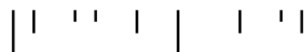


# MEMÓRIA HISTÓRICA E IDENTIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Jessica Rodrigues Poeiras

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

2024-2025



# MEMÓRIA HISTÓRICA E IDENTIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Jessica Rodrigues Poeiras

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

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Gomes Dias

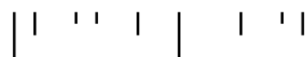
## Júri

Presidente: Prof. Doutor André Baptista Pombo

Arguente: Prof. Doutora Maria João Hortas

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Gomes Dias

2024-2025



## AGRADECIMENTOS

Desde cedo aprendi que o saber não nasce apenas dos livros, mas dos laços que se tecem no tempo, feitos de encontros improváveis, de silêncios que acolhem, de palavras que constroem e de olhares que nos empurram para a frente. Atravessar este caminho foi, mais do que um exercício acadêmico, uma travessia humana. E, como em todas as grandes travessias, não se caminha só: caminha-se com os que nos inspiram, nos desafiam, nos amparam e, por vezes, simplesmente permanecem. Este relatório é, por isso, também um tributo – a todos os que foram bússola, abrigo e horizonte ao longo desta viagem.

Ao **Professor Doutor Alfredo Gomes Dias**, o mais sincero agradecimento. Pela presença constante, pela orientação sábia e generosa, pela paciência silenciosa e pelo humor cúmplice nos momentos em que a exaustão parecia maior do que a coragem. Obrigada por me ensinar, sem pressa e sem artifício, que a investigação e a História se fazem com rigor, mas também com alma, e que a educação só é plena quando é humana.

Ao **Filipe**, meu marido e companheiro, por estares em todas as fases deste percurso (mesmo nas mais silenciosas, mesmo nas mais difíceis). Por cada palavra de encorajamento, por cada gesto de cuidado, por cada recurso plastificado, por cada lanche preparado sem que eu o pedisse. Obrigada por me amares até nos dias em que eu esquecia como se fazia. Por me dares liberdade por ser exatamente quem sou. Por me veres mesmo quando eu era invisível.

À irmã que a vida me deu, **Sue**, com quem partilho o riso cúmplice, os silêncios tranquilos e a certeza de que a amizade pode ser uma forma de casa. Obrigada por seres presença inteira, por me veres nas entrelinhas, por me guardares do mundo quando foi preciso e por seres farol tantas vezes, mesmo sem o saberes.

Aos meus irmãos de armas e companheiros de viagem, **Jessy**, **Mags** e **Runi**. Obrigada por serem abrigo em dias de tempestade e celebração em dias de sol. Por me recordarem, sempre, que a caminhada só faz sentido quando partilhada. Levo-vos comigo em cada página, em cada riso, em cada madrugada de trabalho e de esperança. A vossa existência torna a vida leve.

À minha **família**, que me apelidou de “*ChatGPT humano*” pelo facto de ser a eterna *insufferable know-it-all*, por reconhecerem em mim essa sede insaciável de saber e por me permitirem cultivá-la com liberdade. Obrigada pelos gestos pequenos e pelas palavras grandes. Por me ouvirem quando as noites foram longas, por me sustentarem quando precisei, por acreditarem sempre (mesmo quando eu duvidava).

A todas as pessoas, colegas, amigos e professores, que cruzaram a minha vida na ESE e que, de uma forma ou de outra, a tornaram especial. Porque nenhum caminho se faz sozinho.

E por fim, aos meus **alunos**, a razão maior deste trabalho, o coração pulsante de tudo o que aqui se escreve. A todas as crianças e jovens que cruzaram o meu caminho, obrigada por me darem tanto de vós e por me permitirem dar-vos um pouco de mim. Por me ensinarem, dia após dia, que a educação é um ato de amor e de resistência. Que o futuro se constrói no presente e que, se olharmos com atenção, ele sorri-nos todos os dias, através dos vossos olhos.

A História é, afinal, esse fio invisível que nos liga ao que fomos e nos projeta no que ainda podemos ser. Este trabalho foi uma tentativa de escutar essas vozes: as que nos antecedem, as que nos rodeiam e as que ainda hão-de vir. Porque só compreendendo de onde vimos poderemos, verdadeiramente, escolher para onde vamos.

*“In the end, we’ll all become stories”.*

**Margaret Atwood**

## RESUMO

A presente investigação centra-se na forma como a construção de uma memória histórica, ancorada nos percursos individuais dos alunos, pode contribuir para a consolidação das suas identidades pessoais e coletivas, nos contextos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Através de uma metodologia que se inspira na Investigação-Ação, foram implementadas estratégias pedagógicas que partiram das vivências dos alunos, como a elaboração de árvores genealógicas, recolha de testemunhos orais e exploração de memórias familiares, com o objetivo de desenvolver competências históricas e geográficas de forma situada e significativa.

Neste âmbito, foram desenvolvidas duas intervenções pedagógicas: uma no 1.º Ciclo, centrada no desenvolvimento da cidadania democrática através da participação em assembleias de turma e da mediação de conflitos; e outra no 2.º Ciclo, com foco na valorização das identidades e na consolidação de aprendizagens em História e Geografia de Portugal, por meio de práticas interdisciplinares e culturalmente significativas.

Os dados evidenciam que, ao mobilizarem narrativas pessoais e intergeracionais, os alunos conseguiram reconhecer-se como sujeitos históricos, ampliando a sua consciência espaciotemporal e fortalecendo os laços identitários com as suas origens e com o território de acolhimento.

A investigação confirma, assim, que práticas educativas fundamentadas na memória próxima e na biografia podem ser profundamente transformadoras, promovendo a inclusão, a valorização da diversidade e a construção de uma cidadania ativa e reflexiva. Apesar de alguns constrangimentos metodológicos, os resultados obtidos revelam o potencial pedagógico da abordagem biográfica e culturalmente situada na formação de sujeitos críticos e conscientes do seu lugar na História.

**Palavras-chave:** memória histórica; identidade; cultura; percursos de vida; 1.º e 2.º CEB; educação intercultural; investigação-ação.

## **ABSTRACT**

This investigation focuses on how the construction of a historical memory anchored in students' individual journey can contribute to the consolidation of their personal and collective identities, in the context of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education.

Grounded in an Action Research methodology, the pedagogical intervention involved activities that drew on students' familial and cultural experiences, particularly the creation of family trees, the collection of oral stories, and the exploration of intergenerational memories, with the aim of developing historical and geographical skills in a situated and meaningful way.

In this context, two pedagogical interventions were carried out: one in the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, focused on the development of democratic citizenship through class assemblies and conflict mediation; and another in the 2<sup>nd</sup> cycle, aimed at valuing students' identities and consolidating learning in History and Geography of Portugal, through interdisciplinary and culturally meaningful practices.

The data suggests that, by mobilising personal and intergenerational narratives, these strategies promoted the appropriation of historical and geographical concepts, enhanced the recognition of multiple belongings, and fostered a situated, critical understanding of the past. The findings suggest the students were able to recognise themselves as historical subjects, broadening their spatiotemporal awareness and strengthening their identity ties with their origins and the host territory.

The research thus confirms that educational practices based on near memory and biography can be profoundly transformative, promoting inclusion, valuing diversity and building active and reflective citizenship. Despite certain methodological constraints, the integration of family memory into the curriculum proved effective in promoting identity, citizenship, and historical thinking.

**Keywords:** historical memory; identity; culture; individual journeys; intercultural education; action research; primary and lower secondary Education.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	15
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos .....	25
PARTE II.....	30
4. Memória histórica e identidades: uma problemática.....	31
5. Memória histórica e percursos de vida.....	36
6. Identidade em contextos de diversidade.....	42
7. Memória histórica e identidade em salas do Ensino Básico .....	47
8. A construção de memórias e identidades .....	55
8.1. Migrações, memórias históricas e itinerários familiares.....	56
8.2. Memória histórica e identidades culturais .....	69
8.3. Metarreflexão: itinerários migratórios, identidades e construção de memória....	75
9. Conclusões .....	77
REFLEXÃO FINAL.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
ANEXOS .....	92

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Gráfico dos países de onde os familiares são originários .....	59
Figura 2 - Distribuição real de territórios (países) por aluno .....	63
Figura 3 - Árvore genealógica E19      Figura 4 - Árvore genealógica E20.....	64
Figura 5 - Mapa das origens dos familiares (geral).....	67
Figura 6 - Menção de cada categoria por turma .....	74

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação .....	50
Tabela 2 - Relação das nacionalidades do universo de familiares .....	58
Tabela 3 - Distribuição dos alunos por geração migratória.....	60
Tabela 4 - Distribuição real de territórios (países) por aluno .....	64
Tabela 5 - Relação da natureza das categorias relatadas .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE	Agrupamento de Escolas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção-Geral da Educação
EM	Estudo do Meio
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
IA	Investigação-Ação
IE	Intervenção Educativa
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

| | " | | | "

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa.

O propósito deste relatório, que conclui o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de PES II, assenta na descrição e na análise crítica das práticas de intervenção educativa implementadas nos dois ciclos de ensino. De seguida, será apresentado um estudo empírico, desenvolvido numa turma de 1.º CEB e numa turma de 2.º CEB, relativamente às potencialidades da memória histórica no âmbito do ensino da História e Geografia de Portugal, e a sua relação com a identidade. Este estudo centrou-se numa problemática, a saber: *A construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos, no 1.º e 2.º CEB, permite contribuir para a construção das suas identidades.*

No que concerne à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se organizado em duas partes.

Na primeira parte é abordada a descrição e a análise crítica das práticas de intervenção, estando dividida em três capítulos: 1. *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; 2. *Descrição sintética da prática desenvolvida no 2.º CEB*; e 3. *Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.*

Na segunda parte do relatório é apresentado o estudo empírico que se encontra dividido em seis capítulos. Assim, e dando continuidade aos capítulos anteriores, no ponto 4 – *Memória histórica e identidades: uma problemática* – é apresentada a problemática e os objetivos do estudo. Nos pontos 5 e 6 – *Memória histórica e percursos de vida; Identidade em contextos de diversidade* – ensaia-se um enquadramento teórico que fundamenta a problemática definida. No capítulo 7 – *Memória histórica e identidade em salas do Ensino Básico* – identificam-se as técnicas de recolha de dados mobilizadas e os respetivos instrumentos de recolha e análise de informação bem como a metodologia adotada. O capítulo seguinte – *A construção de memórias e identidades* – procura dar resposta aos objetivos de investigação definidos previamente. Por fim, no capítulo 9 –

*Conclusões* – é retomada a problemática do estudo, apresentando as principais conclusões a retirar do mesmo.

Neste último momento, é apresentada uma reflexão final que inclui uma análise do percurso realizado, abordando a experiência nas práticas de 1.º e 2.º CEB bem como o processo de investigação tanto para um desenvolvimento pessoal como profissional. Adicionalmente, são indicadas as referências bibliográficas mobilizadas ao longo do documento e os anexos que evidenciam o trabalho desenvolvido.

## PARTE I

| ' ' | | ' |

# 1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

Neste primeiro capítulo apresenta-se a descrição e a análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Encontra-se organizado nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, onde serão abordadas as principais finalidades educativas da instituição, os princípios pedagógicos da Professora Cooperante (PC) e, ainda, os processos de regulação e de avaliação implementados; (ii) caracterização do grupo-turma, das suas potencialidades e fragilidades, das quais resultou a formulação da problemática do Projeto de Intervenção (PI), assim como a definição dos objetivos e das estratégias desenvolvidas.

A prática pedagógica decorreu entre 1 de abril e 6 de junho de 2025, ao longo de oito semanas, numa instituição pública, com as valências de Jardim de Infância e de 1.º CEB. As três primeiras semanas foram dedicadas à observação participante que permitiu a conceção, implementação e avaliação do PI.

O **Projeto Educativo** (PE) do Agrupamento de Escolas (AE), para os anos 2021/2025 refere a inserção da escola no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), onde se verificam situações de exclusão social. O agrupamento define como missão “contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens das suas escolas, através da criação de condições favoráveis quer ao desenvolvimento de competências para o sucesso quer à transmissão de conhecimentos e de experiências facilitadoras da sua integração adaptada e ativa na sociedade em mudança” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025, p. 7). Ademais, pretende “contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens que frequentam os estabelecimentos do Agrupamento, procurando concretizar a sua intervenção em conformidade com os princípios, áreas de competências e valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025, p. 15). Identifica como sua visão potenciar o sucesso escolar dos alunos através do ambiente saudável, inclusivo e multicultural bem como marcar a diferença na construção do projeto de vida das crianças, com destaque para as dimensões humanas, criativas e inovadoras.

A **Intervenção Educativa** (IE) decorreu numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, com uma professora titular de turma que seguia as horas estipulados a cada área, apesar de fazer as alterações que considerava necessárias mediante as necessidades de

aprendizagem dos alunos. Deste modo, ao longo da semana os alunos deviam ter cinco horas para as áreas curriculares de Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e duas horas para a Educação Artística, que incluía as áreas de Música, Teatro e Artes. Para além destas áreas, asseguradas pela PC, os alunos tinham ainda, semanalmente e garantidas por outros agentes educativos, Inglês, Educação Física e Religião Moral.

No que diz respeito à **ação pedagógica da PC**, a mesma evidenciou uma prática centrada nos alunos, rejeitando a utilização de manuais escolares como estrutura orientadora das aulas. Em alternativa, planifica as suas intervenções pedagógicas com base nas necessidades efetivas e atuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A sua metodologia é dinâmica e flexível, privilegiando a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, através de estratégias diversificadas, como projetos, debates, atividades práticas e o uso intencional das tecnologias digitais. A organização da sala, que é frequentemente alterada mediante as necessidades identificadas, reflete essa intencionalidade pedagógica, fomentando o trabalho colaborativo, a ajuda mútua e a autonomia dos alunos, o que lhe permite, simultaneamente, prestar um apoio mais próximo e diferenciado a quem dele necessita.

Relativamente à **relação estabelecidas com os alunos**, a PC demonstrava uma preocupação constante com o seu bem-estar emocional e psicológico, reconhecendo a importância de criar um ambiente seguro e de confiança mútua. A docente procurava posicionar-se como uma figura acessível e disponível para ouvir os alunos, incentivando-os a expressar livremente as suas preocupações, fragilidades e dificuldades. Paralelamente, valorizava a participação ativa dos alunos nas dinâmicas da sala de aula, promovendo momentos de escuta e diálogo que permitissem integrar as suas opiniões e sugestões no processo de tomada de decisões pedagógicas. Deste modo, procurava assegurar que as práticas implementadas respondiam, de forma ajustada, às necessidades sentidas e manifestadas pelos próprios alunos.

Quanto à **turma**, a mesma era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos de idade. Da totalidade dos alunos, 14 eram rapazes e 10 eram raparigas. De um modo geral, a turma era socioeconomicamente heterogénea, uma vez que os alunos pertenciam a famílias de classe média e baixa. A maioria dos alunos já

frequentava a instituição no ano anterior e, dos 24 alunos da turma, quatro beneficiavam de medidas universais e seletivas, duas crianças estavam referenciadas para observação numa consulta de desenvolvimento, e três alunos tinham mobilidade reduzida. No que diz respeito aos alunos abrangidos pelas medidas universais e seletivas, estes tinham o acompanhamento realizado pela própria PC, embora houvesse alguns momentos de acompanhamento por uma professora de apoio. Em relação aos alunos com mobilidade reduzida, também se encontravam abrangidos pelas medidas universais e adicionais, o que lhes garantia adaptações no processo de avaliação. Estes alunos beneficiavam, ainda, de um apoio diário realizado no gabinete de Educação Especial da escola, onde eram maioritariamente acompanhados, tanto nas aulas como nos intervalos, auxiliando-os nas atividades, nas idas à casa de banho e na sua mobilidade pela escola. No que concerne à diversidade, verificam-se somente três alunas caucasianas. A composição da turma compreende, também, um aluno proveniente do Bangladesh (asiático), um aluno com um encarregado de educação de origem cigana e, ainda, uma aluna de nacionalidade brasileira. Os demais alunos são de origem africana, na sua grande maioria já nados em Portugal e/ou provenientes de países de expressão portuguesa (PALOP), havendo quatro alunos que professam a religião muçulmana.

No âmbito das **potencialidades** (Anexo A), aferimos que a turma é um grupo heterogéneo, marcado por uma significativa diversidade cultural, o que configura uma oportunidade relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para a promoção da educação intercultural e para o reforço de valores como a empatia, o respeito pela diferença e a cidadania. Ainda que existam dificuldades nas dinâmicas relacionais, os alunos demonstram comportamentos afetuosos, sobretudo no seio das suas relações mais próximas, o que revela uma importante predisposição para o vínculo e para o envolvimento emocional com os outros. O gosto pela novidade, a curiosidade perante diferentes propostas e o entusiasmo em dinâmicas competitivas (ainda que nem todos os alunos respondam da mesma forma) representam, igualmente, elementos motivadores que podem ser potenciados na conceção de estratégias didáticas ativas. Destaca-se ainda a presença de alguns alunos com sede de participação e de obtenção de reconhecimento por parte dos pares e professores, o que pode constituir um ponto de partida significativo

para o desenvolvimento de práticas centradas no aluno, promotoras da escuta ativa, da participação e da construção da identidade pessoal e social.

No que concerne às **fragilidades** (Anexo A), observámos que os alunos, na sua generalidade, demonstram algumas dificuldades em manterem-se atentos e motivados por períodos mais alargados, tendo a docente de explicar frequentemente as atividades a explorar ou mesmo tarefas de realização imediata simples. A generalidade dos alunos revela baixos níveis de empenho e motivação intrínseca, demonstrando uma tendência para realizar as tarefas de forma apressada e pouco rigorosa, com uma forte dependência do adulto enquanto fonte de saber e orientação. Paralelamente, verifica-se uma postura individualista, que limita a construção de dinâmicas colaborativas e a partilha de saberes. As interações interpessoais encontram-se marcadas por conflitos recorrentes e pela dificuldade em estabelecer relações de respeito mútuo, sendo visível que a maioria dos alunos apenas manifesta comportamentos cooperativos com os colegas mais próximos. Os comportamentos desajustados, frequentemente sancionados, não parecem ser atenuados pelas estratégias disciplinares em vigor. É de salientar, ainda, a existência de carências afetivas em vários alunos, expressas quer por atitudes de procura constante de atenção, quer por uma reserva emocional que dificulta o seu envolvimento nas atividades propostas. Estes fatores, em conjunto, desafiam a prática docente, exigindo uma intervenção intencional, reflexiva e diferenciada.

No que diz respeito à **Língua Portuguesa**, a potencialidade identificada consiste na descodificação dos grafemas, na capacidade de expressarem as suas ideias e na agilidade na sequência lógica ao mencionar situações do seu quotidiano. O desenvolvimento destas competências talvez se deva ao facto de lhes serem proporcionados muitos momentos de fala em sala de aula, o que contribui para o bom desenvolvimento das mesmas, especialmente tendo em consideração que a maioria é proveniente de países estrangeiros. No âmbito das fragilidades, destacamos uma elevada dificuldade na leitura e escrita, que possivelmente se deve à fraca consciência fonológica dos alunos, devido à sua proveniência estrangeira e ao reduzido contacto com a língua portuguesa fora do meio escolar.

Na **Matemática**, destacamos como potencialidade a abertura face à compreensão da matemática através de vias alternativas e criativas, como o *sudoku*. Verificou-se

também uma surpreendente facilidade nos conteúdos subjacentes à análise de dados, possivelmente por se tratar de questões mais próximas ao seu quotidiano. No entanto, foram também identificadas algumas fragilidades, como o fraco raciocínio lógico, dificuldades na interpretação dos enunciados e na capacidade de seguir instruções, que possivelmente se deve, em parte, às limitações apresentadas anteriormente na área de língua portuguesa.

Relativamente ao **Estudo do Meio** podemos destacar que é a área em que os alunos demonstram um maior interesse e curiosidade de aprendizagem. No âmbito das fragilidades, destacamos a falta de conhecimentos prévios sobre os diferentes temas abordados, embora não seja por falta de tratamento prévio dos mesmos.

Por fim, nas **Expressões Artísticas e Educação Física**, destacamos a motivação geral que se deve ao facto de se tratarem de atividades de carácter ativo. Enquanto fragilidade, identificámos a desordem presente em aula devido ao entusiasmo na realização das tarefas.

Assim, após a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção do 1.º CEB, surge a importância de evidenciar a problemática, os objetivos e as estratégias definidas para a conceção, implementação e avaliação do Projeto de Intervenção (PI), com o propósito de colmatar as fragilidades e fomentar as potencialidades encontradas.

Por conseguinte, foi definida a seguinte **problemática** de intervenção: *O contributo da implementação de práticas democráticas na sala de aula para o desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos e de relações de respeito pelo outro.*

Para responder a esta problemática, foram definidos os **objetivos gerais**:

- (i) Mobilizar estratégias de resolução de conflitos.
- (ii) Participar ativamente nas decisões coletivas.

A seleção dos objetivos definidos para a intervenção emergiu da constatação de que, para se promoverem competências eficazes de gestão e resolução de conflitos no seio do grupo-turma, seria necessário, em primeira instância, fomentar a cooperação e a comunicação entre os alunos, reconhecendo-as como pilares fundamentais para a prevenção de tensões relacionais e para a mitigação de possíveis escaladas de conflito.

Considerando as dificuldades observadas ao nível das dinâmicas interpessoais, que foram marcadas por atitudes individualistas, conflitos recorrentes e limitações na construção de relações pautadas pelo respeito mútuo, tornou-se evidente que a promoção de práticas orientadas para a colaboração, o diálogo e a escuta ativa assumiriam um papel estruturante na transformação do clima relacional em contexto educativo.

Neste sentido, a construção dos objetivos gerais (Anexo B) assentou na premissa de que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais se processa de forma gradual, sendo crucial que os alunos adquiram, em primeiro lugar, capacidades de interação positiva com os pares, para que, posteriormente, sejam capazes de identificar, enfrentar e resolver os conflitos, quer no momento em que ocorrem, quer numa fase posterior, de modo reflexivo e reparador.

Relativamente ao **primeiro objetivo**, considerou-se fundamental promover experiências pedagógicas que permitissem aos alunos identificar situações geradoras de conflito, compreender as suas causas e consequências, e exercitar estratégias de resolução positiva, tanto em tempo real como em momentos reflexivos posteriores. Tal pressupôs a criação de momentos de diálogo estruturado, bem como a introdução de ferramentas de mediação adaptadas à faixa etária em questão, sempre com o intuito de transformar o conflito num recurso educativo, em vez de um obstáculo ao processo de aprendizagem.

Quanto ao **segundo objetivo**, a aposta na participação ativa visou contrariar a tendência para a dependência do adulto enquanto fonte única de decisão e autoridade, procurando fomentar a autonomia, a corresponsabilização e o sentimento de pertença ao coletivo. Pretendeu-se, assim, cultivar uma cultura de participação democrática no quotidiano da sala de aula, onde as opiniões dos alunos fossem escutadas, valorizadas e integradas nos processos de tomada de decisão.

Com base nestes dois eixos de intervenção, delinearão-se estratégias específicas a implementar nas diferentes áreas curriculares, articulando a dimensão académica com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Estas estratégias visaram, por um lado, criar situações de aprendizagem significativas onde os alunos experimentassem o diálogo, a negociação e a escuta; por outro, consolidar práticas promotoras de uma cultura de turma mais cooperativa, justa e inclusiva, contribuindo para o fortalecimento da cidadania democrática desde os primeiros anos de escolaridade.

No que respeita à **avaliação do PI**, é fundamental analisar de que forma a intervenção contribuiu para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos alunos. A fim de garantir a recolha dos dados necessários para esta avaliação, foi fundamental realizar uma observação participante, através da qual foram elaboradas notas de campo, possibilitando o acompanhamento próximo dos alunos, especialmente durante atividades de carácter mais autónomo. Para além disso, foi crucial estabelecer diálogos informais com a PC (Anexo C) e outros agentes educativos da turma.

Complementarmente, para compreender se os objetivos do PI foram alcançados, formularam-se os indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Identificaram-se também as técnicas e instrumentos que, durante a prática, permitiram recolher a informação (Anexo B).

Relativamente ao **primeiro objetivo**, *Mobilizar estratégias de resolução de conflitos*, procurou-se proporcionar aos alunos experiências pedagógicas que os levassem a reconhecer, refletir e intervir construtivamente em situações de conflito interpessoal. A constatação de que os comportamentos desajustados, os episódios de confronto e a ausência de estratégias de autorregulação emocional constituíam elementos recorrentes no quotidiano da turma, justificou a necessidade de criar um espaço formal de escuta e de resolução coletiva de problemas.

Neste âmbito, foi implementada a Assembleia de Turma como espaço privilegiado de mediação e reflexão. Estas assembleias, com periodicidade semanal, funcionavam como momentos deliberativos, nos quais os alunos eram convidados a partilhar dificuldades, sugerir soluções e debater temas pertinentes à vivência coletiva da sala. O conteúdo das assembleias era previamente alimentado por uma Caixa de Sugestões, acessível a todos os alunos, onde podiam, de forma anónima ou identificada, indicar temas, conflitos ou questões que consideravam relevantes para discussão. Esta estratégia visava, simultaneamente, promover a responsabilização individual e coletiva e criar condições para que os alunos experienciassem processos de escuta ativa, argumentação e tomada de decisão em grupo. Ainda que, numa fase inicial, se tenha registado algum entusiasmo e envolvimento na apresentação de sugestões, a participação efetiva nas assembleias revelou-se instável e, por vezes, marcada por atitudes de resistência, dispersão ou dificuldade em respeitar os turnos de fala e as regras previamente

estabelecidas. Verificou-se, também, uma tendência para a monopolização da palavra por parte de alguns alunos e uma escassa capacidade de autorregulação emocional durante os momentos de confronto verbal.

No que diz respeito ao **segundo objetivo**, *Participar ativamente nas decisões coletivas*, a Assembleia de Turma constituiu igualmente o principal instrumento de operacionalização. Através deste dispositivo, procurou-se cultivar uma cultura de participação democrática no quotidiano da sala, criando oportunidades para que os alunos se envolvessem nos processos de gestão do grupo e na definição de normas e soluções partilhadas. Para tal, foram definidos papéis rotativos (como moderador, e secretário), de modo a promover a corresponsabilização e a valorização do contributo de cada elemento da turma.

Contudo, apesar da clareza das funções atribuídas e dos esforços empreendidos na estruturação das assembleias, a maioria dos alunos revelou dificuldades em manter um envolvimento contínuo e construtivo. A escuta do outro, o respeito pelas regras de funcionamento e a expressão de opiniões de forma fundamentada e respeitosa foram competências que permaneceram fragilizadas ao longo de todo o processo. Embora se tenham registado momentos pontuais de diálogo mais profícuo, estes não foram suficientemente consistentes para se poder afirmar uma evolução sustentada no domínio da participação democrática.

De igual modo, as estratégias implementadas em áreas curriculares diversas, nomeadamente a introdução de trabalhos colaborativos em pequenos grupos, momentos de apresentação oral das produções e dinâmicas de debate, não lograram provocar mudanças significativas no padrão relacional da turma. As dificuldades ao nível da escuta, da gestão de divergências e da corresponsabilização continuaram a manifestar-se, revelando-se, muitas vezes, obstáculos à concretização das atividades propostas.

Por forma a alcançar o **primeiro objetivo** que estipulámos, isto é, *Mobilizar estratégias de resolução de conflitos*, foi realizado um conjunto de atividades que envolviam a participação e partilha de ideias por parte dos alunos. Neste âmbito, destacamos o parlamento e os debates que ocorriam semanalmente com os alunos de forma a (i) refletir e discutir sobre os problemas e conflitos da semana, e (ii) encontrar possíveis compromissos, propostas ou soluções (Anexo D).

Por forma a alcançar o **segundo objetivo** que definimos, isto é, *Participar ativamente nas decisões coletivas*, foram realizadas atividades de caráter ativo, tanto no exterior como no interior da sala de aula, que permitiam a construção ou consolidação de conhecimentos nas mais diversas áreas curriculares. Implementamos atividades a pares ou em grupo com destaque para os trabalhos que envolveram a criação de partidos políticos, os quais nos permitiram trabalhar as competências de cooperação e a autonomia, de extrema importância pois nem sempre nos é possível prestar apoio individual e contínuo a todos os alunos da turma. As atividades como o parlamento e os restantes debates permitiram-nos trabalhar a resolução de problemas e a tomada de decisão em grande grupo, que eram duas competências que não se encontravam tão bem desenvolvidas no grupo-turma (Anexo E).

Apesar do planeamento cuidado e da coerência entre os objetivos e as estratégias delineadas, não se verificou uma melhoria significativa nas atitudes e comportamentos dos alunos (Anexo F). A ausência de progressos mensuráveis poderá ser explicada, em parte, pela curta duração da intervenção, pela complexidade das dinâmicas do grupo e pela persistência de comportamentos cristalizados que requerem uma abordagem de mudança mais prolongada, articulada e integrada.

Em suma, os resultados obtidos não permitem afirmar a eficácia das estratégias adotadas no curto prazo, mas revelam a pertinência da intervenção enquanto exercício de diagnóstico aprofundado, possibilitando uma compreensão mais clara dos desafios que se colocam ao desenvolvimento da cidadania democrática em contexto escolar. Reconhece-se, assim, a importância de ações futuras mais duradouras e sustentadas, que potenciem transformações mais profundas nos modos de estar, de comunicar e de resolver conflitos em contexto educativo.

Contudo, importa sublinhar que esta constatação não invalida os progressos alcançados. Pelo contrário, reconhece-se que, ao longo do PI, foram promovidas aprendizagens significativas, observando-se avanços concretos nas diversas áreas do currículo. Estes progressos são indicativos do envolvimento dos alunos, da pertinência das estratégias pedagógicas adotadas e do potencial transformador da prática educativa quando esta é intencional, reflexiva e orientada para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

## 2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

À semelhança do capítulo anterior, apresenta-se a descrição e a análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Encontra-se organizado nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, onde serão abordadas as principais finalidades educativas da instituição, os princípios pedagógicos dos Professores Cooperantes e, ainda, os processos de regulação e de avaliação implementados; (ii) caracterização do grupo-turma, das suas potencialidades e fragilidades, das quais resultou a formulação da problemática do Projeto de Intervenção (PI), assim como a definição dos objetivos e das estratégias desenvolvidas.

A prática pedagógica realizada em contexto de 2.º CEB decorreu entre 13 de janeiro e 21 de março de 2025, ao longo de dez semanas, numa instituição pública, com as valências de 1.º, 2.º e 3.º CEB. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante que permitiu a conceção, implementação e avaliação do PI.

Porque esta instituição pertencia ao mesmo agrupamento em que decorreu a IE realizada no 1.º CEB e apresentada no capítulo anterior, o PE (2021/2025) do agrupamento em questão é o mesmo. Assim, relembra-se apenas que este refere a inserção da escola no programa TEIP, com situações de exclusão social e com muitos alunos oriundos de outros países. importa lembrar ainda que tem como missão “contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens das suas escolas, através da criação de condições favoráveis quer ao desenvolvimento de competências para o sucesso quer à transmissão de conhecimentos e de experiências facilitadoras da sua integração adaptada e ativa na sociedade em mudança” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025, p. 7). Ademais, pretende “contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens que frequentam os estabelecimentos do Agrupamento, procurando concretizar a sua intervenção em conformidade com os princípios, áreas de competências e valores inscritos no PASEO” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025, p. 15). Identifica como sua visão potenciar o sucesso escolar dos alunos através do ambiente saudável, inclusivo e multicultural bem como marcar a diferença na construção do projeto de vida das crianças, com destaque para as dimensões humanas, criativas e inovadoras.

A **intervenção pedagógica** decorreu em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, acompanhadas por 3 PC distintos, sendo que numa das turmas uma professora lecionava

as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), enquanto na outra havia um professor para cada disciplina.

A **ação pedagógica dos PC**, em ambas as turmas e nas duas áreas disciplinares que lecionavam – Português e HGP –, manteve-se muito ligada a um ensino mais transmissivo e expositivo, sem nenhuma metodologia associada ou vinculada. As aulas eram dinamizadas com recurso ao manual, apesar de esporadicamente se recorrer a recursos diferenciados, como vídeos explicativos e animações, sempre passados em grande grupo. Ademais, dos três professores, só um privilegiava uma relação positiva com os seus alunos, preocupando-se com o seu bem-estar, especialmente a nível psicológico, e tentando ajustar comportamentos e mediar conflitos.

A **turma C** era constituída por 21 alunos que apresentavam idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, com 13 rapazes e oito raparigas. No que concerne à diversidade, verificava-se a presença de apenas um aluno caucasiano. A composição da turma compreende, também, três alunos provenientes de Cabo Verde, dois alunos de São Tomé e Príncipe, dois alunos de Angola, um aluno do Paquistão, um aluno da Guiné-Bissau, um aluno do Nepal e dois alunos de nacionalidade brasileira. Os demais alunos têm nacionalidade portuguesa. Os alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) nunca estiveram presentes nas aulas de Português da turma, tendo um acompanhamento mais direcionado para as suas necessidades. Nas aulas de HGP, estes alunos estavam presentes, apoiados por uma mentora que realizava com eles um trabalho diferenciado, com o objetivo de os incluir nas aprendizagens gerais da turma.

Quanto à **turma E**, esta era composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A turma incluía 13 rapazes e 10 raparigas, os quais, tal como na outra turma, pertenciam a um nível socioeconómico maioritariamente desfavorecido. No que concerne à diversidade, verificam-se somente três alunos caucasianos. A composição da turma compreende, também, quatro alunos provenientes de Cabo Verde, quatro alunos de São Tomé e Príncipe, um aluno do Bangladesh e cinco alunos de nacionalidade brasileira. Os demais alunos têm nacionalidade portuguesa. À semelhança da outra turma, também esta apresentava um aluno com uma postura pouco convencional em sala de aula, justificada pelo seu diagnóstico de défice de atenção e hiperatividade, para os quais se encontra medicado.

No âmbito das **potencialidades** (Anexo G), nas duas turmas aferimos que as crianças apresentavam uma curiosidade perante a vida e perante as aprendizagens que podiam realizar, a partir do que observavam e experimentavam. Apresentavam uma sede de participação e de obtenção de reconhecimento por parte dos pares e professores, possivelmente motivado pelo meio e pelos contextos em que cresceram. Demonstraram, ainda, muito interesse em atividades novas e dinâmicas e um espírito competitivo bastante apurado.

No que concerne às **fragilidades** (Anexo G), em ambas as turmas observámos que os grupos demonstravam algumas dificuldades em manterem-se atentos e motivados por períodos mais alargados (superiores a 15 minutos). Este aspeto aumenta os casos de indisciplina e de gestão de comportamentos, principalmente numa das turmas. O facto de se encontrarem desconcentrados levava a que, muitas vezes, apresentassem pouca motivação para as atividades que lhes eram propostas e, conseqüentemente, dificuldades na aprendizagem. A dificuldade, quer escrita quer oral do português, era algo bastante comum nestas turmas com um contexto multicultural, principalmente motivado pela fraca convivência com a língua fora do espaço-escola. Uma vez que a grande maioria dos alunos apresentava dificuldades na construção de um português correto, apresentava também dificuldades na interpretação de textos em Português e HGP. Observámos, ainda, que o grupo demonstrava algumas dificuldades no trabalho colaborativo, isto porque o ensino presente em sala de aula se caracterizava como um ensino individualista, onde cada qual permanecia no seu lugar a ouvir o ensino expositivo dos professores e, em alguns casos, a realizar fichas projetadas do caderno de atividade. Por fim, é de destacar o fraco desempenho académico que se estendia a quase todos os alunos nas várias vertentes avaliativas.

No que diz respeito à **turma C**, relativamente a **HGP**, os alunos demonstravam um interesse acrescido nos conteúdos históricos quando estes eram lecionados através de atividades práticas. Por outro lado, na grande maioria das aulas observadas, estes mesmos alunos não demonstravam interesse pelos temas históricos abordados, apenas quando era realizada uma ponte com a atualidade. A análise de mapas, gráficos e tabelas ficava aquém do esperado de uma turma de 6.º ano, não reconhecendo a importância da legenda para a leitura do fenómeno que se encontrava representado no mapa. Por fim, tal como

mencionado anteriormente, a dificuldade na **língua portuguesa** levava a que os alunos revelassem dificuldades na interpretação dos enunciados.

Na **turma E**, ainda no âmbito da **HGP**, os alunos demonstravam uma maior curiosidade histórica, são muito mais lógicos na sequência de eventos e na construção de pensamentos o que lhes permite uma maior facilidade na construção de inferências. Enquanto fragilidade, podemos destacar as dificuldades de memorização de datas e eventos, esquecendo-se de conteúdos chave de uma aula para a outra, e a dificuldade de interpretação dos enunciados que decorre das dificuldades na língua portuguesa.

No **Português**, as potencialidades identificadas na turma C consistem na leitura clara e fluída (com algumas exceções), facilidade na comunicação oral e uma grande criatividade na escrita de textos guiados ou sem tema definido. A destacar como principais fragilidades, temos a escrita, desde a ortografia até à construção sintática e gramatical das frases, bem como a falta de organização dos cadernos e de qualquer informação ou material que lhes é disponibilizado. Os alunos que frequentam o PLNM e a turma de acolhimento não frequentam estas aulas.

A **turma E**, ainda no âmbito do **Português**, apresentava como principal potencialidade o gosto e interesse pela leitura de novas obras literárias, nomeadamente através do projeto *Dez Minutos de Leitura* que visava promover a leitura de um livro por mês. As fragilidades nesta turma são mais complicadas, porque existem alunos que não desenvolveram por inteiro as suas capacidades de comunicação, mas que para já não têm vaga na turma de PLNM. Destacamos, também, uma aluna integrada na turma de acolhimento que ainda não se apresenta como fluente na língua portuguesa. Apesar destes alunos, no geral, a turma, apresenta dificuldades de leitura e escrita, com destaque para os erros ortográficos e construção frásica. Apresenta, ainda dificuldades na compreensão leitora.

Assim, após a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção do 2.º CEB, importa apresentar a problemática, os objetivos e as estratégias definidos para colmatar as fragilidades e fomentar as potencialidades encontradas.

Por conseguinte, foi definida a seguinte **problemática** de intervenção: *A realização de atividades práticas pode contribuir para a melhoria do desempenho académico de alunos do 6.º ano em Português e História e Geografia de Portugal.*

A definição dos **objetivos gerais** da intervenção (Anexo H) decorreu da constatação de que, face às fragilidades identificadas ao nível da concentração, da motivação para a aprendizagem e do desempenho académico dos alunos nas disciplinas de Português e HGP, seria pertinente investir em práticas pedagógicas que valorizassem a participação ativa, o envolvimento emocional e a mobilização de competências cognitivas de ordem superior. Nesse sentido, a realização de atividades de carácter prático foi concebida como uma via promotora de aprendizagens mais significativas e da superação de algumas das limitações anteriormente identificadas.

A análise das dinâmicas pedagógicas observadas, fortemente marcadas por metodologias transmissivas, expositivas e pouco estimulantes, permitiu identificar a urgência de promover um modelo de ensino mais interativo, centrado no aluno, e que valorizasse a experiência como instrumento privilegiado de construção de conhecimento. A valorização do espírito competitivo, que se revelou como uma das potencialidades mais vincadas nos alunos observados, constituiu igualmente uma alavanca estratégica para o delineamento de práticas motivadoras e desafiantes, orientadas para a superação pessoal e para o reforço da autoestima académica.

Para responder a esta problemática, foram definidos os **objetivos gerais**:

- (i) Melhorar a participação em atividades práticas.
- (ii) Empregar o espírito competitivo na melhoria dos resultados académicos.
- (iii) Melhorar a assiduidade, participação e comportamento em sala de aula.

Relativamente ao **primeiro objetivo**, considerou-se fundamental fomentar o envolvimento dos alunos em atividades práticas que proporcionassem experiências concretas de aprendizagem, favorecendo a construção ativa do saber, a autonomia e a mobilização de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Foram, assim, concebidas e implementadas propostas didáticas em que os alunos assumiam um papel interventivo no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através de jogos pedagógicos, desafios interativos, exploração de fontes históricas, dramatizações, debates e atividades de expressão escrita e oral com forte componente prática.

Estas propostas revelaram-se altamente eficazes no aumento da participação ativa dos alunos e no seu envolvimento emocional com os conteúdos. Verificou-se uma

melhoria acentuada no comportamento em sala, uma vez que o interesse pelas atividades propostas reduziu os episódios de indisciplina, aumentou a concentração e favoreceu o cumprimento das tarefas. A maioria dos alunos demonstrou entusiasmo, persistência e uma atitude mais positiva face à aprendizagem, evidenciando progressos na consolidação de conhecimentos e na capacidade de aplicar conteúdos em situações novas.

No que diz respeito ao **segundo objetivo**, a valorização do espírito competitivo, identificado enquanto traço motivacional significativo nos alunos, foi operacionalizada através da introdução de dinâmicas pedagógicas em que se atribuíam pontuação ao desempenho dos alunos e das turmas, se promoviam desafios entre equipas e se reconheciam os progressos alcançados. Esta estratégia contribuiu, de forma decisiva, para a melhoria dos resultados académicos, particularmente em HGP, onde os alunos evidenciaram ganhos concretos na organização do raciocínio histórico, na interpretação de fontes e na apropriação dos conteúdos abordados. Também na disciplina de Português, se observou uma evolução positiva ao nível da oralidade, da organização discursiva e da qualidade das produções escritas.

A introdução de uma lógica de gamificação pedagógica, devidamente adaptada ao contexto das turmas, permitiu mobilizar o grupo para objetivos comuns, aumentar a autoestima académica e reforçar a autorregulação na realização das tarefas. O ambiente de sala tornou-se progressivamente mais favorável à aprendizagem, pautado por um maior respeito pelas regras, maior cooperação entre pares e uma relação mais positiva com os professores e os conteúdos.

No que se refere ao **terceiro objetivo**, centrado na melhoria da assiduidade, da participação e do comportamento em sala de aula, os dados recolhidos ao longo da intervenção indicam um progresso evidente. Verificou-se uma redução significativa dos comportamentos desajustados, bem como um aumento da assiduidade e da pontualidade, o que se poderá relacionar com o facto de os alunos passarem a sentir maior pertença em relação às atividades propostas e maior valorização das suas ideias, esforços e conquistas. A melhoria do clima relacional foi igualmente notória, com uma maior predisposição para o diálogo, a entajuda e a escuta do outro.

A **avaliação do PI** foi realizada através de observação participante sistemática, complementada por instrumentos de registo de desempenho individual e coletivo, e

interações informais com os PC e outros elementos da comunidade educativa. Os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo geral permitiram aferir, com rigor, os efeitos da intervenção nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos.

Por forma a alcançar o **primeiro objetivo** que estipulámos, isto é, *melhorar a participação em atividades práticas*, foram realizadas atividades de carácter ativo que permitiam a construção ou consolidação de conhecimentos. Atividades como *quizzes*, *kahoots*, construção de textos de opinião e exercícios para lá do manual habitualmente usado, permitiram-nos trabalhar a participação dos alunos em sala de aula, um aspeto fundamental, uma vez que a construção do conhecimento apenas se concretiza quando o aluno se envolve ativamente no processo de aprendizagem. Ademais, atividades a pares e em grupos permitiram-nos trabalhar a colaboração, a motivação e a participação, competências que não se encontravam tão bem desenvolvidas em ambas as turmas (Anexo I).

De modo que nos fosse possível atingir o nosso **segundo objetivo**, isto é, *empregar o espírito competitivo na melhoria dos resultados académicos*, foi realizado um conjunto de atividades que permitiam a construção ou consolidação de conhecimentos, de diversos tipos (carácter interventivo, carácter interrogativo, entre outros). A partir destas atividades, foram dados *feedbacks*, construindo-se *rankings* e pódios que permitiram aos alunos trabalhar as suas competências de forma a melhorar os seus resultados. Aos alunos que apresentavam mais dificuldades, também fizemos questão de fornecer *feedback* mais individualizado e a oportunidade de tentarem melhorar progressivamente os resultados, ainda que com trabalhos alternativos. Na verdade, consideramos que este tenha sido, talvez, o objetivo geral mais bem conseguido e em que os alunos demonstraram uma maior evolução. Apesar de, no início da intervenção, os alunos se terem demonstrado um pouco mais inseguros ou reticentes nestas competições, verificámos que, ao longo das semanas de intervenção, se tornaram cada vez mais autónomos e proficientes na procura de novos resultados. Como tal, consideramos que este objetivo e os indicadores que de si decorrem foram um sucesso (Anexo J).

Por forma a que nos fosse possível atingir o nosso **último objetivo**, isto é, *melhorar a assiduidade, participação e comportamento na sala de aula*, foram implementadas estratégias pedagógicas dinâmicas, como atividades práticas, jogos

educativos interativos e metodologias colaborativas. A introdução de desafios competitivos e o uso de plataformas digitais, como *Kahoot* e *quizzes*, motivaram os alunos a envolverem-se ativamente nas aulas, promovendo um ambiente mais participativo e disciplinado. A resposta dos alunos foi extremamente positiva, verificando-se um aumento da assiduidade e um maior compromisso com as atividades propostas. Contudo, apesar de se registar uma redução significativa de episódios de indisciplina, uma vez que os alunos demonstraram maior interesse e envolvimento nas tarefas, considera-se que esta ainda é uma característica a melhorar (Anexo K).

De entre os instrumentos mobilizados, destaca-se a criação de momentos sistemáticos de reflexão metacognitiva, nos quais os alunos analisavam o seu próprio desempenho, formulavam propostas de melhoria e partilhavam as suas perceções relativamente às atividades realizadas. Estes momentos contribuíram para a consolidação de uma cultura de autorreflexão e corresponsabilização pelo próprio percurso educativo.

Relativamente às aprendizagens realizadas ao longo do projeto, em que a avaliação foi feita de uma forma gradual, os alunos demonstraram compreensão quanto aos conceitos abordados nas duas disciplinas, Português e HGP. Consideramos também, partindo da observação e dos resultados obtidos, que as atividades desenvolvidas foram uma importante fonte de consolidação desses conhecimentos. Através desta metodologia, os alunos desenvolveram, ainda, competências sociais, não só em relação ao conhecimento de si próprios, mas também quanto ao reconhecimento do outro como indivíduo com ideias próprias e ritmos distintos, melhorando as relações interpessoais. Por este motivo, podemos concluir que não só esta abordagem contribui para a melhoria do desempenho académico dos alunos, como também potencia um maior envolvimento com os pares e a comunidade, que os leva a desenvolver um maior interesse e motivação pela vida escolar.

Em suma, os dados recolhidos e os resultados obtidos (Anexos L e M) permitem afirmar, com clareza, que **o PI teve um impacto e um resultado positivo, efetivo e mensurável**, tanto no domínio académico como no domínio atitudinal. As estratégias delineadas revelaram-se ajustadas ao contexto e às necessidades identificadas, permitindo não apenas a melhoria do desempenho académico, como também a valorização da participação, da cooperação e do envolvimento dos alunos. Estes resultados corroboram

a pertinência de práticas pedagógicas sustentadas na experiência, na participação ativa e na valorização das dimensões lúdicas e afetivas da aprendizagem, particularmente em contextos marcados por fragilidades socioeducativas.

### 3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Concluída a descrição das práticas desenvolvidas no 1.º CEB (3.º ano de escolaridade) e no 2.º CEB (6.º ano de escolaridade), revela-se pertinente proceder a uma análise comparativa e crítica das experiências vivenciadas em ambos os contextos. Esta análise incidirá sobre os seguintes domínios: (i) métodos de ensino/aprendizagem; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Importa, desde já, sublinhar que se trata de dois ciclos de ensino distintos, com organizações curriculares próprias, o que influencia não apenas a prática pedagógica, mas também a natureza da relação professor-aluno.

No que respeita aos **métodos** de ensino/aprendizagem, verificaram-se abordagens distintas entre os dois contextos: no 2.º CEB, prevaleceu uma metodologia predominantemente transmissiva e expositiva, centrada nos professores; já no 1.º CEB, observou-se uma prática mais ativa e experiencial, com ênfase na participação dos alunos e na realização de atividades práticas. Em ambos os casos, procurou-se respeitar as rotinas pré-estabelecidas nas turmas, articulando os PI com essas práticas existentes, num esforço de adaptação às especificidades de cada grupo, em estreita colaboração com os respetivos Professores Cooperantes.

No 1.º CEB, o manual escolar não foi utilizado como recurso estruturante, sendo privilegiada uma abordagem prática e experiencial, centrada nas vivências quotidianas dos alunos e nas dúvidas que iam surgindo no decurso das atividades. O planeamento das sessões foi realizado em articulação com a PC, procurando-se garantir uma intervenção pedagógica que valorizasse o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento. Esta opção metodológica encontra fundamento na perspetiva socioconstrutivista, segundo a qual a aprendizagem é um processo ativo, situado, que se constrói na interação significativa com o meio e com os outros (Amineh & Asl, 2015).

Em vez de seguir uma lógica sequencial e previamente estabelecida, como a do manual, os temas trabalhados emergiam naturalmente do dia-a-dia da turma, a partir de situações vividas, interesses manifestados pelos alunos ou questões espontaneamente colocadas. Esta flexibilidade permitiu desenvolver aprendizagens mais contextualizadas e com maior significado, favorecendo a articulação entre diferentes áreas curriculares de forma integrada e funcional. Neste sentido, apesar de não ter havido a definição de um tema semanal fixo, as atividades foram planeadas de modo a responder às necessidades e

motivações dos alunos, promovendo uma abordagem interdisciplinar próxima das orientações defendidas por Beane (2003), que valoriza a integração curricular como via para a construção de saberes acessíveis, pertinentes e mobilizadores.

No 2.º CEB, embora se tenham implementado algumas estratégias que favoreceram o envolvimento ativo dos alunos – como o trabalho cooperativo, o uso de guiões de leitura ou a exploração de fontes históricas – manteve-se uma presença mais acentuada de momentos expositivos, sobretudo na introdução dos conteúdos. O manual foi utilizado pontualmente, apenas na disciplina de HGP, como fonte de apoio visual (mapas, gráficos, imagens), ao passo que em Português se privilegiaram outros recursos.

Importa destacar que, em ambos os ciclos, a organização do trabalho privilegiou dinâmicas cooperativas. Esta estratégia revelou-se particularmente frutífera no 1.º CEB, dado o maior grau de flexibilidade estrutural deste ciclo. No entanto, também no 2.º CEB se conseguiu operacionalizar o trabalho em pequenos grupos (4 a 5 elementos), com base em guiões orientadores, tarefas de pesquisa ou desafios matemáticos. Tal prática coaduna-se com a perspetiva defendida por Niza (1998), segundo a qual a cooperação promove a aprendizagem e a aquisição de competências, partindo do pressuposto de que “cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (p. 4).

Acresce que, em ambos os contextos, se recorreu de forma sistemática às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), através da utilização de vídeos, jogos interativos e plataformas digitais como o *Kahoot* e o *Wordwall*. Esta integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem contribuiu para a diversificação das estratégias, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos e promovendo um maior envolvimento nas tarefas (Ratheeswari, 2018).

Em síntese, embora se tenham verificado limitações decorrentes do enquadramento institucional e organizacional de cada ciclo, a intervenção em ambos os contextos procurou assumir uma postura orientadora, oferecendo aos alunos oportunidades para mobilizar os seus saberes prévios e alargar a sua compreensão do mundo, conforme sustentam Amineh e Asl (2015).

No que diz respeito à **relação pedagógica**, também aqui emergem especificidades associadas a cada ciclo. Ranghetti (2013) concebe a relação pedagógica como o vínculo

dinâmico entre professor e aluno que sustenta o processo de ensino e aprendizagem, com base numa interação contínua e significativa. Tanto no 1.º como no 2.º CEB, foi possível observar relações afetivas positivas entre os PC e os seus alunos, com a criação de ambientes seguros e propícios à expressão pessoal. No entanto, esta relação assume contornos distintos em função do regime organizacional: enquanto no 1.º CEB, a monodocência favorece uma maior proximidade, pela permanência da mesma docente ao longo do dia, no 2.º CEB a pluridocência reduz o tempo de contacto entre professor e aluno, limitando, em parte, o desenvolvimento desta relação. Ainda assim, uma das docentes cooperantes era também Diretora de Turma, o que permitia uma ligação reforçada com os alunos.

Por sua vez, a relação construída pelas estagiárias, ainda que em tempo limitado, foi igualmente positiva e mediada por uma postura empática e promotora do diálogo, transversal aos domínios cognitivo, social e afetivo. Tal como defende Moran (2007), a função do professor não se resume à transmissão de conteúdos, mas deve estender-se à motivação, ao reconhecimento das emoções e à mediação do relacionamento interpessoal, potenciando o crescimento global dos alunos.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, foram evidenciadas diferenças compatíveis com a natureza dos ciclos, os níveis etários dos alunos e as áreas disciplinares em causa. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) define as competências como combinações complexas de saberes, capacidades e atitudes que permitem uma ação eficaz em contextos diversificados. Considerando a teoria piagetiana, os alunos de ambos os contextos situavam-se no estágio operatório concreto, sendo já capazes de compreender diferentes perspetivas e cooperar com os pares (Lourenço, 2002).

No 1.º CEB, a cooperação assumiu uma importância central, mesmo em contextos mais tradicionalmente estruturados, promovendo múltiplos circuitos comunicacionais e a construção partilhada do conhecimento (Niza, 1998). No 2.º CEB, embora também se tenham promovido momentos de cooperação, as sessões mais expositivas poderão, por vezes, limitar o pleno desenvolvimento das competências propostas.

Os Projetos de Intervenção, em ambos os ciclos, procuraram desenvolver diferentes **áreas de competência** enunciadas no PASEO. No 1.º CEB, privilegiaram-se

as competências de relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem como o domínio da informação e comunicação. No 2.º CEB, destacaram-se os domínios das linguagens e textos e da informação e comunicação, sendo que as estratégias utilizadas permitiram também o desenvolvimento de competências relacionais, de forma transversal. Como referem Martins et al. (2017), as áreas de competência são complementares e interdependentes, podendo o trabalho sobre uma potenciar o desenvolvimento de outras.

Relativamente à **avaliação das aprendizagens**, verificaram-se semelhanças no predomínio atribuído à avaliação formativa, ainda que, no 2.º CEB, a avaliação sumativa tenha assumido maior relevância. Para Lopes e Silva (2020), a avaliação é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem, devendo permitir ao aluno tomar consciência da sua progressão. Em ambos os contextos, foi promovida uma avaliação formativa contínua, integrada nas rotinas da sala de aula, conforme proposto por Fernandes (2021), mediante a observação direta, a realização de quizzes com recurso às TIC e a devolução de *feedback* individualizado. Este *feedback* visou apoiar os alunos na superação das suas dificuldades, envolvendo-os ativamente na melhoria do seu desempenho.

No 1.º CEB, o acompanhamento mais próximo dos alunos, proporcionado pela organização do ciclo, facilitou a recolha de informação contínua sobre o progresso individual, potenciando uma regulação eficaz das aprendizagens. No 2.º CEB, o recurso à avaliação sumativa foi mais sistemático, tendo em vista a preparação dos alunos para os testes semestrais. Ainda assim, a componente formativa não foi negligenciada, com destaque para o *feedback* regular, a utilização de plataformas interativas e a correção orientada das atividades.

Em suma, a análise comparada das duas intervenções evidencia especificidades decorrentes das estruturas organizacionais de cada ciclo, mas também uma intenção comum de promover aprendizagens significativas, centradas no aluno, valorizando a cooperação, a afetividade e o *feedback* como pilares fundamentais de uma ação pedagógica transformadora.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

## 4. Memória histórica e identidades: uma problemática

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação emerge da análise de dois contextos educativos distintos, o 1.º e o 2.º CEB, em que se tornaram evidentes tanto o potencial como as lacunas no que respeita ao reconhecimento e valorização das origens culturais dos alunos, bem como à sua participação ativa na construção de narrativas significativas sobre si mesmos e sobre o mundo. Naqueles dois contextos foi possível observar uma relativa ausência de espaços pedagógicos que legitimassem, de forma sistemática e intencional, a integração das memórias individuais e familiares dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da História. Tal ausência revela não apenas um silenciamento simbólico das múltiplas pertenças identitárias, mas também um obstáculo à construção de aprendizagens historicamente situadas e culturalmente significativas.

A motivação central desta investigação radica, pois, na constatação de que muitos alunos não se reconhecem nos discursos históricos veiculados pela escola. As narrativas dominantes, centradas na História nacional e eurocêntrica, tendem a omitir ou a secundarizar os percursos migratórios, as pertenças étnicas plurais e as experiências familiares que moldam a identidade de um número crescente de crianças e jovens. Esta constatação, sustentada na observação empírica dos contextos educativos em análise, evidencia a necessidade de pensar a educação histórica a partir de uma perspetiva inclusiva e plural, que considere os alunos não apenas como recetores de conhecimento, mas como sujeitos históricos, portadores de memórias e de identidades múltiplas.

Deste modo, a **problemática** que estrutura este estudo, isto é, *A construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos, no 1.º e 2.º CEB, permite contribuir para a construção das suas identidades*, inscreve-se numa reflexão mais ampla sobre o papel da escola na construção da consciência histórica e de uma cidadania democrática. A escola, enquanto espaço de negociação simbólica e social, deve ser capaz de reconhecer a diversidade das experiências de vida dos seus alunos e de as integrar nas práticas curriculares. Só assim poderá contribuir para a formação de identidades seguras, conscientes e dialogantes, promovendo o respeito pela diferença e a coesão social.

No que diz respeito aos **objetivos da investigação**, definem-se os seguintes:

- (i) analisar as memórias históricas sobre as origens culturais e os percursos migratórios dos alunos;

- (ii) analisar as representações dos alunos relativamente às suas identidades culturais;
- (iii) refletir sobre a influência das origens individuais/familiares e das vivências no meio sobre a construção das identidades.

Com estes três objetivos investigativos pretendi analisar e refletir sobre os caminhos que o ensino da História, em contextos de diversidade cultural, pode mobilizar: (i) as representações dos alunos, (ii) as suas memórias individuais e familiares, e (iii) a forma com se definem culturalmente, no sentido de garantir uma aprendizagem da História alicerçada na produção e análise de memórias históricas e na construção de identidades que não desvalorizem a universalidade do que é um ser humano.

Para sustentar teoricamente esta problemática e os objetivos definidos, torna-se necessário aprofundar dois conceitos fundamentais: **memória histórica** e **identidade**. Ambos são conceitos polissêmicos, com diferentes interpretações nas Ciências Sociais, mas cuja articulação é essencial para compreender os processos de significação histórica que ocorrem na escola. Por isso, nos capítulos seguintes, o aprofundamento destes conceitos será balizado, fundamentalmente, por uma perspectiva que os relacione com a História e o ensino da História.

A memória histórica pode ser entendida, segundo João (2005), como uma construção social e cultural, que associa o passado ao presente e orienta os sentidos do futuro. Não se trata, pois, de uma mera recuperação factual, mas de uma narrativa seletiva e valorativa que é sempre marcada por disputas, esquecimentos e silenciamentos.

Neste sentido, a escola é um dos lugares privilegiados de transmissão e reconstrução dessa memória, ao selecionar os conteúdos históricos que considera relevantes e ao estruturar os modos de os apresentar. No entanto, como nos lembra Nora (1984), a memória coletiva não é unívoca nem neutra: ela inscreve-se em *lieux de mémoire*, espaços físicos e simbólicos onde se cristalizam identidades e se disputam sentidos. Estes lugares de memória podem ser reinventados, alargados ou contestados, sendo o ambiente escolar um espaço potencial para essa reconfiguração, desde que valorize as memórias vividas dos seus protagonistas.

Seguindo as ideias de Pierre Nora, importa colocar em diálogo os conceitos de memória histórica e História. Para este autor, a memória é a vida em permanente evolução, aberta à recordação e ao esquecimento, vulnerável às manipulações e suscetível de estar latente e de revitalizar-se. No entanto, a História é uma operação intelectual de análise crítica que evita censuras, encobrimentos e deformações (González & Pagès, 2009). Esta parece ser uma oposição difícil de conciliar, para a qual Paul Ricoeur (2000), retomando as ideias de Nora, tentou uma solução: a memória histórica é subjetiva e influenciada pelas emoções, experiências e valores de cada indivíduo ou grupo, mas ajuda a dar sentido à História e a compreender as mudanças sociais e políticas. Os historiadores procuram a compreensão histórica através da crítica às fontes que consultam e, entre estas fontes devem ser incluídos os testemunhos orais, as memórias: “la história aspira a la veracitat, mentre que la memòria pretén la fidelitat (González & Pagès, 2009, p. 13).

Resolvida esta conciliação entre História e memória histórica, resta-nos sublinhar que construímos as nossas memórias a partir do momento em que experienciamos um acontecimento, em que utilizamos o significado da nossa cultura para lhe dar sentido. Nesta mesma linha, Schwarzstein (2002) reafirma que a memória é uma construção social e cultural dinâmica, porque evolui ao longo do tempo e (re)constrói identidades.

No que concerne à identidade, é fundamental compreender que esta não é uma entidade fixa ou essencial, mas antes um processo contínuo de construção, negociação e pertença. Amin Maalouf (2023), na sua obra *Identidades Assassinas*, alerta para os perigos de uma visão redutora e exclusiva da identidade, baseada em pertenças únicas e absolutas. Para o autor, a identidade é composta por múltiplas filiações (culturais, religiosas, linguísticas, nacionais) que coexistem de forma complexa e que devem ser reconhecidas e valorizadas. Quando a escola ignora esta multiplicidade, corre o risco de alimentar sentimentos de exclusão ou alienação entre os alunos que não se reveem nos modelos dominantes de pertença.

Assim, compreender os processos identitários no contexto escolar implica reconhecer que a construção da identidade está intimamente ligada às experiências de reconhecimento e representação. Tal como aponta Dubar (2006), a identidade constitui-se na intersecção entre a biografia individual e os discursos sociais disponíveis, sendo por

isso profundamente moldada pelas oportunidades de participação simbólica e pela possibilidade de ver reconhecida a própria história.

A articulação entre memória histórica e identidade é, portanto, incontornável. Ao criar oportunidades para que os alunos explorem e valorizem os seus percursos familiares e culturais, a escola pode fomentar não só aprendizagens historicamente significativas, mas também o desenvolvimento de uma identidade pessoal e coletiva mais segura, crítica e inclusiva. Este é, pois, o desafio que este estudo procura explorar: perceber de que forma a História ensinada pode integrar as memórias vividas, e de que modo esse encontro pode contribuir para a formação integral dos alunos enquanto sujeitos históricos e formados nos valores de uma cidadania democrática.

## 5. Memória histórica e percursos de vida

| ' ' | | ' |

A compreensão do modo como os alunos constroem as suas identidades exige, necessariamente, um olhar atento sobre os modos como se relacionam com o passado, nomeadamente com as suas origens familiares, culturais e territoriais. A memória histórica, enquanto conceito que remete para a relação que os sujeitos estabelecem com a História e com os seus sentidos coletivos e individuais, adquire aqui centralidade, sendo mobilizada como chave interpretativa dos percursos de vida dos alunos.

Partindo dos contextos educativos anteriormente descritos, caracterizados por uma forte diversidade cultural, por trajetórias de migração recentes e por pertenças identitárias múltiplas, torna-se evidente a pertinência de pensar a escola como um espaço onde a memória coletiva e os percursos singulares possam dialogar. Em ambos os ciclos de ensino, observou-se que a ausência de ligação entre os conteúdos curriculares e as experiências pessoais dos alunos limitava o seu envolvimento e dificultava o reconhecimento da História como dimensão significativa da sua existência.

É neste quadro que se define a problemática desta investigação: *A construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos, no 1.º e 2.º CEB, permite contribuir para a construção das suas identidades*. Este princípio, sustentado teoricamente por alguns dos autores já referenciados, está em consonância com os pressupostos do PASEO, que preconiza uma formação humanista e integradora, centrada no aluno como sujeito ativo e criador de sentido. O documento estabelece como uma das suas finalidades fundamentais o desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma identidade pessoal e social ancoradas no conhecimento crítico do passado, na compreensão do presente e na projeção de um futuro comum (Martins et al., 2017).

A memória histórica deve ser entendida como um processo dinâmico de seleção, interpretação e transmissão de experiências do passado que são atribuídas a um valor identitário coletivo. Conforme referido anteriormente, a História, enquanto disciplina académica, assenta o seu ofício na investigação rigorosa de fontes, enquanto a memória é fortemente subjetiva e simbólica, influenciada por fatores afetivos, sociais e políticos (Ricoeur, 2000; João, 2010).

Como tal, a memória histórica é também um campo de disputa e de negociação simbólica, onde se decide o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido. Nora (1984), ao introduzir o conceito de *lieux de mémoire*, alerta para o facto de que a memória

se cristaliza em certos marcos – monumentos, datas, eventos, textos – que são investidos de significado pelas comunidades. Esses marcos, todavia, podem excluir vozes, memórias e experiências que não se alinham com a narrativa dominante.

Assim, a memória histórica, na sua dimensão educativa, deve ser compreendida como uma ferramenta crítica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Não se trata apenas de ensinar “o que aconteceu”, mas sobretudo de promover a reflexão sobre como e por que razão certos acontecimentos são lembrados ou silenciados, e de que modo essas narrativas influenciam a percepção de si e dos outros. Uma consciência histórica que nos aponta no sentido da construção de uma cidadania ativa e transformadora. Em última análise, retoma-se, nesta dupla dimensão, o valor de uma consciência histórica que é também uma consciência social” (Dias, 2023, p. 79), com a História a emergir como método que habilita os seres humanos a colocar questões ao passado a partir do presente, um presente que começa na vida individual de cada um.

Assim, a questão da identidade é inseparável da memória. A identidade não é um dado fixo, mas um processo em permanente (re)construção, que resulta da interação entre as experiências individuais e os discursos sociais disponíveis. Maalouf (2023) sublinha que cada indivíduo é portador de uma identidade composta por múltiplas pertenças, que podem ser culturais, linguísticas, religiosas, geográficas ou afetivas. O problema, para o autor, surge quando a sociedade obriga os indivíduos a escolher entre essas pertenças, anulando a riqueza da pluralidade, gerando o que designa como *identidades assassinas* e promovendo grandes ruturas entre civilizações:

    Ou nós conseguimos construir neste século uma civilização comum com a qual cada um possa identificar-se, unificada pelos mesmos valores universais, guiada por uma fé poderosa da aventura humana e enriquecida com todas as nossas diversidades culturais, ou pereceremos juntos numa barbárie comum (Maalouf, 2009, p. 31).

No contexto educativo, esta tensão manifesta-se quando os alunos, sobretudo aqueles com histórias de migração, não encontram reconhecimento para a sua diferença. A escola tende, por vezes, a valorizar apenas a cultura dominante, invisibilizando outras formas de ser, saber e estar. Esta invisibilização é, muitas vezes, sentida pelos alunos como rejeição, afetando o seu percurso escolar e o desenvolvimento da sua autoestima.

Ao incorporar as narrativas dos alunos na construção curricular, reconhecendo as suas histórias, tradições e perspectivas, a escola permite que cada um se veja como parte integrante da comunidade escolar e, por extensão, da comunidade nacional. A identidade constrói-se, então, na relação com o outro e com o reconhecimento do outro.

Como refere o PASEO, a escola deve "fomentar o desenvolvimento de identidades positivas, abertas à diversidade e ao respeito pelos outros, em contextos democráticos e inclusivos" (Martins et al., 2017, p. 16). A construção de uma identidade segura e plural exige, portanto, que se ofereçam aos alunos referências culturais e históricas nas quais se possam rever e projetar. Por um lado, a memória histórica, nesse sentido, atua como um espelho e uma ponte: um espelho, porque permite ao aluno reconhecer-se na História; uma ponte, porque o liga aos outros e ao mundo. Por outro lado, de forma complementar, aprender História deve ser entendida como uma interpretação individual da relação entre passado, presente e futuro, dentro de estruturas sociais relevantes, para a orientação devida de um indivíduo ou grupo social (Bjerg, 2011).

Neste sentido, a escola desempenha um papel crucial na mediação entre a História ensinada e as memórias vividas. Se a escola ignorar a pluralidade de percursos e de heranças culturais dos seus alunos, estará a contribuir para uma formação deficiente da consciência histórica. Tal implica um afastamento do modelo transmissivo da disciplina de História, assente na repetição de factos, datas e feitos nacionais, em favor de uma pedagogia crítica que permita aos alunos dialogar com o passado a partir da sua experiência pessoal e comunitária.

O PASEO reforça esta ideia ao indicar que é essencial desenvolver competências de "compreensão crítica da realidade e do mundo, enraizadas em valores humanistas, democráticos e solidários" (Martins et al., 2017, p. 5). Isto implica, necessariamente, que os alunos possam pensar a História a partir dos seus lugares de fala, reconhecendo o valor das suas narrativas familiares, das suas culturas de origem e das suas trajetórias migratórias.

A integração da memória histórica na prática educativa implica, portanto, a valorização dos percursos de vida dos alunos como fontes legítimas de conhecimento e como vetores de construção identitária. A este respeito, Maalouf (2023) alerta para os perigos de uma visão redutora e estanque da identidade, entendida como pertença única

e exclusiva a uma cultura, uma religião ou uma nação. Para o autor, “a identidade não é dada de uma vez por todas, ela constrói-se e transforma-se ao longo da vida” (Maalouf, 2023, p. 14).

O passado é compreensível através de práticas socioculturais, como a memória, e de práticas cognitivas como a aprendizagem da História. É na escola, através de práticas de memória, que são criadas representações sociais compostas por elementos cognitivos e afetivos (Carretero, Rosa & González, 2006).

Neste âmbito, é essencial que a escola promova espaços em que os alunos possam explorar as suas histórias familiares, reconstruir as suas trajetórias migratórias, partilhar memórias intergeracionais e, assim, reconhecer a pluralidade que os constitui. Ao dar visibilidade às suas raízes, à sua língua de origem, às práticas culturais herdadas, ao país dos pais ou avós, a escola contribui para o reforço de uma identidade complexa e plural, contrapondo-se às lógicas assimilacionistas que tendem a apagar as diferenças.

A valorização destes percursos permite, também, desconstruir preconceitos e promover uma cidadania intercultural. Ao ouvirem os testemunhos dos seus colegas, ao confrontarem-se com outras experiências de pertença e com outras formas de viver a História, os alunos aprendem a reconhecer a diversidade como uma riqueza e não como uma ameaça. Neste processo, a memória deixa de ser apenas uma evocação do passado para se tornar um instrumento de construção do presente e de projeção do futuro.

Nos contextos observados, no 1.º e no 2.º CEB, identificaram-se diversas possibilidades de trabalhar a memória histórica a partir dos percursos individuais dos alunos. No 1.º CEB, os momentos de partilha em grande grupo sobre as suas raízes e tradições familiares ou interesses pessoais foram oportunidades para os alunos nomearem o seu lugar no mundo e reconhecerem a diversidade existente na sala de aula. O uso da oralidade como veículo de transmissão de memórias, quer através de histórias contadas pelos familiares, quer de relatos pessoais, revelou-se um instrumento poderoso de valorização identitária.

No 2.º CEB, a promoção de atividades centradas na experiência pessoal dos alunos revelou-se essencial para aproximar os conteúdos da História e Geografia de Portugal das suas vivências concretas. A construção de árvores genealógicas, a partilha de interesses pessoais e o relato sobre as formas de vida dos avós foram exemplos de abordagens

pedagógicas que estabeleceram pontes entre os saberes escolares e as narrativas familiares. Estes exercícios permitiram aos alunos reconhecer a relevância das suas histórias individuais no quadro mais vasto da História coletiva, facilitando a compreensão de conceitos como permanência e mudança, tradição e modernidade. A reflexão sobre as diferenças geracionais, a mobilidade geográfica e os valores transmitidos entre gerações contribuíram, ainda, para uma perceção mais crítica e empática do passado, ao mesmo tempo que promoveu o sentimento de pertença e o reconhecimento identitário no espaço escolar.

A construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos constitui, assim, uma via promissora para o desenvolvimento de identidades mais sólidas, reconhecidas e reflexivas. Ao integrar os relatos pessoais no espaço educativo, a escola transforma-se num lugar de escuta, de partilha e de reconstrução simbólica da pertença. Neste processo, não apenas se humaniza o ensino da História, como se promove uma educação para a cidadania intercultural, baseada no respeito pela diferença e na valorização das múltiplas memórias que habitam o espaço escolar.

## 6. Identidade em contextos de diversidade

|' '' | | ''

A problemática que orienta esta investigação emerge de forma particularmente evidente nos contextos educativos em que se realizou a intervenção pedagógica. A forte diversidade cultural, linguística, religiosa e social observada nas turmas do 1.º e 2.º CEB revelou-se como um dado estruturante da realidade escolar e, simultaneamente, como ponto de partida privilegiado para a reflexão sobre o papel da escola na construção das identidades dos alunos. A presença de alunos oriundos de diferentes países, com percursos migratórios distintos, falantes de outras línguas maternas e portadores de experiências culturais diversas, tornou evidente que a identidade não pode ser pensada de forma monolítica ou essencialista, mas sim como um conceito complexo, fluido e relacional.

A identidade, enquanto construção simbólica, não é um atributo estático ou inato, mas um processo permanente de definição e redefinição, situado no cruzamento entre o individual e o coletivo. Como refere Hall (1996), “a identidade não é uma entidade acabada, mas uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo e sempre constituída dentro, e não fora, da representação” (p. 4). Deste modo, a identidade resulta da relação entre os significados atribuídos ao eu e aos outros, sendo constantemente reconfigurada pelas experiências sociais, pelas interações e pelas representações dominantes.

Neste quadro, a noção de diversidade cultural torna-se incontornável. A diversidade não se resume à coexistência de diferentes pertenças étnicas ou nacionais, mas traduz-se numa pluralidade de práticas, línguas, religiões, referências simbólicas e visões do mundo que coexistem num mesmo espaço escolar. Segundo Hortas (2013), a diversidade cultural deve ser entendida como uma realidade intrínseca às sociedades contemporâneas, em particular nos territórios urbanos, e não como um desvio ou exceção. Esta diversidade impõe à escola novos desafios, exigindo a construção de respostas pedagógicas que ultrapassem o modelo assimilacionista e reconheçam o valor das múltiplas pertenças.

Quando falamos em “contextos de diversidade”, referimo-nos, portanto, a espaços educativos atravessados por uma multiplicidade de culturas, memórias e experiências, como os que caracterizam muitas das escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Aquela autora defende que estes contextos exigem políticas educativas e práticas pedagógicas

que integrem a diversidade como valor e não como obstáculo (Hortas, 2013). Nesses territórios, a diversidade manifesta-se de forma interseccional, articulando-se com fatores como classe social, percurso migratório, estatuto legal, língua e religião, o que reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares e sensíveis às especificidades de cada comunidade escolar.

No contexto educativo, esta tensão manifesta-se quando os alunos, sobretudo aqueles que transportam consigo histórias de migrações, não encontram reconhecimento para a sua diferença. A escola tende, por vezes, a valorizar apenas a cultura dominante, invisibilizando outras formas de ser, saber e estar. Esta invisibilização é, muitas vezes, sentida pelos alunos como rejeição, afetando o seu percurso escolar e o desenvolvimento da sua autoestima. “Não basta que eu tenha um sentimento do meu próprio valor se as outras pessoas não o reconhecem publicamente ou, pior ainda, me denigram ou não reconhecem a minha existência. A autoestima nasce da estima dos outros” (Fukuyama, 2018, p. 28).

A este propósito, Maalouf (2023) adverte para os perigos de se exigir aos indivíduos que escolham entre as suas pertenças, ignorando a complexidade das suas identidades. A sua noção de *identidades assassinas* descreve precisamente os efeitos destrutivos da exclusão cultural e do monolitismo identitário. Para o autor, cada ser humano é portador de uma identidade plural, feita de camadas sucessivas e interligadas. O perigo surge quando uma dessas camadas é hipertrofiada ou instrumentalizada, em detrimento das restantes.

Na prática pedagógica desenvolvida, a diversidade foi não apenas uma característica do contexto, mas também o elemento que possibilitou a emergência de uma questão: **como pode a história escolar, frequentemente marcada por narrativas nacionais e uniformizadoras, contribuir para o reconhecimento das identidades múltiplas dos alunos?** Esta pergunta tornou-se orientadora da intervenção educativa e do percurso investigativo, colocando em evidência o potencial da escola como espaço de negociação simbólica, construção de sentido e mediação intercultural.

No 1.º CEB, por exemplo, foi possível observar como o incentivo à partilha de tradições culturais, festividades familiares ou narrativas transmitidas pelos avós permitiu criar um clima de valorização da diversidade e de reconhecimento mútuo. Alunos com

origens africanas, brasileiras ou asiáticas sentiram-se encorajados a falar das suas experiências, enriquecendo as discussões e contribuindo para a construção de um sentimento de pertença coletiva. Estas dinâmicas revelaram a importância de criar espaço curricular e emocional para a voz dos alunos, permitindo que a sua experiência pessoal e cultural se transformasse em matéria-prima pedagógica, e que o conhecimento escolar deixasse de ser percebido como algo exterior ou imposto.

No 2.º CEB, o mesmo princípio foi desenvolvido através da realização de projetos que cruzavam conteúdos históricos com experiências biográficas, como a elaboração de árvores genealógicas, relatos sobre modos de vida dos avós ou reflexões acerca das trajetórias migratórias familiares. Estas práticas tornaram visível a pluralidade de pertenças e incentivaram os alunos a olhar para o seu passado como parte integrante da história coletiva. Ao articular a macro-história com a micro-história dos próprios alunos, as atividades propostas permitiram-lhes reinscrever-se na narrativa histórica nacional de forma ativa e reflexiva, contrariando a invisibilização curricular a que frequentemente são sujeitos. Conforme defendido por Hortas (2013), é essencial “situar as vozes dos sujeitos sociais no centro da narrativa escolar” (p. 203), pois só assim é possível garantir o reconhecimento efetivo da diversidade.

Esta abordagem vai ao encontro do que concebe Appiah (2006), ao considerar que a identidade é uma narrativa partilhada que se constrói no espaço da intersubjetividade, mediada pela linguagem, pela cultura e pelo reconhecimento social. Assim, a construção de identidades positivas e plurais depende da capacidade da escola de criar espaços de escuta, representação e legitimação da diversidade. Mais do que incluir a diferença, trata-se de a assumir como estruturante do espaço educativo, promovendo interações que não anulam a alteridade, mas a acolhem como condição para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Esta visão exige, como sublinha Hortas (2013), uma transformação profunda dos paradigmas pedagógicos, que devem romper com a neutralidade ilusória da cultura escolar dominante e reconhecer o seu papel na reconfiguração das pertenças e das subjetividades.

Neste sentido, importa destacar que os documentos curriculares nacionais, como o PASEO e os programas disciplinares, têm vindo a reforçar a importância de uma educação intercultural, promotora da inclusão e da valorização da diversidade. O Decreto-

Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, aponta igualmente para a necessidade de desenvolver competências que permitam aos alunos compreender a complexidade das identidades contemporâneas e agir com base nos valores da democracia, da justiça social e da dignidade humana.

A palavra-chave que aqui se impõe é “complexidade”, característica transversal aos fenómenos sociais, entre os quais se inclui a instalada polémica, nas nossas sociedades das “políticas identitárias”, as quais estão longe de recolher unanimidade, exatamente graças à sua complexidade. Retomando Fukuyama (2018),

As políticas identitárias contemporâneas são movidas pela demanda de reconhecimento igual de grupos que foram marginalizados pelas respetivas sociedades. Mas esse desejo de igual reconhecimento pode facilmente resvalar para uma exigência de reconhecimento da superioridade do grupo. Essa é em grande parte a história do nacionalismo e da identidade nacional, bem como de certas formas de extremismo religioso de hoje em dia (p. 41).

Em suma, os contextos de diversidade analisados neste estudo revelam-se, à luz da reflexão teórica proposta, não apenas como desafios à ação educativa, mas como oportunidades transformadoras. São precisamente estes contextos (heterogêneos, plurais e dinâmicos) que tornaram possível questionar o lugar da memória histórica e da identidade nos currículos escolares. A escola pode, e deve, ser um espaço de mediação intercultural, de valorização das diferenças e de construção de sentidos partilhados. Ao favorecer práticas pedagógicas inclusivas e significativas, como as que aqui se descreveram, afirma-se a possibilidade de uma escola que reconhece cada aluno na sua complexidade, promovendo não a assimilação, mas a pertença crítica e dialogante. Assim, o desenvolvimento de identidades abertas, seguras e multifacetadas pode ser não apenas um objetivo educativo, mas uma realidade tangível construída diariamente nas interações escolares. A investigação realizada demonstra, assim, que a diversidade não é um obstáculo à aprendizagem, mas uma oportunidade para enriquecer os processos educativos, promovendo a construção de identidades abertas, reflexivas e comprometidas com a cidadania.

## 7. Memória histórica e identidade em salas do Ensino Básico

Finda a apresentação do referencial teórico que fundamenta o presente estudo, importa identificar a metodologia adotada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise da informação definidas em função da problemática e dos respetivos objetivos de investigação.

No que concerne aos participantes do estudo, este foi desenvolvido em dois ciclos de ensino distintos: duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB, a turma C constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos e a turma E constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade; e uma turma de 3.º ano do 1.º CEB constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos de idade. Assim, este estudo compreende, ao total, um universo de 68 alunos.

Conforme explicitado por Bisquerra (1989), a **metodologia** corresponde à “descripción y análisis de los métodos” (p. 55) que, por conseguinte, se apresentam como o caminho percorrido para chegar a um fim investigativo de conhecimento. Deste modo, e tendo em consideração a natureza do estudo anteriormente estabelecida na problemática e nos objetivos, foi adotada uma **metodologia mista** (apesar dos dados recolhidos serem qualitativos, o seu tratamento é parcialmente qualitativo), estabelecendo um elo entre as perspetivas quantitativas e qualitativas, seguindo alguns dos **princípios da Investigação-Ação (IA)**. Esta relação pode apresentar-se como simbiótica e colaborativa dado que as duas perspetivas “não são incompatíveis e (...), por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter” (Morais & Neves, 2007, p. 77). Este sentimento é ecoado por Salomon (1991), que se debruça sobre a necessidade de suspender o debate entre a melhor abordagem, especialmente no âmbito da educação, explicitando que a metodologia deve ser conceptualizada de forma personalizada em cada investigação, não existindo um tipo de abordagem adequada que englobe todas as investigações. Sintetizando, as opções metodológicas dependem diretamente das exigências colocadas pela problemática e pelos objetivos da investigação.

Em boa verdade, o tempo reduzido de intervenção inviabiliza que o projeto de IA seja idealmente implementado, dado que careceria de uma continuidade de implementação que permitisse entrar no ciclo de reflexão e de ação com os alunos por forma a aferir o seu crescimento e aprendizagem, permitindo beber desses dados e

modificar a prática para a obtenção de melhores resultados e, por conseguinte, dados que alimentassem o estudo. Ainda assim, foi garantido que o estudo realizado emergisse e fosse implementado durante o período de intervenção procurando obedecer, o mais fielmente, aos princípios da IA, a qual se desenvolve

no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e a prática, a investigação e a ação, os investigadores profissionais e os professores, em contextos diferenciados. Ela tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida (Cardoso, 2014, p. 30).

Relativamente ao ensino-aprendizagem, “poderemos arriscar dizer que a IA é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho, 2014, p. 409). Nesta perspetiva, a inspiração dos princípios da Investigação-Ação surge no seguimento do carácter reflexivo sobre a prática docente e sobre a introdução de mudanças que conduzam a melhorias.

Deste modo, após a definição da metodologia geral mobilizada na concretização do estudo, é relevante debruçarmo-nos sobre os métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação, sintetizados na Tabela 1.

Por forma a responder ao **primeiro objetivo**, *analisar as memórias históricas sobre as origens culturais e os percursos migratórios dos alunos*, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas que procuraram articular as experiências pessoais e familiares dos alunos com a construção de um olhar histórico situado. Recorreu-se à construção de árvores genealógicas como instrumento central desta fase, permitindo aos alunos mapear a história das suas famílias e identificar os movimentos migratórios que marcaram o seu passado coletivo e individual. Esta atividade foi acompanhada por momentos de recolha de memórias pessoais e familiares, através de relatos escritos pelos próprios alunos, nos quais descreveram os modos de vida dos seus antepassados, as suas origens culturais, hábitos, tradições e línguas faladas. Complementarmente, os alunos criaram mapas e esquemas visuais representativos dos seus percursos familiares, valorizando-se o aspeto visual e afetivo da construção da memória. Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo, com base em grelhas previamente definidas, que

permitiram a definição de categorias *a posteriori* e de padrões nas narrativas, respeitando os princípios de objetividade e fiabilidade definidos por Coutinho (2014).

**Tabela 1**

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

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
A. Analisar as memórias históricas sobre as origens culturais e os percursos migratórios dos alunos.	<p>Pesquisa documental</p> <p>Construção de árvores genealógicas</p> <p>Recolha de memórias pessoais e familiares por escrito</p>	Análise de conteúdo	<p>Seq. de Aprendizagem (planificações)</p> <p>Produto dos alunos: árvores genealógicas; grelhas de análise</p> <p>Produto dos alunos: relatos pessoais e familiares; grelhas de análise</p>
B. Analisar as representações dos alunos sobre as suas identidades culturais.	<p>Recolha de informação sobre características identitárias</p> <p>Recolha de memórias pessoais e familiares por escrito</p>		<p>Ficha de caracterização da identidade individual e familiar; grelhas de análise</p> <p>Produto dos alunos: relatos pessoais e familiares; grelhas de análise</p>
C. Refletir sobre a influência que as origens individuais/familiares e as vivências do meio sobre a construção das identidades.	<p>Metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo</p>		

*Nota:* Construído pela autora (2025).

Quanto ao **segundo objetivo**, *analisar as representações dos alunos sobre as suas identidades culturais*, as estratégias utilizadas incidiram sobre a valorização da diversidade e da pluralidade de pertenças culturais. Para tal, foi aplicada uma ficha de

caracterização da identidade individual e familiar, que permitiu conhecer as preferências mais significativas dos alunos e aferir de que forma a assimilação da cultura local condicionou as suas escolhas. A recolha de memórias pessoais e familiares, já referida, foi também mobilizada neste âmbito, pois possibilitou aceder às autorrepresentações dos alunos quanto à sua identidade. A análise destes dados teve igualmente por base uma abordagem qualitativa, assente na análise de conteúdo, com especial atenção às categorias emergentes que remetem para pertenças culturais múltiplas, integração, rutura, continuidade e negociação identitária. Esta análise permitiu compreender não apenas a forma como os alunos se percebem, mas também os fatores contextuais, familiares e sociais que moldam essa percepção, revelando processos de identificação e diferenciação face à cultura dominante e às outras culturas presentes no espaço escolar.

Por fim, para o **terceiro objetivo**, *refletir sobre a influência que as origens individuais/familiares e as vivências do meio sobre a construção das identidades*, foi promovida uma atividade de metarreflexão que desafiava os alunos a pensar sobre o que significa “sentir-se em casa”. Esta tarefa partiu da audição e leitura do poema da canção Deslocado (Napa), cujos versos evocam sentimentos de pertença, deslocação e procura de um lugar próprio. A partir desta provocação, os alunos foram convidados a escrever e a desenhar o que, para eles, convoca a ideia de casa, explorando as dimensões afetivas, culturais e simbólicas do conceito. Esta atividade, além de promover a expressão pessoal, permitiu aceder a dimensões mais profundas da construção identitária, ligadas à memória emocional e à experiência subjetiva. A análise das produções dos alunos foi conduzida com base em categorias pré-estabelecidas e categorias emergentes, permitindo identificar regularidades nos modos como os alunos associam a identidade ao espaço, à família, às tradições, à língua ou à cultura.

Para além desta dimensão, será igualmente apresentada a minha própria metarreflexão enquanto investigadora-professora, centrada na forma como, através da exploração dos itinerários e percursos individuais dos alunos, foi possível desenvolver um trabalho articulado entre a HGP e o Estudo do Meio (EM). Este trabalho permitiu, por um lado, contribuir para a construção de identidades individuais e coletivas mais conscientes e, por outro, fomentar uma memória histórica que se enraíza na memória

peçoal e familiar dos alunos, particularmente nos territórios de origem que estruturam os seus percursos de vida.

Neste sentido, a **metodologia mista** adotada neste estudo possibilitou a triangulação dos dados obtidos em diferentes fontes, técnicas e instrumentos, reforçando a validade dos resultados alcançados e enriquecendo a compreensão dos fenômenos em análise. Os dados recolhidos contribuíram para delinear o perfil cultural e familiar das turmas, alimentando uma análise qualitativa centrada nos sentidos atribuídos pelos próprios alunos às suas memórias e pertenças. A abordagem inspirada na Investigação-Ação, apesar de não ter seguido todas as fases clássicas deste modelo, revelou-se frutuosa no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, permitindo a conceção, implementação e análise de um conjunto de práticas que colocaram os alunos no centro da construção do saber histórico e identitário.

A ausência de múltiplas interações da intervenção, motivada pelas limitações temporais impostas pelo contexto de estágio, constitui, no entanto, uma das principais limitações do estudo, tendo impedido uma continuidade que seria desejável para aprofundar os efeitos das práticas implementadas. Ainda assim, os dados recolhidos permitem sustentar a relevância pedagógica e científica da problemática definida, contribuindo para uma educação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com uma educação para a diversidade.

A **implementação das ações** que sustentaram a presente investigação desenvolveu-se em diferentes fases e momentos, articulando as intervenções pedagógicas em dois ciclos de ensino distintos (o 2.º e o 1.º CEB) e procurando explorar, através de práticas educativas intencionalmente desenhadas, a construção da identidade dos alunos em articulação com as suas memórias históricas individuais, familiares e comunitárias.

A **primeira fase da intervenção teve lugar no 2.º CEB**, em duas turmas do 6.º ano, sendo assumida como um estudo exploratório que permitiu testar estratégias, recolher dados preliminares e refinar os instrumentos utilizados na intervenção subsequente. Nesta fase, foi dada especial atenção à HGP, área disciplinar onde os conteúdos programáticos permitiram articular aprendizagens escolares com os percursos de vida e as origens dos alunos. Foi nesse âmbito que se implementaram atividades como

a construção de árvores genealógicas, a redação de biografias familiares, a criação de mapas que ilustravam os movimentos migratórios das famílias e a partilha de memórias sobre os locais de origem dos avós ou outros familiares. Estas atividades foram intencionalmente concebidas para permitir que os alunos estabelecessem pontes entre o seu património familiar e os conteúdos lecionados, promovendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e afetiva.

A exploração de noções como território, pertença ou mobilidade humana fez emergir memórias pessoais que, integradas na prática pedagógica, funcionaram como dispositivos de mediação entre a história coletiva e as vivências singulares dos alunos. Desta forma, a intervenção permitiu recolher um *corpus* rico de dados (relatos escritos, materiais produzidos pelos alunos e grelhas de registo) que sustentaram o aprofundamento da problemática no contexto seguinte.

A **segunda fase decorreu no 1.º CEB**, numa turma do 3.º ano, e foi desenhada à luz das aprendizagens resultantes da etapa anterior, procurando dar continuidade à linha de investigação iniciada. Neste contexto, privilegiou-se uma abordagem curricular integrada, respeitando a organização curricular do ciclo e promovendo a articulação entre as diferentes áreas disciplinares. A intervenção assentou na escuta ativa dos interesses e experiências dos alunos, fomentando práticas centradas na valorização da diversidade e no reconhecimento da identidade individual de cada criança.

Num primeiro momento, foi promovida a construção de árvores genealógicas com o apoio das famílias, como forma de introduzir a noção de percurso de vida e de estimular a conversa intergeracional. Este trabalho permitiu aos alunos tomar consciência das suas raízes, refletir sobre as suas origens culturais e reconhecer a pluralidade de pertenças que os constituem. A partir daí, foram desenvolvidas atividades de recolha e partilha de memórias familiares, nas quais os alunos escreveram e ilustraram episódios do passado contados pelos seus familiares – nomeadamente, como era a vida dos seus avós, quais as tradições familiares mais importantes ou o que consideravam ser “casa”.

Uma das atividades centrais desta fase foi a realização da atividade “O que te convoca casa?”, inspirada no poema da canção Deslocado dos NAPA, que serviu de mote para que os alunos explorassem, através do desenho e da escrita, os elementos simbólicos e afetivos que associavam à sua noção de lar, pertença e identidade. Através desta

proposta, que foi explicada aos alunos a fim de melhor compreenderem o significado da “convoca” no contexto da frase da questão, emergiram representações interessantes sobre o papel da cultura, da família, dos afetos e da memória na construção identitária dos alunos.

Ao longo das sessões, foi ainda promovida a partilha de tradições culturais, relatos, músicas e experiências, o que contribuiu para a criação de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade presente no grupo. A análise dos dados recolhidos permitiu compreender como estas práticas, ancoradas na escuta ativa e na pedagogia da proximidade, potenciaram a consciência identitária dos alunos e promoveram a construção de uma memória histórica situada, plural e significativa.

Desta forma, as duas intervenções pedagógicas realizadas constituíram-se como momentos fundamentais de recolha de dados, de experimentação pedagógica e de análise crítica da prática, permitindo colocar em evidência o papel da memória como catalisadora da identidade e da pertença. Este percurso não só validou a pertinência da problemática inicialmente formulada, como também evidenciou a necessidade de dar continuidade a investigações que valorizem o cruzamento entre experiências biográficas, práticas educativas e construção da consciência histórica.

Após a apresentação das técnicas de recolha da informação, as técnicas de análise e os instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação, importa apresentar e analisar os resultados obtidos e as conclusões retiradas.

## 8. A construção de memórias e identidades

| ' ' | | ' ' |

## **8.1. Migrações, memórias históricas e itinerários familiares**

A integração das temáticas relativas às migrações e aos itinerários familiares no presente estudo resulta de uma opção pedagógica intencional, sustentada na convicção de que os saberes escolares devem ser significativos para os alunos e partir, sempre que possível, da sua realidade experiencial. Nesse sentido, procurou-se ancorar o trabalho desenvolvido nas salas de aula em narrativas familiares e percursos individuais, conferindo aos conteúdos programáticos uma dimensão mais próxima, afetiva e humanizada.

Do ponto de vista curricular, esta abordagem inscreve-se na operacionalização das Aprendizagens Essenciais, tanto da disciplina de HGP no 2.º ciclo, como da área de EM no 1.º ciclo. Em HGP, os conteúdos relativos aos movimentos migratórios e à formação do território português ao longo da História, designadamente os movimentos das populações e as transformações sociais e culturais que daí advieram, estão previstos nas Aprendizagens Essenciais do 5.º e 6.º anos de escolaridade. Em particular, destaca-se a competência de “compreender que os movimentos migratórios têm consequências demográficas, culturais, económicas e sociais” (DGE, 2018a, p. 6), bem como o objetivo de “situar acontecimentos em diferentes tempos e espaços, utilizando noções como anterioridade, simultaneidade, duração e mudança” (DGE, 2018a, p. 4).

Por sua vez, no 1.º ciclo, os temas ligados à história pessoal e familiar são considerados ponto de partida essencial para a construção do pensamento histórico e geográfico. As Aprendizagens Essenciais de EM referem expressamente a necessidade de “reconhecer a sua identidade pessoal e familiar, bem como o seu papel como membro de diferentes grupos” (DGE, 2018b, p. 3), e incentivam a identificação de “mudanças e permanências ao longo do tempo a partir da história de vida e da história familiar” (DGE, 2018b, p. 6). A articulação entre estas orientações programáticas e as atividades realizadas permitiu assegurar a coerência entre o projeto de investigação e os objetivos curriculares. Com base neste enquadramento, foi adotada uma metodologia que valorizou a participação ativa dos alunos, partindo das suas vivências para desenvolver aprendizagens historicamente situadas. Procurou-se, assim, que as crianças e jovens recuperassem memórias familiares com o intuito de relacionar os seus percursos de vida com os

fenómenos migratórios, os movimentos populacionais e as transformações culturais. Este princípio metodológico encontra sustentação em autores como Barton e Levstik (2004), que defendem a importância de uma abordagem da História centrada em “histórias pessoais que permitam aos alunos ligar o passado ao seu próprio presente, atribuindo significado às suas experiências” (p. 223).

Para operacionalizar esta proposta, foi solicitada aos alunos a construção de árvores genealógicas, com o apoio das suas famílias (Anexo N). Esta atividade, aparentemente simples, revelou-se profundamente fecunda na promoção de múltiplas dimensões da aprendizagem. Em primeiro lugar, permitiu identificar os itinerários familiares, assinalando origens geográficas diversas (Portugal Continental, regiões autónomas, países lusófonos ou outras geografias migratórias), revelando a heterogeneidade cultural presente nas turmas. Em segundo lugar, possibilitou a abordagem histórica das trajetórias dos alunos a partir da história da família, transformando o percurso migratório individual numa expressão de memória histórica, no sentido definido por Nora (1984), enquanto construção coletiva de sentido em torno do passado.

Apresentam-se, de seguida, os dados mais relevantes recolhidos a partir das árvores genealógicas, cuja totalidade pode ser consultada no Anexo O. Importa referir que, por uma questão ética e de privacidade dos alunos e dos seus familiares, os nomes encontram-se omitidos. Como tal, cada aluno é identificado pela letra da sua turma e o seu número. Nesta tabela, podemos aferir que são fornecidos os dados de naturalidade e data de nascimento por familiar, havendo uma separação do lado materno e do lado paterno. Há, ainda, nas colunas do aluno, a informação do número de gerações migratórias em cada árvore.

No âmbito da coluna *gerações migratórias*, importa referir que, com base na análise dos itinerários familiares e das origens culturais dos alunos, procedeu-se à identificação das gerações migratórias, tendo por referência critérios habitualmente utilizados nos estudos sobre migração (Portes & Rumbaut, 2001). Assim, foram considerados pertencentes à **primeira geração migratória** os alunos que nasceram noutra país e que residem atualmente em Portugal. Na **segunda geração**, incluíram-se os alunos que nasceram já em território português, mas cujos progenitores são naturais de

outro país, mantendo, por isso, uma ligação direta às culturas de origem dos pais, podendo ou não ter já a nacionalidade portuguesa. A partir da **terceira geração** deixou de se efetuar essa distinção, uma vez que, tratando-se de crianças nascidas em Portugal, filhas de pais igualmente nascidos em Portugal, estas são muito provavelmente detentoras da nacionalidade portuguesa, não sendo enquadradas como migrantes no âmbito deste estudo. Esta delimitação conceptual procurou respeitar uma perspetiva integradora e não estigmatizante, reconhecendo que a pertença identitária e o sentimento de cidadania não devem ser perpetuamente subordinados à origem migratória dos ascendentes. Como tal, decidiu-se dar-lhes a denominação de *Nativos*.

A análise das árvores genealógicas construídas pelos alunos permitiu a sistematização de um conjunto significativo de dados sobre os percursos familiares e as origens geográficas das suas famílias, dando corpo à proposta pedagógica delineada. Optei por juntar os alunos de 1.º e 2.º CEB, pois os contextos em que decorreram as duas práticas estão integrados no mesmo território, no mesmo meio sociocultural e fazem parte do mesmo Agrupamento de escolas.

Com base nesses dados, a Tabela 2, *Relação das nacionalidades do universo de familiares*, evidencia uma profunda diversidade cultural e étnica, expressa na multiplicidade de países de origem dos familiares dos alunos.

**Tabela 2**

*Relação das nacionalidades do universo de familiares*

Relação Nacionalidades								
Países	Aluno/a	Mãe	Pai	Avó materna	Avô materno	Avó paterna	Avô paterno	Universo de familiares
Alemanha	0	1	0	0	0	0	0	1
Angola	2	2	2	3	3	3	2	17
Bangladesh	0	1	1	1	1	1	1	6
Brasil	4	6	6	6	6	6	5	39
Cabo Verde	5	13	11	15	15	14	15	88
Dominica	1	0	0	0	0	0	0	1
França	0	1	0	1	0	0	0	2
Guiné-Bissau	1	4	4	4	4	4	4	25
Itália	0	0	0	0	1	0	0	1
Moçambique	0	1	2	1	1	1	1	7
Portugal	25	8	9	5	5	6	7	65
São Tomé	7	8	10	8	8	10	7	58
Incógnito ou S/Info	0	0	0	1	1	0	3	5
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>315</b>

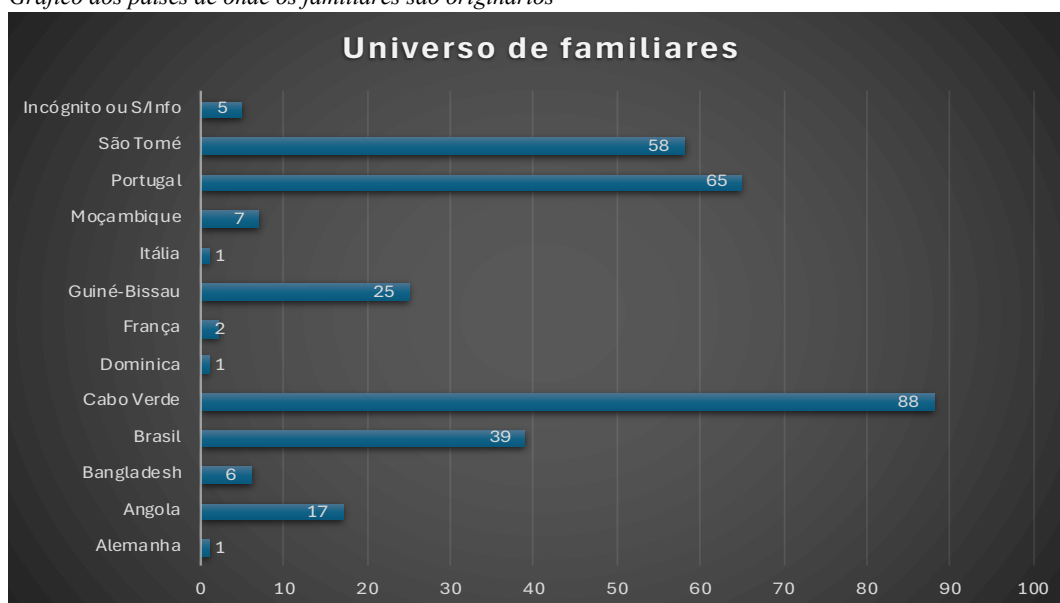
*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

Com um universo total de 315 familiares identificados, os dados revelam uma preponderância de origens não nacionais: Portugal com 65 pessoas (20,6%); total de estrangeiros reunindo 250 alunos (79,4%). Neste universo de famílias de alunos, podemos contabilizar 11 nacionalidades estrangeiras.

O país mais representado é **Cabo Verde**, com 88 familiares (27,9%), seguido de **Portugal**, com 65, **São Tomé e Príncipe** (58), **Brasil** (39), **Guiné-Bissau** (25) e **Angola** (17). Este padrão confirma o impacto das migrações de matriz lusófona na constituição dos agregados familiares das crianças em estudo. Países como Moçambique, Bangladesh, França, Alemanha, Dominica e Itália também surgem representados, embora em menor escala, revelando a existência de migrações menos frequentes, mas relevantes para o entendimento da multiculturalidade do contexto educativo.

O gráfico de barras (Figura 1), que traduz visualmente esta distribuição, reforça a centralidade dos países africanos de língua portuguesa no tecido identitário das turmas, sendo também visível a expressão da imigração brasileira. Esta heterogeneidade de proveniências legitima a adoção de práticas pedagógicas culturalmente responsivas e afirma a relevância de uma abordagem centrada na história pessoal dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico e geográfico.

**Figura 1**  
*Gráfico dos países de onde os familiares são originários*



*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no Anexo O (2025).

A partir da informação recolhida nas árvores genealógicas (Anexo O) e da respetiva sistematização apresentada na Tabela 3, *Distribuição dos alunos por geração migratória*, foi possível proceder à identificação e categorização dos alunos segundo a sua geração migratória, seguindo os critérios definidos por Portes e Rumbaut (2001).

**Tabela 3**  
*Distribuição dos alunos por geração migratória*

Distribuição dos alunos por geração migratória			
Geração migratória	Critério de Classificação	Número de Alunos	Percentagem (%)
1. <sup>a</sup> Geração	Aluno/a nascido/a noutro país e atualmente residente em Portugal	20	44,44%
2. <sup>a</sup> Geração	Aluno/a nascido/a em Portugal, com pelo menos um dos progenitores nascido noutro país	18	40,00%
Nativos (3. <sup>a</sup> geração ou superior)	Aluno/a nascido/a em Portugal, filho/a de pais também nascidos em Portugal. <b>Não identificado como migrante.</b>	7	15,56%
<b>Total</b>		<b>45</b>	<b>100,00%</b>

*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

A categorização seguiu os critérios definidos pelos autores já mencionados, permitindo distinguir entre a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> gerações migratórias, conforme os vínculos diretos ou indiretos com processos de mobilidade internacional. Esta classificação permitiu evidenciar a diversidade dos percursos biográficos e o impacto dos fenómenos migratórios nas histórias de vida dos alunos.

Com um total de **45 alunos**, os dados revelam que **20 alunos** (44,44%) pertencem à 1.<sup>a</sup> geração migratória, ou seja, são crianças nascidas noutro país que atualmente residem em Portugal. De um modo geral, estes casos são apenas identificados como “migrantes”. No âmbito deste estudo e para facilitar a leitura dos dados (árvores genealógicas) optámos por manter a referência de “1.<sup>a</sup> geração”. Estes alunos transportam consigo experiências de deslocação geográfica recentes e muitas vezes marcadas por processos de adaptação linguística, cultural e emocional. A sua presença nas turmas constitui um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade para a construção de práticas educativas interculturais e de acolhimento efetivo. A escuta das suas histórias permite

inscrever no espaço escolar um património migratório vivo e situado, cujos contornos ultrapassam frequentemente as narrativas hegemónicas da História nacional.

Segue-se o grupo da **2.<sup>a</sup> geração migratória**, representado por **18 alunos** (40,00%), nascidos em Portugal, mas filhos de pelo menos um progenitor oriundo de outro país. Estes alunos constituem um elo entre duas culturas, a do país de acolhimento e a do país de origem familiar, e vivem, muitas vezes, num espaço identitário de intersecção. Podemos estar na génese do que alguns autores falam da identidade dos que se situam “entre” espaços ou, pensamos nós, a construção das identidades compostas, tal como são definidas por Maalouf (2009) ou por Smith e Leavy (2008). A literatura sobre identidade cultural reconhece nestes casos uma pluralidade de pertenças que, se bem acompanhada, pode tornar-se um importante recurso para o desenvolvimento da autoestima, da empatia e da consciência histórica (Maalouf, 2023). Na prática pedagógica, este grupo beneficia particularmente de abordagens que valorizem o património simbólico da família, conferindo sentido ao currículo a partir das suas referências afetivas e culturais.

Por fim, **7 alunos** (15,56%) foram classificados como *Nativos* visto que pertencem à 3.<sup>a</sup> geração ou superior, isto é, nasceram em Portugal e são filhos de pais também nascidos em Portugal, sendo que nalguns casos os avós nasceram no estrangeiro (embora não todos). Conforme definido no enquadramento metodológico, este grupo não é identificado como migrante no âmbito do presente estudo, uma vez que se entende que a pertença identitária não deve ser subordinada, de forma indefinida, à origem migratória dos ascendentes. Esta opção metodológica pretende evitar práticas estigmatizantes e reforçar uma visão integradora da cidadania, em que os percursos familiares não funcionam como marcador de diferença, mas como parte da diversidade constitutiva da comunidade escolar.

A leitura conjunta destes dados permite concluir que mais de 84% dos alunos (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> gerações) têm uma ligação direta à experiência migratória, seja enquanto vivência própria ou como herança familiar próxima. Este dado não apenas justifica como válida a opção pedagógica de trabalhar os conteúdos históricos e geográficos a partir dos itinerários familiares e das memórias individuais, ancorando o currículo na experiência concreta dos alunos. Tal como defendem Barton e Levstik (2004), a aproximação entre a

história pessoal e a História coletiva constitui um poderoso motor de significação das aprendizagens, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos na construção do saber.

Neste sentido, a classificação por gerações migratórias não assume apenas uma função estatística ou descritiva. Trata-se de um instrumento de leitura da realidade escolar que permite situar cada aluno num enredo identitário único e múltiplo. A sua mobilização fundamenta, assim, uma pedagogia da memória, no sentido atribuído por Nora (1984), que reconhece nos alunos sujeitos históricos portadores de narrativas próprias, cujas raízes são simultaneamente locais, nacionais e globais.

Para além da classificação por gerações migratórias, procurou-se compreender a **diversidade territorial** presente nas genealogias dos alunos, com o intuito de reconhecer os vários espaços geográficos representados nos seus percursos familiares. Esta abordagem visa reforçar a dimensão identitária e histórica do trabalho pedagógico, valorizando as raízes culturais de cada aluno como parte integrante do processo educativo, na sua dimensão espacial.

Para tal, importa definir o critério de contabilização usado para a organização destes dados. Nesta análise, consideraram-se os países de nascimento do próprio aluno e dos seus familiares diretos (pais e avós), **contabilizando-se uma única vez cada território por aluno**, mesmo que mencionado por vários membros da família. O número total de territórios identificados corresponde, assim, ao número de países distintos representados na árvore genealógica de cada aluno. Então, criaram-se os seguintes critérios:

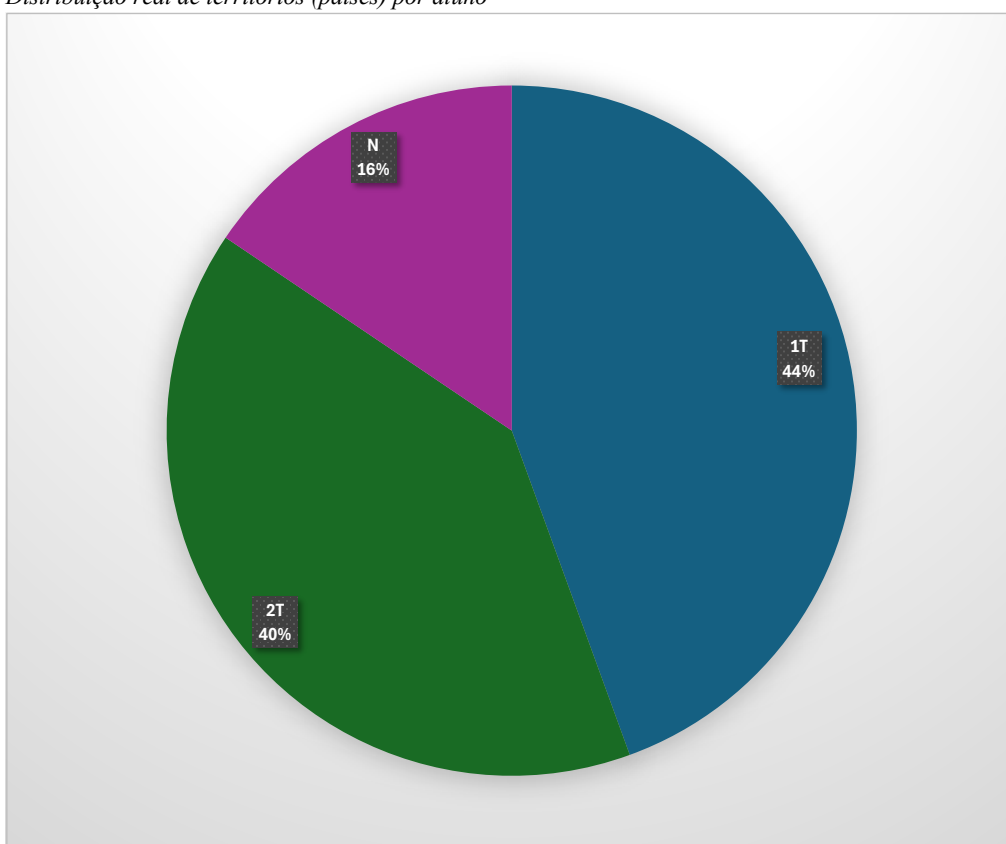
- (i) se todos os familiares nasceram no mesmo país do aluno, contabiliza-se um território;
- (ii) se forem identificados outros países de origem entre os familiares, contabilizam-se dois ou mais territórios.

Este critério permite compreender a **diversidade de referências geográficas** que compõem o universo familiar dos alunos, valorizando não apenas o país de nascimento, mas o conjunto alargado de heranças culturais e históricas presentes.

O gráfico presente na Figura 2 permite visualizar esta realidade de forma clara, destacando que, embora um número considerável de alunos partilhe uma genealogia ancorada num único território, existe uma proporção significativa de alunos com ligações a dois ou mais países, entre os quais se destacam Portugal, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné-Bissau, Brasil, Moçambique, França, Alemanha e Itália.

**Figura 2**

*Distribuição real de territórios (países) por aluno*



*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

Finda a definição do critério de contabilização adotado e da intencionalidade da análise em apreço, apresentamos abaixo a Tabela 4.

**Tabela 4**

*Distribuição real de territórios (países) por aluno*

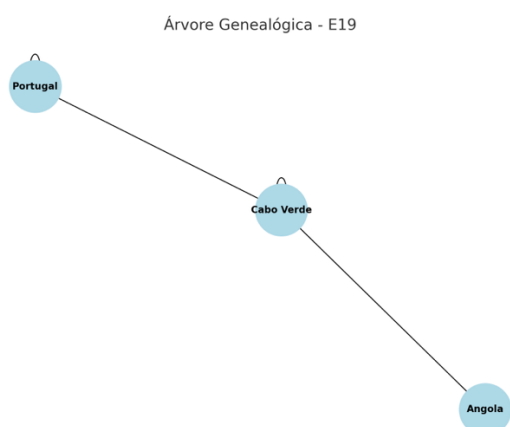
Distribuição real de territórios (países) por aluno			
N.º de territórios	N.º de alunos	Percentagem (%)	Exemplos (código)
1	20	44,44%	B17; B20; C7; C13; E5.
2	18	40,00%	B1; B18; C15; E3.
3	7	15,56%	B8; B12; B23; C16; E11; E19; E20.
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,00%</b>	

*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

Como se observa, a maioria dos alunos (84,44%) apresenta **um** ou **dois territórios** de origem identificados na sua árvore genealógica. A presença de **três territórios** distintos verifica-se em 7 alunos (15,56%), o que indica trajetórias familiares mais complexas e marcadas por mobilidade transnacional múltipla. Esta mobilidade pode ser verificada, por exemplo, nos alunos E19 e E20, cuja mobilidade se encontra representada nas Figuras 3 e 4.

**Figura 3**

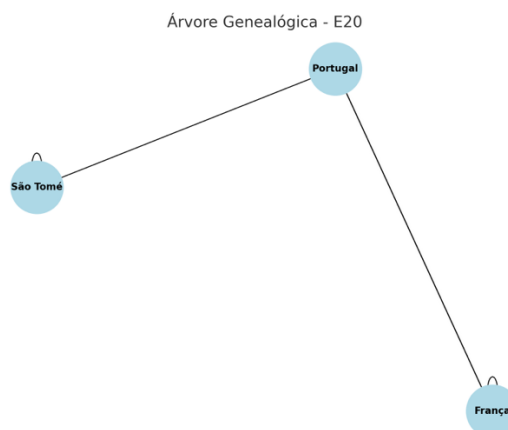
*Árvore genealógica E19*



*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

**Figura 4**

*Árvore genealógica E20*



*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

A análise das árvores genealógicas dos alunos E19 e E20 permite aprofundar a compreensão dos percursos migratórios familiares que se inscrevem no seio da escola, evidenciando a complexidade e diversidade dos contextos de origem dos alunos e das suas famílias. A leitura atenta dos dados biográficos presentes no Anexo O, incluindo os países de nascimento e as datas associadas aos pais e avós, oferece pistas relevantes para a reconstrução de possíveis motivações subjacentes a estas mobilidades.

No caso do aluno E19, nascido em Portugal em 2012, e classificado como pertencente à segunda geração migratória, a sua árvore genealógica revela três territórios distintos de origem: Cabo Verde, Angola e Portugal. A mãe, nascida em Cabo Verde em 1989, é filha de mãe cabo-verdiana (nascida em 1963) e pai angolano (nascido em 1964), o que sugere um primeiro movimento migratório entre territórios africanos de língua portuguesa, possivelmente associado a redes migratórias pós-independência entre países de língua oficial portuguesa. Por seu turno, o pai do aluno nasceu em Portugal em 1983, filho de ambos os progenitores cabo-verdianos, nascidos respetivamente em 1963 e 1959. Esta combinação revela uma história familiar marcada por deslocações sucessivas, em particular a partir da diáspora cabo-verdiana, cuja emigração para Portugal remonta, em muitos casos, às décadas de 60 e 70, com maior incidência no pós-independência de 1975, motivada por razões socioeconómicas e pela procura de estabilidade política.

A convergência destes trajetos em território português permite inferir a existência de motivações múltiplas (económicas, familiares e culturais/linguísticas) que terão incentivado a fixação da família em Portugal. A mobilidade entre Cabo Verde, Angola e Portugal remete também para uma lógica de circulação no interior do espaço lusófono pós-colonial, marcada por laços históricos, linguísticos e institucionais comuns. A trajetória do aluno E19 espelha, assim, uma memória familiar complexa e transnacional, enraizada em diferentes geografias de pertença e que se prolonga até à geração atual.

A árvore genealógica do aluno E20, igualmente nascido em Portugal (2013) e também classificado como pertencente à segunda geração migratória, revela, por sua vez, um percurso diferenciado e singular, com três territórios de origem identificados: França, São Tomé e Príncipe e Portugal. A mãe nasceu em França em 1978, filha de mãe francesa (nascida em 1956) e pai português (nascido em 1947). Esta filiação indica um percurso

de emigração portuguesa para França, muito frequente durante o Estado Novo, particularmente nas décadas de 60 e 70, período em que muitos cidadãos portugueses procuravam melhores condições de vida no estrangeiro, escapando à repressão política e à crise económica. A avó portuguesa, nascida ainda antes da revolução de 1974, terá provavelmente migrado para França em idade jovem ou adulta, tendo aí constituído família.

Por outro lado, o pai do aluno nasceu em São Tomé e Príncipe em 1980, filho de ambos os progenitores santomenses, nascidos em 1952 e 1946, respetivamente. A sua chegada a Portugal poderá ter ocorrido nas décadas de 80 ou 90, correspondendo a uma vaga de migração pós-colonial motivada por razões académicas, profissionais ou de reagrupamento familiar. A presença de três territórios distintos na árvore genealógica de E20 reflete, assim, uma confluência de movimentos migratórios oriundos de duas geografias diferentes: a Europa Ocidental e a África Central de matriz lusófona. A intersecção destas trajetórias culmina no nascimento do aluno em Portugal, resultado de uma mobilidade transnacional.

Estes dois exemplos ilustram, de forma clara, como os alunos transportam consigo heranças migratórias diversas, que atravessam continentes, contextos históricos e gerações. Mais do que uma simples origem geográfica, os territórios identificados nas suas genealogias constituem *lugares de memória*, conforme introduzido por Nora (1984), onde se inscrevem afetos, experiências, ruturas e permanências.

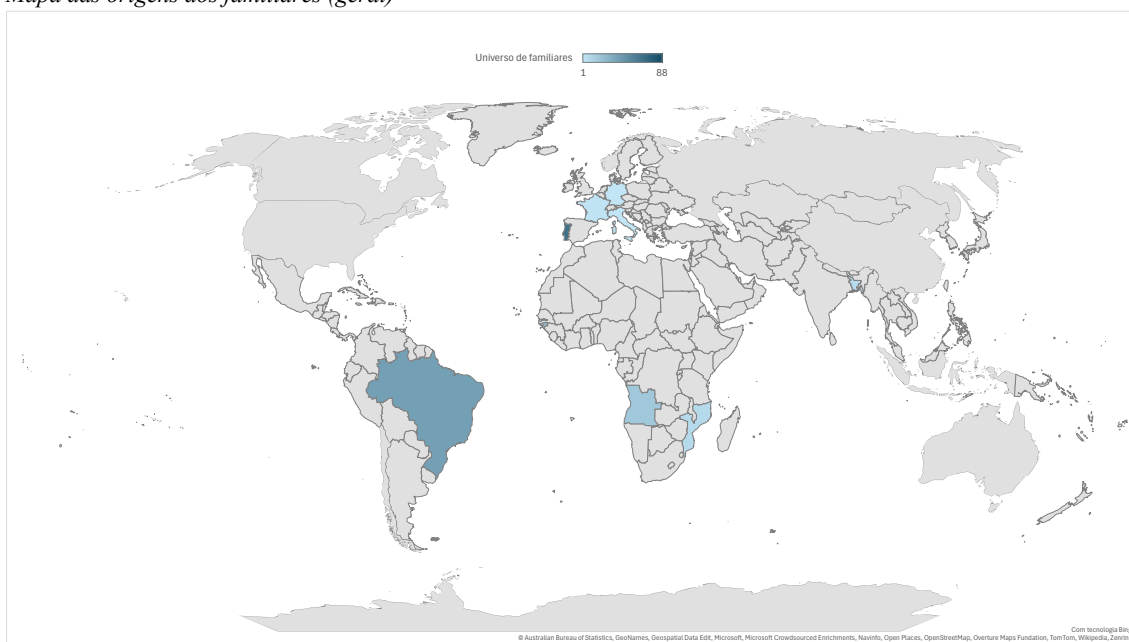
Que histórias emaranhadas, culturas diferentes, e mais geralmente diferenças, já imensas num só “mesmo” indivíduo, que o mundo seja multicolorido e que seja preciso deixar as pessoas viver, comer, vestir-se, imaginar e amar como entenderem, não está aí, como os falsos naïfs nos querem fazer crer, a questão. Essas evidências liberais não custam caro e gostaríamos apenas de que aqueles que as proclamam não fossem também tão violentos quando aparece a menor tentativa um pouco séria de diferir da sua própria pequena diferença liberal. O cosmopolitismo contemporâneo é uma realidade benéfica (Badiou, 2020, p. 22).

Regressando a Maalouf (2023), cada indivíduo é composto por múltiplas pertenças, e é nessa pluralidade que reside a sua identidade completa. A escola, ao convocar estes percursos de vida, não apenas reconhece a história dos seus alunos, como contribui para a construção de uma memória coletiva mais inclusiva, crítica e

representativa das suas comunidades. Esta análise evidencia, por conseguinte, o potencial pedagógico da genealogia como dispositivo metodológico na exploração da memória histórica e da identidade, permitindo que os alunos se situem no tempo e no espaço a partir das suas próprias raízes, valorizando simultaneamente o conhecimento histórico e a diversidade cultural que caracteriza o tecido social da escola contemporânea.

A cartografia das origens familiares, representada no mapa (Figura 5), constitui um recurso didático essencial na articulação entre espaço e tempo. Ao identificar visualmente os países de origem das famílias, promove-se uma aprendizagem geográfica e histórica contextualizada, conforme preconizado pelo PASEO (Martins et al., 2017), que recomenda a compreensão do mundo em múltiplas escalas.

**Figura 5**  
*Mapa das origens dos familiares (geral)*



*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo O* (2025).

Mais do que simples dados demográficos, e conforme mencionado anteriormente, estas origens tornam-se *lugares de memória* (Nora, 1984), que configuram a identidade dos alunos e oferecem à escola a oportunidade para validar os seus percursos de vida, e transformar a sala de aula num espaço de reconstrução identitária.

Os dados analisados revelam que a diversidade não é apenas uma característica sociodemográfica das turmas, mas uma **oportunidade educativa**. A construção das árvores genealógicas, além de permitir a recolha de dados, tornou-se uma estratégia de integração curricular e afetiva, ao reconhecer nos alunos sujeitos de saber com histórias próprias e valiosas. Tal prática está alinhada com a perspetiva de Maalouf (2023), que defende que as identidades são múltiplas e que só o seu reconhecimento permite prevenir formas de exclusão ou essencialismo cultural.

Ao convocar a memória familiar, a escola assume-se como espaço de escuta, em que os itinerários migratórios são valorizados como património, e não como marca de diferenciação negativa. Esta escuta ativa contribui para a construção de identidades positivas, de pertença e de participação, essencial numa sociedade plural.

A construção das árvores genealógicas permitiu, ainda, a fusão de uma dimensão espacial com uma dimensão temporal: os locais de origem e de destino das famílias foram cartografados e contextualizados historicamente, inserindo os percursos familiares num quadro mais vasto de acontecimentos e transformações sociais. Esta articulação entre espaço e tempo é central no desenvolvimento do pensamento histórico e geográfico e responde às orientações do PASEO, ao fomentar a competência de “compreender o mundo natural e social em que se vive, nas suas múltiplas dimensões espaciais e temporais” (Martins et al., 2017, p. 14).

Por fim, a abordagem adotada contribuiu para a construção de uma narrativa identitária ancorada na memória das origens, permitindo aos alunos tomar consciência da pluralidade de pertenças que os constitui. Ao reconhecer e valorizar os seus percursos de vida, a escola pode contribuir ativamente para o desenvolvimento de identidades seguras, conscientes e abertas à diversidade, quando sublinha que a identidade é feita de múltiplas pertenças que devem ser reconhecidas e respeitadas (Maalouf, 2023).

A construção das árvores genealógicas não foi, assim, um exercício meramente biográfico ou decorativo, mas uma prática pedagógica intencional e fundamentada, que visou integrar a história pessoal dos alunos no currículo, tornando-os coautores da narrativa histórica escolar. Desta forma, procurou-se, simultaneamente, ensinar conteúdos disciplinares, promover competências de análise histórica e geográfica e

reforçar os processos de construção da identidade individual e coletiva, cuja análise será aprofundada na secção seguinte.

## **8.2. Memória histórica e identidades culturais**

A caracterização identitária dos alunos envolvidos neste estudo revela uma complexidade cultural marcante, materializada na diversidade de práticas, referências e pertenças simbólicas expressas pelas suas escolhas pessoais, quer em domínios como o desporto, a música, a alimentação, a religião, ou os tempos livres, quer através das relações estabelecidas com os países de origem e de acolhimento. Estes dados, organizados na tabela *Quem sou eu?* (Anexo P), constituem uma fonte privilegiada que permite compreender o modo como se (re)constrói a identidade cultural das crianças em contexto educativo, a partir da intersecção entre os percursos familiares (Anexo O) e as experiências quotidianas no espaço escolar.

Do ponto de vista das práticas culturais, os dados permitem observar uma predominância de preferências relacionadas com o universo cultural juvenil globalizado, como é o caso do gosto generalizado pelo futebol, pelas danças virais promovidas em plataformas digitais como o *TikTok*, ou por estilos musicais como o *funk*, o *trap* ou o *pop*. Estas referências, embora globais, assumem ressonâncias específicas em cada aluno, funcionando como marcadores identitários diferenciados, que articulam simultaneamente elementos da cultura de origem e da cultura de acolhimento.

A presença de referências culturais provenientes dos territórios de origem, como o funaná, o kuduro, a cachupa, a feijoada, o samba, a farinha de mandioca ou a música afro-lusófona, remete para o conceito de herança cultural. Estas práticas alimentares, musicais e simbólicas, muitas vezes transmitidas no seio familiar, representam traços distintivos de pertença, que evocam a memória do território ancestral e reforçam o vínculo identitário com a cultura de origem. Esta herança é especialmente visível nos alunos de primeira e segunda geração migratória, cujas famílias mantêm vivas práticas culturais dos países de origem (como Cabo Verde, Angola, São Tomé, Guiné-Bissau ou Brasil), contribuindo para a continuidade de uma memória histórica de matriz comunitária.

Paralelamente, a integração no território de acolhimento promove processos de aquisição cultural que implicam a apropriação de referências culturais do espaço português e europeu. A valorização de pratos como o bacalhau com natas ou o arroz com frango, a referência a danças tradicionais portuguesas, a expressão do gosto por disciplinas como HGP, Educação Moral e Educação Física, ou o desejo de visitar países europeus (como França, Itália, Luxemburgo ou Suíça), indicam um processo de adesão gradual a elementos da cultura maioritária. Estes dados sugerem que os alunos desenvolvem uma **identidade híbrida**, conjugando, de forma criativa e não excludente, traços culturais herdados e práticas adquiridas no novo contexto sociocultural.

Segundo Maria João Hortas (2013), o conceito de integração implica um processo de negociação e ajustamento mútuo entre a cultura de origem e o contexto de acolhimento, que não se reduz a uma assimilação forçada, mas antes à construção de pertenças múltiplas, em diálogo permanente com a diversidade. Neste sentido, os alunos aqui estudados não rejeitam a sua herança, mas tampouco se encerram nela. Pelo contrário, afirmam-na como um ponto de partida para interagir com novas realidades culturais, numa lógica de enriquecimento recíproco.

Esta convivência de múltiplas pertenças culturais permite igualmente analisar a proximidade ou afastamento face à cultura de origem. Alunos que expressam orgulho nos pratos típicos das suas comunidades, nas músicas e danças tradicionais, e que manifestam interesse por países com os quais têm laços afetivos ou familiares, demonstram uma clara proximidade cultural. Por outro lado, alguns alunos apresentam sinais de maior afastamento ou descontinuidade, quer por não identificarem práticas culturais específicas da sua herança, quer por se reconhecerem em práticas maioritariamente ocidentais ou globalizadas. Esta oscilação evidencia a fluidez das identidades e a importância do contexto relacional e institucional, nomeadamente da escola, na mediação entre estas dimensões.

A escola, enquanto espaço privilegiado de construção de significados partilhados, pode e deve desempenhar um papel ativo na valorização da diversidade cultural e na promoção de uma memória histórica que inclua os diferentes percursos e referências dos alunos. Esta abordagem é coerente com as orientações curriculares do 1.º e 2.º CEB, que reconhecem a importância do conhecimento da história pessoal e familiar, e da

valorização das múltiplas identidades dos alunos, enquanto condição essencial para o exercício de uma cidadania democrática e plural (DGE, 2018a; DGE, 2018b).

Em suma, a análise das identidades culturais e das memórias históricas dos alunos revela a coexistência entre herança e aquisição, origem e acolhimento, continuidade e transformação. Estes dados reafirmam a pertinência de uma abordagem pedagógica centrada nas biografias dos alunos, que legitime as suas vivências e promova um espaço educativo inclusivo, onde todos se possam reconhecer e afirmar como sujeitos históricos e culturais.

A proposta metodológica de reconstituir a **vivência dos avós** a partir de narrativas familiares permitiu aceder a uma memória intergeracional rica, onde se entrelaçam os universos culturais de origem e de destino. As informações sistematizadas na tabela *Como viviam os meus avós?* (Anexo Q) revelam cinco grandes categorias definidas *a posteriori*: (i) local de origem; (ii) escola; (iii) meio de transporte; (iv) hábitos em comunidade; e (v) outras menções. Estas categorias foram, posteriormente, quantificadas e comparadas entre turmas, conforme se observa nas tabelas e gráficos complementares.

A **escola** surge como uma das referências mais frequentemente mencionadas. A grande maioria dos alunos relata experiências escolares dos avós marcadas por adversidades: ausência total de escolaridade (“a minha avó nunca foi à escola porque não tinha condições”), entrada tardia (“a minha avó só entrou na escola com 8 anos”), distâncias longas (“ia para a escola de madrugada porque era muito longe de casa”) e dificuldades de acesso (“não tinham as mesmas condições que eu tenho agora”). Através destes testemunhos, é possível perceber como os alunos constroem uma perceção histórica comparativa, articulando o presente escolar com o passado educativo das gerações anteriores. Esta relação temporal assume um papel estruturante na construção de uma memória histórica situada, permitindo o reconhecimento das conquistas sociais e educativas ao longo do tempo (João, 2005).

A categoria **meio de transporte** complementa essa leitura, revelando as limitações de mobilidade vividas pelos avós, frequentemente forçados a caminhar longas

distâncias (“iam para casa a pé”; “não havia transportes”), utilizando meios rudimentares (“às vezes usavam burro ou cavalo”) ou tendo simplesmente de prescindir do transporte escolar. A escassez de infraestruturas é assim evocada como um marcador de diferença temporal, ajudando os alunos a construir uma consciência crítica sobre os processos de desenvolvimento e modernização.

Também a categoria **local de origem** é recorrente, e nela se destacam territórios como Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Brasil, França e regiões de Portugal. Esta diversidade geográfica é evocada com orgulho (“os meus avós são de Cabo Verde”; “viviam na Guiné-Bissau”) e, muitas vezes, com referências explícitas às dificuldades enfrentadas nesses contextos (“viviam numa ditadura”; “não tinham acesso a muita coisa”). A menção aos locais reforça a centralidade do espaço na constituição da identidade, operando como marcador cultural, mas também como referência afetiva e histórica.

A categoria **hábitos em comunidade** inclui práticas como “cozinhar para a família”, “brincar no parque”, “fazer os trabalhos de casa juntos”, “trabalhar no campo” ou “respeitar os pais”. Estas práticas remetem para um universo relacional em que os valores comunitários, a solidariedade familiar e a partilha de responsabilidades ocupam lugar de destaque. O valor destes testemunhos é particularmente significativo para os alunos, que reconhecem nestas memórias um património ético e cultural que permanece atual, mesmo que sob novas formas.

Por fim, **as outras menções** incluíram elementos marcadamente subjetivos e reflexivos, como “não era como é hoje”, “a vida era diferente”, “viviam na pobreza”, “não tinham internet”, “viviam sem luz e água” ou “tinham 10 irmãos e comiam com as galinhas”. Estas expressões, embora fragmentadas, contribuem para a construção de um imaginário do passado que reforça a perceção de progresso, mas também de superação.

A Tabela 5, *Relação da natureza das categorias relatadas*, confirma esta tendência, sendo que, num universo de 33 respostas/alunos, a frequência das categorias é

evidenciada do seguinte modo: “escola” (31 menções); “outras menções” (21 menções); “local de origem” (16 menções); e “meio de transporte” (12 menções); seguidas por “hábitos em comunidade” (6 menções).

**Tabela 5**  
*Relação da natureza das categorias relatadas*

Relação da natureza das categorias relatadas						
N.º Alunos	Turma	Local de origem	Escola	Meio de transporte	Hábitos em comunidade	Outras menções
20	B	8	18	7	3	11
6	C	3	6	2	1	5
7	E	5	7	3	2	5
<b>33</b>		<b>16</b>	<b>31</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>21</b>

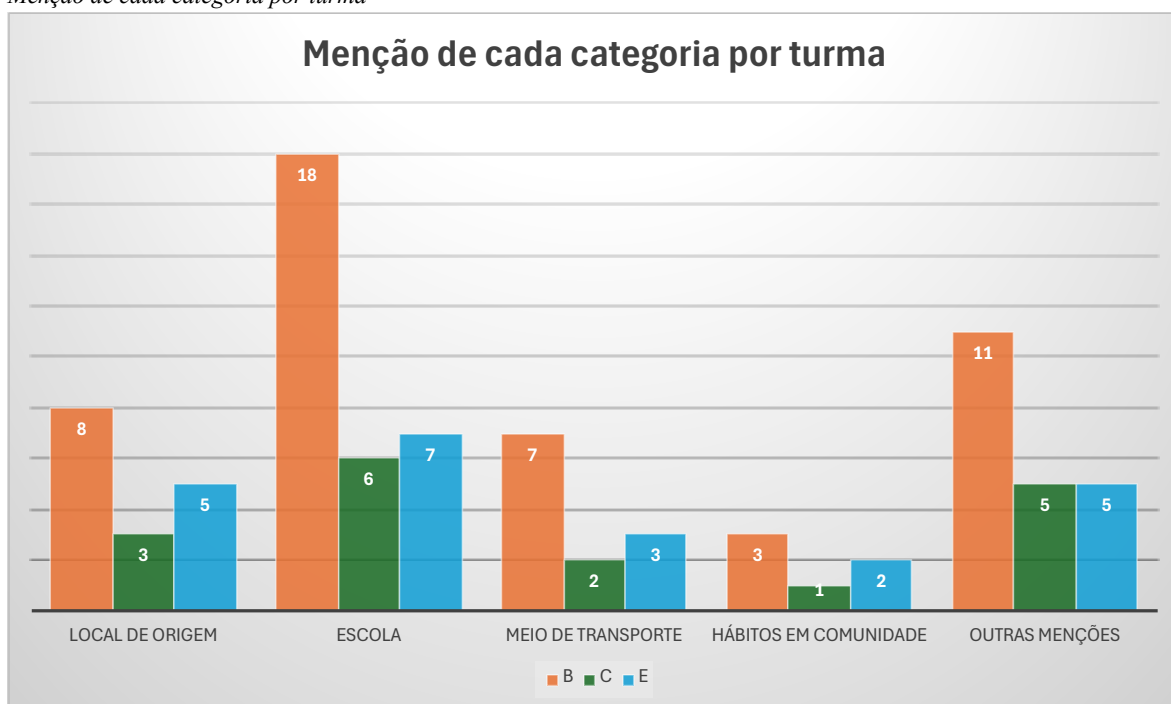
*Nota:* Construção da autora, com base na informação apresentada no *Anexo Q* (2025).

A expressividade destas categorias revela que os alunos tendem a reter e valorizar os aspetos que se relacionam com a sua vivência atual, nomeadamente a escola e o quotidiano familiar, estabelecendo pontes entre o seu presente e o passado dos seus ascendentes. Conforme defendido por Nora (1984), a memória não é apenas o registo do que aconteceu, mas a reconstrução afetiva do que é considerado digno de ser transmitido. A análise por turma, conforme se observa na Tabela 5 e no gráfico da Figura 6, mostra que esta tendência se mantém nas três turmas analisadas (B, C e E), com uma ligeira predominância da turma B, onde se registaram 8 menções ao local de origem, 18 à escola, 7 ao meio de transporte, 3 a hábitos em comunidade e 11 a outras menções. Estes dados sugerem que, mesmo com diferentes contextos de origem e experiências migratórias, os alunos partilham um mesmo impulso narrativo: o de reconstruir a sua identidade a partir do testemunho dos seus familiares, situando-se na continuidade de uma História maior.

Importa, neste sentido, destacar o valor educativo da atividade. Ao serem convidados a recolher e a partilhar memórias familiares, os alunos exercem simultaneamente a sua capacidade de escuta, de reinterpretação do passado e de

posicionamento identitário. Esta experiência pedagógica enquadra-se no que Barton e Levstik (2004) designam por *historical empathy*, isto é, a capacidade de compreender o passado a partir do ponto de vista daqueles que o viveram, o que fomenta uma maior consciência histórica e uma valorização crítica da herança cultural.

**Figura 6**  
Menção de cada categoria por turma



Nota: Construção da autora, com base na informação apresentada no Anexo Q (2025).

Adicionalmente, e conforme propõe Hortas (2013), os testemunhos partilhados revelam não apenas o que foi vivido, mas o que é considerado digno de ser transmitido às gerações futuras. O facto de os alunos selecionarem aspetos como a escolaridade, a pobreza, a ditadura, a ausência de transporte ou a solidariedade familiar indica que estes elementos foram interpretados (e interiorizados) como constituintes de uma memória histórica partilhável. A escola, ao acolher estas narrativas, atua como espaço de validação e construção de identidade, promovendo a integração não pela homogeneização, mas pela legitimação da diversidade de experiências.

### **8.3. Metarreflexão: itinerários migratórios, identidades e construção de memória**

A articulação entre os itinerários migratórios familiares, as identidades culturais dos alunos e a construção da memória histórica revelou-se um processo pedagógico fecundo e transformador. A partir das memórias próximas, individuais e familiares, foi possível mobilizar competências de natureza histórica e geográfica, promovendo aprendizagens que convocam o espaço e o tempo como categorias de análise identitária.

O estudo aqui apresentado demonstrou que a mobilização didática das memórias familiares, especialmente através das árvores genealógicas, das biografias dos avós e dos testemunhos recolhidos, permitiu aos alunos reconstituírem os percursos de vida dos seus antepassados e, simultaneamente, tomarem consciência das transformações sociais, políticas, económicas e culturais que atravessaram essas trajetórias. Como sublinha João (2005), a memória histórica adquire um valor educativo quando se ancora em experiências significativas para os alunos e permite a reconstrução crítica do passado em articulação com o presente.

Os alunos compreenderam que a sua própria história está entrelaçada com os movimentos de populações, os processos de colonização e descolonização, os regimes autoritários ou democráticos, e as práticas culturais plurais dos espaços que habitam ou de onde provêm os seus familiares. Esta tomada de consciência emerge, por exemplo, na evocação de realidades como “viviam na pobreza”, “tinham 10 irmãos e comiam com as galinhas”, “viviam sem luz e água” ou “não tinham internet”, que remetem para a comparação entre a experiência de vida atual e as condições do passado. Estes testemunhos revelam uma capacidade crescente de situar acontecimentos no tempo e no espaço, tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais de HGP, quando se propõe que o aluno desenvolva a competência de “situar acontecimentos em diferentes tempos e espaços, utilizando noções como anterioridade, simultaneidade, duração e mudança” (DGE, 2018a, p. 4).

O reconhecimento de origens geográficas diversas (Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé, Brasil, França ou regiões de Portugal) associado ao sentimento de pertença ao território nacional português, contribuiu para a construção de

identidades múltiplas e dialogantes. Retomando Hall (1997) já havia sublinhado que a identidade não é fixa, mas constituída por múltiplas pertenças, continuamente reconstruídas no tempo e no espaço. Este processo foi visível no modo como os alunos identificaram simultaneamente heranças culturais dos territórios de origem (como a alimentação, a música ou os valores familiares) e elementos assimilados no contexto de acolhimento, reconhecendo-se como sujeitos históricos, culturais e geograficamente situados.

Neste sentido, a memória revelou-se não apenas como evocação do passado, mas como prática ativa de construção de sentido no presente. Nora (1984) descreve a memória como “uma construção sempre em transformação, sujeita a apropriações, reinterpretações e atualizações” (p. 101) e é precisamente essa lógica que encontramos nas narrativas dos alunos. Ao afirmarem, por exemplo, que “a minha avó só entrou na escola com 8 anos” ou que “iam para casa a pé porque não havia transportes”, os alunos não se limitam a relatar factos, mas refletem criticamente sobre as mudanças geracionais e estruturais que marcam os percursos históricos familiares.

Este exercício de metarreflexão foi também facilitado por práticas pedagógicas que deram voz aos alunos e valorizaram as suas experiências. Conforme defendido por Hortas (2013), os processos de integração não se fazem por assimilação, mas por negociação e valorização das pertenças múltiplas, sendo a escola um lugar privilegiado para esse reconhecimento. A análise dos testemunhos recolhidos demonstra que os alunos são capazes de identificar o que foi herança, transmitido pelas gerações anteriores, e o que foi aquisição, apropriado no contexto escolar e social contemporâneo. Esta distinção revela maturidade identitária e capacidade de agência cultural.

Assim, a mobilização de memórias familiares próximas, aliada a estratégias pedagógicas centradas no aluno, permitiu transformar o estudo da História e da Geografia numa experiência de pertença e construção identitária. Como concluem Barton e Levstik (2004), é através do envolvimento com narrativas pessoais e coletivas que os alunos podem compreender a História como algo significativo e formador da sua própria cidadania.

## 9. Conclusões

| " " | | " "

A presente investigação procurou compreender em que medida a valorização das memórias familiares e dos percursos individuais dos alunos do 1.º e do 2.º CEB pode constituir um dispositivo pedagógico significativo para a construção de uma memória histórica situada e, conseqüentemente, para a consolidação das suas identidades pessoais e coletivas. Com base numa metodologia de investigação mista, embora derive maioritariamente de dados de natureza qualitativa, de tipo Investigação-Ação, e ancorada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da educação para a cidadania, o estudo permitiu explorar a articulação entre as dimensões espaciotemporais da aprendizagem e a experiência vivida dos alunos, demonstrando que a construção de conhecimento histórico se torna mais pertinente e duradoura quando parte da realidade dos sujeitos que aprendem.

A problemática do estudo, *A construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos, no 1.º e 2.º CEB, permite contribuir para a construção das suas identidades*, encontrou resposta afirmativa nos dados recolhidos. O trabalho com as árvores genealógicas, os testemunhos orais recolhidos junto dos familiares e as reconstituições das vivências dos avós permitiram aos alunos apropriar-se da sua história familiar e refletir criticamente sobre o seu lugar no tempo e no espaço. Ao mobilizar memórias individuais e intergeracionais, os alunos desenvolveram competências históricas e geográficas fundamentais, previstas nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a, 2018b), tais como localizar acontecimentos em diferentes tempos e espaços, compreender a diversidade cultural e relacionar transformações sociais com fenómenos migratórios.

As expressões recolhidas, como “os meus avós andavam quilómetros para ir à escola”, “viviam sem luz e água” ou “não tinham internet”, traduzem não apenas a assimilação de informação histórica, mas a sua integração numa narrativa identitária própria, que coloca o aluno como sujeito da História. Conforme explicitado por João (2005), a memória histórica torna-se formativa quando permite compreender o presente a partir das experiências do passado, sendo reforçado por Hall (1997) que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção contínua e relacional.

A partir do primeiro objetivo investigativo – *analisar as memórias históricas sobre as origens culturais e os percursos migratórios dos alunos* – foi possível

reconhecer que os alunos com percursos migratórios diretos ou ascendência migrante se posicionam em pertenças múltiplas, associando práticas e valores herdados das culturas de origem a elementos integrados no território de acolhimento.

Do mesmo modo, com o segundo objetivo – *analisar as representações dos alunos relativamente às suas identidades culturais* – foi possível reconhecer como o conceito de identidade emergente, simultaneamente individual e coletiva, foi particularmente evidente nas situações em que os alunos articularam heranças culturais (como a música, os hábitos alimentares ou a língua falada em casa) com práticas escolares e sociais contemporâneas. Esta hibridez, longe de ser um obstáculo, revelou-se uma riqueza, confirmando a relevância das abordagens que valorizam a diversidade e os percursos individuais no processo educativo.

Relembremos novamente, como Hortas (2013) refere que os processos de integração passam pela negociação identitária e não pela assimilação forçada. A escola deve, por isso, promover contextos de reconhecimento e valorização das pertenças múltiplas dos alunos. Os resultados da investigação indicam que, quando estas práticas são acolhidas e legitimadas no espaço escolar, os alunos desenvolvem não só maior autoestima e sentido de pertença, como também competências críticas para compreender os fenómenos históricos e geográficos numa perspetiva situada e participativa.

De forma geral, o estudo confirma que a construção de uma memória histórica centrada nos percursos individuais dos alunos constitui um contributo efetivo para a construção das suas identidades. Ao transformarem as biografias familiares em objeto de estudo, os alunos não apenas aprendem História, como aprendem a pensar-se historicamente, desenvolvendo uma consciência crítica e situada do mundo que habitam. Esta abordagem mostrou também um elevado potencial inclusivo, ao reconhecer e valorizar o capital cultural de todos os alunos, independentemente da sua origem, promovendo uma escola mais justa, mais reflexiva e mais democrática.

Apesar dos resultados promissores, o estudo enfrentou vários constrangimentos que merecem ser assinalados. A articulação entre os conteúdos curriculares obrigatórios e as atividades propostas exigiu uma gestão muito criteriosa do tempo letivo, especialmente no 2.º ciclo, onde o ritmo programático e a compartimentação disciplinar dificultam a integração de metodologias mais abertas, centradas na biografia dos alunos.

A recolha de dados junto das famílias revelou-se, por vezes, limitada. Nem todos os alunos conseguiram completar as árvores genealógicas ou obter testemunhos familiares significativos, devido a fatores como ausência de contacto com determinados familiares, escasso conhecimento das origens ou resistência em partilhar histórias consideradas privadas ou dolorosas. Estes obstáculos foram contornados através de mediação pedagógica e adaptações metodológicas, mas revelam a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos na planificação de propostas deste tipo.

Por fim, a análise dos testemunhos e narrativas implicou uma escuta sensível, capaz de respeitar a subjetividade dos discursos e a pluralidade de sentidos que lhes está associada. A leitura simbólica dos dados exigiu um trabalho interpretativo complexo, com atenção ao modo como as crianças e os jovens organizam e representam o seu passado familiar.

Não obstante, os constrangimentos não invalidaram os objetivos definidos. Pelo contrário: permitiram um amadurecimento crítico das estratégias e reforçaram a convicção de que a pedagogia da memória, quando bem sustentada e eticamente orientada, constitui uma via privilegiada para uma educação historicamente consciente, culturalmente inclusiva e humanamente significativa.

# REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Concluída a presente investigação e finalizado o período de intervenção pedagógica, impõe-se agora o momento de refletir criticamente sobre o percurso realizado e sobre os significados que emergiram das vivências, dos desafios e das aprendizagens que marcaram esta caminhada. Esta reflexão final incide, por conseguinte, sobre três eixos fundamentais: (i) as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois ciclos do ensino básico; (ii) os contributos do projeto investigativo para o meu crescimento pessoal e profissional; e (iii) os aspetos que identifico como passíveis de melhoria na minha prática docente.

A prática pedagógica nos dois ciclos (1.º e 2.º CEB) revelou-se profundamente exigente, não apenas pelas diferenças inerentes às idades, currículos e estruturas organizacionais, mas também pelas características específicas dos contextos e das turmas envolvidas. As instituições em que decorreu a minha investigação pertenciam a territórios TEIP, marcados por fragilidades socioeconómicas e uma ampla diversidade étnico-cultural. Essa realidade complexa, mas riquíssima, foi determinante para a formulação da problemática da minha tese, centrada na articulação entre memória histórica e identidade.

No 1.º CEB acompanhei uma turma de 3.º ano fortemente marcada pela diversidade cultural, religiosa e linguística, com crianças oriundas de diferentes países e contextos sociais. A presença de alunos com mobilidade reduzida e com necessidades educativas específicas exigiu uma prática pedagógica intencionalmente diferenciada e sensível às singularidades de cada um. Foi neste ambiente que testei, com enorme envolvimento emocional, práticas democráticas centradas na escuta dos alunos, promovendo assembleias de turma e rotinas de partilha que se revelaram verdadeiramente transformadoras. A participação ativa dos alunos nas decisões e a mediação dos conflitos em grupo permitiram não apenas regular o comportamento, mas também fomentar sentimentos de pertença, respeito mútuo e autorregulação emocional. Conforme explicitado por Niza (1998), ensinar é criar condições para que todos os alunos possam aprender, o que exige do professor uma postura ética de responsabilidade e adaptação permanente. A afetividade emergiu como dimensão estruturante desta experiência. A relação próxima construída com os alunos, assim como a confiança partilhada com a Professora Cooperante constituíram alicerces fundamentais para o sucesso da intervenção. O espaço da sala de aula foi, por isso, vivido como lugar de partilha, de pertença e de aprendizagem mútua. Como salienta Freire (1996), “ensinar exige respeito

à autonomia do ser do educando” (p. 65), e essa autonomia foi promovida através de práticas centradas nos alunos, ajustadas às suas reais necessidades, sem a dependência de manuais e com ancoragem nas vivências quotidianas e nos interesses partilhados.

No 2.º CEB, o desafio foi diferente: acompanhei duas turmas de 6.º ano, uma das quais com alunos de mais de dez nacionalidades distintas, o que evidenciava o impacto das migrações contemporâneas na constituição das comunidades escolares. O ensino mais expositivo e fragmentado, aliado às dificuldades de integração de alunos de Português Língua Não Materna, exigiu o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, com foco na valorização das biografias familiares, das tradições culturais e dos percursos migratórios. A realização de atividades práticas, como a construção de árvores genealógicas, mapas de mobilidade familiar ou relatos sobre os avós, permitiu explorar conteúdos curriculares de História e Geografia de Portugal de forma afetiva e significativa. Os alunos passaram a reconhecer-se no currículo, o que promoveu um aumento evidente do seu envolvimento e da sua autoestima académica. A experiência revelou-se, num primeiro momento, intimidante, sobretudo pela dificuldade em garantir que todos os alunos se sentissem parte do grupo e tivessem acesso efetivo às aprendizagens. Contudo, a introdução de práticas cooperativas, a diferenciação pedagógica e a criação de espaços de escuta e valorização das histórias de vida permitiram gerar laços e reconstruir vínculos. A empatia e a intencionalidade pedagógica tornaram-se, então, pilares de uma prática inclusiva e promotora de equidade.

Conforme referido por Tomlinson (2007), a diferenciação não consiste em facilitar o trabalho dos alunos, mas sim em oferecer múltiplos caminhos para que todos consigam alcançar os objetivos de aprendizagem. Foi este princípio que orientou a planificação das atividades, procurando, sempre que possível, ligar os conteúdos curriculares às realidades socioculturais dos alunos. As estratégias desenvolvidas, de que são exemplo a construção de árvores genealógicas, o relato de memórias familiares ou a cartografia dos percursos migratórios, permitiram que os alunos se vissem refletidos nas aprendizagens, reconhecendo a sua própria história como parte da História coletiva. Esta articulação entre memória histórica e identidade revelou-se transformadora, quer do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista da minha própria conceção do que deve ser uma prática educativa socialmente comprometida.

Do ponto de vista da investigação, a realização deste estudo revelou-se uma experiência intelectualmente exigente, mas também profundamente mobilizadora. Foi a primeira vez que me deparei, de forma estruturada, com o potencial das narrativas biográficas como instrumento de investigação e de mediação pedagógica. A articulação entre os referenciais teóricos em torno da memória histórica, da identidade e da diversidade cultural e os dados recolhidos através da observação participante, da análise documental e das produções dos alunos, deu origem a uma compreensão mais profunda do modo como a escola pode contribuir para a construção de identidades positivas em contextos de diversidade. A análise dos dados permitiu evidenciar como a escola pode, efetivamente, constituir-se como espaço de reconhecimento e de construção de identidades múltiplas, desde que esteja disposta a escutar, a acolher e a integrar as narrativas dos seus alunos. Como sublinha Maalouf (2023), “toda a pertença é uma ponte para o outro, nunca uma muralha” (p. 32), e foi essa ponte que procurei construir ao longo da intervenção educativa.

O conceito de identidade múltipla, tal como é trabalhado por Maalouf (2023), revelou-se particularmente relevante: os alunos com histórias migrantes não têm uma só pertença, mas muitas, e é na escuta dessas pertenças que reside o potencial da escola para incluir, e não excluir. A invisibilização destas identidades, como tantas vezes acontece, não é apenas pedagógica, é política e afetiva. Esta investigação levou-me a compreender que a memória histórica, quando centrada nos percursos individuais dos alunos, pode tornar-se um poderoso instrumento de reconhecimento, pertença e projeção.

Além disso, o contacto com o processo investigativo (inicialmente gerador de inquietações e inseguranças) revelou-se uma via privilegiada para o crescimento pessoal e profissional. O mestrado foi, para mim, mais do que um projeto académico: foi um exercício de escuta profunda, de compromisso ético com os contextos e de humanização da prática pedagógica. A análise dos dados, sobretudo na fase de cruzamento entre as narrativas dos alunos e os quadros teóricos, foi particularmente reveladora da potência do trabalho com a subjetividade em contexto escolar. A investigação-ação, enquanto metodologia adotada, permitiu-me tomar consciência dos efeitos da minha intervenção, dos seus limites, mas também das transformações visíveis nos alunos e em mim. Rodrigues (2012) lembra que a reflexão é o instrumento essencial para transformar a

experiência em conhecimento profissional. Através dela, fui desafiada a sair da minha zona de conforto e a construir um olhar mais crítico, mais atento e mais ético sobre a prática educativa.

No que respeita aos aspetos a melhorar na minha atuação docente, reconheço a necessidade de reforçar a minha confiança nas decisões tomadas em sala de aula. A escuta dos alunos, o acompanhamento dos seus ritmos e a adaptação das propostas às suas necessidades são competências que se constroem com o tempo, com a experiência e com a humildade de quem sabe que nunca se sabe tudo. Apesar da natural insegurança que acompanha os primeiros passos na profissão, acredito que o verdadeiro compromisso docente reside, precisamente, na disposição para aprender sempre. Como defende Schön (1983), o professor-reflexivo não se limita a aplicar modelos, mas questiona a ação no momento em que esta ocorre, integrando teoria e prática de forma dialógica.

O mestrado confirmou-me a importância de manter uma atitude investigativa ao longo de toda a carreira docente. A capacidade de escutar, interpretar e agir sobre os contextos é, talvez, uma das aprendizagens mais marcantes que levo deste percurso. A investigação não termina com esta tese: continua na sala de aula, na relação com os alunos, no olhar atento sobre as dinâmicas sociais e afetivas que atravessam a escola.

Concluo esta etapa convicta de que escolhi um caminho profissional exigente, mas profundamente gratificante. A docência é, para mim, mais do que uma profissão: é uma missão ética, cultural e humana. O professor é, como nos recorda Freire (1996), um *artesão da esperança*, alguém que acredita na possibilidade de transformação do mundo através da educação. E é nessa esperança que continuo, com o desejo de construir, com os meus alunos, uma escola e uma sociedade mais justa, mais plural e mais humana.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

Agrupamento de Escolas [REDACTED]. (2022-2025). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [REDACTED]*.

Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*. 1(1), 9-16.

Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W. W. Norton & Company.

Badiou, A. (2020). *São Paulo. A fundação do universalismo*. VS, Vasco Santos Editor.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. 3(2), 91-100.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (1a. Ed.). Ediciones CEAC.

Bjerg, H. (2011). The Culture of Memory in the “Grand children Generation” in Denmark. In H.Bjerg, C.Lenz & E.Thorstenes (Eds.). *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Relate to World War II* (pp.241-255). Deutsche Nationalbibliothek.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa Universitária de Coimbra.

Carretero, M., Rosa, A. & González, M. F. (2006). Introducción. Enseñar Historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.11-36). Paidós.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.a ed.). Almedina.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Dias, A. (2023). *Práticas e Concepções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (2.º CEB)*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Consultado a 2 de julho de 2025 em <https://www.dge.mec.pt>

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Consultado a 2 de julho de 2025 em <https://www.dge.mec.pt>

Dubar, C. (2006). *A socialização: Construção das Identidades Sociais*. Porto Editora. Consultado a 17 de junho de 2025 em <https://pt.slideshare.net/slideshow/livro-a-socializacao-claude-dubar/52014225>

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fukuyama, F. (2018). *Identidades. A exigência de dignidade e a política do ressentimento*. D. Quixote.

González, M., & Pagès, J. (2009). *Història , memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE.

Hall, S. (1997). Cultural identity and diaspora. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 51–59). Sage.

Hortas, M. J. (2013). *Currículo e diversidade cultural: Um estudo em escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado a 30 de junho de 2025 em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11485>

Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa* (Estudo 50). Observatório da Imigração / ACIDI. Consultado a 3 de julho de 2025 em <https://ceg.igot.ulisboa.pt/pessoas/maria-joao-hortas>

João, M. I. (2005). *Memória, história e educação*. Núcleo de Estudos Históricos da Universidade do Minho.

João, M. I. (2010). Memória e comemoração. *História Revista*, 8(1–2). Consultado a 3 de julho de 2025 em <https://doi.org/10.5216/hr.v8i1.10474>

Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed.). Pactor.

Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Almedina.

Maalouf, A. (2009). *Um mundo sem regras*. Difel.

- Maalouf, A. (2023). *As Identidades Assassinas* (H. Guégués, Trad.). Editorial Presença.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá*. Papirus Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º. Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77- 98.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire* (Vol. 1–3). Gallimard.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. Interdisciplinaridade. *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, 3, 27-37.
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3(1), 45-47.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oublie*. Éditions du Seuil.

Rodrigues, A. I. F. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66521/2/27990.pdf>

Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), 10–18.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schwarzstein, D. (2002). *Memoria e Historia*. *Desarrollo Económico*, 42(167), 471-482.

Smith, K. & Leavy, P. (Ed.). (2008). *Hybrid identities. Theoretical and empirical examinations*. Brill.

Tomlinson, C. A. (2007). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2.<sup>a</sup> ed.). ASCD.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

## Anexo A – Potencialidades e fragilidades da turma B

<b>Disciplina</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular oralmente as suas ideias ou conceções;</li> <li>• Descodificar grafemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar a língua portuguesa (estrangeiros);</li> <li>• Realizar a leitura e escrita;</li> <li>• Atribuir significado ao que está a ser lido.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a matemática através de atividades criativas;</li> <li>• Analisar dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar problemas;</li> <li>• Recorrer ao raciocínio lógico (pouco desenvolvido).</li> </ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar preferência por esta área disciplinar.</li> <li>• Participar de forma ativa e interessada;</li> <li>• Relacionar aprendizagens com as suas vivências ou o que já conhecem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar comportamentos mais disruptivos.</li> <li>• Evidenciar conhecimentos prévios reduzidos.</li> </ul>
Expressões Artísticas e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar interesse e participar ativamente nas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar níveis elevados de competitividade.</li> <li>• Evidenciar dificuldades de autonomia na exploração de materiais.</li> </ul>
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar níveis elevados de competitividade.</li> <li>• Manifestar sensibilidade e cuidado nas interações sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desrespeitar os colegas;</li> <li>• Tendência para o individualismo ou um ciclo fechado de amizades;</li> <li>• Baixos níveis de empenho e motivação.</li> </ul>

Nota: Construção das autoras (2025).

## Anexo B – Objetivos, indicadores e instrumentos da avaliação do PI da turma B

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>1. Empregar a resolução de conflitos.</b>	1.1. Respeita os pares. 1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.	- Grelhas de registo de observação individual; - Grelha de avaliação do grupo; - Produtos construídos durante as atividades.
<b>2. Participar ativamente nas decisões coletivas.</b>	2.1. Participa nas atividades com autonomia. 2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.	- Grelhas de registo de observação individual; - Grelha de avaliação do grupo; - Produtos construídos durante as atividades.

Nota: Construção das autoras (2025).

**Anexo C – Grelha de informação recolhida com a PC da turma B**

<b>Grelha de Observação (1.º Ciclo)</b>		
<b>Caracterizar o grupo de crianças</b>	1. Quantas crianças constituem o grupo?	24
	2. Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?	10 feminino, 14 masculino
	3. Qual é a idade das crianças?	11 alunos têm 8 anos, 10 alunos têm 9 anos e 3 alunos têm 10 anos.
	4. Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	Sim, 4 com RTP e PEI, 2 com RTP e seletivas.
	Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	Não.
<b>Inferências a registar</b>	3 crianças passam algum tempo no CAA.	
<b>Caracterizar a organização de espaços e materiais</b>	<b>Analisar pormenores do espaço interior/exterior:</b>	
	1. O tamanho da sala é proporcional ao n.º de crianças que frequentam a mesma?	Sim, bastante ampla.
	2. Qual a disposição das mesas de trabalho?	Acesso facilitado aos recursos. A docente apresenta facilidade de circulação pela parte exterior das mesas.
	3. Qual o potencial contributo dessa disposição nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?	É mais fácil dar rápido apoio aos alunos (importante neste contexto).
	4. Que tipos de trabalhos estão expostos?	Trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano. Materiais feitos pela professora.
	5. Existe algo não habitual na sala (animais, plantas)?	Não.
	6. Como é a ventilação da sala?	Muito boa. Existem 8 janelas com estores interiores, uma porta de entrada com acesso ao corredor central do pavilhão e uma porta de acesso ao recreio.

	7. Existe sistema de aquecimento na sala?	Sim, radiador/aquecedor.
	<b>Materiais disponíveis e a sua acessibilidade:</b>	
	1. Quais são os materiais que existem na sala?	Quadro branco, projetor interativo, quadro branco pequeno, 2 armário de porta, 2 armários .mistos (metade prateleira e metade arrumação), 1 armário totalmente aberto (prateleiras), lavatório, zona de arrumação com duas grandes prateleiras de pedra. Mesa e cadeira da docente, bem como 13 mesas convencionais que sentam 2 alunos com suporte por baixo para arrumação, 1 mesa ligeiramente mais pequena com o computador da sala, e 1 mesa individual. Cabides para os casacos. Caixote do lixo indiferenciado.
	2. Os materiais estão acessíveis para todas as crianças?	Sim.
	3. Os materiais existentes são duradouros e ecológicos?	Sim.
	4. Os alunos arrumam os materiais que utilizam? Como se processa essa arrumação?	No fundo da sala há um arquivo de fichas e trabalhos com o nome de cada aluno. Os alunos conhecem a disposição da sala e onde devem guardar os materiais, cujo processo fazem autonomamente.
5. Os materiais expostos são realizados pelos alunos? Ou por uma editora?	Grande maioria dos materiais expostos são realizados pelos alunos. Poucos são feitos pela professora para consolidação de aprendizagens realizadas (leitura por extenso/classes).	

	<p>6. Há acessos adequados para as crianças com NEE e/ou dificuldades de mobilidade?</p>	<p>Sim. As regras existentes, de não haver mais que 20 alunos numa turma com crianças com NEE, não são cumpridas. Para as crianças que se deslocam em cadeira de rodas as acessibilidades são garantidas. Há uma casa de banho só para alunos com deficiências e/ou dificuldades de mobilidade que inclui uma maca. Existe, também, um gabinete para alunos com estas características, vindo uma das professoras do mesmo buscá-los uma hora por dia.</p>
<p><b>Caracterizar a organização do tempo</b></p>	<p><b>Rotina do grupo:</b></p>	
	<p>1. Como é a rotina?</p>	<p>Os alunos organizam-se em fila indiana no recreio. Entram no edifício de forma ordeira e dirigem-se para a sala/os seus lugares. Depois, tiram os casacos, deixam no cabide que se encontra junto à porta, arrumam as mochilas (que podem ficar atrás da sua cadeira ou nas grandes prateleiras de pedra). Sentam-se e aguardam a instrução da docente. Pelas 10:15h iniciam o lanche e têm intervalo. Regressam pelas 11:00h. Quando regressam, fazem novamente a fila no recreio até que a professora os direcione para dentro do pavilhão. Antes de entrarem na sala, são encaminhados para a casa de banho para que todos façam as necessidades e, só depois, voltam à sala para se sentarem nos devidos lugares. Pelas 12:15h vão almoçar, sendo a hora do refeitório desta turma entre as 12:30h e as 14:00, pelo que no período que antecede permanecem no recreio. Regressam à sala pelas 14:00h com o mesmo sistema descrito anteriormente.</p>

	2. Como se inicia a aula? É feita uma revisão do(s) assunto(s) tratado(s) na(s) aula(s) anterior(es)? É feita a correção do trabalho de casa?	A aula inicia-se todos os dias de forma diferente, conforme os tópicos a serem trabalhados. Os trabalhos de casa geralmente são apenas para os alunos que não concluíram as tarefas propostas durante as aulas (2, 3 alunos).
	3. O que acontece se algum aluno ou grupo de alunos termina rapidamente a tarefa? Como gere a professora esse tempo?	A professora fornece mais tarefas e aumenta o nível de dificuldade.
	4. Em que disciplina é investido mais tempo?	Português.
<b>Caracterizar a interação entre os diferentes intervenientes</b>	1. O professor promove o pensamento crítico ou reflexivo dos alunos?	Sim. A professora intervém em conflitos ou problemas no recreio. Faz perguntas de cariz geral e permite aos alunos darem a sua opinião. É dado espaço para que as crianças debatam e resolvam os assuntos sozinhas antes de interferir.
	2. Promove o trabalho cooperativo e entreajuda entre os alunos?	Sim. Organiza-os em pequenos grupos no desenvolvimento de tarefas e projetos. Incentiva o espírito comunitário.
	3. Estimula e desafia a criança?	Sempre.
	4. Adequa o discurso ao nível etário das crianças?	Sim, mas vai introduzindo novo vocabulário para que o desenvolvam e alarguem.
	5. A professora é atenciosa? Demonstra empatia para com as necessidades e preocupações dos alunos?	Sim, é atenciosa e envolve-se com os alunos participando ativamente nas suas vidas e revelando empatia e interesse relativamente aos seus problemas e preocupações.
	6. Dá sempre <i>feedback</i> ?	Sim.
	7. Está sempre disponível para acompanhar as dificuldades dos alunos na execução de tarefas?	Tenta sempre estar disponível, embora seja difícil dado a quantidade de alunos com dificuldades.
	8. Como organiza o apoio aos alunos? Dirige-se a um grupo de alunos em especial ou apoia todos?	Apoia todos os alunos, adequando esse apoio às suas necessidades. Inclusivamente, a professora atribui tarefas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

	9. Interage na resolução dos conflitos que possam existir entre os alunos?	Sim, quando se revela necessário e geralmente para pedir que os alunos reflitam sobre o acontecimento. Em casos mais sérios, intervém para retificar a situação.
	10. Que estratégias são adotadas para resolver esses problemas?	Procurar que os próprios alunos expressem os seus sentimentos e que tentem chegar a um ponto comum em que se possam compreender e resolver as quezílias.
	11. Qual a linguagem que a professora utiliza com os alunos?	Uma linguagem adequada ao contexto e à idade dos alunos, que os aproxima de si e das situações a desenvolver.
	12. Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim, em plena liberdade.
	13. Demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Sim, quase sempre.
	14. Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Sim, muitas vezes até sem autorização, mas preferem trabalhar em colaboração.
	15. Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	Sim. Pedem desculpa quando têm que pedir, mas os conflitos são frequentes.
	16. Os alunos participam ativamente nas dinâmicas da sala?	Sim, geralmente muito efusivamente, embora mantenham a concentração por pouco tempo.
<b>Caracterizar a organização do grupo</b>	1. Como se organiza o grupo de crianças ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)? Quais os critérios?	Na maior parte das tarefas, os alunos organizam-se em grande grupo, com a docente a gerir a situação e as tarefas. Por vezes são realizadas fichas de forma individual e com o auxílio pontual da professora. Uma a duas vezes por semana realizam-se atividades a partes ou em pequenos grupos de, no máximo, 4 alunos.

	<p>2. Qual o papel das crianças nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo?</p>	<p>Reduzida devido ao elevado número de conflitos. A docente toma maior parte das decisões, tendo em consideração os alunos com maior convivência, com mais atritos e que trabalham melhor em conjunto, bem como de acordo com o objetivo da atividade a desenvolver.</p>
	<p>3. As escolhas e interesses manifestados pelas crianças são valorizados?</p>	<p>Sim, as crianças têm sempre oportunidade de falar e partilhar. Contudo, as suas vontades nem sempre são propícias ao bom funcionamento da turma.</p>
	<p>4. Existe entreajuda entre os alunos?</p>	<p>Sim, embora existam algumas limitações devido aos níveis diferentes de aprendizagem que podemos observar na turma.</p>
	<p>5. Essa entreajuda é feita de forma espontânea ou existe alguma intervenção do professor?</p>	<p>Ambos. Muitas vezes a professora incentiva os alunos que se encontram em graus mais avançados que ajudem os colegas com maiores dificuldades, o que motivou também a escolha de alguns lugares na sala de aula atendendo a esse propósito.</p>
	<p>6. As crianças com NEE conseguem integrar-se?</p>	<p>Sim.</p>
	<p>7. De que forma são tratadas pelos outros alunos?</p>	<p>Todas as crianças demonstram empatia e consciência das dificuldades vividas pelos alunos com NEE e integram-nas a 100% nas atividades. Ajudam-nas e guiam-nas sempre que possível.</p>
	<p>8. Têm muita dificuldade na concretização das mesmas tarefas que os outros alunos?</p>	<p>Sim, mas são incluídas em tudo. A professora cria grupos heterogéneos e vai dando um apoio adicional nos grupos cuja composição inclua alunos com NEE e/ou dificuldades de aprendizagem.</p>

Nota: Construção das autoras (2025).

**Anexo D – Tabela síntese de resultados do objetivo 1 (turma B)**

<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Síntese de resultados</b>
1. Mobilizar estratégias de resolução de conflitos.	1.1. Respeita os pares.	Em diversas situações, foi evidente que o respeito demonstrado entre os colegas está fortemente condicionado pelos vínculos de amizade existentes. Os alunos tendem a demonstrar atitudes de respeito prioritariamente para com os elementos do seu grupo de afinidade, desvalorizando, as opiniões e comportamentos de colegas que se encontram fora desse círculo. Esta seletividade nas interações contribui para a exclusão de alguns alunos e para a ocorrência de conflitos, dificultando a construção de um ambiente relacional positivo e inclusivo. Contudo, importa destacar que os alunos revelam, de forma geral, uma atitude de grande respeito, cuidado e compaixão para com os quatro colegas com condições especiais — nomeadamente, alunos com perturbações do espectro do autismo e mobilidade reduzida — demonstrando sensibilidade às suas necessidades e integrando-os com naturalidade nas atividades da turma. Apesar das várias estratégias implementadas para promover o respeito mútuo, a interiorização deste valor permanece um desafio contínuo, não se constatando qualquer alteração ao longo das semanas, com base nas grelhas de avaliação.
	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.	No que se refere a este indicador verificou-se uma grande disparidade entre os alunos da turma. Alguns demonstram uma capacidade notável para identificar causas e propor soluções coerentes e bem estruturadas para os conflitos que surgem no contexto escolar. No entanto, apesar desta competência cognitiva, muitos desses alunos revelam dificuldade em aplicar as soluções que sugerem. Por outro lado, constatou-se que um número significativo de alunos não consegue, por iniciativa própria, encontrar alternativas viáveis para resolver situações de conflito, recorrendo com frequência à ajuda de colegas mais habilitados ou, na maioria das vezes, à mediação de um adulto. No nosso ponto de vista, esta dependência não consegue ser resolvida num curto espaço de tempo, e como tal as grelhas de avaliação confirmam que não se observam quaisquer alterações nos alunos a esse respeito.

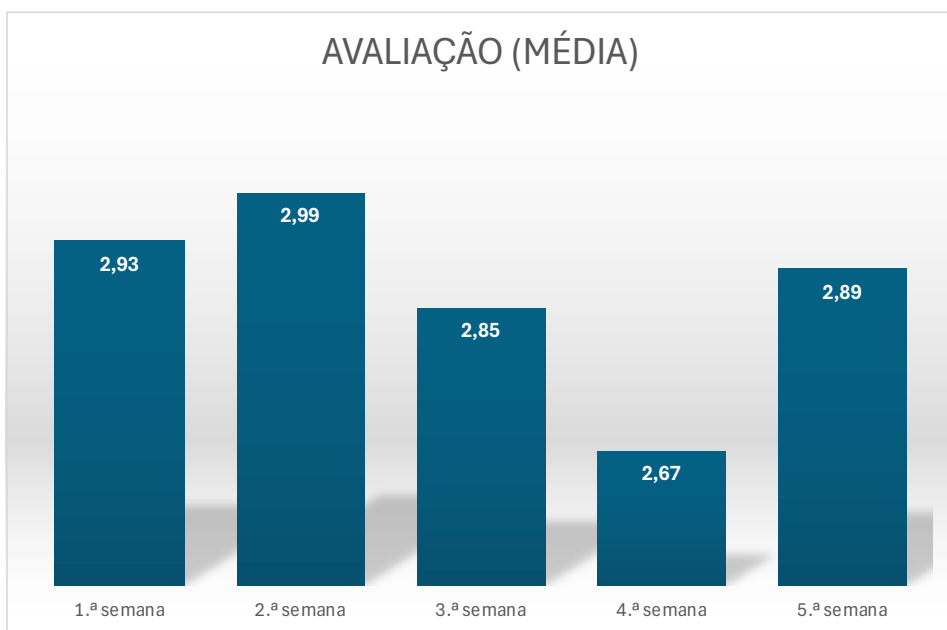
*Nota:* Construção das autoras (2025).

**Anexo E – Tabela síntese de resultados do objetivo 2 (turma B)**

<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Síntese de resultados</b>
2. Participar ativamente nas decisões coletivas.	2.1. Participa nas atividades com autonomia.	Durante a implementação do projeto, verificou-se que a autonomia variava dependendo do tipo de tarefas que são desenvolvidas. Geralmente, essa autonomia era mais diminuta em tarefas que fossem realizadas em grupo ou pares e envolvessem a construção de um produto. Observando as grelhas de avaliação, não se verificou nenhuma alteração significativa neste comportamento.
	2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.	Ao longo do estágio, verificou-se que alguns alunos tendem a assumir um papel mais dominante na tomada de decisões, manifestando as suas opiniões e influenciando o grupo. Desta forma, procurámos incentivar a participação dos alunos que se mostram mais reservados, proporcionando-lhes oportunidades para expressarem as suas ideias. No entanto, mesmo quando lhes era dada a palavra, estes demonstravam resistência em intervir. De forma geral, constatou-se que o respeito entre os alunos não é distribuído de forma equitativa, sendo mais evidente entre membros do mesmo círculo de amizade, como explicado anteriormente. Como consequência, a opinião de colegas fora desse grupo é frequentemente desvalorizada, o que condiciona a dinâmica participativa e a construção de decisões verdadeiramente coletivas.  Com base na informação anterior e na análise das grelhas de avaliação, verificou-se uma ligeira diminuição deste indicador. Ou seja, não conseguimos dar resposta a este problema.

*Nota:* Construção das autoras (2025).

## Anexo F – Média dos resultados gerais do Projeto (turma B)



Nota: Construção das autoras (2025).

Grêha de Avaliação - 1.ª semana				
N.º	1. Empregar estratégias de resolução de conflitos.		2. Participar ativamente nas decisões coletivas.	
	1.1. Respeita os pares.	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.	2.1. Participa nas atividades com autonomia.	2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.
1	4	4	4	4
2	3	4	4	4
3	2	1	3	3
4	4	3	4	3
5	2	1	2	2
6	3	3	2	2
7	2	1	2	2
8	4	4	4	4
9	2	2	3	3
10				
11	3	3	3	3
12	3	3	3	3
13	4	1	1	1
14	4	4	4	4
15				
16				
17	3	3	3	3
18	3	3	4	4
19	4	4	4	4
20	3	1	3	2
21	2	3	3	3
22	3	2	3	3
23	3	2	4	3
24	2	2	3	3
<b>T</b>	<b>3</b>	<b>2,571428571</b>	<b>3,142857143</b>	<b>3</b>

Não frequentam as aulas.

**Escala de Ponderação e Menção Qualitativa**  
 1 (Insuficiente) - O aluno não consegue realizar.  
 2 (Suficiente) - O aluno consegue realizar, mas com muitas dificuldades.  
 3 (Bom) - O aluno consegue realizar, mas com algumas dificuldades.  
 4 (Muito bom) - O aluno consegue realizar.

Nota: Construção das autoras (2025).

Grelha de Avaliação - 2.ª semana				
N.º	1. Empregar estratégias de resolução de conflitos.		2. Participar ativamente nas decisões coletivas.	
	1.1. Respeita os pares.	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.	2.1. Participa nas atividades com autonomia.	2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.
1				
2	4	4	4	4
3	2	2	3	3
4	4	3	3	4
5	3	2	3	3
6	3	3	3	3
7	2	1	1	2
8	4	4	4	4
9	2	2	3	4
10				
11	3	3	3	3
12	4	3	2	4
13	2	1	1	1
14	4	4	4	4
15				
16				
17	3	3	3	3
18	3	3	4	4
19	4	4	3	4
20	3	2	2	3
21	3	3	4	4
22	4	2	2	3
23	4	2	3	4
24	2	2	2	2
T	3,15	2,65	2,85	3,3

**Escala de Ponderação e Menção Qualitativa**  
1 (Insuficiente) - O aluno não consegue realizar.  
2 (Suficiente) - O aluno consegue realizar, mas com muitas dificuldades.  
3 (Bom) - O aluno consegue realizar, mas com algumas dificuldades.  
4 (Muito bom) - O aluno consegue realizar.

Não frequentam as aulas.

Nota: Construção das autoras (2025).

Grelha de Avaliação - 3.ª semana				
N.º	1. Empregar estratégias de resolução de conflitos.		2. Participar ativamente nas decisões coletivas.	
	1.1. Respeita os pares.	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.	2.1. Participa nas atividades com autonomia.	2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.
1	4	3	2	3
2	3	4	4	4
3	2	3	4	4
4	4	3	3	4
5	2	2	3	4
6	3	3	3	4
7	2	1	1	1
8	4	4	4	4
9	3	2	2	2
10				
11	2	3	3	3
12	3	3	2	4
13	4	1	1	2
14	3	4	2	3
15				
16				
17	3	3	3	3
18	2	4	4	4
19	4	4	2	2
20	3	2	1	2
21	3	3	3	3
22	3	2	3	3
23	3	2	2	2
24	3	2	3	2
T	3	2,761904762	2,619047619	3

**Escala de Ponderação e Menção Qualitativa**  
1 (Insuficiente) - O aluno não consegue realizar.  
2 (Suficiente) - O aluno consegue realizar, mas com muitas dificuldades.  
3 (Bom) - O aluno consegue realizar, mas com algumas dificuldades.  
4 (Muito bom) - O aluno consegue realizar.

Não frequentam as aulas.

Nota: Construção das autoras (2025).

Grelha de Avaliação - 4.ª semana				
1. Empregar estratégias de resolução de conflitos.		2. Participar ativamente nas decisões coletivas.		
N.º	1.1. Respeita os pares.		2.1. Participa nas atividades com autonomia.	
	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.		2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.	
1	4	2	4	3
2	3	4	4	4
3	2	3	4	4
4	2	3	4	4
5	3	3	4	4
6	2	3	3	3
7	1	1	2	2
8	3	4	4	4
9	1	2	2	2
10				
11	1	3	3	3
12	3	3	3	3
13	3	1	1	1
14	2	3	4	3
15				
16				
17	4	3	4	4
18	2	4	4	4
19	3	4	3	3
20	1	1	2	2
21	2	3	3	2
22	2	1	2	2
23	1	2	2	2
24	1	2	1	1
T	2,19047619	2,619047619	3	2,857142857

**Escala de Ponderação e Menção Qualitativa**  
1 (Insuficiente) - O aluno não consegue realizar.  
2 (Suficiente) - O aluno consegue realizar, mas com muitas dificuldades.  
3 (Bom) - O aluno consegue realizar, mas com algumas dificuldades.  
4 (Muito bom) - O aluno consegue realizar.

Não frequentam as aulas.

Nota: Construção das autoras (2025).

Grelha de Avaliação - 5.ª semana				
1. Empregar estratégias de resolução de conflitos.		2. Participar ativamente nas decisões coletivas.		
N.º	1.1. Respeita os pares.		2.1. Participa nas atividades com autonomia.	
	1.2. Apresenta soluções lógicas para os conflitos.		2.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas decisões em prol da turma.	
1	4	2	3	3
2	4	4	4	4
3	2	3	3	4
4	4	4	4	3
5	3	2	3	3
6	3	3	3	3
7	2	1	2	2
8	4	4	4	4
9	2	2	3	2
10				
11	3	3	2	2
12	4	4	3	3
13	4	1	1	1
14	4	4	4	3
15				
16				
17	4	4	3	3
18	1	3	4	4
19	4	4	3	3
20	2	2	3	2
21	2	3	3	3
22	2	1	2	2
23	3	2	3	2
24	3	2	3	2
T	3,047619048	2,761904762	3	2,761904762

**Escala de Ponderação e Menção Qualitativa**  
1 (Insuficiente) - O aluno não consegue realizar.  
2 (Suficiente) - O aluno consegue realizar, mas com muitas dificuldades.  
3 (Bom) - O aluno consegue realizar, mas com algumas dificuldades.  
4 (Muito bom) - O aluno consegue realizar.

Não frequentam as aulas.

Nota: Construção das autoras (2025).

## Anexo G – Potencialidades e fragilidades das turmas C e E

Potencialidades		Fragilidades	
Turma C	Turma E	Turma C	Turma E
<b>Português</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte interesse pela leitura;</li> <li>• Melhor fluência leitora;</li> <li>• Criatividade na escrita.</li> </ul>	<b>Português</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte interesse pela leitura;</li> <li>• Interesse pela partilha da escrita.</li> </ul>	<b>Português</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção da escrita;</li> <li>• Organização do caderno e das informações;</li> <li>• Ortografia.</li> </ul>	<b>Português</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maiores dificuldades na fluência leitora;</li> <li>• Maiores dificuldades na escrita;</li> <li>• Dificuldades na compreensão do texto;</li> <li>• Ortografia.</li> </ul>
<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse por atividades práticas;</li> <li>• Curiosidade relativamente à matéria.</li> </ul>	<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade relativamente à matéria;</li> <li>• Melhor raciocínio lógico;</li> <li>• Facilidade em fazer inferência.</li> </ul>	<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinteresse por temas que apresentem maior teoria;</li> <li>• Dificuldade na interpretação de enunciados;</li> <li>• Dificuldade na análise de mapas, tabelas e gráficos.</li> </ul>	<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na memorização de aspetos chave, como datas e eventos.</li> </ul>

Nota: Construção das autoras (2025).

## Anexo H – Objetivos, indicadores e instrumentos do PI das turmas C e E

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>1. Melhorar a participação em atividades práticas.</b>	1.1. Participa, com interesse, nas atividades propostas. 1.2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas tarefas realizadas.	- Grelhas de registo de observação;  - Produtos realizados durante as atividades.
<b>2. Empregar o espírito competitivo na melhoria dos resultados académicos.</b>	2.1. Melhora os resultados obtidos nos vários elementos de avaliação. 2.2. Procura subir na classificação geral da turma.	- Grelhas de registo de observação;  - Produtos realizados durante as atividades.
<b>3. Melhorar a assiduidade, participação e comportamento na sala de aula.</b>	3.1. Frequenta as aulas regularmente e com pontualidade. 3.2. Participa de forma ativa, respeitando os colegas e professores. 3.3. Adota comportamentos éticos no decorrer das atividades.	- Grelhas de registo de observação;  - Produtos realizados durante as atividades.

*Nota:* Construção das autoras (2025).

**Anexo I** – Tabela síntese de resultados do objetivo 1 (turmas C e E)

<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Síntese de resultados</b>
1. Melhorar a participação em atividades práticas.	1. Participa, com interesse, nas atividades propostas.	Durante a implementação do projeto, verificou-se que o interesse variava dependendo do tipo de tarefas que estavam a ser desenvolvidas. Geralmente, esse interesse era maior em tarefas que fossem realizadas em grupo e envolvessem a construção de um produto e em jogos do seu interesse (kahoots). Contudo, verificou se que, ao longo das semanas, os alunos se tornaram cada vez mais interessados nas dinâmicas das aulas.
	2. Colabora, individualmente ou em grupo, nas tarefas realizadas.	Geralmente, os alunos não apresentaram qualquer dificuldade no que concerne à colaboração individual. Contudo, verificaram-se alguns impedimentos na colaboração em grupo, difíceis de serem ultrapassados.

*Nota:* Construção das autoras (2025).

**Anexo J** – Tabela síntese de resultados do objetivo 2 (turmas C e E)

<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Síntese de resultados</b>
1. Empregar o espírito competitivo na melhoria dos resultados académicos.	1. Melhora os resultados obtidos nos vários elementos de avaliação.	Consideramos que no âmbito deste indicador fomos bem-sucedidas. Todos os alunos subiram as notas nos diversos elementos de avaliação excetuando na realização dos trabalhos de casa.
	2. Procura subir na classificação geral da turma.	Consideramos que este aspeto foi bem-sucedido. Os alunos demonstraram-se cada vez mais empenhados nos seus resultados pessoais e demonstravam vontade em evoluir e realizar novas aprendizagens.

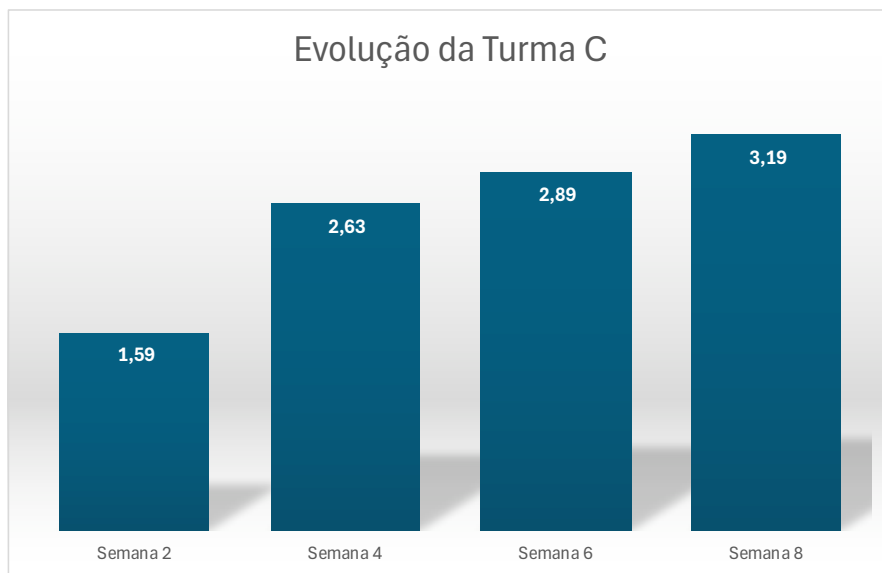
*Nota:* Construção das autoras (2025).

**Anexo K** – Tabela síntese de resultados do objetivo 3 (turmas C e E)

<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Síntese de resultados</b>
1. Melhorar a assiduidade, participação e comportamento na sala de aula.	1. Frequenta as aulas regularmente e com pontualidade.	Consideramos que no âmbito deste indicador fomos bem-sucedidas, salvo raras exceções.
	2. Participa de forma ativa, respeitando os colegas e professores.	No que diz respeito às tarefas em que era pedida a intervenção dos alunos, consideramos que esta intervenção deriva muito do grau de conforto que estes tinham na nossa presença. Na primeira semana eram quase sempre os mesmos alunos a participar, os restantes apresentavam algum receio ou participavam mais cautelosamente. Assim, foi possível verificar uma evolução notória no número de crianças que mobilizavam os seus conhecimentos e questões em sala de aula.
	3. Adota comportamentos éticos no decorrer das atividades.	Os alunos apresentaram-se, ao longo das semanas, cada vez mais aptos e com vontade de participar respeitosamente nas atividades e discussões, questionando as soluções apresentadas à luz da sua pertinência e fornecendo novas alternativas com base nas suas experiências (recorrendo a inferências). Como tal, consideramos este indicador como tendo sido bem-sucedido.

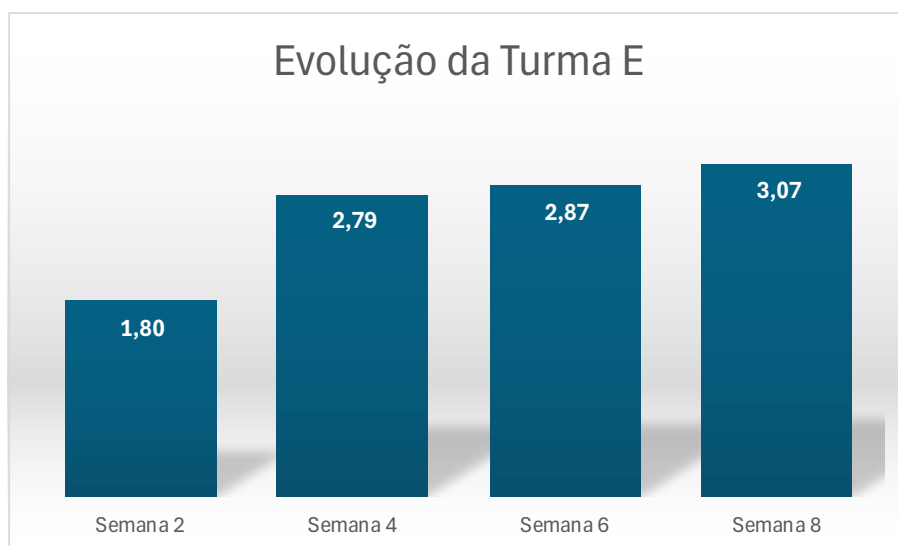
*Nota:* Construção das autoras (2025).

**Anexo L – Média dos resultados gerais do Projeto (turma C)**



*Nota: Construção das autoras (2025).*

**Anexo M – Média dos resultados gerais do Projeto (turma E)**



*Nota: Construção das autoras (2025).*

## Anexo N – Ficha “A minha árvore genealógica”

REPUBLICA PORTUGUESA | PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA | AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA DAMAIA | TEIP | S. S. C. A. M. I.

# A minha árvore genealógica

*Memória Histórica*

Avó materna Avó materno Avó paterna Avó paterno

Naturalidade (local onde nasceu)  
Nome: \_\_\_\_\_  
(Data de nascimento)

Mãe Pai

Naturalidade (local onde nasceu)  
Nome: \_\_\_\_\_  
(Data de nascimento)

Eu

Naturalidade (local onde nasceu)  
Nome: \_\_\_\_\_  
(Data de nascimento)

Jessica Rodrigues Poitras - 2024 2025

Nota: Construção da autora (2025).

## Anexo O – Tabela das árvores genealógicas

Turma / N.º Aluno	Aluno/a			Lado Materno				Lado Paterno							
				Mãe		Avó materna		Avô materno		Pai		Avó paterna		Avô paterno	
	Naturalidade	Geração migratória	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento	Naturalidade	Data de nascimento
B1	Dominica	1.ª	06/10/15	Bangladesh	05/01/86	Bangladesh	01/01/67	Bangladesh	08/06/57	Bangladesh	29/09/81	Bangladesh	02/02/65	Bangladesh	06/06/54
B2	Portugal	-	06/10/16	Portugal	12/08/86	Portugal	20/11/56	Portugal	19/03/55	Portugal	13/09/84	Portugal	25/08/59	Portugal	08/06/59
B3	Portugal	2.ª	01/05/16	Guiné-Bissau	16/01/93	Guiné-Bissau	04/09/69	Guiné-Bissau	05/10/50	Guiné-Bissau	01/01/76	Guiné-Bissau	24/09/44	Guiné-Bissau	15/01/42
B5	Portugal	-	02/09/15	Portugal	23/08/93	Portugal	09/05/63	Portugal	05/05/60	Portugal	28/09/91	Portugal	10/09/59	Portugal	02/11/55
B6	São Tomé	1.ª	19/09/15	São Tomé	12/09/88	São Tomé	22/11/62	São Tomé	10/06/64	São Tomé	27/11/76	São Tomé	29/04/48	São Tomé	12/04/42
B7	Portugal	2.ª	11/09/16	Guiné-Bissau	10/01/84	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	14/11/82	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info
B8	Portugal	-	26/01/16	Portugal	05/09/78	Portugal	14/03/53	Portugal	01/10/54	Portugal	12/11/80	Angola	09/04/54	Cabo Verde	12/06/30
B9	Portugal	2.ª	14/10/16	São Tomé	14/03/72	São Tomé	10/07/30	São Tomé	S/Info	São Tomé	16/02/71	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info
B11	Portugal	2.ª	30/11/15	Cabo Verde	30/11/83	Cabo Verde	08/11/59	Cabo Verde	21/02/50	Portugal	04/01/74	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
B12	Portugal	-	31/10/16	Alemanha	16/10/85	Portugal	09/01/53	Itália	03/06/51	Portugal	14/10/84	Portugal	24/02/55	Portugal	10/06/49
B13	Guiné-Bissau	1.ª	03/02/16	Guiné-Bissau	12/04/91	Guiné-Bissau	13/06/28	Guiné-Bissau	13/02/30	Guiné-Bissau	31/02/1956	Guiné-Bissau	04/06/22	Guiné-Bissau	06/06/22
B15	Portugal	2.ª	06/10/16	Cabo Verde	19/11/87	Cabo Verde	05/02/63	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	09/01/82	Cabo Verde	20/01/53	Cabo Verde	12/10/50
B16	Cabo Verde	1.ª	11/08/16	Cabo Verde	28/01/82	Cabo Verde	18/12/45	Cabo Verde	02/12/43	Cabo Verde	11/09/87	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
B17	Angola	1.ª	17/01/16	Angola	25/05/85	Angola	05/10/60	Angola	13/02/52	Angola	12/08/82	Angola	20/03/57	Angola	10/04/54
B18	Portugal	-	14/05/16	Portugal	06/11/75	Cabo Verde	25/08/47	Cabo Verde	21/02/45	Portugal	12/12/71	Portugal	10/12/49	Portugal	22/03/45
B19	Portugal	-	09/09/16	Portugal	25/09/83	Cabo Verde	23/09/65	Cabo Verde	01/10/55	Portugal	12/11/86	Portugal	30/03/55	Portugal	22/09/56
B20	Cabo Verde	1.ª	12/03/16	Cabo Verde	04/09/98	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
B23	Portugal	2.ª	09/08/16	Portugal	30/06/82	São Tomé	20/07/60	São Tomé	08/01/56	Cabo Verde	18/10/77	Cabo Verde	01/03/59	Cabo Verde	03/03/51
C5	Angola	1.ª	20/09/13	Angola	13/06/71	Angola	1920	Angola	1918	Angola	21/02/71	Angola	S/Info	Angola	S/Info
C7	São Tomé	1.ª	25/06/13	São Tomé	10/03/82	São Tomé	14/01/50	São Tomé	S/Info	São Tomé	16/03/76	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info
C9	Brasil	1.ª	02/04/13	Brasil	13/02/86	Brasil	30/971964	Brasil	02/08/60	Brasil	24/08/84	Brasil	20/01/60	Brasil	25/09/59
C10	Portugal	2.ª	25/03/11	Cabo Verde	30/04/69	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	12/06/49	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
C11	Portugal	2.ª	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
C12	Portugal	2.ª	05/02/14	Guiné-Bissau	23/06/83	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info	Guiné-Bissau	S/Info
C13	São Tomé	1.ª	S/Info	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info
C15	Portugal	2.ª	16/07/13	Cabo Verde	01/06/76	Cabo Verde	16/04/41	Cabo Verde	10/02/40	Cabo Verde	22/06/71	Cabo Verde	04/03/52	Cabo Verde	26/03/49
C16	Portugal	-	10/03/13	Portugal	25/05/85	Angola	27/08/60	Incôgnito		Portugal	18/04/85	Cabo Verde	24/02/61	Portugal	01/01/52
C20	Portugal	2.ª	14/06/13	Brasil	31/07/92	Brasil	13/12/75	Brasil	21/12/73	Brasil	22/03/87	Brasil	12/09/84	Brasil	05/09/55
C21	Portugal	2.ª	23/04/12	Brasil	S/Info	Brasil	S/Info	Brasil	S/Info	Brasil	S/Info	Brasil	S/Info	Incôgnito	
E1	São Tomé	1.ª	13/02/12	São Tomé	26/01/86	São Tomé	06/08/65	São Tomé	19/02/65	São Tomé	13/11/86	São Tomé	S/Info	Incôgnito	
E2	Portugal	2.ª	23/10/13	Cabo Verde	08/02/73	S/Info	11/09/58	Cabo Verde	22/02/52	Cabo Verde	28/07/79	Cabo Verde	22/01/57	Cabo Verde	S/Info
E3	Portugal	2.ª	18/10/13	Moçambique	01/09/72	Moçambique	02/01/50	Moçambique	12/08/43	Moçambique	22/10/74	Moçambique	10/03/53	Portugal	25/01/49
E4	Portugal	2.ª	14/03/13	Portugal	14/02/86	Portugal	S/Info	Portugal	01/11/55	Moçambique	01/09/72	Portugal	06/01/39	Moçambique	01/10/46
E5	São Tomé	1.ª	13/03/12	São Tomé	24/05/87	São Tomé	04/04/54	São Tomé	06/06/59	São Tomé	20/06/83	São Tomé	S/Info	São Tomé	S/Info
E7	Cabo Verde	1.ª	20/04/12	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
E8	Brasil	1.ª	11/10/12	Brasil	23/04/98	Brasil	13/abr	Brasil	S/Info	Brasil	15/11/95	Brasil	08/08/66	Brasil	05/05/64
E10	São Tomé	1.ª	28/04/13	São Tomé	28/01/84	São Tomé	07/10/66	São Tomé	01/08/65	São Tomé	28/08/81	São Tomé	11/04/39	São Tomé	05/10/38
E11	Portugal	2.ª	25/03/14	Cabo Verde	25/10/92	Cabo Verde	29/10/69	Cabo Verde	S/Info	São Tomé	02/10/92	São Tomé	S/Info	Incôgnito	
E12	Brasil	1.ª	27/06/12	Brasil	18/06/85	Brasil	S/Info	Brasil	06/05/61	Brasil	21/02/84	Brasil	02/12/54	Brasil	09/02/51
E13	Brasil	1.ª	24/06/12	Brasil	10/03/93	Brasil	06/11/74	Brasil	25/10/69	Brasil	16/11/89	Brasil	01/08/55	Brasil	04/08/63
E19	Portugal	2.ª	30/06/12	Cabo Verde	10/06/89	Cabo Verde	30/03/63	Angola	30/03/64	Portugal	19/07/83	Cabo Verde	25/11/63	Cabo Verde	17/02/59
E20	Portugal	2.ª	15/05/13	França	31/01/78	França	19/02/56	Portugal	28/07/47	São Tomé	02/08/80	São Tomé	11/11/52	São Tomé	03/02/46
E23	Cabo Verde	1.ª	05/10/13	Cabo Verde	10/08/87	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info
E25	São Tomé	1.ª	24/11/12	São Tomé	28/02/84	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	São Tomé	06/05/80	São Tomé	S/Info	Cabo Verde	S/Info
E26	Cabo Verde	1.ª	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info	Cabo Verde	S/Info

Nota: Construção da autora (2025).

## Anexo P – Tabela com a compilação dos dados da ficha “Quem sou eu?”

"Quem sou eu?"									
Aluno N.º	Desporto favorito	Música favorita	Prato favorito	Dança favorita	Tempos livres	Religião	País a visitar nas férias	O que mais gosto na escola	O que menos gosto na escola
B1	Futebol	Rock	Arroz com frango	Dança viral	iPad	Muçumana	EUA	Brincar com os meus amigos	Lutas
B2	Futebol	Pop	Sushi	Indefinido	Casa da avó	Atau	França	Desenhar	Discutir
B3	Futebol	Latino	Esgarrete com hamburguer	Dança viral	Recreio	Muçumana	Espanha	Matemática	Escrever frases
B4	Futebol	Trap	KFC	Funk	Rua	Catolica	Goa	ingles	Matemática
B5	Judo	Trap	Massa com amêndogues	Funk	Casa da avó	Catolica	Inglaterra	Brincar com os meus amigos	Nada
B6	Futebol	Kizomba	Bolo de bolacha	Indefinido	Casa	Catolica	Bragança	Matemática	Dança
B7	Futebol	Trap	Massa	Funk	Rua	Catolica	França	Brincar com os meus amigos	Tudo dentro da sala
B8	Basquetebol	Pop	Arroz e ovo moído da avó	Samba	iPad	Portugal	Cabo Verde	Matemática	Quando o intervalo acaba
B9	Futebol	Rap	Massa com amêndogues	Funaná	Casa	Catolica	São Tomé	Trabalhar	Ficar com a cabeça deitada
B10	Futebol	J-Pop	Bisque	Funk	Casa	Catolica	Brasil	Educação Física	Matemática
B11	Dança	Rap	Sushi	Funaná	Parque	Catolica	Maldivas	Ir aos passeios	Lutas
B12	Futebol	Samba	Farinha de mandioca e bapre	Funk	Casa	Muçumana	França	Ficar na sala	Lutas
B15	Basquetebol	Pop	Lasanha	Indefinido	Casa	Catolica	Luxemburgo	Educação Moral	Matemática
B16	Futebol	Pop Rock	Arroz com feijão	Funk	Futsal	Catolica	Espanha	Recreio	Estudar
B19	Futebol	Trap	Hamburguer	Funk	Casa da avó	Catolica	França	Brincar com os meus amigos	Ir para a sala
B20	Natação	Funaná	Arroz com feijão e bife	Funk	Casa	Catolica	Dinamarca	Estudar	Portar mail
B21	Balé	Funaná	Arroz	Indefinido	Prato	Muçumana	Guiné-Bissau	Matemática	Portugali
B22	Dança	Samba	Carne moída	Latino	Casa	Catolica	Cabo Verde	Brincar à apanhada	Correr
B23	Futebol	Rap	Feijoadá	Funk	Casa	Catolica	Cabo Verde	A Jessica 1 e a Jessica 2	Nada
B24	Futebol	Funk	Massa com frango	Samba	Casa	Catolica	França	Conversar	Jogar às escondidas
C2	Saltar à corda	Funk	Caril de frango	Funk	Casa	Evangelico	Alemanha	Educação Física e comida	Reparar da minha turma
C3	Patinação	Pop	Bacalhau com irasas	Indefinido	Casa	Catolica	Cabo Verde	As minhas amigas e as professoras	Tenets, raparce e comida da escola
C4	Futebol	Trap	Kebab	Funk	Casa	Catolica	México	Fazer amateiros	Bullying
C5	Futebol	Pop	Pizza	Indefinido	Casa	Catolica	Angola	Ver lutas	Comida
C6	Corrida	Pop	Arroz com feijão	Indefinido	Casa	Agnóstico	Brasil	Faltar	Estudar
C7	Corrida	Rap	Hamburguer	Funk	Casa	Catolica	Luxemburgo	Fazer amateiros	Confusado
C8	Futebol	Rap	Strogonoff	Indefinido	Rua	Catolica	Espanha	Ver lutas	Comida
C9	Futebol	Indefinido	Mexico	Indefinido	Casa	Catolica	Honduras	De mim e de brincar	As aulas
C10	Futebol	Trap	Fufu	Funaná	Campo de futebol	Catolica	EUA	Educação Física	Nada
C11	Patinação	Pop	Strogonoff	Funaná	Casa	Catolica	França	Ficar com as amigas	Matemática
C12	Andebol	Trap	Strogonoff	Funaná	Parque	Muçumana	México	Ciências	Matemática
C13	Futebol	Trap	Lasanha	Indefinido	Casa	Catolica	EUA	A hora da saída	Aulas
C14	Futebol	Funk	Bacalhau com irasas	Dança viral	Jogar PS	Catolica	Suíça	A hora da saída	Não gosto dos dias que são tarde
C15	Natação	Pop	Lasanha	Funaná	Passar	Catolica	EUA	Meus amigos e colegas	Matemática, Matemática e Matemática
C16	Futebol	Funk	Lasanha	Dança viral	Casa	Catolica	França	Estudar	Quando sinto sono
C18	Futebol	Kizomba	Salada russa	Indefinido	Jogar PS	Atau	Maldivas	Nada	Tudo
C19	Andebol	Funk	Prégo no prato	Dança viral	Casa	Catolica	França	Ficar com as amigas	Estudar
C21	Futebol	Trap	Ovos moídos	Samba	Casa	Evangelico	EUA	Nada, mas a escola é boa e ajuda muito	Tudo
C22	Basquetebol	Pop	Mimo	Indefinido	Casa	Budista	Nipal	Aprender	Não falar a língua
E1	Futebol	Funk	Feijoadá	Dança viral	Meinho	Catolica	Brasil	Educação Física	EV 4ET
E2	Patinação	Funk	Delado	Contemporânea	Meinho	Catolica	França	As visitas de estudo	Matemática
E3	Natação	Pop	Xima	Funk	Casa	Catolica	Angola	A hora da saída	As aulas
E4	Futebol	Funk	Feijoadá	Funk	Casa	Catolica	EUA	Educação Física	Ingles
E5	Patinação	Funaná	Arroz com caril	Kuduro	Rua	Catolica	São Tomé	O recreio	Trabalhos de grupo
E7	Futebol	Pop	Lasanha	Funaná	Casa	Catolica	Cabo Verde	Brincar com os meus amigos	Lutas
E8	Futebol	Funk	Cuzco com ovo	Indefinido	Jogar PS	Catolica	Itália	Educação Física	Ciências
E10	Volleyball	Gospel	Lasanha	Kuduro	Ler em casa	Catolica	São Tomé	As aulas de HOP e os meus amigos	Peixe (do retetório)
E11	Futebol	Rap	Picanha	Funk	Campo de futebol	Catolica	Itália	A hora da saída	Professor de matemática e ciências
E12	Volleyball e natação	K-Pop	Churrasco e gelado	K-Pop	Casa	Evangelico	Coreia do Sul	O recreio	Alguns professores e alunos
E13	Futebol	Pop	Açai	Funk	Rua	Catolica	EUA	Jogar à bola	Comida
E16	Futebol	Gospel	Massa	Indefinido	Escola	Catolica	Brasil	Aulas	Comida
E17	Basquetebol	Juche	Pão com ovo e melitrap	Pop	Andor da bicicleta	Catolica	Japo	O recreio	Comida
E19	Futebol	Funk	Bacalhau com irasas	Funk	Jogar PS	Catolica	Austria	Sair mais cedo	Ciências
E20	Tenis	Rock	Pizza	Latino	Casa	Atau	EUA	O recreio	Aulas
E21	Ginástica	Pop	Congo de Cabo Verde	Tradicional portuguesa	Passar	Catolica	Cabo Verde	A hora da saída	A hora da entrada
E23	Futebol	Trap	Massa	Samba	Jogar PS	Catolica	França	Jogar à bola	Corrida
E24	Badminton	Pop	Mimo	Indefinido	Ler em casa	Muçumana	França	Ler e bom comportamento	Aulas
E25	Futebol	Feijoadá	Kuduro	Indefinido	Campo de futebol	Evangelico	São Tomé	Aprender	Lutas
E26	Futebol	Funk	Cachupa	Funaná	Casa	Catolica	Cabo Verde	Tudo	Lutas

Nota: Construção da autora (2025).

## Anexo Q – Tabela com a compilação dos dados da ficha “Como viviam os meus avós?”

Como viviam os meus avós?					
Aluno	Categorias mais frequentemente mencionadas nos relatos				
	Local de origem	Escola	Meio de transporte	Hábitos em comunidade	Outras menções
B1		"o meu avô foi para a escola de militares e, quando ficou mais crescido, trabalhava no barco dos militares"			
B2					"viviam numa ditadura"
B3		"a minha avó não ia à escola, ela trabalhava"			
B4	"viviam na Guiné-Bissau"	"iam à escola e ao trabalho"		"cozinhavam para a família"	
B5		"a minha avó só entrou na escola com 8 anos e já trabalhava"			
B6		"a minha avó gostava de matemática"			
B7	"os meus avós são da Guiné-Bissau"	"a minha avó ia para a escola de madrugada porque era muito longe de casa"			
B8	"a minha avó nasceu em Cabo Verde e o meu avô nasceu em Angola"	"quando foram para a Portugal passaram a ir para a escola"	"iam a pé"		"nos anos 60"
B9	"em São Tomé e Príncipe"	"a minha avó tinha de ir para a escola"	"os pais iam buscá-la"	"faziam os trabalhos de casa juntos"	"no ano de 1950"
B11		"os meus avós iam à escola e trabalhavam"	"iam para casa a pé"	"brincavam no parque"	"não tinham as mesmas condições que eu tenho agora"
B12		"a minha avó andava na escola"	"ia a pé"		"não era como é hoje em dia"
B14		"iam à escola e ao trabalho"	"iam a pé"		"a mochila era um saco de plástico"
B17	"viviam em Palmela e em Lisboa"	"iam à escola"			"viviam numa ditadura"
B18		"a minha avó trabalhava e ia à escola e o meu avô também"			
B19		"a minha avó não ia à escola, trabalhava com sapatos"			"a vida era diferente"
B20	"os meus avós são de Cabo Verde"	"iam à escola e também trabalhavam"	"iam a pé"		
B21	"a minha avó nasceu na Cova da Moura"				"nasceu no ano de 1954 e estuda pintura"
B22	"os meus avós viviam em Portugal"	"iam à escola"	"andavam de carro"		
B23		"não iam à escola, trabalhavam muito"			"viviam muito bem"
B24		"não iam, eles trabalhavam muito"			"antigamente não era igual"
C4	"os meus avós viviam na Guiné-Bissau, na zona de campo"	"não iam, levantavam-se muito cedo para ir trabalhar e o meu avô a mesma coisa"			
C9		"não ia à escola, trabalhava a ajudar os meus bisavós"		"faziam as tarefas de casa juntos"	"entre os anos de 1970 e 1975"; "não tinham as mesmas coisas que temos hoje"
C10	"os meus avós viviam em Cabo Verde"	"não foram para a escola, começaram a trabalhar cedo no campo"	"não tinham transportes, faziam tudo a pé"		"os avós da parte da mãe sabiam ler e escrever e os do pai não sabiam ler nem escrever"; "não tinham muitas coisas, por exemplo, tecnologia, vias de comunicação, vias de transporte, luz e água"
C11	"os meus avós moravam no interior de Cabo Verde"	"não ia à escola, trabalhava no campo com os seus pais"			"a minha avó tinha a minha idade em 1955"
C15		"iam para a escola e depois iam para casa trabalhar, tratar dos animais e depois para o campo trabalhar"	"era tudo feito a pé"		"não havia transportes"
C21		"a minha avó nunca foi à escola porque não tinha condições, a vida dela foi trabalhar"			"a minha avó nasceu na pobreza"
E1		"brincava, estudava, fazia os trabalhos em casa e respeitava os pais"			
E3	"viviam em Moçambique"	"tinham de passar pelos jacarés para ir à escola"		"ajudavam em casa e iam às compras, cuidavam dos irmãos, caçavam javalis, porcos, lebres, apanhavam muito dos pais, brincavam às bonecas com carochos de manga e cozinhavam"	"comiam no chão com as galinhas, tinham 10 irmãos"
E4	"viviam em África e em Moçambique"	"iam à escola e também trabalhavam"	"iam a pé para a escola"		"1976"; "não tinham acesso a muita coisa e também não tinham internet"
E7		"estudaram até à 4.ª classe"	"andavam a pé, não tinham carro"; "às vezes usavam burro ou cavalo"		"viviam sem internet e sem telemóvel"
E10	"cidade da Trindade, em São Tomé e Príncipe"	"o meu avô estudou"			"no ano de 1966"; "não tinha acesso às mesmas coisas que tenho agora pois no seu tempo era muito difícil"
E20	"vivia em Mâcon"	"ia para um colégio chamado Colégio Bréart"	"ia para casa a pé"	"tomavam o pequeno-almoço todos juntos"	"a minha avó tinha 11 anos em 1967"; "ia à casa do vizinho ver televisão, porque não tinha"
E21	"São de Cabo Verde, mas vieram para Portugal à procura de emprego e melhores condições de vida"	"não, eram muito pobres e as crianças trabalhavam"			

Nota: Construção da autora (2025).

