



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

Conceções de alunos do 5.º ano do Ensino Básico sobre o que é
“ser muçulmano”

Raquel Morais Barata dos Santos Antunes

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

2016



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

Conceções de alunos do 5.º ano do Ensino Básico sobre o que é
“ser muçulmano”

Raquel Morais Barata dos Santos Antunes

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter estado ao meu lado e me ter dado a oportunidade de realizar o meu percurso académico com sucesso. Quero, também agradecer aos professores que cruzaram o meu caminho e que muito me ensinaram, tanto na Escola Superior de Educação como na Universidade dos Açores.

Um grande e profundo agradecimento ao professor Nuno Ferreira por todo o tempo dispensado na orientação deste estudo, sendo, como sempre, rigoroso e organizado. Agradeço a sua dedicação e empenho em ajudar-me a chegar ao fim do meu percurso académico com este estudo que me deu tanto gozo a realizar.

Quero agradecer à minha querida amiga e colega Inês Ruxa por todo o apoio que me deu ao longo do meu percurso na Escola Superior de Educação. Agradeço pela compreensão em momentos em que eu tive dificuldade de tempo, de mobilidade e de capacidade para fazer mais para o sucesso do nosso trabalho. Agradeço, também, pela sua dedicação, humildade e amizade em todos os momentos.

Por fim, mas não com menor importância, agradeço à minha família: ao meu marido, Gonçalo Antunes, por me apoiar sempre e dar a motivação para continuar a prosseguir o meu sonho; à minha filha, Maria Beatriz, que, apesar de ter nascido durante um período de tanta pressão, sempre foi e é um anjo que me dá força para continuar a lutar pelo que acredito; aos meus pais, Paulo e Helena Barata, que me proporcionaram a oportunidade de vir para Lisboa estudar; ao meu irmão, Filipe Barata, pelos desenhos lindos que me enviou e que enchem os meus dias de alegria; à minha irmã, Marta Barata, um profundo obrigada pela forma como abdicou do seu tempo e dos seus estudos para me ajudar com a pequena Maria Beatriz durante os dois meses de estágio; aos meus tios e primo, Cândida Barata, Daniel Barata e André, e à avó Nita, pelo conforto do lar que me deram durante o meu percurso académico em Lisboa.

Um agradecimento especial aos meus amigos que me apoiaram em todo este processo e foram parte dele. Um especial destaque para a família Pascoal, Paulo, Rute, Rebeca, Salomé e Priscila, pelo cuidado e ajuda incondicional em todo o processo.

“Tem coragem e firmeza! Não tenhas medo nem desânimo, porque o SENHOR, teu Deus, estará contigo por onde quer que andares.”

Josué 1:9, Bíblia Para Todos

RESUMO

A escola, ao longo das últimas décadas, tem vindo a receber um vasto leque de alunos com diferentes culturas e religiões. Esta realidade promoveu a adaptação das escolas ao conceito de interculturalidade tomando-o como parte fundamental para a integração dos alunos de outras culturas nas vivências e experiências educativas da escola portuguesa.

Sendo a escola um local multicultural, é também parte integrante da sociedade, pelo que os alunos são influenciados pelos meios de comunicação que, à data da realização deste estudo, replicavam os atentados terroristas decorridos em Paris, no mês de novembro de 2015. Partindo de questões colocadas pelos alunos, na sala de aula, relacionadas com esses acontecimentos, despontou em nós o interesse em **conhecer as concepções dos alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o que é “ser muçulmano”**. Relacionando a atualidade dos atentados com o conteúdo a ser apresentado na aula de História e Geografia de Portugal e a presença de um edifício religioso e de uma comunidade islâmica junto à escola surgiu, assim, a temática desenvolvida neste estudo.

Este decorreu ao longo de quatro semanas e segue uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, baseado na realização e análise de questionários antes e depois da experiência de ensino do conteúdo *Presença dos Muçulmanos na Península Ibérica*.

A análise dos dados permitiu perceber que o conhecimento das concepções dos alunos sobre o que é “ser muçulmano” é fundamental para uma abordagem mais significativa do passado tendo em consideração a sua importância para um melhor conhecimento da atualidade.

Através do estudo apresentado foi possível entender que o professor deve conhecer os seus alunos e ensiná-los corretamente, tendo por base o conhecimento do passado histórico para compreender a atualidade em que estes se encontram, procurando fazer com que os alunos sejam cidadãos do Mundo ativos, conscientes e competentes.

PALAVRAS-CHAVE: Muçulmano, interculturalidade, aprendizagens significativas, História e Geografia de Portugal, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

In the last few decades, schools have received an immense variety of students from different cultural backgrounds and religions. As a result, schools have incorporated multiculturalism to their core. This has become a key element when it comes to integrating newcomers in the Portuguese education system.

Today, schools are marked by multiculturalism, which in reality reflects our society at large. At the time of this study, the media, which clearly influences students' opinions, were broadcasting news about the terrorist attacks in Paris, in November 2015. Motivated by questions raised by students in class regarding the subject, we felt challenged to research the **perception of our 5th grade students in elementary school (CEB) about what it means “to be a Muslim”**.

Three main factors led us to this research: what students heard on the news about the terrorist attacks, the content they were studying at the time in the History and Geography of Portugal course and the religious building and Islamic community close to the school.

This was a four weeks research project based on a qualitative and interpretative approach. Our findings are supported by surveys. These were completed in two stages: before and after teaching students about the *Islamic Presence in the Iberian Peninsula*.

Analyzing the findings gave us a more holistic understanding of students' perceptions about what it means to be a Muslim. Studying history, and specifically our Iberian history, is fundamental for a better understanding of what is happening today.

This research project led us to conclude that the teacher should know his students and teach them properly, having as foundation a vast knowledge of history so that he can better understand the present day. This will open the doors for students to become active, mindful and competent citizens of the world.

KEYWORDS: Muslim, Multiculturalism, meaningful learning, History and Geography of Portugal, Elementary School

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da questão de partida 3	
1.1. Caracterização do meio e do agrupamento	3
1.2. Caracterização da escola	3
1.3. Caracterização da turma.....	4
1.4. Organização das atividades	5
1.5. Identificação da questão de partida.....	6
2. Fundamentação da problemática e objetivos gerais	7
2.1. Sobre Importância da compreensão do passado para explicar a atualidade.....	16
3. Metodologia de investigação	20
3.1. Métodos de Investigação em História.....	20
3.2. Instrumentos de recolha de dados.....	21
4. Apresentação do processo de intervenção educativa e do estudo.....	23
4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica.....	23
4.2. Estratégias globais da ação pedagógica	23
5. apresentação e análise resultados do estudo	27
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	27
5.2. Questionário inicial.....	30
5.3. Questionário intermédio.....	32
5.4. Questionário final	33
5.5. Análise global.....	35
5.6. Proposta de sequência didática: <i>Os Muçulmanos na Península Ibérica</i>	38
6. Avaliação do Plano de Intervenção	42
7. Conclusões	49
Referências bibliográficas	53
Anexos.....	56
Anexo A – Caracterização da turma.....	57
Anexo B – Potencialidades e fragilidades	60
Anexo C – Sala de aula.....	61

Anexo D – Horário da turma.....	62
Anexo E – Grelhas de observação (História e Geografia de Portugal)	63
Anexo F – Grelha de observação de História e Geografia de Portugal (Atitudes)	67
Anexo G – Questionário aos Encarregados de Educação	69
Anexo H – Questionário inicial.....	71
Anexo I – Questionário intermédio	73
Anexo J – Questionário final.....	76
Anexo K – Critérios de avaliação por área curricular	78
Anexo L – Grelha de Observação – aprendizagens dos alunos em HGP	79
Anexo M – Dados do questionário inicial	82
Anexo N – Dados do questionário intermédio	85
Anexo O – Dados do questionário final.....	88
Anexo P – Grelha de observação (avaliação do plano de intervenção).....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Friso cronológico construído com os alunos durante o período de intervenção. Fotografia de Raquel Antunes.	26
Figura 2 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos “Indicar os elementos do islamismo” e “Identificar os fundamentos do Islamismo”.....	28
Figura 3 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos “Indicar os elementos do islamismo” e “Identificar os fundamentos do islamismo”.....	29
Figura 4 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 7 do questionário inicial.....	31
Figura 5 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 6 do questionário intermédio.....	33
Figura 6 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 6 do questionário final.	34
Figura 7 – Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta Sabes o que é um muçulmano nos três questionários.....	35
Figura 8 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos "Falar na sua vez" e "Solicitar a palavras", do Plano de Intervenção.....	45
Figura 9 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos "Ouvir o outro", “Ouvir o professor” e "Aceitar a participação do outro", do Plano de Intervenção.....	46
Figura 10 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos específicos "Refletir sobre a sua participação”, “Refletir sobre a participação do outro" do Plano de Intervenção.	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre conteúdos do programa de História e Geografia de Portugal e as Metas Curriculares correspondentes.....	10
Tabela 2 – Categorização das palavras escritas pelos alunos a partir dos conteúdos das Metas Curriculares e outras abordagens.	37
Tabela 3 – Articulação entre objetivos gerais, específicos, estratégias e indicadores de avaliação.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Agrupamento de Escolas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

HGP – História e Geografia de Portugal

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como objetivo apresentar o estudo que se realizou em contexto de estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no decorrer do plano de estudos da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A temática aqui apresentada surgiu da necessidade de encontrarmos diferentes mecanismos de abordar conteúdos que, normalmente, são desenvolvidos a partir do manual e da exposição oral. Neste sentido, procuramos explorar outras formas de garantir a essa aquisição de conteúdos com o intuito de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Ao longo do período em que nos encontrávamos a preparar a apresentação do conteúdo *Os Muçulmanos na Península Ibérica*¹ na sala de aula, ocorreram momentos dramáticos em França que tiveram repercussões um pouco por todo o Mundo: no mês de novembro de 2015, o grupo radical autoproclamado Estado Islâmico, organizou e realizou três ataques terroristas na cidade de Paris. Estes ataques foram levados a cabo em três locais distintos mas ocorreram ao mesmo tempo e provocaram a morte a 130 pessoas e ferimentos em muitas outras.

Estes acontecimentos, pelo impacto mediático que tiveram, nomeadamente nos meios de comunicação social e nas redes sociais, despontaram a emergência da temática deste trabalho que surgiu, também, em contexto de sala de aula. Para além dos alunos e das conversas que tiveram na sala de aula sobre os atentados de França, também as suas famílias acompanharam os desenvolvimentos desta tragédia.

Partindo do que foi vivenciado no período de estágio em contexto de 2.º CEB, e da necessidade de ensinar aos alunos conteúdos relacionados com a presença e legado dos Muçulmanos na Península Ibérica, foi possível definirmos como questão de partida do estudo **conhecer as conceções de alunos do 5.º ano do 2.º CEB sobre o que é “ser muçulmano”**, tendo em conta que os acontecimentos sucedidos em França colocariam

¹ Conteúdo presente dos documentos orientadores *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB* (s.d.) e do *Programa de História e Geografia de Portugal* (1991).

na ordem do dia a natureza cultural e religiosa do islamismo em contraponto aos valores europeus ocidentais e cristãos.

Após a explanação da fundamentação teórica que baseia o estudo apresentamos um subcapítulo composto por uma reflexão na perspectiva de professor acerca da importância do conhecimento histórico para um melhor conhecimento da atualidade.

Para a realização do estudo foram recolhidos dados através da formulação de questionários, tanto aos alunos como aos respetivos encarregados de educação. Os três questionários foram feitos de modo intercalar com a realização de uma visita de estudo e apresentação dos conteúdos programáticos previstos, no sentido de atribuir significado às aprendizagens dos alunos a nível da História e Geografia de Portugal (HGP). Após a recolha de dados, procedemos à apresentação e análise dos mesmos, com um momento de reflexão sobre todo o desenrolar do processo de investigação. Surgem, também, possíveis temáticas passíveis de serem estudadas no futuro, tendo por base a apresentação das conclusões retiradas desse processo de investigação.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

1.1. Caracterização do meio e do agrupamento

O meio envolvente da escola é composto por diversos serviços – restauração, lojas de vestuário, papelarias, edifícios bancários, entre outros –, para além de ser servido de uma boa rede de transportes públicos, centros hospitalares e de um edifício religioso muçulmano – a designação Mesquita Central de Lisboa. A existência e proliferação destes serviços devem-se à localização da escola, isto é, no centro da cidade de Lisboa.

O agrupamento de escolas (AE) encontra-se ao abrigo do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), isto é, um programa que se caracteriza pela criação de atividades que têm em vista a melhoria de comportamentos dos alunos. As atividades são realizadas na escola através de parcerias com outras instituições não escolares. Segundo o Projeto Educativo, a missão deste AE é “proporcionar a cada indivíduo igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem” (Projeto Educativo, 2013, p. 5). Neste sentido, no AE existiam agentes que, tendo o projeto TEIP3 como fundamento, desenvolviam o seu trabalho para a promoção do sucesso escolar dos alunos com maiores carências socioeconómicas.

À data da formulação do Relatório Final, o AE era composto por 108 docentes, 29 não docentes e 1360 discentes distribuídos por cinco escolas com vários níveis de ensino desde o Jardim de Infância ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo a EB 2,3 a escola sede.

1.2. Caracterização da escola

A escola em questão, com valência de EB 2,3, situa-se na freguesia de Campolide e foi inaugurada em 1958, não sendo composta por esta valência desde a sua inauguração (Projeto Educativo, 2013).

O edifício da escola encontra-se dividido em três áreas distintas: a principal, na qual se incluem as salas de aula, as salas de professores e diretores de turma, os serviços

de administração, a direção e o Gabinete de Apoio ao Aluno; outra onde se localiza o ginásio, o refeitório, a papelaria, a sala de convívio e bar dos alunos (com rádio escolar); e uma terceira área, fruto das remodelações realizadas pelo Programa de Modernização do Parque Escolar², que inclui os balneários, casas de banho, a biblioteca escolar e o Centro de Recursos Educativos. A escola conta ainda com um espaço exterior onde os alunos passam o período de tempo dos intervalos.

No que respeita às 32 salas de aula, cada uma delas está alocada a uma turma específica, sendo que os alunos só trocam de sala nas aulas de Educação Visual, de Música e de Educação Física. Para além disto, é ainda de referir que existem em todas as salas um computador, um projetor e um botão para chamar uma assistente operacional quando necessário, sendo que, algumas salas possuem quadro interativo.

1.3. Caracterização da turma

A turma em que se realizou a prática pedagógica encontrava-se no 5.º ano do 2.º do CEB sendo composta por vinte e seis alunos – 10 raparigas e 16 rapazes – com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (ver anexo A).

Dos vinte e seis alunos, destacamos cinco casos particulares: quatro alunos são repetentes e um aluno que possui o inglês como língua materna (ver anexo A), frequentando, na escola, as aulas de Português língua não materna. Importa ainda, referir que apenas nas aulas de Ciências Naturais e de Matemática observámos alguma integração deste aluno, havendo uma preocupação da docente em falar em Inglês com o mesmo ao longo dos momentos da aula.

No que diz respeito à organização da sala e dos materiais (ver anexo B), as mesas estão distribuídas por quatro filas, existindo ainda uma mesa isolada, junto ao quadro. A sala contava ainda com um armário, um computador, um projetor, dois quadros brancos e três quadros de cortiça, nos quais não estavam afixados quaisquer tipos de trabalhos ou informações.

² Este programa de modernização de estabelecimentos de ensino pode ser consultado em <http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/objetivos.aspx>. Consultado a 12 de outubro de 2015.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, recorreremos às avaliações diagnósticas realizadas por cada um dos professores nas quatro disciplinas e à nossa observação direta das aulas, notando um conjunto de potencialidades e de fragilidades em cada uma das disciplinas (ver anexo B).

Quanto ao Português, podemos constatar que as principais fragilidades da turma são ao nível da gramática, principalmente nos verbos e nos graus dos adjetivos. Já no que diz respeito à leitura e à escrita, pelo que nos foi possível observar, a turma não apresenta grandes dificuldades, havendo, apenas, algumas fragilidades ao nível da pontuação, principalmente no uso da vírgula.

Já ao nível da Matemática, as principais fragilidades são nos números e operações, particularmente na resolução de problemas e no cálculo. Apesar disto, também na geometria, na álgebra e funções e na organização e tratamento de dados se notam grandes dificuldades por parte dos alunos.

Relativamente às Ciências Naturais, não nos foi possível recolher muitos dados, no entanto, conseguimos perceber que os alunos não apresentam grandes fragilidades no domínio destes conteúdos. Para além disto, na sua maioria, revelam um grande gosto pelas ciências e motivação por aprender mais.

No que diz respeito à História e Geografia de Portugal (ver anexo H), podemos logo começar por mencionar que a turma mostra um grande interesse por esta disciplina, precisando, no entanto, de aulas menos expositivas, ou seja, que captem a sua atenção.

1.4. Organização das atividades

No que concerne ao horário (ver anexo C), os alunos têm aulas de cinquenta ou cem minutos, sendo que algumas destas últimas são interrompidas por um intervalo ao fim de cinquenta minutos. Face ao regime de pluridocência do 2.º CEB, estão responsáveis pelas diferentes disciplinas sete docentes, o que leva a distintos modelos de ensino. Por exemplo, ao contrário de outros, a docente de Ciências Naturais não recorre com frequência ao manual. Já a docente de Português solicita bastante a participação oral de todos os alunos enquanto a professora de Matemática e Ciências Naturais, por vezes, parte de ideias expostas pelos alunos para dar seguimento à aula.

Apesar disso, há certas rotinas que são comuns a todos eles, como por exemplo a escrita do sumário no início da aula.

Tendo em consideração que o presente estudo se direciona para a HGP, foi construída uma grelha de observação dessa disciplina (ver anexo E) e das atitudes dos alunos na aula (ver anexo F). Podemos, assim, mencionar que a turma mostra um grande interesse por esta disciplina – direcionado mais aos conteúdos de história –, mas entende-se que as aulas desta disciplina são excessivamente expositivas o que poderá promover o desinteresse dos alunos.

1.5. Identificação da questão de partida

Após o período de observação e da prática de lecionação da disciplina de HGP a que se soma a tragédia ocorrida em França, surgiu a necessidade de colocar em prática diferentes estratégias de lecionar conteúdos nesta disciplina que, infelizmente, muitas vezes se limita ao trabalho no manual e à exposição oral por parte do professor. Para além disso, tivemos a contribuição de um conjunto de fatores que nos levou a procurar conhecer quais as **conceções de alunos de 5.º ano sobre o que é “ser muçulmano”**, sendo eles a proximidade geográfica da escola à Mesquita Central de Lisboa e o contacto com elementos da comunidade islâmica de Lisboa, para além da necessidade de lecionar os conteúdos programáticos relativos à Presença dos Muçulmanos na Península Ibérica.

Assim sendo, a questão de partida que ocorre do presente relatório pode ser definida nos seguintes moldes:

Quais as conceções de alunos do 5.º ano do Ensino Básico sobre o que é “ser muçulmano”?

De seguida, apresentaremos a fundamentação e a pertinência da problemática, bem como os objetivos gerais que estiveram na base do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS

A temática desenvolvida neste relatório resulta de diversos fatores apresentados de seguida, que provocaram o nosso interesse em conhecer as concepções que os alunos de 5.º ano têm sobre o que é “ser muçulmano”. Neste capítulo iremos olhar para os objetivos do estudo que se direcionam para o conhecimento dos muçulmanos enquanto elementos da sociedade que diferem na religião e apresentar os principais conceitos que lhe são inerentes e que compõem a base do estudo aqui apresentado.

Um dos fatores é a localização da escola de onde foi recolhida a amostra para o estudo uma vez que se encontra junto a uma **mesquita** e, por isso, os alunos têm contacto com as vivências de quem utiliza este espaço de culto, mais precisamente de oração e de prostração da religião islâmica (Rodrigues, 1999).

O facto das instalações da escola serem contíguas à mesquita contribui para que as atividades realizadas no seu interior influenciem a vida dos alunos e das suas famílias. Todas as sextas-feiras – dia sagrado para os muçulmanos –, desde manhã até ao fim do dia, existe uma grande afluência de pessoas àquele lugar de culto. Ao saírem dos portões da escola, onde alguns encarregados de educação esperam, os alunos e as suas famílias cruzam-se com pessoas na rua que não têm os mesmos costumes e a mesma religião. A quantidade de pessoas nas ruas, nesse dia da semana e, principalmente, à hora de saída da escola, impôs a presença constante de agentes da Polícia de Segurança Pública entre as instalações da escola e a mesquita, no sentido de procurar criar uma separação entre as pessoas que utilizam estes dois locais com distintas utilidade. Assim, o facto de a escola ter esta localização permite que os alunos tenham uma maior noção da existência de uma cultura e uma religião diferentes, no caso, membros da comunidade islâmica.

Como foi dito anteriormente, os atentados terroristas em Paris no dia 13 de novembro de 2015 fizeram emergir a pertinência do estudo. Estes acontecimentos foram levados a cabo em três locais distintos, sendo eles: a sala de espetáculos **Bataclan**, onde estava a atuar a banda Eagles of Death Metal; um bar junto ao estádio de futebol

Stade de France, onde decorria o jogo entre as seleções nacionais de França e da Alemanha, e um espaço aberto de restauração situado na **Rue de Charonne**, onde se encontravam inúmeras pessoas nas esplanadas dos cafés da zona. Cada um dos ataques ocorreu ao mesmo tempo, por grupos de indivíduos armados de diversas origens, tendo provocado a morte a 130 pessoas e ferimentos de muitas outras.

A notícia destes atentados foi ouvida e falada por todo o Mundo e, por consequência, os alunos da turma onde realizamos o estudo também foram recetores destas mesmas notícias. Estes acontecimentos desencadearam uma série de conversas paralelas na turma, como por exemplo “Eu não queria estar em Paris. Aqueles homens são maus” e “Quando vejo homens de barba grande e roupa larga fico com medo”. Estas conversas levaram-nos a perceber a necessidade de ajudar os alunos a compreender a atualidade através do passado histórico para uma melhor avaliação do que acontece hoje.

Para além disso, e tendo em consideração as informações dadas pela diretora de turma, nesta turma, não existem alunos muçulmanos, o interesse em conhecer as conceções da turma sobre o que é ser muçulmano torna-se ainda mais evidente pois é uma das confissões religiosas mais comentadas nos dias de hoje, devido à exposição oferecida pelos *media* na sequência do aparecimento de movimentos radicais islâmicos.

Outro fator motivador da escolha da temática em questão é o próprio plano de estudos proposto para o 5.º ano do 2.º CEB, no qual se apresenta a *Presença Muçulmana na Península Ibérica* como um dos conteúdos a ser estudado pelos alunos ao longo das aulas de HGP, no 1.º período do ano letivo. Este conteúdo insere-se no documento orientador da prática docente *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (AAVV, s.d.), mais especificamente no domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (Século XII)*. Destacam-se nesse conteúdo os seguintes objetivos gerais:

1. *Conhecer a religião islâmica,*
2. *Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica,*
3. *Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica.*

Partindo destes objetivos, foi possível construir um conjunto de novos objetivos que, não fugindo dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com os alunos, estão intimamente relacionados com o bloco temático relativo à presença e herança dos Muçulmanos na Península Ibérica. Estes objetivos baseiam-se na necessidade encontrada de conhecer as conceções dos alunos e a forma como devemos atuar enquanto professores que querem promover o interesse e motivação dos alunos pelos conteúdos de HGP tendo em consideração a necessidade de mostrar aos alunos que esta disciplina não existe apenas dentro da sala de aula.

Assim, partindo dos objetivos gerais acima apresentados, surgem os seguintes objetivos que orientam a formulação da problemática deste trabalho:

- a) *Conhecer as conceções dos alunos sobre o que é ser muçulmano;*
- b) *Apresentar soluções de carácter didático de exploração do subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica”.*
- c) *Desconstruir as conceções sobre o muçulmano.*

Para que seja possível o desenvolvimento teórico dos conteúdos relacionados com os muçulmanos, é fundamental compreender a relação entre estes conteúdos e as Metas Curriculares que lhes dizem respeito que se apresenta abaixo na tabela 1.

Conteúdos do programa da HGP	Metas Curriculares
- <i>Religião Islâmica</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo. 2. Indicar os princípios fundamentais do Islamismo. 3. Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano. 4. Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.
- <i>A ocupação muçulmana</i> - <i>Cristãos e Muçulmanos no período da reconquista</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana. 2. Indicar os motivos da expansão islâmica. 3. Localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio político. 4. Referir a facilidade da conquista muçulmana da Península Ibérica. 5. Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e ”reconquista” cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações.
- <i>A herança muçulmana</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enumerar as profundas marcas deixadas pela civilização

	<p>muçulmana na Península Ibérica ao nível da economia, ciência e técnica, arte e cultura.</p> <p>2. Conhecer a influência da língua árabe no léxico português.</p> <p>3. Referir a criação de novas cidades e a introdução de novas plantas.</p> <p>4. Identificar e localizar vestígios materiais da presença muçulmana no território peninsular.</p> <p>5. Justificar a maior influência islâmica no sul do território peninsular.</p>
--	---

Tabela 1 – Relação entre conteúdos do programa de História e Geografia de Portugal (s.a., 1991) e as Metas Curriculares correspondentes (AAVV, s.d.).

Ao observarmos a tabela 1, vemos que o primeiro conteúdo que surge é o da *Religião Islâmica*. Este conteúdo está presente nas metas curriculares, uma vez que se pretende que os alunos sejam capazes de analisar a forma como esta religião é influente na história mundial, destacando os países que hoje são muçulmanos, e, por fim, a apresentação dos fundamentos que sustentam a sua fé, assim como o seu profeta e as suas regras.

No que diz respeito ao conteúdo seguinte – *A Ocupação Muçulmana* – as metas têm em atenção a dimensão geográfica da conquista muçulmana, o motivo pelo qual aconteceu a expansão islâmica e, ainda, a identificação do tempo de permanência no território ibérico. Ainda dentro do mesmo conjunto, surge o conteúdo da *Reconquista Cristã da Península Ibérica* onde se destacam não só os momentos de conflito mas, também, a cooperação entre as duas religiões. Para finalizar, apresenta-se o conteúdo *Herança Muçulmana* em que se destacam a referência e identificação de marcas da presença dos muçulmanos na Península Ibérica, a influência da língua árabe para o léxico português, a criação de novas cidades e o surgimento de novas plantas e, por fim, encontrar justificação para as marcas da sua presença serem maiores no sul da Península.

Compreendendo a importância desses conteúdos e da forma como podem ser ensinados aos alunos, procuramos desenvolver “capacidades de contextualização da ação de personalidades, de acontecimentos e de processos” (Ribeiro, Nunes & Cunha, s.d., p. 5) que influenciam as concepções que temos sobre a religião islâmica e as suas tradições. Neste sentido, através do fio histórico do passado – *Presença dos Muçulmanos na Península Ibérica* e a herança que nos deixaram –, pretendemos fazer

com que os alunos compreendam a atualidade a partir do passado, tentando fazer com que se tornem cidadãos histórica e geograficamente mais competentes. Isto surge porque uma das finalidades do programa de HGP é a de que os alunos sejam capazes de contribuir “para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democrática na sociedade que o rodeia” (AAVV, s.d., p. 81). Assim, entendemos que o professor tem de estar consciente de que os seus alunos são sujeitos a outros elementos direta ou indiretamente educativos e que, por esse motivo, não se limitam a aprender apenas na sala de aula.

Tendo em consideração que os alunos que participaram neste estudo são parte integrante da sociedade que nos acolhe, coloca-se em prática um dos elementos fundamentais ao sucesso educativo: conhecer as suas conceções do mundo, do mundo individual e do mundo coletivo. O conceito de **conceção** é definido como a faculdade de conceber ou de compreender³. Em termos educativos, as conceções dos alunos são perspetivas que estes possuem de antemão ao processo de ensino-aprendizagem e que colocam, ou não, limites ao que é ensinado pelo docente.

Um dos conceitos centrais neste estudo é o de **muçulmano**. Entende-se por **muçulmano**, aquele que segue a religião islâmica e que deve obedecer às escrituras, orar e glorificar apenas seu Deus e ser fiel à mensagem que Maomé trouxe. Assim, um **muçulmano** é um seguidor da doutrina de Maomé, o profeta que se dizia portador da palavra de Deus (Alá = Deus único).

Assim, um dos conceitos associados à temática trabalhada é o de **religião**. Este conceito é considerado como sendo o culto prestado a uma divindade.⁴ Perante a definição apresentada destaca-se, desde já, a diferença entre a religião islâmica e a religião cristã uma vez que a primeira baseia-se no livro de Maomé e a segunda baseia-se na Bíblia. O livro de Maomé chama-se Alcorão, ou apenas Corão, e para “muitos muçulmanos o Alcorão é o único grande sinal de Deus no universo físico” (Elias, 1999,

³ "conceção", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/conce%C3%A7%C3%B5es> [consultado em 07-06-2016].

⁴ "religião", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/religi%C3%A3o> [consultado em 10-02-2016].

p. 19) e fornece as regras e instruções sobre a forma como cada muçulmano deve viver a vida.

No islamismo existem práticas que os muçulmanos devem seguir as quais são: a *Shahada*, que significa “literalmente «testemunhar» e é uma abreviatura da expressão *Klimat al-shahada*, a declaração de testemunho que forma a fórmula de credo do Islamismo” (Elias, 1999, p. 66); a oração, que é realizada cinco vezes ao dia “imediatamente antes do nascer do sol, imediatamente após o sol ter atingido o ponto mais alto no céu, a meio da tarde, imediatamente depois do pôr do sol e depois de escurecer” (Elias, 1999, p. 67); o jejum, durante o mês sagrado dos muçulmanos – Ramadão; a entrega de esmola, ou caridade, que é “um acto extremamente meritório no Islamismo” (Elias, 1999, p. 68); e a *Hajj* que é o nome da peregrinação a Meca que deve ser realizada pelos muçulmanos pelo menos uma vez na vida (Elias, 1999).

Segundo Elias (1999), foi durante o tempo em que esteve em Medina que “as revelações que Maomé recebia começaram a enfatizar as leis sociais e um sentido da história que o apresentava, e à sua religião, como uma continuação da tradição sagrada dos profetas hebreus.” (p. 34). Estas revelações levaram Maomé ao cargo de “governante social, religioso e político de toda a comunidade.” (Elias, 1999, p. 34). É no ano 622 d.C., altura em que foi perseguido e obrigado a fugir, que se inicia a Era Islâmica, considerado o ano 1 do calendário muçulmano.

No ano 711 d.C., dá-se a invasão da Península Ibérica por parte dos Muçulmanos, mais conhecidos entre nós como mouros. O **mouro** é o habitante berbere da região do Saara ocidental e da Mauritânia. Por serem oriundos de África, os **mouros** eram muitas vezes associados aos muçulmanos, seguidores de Maomé. O conceito de mouro manteve-se no vocabulário português para designar, de uma forma geral, o muçulmano, e a sua presença até à época da formação de Portugal.

Os muçulmanos permaneceram na Península Ibérica durante quase 800 anos e, naturalmente, estes influenciaram as vivências dos habitantes da Península. A **herança muçulmana** no nosso país surge em diversas áreas da vida quotidiana: na língua portuguesa, através da existência de diversas palavras com o prefixo “al”; na matemática, através dos algarismos; na agricultura, através da existência de alguns vegetais como a alface; e o aparecimento da almofada.

Quando se fala da presença muçulmana no território ibérico e no seu contributo para a formação de Portugal evidencia-se um contexto de diferenças e de convivências entre cristãos e muçulmanos, num quadro de **interculturalidade**. Tal como afirmam Costa & Lacerda (2007) o “interculturalismo é um fenómeno que não se limita a conhecer as várias culturas, mas que potencia a interação cultural.” (p. 17). Esta interação cultural, no passado, foi promovida através das invasões dos muçulmanos na Península Ibérica e, agora, através da sua presença como parte integrante e ativa da nossa sociedade.

Mas as atividades terroristas vivenciadas nos últimos anos e realizadas por alguns grupos islâmicos radicais colocam o conceito de interculturalidade em causa. Tais atividades criam um afastamento da riqueza que é a **interculturalidade** que, tal como a palavra indica, é a relações e trocas entre culturas⁵. Segundo Costa & Lacerda (2007) a “interculturalidade é essencial para a resolução dos problemas provenientes de uma sociedade cada vez mais multicultural.” (p. 13). Isto significa que ações que não revelam tolerância perante o Outro são motivadoras de problemas e de complexas relações entre culturas.

Assim, entendemos que o professor deve promover, na sua aula, sempre que for possível, a empatia pelo que é diferente do que existe na nossa cultura, como forma de criar uma identificação com o grupo ou situação do passado histórico (Felix, 1998) de modo a compreender melhor as ações do presente. Esta atitude é, então uma das formas de promover a educação para a cidadania na sala de aula através do reconhecimento das diferenças existentes e despontando o respeito pelo outro.

Tendo em conta o conhecimento que os alunos têm do mundo, cabe ao professor desenvolver a sua ação a partir do currículo em direção a uma prática de **cidadania**, uma vez que, como afirma Cardoso (1996), “emerge como evidente, a ideia de que não há um currículo para cidadania e, particularmente, para a multiculturalidade, paralelo ao currículo oficial.” (p. 12).

⁵ "**intercultural**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/intercultural> [consultado em 17-06-2016].

Torna-se necessário definir, também, o conceito de **cultura**. Segundo Cardoso (1996), cultura é definida como sendo o “conjunto complexo de conhecimentos e práticas, crenças, usos, costumes e tradições transmitidos de geração em geração através de processos de socialização” (p. 19). Assim sendo, o papel do professor é trabalhar a formação dos alunos tendo por base a **educação multicultural** que, segundo Cardoso (1996), é “uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para a cidadania global, democraticamente interdependente” (p. 13). Tendo em consideração que o autor assume uma ideia de multiculturalismo que se aproxima, atualmente, do conceito de interculturalismo, a **educação multicultural** baseia-se na ação do professor em proporcionar aos alunos momentos de interação cultural com o objetivo de levá-los a tornarem-se cidadãos histórica e geograficamente mais competentes através da consciencialização da história do passado.

A **educação multicultural** tem como ponto central, tanto do conceito como da sua prática, a «igualdade de oportunidade» (Cardoso, 1996). A compreensão da importância da educação multicultural fará com que o docente contribua ativamente para o desenvolvimento da **Cidadania Global** dos seus alunos. Este conceito é o modo da educação “desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 9). O mesmo defende Matias, Mendes, Carvalho & Branquinho (2015) ao afirmarem que a **Educação para a Cidadania Global** “proporciona aos alunos competências e oportunidade para reivindicarem os seus direitos e assumirem deveres como cidadãos responsáveis e participativos na sociedade atual e futura” (p. 7). Isto significa que o professor deve promover nos seus alunos o respeito pelo Outro através de aprendizagens significativas dentro da sala de aula.

Mais se acrescenta que, tal como afirmam Dias, Hortas, Ferreira & Cruz (2016), o professor deve fazer com que os seus alunos sejam cidadãos conscientes do seu lugar na sociedade, que é cada vez mais global, e das relações com os outros. Assim, o aluno, enquanto **cidadão global**, “terá maior impacto social positivo se detiver os conhecimentos e tiver a sensibilidade para compreender a complexidade do mundo em que vive” (p. 11).

Percebendo que “as sociedades nunca foram estáticas, pois sempre se foram adaptando e mudando face aos estímulos que recebiam” (Costa & Lacerda, 2007, p. 22), entendemos que as trocas de informação têm vindo a tornar-se cada vez mais rápidas e globais. Isto significa que a relação com o **Outro** tem vindo, também, a ser alterada uma vez que nos encontramos num Mundo mais ligado e atento aos acontecimentos e, por isso, estes tornam tudo mais próximo e, possivelmente, mais pessoal. A compreensão do **Outro** tem como principal objetivo a construção de um conhecimento real, verdadeiro e, em última instância, é útil (Costa & Lacerda, 2007).

Num sentido prático, o **Outro** pode ser a pessoa que vive na proximidade da realidade em que pertencemos, sendo a tolerância o modo como devemos agir perante a presença deste na sociedade em que vivemos. Segundo Costa & Lacerda (2007), “devemos entender que a imagem do «outro» foi muito marcada pelas diferenças civilizacionais de cada um dos povos contactados” (p. 40) e, por isso, devemos ver o **Outro** como parte da nossa sociedade, olhando-o com respeito. Este respeito exige a compreensão de que existem inúmeras culturas que devem viver em comunidade tendo em consideração o seu lugar para a construção de um Mundo mais tolerante.

Rocha-Trindade (1995) identifica que existem elementos como “o quotidiano da herança das tradições; a língua em que se exprimem e comunicam; os valores a que se referem as suas crenças e que guiam os seus comportamentos; e o nível de desenvolvimento económico e tecnológico que caracteriza o contexto social de onde são originários” (p. 221) que promovem a diferença de indivíduos, grupos e sociedades distintos que convivem nos mesmos espaços geográficos. Estas diferenças podem, então ser promotoras de desigualdade e intolerância.

O processo que envolve a essa tolerância envolve, também, o afastamento da **desigualdade**, pois estes são dois conceitos que caminham em conjunto para a construção de uma sociedade mais justa. Segundo Cardoso (2005), discriminação é definido como “o tratamento diferenciado, geralmente desfavorável, de indivíduos ou grupos baseados em critérios como «raça», etnicidade, sexo, religião (p. 21) entre outros. Barros (2007) pode completar esta definição ao afirmar que “a desigualdade é sempre circunstancial, seja porque estará localizada historicamente dentro de um

processo, seja porque estará necessariamente situada dentro de um determinado espaço de reflexão ou de interpretação que a especificará” (p. 347).

Isto significa que a **desigualdade** surge quando ocorrem acontecimentos que revelam diferenças. Este conceito emerge no estudo aqui apresentado através dos acontecimentos em Paris que desencadearam a **desigualdade** para com pessoas que pertençam à religião islâmica.

Todos os conceitos que aqui foram salientados devem constituir uma ferramenta de trabalho para o professor, sobretudo porque o coloca mais alerta para a realidade e porque, ao lecionar HGP, pode mobilizar conhecimentos históricos e geográficos para explicar o presente através do passado.

2.1. Sobre Importância da compreensão do passado para explicar a atualidade

O nosso papel enquanto professores não se baseia apenas em transmitir conhecimentos aos alunos. Devemos realizar um trabalho de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos não só a nível científico mas também a nível de melhoramento das práticas na sala de aula. Para isso, necessitamos de desenvolver momentos de reflexão pois esta “permite transformar o mal estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método. (...) A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (Perrenoud, 2002, p. 57).

Isto significa que a prática da reflexão, enquanto professores, auxilia-nos não só na nossa formação mas, também, na evolução enquanto profissionais da educação. Como agentes de transformação, a prática reflexiva permite, também, que façamos com que os nossos alunos reflitam, seja sobre situações que ocorrem dentro ou fora da sala de aula seja sobre as práticas do docente. A reflexão permite que nos conheçamos melhor e descubramos que tipo de professor somos e que pretendemos ser.

O caminho que o aluno deve fazer até ao conhecimento, caminho esse em que o professor é agente de transmissão, deve ser percorrido com o apoio de elementos que, numa primeira instância, são postos em prática pelo professor. Esses elementos são

parte de um conjunto de apoios didáticos que estão disponíveis para todos os docentes que queiram inovar na prática. Sequências didáticas, visitas de estudo, interpretação e análise de mapas, imagens e documentação, fichas de trabalho, guiões de leitura, entre outros. Todos esses elementos devem ser utilizados com responsabilidade e preparados antecipadamente para que sejam bem-sucedidos na sua função: levar os alunos à construção do conhecimento.

Como professores, devemos procurar diversificar as escolhas didáticas que propomos aos alunos. Para isso, torna-se indispensável o investimento de tempo, tanto para a procura das soluções didáticas que se adequam à turma como para a preparação da apresentação aos alunos. Assim, o professor necessita de estar atento aos acontecimentos da atualidade mas também aos avanços da tecnologia que são, também, um elemento didático cada vez mais utilizado nas salas de aula.

Além dos recursos didáticos a utilizar destacamos, também, a forma como fazemos a introdução a um determinado conteúdo. Este é, sem dúvida, um dos principais fatores para o sucesso do professor, enquanto agente da apresentação de conhecimentos, e do aluno, enquanto apreendedor desse conhecimento. Assim, consideramos necessário refletir sobre a forma como os conteúdos devem ser introduzidos pois sabemos que o primeiro contacto dos alunos com um determinado conteúdo é marcante para o sucesso dos alunos.

Todo o professor quer que os alunos se sintam motivados para aprender o que esse quer ensinar. Então, cabe ao professor proporcionar aos seus alunos uma introdução de conteúdos que lhes desperte o interesse e a curiosidade para aprendam de forma significativa pois segundo Valadares e Moreira (2009), a “aprendizagem significativa subjaz a integração construtiva entre pensamento, sentimento e acção que conduz ao enriquecimento humano e daí a influência que tem não só a aquisição de novos significados conceptuais mas também a experiência emocional no processo de aprendizagem” (p. 45). Assim, conseguimos compreender que, sem motivação e interesse, torna-se mais difícil promover aprendizagens significativas.

É nessa perspetiva que consideramos a utilização do meio local, mais precisamente da Mesquita Central de Lisboa como uma introdução que cumpre os requisitos acima apresentados. Mais se acrescenta que a visita de estudo é, por norma,

uma das atividades didáticas que os alunos mais apreciam e, o facto de nos deslocarmos a um local próximo da escola mas que nunca tinha sido visitado por nenhum dos alunos tornou a introdução dos conteúdos relativos aos muçulmanos muito mais interessante.

Sabemos que a utilização repetida e constante de uma determinada estratégia de ensino não é considerada positiva, mas, dada a situação da turma nunca ter realizado uma visita de estudo, colocamos esta estratégia como sendo a mais interessante para a introdução dos conteúdos valorizando, assim, o meio local como auxiliador da transmissão de conhecimentos programáticos.

Assim, uma das dimensões que pretendemos explorar neste estudo é a da compreensão do valor que existe no ensino da HGP e a aquisição do conhecimento histórico através da atualidade. Consideramos, assim, que é possível aprender história a partir do conhecimento dos fenómenos atuais. Veja-se, a este propósito, que se partiu dos atentados que aconteceram em França – realidade contemporânea – para ensinar conteúdos acerca da presença dos muçulmanos na Península Ibérica. A história pode ser abordada em sala de aula partindo do presente para chegar ao passado – caminhando no sentido oposto das práticas comuns na escola –, indo ao encontro das dúvidas que os alunos apresentam sobre a realidade atual. Esta é a posição defendida por Grau Ferrer (2016) quando afirma que trabalhar “a partir de problemas socialmente relevantes supone un salto didactico que permite superar mosaicos curriculares asignaturizados organizados a partir de contenidos, objetivos y modelos de programacion” (p. 58).

Compreendemos, assim, que a história pode servir para explicar o presente através do fio cronológico do passado. Em última instância, a aquisição de conhecimento histórico pode contribuir para uma prática de cidadania mais responsável uma vez que baseia a sua ação no conhecimento do passado e não apenas nas ações do *hoje*. Conhecer o presente e as causas desta atualidade permite, a professores e a alunos, um melhor posicionamento perante a realidade. O conhecimento das causas, por parte do professor, é, também, ter ferramentas para atuar de forma mais consciente sobre o presente.

É possível, assim, compreender que a utilização do presente como estratégia de ensino é importante para o aluno e para a sua formação enquanto cidadão, mas, também, para o professor enquanto profissional da educação: um professor conhecedor da

realidade é um professor mais bem preparado para responder às dúvidas do aluno. Este é, então, o papel do professor, o de “criar «apoios» que ajudem o aluno na construção de um conhecimento com as características referenciadas, estimulando-o a expressar “ideias histórias” na sua linguagem” (Félix, 1998, p.33).

Esta modalidade de ensino da História, que parte, por exemplo, de uma pergunta desencadeadora, obriga o professor a investigar, atitude essa que deve promover, também, nos seus alunos. Assim, abordar “problemas sociales permite descubrir la realidad existente, interrogar la evolucion historica, establecer analogias entre pasado y presente y plantear alternativas” (Ruiz, Doreste & Mediero, 2016, p. 59). Desta forma, o ensino da História não se prende à sequência curricular explanada nos manuais, mas, pelo contrário, respeita a voz do aluno, nomeadamente, a visão que estes têm do Mundo atual.

Mais uma vez compreendemos que esta estratégia de atuação do professor obriga-o a um investimento constante na investigação em História e Geografia de Portugal, até porque o professor é, ao mesmo tempo, investigador. Esta atitude de investigação não se limita ao aprofundamento de conhecimentos sobre um determinado conteúdo, isto é, o professor deve investigar para procurar solução para uma prática mais próxima da realidade dos alunos – meio local –, dando aos conteúdos um significado, e para a resolução efetiva de problemas sociais pois só assim é possível valorizar a alteridade – qualidade do que é outro ou do que é diferente⁶ –, fazendo frente ao individualismo (Ruiz, Doreste & Mediero, 2016).

O professor ganha, assim, um novo aliado para a sua prática uma vez que permite que o meio local haja como base para um trabalho com maior significado para os alunos. Isto acontece devido ao seu caráter mais próximo da realidade vivida pelos alunos e, conseqüentemente, torna-se uma estratégia viável pela compreensão do que se ensina.

⁶ "alteridade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/alteridade> [consultado a 17-06-2016].

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao conhecer o que surge como base de trabalho, é fundamental a apresentação da metodologia a ser utilizada para a obtenção dos resultados do estudo. Primeiramente, apresentamos o método de investigação em história e, num segundo momento, surgem os instrumentos de recolha de dados, tanto para o estudo como para a caracterização dos da amostra deste.

3.1. Métodos de Investigação em História

Segundo Vilelas (2009), a metodologia “corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento” (p. 17). Logo, a metodologia consiste no caminho que é percorrido até chegarmos ao conhecimento, caminho esse que é realizado através da investigação.

Centrando agora a atenção nas metodologias investigativas no campo das **Ciências Sociais**, nomeadamente na história, podemos observar três etapas que, de acordo com Mattoso (2002), promovem a construção do saber histórico, nomeadamente: “o exame do passado através das suas marcas, depois a representação mental que desse exame resulta e, por fim, a produção de um texto escrito ou oral que permite comunicar com outrem” (p. 12), ou seja, a pesquisa, o tratamento da informação e a sua comunicação. Assim, procurámos desenvolver um trabalho que permitisse conhecer as conceções dos alunos formuladas sobre elementos históricos trabalhados em aula, a construção de conhecimentos através do contacto com novas culturas e a comunicação das novas conceções. A metodologia utilizada no estudo é de carácter qualitativo uma vez que procuramos conhecer as conceções dos alunos sobre os muçulmanos.

Para a realização da investigação foram seguidas algumas das etapas propostas por Albarello et al. (1997): “(i) *a problemática e o quadro teórico*; (ii) *a constituição da amostra*; (iii) *as entrevistas*; (iv) *a análise das entrevistas*; (v) *os resultados – a construção de tipologias de representações*” (p. 211).

Sendo este o seguimento lógico do estudo aqui apresentado surge a formulação da problemática e o enquadramento teórico. Como já foi referido, a problemática adveio de diversos fatores como a proximidade da escola à Mesquita Central de Lisboa, dos

acontecimentos terroristas de dia 13 de novembro em França, do questionamento dos alunos sobre estes acontecimentos e da necessidade de transmissão dos conteúdos do programa de HGP.

O enquadramento teórico centrou-se nas questões ligadas à religião islâmica, à cidadania global, ao papel do Outro e ao papel do professor de HGP. Ainda neste ponto surge uma reflexão que se direcionou para a importância do conhecimento do passado para compreender a atualidade.

A amostra do estudo foi formulada por conveniência de trabalho uma vez que nos encontrávamos a estagiar numa turma de 5.º ano do 2.º CEB e que, na disciplina de HGP, estava a iniciar o conteúdo “os muçulmanos na Península Ibérica”.

No caso do presente estudo não foram realizadas entrevistas mas sim questionários que foram analisados numa perspetiva qualitativa. Deste processo surgem os resultados que nos permitiram conhecer as conceções dos alunos sobre o que é “ser muçulmano”.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Consistindo a metodologia na seleção da estratégia de investigação, esta tem inerente um conjunto de métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, que são selecionados de acordo com o objetivo da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido, para a recolha de informação a ser analisada no estudo, foi utilizada a avaliação diagnóstica feita pelos docentes das disciplinas e pela diretora da turma em questão.

No que diz respeito ao estudo em concreto, destacamos a utilização de questionários aos alunos e aos encarregados de educação dos mesmos (ver anexo G) – os alunos levaram para casa o questionário para os pais responderem –, sendo que este processo foi realizado em três fases diferentes: numa primeira fase, realizou-se um questionário inicial (ver anexo H); após o período de lecionação realizou-se o questionário intercalar (ver anexo I) e, por fim, o questionário final (ver anexo J), realizado sete semanas após o final do período de prática pedagógica. Consideramos o questionário como o instrumento de recolha de dados mais adequado porque possibilita obter um vasto conjunto de dados e fazer uma análise de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os questionários foram construídos tendo a preocupação de colocar questões que promovam a resposta aberta sobre o que conheciam sobre os muçulmanos, se conheciam algum e, se sim, como o conheceram, e, por fim, pedimos, ainda, que escrevessem três palavras que associavam ao ouvirem ou lerem a palavra “muçulmano”. Alterado em apenas uma questão, o questionário intercalar foi composto por questões similares e realizado após o período de lecionação do conteúdo já referido. No que diz respeito ao questionário final, procuramos que se mantivessem as questões do questionário intermédio para perceber se as concepções dos alunos sobre os muçulmanos dos alunos foram alteradas.

Os instrumentos de recolha de dados são postos em prática ao longo do processo de intervenção educativa e do desenvolvimento do estudo que é apresentado em seguida.

4. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E DO ESTUDO

Após a exposição dos instrumentos de recolha de dados do estudo, seguimos com a apresentação dos princípios orientadores e das estratégias globais da ação pedagógica.

4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Após ser definida a problemática e os objetivos gerais e objetivos específicos do estudo aqui apresentado, torna-se fundamental definir os princípios que orientaram a ação pedagógica. Assim, e visto que estes princípios integraram o plano de intervenção, este foi baseado no **trabalho de grupo**, na promoção de uma **comunicação organizada** na sala de aula e na **diferenciação pedagógica**, pois consideramos cruciais para o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos da turma em questão.

Os princípios aqui apresentados foram postos em prática, na sua totalidade, ao longo do período de intervenção nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, mas não na disciplina de HGP. Enquadrando estes princípios no estudo, é necessário explicar que apenas foi posto em prática o princípio que se direciona para a comunicação organizada uma vez que o trabalho de grupo não foi uma estratégia utilizada para a apresentação do conteúdo “Os muçulmanos na Península Ibérica” e a diferenciação pedagógica não se deu, pois o aluno que iria usufruir desta estratégia não participou no presente estudo. O aluno em questão não participou no estudo devido à sua dificuldade em se integrar na turma, uma vez que tem como língua materna o Inglês. Quando foi feita a recolha de dados, procedemos ao pedido de autorização dos pais e, devido ao facto de, tanto o aluno como os pais não falarem nem compreenderem o Português, o aluno não trouxe a autorização e, por isso, não pode participar no estudo.

4.2. Estratégias globais da ação pedagógica

No que diz respeito às estratégias globais da ação pedagógica é necessário referir, desde já, que se apresentam as estratégias do estudo e não as do plano de intervenção. Isto deve-se ao carácter generalista dos objetivos do plano e, por isso, as

estratégias globais são, também, generalistas. Neste sentido, não existia possibilidade de colocar em prática as estratégias do plano de intervenção no estudo aqui apresentado.

Segundo Félix (1998), o “professor «apresenta» determinados conceitos e princípios cuja aprendizagem será complementada com estratégias de investigação que evitem um ensino memorístico” (p. 45). É nesta perspetiva que se apresentam as estratégias globais da ação pedagógica.

Procuramos diferenciar as formas de abordar os conteúdos relativos aos muçulmanos uma vez que compreendemos a necessidade de motivar os alunos para o aprofundamento e melhoria dos seus conhecimentos científicos direcionados para o tema. Esta perspetiva é defendida por Proença (1992) quando afirma que a “História é, como se sabe, uma disciplina privilegiada para aproveitar as potencialidades didáticas do meio local” (p. 196), o que foi tido em consideração para compreender o papel dos muçulmanos na história da Península Ibérica e de Portugal.

Numa perspetiva de afastamento do ensino baseado apenas no manual, pois tal como afirma Félix (1998), “a maior parte dos professores opta, hoje, por trabalhar com manuais” (p. 51), promovemos o desenvolvimento do conteúdo *Os muçulmanos na Península Ibérica* através de diversos recursos educativos.

Destacamos a realização de uma **visita de estudo**, uma vez que a utilização do meio próximo permite que haja uma dupla utilidade deste recurso, isto é, “ilustração de conhecimentos (...) e a interação com o património cultural que possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado.” (Félix, 1998, p. 53); a utilização de animações audiovisuais pois entende-se que “são recursos que a escola não pode ignorar, pois são poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos.” (Félix, 1998, p. 52).

Assim, realizamos uma **visita de estudo** a um local de culto muçulmano – à Mesquita Central de Lisboa – onde os alunos puderam observar o espaço de culto assim como o local de purificação do corpo e ouvir, através de um guia muçulmano, os fundamentos da sua fé e a forma como se distanciam do cristianismo, uma vez que os alunos convivem mais com a segunda religião do que com a primeira.

É neste sentido que procuramos colocar a **história local** como auxiliador de uma prática educativa mais contextualizada e real, uma vez que se compreende que a história

atual pode e deve ser entendida através da história do passado do meio em que os alunos se encontram. Sabemos que o “património tem, portanto, uma história, e expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário” (Pinto, 2013, p. 65). Assim, procuramos partir do que identifica um determinado local para explicar o passado de uma comunidade e religião.

Esta posição de partir da **história local** é defendida por Manique e Proença (1994) quando afirmam que, a nível pedagógico, esta “pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos” (p. 25) com as comunidades que fazem parte da história local. Já do ponto de vista científico, o aproveitamento da **história local** “evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogéneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades” (Manique e Proença, 1994, p. 25).

É necessário afirmar que não pretendemos que o professor utilize sempre a **história local** para lecionar, pois sabemos que a prática docente não procura “deslocalizar os conteúdos científicos mas sim de relocalizar o saber científico ao serviço de uma glocalização” (Alves, 2006, p. 67) tendo em atenção o aproveitamento do que é transmitido pela globalização para a proteção do que é a identidade do meio local.

Mais se acrescenta que os “alunos encontram-se em presença de «coisas», e, deste modo, a sua adesão à realidade histórica não se faz por imposição magistral, mas através de provas que lhe são fornecidas pelas coisas observadas” (Proença, 1992, p. 197). E é por isto que a utilização da história local se torna fundamental uma vez que pretendemos que os nossos alunos tenham contacto com o que se almeja ensinar e, assim, haja uma caminhada para uma melhor qualidade do ensino visando aprendizagens significativas.

Após a visita de estudo, procedemos, novamente, à apresentação dos conceitos ouvidos anteriormente através da utilização de **audiovisuais** alusivos ao tema. Tal como era suposto, foram apresentados, primeiramente, conceitos ligados à fé islâmica e só depois foram apresentados os conteúdos da conquista muçulmana da Península Ibérica, a reconquista cristã e, por fim, a herança muçulmana. Mais se acrescenta que, ao longo

dos momentos de apresentação dos conteúdos, foram sendo realizadas atividades do **manual** que promoviam a prática dos alunos no sentido destes apresentarem os seus conhecimentos quanto aos conteúdos lecionados.

Foi ainda realizada a construção de um **friso cronológico** (Figura 1) que, apesar de não se limitar ao momento histórico em que os muçulmanos surgem na Península Ibérica, foi bem-sucedida pois os alunos foram capazes de visualizar uma simples forma de representar os acontecimentos no tempo.



Figura 1 – Friso cronológico construído com os alunos durante o período de intervenção. Fotografia de Raquel Antunes.

Considerou-se esta estratégia como uma estratégia viável uma vez que o **friso cronológico** “fornece informações rápidas, destacando as datas e acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo, os(as) alunos(as) na estruturação das noções de tempo” (João, 2015, p. 28), sendo esta noção temporal é uma das competências que mais se procura desenvolver nos alunos mas que, muitas vezes, não é tida em consideração de forma responsável pelos professores uma vez que estes já a possuem e possuem dificuldade em transmitir essa noção de temporalidade que é desenvolvida através do friso.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE RESULTADOS DO ESTUDO

Neste estudo, os dados foram recolhidos através da realização de três questionários para que pudéssemos conhecer as concepções dos alunos sobre o que é “ser muçulmano”. No que diz respeito ao questionário realizado aos pais dos alunos, não foram obtidas respostas que fossem relevantes para o estudo, por isso, não foi apresentado. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “a análise de conteúdo permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p. 227). Assim, surge a apresentação e a análise de conteúdos presentes nas respostas dos alunos.

5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Ao longo do período de intervenção, os alunos foram avaliados através de diversos instrumentos. Para o estudo, valorizámos os instrumentos que eram construídos pela docente de HGP: a participação em sala de aula, os testes, as minifichas, os trabalhos de casa, entre outros (ver anexo K).

A avaliação das aprendizagens dos alunos tem um carácter contínuo, pelo que existiram várias formas de avaliação para registar o percurso feito pelos mesmos. No decorrer das várias atividades, foram utilizados essencialmente dois instrumentos para avaliar as aprendizagens, no caso, a grelha de observação (ver anexo L) e os produtos realizados. De entre estes últimos destacámos os testes, as fichas de trabalho e a participação em momentos de partilha em grande grupo. Esta modalidade de avaliação é da responsabilidade do docente, contudo, consideramos essencial que os alunos estejam envolvidos no seu processo de avaliação. Neste sentido, promovemos momentos em que os alunos se autoavaliaram, principalmente no final do período letivo.

Tal como já foi apresentado, a avaliação das aprendizagens dos alunos tem um carácter qualitativo. Isto significa que a avaliação, a nível das aprendizagens dos alunos, baseia-se no que os alunos compreenderam sobre o que é “ser muçulmano”. Apesar de termos lecionado a disciplina de HGP, o teste foi realizado e corrigido pela docente

titular da turma, por isso não nos foi possível obter informações sobre a avaliação concreta dos alunos na temática dos muçulmanos pois nem o teste nem a minificha foram baseados apenas neste conteúdo.

Apesar de não termos tido acesso à avaliação quantitativa no teste questões relativas aos muçulmanos, podemos afirmar que os alunos apresentaram um vocabulário histórico e geográfico mais rico, utilizando-o de forma consciente e de acordo com os conhecimentos que foram transmitidos por nós, docentes. Isto é possível perceber pela análise das respostas dos alunos no momento de intervenção e que surgem em seguida nos gráficos em seguida.

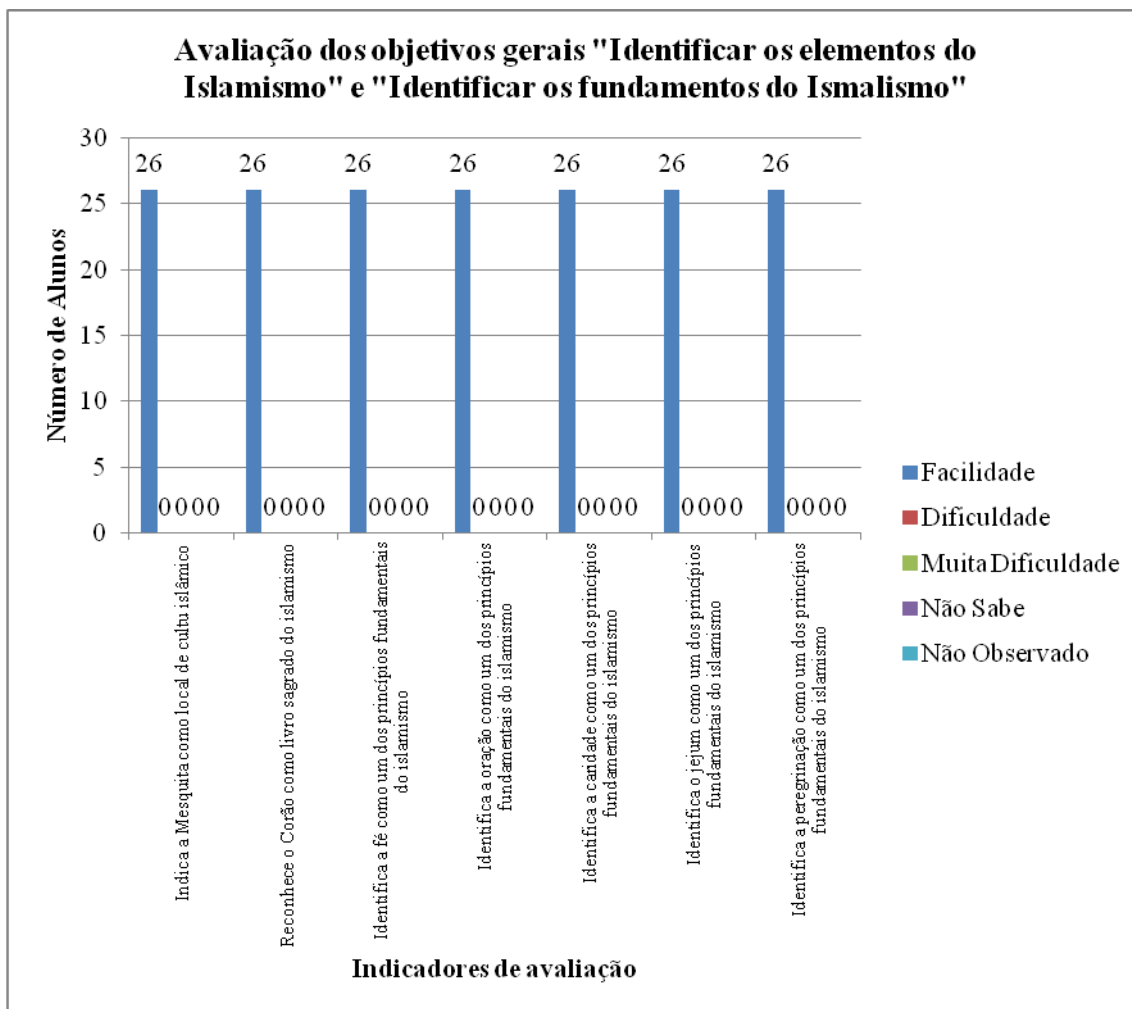


Figura 2 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos “Indicar os elementos do islamismo” e “Identificar os fundamentos do Islamismo”.

Neste primeiro gráfico, é possível observar que a totalidade dos alunos foi capaz de identificar a Mesquita como local de culto e o alcorão como livro sagrado. Em seguida os alunos foram avaliados nos conhecimentos dos fundamentos do islamismo e, mais uma vez, todos os alunos foram capazes de identificar a fé, a oração, o Jejum, a caridade e a peregrinação a Meca, como os cinco fundamentos da religião islâmica.

Para avaliar as aprendizagens a nível da herança dos muçulmanos surge a figura 3 que contém o gráfico destas aprendizagens.

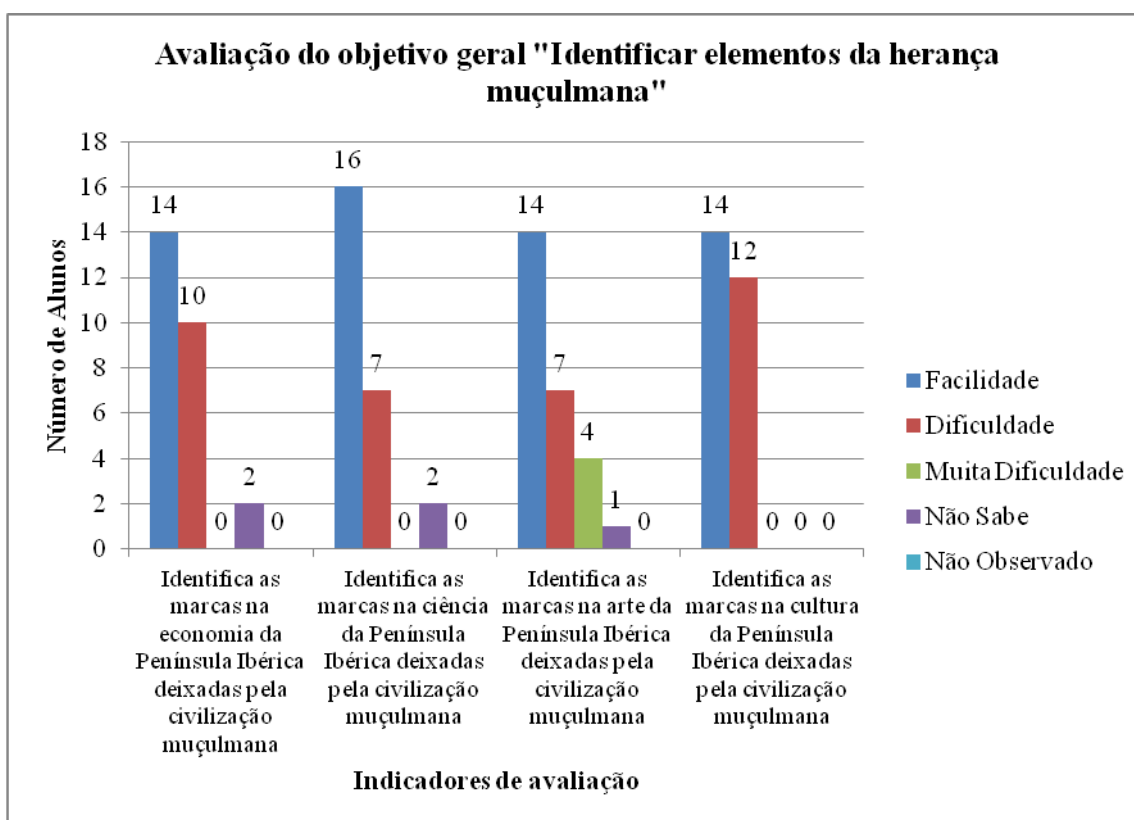


Figura 3 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos “Indicar os elementos do islamismo” e “Identificar os fundamentos do islamismo”.

Ao observarmos o gráfico acima, podemos afirmar que este foi o conteúdo que teve uma avaliação menos positiva, uma vez que alguns dos alunos não foram capazes de identificar elementos da herança deixada pelos muçulmanos, sendo que alguns não foram capazes de identifica-los de todo.

Tendo em consideração as estratégias utilizadas para lecionar estes conteúdos, podemos afirmar que os alunos apresentaram maior facilidade na aquisição dos

conhecimentos que foram adquiridos dentro e fora da sala de aula do que nos conteúdos trabalhados apenas dentro da mesma.

Para compreender se as concepções dos alunos se alteraram desde o início da intervenção até ao final, foram realizados, como já foi referido, três questionários que se apresentam abaixo seguidos da sua análise.

5.2. Questionário inicial

Num primeiro momento, foram recolhidos dados a partir das respostas dos alunos a um questionário realizado antes do período de intervenção referente ao bloco de conteúdos de apresentação da presença dos Muçulmanos na Península Ibérica (ver anexo H).

A amostra é composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Ainda sobre a amostra, 20 elementos são de nacionalidade portuguesa, 2 de nacionalidade brasileira e 1 de origem chinesa (ver anexo M).

A primeira questão proposta pedia para os alunos selecionarem se sabiam ou não o que era um muçulmano. Dos 23 alunos, 15 responderam positivamente, 7 responderam negativamente e 1 não respondeu à questão.

As respostas à segunda questão (ver anexo M) – *o que os alunos sabem sobre os muçulmanos?* – variam entre pessoas que viveram na Península Ibérica; que são de outra religião e vivem em países em guerra que vestem roupas largas; ou que vivem em África. Surgiram ainda respostas que mencionavam o facto de serem um povo organizado e inteligente e que nas mesquitas tinham de andar descalços.

Quando se questionou sobre se conheciam algum muçulmano, 7 alunos afirmam que conhecem muçulmanos de relacionamentos familiares; de momentos de culto; da escola e da vizinhança; de viagens e de momentos de ensino; na escola. Da amostra, 14 dos alunos não conheciam qualquer muçulmano e 2 não responderam à questão.

Por fim, surge a última questão em que os alunos deveriam escrever três palavras que associassem a “muçulmano”, sempre quando ouviam e/ou liam esta. Para apresentação dos dados recolhidos nesta questão incluem-se tabelas que resumem as nacionalidades e as respostas às questões (ver anexo M).

A figura 4 corresponde a um esquema de palavras⁷ que facilita a apresentação das respostas dos alunos à última questão do questionário inicial, uma vez que nos permite visualizar de forma mais clara a informação recolhida: as palavras com maior tamanho são aquelas que ocorreram mais vezes nas respostas dadas pelos alunos.



Figura 4 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 7 do questionário inicial.

Como se pode ler, a palavra escrita por um maior número de alunos como sendo a que se lembram ao dizer e/ou ouvirem a palavra *muçulmano* foi a palavra *humano*. A segunda palavra mais mencionada foi *mesquita*. Destaca-se a quantidade de palavras que não se relacionam diretamente com os muçulmanos e que remetem para características físicas e/ou culturais. Tal é compreensível porque, no momento de realização do questionário ainda não tinham sido expostos em sala de aula conteúdos referentes aos muçulmanos na Península Ibérica e, portanto, o povo muçulmano ainda não tinha sido caracterizado.

⁷ Esquema elaborado através da ferramenta Tagul – World Cloud Art, um instrumento virtual de criação de nuvens de palavras. Ver <https://tagul.com/> (consultado, pela última vez, a 15 de maio de 2016). Os restantes esquemas foram construídos com a mesma ferramenta.

Ao observarmos as palavras escritas no questionário inicial podemos ver que algumas das respostas dadas não estavam relacionadas, de todo, com a palavra *muçulmano* como, por exemplo, *pássaro* e *letras japonesas*. A primeira resposta poderá surgir de algum conhecimento pessoal do aluno e a segunda da forma diferente do alfabeto árabe que, por não perceberem o que representam, chamaram de letras japonesas, letras estas que também não compreendem.

Assim, as dimensões que mais se destacaram nas respostas dos alunos foram: a **religião**, uma vez que, inicialmente, os alunos não tinham a definição de muçulmano mas sabiam que a palavra se referia a religião; os **conteúdos de história**, visto que referiram, alguns deles, a noção de invasores e de Península Ibérica; e a **atualidade**, pois referiram o aspeto físico e acontecimentos atuais.

5.3. Questionário intermédio

Após o período de intervenção em que foi lecionado o conteúdo em questão, realizamos um segundo questionário (ver anexo I) com o intuito de compreender quais as conceções que os alunos criaram após a implementação das estratégias propostas para este bloco temático: visita de estudo, audiovisuais e manual.

A amostra para este segundo questionário foi diferente da do primeiro questionário devido à ausência de um dos alunos, que faltou à aula no dia de realização do questionário. Assim, a amostra foi composta por apenas 22 alunos (ver anexo N).

As respostas sobre o que os alunos sabem sobre os muçulmanos variam entre os cinco fundamentos da fé islâmica: o seu fundador, o seu Deus; o seu livro sagrado; a conquista da Península Ibérica; e o uso da burka pelas mulheres.

Por fim, surge a última questão em que os alunos deveriam escrever três palavras que lhes fizessem lembrar quando ouviam e/ou liam a palavra muçulmano. Tal como no questionário anterior, surge a figura 5 onde se apresenta um esquema de palavras onde apresentamos as respostas dos alunos à última pergunta do questionário.



Figura 5 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 6 do questionário intermédio.

Ao observarmos a figura 5, constata-se que a palavra mais escolhida pelos alunos foi *mesquita* seguida de *Alá* e *religião*. Destacamos ainda a quantidade de palavras que os alunos utilizaram para a representação de *muçulmano*. A maioria das palavras surge relacionada com a religião. Uma ressalva ainda para uma maior quantidade de palavras utilizadas pelos alunos e que se relacionam com o conteúdo transmitido.

As respostas dadas pelos alunos no questionário intermédio revelaram que estes tinham bem presente os conteúdos relativos aos muçulmanos, uma vez que tinham sido expostos aos mesmos recentemente. Dado que 9 alunos destacaram a palavra *mesquita*, podemos supor que a razão por tal situação tenha sido a visita de estudo realizada à Mesquita Central de Lisboa, uma vez que, tal como já foi dito, as aprendizagens tornam-se mais significativas quando os alunos estão a vivenciá-las pessoalmente.

5.4. Questionário final

O último questionário foi construído com perguntas muito próximas das que integraram os questionários anteriores. Este foi realizado no decorrer de uma aula da

disciplina de HGP (ver anexo J). Este foi realizado um mês após a realização do questionário intermédio. Isto permite-nos perceber se as conceções dos alunos se alteraram. Como se verá, com este último questionário surgem dados diferentes (ver anexo P). A amostra para o último questionário era composta, novamente, por 23 alunos.

Foi realizada, novamente, uma questão aberta em que os alunos escreveram o que sabiam sobre os muçulmanos e as respostas foram, na sua maioria, no sentido de identificar as ações dos seguidores da fé islâmica, mencionando o jejum como algo que fazem no Ramadão; o alcorão como o livro sagrado; a realização de uma ida a Meca e as cinco orações diárias. Novamente, houve respostas que salientaram a presença dos muçulmanos na Península Ibérica e sobre a invasão desta, e referência ao vestuário dos muçulmanos.

Por fim, surge a última questão em que os alunos deveriam escrever três palavras que lhes fizessem lembrar quando ouviam e/ou liam a palavra *muçulmano*.



Figura 6 – Palavras escritas pelos alunos em resposta à pergunta 6 do questionário final.

Ao observarmos a figura 6, é possível ver que as palavras que mais surgiram nas respostas dos alunos foram *mesquita*, seguido de *Alá*, *islâmico* e *jejum*. Tal como na figura 5, a quantidade de palavras utilizadas pelos alunos e que se relacionam com os

muçulmanos aumentou consideravelmente. Mesmo após um mês de terem sido lecionados os conteúdos sobre os muçulmanos é possível observar que os alunos mantiveram presentes os conceitos relacionados com estes.

No questionário final, surgiu a palavra *terrorista*, que podemos relacionar com as notícias dos ataques terroristas que aconteceram após a apresentação dos conteúdos em sala de aula. Consideramos que o facto de os alunos já terem um vocabulário mais rico no que diz respeito aos muçulmanos levou a que estivessem mais despertos para a atualidade e, por isso, associaram a palavra *muçulmano* ao terrorismo.

5.5. Análise global

Para uma melhor compreensão do que foi recolhido na primeira questão dos três questionários – *Sabes o que é um muçulmano?* – surge a figura 7 onde apresentamos um gráfico que nos permite observar, de forma mais clara, as respostas dadas pelos alunos à questão.

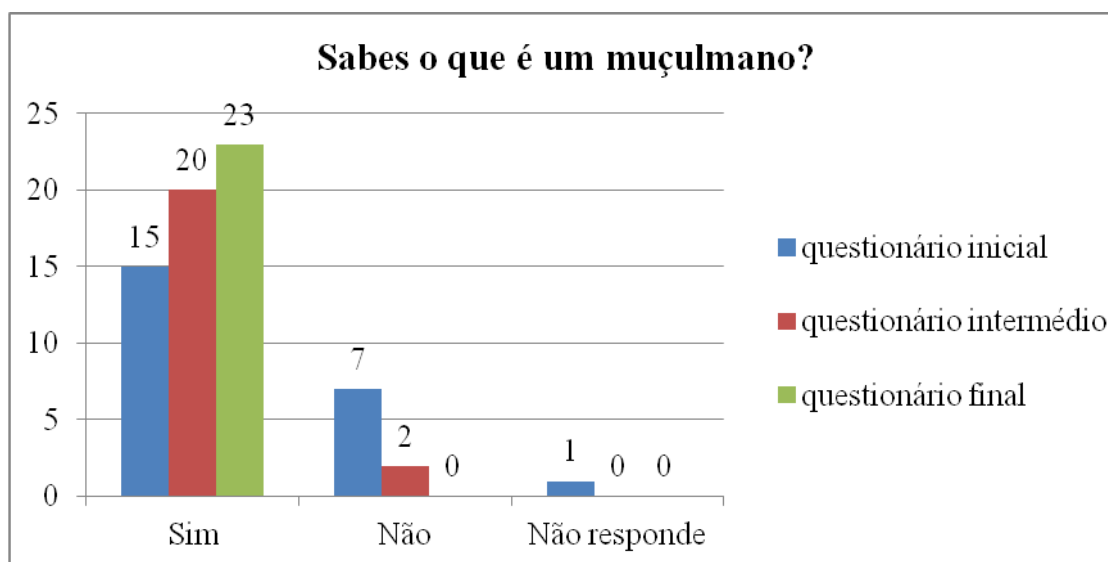


Figura 7 – Gráfico com as respostas dos alunos à pergunta *Sabes o que é um muçulmano* nos três questionários.

A partir da leitura destes dados, é possível perceber que houve uma evolução nas respostas dos alunos. Como é visível, antes de serem expostos a qualquer conteúdo

sobre os muçulmanos houve um conjunto de alunos que não sabia o que era um muçulmano. Contudo, após a apresentação dos conteúdos, ainda surgem alunos que afirmam não saber o que é um muçulmano e no último questionário todos os alunos respondem positivamente à questão. Podemos especular que os alunos que responderam negativamente à questão no questionário intermédio o tenham feito devido ao nível de cansaço ou desmotivação em responder uma vez que o questionário foi realizado no fim da aula, a momentos de saírem para o almoço.

No que diz respeito à questão *O que sabes sobre os muçulmanos?* foi possível apreender que, desde o questionário inicial até ao final, houve uma evolução nos conceitos apresentados pelos alunos, apesar de ainda se notar que algumas respostas foram idênticas nos três questionários e que não revelam qualquer aprendizagem dos conceitos transmitidos. Destaca-se, como por exemplo, a referência ao vestuário que os homens dos países árabes e africanos usam – *calças largas e uma coisa na cabeça* – e que revela que alguns alunos não compreenderam que o vestuário não é o que define “ser muçulmano”; e a referência a alguns pontos da religião como o Deus Alá.

Sobre a questão em que os alunos tiveram de escrever palavras ao ouvir a palavra *muçulmano*, houve uma clara evolução na quantidade de palavras escritas desde questionário inicial ao questionário final. No questionário inicial foram escritas, no total, 29 palavras, das quais destacamos a repetição das palavras *humano*, escrita 5 vezes, e *mesquita*, escrita 4 vezes. Após o período de exposição aos conteúdos, o número de palavras escritas foi 30 e destacamos a quantidade de vezes que foram escritas as palavras *mesquita* – 9 vezes – e *Alá* – 8 vezes – que revela que os alunos compreenderam que a palavra *muçulmano* está relacionada com a religião. Um mês após a exposição dos conteúdos, no questionário final os alunos escreveram 35 palavras diferentes e as palavras mais repetidas foram *mesquita*, escrita 5 vezes, *islâmico*, *Alá* e *jejum* escritas 4 vezes.

Outras respostas que merecem referência são algumas palavras que se mantiveram nos segundos e terceiro questionários: *humano*, *malandros* e *nepaleses*. Ao escreverem a palavra *humano*, os alunos revelam que o muçulmano é parte do mundo que rodeia os alunos mesmo tendo uma religião diferente. O aluno que escreveu a palavra *malandro* pode ter tido contacto com algumas pessoas muçulmanas que lhes

transmitiram a sensação de engano. Já o aluno que escreveu *nepaleses* deve conhecer um muçulmano que seja oriundo do Nepal.

Para melhor compreensão do que os alunos expressaram na resposta à última pergunta do questionário, apresentamos a tabela 2. A tabela apresenta a relação entre as palavras escritas pelos alunos e as metas curriculares em que as palavras se integram.

Palavras	Metas curriculares
Jejum	<i>Conhecer a religião islâmica</i>
Oração	
Caridade	
Alá	
Islâmico/islamismo	
Religiosos	
Mesquita	
Alcorão	
Outra religião	
Meca	
Maomé	
Mandamentos	
Fé	
Invasão	<i>Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica</i>
Povo	
Tribo	
Península Ibérica	
Antigo	
Tribo	
Organização	<i>Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica</i>
Herança	
Outras abordagens	
Morenos	Fisionomia
Burka	
Descalços	
Nepaleses	Origem geográfica
Indianos	
Malandro	Qualidades/defeitos
Humano	
Dedicado	
Diferente	
Guerra	Atualidade
Terrorismo	
Desenvolvimento	

Tabela 2 – Categorização das palavras escritas pelos alunos a partir dos conteúdos das Metas Curriculares(AAVV, s.d.) e outras abordagens.

Com base na tabela 2 é possível constatar que, nos questionários intermédio e final, os alunos referiram mais palavras específicas relacionadas com a religião islâmica: *Alá, mesquita, alcorão, fé, jejum, oração, Maomé, Meca, caridade, mandamentos*.

Já no que diz respeito ao processo de ocupação e reconquista da Península Ibérica, surgiram respostas como *invasores, povo e Península Ibérica*. Sobre o último ponto das metas – herança muçulmana – os alunos referiram as palavras *herança e organização*. Percebendo que surgiram outras palavras que não se direccionavam com nenhum dos temas diretamente, criamos um grupo de palavras que se divide em fisionomia (*morenos, descalços e burka*), origem (*Indianos e Nepaleses*) e qualidades/defeitos (*malandro, humano, dedicado e diferente*).

Todas as palavras escritas pelos alunos foram exploradas em sala de aula e por isso consideramos que foram introduzidas nas respostas de forma conveniente e revelam que adquiriram esses conceitos como parte do seu vocabulário na aula de HGP.

Os dados analisados revelam que os alunos compreenderam o que significava “ser muçulmano”, uma vez que existiu uma evolução no conhecimento dos alunos, no intervalo de um mês, entre o início da apresentação do conteúdo e a resposta às questões.

Houve, assim, uma evolução positiva do conhecimento dos alunos sobre o que é “ser muçulmano” uma vez que foram capazes de apresentar os conhecimentos adquiridos na visita de estudo e na sala de aula. Isto revela que os alunos conseguiram adquirir os conceitos apresentados pelo guia, na visita de estudo, e pelos docentes, na sala de aula, sobre os muçulmanos.

5.6. Proposta de sequência Didática: *Os Muçulmanos na Península Ibérica*

Como já referimos, a apresentação da sequência didática seria o desenvolvimento natural da investigação que apresentamos neste relatório. Mas devido a constrangimentos de tempo tal não nos foi possível.

A proposta aqui apresentada não se destina diretamente ao grupo de trabalho onde foi realizado este estudo uma vez que, pelas suas características não só a nível da turma, mas também da escola e agrupamento.

Para um conteúdo ser bem-sucedido, em termos das aprendizagens dos alunos, é necessário haver um trabalho de carácter permanente, por parte do docente, para que esse seja o mais interessante e motivador possível para os alunos. Assim, apresentamos a seguir uma proposta de sequência didática que poderia ser posta em prática para a apresentação do conteúdo *A presença dos muçulmanos na Península Ibérica*.

Tal como afirma Félix (1998), embora saibamos que não existem modelos de ensino perfeitos, “os modelos didáticos permitem ao professor concentrar a sua prática, refletir sobre ela e compreendê-la, situando-se relativamente às mudanças ocorridas” (p. 38). Isto significa que a sequência didática permite que o professor esteja familiarizado com a atualidade, com o contexto que envolve os alunos e com os conteúdos a serem apresentados na sala de aula.

A sequência didática que propomos começava com a apresentação do tema em questão à turma fazendo uma chuva de ideias sobre o que sabiam sobre os muçulmanos. Esse esquema de palavras ia ser exposto na sala de aula para que, no final da apresentação do tema pudesse ser confrontada com a segunda chuva de ideias construída.

Num segundo momento, e tendo por base a procura de aprendizagens significativas, iríamos realizar uma visita de estudo ao Campo Arqueológico de Mértola⁸, no sentido de os alunos estarem num local fortemente marcado pela presença muçulmana. A escolha deste local para a visita de estudo deve-se ao facto de a vila de Mértola ser considerada uma Vila Museu e, por isso, o património material local é, por si só, elemento da história do passado.

O Campo Arqueológico de Mértola, em conjunto com o Museu de Mértola, tem vindo a desenvolver atividades educativas com o intuito de despertar, nas crianças, a necessidade de valorizar o Património Histórico e Cultural e a utilidade da sua

⁸ Ver no site do Campo Arqueológico de Mértola as atividades de cariz educativo: <http://www.camertola.pt/info/actividades-educativas>, consultado a 18 de maio de 2016.

preservação. Estas atividades possuem diversas temáticas que são desenvolvidas ao longo de um ano, havendo atividades diferentes em determinados meses. As temáticas desenvolvidas variam entre escavações, cerâmica, identificação de ossos, edifícios, história da arte, entre outras. Mais se acrescenta que, todos os meses existe uma peça em destaque que é apresentada aos alunos nas visitas de estudo.

Apesar destas atividades serem destinadas aos públicos do pré-escolar e ao 1.º CEB, faz sentido que a visita de estudo se realize com alunos do 5.º ano porque é nesse ano que os alunos estudam a presença dos muçulmanos na Península Ibérica e, pela sua natureza, a vila de Mértola é um dos locais com maior quantidade e variedade de vestígios deixados pelos muçulmanos, não só a nível de edifícios, mas, também, a nível de equipamentos de trabalho e de peças de cerâmica. A visita de estudo deveria ser acompanhada por um elemento de registo por parte dos alunos, como um guião de visita de estudo, que será explorado com o docente na sala de aula.

Após a exploração do guião da visita de estudo, os alunos deveriam ter contacto com um muçulmano que se deslocaria ao contexto escolar no sentido de apresentar as suas convicções e vivências que se distinguem da cultura portuguesa e da religião cristã, maioritária no nosso país. Os alunos iriam ser preparados no sentido de construir, em pequenos grupos, duas questões para colocar ao convidado no sentido de esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades que tenham.

Na aula seguinte, após o momento de exploração do guião da visita de estudo e da visita do muçulmano à sala de aula, o professor deveria dividir os alunos em grupos de trabalho onde construiriam um cartaz baseado nos conteúdos relacionados com os muçulmanos, como sistematização do que foi aprendido com as atividades anteriores: os muçulmanos no passado e a sua herança na Península Ibérica.

Para terminar o bloco temático, o professor promovia, novamente, a construção de uma chuva de ideias onde os alunos colocavam aquilo que sabem sobre os muçulmanos após o conjunto de atividades. Esta atividade deveria ser seguida de um momento de diálogo entre professor e alunos de forma a estes explicassem o que tinha sido alterado nas suas conceções sobre os muçulmanos. Todos os trabalhos realizados nesta sequência didática ficariam expostos na sala de aula para que os alunos pudessem

consultar sempre que necessário. Era, também, realizada uma ficha de avaliação sobre os conteúdos lecionados.

Muito mais seria possível desenvolver neste âmbito de compreensão das conceções dos alunos se mais profundo fosse o estudo e maior fosse o tempo para a realização do mesmo, dentro das possibilidades existentes na formulação do plano de intervenção que, no presente estudo, esteve afastado da temática aqui apresentada.

6. AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

A avaliação do plano de intervenção, tal como aconteceu com a avaliação das aprendizagens dos alunos, é contínua, pelo que os seus objetivos foram sendo avaliados ao longo da sua implementação através de uma grelha de observação (ver anexo N). Para que esta possa ser concretizada foi fundamental que se definissem indicadores de avaliação para cada um dos objetivos gerais e específicos do plano de intervenção, fazendo a articulação com as respetivas estratégias a utilizar.

Partindo dos objetivos gerais e específicos e dos indicadores de avaliação, na avaliação do plano foram utilizados dois instrumentos, a grelha de observação e o sistema de regulação da participação. Aqui, também foram tidas em conta as várias grelhas de observação utilizadas ao longo das diferentes atividades realizadas na sala de aula.

Na tabela 3 é possível observar a relação entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, as estratégias a utilizar e os indicadores de avaliação relativos aos objetivos específicos.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias ⁹	Indicadores de Avaliação
- Cumprir as regras básicas de comunicação-interação	- Solicitar a palavra	- Só aceitar contributos dos alunos que coloquem o dedo no ar - Gravar o ruído feito pelos alunos durante os momentos de participação - Negociação com os alunos para encontrar uma solução para os problemas de participação - Trabalho de grupo	- Coloca o dedo no ar
	- Falar na sua vez		- Aguarda que o professor lhe dê a palavra - Fala apenas quando é solicitado
	- Ouvir os outros		- Não interrompe o outro
	- Ouvir o professor		- Não interrompe o professor - Cumpre as instruções do professor

⁹ Na ótica do professor.

	- Respeitar a participação do outro		- Aceita a participação do outro - Presta atenção ao que é dito pelo outro
- Diminuir a comunicação clandestina ¹⁰ na sala de aula	- Ficar em silêncio	- Gravar o ruído feito pelos alunos - Negociação com os alunos para encontrar uma solução para a comunicação clandestina - Prestar mais atenção e auxílio aos alunos menos atentos	- Faz silêncio - Não conversa com o colega
	- Manter a concentração nas atividades da sala de aula		- Realiza as atividades quando solicitado - Realiza as atividades com cuidado
- Desenvolver competências reflexivas	- Refletir sobre a sua participação	- Momentos de discussão sobre o tipo de participação na sala de aula - Explicação, por palavras suas, das ideias expostas pelos colegas - Comentário à participação dos colegas	- Identifica formas de participação incorretas - Apresenta soluções para melhorar a sua participação
	- Refletir sobre a participação do outro		- Critica, construtivamente, a participação do outro - Explica, por palavras suas, a ideia do outro

Tabela 3 – Articulação entre objetivos gerais, específicos, estratégias e indicadores de avaliação.

Através da tabela 3 é possível compreender que o estudo aqui apresentado não foi realizado em conformidade com o plano de intervenção. Tal situação deve-se ao surgimento da temática durante o período de intervenção, após a realização do plano de intervenção. A tabela 3 foi construída para apresentação da articulação entre objetivos gerais e objetivos específicos correspondentes, estratégias formuladas na ótica do professor e os indicadores de avaliação. Se a temática tivesse sido idealizada atempadamente, poderia ter havido uma maior articulação entre o Plano de Intervenção e o tema do estudo.

Tendo em consideração a caracterização da turma realizada ao longo do período de observação construímos os objetivos acima apresentados percebendo que estes foram

¹⁰ Por comunicação clandestina entende-se conversas paralelas entre os alunos durante a aula (ver Perrenoud, 1995).

formulados tendo em consideração a necessidade de melhoria do comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Estes objetivos têm um caráter generalista de qualquer uma das quatro disciplinas uma vez que não nos foi possível ter acesso a todos os elementos de avaliação diagnóstica realizada por alguns dos docentes titulares da turma. Além dessa situação, houve constrangimentos que não nos permitiram ser mais específicos e, de alguma maneira, corretos na formulação dos mesmos.

Com base no que foi realizado no plano de intervenção, e tendo em consideração a necessidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em que o professor e os alunos estão envolvidos, é fundamental afirmar que a formulação dos objetivos deste plano de intervenção levou-nos a uma compreensão da complexidade e responsabilidade do professor enquanto agente de comunicação de conhecimentos. Não se trata de construir objetivos para dizer que se tem, apenas, objetivos. O processo que envolve a chegada a um objetivo específico que seja significativo para a aprendizagem dos alunos, é algo que nos preocupou e continua a preocupar. A falta de experiência e de orientação na sua execução pode levar-nos a um conjunto de objetivos de difícil avaliação.

Neste sentido, consideramos que poderíamos ter melhorado o plano através da reformulação dos objetivos de forma a estes estarem mais próximos do que era realmente a nossa meta: melhorar o comportamento dos alunos na sala de aula.

Outra situação que foi detetada no nosso projeto foi a apresentação de estratégias de atuação direcionadas para a ação do professor. Ora, se o objetivo estava na ótica do aluno, deveríamos ter encontrado estratégias de ação também na ótica do aluno, no sentido de termos um conjunto de ações que queríamos desenvolver nos alunos. Estando as estratégias na ótica do professor, não há correspondência entre essas, os objetivos e os indicadores de avaliação apresentados.

Apesar destas situações que poderiam ser melhoradas, pretendemos, ainda, afirmar que os objetivos do plano de intervenção foram alcançados de forma quase unânime pelos alunos da turma. É possível fazer esta afirmação através da observação dos resultados obtidos no preenchimento da grelha de observação que culmina na construção de gráficos referentes aos indicadores de avaliação (figura 8).

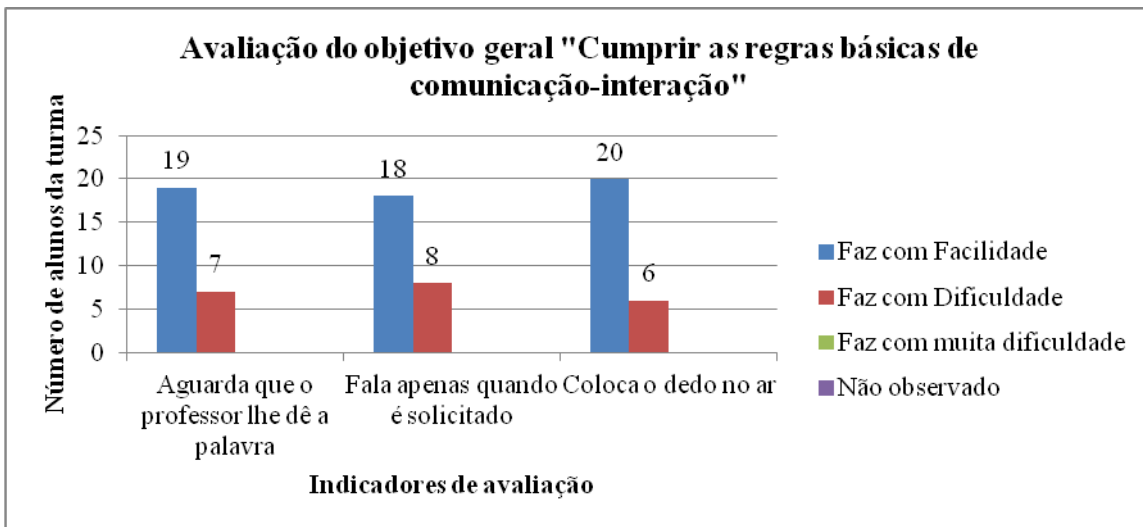


Figura 8 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos "Falar na sua vez" e "Solicitar a palavras", do Plano de Intervenção.

De acordo com estes dados, é possível afirmar que a maioria dos alunos é capaz de aguardar a autorização do professor para falar assim como falar quando lhe é solicitado. O indicador que corresponde ao objetivo de solicitar a palavra – coloca o dedo no ar – pode ser avaliado positivamente, uma vez que, existiu uma evolução positiva no cumprimento desta regra da sala de aula. Mais se acrescenta que o cumprimento deste objetivo facilitou, em muito, a intervenção do professor e dos alunos no decorrer das aulas.

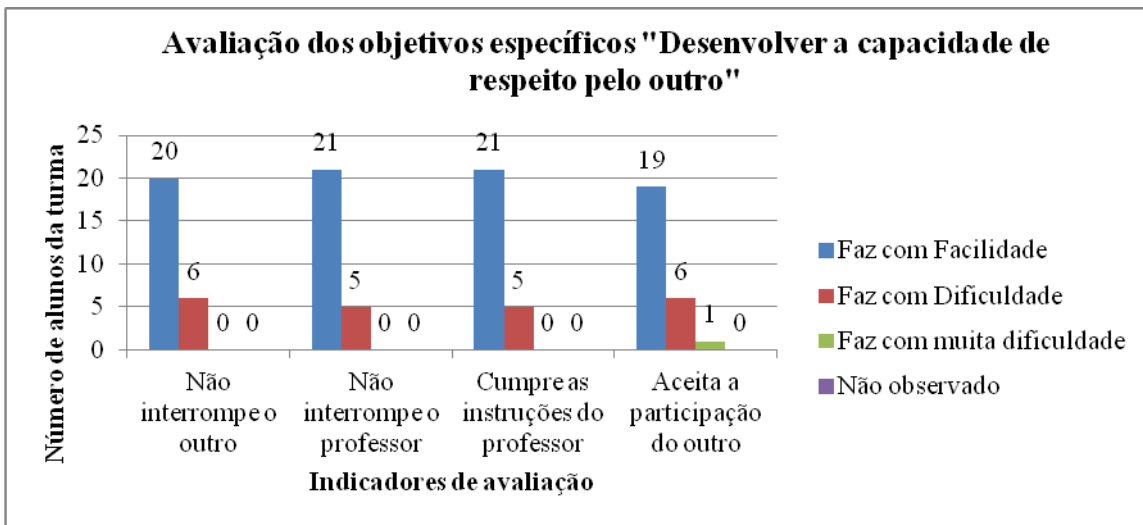


Figura 9 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos "Ouvir o outro", "Ouvir o professor" e "Aceitar a participação do outro", do Plano de Intervenção.

Ao observarmos o gráfico da figura 9 podemos afirmar que, novamente, o comportamento dos alunos melhorou uma vez que a maioria dos alunos demonstrou ser capaz de ouvir e respeitar a participação do outro, apesar de haver um aluno com muita dificuldade no cumprimento desta regra, e de ouvir e cumprir as instruções dadas pelo professor.



Figura 10 – Gráfico referente à avaliação dos objetivos específicos "Refletir sobre a sua participação", "Refletir sobre a participação do outro" do Plano de Intervenção.

Por fim, na figura 10 é possível observar que, os alunos foram capazes de refletir sobre a sua participação tendo em consideração a forma como a devem fazer. Já na reflexão sobre a participação do outro a avaliação é menos positiva pois a quantidade de alunos que não é capaz de criticar, de forma construtiva, é muito elevada, havendo até um aluno que o faz com muita dificuldade. Assim, entende-se que este último objetivo é, de facto, o que necessitava mais tempo para ser trabalhado.

Todo o processo de avaliação é necessário para que tanto aluno como professores tenham a noção do que deve ou não ser melhorado. Neste sentido, podemos afirmar que a realização deste plano de intervenção permitiu-nos caminhar para a compreensão de que é necessário investir na melhoria do comportamento dos alunos uma vez que, sem um bom comportamento, o decorrer da aula fica comprometido assim como a transmissão de conhecimentos e aprendizagem dos alunos.

Mais se acrescenta que, o facto de o plano de intervenção aqui avaliado ter sido realizado numa ótica transversal a todas as disciplinas lecionadas permitiu que fosse possível o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Não se trata, apenas, da possibilidade da realização das atividades ligadas aos muçulmanos mas trata-se,

também, da implementação das estratégias de ação do plano de intervenção que tinham em vista a melhoria do comportamento e que foram bem-sucedidas. A forma como o comportamento dos alunos alterou positivamente, através da introdução destas estratégias, fez com que fosse possível haver o desenvolvimento das atividades propostas em HGP no estudo apresentado.

7. CONCLUSÕES

A análise dos dados recolhidos através dos questionários realizados aos alunos permite-nos afirmar que **as concepções dos alunos do 5.º ano sobre o que é “ser muçulmano”** podem alterar-se consoante as estratégias utilizadas na apresentação dos conteúdos relativos aos muçulmanos presentes nos documentos orientadores de ensino, mas, também podem alterar consoante os acontecimentos da atualidade.

No que diz respeito à forma de transmissão de conhecimentos, foi-nos possível compreender que a metodologia utilizada na apresentação de um determinado conteúdo é fundamental para a aquisição de conhecimentos. Tendo a noção de que a escolha metodológica é, na maioria dos estabelecimentos de ensino, da responsabilidade do professor de HGP, cabe-lhe colocar ao dispor dos alunos diversos elementos que lhes permitam chegar a um maior conhecimento sobre o que é “ser muçulmano”, sem que seja o professor o único meio de transmissão de conteúdos, na sala de aula.

Uma das ideias que se promove neste estudo é a de que o aluno aprende, também, através do meio local que o rodeia. Isto significa que a utilização de práticas mais direcionadas para o exterior da sala de aula, com base na atualidade e na história local, leva os alunos a adquirir conhecimentos de forma mais significativa e com maior motivação. Esta posição é defendida neste estudo porque foi experimentada, na prática, por nós. Por este motivo, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem deve estar ligado ao que os alunos experimentam e vivenciam fora do contexto escolar e que é levado para dentro deste.

Com o presente estudo, ficamos a conhecer as concepções dos alunos sobre o que é “ser muçulmano”, que se distanciaram das que esperávamos que estes tivessem. Afirmamos isto porque esperávamos que os alunos revelassem uma maior ligação entre os atentados de novembro de 2015 e a imagem de muçulmano. Tal não aconteceu da forma que se esperava, isto porque os alunos apenas revelaram, de forma muito ligeira, que os muçulmanos estavam ligados a guerra e terrorismo após a apresentação do conteúdo sobre os muçulmanos, apesar de, durante o período de intervenção não ter sido expressamente falado sobre uma possível ligação entre os atentados e os muçulmanos.

Tendo em consideração os três objetivos propostos no estudo das concepções dos alunos sobre o que é “ser muçulmano” podemos afirmar que dois desses objetivos foram cumpridos e que o terceiro não foi possível realizar e, conseqüentemente, avaliar.

O objetivo a), *conhecer as concepções dos alunos sobre o que é ser muçulmano* foi possível cumprir uma vez que utilizamos estratégias, como os questionários, para identificar as suas concepções. Esta identificação foi realizada em três momentos diferentes e conseguimos compreender que, tal como já foi mencionado, a utilização do meio local como estratégia didática é uma solução para a chegada a concepções mais próximas da realidade. No que diz respeito ao objetivo b), *apresentar soluções de caráter didático de exploração do bloco conceptual ligado aos muçulmanos* e dado que temos consciência que poderíamos ter realizado atividades didáticas mais diferenciadas, apresentamos uma sequência didática para aplicar numa sala de 5.º ano do 2.º CEB para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados com os muçulmanos. Esta sequência didática poderia ser ainda melhorada e apresentada de forma prática mas tal não foi possível por constrangimentos de tempo.

O terceiro e último objetivo, *c) desconstruir as concepções sobre o muçulmano*, foi, então, implementado, pois houve uma desconstrução as concepções dos alunos, uma vez que a forma como entendem o que é ser muçulmano foi alterada. Foi possível observar esta alteração das concepções através das respostas dos alunos aos questionários construídos para o presente estudo.

Mais se acrescenta que o estudo apresentado é apenas o começo de um trabalho que poderá vir a ser desenvolvido de forma mais profunda e rigorosa pois o curto intervalo de tempo de trabalho na PES II e outras situações limitaram a recolha de dados e o seu tratamento. Tendo em consideração estas limitações, consideramos que o conhecimento das concepções dos alunos sobre os muçulmanos deve ser uma temática a desenvolver num trabalho próximo e em diferente contextos, no sentido de procurar perceber qual a influência dos diferentes meios nas concepções dos alunos.

O presente estudo tem como objetivo conhecer as concepções dos alunos sobre os muçulmanos, mas sabemos que temáticas ligadas às concepções podem ser desenvolvidas com base em diversos conteúdos que os alunos necessitam de trabalhar no 5.º ano. Assim, poderiam ser desenvolvidos estudos numa perspetiva de conhecer as

concepções dos alunos sobre o que é “ser bárbaro”, pois bárbaro é uma palavra muitas vezes mal interpretada, ou a concepções sobre a criança como herdeira ao trono, uma vez que se são conceitos distantes das vivências dos alunos mas que fazem sentido compreender para uma aprendizagem significativa dos conceitos históricos exigidos pelos documentos orientadores da prática docente.

Além das temáticas já apresentadas, seria interessante realizar um estudo em que procurássemos conhecer as concepções dos alunos sobre o fado. Esta temática poderia ser desenvolvida num ambiente escolar próximo aos edifícios simbólicos do fado, como por exemplo em Alfama. Tendo em consideração que dentro das muralhas do Castelo de São Jorge existe uma escola básica, poderia ser realizado um trabalho de conhecer as concepções dos alunos do 4.º ano sobre o que é o fado uma vez que este é um dos símbolos que habitualmente identifica o nosso país, apesar de não ser canção nacional.

O estudo aqui apresentado permitiu-nos compreender que, para haver uma maior relação entre os conteúdos e os alunos que os têm de saber, é necessário que haja um envolvimento responsável por parte do professor enquanto elemento fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Assim, o professor irá ter uma maior compreensão do que o aluno sabe, de como deve chegar a uma nova aprendizagem percebendo como o aluno constrói o seu conhecimento a partir do que vivencia diariamente.

Ao refletirmos sobre as nossas práticas é-nos evidente a evolução enquanto professores desde o primeiro período de intervenção até ao último. Esta evolução foi possível devido aos professores orientadores e cooperantes que tivemos, aos alunos das turmas que foram desafiantes e à existência de algumas dificuldades que surgiram.

Ao contemplarmos todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade curricular PES II, importa referir que esta foi repleta de momentos de grande desafio e benefício não só como futuras docentes mas, também, a nível pessoal. O período de intervenção deu-nos oportunidade de ter contacto com diferentes grupos de alunos, dentro de diferentes contextos sociais que, pelas diferenças, nos proporcionaram momentos de ensino-aprendizagem distintos e que nos marcaram. Isto permitiu-nos, também, desenvolver capacidade de adaptação a situações imprevistas que foram surgindo em cada aula.

Em conclusão, é com satisfação que afirmamos que todo o trabalho realizado neste estudo é resultado de um conjunto de elementos que nos permitiram crescer e amadurecer para nos tornarmos mais conscientes do nosso lugar enquanto agentes de transformação e de transmissão de conhecimentos. Procurámos e conseguimos criar o melhor ambiente possível para o trabalho com os alunos, garantindo interação, dinamismo e empenhamento; com os cooperantes, vendo-os como orientadores se seguindo as suas práticas; e com os orientadores, que foram fundamentais para o desenvolvimento e a realização de propostas enquadradas na turma e no programa das diferentes disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (s.d). *Metas Curriculares de 2.º Ciclo do Ensino Básico de História e Geografia de Portugal*. [Lisboa]: Ministério da Educação e Ciência. [disponível em linha: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf, consultado a 10 de maio de 2016].
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, L. A. M. (2006). A História Local como Estratégia para o Ensino da História. In AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (vol. 3) (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barros, J. A. (2005). Igualdade, Desigualdade e Diferença: Em Torno de Três Noções. *Análise Social*, vol. XL (175), 2005, 345-366.
- Bethencourt, F. (2015). *Racismos. Das cruzadas ao Século XX*. Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. P. O. & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Dias, A, Hortas, M. J., Ferreira, N. M. & Cruz, C. (2016). *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais - Estudos I*. Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. [e-book, disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/investigacao/cied/publicacoes/outras>]
- Elias, J. J. (1999). *Islamismo*. Lisboa: Edições 70.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Grau Ferrer, V. (2016). El valor de la alteridad: enseñanza aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. In C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste & B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las*

- ciências sociais: educar para uma cidadania global* (pp. 58-66). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria; AUPDCS.
- João, A. S. L. P. (2015). *A Utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal* (Relatório do Projeto de Investigação não Publicado). Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da história – Património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- Matias, A., Mendes, A. L., Carvalho, C. M. & Branquinho, J. (2015). *Manual de educação para a cidadania global: uma proposta de articulação para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: AIDGLOBAL.
- Mattoso, J. (2002). *A escrita da História*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica, *Educatio Siglo XXI*, vol. 31 (1), pp. 61-88.
- Programa de história e geografia de Portugal* [Plano de Organização do Ensino Aprendizagem] (1991) (vol. II). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Programa de história e geografia de Portugal* [Organização Curricular e Programas: 2.º Ciclo do Ensino Básico] (s.d.) (vol. I). [Lisboa]: Ministério da Educação
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. I., Nunes, J. P. A. & Cunha, P. J. P. (s.d.). *Documento de apoio às metas curriculares de História e Geografia de Portugal*. [Lisboa]: Ministério da Educação e Ciência [Disponível em linha: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_hgp_final.pdf, consultado a 29 de maio de 2016].
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rodrigues, A. J. (1999). *O Islão no mundo*. Lisboa: Hugin – Editores.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Editora Almedina.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo A – Caracterização da turma¹¹

¹¹ Dado que nos encontramos numa fase inicial do ano letivo, e por se tratar de uma turma do 5.º ano de escolaridade, não foi possível ter acesso aos dados de todos os alunos.

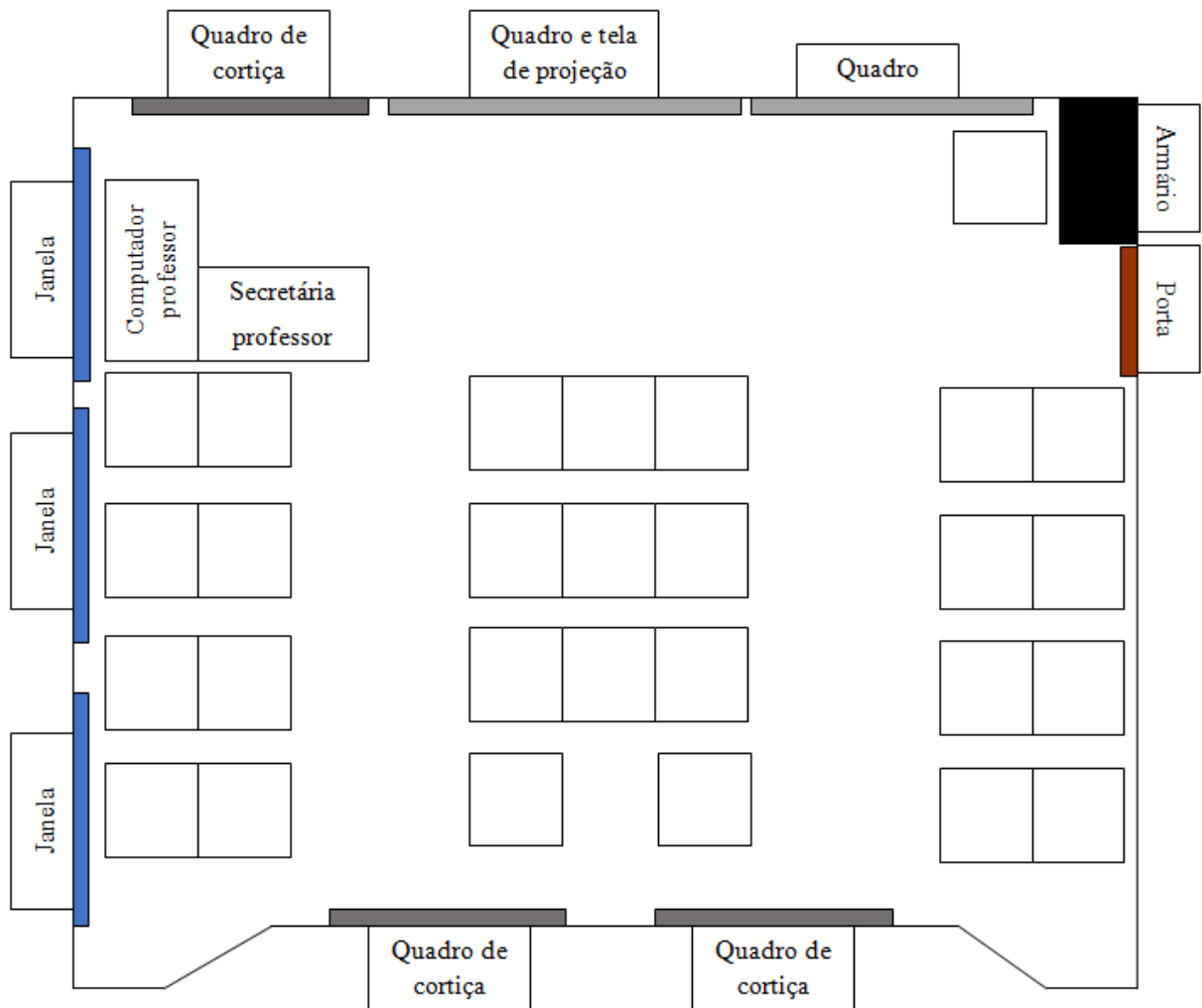
N.º	Nome	Idade	Nacionalidade	Retenções	ASE	Níveis do ano letivo anterior	País				Observações
							Habilitações literárias		Situação Profissional		
							Pai	Mãe	Pai	Mãe	
1	BG	10			A	PORTUGUÊS – 5 MATEMÁTICA – 5 ESTUDO DO MEIO – MB	Formação desconhecida	Secundário	Situação desconhecida	Desempregada	
2	CV	10				PORTUGUÊS – 5 MATEMÁTICA – 5 ESTUDO DO MEIO – 4	Formação Superior	Formação Superior	Bioquímico	E. Infância	
3	DM	10				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 5 ESTUDO DO MEIO – 5					
4	DC	12		4.º e 5.º anos		PORTUGUÊS – 2 MATEMÁTICA – 2 CIÊNCIAS NATURAIS – 2 HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 2	Sem habilitações	1º Ciclo	Situação desconhecida	Desempregada	
5	DM	10				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – MB					
6	DM	12		2 vezes no 5.º ano	A	PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 2 CIÊNCIAS NATURAIS – 3 HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 2	3º Ciclo	2º Ciclo	Carpinteiro e Similares	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis...	
7	FC	10			A	PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – 4					
8	FS	9				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 2 ESTUDO DO MEIO – SUF	Secundário	Bacharelato	Comercial	Funcionária Pública	
9	GF	10				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – BOM		Licenciatura		Consultora financeira e de investimentos	
11	JD	9				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – BOM			Segurança	Publicitária	
12	KP	9									Não fala português (fala inglês) Frequenta o apoio PLNM
13	KS	11		sim		PORTUGUÊS – 5 MATEMÁTICA – 5 ESTUDO DO MEIO – MB					
14	MB	9				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – 3					
15	MR	10				PORTUGUÊS – 5 MATEMÁTICA – 5					

						ESTUDO DO MEIO – MB					
16	MC	10				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – BOM					
17	MH	10			B	PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – BOM	Secundário	2º Ciclo	Trabalhador por conta de outrem	Porteira de edifícios	
18	MG	10									
19	MO	10			A	PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – SUF					
20	MC	10									
21	MM	10				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – SUF	Secundário	Secundário	Trabalhador por conta de outrem	Outro pessoal de apoio administrativo	
22	PD	9				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – BOM	Secundário	Secundário	Desconhecida	Auxiliar de saúde	
23	PJ	10				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – BOM					
24	RC	10				PORTUGUÊS – 3 MATEMÁTICA – 3 ESTUDO DO MEIO – SUF	3º Ciclo (7º ano)	3º Ciclo	Carpinteiro e similares	Desconhecida	
25	RR	12		sim							
26	TB	10			B						
27	YZ	10				PORTUGUÊS – 4 MATEMÁTICA – 4 ESTUDO DO MEIO – BOM			Comerciante	Comerciante	

Anexo B – Potencialidades e fragilidades

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none">• Leitura fluente• Escrita com poucos erros ortográficos	<ul style="list-style-type: none">• Conjugação de verbos regulares e irregulares no Pretérito Perfeito e Imperfeito do modo Indicativo• Identificação de classes de palavras• Reconhecimento dos graus dos adjetivos
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none">• Leitura de mapas• Boa apropriação de conceitos ligados à paisagem geográfica	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação de documentos escritos• Construção de registo escrito individual
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Leitura de gráficos• Raciocínio matemático desenvolvido• Apresentação de dúvidas matemáticas	<ul style="list-style-type: none">• Resolução de problemas• Cálculo• Representação de frações na reta numérica• Explicitação de raciocínios
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none">• Boa apropriação de conceitos ligados à biodiversidade e à preservação da natureza• Apresentação de dúvidas científicas• Curiosidade e interesse nos conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Realização de tarefas individuais

Anexo C – Sala de aula



Anexo D – Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta		
8:00	PORT			ING			
8:50	<i>S 05</i>	EF	EV	<i>S 05</i>	PORT		
8:50	CN	<i>GIN 1</i>	<i>ART 3</i>	MAT	<i>S 05</i>		
9:40	<i>S 05</i>				<i>S 05</i>		
10:00		PORT	MAT	HGP	ING		
10:50	ET					<i>S 05</i>	<i>S 05</i>
10:50	<i>ART 3</i>						
11:40							
11:50	MAT	CN	EF	<i>S 05</i>	HGP		
12:40	<i>S 05</i>	<i>S 05</i>	<i>GIN 1</i>				
12:40	ALMOÇO	ALMOÇO		ALMOÇO	ALMOÇO		
13:30							
13:40	AE MAT	AE PORT S		EM	FC		
14:30	<i>S 05</i>	<i>05</i>		<i>S 05</i>	<i>S 05</i>		
14:30				EMRC	AE PORT		
15:20				<i>S 06</i>	<i>S 05</i>		
15:30							
16:20							

Anexo E – Grelhas de observação (História e Geografia de Portugal)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – À descoberta dos outros e das instituições

Metas Alunos	O passado do meio local	O passado nacional					Reconhecer símbolos nacionais	
	Pesquisar sobre o passado de uma instituição local: recorrer a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição	Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local	Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado	Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos	Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal	Conhecer unidades de tempo: o século	Bandeira nacional	Hino nacional
BG	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
CV	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
DC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
FC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
FS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
GF	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
JD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
KP	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
KS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MR	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MH	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MG	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
PD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
PJ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
RC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
RR	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
TB	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
YZ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Legenda: F – Com Facilidade; D – Com Dificuldade; M – Com Muita Dificuldade; NO – Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – À descoberta do ambiente natural e das inter-relações entre espaços

Metas Alunos	O contacto entre a terra e o mar					Portugal na Europa e no Mundo		
	Observar direta ou indiretamente alguns aspetos da costa portuguesa	Localizar no mapa de Portugal	Localizar em mapas ilhas e arquipélagos (Açores e Madeira)	Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos	Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal	Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo	Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha	Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos
BG	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
CV	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
DM	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
DC	NO	NO	NO	NO	NS	NS	NO	NO
DM	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
DM	NO	NO	NO	NO	NS	F	NO	NO
FC	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO
FS	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
GF	NO	NO	NO	NO	F	F	NO	NO
JD	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO
KP	NO	NO	NO	NO	F	F	NO	NO
KS	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO
MB	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
MR	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
MC	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
MH	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
MG	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
MO	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
MC	F	NO	F	NO	F	F	NO	NO
MM	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO
PD	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
PJ	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
RC	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO
RR	F	NO	F	NO	F	F	F	NO
TB	NO	NO	F	NO	F	F	NO	NO
YZ	NO	NO	F	NO	F	F	F	NO

Legenda: **F** – Com Facilidade; **D** – Com Dificuldade; **M** – Com Muita Dificuldade; **NO** – Não Observado

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – À descoberta do ambiente natural e das inter-relações entre a natureza e a sociedade

Metas Alunos	Aspetos físicos de Portugal		Principais atividades produtivas nacionais				
	Identificar os maiores rios: localizar no mapa de Portugal	Identificar as maiores elevações: localizar no mapa de Portugal	Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal	Identificar os principais produtos agrícolas portugueses	Identificar os principais produtos da floresta portuguesa	Identificar os principais produtos ligados à pecuária	Identificar os principais produtos da indústria portuguesa
BG	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
CV	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
DC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
DM	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
FC	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
FS	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
GF	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
JD	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
KP	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
KS	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MB	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MR	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MC	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MH	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MG	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MO	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
MC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
MM	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
PD	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
PJ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
RC	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
RR	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
TB	NO	F	NO	NO	NO	NO	NO
YZ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Legenda: F – Com Facilidade; D – Com Dificuldade; M – Com Muita Dificuldade; NO – Não Observado

**Anexo F – Grelha de observação de História e Geografia de Portugal
(Atitudes)**

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Atitudes (História e Geografia de Portugal)

Metas Alunos	Participação						Comportamento		Trabalho			
	Põe o dedo no ar	Fala na sua vez	Respeita a participação dos colegas	Interrompe a aula	Participa nas atividades		Comunica clandestinamente	Adota comportamentos desadequados	Realiza as tarefas propostas	Mantém a concentração	Traz os materiais necessários	Adota uma atitude de desinteresse
					Quando solicitado	Por iniciativa própria						
BG	F	F	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
CV	FA	FA	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
DM	F	F	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
DC	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	F	NO	NO	NO	F
DM	NF	NF	NF	FA	F	F	F	NF	F	F	NO	NF
DM	FA	FA	FA	F	F	F	F	F	F	F	NO	F
FC	NF	FA	FA	NF	F	F	F	NF	F	F	NO	NF
FS	FA	F	FA	F	F	F	F	FA	F	F	NO	FA
GF	NO	NO	NF	F	F	FA	F	F	FA	NF	NO	F
JD	FA	F	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
KP	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NF	F	F	NO	NF
KS	FA	FA	FA	FA	F	F	FA	NF	F	F	NO	NF
MB	F	F	F	NF	F	F	FA	NF	F	F	NO	NF
MR	FA	FA	FA	NF	F	F	FA	NF	F	F	NO	NF
MC	F	F	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
MH	F	FA	FA	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
MG	FA	FA	FA	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF
MO	FA	FA	FA	NF	F	F	FA	NF	F	F	NO	NF
MC	NF	NF	NF	NF	F	F	NF	NF	F	FA	NO	NF
MM	F	F	F	F	F	FA	F	F	F	F	NO	F
PD	F	F	F	NF	F	F	NF	F	F	F	NO	F
PJ	NF	FA	FA	F	F	F	F	FA	F	F	NO	FA
RC	NF	NF	NF	F	F	F	F	F	F	F	NO	F
RR	FA	FA	FA	F	F	F	F	F	F	FA	NO	F
TB	NO	NO	NO	F	F	NO	NO	F	FA	FA	NO	F
YZ	F	F	F	NF	F	F	NF	NF	F	F	NO	NF

Legenda: F – Com Facilidade; D – Com Dificuldade; M – Com Muita Dificuldade; NO – Não Observado

Anexo G – Questionário aos Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO

O presente questionário integra-se num estudo de caso em que se pretende **conhecer as conceções de alunos do 5.º ano sobre o que é “ser muçulmano”**. Este questionário insere-se numa investigação para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este questionário é anónimo.

1. Idade: pai ____ mãe ____

2. Nacionalidade: pai _____ mãe _____

3. Sabe o que é um muçulmano? Sim Não

4. O que sabe sobre os muçulmanos?

5. Conhece algum muçulmano? Sim Não

5.1. Como o conhece?

6. Escreva três palavras que associa à palavra muçulmano

A - _____

B - _____

C - _____

Anexo H – Questionário inicial

QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo.

7. Idade: _____

8. Nacionalidade: _____

9. Sexo: Masculino Feminino

10. Sabes o que é um muçulmano? Sim Não

11. O que sabes sobre os muçulmanos?

12. Conheces algum muçulmano? Sim Não

12.1. Como o conheceste?

13. Quando ouves ou lêes a palavra “muçulmano” o que te faz lembrar? Indica três palavras.

A - _____

B - _____

C - _____

Anexo I - Questionário intermédio

QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo.

Agora que já estudaste mais sobre os muçulmanos, responde às seguintes questões:

1. Idade: _____

2. Nacionalidade: _____

3. Sexo: Masculino Feminino

4. Sabes o que é um muçulmano? Sim Não

5. O que sabes sobre os muçulmanos?

6. Quando ouves ou lêes a palavra “muçulmano” o que te faz lembrar? Indica três palavras.

A - _____

B - _____

C - _____

Anexo J – Questionário final

QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo.

Antes de responderes às perguntas, preenche as seguintes informações:

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Já estudaste a *presença dos Muçulmanos na Península Ibérica* no 1.º período deste ano. Agora, responde às seguintes perguntas:

1. Sabes o que é um muçulmano? Sim Não

2. O que sabes sobre os muçulmanos?

3. Quando ouves ou lês a palavra “muçulmano”, o que te faz lembrar? Indica três palavras.

A - _____

B - _____

C - _____

Anexo K – Critérios de avaliação por área curricular

História e Geografia de Portugal			
Domínio Cognitivo (60%)		Fichas de avaliação	40%
	Participação oral	Observação direta	20%
	Trabalho individual em sala de aula		
	Trabalho de investigação Trabalho de grupo		
Atitudes e Valores (40%)	Assiduidade	Observação direta	5%
	Comportamento global		10%
	Hábitos de trabalho		10%
	Organização/Método e Material		10%
	Pontualidade		5%

Anexo L – Grelha de Observação – aprendizagens dos alunos em HGP

Indicador es de avaliação	A herança muçulmana				Os fundamentos do islamismo				
	Identifica as marcas na economia da Península Ibérica deixadas pela civilização muçulmana	Identifica as marcas na ciência da Península Ibérica deixadas pela civilização muçulmana	Identifica as marcas na arte da Península Ibérica deixadas pela civilização muçulmana	Identifica as marcas na cultura da Península Ibérica deixadas pela civilização muçulmana	Identifica a fé como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a oração como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a caridade como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica o jejum como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a peregrinação como um dos princípios fundamentais do islamismo
Alunos									
BG	F	F	F	F	F	F	F	F	F
CV	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DC	NS	NS	M	D	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	D	D	D	D	F	F	F	F	F
FC	F	F	F	F	F	F	F	F	F
FS	D	NS	NS	D	F	F	F	F	F
GF	F	F	M	F	F	F	F	F	F
JD	D	D	D	D	F	F	F	F	F
KP	F	F	F	F	F	F	F	F	F
KS	D	M	M	D	F	F	F	F	F
MB	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MR	D	F	D	D	F	F	F	F	F
MC	D	D	D	D	F	F	F	F	F
MH	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MG	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MO	D	D	D	D	F	F	F	F	F
MC	D	F	F	F	F	F	F	F	F
MM	NS	D	M	D	F	F	F	F	F
PD	D	D	D	F	F	F	F	F	F
PJ	F	F	F	D	F	F	F	F	F
RC	F	F	F	D	F	F	F	F	F
RR	F	F	F	F	F	F	F	F	F
TB	D	D	D	D	F	F	F	F	F
YZ	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Legenda: F – Facilidade; D – Dificuldade; M – Muita Dificuldade; NS – Não sabe; NO – Não Observado

Indicadores de avaliação	Animação “os muçulmanos”		Os fundamentos do islamismo					Continuação da elaboração do friso cronológico
	Alunos	Identifica a Mesquita como local de culto islâmico	Reconhece o Corão como livro sagrado do islamismo	Identifica a fé como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a oração como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a caridade como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica o jejum como um dos princípios fundamentais do islamismo	Identifica a peregrinação como um dos princípios fundamentais do islamismo
BG	F	F	F	F	F	F	F	F
CV	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	F	F	F	F	F
DC	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	F	F	F	F	M
DM	F	F	F	F	F	F	F	F
FC	F	F	F	F	F	F	F	F
FS	F	F	F	F	F	F	F	D
GF	F	F	F	F	F	F	F	F
JD	F	F	F	F	F	F	F	D
KP	F	F	F	F	F	F	F	F
KS	F	F	F	F	F	F	F	F
MB	F	F	F	F	F	F	F	F
MR	F	F	F	F	F	F	F	F
MC	F	F	F	F	F	F	F	D
MH	F	F	F	F	F	F	F	D
MG	F	F	F	F	F	F	F	M
MO	F	F	F	F	F	F	F	F
MC	F	F	F	F	F	F	F	D
MM	F	F	F	F	F	F	F	F
PD	F	F	F	F	F	F	F	F
PJ	F	F	F	F	F	F	F	F
RC	F	F	F	F	F	F	F	D
RR	F	F	F	F	F	F	F	D
TB	F	F	F	F	F	F	F	D
YZ	F	F	F	F	F	F	F	F

Legenda: F – Facilidade; D – Dificuldade; M – Muita Dificuldade; NS – Não sabe; NO – Não Observado

Anexo M - Dados do questionário inicial

Questão	Objetivo da questão	Categorias	Respostas
1	Idade	9 anos	1
		10 anos	19
		11 anos	1
		12 anos	1
		13 anos	1
2	Nacionalidade	portuguesa	20
		brasileira	2
		chinês	1
3	Sexo	Masculino	14
		Feminino	9
4	Saber o que é um muçulmano	Sim	15
		Não	7
		Não Responde	1
6	Conhecer um muçulmano	Sim	7
		Não	14
		Não responde	2

Questão 5: O que sabes sobre os muçulmanos?
“ O que os muçulmanos vieram ná península Ibérica parar virem descobrir outros”
“Eu acho que o muçulmano é um homem de outra religião que reza a Mau o mé”
“Não sei nada se sei não me lembro”
“Os musulmanos fora muito importantes para a história.”
“O que sai é que eles tem uma religião arabe.”
“Os muçulmanos combateram os reinos suevos.”
“São islâmicos em a religião mais avançada quem criou o islamismo foi maolé dizia ser o mensageiro de deus.”
“Sei que não são de cristo.”
“que são de outro país e têm religiões diferentes.”
“os muçulmanos são aqueles (acho eu) que usam calças largas e com umas coisas na cabeça.”
“Vivem na Africa e têm tradições, língua e outras coisas diferentes das nossas”
“Que eles eram um povo muito organizado e exemplar”
“Os muçulmanos são pessoas que não são católicas e nem acreditam em qualquer deus”
“Não sei nada sobre os muçulmanos”
“Sei que são uma religião diferente e tem outros hábitos do que nós”
“Sei que eles têm uma religião e que o deus deles é o Alá.”
“Sei que os muçulmanos vieram para a Península Ibérica”
“O que sei sobre os muçulmanos é que numa mesquita tipo teiem andar descalsos lá dentro.”

Palavras	Número de respostas
Maus	1
Grandes	1
Feios	2
Humano	5
Mano	1
Massa	1
História	1
Guerras	1
Letras japonesas	1
Pássaros	1
Meu amigo	1
Islâmico	1
Árabe	1
Arábia	1
Pessoa	1
Mesquita	4
Povo	2
Judas	1
Diferentes	2
Indiano	1
Nepaleses	1
Africanos	2
Descalços	1
Bem lavados	1
Pessoa antiga/antigo	2
Outra religião	3
Igual a todos	1
Deus	1
Não responde	3

Anexo N - Dados do questionário intermédio

Questão	Objetivo da questão	Categorias	Respostas
1	Idade	10 anos	19
		11 anos	1
		12 anos	1
		13 anos	1
2	Nacionalidade	portuguesa	19
		brasileira	2
		chinês	1
3	Sexo	Masculino	12
		Feminino	10
4	Saber o que é um muçulmano	Sim	20
		Não	2

Questão 5: O que sabes sobre os muçulmanos?

“Cultura, religião e crenças religiosas”
“Eles acreditam num deus: Alá e também acreditam que o profeta Maomé é enviado de Alá. A religião deles é o Islamismo.”
“Um muçulmano tem calças largas, cor bronzeada e com uma coisa na cabeça”
“É um povo muito dedicado á sua religião, e conquistaram a Península Ibérica à muito tempo.”
“Os muçulmanos tem um deus que é ala e o seu livro sagrado é o aporam”
“Os muçulmano é um homem que segue ala.”
“São povos invasores”
“Que são povos invasores”
“Os muçulmanos são um povo diferente”
“Os muçulmanos são pessoas que cumprem as regras da sua religião.”
“Sei que o chefe deles chama-se Maomé e tem outros costumes”
“Os muçulmanos são um povo monotaísta que têm o alcorão como livro sagrado”
“Eles têm 5 mandamentos e resão a alá e que não comem porco”
“Os muçulmanos tem cinco coisas que eles fazem: fé, jejum, as cinco orações, caridade e peregrinação a meca.”
“Os muçulmanos vêm do norte de Africa e praticam o islamismo”
“Têm 5 mandamentos”
“Sei os fundamentos do islamismo um pouco mais sobre o islamismo.”
“As mulheres têm de usar burka”
“Eu sei que os muçulmanos só tenham uma religião e só que seguem Maomé.”
“Os muçulmanos são um povo muito dedicado à sua religião”
“O que eu sei sobre os muçulmanos é que eles só acreditam num Deus”

Palavras	Número de respostas
Oração	2
Alá	8
Maomé	6
Religião	5
Burca	1
Islâmico	4
Pessoa	1
Malandro	1
Mesquita	9
Pessoas religiosas	1
Pessoas antigas	1
Porco	1
Palavras com “al”	1
Meca	2
Pilares	1
Alcorão	1
Milagre	1
Massa	1
Povo	1
Jejum	1
Fé	1
Caridade	2
Invasores	1
Humano	1
Humildade	1
Indianos	1
Divertidos	1
Religiosos	1
Arábia	1
Não responde	1

Anexo O - Dados do questionário final

Objetivo da questão	Categorias	Respostas
Idade	10 anos	17
	11 anos	2
	12 anos	2
	13 anos	1
Nacionalidade	portuguesa	19
	brasileira	2
	chinês	1
Sexo	Masculino	12
	Feminino	10
Saber o que é um muçulmano	Sim	23
	Não	0
	Não Responde	0

Questão 5: O que sabes sobre os muçulmanos?

“Que os muçulmanos tiveram uma grande influencia na península Ibérica.”
“Os muçulmanos de dia não podem cumer porque fazem jejum”
“Que o corão e tem que ir polomenos uma vez na vida a meca.”
“Para mim os muçulmanos são quem que segue a religião islâmica.”
“Eles usam calças largas uma coisa na cabeça e são morenos.”
“Eles seguem a sua religião que é o islão”
“Os muçulmanos são islâmicos”
“Antigamente os muçulmanos conseguiram conquistar alguns séculos a parte sul da P. I.”
“Sei que os muçulmanos são de outa religião e têm abitos diferentes dos noços, ao comer.”
“Que invadiram a Península Ibérica”
“Eles tem um dia jejum, e tem um alcuram e vão um dia que vão meca”
“Que têm diferentes abitos de vida, são de outra religião”
“Os muçulmanos são um povo da Religião Islâmica”
“Os muçulmanos são um povo dedicado, e têm muito respeito à sua religião”
“Os muçulmanos são pessoas que seguem os seus mandamentos”
“O muçulmano é um homem que segue o islamismo”
“Que eles não são cristãos”
“Os muçulmanos são estranhos e têm outra religião”
“Sei que maomé é o mensageiro do islamismo e que alá é o seu Deus”
“Os muçulmanos tem de fazer pelo menos 5 orações por dia”
“A religião deles é o Islamismo, a maioria acredita apenas no deus Alá”
“Os muçulmanos são estrangeiros marroquinos que têm várias religiões”
“Os muçulmanos são pessoas vindas da Africa que invadiram a península ibérica.”

Palavras	Número de respostas
História	1
Guerra	1
Desenvolvimento	1
Descalços	1
Jejum	4
Malandro	1
Oração	3
Caridade	1
Nepalenses	1
Indianos	1
Morenos	1
Terrorismo	2
Alá	4
Humano	1
Islâmico/islamismo	4
Burka	1
Religiosos	2
Mesquita	5
Alcorão	3
Diferente	2
Outra religião	3
Invasão	1
Meca	2
Povo	2
Dedicados	1
Mandamentos	1
Organização	1
Tribo	1
Antigo	1
Tribo	1
Fé	1
Herança	1
Península Ibérica	1
Massa	1
Não responde	1

Anexo P - Grelha de observação (avaliação do plano de intervenção)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação do plano de intervenção

Objetivos gerais	Cumprir as regras básicas de comunicação-interação			Desenvolver a capacidade de respeito pelo outro			Desenvolver competências reflexivas			
Objetivos específicos	Falar na sua vez		Solicitar a palavra	Ouvir os outros	Ouvir o professor		Respeitar a participação do outro	Refletir sobre a sua participação		Refletir sobre a participação do outro
Objetivos específicos	Aguarda que o professor lhe dê a palavra	Fala apenas quando é solicitado	Coloca o dedo no ar	Não interrompe o outro	Não interrompe e o professor	Cumprir as instruções do professor	Aceita a participação do outro	Identifica formas de participação incorretas	Apresenta soluções para melhorar a sua participação	Critica, construtivamente, a participação do outro
Alunos										
BG	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
CV	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DC	D	D	D	F	D	F	D	D	F	D
DM	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
DM	F	F	F	D	F	F	D	F	F	D
FC	D	D	F	F	D	D	f	F	D	D
FS	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
GF	F	D	D	F	D	F	D	F	F	M
JD	F	F	F	D	F	F	F	F	F	D
KP	D	F	F	F	F	F	F	F	D	D
KS	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MB	D	D	D	D	D	F	D	F	D	F
MR	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MC	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MH	D	D	D	D	F	D	F	F	D	F
MG	F	F	D	F	F	F	F	F	F	D
MO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
MC	F	F	F	F	F	D	F	F	D	F
MM	D	D	F	F	F	F	F	F	D	F
PD	F	F	F	F	F	D	D	F	F	F
PJ	F	F	F	D	F	F	F	F	F	D
RC	D	D	D	D	F	F	M	F	F	D
RR	F	F	F	F	D	F	D	F	F	F
TB	F	D	F	F	F	D	F	D	M	D
YZ	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Legenda: F – Com Facilidade; D – Com Dificuldade; M – Com Muita Dificuldade; NO – Não Observado