

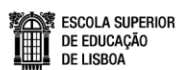
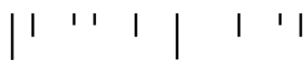


Transformação digital: desenvolvimento das competências histórico-geográficas com recurso às tecnologias digitais

Marta Sofia Almeida Gonçalves Guedes

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

2023-2024



Transformação digital: desenvolvimento das competências histórico-geográficas com recurso às tecnologias digitais

Marta Sofia Almeida Gonçalves Guedes

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

Orientadores: Professora Doutora Adriana Cardoso e Professor Doutor
Nuno Ferreira

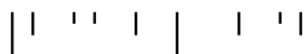
Júri

Presidente: Professor Doutor Nuno Melo

Arguente: Professor Renato Abreu

Orientador: Professora Doutora Adriana Cardoso

2023-2024



Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tampouco a ralhar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça. Não me apanharam. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida.

Daniel Pennac in *Mágoas da escola*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste mestrado. Sem o apoio e incentivo de muitos, este trabalho não seria possível.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Adriana Cardoso e ao Professor Doutor Nuno Ferreira pelo acompanhamento e apoio inestimáveis durante todo este percurso. A vossa orientação e conselhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Doutor Ricardo Coscurão e à Professora Doutora Antónia Estrela, pelo suporte constante durante o estágio, os meus sinceros agradecimentos. A vossa disponibilidade e orientação foram essenciais para o meu crescimento profissional.

Um agradecimento especial à direção da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, por sempre me terem proporcionado as condições necessárias para que eu pudesse cumprir este mestrado. A vossa ajuda foi imprescindível.

À Professora Ana Pinto, o meu profundo reconhecimento por sempre acreditar no meu trabalho e por me ter ajudado a alcançar o melhor de mim.

A todos os alunos que se cruzaram comigo durante os estágios e aos meus alunos do dia a dia, que me inspiram constantemente a ser uma melhor professora, o meu muito obrigado.

Às minhas amigas, Maria João, Rute e Ana Sofia, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, o meu mais sincero agradecimento.

À minha família, à Leonor e à Inês, pela paciência nos dias mais ausentes, e ao Pedro, pelo apoio constante, o meu amor incondicional.

RESUMO

O presente relatório, intitulado "Transformação Digital: Desenvolvimento das Competências Histórico-Geográficas com recurso às tecnologias digitais", foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, parte do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório está organizado em duas partes principais. Na primeira parte, são descritas e analisadas criticamente as práticas pedagógicas implementadas no 1.º e 2.º CEB. A segunda parte apresenta um estudo empírico desenvolvido com base numa problemática identificada durante as práticas no 2.º CEB: a integração das tecnologias digitais como forma de promover o desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos.

Os objetivos do estudo incluem: (i) desenvolver um programa de intervenção que utilize as TIC para melhorar as competências histórico-geográficas; (ii) analisar as perceções dos alunos sobre o programa de intervenção implementado; e (iii) avaliar o contributo das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia adotada envolveu uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, baseando-se nos princípios da investigação-ação. A investigação foi realizada numa turma de 5.º ano, composta por 20 alunos. As técnicas de recolha de dados incluíram questionários aplicados no início e no final do estudo, entrevistas de uma amostra de alunos e observação direta. A análise de conteúdo foi utilizada nas transcrições das entrevistas e nas respostas abertas dos questionários.

Os resultados indicam que a implementação do programa de intervenção baseado no uso das tecnologias digitais foi fundamental para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos. As atividades realizadas, que incluíram o uso de mapas interativos, realidade virtual e diversas ferramentas digitais, permitiram uma exploração mais aprofundada e prática dos temas históricos e geográficos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Competências histórico-geográficas; História e Geografia de Portugal; 2º Ciclo do Ensino Básico; Recursos digitais.

ABSTRACT

This report, titled "Digital Transformation: Development of Historical-Geographical Competences using Digital Technologies," was produced as part of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education (2nd CEB), at the Lisbon School of Education.

This report is organized into two main parts. The first part critically describes and analyzes the teaching practices implemented in the 1st and 2nd CEB. The second part presents an empirical study based on a problem identified during the practices in the 2nd CEB: the integration of digital technologies as a means to promote the development of students' historical-geographical competences.

The objectives of the study include: (i) developing an intervention program that uses ICT to improve historical-geographical competences; (ii) analyzing the perceptions of the students and the cooperating teacher about the implemented intervention program; and (iii) evaluating the contribution of digital technologies to student learning.

To achieve these objectives, the methodology adopted involved a mixed approach, combining qualitative and quantitative methods, based on the principles of action research. The research was conducted with a 5th-grade class with 20 students. Data techniques included questionnaires administered at the beginning and end of the study, interviews with the cooperating teacher, a students sample, also a participant observation during the classes. Content analysis was used to analyze the interview transcripts and the open-ended questionnaire responses.

The results indicate that the implementation of the intervention program based on the use of digital technologies was fundamental for the development of the students' historical-geographical competences. The activities carried out, which included the use of interactive maps, virtual reality, and various digital tools, allowed for a deeper and more practical exploration of historical and geographical topics.

Keywords: Digital technologies; Historical-geographical competences; History and Geography of Portugal; 2nd Cycle of Basic Education; Digital resources.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	13
PARTE I.....	15
1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º ciclo	16
1.1. Contexto institucional.....	17
1.2. Caracterização do grupo-turma.....	18
1.3. Intervenção Educativa.....	20
1.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	23
2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º ciclo	25
2.1. Contexto institucional.....	26
2.2. Caracterização do grupo-turma.....	27
2.3. Intervenção Educativa.....	28
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	33
PARTE II.....	39
1. Tempos de metamorfose: a utilização das TIC para a aquisição de competências Histórico-Geográficas	40
1.1. Apresentação do estudo	41
2. Fundamentação teórica.....	44
2.1. Os tempos que a história tem: formar alunos com competências histórico- geográficas	45

2.2. As tecnologias digitais na educação: um novo e admirável mundo?.....	47
2.3. As tecnologias digitais... ferramentas pedagógicas nas aulas de HGP?	53
2.3.1. Recursos de Realidade Aumentada	54
2.3.2. Recursos com Realidade Virtual	55
2.3.3. Recursos digitais interativos	56
2.3.4. Recursos de gamificação	58
2.3.5. Experiências com visitas virtuais	59
3. Metodologia.....	60
3.1. Problema e questões orientadoras.....	61
3.2. Natureza e design do estudo	61
3.3. Métodos e técnicas de recolha e tratamento e análise de dados	64
3.4. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo.....	65
3.5. Princípios éticos do processo de investigação	65
4. Apresentação e discussão dos resultados	67
4.1. Programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais.....	68
4.1.1. Experiências com recursos digitais interativos.....	69
4.1.2. Experiências com Realidade Virtual	77
4.1.3. Experiências com Visitas Virtuais.....	78
4.1.4. Experiências com vídeos	80
4.1.5. Experiências com Recursos Educativos Digitais.....	82
4.1.6. Experiências com gamificação	83

4.2. Perceções dos alunos ao programa de intervenção implementado	84
4.3. Contributos do programa de intervenção na aprendizagem dos alunos.....	86
4.3.1. Análise comparativa entre os dois momentos de avaliação sumativa .	90
5. Conclusões.....	92
6. Reflexão final.....	95
7. Referências	98
ANEXOS.....	104
ANEXO A – Horário da turma do 1º CEB	105
ANEXO B – Potencialidades e fragilidades do 1º ceb	107
ANEXO C – Grelhas de observação durante a intervenção no 1º CEB	114
ANEXO D – Critérios de avaliação de hgp	127
ANEXO E – Ficha diagnóstica.....	129
ANEXO F – Questionário inicial	135
ANEXO G – Potencialidades e fragilidades no 2º ceb	138
ANEXO H- Grelhas de observação das sessões do programa de intervenção.....	140
ANEXO I – Guiões de trabalho.....	150
ANEXO J – Análise das respostas dos alunos na ficha diagnóstica.....	182
ANEXO K- Guião das entrevistas aos alunos	197
ANEXO L – Questionário final.....	206
ANEXO M – Grelhas de avaliação das fichas	211
ANEXO N – Análise de conteúdo das entrevistas	215
ANEXO O – 1ª Ficha de avaliação.....	218
ANEXO P – 2ª Ficha de avaliação	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Print-Screen de um mapa do Arc-Gis referente ao início da Expansão do Império Romano	70
Figura 2 Print-Screen do Castelo de Almourol através do Google Street View visualizado pelos alunos	71
Figura 3 Respostas dos alunos no Mentimeter sobre os fatores da expansão da Romanização	72
Figura 4 Nuvem de palavras no Mentimeter sobre as palavras-chave do Islamismo ..	73
Figura 5 PrintScreen do friso cronológico realizado no LucidSparks de dois grupos.	74
Figura 6 PrintScreen das produções dos alunos no Mindmeister.....	75
Figura 7 Dar Voz aos Alunos.....	76
Figura 8 Utilização dos óculos de realidade virtual pelos alunos	78
Figura 9 <i>Alunas a explorarem o Google Arts and Culture</i>	79
Figura 10 Alunos a visualizarem o vídeo da Biografia de D. Afonso Henriques	81
Figura 11 PrintScreen do trabalho sobre a biografia de D. Afonso Henriques realizado por um dos grupos.	81
Figura 12 Print-screen dos melhores resultados obtidos no Kahoot!	83
Figura 13 Evolução da turma por competência.....	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias globais face aos objetivos gerais do plano de intervenção	21
Tabela 2 - Objetivos gerais e específicos	29
Tabela 3 - Estratégias globais	31
Tabela 4 - Síntese do design do estudo.....	63
Tabela 5 - Frequência Respostas questionário final PI.....	84
Tabela 6 - Média valor das respostas ao questionário final.....	85
Tabela 7 - Relação das questões face às competências histórico-geográficas na ficha 1... 87	
Tabela 8 - Taxa de Sucesso por competência da ficha 1.....	88
Tabela 9 - Relação das questões face às competências histórico-geográficas na ficha 2... 89	
Tabela 10 - Taxa de Sucesso por competência da ficha 2	89
Tabela 11 - Evolução dos alunos por domínios da disciplina HGP.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

EE – Encarregado de educação

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PASEO – Perfil do aluno à saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora cooperante

PES – Prática do Ensino Supervisionada

PIPT – Plano de Inovação Pedagógica e Tecnológica

RV – Realidade Virtual

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No presente relatório, trabalho acadêmico final decorrente da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), visa-se reunir e apresentar todas as experiências e resultados obtidos nos contextos de prática do 1.º e 2º ciclos do ensino básico (CEB), bem como contemplar a investigação realizada num deles. A estrutura do relatório é dividida em duas partes principais: a primeira parte descreve a prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, e a segunda parte aborda o estudo empírico realizado no 2.º CEB.

Na primeira parte, a prática pedagógica é descrita em três capítulos: (i) descrição da prática pedagógica no contexto do 1.º CEB; (ii) descrição da prática pedagógica no contexto do 2.º CEB; (iii) análise crítica e comparativa da prática nos dois ciclos. Nestes capítulos, são discutidos aspetos como a caracterização do contexto socioeducativo, a problematização dos dados e a identificação da problemática de intervenção, incluindo diagnósticos, estratégias de intervenção e de integração curricular, atividades implementadas, e a avaliação e regulação das aprendizagens.

A segunda parte do relatório foca-se no estudo empírico sobre o desenvolvimento de competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais. Esta parte está dividida em cinco capítulos: (i) apresentação do estudo, incluindo questões e objetivos de investigação; (ii) fundamentação teórica; (iii) metodologia, detalhando procedimentos metodológicos e técnicas de recolha e análise de dados; (iv) resultados, apresentando e discutindo os dados obtidos; e (v) conclusões, sintetizando as principais descobertas e reflexões finais.

No final do relatório, inclui-se uma reflexão abrangente sobre todo o processo, abordando os contributos da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino e no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

PARTE I

| " | | | " |

1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO CONTEXTO DO 1.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

A intervenção educativa realizada numa sala de aula de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, ocorreu numa escola da Área Metropolitana de Lisboa, tendo-se iniciado no dia 8 de abril de 2024 e terminado no dia 28 de maio de 2024. Nesta descrição sintética da prática desenvolvida no 1.º ciclo, começa-se por fazer a caracterização do contexto institucional (1.1), para, em seguida, se proceder à caracterização do grupo-turma (1.2) e, finalmente, apresentar as principais linhas da intervenção educativa (1.3).

1.1. Contexto institucional

A **prática pedagógica** foi desenvolvida num colégio privado no concelho de Sintra. Fundado em 1993 e ampliado em 1999, este colégio é composto por dois edifícios principais e diversas instalações especializadas que apoiam uma variedade de atividades educativas e extracurriculares. As áreas externas e internas são projetadas para fornecer um ambiente seguro e estimulante para os alunos, incluindo espaços de convívio, pátios, parques recreativos e instalações desportivas.

A prática pedagógica no colégio é centrada no aluno, utilizando **metodologias** que promovem a autonomia, a participação ativa e a aprendizagem através da experiência. A professora cooperante (PC) implementa uma abordagem metodológica que equilibra momentos de instrução direta com atividades exploratórias e de cooperação, integrando princípios do Movimento da Escola Moderna. A avaliação das aprendizagens dos alunos segue modalidades diagnósticas, formativas e sumativas, proporcionando uma visão abrangente do progresso académico dos estudantes.

As **atividades pedagógicas** observadas incluem um enfoque significativo na escrita e leitura, com os alunos a participar em apresentações orais e debates, promovendo a comunicação eficaz e o desenvolvimento de competências sociais. O uso de recursos educativos, como o manual escolar e materiais criados pela PC, é integrado de forma a enriquecer a experiência educativa.

No colégio, a estrutura do **horário escolar** (cf. Anexo A) é projetada para maximizar o tempo de aprendizagem e proporcionar uma rotina equilibrada e dinâmica para os alunos. Um dia normal de aulas começa às 9h e termina às 16h30, incluindo o período de apoio ao estudo que é conduzido pela PC.

A **avaliação** é uma ferramenta essencial e diversificada no colégio, utilizando múltiplas modalidades para um acompanhamento contínuo e adaptativo das aprendizagens dos alunos. O sistema de avaliação engloba: i) *Avaliação Diagnóstica/Formativa*: Ocorre de forma contínua ao longo do ano letivo, permitindo aos professores adaptarem as suas práticas e intervenções com base nas necessidades individuais dos alunos. Este tipo de avaliação promove a reflexão e a autonomia dos alunos, envolvendo-os na avaliação do próprio progresso; ii) *Avaliação Sumativa*: Realizada ao final de cada semestre, esta avaliação sintetiza as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, fornecendo uma perspetiva abrangente de seu crescimento académico e pessoal; iii) *Autoavaliação*: Os alunos participam ativamente na sua própria avaliação, uma prática que estimula o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas sobre a própria aprendizagem.

Paralelamente, o **relacionamento** entre a PC e os Encarregados de Educação (EE) desempenha um papel vital para o sucesso educacional dos alunos. A PC mantém um diálogo constante com os pais ou responsáveis por meio de reuniões individualizadas, que servem como uma plataforma para discussão detalhada do desenvolvimento educacional de cada aluno. Essas reuniões são fundamentais para ajustar as estratégias pedagógicas e garantir um suporte domiciliar adequado. Além das reuniões, a comunicação frequente por e-mails e através da plataforma online Inovar garante que os EE estejam sempre atualizados sobre os eventos da escola, progresso académico e quaisquer questões comportamentais que possam surgir.

1.2. Caracterização do grupo-turma

A turma onde decorreu a prática pedagógica do 1.º CEB é um 4.º ano de escolaridade composto por 23 alunos, dos quais 13 são raparigas e 10 são rapazes, todos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, de acordo com os registos biográficos.

Nesta turma, existem dois alunos que, devido à dislexia, necessitam de adaptações específicas no processo de avaliação. Um dos alunos recebe apoio através da leitura de enunciados, enquanto o outro beneficia de enunciados complementados com figuras e tabelas para facilitar a compreensão. Estas adaptações são essenciais para assegurar que os alunos possam demonstrar as suas capacidades e conhecimentos de forma mais eficaz e alinhada com as necessidades de aprendizagem.

Todos os alunos são falantes nativos de Português Europeu, o que reflete uma homogeneidade linguística na sala de aula. A maioria dos pais dos alunos possui formação superior e trabalha predominantemente no setor terciário.

Os alunos são interessados e participativos tanto nas atividades dentro como fora da sala de aula, apesar de se registarem algumas dificuldades comportamentais e de interação com os colegas, que necessitam de acompanhamento mais próximo por parte dos adultos. Os alunos participam ativamente na gestão e organização da sala de aula, responsabilizando-se por tarefas como o controlo do tempo, a marcação de presenças e a distribuição de materiais, exemplificando o seu envolvimento na organização do ambiente de aprendizagem.

As sessões de planificação semanal são realizadas pela PC em colaboração com os alunos, promovendo um ambiente de gestão democrática e participativa, em que as atividades a serem realizadas são discutidas e organizadas coletivamente. A relação entre a PC e os alunos pauta-se pelo respeito mútuo, com uma comunicação clara e objetiva, adaptada aos conteúdos tratados. Este ambiente propício ao diálogo fomenta uma atmosfera de confiança e abertura, no qual os alunos se sentem confortáveis para expressar as suas ideias e questões. A PC, consciente das diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, aplica uma variedade de estratégias pedagógicas para assegurar que cada aluno seja apoiado de forma adequada promovendo a sua progressão na aprendizagem. Este esforço contínuo para adaptar a comunicação e o ensino facilita a apropriação dos conteúdos e fortalece a dinâmica da sala de aula, cultivando um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

1.3. Intervenção Educativa

Baseado na caracterização do contexto educativo, juntamente com as informações fornecidas pela professora cooperante e os resultados das avaliações diagnósticas realizadas nas diversas áreas – Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Competências Sociais – foi possível identificar as **potencialidades** e **fragilidades** da turma (cf. Anexo B):

Após a análise detalhada das potencialidades e fragilidades da turma, identificou-se uma **problemática** central de intervenção: *Como promover as competências de ortografia nos alunos através da planificação, escrita e revisão textual?*

Os **objetivos gerais** estabelecidos para abordar diretamente esta problemática foram:

1. Compreender e dominar as regras ortográficas.
2. Melhorar as competências de escrita, tornando os textos mais claros, coerentes e ortograficamente corretos;
3. Desenvolver a capacidade de identificar e corrigir os erros ortográficos.

O eixo central da nossa intervenção foi diversificar os tipos de trabalho, ampliando significativamente as atividades em pares e em pequenos grupos. Embora tenhamos estabelecido estratégias específicas para cada área disciplinar, as atividades implementadas seguiram uma abordagem interdisciplinar.

Para atingir estes objetivos, foram delineadas estratégias globais que envolveram todas as áreas curriculares que são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1

Estratégias globais face aos objetivos gerais do plano de intervenção

Objetivos Gerais	Estratégias Globais
<p>1. Compreender e dominar as regras ortográficas.</p>	<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Jogos digitais com as regras de ortografia;• Realizar revisão de texto com o adulto e entre pares.• Construir guiões de revisão de texto com os alunos.• Promover a leitura de textos produzidos pelos alunos.• Promover momentos de reflexão sobre os diferentes erros ortográficos. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Formular problemas matemáticos que exijam a escrita correta de termos matemáticos específicos, incentivando os alunos a aplicarem as regras ortográficas ao comunicarem as suas soluções. <p><u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Produzir textos descritivos sobre temas estudados, destacando a aplicação correta das regras ortográficas ao descreverem processos, fenómenos naturais ou eventos históricos. <p><u>Expressão artística/ dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Criar e encenar peças teatrais baseadas em textos produzidos pelos alunos. <p><u>Competências sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Trabalho em grande grupo.• Trabalho a pares.• Debates e discussões em grupo.• Sessões de feedback estruturado.

<p>2. Melhorar as capacidades de escrita, tornando os textos mais claros, coerentes e ortograficamente corretos</p>	<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escrita criativa. • Produzir coletâneas de texto. • Projeto “Histórias em Casa: Um Mundo de Imaginação”. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar problemas matemáticos que exijam a escrita clara e organizada para comunicar o raciocínio e as soluções, focando na coesão textual e na correção ortográfica. <p><u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar projetos de escrita colaborativa que envolvam a produção de textos informativos sobre temas relacionados com o estudo do meio. <p><u>Expressão artística/ dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever roteiros para peças de teatro ou atividades de dramatização de expressão artística, na clareza da narrativa, na coerência dos diálogos e na correção ortográfica das falas dos personagens. • Produzir textos reflexivos sobre o processo criativo em expressões artísticas, como pintura, música ou dança. <p><u>Competências sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita colaborativa, em pequenos grupos. • Revisão textual pelo colega. • Atividades interdisciplinares. • Sessões de feedback estruturado.
--	---

<p>3. Desenvolver a capacidade de identificar e corrigir os erros.</p>	<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Momentos de reflexão sobre os diferentes erros ortográficos. • Fazer um levantamento do tipo de erros ortográficos de cada aluno (prontuário). <p><u>Competências sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino entre pares. • Revisão de texto entre pares.
---	---

Nota: Retirado do PI

Importa referir que, apesar de os objetivos estarem associados a diferentes áreas, foram promovidas aprendizagens interdisciplinares, de modo que um mesmo conteúdo fosse integrado e trabalhado de diferentes formas nas várias áreas do saber. Todas as decisões tomadas tiveram em consideração o plano de trabalho da turma, sendo objetivo a continuidade das rotinas implementadas. Contudo, uma das principais estratégias foi a implementação de novas rotinas, tais como a prática regular de atividades de escrita, a revisão textual entre pares e o "Erro da Semana", que consistia na identificação e correção de erros ortográficos comuns.

1.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Para avaliar o plano de intervenção e a concretização dos objetivos estabelecidos, foram concebidas grelhas de observação que contemplam o conjunto de indicadores formulados durante a definição dos objetivos (cf. Anexo C).

No que diz respeito à área do **Português**, a avaliação baseou-se nas produções escritas dos alunos (de forma individual, a pares ou em coletivo), tendo em conta os processos de escrita: planificação, revisão e melhoramento de texto. A revisão de textos entre pares foi uma prática constante, incentivando os alunos a identificarem e corrigirem erros ortográficos. As produções foram corrigidas a pares ou em grande grupo, promovendo momentos de partilha de ideias e de reflexão em relação a possíveis erros.

Na área da **Matemática**, a avaliação foi promovida através da resolução de problemas matemáticos que exigiam a escrita clara e organizada do raciocínio e das soluções, focando na coesão textual e na correção ortográfica. Os alunos resolveram problemas semanais, que eram corrigidos em grande grupo, de modo a serem partilhadas diferentes estratégias de resolução.

Em **Estudo do Meio** os alunos produziram de textos e posters informativos sobre temas relacionados com o meio ambiente, a sustentabilidade e os fenómenos naturais. Estes textos eram revistos pelos colegas, promovendo a consciência crítica e a correção mútua de erros ortográficos.

Por fim, nas **Expressões**, a avaliação foi possível através das produções dos alunos, tanto individuais como em pequenos grupos. Estas produções incluíram roteiros para peças de teatro e textos reflexivos sobre o processo criativo, focando na clareza da narrativa e na correção ortográfica.

2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO CONTEXTO DO 2.º CICLO

|' '' | | ''

A intervenção realizada no 2º CEB ocorreu em duas turmas de 5.º ano. Iniciou-se no dia 8 de janeiro e terminou no dia 23 de março de 2024. Mantendo a mesma estrutura na caracterização deste segundo contexto, começaremos por incidir a nossa análise no contexto institucional (2.1) para, em seguida, se proceder à caracterização do grupo-turma (2.2) e, também apresentar as principais linhas da intervenção educativa (2.3).

2.1. Contexto institucional

O estágio foi realizado num Agrupamento de Escolas, localizado na Amadora, numa zona suburbana de Lisboa, inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária.

As **atividades educativas** decorrem de segunda a sexta-feira, com início às 8h20 e término às 16h10, em regime diurno. Os períodos de aula estão estruturados em módulos de 100 minutos e em unidades de 50 minutos.

A população escolar deste agrupamento é maioritariamente composta por alunos de origem portuguesa, mas também acolhe estudantes de diferentes nacionalidades, incluindo países africanos de língua oficial portuguesa, Brasil, Europa de Leste e Ásia. O **contexto socioeconómico e cultural** é variado, com muitos alunos provenientes de bairros sociais como a Cova da Moura e o Bairro de Santa Madalena, áreas caracterizadas por condições habitacionais precárias.

As **duas turmas** onde a prática pedagógica foi realizada são do 5.º ano de escolaridade. No que se refere ao meio socioeconómico e cultural, a maioria dos alunos é originária dos bairros sociais próximos à escola, pertencendo a uma classe média-baixa. Os alunos mostram um grande respeito mútuo e a coesão entre eles é claramente visível durante as aulas. Fora da sala de aula, há alguns conflitos entre alunos de diferentes turmas. Durante os intervalos, os alunos tendem a agrupar-se por idade ou género.

2.2. Caracterização do grupo-turma

A intervenção decorreu em duas turmas. A **primeira turma** era composta por 21 alunos, dos quais 12 eram raparigas e 9 rapazes. Esta turma apresentava uma **diversidade cultural** na sua constituição, pois incluíam 12 alunos de nacionalidade portuguesa, 2 da Índia, 2 de Cabo Verde, 1 de Guiné-Bissau, 2 do Brasil e 2 de Bangladesh. A idade média dos alunos era de 10,64 anos, com a maioria tendo 11 anos. Além disso, a turma incluía um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) que não frequentava as aulas de HGP e de português, e cinco alunos frequentavam a tinham o Português como Língua Não Materna.

A **segunda turma** era constituída por 20 alunos, em que 11 eram rapazes e 9 raparigas com média de idades nos 10,95 anos. Esta turma destaca-se ainda mais pela sua diversidade cultural, pois era constituída por 10 alunos de Portugal, 4 de Angola, 3 do Brasil, 1 de Guiné-Bissau, 1 de Cabo Verde e 1 da Roménia. 4 alunos desta turma apresentavam NEE.

Durante o período de estágio, observou-se que as **práticas pedagógicas** da professora cooperante seguiam um modelo tradicional de ensino, baseando-se principalmente no manual escolar e, esporadicamente, na Escola Virtual. Estas aulas eram caracterizadas por uma abordagem mais convencional, com foco na transmissão direta de conteúdos e menor ênfase em atividades interativas ou uso extensivo de tecnologias digitais

A **avaliação** dos alunos é dividida em dois tipos principais: formativa e sumativa. A avaliação formativa decorre de forma contínua e sistemática, centrando-se tanto em competências transversais como em capacidades específicas de cada área disciplinar. Este tipo de avaliação pretende orientar o desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo do ano letivo, permitindo ajustes personalizados nas estratégias de ensino-aprendizagem com base nas necessidades identificadas. A avaliação sumativa é realizada em dois momentos específicos, no final de cada semestre. Estas avaliações consistem em fichas de avaliação que abordam os conteúdos ensinados durante o semestre correspondente. Adicionalmente, no final de cada semestre, realiza-se um exercício de autoavaliação.

As avaliações foram baseadas nos critérios de avaliação definidos pelos departamentos da escola. No que concerne à avaliação de História e Geografia de Portugal (HGP) os critérios de avaliação baseiam-se em domínios histórico-geográficos: **Domínio 1.** Compreensão histórica contextualizada; **Domínio 2.** Análise de fontes/ Integração de documentos; **Domínio 3.** Comunicação em História e Geografia de Portugal. (cf. Anexo D)

2.3. Intervenção Educativa

A intervenção realizada no 2º CEB, iniciou-se com um período inicial de observação da professora cooperante em contexto de aula, que permitiu conhecer a turma, o trabalho desenvolvido, as metodologias de ensino privilegiadas, a relação entre alunos, relação entre alunos e professor, entre outros aspetos. Seguidamente realizou-se uma **ficha de avaliação diagnóstica** (cf. Anexo E) na disciplina de HGP que foi desenvolvida para avaliar as competências histórico-geográficas dos alunos da turma 1 do 2.º CEB.

Em relação à ficha diagnóstica realizada pelos alunos as maiores fragilidades dos alunos foram encontradas na competência (B) selecionar, organizar e tratar informações de natureza diversa, com dificuldades em fazer correspondências corretas entre características e povos. A competência (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações também mostrou desafios, especialmente em contextualizar contactos dos povos mediterrânicos e invenções históricas. Além disso, muitos alunos tiveram dificuldades na competência (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico.

Por outro lado, os alunos mostraram um desempenho relativamente bom na competência (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens, conseguindo interpretar documentos e completar informações. A competência (C) localizar fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais no tempo e no espaço foi outra área de menor fragilidade. Os alunos tiveram bom desempenho na localização e contextualização de fenómenos específicos, como atividades das

comunidades agropastoris e construções megalíticas, além de uma boa compreensão das dinâmicas históricas e culturais na identificação de manifestações artísticas e locais históricos em Portugal.

Foi também aplicado nesta turma um **questionário inicial** (cf. Anexo F) para analisar o nível de interesse e motivação dos alunos pela disciplina de HGP.

A caracterização do contexto educativo, as conversas informais com a professora cooperante e a avaliação diagnóstica apresentada no ponto anterior, possibilitaram a definição de **Potencialidades e Fragilidades** (cf. Anexo G).

Com base nas potencialidades e fragilidades apresentadas, definimos como problemática *“De que forma podemos promover a compreensão e exploração de documentos escritos e iconográficos, despertando o interesse dos alunos e o envolvimento ativo na aprendizagem?”*

A partir desta problemática, elaborámos os seguintes objetivos gerais:

1. Compreender documentos de natureza diversa.
2. Melhorar o desempenho ao nível da escrita e da leitura.
3. Participar ativamente na construção das suas próprias aprendizagens.

Apresentamos de seguida na tabela 2, os objetivos específicos relativos a cada objetivo geral supramencionado.

Tabela 2

Objetivos gerais e específicos

Área curricular	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Português	1. Compreender documentos de natureza diversa.	1.1. Ler e compreender textos literários e não literários. 1.2. Analisar e interpretar documentos históricos em formato escrito. 1.3. Identificar elementos relevantes em documentos iconográficos.

História e Geografia de Portugal		<p>1.4. Analisar e interpretar documentos históricos, mapas e gráficos.</p> <p>1.5. Identificar informações relevantes em documentos escritos sobre a história e geografia de Portugal.</p>
Português	2. Melhorar o desempenho ao nível da escrita e da leitura.	<p>2.1. Produzir textos escritos de diferentes géneros (notícia, carta, biografia).</p> <p>2.2. Desenvolver a capacidade de leitura crítica e análise de textos literários e não literários.</p> <p>2.3. Rever e melhorar a qualidade da escrita em termos de correção linguística.</p> <p>2.4. Criar motivação para a escrita e leitura.</p>
História e Geografia de Portugal		<p>2.5. Escrever resumos simples sobre tópicos históricos e geográficos estudados.</p> <p>2.6. Ler e compreender informações básicas em textos históricos e geográficos apropriados para o nível de ensino.</p> <p>2.7. Utilizar corretamente o vocabulário específico de História e Geografia.</p> <p>2.8. Apresentar ideias de forma organizada em textos escritos relacionados a temas históricos e geográficos.</p>
Português	3. Participar ativamente na construção das suas próprias aprendizagens.	<p>3.1. Contribuir com ideias e opiniões nas discussões em grande grupo.</p> <p>3.2. Realizar atividades de pesquisa de forma autónoma</p>
História e Geografia de Portugal		<p>3.3. Participar em atividades de projeto que envolvam pesquisa e apresentações.</p> <p>3.4. Colaborar ativamente em discussões em grupo sobre textos e temas relacionados com a disciplina.</p> <p>3.5. Utilizar recursos variados, como recursos digitais e documentação escrita, para consolidar a aprendizagem.</p>

Nota: Retirado do PI

Para atingir estes objetivos, foram delineadas estratégias globais que envolveram todas as áreas curriculares e que são apresentadas na tabela 3.

Tabela 3

Estratégias globais

Estratégias
1. Trabalho colaborativo (a pares ou em grupo) através de atividades de grupo, discussões orientadas e projetos colaborativos.
2. Trabalho de campo através de atividades fora da sala de aula, permitindo que os alunos observem e interajam com a realidade, estimulando a escrita criativa.
3. Visitas de estudo virtuais para ampliar o conhecimento através da exploração digital.
4. Trabalho Autónomo com Plano Individual de Trabalho.
5. Visualização de filmes com discussões orientadas.
6. Aprendizagem baseada em pesquisa/ projetos.
7. Dinamização da rotina semanal: “Explorando o mundo da literatura”.
8. Produção de textos de acordo com planificações.
9. Dinamização de rotinas de sistematização de conceitos e conteúdos.
10. Revisão de textos.
11. Realização de análises críticas às informações presentes em documentos de natureza diversa.
12. Laboratórios gramaticais.

Nota: Retirado do PI

A **avaliação** dos objetivos do plano de intervenção educativa foi conduzida através de uma análise detalhada que utilizou indicadores específicos, técnicas e instrumentos adequados para cada objetivo geral. No âmbito da **compreensão de documentos de natureza diversa**, tanto na disciplina de Português como na de História e Geografia de Portugal, os alunos foram avaliados pela sua capacidade de identificar os principais tipos de documentos, interpretar os seus conteúdos e distinguir entre fontes primárias e secundárias. A avaliação incluiu a observação direta, análise de documentos e discussões orientadas. Para isso, foram utilizados instrumentos como fichas de leitura, as grelhas de observação durante as sessões do programa de intervenção (cf. Anexo H), implementação do programa de intervenção ao nível das tecnologias digitais e discussões em grande grupo.

No que diz respeito à **melhoria do desempenho ao nível da escrita e da leitura**, os alunos em Português foram incentivados a produzir textos claros e estruturados, demonstrando através da produção resumos a compreensão da leitura. As técnicas

utilizadas para avaliar estas competências incluíram a produção textual e a análise de textos, com instrumentos como portfólios de texto, fichas de leitura compreensiva e avaliação da escrita. Em HGP, utilizaram-se guiões de trabalho (cf. Anexo I) e os alunos realizaram pesquisas e atividades digitais para elaborar resumos de eventos históricos e interpretar e sintetizar informações de documentos históricos e geográficos.

Para **promover a participação ativa dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens**, os alunos em Português foram incentivados a contribuir com ideias e opiniões nas discussões em grande grupo e a realizar atividades de pesquisa de forma autónoma. A avaliação incluiu trabalho colaborativo, pesquisa guiada e reflexão individual. Os instrumentos para a avaliação destas atividades foram as grelhas de observação durante as sessões do programa de intervenção (cf. Anexo H).

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

Na análise das práticas educativas realizadas nos estágios do 1.º e 2.º CEB, é essencial considerar a variedade de fatores que influenciam a aprendizagem. Esta reflexão abrange diversas áreas: o desenvolvimento de competências dos alunos, as estratégias pedagógicas aplicadas, a dinâmica das relações pedagógicas e os métodos de avaliação.

No contexto do 1.º CEB, situado numa escola privada, a prática pedagógica beneficiava da monodocência, que permite uma relação continuada e estreita com os alunos. A estabilidade proporcionada pela monodocência permite que as práticas pedagógicas sejam mais personalizadas e eficazes, conforme destacado por Fonseca et al (2021). As estruturas organizativas deste ciclo de ensino permitem uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades individuais dos alunos, facilitando a integração de diversas áreas do conhecimento e a promoção de uma aprendizagem significativa.

Em contraste, o 2.º CEB, desenvolvido num contexto de escola pública com um perfil socioeconómico baixo, apresenta uma composição estudantil altamente diversificada. Como mencionado por Souta (1997, p. 93) “as escolas em áreas metropolitanas, como Lisboa, refletem a crescente diversidade cultural, o que impõe desafios significativos na comunicação e na inclusão de todos os alunos.” Como destacado na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), o respeito pela diversidade cultural e a promoção do pluralismo cultural são essenciais para a coesão social e a paz. Os direitos culturais são fundamentais para o desenvolvimento de uma diversidade criativa que respeita a identidade cultural de cada indivíduo.

No contexto do 2.º CEB, foi particularmente desafiador integrar eficazmente todos os alunos nas atividades de aprendizagem, devido às suas variadas competências linguísticas. A experiência revelou a necessidade de adaptar métodos pedagógicos para incluir todos os alunos, conforme sugerido pelo Artigo 5, que enfatiza a importância de uma educação que respeite plenamente a identidade cultural dos alunos (UNESCO, 2001, p. 4).

As diferenças de idade e de anos de experiência entre as professoras cooperantes nos dois ciclos também influenciaram a dinâmica de sala de aula. No 1.º CEB, a

professora, possivelmente mais adaptável e menos experiente, pode ter sido mais aberta a incorporar métodos pedagógicos mais participativos, que são cruciais num ambiente tão homogêneo e protegido. Por outro lado, no 2.º CEB, a abordagem mais tradicionalista não apenas refletia a maior experiência e talvez uma resistência à mudança por parte das professoras mais antigas, mas também a complexidade de atender às necessidades de uma turma heterogênea sem os recursos adequados, conforme apontado nas diretrizes do PASEO (2017) sobre a equidade na educação.

No contexto do 2.º CEB, observou-se uma ênfase significativa nos objetivos curriculares, refletindo uma perspectiva pedagógica tradicional que prioriza os conteúdos curriculares em detrimento de competências essenciais, como o pensamento crítico. Esta abordagem, focada predominantemente nos conteúdos, muitas vezes ofusca a importância do desenvolvimento de capacidades fundamentais que são cruciais para a formação integral dos alunos. Tal reflete-se na forma como são dados os conteúdos e na estrutura das aulas, que, apesar de incluírem componentes de desenvolvimento pessoal e social, ainda dependem fortemente de métodos de ensino centrados no professor.

Como refere Costa e Couvaneiro (2019, p. 81), é importante que o professor consiga ir para além do seu papel de transmissor de conhecimento:

Há professores que são particularmente cativantes na forma como ensinam. Conseguem envolver os alunos, motivar para a aprendizagem, fazer com que trabalhem com gosto. Todos conseguimos lembrar-nos dos professores que nos marcaram e do que aprendemos com eles. E ao relembrarmos esses professores, recuperamos também parte do que ensinaram. Aquilo que percebemos é que a forma como o professor se relaciona com os alunos, o entusiasmo associado à transmissão da informação, a motivação que suscita para aprender e os instrumentos a que recorre são fatores que potenciam o gosto pela aprendizagem e, quando gostamos, retemos.

Neste sentido, é crucial refletir sobre como esses métodos tradicionais podem ser ajustados ou complementados para melhor atender às necessidades contemporâneas da

educação, que requerem um aluno mais ativo, crítico e capaz de aplicar o conhecimento em contextos variados. A implementação de estratégias pedagógicas mais inovadoras, que fomentem a autonomia e o protagonismo dos alunos, pode ser uma direção promissora para ambos os ciclos de ensino, alinhando as práticas pedagógicas com as competências necessárias para o século XXI.

No âmbito relacional, no contexto do 1º CEB, o professor procura estabelecer uma relação de proximidade e respeito com os alunos, incentivando a participação ativa e o diálogo em sala de aula. Mantém-se uma comunicação aberta com a turma, fornecendo *feedback* sobre o progresso dos alunos e colaborando em estratégias para seu sucesso acadêmico. As avaliações formativas são predominantes para monitorar o progresso e identificar áreas de dificuldade, valorizando tanto os resultados obtidos como o esforço e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

No 2º CEB, as avaliações, apesar de serem majoritariamente formativas e incluírem práticas de autoavaliação e coavaliação pelos alunos, *feedback* contínuo e análise de desempenho baseada em competências, frequentemente não refletem plenamente os ideais propostos. Isto revela uma discrepância entre a teoria e a prática nas aulas, onde as dinâmicas de avaliação ainda se centravam em métodos mais tradicionais e menos integrados ao espírito inovador que se pretende veicular. Costa e Couvaneiro (2019, p. 129) afirmam que

o que está em causa é entender para que se avalia e qual é a função da avaliação. Esta questão é transversal a todas as áreas de planeamento e intervenção em que se recorre a técnicas de avaliação, mas na educação aprofunda-se e ganha significados especiais, quando se assume que não se avalia apenas no final do percurso para perceber o que correu bem ou mal, mas sim para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender.

Neste sentido e, após uma reflexão sobre esta temática da avaliação, verifica-se que as nossas escolas parecem ainda estar pouco recetivas a novas formas de avaliar.

Durante a prática pedagógica no 2.º CEB, apesar de enfrentar o desafio de termos menos tempo de contacto direto com cada aluno devido à pluridocência, observámos uma resposta surpreendentemente afetuosa por parte dos alunos. Esta maior afetuosidade manifestava-se de várias maneiras, desde a interação calorosa durante as aulas até ao interesse e entusiasmo em participar nas atividades propostas.

Embora a configuração do 2.º CEB normalmente promova uma relação mais distante e formal entre professores e alunos, os esforços para incorporar a diversidade cultural e a riqueza de diferentes perspetivas nas aulas parece ter fomentado um vínculo mais forte e significativo. Tal foi evidenciado não apenas nas interações diárias, mas também na forma como os alunos se envolviam com o conteúdo e com os seus colegas, demonstrando uma abertura e curiosidade que transcendiam as barreiras culturais e linguísticas tradicionais.

Além disso, mesmo com o tempo limitado, procurámos criar um ambiente acolhedor e de suporte, para que cada aluno se sentisse valorizado e entendido. Este ambiente facilitou uma comunicação aberta, permitindo que os alunos expressassem as suas opiniões e sentimentos de maneira mais livre, o que contribuiu para essa atmosfera mais afetuosa e envolvente.

Estas intervenções proporcionaram uma experiência rica e diversificada, permitindo-nos explorar e implementar estratégias que visam potenciar o sucesso das aprendizagens através do trabalho colaborativo e da avaliação diferenciada. Perrenoud (1995) ressalta que o trabalho colaborativo entre alunos é crucial para ampliar as oportunidades de aprendizagem, permitindo que eles não só absorvam conhecimento, mas também desenvolvam capacidades essenciais como a comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em conjunto. Esta abordagem foi aplicada em ambas as experiências de estágio, procurando transformar cada oportunidade de aprendizagem num processo ativo e participativo que procura responder às necessidades individuais dos alunos.

Sanches (2005) complementa esta visão ao enfatizar a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem de uma maneira que ultrapassa a passividade. Segundo Sanches, avaliar um ensino diferenciado significa aprender com o grupo e no grupo, num ambiente que fomenta a cooperação e a responsabilidade mútua. Durante as intervenções, foram feitos esforços adicionais para se organizar o espaço e o tempo de maneira que as atividades pedagógicas não cumprissem apenas os objetivos curriculares, mas também incentivassem os alunos a se envolverem ativamente na construção de seus saberes.

PARTE II

| | " | | " |

1. TEMPOS DE METAMORFOSE: A
UTILIZAÇÃO DAS TIC PARA A
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS
HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS

| " | | " |

“É que vivemos num mundo que não está apenas a mudar, mas também a metamorfosear-se. A mudança implica que algumas coisas mudam, mas outras ficam iguais – o capitalismo muda, mas alguns dos seus aspetos continuam a ser como sempre foram. A metamorfose implica uma transformação, na qual as velhas certezas da sociedade moderna desaparecem, e algo de novo emerge.”

Ulrick Beck, (2017, p. 21)

1.1. Apresentação do estudo

Para a realização do presente estudo, intitulado "Transformação digital: desenvolvimento das competências histórico-geográficas com recursos às tecnologias digitais", foi inicialmente definida uma problemática orientadora. A investigação centrou-se nas estratégias didáticas mediadas por recursos digitais que potenciam o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. Realizado no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), o estudo envolveu uma turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB.

Durante a etapa de observação inicial, verificou-se (cf. Anexo F) que a falta de interesse dos alunos pela disciplina de HGP foi um ponto de preocupação. Este desinteresse foi parcialmente atribuído ao método de ensino tradicional que não alinhava com as expectativas dos alunos criadas num ambiente cada vez mais digital. Com a implementação do programa de intervenção, procurou-se criar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e interativa, utilizando as tecnologias digitais para facilitar a exploração de conteúdos histórico-geográficos de maneira dinâmica e adaptativa. Apesar do reconhecido potencial das tecnologias de informação e comunicação para o enriquecimento do processo educativo, no contexto em que decorreu a intervenção educativa, existia uma limitação significativa devido à escassez de recursos digitais utilizados pela professora cooperante. Esta restrição impedia a plena integração das tecnologias no ensino de HGP, o que parecia contribuir para o desinteresse dos alunos e limitava a eficácia pedagógica das aulas.

Para superar esses desafios, foi implementado um programa de intervenção que procurou alternativas viáveis para incorporar as tecnologias digitais nas aulas de HGP. O objetivo era transformar o ensino de pendur tradicional num processo mais dinâmico e interativo, utilizando as tecnologias disponíveis para motivar o interesse dos alunos e fomentar o desenvolvimento das suas competências histórico-geográficas.

Assim a **problemática** definida para este estudo foi: *De que forma a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História e Geografia de Portugal pode promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas dos alunos?* Esta abordagem permite uma investigação holística proporcionando uma visão mais abrangente dos benefícios da integração das tecnologias digitais no ensino de HGP. A sala de aula é vista como um espaço de aprendizagem e reflexão crítica, mais do que um local de simples aquisição de conhecimentos. A integração das tecnologias digitais no ambiente de sala de aula representa um avanço significativo no processo educativo, oferecendo um espaço mais dinâmico e envolvente que facilita o desenvolvimento de competências cruciais para uma cidadania ativa. A observação de dificuldades entre os alunos, especialmente no que toca ao desenvolvimento do pensamento crítico, à negociação de ideias e ao respeito mútuo entre colegas, sublinha a importância de abordar estes desafios com métodos inovadores. Como aponta Marković (2018), a necessidade de adotar novas abordagens pedagógicas é evidente, sugerindo que o uso efetivo das tecnologias digitais pode ser uma ferramenta útil para transformar não apenas o modo como os conteúdos são abordados, mas também como os alunos interagem com o material de aprendizagem e uns com os outros, promovendo um ambiente educativo mais colaborativo e adaptativo.

Como refere Costa e Couvaneiro (2019, p. 45):

temos de preparar os alunos para o recente, para o novo e para o futuro, enquanto garantimos que eles desenvolvam um conjunto de conhecimentos e competências sobre o passado, a experiência e o herdado. Essa é talvez uma das formas mais eficazes de garantirmos o sentido de pertença, o respeito pela diversidade na coesão das nossas comunidades e a inscrição em projetos coletivos de futuro.

Esta questão é fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais no ensino de HGP. Pensar o mundo da educação desligado do mundo digital é uma situação que se torna cada vez mais anacrônica. As tecnologias digitais vieram para transformar a forma como ensinamos e aprendemos, proporcionando novas oportunidades para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. No contexto do ensino de HGP, a integração das tecnologias digitais pode desempenhar um papel vital na promoção de uma educação mais dinâmica, envolvente e significativa.

Neste sentido, para responder à problemática foi definido o **objetivo geral** desta investigação: Analisar a forma como as tecnologias digitais influenciam o desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos no ensino de HGP. Desta forma, foram definidos três **objetivos específicos** para dar resposta a este objetivo geral:

1. Criar um programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais;
2. Analisar as perceções dos alunos sobre o programa de intervenção implementado;
3. Avaliar o contributo das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, através desta investigação, pretende-se demonstrar que a integração estratégica e reflexiva das tecnologias digitais no ensino de HGP pode facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas preparando os alunos para melhor enfrentar os desafios do século XXI e para se tornarem cidadãos ativos, críticos e responsáveis.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Os tempos que a história tem: formar alunos com competências histórico-geográficas

“Perceber por que motivo há tantos conventos em Lisboa é entender a história da cidade, mas é também conhecer a evolução do pensamento (...) Conhecer a geometria do espaço urbano é conhecer como nos movemos onde vivemos. Sem este conhecimento, as pedras, os caminhos, os edifícios e todos os outros objetos patrimoniais nada nos dizem. Transformamo-nos em meros espectadores do espaço que habitamos. Facilmente nos tornamos indiferentes e incapazes de compreender os outros”.

Costa e Couvaneiro (2019, p. 3)

A formação de alunos com competências histórico-geográficas é essencial para que eles compreendam a complexidade dos eventos e processos que moldam o mundo. Capacitar os alunos a analisar e interpretar acontecimentos históricos e geográficos permite que desenvolvam uma compreensão crítica do passado e do espaço geográfico, promovendo uma consciência mais eficaz das relações temporais e espaciais que influenciam a sociedade atual.

Segundo Le Boterf (1994, p. 43),

a competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diversas funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais (...) A competência não se reduz nem a um saber, nem a um saber-fazer. Todos os dias a experiência mostra que as pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno.

De que forma, como professores de HGP, podemos mobilizar as competências histórico-geográficas nos nossos alunos?

Segundo Le Boterf (1994), a competência implica a capacidade de mobilizar e aplicar eficazmente diversos recursos cognitivos e relacionais em situações práticas. Esta situação na sala de aula traduz-se em atividades que transmitem conhecimento, mas que também desafiam os alunos a usar o conhecimento de maneira ativa e reflexiva. É especialmente pertinente em HGP, entender as dinâmicas e as interações espaciotemporais é crucial.

Trabalhar as competências histórico-geográficas dentro da sala de aula permite uma compreensão mais rica e crítica da realidade, favorecendo um ensino mais envolvente e completo. Segundo Hortas e Dias (2017, p. 11), estas competências incluem: Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; e mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

O desenvolvimento de competências histórico-geográficas é crucial no estudo do meio social. Segundo Dias e Hortas (2015), o questionamento e a aprendizagem baseada em questões socialmente relevantes, assim como o processo investigativo, são essenciais para o desenvolvimento de alunos historicamente e geograficamente competentes. Para fomentar competências nessas áreas das ciências sociais, os professores devem oferecer oportunidades para que os alunos se questionem, recolham informações para responder a essas questões, partilhem diferentes pontos de vista, reflitam criticamente sobre as informações pesquisadas e, por fim, apresentem os resultados.

Dias e Hortas (2015, p. 193) destacam que "os alunos são conduzidos no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele

de um modo mais consciente e ativo". As atividades investigativas são particularmente eficazes para desenvolver as competências necessárias ao saber histórico e geográfico nos alunos.

André (2005) descreve o processo de investigação científico-geográfico como a conquista sobre preconceitos, a construção através da razão e a verificação através dos factos. Assim, a operacionalização do currículo escolar, segundo Félix et al (2017), implica selecionar conteúdos estruturantes para a aquisição de competências de referência e o bom conhecimento histórico e geográfico, levando os alunos a experimentar a construção do saber.

Portanto, trabalhar as competências histórico-geográficas na sala de aula é essencial para formar cidadãos cientificamente competentes e críticos, capazes de compreender e atuar no mundo de forma informada e consciente. O professor, por sua vez, deve adaptar as suas práticas pedagógicas para incluir esses recursos, contribuindo para uma formação mais rica e significativa dos alunos.

2.2. As tecnologias digitais na educação: um novo e admirável mundo?

As tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais central na educação contemporânea. Segundo Damásio (2008, p. 43), "os usos das tecnologias da informação e comunicação em contextos educativos abrangem um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo, até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes, temporal ou espacialmente separados."

A escola deve preparar os cidadãos para serem futuros profissionais competitivos e competentes. Para isso, os alunos precisam ter acesso a um conjunto de ferramentas atualizadas que lhes permitam acompanhar as exigências sociais e tecnológicas. Professores e encarregados de educação desempenham um papel crucial na preparação dos alunos para lidarem com a vasta quantidade de informação disponível. As tecnologias

digitais devem ser exploradas de forma organizada, maximizando as ferramentas disponíveis para a preparação académica e profissional dos alunos. No entanto, a simples integração das tecnologias digitais não garante uma eficácia pedagógica total.

Os professores e encarregados de educação desempenham um papel crucial na preparação dos alunos para lidar com a quantidade massiva de informação disponível atualmente. A utilização organizada das tecnologias digitais pode otimizar as ferramentas educacionais, preparando os alunos tanto a nível académico quanto profissional. No entanto, a mera disponibilização de tecnologias não garante uma eficácia pedagógica total. A tecnologia deve ser usada de forma a complementar e transformar as pedagogias existentes, e não a substituí-las completamente (Damasio, 2008).

De acordo com Lucas e Moreira (2018, p. 22), um dos pontos-fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para apoiar estratégias pedagógicas centradas no aprendente e impulsionar o envolvimento ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e sua apropriação. As tecnologias digitais podem ser usadas para facilitar o envolvimento ativo dos aprendentes quando exploram um tópico, experimentam diferentes opções ou soluções, compreendem ligações, chegam a soluções criativas ou criam um artefacto e refletem sobre ele.

As tecnologias digitais também contribuem para a diferenciação em sala de aula e a educação personalizada, ao proporcionar a realização de atividades de aprendizagem adaptadas ao nível de competência, interesses e necessidades de cada aprendente. É crucial garantir a acessibilidade a todos os aprendentes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Em Portugal, as políticas tecnológicas educativas têm evoluído significativamente desde a década de 1980, marcadas por iniciativas que visam integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação no sistema educativo. Este movimento começou com o Projeto MINERVA, passando por vários outros programas até chegar à Iniciativa e-Escolinha e ao Plano Tecnológico da Educação (PTE)

O Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), iniciado em 1985, foi a primeira grande iniciativa do

Ministério da Educação destinada a integrar as tecnologias digitais no ensino básico e secundário. Este projeto focou-se em várias vertentes, incluindo a aquisição de equipamentos informáticos, a formação de professores e o desenvolvimento de software educativo. Conforme descrito por Ponte (1994), o projeto envolveu uma ampla gama de atividades e instituições, mobilizando milhares de professores e atingindo centenas de milhares de alunos ao longo dos seus nove anos de duração.

O Programa Nónio-Século XXI, que decorreu entre 1996 e 2002, teve como objetivo principal continuar os esforços do Projeto MINERVA, focando-se na formação de professores e na disseminação do uso de tecnologias digitais nas escolas. Este programa procurou consolidar as bases estabelecidas pelo projeto anterior e expandir o uso das tecnologias no contexto educativo português.

Lançado em 2007, o Plano Tecnológico da Educação foi uma iniciativa ambiciosa do XVII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates. O plano visava modernizar tecnologicamente as escolas portuguesas, promovendo a inclusão digital e melhorando a infraestrutura tecnológica das instituições de ensino. De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, o PTE pretendia colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em termos de modernização tecnológica das escolas até 2010.

No âmbito do PTE, surgiu a Iniciativa e-Escolinha em 2008, com o objetivo de dotar todas as crianças do 1.º ciclo do ensino básico com um computador portátil, conhecido como Magalhães. Este computador foi desenvolvido para ser robusto e adequado ao uso infantil, representando uma ferramenta fundamental para a inclusão digital desde tenra idade. A iniciativa procurava garantir o acesso universal à tecnologia, promovendo o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens escolares e nas famílias portuguesas.

A implementação dessas políticas tecnológicas gerou um contributo significativo na sociedade portuguesa, especialmente na educação. O Projeto MINERVA, por exemplo, foi um marco na sensibilização de professores e alunos para o uso das tecnologias digitais,

promovendo o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras e o crescimento de numerosas equipas de trabalho.

Nos últimos anos, novos projetos foram implementados para continuar a promover a integração das tecnologias digitais nas escolas portuguesas. Entre eles, destaca-se o "Escola Digital", que fornece equipamentos e recursos digitais tanto para alunos como para professores. Outro projeto relevante é o "Programação e Robótica no 2.º Ciclo", que visa introduzir os alunos às bases da programação e ao pensamento computacional, preparando-os para um futuro cada vez mais digital.

Para que a integração das tecnologias digitais seja bem-sucedida, é fundamental que os professores estejam capacitados para utilizar estas ferramentas de forma eficaz. O relatório de Monitoramento Global da Educação (2023) destaca a necessidade de capacitar os professores em competências digitais. A formação contínua dos professores é essencial para acompanhar as constantes evoluções tecnológicas e integrar eficazmente essas ferramentas no ensino. A prática reflexiva e o desenvolvimento profissional contínuo, utilizando recursos digitais, são fundamentais para a adaptação às novas exigências educativas. Segundo Lucas e Moreira (2018), o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) destaca a importância do uso de tecnologias digitais não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, alunos e outras partes interessadas, e para o desenvolvimento profissional individual dos educadores. O desenvolvimento das competências digitais é imprescindível para os professores na sociedade tecnológica atual.

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) identifica as competências necessárias para que os professores utilizem plenamente as tecnologias digitais no ensino, contribuindo para a inovação tecnológica, e define seis áreas principais: i) **Envolvimento Profissional**: Uso de tecnologias digitais para a comunicação institucional, colaboração profissional e desenvolvimento contínuo. ii) **Recursos Digitais**: Seleção, criação e partilha de recursos digitais adequados aos objetivos de aprendizagem. iii) **Ensino e Aprendizagem**: Integração das tecnologias digitais nas várias fases do ensino, promovendo uma abordagem centrada no aluno. iv) **Avaliação**: Uso de tecnologias digitais para avaliação formativa e sumativa, análise de

desempenho dos alunos e feedback. v) **Capacitação dos Alunos:** Uso de tecnologias digitais para inclusão, personalização e envolvimento ativo dos alunos. vi) **Promoção da Competência Digital dos Alunos:** Capacitação dos alunos para uso criativo e responsável das tecnologias, incluindo literacia da informação, comunicação digital e criação de conteúdo.

Um dos pontos fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para apoiar estratégias pedagógicas centradas no aluno e impulsionar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e sua apropriação. As tecnologias digitais podem ser usadas para facilitar o envolvimento ativo dos alunos, por exemplo, quando exploram um tópico, experimentam diferentes opções ou soluções, compreendem ligações, chegam a soluções criativas ou criam um artefacto e refletem sobre ele. Além disso, contribuem para a diferenciação em sala de aula e para a educação personalizada, permitindo a realização de atividades de aprendizagem adaptadas ao nível de competência, interesses e necessidades de cada aluno. No entanto, deve-se ter cuidado para não exacerbar as desigualdades existentes e garantir a acessibilidade a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais (Lucas & Moreira, 2018).

A formação contínua dos professores deve incluir o desenvolvimento de competências para a criação e modificação de recursos educativos digitais, a gestão, proteção e partilha de conteúdos digitais sensíveis, e o respeito pelas regras de privacidade e direitos de autor. Além disso, a prática reflexiva e a colaboração profissional são componentes essenciais, permitindo que os educadores reflitam individual e coletivamente sobre as suas práticas pedagógicas digitais e se desenvolvam ativamente (Lucas & Moreira, 2018). Este processo de formação deve ser contínuo e adaptável, garantindo que os professores estejam sempre atualizados com as últimas tendências tecnológicas e pedagógicas.

Em Portugal, diversos projetos têm sido implementados para apoiar a formação dos professores nas competências digitais. Um exemplo é o Programa de Inovação Pedagógica e Tecnológica (PIPT), que oferece formação contínua para professores, ajudando-os a integrar eficazmente as TIC nas suas práticas pedagógicas. Outro projeto

relevante é a Iniciativa Escolas Digitais, que visa modernizar as infraestruturas tecnológicas das escolas e promover o uso pedagógico das tecnologias digitais.

O Programa de Inovação Pedagógica e Tecnológica (PIPT) é uma iniciativa criada para apoiar a modernização e a inovação no sistema educativo em Portugal. Este programa tem como objetivo principal capacitar os docentes para a utilização eficaz das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais dinâmica, interativa e adaptada às necessidades do século XXI. i) **Capacitação Digital dos Docentes:** O PIPT oferece formação contínua aos professores para que desenvolvam competências digitais essenciais. Esta formação abrange desde a criação e modificação de recursos educativos digitais até à gestão e proteção de conteúdos digitais sensíveis. Os professores são treinados para utilizar ferramentas digitais de forma segura e eficaz, garantindo que os alunos beneficiem de um ambiente de aprendizagem enriquecido e protegido; ii) **Inovação Pedagógica:** O programa incentiva a adoção de novas metodologias de ensino que integrem as tecnologias digitais. iii) **Colaboração e Partilha de Boas Práticas:** O PIPT promove a colaboração entre docentes através de plataformas digitais e redes de aprendizagem. Esta partilha de experiências e boas práticas permite que os professores aprendam uns com os outros e integrem novas ideias e estratégias nas suas salas de aula. iv) **Inclusão Digital:** Um dos focos do PIPT é garantir que todos os alunos tenham acesso igual às tecnologias digitais, incluindo aqueles com necessidades especiais. O programa procura minimizar as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos.

A **capacitação digital** dos docentes envolve várias etapas e componentes essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo. Uma das etapas fundamentais é a formação contínua, que inclui o oferecimento de cursos e *workshops* sobre a utilização de plataformas de *e-learning*, a criação de conteúdos multimédia e a utilização de ferramentas colaborativas online. Esses cursos proporcionam aos professores as competências necessárias para integrar as tecnologias digitais de forma eficaz nas suas práticas pedagógicas. Outro componente crucial é a prática reflexiva, onde os professores são incentivados a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a avaliar o contributo das tecnologias digitais na aprendizagem dos alunos. Esta reflexão é fundamental para a

melhoria contínua e para a adaptação às novas realidades educativas, permitindo que os docentes ajustem suas abordagens conforme necessário para maximizar os benefícios das tecnologias na sala de aula. A colaboração profissional também é uma parte vital da capacitação digital dos docentes. Fomentar a criação de comunidades de prática onde os professores podem partilhar conhecimentos, trocar experiências e desenvolver projetos colaborativos utilizando as TIC é essencial. Estas comunidades permitem que os docentes aprendam uns com os outros e implementem novas ideias e metodologias nas suas aulas.

2.3. As tecnologias digitais... ferramentas pedagógicas nas aulas de HGP?

As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na preparação dos alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos. Pereira et al. (2015) afirmam que essas tecnologias enriquecem o desenvolvimento social e pessoal, permitindo uma aprendizagem mais eficaz e colaborativa.

Segundo Nóvoa (2009, p. 3), as tecnologias “permitem ao indivíduo imaginar formas diferenciadas de ensino que tornam dispensáveis as escolas tradicionais e promovem a individualização do ensino”. O autor evidencia que as tecnologias são a chave para uma educação centrada no futuro. Este pensamento é reforçado por Duarte (2012, p. 12), que afirma que “as tecnologias contribuem para a produção de conhecimento e dão acesso a diversas informações, permitindo múltiplas oportunidades de interação e mediação”.

A integração das tecnologias digitais na educação, nomeadamente no ensino de História, tem sido alvo de profundas discussões e análises por diversos pesquisadores. Segundo Dias-Trindade e Carvalho (2020, p. 7) “o uso de tecnologias no ensino de História oferece uma abordagem crítica e reflexiva sobre as possibilidades de integração destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.” Este contexto é essencial para compreender como as tecnologias podem transformar as práticas pedagógicas e promover um ensino mais dinâmico e envolvente.

Na área da História, as tecnologias digitais permitem um acesso rápido a fontes sobre personalidades, acontecimentos e processos históricos através de uma variedade de websites que disponibilizam imagens e informações detalhadas. No âmbito da Geografia, as tecnologias digitais possibilitam o uso de mapas digitais para explorar o mundo de forma interativa e em diferentes escalas, como exemplificado pelo Google Earth ou o Google Street View.

Com a inserção das tecnologias e o uso da internet, os alunos podem desenvolver atividades inovadoras no ensino de História, como pesquisas dirigidas, laboratórios digitais, vídeos explicativos e pesquisa de imagens e fotos históricas. Como destacam Busignani e Fagundes (2013), "as informações circulam rapidamente e são constantemente atualizadas, sendo o mesmo facto narrado por jornais, revistas, *podcasts* e redes sociais, muitas vezes apresentando diferentes perspetivas e pontos de vista contraditórios, o que permite ao aluno estudar um fato histórico por diferentes prismas."

As tecnologias também facilitam o acesso a imagens históricas, simulações, visitas guiadas, vídeos e narrativas orais, ampliando a oferta de conteúdos e aprofundando os assuntos definidos como objetivos de aprendizagem em História. Esta abordagem permite estudar o passado através de recursos tecnológicos e relacioná-lo com o presente e o futuro de forma mais significativa, colaborativa e ativa.

O ensino de História pode e deve expandir-se e integrar-se com as tecnologias digitais, que representam uma estratégia importante para alcançar os objetivos de aprendizagem. De seguida, serão apresentados vários recursos digitais que podem ser incorporadas nas aulas de HGP.

2.3.1. Recursos de Realidade Aumentada

Silva, 2013, citado por Ferreira, 2014, p. 22, refere que "a Realidade Aumentada é uma tecnologia que permite ao utilizador transportar o ambiente virtual para o seu espaço em tempo real, utilizando um dispositivo tecnológico, podendo usar a interface do ambiente real para manusear os objetos reais e virtuais."

Forte e Kirner, 2009, citado por Ferreira, 2014, p.22 menciona “que a Realidade Aumentada trata do mundo real como ponto de partida para uma experiência que leva o utilizador a experimentar o mundo virtual.”

Um dos recursos mais acessíveis e amplamente utilizados em Realidade Aumentada (RA) é o Google Lens. Esta aplicação permite que os alunos apontem a câmara do seu dispositivo para objetos ou imagens relacionadas com a História e recebam informações detalhadas instantaneamente. Por exemplo, ao apontar para uma imagem de um artefacto antigo, os alunos podem ver informações sobre a sua origem, uso e importância histórica.

Outra ferramenta útil é o ARCore do Google, que oferece plataformas para desenvolver aplicações personalizadas de RA. Estas plataformas permitem criar experiências educativas que podem incluir a visualização de batalhas históricas em 3D, a reconstrução de monumentos antigos ou a exploração de mapas históricos interativos.

2.3.2. Recursos com Realidade Virtual

Segundo Araújo et al (2024, p. 2), “a Realidade Virtual (RV) é uma tecnologia imersiva que possibilita a simulação do mundo real num ambiente virtual, por meio de uma interface entre um computador e um dispositivo de visualização tridimensional, como óculos ou capacete 3D.”

A realidade virtual nas aulas de História oferece uma ferramenta inovadora para enriquecer o ensino e as aprendizagens, permitindo a recriação de ambientes históricos que já não existem ou que são inacessíveis para os alunos e professores. Esta tecnologia proporciona uma experiência única, em que os alunos podem explorar eventos e locais históricos de maneira interativa e envolvente.

Segundo Soares (2020, p.12):

A tecnologia de realidade virtual pode se adaptar a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante. Além disso, a presença de métodos mais interativos de estudo pode criar ótimas oportunidades para trabalhos em grupo. O professor, contudo, continua a ser o personagem principal dessa ponte

entre o aluno e o conhecimento, no entanto é preciso que esteja disposto a conhecer como funciona essa tecnologia e saber aplicar nas suas aulas para as tornarem mais interessantes.

2.3.3. Recursos digitais interativos

O *Mentimeter* é uma plataforma de apresentação interativa que permite a participação ativa dos alunos através de perguntas de múltipla escolha, perguntas abertas e quizzes em tempo real. Segundo Guimarães et al. (2020), o *Mentimeter* aumenta a interação e a curiosidade dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Esta ferramenta é útil para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e fomentar discussões sobre temas históricos e geográficos, promovendo a competência de selecionar e organizar informações diversas.

A Escola Virtual oferece conteúdos interativos para diversas disciplinas, incluindo História e Geografia, utilizando animações, vídeos e exercícios para tornar a aprendizagem mais atrativa. Franco citado por Cavalcante et al (s.d.) destaca que este recurso permite avaliações contínuas dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A plataforma facilita o desenvolvimento de competências como a contextualização de fenómenos históricos em diferentes escalas temporais e espaciais, ao oferecer materiais que os alunos podem explorar de forma autónoma.

O Lucidchart permite a criação de frisos cronológicos digitais e ajuda os alunos a contextualizarem factos históricos numa linha do tempo interativa. Cipolla (1989) destaca a importância de compreender as noções de tempo para estruturar cronologicamente os conteúdos históricos. Esta ferramenta é crucial para desenvolver a competência de contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, os fenómenos que ocorrem nas sociedades.

Atualmente, diversas tecnologias digitais, softwares e aplicativos estão disponíveis para a criação de mapas conceituais, servindo como ferramentas didáticas especialmente valiosas para o processo de aprendizagem dos alunos.

O uso de mapas conceituais no ensino de História e Geografia é essencial para desenvolver competências histórico-geográficas. Eles facilitam a integração de múltiplas fontes de informação, como textos, imagens e gráficos, promovendo uma compreensão holística dos temas estudados (Dias et al., 2017, p. 645).

Criar mapas conceituais envolve selecionar, organizar e tratar informações diversas, desenvolvendo a capacidade analítica e crítica dos alunos na interpretação de fontes e na construção do conhecimento (Dias et al., 2017, p. 646). Esses mapas também ajudam a localizar fenômenos políticos, econômicos, sociais e naturais no espaço e no tempo, facilitando a compreensão das interações complexas ao longo do tempo e em diferentes espaços geográficos (Dias et al., 2017, p. 646).

O PowerPoint é uma ferramenta versátil que permite a criação de apresentações dinâmicas e interativas, incorporando textos, imagens, vídeos e animações. Segundo Franco citado por Cavalcante et al (s.d.), a ferramenta pode ser utilizada tanto por professores quanto por alunos, promovendo capacidades de apresentação e comunicação, essenciais para a competência de mobilizar vocabulário histórico e geográfico.

Ferramentas como Google Earth, D-maps, *ArcGis* e softwares de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) também são extremamente úteis nas aulas de História. Estas ferramentas digitais permitem a manipulação, visualização e análise de informações geográficas de maneira interativa. O Google Earth possibilita a exploração virtual de qualquer lugar no mundo com imagens de satélite detalhadas, oferecendo uma visão realista e abrangente de diferentes locais históricos e geográficos. Por outro lado, o *ArcGis* permite a criação de mapas personalizados com camadas de dados variados, proporcionando uma análise mais aprofundada e detalhada dos dados geográficos. O D-maps, por sua vez, fornece uma ampla coleção de mapas gratuitos em diversos formatos, permitindo que professores e alunos selecionem, personalizem e utilizem mapas específicos para estudar regiões e eventos históricos.

O *Google Street View* é outra ferramenta interessante, pois permite explorar virtualmente ruas, monumentos, museus e outros locais históricos através de imagens panorâmicas em 360 graus. Esta funcionalidade possibilita uma imersão visual nos

contextos geográficos e históricos, ajudando os alunos a entenderem melhor a localização e a importância de certos eventos histórico-geográficos.

2.3.4. Recursos de gamificação

Segundo Kapp, 2012, citado por Costa, 2022, p.15, “a gamificação baseia-se na utilização da mecânica, estética e pensamento baseado em jogos, para aumentar o envolvimento entre pessoas e/ou área de intervenção. Em contextos académicos, a motivação e interação entre formador e formando, promovendo assim a aprendizagem e resolvendo problemas da abordagem tradicional de ensino.”

O Jeopardy Labs é uma ferramenta que possibilita a criação de jogos interativos. Os professores podem desenvolver quizzes personalizados sobre diversos temas históricos, incentivando a competição saudável entre os alunos. A CK-12 FlexBook é uma plataforma gratuita, de fácil utilização, que tem como intuito instruir os utilizadores sobre uma grande variedade de conteúdos programáticos. Podendo ser utilizada em contexto de aprendizagem em casa, esta plataforma pode ser considerada como uma ferramenta de apoio à aprendizagem autónoma do aluno. Segundo Hill & Brunvand, 2020, citado por Costa, 2022, p. 18, “a CK-12 FlexBook permite que os alunos progridam entre matérias, contendo testes de conhecimento com as respetivas respostas às questões, para que possam aprender com os seus erros.”

O *Kahoot* é outra ferramenta de gamificação, que num contexto educativo, envolve os alunos através de quizzes e testes interativos. Licorish et al. (2018) destacam que o *Kahoot* aumenta a participação dos alunos e torna a aprendizagem mais divertida. Ao utilizar o *Kahoot* para rever conteúdos de História e Geografia, os alunos desenvolvem a competência de localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem envolvente e inclusivo.

2.3.5. Experiências com visitas virtuais

As visitas virtuais nas aulas de HGP desempenham um papel crucial na formação de alunos com competências histórico-geográficas, segundo o estudo apresentado por Couto e Dias-Trindade (2021). Como refere Faria (2014) citado por Couto e Dias-Trindade (2021, p. 59) “para se realizar uma visita de estudo virtual basta ter um pouco de criatividade e alguns recursos, não sendo necessário optar por aplicações complexas no campo tecnológico, bastando simples mapas ou vídeos.”

Como refere Pinheiro (2017) citado por Couto e Dias-Trindade (2021, p. 61)

“As visitas de estudo virtuais são também uma possibilidade ao dispor do professor para aproximar os alunos das fontes patrimoniais, despertando uma motivação que não seria alcançada numa aula expositiva, permitindo que os estudantes visitem virtualmente locais que dificilmente seriam um destino possível numa visita de estudo in loco, devido a distância, ao custo ou a qualquer outro motivo.”

Como parte do planeamento didático e pedagógico, estas atividades requerem uma organização meticulosa para serem eficazes tanto para educadores quanto para alunos. A presença de um guião bem definido é crucial para orientar os alunos durante a visita, pode ser uma ferramenta valiosa para o professor, que tem a possibilidade de ajustar esse guião de acordo com os objetivos específicos da atividade. Isso implica numa pesquisa preliminar não só para estabelecer esses objetivos, mas também para adaptar a visita às necessidades específicas dos alunos.

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Problema e questões orientadoras

A **questão central** deste estudo é: De que maneira a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História e Geografia de Portugal pode promover o desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos?

Para responder a esta questão foi delineado o **objetivo geral** desta investigação: Analisar a forma como as tecnologias digitais influenciam o desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos no ensino de História e Geografia de Portugal.

Neste sentido, foram definidos três **objetivos específicos** para dar resposta a este objetivo geral:

1. Criar um programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais;
2. Analisar as perceções dos alunos sobre o programa de intervenção implementado;
3. Avaliar o contributo das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos.

3.2. Natureza e design do estudo

A metodologia refere-se ao conjunto de métodos e princípios utilizados para conduzir uma investigação científica, englobando as abordagens e técnicas para a recolha, análise e interpretação dos dados, de forma a responder às questões de investigação e atingir os objetivos propostos (Sousa & Baptista, 2011).

Na área da educação, uma metodologia frequentemente utilizada é a investigação-ação. Há muitas definições de investigação-ação. Cohen e Manion (1994, p. 53) descrevem-na como um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um

problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal, durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direções, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Coutinho et al. (2009) descrevem a investigação-ação como um processo dinâmico e cíclico, composto por fases de planeamento, ação e reflexão sobre os resultados, que envolve a participação ativa de todos os intervenientes.

Embora a estratégia de investigação-ação seja ideal para promover mudanças efetivas, o presente estudo enfrentou limitações que impediram a implementação completa de todas as suas etapas. No entanto, foram seguidas as fases de diagnóstico, definição de objetivos, planeamento da ação, análise dos resultados e revisão das estratégias e atividades de ensino e aprendizagem. Este processo foi ajustado para se adequar ao tempo disponível, permitindo ainda assim uma reflexão crítica e a implementação de melhorias nas práticas pedagógicas.

A metodologia adotada teve de equilibrar a necessidade de planeamento rigoroso com a flexibilidade exigida pelas limitações práticas do contexto escolar, garantindo que os objetivos da investigação fossem alcançados de forma ética e significativa.

Dada a natureza deste estudo, expressa na problemática e nos objetivos delineados, foi adotada uma **metodologia mista**. Esta abordagem combina de forma complementar os métodos quantitativos e qualitativos, sendo também sustentada pelos princípios da investigação-ação.

A investigação enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa, tanto pela dimensão reduzida da maioria das amostras utilizadas quanto pela natureza contextual dos objetos de estudo. Além disso, a seleção e construção de indicadores e categorias, com base em leituras (para textos monológicos) e observações (para textos dialógicos e desempenhos contextuais) prévias introduzem uma dimensão metodológica caracterizada por análises de conteúdo, típicas de abordagens qualitativas. No entanto, uma vez que o

sistema de categorias e indicadores de análise é fruto da articulação entre dimensões teóricas e empíricas, essas análises de conteúdo assumem um carácter menos subjetivo e mais distanciado de um processo de investigação indutivo.

A metodologia qualitativa foca-se nas intenções e situações, investigando ideias e descobrindo significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores envolvidos no processo (Coutinho, 2014, p.29). O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado que estes não são abordados de uma forma neutra.

Analisando o contributo específico de cada componente metodológica, a metodologia quantitativa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis, oferecendo ao investigador um maior controlo sobre o contexto de estudo, permitindo a criação de ambientes artificiais e o controlo das variáveis envolvidas (Günther, 1986).

No contexto deste estudo, esta abordagem foi utilizada para identificar as principais tendências emergentes na análise dos questionários aplicados aos alunos para verificar as suas perceções acerca do uso das tecnologias digitais nas aulas de HGP. Recorreu-se também a este método para analisar os resultados da ficha de diagnóstico e das fichas de avaliação no que diz respeito ao desempenho dos alunos na mobilização de competências histórico-geográficas em cada momento de avaliação.

O design do estudo é apresentado de forma esquemática na tabela 4.

Tabela 4

Síntese do design do estudo

Antes da intervenção	Programa de intervenção “In Manus Tuas”	Final da intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha diagnóstico. • Ficha de avaliação 1. • Questionário inicial sobre a motivação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 sessões de 50 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário final sobre a utilização das tecnologias digitais nas aulas de HGP.

3.3. Métodos e técnicas de recolha e tratamento e análise de dados

As técnicas de recolha de dados são descritas como " procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicadas nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa" (Carmo & Ferreira, 2008, p.193). Nesta investigação de carácter misto, que combina abordagens qualitativas e quantitativas, foram utilizados diversos métodos de recolha, seleção e análise de dados.

Para dar resposta ao **primeiro objetivo** (*Criar um programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais*), realizou-se a aplicação de um questionário inicial aos alunos (cf. Anexo F) e uma ficha diagnóstico (cf. Anexo E) para identificar em que domínios histórico-geográficos os alunos apresentavam mais fragilidades (cf. Anexo J).

Em relação ao **segundo objetivo** (*Analisar as perceções dos alunos sobre o programa de intervenção implementado*), realizaram-se entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo K), pois, a relação entre o entrevistador e o entrevistado ocorre com base num conjunto de perguntas definidas previamente (Aires, 2011, p. 27). Estas entrevistas foram realizadas a 4 alunos escolhidos segundo a amostragem por conveniência (selecionou-se os alunos que estavam disponíveis para participar na entrevista).

Aplicaram-se questionários finais aos alunos (cf. Anexo L) e utilizou-se a observação participativa para recolher informações durante as sessões do programa. A análise dessas informações foi conduzida através de técnicas de estatística descrita e de análise de conteúdo, com base nos dados dos questionários e nas transcrições das entrevistas, respetivamente.

No que diz respeito ao **terceiro objetivo** (*Avaliar o contributo deste programa na aprendizagem dos alunos*), aplicou-se uma ficha sumativa para avaliar a aprendizagem

dos alunos no final das sessões do programa de intervenção. Foram, igualmente, utilizadas grelhas de avaliação (cf Anexo M) da primeira e da segunda fichas de avaliação e feita uma análise comparativa dos resultados entre a primeira ficha de avaliação e a segunda.

A avaliação das fichas sumativas foi realizada a partir dos critérios de avaliação definidos pela escola, que se baseia na avaliação dos domínios histórico-geográficos. Para que se conseguisse avaliar o progresso ou não na mobilização das competências histórico-geográficas, estas foram agrupadas nos três domínios. Sendo assim, para o **Domínio 1** - Compreensão Histórica Contextualizada, foram selecionadas as seguintes competências: (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. No **Domínio 2** - Análise de Fontes/Integração de Documentos, foram selecionadas as competências: (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. Para o **Domínio 3** - Comunicação em História, foi selecionada a competência: (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

A análise da estatística descritiva foi utilizada para interpretar os dados e comparar os resultados das duas fichas sumativas.

3.4. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo

A investigação concentrou-se apenas numa turma composta por 20 alunos (1 dos alunos encontra-se na unidade multideficiência e não participou do estudo), sendo 13 do género feminino e 9 do género masculino).

3.5. Princípios éticos do processo de investigação

De acordo com Smith (1981), a ética envolve um conjunto de ideais e princípios que orientam como as pessoas devem interagir em situações específicas, assim como a reflexão sobre esses ideais e princípios.

Morin (1992, p.215) acrescenta que:

a ética não pode ser lúcida isoladamente, isto é, ignorar as eventualidades e desordens que a ação ecológica impõe: não basta querer agir bem para agir bem. Isso significa que a ética não pode superar a complexidade: só pode trabalhar com a complexidade, ou seja, a pluralidade, a contradição, a incerteza.

Durante a condução deste estudo, foram estritamente seguidos os princípios éticos para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, utilizando apenas números de identificação para a PC e os alunos. De acordo com Santos et al (2019), os valores éticos que fundamentam a conduta profissional baseiam-se em princípios, normas e valores morais que orientam a sociedade. Este estudo respeitou rigorosamente as normas de privacidade para preservar a integridade dos participantes.

Além disso, conforme Sousa e Baptista (2014, p. 12), durante a investigação, o investigador deve informar os participantes sobre a investigação em curso, explicando o processo e a divulgação dos resultados. Em colaboração com a PC, foi realizada uma apresentação completa do estudo a todos os encarregados de educação e respetivos alunos, obtendo-se o consentimento para a participação.

O estudo também observou os princípios delineados no Código de Conduta Ética para a Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa (2018, p.3), incluindo a integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor.

Adicionalmente, conforme Caetano (2019, p.55), a ética na investigação-ação requer uma abordagem reflexiva sobre a responsabilidade ética da investigação e a qualidade da investigação-ação, que implica a participação democrática, o diálogo e a negociação contínua, assegurando uma comunidade de aprendizagem.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Em conformidade com os objetivos de investigação, neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados do estudo que se dividem em três subcapítulos: i) Programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais; ii) Perceção dos alunos ao programa de intervenção implementado; iii) Contributos do programa de intervenção na aprendizagem dos alunos.

4.1. Programa de intervenção para promover as competências histórico-geográficas através das tecnologias digitais

O programa de intervenção "In Manus Tuas" foi implementado ao longo de 15 sessões, durante as quais foram grelhas de observação direta (cf. Anexo H). Em cada aula, trabalharam-se guiões de trabalho (cf. Anexo I) que integravam atividades digitais, incluindo o uso de mapas interativos, softwares educativos, e outras ferramentas tecnológicas. Estas atividades foram desenhadas para desenvolver as competências dos alunos de forma integrada e interativa, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos histórico-geográficos.

Antes das experiências digitais, os conteúdos históricos foram mobilizados principalmente através destes guiões de trabalho que forneceram uma estrutura essencial para as aulas, permitindo que os alunos compreendessem e interpretassem os eventos e conceitos históricos de maneira organizada e detalhada. Durante este programa de intervenção, o professor desempenhou um papel crucial ao fomentar a reflexão e a discussão entre os alunos, colocando perguntas durante as sessões para fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

O programa de intervenção¹ foi elaborado com base em princípios orientadores que valorizam o uso de tecnologias digitais para facilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos. As atividades foram

¹ <https://padlet.com/martaguedes219/in-manus-tuas-a-integra-o-das-tic-na-aquisi-o-de-compet-ncia-wh85le7z73rchhop>

agrupadas em diferentes categorias de experiências com tecnologias digitais, visando maximizar o envolvimento dos alunos e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A planificação estratégica deste programa surgiu após a observação inicial e a análise da ficha de avaliação diagnóstica.

De seguida, são apresentadas as experiências com tecnologias digitais implementadas no programa de intervenção, considerando as seguintes categorias: i) Experiências com recursos digitais interativos; ii) Experiências com Realidade Virtual; iii) Experiências com visitas de estudo virtuais; iv) Experiências com vídeos; v) Experiências com recursos educativos digitais; vi) Experiências com gamificação.

4.1.1. Experiências com recursos digitais interativos

O objetivo principal desta categoria foi desenvolver a capacidade dos alunos de localizar e contextualizar eventos históricos num contexto espacial. As atividades centrais consistiram na utilização do *ArcGis* para criar um mapa com a extensão do Império Romano e do *Google Street View* para explorar virtualmente locais históricos.

O *ArcGis*² é uma ferramenta colaborativa que permite utilizar, criar e partilhar mapas interativos. Através desta ferramenta e analisando os registos de observação direta, percebe-se que a maioria dos alunos foi capaz de identificar e marcar as áreas ocupadas pelo Império Romano, o que lhes permitiu melhorar as suas competências de espacialidade reforçando a compreensão da expansão territorial romana.

Na figura 1 apresenta-se o início do trabalho realizado por um dos grupos.

² <https://www.arcgis.com/index.html>

Figura 1

Print-Screen de um mapa do Arc-Gis referente ao início da Expansão do Império Romano



O *Google Street View*³ é uma ferramenta do *Google Maps* que permite explorar locais em todo o mundo através de imagens panorâmicas em 360 graus. A utilização do *Google Street View* permitiu aos alunos explorar virtualmente o Castelo de Almourol (Figura 2) e relacionar esta exploração com a formação do Reino de Portugal. Através deste recurso digital, os alunos conseguiram, mais facilmente, compreender como a localização do castelo no meio do Rio Tejo oferecia vantagens defensivas durante a Reconquista Cristã. Observaram a paisagem circundante e perceberam que a posição estratégica do castelo permitia controlar as rotas comerciais fluviais e proteger o território contra as investidas dos Almorávidas. Os alunos foram também incentivados, através deste recurso digital, a encontrar outros castelos na linha defensiva do Tejo.

A utilização do *ArcGis* para criar um mapa da extensão do Império Romano ajudou os alunos a desenvolver a capacidade de **localizar eventos históricos num contexto espacial**, reforçando a compreensão da expansão territorial romana. Discussões sobre a importância do Mediterrâneo e o papel do Fórum nas cidades romanas permitiram aos alunos **contextualizar elementos históricos em várias escalas espaciais e temporais**. A exploração das estruturas romanas e o impacto da Romanização em diferentes regiões da Península Ibérica contribuiu para a **compreensão das dinâmicas locais e regionais** influenciadas pela presença romana. Utilizando os conhecimentos

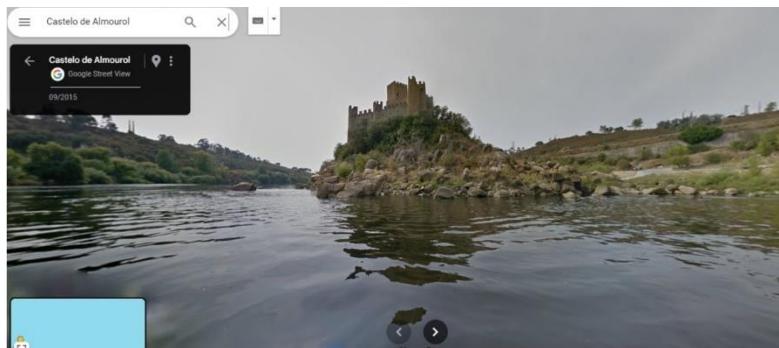
³ <https://www.google.com/intl/pt-PT/streetview/>

prévios dos alunos como base, novos conteúdos sobre a Romanização foram introduzidos, promovendo a aplicação e análise de conhecimentos existentes em novos contextos.

Durante as discussões e atividades interativas, os alunos foram incentivados a usar terminologia específica relacionada à Romanização e à geografia histórica, reforçando o **vocabulário histórico-geográfico**.

Figura 2

Print-Screen do Castelo de Almourol através do Google Street View visualizado pelos alunos



O objetivo principal para a utilização destas ferramentas foi promover a expressão de ideias e a interação entre os alunos de forma dinâmica e interativa.

Foi utilizada a ferramenta *Mentimeter*⁴ para realizar uma atividade de consolidação de conhecimentos sobre os fatores da expansão da Romanização. O *Mentimeter* é um recurso online usado para criar apresentações interativas. Permite que os apresentadores façam perguntas, sondagens e quizzes aos participantes, que podem responder em tempo real utilizando os seus smartphones. As respostas são exibidas instantaneamente no ecrã, facilitando a participação ativa e o feedback imediato durante aulas (Figura 3). O uso do *Mentimeter* incentivou a participação ativa de todos os alunos, mesmo daqueles que normalmente são menos participativos em ambientes de aprendizagem tradicionais. A possibilidade de expressar as ideias de forma anónima e de ver as contribuições dos outros alunos em tempo real criou um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

⁴ <https://www.mentimeter.com/>

Figura 3 Respostas dos alunos no Mentimeter sobre os fatores da expansão da Romanização



A análise das respostas dos alunos, tornou evidente que estes mobilizaram bem os conhecimentos adquiridos. A visualização das respostas no quadro interativo facilitou a estruturação das informações e promoveu discussões ricas e fundamentadas no vocabulário histórico-geográfico adequado. Um dos alunos referiu:

“Assim é fácil de vermos as respostas todas.” (A11)

Além disso, participaram numa atividade inicial sobre as palavras-chave do Islamismo, na qual cada aluno introduziu palavras associadas ao tema, criando uma nuvem de palavras projetada no quadro interativo (Figura 4). Esta atividade foi concebida para motivar os alunos para o tema e ajudá-los a identificar e explorar conceitos importantes de forma colaborativa. Durante a análise das respostas, foi possível observar as respostas corretas e as erradas. As respostas foram trabalhadas em grande grupo, permitindo corrigir equívocos e esclarecer dúvidas, promovendo uma compreensão mais precisa e fundamentada do tema. Estas atividades ajudaram a reforçar o vocabulário histórico-geográfico adequado e a capacidade de contextualizar informações históricas de maneira precisa e coesa.

Figura 4

Nuvem de palavras no Mentimeter sobre as palavras-chave do Islamismo



Durante estas atividades, diversas competências histórico-geográficas foram mobilizadas através do uso da aplicação *Mentimeter*. Os alunos responderam à pergunta “Quais os fatores da expansão da Romanização?” utilizando o *Mentimeter*. Esta ferramenta digital permitiu que os alunos expressassem as suas ideias numa plataforma interativa, que depois foi projetada no quadro interativo para toda a turma. Isso permitiu que **diferentes fontes de informação**, expressas em linguagem escrita pelos próprios alunos, fossem discutidas e analisadas coletivamente. Ao utilizarem o *Mentimeter* para inserir as suas respostas, estas foram então **organizadas e sintetizadas** durante a discussão em grande grupo. A aplicação ajudou a visualizar e estruturar as informações de forma clara, facilitando o processo de **seleção e organização** das ideias apresentadas. A competência **Mobilizar Conhecimentos Histórico-Geográficos para Analisar e Problematizar Novas Situações** foi desenvolvida através da análise dos fatores da Romanização apresentados no *Mentimeter*. Os alunos discutiram as implicações desses fatores em grande grupo, utilizando a aplicação para problematizar e aprofundar a compreensão dos aspetos históricos apresentados. Por fim, quando os alunos responderam à pergunta e discutiram as suas respostas mobilizaram **vocabulário histórico-geográfico** na construção do conhecimento utilizando terminologia específica sobre a Romanização.

Outra atividade importante desenvolvida através do *LucidSparks*⁵, a foi criação de frisos cronológicos e mapas mentais de forma interativa e colaborativa. Esta ferramenta foi utilizada pelos alunos para organizar e visualizar os principais eventos históricos da expansão romana, facilitando a compreensão das relações temporais e a organização coerente dos dados históricos. A maioria dos alunos conseguiu criar frisos cronológicos bem organizados e com informações relevantes (Figura 5).

Após a realização dos frisos cronológicos no *LucidSparks*, o professor partilhou-os no quadro interativo da sala de aula. Trabalhando em grande grupo, os alunos mobilizaram os seus conhecimentos para analisar e discutir os eventos da expansão romana representados nos frisos. Esta atividade permitiu sintetizar as informações, promovendo uma compreensão mais aprofundada e coletiva dos acontecimentos históricos. A partilha e o debate colaborativo facilitaram a organização coerente dos dados históricos, reforçando a capacidade de os alunos organizarem e sintetizarem informações de forma dinâmica e interativa. A este respeito os alunos referiram:

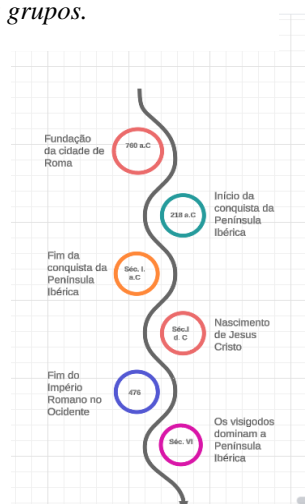
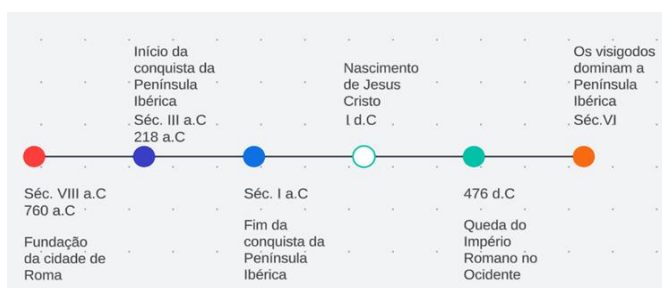
“Eu já tinha feito isto antes, mas em papel.” (A4)

“Eu achei esta forma mais fácil porque se estiver errado podemos apagar.” (A4)

“E também agora a professora pode partilhar os nossos trabalhos no quadro.” (A2)

Figura 5

PrintScreen do friso cronológico realizado no LucidSparks de dois grupos.



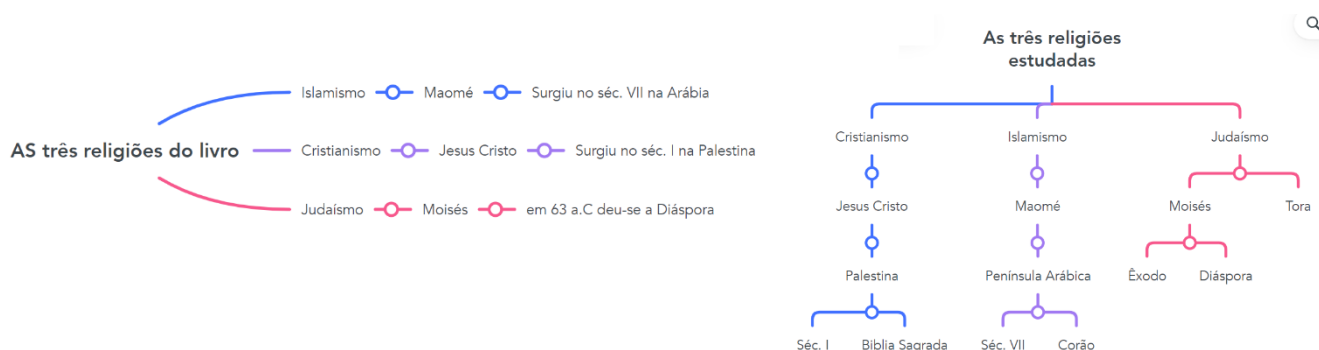
⁵ <https://lucidspark.com/>

A criação de uma cronologia digital no *Lucidchart* permitiu que os alunos estabelecessem uma sequência clara de eventos, facilitando a **compreensão das relações temporais e a organização coerente dos dados históricos**, desenvolvendo capacidades críticas na gestão de informações diversas.

Os alunos também utilizaram o *Mindmeister*⁶ para a construção de mapas conceituais. A construção de mapas conceituais ajudou a desenvolver a capacidade de sintetizar os conteúdos apreendidos. Nesta atividade, conseguiram mobilizar os conhecimentos sobre as três religiões estudadas como mostra a figura 6.

Figura 6

PrintScreen das produções dos alunos no Mindmeister



Um dos alunos refere, a este respeito:

“Eu acho sempre tão difícil fazer resumos. Com esta aplicação achei mesmo fácil fazer este esquema” (A19)

Os alunos **organizaram as informações** sobre as três religiões do livro utilizando um mapa conceitual digital. Esta ferramenta permitiu que os alunos estruturassem as informações de forma clara, visualizando as inter-relações entre os diferentes aspetos das religiões. O processo de criação do mapa conceitual ajudou os alunos a **selecionar e organizar os dados** de maneira coerente, promovendo uma melhor compreensão dos conteúdos abordados. Os alunos exploraram a **temporalidade e a espacialidade** das três

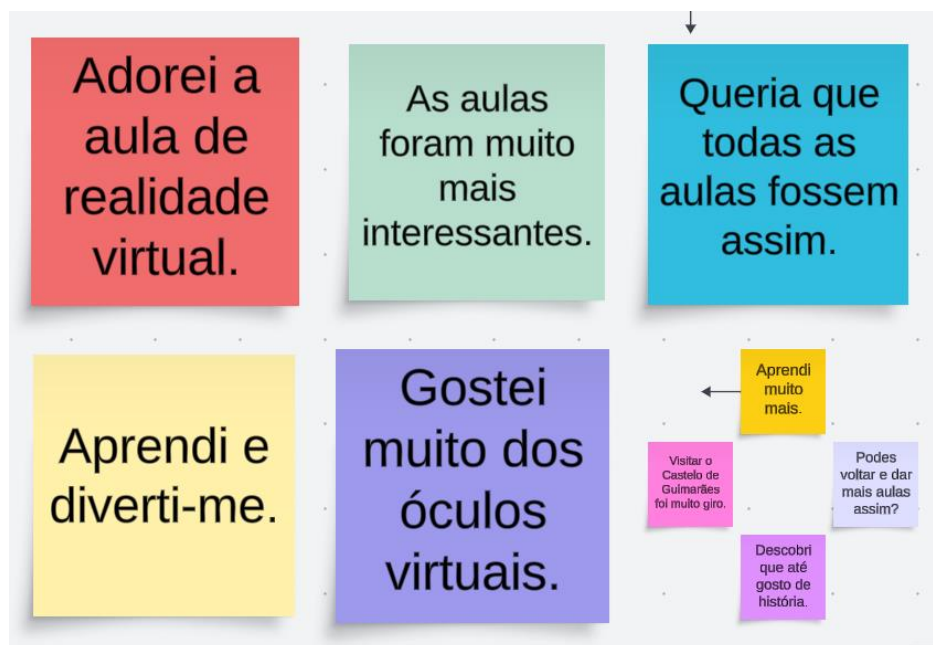
⁶ <https://www.mindmeister.com/pt>

religiões, começando com a história dos Hebreus e a sua migração para a Palestina e o Egito, seguida pela conquista romana e a dispersão judaica (Diáspora). Em seguida, discutiram o surgimento do Cristianismo na Palestina, destacando as perseguições iniciais e a eventual adoção do Cristianismo como a religião oficial do Império Romano. Por fim, abordaram o surgimento do Islamismo na Arábia no século VII, a fuga de Maomé de Meca para Medina e a subsequente expansão islâmica. A criação do mapa conceitual no *Mindmeister* e as discussões em grupo permitiram que os alunos reforçassem o uso correto do **vocabulário histórico-geográfico**.

A finalização do projeto incluiu a atividade "Dar voz aos alunos" no *LucidSpark*, em que os alunos puderam expressar as suas reflexões e aprendizagens de forma visual e colaborativa (Figura 7).

Figura 7

Dar Voz aos Alunos



4.1.2. Experiências com Realidade Virtual

O objetivo principal desta categoria foi proporcionar uma experiência visual em ambientes históricos para melhorar a compreensão das estruturas e contextos históricos. Foram utilizados vídeos VR do *YouTube*⁷ para a exploração virtual em 3D do Castelo de Guimarães e do Castelo de Sintra. Os alunos foram capazes de visualizar detalhadamente os castelos e a sua importância no contexto da Reconquista Cristã (cf. Guião da atividade apresentado no Anexo I). Durante a implementação desta atividade, os alunos mostraram grande entusiasmo em utilizar a tecnologia de realidade virtual. Ao visualizarem os castelos como estão atualmente, os alunos puderam fazer a ligação entre o presente e o passado, compreendendo como as estruturas e os elementos arquitetónicos foram preservados e modificados ao longo do tempo. Algumas intervenções dos alunos durante esta atividade foram:

“Estamos mesmo cá em cima. Realmente conseguiam controlar tudo” (A1)

“Este castelo deve ter sido muitas vezes atingido pelos mouros.” (A1)

“Estas torres são mesmo altas. Dava para ver bem os inimigos.” (A13)

A visita virtual também ajudou os alunos a estabelecer relações entre as formas de **organização do espaço** português e os **elementos naturais** e **humanos**. Os alunos puderam observar como o castelo de Guimarães se integra na paisagem natural e urbana da cidade, entendendo melhor as interações entre os elementos naturais, como a topografia, que influenciaram a escolha da localização do castelo, aproveitando elevações naturais para defesa. Nesta atividade a sala estava disposta em ilhas para que os alunos conseguissem circular pelas atividades propostas. No que concerne às atividades de RV, como só se dispunha de um par de óculos, os alunos foram realizando a atividade individualmente.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=DtQpGEj3zN8&t=3s>
<https://www.youtube.com/watch?v=dIR5thp6qJ8&t=152s>

Na figura 8 encontram-se dois alunos a realizar a atividade com os óculos de RV durante a qual surgiram comentários como:

“Ah! Construíram o Castelo em cima dum Monte?” (A7)

Figura 8

Utilização dos óculos de realidade virtual pelos alunos



Nota: Fotografias de autoria própria

4.1.3. Experiências com Visitas Virtuais

O objetivo principal desta categoria de experiências foi permitir que os alunos explorassem locais históricos de maneira detalhada e interativa, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos contextos históricos utilizando o *Google Arts and Culture*⁸. Esta plataforma online oferece acesso a uma vasta coleção de artefactos e obras de arte de museus e instituições culturais de todo o mundo.

Através da visita virtual ao Castelo de Guimarães, os alunos tiveram a oportunidade de explorar este importante local histórico de forma detalhada. Além da visita virtual, os alunos puderam conhecer mais sobre a história do Castelo de Guimarães através da exposição interativa com explicações detalhadas sobre a sua construção, importância histórica e eventos associados a este monumento. Ao explorar virtualmente o Castelo de Guimarães, os alunos puderam compreender melhor as dinâmicas históricas

⁸ <https://artsandculture.google.com/>

e as interações que ocorreram no período da Reconquista Cristã. Esta experiência facilitou uma compreensão mais profunda das estruturas históricas e a sua importância, permitindo aos alunos visualizar a relação entre as construções e o contexto histórico em que foram edificadas. Os alunos descobriram que foi o primeiro Castelo a abrigar a corte de Dom Afonso Henriques, tendo um papel fundamental na Reconquista Cristã. Além disso, a visita virtual ajudou os alunos a desenvolverem a competência de contextualizar em diferentes escalas espaciais e temporais fenómenos que ocorrem nas sociedades.

Ao visualizar detalhadamente o castelo e a sua localização, os alunos puderam situar esta estrutura dentro de um quadro espacial e temporal mais amplo, compreendendo melhor a importância histórica e a evolução do local ao longo do tempo. Durante a atividade um aluno perguntou:

“Quem foi esta Mumadona Dias?” (A1)

Esta intervenção suscitou uma pesquisa em grupo sobre esta aristocrata galega, **mobilizando competências de análise de várias fontes e a compreensão histórica.**

Na figura 9 estão duas alunas a explorar a visita virtual ao Castelo de Guimarães através do *Google Arts and Culture*.

Figura 9

Alunas a explorarem o Google Arts and Culture



Nota: Fotografia de autoria própria

4.1.4. Experiências com vídeos

O objetivo principal desta categoria foi melhorar a capacidade dos alunos de interpretar e analisar informações audiovisuais. Durante as atividades, os alunos visualizaram vídeos da *Escola Virtual*⁹ sobre a Romanização e sobre a biografia de D. Afonso Henriques¹⁰, organizando posteriormente a informação numa ficha biográfica interativa. A Escola Virtual é uma plataforma de ensino online que oferece recursos educativos para alunos e professores do ensino básico ao secundário. Disponibiliza conteúdos interativos, exercícios, vídeos explicativos e testes de avaliação, cobrindo diversas disciplinas do currículo escolar.

Através dos vídeos, os alunos melhoraram a capacidade de interpretar e analisar informações audiovisuais, relacionando essas informações a dados textuais e iconográficos. A visualização de vídeos ajudou os alunos a desenvolverem a competência de utilizar diferentes fontes de informação, integrando dados visuais, textuais e iconográficos para uma compreensão mais holística dos fenómenos históricos.

Todos os alunos conseguiram realizar a atividade que se seguia à visualização do vídeo da biografia, o que mostra que entenderam e mobilizaram bem os conhecimentos adquiridos (cf. Anexo H). No final da atividade quando questionados acerca destes recursos, algumas respostas foram as que se apresentam a seguir, mostrando a acessibilidade aos conteúdos através destes recursos.

” Ver o vídeo deste senhor a fingir que é o Afonso Henriques e depois fazer esta atividade sobre ele, tornou-se mais fácil.” (Aluno 4)

“Sim. Podemos colocar em pausa e voltar para trás.” (Aluno 8)

⁹ <https://www.escolavirtual.pt/>

¹⁰ <https://cctic.es.eipsantarem.pt/red/biografia-de-d-afonso-henriques/>

A figura 10 mostra dois alunos da turma a visualizarem o vídeo do centro de recursos educativos criado pelo Instituto Politécnico de Santarém.

Figura 10

Alunos a visualizarem o vídeo da Biografia de D. Afonso Henriques



Nota: Fotografia de autoria própria

Após a visualização do vídeo, os alunos realizaram a atividade interativa sobre a biografia do D. Afonso Henriques, podendo mobilizar os conteúdos a qualquer momento ao aceder ao vídeo anterior. Na figura 11 encontram-se dois alunos a realizar o trabalho sobre a biografia do D. Afonso Henriques.

Figura 11

PrintScreen do trabalho sobre a biografia de D. Afonso Henriques realizado por um dos grupos.

BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES		BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES	
	Data e local de nascimento: Góes - 1189		Ano do início do seu reinado: 1188
	Data e local da morte: 1185 - Coimbra		Ano do final do seu reinado: 1189
	Local onde está sepultado: Coimbra		Epítome: O Conquistador
	Filho de: Conde D. Henrique		
BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES			
	Aspetos mais importantes da sua vida: Lutou contra a sua mãe e venceu-a na Batalha de S. Mamede em 1128. Lutou contra o seu primo - Afonso VII o Rei de Leão e Castela Com o tratado de Zamora foi declarado Rei. Conquistou muitas terras aos Mouros		

4.1.5. Experiências com Recursos Educativos Digitais

O objetivo principal desta atividade foi facilitar a organização e síntese de informações. Durante as apresentações sobre a Romanização, os alunos utilizaram o PowerPoint interativo¹¹ (cf. Guião de atividade que se encontra no anexo I), que lhes permitiu estruturar e sintetizar informações de maneira eficaz. Através desta ferramenta, conseguiram relacionar conceitos discutidos nos vídeos com novos conteúdos, organizando as suas ideias de forma clara e coesa. Além disso, o PowerPoint foi utilizado para mostrar aos alunos a riqueza histórica da sua própria localidade, conectando o conteúdo estudado com o contexto local e aumentando o interesse e a relevância do tema.

Durante as discussões em grande grupo, os alunos demonstraram a capacidade de **organizar e sintetizar informações** ao mobilizar os conhecimentos adquiridos, participando ativamente com respostas pertinentes, como se ilustra nas seguintes intervenções:

“O Mar Mediterrâneo era chamado de Mare Noustrum, não era? Aqui neste mapa conseguimos mesmo perceber que eles controlavam tudo.” (A9)

“Sim. O mar era todo dos romanos.” (A10)

“Eu moro mesmo perto da Quinta da Bolacha. Não sabia que haviam lá vestígios romanos.” (A4)

“Podemos ver a villa Romana?” (A1)

A partir deste interesse por parte do aluno (A4), foi feita uma pesquisa através do *Google* sobre a Quinta da Bolacha, em grande grupo. Exploraram-se a história e arqueologia da villa, consolidando assim os conhecimentos sobre como era a vida na época dos romanos.

Esta pesquisa exigiu que os alunos explorassem **diferentes fontes de informação** online. Ao **recolher, organizar e tratar as informações** encontradas, os alunos foram

¹¹ <https://padlet.com/martaguedes219/in-manus-tuas-a-integra-o-das-tic-na-aquisi-o-de-compet-ncia-wh851e7z73rchhop>

capazes de criar uma compreensão mais estruturada e lógica sobre os conceitos pesquisados.

4.1.6. Experiências com gamificação

O objetivo principal das experiências com gamificação foi envolver os alunos em atividades de revisão e consolidação do conhecimento de forma lúdica. A atividade central consistiu na utilização do *Kahoot!*¹² para rever os conhecimentos sobre a Idade Média. Através do *Kahoot!*, os alunos participaram de forma dinâmica e visualmente cativante, criando um ambiente interativo para a partilha de conhecimentos. Esta ferramenta facilitou a visualização das percepções comuns e variadas entre os alunos, enriquecendo as discussões. Além disso, permitiu uma revisão eficaz do conteúdo, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos de maneira divertida e envolvente. Alguns alunos já utilizavam este recurso desde o primeiro ciclo, como podemos confirmar por estas respostas:

“Eu no primeiro ciclo também utilizava esta ferramenta, lembraste A.V?” (A6)

“Sim. Foi tão giro como hoje. Até temos vontade de estudar para não errarmos as respostas.” (A1)

Na figura 12 encontra-se uma imagem dos melhores resultados obtidos nesta atividade.

Figura 12

Print-screen dos melhores resultados obtidos no Kahoot!



¹² <https://kahoot.com/>

A utilização do Kahoot demonstrou ser eficaz ao incentivar a participação ativa dos alunos e ao permitir que expressassem as suas compreensões sobre a Idade Média de forma imediata e interativa. Esta abordagem ajudou a manter o interesse e a motivação dos alunos, facilitando a aprendizagem colaborativa e a troca de ideias entre eles. A utilização do Kahoot permitiu desenvolver várias competências histórico-geográficas nos alunos. Ao responder às questões, os alunos mobilizaram **diversas fontes de informação** previamente estudadas, **selecionaram, organizaram e trataram a informação** de maneira eficiente e **contextualizaram fenómenos em diferentes escalas espaciais e temporais**, demonstrando uma compreensão mais ampla e integrada dos temas abordados.

4.2. Perceções dos alunos ao programa de intervenção implementado

Para analisar as perceções dos alunos sobre a eficácia das tecnologias digitais no ensino de HGP, foram aplicados questionários no final do programa de intervenção e realizadas entrevistas aos alunos.

Neste sentido, analisámos as respostas dos alunos ao questionário final.

As respostas foram avaliadas em termos de frequência e médias conforme tabelas abaixo apresentadas.

Tabela 5

Frequência Respostas questionário final PI

Questões	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo		Concordo totalmente
			Concordo	Concordo	
Q1: As TIC tornaram as aulas de HGP mais interessantes.	1	2	3	8	6
Q2: As TIC aumentaram a minha motivação para estudar HGP.	1	1	2	10	6
Q3: Sinto-me mais envolvido nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.	1	1	3	9	6
Q4: As TIC ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos de HGP.	1	1	2	11	5
Q5: As TIC melhoraram o meu desempenho académico em HGP.	1	1	4	10	4
Q6: Gosto mais de participar nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.	1	1	2	11	5
Q7: Recomendaria o uso das TIC nas aulas de HGP aos meus colegas.	1	1	3	8	7

A análise da tabela 5 mostra que a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente com ideias de que as TIC tiveram um impacto positivo nas aulas de HGP.

A média das respostas para cada questão é apresentada na tabela 6.

Para calcular a média, atribuíram-se valores numéricos às respostas: Discordo totalmente (1), Discordo (2), Nem concordo nem discordo (3), Concordo (4) e Concordo totalmente (5)..

Tabela 6

Média valor das respostas ao questionário final

Questões	Média
Q1: As TIC tornaram as aulas de HGP mais interessantes.	3,75
Q2: As TIC aumentaram a minha motivação para estudar HGP.	4
Q3: Sinto-me mais envolvido nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.	3,85
Q4: As TIC ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos de HGP.	3,95
Q5: As TIC melhoraram o meu desempenho académico em HGP.	3,7
Q6: Gosto mais de participar nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.	3,95
Q7: Recomendaria o uso das TIC nas aulas de HGP aos meus colegas.	3,85

Os resultados das questões sugerem uma perceção positiva sobre a utilização das TIC nas aulas de HGP. A maioria das médias das respostas situa-se acima de 3,5, indicando que os estudantes acreditam que as TIC tornam as aulas mais interessantes (média de 3,75) e aumentam a motivação para estudar (4). Além disso, há uma perceção de maior envolvimento (3,85) e compreensão dos conteúdos (3,95) quando as TIC são utilizadas.

Relativamente às entrevistas realizadas aos alunos a análise de conteúdo (cf. Anexo N) revelou que, de entre as experiências implementadas, a maioria dos alunos demonstrou uma clara preferência pela realidade virtual, *Kahoot*, *ArcGis* e *Mentimeter*. Estes recursos foram mencionados nas entrevistas, evidenciando a sua popularidade e o contributo positivo que têm na experiência de aprendizagem dos alunos. Os alunos

referiram que utilizam recursos digitais nas aulas desde o 1º CEB, o que indica um envolvimento significativo com os recursos digitais. Além disso, a criação de mapas com *ArcGis* e a utilização da realidade virtual foram apontadas como atividades que tornaram as aulas mais interativas e dinâmicas.

Os alunos mencionaram que participam mais ativamente nas aulas quando são utilizados recursos digitais, nomeadamente o *Mentimeter* e o *Kahoot*. Fora da sala de aula, os alunos continuam a utilizar recursos digitais como computadores, tablets e smartphones para estudar e realizar atividades de lazer. Referem também que as tecnologias digitais são um recurso de suporte para os estudos, uma vez que conseguem ter acesso aos conteúdos mais rapidamente. Quanto aos recursos desejados para exploração futura nas aulas, os alunos mencionaram o *Google Street View* e plataformas de gamificação. (*Kahoot*).

4.3. Contributos do programa de intervenção na aprendizagem dos alunos.

Para avaliar os contributos do programa de intervenção na aprendizagem dos alunos, compararam-se os resultados da primeira com a segunda ficha de avaliação sumativa. A primeira ficha, realizada antes da intervenção, seguiu um modelo tradicional de ensino ministrado pela PC e visou avaliar as aprendizagens num contexto convencional. A segunda ficha, aplicada após a intervenção, refletiu uma abordagem pedagógica centrada no uso de recursos digitais. A comparação dos resultados permitiu identificar possíveis melhorias e avanços no desempenho dos alunos, embora o estudo tenha sido limitado pelo pouco tempo para a sua implementação e pela amostra reduzida.

Na primeira ficha (cf. Anexo O), os alunos foram avaliados em diversas competências histórico-geográficas, no âmbito do tema da Península Ibérica: Localização e Quadro Natural, que foram vão ao encontro dos domínios de avaliação definidos nos critérios elaborados pelo departamento de Ciências Sociais e Humanas da escola. Assim, nesta primeira ficha de avaliação foram alvo de análise as competências: (A) utilizar

diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. A análise dos resultados é detalhada, destacando o desempenho dos alunos em cada competência histórico-geográfica. Para facilitar a análise e responder à problemática, agruparam-se as questões de acordo com as competências histórico-geográficas mobilizadas. De seguida, somou-se a cotação de cada questão em cada competência para determinar que peso é que cada uma tinha. Desta forma, conseguiu-se perceber a média das classificações obtidas para cada competência mobilizada e, por conseguinte, compreender o desempenho dos alunos em cada um dos domínios de avaliação. Por exemplo: na competência E, as questões 3.1 e 3.2, têm um somatório de cotação de 9 pontos. A média da turma nessas duas questões (competência E) foi de 3,95. Sendo os 9 pontos 100%, obtém-se através da média da competência E, uma taxa de sucesso de 43,9%. Foi realizado o mesmo método para as restantes competências

Tabela 7

Relação das questões face às competências histórico-geográficas na ficha 1

COMPETÊNCIAS	QUESTÕES
A	1.1, 1.2, 1.3, 2.1,2.2, 5, 6, 7.1
C	1.1, 1.2, 1.3, 2.1,2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5, 6, 7.1, 8.1, 8.2, 8.3, 9, 10.1, 10.2
E	3.1, 3.2
F	1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5, 6, 7.1, 8.1, 8.2, 8.3, 9, 10.1, 10.2

Assim, através da metodologia supracitada, calculou-se a taxa de sucesso para cada competência que apresentamos na tabela 8.

Tabela 8

Taxa de Sucesso por competência da ficha 1

COMPETÊNCIAS	% TAXA de SUCESSO
A	60,7
C	57,5
E	43,9
F	57,5

Analisando os resultados podemos referir que a Competência A registou a taxa de sucesso mais alta, enquanto a competência E registou a taxa de sucesso mais baixa (valor negativo 43,9%).

Na segunda ficha (cf. Anexo P), os alunos foram avaliados em todas as competências histórico-geográficas no contexto da Expansão Muçulmana e formação do Reino de Portugal. As competências mobilizadas foram: (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Esta ficha foi realizada após a implementação do programa de intervenção. A análise dos resultados é detalhada a seguir, destacando a taxa de sucesso em cada competência.

Tabela 9

Relação das questões face às competências histórico-geográficas na ficha 2

COMPETÊNCIAS	QUESTÕES
A	1.1, 1.2, 3, 6.1, 9, 10
B	4
C	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 7.1, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 9, 10, 11
D	6.1
E	2.1, 2.2, 7.1
F	1.1, 1.2, 2.1, 3, 5, 6.1, 7.1, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 9, 10, 11
G	4

Assim, analisando todas as competências mobilizadas, foi possível aferir as taxas de sucesso por competências histórico-geográficas que se apresenta na tabela 10.

Tabela 10

Taxa de Sucesso por competência da ficha 2

COMPETÊNCIAS	% TAXA DE SUCESSO
A	66,9
B	91,3
C	70,3
D	77,5
E	72,2
F	68,5
G	91,3

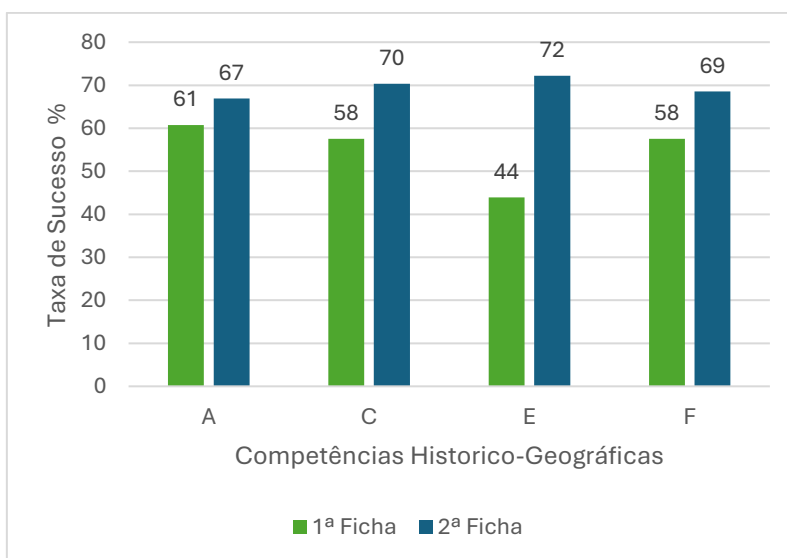
A Competência B e G tiveram a taxa de sucesso mais alta, enquanto a competência A obteve a taxa de sucesso mais baixa, mas ainda assim, positiva.

4.3.1. Análise comparativa entre os dois momentos de avaliação sumativa

A comparação entre os resultados da primeira e da segunda ficha de avaliação revela melhorias expressivas no desempenho dos alunos

Não foi possível comparar todas as competências avaliadas, pois na primeira ficha de avaliação apenas tinham sido avaliadas quatro competências (A, C, E e F), sendo estas o alvo desta análise apresentada na figura 13.

Figura 13 Evolução da turma por competência



Pode-se constatar que houve um aumento de sucesso em todas as competências, destacando a competência E que teve maior aumento.

Indo ao encontro aos critérios de avaliação da disciplina de HGP é possível ainda analisar a evolução dos alunos por domínios. Esta análise é sistematizada na tabela 11.

O **domínio 1**, Compreensão Histórica Contextualizada, alberga as competências C, E e F, enquanto os **domínios 2**, Análise de Fontes e **domínio 3**, Comunicação em História estão expressas pela competência A.

Tabela 11

Evolução dos alunos por domínios da disciplina HGP

		Ficha 1	Ficha 2
Domínio 1	Competências C.E.F.	52.9%	70,4%
Domínio 2	Competência	60,7 %	66.9%
Domínio 3	A		

A análise dos dados permite-nos destacar a existência de progressos ao nível da capacidade de compreensão de realidades históricas (Domínio 1), uma melhoria na capacidade de analisar fontes, sobretudo na seleção e organização da informação (Domínio 2) e progressos ao nível da comunicação (Domínio 3).

Os resultados apresentados revelam que o desempenho dos alunos na disciplina de HGP melhorou depois da implementação do programa de intervenção. Contudo, não é possível estabelecer uma relação de causalidade direta entre a melhoria do desempenho dos alunos e o programa de intervenção implementado. Para tal, seria necessário recorrer a outros procedimentos metodológicos mediante a adoção de um grupo de controlo, o que não foi possível no âmbito do presente estudo.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

O estudo partiu da seguinte problemática: "*De que forma a utilização das tecnologias digitais nas aulas de História e Geografia de Portugal pode promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas dos alunos?*". Para responder a esta questão, foram delineados os seguintes objetivos:

1. Criar um programa de intervenção que utilize as tecnologias digitais para melhorar as competências histórico-geográficas.
2. Analisar as perceções dos alunos sobre o programa de intervenção.
3. Avaliar o contributo das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos.

O programa de intervenção foi eficazmente implementado na turma 1 com a introdução e utilização de 12 recursos e ferramentas digitais ao longo de 15 sessões.

Os alunos envolveram-se mais nas atividades, mobilizando assim mais conhecimentos e, por sua vez, competências. Este envolvimento ativo nas atividades digitais sugere que os alunos estavam mais motivados, o que pode ter contribuído para a melhoria observada nos resultados da segunda ficha de avaliação. A integração das tecnologias digitais permitiu uma abordagem mais interativa e dinâmica, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante e colaborativo, o que pode ter sido um fator decisivo para o sucesso das sessões.

A análise das perceções dos alunos sobre o programa de intervenção evidenciou a importância e o contributo desta abordagem no ensino de HGP. Os alunos mostraram uma clara preferência e entusiasmo pelo uso de tecnologias digitais nas aulas. As respostas aos questionários finais e as entrevistas indicaram que, na perspetiva dos alunos, as tecnologias digitais tornaram as aulas mais interativas e dinâmicas, facilitando a aprendizagem e promovendo uma participação ativa.

Os resultados das avaliações sumativas antes e após a intervenção evidenciam melhorias expressivas no desempenho dos alunos. Competências como "utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens" (A), "localizar no espaço e no tempo fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais" (C), e "conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais" (E) mostraram aumentos substanciais nas classificações, estando associados a itens com taxa

de sucesso superiores. Por exemplo, a Competência C aumentou de 58% para 70%, e a Competência E, que tinha o menor desempenho inicial, passou de 44% para 72%.

Estas melhorias refletem a eficácia do programa na promoção de uma aprendizagem mais interativa e envolvente. A utilização de tecnologias digitais não só motivou os alunos, mas também facilitou a construção de um conhecimento mais integrado e aplicável, preparando-os melhor para os desafios do século XXI.

Conclui-se assim que a contribuição das tecnologias digitais pode transformar eficazmente o ensino de HGP, enriquecendo o processo educativo e promovendo o desenvolvimento de competências cruciais para a formação de cidadãos críticos e informados. É importante continuar a realizar estudos desta natureza com amostras maiores com grupos de controle que permitam comparar a eficácia da utilização das tecnologias digitais para a aquisição de competências, sejam histórico-geográficas, ou outras.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A atuação como um profissional reflexivo envolve a capacidade de perceber a prática pedagógica como um espaço de reflexão crítica. Isso significa problematizar a realidade dentro das nossas escolas, analisar e reelaborar criativamente as estratégias de ensino e reconstruir continuamente o papel no exercício profissional.

Benassuly (2002, p. 190) acrescenta que:

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço dos seus mundos vividos e no espaço social.

Neste sentido o principal objetivo desta reflexão final é analisar a minha prática pedagógica, identificando potencialidades e fragilidades, com o intuito de promover uma melhoria contínua. Adotar uma prática reflexiva constante é essencial para esse processo, pois, como Pimenta e Lima (2004) destacam, permite que vejamos o ensino como uma prática social, reconhecendo o seu significado político e cultural.

Esta Unidade Curricular é especialmente aguardada pelos alunos deste mestrado, pois proporciona a oportunidade de vivenciar a profissão num contexto real. Durante as intervenções, tive a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido na licenciatura e no mestrado na prática diária. Recebi *feedback* contínuo das professoras cooperantes e dos professores orientadores, o que foi fundamental para uma reflexão individual aprofundada de diversos aspetos da minha prática.

Apesar da minha longa experiência como professora, esta foi a minha primeira intervenção no 2.º CEB, o que apresentou desafios únicos. Durante esse período, desenvolvi atividades digitais no âmbito de HGP que contribuíram para promover competências histórico-geográficas. A criação do programa de intervenção dotou-me de competências digitais nas quais não estava familiarizada o que foi um marco transformador na minha perspetiva metodológica, pois este projeto desafiou-me a

conhecer e a aplicar pedagogicamente determinados recursos que só conhecia na ótica do utilizador. Conciliar essas novas responsabilidades como estagiária com a vida familiar e profissional foi extremamente desafiador. A carga de trabalho associada à preparação e execução das aulas exigiu uma gestão de tempo eficiente, o que foi uma das maiores dificuldades encontradas.

Além disso, a experiência no estágio do 1.º CEB também foi muito importante no meu percurso. Este estágio proporcionou-me uma oportunidade de desenvolver competências pedagógicas específicas para este ciclo de ensino. Foi um período de aprendizagem intensa, onde pude observar e implementar estratégias de ensino diferenciadas, ajustadas às idades e níveis de desenvolvimento dos alunos. A experiência no 1.º CEB foi essencial para consolidar a minha abordagem pedagógica e fortalecer a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos educativos.

O relatório final contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. A nível profissional, permitiu-me, através do contacto com metodologias e processos investigativos, retomar uma área que já não explorava há vários anos e dar novos passos no mundo da investigação em educação. Por sua vez, ao nível pessoal, colocou à prova a minha capacidade de trabalho, superação e resiliência, destacando-se como uma experiência enriquecedora que ampliou a minha compreensão sobre a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos e de promover uma educação centrada no desenvolvimento integral e crítico dos mesmos.

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20%aa%20edi%20c3%a7%20c3%a3o_atualizada%29.pdf.
- Araújo, F. J., Santos, L. A., Mungo, W. S., Bezerra, O. P. C., Castilhos, C. S., Demuner, J. A., Oliveira, N. P., & Oliveira, P. R. (2024). Tecnologia e Educação: O Ensino por Meio da Realidade Virtual. *Contemporânea - Contemporary Journal*, 4(1), 2039-2052. <https://doi.org/10.56083/RCV4N1-112>
- André, I. (2005). *Metodologias de investigação em geografia humana*. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. (Estudos de Geografia Humana e Regional, 47).
- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo: Como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.
- Benassuly, J. S. (2002). A formação do professor reflexivo e inventivo. In C. Linhares & M. C. Leal (Orgs.), *Formação de professores: Uma crítica à razão e às políticas hegemônicas* (pp. 190-203). DP&A.
- Busignani, O, M, N. & Fagundes, B, F, L. (2013). *O uso das tecnologias no ensino de História: Possíveis contribuições*. vol. 1. PDE.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 1(1), 1-20.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43855/1/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2ª. edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcante, T. V., & Carneiro, G. F. C. V. (s.d.). *Cultura digital: Mentimeter como ferramenta no processo de ensino aprendizagem para os componentes curriculares de matemática e ciências da natureza*. 3-12.

https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA119_ID1693_28072021144844.pdf

Cipolla, C. (1989). *As máquinas do tempo*. Edições 70.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203029053>

Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Editora Guerra & Paz.

Costa, R. F. (2022). Gamificação em Ensino - Estudo preparatório em duas turmas de Ensino Profissional: Satisfação e sucesso escolar na educação [Dissertação de mestrado, ISTECC]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39285/1/99991913_Rodrigo_Costa.pdf

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF

Damásio, M. J. (2008). Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: Utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. *Revista Comunicação e Sociedade*, 14, 33-49. Universidade do Minho e Edições Húmus.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. R. de. (2020). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar história na era digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705-3>

- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. (2019). *Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação*. Texto Livre. 12(2, mai.-ago), 152-171. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.152-171>.
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2021). *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. WhiteBooks.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, A. (2012). O contributo das novas tecnologias de informação e comunicação na educação pré-escolar [Master's thesis, Instituto Politécnico de Beja]. *Repositório do Instituto Politécnico de Beja*. <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/395>
- Ferreira, J. R. S. (2014). *Realidade Aumentada - Conceito, Tecnologia e Aplicações: Estudo Exploratório* [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Engenharias, Universidade da Beira Interior. https://ubiblorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5907/1/3930_7645.pdf.
- Fonseca, H., Cruz, J., Azevedo, H., & Carvalho, M. (2021). *Resposta à diversidade: Caminhos e desafios da educação inclusiva: Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*. CFAE MarcoCinfães. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/33343>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.a ed.). Celta Editora.
- Guimarães, T., de Freitas, D. F., & Figueiredo, F. J. B. (2020). *A utilização do Mentimeter como estratégia de interação entre professores e estudantes nos cursos de saúde*. IntegraEaD, 2(1), 7-7.

- Hortas, M. J., & Dias, A. G. (2017). Educação histórico-geográfica: Desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
<http://hdl.handle.net/10198/4960>
- Günther, I. A. (1986). Pesquisa para conhecimento ou pesquisa para decisão? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(1), 75-78.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(9). <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Marković, S. S. (2018). Prefácio. In *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (pp. 7-8). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>
- Morin, E. (1992). *Science with conscience* (A. B. Caulkins & M. H. Cohen, Trans.). UNESCO Publishing.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana*.
<http://hdl.handle.net/10451/670>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projeto Minerva: introduzindo as NIT na educação em Portugal*. DEPGEF.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Soares, E. V. (2020). *Realidade Virtual nas Aulas de História*.
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/computacao/realidade-virtual-nas-aulas-historia.htm>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Profedições.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - HORÁRIO DA
TURMA DO 1º CEB

| ' ' | | ' ' |



Horário Semanal
Ano Letivo 2023-2024

4.º Ano | Turma A

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 10:00					
10:00 – 10:15	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
10:15 – 10:30					
10:30 – 10:45	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	
10:45 – 11:00					ESTUDO DO MEIO
INTERVALO					
11:30 – 12:00		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO
12:00 – 12:45	ESTUDO DO MEIO	ROBÓTICA		Ed. FÍSICA	
12:45 – 13:00			ALMOÇO		ALMOÇO
13:00 – 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO		ALMOÇO	
14:00 – 14:15					
14:15 – 14:45			INGLÊS	DANÇA	Exp. DRAMÁTICA/ TEATRO
14:45 – 15:00	ARTES VISUAIS	PORTUGUÊS			
15:00 – 15:15			PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS (15-16h)
15:15 – 15:30	APOIO EDUCATIVO		MÚSICA		
15:30 – 16:15		APOIO EDUCATIVO		APOIO EDUCATIVO	
16:15 – 16:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE (16:15h)	LANCHE	LANCHE LUDOTECAS
16:30 – 17:00					

ANEXO B - POTENCIALIDADES
E FRAGILIDADES DO 1º CEB

| ' ' | | ' ' |

Áreas	Potencialidades	Fragilidades	Processos Pedagógicos
Competências Sociais	<p>Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participam ativamente na discussão do grupo; • De um modo geral, expressam-se com clareza e gostam de comunicar as suas ideias e raciocínios; • No trabalho a pares/pequeno grupo revelam entreajuda e ouvem as opiniões dos outros elementos. 	<p>Participação e Motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Querem participar quando sabem a resposta. • Os alunos que não mostram tanta proatividade ou quando têm dificuldade em acompanhar, não participam e, por vezes, dispersam-se. <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Têm, ainda, dificuldade em auto gerir o seu estudo autónomo e de definir prioridades na execução de um projeto. <p>Comunicação</p> <p>(Não apresentam fragilidades significativas).</p>	<p>Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nas atividades que se baseiam na discussão coletiva, os alunos são chamados a intervir aleatoriamente. A maioria das vezes acaba por ser quem tem os braços no ar, muitas vezes os mesmos alunos. <p>Socialização e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • As conversas em grande grupo são feitas de modo dialógico, tanto entre a professora e aluno que está a apresentar como entre aluno-aluno. <p>Feedback</p> <ul style="list-style-type: none"> • O feedback é dado tanto pelos colegas como pela PC.
Português	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicam oralmente de forma audível e correta. • Apresentam boa capacidade de expressão oral quando querem exprimir as suas ideias. 	<p>Oralidade</p> <p>(Não apresentam fragilidades significativas)</p> <p>Leitura e Escrita</p>	<p>Planificação:</p> <p>A professora não utiliza a planificação textual, nem a revisão (por uma questão de gestão de tempo). Nesse sentido, os</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • De um modo geral a turma lê com fluência e boa articulação. • A nível linguístico não revelam grandes problemas, têm um vocabulário variado e bom uso de conectores. <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leem com facilidade e dando entoação definida pelos sinais de pontuação; • Boa capacidade de interpretação de textos e de aquisição de Vocabulário. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticam uma leitura silenciosa; • Leem, em voz alta, após preparação da leitura. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizam corretamente as forma verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm dificuldades em utilizar a planificação e revisão textual; • Apresentam dificuldade na iniciação da escrita, mostrando alguma resistência para a realização desta atividade; • Têm dificuldades na correção ortográfica, nomeadamente na pontuação; • Apresentam alguns erros ortográficos que são repetidos. • Não verificam se os elementos da planificação estão presentes no texto; • Têm dificuldade na correção sintática; • Não utilizam o diálogo (mesmo com a indicação para ofazer) • Não realizam a conclusão (muitas vezes é no final que vem o “o quê” ou o “como” definido na planificação, apenas para que esteja presente) <p>Educação Literária (Não apresentam fragilidades significativas)</p>	<p>alunos têm alguma dificuldade em realizar estas fases e começam logo a escrever e por vezes, têm maior dificuldade e resistência a iniciar uma atividade de escrita.</p> <p>Escrita: Os textos não são planeados. Os textos não foram revistos/corrigidos.</p> <p>A temática do texto é, muitas vezes, da escolha dos alunos.</p>
--	--	---	---

		Gramática <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades a utilizar os conectores; • Dificuldades na utilização dos pronomes átonos. 	
Matemática	Números e Operações	Números e Operações	Procedimentos e atividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Não revelam dificuldade nos algoritmos da adição, subtração e multiplicação; Organização e Tratamento de dados <ul style="list-style-type: none"> • Bons conhecimentos ao nível da organização e tratamento de dados. Resolução de problemas, raciocínio e comunicação <ul style="list-style-type: none"> • No geral os alunos revelam bastante autonomia na definição de estratégias para realização de problemas matemáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam alguma dificuldade no algoritmo da divisão; • Revelam alguma dificuldades em operações com números decimais. Geometria e medida <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam dificuldades na identificação de sólidos e figuras geométricas. Organização e Tratamento de dados (Sem fragilidades significativas) Resolução de problemas, raciocínio e comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Precisam de apoio em redigir a resposta para o problema. 	<p>A professora não costuma fazer leitura de enunciado, entrega as fichas aos alunos ou dá indicação das páginas do manual. Enquanto os alunos realizam as atividades vai verificando como cada aluno está envolvido na resolução e ajuda-os individualmente. Na correção os alunos copiam a resposta do quadro, mesmo que não tenham acabado. Muitas vezes a correção é feita somente pela PC , ou seja, os alunos deixam a ficha ou o manual na sua secretária e a PC corrige e entrega aos alunos.</p>

Estudo Meio	<p>Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa capacidade de compreender a importância da diversidade e da inclusão na sociedade. • Bons conhecimentos científicos. <p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade natural sobre o mundo ao redor e interesse em explorar a natureza. • Bons conhecimentos científicos. 	<p>Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de capacidade sociais, como trabalho em equipa. <p>Competências geográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na espacialidade. <p>Natureza</p> <p>(Não apresentam fragilidades significativas)</p>	<p>A PC utiliza na grande maioria das vezes o manual e o apoio a fichas de trabalho do manual.</p> <p>Existe um projeto de cidadania sobre a igualdade de género mas que ainda não tivemos oportunidade de observar.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Bons conhecimentos sobre a importância da conservação da natureza para o bem-estar humano e o equilíbrio dos ecossistemas. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em usar dispositivos tecnológicos básicos, como computadores e tablets. 	<p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em discernir informações confiáveis de fake news e conteúdo enganoso online. 	

Expressões	Artes	<p>Apropriação e Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos mostram interesse e empenho nas atividades propostas; Respeitam as normas de utilização dos diferentes materiais; <p>Interpretação e Comunicação (Não observado)</p> <p>Experimentação e Criação</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentam grande criatividade. 	<p>Apropriação e Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em gerir o tempo e definir prioridades; Necessitam de orientação constante para os materiais e recordar o artista em que se inspiraram em cada obra criada; <p>Interpretação e Comunicação (Sem dificuldades significativas)</p> <p>Experimentação e Criação (Sem dificuldades significativas)</p>	Os alunos têm 1 hora de artes visuais por semana e a aula é dada pela PC. Neste momento encontram-se a realizar um projeto dos 30 anos do colégio Colibri.
	EF	<p>Perícias e Manipulações (Não observado)</p> <p>Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstram, no geral, facilidade no domínio da bola com os pés e com as mãos. <p>Deslocamentos e Equilíbrios</p>	<p>Perícias e Manipulações (Não observado)</p> <p>Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> Pouco espírito de equipa; Alguma competitividade que leva a conflitos. <p>Deslocamentos e Equilíbrios</p>	A aula de EF é dada pelo professor coadjuvante. Não existe articulação entre as outras áreas de artes/expressões nem curricular.
		<p>(Não observado)</p> <p>Atividades Rítmicas Expressivas (Não observado)</p> <p>Ginástica (Não observado)</p> <p>Percursos da Natureza (Não observado)</p>	<p>(Não observado)</p> <p>Atividades Rítmicas Expressivas (Não observado)</p> <p>Ginástica (Não observado)</p> <p>Percursos da Natureza (Não observado)</p>	

	Música	Apropriação e Reflexão (Não observado) Interpretação e Comunicação (Não observado) Experimentação e Criação (Não observado)	Apropriação e Reflexão (Não observado) Interpretação e Comunicação (Não observado) Experimentação e Criação (Não observado)	Os alunos têm música 1 hora por semana com a professora coadjuvante. Ainda não observamos nenhuma aula de música.
	Teatro/ Dança	Apropriação e Reflexão <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e imaginação Interpretação e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Boa comunicação verbal e não verbal, incluindo dicção, projeção de voz e linguagem corporal. 	Apropriação e Reflexão (Não observado) Interpretação e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Falta de cooperação e colaboração em atividades de grupo devido a conflitos criativos ou de personalidade. 	A PC desenvolver alguns jogos dramáticos com os alunos. Ainda não foram observadas aulas de dança pois nesse tempo letivo a PC costuma deixar que os alunos apresentem os seus trabalhos à turma.
		Experimentação e Criação (Não observado)	Experimentação e Criação (Não observado)	

ANEXO C - GRELHAS DE
OBSERVAÇÃO DURANTE A
INTERVENÇÃO NO 1º CEB

| ' ' | | ' ' |

Legenda :

	completamente adquirido
	adquirido
	parcialmente adquirido
	não adquirido
	não observável

Objetivos- Português	Semana 22-26 abril																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Compreender o que é um pronome	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido
Aplicar a forma átona e tónica dos pronomes	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido
Identificar os elementos principais da narrativa	adquirido	adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido
Desenvolver capacidades de compreensão textual	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido
Participar ativamente nas discussões e na atividade de canto em grupo	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido
Interpretar o poema da música "Somos livres"	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	parcialmente adquirido	parcialmente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	completamente adquirido	adquirido	adquirido	adquirido

Objetivos- Matemática	Semana 22-26 abril																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Ler e compreender os dados apresentados	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Interpretar os dados apresentados	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Compreender os conceitos básicos de probabilidade	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Aplicar conhecimentos sobre probabilidades	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Desenvolver capacidades na resolução de problemas	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am

Objetivos- Estudo do Meio	Semana 22-26 abril																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Aumentar a consciência geográfica dos alunos	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Compreender a importância da reciclagem	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Identificar formas de economizar energia no dia a dia	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Reconhecer a importância dos oceanos e como podemos protegê-los	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Desenvolver uma postura ecológica	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am

Objetivos- Português	Semana 29 abril -03 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Desenvolver capacidades de compreensão textual	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Relacionar o conteúdo do livro com questões ambientais atuais	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Identificar e descrever as características essenciais de um aviso.	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Diferenciar textos literários de não literários	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am

Objetivos- Português	Semana 06-10 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Identificar o autor, o ilustrador e a editora	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Expandir o vocabulário	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolver capacidades de compreensão textual	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreender o que é um verbo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolver os conhecimentos gramaticais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolver o vocabulário	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolver capacidades de compreensão	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Objetivos- Matemática	Semana 06-10 maio																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Compreender a simetria de rotação	■	■	■	■				■	■	■									■	■	■			
Compreender a simetria de reflexão																								
1.1. Desenvolver a capacidade de criar, interpretar e resolver desafios matemáticos com diferentes níveis de complexidade.			■	■									■	■	■	■								
Melhorar a capacidade de explicar e comunicar o raciocínio matemático de forma clara e coerente																								
Aplicar operações matemáticas com números decimais.								■	■			■						■	■	■	■			
Desenvolver capacidades de formulação de problemas.								■	■			■						■	■	■	■			
Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, entre ajudando os colegas								■	■			■						■	■	■	■			
Compreender o uso do dinheiro na vida quotidiana								■	■			■						■	■	■	■			

Objetivos- Estudo do Meio	Semana 06-10 maio																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Identificar as regiões geográficas de Portugal onde são encontradas diferentes tipos de rochas.	■	■	■	■				■	■	■								■	■	■				
Descrever as características físicas das rochas (cor, textura, dureza, etc.).																								
Compreender os diferentes usos das rochas			■	■																				
Identificar os diferentes usos das rochas em Portugal											■	■			■						■			

Objetivos- Português	Semana 20-24 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Definir o conceito de biografia e as suas características.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Escrever uma biografia breve e concisa, destacando momentos-chave e influências importantes.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar eventos significativos da própria vida para a inclusão na biografia. Melhorar o processo de escrita	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Definir os conceitos de autobiografia, biografia e auto-retrato.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Escrever uma autobiografia breve, destacando eventos significativos da vida pessoal.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Escrever corretamente um texto, sem erros e bem estruturado e com coerência	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ler corretamente, pausadamente e com o tom de voz adequado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreender os temas e personagens presentes na obra "A D. Linguaruda";	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar erros ortográficos comuns no texto.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificar os principais temas abordados na obra "Todos Fazemos Tudo"	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Criar as suas próprias combinações de personagens e atividades, promovendo a diversidade e a igualdade	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reescrever a carta de D. Linguaruda sem erros ortográficos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Corrigir os erros ortográficos identificados;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Objetivos- Matemática	Semana 20-24 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Identificar os diferentes tipos de ângulos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<i>Classificar diferentes tipos de ângulos</i>	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Objetivos- Estudo do Meio	Semana 20-24 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Conhecer os planetas que fazem parte do Sistema Solar e a sua posição	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
selecionar informação pertinente para o seu trabalho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreender os pontos cardeais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Saber quais os processos usados para referenciar os pontos cardeais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreender que o trabalho em grupo requer cedências	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Saber respeitar os colegas no trabalho em grupo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Saber respeitar a sua vez para participar nas atividades	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Aplicar corretamente as propriedades dos ângulos em situações-problema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Objetivos- Artes Visuais, Exp. dramática	Semana 20-24 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

Objetivos- Artes Visuais, Exp. dramática	Semana 27-31 maio																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Identificar diferentes tipos de vitrais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utilizar as folhas de lasanha como material artístico para criar um vitral	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

ANEXO D - CRITÉRIOS DE
AVALIAÇÃO DE HGP

| | | | |

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

TEMAS/ DOMÍNIOS	PESO (%)	CONTRIBUTO PARA AS ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO			INSTRUMENTOS
COMPREENSÃO HISTÓRICA CONTEXTUALIZADA	50%	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> compreende a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico; estabelece relações de causalidade e de consequência no processo histórico; distingue, numa dada realidade, os aspetos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelece conexões e inter-relações entre eles. 	<p>RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (C)</p> <p>SABER CIENTÍFICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (I)</p>	<p>RELACIONAMENTO INTERPESSOAL (E)</p> <p>DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA (F)</p> <p>BEM-ESTAR, SAÚDE E AMBIENTE (G)</p> <p>CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO (J)</p>	<p>Fichas</p> <p>Trabalhos individuais e/ou Grupo</p> <p>Testes</p> <p>Portfólios</p> <p>Grelhas de observação de aula</p> <p>Outros</p>
ANÁLISE DE FONTES/ INTEGRAÇÃO DE DOCUMENTOS	30%	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> pesquisa fontes históricas de tipologia diversa para a produção do conhecimento histórico; utiliza adequadamente fontes históricas (recolhendo e tratando a informação) para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; utiliza conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História. 	<p>LINGUAGEM E TEXTOS (A)</p> <p>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (B)</p>		
COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA	20%	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliza diferentes formas de comunicação escrita; desenvolve a comunicação oral; utiliza linguagens e suportes diversos, nomeadamente, os suportes de comunicação proporcionados pelas tecnologias de informação na transmissão e divulgação do conhecimento histórico. 	<p>PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO (D)</p> <p>SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA (H)</p>		

ANEXO E - FICHA
DIAGNÓSTICA

| ' ' | | ' ' |

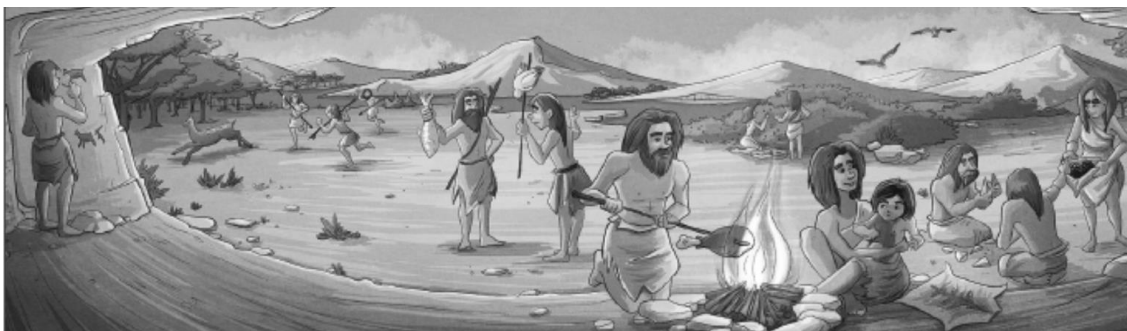
FICHA DIAGNÓSTICA	2º CEB
Escola: _____	Data ___ / ___ / ___
Nome: _____	N.º _____ Turma: _____
Avaliação _____	Professor (a) _____

1. Lê o documento.

DOC.1

Os vestígios encontrados (...) sugerem que (os primeiros homens) não ficavam num mesmo lugar muito tempo. Mas deslocavam-se de acampamento para acampamento em busca de comida.

Jules Cartes, *O Primeiro Homem*, Edições Europa-América (adaptado).



1.1. Assinala com um **X** as afirmações corretas.

- Os mais antigos antepassados do Homem viviam isolados uns dos outros.
- Os mais antigos antepassados do Homem viviam em pequenos grupos.
- As primeiras comunidades humanas sobreviviam da recolção de alimentos que encontravam na Natureza.
- Os mais antigos antepassados do Homem produziam os seus alimentos, praticando a agricultura.
- Estas primeiras comunidades humanas eram nómadas, deslocando-se à procura de alimentos.
- Estes primeiros antepassados do Homem moderno eram sedentários, isto é, viviam em grutas e aí ficavam até chegar a época das colheitas.
- A vida destas primeiras comunidades humanas era dedicada à caça, à pesca, à recolha de frutos e ao fabrico de instrumentos.
- A Península Ibérica tinha um clima ameno e recursos naturais, fatores essenciais para a fixação das primeiras comunidades humanas nessa região.

1.2. Completa as frases.

a) As primeiras comunidades humanas, se não ficavam num mesmo lugar muito tempo, era porque tinham um modo de vida _____.

b) As primeiras comunidades humanas deslocavam-se de acampamento para acampamento em busca de alimentos, isto é, viviam da _____ de alimentos que a Natureza lhes fornecia.

c) Estes primeiros grupos de homens habitavam em _____ ou em _____ que construíam com peles, paus e ramos.

d) A permanência dos primeiros grupos humanos na Península Ibérica deveu-se ao _____ ameno e à existência de _____ naturais.

1.3. Refere três vantagens para o Homem da descoberta e do domínio do fogo.

2. Observa o documento 2.



DOC.2

2.1. Identifica a manifestação artística que observas no documento.

2.2. Assinala um local, em Portugal continental, onde podemos encontrar esta forma de manifestação artística.

2.3. Assinala com um X a opção correta.

Com estas manifestações artísticas o Homem procurava...

___ aperfeiçoar as técnicas de pintura. ___ obter sorte nas caçadas.

3. Observa o documento.



DOC.3



3.1. Preenche os espaços em branco do documento 3 com as atividades desenvolvidas pelas primeiras comunidades agropastoris.

3.2. Completa a frase, escolhendo três palavras do quadro.

- nómada
- pastorícia
- gruta
- sedentárias
- agricultura
- música

As comunidades agropastoris eram _____, já que permaneciam num mesmo lugar à espera da colheita dos alimentos que plantavam. Além de se dedicarem à _____, também passaram a praticar a _____, domesticando animais.

4. Faz corresponder as características a cada povo representado no quadro. **Segue** o exemplo.

CARACTERÍSTICAS	 IBEROS	 CELTAS	 LUSITANOS
<ul style="list-style-type: none"> • Vieram do Norte de África. • Vieram do Centro da Europa. • Fabricavam objetos em cobre e bronze. • Dominavam a técnica de fabrico de objetos em ferro, ouro e prata. 			<p><i>Era uma das tribos dos Celtiberos.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> Habitavam em montes onde construíam castros. 			
--	--	--	--

5. Observa os documentos.



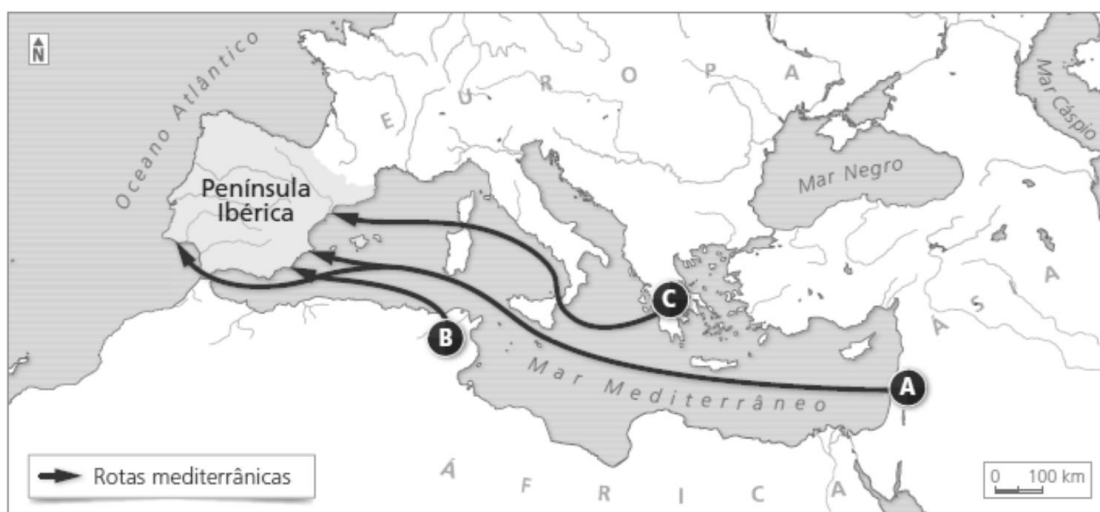
DOC.4 _____ DOC.5 _____ DOC.6 _____

5.1. Regista o nome dado a estas construções feitas com pedras de grandes dimensões.

5.2. Preenche a legenda dos documentos 4, 5 e 6, distinguindo cada uma destas construções representadas.

5.3. Refere a função a que se destinava a construção representada no documento 4.

6. Observa o documento.



DOC.7 Rotas dos povos mediterrânicos.

6.1. Identifica os povos que estabeleceram contactos com as comunidades que habitavam a Península Ibérica, assinalados, no mapa, com as letras A, B e C.

A - _____

B - _____

C - _____

6.2. Completa a frase.

O principal objetivo do contacto destes povos mediterrânicos com a Península Ibérica era o _____.

6.3. Regista a principal invenção do povo que identificaste com a letra A.

6.4. O povo que identificaste com a letra C já não utilizava a troca direta. **Indica** o meio usado para facilitar as trocas de produtos.

7. Observa o documento.



DOC.8 Escavações arqueológicas.

7.1. Explica a importância do trabalho dos arqueólogos.

ANEXO F - QUESTIONÁRIO
INICIAL

| ' ' | ' ' |

Questionário

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa académica sobre a motivação dos alunos nas aprendizagens de História e Geografia de Portugal (HGP) através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Agradecemos imenso pela tua participação.

Todas as respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.

Por favor, responde com sinceridade e baseando-te na tua experiência.

Agradecemos imenso pela tua participação.

martaguedes219@gmail.com [Mudar de conta](#)



Idade

A sua resposta

Por favor, indica o teu nível de concordância com as seguintes afirmações, atribuindo uma pontuação de 1 a 5, sendo:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Não concordo/ Nem concordo

4 = Concordo

5 = Concordo totalmente

1. As TIC tornaram as aulas de HGP mais interessantes.

1

2

3

4

5

2. As TIC aumentaram a minha motivação para estudar HGP.

1

2

3

4

5

3. Sinto-me mais envolvido nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. As TIC ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos de HGP.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. As TIC melhoraram o meu desempenho académico em HGP.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Gosto mais de participar nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Gosto mais de participar nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO G - POTENCIALIDADES
E FRAGILIDADES NO 2º CEB

| " | | " |



Áreas	Potencialidades		Fragilidades	
Competências Sociais	Turma 1 Bom relacionamento professor-aluno; Entreadjudada (no que respeita à barreira linguística).	Turma 2 Bom relacionamento professor-aluno; Comportamento adequado; Número reduzido de alunos;	Turma 1 Cumprimento de regras de comunicação; Concentração durante a realização das atividades; Ausência de métodos e hábitos de estudo; Falta de responsabilidade pelos seus materiais escolares.	Turma 2 Ausência de métodos e hábitos de estudo;
Português	Turma 1 Mostram curiosidade e colocam questões e relacionam com as suas experiências.	Turma 2 Interesse nas temáticas e questionamento ativo;	Turma 1 Erros ortográficos; Leitura e compreensão de textos; Competências gramaticais; Falta de interesse pela escrita e leitura;	Turma 2 Erros ortográficos; Dificuldades ao nível da construção frásica; Leitura e construção de textos; Competências gramaticais; Falta de interesse pela escrita e leitura;
História e Geografia de Portugal	Turma 1 Interesse em realizar trabalho de projeto	Turma 2 Interesse pelos conteúdos	Turma 1 Leitura e interpretação de mapas; Pouco interesse pelos conteúdos; Análise de documentos escritos; Análise de documentos iconográficos.	Turma 2 Leitura e interpretação de mapas; Análise de documentos escritos; Análise de documentos iconográficos.

ANEXO H- GRELHAS DE
OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DO
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Sessão 1

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Interesse e atenção	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Compreender os objetivos do programa	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido
Apresentar facilidade de acesso e preenchimento do questionário	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Tempo de conclusão	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Colaboração e interação	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Utilização dos dispositivos (telemóveis/tablets)	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição

Legenda

	Adquirido
	Em aquisição
	Não adquirido

Sessão 2 e 3

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Utilizar o Mentimeter de forma autónoma	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Compreender os conteúdos apresentados no PowerPoint	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Utilizar o ArcGis	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido
Identificar a área do Império Romano	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Analisar a extensão e domínio romano no mapa	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Identificar a razão da Romanização	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Relacionar a expansão romana com fatores políticos e económicos	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição
Compreender a importância do Mar Mediterrâneo	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição
Conhecer o papel do Imperador	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Entender as funções do fórum	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Utilizar vocabulário específico	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição
Participar nas atividades de forma ativa	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Colaborar entre pares	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido

Legenda

- Adquirido
- Em aquisição
- Não adquirido

Sessão 4

Critérios de observação/ Alunos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Participar na exploração de conteúdo no PowerPoint	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Facilidade na utilização do Lucidchart	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Criar corretamente o friso cronológico no Lucidchart	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Organizar os eventos da Romanização através do LucidChart	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	Adquirido
identificar as influências culturais romanas	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido
Analisar, mobilizando conhecimento, os frisos cronológicos	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Envolvimento nas atividades	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição
Utilizar vocabulário específico	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição
Clareza das respostas	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição

Legenda

	Adquirido
	Em aquisição
	Não adquirido

Sessão 5 e 6

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Usar autonomamente o Mentimeter	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Envolvimento nas atividades	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	
Interesse e motivação	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	
Facilidade de uso do Google	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Identificar a importância do Crescente Dourado	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido
Compreender as diferenças culturais	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Participar nas discussões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Utilizar vocabulário específico	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	
Clareza das respostas	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido

Legenda

- Adquirido
- Em aquisição
- Não adquirido

Sessão 7 e 8

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Usar autonomamente o Mentimeter	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Envolvimento nas atividades	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não adquirido	Adquirido	
Interesse e motivação	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	
Facilidade de uso do Google	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Identificar a importância do Crescente Dourado	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido	Não adquirido
Compreender as diferenças culturais	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Participar nas discussões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	
Utilizar vocabulário específico	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	
Clareza das respostas	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido



Legenda

- Adquirido
- Em aquisição
- Não adquirido

Sessão 9 e 10

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Identificar as palavras-chave	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição
Identificar os conceitos-chave no áudio	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição
Identificar dos eventos-chave da Reconquista	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição
Avaliar o impacto da Reconquista na formação de Portugal	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido
Compreender a formação do Condado Portucalense	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Não adquirido	Não adquirido

Legenda

	Adquirido
	Em aquisição
	Não adquirido

Sessão 11 e 12

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Compreender os conteúdos apresentados	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Responder corretamente aos Quizzes	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Utilizar autonomamente o Google Street View	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Apresentar facilidade no uso dos óculos 3D	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição
Compreender a posição estratégica dos castelos	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Relacionar a função dos castelos com a sua localização	Adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição	Em aquisição
Observar os detalhes arquitetónicos dos Castelos	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Participar ativamente nas atividades	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido

Legenda

	Adquirido
	Em aquisição
	Não adquirido

Sessão 13 e 14

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Introdução ao Tema e Discussão Inicial																				
Participação na discussão inicial																				
Clareza das ideias apresentadas																				
Exploração de Vídeo Interativo																				
Atenção e concentração																				
Compreensão do conteúdo apresentado																				
Discussão após o Vídeo																				
Participação nas discussões																				
Clareza das respostas dos alunos																				

Legenda

	Adquirido
	Em aquisição
	Não adquirido

Sessão 15

Critério de Observação/ Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Participar na atividade de reflexão																				
Utilizar o Lucidspark de forma autónoma																				
Facilidade de uso do Lucidspark																				
Colaboração entre os alunos																				

Legenda

- Adquirido
- Em aquisição
- Não adquirido

ANEXO I - GUIÕES DE
TRABALHO

| | " | | " |

ROTEIRO DE TRABALHO (ESPACIALIDADE)

ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO DO MAPA DO IMPÉRIO ROMANO, NO SÉCULO I, UTILIZANDO O PROGRAMA ARCGIS.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

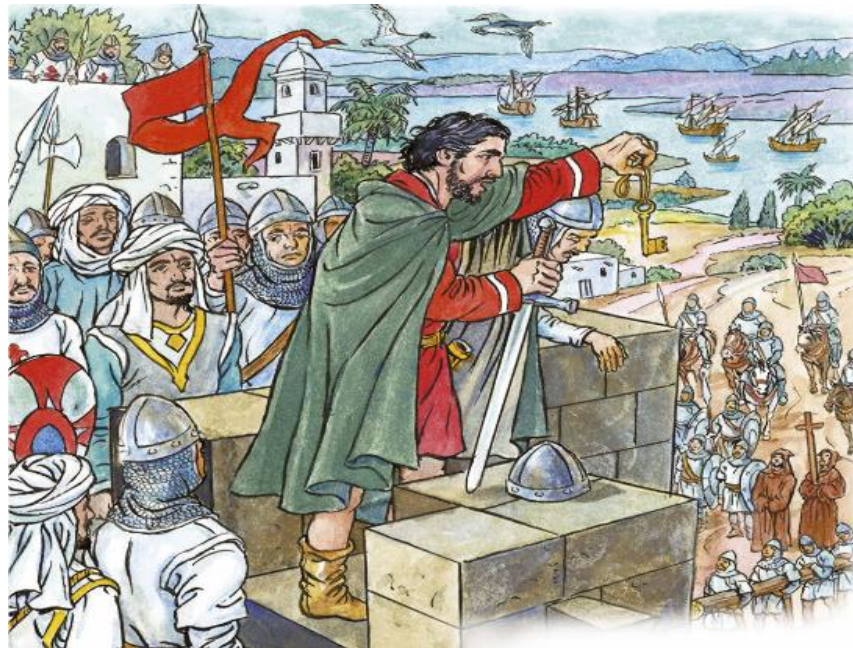
A atividade enquadra-se no domínio da compreensão da espacialidade e será desenvolvida em contexto de sala de aula. Todos os alunos da turma realizam a tarefa em pares, utilizando o computador e o programa "ArcGis".

O Professor prepara a atividade, abrindo o programa respetivo e preparando um mapa base.

Utilizando as ferramentas disponíveis, os alunos pintam a área ocupada pelo Império Romano, realizando a legenda.



Os Muçulmanos na Península Ibérica: O Islamismo



Guião de Trabalho

Área Curricular: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

MARTA GUEDES

Palavras-chave do Islamismo...

Agora vais utilizar o teu smartphone.

Vamos utilizar uma aplicação chamada "*Mentimeter*" para explorar algumas ideias relacionadas com a palavra "Islamismo".

Têm os vossos telemóveis convosco? Ótimo!

A tarefa é simples: Cada um de vocês deve pensar em duas palavras que associem à palavra "Islamismo".

Assim que todos terminarem, vamos ver as palavras que todos associaram com "Islamismo" aparecendo no quadro em forma de uma nuvem de palavras.

Divirtam-se!

Vai a: www.menti.com

Coloca o código:

21050513

Ou então lê o código de barras:



Para descobrir...

“- Eu não sou árabe, Momo, eu sou do Crescente Dourado.

- O que é isso, o Crescente Dourado?

Devo dizer que passei a noite a imaginar o senhor Ibrahim sentado num quarto crescente dourado, voando pelos céus, por entre as estrelas.

- Designa uma região que se estende desde a Anatólia até à Pérsia, Momo.

(...)

- Então porque dizem que o senhor é o árabe da rua se nem sequer é árabe?”

In O Senhor Ibrahim e as flores do Alcorão

Eric- Emmanuel Shmitt

1. Porque será que a zona entre o Egito, a Turquia e a Pérsia são chamados de crescente dourado?



2. Porque será que o Sr. Ibrahim diz que não é árabe apesar de o chamarem de Árabe?

Pesquisa com o google

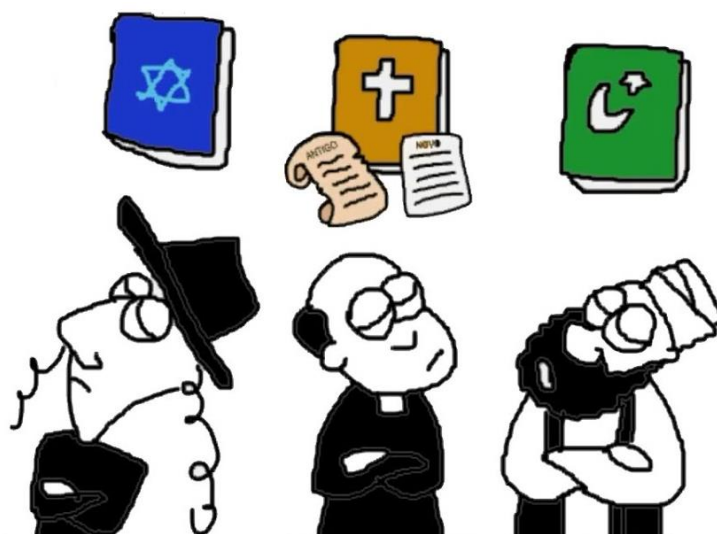
Faz uma pequena pesquisa no teu smartphone e utilizando o google.

Árabe, Mouro, Muçulmano....

Serão tudo sinónimos para uma mesma ideia?

O que descobriste?

CRISTÃOS, JUDEUS E MUÇULMANOS *As TRÊS* *RELIGIÕES DO LIVRO*



Guião de Trabalho Autónomo

Áreas Curriculares: HISTÓRIA – CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Professor: MARTA GUEDES

Do Presente... ao Passado...



Praça Martim Moniz, Lisboa, 28 de Julho de 2019

Observa a imagem. Pensa. Investiga.



A – Que estarão estas pessoas todas a fazer nesta praça?

B – Que acontecimento poderiam estar a assinalar?

C – Ao observares a imagem, parece-te que estes homens são fiéis de que religião?

Temporalidade... Espacialidade...

De acordo com a Bíblia, os Hebreus foram conduzidos pelo patriarca Abrão até à Palestina, à procura da Terra Prometida. Cerca de 1700 a.C., como consequência de anos de fome e seca, emigraram para o Egípto à procura de melhores condições de vida. Mas acabaram perseguidos e escravizados. No século XIII a.C. abandonaram o Egípto e regressaram à Palestina, conduzidos por Moisés. A esta viagem dá-se o nome de Êxodo.

Em 63 a.C., a Palestina foi conquistada pelos Romanos. A partir daqui, os Hebreus deram início à Diáspora, um movimento de dispersão que espalhou a religião judaica por todo o Mundo.



O Cristianismo surgiu no século I na Palestina. A nova religião monoteísta baseia-se na figura de Jesus Cristo que nasceu na Judeia, território que pertencia ao Império Romano, onde viviam os Hebreus.

Apesar das perseguições e de terem de praticar o culto às escondidas, em catacumbas, o número de cristãos não parou de crescer. Em 313, o Imperador Constantino concedeu liberdade de culto aos cristãos (Édito de Milão). Mais tarde, o Imperador Teodósio adoptou, em 381, o Cristianismo como religião oficial de todo o Império, proibindo os restantes cultos (Édito de Salónica).

No século VII surgiu na Arábia uma nova religião monoteísta, o Islamismo. O seu fundador foi Maomé, um comerciante árabe que afirmava ter sido o escolhido por Deus (Alá) para seu mensageiro.

Em 622, Maomé teve de fugir de Meca para Medina.

Quando o profeta morreu, os califas sucessores, iniciaram um movimento de expansão para difundir o islamismo (através da guerra santa, "jihad"), para encontrar terras férteis e para controlar as rotas comerciais no Oriente e no Ocidente.



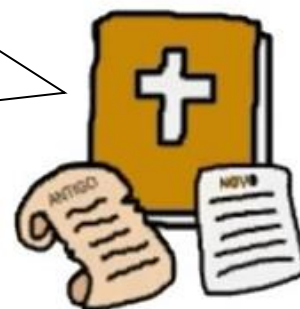
RELIGIÃO	TEMPORALIDADE	ESPACIALIDADE
	QUANDO NASCEU?	ONDE NASCEU?
JUDAÍSMO		
CRISTIANISMO		
ISLAMISMO		

Analiso e Concluo...



O Judaísmo é uma religião monoteísta que acredita na existência de um único Deus (Javé), que considera ser o Criador do Universo. A História dos Hebreus e os princípios fundamentais da sua religião encontram-se no Antigo Testamento (Bíblia) e na Tora (a lei judaica).

Entre os 30 e os 33 anos de idade, Jesus e os seus discípulos – os apóstolos – percorreram a Palestina pregando uma nova doutrina. A mensagem cristã defendia os seguintes princípios: crença num Deus único (monoteísmo); igualdade de todos perante Deus; defesa da fraternidade, paz e tolerância entre os homens; crença na salvação pela fé e na vida para além da morte. A Bíblia é o livro sagrado.



O Islamismo crê num único Deus (Alá). No Corão, o livro sagrado dos Muçulmanos, encontram-se os cinco pilares da religião islâmica:

Crença num Deus único, alá, e em Maomé, seu profeta; rezar cinco vezes ao dia de acordo com os rituais; cumprir jejum no mês do Ramadão; dar esmola aos pobres; fazer a peregrinação a Meca, pelo menos uma vez na vida.



Recordas-te que a romanização da Península Ibérica se fez através da construção de cidades e monumentos semelhantes aos de Roma, através do ensino do latim, da religião romana e de outros aspetos culturais. Os Romanos eram politeístas... acreditavam em muitos deuses, mas apareceu uma nova religião!

Héguas e Perro editores

DOC. 1 Expansão do cristianismo



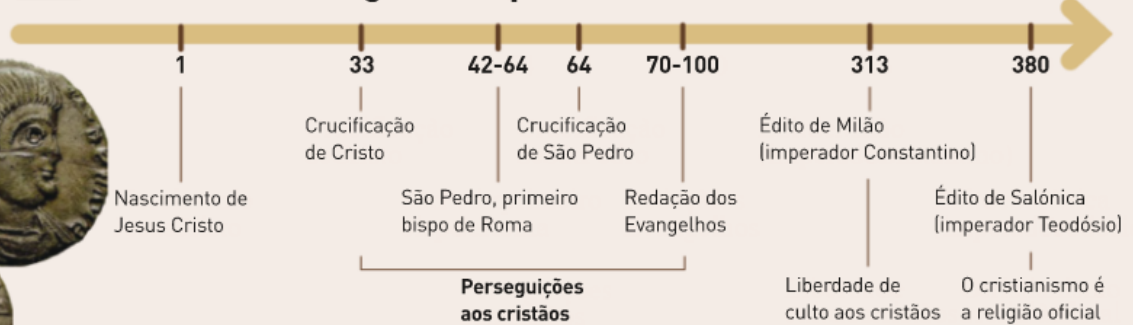
1. Onde surgiu o cristianismo?
2. Em que século chegou o cristianismo à Península Ibérica?

DOC. 2 A mensagem cristã



1. Qual é a mensagem de Jesus Cristo?

DOC. 3 O cristianismo, religião do Império Romano



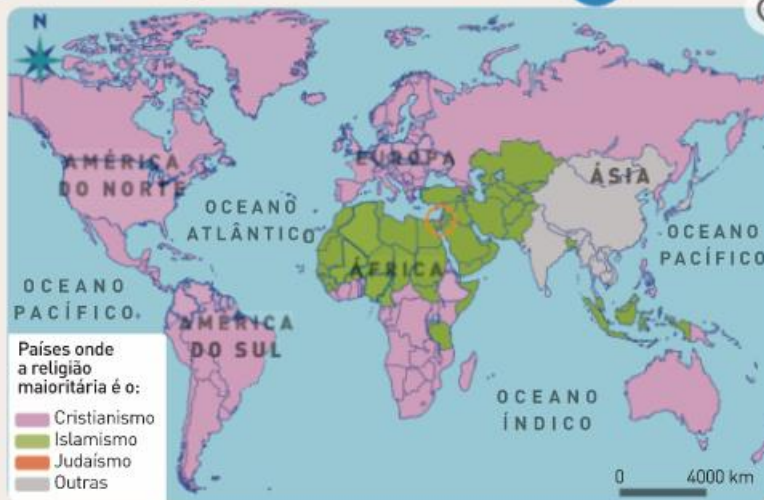
Moeda do imperador Constantino

Numa das faces da moeda aparece o rosto do imperador, na outra face sobrepõem-se as duas primeiras letras gregas para a designação de "Cristo". Este símbolo do Império Romano passou a estar gravado nas vestes dos soldados, nos estandartes e nos edifícios públicos.

1. Que símbolo usou o imperador Constantino no reverso das suas moedas?
2. Encontra na cronologia a informação que justifica a resposta anterior. Regista-a no caderno diário.

Já sabes que o cristianismo passou de religião perseguida a religião oficial no Império Romano no ano 380 e, desde então, tornou-se numa das religiões mais importantes. No tempo em que vives, o cristianismo é a religião com maior número de seguidores em todo o Mundo. Vamos descobrir mais!

DOC. 1 Religiões do mundo atual



1. Quais são as religiões representadas no mapa?
2. Indica os continentes em que o cristianismo é a religião mais seguida.

DOC. 2 A contagem do tempo na Era Cristã



1. Que acontecimento marca a contagem do tempo na Era Cristã?
2. Como se conta o tempo antes do nascimento de Cristo?
3. E que tipo de contagem do tempo se faz depois do nascimento de Cristo?
4. Quantos anos tem um século?
5. Quantos anos tem uma década?

DOC. 3 Do ano ao século

Anos	Cálculo	Século
3 00	3+0	III
7 13	7+1	VIII
12 49	12+1	XIII
15 00	15+0	XV

Regras

- 1 - Identificar o número das centenas.
- 2 - Ver os números que estão à direita das centenas - se forem zeros, o número das centenas já indica o século.
- 3 - Se forem diferentes de zero... ao número das centenas soma-se 1 e já se tem o século correspondente!

Exceção: quando se trata de um ano sem número das centenas, colocamos um 0 e aplicamos as regras!

Ano	Cálculo	Século
0 27	0+1	I

1. Em que ano começou e em que ano terminou o século XX?
2. Indica os séculos correspondentes aos anos 100, 711, 1128, 1434.

Os séculos escrevem-se em numeração romana!

Mãos à Obra (3) ...



Recordas-te que os Visigodos se converteram ao cristianismo, conseguindo assim unir os povos da Península Ibérica em torno da mesma religião. Mas, na mesma época, surgiu outra religião monoteísta – o Islão ou o islamismo – que, desde a Ásia, havia de chegar à Península Ibérica.

HG&S © Porto Editora

DOC. 1 A origem do Islão



Anos	Acontecimentos
611	Maomé começa a receber a revelação do Corão e começa a pregar novas ideias religiosas que não foram bem aceites.
622	Maomé foge da cidade de Meca para Medina.
630	Maomé regressa a Meca e já é conhecido como profeta.
632	Morte do profeta Maomé (quase toda a Arábia está convertida ao Islão).

1. Em que península nasceu o Islão?
2. Quem foi o seu criador?
3. Em que século surgiu?

Mãos à Obra (4) ...



Lembras-te que o profeta Maomé criou o islamismo, na Península da Arábia, no início do século VII. Os cinco princípios fundamentais do Islão chegaram à Península Ibérica cristã em 711, num contexto de expansão do povo árabe. Como reagiram os cristãos? Vamos descobrir mais...

HOTAS & Porto Editora

DOC. 1 A expansão do Islão



1. Para que regiões se expandiram os muçulmanos?
2. Quando invadiram a Península Ibérica?
3. Que razões explicam a expansão muçulmana?

Territórios do Islão à data da morte de Maomé	Ouro
Direções da expansão dos muçulmanos	Prata
Lugares sagrados do Islão	Escravos
Territórios do Islão nos finais de século VIII	Especiarias
	Ferro
	Marfim
	Pedras preciosas
	Tecidos

DOC. 2 Cronologia da expansão muçulmana



1. Que região da Península Ibérica escapou ao domínio muçulmano?
2. Consideras que a conquista muçulmana da Península Ibérica foi fácil? Porquê?
3. Quantos séculos permaneceram os muçulmanos na Península?

Mãos à Obra (5) ...

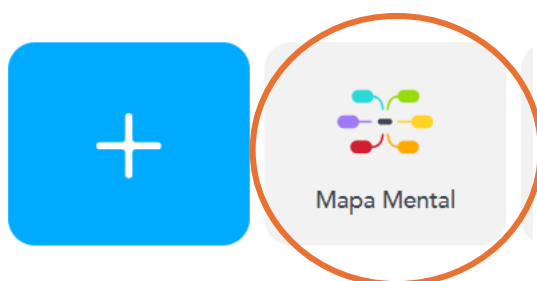
Vais, para concluir este guião de trabalho, construir um mapa mental sobre as três grandes religiões estudadas. Vai utilizar a aplicação: *Mindmeister*

Clica em: www.Mindmeister.com

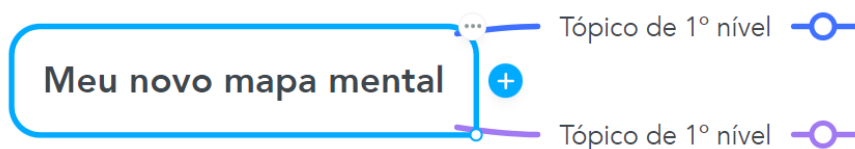
Segue as indicações:

1. Clica em mapa mental;

Modelos



2. Dá um título ao teu mapa mental.



3. Depois deverás organizar a informação da forma que considerares mais pertinente:

Podes ir abrindo níveis em + e:

Não te esqueças de referir: Nome da religião, quando e onde surgiu e alguns princípios em que assenta.

OUVIR

Vamos ouvir, com atenção,
uma narração.

ESCUTAR

PARA ENTENDER
O CONTEÚDO

Faz uma escuta atenta.

Refere:

- O assunto da narração;
- Três palavras-chave sobre o conteúdo.

ESCUTAR

PARA RETER O
CONTEÚDO

Faz uma escuta atenta.

Identifica:

- Três acontecimentos-chave no processo da reconquista;
- Três protagonistas.

ESCUTAR

PARA ANALISAR O
CONTEÚDO

Faz uma escuta atenta.

Avalia:

- Qual terá sido o impacto da Reconquista na construção do território português?

PARTILHAR

PARA CONTRUIRMOS CONHECIMENTO!

"A Era de Afonso Henriques"

Atividade 1: "A Vida de Afonso Henriques" (Biografia)

- Descrição: Nesta atividade, vão assistir a um vídeo sobre a vida de D. Afonso Henriques. Vais descobrir e explorar os principais eventos e conquistas do primeiro rei de Portugal, entendendo o seu papel na formação do reino.
- Recurso: <https://cctic.es.ipsantarem.pt/red/biografia-de-d-afonso-henriques/>
- Agora vais ter de realizar a atividade digital "biografia de D. Afonso Henriques". AH! Não te esqueças de preencher o guião de trabalho que está na página seguinte.

Atividade 2: "Desafios de Afonso Henriques"

- Descrição: Nesta atividade interativa, vais ser desafiado com perguntas de escolha múltipla relacionados à vida e às conquistas de Afonso Henriques. Vais testar o teu conhecimento e capacidades enquanto vão explorando aspetos importantes da história de Portugal.
- Recurso: <https://edpuzzle.com/media/65e86cbcdbdbd1991fea43b>

Atividade 3: "A Formação do Reino de Portugal"

- Descrição: Esta atividade aborda a formação do Reino de Portugal, destacando os principais acontecimentos históricos e as conquistas territoriais durante o reinado de Afonso Henriques. Agora, vais ser desafiado a responder a perguntas e refletir sobre o impacto desses eventos na história de Portugal.
- Recurso: <https://edpuzzle.com/media/65e87355f42f2c39070d4b83>

Biografia de D. Afonso Henriques

BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES



Data e local de nascimento:

Data e local da morte:

Local onde está sepultado:

Filho de:

BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES



Ano do início do seu reinado:

Ano do final do seu reinado:

Cognome:

BIOGRAFIA DE D. AFONSO HENRIQUES



Aspetos mais importantes da sua vida:

Estação B

"Castelos de Portugal"

Atividade 1: "Explorando Castelos Portugueses com Óculos 3D"

- Descrição: Nesta atividade, vão ter a oportunidade de explorar dois castelos portugueses através de um vídeo em 3D. Vão ser transportados virtualmente para esses castelos e poderão observar detalhes arquitetónicos e históricos.
- Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=1m_gtJZckjY
<https://www.youtube.com/watch?v=p23jt2Ajtmo>
<https://www.youtube.com/watch?v=OKrI0i0YNB4>

Atividade 2: "Visita Virtual ao Castelo de Santa Maria da Feira"

- Descrição: Agora vão realizar uma visita virtual ao Castelo de Guimarães, um dos mais emblemáticos castelos em Portugal.
- Recurso: <https://artsandculture.google.com/project/wonders-of-portugal>
Procura na lupa 🔍 → Castelo de Guimarães
- **APRENDER MAIS**



Fig. 1

- a) Que Castelo está representado na figura 1?
-

- b) Por que razão está escrito numa das torres do castelo: "Aqui nasceu Portugal"? Se não souberes, faz uma pesquisa no Google.

Atividade 3: "Lenda do Castelo de Almourol"

- Descrição: Agora vão ler a lenda do Castelo de Almourol:

Durante a Idade Média, o Castelo de Almourol suscitou a criação de numerosas lendas, às quais não foram decerto alheias a beleza natural do lugar e a harmonia da construção. Uma delas é a de D. Ramiro, alcaide do Castelo de Almourol.

Conta a lenda que, voltando cheio de sede de uma campanha guerreira, encontrou duas formosas mouras, mãe e filha, que traziam com elas uma bilha de água. D. Ramiro pediu à filha que lhe desse de beber. Esta, assustou-se e deixou cair a bilha. Enraivecido, D. Ramiro matou-as. Nesse momento apareceu um rapazinho de onze anos, filho e irmão das assassinadas. O cavaleiro logo ali o fez cativo e trouxe-o para o castelo. Quando chegou, o pequeno mouro jurou que se vingaria na mulher e na filha de D. Ramiro, duas damas muito belas.

Tempos depois, a mulher do castelão definhou e acabou por morrer, vítima de venenos que o mouro lhe foi dando a pouco e pouco. Porém, não conseguiu matar Beatriz, a filha de D. Ramiro, porque os dois se apaixonaram. Um belo dia, D. Ramiro chegou ao Castelo na companhia de outro alcaide, a quem tinha prometido a mão de sua filha. Os jovens apaixonados, inconformados com a sorte que os esperava, fugiram sem deixar rasto. D. Ramiro morreu pouco depois, vitimado pelo desgosto.

O castelo, abandonado, caiu em ruínas. Dizem que, nas noites de S. João, D. Beatriz e o mouro aparecem, abraçados, na torre grande do castelo. A seus pés, D. Ramiro implora perdão, mas o mouro inflexível responde-lhe com dureza:

- MALDIÇÃO!

(Adaptado)

Bibliografia:

Os Mais Belos Castelos de Portugal. Lisboa: Editorial Verbo.

Após leres esta lenda, procura no dicionário o significado das palavras sublinhadas. Para isso, vais utilizar o dicionário online.

- Recurso: <https://dicionario.priberam.org/>

Escreve aqui o significado das palavras:

Palavra	Significado

- Depois de realizarem esta atividade, vão utilizar o **Google Street View** para procurar o Castelo de Almourol.
Devem usar a lupa de pesquisa e colocar o peão sobre Almourol para explorar virtualmente o local.



Estação C

"A presença Muçulmana e a Reconquista Cristã"

Atividade 1 – Explorando a história da Península Ibérica

- Descrição: Nesta atividade, vão ter a oportunidade de relembrar sobre a presença muçulmana na Península Ibérica e a Reconquista Cristã. Vão passar por várias interatividades. Vamos: RELEMBRAR, APRENDER E CONSOLIDAR os nossos conhecimentos!
- Recursos:
<https://app.escolavirtual.pt/ms/playerteacher/resource/870105/E?se=&seType=&cold=11356071&bkid=17228342>
- Avaliação do conhecimento: Avalia aquilo que já sabes através dos links:
 1. <https://auladigital.leva.com/share/dceb6b46-088e-4bb0-a917-fcf05dfa4d81>
 2. <https://auladigital.leva.com/share/8f4af160-20cb-412b-b7c8-f165845e95e0>
- Depois de realizares estas atividades, como se sentem em relação a estes conteúdos?

JÁ SEI MUITA COISA!

AINDA PRECISO DE ESTUDAR MAIS UM POUCO!

UPS! PRECISO DE ESTUDAR MUITO MAIS!

PORTUGAL NA IDADE MÉDIA



Guião de Trabalho

Áreas Curriculares: HISTÓRIA E

GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Professora: Marta Guedes

Do Presente... ao Passado...



Observa a imagem. Pensa. Investiga.


A – Que estarão estas pessoas a fazer?

B – Parece-te que as técnicas que utilizam são modernas ou, pelo contrário, são já antigas?

C – Reflete: A História – Continuidade ou Ruptura?



Temporalidade...

Reis	Ano	Conquistas
D. Afonso Henriques	1145 1147 1147 1158 1162 1165	Leiria Santarém Lisboa Alcácer do Sal Beja Évora
D. Sancho I	1189	Silves e Alvor
D. Afonso II	1217	Alcácer do Sal
D. Sancho II	1232 1234 1234 1238 1239	Moura Beja Aljustrel Mértola Cacela, Tavira e Alvor
D. Afonso III 	1249	Faro e Silves



Espacialidade...

OBSERVA
RE



Reino de Portugal em 1249



Portugal em 1297

Portugal no séc. XIII e XIV

OBSERVA
RE



Camponês a trabalhar a terra



Fig. 2 Algumas atividades agrícolas

- Que atividades vês representadas na ilustração?
- Em que estação do ano pensas que se passa a cena representada?

A terra era o grande ganha-pão da população portuguesa que se dedicava, na sua maioria, às atividades agrícolas. Mas havia mais...

A agricultura e a criação de gado

Nos séculos XIII e XIV, dá-se em Portugal um **desenvolvimento das atividades económicas**.

Este desenvolvimento deveu-se a **dois aspetos**: o **clima de paz** que se seguiu às guerras da Reconquista e que permitiu que as populações se voltassem para o seu trabalho, dando-se um aumento da produção; as **leis e medidas tomadas pelos reis portugueses** no sentido de incentivar essa mesma produção.

Nesta época, a **agricultura** era a **principal atividade** da população e os produtos agrícolas eram a base da sua alimentação.

Também a **pastorícia** e a **criação de gado** tinham uma grande importância na economia.

A **floresta** fornecia caça, madeira e muitos outros produtos essenciais ao dia a dia da população.

Produziam-se:

- cereais – cevada, centeio, trigo, aveia e milho-miúdo – de cuja mistura se fazia o pão;
- vinho e azeite de boa qualidade;
- legumes e frutos variados;
- linho, com o qual se fazia vestuário, redes de pesca e velas para as embarcações.

Criavam-se:

- ovelhas e cabras, que forneciam lã, leite e carne;
- porcos, bois e cavalos, dos quais se aproveitava o couro, a carne (porcos e bois) e a força de trabalho (bois e cavalos).

Recolhia-se da floresta:

- lenha e madeira;
- cortiça, para fazer rolhas e boias para os redes de pesca;
- mel e cera das colmeias.

A vida no campo era muito **difícil**. O trabalho era manual e os instrumentos pouco desenvolvidos. A terra produzia pouco porque era mal trabalhada e mal adubada e, por isso, a falta de cereais era frequente.

Quando existiam **maus anos agrícolas**, isto é, nos anos de grandes secas ou de períodos de chuvas muito prolongados a **situação era ainda pior**. As colheitas ficavam destruídas e as pastagens para o gado reduzidas. Eram os **anos das fomes e das epidemias**.

D. Dinis protegeu a agricultura e aumentou as terras cultiváveis. Para tal, mandou **secar pântanos** e **semear pinhais** junto ao litoral para defender os campos das areias trazidas pelo vento.





Observa a imagem. Pensa. Investiga.



A – Que estarão estas pessoas a fazer?

ANEXO J - ANÁLISE DAS
RESPOSTAS DOS ALUNOS NA
FICHA DIAGNÓSTICA

| ' ' | | ' ' |

Resolução da ficha de avaliação diagnóstica

A competência A, "utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens," é essencial para a formação histórico-geográfica dos alunos. Esta competência permite aos alunos interpretar documentos, selecionar e organizar informações de diversas fontes, e aplicar esses conhecimentos na análise de contextos históricos. A tabela seguinte apresenta os indicadores específicos e as respectivas questões da ficha formativa que visam avaliar esta competência. Cada questão foi concebida para testar a capacidade dos alunos em utilizar fontes variadas e linguagens diferentes, garantindo uma compreensão abrangente e crítica dos temas abordados.

Tabela 1. Competência (A) - Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens

Indicadores	Questões
Interpreta corretamente o documento fornecido utilizando diferentes fontes de informação.	1.1. Identificar afirmações corretas sobre as primeiras comunidades humanas.
Utiliza fontes diversas para completar informações lacunares sobre contextos históricos.	1.2. Completar frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas.
Seleciona e organiza informações de forma lógica e coerente com base em diferentes fontes.	1.3. Referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo.
Usa fontes iconográficas e textuais para identificar manifestações artísticas.	2.1. Identificar uma manifestação artística.
Usa fontes diversas para identificar locais históricos em Portugal.	2.2. Assinalar um local em Portugal onde se encontra a manifestação artística.
Interpreta fontes históricas para determinar o propósito de manifestações artísticas.	2.3. Assinalar a opção correta sobre o propósito das manifestações artísticas.
Utiliza informações textuais e documentais para completar lacunas sobre atividades históricas.	3.1. Preencher espaços em branco com atividades das comunidades agropastoris.
Preenche corretamente informações lacunares sobre contextos históricos com base em fontes.	3.2. Completar a frase sobre as comunidades agropastoris.

Nota: Elaboração própria

Para o objetivo de utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens, a ficha formativa apresentava várias questões relacionadas com os indicadores descritos na tabela acima. Estas questões permitiram avaliar a capacidade dos alunos em interpretar documentos, selecionar e organizar informações e aplicar esses conhecimentos em contextos históricos.

Na primeira questão (1.1), cada resposta correta valia 2 pontos, totalizando 10 pontos possíveis. Dos 10 alunos, os resultados foram variados. Os alunos que acertaram todas as respostas, obtendo 10 pontos representam 14,3% dos alunos. Por outro lado, os alunos que erraram muitas ou todas as respostas, com pontuações entre 0 e 2 pontos representando 42,9% dos alunos. Estas diferenças demonstram a variação na capacidade de mobilizar a competência A entre os alunos.


Figura 1- Resposta do aluno 12 à pergunta 1.1

1. Lê o documento

DOC.1

Os vestígios encontrados (...) sugerem que (os primeiros homens) não ficavam num mesmo lugar muito tempo. Mas deslocavam-se de acampamento para acampamento em busca de comida.

Jules Cartes, *O Primeiro Homem*, Edições Europa-América (adaptado).



1.1. Assinala com um X as afirmações corretas.

- Os mais antigos antepassados do Homem viviam isolados uns dos outros.
- Os mais antigos antepassados do Homem viviam em pequenos grupos.
- As primeiras comunidades humanas sobreviviam da recolha de alimentos que encontravam na Natureza.
- Os mais antigos antepassados do Homem produziam os seus alimentos, praticando a agricultura.
- Estas primeiras comunidades humanas eram nómadas, deslocando-se à procura de alimentos.

- Estes primeiros antepassados do Homem moderno eram sedentários, isto é, viviam em grutas e aí ficavam até chegar a época das colheitas.
- A vida destas primeiras comunidades humanas era dedicada à caça, à pesca, à recolha de frutos e ao fabrico de instrumentos.
- A Península Ibérica tinha um clima ameno e recursos naturais, fatores essenciais para a fixação das primeiras comunidades humanas nessa região.


Figura 2 – Resposta do aluno 4 à pergunta 1.1

1. Lê o documento

DOC.1

Os vestígios encontrados (...) sugerem que (os primeiros homens) não ficavam num mesmo lugar muito tempo. Mas deslocavam-se de acampamento para acampamento em busca de comida.

Jules Cartes, *O Primeiro Homem*, Edições Europa-América (adaptado).



1.1. Assinala com um X as afirmações corretas.

- Os mais antigos antepassados do Homem viviam isolados uns dos outros.
- Os mais antigos antepassados do Homem viviam em pequenos grupos.
- As primeiras comunidades humanas sobreviviam da recolha de alimentos que encontravam na Natureza.
- Os mais antigos antepassados do Homem produziam os seus alimentos, praticando a agricultura.
- Estas primeiras comunidades humanas eram nómadas, deslocando-se à procura de alimentos.

- Estes primeiros antepassados do Homem moderno eram sedentários, isto é, viviam em grutas e aí ficavam até chegar a época das colheitas.
- A vida destas primeiras comunidades humanas era dedicada à caça, à pesca, à recolha de frutos e ao fabrico de instrumentos.
- A Península Ibérica tinha um clima ameno e recursos naturais, fatores essenciais para a fixação das primeiras comunidades humanas nessa região.

Na segunda questão (1.2), onde os alunos precisavam completar frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas, os resultados foram os seguintes:

- Alunos que acertaram todas as respostas (6 pontos): 1, 2, 9, 12, 14, 17, 18, 19, 20 (45% dos alunos);
- Alunos que erraram muitas ou todas as respostas (0 a 1 ponto): 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 15 (40% dos alunos).

Estes resultados mostram que 45% dos alunos conseguiram completar corretamente todas as frases, enquanto 40% dos alunos tiveram dificuldades significativas nesta questão, refletindo a necessidade de melhorar a competência A em termos de utilização de fontes diversas para completar informações lacunares sobre contextos históricos.

Figura 3- Resposta do aluno 17 à pergunta 1.2

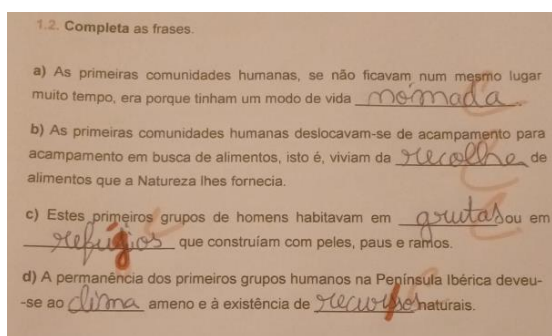
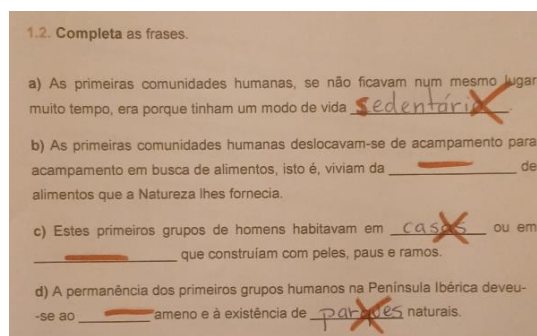


Figura 4- Resposta do aluno 4 à pergunta 1.2



Na terceira questão (1.3), que pedia aos alunos para referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo, 42,9% dos alunos obtiveram a pontuação máxima de 3 pontos. Alunos que não conseguiram responder corretamente às três vantagens pedidas (0 a 1 ponto) representaram 38,1% dos alunos.

Tabela 2. Competência (B) - Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa

Indicadores	Questões
-------------	----------

Seleciona, organiza e trata informações sobre características e povos (íberos, celtas, lusitanos).

4. Fazer correspondência entre características e povos (íberos, celtas, lusitanos).

Na questão 4, os alunos tinham que selecionar, organizar e tratar informações de natureza diversa para fazer a correspondência correta entre características e os povos Iberos, Celtas e Lusitanos. Esta questão foi desenhada para avaliar a competência B. Os resultados foram os seguintes:

- Alunos que acertaram todas as correspondências (pontuação máxima): Nenhum aluno acertou todas as correspondências (0% dos alunos);
- Alunos que erraram muitas ou todas as correspondências (pontuação muito baixa): 76,2% dos alunos erraram muitas ou todas as correspondências.

Estes resultados mostram que a maioria dos alunos teve dificuldades significativas na seleção, organização e tratamento de informações de natureza diversa.

Figura 5- Resposta do aluno 2 à pergunta 4

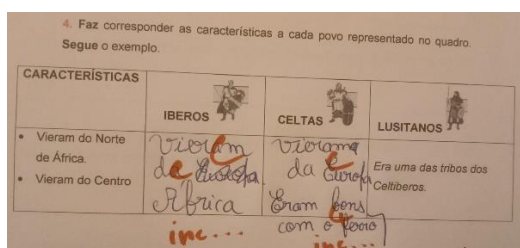


Figura 6- Resposta do aluno 11 à pergunta 4

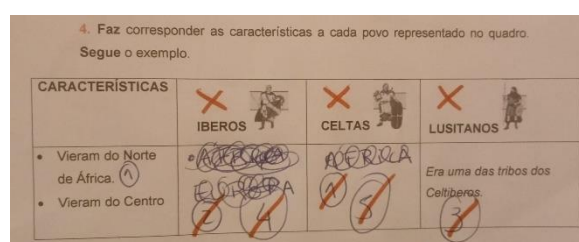


Tabela 3. Competência (C) - Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais

Indicadores	Questões
Localiza fenómenos históricos no tempo e no espaço.	1.1. Identificar afirmações corretas sobre as primeiras comunidades humanas

Contextualiza o modo de vida das primeiras comunidades humanas no tempo e no espaço.	1.2. Completar frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas.
Contextualiza a descoberta e domínio do fogo no tempo e no espaço.	1.3. Referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo.
Localiza manifestações artísticas no tempo e no espaço.	2.1. Identificar uma manifestação artística.
Localiza lugares históricos específicos em Portugal.	2.2. Assinalar um local em Portugal onde se encontra a manifestação artística.
Contextualiza o propósito das manifestações artísticas no tempo e no espaço.	2.3. Assinalar a opção correta sobre o propósito das manifestações artísticas.
Localiza atividades das comunidades agropastoris no tempo e no espaço.	3.1. Preencher espaços em branco com atividades das comunidades agropastoris.
Completa informações sobre as comunidades agropastoris no tempo e no espaço.	3.2. Completar a frase sobre as comunidades agropastoris.
Localiza e identifica construções megalíticas no tempo e no espaço.	5.1. Registrar o nome das construções megalíticas.
Contextualiza construções megalíticas no tempo e no espaço.	5.2. Preencher legendas das construções megalíticas.
Explica a função das construções megalíticas no tempo e no espaço.	5.3. Referir a função da construção megalítica
Identifica povos que estabeleceram contatos com a Península Ibérica no tempo e no espaço.	6.1. Identificar povos que estabeleceram contatos com a Península Ibérica.
Contextualiza o objetivo dos contatos dos povos mediterrânicos no tempo e no espaço.	6.2. Completar a frase sobre o objetivo dos contatos dos povos mediterrânicos.
Localiza e contextualiza invenções históricas no tempo e no espaço.	6.3. Registrar a principal invenção do povo identificado.
Identifica e contextualiza os meios de troca de produtos no tempo e no espaço.	6.4. Indicar o meio usado para facilitar as trocas de produtos pelo povo identificado.

Os alunos demonstraram um bom desempenho em questões como a 2.3, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2, e 5.3, onde a maioria conseguiu localizar e contextualizar fenômenos no tempo e no espaço. Estas questões envolvem a identificação e a compreensão das funções e contextos históricos de construções megalíticas e atividades das comunidades agropastoris, onde a maioria dos alunos teve sucesso.

No entanto, os alunos mostraram dificuldades em questões como a 1.3, 6.1, 6.2, e 6.3. A questão 1.3, que tratava das vantagens da descoberta e domínio do fogo, revelou que muitos alunos tiveram dificuldades em contextualizar esse conhecimento no tempo e no espaço. Da mesma forma, as questões 6.1, 6.2 e 6.3, que exigiam a identificação e contextualização de povos e invenções históricas que estabeleceram contactos com a Península Ibérica, também foram problemáticas, com a maioria dos alunos obtendo pontuações baixas. As dificuldades observadas em contextualizar invenções históricas e identificar povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica sugerem a necessidade de reforçar o ensino e a prática de localização e contextualização de fenômenos no tempo e no espaço.

Figura 7- Resposta do aluno 1 à pergunta 6.1.

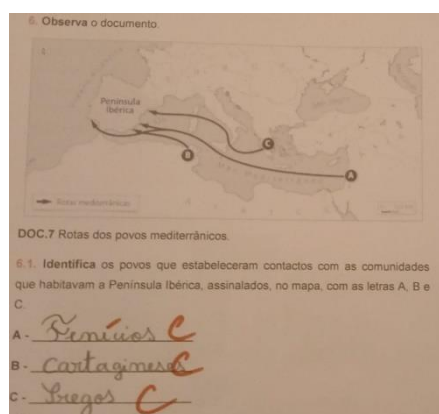


Figura 8- Resposta do aluno 8 à pergunta 6.1.

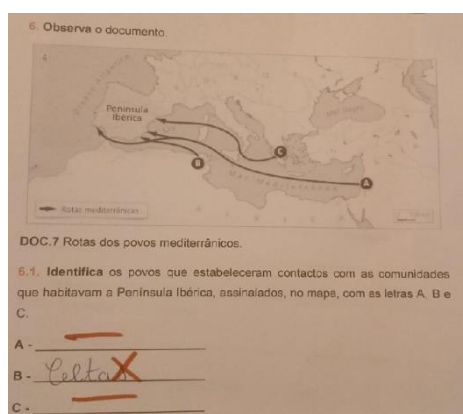


Tabela 4. Competência (D) - Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenômenos que ocorrem nas sociedades

Indicadores	Questões
-------------	----------

Contextualiza a importância do trabalho dos arqueólogos em diferentes escalas espaciais e temporais

7.1. Explicar a importância do trabalho dos arqueólogos.

Figura 9- Resposta do aluno 3 à pergunta 7.1.

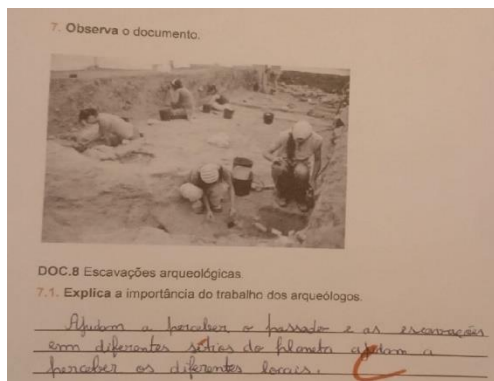
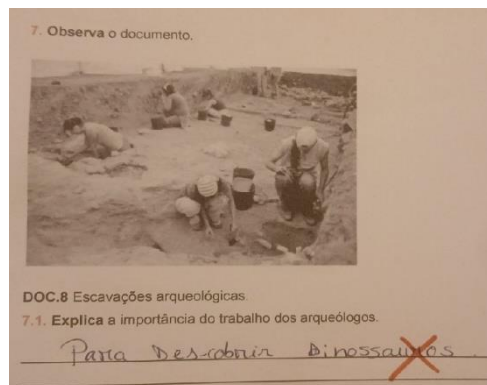


Figura 10- Resposta do aluno 12 à pergunta 7.1



A questão 7.1, que requer dos alunos uma explicação sobre a importância do trabalho dos arqueólogos, é uma avaliação crucial da competência D. Esta competência envolve a capacidade de contextualizar fenômenos em diferentes escalas espaciais e temporais. Entre os 20 alunos avaliados:

- 10% dos alunos (2 alunos) obtiveram a pontuação máxima de 10 pontos. Estes alunos demonstraram uma compreensão profunda e contextualizada do papel dos arqueólogos. Foram capazes de explicar como as descobertas arqueológicas contribuem para a reconstrução do passado, fornecendo informações essenciais sobre diferentes períodos históricos e civilizações. Além disso, conseguiram contextualizar as descobertas em várias escalas espaciais, reconhecendo a importância das descobertas em diferentes locais geográficos para a compreensão global da história;
- 40% dos alunos (8 alunos) tiveram dificuldades significativas, obtendo pontuações muito baixas (≤ 3 pontos). Estes alunos demonstraram uma compreensão limitada da importância do trabalho dos arqueólogos. As suas respostas indicaram dificuldades em contextualizar as descobertas arqueológicas em diferentes escalas espaciais e temporais. Muitos não conseguiram explicar de forma clara como as descobertas contribuem para a reconstrução do passado e a

evolução do conhecimento histórico. Além disso, houve uma falta de reconhecimento da importância das descobertas em diferentes locais geográficos para a compreensão global da história.

Tabela 5. Competência (E) - Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciais e temporais globais

Indicadores	Questões
Conhece e identifica manifestações artísticas em diferentes lugares e regiões.	2.1. Identificar uma manifestação artística.
Conhece e localiza locais históricos em Portugal.	2.2. Assinalar um local em Portugal onde se encontra a manifestação artística.
Conhece as construções megalíticas e as suas localizações.	5.1. Registrar o nome das construções megalíticas.
Compreende e preenche legendas sobre construções megalíticas.	5.2. Preencher legendas das construções megalíticas.
Compreende a função das construções megalíticas e a sua localização.	5.3. Referir a função da construção megalítica
Conhece os povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica.	6.1. Identificar povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica.

Nas questões 2.1 e 2.2, os alunos foram avaliados na sua capacidade de identificar uma manifestação artística e de assinalar um local em Portugal onde essa manifestação pode ser encontrada. Estas questões exigem um conhecimento específico dos lugares e das regiões e das suas dinâmicas históricas e culturais. Muitos alunos mostraram um bom desempenho nestas questões, demonstrando uma compreensão adequada das manifestações artísticas e da sua localização geográfica. 60% dos alunos conseguiram identificar corretamente uma manifestação artística e assinalar o local em Portugal onde esta pode ser encontrada. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldades em relacionar a

manifestação artística com a sua região específica, o que indica a necessidade de reforçar o ensino sobre a importância dos contextos regionais e culturais.

As questões 5.1, 5.2 e 5.3 focam-se nas construções megalíticas, exigindo que os alunos registem o nome destas construções, preencham legendas associadas e expliquem a sua função. Estas questões avaliam a capacidade dos alunos de conhecer e compreender as construções megalíticas nas suas dinâmicas espaciais e temporais. Analisando as respostas, a maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente as construções megalíticas e preencher as legendas de forma adequada, demonstrando um bom conhecimento dos locais e das funções dessas construções. No entanto, alguns alunos não conseguiram explicar claramente a função das construções megalíticas, indicando dificuldades em contextualizar estas estruturas no seu contexto histórico e cultural.

Figura 11- Resposta do aluno 5 à pergunta 5.3.

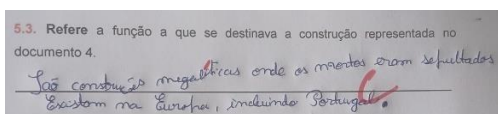
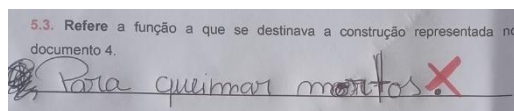


Figura 12- Resposta do aluno 16 à pergunta 5.3.



Na questão 6.1, os alunos foram desafiados a identificar os povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica. Esta questão requer um conhecimento das interações regionais e temporais entre diferentes povos. Houve uma variação significativa nas respostas dos alunos, com alguns a demonstrarem uma compreensão sólida das interações históricas entre diferentes povos e outros a mostrarem dificuldades em identificar corretamente estes contactos

Tabela 6. Competência (F) - Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações

Indicadores	Questões
Mobiliza conhecimentos histórico-geográficos para identificar afirmações corretas sobre as primeiras comunidades humanas.	1.1. Identificar afirmações corretas sobre as primeiras comunidades humanas.

Utiliza conhecimentos para completar frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas.	1.2. Completar frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas.
Analisa e problematiza o impacto da descoberta e domínio do fogo na vida humana.	1.3. Referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo
Conhece e identifica manifestações artísticas em diferentes lugares e regiões.	2.1. Identificar uma manifestação artística.
Utiliza conhecimentos histórico-geográficos para preencher espaços em branco com atividades das comunidades agropastoris.	3.1. Preencher espaços em branco com atividades das comunidades agropastoris.
Completa informações sobre as comunidades agropastoris com base em termos fornecidos.	3.2. Completar a frase sobre as comunidades agropastoris.
Conhece as construções megalíticas e as suas localizações.	5.1. Registrar o nome das construções megalíticas.
Compreende e preenche legendas sobre construções megalíticas.	5.2. Preencher legendas das construções megalíticas.
Compreende a função das construções megalíticas e a sua localização.	5.3. Referir a função da construção megalítica
Conhece os povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica.	6.1. Identificar povos que estabeleceram contactos com a Península Ibérica.
Utiliza conhecimentos para completar a frase sobre o objetivo dos contactos dos povos mediterrânicos.	6.2. Completar a frase sobre o objetivo dos contactos dos povos mediterrânicos.
Aplica conhecimentos para registar a principal invenção do povo identificado.	6.3. Registrar a principal invenção do povo identificado.
Utiliza conhecimentos para indicar o meio usado para facilitar as trocas de produtos pelo povo identificado.	6.4. Indicar o meio usado para facilitar as trocas de produtos pelo povo identificado.

Analisa e explica a importância do trabalho dos arqueólogos.	7.1. Explicar a importância do trabalho dos arqueólogos.
--	--

Na questão 2.1, os alunos foram desafiados a identificar corretamente uma manifestação artística observada no documento fornecido. Este exercício exige que os alunos apliquem os seus conhecimentos históricos e culturais para reconhecer e interpretar manifestações artísticas específicas. A maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente a manifestação artística. Aproximadamente 75% dos alunos demonstraram uma boa capacidade de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar o documento e identificar a manifestação artística correta. No entanto, 25% dos alunos tiveram dificuldades, indicando a necessidade de reforço nesta área específica.

Figura 13- Resposta do aluno 5 à pergunta 2.1.

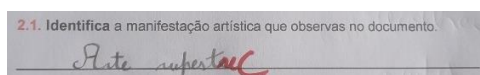
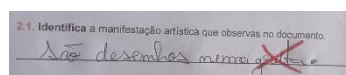


Figura 14- Resposta do aluno 16 à pergunta 2.1.



Na questão 2.2. que exigia que os alunos assinalassem um local específico em Portugal onde a manifestação artística identificada na questão anterior pode ser encontrada. Esta tarefa requer um conhecimento preciso da geografia cultural e histórica de Portugal. Cerca de 60% dos alunos foram capazes de assinalar corretamente o local da manifestação artística em Portugal. Este resultado mostra que mais da metade dos alunos conseguiu aplicar eficazmente os seus conhecimentos histórico-geográficos para localizar a manifestação artística.

Nas questões 1.1. e 1.2. a maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente as afirmações sobre as primeiras comunidades humanas, demonstrando uma boa capacidade de interpretação de documentos e seleção de informações e conseguiram completar com sucesso as frases sobre o modo de vida das primeiras comunidades humanas, mostrando uma compreensão sólida dos contextos históricos e geográficos. Na questão 1.3. houve uma variação significativa nas respostas sobre as vantagens da descoberta e domínio do fogo. Enquanto alguns alunos demonstraram uma compreensão clara, outros tiveram dificuldades em analisar o impacto histórico dessa descoberta.

Nas questões 3.1 e 3.2. os alunos conseguiram, na sua maioria, preencher corretamente os espaços em branco e completar as frases sobre as atividades das comunidades agropastoris, indicando um bom entendimento do contexto histórico.

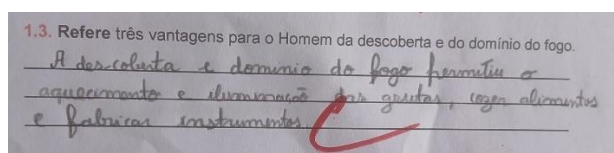
Nas questões 5.1, 5.2 e 5.3. a maioria dos alunos conseguiu registrar corretamente os nomes das construções megalíticas, preencher legendas e explicar a função dessas construções, mostrando uma boa mobilização de conhecimentos.

Nas questões 6.2, 6.3 e 6.4. houve desafios significativos na contextualização dos contactos dos povos mediterrânicos, invenções históricas e meios de troca de produtos. Muitos alunos tiveram dificuldades em aplicar os seus conhecimentos para estas questões.

Tabela 7. Competência (G) - Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia

Indicadores	Questões
Mobiliza vocabulário histórico para referir vantagens da descoberta e domínio do fogo.	1.3. Referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo.
Aplica vocabulário histórico na associação de características com povos específicos.	4. Fazer correspondência entre características e povos (Iberos, Celtas, Lusitanos).
Mobiliza vocabulário para registrar a principal invenção de um povo identificado.	6.3. Registrar a principal invenção do povo identificado.

Figura 15- Resposta do aluno 5 à pergunta 1.3.



Nesta questão, os alunos foram desafiados a referir três vantagens da descoberta e domínio do fogo. Este exercício exige que os alunos mobilizem vocabulário histórico adequado para explicar o impacto desta descoberta na vida humana. A variação nas

respostas dos alunos foi significativa. Aproximadamente 35% dos alunos (7 alunos) demonstraram uma compreensão clara e utilizaram o vocabulário histórico de forma eficaz para explicar as vantagens do domínio do fogo, como o aumento da segurança, a melhoria da dieta e o desenvolvimento de técnicas de produção de ferramentas. No entanto, 65% dos alunos (13 alunos) tiveram dificuldades em mobilizar o vocabulário adequado, o que indica a necessidade de reforço nesta área específica. Estes alunos apresentaram respostas vagas ou incompletas, evidenciando uma falta de familiaridade com o vocabulário histórico necessário para descrever adequadamente os benefícios da descoberta do fogo.

Na questão 4, os alunos precisavam associar características específicas aos povos iberos, celtas e lusitanos. Esta tarefa exige um bom domínio do vocabulário histórico relacionado com as características culturais e sociais desses povos. Cerca de 40% dos alunos foram capazes de fazer as correspondências corretamente, demonstrando uma boa mobilização do vocabulário histórico necessário. No entanto, 60% dos alunos apresentaram dificuldades, com erros frequentes nas correspondências, sugerindo a necessidade de melhorar o conhecimento e o uso do vocabulário específico.

Na questão 6.3 que exigia que os alunos registassem a principal invenção de um povo específico, utilizando o vocabulário histórico adequado para descrever e contextualizar a invenção, aproximadamente 35% dos alunos conseguiram identificar e registar corretamente a invenção, utilizando o vocabulário histórico adequado. No entanto, a maioria dos alunos (65%) teve dificuldades, apresentando respostas vagas ou incorretas.

Com base nesses diagnósticos, estruturámos as sessões do programa de intervenção para abordar todas as competências histórico-geográficas e as que os alunos necessitavam de mobilizar com mais frequência, utilizando diversos recursos digitais e metodologias ativas de aprendizagem.

A ficha diagnóstica e o questionário inicial foram essenciais para estruturar o programa de intervenção "In Manus Tuas". A ficha diagnóstica revelou áreas específicas de dificuldade. Ao referir-se à avaliação diagnóstica, Tavano (2021, P. 39) ressalta que:

Esse tipo de avaliação, que já foi chamado de avaliação inicial, intenta recolher informações sobre o que o estudante já sabe, quais os conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula, quais as competências e capacidades ele já adquiriu, levando, assim, ao planejamento das práticas pedagógicas de maneira fundamentada em algo mais concreto.

Com base nesses diagnósticos, as sessões do programa de intervenção foram estruturadas para abordar essas dificuldades e as atividades foram projetadas para melhorar a compreensão dos conteúdos histórico-geográficos, aumentar o envolvimento dos alunos e desenvolver competências críticas e analíticas, alinhadas com as necessidades identificadas na avaliação inicial.

ANEXO K - GUIÃO DAS
ENTREVISTAS AOS ALUNOS

| | " | | "

Entrevista ao Aluno 4

- 1. Idade:** 10 anos
- 2. Há quanto tempo utilizas ferramentas digitais nas aulas?** Há 1 ano, desde o 4º ano.
- 3. Que recursos digitais gostaste mais de utilizar nas aulas de HGP?** Gostei mais de utilizar a realidade virtual com os óculos.
- 4. Podes descrever como utilizaste esses recursos nas aulas?** Usámos os óculos de realidade virtual para explorar castelos e cidades antigas, foi como se estivéssemos lá mesmo.
- 5. Achas que as aulas com recursos digitais foram mais interessantes o que as aulas tradicionais? Porquê?** Sim, porque foi mais interativo e divertido.
- 6. Os recursos digitais ajudaram-te a manter a tua atenção durante as aulas? Podes dar um exemplo?** Sim, por exemplo, quando utilizámos o Kahoot para responder a perguntas sobre a história.
- 7. Tiveste alguma dificuldade ao utilizar os recursos digitais nas aulas? Podes explicar qual foi a dificuldade?** Tive dificuldade a usar o ArcGis, porque não sabia como navegar no mapa.
- 8. Como superaste essa dificuldade? Recebeste ajuda de alguém?** Recebi ajuda da professora que me explicou como usar.
- 9. Achas que aprendes melhor com o uso de recursos digitais? Podes dar um exemplo?** Sim, aprendo melhor porque é mais fácil visualizar os conteúdos, como quando vimos o vídeo interativo sobre a Romanização.
- 10. Participas mais ativamente nas aulas quando são usados recursos digitais? Podes descrever um momento em que isso aconteceu?** Sim, participei mais ativamente no jogo de simulação histórica com o Mentimeter.

- 11. Que recursos digitais utilizas com mais frequência fora da sala de aula?**
Computador e tablet.
- 12. Utilizas recursos digitais para estudar ou apenas para atividades de lazer?**
Podes dar exemplos? Utilizo para estudar e para lazer, como ver vídeos no YouTube.
- 13. Como é que as tecnologias digitais ajudam nos teus estudos fora da escola?**
Ajudam a encontrar informações e vídeos que explicam melhor a matéria.
- 14. Existe algum recurso digital que utilizas fora da escola e que gostarias de explorar nas aulas?** Gostaria de usar mais o google street view para ver lugares históricos.
- 15. O que mudarias nas aulas de HGP para tornar o uso dos recursos digitais mais presente?** Adicionaria mais atividades interativas e jogos.
- 16. Tens alguma sugestão de novos recursos ou ferramentas que gostarias de experimentar nas aulas?** Gostaria de experimentar mais simulações e jogos.

Entrevista ao aluno 13

1. **Idade:** 11 anos
2. **Há quanto tempo utilizas ferramentas digitais nas aulas?** Utilizo desde o 1º Ciclo.
3. **Que recursos digitais gostaste mais de utilizar nas aulas de HGP?** Gostei mais de utilizar o Kahoot e a realidade virtual. Podes descrever como utilizaste
4. **Podes descrever como utilizaste esses recursos nas aulas?** Usámos o Kahoot para quizzes e a realidade virtual para explorar monumentos históricos.
5. **Achas que as aulas com recursos digitais foram mais interessantes o que as aulas tradicionais? Porquê?** Sim, porque as aulas digitais são muito mais giras.
6. **Os recursos digitais ajudaram-te a manter a tua atenção durante as aulas? Podes dar um exemplo?** Sim, os jogos do Kahoot mantêm-me focado.
7. **Tiveste alguma dificuldade ao utilizar os recursos digitais nas aulas? Podes explicar qual foi a dificuldade?** Tive dificuldade em usar o Padlet porque não conseguia encontrar as informações rapidamente.
8. **Como superaste essa dificuldade? Recebeste ajuda de alguém?** Recebi ajuda de um colega que já sabia usar o Padlet.
9. **Achas que aprendes melhor com o uso de recursos digitais? Podes dar um exemplo?** Sim, porque consigo ver imagens e vídeos que explicam melhor a matéria, como o vídeo sobre as três religiões monoteístas.
10. **Participas mais ativamente nas aulas quando são usados recursos digitais? Podes descrever um momento em que isso aconteceu?** Sim, participei mais quando usámos o Mentimeter para discutir a Romanização.

- 11. Que recursos digitais utilizas com mais frequência fora da sala de aula?**
Computador e smartphone.
- 12. Utilizas recursos digitais para estudar ou apenas para atividades de lazer?**
Podes dar exemplos? Utilizo para estudar e para jogos.
- 13. Como é que as tecnologias digitais ajudam nos teus estudos fora da escola?**
Ajuda-me a encontrar informações e a fazer trabalhos de pesquisa.
- 14. Existe algum recurso digital que utilizas fora da escola e que gostarias de explorar nas aulas?** Gostaria de usar mais jogos como o kahoot..
- 15. O que mudarias nas aulas de HGP para tornar o uso dos recursos digitais mais presente?** Usaria mais a realidade virtual e quizzes.
- 16. Tens alguma sugestão de novos recursos ou ferramentas que gostarias de experimentar nas aulas?** Gostaria de experimentar mais recursos interativos e jogos.

Entrevista ao aluno 17

1. **Idade:** 10 anos
2. **Há quanto tempo utilizas ferramentas digitais nas aulas?** Desde o 4º ano.
3. **Que recursos digitais gostaste mais de utilizar nas aulas de HGP?** Gostei mais de utilizar o ArcGis e a realidade virtual.
4. **Podes descrever como utilizaste esses recursos nas aulas?** Utilizei o ArcGis para criar mapas e a realidade virtual para explorar locais históricos.
5. **Achas que as aulas com recursos digitais foram mais interessantes o que as aulas tradicionais? Porquê?** Sim, porque são mais interativas.
6. **Os recursos digitais ajudaram-te a manter a tua atenção durante as aulas? Podes dar um exemplo?** Sim, especialmente durante as explorações virtuais com os óculos.
7. **Tiveste alguma dificuldade ao utilizar os recursos digitais nas aulas? Podes explicar qual foi a dificuldade?** Tive dificuldade em usar o ArcGis por ser complicado.
8. **Como superaste essa dificuldade? Recebeste ajuda de alguém?** Sim, a professora ajudou-me a entender como usar o ArcGis.
9. **Achas que aprendes melhor com o uso de recursos digitais? Podes dar um exemplo?** Sim, porque as explicações visuais ajudam muito, como no caso do friso cronológico digital.
10. **Participas mais ativamente nas aulas quando são usados recursos digitais? Podes descrever um momento em que isso aconteceu?** Sim, quando usamos o Kahoot, participei mais nas discussões.

- 11. Que recursos digitais utilizas com mais frequência fora da sala de aula?**
Computador e tablet.
- 12. Utilizas recursos digitais para estudar ou apenas para atividades de lazer?**
Podes dar exemplos? Utilizo para estudar e também para ver vídeos de jogos.
- 13. Como é que as tecnologias digitais ajudam nos teus estudos fora da escola?**
Ajuda-me a fazer pesquisas e a compreender melhor a matéria.
- 14. Existe algum recurso digital que utilizas fora da escola e que gostarias de explorar nas aulas?** Jogos.
- 15. O que mudarias nas aulas de HGP para tornar o uso dos recursos digitais mais presente?** Adicionaria mais vídeos e realidade virtual
- 16. Tens alguma sugestão de novos recursos ou ferramentas que gostarias de experimentar nas aulas?** Gostaria de experimentar mais jogos.

Entrevista ao aluno 19

1. **Idade:** 11 anos
2. **Há quanto tempo utilizas ferramentas digitais nas aulas?** Uso há 2 anos.
3. **Que recursos digitais gostaste mais de utilizar nas aulas de HGP?** Gostei mais de utilizar o Mentimeter e os óculos de realidade virtual.
4. **Podes descrever como utilizaste esses recursos nas aulas?** Utilizámos o Mentimeter para criar nuvens de palavras e os óculos de realidade virtual para visitar sítios arqueológicos.
5. **Achas que as aulas com recursos digitais foram mais interessantes o que as aulas tradicionais? Porquê?** Sim, porque são mais dinâmicas e interativas.
6. **Os recursos digitais ajudaram-te a manter a tua atenção durante as aulas? Podes dar um exemplo?** Sim, a realidade virtual foi especialmente fixe e manteve-me focado.
7. **Tiveste alguma dificuldade ao utilizar os recursos digitais nas aulas? Podes explicar qual foi a dificuldade?** Tive alguma dificuldade com o Mentimeter inicialmente.
8. **Como superaste essa dificuldade? Recebeste ajuda de alguém?** Recebi ajuda dos colegas para entender como funcionava.
9. **Achas que aprendes melhor com o uso de recursos digitais? Podes dar um exemplo?** Sim, porque é mais fácil lembrar dos conteúdos quando uso ferramentas digitais, como o Kahoot.

- 10. Participas mais ativamente nas aulas quando são usados recursos digitais?**
Podes descrever um momento em que isso aconteceu? Sim, participei mais ativamente na atividade de escuta com o áudio e o Kahoot.
- 11. Que recursos digitais utilizas com mais frequência fora da sala de aula?**
Computador e smartphone.
- 12. Utilizas recursos digitais para estudar ou apenas para atividades de lazer?**
Podes dar exemplos? Utilizo para estudar e também para jogar e ver vídeos.
- 13. Como é que as tecnologias digitais ajudam nos teus estudos fora da escola?**
Ajudam-me a encontrar informações e a fazer trabalhos de casa.
- 14. Existe algum recurso digital que utilizas fora da escola e que gostarias de explorar nas aulas?** Gostaria de usar mais vídeos e quizzes.
- 15. O que mudarias nas aulas de HGP para tornar o uso dos recursos digitais mais presente?** Usaria mais realidade virtual e jogos interativos.
- 16. Tens alguma sugestão de novos recursos ou ferramentas que gostarias de experimentar nas aulas?** Gostaria de experimentar mais aplicações de simulação de realidade virtual.

ANEXO L - QUESTIONÁRIO
FINAL


Questionário final

Este questionário tem como objetivo avaliar o programa de intervenção realizado durante as aulas de HGP.

Todas as respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.

Por favor, responde com sinceridade e baseando-te na tua experiência.

Agradecemos imenso pela tua participação.

 Não partilhado



* Indica uma pergunta obrigatória

Idade *

A sua resposta

Sexo

Feminino

Masculino

1. As TIC tornaram as aulas de HGP mais interessantes. *

- Discordo completamente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo completamente

2. As TIC aumentaram a minha motivação para estudar HGP.

- Discordo completamente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo completamente

3. Sinto-me mais envolvido nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.

- Discordo completamente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo completamente

4. As TIC ajudaram-me a compreender melhor os conteúdos de HGP.

- Discordo completamente
 - Discordo
 - Não concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo completamente
-

5. As TIC melhoraram o meu desempenho académico em HGP.

- Discordo completamente
 - Discordo
 - Não concordo nem discordo
 - Concordo
 - Concordo completamente
-

6. Gosto mais de participar nas aulas de HGP quando são utilizadas TIC.

- Discordo completamente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo completamente

7. Recomendaria o uso das TIC nas aulas de HGP aos meus colegas.

- Discordo completamente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo completamente

ANEXO M - GRELHAS DE
AVALIAÇÃO DAS FICHAS

|' '' | | ''

1.ª Ficha de avaliação HGP

1.ª Ficha de avaliação HGP																					
Grupo		A Península Ibérica - localização e quadro natural																			
Competências HG		A, C, F	A, C, F	A, C, F	A, C, F	A, C, F	C, E, F	C, E, F	C, F	C, F	A, C, F	A, C, F	A, C, F	A, C, F	C, F	C, F	C, F	C, F	C, F	C, F	C, F
Cotação		8	3	3	14	2	6	3	2	9	6	8	1	6	2	2	2	8	9	6	100
Nº	Nome/Questão	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5	6	7	7.1.	8.1.	8.2.	8.3.	9	10.1.	10.2.	Total
1	A.V	8	1,5	0	10	2	6	1,5	2	6	6	4	0	2	2	0	0	2	0	0	53
2	A.L	0	0	0	4	0	0	0	2	9	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	19
3	A.B	8	3	3	12	2	2	2,5	0	9	6	8	1	6	2	2	2	6	3	3	80,5
4	G.L	8	3	1	14	2	4	0	0	9	6	8	1	6	2	2	2	8	9	1,5	86,5
5	H.I	8	3	3	12	2	6	0	0	9	6	8	1	4	0	2	0	8	9	3	84
6	J.K	8	3	1,5	12	2	6	0	0	9	6	8	1	6	0	2	0	8	0	0	72,5
7	J.C	4	1	1,5	6	0	4	1	2	0	0	4	0	6	0	2	2	8	0	6	47,5
8	L.V.	8	0	3	12	0	4	0	0	6	2	4	1	6	0	2	2	2	3	0	55
9	L.M.	0	3	1,5	0	2	0	1	0	3	0	2	1	3	2	2	0	8	0	6	34,5
10	M.V.	8	3	3	6	2	2	0	2	3	0	8	1	0	2	2	2	8	3	4,5	59,5
11	M.L.	2	0	0	2	2	4	2	2	9	6	7	0	6	0	2	1	8	9	0	62
12	M.M.	8	2	2	14	2	0	3	2	9	6	8	1	6	0	2	1	8	9	6	89
13	N.D.	4	0	0	10	2	6	0	0	6	2	6	1	0	0	0	2	8	3	0	50
14	R.G.	8	3	3	8	2	6	2	2	3	3	3	1	0	0	0	1	8	3	3	59
15	R.T.	8	1,5	3	6	2	6	0	2	0	6	2	1	2	0	0	0	8	9	3	59,5
16	S.	8	0	0	10	2	4	3	0	9	0	4	1	6	0	2	2	8	9	3	71
17	S.N	8	0	0	6	0	6	3	0	0	2	4	1	0	0	0	0	2	3	3	38
18	T.G	8	0	0	0	2	3	0	2	9	6	8	1	6	2	2	2	2	9	3	65
19	T.A.	0	0	3	6	0	4	2	0	6	2	4	1	4	0	2	2	2	3	0	41
20	T.R.	0	3	1,5	6	2	0	0	0	3	2	2	1	3	2	2	0	8	0	6	41,5
Média		6	2	2	8	2	4	1	1	6	3	5	1	4	1	1	1	6	4	3	58
Média vs Cotação		6/8	2/3	2/3	8/14	2/2	4/6	1/3	1/2	6/9	3/6	5/8	1/1	4/6	1/2	1/2	1/2	6/8	4/9	3/6	

Ficha de avaliação Diagnóstica - HGP - Marta Guedes

Competências HG	A, C, F	A, C, F	A, C, F, G	A, C, E, F	A, C, E	A, C	A, C, F	A, C, F	B, G	C, E, F	C, E, F	C, E, F	C, E, F	C, E, F	C, F, G	C, F	D, F		
Cotação	10	6	3	6	6	10	10	6	4	6	5	5	3	1	4	5	10	100	
Nome / Questão	1.1	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	4.	5.1.	5.2.	5.3.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	7.1.	TOTAL	
1	A.V	8	4	3	6	0	10	4	6	2	4	4	4	3	1	2	4	5	70
2	A.L	4	3	3	0	6	0	5	0	2	4	4	0	1	0	3	5	4	44
3	A.B	0	5	0	6	6	0	5	6	2	5	5	5	3	1	3	5	10	67
4	G.L	0	0	0	6	6	10	3	6	1	5	5	0	0	1	1	4	6	54
5	H.I	0	1	3	0	6	10	5	6	2	5	5	5	3	1	2	5	4	63
6	J.K	2	1	0	0	6	10	4	6	2	5	4	5	0	1	2	4	6	58
7	J.C	2	3	1	0	0	0	3	6	1	4	4	3	1	1	1	0	4	34
8	L.V.	8	1	3	6	0	0	6	6	3	6	5	5	0	0	3	5	4	61
9	L.M.	4	6	0	6	6	10	5	6	2	5	5	5	3	1	2	5	3	74
10	M.V.	4	1	3	6	6	10	4	6	2	4	4	5	3	1	2	4	3	68
11	M.L.	4	0	2	0	0	10	3	6	0	4	4	3	1	1	1	4	2	45
12	M.M.	10	6	3	6	0	10	5	6	2	5	5	5	3	1	2	5	0	74
13	N.D.	2	1	2	6	0	10	6	6	3	6	5	5	0	0	3	6	4	65
14	R.G.	2	6	1	6	6	10	5	6	2	5	5	5	3	1	2	5	4	74
15	R.T.	2	1	3	6	6	10	4	6	2	4	4	5	3	1	2	4	6	69
16	S.	4	3	0	0	6	10	3	6	1	4	4	0	1	1	1	4	0	48
17	S.N	10	6	3	0	6	0	6	6	3	6	5	5	0	0	3	5	4	68
18	T.G	4	6	3	0	0	10	5	6	2	5	5	5	3	1	2	5	0	62
19	T.A.	4	4	3	6	6	10	4	6	2	4	4	4	3	1	2	4	2	69
20	T.R.	2	3	2	6	6	10	3	6	1	4	4	3	1	1	1	4	2	59
	Média	4	3	2	4	4	8	4	6	2	5	5	4	2	1	2	4	4	61
	Média da Questão vs cotação	4/10	3/6	2/3	4/6	4/6	8/10	4/10	6/6	2/4	5/6	5/5	4/5	2/3	1/1	2/4	4/5	4/10	63/100

2.ª Ficha de avaliação HGP

2.ª Ficha de avaliação HGP																			
Grupo		Expansão Muçulmana e formação do Reino de Portugal																	
Competências HG		A, C, F	A, C, F	C, E, F	C, E, F	A, C, F	B, D	C, F	A, D, F	C, E, F	C, F	C, F	C, F	C, F	C, F	A, C, F	A, C, F	C, F	
Cotação		4	6	10	10	12	4	5	4	7	4	4	5	5	8	5	7	100	
Nº	Nome / Questão	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3	4a	5	6.1	7.1	8.1	8.2	8.3	8.4	9	10	11	Total	
1	A.V	2	4	8	10	5	4	2	4	7	4	4	5	5	0	1	7	65	
2	A.L	2	5	8	0	6	4	0	4	3	4	0	5	5	2	2	0	50	
3	A.B	2	5	10	5	6	4	5	4	5	4	0	5	5	2	2	6	70	
4	G.L	4	6	10	10	5	4	4	4	3	4	4	5	5	8	5	7	88	
5	H.I	4	6	10	10	12	4	0	4	3	4	0	5	5	7	3	7	85	
6	J.K	4	6	6	0	12	4	5	4	4	4	4	5	5	8	3	6	80	
7	J.C	4	4	10	10	8	4	4	4	3	3	4	5	0	0	2	3	68	
8	L.V.	4	6	10	10	5	4	5	4	7	4	4	5	5	4	5	7	89	
9	L.M.	4	6	8	10	10	4	0	0	0	4	0	0	4	6	2	0	58	
10	M.V.	4	3	6	5	7	4	5	4	4	4	4	5	0	8	5	7	75	
11	M.L.	4	0	10	10	7	4	0	4	4	4	1	5	5	1	0	0	59	
12	M.M.	4	6	10	10	12	4	0	4	3	4	0	5	5	7	3	7	84	
13	N.D.	2	6	10	10	12	4	0	4	3	4	0	5	5	7	3	2	77	
14	R.G.	4	4	4	10	11	2	5	0	3	4	2	5	0	6	2	7	69	
15	R.T.	2	6	2	10	4	1	0	0	3	4	4	5	5	8	5	6	65	
16	S.	4	5	0	0	7	4	0	4	7	0	0	5	5	8	2	6	57	
17	S.N	4	4	10	10	6	4	5	4	3	4	4	5	5	8	5	7	88	
18	T.G	2	2	6	10	6	2	1	3	4	4	3	5	5	6	2	2	63	
19	T.A.	2	2	4	10	4	4	0	3	6	4	2	5	5	0	0	0	51	
20	T.R.	4	2	10	10	8	4	2	0	3	4	0	5	2	3	2	6	65	
Média		3	4	8	8	8	4	2	3	4	4	2	5	4	5	3	5	70	
Média vs Cotação		3/4	4/6	8/10	8/10	8/12	4/4	2/5	3/4	4/7	4/4	2/4	5/5	4/5	5/8	3/5	5/7		

ANEXO N - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

| | ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de contexto
Utilização de Recursos Digitais	Tempo de uso	Desde o 1º Ciclo, 1 ano, 2 anos	"Utilizo desde o 1º Ciclo." "Há 1 ano, desde o 4º ano." "Desde o 4º ano." "Uso há 2 anos."	A13Q2 A4Q2 A17Q2 A19Q2
	Recursos favoritos	Realidade virtual, <i>Kahoot</i> , <i>ArcGis</i> , <i>Mentimeter</i>	"Gostei mais de utilizar a realidade virtual com os óculos." "Gostei mais de utilizar o <i>Kahoot</i> e a realidade virtual." "Gostei mais de utilizar o <i>ArcGis</i> e a realidade virtual." "Gostei mais de utilizar o <i>Mentimeter</i> e os óculos de realidade virtual."	A4Q3 A13Q3 A17Q3 A19Q3
Experiências de Aprendizagem com Recursos Digitais	Descrição de uso	Exploração virtual, quizzes, mapas, criação de nuvens	"Usámos os óculos de realidade virtual para explorar castelos e cidades antigas." "Usámos o <i>Kahoot</i> para quizzes e a realidade virtual para explorar monumentos históricos." "Utilizei o <i>ArcGis</i> para criar mapas e a realidade virtual para explorar locais históricos." "Utilizámos o <i>Mentimeter</i> para criar nuvens de palavras e os óculos de realidade virtual para visitar sítios arqueológicos."	A4Q4 A13Q4 A17Q4 A19Q4
	Interesse e envolvimento	Interatividade, diversão	"Sim, porque foi mais interativo e divertido." "Sim, porque as aulas digitais são mais giras." "Sim, porque são mais interativas." "Sim, porque são mais dinâmicas e interativas."	A4Q5 A13Q5 A17Q5 A19Q5
Desafios na utilização das tecnologias digitais	Dificuldades encontradas	Uso de <i>ArcGis</i> , <i>Padlet</i> , <i>Mentimeter</i>	"Tive dificuldade a usar o <i>ArcGis</i> , porque não sabia como navegar no mapa." "Tive dificuldade em usar o <i>Padlet</i> porque não conseguia encontrar as informações rapidamente." "Tive dificuldade em usar o <i>ArcGis</i> por ser complicado." "Tive alguma dificuldade com o <i>Mentimeter</i> inicialmente."	A4Q7 A13Q7 A17Q7 A19Q7
Contributos das tecnologias digitais nas aprendizagens	Melhoria na aprendizagem	Facilidade de visualização, memorização, explicações visuais	"Sim, aprendo melhor porque é mais fácil visualizar os conteúdos, como quando vimos o vídeo interativo sobre a Romanização." "Sim, porque consigo ver imagens e vídeos que explicam melhor a	A4Q9 A13Q9

			<p>materia, como o vídeo sobre as três religiões monoteístas." "Sim, porque as explicações visuais ajudam muito, como no caso do friso cronológico digital."</p> <p>"Sim, porque é mais fácil lembrar dos conteúdos quando uso ferramentas digitais, como o <i>Kahoot</i>."</p> <p>"Ajudam-me a fazer pesquisas." "... a fazer trabalhos."</p>	<p>A17Q9</p> <p>A19Q9</p> <p>A13Q13</p> <p>A17Q13</p> <p>A13Q13</p>
	Participação ativa	Jogos interativos, discussões, simulações	<p>"Sim, participei mais com o <i>Mentimeter</i>" "Sim, participei mais quando usamos o <i>Mentimeter</i> para discutir a Romanização." "Sim, quando usamos o <i>Kahoot</i>."</p> <p>"Sim, participei mais ativamente na atividade de escuta com o áudio e o <i>Kahoot</i>."</p>	<p>A4Q10</p> <p>A13Q10</p> <p>A17Q10</p> <p>A19Q10</p>
Uso de Recursos Digitais Fora da Sala de Aula	Recursos utilizados	Computador, tablet, smartphone	<p>"Computador e tablet."</p> <p>"Computador e smartphone."</p> <p>"Computador e tablet."</p>	<p>A4Q11</p> <p>A13Q11,</p> <p>A19Q11</p> <p>A17Q11</p>
	Finalidade de uso	Estudo, lazer, pesquisa	<p>"Utilizo para estudar e para lazer, como ver vídeos no <i>YouTube</i>."</p> <p>"Utilizo para estudar e para jogos."</p> <p>"Utilizo para estudar e também para ver vídeos de jogos."</p> <p>"Utilizo para estudar e também para jogar e ver vídeos."</p>	<p>A4Q12</p> <p>A13Q12</p> <p>A17Q12</p> <p>A19Q12</p>
Sugestões de melhorias	Recursos digitais	Google Street View, realidade, jogos	<p>"Gostaria de usar o Google Street view" "Gostaria de usar mais jogos como o <i>Kahoot</i>." "Gostaria de usar mais jogos."</p> <p>"Mais atividades interativas, jogos."</p> <p>"Usaria mais a realidade virtual e quizzes." "Gostaria de experimentar mais simulações e jogos." "Gostaria de experimentar mais jogos." "Gostaria de experimentar mais aplicações de simulação de realidade virtual"</p>	<p>A4Q14</p> <p>A13Q14</p> <p>A17Q14</p> <p>A4Q15</p> <p>A13Q15</p> <p>A4Q16</p> <p>A17Q16</p> <p>A19Q16</p>

ANEXO 0 - 1ª FICHA DE
AVALIAÇÃO

| " " | | " "

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

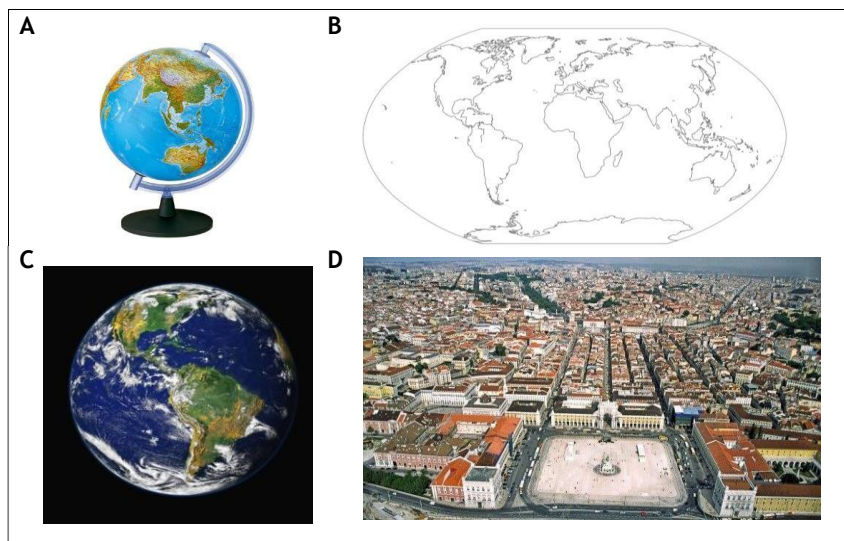
Classificação.: _____ (_____ %) Data: ____/____/____

Professora: _____ Enc. Educação: _____

Lê com muita atenção as perguntas que se seguem. Boa sorte!

A Península Ibérica – localização e quadro natural

1. **Observa** as diferentes formas de representação da superfície terrestre.



1.1. Assinala com um **X** a forma de representação da superfície terrestre apresentada em cada um dos exemplos A, B, C e D.

	Globo	Mapa	Fotografia aérea	Imagem de satélite
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. Indica **uma vantagem** da forma de representação da superfície terrestre representada em B.

1.3. Indica **uma desvantagem** da forma de representação da superfície terrestre representada em A.

2. Imagina que vais dar a volta ao mundo de avião, seguindo a ordem dos números referidos no mapa da figura 1.

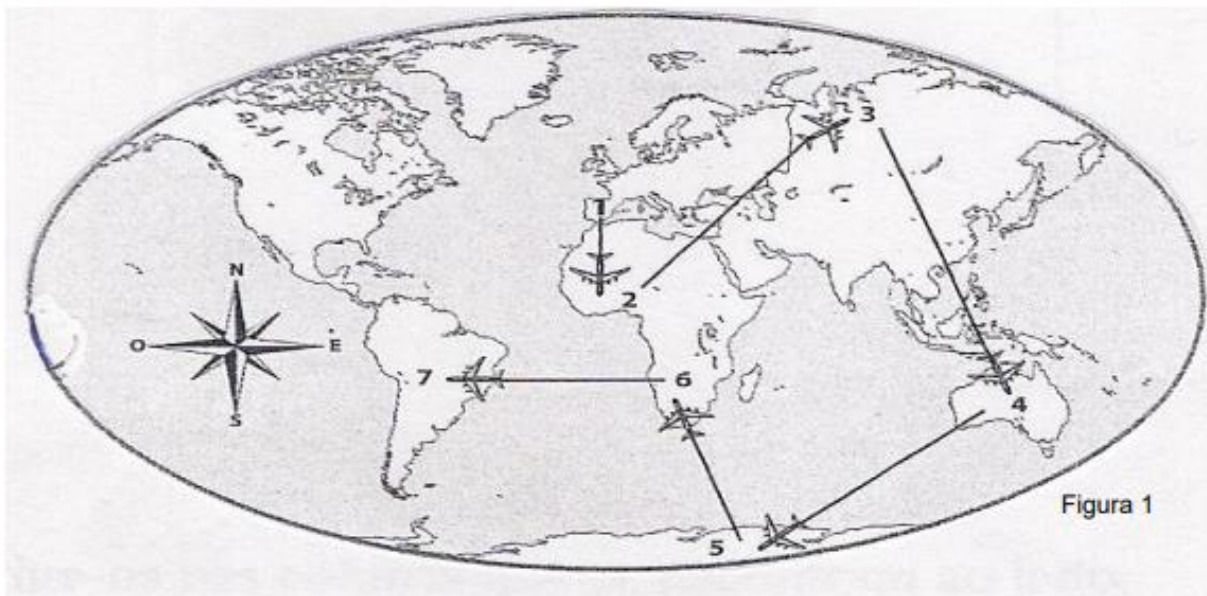


Figura 1

2.1. **Preenche** o quadro de acordo com o exemplo.

Etapas da viagem	Que direção tomaste?	Que oceano(s) ou mar atravessaste?	Para que continente te dirigiste?
De 1 para 2	Sul	Mar Mediterrâneo	África
De 4 para 5		Oceano Índico e Oceano Glacial Antártico	
De 5 para 6		Oceano Glacial Antártico e Oceano Índico	
De 6 para 7			

3. Observa o mapa da figura 2.

3.1. Dos 5 principais elementos de um mapa, **assinala** com um X aqueles que **estão** representados no mapa da figura 2.

- Fonte
- Legenda
- Título
- Escala
- Orientação



Figura 2

3.2. Explica qual a utilidade da **legenda** para a compreensão de um mapa.

4. Observa o mapa da figura 3.

4.1. **Identifica** o território representado no mapa da figura 3.

4.2. **Completa** a legenda de acordo com o mapa e com os limites naturais da P. Ibérica.

A - _____

B - _____

C - _____



Figura 3

5. **Escreve**, no mapa da figura 4, o nome das três unidades geográficas que constituem o território português.



Figura 4

6. **Completa** a rosa dos ventos com os pontos cardeais e colaterais.



7. Na imagem abaixo, **traça** o caminho a seguir se, a partir de casa, te quiseres deslocar para a escola, tendo de passar primeiro no jardim, onde te vais encontrar com os teus amigos – **mas evita a área do lago!**



7.1. Agora, **completa o texto**, utilizando os pontos cardeais e os pontos colaterais corretos.

“Ao sair de casa, sigo para _____, para ir ter ao jardim, onde me vou encontrar com os meus amigos; juntos, seguimos em direção a _____, e depois _____, até chegarmos à escola.”

8. **Observa** a figura 5.

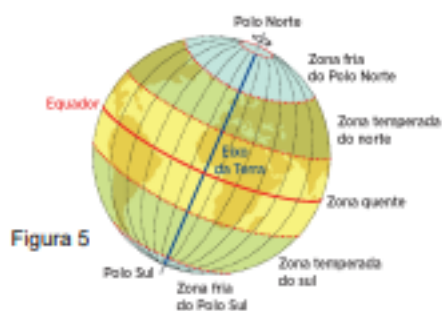


Figura 5

8.1. Faz um **circulo** à volta da Península Ibérica.

8.2. **Completa** o texto seguinte:

A linha horizontal representada no globo que divide a Terra em duas partes iguais chamam-se _____.

8.3. **Identifica** a zona climática onde se localiza a Península Ibérica.

9. Identifica as **formas de relevo** representadas pelas letras A, B, C e D da figura 6.



Figura 6

- A - _____
 B - _____
 C - _____
 D - _____

10. **Observa** o mapa da figura 7, que divulga as temperaturas de 3 cidades da Península Ibérica em dois momentos diferentes do ano, o verão e o inverno.

- 10.1. Diz o **nome** da cidade que se situa:

- a) No interior da Península Ibérica.

- b) No litoral da Península Ibérica.

- c) No sul da Península Ibérica.

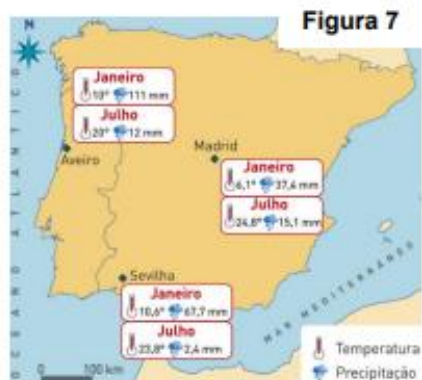


Figura 7

- 10.2. Se visitares:

- a) a cidade de Aveiro no inverno, de que **accessório** não te deves esquecer?

- b) a cidade de Madrid no inverno, de que **accessório** não te deves esquecer?

ANEXO P - 2ª FICHA DE
AVALIAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____

Classificação: _____ Professor: _____ E. Educ.: _____

Parte I

Os Muçulmanos na Península Ibérica

1. Lê com atenção as frases seguintes:

- a) Os Muçulmanos praticam o Islamismo.
- b) O Deus dos Muçulmanos é Maomé.
- c) O Livro sagrado dos Muçulmanos é a Bíblia.
- d) Todos os Muçulmanos devem fazer uma peregrinação a Meca, duas vezes na vida.
- e) Durante o Ramadão, os Muçulmanos devem jejuar.

1.1. Copia para as linhas seguintes as afirmações que são verdadeiras.

1.2. Corrige as afirmações falsas.

2. Lê o documento 1 com atenção.

DOC. 1

As tribos [...] ligaram-se à prática da lei muçulmana. Esta última consiste em crer na criação de um mundo, na sua destruição, na ressurreição, no Juízo Final e na recompensa no Além, em realizar obras piedosas, praticar o jejum e a prece, dar esmola e fazer peregrinação, em ordenar o bem, proibir o mal, numa palavra, em obedecer a todos os mandamentos da lei.

Codí Sâid al Andalusi, *O Livro das Categorias das Nações*, século XI

2.1 Identifica, a partir das informações do documento 1, os cinco pilares da religião muçulmana.

2.2 Qual a cidade de peregrinação obrigatória de um muçulmano?

3. Observa o documento 2.



Doc. 2 O Império Muçulmano no século VIII.

a. Completa o quadro seguinte com a informação do mapa.

Península de origem dos muçulmanos	Continentes onde os muçulmanos conquistaram territórios	Península conquistada na Europa	Duas razões da expansão muçulmana	Rotas comerciais asiáticas controladas pelos muçulmanos	Exemplo de uma rota comercial que prova que muçulmanos e cristãos comerciavam entre si

4. Observa os documentos.



Doc. 3



Doc. 4



Doc. 5



Doc. 6

a. Completa com o número do documento correto.

- a) Astrolábio - _____
- b) Conhecimentos na medicina - _____
- c) Palavras de origem árabe - _____
- d) Nora - _____

5. Refere os fatores que contribuíram para a expansão muçulmana.
