80	40	60	40	62	25	90	90	90	18	90	80	90	60	32	78,9	4	74,6	77	4			
13		11	58	75	40	80	80	67	27	90	90	80	17	80	80	90	80	33	70,5	4	77,0	74	4			
14		23	78	67	60	55	30	58	23	70	70	60	13	50	70	70	60	25	60,7	3	61,5	61	3			
15																										
16																										
17																										
18		19	93	100	40		80	78	31	70	70	60	13	70	70	70	70	28	70,3	4	73,3	72	4			
19				100																						
20		67	64	81	40	75	70	66	26	90	90	90	18	100	90	90	90	37	87,8	4	81,4	85	4			

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	2
Positivas	9
Média	67,4
Máximo	88
Mínimo	33

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 2.º PERÍODO

Disciplina: Português

5º Ano - Turma B

Ano Letivo 2022/2023

Aulas: Previstas = 52 Dadas = 50	Conhecimentos e Capacidades 60%														Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P			
	Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%										Trabalho em aula e registro de observação 20%														
	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Ficha de diagnóstico	Leitura Ed. Liter	Leitura	Comp. do oral	Gramática	Escrita	Ficha de Verificação de Leitura	Expressão oral	Média testes e outros	Média Ponderada	Trabalho na aula	Participação	Atenção/concentração	Média Ponderada	Responsabilidade	Empenho	Autonomia/Atitude crítica	Cooperação	Média Ponderada	Classificação final em %	Classificação final	Classificação final em %	Classificação média 1P+2P em %	Classificação final
PONDERAÇÕES																									
1		81	76	85	77	70	0	70	66	26	60	70	50	12	60	70	60	70	26	55,0	3	64,3	60	3	
2		62	87,5	0	51	52,5	56	40	49	20	60	50	50	11	50	50	50	50	20	48,9	2	50,4	50	2	
3		72	63	0	73	0	14	70	42	17	70	80	70	15	60	80	70	60	27	73,0	4	58,4	66	3	
4		47	54	0	33	37,5	0	30	27	11	60	50	50	11	50	60	50	50	21	49,7	2	42,6	46	2	
5		87	21	55	36	40	63	30	48	19	60	50	50	11	70	60	50	50	23	49,4	2	52,7	51	3	
6		63	46	54	76	57,5	42	60	57	23	50	60	50	11	60	60	50	60	23	50,6	3	56,4	54	3	
7		61	57	84	52	40	7	40	49	20	60	50	60	11	60	60	50	60	23	49,8	2	53,8	52	3	
8		84	73	61	67	55	35	70	63	25	70	80	80	15	70	80	80	70	30	75,5	4	70,7	73	4	
9		75	38	0	42	55	63	60	48	19	60	60	60	12	50	60	60	60	23	57,8	3	54,0	56	3	
10		72	52	15	58	47,5	7	50	42	17	60	60	60	12	50	60	50	50	21	53,1	3	49,9	51	3	
11		62	43	22	47	45	21	40	30	16	50	50	50	10	60	50	50	50	21	48,0	2	47,0	48	2	
12		63	30	34	44	50	56	40	45	18	60	60	60	12	60	60	50	60	23	49,2	2	53,1	51	3	
13		74	64	24	36	37,5	21	40	43	17	50	40	50	9	50	50	50	50	20	44,4	2	46,6	45	2	
14		82	94	73	56	60	28	50	63	25	70	60	70	13	60	70	60	70	26	61,4	3	64,6	63	3	
15		82	60	74	75	52,5	42	60	66	26	70	80	70	15	70	70	80	70	29	64,5	3	69,9	67	3	
16		86	59	73	62	55	56	50	63	25	60	60	60	12	60	50	50	50	21	52,7	3	58,2	55	3	
17		78	51	76	54	65	56	50	61	25	60	60	50	11	60	50	60	50	22	52,8	3	57,9	55	3	
18		60	77	78	59	50	42	40	58	23	50	60	50	11	60	50	50	50	21	53,3	3	54,8	54	3	
19		96	76	78	93	87,5	84	50	79	32	80	70	90	16	80	90	80	80	33	75,0	4	80,8	78	4	
20		30	80	54					55	22				###					0	0,0	0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	
22		80	58	85		45		40	58	23	50	40	60	10	50	60	50	60	22	0,0	0	55,1	28	2	

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	0
Positivas	16
Média	53,2
Máximo	75
Mínimo	0

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 2.º PERÍODO

Disciplina: HGP

5º Ano - Turma B

Ano Letivo 2022/2023

Aulas: Previstas = 36 Dadas = 36	Conhecimentos e Capacidades 60%														Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1P		Classificação Final 2P		
	Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%										Trabalho em aula e registro de observação 20%													
	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	Ficha de diagnóstico	Teste 3	Teste 4	Questão de Aula 1	Questão de Aula 2	Questão de Aula 3	Média testes e outros	Média Ponderada	Trabalho na aula	Participação	Atenção/concentração	Média Ponderada	Responsabilidade	Empenho	Autonomia/Atitude crítica	Cooperação	Média Ponderada	Classificação final em %	Classificação final	Classificação final em %	Classificação média 1P+2P em %	Classificação final	
																								Classificação de 0% a 100%
PONDERAÇÕES																								
1	Bryan Mendes	62	69	70	90	60	40	66	26	70	80	60	14	60	70	80	70	28	70,2	4	68,3	69	3	
2	Cláudia Pereira	6	38	18	0	0	0	11	4	50	50	50	10	50	50	50	50	20	48,7	2	34,5	42	2	
3	Daniel Rodrigues	5	67	73	45	65	30	56	22	70	80	60	14	70	80	80	60	29	68,5	3	65,4	67	3	
4	Daniel Salazar	50	44	40	0	65	80	46	18	60	50	60	11	50	60	50	50	21	56,3	3	50,6	53	3	
5	Ednela Tavares	43	63	39	45	75	30	50	20	60	60	60	12	60	70	60	60	25	47,3	2	57,2	52	3	
6	Fabiana Gomes	0	43	42	75	70	70	60	24	60	60	60	12	60	70	60	60	25	59,2	3	61,0	60	3	
7	Jéssica Paulo	38	31	30	55	50	50	43	17	60	50	60	11	60	60	60	60	24	47,9	2	52,6	50	3	
8	João Lopes	16	76	81	45	85	60	69	28	80	80	70	15	70	80	80	70	30	81,5	4	73,1	77	4	
9	Lara Caldeira	35	80	60	60	55	40	59	24	60	60	50	11	60	70	60	60	25	71,5	4	59,9	66	3	
10	Laura Nogueira	56	31	40	0	65	40	35	14	60	60	60	12	60	60	50	60	23	44,7	2	49,1	47	2	
11	Lenor Nogueira	10	30	28	40	55	20	35	14	50	50	50	10	60	60	50	60	23	49,1	2	46,8	48	2	
12	Liane Martinho	18	27	31	75	65	40	48	19	60	70	60	13	60	60	50	50	22	53,6	3	53,7	54	3	
13	Mariana Carvalho	11	52	42	10	55	30	38	15	60	50	50	11	60	50	50	50	21	51,8	3	46,8	49	2	
14	Matilde Correia	23	62	43	55	0	50	42	17	70	60	60	13	70	70	60	60	26	70,2	4	55,5	63	3	
15	Miguel Lopes	30	81	80	85	75	70	78	31	80	70	70	15	70	70	80	60	28	74,3	4	73,9	74	4	
16	Miguel Patricio	33	50	59	55	90	60	63	25	60	50	60	11	60	50	50	60	22	55,5	3	58,4	57	3	
17	Nikolina Ventura	29	51	61	85	60	100	71	29	60	60	50	11	50	60	60	50	22	54,7	3	61,9	58	3	
18	Núria Silva	19	31	42	45	65	90	55	22	60	60	50	11	60	60	50	60		48,2	2	33,1	41	2	
19	Julia Tedesqui	0	77	85	85	75	80	80	32	80	70	90	16	80	90	80	80	33	87,4	4	81,2	84	4	
20	Acácio Miguel	0	0	80	100	0	0	36	14				#DIV/0!					0	0,0	0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	
21	Helyo Pires	0	0	75	40	40	50	41	16	60	50	60	11	50	60	50	60	22	0,0	0	49,7	25	2	

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	5
Positivas	10
Média	60,0
Máximo	87
Mínimo	45

## Anexo L. Grelhas de registo de observação para avaliação do projeto de intervenção

TURMA A – início da intervenção																								
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
A. Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	RB	RB	NR	NO	NO	RB	NO	R	RB	R	RB	NR	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	A2. Expressa as suas ideias.	NR	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	+/-	RB	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	A3. Aceita as ideias dos colegas.	RB	RB	NR	NO	NO	RB	NO	R	RB	NR	R	NR	+	NR	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	A4. Partilha o material.	R	RB	NR	NO	NO	RB	NO	R	RB	NR	RB	NR	+	NR	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
B. Desenvolver competências de leitura.	B1. Lê com ritmo e entoação adequados.	NR	R	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	R	RB	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	B2. Compreende o sentido global dos textos/enunciados.	R	NR	NR	NO	NO	R	NO	R	NR	RB	RB	RB	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	B3. Realiza inferências.	NR	NR	NR	NO	NO	NR	NO	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO	NO
	B4. Relaciona informações.	NR	NR	NR	NO	NO	NR	NO	R	NR	R	NR	R	NR	NR	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO	NO
C. Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	C1. Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita).	R	R	NR	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	C2. Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos).	R	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	R	R	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	C3. Interpreta fenómenos representados cartograficamente.	R	NR	NR	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	R	R	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO	NO
D. Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	D1. Constrói frisos e tabelas cronológicas.	RB	NR	NR	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	R	RB	R	NR	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	D2. Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão.	R	R	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	R	R	R	NR	NR	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO	NO
	D3. Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente.	NR	NR	NR	NO	NO	NR	NO	NR	NR	RB	NR	RB	R	NR	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO	NO
<b>Legenda:</b> RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).																								

TURMA A – final da intervenção																								
		Alunos																						
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
A. Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	RB	RB	R	NO	NO	RB	NO	RB	RB	NR	RB	RB	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	A2. Expressa as suas ideias.	R	R	RB	NO	NO	R	NO	RB	R	RB	RB	RB	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	A3. Aceita as ideias dos colegas.	RB	RB	R	NO	NO	RB	NO	R	RB	NR	RB	RB	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	A4. Partilha o material.	R	RB	R	NO	NO	RB	NO	RB	RB	R	RB	R	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
B. Desenvolver competências de leitura.	B1. Lê com ritmo e entoação adequados.	NR	R	RB	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	RB	RB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	B2. Compreende o sentido global dos textos/enunciados.	R	R	R	NO	NO	R	NO	R	NR	RB	RB	RB	RB	RB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	B3. Realiza inferências.	NR	NR	NR	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	R	RB	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO
	B4. Relaciona informações.	NR	NR	R	NO	NO	NR	NO	RB	NR	RB	RB	R	RB	RB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO
C. Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	C1. Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita).	RB	R	RB	NO	NO	R	NO	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	C2. Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos).	R	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	RB	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	C3. Interpreta fenómenos representados cartograficamente.	R	R	R	NO	NO	R	NO	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO
D. Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	D1. Constrói frisos e tabelas cronológicas.	RB	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	D2. Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão.	NR	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	RB	RB	RB	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	RB	NO	NO
	D3. Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente.	NR	NR	R	NO	NO	NR	NO	R	NR	R	R	RB	R	R	NO	NO	NO	NO	NO	NO	R	NO	NO
<b>Legenda:</b> RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).																								

**TURMA B – início da intervenção**

Indicadores	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
		A. Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	NR	R	NR	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	NR	NO	R
A2. Expressa as suas ideias.	RB		NR	R	NR	R	NR	NR	RB	R	NR	NR	NR	NR	RB	RB	NR	R	R	NO	R	NO	NO
A3. Aceita as ideias dos colegas.	NR		R	NR	R	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	RB	R	R	RB	NR	NR	NO	R	NO	NO
A4. Partilha o material.	R		NR	NR	R	R	R	RB	R	RB	RB	RB	RB	NR	NR	RB	RB	NR	R	NO	R	NO	NO
B. Desenvolver competências de leitura.	B1. Lê com ritmo e entoação adequados.	RB	NR	R	NR	R	R	R	RB	RB	R	NR	R	NR	R	RB	R	RB	RB	NO	RB	NO	NO
	B2. Compreende o sentido global dos textos/enunciados.	RB	NR	RB	R	NR	NR	NR	RB	RB	R	NR	R	NR	R	RB	R	R	R	NO	RB	NO	NO
	B3. Realiza inferências.	R	NR	R	R	NR	NR	NR	R	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NO	R	NO	NO
	B4. Relaciona informações.	RB	NR	R	NR	R	R	NR	RB	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	NR	NR	R	NO	R	NO	NO
C. Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	C1. Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita).	RB	R	RB	NR	R	R	R	RB	R	R	NR	R	NR	NR	RB	R	NR	NR	NO	RB	NO	NO
	C2. Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos).	RB	NR	R	NR	NR	NR	NR	RB	NR	NR	NR	R	NR	NR	R	R	NR	NR	NO	R	NO	NO
	C3. Interpreta fenómenos representados cartograficamente.	R	NR	R	NR	NR	NR	NR	R	R	NR	NR	NR	NR	NR	R	NR	NR	NR	NO	R	NO	NO
D. Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	D1. Constrói frisos e tabelas cronológicas.	R	NR	R	NR	NR	NR	NR	RB	R	NR	NR	NR	NR	R	RB	RB	RB	RB	NO	R	NO	NO
	D2. Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão.	R	NR	R	R	NR	NR	NR	RB	R	NR	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	NO	RB	NO	NO
	D3. Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NO	R	NO	NO

**Legenda:** RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).

**Observações:** O aluno número 19 foi transferido para outra escola. Os alunos números 21 e 22 chegaram no final de fevereiro e início de março, logo não foi possível observar no início da intervenção.

**TURMA B – final da intervenção**

Indicadores	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
		A. Colaborar com os colegas, em diferentes contextos de aprendizagem.	A1. Respeita os colegas.	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	NR	NO	RB
A2. Expressa as suas ideias.	RB		NR	RB	R	R	R	NR	RB	R	NR	NR	NR	NR	RB	RB	R	R	RB	NO	RB	NR	NR
A3. Aceita as ideias dos colegas.	R		RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	NR	RB	R	RB	NR	NR	NO	RB	RB	RB
A4. Partilha o material.	R		NR	RB	RB	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	R	RB	R	RB	RB	R	RB	NO	RB	NR	RB
B. Desenvolver competências de leitura.	B1. Lê com ritmo e entoação adequados.	RB	NR	RB	R	R	R	R	RB	RB	R	NR	RB	NR	R	RB	RB	RB	RB	NO	RB	NR	R
	B2. Compreende o sentido global dos textos/enunciados.	RB	R	RB	R	R	R	R	RB	R	R	NR	R	R	RB	RB	RB	RB	RB	NO	RB	R	R
	B3. Realiza inferências.	RB	NR	RB	R	NR	NR	NR	R	NR	R	NR	NR	NR	R	R	R	R	R	NO	RB	NR	NR
	B4. Relaciona informações.	RB	R	RB	R	R	R	NR	RB	R	R	NR	R	NR	RB	RB	RB	RB	RB	NO	RB	NR	NR
C. Localizar espacialmente narrativas e fenómenos histórico-geográficos.	C1. Reconhece a localização espacial numa narrativa (fonte escrita).	R	R	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	NR	RB	RB	RB	RB	RB	RB	RB	NO	RB	NR	R
	C2. Localiza lugares, regiões e países em mapas (históricos).	R	NR	RB	RB	R	R	R	RB	RB	RB	NR	R	R	RB	RB	RB	NR	R	NO	R	NR	NR
	C3. Interpreta fenómenos representados cartograficamente.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NO	R	NR	NR
D. Localizar temporalmente factos e acontecimentos.	D1. Constrói frisos e tabelas cronológicas.	RB	NR	RB	R	R	R	R	RB	R	R	NR	NR	NR	RB	RB	R	RB	R	NO	RB	NR	NR
	D2. Localiza no tempo factos, respeitando a sua sucessão.	RB	R	RB	RB	RB	R	R	RB	RB	NR	NR	R	NR	R	RB	RB	RB	NR	NO	NR	NR	R
	D3. Estabelece relações causais entre os fenómenos organizados cronologicamente.	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NO	R	NR	NR
<b>Legenda:</b> RB (Realiza bem); R (Realiza); RP (Realiza pouco); NR (Não realiza); NO (Não observado).																							
<b>Observações:</b> O aluno número 19 foi transferido para outra escola.																							

# Anexo M. Grelhas de avaliação referentes do 1.º Período

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 1.º PERÍODO

Disciplina: Português		5º Ano - Turma A										Ano Letivo 2022/2023							
Aulas: Previstas = 47 Dadas = 45		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%				Classificação Final 1ºP			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%					Trabalho em aula e registo de observação 20%												
PONDERAÇÕES		Classificação de 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação 0% a 100%				100%			
Ficha de diagnóstico		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Letura /Ed. Liter		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Comp. do oral		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Gramática		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Escrita		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Expressão oral		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média testes e outros		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Trabalho na aula		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Participação		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Atenção/concentração		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Responsabilidade		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Empenho		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Autonomia/Atitude crítica		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Cooperação		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Classificação final em Percentagem		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Classificação final		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
1		96	60	73	35	70	67	27	60	60	80	13	70	60	70	70	27	67,0	3
2		80	60	50	55	60	61	24	80	70	80	15	80	80	60	70	29	68,7	3
3		51	80	64	25	50	54	22	60	60	40	11	60	60	50	50	22	54,3	3
4		21	40	53	25	50	38	15	50	50	40	9	60	60	50	50	22	46,5	2
5																			
6		32	40	44	30	50	39	16	50	50	80	12	60	50	50	50	21	48,7	2
7																			
8		71	80	75	30	70	65	26	70	80	70	15	80	80	60	70	29	69,7	3
9		33	20	33	40	40	32	13	50	40	50	9	60	50	50	50	21	42,9	2
10		56	50	76	35	70	57	23	80	70	60	14	70	70	70	70	28	65,0	3
11		78	80	73	50	60	68	27	80	80	80	16	80	80	70	70	30	73,3	4
12		79	90	94	55	80	80	32	80	80	60	15	80	80	80	70	31	77,5	4
13		58	10	73	50	50	48	19	60	60	60	12	60	60	50	50	22	53,3	3
14		38	30	58	50	60	47	19	60	60	50	11	50	50	50	50	20	50,2	3
15																			
16																			
17																			
18		61		34	50	70	54	21	70	70	70	14	70	70	70	70	28	63,5	3
19																			
20		53	70	55	65	80	65	26	80	80	80	16	80	80	80	80	32	73,8	4

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	3
Positivas	11
Média	61,0
Máximo	78
Mínimo	43

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 1.º PERÍODO

Disciplina: HGP		5º Ano - Turma A										Ano Letivo 2022/2023							
Aulas: Previstas = 35 Dadas = 32		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%				Classificação Final 1ºP			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%					Trabalho em aula e registo de observação 20%												
PONDERAÇÕES		Classificação de 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação 0% a 100%				100%			
Ficha de diagnóstico		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Teste 1		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Teste 2		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Trabalho de pesquisa		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Trabalho a pares		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média testes e outros		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Trabalho na aula		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Participação		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Atenção/concentração		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Responsabilidade		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Empenho		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Autonomia/Atitude crítica		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Cooperação		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Média Ponderac		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Classificação final em Percentagem		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
Classificação final		Média Ponderac					Média Ponderac					Média Ponderac				Classificação final em Percentagem		Classificação final	
1		62	65	67			66	26	60	50	60	11	90	60	50	50	25	62,7	3
2		6	70	80			75	30	80	80	70	15	90	80	60	70	30	75,3	4
3		5	63	49			56	22	70	70	50	13	60	60	60	60	24	59,1	3
4		50	28	78			53	21	50	50	50	10	50	50	50	50	20	51,2	3
5																			
6		0	29	49			39	16	60	50	60	11	60	60	50	50	22	48,9	2
7																			
8		16	90	72			81	32	80	80	80	16	80	80	70	70	30	78,4	4
9		35	20	14			17	7	50	40	50	9	50	40	40	40	17	33,1	2
10		56	86	80			83	33	70	60	60	13	70	60	50	70	25	70,9	4
11		10	56	85			71	28	90	90	80	17	90	90	80	80	34	79,5	4
12		18	59	89			74	30	90	90	80	17	70	90	80	80	32	78,9	4
13		11	86	68			77	31	60	70	60	13	70	70	60	70	27	70,5	4
14		23	60	55			58	23	60	70	60	13	60	70	70	50	25	60,7	3
15																			
16																			
17																			
18		19	54	84			69	28	70	80	70	15	70	70	70	70	28	70,3	4
19																			
20		67	84	95			90	36	90	90	90	18	90	90	80	80	34	87,8	4

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	2
Positivas	12
Média	66,2
Máximo	88
Mínimo	33

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 1.º PERÍODO

Disciplina: Português		5º Ano - Turma B										Ano Letivo 2022/2023								
Aulas: Previstas = 48 Dadas = 44		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1ºP			
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%					Trabalho em aula e registo de observação 20%													
PONDERAÇÕES		Classificação de 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação final			
1		44	73	40	59	45	70	57	23	60	70	50	12	50	50	50	50	20	55,0	3
2		37	59	20	33		40	38	15	60	50	50	11	60	70	50	50	23	48,9	2
3		24	73	80	64		70	72	29	80	80	70	15	70	80	70	70	29	73,0	4
4		54	64	40	45	25	30	41	16	60	50	60	11	60	60	50	50	22	49,7	2
5		44	59	40	55	25	30	42	17	60	50	50	11	60	60	50	50	22	49,4	2
6		18	24	30	69	50	60	47	19	50	50	50	10	60	60	50	50	22	50,6	3
7		63	44		16	45	40	36	15	60	50	60	11	60	60	60	60	24	49,8	2
8		32	65	60	75	40	70	62	25	80	90	80	17	90	90	80	80	34	75,5	4
9		30	59	10	65	45	60	48	19	70	60	60	13	70	70	60	60	26	57,8	3
10		83	33	60	59	45	50	49	20	60	50	60	11	60	60	50	50	22	53,1	3
11		0	48	10	54	40	40	38	15	60	50	50	11	60	60	50	50	22	48,0	2
12			50	30	58	45	40	45	18	60	50	60	11	50	50	50	50	20	49,2	2
13		23	47	40	31	30	40	38	15	50	40	50	9	50	50	50	50	20	44,4	2
14		11	61	80	38	35	50	53	21	70	60	70	13	70	70	60	70	27	61,4	3
15			65	20	65	50	60	52	21	80	70	70	15	70	80	70	70	29	64,5	3
16		26	63	60	53	50	50	55	22	60	50	50	11	50	50	50	50	20	52,7	3
17			40		50	55	50	49	20	60	60	50	11	50	60	60	50	22	52,8	3
18			63	50	58	30	40	48	19	60	70	50	12	60	60	50	50	22	53,3	3
19		34	68	70	72	65	50	65	26	80	70	90	16	80	90	80	80	33	75,0	4

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	7
Positivas	12
Média	56,0
Máximo	75
Mínimo	44

REGISTOS DE AVALIAÇÃO 1.º PERÍODO

Disciplina: HGP		5º Ano - Turma B										Ano Letivo 2022/2023							
Aulas: Previstas = 38 Dadas = 37		Conhecimentos e Capacidades 60%										Comportamento e atitudes 40%					Classificação Final 1ºP		
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Fichas e avaliação e/ou outros instrumentos de avaliação 40%					Trabalho em aula e registo de observação 20%												
PONDERAÇÕES		Classificação de 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação 0% a 100%					Classificação final		
1		62	58	83			71	28	80	80	50	14	70	80	70	60	28	70,2	4
2		6	45				45	18	60	50	50	11	50	50	50	50	20	48,7	2
3		5	52	77			65	26	80	80	60	15	70	80	70	60	28	68,5	3
4		50	51	64			58	23	60	50	60	11	60	60	50	50	22	56,3	3
5		43	35	38			37	15	60	50	50	11	60	60	50	50	22	47,3	2
6		0	42	69			56	22	60	60	60	12	60	70	60	60	25	59,2	3
7		38	32	49			41	16	60	50	50	11	50	60	50	50	21	47,9	2
8		16	65	89			77	31	80	90	80	17	90	90	80	80	34	81,5	4
9		35	85	79			82	33	70	60	60	13	70	70	60	60	26	71,5	4
10		56	19	38			29	11	60	50	60	11	60	60	50	50	22	44,7	2
11		10	30	52			41	16	60	50	50	11	60	60	50	50	22	49,1	2
12		18	36	62			49	20	60	60	60	12	60	60	50	50	22	53,6	3
13		11	39	70			55	22	50	50	50	10	50	50	50	50	20	51,8	3
14		23	72	74			73	29	70	70	70	14	70	70	60	70	27	70,2	4
15		30	77	76			77	31	80	70	70	15	70	80	70	70	29	74,3	4
16		33	58	66			62	25	60	50	50	11	50	50	50	50	20	55,5	3
17		29	36	71			54	21	60	60	50	11	50	60	60	50	22	54,7	3
18		19	22	49			38	14	60	70	50	12	60	60	50	50	22	48,2	2
19				96			96	38	80	70	90	16	80	90	80	80	33	87,4	4

PERC	NIV
0	1
20	2
50	3
70	4
90	5

Negativas	6
Positivas	13
Média	60,0
Máximo	87
Mínimo	45

Anexo N. Enunciado da ficha diagnóstica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

# NOÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Esta ficha de trabalho tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos sobre a localização espacial e temporal. As tuas respostas são muito importantes para organizar as nossas próximas aulas e também para o estudo que pretendo desenvolver durante este estágio.

## COMPETÊNCIAS ESPACIAIS



*Figura 1 – Mapa da Europa*

1 – **Rodeia** na figura 1:

- a) a vermelho a Península Ibérica;
- b) a verde Portugal Continental;
- c) a azul a Madeira;
- d) a amarelo os Açores.

2 – **Indica** os limites naturais, a norte, a sul, a este e a oeste:

a) da Europa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) da Península Ibérica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) de Portugal Continental: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 - No mapa da Península Ibérica tens representadas cinco caixas com pequenos textos que se referem aos elementos fundamentais de um mapa.



Figura 2. Os elementos de um mapa.

3.1 – **Identifica** para cada número o elemento do mapa que lhe corresponde.

1 - \_\_\_\_\_ 2 - \_\_\_\_\_ 3 - \_\_\_\_\_  
4 - \_\_\_\_\_ 5 - \_\_\_\_\_

3.2 – **Refere** o nome do elemento do mapa que nos indica:

- a informação que está representada? \_\_\_\_\_
- a direção norte? \_\_\_\_\_
- o significado das cores? \_\_\_\_\_
- quantas vezes a realidade teve de ser reduzida para poder ser representada? \_\_\_\_\_

## Anexo O. Respostas de alunos aos exercícios da ficha diagnóstica




Figura 1 – Mapa da Europa

1 – Rodeia na figura 1:

- a) a vermelho a Península Ibérica; ✗ não sei
- b) a verde Portugal Continental; ✓
- c) a azul a Madeira; ✗
- d) a amarelo os Açores; ✗

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 4.




Figura 1 – Mapa da Europa

1 – Rodeia na figura 1:

- a) a vermelho a Península Ibérica; ✓
- b) a verde Portugal Continental; ✓
- c) a azul a Madeira; ✓
- d) a amarelo os Açores; ✓

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 16.




Figura 1 – Mapa da Europa

1 – Rodeia na figura 1:

- a) a vermelho a Península Ibérica; ✗
- b) a verde Portugal Continental; ✓
- c) a azul a Madeira; ✓
- d) a amarelo os Açores; ✗

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 3.



Figura 1 – Mapa da Europa

1 – Rodeia na figura 1:

- a) a vermelho a Península Ibérica; ? ✓
- b) a verde Portugal Continental; X
- c) a azul a Madeira; X
- d) a amarelo os Açores. X

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 13.




Figura 1 – Mapa da Europa

1 – Rodeia na figura 1:




- a) a vermelho a Península Ibérica; X
- b) a verde Portugal Continental; X
- c) a azul a Madeira; NÃO Sei X
- d) a amarelo os Açores. NÃO Sei X mada

Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 1.

## Anexo P. Enunciado da ficha de autoavaliação correspondente à ficha diagnóstica

 <small>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA</small>		
Nome: _____		
Turma: 5.º ____ Número: ____		Data: ____/____/____

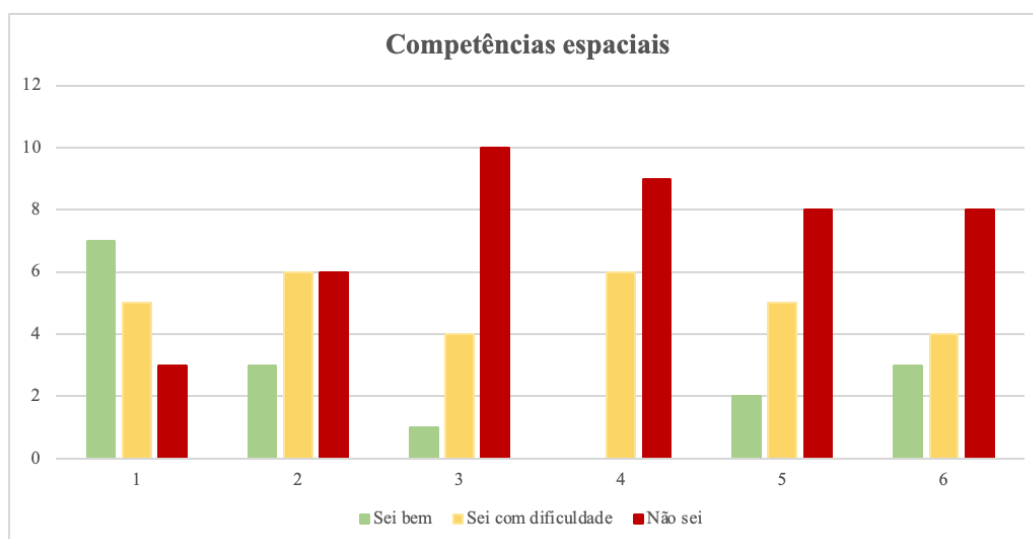
### AUTOAVALIAÇÃO

COMPETÊNCIAS ESPACIAIS		Pontos	Já sei... ainda não sei		
			bem... ainda não sei		
		1-10			
1	Sei localizar num mapa o Continente Europeu.				
2	Sei localizar no mapa os Açores e a Madeira.				
3	Sei o que são limites naturais.				
4	Sei identificar os limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal.				
5	Sei identificar os elementos dos mapas.				
6	Sei interpretar os elementos dos mapas.				
<b>O que vou fazer para melhorar?</b>					

## Anexo Q. Grelha e gráfico de respostas da ficha de autoavaliação

COMPETÊNCIAS ESPACIAIS	Frequência absoluta		
	Sei bem	Sei com dificuldade	Não sei
1	7	5	3
2	3	6	6
3	1	4	10
4	0	6	9
5	2	5	8
6	3	4	8

**Legenda:**  
 1 - Sei localizar num mapa o Continente Europeu.  
 2 - Sei localizar no mapa os Açores e a Madeira.  
 3 - Sei o que são limites naturais.  
 4 - Sei identificar os limites naturais da Europa, da Península Ibérica e de Portugal.  
 5 - Sei identificar os elementos do mapa.  
 6 - Sei interpretar os elementos do mapa.



## Anexo R. Grelha de correção da ficha diagnóstica

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1.	2.	3.1.	3.2.	4.1.		5.	6.
				100	18	12	10	10	24	1	5	20
1		2	Insuficiente	41	18	0	0	0	0	0	3	20
2		2	Insuficiente	20	0	0	0	0	16	0	4	0
3		3	Suficiente	67,5	4,5	0	8	10	24	1	5	15
4		4	Bom	79	18	12	4	5	24	1	5	10
5		3	Suficiente	66	18	5	3	5	20	0	5	10
6		1	Fraco	13,5	9	0	0	0	0	0	2	2,5
7		3	Suficiente	65	18	12	10	0	0	0	5	20
8		2	Insuficiente	27	0	0	0	2,5	18	0	4	2,5
9		2	Insuficiente	23,5	4,5	0	0	0	16	0	3	0
10		3	Suficiente	61	18	0	6	0	20	0	2	15
11		2	Insuficiente	44	18	4	0	0	16	0	2	4
12		4	Bom	76	18	4	4	0	24	1	5	20
13		3	Suficiente	66,5	18	0	2	2,5	20	0	4	20
14		2	Insuficiente	48	18	0	2	0	20	0	3	5
15		3	Suficiente	57	0	12	8	10	20	0	3	4
16		2	Insuficiente	47,5	9	12	8	2,5	10	0	2	4
17		3	Suficiente	67	18	0	10	0	20	0	4	15
18		2	Insuficiente	46,5	18	0	4,5	0	0	4	0	20
19		2	Insuficiente	35,5	4,5	4	4	0	10	0	3	10
Total				951,5	229,5	65	73,5	37,5	278	7	64	197
Pont. Máxima				1900	342	228	190	190	456	19	95	380
Tx sucesso				50,08	67,11	28,51	38,68	19,74	60,96	36,84	67,37	51,84
							29,21		48,90			
Total				405,5								
Pont. Máxima				950								
Tx sucesso				42,68	67,11	28,51	38,68	19,74				
					47,81		29,21					

## Anexo S. Guião de entrevista semiestruturada e transcrição da entrevista à OC do 2.º CEB sobre as competências espaciais dos alunos



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA		
Tópicos	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	Autenticar a entrevista. Motivar a entrevistada.	a) Informar à entrevistada sobre o objetivo da entrevista; b) Revelar a importância da sua participação para nossa formação; c) Garantir a confidencialidade e o anonimato; d) Solicitar o consentimento para gravar a entrevista.
<b>Noções de espaço e tempo</b>	Recolher informações sobre a fragilidade das turmas.	Tendo em conta, que as noções espaço-temporais foram uma das maiores fragilidades identificadas durante o período de observação, nomeadamente a leitura de mapas, a utilização da rosa dos ventos para a localização relativa de lugares e a organização de datas e factos numa linha de tempo, em ambas as turmas: 1. Quais são as estratégias que utiliza para que os alunos desenvolvam estas competências? 2. Por que razão estas dificuldades se encontram tão latentes nestes alunos? 3. Que estratégia considera que deve ser implementada para promover o desenvolvimento das competências espaço-temporais? 4. Que procedimentos, estratégias e atividades, específicos considera que importante é dar continuidade na intervenção?
<b>Finalização da entrevista</b>	Concluir a entrevista. Demonstrar a importância da participação da professora cooperante.	5. Existe alguma informação que considere essencial para ajudar na intervenção, no âmbito do desenvolvimento de competências espaciotemporais pelos alunos?  Agradecer a disponibilidade e atenção da entrevistada e valorizar a importância da sua participação.

A – Estagiária

E – Orientadora Cooperante

**A: Boa tarde, sou estagiária da Escola Superior da Educação de Lisboa, vou entrevistar a Orientadora Cooperante da Escola Básica X. Gostaria de perguntar se autoriza a gravação da entrevista.**

E: Sim, autorizo.

**A: Tendo em conta que as competências espaciais foram uma das maiores fragilidades identificadas durante o período de observação. Quais são as estratégias que a professora utiliza para que os alunos desenvolvam competências espaciais?**

E: Estratégias... é assim, aquilo que nós utilizamos em sala de aula são os recursos online, como a Escola Virtual ou a Leya e, portanto, aquilo que mostramos aos alunos são vídeos. Às vezes também utilizamos o PowerPoint ou algum mapa.

**A: Por que razão estas dificuldades se encontram tão latentes nestes alunos?**

E: Onde eles têm mais dificuldade é a situarem se no espaço e no tempo. Acho que eles vêm com *handicap*, eles não aprenderam a localizar-se no primeiro ciclo, portanto eles não se sabem situar num bairro, na localidade, no distrito... não sabem. Como é que eles não sabem, por exemplo, onde é que nasceram? Ou em que maternidade ou hospital nasceram? Como é que eles não veem com esses conhecimentos? Os pais não devem falar nisso também. Hoje em dia não se trabalha tanto estes conhecimentos prévios. E não vão chegar ao quinto ano e aprender logo o que são mapas, a localizar-se ou aprender o que são séculos. Vais reparar nas próximas aulas, eles vão ter essas dificuldades.

**A: Que estratégias considera que devem ser implementados para promover o desenvolvimento? Das competências, espaço temporais.**

E: Olha, a estratégia é assim... a brincar no espaço propriamente dito é que se aprende. Podemos fazer algumas visitas, a alguns museus. Ou fazer trabalhos de pesquisa, pois eles não sabem selecionar informação e distinguir o verdadeiro do falso. Também se podia atividades a partir dos jogos lúdicos no espaço... podia-se pensar. Para eles situarem, irem ao Google Maps, passarem de rua em rua. Partir do particular para o geral. Nós professores bem gostávamos de fazer estas atividades, mas falta tempo para aprofundar e arranjar estas atividades.

**A: Que procedimentos, estratégias e atividades, específicos considera que importante é dar continuidade na intervenção?**

E: Acho que podes continuar a explorar os vídeos da Escola Virtual. Ah... e deves continuar com os apontamentos nos cadernos e as avaliações que são importantes para os pais.

**A: Existe alguma informação que considere essencial para ajudar na intervenção, no âmbito do desenvolvimento de competências espaciotemporais pelos alunos?**

E: Não, já foi tudo dito.

**A: Agradeço a disponibilidade e atenção disponibilizada para esta entrevista. Estes dados vão ser importantes para viabilizar o estudo.**

E: Obrigada eu.

## Anexo T. Planificações correspondentes ao estudo e ao desenvolvimento das competências espaciais

### PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Ano Letivo: 2022/2023

Turma: A

Área curricular: História e Geografia de Portugal

Tema: Noções de espaço e tempo e trabalho colaborativo.

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (50m)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
01/02 10:30 - 11:20	Noções espaciotemporais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber escutar para interagir com adequação ao contexto.</li> <li>2. Interpretar a informação do mapa.</li> <li>3. Identificar os acontecimentos históricos.</li> <li>4. Identificar os elementos do mapa.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Ficha diagnóstica sobre noções de espaciotemporais.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Ficha diagnóstica sobre noções espaciotemporais:</u> Realização de uma ficha diagnóstica sobre as competências espaciotemporais. De seguida, os alunos irão realizar a autoavaliação sobre a mesma. (A ficha diagnóstica aplicada serve para a recolha de dados para a investigação do relatório final da aluna Joana.)</p>	<p>-Ficha diagnóstica; - Caneta; - Lápis de carvão; - Lápis de cor; - Borracha.</p>	<p>5</p> <p>35</p> <p>10</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Ouve as instruções para a realização da tarefa;</li> <li>1.2. Respeita a intervenção dos colegas;</li> <li>1.3. Pede a palavra e fala na sua vez.</li> <li>2.1. Interpreta as informações do mapa;</li> <li>2.2. Analisa criticamente as informações do mapa;</li> <li>2.3. Relaciona as informações do mapa com os conteúdos.</li> <li>3.1. Interpreta os acontecimentos históricos;</li> <li>3.2. Identifica os acontecimentos históricos;</li> <li>3.3. Relaciona os acontecimentos históricos com o reinado;</li> <li>3.4. Relaciona os acontecimentos históricos com o século;</li> <li>3.5. Analisa criticamente o friso cronológico.</li> <li>4.1. Enumera os elementos do mapa.</li> <li>4.2. Identifica o significado de cada elemento do mapa.</li> </ol>	<p>- Grelha com cotações e respostas esperadas; - Grelha de avaliação da ficha diagnóstica.</p>

**Tema:** Portugal nos séculos XIII e XIV **Objetivo geral:** Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XII e XIV e os recursos naturais disponíveis.

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (50m)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
08/02 10:30 – 11:20	As atividades económicas do século XIII: - O comércio (comércio interno vs. comércio externo).	<ol style="list-style-type: none"> <li>Distinguir comércio interno de comércio externo.</li> <li>Localiza os lugares e as rotas comerciais do comércio externo e interno.</li> <li>Identifica os produtos trocados entre territórios.</li> <li>Trabalhar em grupo.</li> <li>Selecionar informação essencial.</li> <li>Identificar os elementos do mapa.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> O comércio interno vs. comércio externo.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Trabalho de grupo:</u> Inicialmente, serão constituídos dois grupos, em que metade da turma irá pesquisar a pares a informação relativa ao comércio interno, e outra metade a informação relativa ao comércio externo, seguindo o Guião de Pesquisa projetado.</p> <p><u>Atividades económicas do século XIII – o comércio:</u> Posteriormente, será projetado um PowerPoint onde serão apresentadas as diferenças entre o comércio interno e o comércio externo, utilizando um mapa do comércio Mediterrâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Caneta;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- PowerPoint;</li> <li>- Guião de pesquisa.</li> </ul>	5  30  15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Refere os locais onde se praticava o comércio interno;</li> <li>1.2. Indica as diferenças entre mercados e feiras;</li> <li>1.3. Explica o que são feiras francas;</li> <li>1.4. Enumera os produtos que se importava e exportava.</li> <li>2.1. Refere os países e regiões com que Portugal fazia trocas comerciais;</li> <li>2.2. Identifica no mapa os países e regiões com que Portugal fazia trocas comerciais;</li> <li>2.3. Localiza os principais portos europeus do século XIII e XIV.</li> <li>4.1. Exprime a sua opinião;</li> <li>4.2. Respeita a opinião dos colegas;</li> <li>4.3. Consegue chegar a um consenso com o grupo;</li> <li>4.4. Trabalha em grupo de forma organizada;</li> <li>4.5. Colabora com os colegas.</li> <li>5.1. Responde às questões colocadas;</li> <li>5.2. Refere aspetos relevantes sobre o tópico a investigar: a) mercados e feiras; b) carta de feira; c) feira franca; d) principais pontos de desenvolvimento do comércio-cidades; d) rotas comerciais; d) importações e exportações.</li> <li>6.1. Interpreta os elementos do mapa.</li> </ol>	- Grelha de observação.
						Indicadores	Instrumentos

Tema: Portugal nos séculos XIII ao século XVII

Objetivo geral: Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (50m)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
07/03 11:35 – 12:25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura cortesã;</li> <li>- Cultura popular;</li> <li>- Construções no estilo românico;</li> <li>- Construções no estilo gótico.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Referir aspetos da cultura popular e cultura cortesã</li> <li>2. Enumerar as características do estilo gótico e do estilo românico, em construções localizadas em território nacional</li> <li>3. Localizar em mapas as catedrais/ igrejas do estilo gótico e românico.</li> <li>4. Ler a legenda do mapa.</li> <li>5. Descrever a distribuição do fenómeno no mapa.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Os estilos românico e gótico.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p>Síntese dos conteúdos da aula anterior.</p> <p>Visualização do excerto do vídeo “<i>O românico e o gótico em Portugal</i>” sobre o estilo românico. Colocação de questões sobre o vídeo.</p> <p>Visualização do excerto do vídeo “<i>O românico e o gótico em Portugal</i>” sobre o estilo gótico. Colocação de questões sobre o vídeo.</p> <p>Análise de uma imagem e mapa correspondente a cada estilo arquitetónico, gótico e românico, na qual os alunos indicam as diferenças entre os dois edifícios.</p> <p>Registo das características do estilo românico e gótico no caderno diário.</p> <p>Realização dos exercícios da página 111.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas.</li> </ul>	50	<p>1.1. Indica as atividades que se realizavam nas cortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) saraus;</li> <li>b) banquetes.</li> </ul> <p>1.2. Enuncia as atividades ligadas à cultura popular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) cerimónias religiosas (como missas, procissões, romarias, batizados e casamentos);</li> <li>b) dançar e cantar nos intervalos dos trabalhos.</li> </ul> <p>2.1. Enumera as características do estilo românico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) monumentos baixos;</li> <li>b) paredes grossas;</li> <li>c) contrafortes;</li> <li>d) poucas janelas e estreitas (interior pouco iluminado);</li> <li>e) arcos de volta perfeita;</li> <li>f) abóbada de berço.</li> </ul> <p>2.2. Enumera as características do estilo gótico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) monumentos altos;</li> <li>b) paredes altas e finas;</li> <li>c) arcobotantes;</li> <li>d) muitas janelas largas e vitrais (interior iluminado);</li> <li>e) arco quebrado;</li> <li>f) abóbada em ogiva.</li> </ul> <p>2.3. Relaciona o tipo de construção com os períodos de guerra ou de paz;</p> <p>2.4. Distingue o estilo gótico do estilo românico;</p> <p>3.1. Refere a região com mais catedrais/ igrejas do estilo gótico.</p> <p>3.2. Localiza a região com mais catedrais/ igrejas do estilo românico.</p> <p>4.1. Interpreta as informações da legenda.</p>	- Grelha de observação.

						5.1. Identifica a região com maior concentração de catedrais/igrejas.	
08/03 10:30 – 11:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concelho;</li> <li>- Carta de foral;</li> <li>- Homens-bons</li> <li>- Construções no estilo românico;</li> <li>- Construções no estilo gótico;</li> <li>- Cultura cortesã;</li> <li>- Cultura popular.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sintetizar os principais conhecimentos sobre os concelhos e as Cortes, da cultura cortesã e popular e dos estilos românico e gótico.</li> <li>2. Identificar os principais símbolos do poder dos concelhos.</li> <li>3. Distinguir as diferenças entre cultura cortesã e cultura popular.</li> <li>4. Enumerar as características do estilo gótico e do estilo românico.</li> <li>5. Localiza no mapa de Portugal Continental a área do país onde há uma maior concentração de monumentos românicos e góticos.</li> <li>6. Localiza no mapa os monumentos de estilo gótico.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Realização da ficha síntese sobre a cultura cortesã e popular e os estilos românico e gótico. Realização de exercícios sobre os conteúdos sobre a sociedade de Portugal nos séculos XIII e XIV. Questão aula.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p>Realização da correção da ficha síntese sobre a cultura cortesã e popular e os estilos românico e gótico.</p> <p>Leitura da página 112 do manual.</p> <p>Realização e correção dos exercícios da página 112.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Ficha síntese.</li> </ul>	50	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Aplica as palavras/conceitos chave;</li> <li>1.2. Relaciona as palavras/conceitos chave com as suas definições.</li> <li>2.1. Compreende em que consiste a carta de foral;</li> <li>2.2. Refere os direitos dos vizinhos;</li> <li>2.3. Explica o surgimento dos concelhos;</li> <li>2.4. Indica os principais símbolos dos concelhos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) carta de foral;</li> <li>b) pelourinho;</li> <li>c) Domus Municipalis.</li> </ul> </li> <li>3.1. Refere a participação de trovadores e jograis nos saraus e banquetes;</li> <li>3.2 Refere a ligação das atividades da cultura popular à religião.</li> <li>4.1. Enumera as características do estilo românico;</li> <li>4.2. Enumera as características do estilo gótico.</li> <li>5.1. Identifica a região com maior concentração de catedrais/igrejas.</li> <li>6.1. Refere a região com mais catedrais/ igrejas do estilo gótico.</li> <li>6.2. Localiza a região com mais catedrais/ igrejas do estilo românico.</li> </ol>	- Grelha de observação.
09/03 09:20 – 10:10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portugal nos séculos XIII e XIV.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer Portugal nos séculos XIII e XIV.</li> <li>2. Colocar questões e dúvidas sobre conteúdos e conceitos.</li> <li>3. Localizar no mapa a região do país com mais concelhos no século XIII.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Continuação da realização de exercícios sobre os conteúdos sobre a sociedade de Portugal nos séculos XIII e XIV. Revisões para a ficha de avaliação.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas.</li> </ul>	50	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Identifica as atividades económicas do século XIII;</li> <li>1.2. Compreende as trocas comerciais realizadas dentro e fora do país;</li> <li>1.3. Indica os grupos sociais do século XIII;</li> <li>1.4. Caracteriza a vida do povo nos concelhos;</li> <li>1.5. Refere os símbolos de poder dos concelhos;</li> <li>1.6. Distingue cultura cortesã de cultura popular;</li> <li>1.7. Enumera as características do estilo gótico e românico.</li> </ol>	- Grelha de observação.

			Realização e correção dos exercícios da página 113 do manual.  Esclarecimento de dúvidas, relativas aos conteúdos para a ficha de avaliação.			2.1. Coloca questões sobre: a) atividades económicas; b) grupos sociais; c) conchelos e cortes; d) cultura cortesã e cultura popular; e) Estilo Românico e estilo gótico.  3.1. Identifica a região do mapa com maior concentração de conchelos.	
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Tema:** Portugal nos séculos XIII ao século XVII

**Objetivo geral:** Compreender o século XIV europeu.

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (50m)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
15/03 10:30 – 11:20	- Crise europeia do século XIV - Peste Negra - Fomes - Guerras	<ol style="list-style-type: none"> <li>Referir aspetos característicos de crise.</li> <li>Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras.</li> <li>Interpretar fontes históricas sobre a crise da Europa do século XIV (Peste Negra, invasões castelhanas).</li> <li>Interpretar acontecimentos históricos e documentos da Europa do século XIV.</li> <li>Relacionar a informação representada no mapa e na tabela sobre a Peste Negra.</li> <li>Analisar a expansão da Peste Negra na Europa e nos territórios em torno do mediterrâneo.</li> <li>Localizar as áreas afetadas pela Peste Negra na Europa e nos territórios em torno do mediterrâneo.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> O que é a crise e os tipos de crise. As semelhanças e diferenças entre a crise vivida no século XXI e a crise vivida no século XIV. A crise europeia no século XIV. Registo dos fatores da crise europeia do século XIV.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>A crise:</u> Diálogo com os alunos sobre o conceito “crise” através da colocação da questão “O que se entende por crise?”, e sobre os tipos de crise, tendo em consideração o conhecimento sobre a atualidade. Apresentação da definição do conceito de um dicionário online.</p> <p><u>Crise do século XIV vs. crise do século XXI:</u> Brainstorming sobre as causas e consequências de uma crise, respondendo às questões “Atualmente, o que pode provocar uma crise?” e “Quais são as consequências da crise, hoje em dia?”. As respostas dos alunos serão registadas em post-its e agrupadas no quadro. A atividade é realizada a pares. A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, é realizado o enquadramento do conceito “crise” no século XIV, com a questão “Quais seriam os fatores que provocariam uma crise no século XIV?”. As respostas dos alunos serão registadas em</p>	- Caderno diário; - Manual; - Lápis de carvão; - Borracha; - Computador; - Projetor; - Colunas;	5  5  10	<ol style="list-style-type: none"> <li>Menciona a crise como a perturbação do equilíbrio de um estado/fenómeno, um problema;</li> <li>Menciona fatores de desequilíbrio económico e político como a escassez de produtos, aumento dos preços, guerras.</li> <li>Indica os antecedentes da crise europeia do século XIV: fomes; doenças e epidemias (Peste Negra); guerras.</li> <li>Localiza no mapa da Europa os países afetados pela crise;</li> <li>Interpreta o mapa.</li> <li>Relaciona o mapa com a informação do documento associado.</li> <li>Compreende os acontecimentos históricos;</li> <li>Relaciona os acontecimentos históricos com a informação dos documentos associados.</li> <li>Identifica os fatores que provocaram a fome;</li> <li>Identifica os fatores que provocaram as doenças;</li> </ol>	- Grelha de observação.

		<p>8. Localizar os espaços onde ocorreram as invasões castelhanas.</p> <p>9. Localizar cidades envolvidas nas invasões castelhanas.</p>	<p>post-its e agrupadas no quadro. A atividade é realizada a pares.</p> <p><u>A crise do século XIV:</u> Apresentação e análise documentos e mapas ilustrativos dos fatores fome, doenças e guerras (doc. 1 e 3 das páginas 116 e 117). Leitura da página 116 e 117. Registo no caderno diário dos fatores da crise europeia do século XIV, concretizado a partir da participação dos alunos na enumeração dos fatores (causas e consequências).</p>		<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>5.3. Refere como consequências das guerras as mortes e destruição dos campos agrícolas;</p> <p>5.4. Indica como causa das revoltas o agravamento das condições de vida, o aumento do descontentamento e da tensão social;</p> <p>5.5. Refere as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância.</p> <p>6.1. Interpreta as informações do mapa sobre a Peste Negra.</p> <p>7.1. Identifica no mapa do mediterrâneo as áreas afetadas pela Peste Negra na Europa.</p> <p>7.2. Reflete sobre as informações do mapa.</p> <p>8.1. Localiza as regiões onde ocorreram as invasões.</p> <p>9.1. Identifica as cidades afetadas pelas invasões.</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Tema:** Portugal nos séculos XIII ao século XIV

**Objetivo geral:** Compreender o século XIV europeu. Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385.

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (min.)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
21/03 11:35 – 12:25	Crise Século XIV D. Fernando I	<p>1. Referir os fatores marcaram o reinado de D. Fernando I.</p> <p>2. Saber escutar para interagir com adequação ao contexto</p> <p>3. Trabalhar em grupo.</p> <p>4. Selecionar informação essencial.</p> <p>5. Interpretar o mapa e os seus elementos.</p>	<p><b>Sumário:</b> Continuação da caracterização do reinado de D. Fernando I. A crise de sucessão de 1383-1385 – realização de um trabalho de grupo. Questão de aula.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Trabalho de grupo:</u> Apresentação do guião de pesquisa do trabalho de grupo sobre a crise de sucessão de 1383-1385.</p>	<p>- Caderno diário; - Manual; - Lápis de carvão; - Borracha; - Computador; - Projetor; - Colunas.</p>	5	<p>1.1. Menciona o agravamento das condições de vida do povo (fomes e doenças);</p> <p>1.2. Identifica os atos do rei como fator de aumento de tensão social.</p> <p>2.1. Ouve as instruções para a realização da tarefa;</p> <p>2.2. Respeita a intervenção dos colegas;</p> <p>2.3. Pede a palavra e fala na sua vez.</p> <p>3.1. Exprime a sua opinião;</p> <p>3.2. Respeita a opinião dos colegas;</p> <p>3.3. Consegue chegar a um consenso com o grupo;</p>	<p>- Grelha de observação; - Questão aula</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Identificar os acontecimentos históricos.</li> <li>7. Localizar no mapa a região com mais concelhos no século XIII.</li> <li>8. Identificar os elementos em falta no mapa (título, rosa dos ventos, legenda).</li> <li>9. Construir um título para o mapa.</li> <li>10. Ler a legenda.</li> <li>11. Descrever a distribuição dos concelhos utilizando os pontos cardeais.</li> <li>12. Localizar as regiões (interior/litoral) no mapa.</li> </ol>	<p>O trabalho é realizado em grupos de 4 elementos e são fornecidas orientações no decorrer da elaboração do trabalho pela docente.</p> <p><u>Questão aula:</u> Realização de uma questão-aula.</p>		<p>35</p> <p>10</p>	<p>3.4. Trabalha em grupo de forma organizada;</p> <p>3.5. Colabora com os colegas.</p> <p>4.1. Responde às questões colocadas;</p> <p>4.2. Refere aspetos relevantes sobre o tópico a investigar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) presença da fome, Peste Negra e guerra, em Portugal;</li> <li>b) conflito político com Castela;</li> <li>c) condições definidas no Tratado de Salvaterra de Magos;</li> <li>d) o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando;</li> <li>e) divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono.</li> </ol> <p>4.3. Interpreta os acontecimentos históricos;</p> <p>4.4. Relaciona os acontecimentos históricos com o reinado.</p> <p>5.1. Interpreta as informações do mapa;</p> <p>5.2. Analisa criticamente as informações do mapa;</p> <p>5.3. Relaciona as informações do mapa com os conteúdos.</p> <p>6.1. Interpreta os acontecimentos históricos;</p> <p>6.2. Identifica os acontecimentos históricos;</p> <p>6.3. Relaciona os acontecimentos históricos com o reinado;</p> <p>6.4. Relaciona os acontecimentos históricos com o século;</p> <p>6.5. Analisa criticamente o friso cronológico.</p> <p>7.1. Localiza no mapa a região com mais concelhos no século XIII.</p> <p>8.1. Identifica os elementos em falta: o título, rosa dos ventos, legenda.</p> <p>9.1. Seleciona um título adequado para o mapa.</p> <p>10.1. Interpreta a legenda.</p> <p>11.1. Localiza a distribuição dos concelhos utilizando os pontos cardeais.</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

						12.1. Localiza as regiões (interior/litoral) no mapa.	
22/03 10:30 – 11:20	Crise Século XIV D. Fernando I	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber escutar para interagir com adequação ao contexto.</li> <li>2. Trabalhar em grupo.</li> <li>3. Selecionar informação essencial.</li> <li>4. Apresentar as produções.</li> <li>5. Ler o mapa de Portugal.</li> <li>6. Identificar as unidades territoriais de Portugal.</li> <li>7. Orientar os mapas.</li> <li>8. Localizar os rios no mapa de Portugal.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> A crise de sucessão de 1383-1385. Conclusão e apresentação dos trabalhos de grupo. Questão de aula.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Trabalho de grupo e apresentação:</u> Continuação da realização dos trabalhos de grupo. Concluídos os trabalhos, cada grupo procede à sua apresentação.</p> <p><u>Questão aula:</u> Realização de uma questão-aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Ficha síntese.</li> </ul>	5  15 20  10	<p>1.1. Ouve as instruções para a realização da tarefa;</p> <p>1.2. Respeita a intervenção dos colegas;</p> <p>1.3. Pede a palavra e fala na sua vez.</p> <p>2.1. Exprime a sua opinião;</p> <p>2.2. Respeita a opinião dos colegas;</p> <p>2.3. Consegue chegar a um consenso com o grupo;</p> <p>2.4. Trabalha em grupo de forma organizada;</p> <p>2.5. Colabora com os colegas.</p> <p>3.1. Responde às questões colocadas;</p> <p>3.2. Refere aspetos relevantes sobre o tópico a investigar:</p> <p>a) presença da fome, Peste Negra e guerra, em Portugal;</p> <p>b) conflito político com Castela;</p> <p>c) condições definidas no Tratado de Salvaterra de Magos;</p> <p>d) o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando;</p> <p>e) divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono.</p> <p>4.1. Revela domínio dos conteúdos/conceitos</p> <p>4.2. Expressa-se de forma clara;</p> <p>4.3. Descreve sucintamente o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando;</p> <p>4.4. Analisa criticamente o mapa;</p> <p>4.5. Analisa criticamente os acontecimentos históricos.</p> <p>5.1. Interpreta as informações do mapa;</p> <p>5.2. Analisa criticamente as informações do mapa;</p> <p>5.3. Relaciona as informações do mapa com os conteúdos.</p> <p>6.1. Identifica as unidades territoriais de Portugal.</p>	- Grelha de observação; - Questão aula.

						7.1. Orienta espacialmente os mapas. 8.1. Localiza os rios no mapa de Portugal.	
23/03 09:20 – 10:10	Competências espaciais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Localizar lugares no mapa utilizando os pontos cardeais e colaterais.</li> <li>2. Identificar os elementos do mapa.</li> <li>3. Construir os elementos do mapa (título e legenda).</li> <li>4. Localizar as fronteiras da Europa, da Península Ibérica e de Portugal no mapa.</li> <li>5. Utilizar a imagem mental do mapa da PI para localizar limites naturais e lugares utilizando os pontos cardeais e colaterais.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Ficha diagnóstica sobre noções espaciotemporais.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Ficha diagnóstica e autoavaliação:</u> Realização de uma ficha diagnóstica sobre as competências espaciotemporais e os séculos XIII e XIV. De seguida, os alunos irão realizar a autoavaliação sobre a mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Ficha diagnóstica.</li> </ul>	5  30         15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Utiliza os pontos cardeais e colaterais.</li> <li>2.1. Identifica os elementos existentes do mapa.</li> <li>3.1. Constrói os elementos do mapa em falta: título e legenda.</li> <li>4.1. Localiza as fronteiras da Europa, da Península Ibérica e de Portugal no mapa.</li> <li>5.1. Localiza os limites naturais e lugares utilizando os pontos cardeais e colaterais.</li> </ol>	- Grelha de observação.

**Tema:** Portugal nos séculos XIII ao século XIV

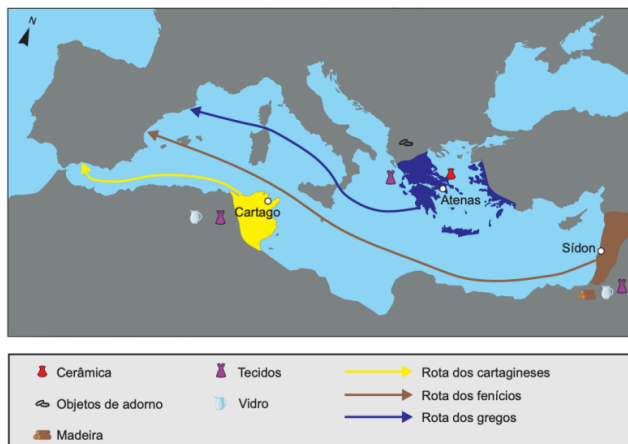
**Objetivo geral:** Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385.

Dia	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (min.)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
28/03 11:35 – 12:25	Portugal nos séculos XIII e XIV.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber escutar para interagir com adequação ao contexto.</li> <li>2. Autoavaliar as capacidades trabalhadas no 2.º período.</li> </ol>	<p><b>Sumário:</b> Entrega e correção da ficha de avaliação. Autoavaliação. Ficha diagnóstica sobre noções espaciotemporais.</p> <p>A aula inicia com a abertura da lição e registo do sumário no caderno diário. Em seguida, é transmitido o objetivo da aula e das tarefas a realizar.</p> <p><u>Entrega e correção da ficha de avaliação:</u> É realizada a entrega da ficha de avaliação, com feedback individual a cada aluno. A correção é realizada oralmente e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Proposta de correção da ficha de avaliação (cf. Anexo A).</li> </ul>	5         15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Ouve as instruções para a realização da tarefa;</li> <li>1.2. Respeita a intervenção dos colegas;</li> <li>1.3. Pede a palavra e fala na sua vez.</li> <li>2.1. Autoavalia as capacidades sobre: conhecimentos; valores; comportamento.</li> <li>2.2. Menciona o progresso na aprendizagem.</li> </ol>	- Observação direta da participação/compromisso.

			<p>projetada a proposta de correção da ficha de avaliação (cf. Anexo A).</p> <p><u>Autoavaliação:</u> É realizada a autoavaliação individual do 2.º período.</p> <p><u>Ficha diagnóstica sobre noções espaciotemporais:</u> É realizada a ficha de forma autónoma e individual (cf. Anexo B).</p>		<p>15</p> <p>20</p>		
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------	--	--

## Anexo U. Enunciados das fichas informativas de consolidação de conhecimentos

1. A Figura 1 representa o comércio no Mediterrâneo, do século VIII a. C. ao século III a. C..



- 1.1. O texto seguinte contém cinco erros científicos, que estão sublinhados.

Alguns dos primeiros povos que habitaram as margens do mar Mediterrâneo estabeleceram contactos comerciais com a Península Ibérica, para onde os cartagineses transportavam 1 cerâmica e os gregos levavam 2 madeira, e onde os fenícios vendiam 3 objetos de adorno.

Além das mercadorias identificadas no mapa, através destes contactos, os povos peninsulares adquiriram novos conhecimentos: dos fenícios, receberam o 4 vinho e, com os gregos, conheceram a 5 escrita.

**Corrige** os erros, assinalando com **X** a opção correta, no quadro seguinte, como mostra o exemplo.

Recorre, sempre que possível, à informação da Figura 1.

Onde se lê	Deve ler-se		
1 cerâmica	<input checked="" type="checkbox"/> vidro	<input type="checkbox"/> objetos de adorno	<input type="checkbox"/> madeira
2 madeira	<input type="checkbox"/> sal	<input type="checkbox"/> vidro	<input type="checkbox"/> objetos de adorno
3 objetos de adorno	<input type="checkbox"/> madeira	<input type="checkbox"/> sal	<input type="checkbox"/> cerâmica
4 vinho	<input type="checkbox"/> bronze	<input type="checkbox"/> latim	<input type="checkbox"/> alfabeto
5 escrita	<input type="checkbox"/> salga de alimentos	<input type="checkbox"/> cerveja	<input type="checkbox"/> moeda

- 1.2. Assinala com **X** todas as opções que completam corretamente a frase.

No mapa da Figura 1, consegue-se...

- A  saber o significado das setas azul e amarela.  
 B  calcular a distância real, em linha reta, entre Cartago e Sidon.  
 C  identificar o autor e a origem do mapa.  
 D  localizar Cartago relativamente a Sidon.  
 E  indicar mercadorias comercializadas no mar Mediterrâneo.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma: 5.º \_\_\_

Adaptado de IAVE

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: 5.º \_\_\_\_ Número: \_\_\_\_



### Mapas e os seus elementos

Os **mapas** são representações planas da superfície da Terra, que registam dados geográficos e permitem a orientação do ser humano no espaço (terra).

Os mapas, em Geografia ou em História, representam graficamente um dado espaço do nosso planeta, tornando-o mais compreensível, seja esse espaço muito grande, como o mundo, ou relativamente pequeno, como um conjunto de ruas de uma cidade.

Para uma leitura correta dos mapas, os mapas têm de apresentar **cinco elementos fundamentais**: o título; a legenda; a escala; a orientação; a fonte.

- **Título**: identifica o assunto representado no mapa;
- **Legenda**: descodifica os símbolos utilizados no mapa que representam ideias ou temas;
- **Escala**: cada mapa tem uma escala que permite saber o tamanho real dos elementos que representa, ou seja, indica o número de vezes que a realidade foi reduzida no mapa;
- **Orientação**: auxilia na localização, possuem uma seta indicativa do norte ou uma rosa dos ventos;
- **Fonte**: identifica a origem da informação representa no mapa.

#### Exercícios de aplicação:

1. **Observa** o mapa que se segue e **identifica** os cinco elementos fundamentais.



Adaptado Porto Editora

Qual é o título do mapa? \_\_\_\_\_

Qual é a fonte deste mapa? \_\_\_\_\_

Rodeia a vermelho a legenda.

Rodeia a verde a escala.

Rodeia a laranja a orientação do mapa.

2. **Completa** o texto com as palavras em falta.

Escala - Fonte - Globo terrestre - Legenda - Orientação - Parte - Planisfério - Título - Totalidade

Os mapas são representações planas de parte ou da \_\_\_\_\_ da superfície terrestre. Um mapa que representa a totalidade da superfície terrestre é um \_\_\_\_\_. Para a interpretação correta de um mapa é fundamental a existência de um conjunto de elementos: o \_\_\_\_\_, que identifica o que está representado; a \_\_\_\_\_, que indica a direção do norte; a \_\_\_\_\_, que explica o significado de símbolos ou cores usadas; a \_\_\_\_\_, que representa o número de vezes que a realidade foi reduzida; e a \_\_\_\_\_, que refere a instituição responsável pelo mapa.



Fonte Escola Virtual

3. **Risca** as palavras que não estão corretas.



Fonte Escola Virtual

O mapa represente as freguesias do **distrito** / **município** de Santana, cujos limites são definidos pela linhas **vermelhas** / **cinzentas**. Ao todo são **cinco** / **seis** freguesias: Santana, São Jorge, Faial, Ilha, Arco de São Jorge e São Roque do Faial. A sede do município é **Santana** / **Faial**, assinalada no mapa com um ponto **cinzento** / **vermelho**.

A freguesia mais a norte é **Santana** / **Arco de São Jorge**. A sul de Santana encontram-se as freguesias de Faial e **Ilha** / **São Roque do Faial**. A entidade responsável por esta informação é o **INE** / **Ilha da Madeira**.

## Gêneros de mapas

Dependendo do tipo de informação que os mapas possuem, classificam-se em vários gêneros. A sua classificação varia com o tema tratado.

Alguns dos gêneros de mapas existentes são os seguintes:

### → Mapa físico:

Representa a superfície física da terra: as formas do relevo (planícies, montanhas, vales, ...); a rede hidrográfica (mares, rios, lagos, ...); a vegetação, o clima.

Os mapas físicos produzidos em outras épocas históricas são, também, mapas históricos e são fontes primárias pois fornecem-nos indicações preciosas sobre os conhecimentos que se possuíam (ou não possuíam), de determinadas áreas do mundo.



Figura 1 – Mapa físico do mundo



Figura 2 – Mapa físico de Portugal

### → Mapa económico:

Representa a produção de um determinado espaço económico, geralmente de um país ou de uma região, isto é, as atividades económicas de uma determinada área. Se se reportarem a uma época que não a contemporânea, podem ser considerados, além de mapas económicos, mapas históricos.



Figura 3 – Mapa económico de Portugal

### → Mapas políticos:

Representam as divisões políticas (fronteiras) entre países. Geralmente, fornecem ainda outras informações, tais como as cidades capitais, outras cidades importantes do ponto de vista económico e demográfico e, às vezes, as divisões político-administrativas no interior dos países. Os mapas políticos podem ser contemporâneos ou representarem realidades passadas. Neste último caso, além de políticos são, também, mapas históricos. Podem representar uma realidade mais vasta, abarcando todas os continentes, como é o caso deste planisfério, ou reportarem-se a uma área específica.



Figura 4 – Mapa político de Portugal



Figura 5 – Mapa político de Portugal

### → Mapas históricos:

Representam eventos ocorridos no passado, podendo referir-se a vários tipos de realidades: políticas, sociais, económicas e outras.



Figura 6 – Mapa histórico



Figura 7 – Mapa histórico



Figura 8 – Mapa histórico

→ Mapas "diferentes":



Este planisfério é, na realidade, um mapa político. O que o torna diferente dos outros mapas políticos é que a Europa não constitui o centro do mesmo. Além disso, não segue a convenção, mais ou menos generalizada, de colocar o hemisfério norte no topo, invertendo a sua posição. Pode causar-nos estranheza, pois constitui uma visão diferente daquela a que estamos habituados, mas é uma forma de representar a Terra tão válida como outra qualquer.

Figura 10 – Mapa “diferente”

Este mapa histórico e político, representando Portugal no século XVII, mostra-nos como a visão de uma determinada área pode modificar-se consoante a época em que foi produzido.



O que é importante reter deste mapas diferentes, é que o mundo, sendo uma esfera, não tem centro, que o "centro" dos mapas é uma mera convenção. Os mapas são, assim, o resultado da sua época, do espaço onde foram produzidos e, ainda, de quem os produziu.

Exercícios de aplicação:

1. **Seleciona a única** opção correta.

a) Para analisar um mapa histórico, devo ter em conta ...

- o material em que foi produzido;
- o título, a legenda e o período a que se refere;
- o autor e as suas ideias políticas;
- a legenda e as cores utilizadas.

b) Os mapas apresentam ... elementos fundamentais.

- dois;
- três;
- quatro;
- cinco.

c) Indica quais destes são os elementos de um mapa?

- título, escala, amostra;
- nome, fonte, ano, escala;
- título, escala, orientação;
- ano, título, escala.

2. **Refere** os elementos fundamentais de um mapa.

---

---

---

Adaptado Raiz Editores

## Anexo V. Enunciados das questões de aula

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

MONUMENTOS ROMÂNICO E GÓTICO



Em que zona do país se localizam mais monumentos góticos?

- no interior norte do país;
- no litoral sul do país.

Em que zona do país se concentram um maior número de monumentos?

- no litoral norte do país;
- no interior centro do país.

1 – A partir da leitura da mapa da Figura 1, escreve um título para o mapa.



Título: \_\_\_\_\_

1.1 – Identifica as afirmações verdadeiras.

- os concelhos concentram-se fundamentalmente no sul do país;
- a maioria dos concelhos localiza-se à volta de Lisboa;
- o maior número de concelhos localiza-se no interior a norte de Castelo Branco;
- o maior numero de concelhos localiza-se no litoral a oeste de Viseu;
- a maior concentração de concelhos localiza-se a este de Vila Real;
- os concelhos distribuem-se de forma desigual no país.

2 – Rodeia a opção correta correspondente à Figura 2.

A Península Ibérica tem como limites naturais a norte e a oeste o oceano **Atlântico / Índico**; a sul, a sudeste e a leste, o **mar Mediterrâneo / mar Negro** e a nordeste os **Himalaias / Pirenéus**.

A Península Ibérica é a região da Europa mais próxima de **África / Austrália** e é banhada pelo oceano **Atlântico / Índico** e pelo **mar Mediterrâneo / mar Negro**, o que facilita as comunicações marítimas entre a Europa, a África e a Ásia.



2.1 – Seleciona os elementos do mapa que se encontram em falta na Figura 2.

- Título, bússola, legenda e escala;
- Título, escala e bússola;
- Bússola, escala e título;
- Bússola, título e legenda.

3 – Completa o texto.

X	XI	XII	XIII	XIV
1142	1143	1144	1148	1149
Alcácer do Sal			Algarve	
			Batalha de Ourique	
			Lisboa	Muçulmanos

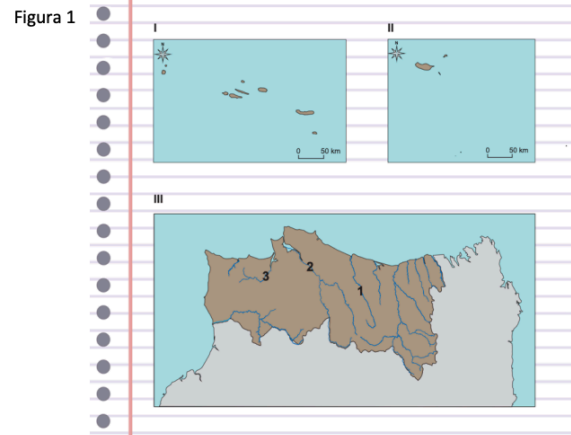
Durante os séculos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, Portugal foi governado por D. Afonso Henriques, que lutou pela independência do país contra os \_\_\_\_\_. Portugal tornou-se independente em 1143, após a \_\_\_\_\_.

O período também foi marcado pela reconquista territorial, com a conquista de cidades importantes como \_\_\_\_\_ em 1147, Santarém em \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ em 1158.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma: 5.º \_\_\_

1. Num trabalho de História e Geografia de Portugal, o Francisco colou no caderno os mapas das três unidades territoriais de Portugal. Assinalou cada uma das unidades com os números I, II e III.

Mas, como se pode observar na Figura 1, colou o mapa III de forma diferente e não indicou a escala nem a orientação.

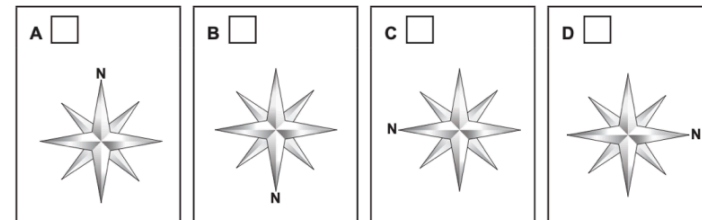


- 1.1. Na coluna **B**, encontram-se os números I, II e III, correspondentes aos mapas da Figura 1. **Escreve**, em cada espaço da coluna B, a designação da unidade territorial que lhe corresponde, selecionando-a entre as que se encontram na coluna **A**.

COLUNA A	COLUNA B
Portugal	
Portugal continental	I _____
Península Ibérica	II _____
Região Autónoma dos Açores	III _____
Região Autónoma da Madeira	

- 1.2. Para completar o trabalho, o Francisco precisa de desenhar, no mapa III da Figura 1, a rosa dos ventos com a indicação correta do rumo norte (N).

**Assinala com X a única opção**, A, B, C ou D, correspondente à rosa dos ventos que o Francisco deve desenhar.



- 1.3. No mapa III da Figura 1, os números 1, 2 e 3 indicam alguns dos rios que podemos encontrar na unidade territorial nele representada.

**Assinala com X a designação** de cada um desses rios.


		Guadiana	Mondego	Sado	Tejo	Douro
a)	Rio 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Rio 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Rio 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma: 5.º \_\_\_

Adaptado de IAVE

## Anexo W. Enunciado da ficha formativa

	 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
Nome: _____ n.º _____ Turma _____ Data: ____/____/____	

### FICHA FORMATIVA FINAL

1. No mapa da figura 1 estão representados alguns lugares onde, entre os séculos XIII e XIV, se realizavam importantes feiras.

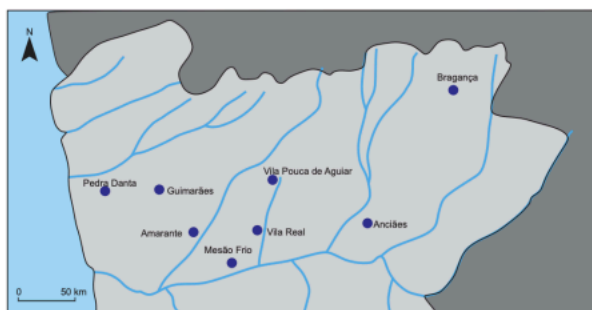


Figura 1

Fonte: IAVE, 2019

- 1.1. Um almocreve foi vender os seus produtos em quatro dos lugares assinalados na Figura 1. O texto descreve o itinerário do almocreve.

Depois de vender os seus produtos na feira de Mesão Frio, o almocreve rumou para nordeste e chegou a \_\_\_\_\_.  
Deste lugar, rumou para oeste e chegou a \_\_\_\_\_.  
Por fim, rumou para nordeste e chegou a \_\_\_\_\_.

**Assinala** com um **X** a opção que completa corretamente o texto.

- a) Vila Real → Amarante → Guimarães.
- b) Guimarães → Vila Pouca de Aguiar → Bragança.
- c) Vila Real → Ancilões → Guimarães.
- d) Guimarães → Pedra Danta → Bragança.

- 1.2. **Assinala** com um **X** a opção que completa corretamente a frase.

No mapa da figura 1, pode observar-se...

- a) a escala, a orientação, o título.
- b) a orientação e a escala.
- c) a fonte, a orientação e a escala.
- d) a legenda e a orientação.

1.3. Constrói, no mapa, os elementos que identificaste que estão em falta.

2. Observa o mapa da figura 2.

2.1. Escreve, no local adequado:

- a) Oceano Atlântico;
- b) Mar Mediterrâneo.

2.2. Pinta, a amarelo, o continente europeu.

2.3. Rodeia a Península Ibérica.

2.4. Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.



Figura 2

Fonte: ASA

3. Completa o texto que se segue.

Atlântico	Atlântico	Espanha	Este	Índico	Mediterrâneo	Montes Urais	Negro
Oeste	Pacífico	Pirenéus	Portugal	Sudeste	Sudoeste		

A Península Ibérica localiza-se no extremo \_\_\_\_\_ da Europa e tem como limites naturais o oceano \_\_\_\_\_, os \_\_\_\_\_ e o mar \_\_\_\_\_. Portugal localiza-se no \_\_\_\_\_ da Península Ibérica. Tem como limites a \_\_\_\_\_ e o oceano \_\_\_\_\_.

## Anexo X. Respostas de alunos aos exercícios da ficha formativa

2. Observa o mapa da figura 2.

2.1. Escreve, no local adequado:

- X a) Oceano Atlântico;
- b) Mar Mediterrâneo.

2.2. Pinta, a amarelo, o continente europeu.

2.3. Rodeia a Península Ibérica.

2.4. Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.

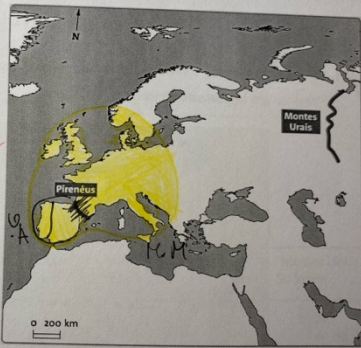


Figura 2

Fonte: ASA

*Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 1.*

2. Observa o mapa da figura 2.

2.1. Escreve, no local adequado:

- a) Oceano Atlântico;
- b) Mar Mediterrâneo.

2.2. Pinta, a amarelo, o continente europeu.

2.3. Rodeia a Península Ibérica.

2.4. Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.

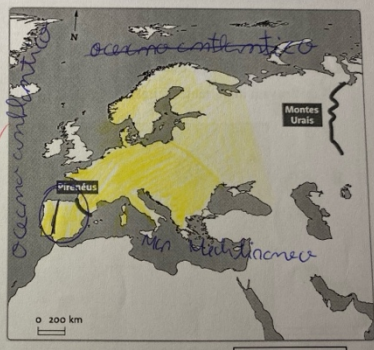


Figura 2

Fonte: ASA

*Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 7.*

2. Observa o mapa da figura 2.

2.1. Escreve, no local adequado:

- a) Oceano Atlântico;
- b) Mar Mediterrâneo.

2.2. Pinta, a amarelo, o continente europeu.

2.3. Rodeia a Península Ibérica.

2.4. Desenha, a preto, as fronteiras de Portugal Continental.

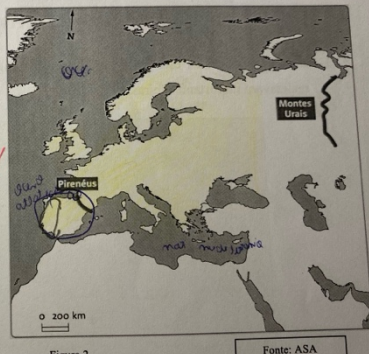


Figura 2

Fonte: ASA

*Nota: Resolução da ficha formativa do aluno 12.*

## Anexo Y. Grelha de correção da ficha formativa

N.º	NOME	Nível	Quantitativa	Questão	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3	
				100	20	20	6	6	6	6	6	6	28
1		2	Insuficiente	26	0	0	0	6	6	6	0	8	0
2		2	Insuficiente	48	0	0	0	6	6	6	6	24	0
3		4	Bom	70	20	20	6	6	6	6	0	12	0
4		4	Bom	88	20	20	6	6	6	6	6	24	0
5		4	Bom	80	20	20	6	6	6	6	6	16	0
6		4	Bom	84	20	20	6	6	6	6	6	20	0
7		4	Bom	84	20	20	6	6	6	6	6	20	0
8		2	Insuficiente	46	0	20	6	6	0	0	0	20	0
9		4	Bom	73	20	20	6	3	6	6	6	12	0
10		5	Muito Bom	94	20	20	6	6	6	6	6	28	2
11		4	Bom	84	20	20	6	6	6	6	6	20	0
12		3	Suficiente	68	20	0	3	6	6	6	6	24	0
13		4	Bom	88	20	20	3	6	6	6	0	28	2
14		3	Suficiente	68	20	0	0	6	6	6	6	24	0
15		5	Muito Bom	91	20	20	3	3	6	6	6	28	2
16		4	Bom	71	20	20	3	0	3	6	6	16	0
17		3	Suficiente	50	20	0	6	0	6	6	6	12	0
18		5	Muito Bom	94	20	20	3	6	6	6	6	28	2
19		4	Bom	88	20	20	6	6	6	6	0	28	2
Total				1395	320	280	81	96	105	108	84	392	10
Pont. Máxima				1900	380	380	114	114	114	114	114	532	38
Tx sucesso				73,42	84,21	73,68	71,05	84,21	92,11	94,74	73,68	73,68	26,32
					76,32			86,18			73,68	26,32	

