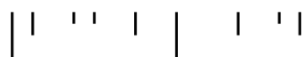


O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas e de cidadania

Lígia Couquinha

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

2023-2024



O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e o desenvolvimento de competências Histórico-Geográficas e de cidadania

Lígia Couquinha

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

Orientadora: Maria João Hortas

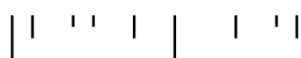
Júri

Presidente: Dalila Lino

Arguente: Ricardo Coscurão

Orientadora: Maria João Hortas

2023-2024



AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Começo por expressar o meu profundo agradecimento à Professora Maria João Hortas, a minha orientadora ao longo de todo este processo. A sua compreensão e disponibilidade incondicionais foram fundamentais para a conclusão deste percurso. Obrigada por não desistir, por me lembrar que nesta profissão, ser humano é o mais importante, e por me fazer acreditar que escolhi o caminho certo.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam ao longo da minha formação. Cada um deles contribuiu, de forma única, para a construção da pessoa e profissional que sou hoje. A todos, o meu reconhecimento pelas aprendizagens que me proporcionaram — não apenas académicas, mas também humanas.

Agradeço aos meus alunos, todos aqueles com quem já me cruzei neste curto percurso. Obrigada por me fazerem acreditar, todos os dias, que é este o meu caminho.

Àqueles que a alma escolheu como família, os meus amigos, deixo um agradecimento sentido. Foram o meu suporte em tantos momentos, mesmo sem, muitas vezes, se aperceberem. A vossa presença foi âncora e refúgio em dias difíceis.

À Sara e à Madalena, deixo uma palavra muito especial. Das muitas oportunidades que este percurso me trouxe, ter-vos ao meu lado foi, sem dúvida, uma das maiores. Esta caminhada foi apenas a primeira de muitas. Obrigada por todas as gargalhadas, conversas e abraços cheios de amor. Levo-vos comigo com enorme gratidão.

Por fim — e mais importante — agradeço à minha família. São a minha raiz e a flor de tudo aquilo que sou e ainda quero ser. Obrigada por nunca soltarem a minha mão, por me ensinarem diariamente o que significa amor incondicional e por me mostrarem que o mais importante na vida é estarmos presentes uns para os outros.

A ti, meu *irmão* mais velho, que seguiste o teu caminho para outra dimensão, dedico esta conquista. Esta vitória é nossa. Seremos, eternamente, cinco mosqueteiros.

RESUMO

| " " | | " "

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com base na experiência realizada numa turma de 5.º ano, foi desenvolvida uma investigação centrada na seguinte problemática: *O recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania.*

A partir desta problemática emergiram três objetivos orientadores: (i) caracterizar as atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de História e Geografia de Portugal; (ii) analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo e, (iii) analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo.

A investigação adotou uma metodologia mista, articulando abordagens qualitativas e quantitativas, com o objetivo de compreender em profundidade um fenómeno educativo contextualizado. A recolha de dados mobilizou diversas técnicas, permitindo observar e registar a evolução dos alunos em diferentes dimensões, dos conteúdos e capacidades em História e Geografia de Portugal e das competências sociais. A análise integrou procedimentos de análise de conteúdo e de estatística descritiva simples, possibilitando uma leitura abrangente e rigorosa dos efeitos do trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de competências de cidadania.

Os resultados obtidos sugerem que o trabalho colaborativo se revela uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História e Geografia de Portugal, bem como de valores e atitudes associados à cidadania, como o respeito e a autonomia. Este processo permitiu contribuir para a promoção de aprendizagens fundamentais à formação de alunos mais conscientes.

Palavras-chave: Competências de Cidadania. Respeito. Autonomia. Competências Histórico-Geográficas. História e Geografia de Portugal. Colaboração.

This report was developed within the scope of the course unit Supervised Teaching Practice II (PES II), part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and for Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. Based on the teaching experience in a 5th-grade class, this study focused on the following research question: *The use of collaborative work as a strategy in History and Geography of Portugal classes enhance the development of historical-geographical and citizenship competences.*

Three main objectives guided this investigation: (i) to characterize the collaborative work activities developed in the subject of History and Geography of Portugal; (ii) to analyse the historical-geographical competences developed by students in collaborative work contexts; and (iii) to examine the citizenship competences fostered through such collaborative practices.

A mixed-methods approach was adopted, combining qualitative and quantitative methodologies to gain a comprehensive understanding of this educational phenomenon. Data collection involved multiple instruments, enabling the observation and recording of student development across different dimensions: content knowledge and skills in History and Geography of Portugal, as well as social competences. Data analysis combined content analysis techniques with simple descriptive statistics, providing a rigorous and comprehensive interpretation of the impact of collaborative work on the development of both historical-geographical and citizenship competences.

The findings suggest that collaborative work is an effective strategy for promoting specific competences in History and Geography of Portugal, as well as values and attitudes associated with citizenship, such as respect and autonomy. This process contributed to the promotion of essential learning for the formation of more aware and responsible students.

Keywords: Citizenship Competencies. Respect. Autonomy. Historical-Geographical Competencies. History and Geography of Portugal. Collaboration.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
1. INTRODUÇÃO.....	3
PARTE I.....	5
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	6
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	7
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	10
2.3. Avaliação do projeto de intervenção.....	16
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	20
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	21
3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	23
3.3. Avaliação do projeto de intervenção.....	28
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	31
PARTE II.....	39
1. DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS DE CIDADANIA.....	40
2. TRABALHO COLABORATIVO, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO- GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA.....	44
2.1. Trabalho colaborativo	46
2.2. Competências histórico-geográficas (CHG).....	49
2.3. História, Geografia e Cidadania.....	52
2.4. Do Trabalho Colaborativo às Competências HG e de Cidadania.....	55
3. METODOLOGIA.....	57
3.1. Métodos e técnicas de recolha de informação	60
3.2. Procedimentos metodológicos para a implementação do estudo.....	63
4. TRABALHO COLABORATIVO EM HGP: PERCURSOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA	65

4.1. Caracterização das atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de HGP	66
4.2. Análise das competências HG desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo.....	74
4.3. Análise das competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo	86
5. CONCLUSÕES	93
6. REFLEXÃO FINAL	99
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
8. ANEXOS.....	111
Anexo A – Avaliação diagnóstica 1.ºCEB	112
Anexo B.....	115
Anexo C.....	120
Anexo D	123
Anexo E.....	125
Anexo F.....	129
Anexo G	131
Anexo H	135
Anexo I.....	137
Anexo J.....	139
Anexo K.....	141
Anexo L.....	143
Anexo M	145
Anexo N	147
Anexo O	149
Anexo P.....	151
Anexo Q.....	153

Anexo R.....	156
Anexo S.....	158
Anexo T.....	160
Anexo U.....	162
Anexo V.....	163
Anexo W.....	167
Anexo X.....	169
Anexo Y.....	173
Anexo Z.....	178
Anexo AA.....	201
Anexo BB.....	216
Anexo CC.....	223
Anexo DD - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (5 a 9 de fevereiro)	235
Anexo EE - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (19 a 23 de fevereiro).....	237
Anexo FF - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (26 a 1 de março)	240
Anexo GG - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (4 a 8 de março).....	242
Anexo HH - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (11 a 15 de março).....	244
Anexo II – Gravação final	246

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - APRESENTAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA TURMA	11
TABELA 2 - APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS GERAIS	13
TABELA 3 - OBJETIVOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	14
TABELA 4 - AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	17
TABELA 5 - POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	24
TABELA 6 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS GERAIS DO PI E AS ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE INTERVENÇÃO	27
TABELA 7 - OBJETIVOS GERAIS E RESPECTIVOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO	29
TABELA 8 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS: TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO	61
TABELA 9 - ROMANIZAÇÃO NA PENÍNSULA IBÉRICA	67
TABELA 10 - CRISTIANIZAÇÃO DA PENÍNSULA IBÉRICA	70
TABELA 11 - A ERA CRISTÃ: NOVA CONTAGEM DO TEMPO	71
TABELA 12 - INVASÕES BÁRBARAS	72
TABELA 13 - ANÁLISE DAS CHG (SEMANA 1)	74
TABELA 14 - ANÁLISE DAS CHG (SEMANA 2)	75
TABELA 15 - ANÁLISE DAS CHG (SEMANA 3)	77
TABELA 16 - ANÁLISE DAS CHG (SEMANA 4)	79
TABELA 17 - ANÁLISE DAS CHG (SEMANA 5)	80
TABELA 18 - COMPETÊNCIA HG (C)	82
TABELA 19 - COMPETÊNCIA HG (D)	83
TABELA 20 - COMPETÊNCIA (C) - FICHA DE AVALIAÇÃO	85
TABELA 21 - COMPETÊNCIA (D) - FICHA DE AVALIAÇÃO	85
TABELA 22 - COMPETÊNCIAS E PARÂMETROS ASSOCIADOS	87
TABELA 23 - TAXA DE SUCESSO DAS COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA	89

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - AS 20 COMPETÊNCIAS INCLUÍDAS NO MODELO CCD	54
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CCD – Competências para uma Cultura Democrática

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CHG – Competências Histórico-Geográficas

EG – Estratégias Gerais

HGP – História e Geografia de Portugal

IC – Instituição cooperante

OG – Objetivos Gerais

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Projeto de Intervenção

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no último ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento reflete o percurso realizado ao longo da prática pedagógica em dois contextos educativos distintos, representando uma etapa determinante na formação profissional e pessoal enquanto futura professora.

Inicialmente, é apresentada uma descrição e análise das intervenções pedagógicas realizadas nas práticas educativas supervisionadas do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as especificidades de cada contexto e as necessidades manifestadas pelos alunos. Esta análise é complementada por um estudo de natureza qualitativa, conduzido numa turma de 5.º ano, com o propósito de compreender em que *medida o recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania* – a problemática central da investigação.

A estrutura do relatório está organizada em duas partes distintas: (i) na primeira parte, descrevem-se os projetos de intervenção desenvolvidos em cada um dos ciclos de ensino, analisando-se os resultados obtidos e refletindo-se sobre as opções pedagógicas adotadas; (ii) na segunda parte, apresenta-se o estudo de investigação, iniciado pela apresentação da problemática e dos objetivos formulados, passando pela fundamentação teórica e procedimentos metodológicos que a sustentam, a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da intervenção e culminando com a apresentação das conclusões alcançadas, articulando os resultados obtidos com os objetivos inicialmente propostos.

A concluir, apresenta-se uma reflexão pessoal e profissional sobre o percurso experienciado, destacando os contributos da prática e da investigação para o desenvolvimento de competências pedagógicas e investigativas. Esta reflexão permite, assim, reconhecer os avanços realizados na construção de uma identidade docente crítica, consciente e comprometida com a melhoria contínua das práticas educativas.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

No primeiro capítulo do presente relatório realizar-se-á uma breve descrição e análise da prática pedagógica realizada no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, evidenciam-se os seguintes tópicos a abordar: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) identificação da problemática, objetivos e estratégias aplicadas no grupo-turma e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB decorreu entre 10 de abril e 29 de maio de 2024, numa instituição localizada no concelho de Lisboa, de gestão privada. Esta instituição orienta-se pelos princípios fundamentais definidos pelo Sistema Educativo Português e integra, na sua instituição, alunos desde o 1.º ano do 1.º CEB até ao ensino secundário. Todos os alunos que integram o colégio são previamente convidados a prestar provas de admissão.

Assim, durante as duas primeiras semanas de prática, o objetivo passou por observar a turma do 3.º C, de modo a identificar a problemática e definir os objetivos para o projeto de intervenção que viria a ser aplicado nas semanas seguintes.

A área que envolve a escola é maioritariamente aberta, no entanto, não tem muitos espaços verdes ao seu redor, sendo uma área habitacional com grandes prédios. O colégio situa-se numa zona com um excelente acesso à rede de transportes públicos e perto dos principais acessos a estradas que vão dar ao centro e periferias da capital. Assim, o meio que circunda a Instituição Cooperante (IC), apresenta-se no seio de uma área habitacional que alberga população de cariz socio económico médio-alto.

Os principais intervenientes no processo educativo são os educadores, os funcionários (docentes e não docentes), os alunos, os pais e encarregados de educação, através da Associação de Pais e Encarregados de Educação, e antigos alunos, através da Associação de Antigos Alunos.

Os alunos que constituem o coletivo do colégio podem integrar o mesmo pagando a mensalidade de acordo com o IRS, ou, noutros casos, pagando a frequência na sua totalidade. A partir do 2.º ciclo os alunos podem optar pelo regime de internato do qual estão dispensados às quartas, sextas, sábados e domingos. A IC agrega o 1.º, 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário e o corpo, de cerca de 700 alunos, é selecionado através de provas de admissão, feitas previamente à entrada no colégio. Assim sendo, este não

admite crianças abrangidas pelo Decreto de Lei n. °54/2018 com necessidade de medidas educativas adicionais, no entanto, conta com professores de apoio que trabalham com os alunos que revelam maiores dificuldades ao nível das diferentes áreas curriculares.

No que toca à oferta educativa, para além das áreas curriculares que integram o currículo português, os alunos do 1.º ciclo têm as seguintes atividades semanais: judo, robótica, inglês, natação, clube das letras, clube das ciências, tecnologias de informação e comunicação, educação moral e religião católica, esgrima e equitação. As quatro áreas curriculares artísticas (música, teatro, artes visuais e dança) e educação física são lecionadas por professores específicos das áreas.

As infraestruturas do colégio comportam 14 hectares, com edifícios dedicados a cada ciclo de estudos, vários refeitórios, 1 café/restaurante para professores/funcionários, dormitórios masculinos e femininos e serviços utilizados por funcionários e professores (reprografia, barbearia, levantamento de material etc.).

Para além disto, a instituição dispõe de um conjunto de importantes infraestruturas de apoio às atividades pedagógicas, no qual se destacam: o Pavilhão de Ciências, o Centro de Energias Renováveis e Tecnologias do Ambiente, o Museu da História da Instituição, o Museu de História Natural, o Salão Nobre/Biblioteca, a Sala de Leitura, o Arquivo Histórico, a Sala de Armas, as Instalações desportivas (ginásio, piscina coberta, pista de atletismo, campos para várias modalidades, pista para aeromodelismo, 2 tanques de remo, sala de esgrima, picadeiro e cavalariças), a Enfermaria e o Gabinete de Psicologia.

A partir dos seus princípios pedagógicos como o culto, a responsabilidade, o respeito pelos outros e a autonomia, aliados a uma sólida formação intelectual, técnica, física, moral e cívica, pretende-se que os seus alunos se formem integralmente e assumam um conjunto de valores éticos, nomeadamente: patriotismo, sentimento da honra e do dever, cidadania, liderança, rigor, camaradagem e compromisso. Os princípios pedagógicos e os valores mencionados estão presentes na divisa (“Um por todos. Todos por um.”) e no Código de Honra do Aluno, que se encontra afixado em todas as salas de aula.

Quanto ao recreio, este é de grandes dimensões, conseguindo suportar 3 turmas de cada ano do 1.º ciclo do ensino básico que estão no estabelecimento. A dinamização das atividades realizadas nos intervalos da manhã, almoço e tarde estão a cargo da empresa Azimute Radical.

A escola tem ainda uma horta pedagógica que é dinamizada por duas professoras do colégio e cada turma participa na horta coletiva durante 30 minutos semanais. O Projeto Educativo que se encontra em vigor, iniciou-se no ano de 2022 com término no ano de 2025 encontrando-se disponível na página oficial do da IC. Este assenta numa reformulação e melhoramento do Projeto elaborado anteriormente e centra-se na gestão e organização do colégio, nos seus objetivos e nos meios que se propõe pôr em prática para garantir uma adequada formação aos seus alunos à luz do referencial “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. O Projeto Educativo utilizado pela instituição é ainda elaborado tendo por base os fundamentos descritos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tal como é afirmado no Projeto Educativo do colégio: • “Aprender a Ser, o que pressupõe o desenvolvimento da autonomia, do discernimento e da responsabilidade pessoal;” • “Aprender a Conhecer, o que também significa aprender a aprender, exercitando a atenção e a concentração, a memória e o pensamento;” • “Aprender a Viver em Comunidade, o que implica compreender e respeitar o outro, as diferenças e reconhecer as interdependências sociais.” • “Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente.”

No que diz respeito à organização e apresentação da sala de aula verificou-se que à entrada da mesma existe uma antecâmara onde os alunos fazem a formatura antes da entrada, os materiais encontram-se à disposição e alcance dos alunos e as mesas encontravam-se organizadas por filas com mesas individuais. Verificou-se ainda que não eram afixados trabalhos, cartazes ou outros recursos nas paredes da sala de aula. Cada criança tinha 2 separadores onde guardava os seus livros e cadernos diariamente. Estes separadores ficam ao lado de cada secretária durante a semana e à sexta-feira eram arrumados em cima da bancada da sala.

A turma era constituída por vinte e um alunos, sendo treze do sexo masculino e oito do sexo feminino, 20 de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade chinesa, que frequentavam o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em termos etários, a turma era uma turma homogénea, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Ao nível dos aspetos psicopedagógicos, a turma revelava interesse e motivação pelas aprendizagens, manifestando curiosidade pelos conteúdos abordados e, como tal, colocando questões frequentemente, no entanto, muitas vezes sem colocar o braço no ar e falando por cima da professora e/ou dos colegas. Ainda assim, evidenciavam-se algumas dificuldades ao nível da matemática e do português num número significativo

de alunos.

Ao nível da relação com os pares, esta turma revelou alguma entreaajuda, estando os alunos disponíveis para cooperar com os colegas, no entanto, por falta de momentos de trabalho em grupo/pares dentro da sala de aula, revelavam algumas dificuldades neste aspeto.

Ainda assim, alguns alunos revelavam algumas dificuldades de sociabilização, tornando-se agressivos e pouco cooperantes quando contrariados.

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Tendo já analisado o contexto socioeducativo em questão foram identificadas as principais potencialidades e fragilidades da turma 3.ºC, permitindo avaliar as maiores preocupações da professora cooperante, bem como, onde focar a nossa atenção e ação ao longo do período de intervenção, de forma a converter as primeiras (potencialidades) em situações de aprendizagem mais consistentes e que permitissem aos alunos adquirir aprendizagens de maior qualidade. Por outro lado, depreendemos das fragilidades quais os pontos críticos que seriam objeto de uma ação transformadora com o propósito de os reduzir ou anular.

Entenda-se que, as potencialidades e fragilidades tidas em conta, elencadas e mencionadas à priori, sendo apresentadas detalhadamente na tabela seguinte (tabela 1), foram apontadas tendo por base as notas de campo retiradas ao longo da prática, as conversas informais tidas com a PC e o diagnóstico inicial das competências sociais (Anexo A) feito por meio da observação e da avaliação feita pela PC.

Tabela 1 - Apresentação das potencialidades e fragilidades da turma

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrelutar nas tarefas propostas, no que diz respeito à organização da sala de aula; ✓ Partilhar, facilmente, materiais e recursos com os colegas; ✓ Questionar, criticar e refletir sobre os vários tópicos lecionados e/ou mencionados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar a opinião do outro; ✓ Trabalhar cooperativamente sem competição excessiva; ✓ Realizar as tarefas autonomamente; ✓ Respeitar as regras em sala de aula.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento de padrões; ✓ Maior facilidade na compreensão de factos básicos da multiplicação e sua relação com a divisão; ✓ Cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução de problemas; ✓ Processo e estratégias; ✓ Comunicação matemática; ✓ Representações múltiplas; ✓ Raciocínio matemático.
Português	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oralidade: expressão e compreensão; ✓ Leitura fluída dos textos, compreendendo o tema e assuntos do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrita: erros ortográficos, pontuação, estrutura textual e exprimir opiniões fundamentadas.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Natureza: Facilidade na compreensão dos subtópicos associados aos procedimentos de primeiros socorros; ✓ Natureza: Interesse no tema “animais” e no seu papel no planeta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não observado.
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilidade e gosto pelo desenho e pela pintura com vários materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldade em criar algo personalizado, distanciando-se do observado.
Música	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cantar a solo ou em grupo; ➤ Contacto e apropriação de vários instrumentos musicais, nomeadamente o piano; ➤ Produção de diferentes ritmos musicais com recurso a diferentes fontes sonoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados; ➤ Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.

Teatro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cênicas, problemas e soluções da ação dramática; ✓ Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências; ✓ Produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior dificuldade na mobilização dos conhecimentos, na prática - voz, ritmo, entoação, movimento, etc. das personagens.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de personagens para a construção do teatro; ✓ Transformação de objetos para obter os efeitos pretendidos no espetáculo organizado. 	
Educação Física	✓ Não observado.	✓ Não observado.

Fonte: Plano de Intervenção do 1.ºCEB

Após ser feita a análise de todas as potencialidades e fragilidades previamente mencionadas e identificadas, partiu-se para a definição, não só da problemática de intervenção, como também dos objetivos gerais que pretendiam dar-lhe resposta (tabela 2).

Compreendeu-se assim que a maior problemática evidenciada seria a autonomia e a aprendizagem colaborativa, sendo uma turma que apresentava maiores desafios neste sentido. Desta forma, optou-se pelo foco no desenvolvimento da autonomia dos alunos, incentivando a sua entreaajuda, recorrendo ao trabalho em grupo como estratégia de auxílio para este processo.

Tabela 2 - Apresentação da problemática e dos objetivos gerais

Problemática	
Como promover a autonomia e a cooperação, nas diversas áreas de conhecimento, através do trabalho de grupo?	
Objetivos Gerais	
<u>OG A</u> Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento de tarefas didáticas	<u>OG B</u> Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos

Fonte: Plano de Intervenção do 1.ºCEB

Neste sentido, de forma a atingir os objetivos definidos e a dar resposta à problemática identificada, traçou-se um conjunto de estratégias gerais aplicadas no contexto.

Atente-se na Tabela 3 – como suporte visual para o leitor – as estratégias definidas para cada objetivo. Posteriormente, será feita uma descrição da forma como foram aplicadas.

As estratégias de intervenção referentes ao primeiro objetivo geral determinado, “adquirir competências de autonomia no desenvolvimento de tarefas didáticas”, passaram, essencialmente, pela continuação da rotina da nomeação do Chefe de turma semanal – por ser considerada uma tarefa que permitia aos alunos adquirirem competências de chefia autónoma do grupo, bem como competências de respeito pelo próximo. Ao longo de todas as tarefas desenvolvidas, tanto na área de Português, como de Matemática, ou de Estudo do Meio, procuraram definir-se regras claras e objetivas antes de iniciar qualquer momento de trabalho (oralmente e escrito) – visto que os alunos

tinham muitas dificuldades em concretizar tarefas sem questionarem a professora inúmeras vezes aquando da realização das mesmas.

Tabela 3 - Objetivos gerais e estratégias de ação

OG A
Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento de tarefas didáticas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuação da rotina da nomeação do Chefe de turma semanal; ✓ Definição de regras claras e objetivas antes de iniciar qualquer tarefa; ✓ Regulamentação do tempo atribuído para a realização das tarefas de forma a incentivar à autorregulação; ✓ Proporcionar momentos de feedback construtivo no final das tarefas; ✓ Dar primazia ao trabalho por meio de guiões de exploração; ✓ Alteração da dinâmica do conselho de turma com a implementação do recurso a um painel que identifique o que os alunos mais gostaram, menos gostaram e o que pretendem melhorar; o chefe de turma passa a dinamizar o conselho de turma; ✓ Implementação do projeto “GataFunho” para a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma individual; ✓ Implementação de um painel das tarefas a realizar de forma rotineira em sala de aula; ✓ Construção das regras da sala de aula com os alunos;
OG B
Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar primazia a momentos de trabalho em pequeno e em grande grupo; ✓ Implementação do trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa; ✓ Implementação do projeto “GataFunho” para a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma colaborativa; ✓ Alteração da disposição da sala; ✓ Implementação do recurso à metodologia de trabalho por discussão e debate, como por exemplo, o conselho de turma.

Fonte: Plano de Intervenção do 1.ºCEB

Foi também atribuído um valor acrescido ao trabalho por meio de guiões de exploração que demonstrou ter tido um impacto positivo no desenvolvimento da autonomia dos alunos. A partir do guião – devidamente explícito a nível de procedimentos a tomar – os alunos, muitas vezes a pares ou em grupos, resolviam com maior facilidade as tarefas apresentadas. Aliada a esta estratégia, é importante salientar que os guiões eram construídos com base na realidade do grupo-turma. Também a atribuição de significado às tarefas solicitadas permitiu esta maior facilidade de aprendizagem por parte dos alunos.

Ainda neste sentido, destaca-se a estratégia do feedback construtivo no final de cada tarefa, permitindo uma maior consciencialização do trabalho realizado, bem como

da atribuição do papel de moderador da assembleia de turma ao chefe da semana, de forma a permitir aos alunos regularem e melhorarem o discurso e a discussão entre todos.

No que diz respeito ao segundo objetivo determinado, “desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos”, valorizaram-se as seguintes estratégias: momentos de trabalho em pequeno e em grande grupo, novamente a implementação do trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa e a implementação do recurso à metodologia de trabalho por discussão e debate em alguns momentos. Os momentos de trabalho em pequeno e grande grupo permitiram aos alunos uma maior capacidade de respeito pela opinião do colega bem como uma aprendizagem mais próxima e ativa com os pares - também a exploração dos guiões de exploração em grupo permitiu estes momentos. Destacam-se ainda os momentos de debate sobre vários conteúdos, que permitiram a aprendizagem dos alunos em conjunto.

Focamos agora a nossa atenção para as tarefas concretas que foram implementadas ao longo deste período, tendo por base os objetivos mencionados e as estratégias gerais a aplicar. Salienta-se que as tarefas são aqui discriminadas por área de conhecimento, no entanto, foi feita uma articulação ao longo das semanas com temas semanais ou conteúdos transversais a todas estas áreas. Ao nível do português, implementou-se o projeto “GataFunho” (adaptação do projeto “CriaTivo” da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, 2017), visando a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma colaborativa. Importa salientar a dinamização do projeto, tendo estes vários objetos lúdicos – como o passaporte de cada aluno, a caixa individual, os autocolantes das missões, etc. – que acabaram por incentivar os alunos para a realização das várias missões solicitadas em cada aula. Este projeto desenvolveu-se todas as semanas e dividiu-se em várias missões, passando por três fases da escrita: planeamento, redação e revisão.

Foram também realizadas tarefas que promovessem o trabalho a pares e a escrita de textos, a partir de um tema próximo dos alunos e que articulava a escrita com o domínio gramatical – tempos verbais. Momentos de debate e discussão sobre livros lidos em grande grupo ou sobre temas a desenvolver, como por exemplo: leitura e discussão do

livro “O Muro” e debate sobre a importância de ter sonhos e de ajudar outras crianças a alcançar os seus sonhos.

Ao nível da matemática destacam-se as resoluções de problemas em grupo, com objetos manipuláveis e contextos próximos dos alunos, bem como a apresentação e discussão das suas estratégias para a turma. Para além disso, evidenciam-se os momentos de exploração prática, em sala de aula, dos conteúdos a lecionar, como por exemplo a área e o perímetro.

Por fim, o desafio semanal aplicado na penúltima semana de intervenção, tanto na área de português, como na área da matemática, em que os alunos faziam um *quizz* de resposta rápida, objetivando a revisão de conteúdos. Esta tarefa não está diretamente ligada a nenhum dos objetivos, mas permitiu uma maior motivação dos alunos e alguma autonomia – tendo um curto período determinado para responder autonomamente. Ao nível da área de estudo do meio, foram realizados momentos de construção de cartazes sobre os conteúdos em questão – como por exemplo as cadeias alimentares –, pesquisa de informação nos tablets e computadores (sempre em pequenos grupos) e também momentos de exploração no exterior – nomeadamente na horta do colégio.

2.3. Avaliação do projeto de intervenção

Para determinar a eficácia do PI aplicado procedeu-se à sua avaliação, construindo-se indicadores de avaliação em concordância com os objetivos traçados (Tabela 4).

Aferiu-se (Anexo B, C, D, E e F) que, no que diz respeito ao objetivo “adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas” muitos alunos enfrentavam ainda desafios significativos neste aspeto. Embora tenham sido observados alguns progressos, muitos alunos continuavam a depender da orientação constante e da supervisão direta para completar as tarefas apresentadas.

Por outro lado, em contraste com os desafios observados na autonomia, o objetivo de desenvolver a ação cooperativa e colaborativa entre os alunos mostrou resultados muito mais positivos. Ao longo das semanas, verificou-se um aumento significativo na facilidade e na vontade dos alunos para trabalhar em grupo. As atividades de cooperação e colaboração, que foram estrategicamente integradas no plano de ensino, revelaram-se eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Tabela 4 - Avaliação dos objetivos gerais do projeto de intervenção

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento de tarefas didáticas	1.1. Realiza a tarefa de forma autónoma; 1.2. Realiza a tarefa na íntegra.	Observação Direta	Notas de campo
2. Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos	2.1. Expressa a sua opinião; 2.2. Respeita as opiniões dos colegas; 2.3. Consegue chegar a um consenso com o grupo; 2.4. Colabora com todos os colegas do grupo.	Análise Documental Conversas formais e informais com a PC	Grelhas de registo de avaliação

Fonte: Dossier final do 1.ºCEB

Os alunos não só demonstraram melhorias em competências ao nível da comunicação e resolução de conflitos, como também demonstraram uma maior empatia, compreensão e aprendizagem mútua.

Desta forma, comprovou-se que o plano de intervenção mostrou ser eficaz no que diz respeito a este objetivo geral, mas também apontou para a necessidade de uma reflexão e de adaptações estratégicas para que o anterior tivesse sido, também ele, alcançado.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

No seguimento do capítulo anterior apresenta-se agora uma breve descrição e análise da prática pedagógica realizada no 2.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, e à semelhança do anterior, também este será dividido por três tópicos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) identificação da problemática, objetivos e estratégias aplicadas no grupo-turma e (iii) avaliação do projeto de intervenção.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica realizada no 2.º ciclo do ensino básico foi realizada na Escola Básica Professor Agostinho da Silva, sediada na freguesia de Casal de Cambra, no concelho de Sintra. Iniciou-se no dia 15 de janeiro de 2024, com o período de observação, e terminou no dia 22 de março – concluindo o período de intervenção.

O estabelecimento de ensino apresentou condições favoráveis à aprendizagem e bem-estar dos estudantes ao nível de infraestruturas, tendo integrada uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e 15 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Para além disso, conta com um espaço de convívio polivalente para os alunos, um bar, um refeitório, um espaço exterior relativamente extenso, um pavilhão desportivo e um conjunto de casas-de-banho que privilegiam o saneamento básico da comunidade escolar.

No que concerne aos recursos humanos a escola conta com o auxílio dos vários docentes das diversas áreas de conhecimento, um Psicólogo, uma Técnica do Serviço Social, um Técnico de Animação Cultural, um Técnico Mediador, Técnicos de Atividades de Enriquecimento Curricular, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais.

Importa destacar que desde o ano de 2006, o Agrupamento integra o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), procurando encontrar respostas e estratégias para melhorar o sucesso escolar, bem como, promover a formação integral dos alunos, nomeadamente, através da conceção de Plano Plurianual de Melhoria (PPM).

No que diz respeito às potencialidades e fragilidades da comunidade escolar salientam-se, respetivamente, as dinâmicas de mentoria entre pares, docentes e não docentes envolvidos e mobilizados para a mudança, as parcerias realizadas e a integração num programa TEIP. Por outro lado, é necessário melhorar a relação escola / família, a comunicação interna e externa, e a disciplina em sala de aula.

Nesta continuidade, destaca-se também a importância da caracterização da área envolvente, estabelecendo esta uma relação inevitável com espaço escolar. A área que envolve a escola é uma área com uma malha residencial muito marcada e não se verifica a existência de espaços verdes ao seu redor. Contudo, a área tem na sua proximidade um complexo desportivo, muito comércio e está bem localizada tendo em conta os diversos transportes públicos disponíveis e o acesso rápido às principais estradas de acesso à capital. Assim, o meio que circunda a Instituição Cooperante (IC), apresenta-se no seio de uma urbanização de cariz social com casas de custos controlados (alojamento camarário), albergando famílias de nível socioeconómico e intelectual baixo, sendo os filhos destas famílias que constituem a grande maioria da comunidade escolar.

A prática foi realizada em duas turmas: 5.ºC e 5.ºE ambas observadas pelas duas, mas, em função dos estudos a desenvolver tanto por mim como pelo meu par, apenas intervimos, individualmente, numa delas. No meu caso, a turma em questão foi o 5.ºE, enquanto o meu par realizou a sua prática na turma do 5.ºC.

Contextualizando as turmas em questão, no que toca ao contexto socioeducativo, salienta-se que também estes alunos, na sua grande maioria se inserem nas necessidades e características apontadas à priori. A turma do 5.ºC apresenta-se como um grupo heterogéneo, com alunos de diferentes origens e culturas: Brasil, Ucrânia, Portugal e Angola. Acresce ainda a presença de alunos de etnia cigana. Para além disso, destaca-se 1 aluno abrangido pelo decreto de lei nº 54/2018, tendo medidas adicionais e a ser acompanhado por um professor de educação especial em alguns momentos dentro da sala de aula e um aluno que está a repetir o ano. No que respeita à situação económica e intelectual dos pais e EE, e de acordo com a entrevista realizada à PC (Anexo G), pode concluir-se que se encontravam num nível médio baixo.

Já no que diz respeito à turma do 5.ºE, verificou-se que a relação entre a turma e a comunidade educativa é maioritariamente positiva, tanto com os professores como com as auxiliares de ação educativa – não se verificando o mesmo com os seus pares –, no entanto, a nível de estabilidade familiar e motivação dos alunos para a aprendizagem, evidenciaram-se inúmeras fragilidades nesta turma. A nível comportamental os alunos também revelaram muitas dificuldades, bem como na convivência e relação que estabelecem uns com os outros. Também este grupo é bastante heterogéneo, com alunos

de origens como o Brasil, Cabo Verde, Angola e Portugal e, ainda, três alunos de etnia cigana. Seis alunos da turma estão abrangidos por um plano educacional individualizado, de acordo com o decreto de Lei n. °54/2018. Um dos alunos (JG) estava a ser acompanhado na Unidade de Ensino Estruturado devido a um atraso cognitivo que não permitia, ainda, que soubesse ler ou escrever. Tinha ainda uma aluna repetente.

No que respeita à situação económica e intelectual dos pais e EE, e de acordo com a PC, pode concluir-se que se situavam, também estes, num nível médio-baixo.

3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Ao analisar a turma do 5.ºC verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da compreensão dos conteúdos e cumprimento das tarefas propostas fora da escola. Para além disso, destaca-se a dificuldade do trabalho autónomo – dentro e fora da sala de aula. Destaca-se que a interação entre os alunos se apresentava, maioritariamente positiva, sem muitos desafios a nível pessoal. No entanto, evidenciavam-se muitos desafios no que diz respeito à aprendizagem de cada um e, conseqüentemente, à aprendizagem a pares. A falta de autonomia e motivação também intensifica esta fragilidade. A falta de responsabilidade também é aqui destacada como uma grande fragilidade da turma, uma vez que os alunos se esqueciam de trazer alguns materiais essenciais para o trabalho em sala de aula e alguns não realizavam os trabalhos de casa solicitados.

A português verificou-se que a escrita era uma das maiores dificuldades da turma, sendo estas dificuldades ao nível do planeamento de texto, da utilização de vocabulário pouco diversificado, da redação de um texto de natureza narrativa com encadeamento de ideias coerente e organizado.

A HGP salienta-se a compreensão e a capacidade de relacionar os vários acontecimentos históricos.

Relativamente às potencialidades, evidencia-se a participação e o respeito pelas regras em sala de aula. É uma turma que demonstrou gosto pela participação, e na grande maioria, de forma pertinente.

Analisando a turma do 5.ºE, verificou-se que a interação entre os alunos era, maioritariamente desafiante e, também por isso, apresentavam muitas dificuldades no trabalho em grupo, mostrando resistência ao trabalho com os colegas, mas também à realização do trabalho em si. Revelaram ainda falta de autonomia e de respeito em sala de aula.

Destacam-se ainda algumas dificuldades na escrita, principalmente na compreensão e ortografia, bem como na compreensão dos conteúdos em História e Geografia de Portugal e, maioritariamente, nas suas capacidades para os relacionar.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, reconhece-se a participação ativa como uma enorme potencialidade, ainda que, na sua grande maioria, a participação não fosse pertinente para o contexto. Apresentou-se como uma turma muito agitada e com pouco interesse nos conteúdos lecionados.

Neste seguimento, após identificar as potencialidades e fragilidades dos grupos, foi possível desenvolver um projeto de intervenção que permitisse colmatar as necessidades dos alunos. Acreditámos que seria mais proveitoso para os alunos direcionarmos a intervenção para uma vertente colaborativa e de aquisição de autonomia. Assim, foi definida a problemática: “O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e Português facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos.” Bem como, os seus objetivos gerais: (i) desenvolver competências de trabalho colaborativo; (ii) demonstrar competências de cidadania e (iii) construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal.

Através da tabela 5 – como recurso visual – apresentam-se as potencialidades e fragilidades identificadas, a problemática do projeto aplicado e os seus objetivos.

Tabela 5 - Potencialidades e fragilidades, problemática e objetivos

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participam ativamente nas tarefas e discussões; ✓ Demonstram criatividade nas propostas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldade em trabalhar colaborativamente; ✓ Défice de competências sociais e atitudes em sala de aula;

	<p>apresentadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstram disponibilidade em auxiliar o professor; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de responsabilidade e assiduidade; ✓ Falta de respeito para com os pares e o adulto; ✓ Défice de autonomia; ✓ Falta de interesse pelos conteúdos; ✓ Dificuldade em respeitar as diferenças; ✓ Dificuldade em relacionar conteúdos; ✓ Dificuldade em intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra (5.ºE);
Português	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilidade em identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; ✓ Capacidade de realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; ✓ Facilidade em distinguir classe de subclasse de palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário pouco diversificado; ✓ Dificuldade de planificar e produzir textos com diferentes finalidades; ✓ Dificuldade em utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação; ✓ Dificuldade em escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.
H.G.P	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação ativa nas tarefas e discussões; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade em utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação; ➤ Dificuldade em aceitar e respeitar a diferença, reconhecer e valorizar a diversidade: étnica, ideológica e cultural; ➤ Dificuldade em interpretar fontes históricas, relacionando-as com a época

		<p>histórica;</p> <p>➤ Dificuldade na localização espacial através da leitura de mapas; Dificuldade em relacionar conteúdos;</p>
<p>Problemática</p> <p>O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e Português facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos</p>		
<p>Objetivos Gerais (OG):</p> <p><u>OG A</u> Desenvolver competências de trabalho colaborativo.</p> <p><u>OG B</u> Demonstrar competências de cidadania.</p> <p><u>OG C</u> Construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal.</p>		

Fonte: Plano de Intervenção do 2.º CEB

De forma a que os objetivos fossem atingidos, à semelhança da prática descrita anteriormente, desenvolveu-se, também aqui, um conjunto de estratégias que visaram assegurar o desenvolvimento deste projeto (Tabela 6).

As estratégias de intervenção referentes ao primeiro objetivo geral determinado, “desenvolver competências de trabalho colaborativo”, centraram-se, maioritariamente, no incentivo ao trabalho a pares e em grupo, estimulando a cooperação entre os alunos. Foram implementadas várias tarefas que estimulavam o trabalho em grupo por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa (a pares ou em pequenos grupos).

Exclusivamente ao nível da disciplina de português, e à semelhança da prática pedagógica no 1.º CEB, foi implementado o projeto “GataFunho”, visando a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma colaborativa.

Em vários momentos foram estimulados debates e discussões, em pequeno e grande grupo, sempre que se considerou crucial debater conceitos, comportamentos ou atitudes, de forma a estabelecer um acordo com todos os intervenientes nas diversas situações.

Tabela 6 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção

Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de intervenção
<u>Desenvolver competências de trabalho colaborativo</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Momentos de trabalho em pequeno e grande grupo; ✓ Trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa; ✓ Implementação do projeto “GataFunho” para a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma colaborativa; ✓ Utilização da metodologia de trabalho por discussão e debate.
<u>Demonstrar competências de cidadania</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização da plataforma Classdojo para a regulação de comportamentos e atitudes ✓ Momentos de trabalho em pequeno e grande grupo; ✓ Trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa; ✓ Utilização da metodologia de trabalho por discussão e debate.
<u>Construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização da metodologia de trabalho por discussão e debate; ✓ Trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa; ✓ Recurso a esquemas síntese.

Fonte: Plano de Intervenção do 1.ºCEB

Relativamente ao objetivo “demonstrar competências de cidadania” a principal estratégia foi a regulamentação de atitudes e comportamentos através da atribuição de pontos através na plataforma ClassDojo. Para além disso, o trabalho realizado através dos guiões permitiu desenvolver também o domínio das competências sociais de forma clara e muito direta, através das questões realizadas.

No que diz respeito ao objetivo “construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal”, as principais estratégias de intervenção desenvolvidas foram os trabalhos por meios de um guião de trabalho e pesquisa de informações e a transposição das aprendizagens a adquirir, de dentro para fora da sala. Significa isto que procurámos adaptar os conhecimentos à realidade dos alunos, de forma a consciencializá-los sobre a importância de cada conteúdo para a sua formação enquanto cidadão ativo, consciente e

crítico. A importância de adquirirem conhecimento histórico para compreenderem o passado e refletirem sobre o presente (mudando o futuro) e a importância de adquirirem aprendizagens linguísticas e gramaticais para poderem expressar, da melhor forma, as suas opiniões, tendo a capacidade de interpretar as restantes. Neste sentido, desenvolveram-se tarefas como: (i) a construção de frisos cronológicos com ambas as turmas; (ii) o recurso a jogos interativos na plataforma wordwall sobre o conto “A Gaita Milagrosa” e o Império Romano e a Cristianização da Península Ibérica; (iii) a utilização de apresentações lúdicas no tópico de conversão de anos para séculos, na apresentação do projeto de escrita e sobre as Invasões Bárbaras; (iv) a dramatização de contos; (v) os trabalhos em grupo com recurso a guiões de exploração com questões diversificadas; (vi) as tarefas em grande grupo de resposta direta e interação imediata; (vii) o treino da leitura em voz baixa partindo posteriormente para a leitura em voz alta; (viii) a análise dos textos a partir de um círculo de leitores com vários papéis atribuídos aos alunos (neste caso sobre o livro “A Viúva e o Papagaio”); (ix) a análise de mapas (x) a análise de documentos históricos – fontes secundárias e (xi) esquemas síntese.

3.3. Avaliação do projeto de intervenção

Por fim, realizou-se a avaliação de todo este processo, com o propósito de compreender se as estratégias aplicadas foram eficazes para atingir os objetivos. Estabeleceram-se então os indicadores de avaliação para cada objetivo geral, como podemos aferir na Tabela 7.

Nesta continuidade, verificou-se, a partir dos anexos H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T e U que a turma do 5.ºE revelou uma grande evolução no que diz respeito às competências sociais, mas também, e essencialmente, no que toca às aprendizagens adquiridas a História e Geografia de Portugal. No caso do aluno RL e do aluno TS a melhoria foi bastante significativa.

Já a português, as grelhas de registo refletem um bom aproveitamento no domínio da leitura, no entanto, a gramática é um domínio complexo e desafiante para os alunos. Entendeu-se que a maior fragilidade do projeto foi a aquisição e aplicação de conteúdos gramaticais, estando também a turma mais desmotivada para esta aprendizagem.

Tabela 7 - Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação

Objetivos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Desenvolver competências de trabalho colaborativo	1.1. Participa ativamente nas dinâmicas e ou projetos de grupo/par; 1.2 Auxilia os seus pares na realização das tarefas; 1.3 Aborda conflitos de maneira construtiva, procurando soluções colaborativas e mantendo um ambiente de trabalho positivo. 1.4 Expressa claramente as suas ideias e ouve atentamente as contribuições dos outros membros do grupo.	Grelhas de registo de avaliação
2. Demonstrar competências de cidadania	2.1. Respeita e recorre às regras de bom comportamento em sala de aula; 2.2. Respeita as opiniões dos colegas, ainda que sejam diferentes da sua; 2.3. Trabalha autonomamente aquando da realização das tarefas solicitadas.	Notas de campo
3. Construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal	3.1. Recolhe informações relevantes para o momento de aprendizagem; 3.2. Seleciona as informações pedidas; 3.3. Estabelece relações entre os vários conteúdos lecionados; 3.4. Compreende a importância de entender os conteúdos para o seu sucesso escolar e futuro enquanto cidadão.	

Fonte: Dossier Final do 2.ºCEB

A turma do 5.ºE revelou um maior interesse pelas aprendizagens e uma participação mais ativa nas mesmas, espelhando-se na avaliação final. Consideramos que o foco na aquisição de competências sociais foi a base para a aquisição das restantes aprendizagens numa turma bastante fragilizada.

No que concerne à avaliação da eficácia das tarefas propostas, relativamente à turma 5.ºC, verificou-se que a turma, apesar de participativa e interessada, revelava algumas lacunas que comprometiam a aquisição plena de determinados conhecimentos ao nível das várias disciplinas.

A turma do 5.ºC revela uma grande evolução no que diz respeito às competências sociais, nomeadamente no campo do trabalho colaborativo, mas também, e essencialmente, no que toca às aprendizagens adquiridas a português. Os resultados obtidos foram muito positivos e durante todo o período de intervenção os alunos mostravam-se motivados e interessados.

A fragilidade da turma continuou a ser a regulação da escrita, no entanto o projeto GataFunho não pôde ser aplicado como estava planeado devido a várias atividades internas da escola (torneios, visitas de estudo...) que normalmente estavam marcadas à sexta-feira, dia estipulado no horário da turma para a oficina da escrita. Assim sendo, só foi possível aplicar o projeto em 4 sessões de 45 minutos.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Apresenta-se neste capítulo uma análise crítica da prática pedagógica realizada nos dois ciclos de ensino, considerando (i) o desenvolvimento e respectivas competências a adquirir pelos alunos, (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica e com os pares; e, por último, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Inicia-se este momento de análise no que diz respeito às **competências** a desenvolver pelos alunos, em ambos os ciclos de ensino. É importante ressaltar que as competências esperadas para cada ano de escolaridade são naturalmente distintas, bem como o contexto socioeconómico. Por isso, as competências esperadas, embora se encontrem a dada altura, foram ajustadas e identificadas para responder às necessidades específicas dos alunos. Por competência, no presente documento, entende-se “a capacidade de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes a fim de responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados por um determinado contexto” (Conselho da Europa, 2017, p. 23).

Neste sentido, ao observar o grupo-turma do 3.ºC, – e de acordo com o documento orientador *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* – a prática em 1.º CEB focou-se na aquisição de competências de escrita, bem como de raciocínio matemático, sendo estas grandes fragilidades identificadas na turma. Entendeu-se que os alunos, apresentando várias dificuldades a este nível, iriam beneficiar de estratégias de regulação da escrita, com o propósito de saberem “escrever de modo legível e usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas” (Direção-geral da Educação, 2018). Por outro lado, também o raciocínio matemático carecia de algum auxílio, tendo sido aplicadas tarefas onde o foco era a apresentação e debate de várias estratégias de resolução de problemas matemáticos. Segundo a Direção-geral da Educação (2021), o documento *Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico* destaca a capacidade de resolver problemas recorrendo aos seus conhecimentos matemáticos, bem como a capacidade de raciocinar matematicamente e comunicar

matematicamente. Destaca ainda a importância do papel do aluno nas tarefas a desenvolver e a dinâmica da aula para desenvolver as competências em questão.

No entanto, evidenciou-se nesta turma uma necessidade acrescida de trabalhar competências no âmbito das relações interpessoais e do desenvolvimento pessoal, como a autonomia e o trabalho cooperativo – encontradas e sustentadas no documento *Competências para uma Cultura Democrática*. Indo ao encontro do documento mencionado, esperava-se que os alunos adquirissem uma postura mais independente aquando da realização das tarefas e que cooperassem com os pares para que os objetivos fossem atingidos por todos, criando uma relação mais harmoniosa entre o grupo.

No que diz respeito à intervenção realizada nas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, compreendeu-se que, também aqui as competências de trabalho colaborativo seriam um dos focos, a par com outras competências de cidadania, como o respeito e a autonomia. Como respeito, entende-se a atitude de olhar para o outro como nosso par, com consideração e estima, permitindo a sua diferença de opinião, convicções ou práticas – como se verifica no documento *Competências para uma Cultura Democrática*. Neste contexto, em comparação com o anterior, mostrou-se ainda mais necessário promover estas competências, procurando-se articular as competências sociais a desenvolver com a construção de aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal – também elas fragilizadas. Nesta continuidade, na área de conhecimento de Português atribuiu-se maior atenção à oralidade e à escrita e no domínio de História e Geografia de Portugal, especial atenção à compreensão do saber, procurando que se estabelecesse uma relação entre os vários conteúdos lecionados ao longo da intervenção.

Verificou-se que, embora em ambos os ciclos se tenham desenvolvido competências de cidadania, no contexto de 2.º CEB este trabalho foi realizado de forma mais intensa, necessitando ainda de uma intervenção mais profunda e demorada. Também ao nível das competências relacionadas com os conteúdos curriculares de cada área de ensino, as turmas do 5.º ano apresentavam maiores fragilidades do que a turma de 3.º ano – comparando com as competências adequadas, e seu devido nível de desenvolvimento, em cada ano de escolaridade.

Para que as competências definidas fossem adquiridas pelos alunos foi necessário recorrer a diferentes **métodos de ensino-aprendizagem**, métodos esses adaptados ao contexto e à realidade vigente, tanto na sala de aula como na restante comunidade escolar. Deste modo, e refletindo primeiramente sobre a atuação no 1.ºCEB, foi importante compreender e analisar as especificidades do colégio e a forma como o ensino se procedia na sala do 3.ºC. O manual era utilizado como o guia para a aprendizagem dos discentes, sendo o trabalho desenvolvido centrado no mesmo, não permitindo uma articulação entre as várias áreas de conhecimento. Para além disso, também as tarefas individuais eram privilegiadas, bem como o método expositivo e a disciplina em sala de aula. Tendo por base esta estrutura, e identificando as fragilidades do grupo, foi possível fazer algumas alterações, ainda que condicionadas pelo modelo vigente.

De acordo com Lovato, Michelotti, e da Silva Loreto (2018), as metodologias ativas são pontos de partida para fomentar processos mais complexos, como a reflexão aprofundada. Entende ainda que as tarefas contextualizadas são das formas mais eficazes de aprendizagem. Neste seguimento, optou-se, então, por um método em que os alunos seriam parte ativa do processo, atribuindo especial enfoque ao trabalho a pares ou em pequenos grupos. Para além disso, entendeu-se que a abordagem por disciplinas seria redutora e, por isso, deu-se especial atenção à articulação entre cada uma delas. Em conformidade com Magalhães (2021), a interdisciplinaridade permite a integração entre disciplinas, promovendo uma visão contínua e contextualizada do conhecimento, em vez de um entendimento fragmentado. Esta abordagem baseia-se na colaboração entre áreas e no diálogo contínuo, enriquecendo o processo educativo ao articular os diferentes saberes. Também os momentos de debate e discussão permitiram uma maior partilha e aprendizagem por parte dos alunos. Ao longo destes meses foi desenvolvido o projeto “A Terra dos Sonhos” – a pedido da PC – que possibilitou uma maior interligação entre as várias tarefas propostas e, conseqüentemente, das várias áreas de conhecimento.

Por outro lado, a realidade do contexto onde estava inserida a instituição cooperante de 2.ºCEB mostrou-se distinta. Embora as aulas fossem, também elas, centradas no manual e com destaque para o trabalho individual e para o método expositivo, houve uma maior abertura para atuar sobre os grupos aquando da intervenção.

Tendo sempre em atenção os conteúdos a lecionar identificados pelas professoras cooperantes, foi possível priorizar o trabalho em pequenos grupos, através de guiões de trabalho e debater sobre as respostas encontradas pelos alunos para cada uma das questões. A realização de tarefas como a exploração de mapas, a construção de frisos cronológicos, a dramatização de textos, entre outras, permitiram que os alunos tivessem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, o recurso à tecnologia mostrou-se bastante eficaz para o sucesso desta intervenção. A plataforma “ClassDojo” permitiu motivar e regular os comportamentos dos alunos, bem como os *Quiz's* permitiram consolidar as aprendizagens dos conteúdos lecionados. Coelho, Soares, Amaral Gonçalves e Roehrs (2022), defendem a necessidade da gamificação para promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, motivando-os com práticas diferenciadas. As práticas pedagógicas gamificadas são alternativas viáveis para promover aulas mais motivadoras e produtivas para os alunos da sociedade atual. Também Silva, Magnoni, Loureiro e Gonçalves (2022), destacam que o recurso às tecnologias em sala de aula é imprescindível para que a escola acompanhe a evolução da sociedade onde está inserida, motivando os alunos e facilitando o seu papel enquanto agente ativo na aprendizagem.

Neste sentido, e no que diz respeito aos processos de organização e desenvolvimento do currículo, entende-se que, ambos os ciclos, eram bastante semelhantes, procurando essencialmente, seguir a prática em função do manual adotado em cada instituição de ensino. Destaca-se ainda a importância atribuída às conceções prévias dos alunos, questionando-os sempre antes de iniciar qualquer conteúdo e explorando os seus conhecimentos sobre o mesmo, maioritariamente em grande grupo.

Por último, salienta-se a diferenciação pedagógica aplicada nas duas realidades. Embora esta fosse evidente ao nível da avaliação por meio de fichas de avaliação, procurou-se aplicar esta diferenciação também durante as tarefas realizadas em sala de aula, adaptando o apoio e o acompanhamento às necessidades individuais dos alunos – sendo que poderiam necessitar de maior/menor orientação e/ou auxílio durante as mesmas. Também a composição dos grupos de trabalho foi pensada com este objetivo,

criando grupos mais heterogêneos e permitindo responder à diversidade de ritmos de aprendizagem presentes nas turmas.

De acordo com Maia e Freire (2020), a diferenciação pedagógica é uma abordagem que visa promover a participação e o sucesso de todos os alunos, sendo considerada essencial para práticas inclusivas na educação. No entanto, muitos professores ainda não a aplicam frequentemente, em parte devido a uma compreensão limitada e confusa do conceito. É, por isso, sugerida uma estrutura mais clara e integrada que apoia a diversidade na sala de aula, focando a diferenciação pedagógica em mais do que apenas nos testes de avaliação.

Por conseguinte, apresenta-se agora, no âmbito do terceiro aspeto a referenciar na análise em questão, a relevância e o impacto da **relação pedagógica e com os pares** no contexto das práticas pedagógicas. Destaca-se o contributo de Jesus, Ristum, e Nery, (2019), constatando que a relação emocional estabelecida entre os alunos e professor tem um impacto evidente no aproveitamento, motivação e construção de aprendizagens por parte dos discentes.

Na prática de 1.º ciclo, a turma demonstrava uma relação de proximidade com a professora cooperante, afetuosa, mas algo rígida, em função do contexto onde estava inserida. Notou-se também uma ligação sólida entre alguns alunos, no entanto, este vínculo não se estendia a todos, originando um ambiente relacional segmentado entre os pares.

Em contraste, o 2.º ciclo apresentou duas dinâmicas distintas nas turmas observadas. Na turma do 5.ºE, a proximidade com a professora cooperante era notória, criando um ambiente em que os alunos se sentiam próximos e confortáveis em relação à docente. No entanto, essa relação afetuosa não se refletia da mesma forma nas interações entre os alunos, evidenciando lacunas na coesão do grupo. Já na turma do 5.ºC, à semelhança do 1.º CEB, o cenário era algo diferente. A relação aluno-professor era mais distante, pautada por uma postura mais rígida, mas os alunos cultivavam entre si uma relação mais próxima. Entenda-se que, por mais próxima não significa ideal, apenas mais favorável do que na turma do 5.ºE.

Ao longo deste processo, entendo atribuir especial destaque à relevância da relação emocional e afetiva estabelecida, especialmente no 2.º ciclo, onde o envolvimento interpessoal foi determinante para o sucesso da prática pedagógica. Tanto entre os alunos, como na interação entre as professoras estagiárias e as cooperantes, priorizou-se o desenvolvimento de uma “equipa” colaborativa. Este esforço contínuo em criar uma comunidade de aprendizagem, em que os alunos eram agentes conscientes e ativos no seu próprio progresso, foi fulcral para atingir os objetivos propostos, atribuindo-lhes uma responsabilidade partilhada pelo sucesso coletivo.

Adicionalmente, importa salientar o papel crucial da parceria construída entre mim e o meu par de estágio, em ambos os contextos. Esta colaboração fomentou um ambiente de partilha de conhecimentos e reflexões resultante de um processo de aprendizagem enriquecido pela cumplicidade e apoio mútuo. Este sentido de equipa, revelou-se uma mais-valia essencial ao longo de toda a prática pedagógica e, certamente, para o futuro profissional.

Para concluir, chegamos agora ao último tópico a abordar: **processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**. Assume-se que a avaliação é a forma como registamos as aprendizagens adquiridas/ou não adquiridas. Em conformidade com Oliveira (2016), é essencial que se olhe para a avaliação como algo em constante progresso. Significa isto que, tal como na vida, também na escola se deveria olhar para a avaliação escolar como a evolução dos alunos ao longo do tempo, integrando diversos instrumentos de avaliação. Assim, compreende-se que a avaliação não deve ser sumativa, mas sim, formativa, numa perspetiva contínua – e não de atribuição quantitativa num momento e modelo específico e condicionado.

No 1.º CEB a avaliação era, maioritariamente, sumativa. Os testes de avaliação avocavam um papel predominante no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos. Ao longo da intervenção, procurando atenuar o peso atribuído a este instrumento de avaliação, realizaram-se vários momentos de feedback, tanto oral como escrito – através da correção dos *Quizz's* e da correção de trabalhos realizados de forma individual ou em grupo. Neste contexto, por motivos internos, não nos foi permitido construir fichas de

avaliação, no entanto, a construção dos Quizz's e sua correção, admitiram-se como questões aula.

Relativamente ao 2.ºCEB, o registo, tal como a nossa atuação, foi muito semelhante. O feedback foi a estratégia mais evidente, como na prática anterior, no entanto, a gamificação através da atribuição de pontos pela ClassDojo permitiu uma maior consciência das aprendizagens adquiridas, essencialmente, no que diz respeito às competências sociais. Por outro lado, em oposição ao descrito previamente, neste contexto foi-nos permitido construir um teste de avaliação, ainda que dentro das normas e condicionantes definidas pelas professoras cooperantes.

Por fim, e assumindo-se de extrema importância, a avaliação realizada em ambos os ciclos contou ainda com o preenchimento de grelhas de observação semanais que se revelam essenciais para a avaliação formativa, uma vez que permitem acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e detalhada.

Dando por terminado este capítulo, e conseqüentemente a análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas, destaca-se que as competências desenvolvidas ao nível da cidadania são essenciais para a sociedade atual. Formar alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis em democracia é uma necessidade e responsabilidade, não só deles, mas também das estruturas sociais que os rodeiam e em que estão inseridos. Assim, a escola e as aprendizagens aí adquiridas devem estimular e promover esta formação, articulando os conteúdos definidos no currículo, com as competências de cidadania a desenvolver, numa perspetiva colaborativa e de partilha entre os pares. Desta necessidade de conciliar estes dois aspetos em contexto de sala de aula, surge a problemática central do estudo apresentado na parte II deste relatório.

PARTE II

| ' | | ' |

**1. DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL AO
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS E DE
CIDADANIA**

No presente estudo propomo-nos analisar as potencialidades do recurso a estratégias de trabalho colaborativo, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), para o desenvolvimento de competências específicas, de história e geografia e de cidadania, com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Neste sentido, o estudo foi aplicado numa turma de 5.º ano (5.ºE), durante a intervenção pedagógica, encontrando-se contextualizado nas potencialidades e necessidades previamente identificadas no grupo. A pertinência desta investigação reside, também, na crescente importância atribuída, nos documentos orientadores e curriculares do Ensino Básico, ao desenvolvimento de competências que conduzam os alunos, não só na construção de conhecimentos alocados à disciplina, mas também de capacidades, atitudes e valores que lhes permitam participar de forma ativa e responsável na sociedade.

Mobilizamos para este estudo, como documentos orientadores da prática pedagógica no 2.º CEB os seguintes: (i) *Aprendizagens Essenciais de HGP para o 5.º ano* e (ii) *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; (iii) *O Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. As Aprendizagens Essenciais preconizam que:

o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. (Ministério da Educação, 2018, p.2)

Compreende-se, por isso, o papel fundamental que esta disciplina desempenha no estudo do país, no que diz respeito às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural. Neste sentido, a utilização de estratégias pedagógico didáticas, que fomentem a interação e a colaboração entre os alunos, surge como particularmente relevante.

O trabalho colaborativo, enquanto metodologia ativa de ensino e aprendizagem, pode potenciar o desenvolvimento de diversas competências consideradas essenciais nos documentos curriculares vigentes. O documento *Aprendizagens Essenciais de HGP para o 5.º ano* identifica um conjunto de competências específicas da disciplina e transversais a vários temas, que se articulam com as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à*

Saída da Escolaridade Obrigatória. Entre estas competências, destacam-se a capacidade de utilizar referentes de tempo e de localizar fenómenos históricos em representações cartográficas, bem como o desenvolvimento da sensibilidade estética e o respeito pela diferença. A implementação de atividades de trabalho colaborativo pode criar um ambiente propício para que os alunos desenvolvam estas competências de forma mais significativa e contextualizada.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória assume-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, visando a formação de pessoas autónomas e responsáveis e de cidadãos ativos. Nele se inscreve o desenvolvimento de competências complexas que envolvem conhecimentos, capacidades e atitudes. Entre as áreas de competências definidas, encontram-se o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, o Raciocínio e Resolução de Problemas, o Relacionamento Interpessoal e a Informação e Comunicação, todas elas suscetíveis de serem desenvolvidas em contextos de trabalho colaborativo. Através da interação com os pares, os alunos podem aprender a analisar informação de forma crítica, a propor soluções criativas para problemas, a comunicar eficazmente as suas ideias e a construir conhecimento em conjunto.

Adicionalmente, também o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* salienta a importância da formação de cidadãos globais, atentos, exigentes e participativos. A Educação para o Desenvolvimento visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, promovendo o direito e o dever de todas as pessoas participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. O trabalho colaborativo pode proporcionar oportunidades para que os alunos reflitam sobre questões de cidadania global, desenvolvam a capacidade de cooperar na resolução de problemas comuns e valorizem a justiça, a solidariedade e a equidade.

Por fim, ainda que este não seja um documento oficial nacional, mobilizamos também para este estudo o documento que define as *Competências para uma Cultura da Democracia*, publicado pelo Conselho da Europa (2016), crucial para a consolidação e justificação da importância deste estudo, pois nele se enfatiza a importância de

competências como a cooperação, a autonomia, o respeito, a empatia, entre outras capacidades de comunicação para a participação numa cultura da democracia.

Deste modo, o presente estudo visa dar resposta à seguinte problemática: *O recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania.*

Para responder a esta problemática, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar as atividades que recorrem a estratégias de trabalho colaborativo, implementadas na disciplina de História e Geografia de Portugal;
2. Analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo;
3. Analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos a partir da resolução de atividades com recurso ao trabalho colaborativo.

A concretização destes objetivos permitirá compreender melhor o potencial pedagógico do trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências essenciais na formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios do presente e do futuro enquanto cidadãos conscientes e interventivos, protagonistas da mudança.

2. TRABALHO COLABORATIVO, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO- GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA

| | " | | " |

A construção do presente quadro teórico permite contextualizar, na perspectiva de diferentes autores, a temática de estudo – *estratégias de trabalho colaborativo em HGP, desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania*, explorando os conceitos, teorias e práticas pedagógicas que podem sustentar esta relação. Num contexto educativo que se pretende que seja cada vez mais centrado no aluno, como agente ativo da aprendizagem, acredita-se ser crucial compreender como as estratégias colaborativas podem, não apenas facilitar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades disciplinares, mas também promover o desenvolvimento de competências essenciais e transversais, como as competências de cidadania.

A disciplina de **História e Geografia de Portugal** desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos. Possibilita, ao agregar as dimensões histórica e geográfica, a reflexão sobre a dimensão espacial e temporal dos acontecimentos, explorando o conceito de “espaço-tempo” (Sierra, 2011). O espaço, associado à área geográfica, procura responder à questão: “Porquê aqui?” Já a perspectiva histórica, procura uma resposta para: “Porquê neste momento?” (Sierra, 2011). Esta abordagem favorece a construção de um pensamento reflexivo e contextualizado, essencial para estudar o passado, compreender o presente e poder alterar ou prever o futuro (Hortas & Dias, 2019).

Paralelamente, acresce a esta ideia, a importância de desenvolver **competências de cidadania** nos alunos, entendidas como fundamentais para a formação de indivíduos aptos a atuar em sociedades democráticas. No documento orientador *Competências para uma Cultura da Democracia* (CE, 2018), estas são definidas como um conjunto de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos necessários para participar de forma responsável, ativa e eficaz em sociedades democráticas, promovendo a coesão social e a proteção dos direitos humanos. Esta visão está em concordância com o enunciado no documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que procura destacar as competências a desenvolver pelos alunos, capacitando-os com as ferramentas indispensáveis para o exercício de uma **cidadania** plena, ativa e criativa, alinhada com as exigências da sociedade da informação e do conhecimento. Por fim, o documento curricular *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento* reforça esta perspectiva, incentivando à formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis.

Propondo o desenvolvimento de competências essenciais como a participação democrática, a igualdade, a sustentabilidade e o respeito pelos direitos humanos, a partir das diversas áreas curriculares. Pretende-se um ensino que prepare os alunos para compreenderem e enfrentarem desafios globais e locais de forma ética e colaborativa.

Nesta continuidade, **o trabalho colaborativo** tem sido amplamente reconhecido como uma abordagem pedagógica eficaz para fomentar aprendizagens em contexto escolar. Admitindo por base a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, – onde é transformada a visão da aprendizagem para um processo social, mediado e interdependente, em que a interação com o outro desempenha um papel crucial – o trabalho colaborativo destaca-se pelo seu potencial em criar contextos mais ricos em aprendizagens, convidando os alunos a construir conhecimento em conjunto e a desenvolver competências sociais a partir do contacto e da partilha com os pares (Rosa & Goi, 2024).

Neste sentido, na construção do quadro teórico que sustenta a análise dos dados empíricos em articulação com a problemática de partida, procuramos explorar os pilares conceptuais e práticos que sustentam a relação entre trabalho colaborativo, competências histórico-geográficas e competências de cidadania.

2.1. Trabalho colaborativo

De acordo com o autor Pierre Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa é um processo em que duas ou mais pessoas aprendem juntas, através da interação e da construção partilhada de conhecimento. Defendendo que não basta que os alunos estejam simplesmente a trabalhar em grupo — o autor afirma ser essencial potenciar a interdependência cognitiva, ou seja, que os participantes interajam de forma ativa, confrontem ideias, negociem significados e construam conjuntamente novas compreensões (Dillenbourg, 1999). A colaboração verdadeira e efetiva implica um esforço mútuo coordenado para resolver um problema, aprender um conceito ou completar uma tarefa.

Nesta continuidade, Damiani (2008) explora de forma abrangente as diversas conceções de trabalho colaborativo, integrando contribuições de vários autores que ajudam a construir uma definição deste conceito.

Primeiramente, definem-se como grupos colaborativos espaços onde todos os participantes partilham decisões e dividem responsabilidades, no sentido de uma produção coletiva. Neste sentido, diferencia-se cooperação de colaboração, sendo a primeira a ajuda mútua em tarefas em que os objetivos podem não ser negociados coletivamente. Enquanto a segunda é caracterizada por relações horizontais, liderança compartilhada e metas definidas em conjunto. Esta distinção evidencia que a colaboração, não apenas facilita o trabalho conjunto, como ainda promove uma cultura de confiança e corresponsabilidade.

Numa perspectiva mais atual, ao analisar o documento *Competências para uma cultura democrática*, entende-se por cooperação “a aptidão necessária para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns e para encorajar os outros a cooperar de forma a que possam ser alcançados os objetivos do grupo” (CE, 2018, p. 10). No documento em questão não é realizada qualquer abordagem à colaboração em contexto escolar, subentendendo-se que a cooperação é aqui definida como um conceito primordial em detrimento da colaboração. Contudo, identifica-se uma linha orientadora comum aos dois conceitos: participar com outros para alcançar objetivos comuns.

Segundo os autores Munhoz, Battaiola e Heemann (2016), o termo cooperação foi definido primeiro e, durante muito tempo, foi predominante o seu uso. A cooperação assume-se como uma forma de ajuda mútua que transforma a sociedade, em que o indivíduo age em prol da coletividade. Já a colaboração, termo definido mais tardiamente, é visto como uma necessidade de adaptação da sociedade às suas necessidades. É uma filosofia de interação onde indivíduos são responsáveis pelas suas ações e contribuições com os seus pares, que visa facilitar a realização de um objetivo por pessoas que trabalham em grupo.

Admitindo e analisando estas conceções entende-se, para o presente relatório, que **a colaboração emerge como um processo mais complexo e eficaz do que a cooperação, embora a incorpore nas suas práticas**. A colaboração envolve, não apenas a ajuda mútua, mas também uma partilha ativa de responsabilidades, liderança compartilhada e uma construção conjunta de objetivos. No que à educação diz respeito, importa direcionar a atenção para estratégias colaborativas que, ao fomentarem interações

mais profundas entre os alunos, potencializam a construção de aprendizagens que resultam de processos de reflexão conjunta, certamente mais significativas, a par do desenvolvimento de competências em dimensões diversas do saber ser e estar (valores e atitudes).

No domínio da psicologia, Rosa e Goi (2024), evidenciam o papel de Lev Vygotsky na área do desenvolvimento da aprendizagem e no papel das relações sociais no processo denominado socioconstrutivista. Para o autor, a aprendizagem não é apenas a aquisição de informações ou a associação de ideias armazenadas, mas sim um processo ativo que ocorre nas interações sociais. Este, acredita que o desenvolvimento humano resulta das relações com o mundo e com as pessoas, e que o desenvolvimento cognitivo se processa a partir das interações sociais. A aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, sendo a primeira um fator essencial para o despertar de processos internos de desenvolvimento, mediado pelas relações e influências culturais.

Neste sentido, Damiani (2008) destaca também que a colaboração entre estudantes desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, pois permite a construção conjunta do conhecimento a partir da interação e da troca de ideias. Baseando-se em Vygotsky, a autora enfatiza que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando mediada socialmente, ou seja, quando os estudantes trabalham em conjunto para resolver problemas, compartilhar diferentes perspetivas e tomar decisões sobre qual o caminho a seguir. Segundo Johnson e Johnson (1999, citado em Damiani, 2008), o trabalho colaborativo promove, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o aprimoramento das competências socioemocionais, como a comunicação e a cooperação.

Por outro lado, Ciasca e Nunes (2024) apresentam **perspetivas e desafios** de trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula, assumindo-a rica em oportunidades de aprendizagem colaborativa. A heterogeneidade é cada vez mais comum na realidade das escolas e das salas de aula, os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, experiências culturais, realidades familiares e pertenças sociais diversas, entre tantas outras dimensões. Neste contexto, o docente tem um papel crucial no planeamento de atividades que atendam à heterogeneidade do grupo-turma. A aprendizagem colaborativa deve ser assim assumida como a oportunidade para criar um ambiente que valorize a

diversidade de saberes, promova a harmonia e o respeito entre as diferenças e desenvolva a interajuda entre os estudantes.

As autoras destacam ainda a importância do **trabalho em grupo**, permitindo que os alunos enfrentem situações reais e mobilizem as suas competências cognitivas de forma colaborativa. Além disso, tanto os alunos menos experientes quanto os mais experientes beneficiam: os primeiros aprendem com os mais experientes, enquanto estes últimos refletem e aprofundam os seus conhecimentos e capacidades ao explicarem conceitos aos colegas. Por último, é necessário que o professor tenha atenção à formação dos grupos, equilibrando-os e mediando as interações entre os alunos para que a colaboração seja efetivamente concretizada. Como **desafios** a esta prática, destacam-se, essencialmente, as condições apresentadas pela escola e os conflitos interpessoais que possam vir a surgir, entre os estudantes, aquando da realização da tarefa.

2.2. Competências histórico-geográficas (CHG)

O conceito de **competência** tem sido amplamente discutido no âmbito da educação e está relacionado com a capacidade de **mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes** para resolver problemas e atuar de forma eficaz em contextos diversos. Segundo Dias e Hortas (2019), as competências são estruturadas como um conjunto integrado de saberes que permitem ao indivíduo interpretar e atuar no mundo, envolvendo a mobilização de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos para responder de maneira adequada aos desafios sociais e educativos.

A disciplina de **História e Geografia de Portugal** (HGP) integra o currículo do ensino básico e desempenha um papel essencial na formação dos alunos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de HGP, esta disciplina tem como principal objetivo **proporcionar aos alunos um conhecimento estruturado sobre a evolução histórica e geográfica de Portugal**, permitindo-lhes compreender as relações entre o passado e o presente, bem como a interação entre os diferentes espaços geográficos (Dias & Hortas, 2019).

No 2.º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 5.º ano, esta disciplina resulta da integração das áreas do saber da História e da Geografia, desafiando a uma

abordagem interdisciplinar, que conduza os alunos na construção de um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal. Pretende-se que os discentes entendam o papel crucial que a História e a Geografia desempenham na compreensão do país onde vivem hoje, no que concerne às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural. **No 5.º ano, as AE focam-se no estudo da Península Ibérica** (localização, quadro natural e primeiros povos) e **da Formação de Portugal** até ao período da Restauração.

A disciplina de HGP visa desenvolver nos alunos uma consciência histórica e geográfica crítica, capacitando-os para analisar fenómenos sociais e espaciais com base em fontes diversificadas. No contexto da HGP, a abordagem deve favorecer a interligação entre as ciências sociais (História e Geografia Humana) e naturais (Geografia Física), permitindo aos alunos a construção de uma visão mais ampla sobre o território e a sociedade portuguesa.

Outro aspeto fundamental destacado nas Aprendizagens Essenciais é a necessidade de os alunos adquirirem **competências para utilizar diferentes ferramentas e métodos de análise histórica e geográfica**, como mapas, gráficos, fontes históricas e dados estatísticos. Segundo Hortas e Dias (2017), a integração curricular e interdisciplinaridade são fundamentais para garantir um ensino dinâmico e significativo, capacitando os alunos para compreenderem e interagirem criticamente com o seu ambiente (Hortas & Dias, 2017). Nesta continuidade, os autores defendem que a **complementaridade dos saberes histórico e geográfico** se fundamenta no carácter estruturante dos conceitos de **espaço e tempo** na construção do discurso de historiadores e geógrafos. Esta abordagem interdisciplinar visa desenvolver nos alunos a **capacidade de interpretar os fenómenos que ocorrem nos diferentes tempos e espaços, com o objetivo de construir uma cidadania ativa e global**. Nesse sentido, Hortas e Dias (2017), identificam sete competências transversais ao saber histórico-geográfico: **(i)** utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; **(ii)** selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; **(iii)** localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; **(iv)** contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; **(v)**

conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; **(vi)** mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; e **(vii)** mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) define um conjunto de áreas de competências, como o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Raciocínio e Resolução de Problemas, Informação e Comunicação, Linguagens e Textos, e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia. O desenvolvimento das competências histórico-geográficas no 5.º ano contribui diretamente para estas áreas. Por exemplo, a capacidade de analisar fontes históricas relaciona-se com o Pensamento Crítico e a Informação e Comunicação. A competência de localizar fenómenos no espaço e no tempo e de estabelecer relações entre a organização do espaço e os elementos naturais e humanos contribui para o Raciocínio e Resolução de Problemas e para a compreensão das Linguagens e Textos, nomeadamente as representações cartográficas.

A articulação entre as AE de HGP do 5.º ano, o quadro teórico da educação histórico-geográfica e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória demonstra a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a integração do saber histórico e geográfico. Esta integração, conforme Alonso e Sousa (2013), deve ser entendida de forma abrangente, permitindo a mobilização de diversos tipos de conhecimento para que o aluno compreenda melhor o mundo que o rodeia e desenvolva competências para nele intervir enquanto cidadão.

Neste sentido, Joan Pagès (2019) salienta que a educação histórica e geográfica deve contribuir para formar cidadãos críticos, capazes de interpretar a realidade de forma fundamentada e de agir perante os desafios sociais e ambientais do mundo contemporâneo. O autor defende que a compreensão dos fenómenos sociais deve partir de uma análise multiescalar — do local ao global — promovendo nos alunos a capacidade de relacionar o tempo e o espaço com as problemáticas sociais atuais, como as desigualdades, as migrações ou as alterações climáticas.

A disciplina de HGP desempenha um papel essencial na formação dos alunos, proporcionando-lhes instrumentos para **compreender o passado, interpretar o presente e intervir no futuro**. O desenvolvimento de competências históricas, geográficas e interdisciplinares permite a construção de uma consciência cidadã e de um pensamento crítico fundamental para a participação ativa na sociedade.

Estas competências, como destaca Pagès (2019), não se restringem à aquisição de conteúdos, mas implicam a construção de significados e o desenvolvimento de capacidades de análise, interpretação e tomada de posição face a problemas complexos. Assim, a disciplina de HGP, ao promover uma leitura crítica e contextualizada da realidade, contribui para a formação de jovens informados, solidários e interventivos, em consonância com os princípios da cidadania global e com os objetivos traçados pelo Perfil dos Alunos.

2.3. História, Geografia e Cidadania

O conceito de cidadania **envolve um conjunto de direitos e deveres que permitem ao indivíduo participar ativamente na vida social e política da sua comunidade**. Segundo a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), a cidadania deve ser entendida como um processo de aprendizagem contínuo, que promove competências como o pensamento crítico, participação democrática e respeito pelos direitos humanos. Esta deve estar presente em todas as disciplinas, incluindo História e Geografia de Portugal (HGP), contribuindo para a formação de cidadãos informados e ativos na sociedade.

A Geografia, em particular, desempenha um papel relevante nesta formação, ao colocar os alunos perante a necessidade de compreender as interações entre sociedade e espaço, desafia-os no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os problemas globais e locais. A integração de conteúdos de cidadania em HGP possibilita uma abordagem interdisciplinar que favorece a compreensão das dinâmicas sociais e espaciais (Hortas & Dias, 2020). Como refere Hortas (2023), ensinar Geografia implica criar condições para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam interpretar criticamente a realidade, articulando escalas geográficas, mobilizando diversas fontes e produzindo representações espaciais fundamentadas. A Geografia, nesse sentido,

contribui para a construção de um pensamento crítico e complexo sobre o espaço vivido, preparando os alunos para uma participação cívica ativa e informada.

Também a História desempenha um papel fundamental nesta formação. De acordo com Pagès (2019), o ensino da História deve centrar-se na educação para a temporalidade, permitindo que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar transformações, permanências e ruturas ao longo do tempo, como forma de interpretar criticamente a realidade em que vivem. Esta abordagem valoriza a construção do conhecimento histórico como um processo de interpretação, em que os alunos são desafiados a questionar versões dominantes e a adotar posições fundamentadas. Neste sentido, a História assume uma função formativa na preparação para uma cidadania crítica. Também Dias (2019) destaca a importância de uma educação histórica comprometida com a justiça social e orientada para a problematização de questões socialmente relevantes, defendendo que o ensino da História deve promover práticas reflexivas que relacionem os conteúdos escolares com as experiências dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo.

O desenvolvimento de competências de cidadania decorre de situações de aprendizagem ativas, em que o aluno é protagonista na construção de conhecimento. Neste sentido, as estratégias de trabalho colaborativo são potenciadoras do desenvolvimento de competências de cidadania. Segundo Hortas e Dias (2020), a escola deve fomentar práticas que incentivem a cooperação, a empatia e a responsabilidade social, através da participação ativa dos alunos em projetos coletivos

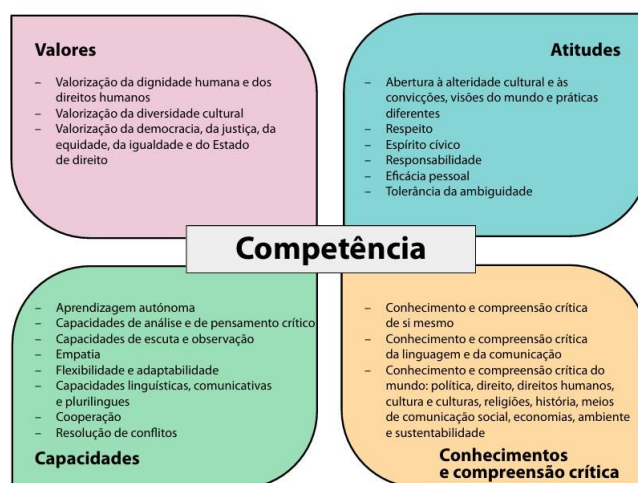
A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* destaca ainda que o trabalho colaborativo deve ser incentivado nas escolas, permitindo que os alunos desenvolvam competências sociais e comunicativas essenciais para a vida democrática. Estas práticas ajudam os alunos a compreender a importância da participação cidadã e da corresponsabilização nas decisões coletivas.

Nesta continuidade, de acordo com o documento *Competências para uma Cultura Democrática*, o desenvolvimento de competências de cidadania nos alunos reveste-se de uma importância crucial para o futuro das sociedades democráticas e multiculturais. O documento, elaborado pelo Conselho da Europa, evidencia a importância dos sistemas educativos na preparação dos alunos para a vida, assegurando para tal a formação de cidadãos democráticos competentes.

Perante desafios como a baixa participação eleitoral, a crescente descredibilização da política, os elevados níveis de crimes de ódio e intolerância, e o apoio crescente ao extremismo violento, é urgente que a educação formal se assuma como uma ferramenta chave para estimular a participação democrática, reduzir a intolerância e os preconceitos. O modelo de competências apresentado oferece uma base conceptual robusta para o desenvolvimento de currículos, práticas pedagógicas e avaliativas no domínio da educação para a cidadania democrática e dos direitos humanos, permitindo que os sistemas de ensino apoiem eficazmente a preparação dos alunos para serem cidadãos democráticos, empenhados e tolerantes. **O desenvolvimento destas competências é essencial para a sustentação de uma cultura da democracia**, onde valores, atitudes e práticas democráticas estejam enraizadas.

O modelo das Competências para uma Cultura Democrática, proposto pelo Conselho da Europa (figura 1), estrutura-se em torno de quatro dimensões fundamentais: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica. Estas dimensões agregam um conjunto de vinte competências consideradas essenciais para a formação de cidadãos democráticos. O modelo é representado através de um esquema gráfico circular, no qual se evidencia a interdependência e complementaridade entre as várias competências. Este enquadramento oferece uma base clara para o desenvolvimento de currículos, práticas pedagógicas e mecanismos de avaliação coerentes com os princípios da educação para os direitos humanos e a cidadania democrática.

Figura 1 - As 20 competências incluídas no modelo CCD



Fonte: Conselho da Europa: Competências para uma cultura democrática

Para o presente estudo, é relevante compreender-se que, neste modelo, o **respeito** é entendido como um olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco, sendo vital a demonstração de respeito por pessoas com referências culturais ou convicções diferentes, para o diálogo intercultural e a cultura da democracia. A **autonomia** consiste na capacidade para efetuar, organizar e avaliar a própria aprendizagem, de acordo com as necessidades pessoais e por iniciativa própria, o que contribui para a autonomia do indivíduo como agente social. Por fim, a **empatia** é definida como o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos dos outros, para se identificar com eles e para ver o mundo da sua perspectiva.

2.4. Do Trabalho Colaborativo às Competências HG e de Cidadania

A reflexão teórica que até aqui desenvolvemos, permite sustentar a principal premissa da problemática que orienta este estudo: o recurso ao trabalho colaborativo, como estratégia de ensino e aprendizagem em HGP, revela-se crucial na construção de aprendizagens significativas, pois permite aos alunos o desenvolvimento de competências diversas, ao nível das capacidades de investigação, argumentação e resolução de problemas, mas também de atitudes e valores de cidadania. De acordo com Hortas e Dias (2020), quando os alunos trabalham em conjunto para analisar fontes históricas ou interpretar mapas geográficos, conseguem construir um conhecimento mais profundo e consolidado. Além disso, a interação entre pares possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico mais estruturado.

Acresce que o trabalho colaborativo não apenas reforça a aprendizagem em HGP, contribui também para o desenvolvimento de competências transversais e de cidadania. A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* destaca a importância da cooperação e da participação democrática no contexto educativo. Também Hortas e Dias (2017), enfatizam que a colaboração entre alunos favorece a comunicação eficaz, a

tomada de decisões em grupo e o respeito pela diversidade de opiniões, competências fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Em diversas práticas pedagógicas em HGP é possível integrar o trabalho colaborativo, potenciando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências de cidadania. Podemos referir, a título de exemplo, alguns dos trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos por estudantes do Mestrado. Segundo Hortas e Dias (2020), metodologias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), debates estruturados e simulações históricas são estratégias eficazes para promover o envolvimento dos alunos. Além disso, projetos interdisciplinares que combinam História, Geografia e Cidadania permitem que os alunos compreendam a relação entre o passado e o presente, aplicando os seus conhecimentos a contextos do mundo real.

Por fim, de acordo com Santisteban e Pagès (2011), a formação do pensamento social é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica nas crianças, permitindo-lhes entender e refletir sobre a sociedade em que vivem. Para estes autores, o ensino das Ciências Sociais deve ir além da simples transmissão de conhecimentos sobre História e Geografia, concentrando-se no desenvolvimento de capacidades cognitivas como a análise crítica e a reflexão sobre questões sociais e culturais. Para tal, é fundamental que a educação promova situações de aprendizagem em que os alunos possam não apenas aprender sobre o mundo, mas também interagir com ele de forma ativa, refletindo e tomando decisões informadas sobre o seu papel na sociedade. Esta orientação é igualmente partilhada por Pagès (2009), que defende que o desenvolvimento de uma cidadania crítica exige o domínio de um conjunto articulado de competências: transversais – ligadas à recolha e análise crítica da informação –, cidadãs – relacionadas com o conhecimento político e a participação social – e disciplinares – que integrem componentes teóricas, procedimentos e atitudes. Santisteban e Pagès (2019) reforçam esta perspetiva ao destacarem a centralidade da comunicação no ensino das Ciências Sociais, entendida como uma prática pedagógica fundamental que envolve o debate, o diálogo e a argumentação como meios para desenvolver o pensamento crítico, promover o envolvimento dos alunos e sustentar a cultura democrática em sala de aula.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo definir os procedimentos metodológicos adotados durante a investigação. Estes procedimentos incluem as técnicas de recolha, seleção e análise dos dados, mantendo-se em consonância com a problemática e os objetivos previamente definidos.

Nesta continuidade, os participantes do estudo integravam uma turma de 5.º ano, composta por 20 alunos – sendo 13 meninas e 7 meninos – com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Este grupo apresentou-se bastante heterogéneo, estando seis alunos abrangidos por um plano educacional individualizado, de acordo com o decreto de Lei n.º 54/2018, e um aluno (JG) encontrava-se a ser acompanhado na Unidade de Ensino Estruturado visto que não sabia ainda ler e escrever. Também um dos alunos passou a integrar o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) durante este processo. Deste modo, existiram algumas condicionantes que limitaram a participação de todos os alunos no estudo – essencialmente a assiduidade.

De acordo com Prodanov e Freitas (2023), a metodologia científica refere-se ao conjunto de métodos, técnicas e procedimentos utilizados para realizar uma investigação. Os autores destacam que a metodologia é fundamental para garantir que o processo investigativo seja sistemático, organizado e orientado para a produção de resultados válidos e confiáveis. Além disso, a metodologia não se limita a descrever as técnicas de recolha e análise de dados, mas também envolve a definição dos objetivos, e a seleção dos instrumentos apropriados para responder às questões de investigação.

Também Mendonça (2017) reforça a centralidade da metodologia no processo investigativo, particularmente no campo da educação. A autora salienta que a metodologia científica não se resume à escolha de técnicas, mas representa uma reflexão crítica e intencional sobre os caminhos escolhidos para produzir conhecimento. Neste sentido, a definição dos procedimentos metodológicos — desde a recolha à análise dos dados — deve estar intrinsecamente ligada à problemática em estudo e aos objetivos delineados, assegurando coerência, rigor e validade à investigação. Esta perspetiva consolida a importância de uma abordagem metodológica clara e bem fundamentada, estruturante e orientadora de todo o percurso investigativo.

A literatura propõe-nos, para os procedimentos metodológicos, uma organização entre metodologia quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa está geralmente associada à coleta de dados numéricos, com o objetivo de testar hipóteses e gerar resultados que possam ser generalizados (Creswell, 2014). Por outro lado, a pesquisa qualitativa foca-se na compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais ou educacionais, explorando as percepções e experiências dos indivíduos, com o intuito de gerar explicações contextualizadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Compreende-se que a investigação qualitativa é particularmente adequada a contextos educativos, pois coloca o enfoque nas percepções, interações e dinâmicas experienciadas no contexto (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Rangel e Freitas (2007), a pesquisa educacional deve ser entendida como um princípio pedagógico, no qual os processos de investigação e reflexão sobre as práticas quotidianas na escola se interrelacionam, promovendo uma aprendizagem contínua e transformadora. Também Amado (2015), defende que a abordagem qualitativa é especialmente adequada para compreender a complexidade dos fenômenos educativos, valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos e o contexto em que se inserem. O autor destaca que a investigação qualitativa não se limita à aplicação de técnicas específicas, mas implica uma postura reflexiva e crítica por parte do investigador, que deve estar atento às múltiplas dimensões da realidade educativa e às interpretações que os participantes atribuem às suas experiências.

Nesta continuidade, e embora o método qualitativo seja frequentemente privilegiado no contexto educacional em conformidade com os autores supracitados, a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas — conhecida como metodologia mista — revela-se especialmente benéfica. Segundo Fetters, Curry e Creswell (2013), esta integração permite explorar a complexidade dos fenômenos educativos de forma mais abrangente, aliando a riqueza interpretativa dos dados qualitativos à generalização dos dados quantitativos. Através de estratégias como a triangulação de dados, é possível obter uma compreensão mais completa e coerente dos processos educativos, aumentando tanto a validade como o impacto da investigação.

3.1. Métodos e técnicas de recolha de informação

Assim, a presente investigação insere-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, visando compreender em profundidade um fenómeno educativo contextualizado, mobilizando diferentes fontes para análise — o recurso ao trabalho colaborativo como forma de promover o desenvolvimento de competências sociais e histórico-geográficas. Dado o envolvimento ativo no contexto escolar, a natureza dos instrumentos de recolha de informação e os dados recolhidos – grelhas de observação, produções escritas dos alunos, notas de campo e entrevista –, bem como o objetivo de melhorar a prática educativa, optou-se por uma metodologia mista.

Dando continuidade ao percurso metodológico deste estudo, pretende-se agora apresentar e justificar os materiais a analisar, assim como as técnicas associadas à sua exploração. A problemática que orienta esta investigação tem a seguinte definição: *O recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania.*

Para responder a esta problemática foram definidos três objetivos específicos: 1. *Caracterizar as atividades de trabalho colaborativo implementadas na disciplina de HGP;* 2. *Analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo;* 3. *Analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo.*

A construção da resposta ao primeiro objetivo implica o recurso à análise documental (Tabela 8), técnica que, segundo Silva et al. (2009), permite ao investigador aceder à informação por meio da pesquisa, do estudo e da compreensão crítica dos documentos selecionados, possibilitando uma leitura aprofundada do contexto e das práticas educativas em análise. Também Souza e Giacomoni (2021) destacam que esta análise permite ao investigador atribuir sentido e significado às fontes documentais, considerando o contexto em que foram produzidas.

Tabela 8 - Orientações metodológicas: técnicas de recolha e análise de informação

Objetivos	Técnicas de recolha	Técnicas de análise	Instrumentos
1. Caracterizar as atividades de trabalho colaborativo implementadas na disciplina de HGP.	Análise documental	Análise de conteúdo	Planificações de HGP das aulas de trabalho colaborativo
2. Analisar as competências HG desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo.	Recolha de dados qualitativos	Análise de conteúdo	Grelhas de observação semanais: aprendizagens em HGP Resultados obtidos no teste de avaliação
3. Analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo.	Recolha de dados quantitativos	Análise estatística simples	Grelhas de observação semanais: interações entre os alunos

Fonte: Elaboração Própria

Os documentos analisados neste contexto investigativo são as planificações diárias do professor, com o objetivo de compreender o tipo de tarefas propostas, os objetivos delineados e a intencionalidade pedagógica por trás de cada tarefa — visando essencialmente a colaboração entre os alunos. Esta análise conduz-nos para a identificação das intencionalidades consideradas no planeamento das aulas que objetivavam o desenvolvimento de competências sociais e histórico-geográficas.

Assim, para o primeiro objetivo, *Caracterizar as atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de HGP*, recorreremos à análise documental, incidindo sobre as planificações de HGP relativas às aulas que envolveram dinâmicas de trabalho colaborativo. Através da análise de conteúdo dos planos de aula relativos aos momentos de trabalho colaborativo, pretendemos identificar as práticas pedagógicas implementadas, com o intuito de explicitar as atividades que colocaram os alunos a interagir em pequeno grupo, os conteúdos envolvidos e os objetivos específicos que era esperado que os alunos alcançassem com as mesmas.

De seguida, para responder ao objetivo *Analisar as competências HG desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo* procede-se à análise

das grelhas de registo da observação direta, realizada semanalmente, preenchidas ao longo da prática pedagógica. Estas grelhas integram os indicadores de registo de observação direta, construídos a partir dos objetivos que nas planificações diárias concorrem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. A sua análise mobiliza em simultâneo a análise de conteúdo, pois as CHG são as grandes categorias para as quais importa identificar as referências que permitem a sua análise; e a análise estatística simples, atendendo a que se objetiva o cálculo de taxas de sucesso que permitam situar o nível de desenvolvimento alcançado. A análise dos resultados da avaliação das questões que integram as fichas de avaliação sumativa, em articulação com os objetivos e indicadores definidos, permite-nos ainda aferir o nível de compreensão e apropriação dos conteúdos e capacidades histórico-geográficas, através de uma análise estatística simples.

Para a análise deste objetivo procedemos, então, à recolha de dados qualitativos e quantitativos, com base na observação sistemática do desempenho dos alunos durante atividades colaborativas. A análise incide sobre os registos recolhidos nas grelhas de observação semanais (focadas nas aprendizagens em HGP), bem como na avaliação dos testes de avaliação aplicados no decorrer do processo. Através da análise de conteúdo, procuram-se identificar evidências concretas de construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades no domínio da disciplina, resultantes da participação ativa em contextos colaborativos e através da análise estatística, procura-se posicionar o sucesso alcançado nos diferentes indicadores e CHG .

A resposta ao terceiro objetivo, *Analisar competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo*, decorre da análise dos registos do comportamento dos alunos, das interações nos momentos de trabalho colaborativo e do grau de envolvimento nas tarefas propostas. Paralelamente a esta análise, é construída uma linha temporal que representa a evolução das competências sociais desenvolvidas pelos alunos ao longo das várias aulas em que foram realizados registos de observação, evidenciando os efeitos do processo formativo ao longo do tempo.

Neste caso, os dados serão submetidos a uma análise estatística simples, de modo a quantificar comportamentos observáveis que reflitam as competências de cidadania – respeito e autonomia.

A posterior triangulação dos resultados alcançados para os três objetivos desta investigação permite-nos aferir as relações entre as estratégias utilizadas, as aprendizagens realizadas pelos alunos e o percurso por estes realizado, tanto a nível cognitivo como social. É nesta relação que se constrói a resposta à problemática de partida. Em conformidade com Marcondes e Brisola (2014), a pertinência da triangulação de métodos de recolha e análise de informação permite enfatizar a importância de utilizar múltiplas fontes de dados para aprofundar a análise.

3.2. Procedimentos metodológicos para a implementação do estudo

Este subcapítulo apresenta uma síntese dos procedimentos implementados durante o período de intervenção, que visaram a recolha de informação relevante para a investigação. O estudo teve como objetivo compreender de que forma o recurso a estratégias de trabalho colaborativo na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania, com especial foco nas competências de respeito e autonomia.

A intervenção decorreu ao longo de cinco semanas letivas, no 5.º ano de escolaridade, tendo sido lecionadas oito aulas no total: quatro sessões de cem minutos e quatro sessões de cinquenta minutos, de acordo com o horário semanal da turma. Os conteúdos explorados abrangeram o período da Romanização até à Invasão dos Povos Bárbaros, seguindo a sequência definida no programa da disciplina. A planificação das aulas foi realizada semanal e diariamente, em colaboração com a professora cooperante, o par de estágio e a professora orientadora, garantindo a articulação entre os objetivos da intervenção e as exigências curriculares.

Para a dinamização das aulas, foram concebidas atividades diversificadas que promoviam o trabalho colaborativo entre os alunos. Cada tema foi acompanhado por um

guião de trabalho em pequeno grupo, onde os alunos eram desafiados responder a questões e construir conclusões em conjunto. Adicionalmente, realizaram-se debates em grande grupo e utilizaram-se jogos interativos (*quizzes*) como estratégias de consolidação dos conteúdos. A plataforma digital *ClassDojo* foi utilizada como ferramenta de gamificação, permitindo reforçar comportamentos desejáveis – como o envolvimento nas tarefas em grupo – através da atribuição de pontos, com o objetivo de aumentar o interesse e a motivação dos alunos.

A recolha de dados foi realizada com base em grelhas de observação semanais, que integravam quer indicadores relativos aos conteúdos de História e Geografia, quer associados às competências de cidadania em análise. Para além disso, foi gravada uma conversa entre os alunos na última aula (excetuando a aula de teste), com o intuito de recolher dados qualitativos que sustentassem a análise das competências de cidadania desenvolvidas. Por fim, foram também considerados os resultados obtidos pelos alunos no teste de avaliação final, como indicador complementar da evolução das aprendizagens ao longo da intervenção.

**4. TRABALHO COLABORATIVO EM
HGP: PERCURSOS NO
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA**

4.1. Caracterização das atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de HGP

No âmbito do primeiro objetivo que orienta a resposta à problemática de investigação – *Caracterizar as atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de HGP* – foram planificadas atividades em que o trabalho colaborativo desempenhou o papel central na dinamização das aulas e no envolvimento ativo dos alunos na construção da própria aprendizagem. Analisando as Planificações das aulas de HGP lecionadas na turma 5.º E, onde foram dinamizados momentos de trabalho colaborativo, construímos as tabelas síntese (tabelas 9, 10, 11 e 12) que nos permitem agora caracterizar de forma detalhada as atividades implementadas e as intencionalidades subjacentes às mesmas. Identificam-se, explicitamente, as tarefas colaborativas desenvolvidas ao longo de toda a intervenção, sendo estas, o foco principal da metodologia aplicada.

Ao longo da intervenção, foram lecionadas sessões à segunda-feira (com duração de 50 minutos) e à quarta-feira (com duração de 100 minutos), totalizando dez momentos distintos de trabalho. A primeira sessão foi dedicada à definição, em conjunto com os alunos, dos parâmetros de comportamento e participação associados à utilização da plataforma *ClassDojo*, estabelecendo-se critérios como “trabalhar em equipa” e “respeitar o outro”. A segunda sessão centrou-se na realização, em pequenos grupos, dos guiões de exploração sobre os temas da Romanização e da Cristianização da Península Ibérica. As sessões seguintes foram organizadas de forma sequencial e articulada, respeitando os ritmos de aprendizagem da turma e integrando momentos de pesquisa, debate, consolidação e apresentação de conteúdos. A terceira e quarta sessões destinaram-se à conclusão e correção dos guiões e à introdução do tema da Nova Contagem do Tempo, cuja exploração se prolongou pelas sessões quinta, sétima e oitava, através da construção de um friso cronológico, atividades interativas e revisão dos conteúdos. A sexta sessão não foi lecionada por motivos alheios ao planeamento pedagógico, uma vez que os alunos participaram em atividades desportivas da escola. Por fim, a nona sessão permitiu introduzir o tema das Invasões Bárbaras, encerrando-se o ciclo de intervenção com a décima sessão, dedicada à realização do teste de avaliação. Importa referir que, dada a

articulação temática entre os conteúdos abordados, algumas sessões surgem associadas a mais do que um tema nas tabelas de análise.

Na primeira semana da intervenção (Tabela 9), foi trabalhado o tema da Romanização na Península Ibérica através de um guião de exploração (anexo W), cujas questões orientadoras eram:

1. *Definição de “Romanização”;*
2. *Fatores de Romanização e Agentes de Romanização;*
3. *Explicar algumas alterações que ocorreram depois da Romanização.*

Para a realização da tarefa, os alunos organizaram-se em pequenos grupos,

Tabela 9 - Romanização na Península Ibérica

Romanização na Península Ibérica		
Atividades Colaborativas	Objetivos específicos	n.º da sessão
<p><i>Em pequeno grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Realização do guião de exploração sobre a Romanização na Península Ibérica.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar colaborativamente, dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas; 2. Compreender o processo de romanização. 	2 - 100 min
<p><i>Em grande grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Debate das respostas obtidas na elaboração do guião de exploração.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar em grupo; 2. Compreender o processo de Romanização; 3. Compreender a Cristianização da Península Ibérica; 4. Relacionar os acontecimentos histórico-geográficos em questão. 	3 – 50min 4 – 100 min 5 – 50 min

Fonte: Planificações das aulas de HGP, 5.ºE (Anexos V, Y e AA)

Para a realização da tarefa, os alunos organizaram-se em pequenos grupos, formados em conjunto com a professora, valorizando a sua participação ativa nesse processo. Esta estratégia visou não apenas democratizar a constituição dos grupos, mas também promover a corresponsabilização, permitindo que voltassem a trabalhar com o mesmo grupo caso concluíssem a tarefa com sucesso. Esta abordagem está alinhada com a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem se desenvolve através da interação social e da mediação entre pares (Rosa & Goi, 2024). Damiani (2008) reforça que a construção de conhecimento se torna mais significativa

quando os alunos resolvem problemas em conjunto, partilham perspetivas e tomam decisões colaborativas, desenvolvendo simultaneamente competências cognitivas e sociais.

A escolha por permitir que os alunos participassem na formação dos grupos revelou-se essencial tendo em conta os conflitos previamente observados na turma. Como defendem Ciasca e Nunes (2024), a heterogeneidade do grupo-turma pode constituir uma oportunidade pedagógica, desde que o professor desempenhe um papel ativo no planeamento e mediação das interações. Por isso, logo no início da intervenção, foi dinamizado um momento de diálogo com os alunos, incentivando o trabalho em equipa e reforçando a ideia de que a colaboração e o respeito seriam fundamentais para a melhoria do ambiente de aprendizagem. Esta postura encontra eco nas ideias de Johnson e Johnson (1999, cit. em Damiani, 2008), ao afirmarem que o trabalho colaborativo contribui simultaneamente para o envolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioemocional.

A execução da atividade decorreu de forma autónoma por parte dos grupos, que realizaram a pesquisa no manual, organizaram a informação e, posteriormente, apresentaram as suas respostas à turma, possibilitando o debate coletivo. Esta prática está em consonância com o modelo do ensino por investigação, segundo Freire et al. (2009), ao enfatizar o questionamento, a resolução de problemas e a comunicação como centrais no processo de ensino-aprendizagem. Sublinha ainda que esta abordagem desloca o foco da ação do professor para o aluno, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Também Lederman (2006) aponta que o ensino por investigação articula o rigor científico com o pensamento autónomo, permitindo que os alunos construam o seu saber em cooperação, o que se revela particularmente eficaz em HGP, ao reforçar a autonomia, a análise crítica e a apropriação ativa do conhecimento.

A correção das tarefas foi realizada, maioritariamente, pelos próprios alunos, com a professora a assumir uma postura de mediadora, orientando os momentos de partilha e reflexão. Esta função do docente, como mediador da aprendizagem, está em linha com a mudança de paradigma defendida por Sponholz (2008), ao destacar que o professor deve

abandonar o papel de mero transmissor de conhecimentos para se tornar um facilitador da aprendizagem, promovendo a autonomia, o diálogo e a participação ativa dos alunos.

Seguidamente, foi explorado o tema da Cristianização da Península Ibérica, adotando o mesmo procedimento (Tabela 10). Os alunos formaram pequenos grupos e resolveram o guião de exploração (anexo X), respondendo às questões propostas:

1. *O que é o Cristianismo?;*
2. *Quais os 4 princípios defendidos pelo Cristianismo?;*
3. *Identifica a crença dos povos romanos;*
4. *Localiza no mapa a Judeia, onde nasceu Jesus Cristo;*

4.2. *Em que continente se localiza a Judeia?;*

5.1. *Refere os grupos sociais que mais rapidamente se identificaram com o Cristianismo e porquê;*

5.2. *Ordenar acontecimentos por ordem cronológica: (i) O Cristianismo é a religião oficial do império; (ii) O Cristianismo é visto como uma ameaça à unidade do império; (iii) O imperador Constantino concede liberdade religiosa em todo o império.*

6. *Tens alguma religião?*

7. *Se respondeste “sim” à questão anterior, menciona os princípios defendidos por ti e pela tua religião. Se respondeste que “não”, menciona os princípios que tu defendes para a tua vida.*

Após o trabalho de grupo, os alunos partilharam as suas respostas em grande grupo, promovendo momentos de debate e reflexão. Esta partilha levou à discussão das diferentes opções religiosas e princípios individuais dos alunos, proporcionando uma troca de valores fundamentais como o amor ao próximo, a ajuda e o respeito. O diálogo gerado constituiu uma oportunidade rica para a promoção da empatia e da escuta ativa, reforçando valores essenciais à convivência democrática.

Esta atividade revelou-se particularmente significativa não apenas na consolidação de conteúdos de natureza histórico-geográfica, mas também na promoção de competências de cidadania, conforme descrito no modelo das CCD (CE, 2018), que destaca a importância de compreender ideias, convicções e sentimentos dos outros como base para o diálogo intercultural. Ao refletirem sobre os seus próprios valores e compará-

los com os defendidos pelo Cristianismo, os alunos mobilizaram competências de análise ética, pensamento crítico e consciência social.

Tabela 10 - Cristianização da Península Ibérica

Cristianização da Península Ibérica

Atividades Colaborativas	Objetivos específicos	n.º da sessão
<p><i>Em pequeno grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Realização do guião de exploração sobre a Cristianização da Península Ibérica.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar colaborativamente, dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas; 2. Identificar onde surgiu o Cristianismo; 3. Identificar quais os princípios defendidos pelo Cristianismo; 4. Explicar de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano; 5. Compreender a relação entre a religião e os grupos sociais a esta associada. 	2 – 100 min
<p><i>Em grande grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Debate das respostas obtidas na elaboração do guião de exploração.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar em grupo; 2. Compreender o processo de Romanização; 3. Compreender a Cristianização da Península Ibérica; 4. Relacionar os acontecimentos histórico-geográficos em questão. 	3 – 50 min 4 - 100 min 5 - 50 min

Fonte: Planificações das aulas de HGP, 5.ºE (Anexos V, Y e AA)

Para além do trabalho cognitivo, esta dinâmica contribuiu diretamente para os objetivos da disciplina de História e Geografia de Portugal, ao articular conteúdos curriculares com a formação cívica dos alunos. Como salienta Pagès (2019), o ensino da História deve favorecer a análise das transformações sociais e incentivar a tomada de posição crítica perante a realidade. Neste contexto, o estudo da Cristianização foi além da mera exposição de factos históricos, permitindo que os alunos relacionassem o passado com os valores e desafios do presente.

Em termos pedagógicos, esta tarefa reforçou a articulação entre os objetivos da disciplina e os princípios da Educação para a Cidadania, tal como definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), ao fomentar o respeito pela diversidade, a participação democrática e o desenvolvimento da consciência cívica. A estrutura da atividade — envolvendo momentos de trabalho colaborativo — contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, reflexivo e respeitador da pluralidade de ideias e experiências presentes na turma.

Na continuidade do tema anterior, prosseguiu-se com a Nova Contagem do Tempo (Tabela 11). As atividades desenvolvidas nesta fase da intervenção — construção de um friso cronológico e realização de quizzes sobre a conversão de anos em séculos — tiveram como principal objetivo o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão temporal, integradas na disciplina de HGP. Ambas decorreram em grande grupo, o que permitiu um acompanhamento mais direto por parte da docente e uma participação alargada de todos os alunos, promovendo momentos de reflexão conjunta e de consolidação de aprendizagens fundamentais.

Tabela 11 - A Era Cristã: Nova Contagem do Tempo

<i>A Era Cristã: Nova Contagem do Tempo</i>		
<i>Atividades Colaborativas</i>	Objetivos específicos	n.º da sessão
<i>Em grande grupo:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Construção de um friso cronológico;</i> • <i>Quiz sobre a conversão de anos em séculos.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a contagem do tempo; 2. Compreender a representação e contagem dos séculos; 3. Compreender o conceito de século; 4. Representar corretamente o século indicado; 5. Compreender a evolução do tempo. 	<p>4 – 100 min</p> <p>5 – 50 min</p> <p>7 – 50 min</p> <p>8 – 100 min</p>

Fonte: Planificações das aulas de HGP, 5.ºE (Anexos V, Y e AA)

Estas tarefas permitiram trabalhar com os alunos conceitos estruturantes como a contagem e representação do tempo histórico, contribuindo para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas definidas por Hortas e Dias (2017), nomeadamente a localização de fenómenos no tempo, a mobilização de vocabulário específico e a organização de informação em suportes diversos. A construção do friso facilitou a compreensão da sucessão temporal e da estruturação cronológica, reforçando a capacidade de contextualizar acontecimentos históricos no tempo.

Apesar de se tratar de conteúdos mais técnicos, a metodologia utilizada continuou a privilegiar a dinâmica colaborativa, assegurando que a aprendizagem decorresse em interação. Mesmo em grande grupo, os alunos foram incentivados a discutir as respostas dos *quizzes* entre si e a justificar as suas opções, o que potenciou a comunicação, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos outros. Como sublinham Hortas e Dias (2020), práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa dos alunos contribuem para o

desenvolvimento de competências de cidadania, como a cooperação, a empatia e a responsabilidade coletiva.

Adicionalmente, esta abordagem permitiu valorizar a diversidade de ritmos de aprendizagem da turma, na medida em que os alunos puderam apoiar-se mutuamente e clarificar dúvidas em tempo real. Esta prática está em consonância com o que referem Ciasca e Nunes (2024), ao destacar a importância de planear atividades colaborativas que respeitem a heterogeneidade do grupo-turma e promovam a interajuda entre os estudantes.

Por fim, o papel da professora manteve-se centrado na mediação da aprendizagem, orientando a construção do friso, incentivando a participação e promovendo momentos de síntese coletiva. Segundo Rosa e Goi (2024), inspirados na perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky, a aprendizagem resulta das interações sociais e da mediação intencional do professor, que cria oportunidades de construção partilhada do conhecimento.

Por fim, também as Invasões Bárbaras foram exploradas (Tabela 12). Foi construído um guião de exploração (anexo Z) para o tema em questão, orientador do trabalho em grupo também. No entanto, devido a imprevistos exteriores às aulas e à gestão de tempo, não foi possível implementá-lo como se pretendia.

Tabela 12 - Invasões Bárbaras

<i>Invasões Bárbaras</i>		
<i>Atividades Colaborativas</i>	Objetivos específicos	n.º da sessão
<p><i>Em grande grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Questionar acontecimentos na Península Ibérica em debate em grande grupo.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar os acontecimentos históricos com base em representações cartográficas e em conhecimentos prévios; 2. Estabelecer uma relação temporal entre os acontecimentos históricos estudados: império romano, a cristianização e as invasões bárbaras na Península Ibérica; 3. Identificar os povos bárbaros que se instalaram na Península Ibérica. 	9 – 50 min

Fonte: Planificações das aulas de HGP, 5.ºE (Anexos V, Y e AA)

Ainda assim, foi possível concretizar uma atividade de debate em grande grupo, centrada na análise de acontecimentos históricos com base numa apresentação interativa

(anexo Z). Esta atividade permitiu, mesmo em contexto de limitação temporal, garantir momentos de participação ativa dos alunos, mobilizando competências de interpretação crítica e relação temporal entre acontecimentos históricos, conforme definido nas Aprendizagens Essenciais e descrito por Hortas e Dias (2017). Os alunos foram desafiados a estabelecer conexões entre três grandes processos já estudados — o Império Romano, a Cristianização e as Invasões Bárbaras — construindo assim uma visão articulada e diacrónica da História.

Em última análise, é necessário ressaltar a importância da aplicação *ClassDojo* como forma de regulação do comportamento da turma. No final de todas as aulas foi feita uma autoavaliação do comportamento dos alunos e da sua participação na aula. Os parâmetros, definidos pelos próprios alunos em conjunto com a professora, serão descritos posteriormente ainda neste capítulo, entre eles: trabalhar em equipa e respeitar o outro. Esta prática revelou-se especialmente relevante para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual, ao permitir que os alunos refletissem sobre o seu desempenho e comportamento, numa lógica de autorregulação e melhoria contínua. Como proposto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e no documento *Competências para uma Cultura da Democracia*, o exercício da autoavaliação e da reflexão ética contribui para formar indivíduos conscientes do seu papel na comunidade, promovendo o respeito pelos outros, a empatia e a participação ativa na construção de ambientes de aprendizagem democráticos.

Em síntese, as atividades colaborativas implementadas na turma, para a construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades em HGP, a par do desenvolvimento de competências de cidadania, situaram-se em duas modalidades: pequeno grupo e grande grupo, objetivando proporcionar aos alunos oportunidades diversificadas de interação, participação e aprendizagem.

4.2. Análise das competências HG desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo

No âmbito do segundo objetivo definido – *Analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo* – procedeu-se à análise das grelhas de observação recolhidas ao longo das cinco semanas de intervenção. Estas grelhas permitiram identificar as competências desenvolvidas pelos alunos, com base nos indicadores de avaliação previamente definidos em função dos conteúdos lecionados.

Neste sentido, foram construídas tabelas de análise semanais, correspondentes a cada semana de intervenção, as quais serão analisadas em seguida.

No decurso da primeira semana da intervenção, foi realizada uma análise das grelhas de observação com vista a identificar as competências histórico-geográficas evidenciadas pelos alunos em contexto de trabalho colaborativo (Tabela 13). Esta análise permitiu constatar um desempenho global ainda pouco expressivo, com uma taxa média de sucesso de 36,1%.

Tabela 13 - Análise das CHG (semana 1)

Indicadores	Critérios					total	pontuação máxima	Tx sucesso
	1	2	3	4	5			
<i>Compreende de que forma se deu a romanização</i>	9	10	0	0	1	34	100	34,0
<i>Compreende as alterações que se deram após a romanização</i>	9	10	0	0	1	34	100	34,0
<i>Identifica quem foram os agentes de romanização</i>	9	10	0	0	1	34	100	34,0
<i>Identifica onde surgiu o cristianismo</i>	1	18	0	0	1	42	100	42,0
<i>Identifica quais os princípios defendidos pelo Cristianismo</i>	1	18	0	0	1	42	100	42,0
<i>Conhece de que forma se expandiu o cristianismo no Império Romano</i>	11	8	0	0	1	32	100	32,0
<i>Identifica em que países o Cristianismo é a principal religião</i>	1	18	0	0	1	42	100	42,0
<i>Conhece o significado de Era Cristã</i>	11	8	0	0	1	32	100	32,0
<i>Percebe porque é que os cristãos começaram a ser considerados uma ameaça à unidade do império e como foi resolvido</i>	10	9	0	0	1	33	100	33,0
	Total					325	900	36,1

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Fonte: Grelha de observação semanal 5.º E (anexo DD)

Apesar de a temática da romanização já ter sido abordada anteriormente pela professora cooperante, os resultados revelaram ainda algumas fragilidades por parte dos alunos relativamente a este conteúdo. Indicadores como "*Compreende de que forma se deu a romanização*", "*Compreende as alterações que se deram após a romanização*", e "*Identifica quem foram os agentes de romanização*" registaram taxas de sucesso de 34%. Estes dados sugerem que, apesar de já trabalhado, o tema não tinha sido ainda consolidado pela maioria dos alunos, podendo justificar-se pela complexidade dos processos, pela distância temporal em que ocorreram e, também, pelo próprio desconhecimento dos alunos dos vestígios que estes povos nos deixaram e que ainda hoje persistem.

Por outro lado, os conteúdos associados à cristianização (Tabela 14), introduzidos nesta semana, pareceram ser mais facilmente apreendidos, destacando-se os indicadores "*Identifica onde surgiu o cristianismo*" e "*Identifica em que países o Cristianismo é a principal religião*", ambos com 42% de sucesso. A natureza direta e simples destas aprendizagens poderá ter contribuído para uma aquisição mais imediata por parte dos alunos.

Tabela 14 - Análise das CHG (semana 2)

Indicadores	Critérios					total	pontuação máxima	Tx sucesso
	1	2	3	4	5			
<i>Partilha com a turma os conteúdos previamente explorados: a) romanização; b) Cristianização da Península Ibérica</i>	10	8	0	0	2	36	100	36,0
<i>Identifica onde surgiu o cristianismo</i>	2	16	0	0	2	44	100	44,0
<i>Nomeia o local onde surgiu o cristianismo</i>	1	17	0	0	2	45	100	45,0
<i>Identifica geograficamente o local onde surgiu o cristianismo</i>	5	13	0	0	2	41	100	41,0
<i>Identifica 1 dos princípios defendidos pelo Cristianismo</i>	10	8	0	0	2	36	100	36,0
<i>Identifica 2 dos princípios defendidos pelo Cristianismo</i>	10	8	0	0	2	36	100	36,0
<i>Identifica 3 dos princípios defendidos pelo Cristianismo</i>	11	7	0	0	2	35	100	35,0
<i>Identifica todos os princípios defendidos pelo Cristianismo</i>	11	7	0	0	2	35	100	35,0
<i>Explica de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano</i>	9	9	0	0	2	37	100	37,0
<i>Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou</i>	18	0	0	0	2	28	100	28,0
<i>Identifica o ano 0 – nascimento de Cristo</i>	0	18	0	0	2	46	100	46,0
	Total					419	1100	38,1

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Fonte: Grelha de observação semanal 5.º E (anexo EE)

Na segunda semana de intervenção, a taxa média de sucesso global aumentou ligeiramente para 38,1%, refletindo uma progressão (ainda que muito pequena) no desenvolvimento das competências histórico-geográficas por parte dos alunos. Esta semana centrou-se sobretudo na consolidação do tema da cristianização, incluindo a identificação dos princípios do Cristianismo e o seu processo de expansão no Império Romano, bem como na articulação com os conteúdos anteriormente abordados.

Os resultados mais elevados foram registados nos indicadores "*Identifica o ano 0 – nascimento de Cristo*" (46,0%) e "*Identifica geograficamente o local onde surgiu o Cristianismo*" (45,0%), sugerindo que os alunos continuaram a demonstrar maior facilidade na apropriação de conhecimentos factuais e localizáveis, especialmente quando apoiados em recursos visuais ou mapas. Também a identificação do local de origem do Cristianismo obteve uma taxa significativa (44,0%).

Por outro lado, os indicadores relacionados com a *identificação e compreensão dos princípios defendidos pelo Cristianismo* apresentaram resultados mais moderados. A percentagem de sucesso oscilou entre 35,0% e 40,0%, evidenciando que os alunos foram capazes de reconhecer alguns princípios isolados, mas revelaram mais dificuldade em consolidar a totalidade desses valores.

O indicador "*Partilha com a turma os conteúdos previamente explorados*", que visava promover a recuperação e consolidação de aprendizagens anteriores sobre a romanização e a cristianização, registou uma taxa de 36,0%, mostrando que, embora alguns alunos tenham sido capazes de estabelecer pontes entre os dois temas, essa competência ainda se encontrava em construção.

De salientar, ainda, o desempenho no indicador "*Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou*", com uma taxa de 40,0%, o que indica que alguns alunos já revelavam ter capacidade de articulação entre fatores religiosos e sociais, ainda que de forma elementar.

De acordo com Hortas e Dias (2020), quando os alunos trabalham colaborativamente na análise de fontes históricas ou na interpretação de mapas geográficos, são capazes de construir um conhecimento mais profundo e consolidado.

Esta perspetiva permite sustentar a ideia de que os dados recolhidos nesta semana, que apontam para uma ligeira evolução no desempenho global da turma, refletem o impacto positivo da continuidade do trabalho colaborativo e da abordagem progressiva dos conteúdos. A interação regular entre pares, promovida por estas estratégias, contribuiu para reforçar a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências, traduzindo-se numa melhoria gradual do desempenho coletivo.

A identificação de elementos centrais da cristianização foi consolidada por alguns alunos, mas continuaram a existir desafios consideráveis no que diz respeito à compreensão crítica, interpretação de relações causais e sistematização de ideias, aspetos que exigiram um acompanhamento contínuo nas semanas seguintes.

Na terceira semana de intervenção, foi realizada apenas uma aula, com a duração de 50 minutos, o que limitou o tempo disponível para a abordagem aprofundada dos conteúdos. Ainda assim, os resultados observados (Tabela 13) revelaram uma evolução significativa relativamente às semanas anteriores, com a taxa média de sucesso a atingir os 52,2%, o valor mais elevado até ao momento da intervenção.

Tabela 15 - Análise das CHG (semana 3)

Indicadores	Critérios					total	pontuação máxima	Tx sucesso
	1	2	3	4	5			
Identifica o ano 0 – nascimento de cristo	0	19	0	0	1	43	100	43,0
Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo	0	4	15	0	1	58	100	58,0
Conta de forma crescente os anos depois de Cristo	0	4	15	0	1	58	100	58,0
Identifica que os séculos são representados em numeração romana	3	16	0	0	1	40	100	40,0
Constrói o friso cronológico de forma adequada	0	2	15	2	1	62	100	62,0
	Total					261	500	52,2

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Fonte: Grelha de observação semanal 5.º E (anexo FF)

Nesta sessão, os indicadores incidiram na compreensão da organização do tempo histórico, em particular sobre a contagem cronológica dos anos antes e depois de Cristo, a identificação do ano 0 como marco temporal, a representação dos séculos em numeração

romana e a construção de um friso cronológico. Apesar da complexidade inerente a alguns destes conceitos, os alunos demonstraram, em geral, uma boa apropriação dos conteúdos trabalhados.

O melhor desempenho verificou-se no indicador “*Constrói o friso cronológico de forma adequada*”, com uma taxa de sucesso de 62,0%, evidenciando o potencial das atividades práticas na consolidação de aprendizagens. Também os indicadores relativos à contagem cronológica — “*Conta de forma crescente os anos depois de Cristo*” e “*Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo*” — revelaram bons resultados (58,0%).

Por outro lado, o indicador “*Identifica que os séculos são representados em numeração romana*” obteve uma taxa de sucesso de 48,0%, o que revela que, embora a maioria dos alunos tenha compreendido o conceito, persistiram ainda algumas dificuldades na sua aplicação. Já o indicador “*Identifica o ano 0 – nascimento de Cristo*”, apesar de ter sido objeto de trabalho em semanas anteriores, registou um ligeiro decréscimo (43,0%), o que poderá estar associado à introdução de novos conceitos temporais que interferiram com a clareza deste marco.

De um modo geral, os resultados desta semana mostram que, apesar do tempo letivo mais reduzido, os alunos evidenciaram progressos significativos, especialmente em indicadores de carácter prático e sequencial.

Na quarta semana de intervenção (Tabela 16), observou-se uma melhoria expressiva no desempenho dos alunos, com a taxa média de sucesso a atingir os 68,0%, representando um progresso claro face às semanas anteriores. Os conteúdos trabalhados nesta fase incidiram sobre a consolidação da noção de século, a sua representação em numeração romana, bem como as conversões entre anos e séculos e a contagem do tempo crescente e decrescente.

Tabela 16 - Análise das CHG (semana 4)

Indicadores	Critérios					total	pontuação máxima	Tx sucesso
	1	2	3	4	5			
<i>Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos</i>	0	5	9	4	2	63	100	63,0
<i>Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde</i>	0	4	1	13	2	73	100	73,0
<i>Faz a conversão ano-século</i>	0	5	0	13	2	72	100	72,0
<i>Faz a contagem do tempo decrescente</i>	0	5	7	6	2	65	100	65,0
<i>Faz a contagem do tempo crescente</i>	0	3	9	6	2	67	100	67,0
	Total					340	500	68,0

Fonte: Grelha de observação semanal 5.º E (anexo GG)

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Todos os indicadores avaliados apresentaram taxas de sucesso iguais ou superiores a 63,0%, revelando que os alunos se mostraram particularmente recetivos e envolvidos nas atividades propostas. O melhor desempenho foi registado no indicador “*Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde*”, com uma taxa de sucesso de 73,0%, evidenciando um domínio progressivo da leitura e interpretação de séculos. Também o indicador “*Faz a conversão ano-século*” apresentou um valor muito positivo (72,0%), o que indica que os alunos foram capazes de aplicar corretamente as regras associadas à leitura histórica dos séculos.

Os restantes indicadores — “*Faz a contagem do tempo crescente*” (67,0%), “*Faz a contagem do tempo decrescente*” (65,0%) e “*Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos*” (63,0%) — demonstraram igualmente bons níveis de compreensão, o que confirma que os alunos consolidaram as bases da organização temporal.

A melhoria global verificada nesta semana poderá estar associada não só à continuidade do trabalho colaborativo, mas também ao carácter cumulativo dos conhecimentos temporais abordados, que foram sendo gradualmente consolidados. As atividades propostas permitiram uma mobilização mais eficaz das aprendizagens anteriores, nomeadamente as realizadas na terceira semana, refletindo-se num desempenho mais consistente.

Na quinta e última semana de intervenção, deu-se início a um novo tema: Os Povos Bárbaros. Apesar da introdução de novos conteúdos, os resultados obtidos mantiveram-se positivos, com uma taxa média de sucesso de 61,25%, ligeiramente abaixo

da semana anterior, mas ainda assim significativamente acima das três primeiras semanas (Tabela 17).

Tabela 17 - Análise das CHG (semana 5)

Indicadores	Critérios					total	pontuação máxima	Tx sucesso
	1	2	3	4	5			
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano	0	12	6	0	2	52	100	52,0
Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo	1	7	10	0	2	55	100	55,0
Responde às questões colocadas	0	0	18	0	2	64	100	64,0
Menciona os povos bárbaros instalados na PI: a) Suevos; b) Visigodos	0	4	0	14	2	74	100	74,0
	Total					245	400	61,25

Legenda:

Fonte: Grelha de observação semanal 5.º E (anexo HH)

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Os dados mostram que os alunos responderam de forma muito satisfatória aos desafios colocados. O melhor desempenho foi registado no indicador “*Menciona os povos bárbaros instalados na Península Ibérica: a) Suevos; b) Visigodos*”, com uma taxa de sucesso de 74,0%.

Também o indicador “*Responde às questões colocadas*” obteve um resultado positivo (64,0%), o que sugere uma participação ativa dos alunos nos momentos de interação coletiva e uma progressiva apropriação dos conteúdos trabalhados. Este envolvimento poderá ser reflexo da confiança adquirida nas semanas anteriores, bem como da estratégia de trabalho colaborativo, que continuou a favorecer a expressão oral e o pensamento partilhado. Corroborando esta perspetiva, Rosa e Goi (2024), baseando-se na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, referem que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em contextos de interação social, permitindo que os alunos desenvolvam conhecimentos e competências através da mediação entre pares. Neste sentido, a partilha de ideias e a construção conjunta de significados em situações colaborativas contribuem não apenas para o reforço do desempenho individual, mas também para a valorização da participação no coletivo da turma.

Por sua vez, o indicador “*Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo*”, com uma taxa de 55,0%, e “*Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano*”, com 52,0%, demonstram que os alunos, embora capazes de mobilizar algumas informações e participar nos momentos de

discussão, ainda manifestaram ter algumas dificuldades no que diz respeito à elaboração de hipóteses e à formulação de raciocínios inferenciais mais complexos. Estas competências exigem um nível de abstração e análise mais elevado, que, neste grupo se encontrava claramente em processo de desenvolvimento.

Apesar de se tratar de um novo tema, os alunos mostraram-se globalmente recetivos e envolvidos, conseguindo identificar elementos essenciais dos povos bárbaros e do contexto histórico da queda do Império Romano. A manutenção de níveis de desempenho satisfatórios evidencia que os hábitos de trabalho colaborativo e os mecanismos de apoio pedagógico estabelecidos nas semanas anteriores contribuíram para a continuidade da aprendizagem, mesmo perante novos conteúdos. Em conformidade com esta análise, Damiani (2008) destaca que a colaboração entre estudantes desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, ao permitir a construção conjunta do conhecimento a partir da interação e da troca de ideias. Este processo, alicerçado numa lógica de partilha e responsabilidade mútua, facilita a apropriação de novos conteúdos, mesmo em contextos mais exigentes, como o início de uma nova unidade temática.

Nesta sequência de análise, em conformidade com Hortas e Dias (2017), foram apresentadas previamente neste documento sete competências histórico-geográficas a desenvolver ao longo da formação em História e Geografia. Deste modo, e de acordo com os dados analisados, entendeu-se relevante estabelecer uma relação direta entre os indicadores definidos (relacionados com as tarefas propostas), que temos vindo a analisar, e as competências HG que esta sequência pedagógico-didática possa ter permitido desenvolver.

Da construção desta relação compreende-se que as duas competências histórico-geográficas para as quais os objetivos específicos das sessões e os respetivos indicadores de avaliação concorrem são: (C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*; (D) *contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades*. Pelo envolvimento dos alunos na realização das atividades propostas, foram criadas oportunidades para

desenvolver capacidades de localização no espaço e no tempo e de conhecimento da evolução/história de lugares e regiões.

O cálculo das taxas de sucesso para cada competência permite identificar que a competência C evidencia ser aquela para a qual os alunos demonstram ter construído mais conhecimento e desenvolvido mais capacidades (Tabela 18). Com uma taxa média de sucesso de 56%, este resultado também reflete o trabalho continuado sobre noções estruturantes como a organização do tempo histórico, a leitura de frisos cronológicos, a contagem de séculos e anos antes e depois de Cristo, bem como a localização de fenómenos no espaço. Destacam-se, particularmente, pelo maior sucesso alcançado, os indicadores “*Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde*” (73,0%) e “*Faz a conversão ano-século*” (72,0%), evidenciando uma apropriação de conteúdos técnicos fundamentais à construção do raciocínio temporal. Também os resultados alcançados na construção do friso cronológico (62,0%) e na contagem do tempo crescente e decrescente (67,0% e 65,0%, respetivamente) confirmam que os alunos foram competentes na operacionalização de conceitos cronológicos.

Tabela 18 - Competência HG (C)

<i>Competência Histórico-Geográfica</i>	<i>Indicadores</i>	<i>tx sucesso indicador</i>	
	Identifica geograficamente o local onde surgiu o Cristianismo	41,0	
	Identifica em que países o Cristianismo é a principal religião	42,0	
	Identifica onde surgiu o Cristianismo	44,0	
	Nomeia o local onde surgiu o Cristianismo	45,0	
	Identifica o ano 0 – nascimento de Cristo	46,0	
<i>C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais</i>	Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo	58,0	
	Constrói o friso cronológico de forma adequada	62,0	
	Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos	63,0	
	Faz a contagem do tempo decrescente	65,0	
	Faz a contagem do tempo crescente	67,0	
	Conta de forma crescente os anos depois de Cristo	67,0	
	Faz a conversão ano-século	72,0	
	Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde	73,0	
	Taxa de sucesso		56,0

Fonte: Grelhas de observação semanais (Anexos DD, EE, FF, GG, HH)

Por outro lado, os indicadores relacionados com o Cristianismo apresentaram taxas de sucesso mais baixas (entre 41,0% e 46,0%), sugerindo uma maior dificuldade em articular a localização de fenómenos religiosos com a sua inserção temporal e

espacial. Ainda assim, os resultados não deixam de mostrar evolução, especialmente quando comparados com as primeiras semanas da intervenção.

No que se refere à competência D (Tabela 19) a taxa de sucesso média é de 41,0%, claramente inferior à da competência C. Resultado que poderá estar relacionado com a complexidade cognitiva dos indicadores associados a esta competência, que exigem um maior grau de abstração e análise crítica, como se verifica nos indicadores “*Explica de que forma se expandiu o Cristianismo no Império Romano*” (37,0%) e “*Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou*” (28,0%). Estes indicadores, de natureza inferencial, requerem dos alunos a capacidade de estabelecer relações entre contexto histórico, transformação social e dinâmicas territoriais, o que representa um desafio maior em termos de pensamento histórico-geográfico, mas, provavelmente, também uma falta de prática neste tipo de análises, onde os conteúdos não são apenas memorizados, mas mobilizados para analisar novas situações ou questões problema emergentes dos temas em estudo.

Tabela 19 - Competência HG (D)

Competência Histórico-Geográfica	Indicadores	tx sucesso indicador
D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades	Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou	28,0
	Identifica quem foram os agentes de romanização	34,0
	Explica de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano	37,0
	Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano.	52,0
	Menciona os povos bárbaros instalados na Península Ibérica: a) Suevos; b) Visigodos	74,0
Taxa de sucesso		41,0

Fonte: Grelhas de observação semanais (Anexos DD, EE, FF, GG, HH)

Corroborando esta análise, Hortas e Dias (2017) defendem que o desenvolvimento de competências nesta área implica a mobilização integrada de diferentes saberes — históricos, geográficos e de cidadania — de modo a interpretar fenómenos sociais em múltiplas escalas, mobilizando raciocínio crítico e capacidade de contextualização. A dificuldade observada poderá também refletir uma menor familiaridade dos alunos com este tipo de tarefas, que exigem não apenas a memorização de conteúdos, mas a sua aplicação na resolução de questões complexas e na interpretação crítica das realidades em estudo.

Em contrapartida, os melhores resultados desta competência verificaram-se no indicador “*Menciona os povos bárbaros instalados na Península Ibérica*” (74,0%), que, por se tratar de um dado factual, foi mais facilmente identificado pelos alunos. O indicador “*Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano*” (52,0%) revela, por sua vez, que alguns alunos foram capazes de realizar leituras mais interpretativas do processo de fragmentação do Império, o que demonstrou uma aproximação à lógica explicativa da História. Neste sentido, Pagès (2019) defende que a construção do conhecimento histórico deve ultrapassar a mera memorização de factos, promovendo a capacidade de análise, interpretação e elaboração de inferências fundamentadas.

Os dados analisados permitem concluir que a competência C, de carácter mais técnico e progressivo, foi a que alcançou melhor desenvolvimento ao longo do processo, enquanto a competência D, por exigir competências cognitivas de ordem superior, de maior complexidade, revelou ter maiores desafios para os alunos. É para o desenvolvimento desta competência que importa que o futuro trabalho a desenvolver com os alunos incida sobre a mesma, existindo potencialidades de desenvolvimento futuras. Ambas as competências, no entanto, foram mobilizadas pelos alunos em diferentes momentos e graus, o que atesta a eficácia das estratégias colaborativas na promoção do pensamento histórico-geográfico.

Com o objetivo de complementar a análise realizada até aqui, procedeu-se ainda à análise dos resultados obtidos pelos alunos na ficha de avaliação final. Esta avaliação procurou aferir o grau de consolidação das aprendizagens, tendo por base dois conjuntos de indicadores diretamente associados às duas competências HG identificadas – Competências (C) e (D).

No que diz respeito à competência C (Tabela 20), os resultados revelaram uma taxa de sucesso média de 70,2%, o que representa uma consolidação expressiva das aprendizagens associadas à localização temporal e espacial. Destacaram-se especialmente os indicadores “*Identifica o nascimento de Jesus Cristo como um marco para a contagem do tempo no Mundo Ocidental*” (80,6%) e “*Destaca os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V*” (73,6%), o que reforça a ideia de que os alunos

interiorizaram conceitos estruturantes da cronologia e da ocupação histórica da Península Ibérica. Apesar da conversão ano-século ter obtido uma taxa inferior (56,5%), este resultado continua a refletir um desempenho positivo, em linha com os dados recolhidos ao longo das semanas anteriores.

Tabela 20 - Competência (C) - ficha de avaliação

<i>Competência Histórico-Geográfica</i>	<i>Indicadores</i>	<i>tx sucesso indicador</i>
<i>C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais</i>	Faz a conversão ano-século	56,5
	Destaca os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V	73,6
	Identifica o nascimento de Jesus Cristo como um marco para a contagem do tempo no Mundo Ocidental	80,6
	Taxa de sucesso	70,2

Fonte: Grelha de correção da ficha de avaliação (anexo CC)

Relativamente à competência D (Tabela 21), a taxa de sucesso foi de 64,0%, um valor igualmente positivo, embora ligeiramente inferior. Esta competência, por exigir maior capacidade de análise crítica e contextualização, revelou-se mais desafiante, ainda que com indicadores muito relevantes: "*Destaca os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V*" (73,6%), "*Carateriza o Cristianismo*" (70,1%), e "*Identifica agentes e fatores de romanização*" (69,9%). Estes dados sugerem que, apesar da complexidade dos conceitos, os alunos conseguiram mobilizar conhecimentos de forma articulada.

Tabela 21 - Competência (D) - ficha de avaliação

<i>Competência Histórico-Geográfica</i>	<i>Indicadores</i>	<i>tx sucesso indicador</i>
<i>D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades</i>	Compara os Lusitanos em oposição aos Romanos	53,2
	Explica o processo de romanização	56,1
	Compreende/Explica a expansão do Império romano ao longo dos séculos	59,2
	Refere/Identifica os Lusitanos como exemplo de resistência aos Romanos	66,2
	Identifica agentes e fatores de romanização	69,9
	Carateriza o Cristianismo	70,1
	Destaca os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V	73,6
Taxa de sucesso	64,0	

Fonte: Grelha de correção da ficha de avaliação (anexo CC)

A análise comparativa entre as duas competências revela uma evolução bastante positiva, quando comparada com os resultados obtidos nas grelhas de observação durante as sessões de trabalho colaborativo. A competência C, que já havia sido a mais

consolidada ao longo das semanas (com uma média de 56%), manteve essa tendência e evidenciou uma progressão consistente até aos 70,2% nos testes. Por sua vez, a competência D, que também foi objeto de análise nas observações semanais (com uma taxa média de sucesso de 41,0%), revelou um crescimento significativo, alcançando 64,0% na ficha de avaliação final. Esta progressão é particularmente relevante tendo em conta a complexidade cognitiva dos indicadores que lhe estão associados, exigindo dos alunos capacidades de contextualização histórica, análise crítica e estabelecimento de relações entre fenómenos.

4.3. Análise das competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo

No âmbito do terceiro objetivo definido — *Analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo* —, procedeu-se inicialmente a uma recolha de dados de diagnóstico, com base numa grelha de observação aplicada durante o período de observação (Anexo A). A informação recolhida permitiu identificar fragilidades específicas da turma ao nível das competências de cidadania, orientando o foco da intervenção para dois domínios fundamentais: **o respeito** e a **autonomia**.

A monitorização contínua do desempenho dos alunos ao nível do respeito e da autonomia foi assegurada através de grelhas de observação semanais, que mobilizamos agora para análise. Paralelamente, recorreu-se à plataforma digital *ClassDojo*, utilizada como instrumento de regulação de comportamentos, através da definição de parâmetros de conduta, em articulação entre os alunos e a professora:

1. *Realizar autonomamente as tarefas propostas – 4 pontos.*
2. *Realizar os trabalhos de casa – 4 pontos.*
3. *Respeitar o outro na sua vez de intervir – 5 pontos.*
4. *Pedir a vez para falar – 3 pontos.*
5. *Ser pontual – 5 pontos.*
6. *Colaborar com os colegas do grupo/turma – 3 pontos.*

Embora tenha contribuído para reforçar comportamentos positivos, os resultados obtidos na plataforma não foram objeto de análise direta neste estudo, servindo apenas de apoio complementar à intervenção pedagógica. De forma geral, a maioria dos alunos obteve pontuações elevadas ao longo da intervenção. Contudo, dois alunos registaram desempenhos inferiores, justificados em parte por uma assiduidade irregular.

Considerando que as fragilidades observadas na turma se centravam sobretudo nas dimensões da autonomia e do respeito, as grelhas de observação semanais foram organizadas tendo essas duas competências como eixos centrais da análise. Os diferentes indicadores avaliados foram, assim, agrupados de acordo com a sua natureza comportamental, permitindo observar com maior rigor a evolução dos alunos em cada um destes domínios específicos da cidadania (Tabela 22).

Tabela 22 - Competências e parâmetros associados

<i>Competências de cidadania</i>	<i>Indicadores avaliados</i>
<i>Autonomia</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entra na sala de aula de forma ordeira ➤ Guarda os seus pertences ➤ Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio ➤ Copia o sumário para o caderno diário
<i>Respeito</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dá a sua opinião ➤ Respeita a opinião do outro ➤ Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez ➤ Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas ➤ Trabalha colaborativamente com os pares

Fonte: Grelhas de observação semanais (Anexos DD, EE, FF, GG, HH)

Esta estruturação assentou numa leitura pedagógica orientada pelo modelo das Competências para uma Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018), que sublinha a importância de desenvolver, desde cedo, um conjunto articulado de valores, atitudes e

capacidades que preparem os jovens para a vida em sociedade, promovendo a sua participação democrática e o respeito pelos outros.

No caso da **autonomia**, foram integrados os comportamentos associados à autorregulação, à gestão de tarefas e ao cumprimento de rotinas escolares, como “*entrar na sala de forma ordeira*”, “*guardar os seus pertences*”, “*sentar-se calmamente*” e “*copiar o sumário*”. Estes comportamentos refletem o que o modelo europeu define como capacidade de aprendizagem autónoma, isto é, a aptidão para organizar, avaliar e conduzir a própria ação de forma consciente, crítica e responsável (Conselho da Europa, 2018).

Já os parâmetros associados à competência de **respeito** incidem sobre atitudes relacionais e participativas, como “*dar a sua opinião*”, “*respeitar a opinião do outro*”, “*partilhar a sua opinião de forma adequada*” ou “*colaborar com os pares*”. Estes indicadores traduzem diretamente o valor do respeito pelo outro como princípio basilar da convivência democrática e do diálogo intercultural, também definido no referido modelo como condição para sociedades inclusivas, justas e cooperativas.

Para realizar a análise das competências de cidadania ao longo da intervenção, foi construída uma tabela de registo semanal que sintetiza as taxas de sucesso obtidas pelos alunos em cada um dos indicadores definidos. Esta sistematização permite observar a evolução dos comportamentos associados a cada competência, semana após semana, possibilitando uma leitura comparativa do progresso alcançado.

A Tabela 23 foi elaborada com base nas grelhas de observação aplicadas durante a prática, nas quais se registaram os comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula. Para cada indicador foi calculada a taxa de sucesso semanal, refletindo o grau de sucesso coletivo da turma em relação ao mesmo. A coluna “*Tx sucesso final*” corresponde à média das taxas das cinco semanas, representando a consolidação global de cada comportamento no final da intervenção.

Tabela 23 - Taxa de sucesso das competências de cidadania

Competências de cidadania	Indicadores de avaliação	Semana1	Semana2	Semana3	Semana4	Semana5	Tx sucesso final
Autonomia	Ø Entra na sala de aula de forma ordeira	60,53	68,06	73,68	84,72	86,11	74,62
	Ø Guarda os seus pertences	53,95	61,11	75,00	84,72	86,11	72,18
	Ø Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	55,26	63,89	60,53	83,33	83,33	69,27
	Ø Copia o sumário para o caderno diário	73,68	81,94	75,00	83,33	87,50	80,29
	Total	60,86	68,75	71,05	84,03	85,76	74,09
Respeito	Ø Dá a sua opinião	53,95	61,11	75,00	81,94	87,50	71,90
	Ø Respeita a opinião do outro	47,37	55,56	52,63	87,50	88,89	66,39
	Ø Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	53,95	62,50	75,00	86,11	87,50	73,01
	Ø Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	56,58	63,89	81,58	112,50	112,50	85,41
	Ø Trabalha colaborativamente com os pares	48,68	55,56	59,21	68,06	77,78	61,86
	Total	52,11	59,72	68,68	87,22	90,83	71,71

Fonte: Grelhas de observação semanais (Anexos DD, EE, FF, GG, HH)

A análise da tabela evidencia uma progressão clara no desenvolvimento das competências de *autonomia* e de *respeito* ao longo das cinco semanas de intervenção. Em termos globais, verifica-se uma melhoria relevante tanto na *autonomia* (de 60,86% para 85,76%) como no *respeito* (de 52,11% para 90,83%). Estes dados sugerem que as estratégias pedagógicas utilizadas promoveram um ambiente de aprendizagem estruturado, em que os alunos se envolveram progressivamente de forma mais responsável e colaborativa nas dinâmicas propostas.

No domínio da **autonomia**, a melhoria registada revela avanços ao nível da organização pessoal e da responsabilidade individual. O parâmetro com maior taxa de sucesso final é “copiar o sumário para o caderno diário” (80,29%), indicando uma consolidação de rotinas escolares básicas. A progressão no comportamento “entrar na sala de aula de forma ordeira” (de 60,53% para 86,11%) reforça a ideia de que os alunos passaram a adotar posturas mais responsáveis no espaço escolar, em consonância com a ideia de autonomia como competência essencial para a participação cidadã (Conselho da Europa, 2018).

Por outro lado, o comportamento “sentar-se calmamente e em silêncio” registou a menor taxa de sucesso final dentro deste domínio (69,27%), revelando alguma instabilidade na autorregulação emocional e comportamental. Tal como defende Vygotsky (cit. em Rosa & Goi, 2024), o desenvolvimento da autonomia resulta de processos de mediação social e de interiorização de normas partilhadas, pelo que este

aspecto pode apontar para a necessidade de reforçar estratégias de mediação e de construção coletiva de regras em sala de aula.

Relativamente à competência de **respeito**, a evolução registada foi ainda mais expressiva, com uma subida de quase 40 pontos percentuais entre a primeira e a última semana. Este crescimento aparenta refletir um investimento bem-sucedido em práticas pedagógicas orientadas para a escuta, a empatia e o diálogo entre pares. Destaca-se o parâmetro “*compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas*”, com uma taxa final de 85,41%, o que revela que os alunos se mostraram conscientes do papel da aplicação *ClassDojo* enquanto ferramenta de regulação comportamental e reforço positivo. A utilização desta plataforma, estruturada com base em princípios de gamificação, parece ter favorecido o envolvimento dos alunos e a consciencialização para regras de convivência, promovendo atitudes de respeito e responsabilidade. Embora não tenha sido objeto de análise direta, o seu contributo para o ambiente de sala de aula mostra-se relevante, à luz de uma pedagogia centrada na motivação e na participação ativa (Rosa & Goi, 2024).

Por outro lado, o parâmetro com menor taxa de sucesso neste domínio foi “*trabalha colaborativamente com os pares*” (61,86%). Apesar de alguma evolução ao longo das semanas, este dado sugere que a interdependência positiva, essencial para a verdadeira colaboração, ainda não se encontrava plenamente enraizada na dinâmica da turma. De acordo com Dillenbourg (1999), a colaboração só ocorre verdadeiramente quando existe partilha ativa de responsabilidades e negociação de significados — um processo que exige muito mais do que a simples divisão de tarefas. Implica interação coordenada, escuta empática, gestão de conflitos e construção conjunta de soluções, elementos que só se desenvolvem de forma sólida em contextos que favoreçam a confiança mútua e a corresponsabilização.

Esta fragilidade pode ser compreendida, por um lado, pelo facto de a colaboração acontecer, entre os parâmetros avaliados, o mais complexo do ponto de vista das competências envolvidas. Tal como referido por Ciasca e Nunes (2024), trabalhar em grupo exige não só competências cognitivas, mas também capacidades socioemocionais de alto nível, como a tolerância à diferença, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de

autorregulação perante frustrações ou conflitos interpessoais. Trata-se, portanto, de um processo exigente, especialmente em contextos de turma heterogêneos, onde coexistem ritmos, estilos de aprendizagem e perfis relacionais diversos.

Além disso, importa considerar que, segundo o próprio diagnóstico inicial, a cooperação entre pares era uma das áreas mais frágeis da turma, o que pode ter condicionado o ponto de partida para este indicador. Apesar dos esforços desenvolvidos, os comportamentos associados ao trabalho colaborativo requerem um tempo mais prolongado de maturação e interiorização — não apenas pela prática, mas também pela reflexão orientada sobre o valor da interdependência e do compromisso coletivo, como defendem Santisteban e Pagès (2019).

Estes resultados não invalidam os progressos registados, mas reforçam a necessidade de dar continuidade às práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o debate argumentativo e a tomada de decisões em grupo, de modo a permitir a consolidação da colaboração entre os alunos.

O progresso global das competências analisadas aponta para a eficácia do trabalho colaborativo como estratégia didática promissora, conforme defendem Hortas e Dias (2020), que sublinham o seu papel no desenvolvimento de competências de participação, empatia e responsabilidade.

Complementarmente aos dados quantitativos obtidos através das grelhas de observação, a última aula desta prática (Anexo II) trouxe à luz elementos qualitativos fundamentais para uma compreensão mais profunda da intervenção pedagógica desenvolvida. Num momento de partilha, os alunos refletiram sobre as aulas, o seu envolvimento e a experiência coletiva vivida. Este momento não só confirmou o impacto das estratégias adotadas, como também evidenciou a presença de uma competência essencial que, embora não tenha sido formalmente registada nas grelhas de observação, esteve claramente presente ao longo do processo: **a empatia**.

Ao ouvir os alunos, tornou-se evidente que o **trabalho colaborativo** não passou despercebido. Comentários como:

“Aluna L: Eu gostei de tudo, o que eu não gostei foi quando nós não trabalhámos em equipa”

(Anexo II)

demonstram que, ao longo das semanas, os alunos passaram a valorizar o trabalho em grupo e a reconhecer o seu impacto. Esta aluna revelou consciência de que a colaboração era essencial para o bom funcionamento da aula.

Outros comentários focaram-se nas **aulas em geral**. Expressaram satisfação e reconhecimento:

“Correu tudo muito bem. É ótima professora.

Foi tudo bom, só foi mau gritar.

A professora devia ficar aqui na escola e deixar de estudar.”

(Anexo II)

Embora simples, estas palavras refletem a criação de um clima positivo, onde se sentiram seguros, ouvidos e respeitados. Isso foi fundamental para que participassem ativamente e se envolvessem com mais responsabilidade, mesmo aqueles que, inicialmente, tinham maior dificuldade em fazê-lo.

Mais do que uma estratégia, o espírito de equipa foi uma escolha pedagógica. A **relação próxima e empática** que se construiu foi, para mim, o alicerce de todo o processo. Observações como:

“A única coisa que não está a correr muito bem, é você ter de ir embora”

(Anexo II)

demonstram que essa ligação ultrapassou o plano do trabalho e entrou no plano da confiança e da pertença. Embora não tenha sido avaliada diretamente, a empatia revelou-se uma peça-chave: ela esteve presente nas conversas, na escuta, nas decisões partilhadas e na forma como lidámos com os desafios do grupo. Como sublinha o Conselho da Europa (2018), a empatia é indispensável à cidadania democrática, pois permite compreender o outro e agir com respeito e sensibilidade. Neste caso, foi justamente essa ligação afetiva que permitiu que as competências observadas — como o respeito e a autonomia — florescessem de forma tão evidente.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Depois de expostos e analisados os resultados relativos a cada um dos objetivos da investigação, importa agora retomar a problemática que orientou este estudo: *O recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania*, para, a partir desta, construir as conclusões. Assim, a reflexão e análise a que nos propomos, para encerrar este estudo, organiza-se a partir dos resultados alcançados em cada objetivo

No que diz respeito ao primeiro objetivo definido (*Caracterizar as atividades de trabalho colaborativo desenvolvidas na disciplina de HGP*) compreende-se que as tarefas propostas — realizadas em pequenos grupos ou em grande grupo — evidenciaram uma intencionalidade pedagógica centrada na colaboração. De acordo com Torres e Irala (2014), a aprendizagem colaborativa em contexto escolar caracteriza-se pelo trabalho conjunto de dois ou mais alunos em grupos que partilham objetivos comuns, ajudando-se uns aos outros na construção do conhecimento. O papel do professor vai além de simplesmente reunir os alunos em grupos de forma aleatória, este deve criar situações pedagógicas intencionais que favoreçam interações significativas tanto entre os próprios alunos como entre eles e o docente.

Assim, as tarefas implementadas em contexto de sala de aula na disciplina de História e Geografia de Portugal respondem ao conceito de colaboração. O trabalho em equipa foi a base de todas as atividades desenvolvidas, em grande grupo, ou pequenos grupos. O recurso à plataforma *ClassDojo*, resultante de uma negociação com os alunos, permitiu que estes monitorizassem os seus comportamentos, assumindo o seu papel no grupo e reforçando a consciência dos efeitos das suas atitudes em equipa. A motivação e auxílio entre pares na aprendizagem são, sem dúvida, duas variáveis que passaram a fazer parte da vida deste grupo.

No âmbito do segundo objetivo (*Analisar as competências HG desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo*) a reflexão sobre os dados recolhidos permite, agora, aferir uma evolução relevante no desenvolvimento de competências histórico-geográficas pelos alunos, em contexto de trabalho colaborativo. A partir da leitura sistemática dos indicadores definidos, identificamos que os alunos, embora

tivessem iniciado o processo com dificuldades evidentes na apropriação dos conteúdos e no desenvolvimento de capacidades — sobretudo nos domínios conceptuais mais exigentes —, revelam ter conseguido uma progressão constante ao longo das semanas.

A par da análise descritiva dos resultados, importa referir que, em consonância com o quadro teórico delineado por Hortas e Dias (2017), é possível estabelecer uma correspondência clara entre os indicadores de avaliação definidos para os diferentes momentos de trabalho colaborativo e as competências histórico-geográficas. Deste modo, das sete competências histórico-geográficas identificadas, a análise dos resultados alcançados pelos alunos, nas atividades em que estiveram envolvidos, permite agora confirmar que este percurso pedagógico-didático teve contributos importantes para duas competências: (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; e (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades.

As taxas de sucesso semanais relativas às duas competências em análise demonstram uma melhoria sustentada ao longo do período de intervenção. Evolução que se revelou particularmente expressiva na competência C, cuja taxa de sucesso dos indicadores que a compõem se manteve sempre superior à dos indicadores que integram a competência D, ainda que para ambas seja evidente um progresso claro.

Adicionalmente, e embora o instrumento de avaliação final tenha assumido um carácter individual, os resultados obtidos por grande parte dos alunos refletem, ainda que de forma indireta, os efeitos do trabalho colaborativo que caracterizou a maioria das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. A comparação entre a taxa de sucesso alcançada em cada pergunta, associada às competências definidas, revela evidências da consolidação dos saberes e capacidades alcançados, reforçando a ideia de que a aprendizagem partilhada contribuiu para uma compreensão mais aprofundada e consolidada dos conteúdos.

Neste sentido, os dados analisados permitem agora sustentar que a utilização de estratégias de trabalho colaborativo contribuiu para a realização e consolidação das

aprendizagens no domínio da História e Geografia de Portugal, favorecendo o desenvolvimento de competências específicas desta área de conhecimento.

Relativamente ao terceiro e último objetivo deste estudo (*Analisar as competências de cidadania desenvolvidas pelos alunos em situações de trabalho colaborativo*), os resultados da análise dos dados recolhidos, ao longo das cinco semanas de intervenção, permitem confirmar que para as competências de cidadania, nomeadamente o *respeito* e a *autonomia*, o percurso realizado foi de sucesso, com um progresso visível e sustentado por parte da maioria dos alunos. Estamos, pois, em condições de afirmar que foi possível ir ao encontro das intencionalidades definidas pela Direção-Geral da Educação, quando destaca a importância de promover atitudes e comportamentos alinhados com os valores democráticos e os direitos humanos, numa perspetiva de formação integral dos alunos.

A análise quantitativa das grelhas de observação semanais permite acompanhar a evolução da taxa de sucesso dos indicadores definidos para cada uma das competências. Na competência de autonomia, a melhoria clara que registamos, relaciona-se fundamentalmente com o sucesso alcançado nos indicadores “*realiza as tarefas propostas*” e “*realiza os trabalhos de casa*” a atingirem, respetivamente, 81,67% e 90,83% de taxa de sucesso. Também no domínio do respeito, a evolução destaca-se pelos resultados obtidos pelos indicadores “*respeita a vez do outro*” (87,50%) e “*pede a vez para falar*” (80,00%), demonstrando uma crescente regulação dos comportamentos em sala de aula e uma apropriação efetiva das normas de convivência.

O indicador para o qual os resultados ficaram ainda aquém do desejável, foi “*trabalha colaborativamente com os pares*” (61,86%), o que indica que a interdependência positiva — essencial a uma colaboração genuína — para este grupo, ainda se encontrava em fase de consolidação. Como refere Dillenbourg (1999), a verdadeira colaboração requer negociação de significados, corresponsabilização e partilha ativa, elementos que exigem tempo e maturação, sobretudo em grupos heterogéneos (Ciasca & Nunes, 2024).

Contudo, o progresso verificado nestas competências de cidadania aponta para um ambiente em que a construção coletiva, o respeito mútuo e a autorregulação foram sendo gradualmente apropriados pelos alunos. Para além das competências formalmente avaliadas — respeito e autonomia —, destacou-se ao longo do processo a afirmação de uma dimensão transversal que se revelou essencial: a empatia. Embora não tenha sido nossa intenção inicial registar evidências que nos permitam agora sustentar a afirmação que fazemos, esta capacidade foi sendo construída e revelando-se nas interações, na escuta ativa e na relação próxima estabelecida entre professora e alunos.

Estamos conscientes que esta relação de confiança e corresponsabilização foi determinante para o sucesso da intervenção, refletindo, como defende o Conselho da Europa (2018), a importância de contextos educativos que promovam o sentimento de pertença, o diálogo e o compromisso com o grupo.

Neste processo, o recurso à plataforma ClassDojo reforçou a dinâmica de autorregulação e responsabilidade partilhada. Ao permitir o acompanhamento dos comportamentos ao longo do tempo e envolver os alunos na definição dos parâmetros de avaliação, a plataforma funcionou como suporte adicional à construção de uma cultura de colaboração e respeito, contribuindo para o fortalecimento da empatia, da autonomia e do compromisso coletivo.

Deste modo, os dados analisados sustentam a ideia de que o trabalho colaborativo, quando estruturado e acompanhado de uma monitorização contínua, constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências de cidadania no contexto escolar. Competências que devem ser uma componente transversal do currículo, promovendo atitudes e valores essenciais para a convivência democrática (Martins & Mogarro, 2010).

Regressando agora à problemática inicial – *O recurso ao trabalho colaborativo como estratégia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania* – que procura compreender a relação entre o trabalho colaborativo em HGP e as competências HG e de cidadania que a partir daí podem ser promovidas. Através da análise dos resultados

obtidos em cada um dos objetivos, entende-se que este tipo de estratégia favorece efetivamente o desenvolvimento de competências específicas da disciplina, bem como de atitudes e valores associados à cidadania. Assim, conclui-se que o trabalho colaborativo, quando devidamente planeado e implementado, constitui-se como uma estratégia pedagógica válida e eficaz no contexto do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal – com inúmeras potencialidades para o desenvolvimento de competências de cidadania.

6. REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

A reflexão é uma prática fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao questionarmos as experiências vividas e procurarmos compreender as nossas fragilidades e potencialidades iremos certamente evoluir e melhorar na nossa ação e, conseqüentemente, na realidade educativa onde atuamos (Carabetta, 2010). Desta forma, ao finalizar a prática em ensino supervisionada no âmbito do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, considera-se essencial refletir crítica e objetivamente sobre a mesma.

Durante a prática de ensino supervisionada no contexto de 1.º CEB – inserida num contexto com características muito próprias – a principal preocupação pedagógica foi a promoção da interdisciplinaridade, procurando romper com a metodologia habitual do trabalho centrado no manual. Nesse sentido, as tarefas foram planeadas de forma a integrar diferentes áreas do saber, favorecendo uma abordagem mais global. Segundo Tavares (2018) esta

é uma temática que é compreendida, como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema, com abordagens em diferentes disciplinas. Visa, assim, compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para superar algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber. (p. 149).

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de diversificar estratégias e metodologias, mas sobretudo de assegurar que as aprendizagens façam sentido para os alunos. A contextualização dos conteúdos revelou-se essencial para o envolvimento e motivação dos mesmos, mostrando-me que o desafio não está apenas em ensinar, mas em tornar o ensino relevante, próximo da realidade e mobilizador. Esta experiência proporcionou-me uma aprendizagem valiosa: a de que ensinar é também saber adaptar-se ao contexto e encontrar, em cada grupo, o equilíbrio entre exigência, significado e criatividade pedagógica.

Nesta continuidade, a experiência de ensino e aprendizagem no 2.º CEB revelou-se profundamente desafiadora e, simultaneamente, transformadora. Integrada numa escola inserida num meio socioeconómico desfavorecido, deparei-me com um contexto marcadamente distinto do que vivenciei no 1.º ciclo. Os baixos níveis de motivação, o

pouco envolvimento familiar e os frequentes conflitos entre os alunos representaram obstáculos significativos à aprendizagem e à construção de um ambiente de sala de aula produtivo.

Para além das exigências do próprio contexto, a estrutura mais compartimentada do 2.º ciclo, comparativamente à articulação tendencialmente mais natural do 1.º ciclo, evidenciou outras dificuldades. Lecionar Português e História e Geografia de Portugal exigiu um maior domínio dos conteúdos e a constante procura por estratégias diferenciadas que permitissem captar a atenção e o interesse dos alunos, muitas vezes desligados do espaço escolar.

Apesar dos desafios, esta experiência proporcionou uma aprendizagem muito significativa: a importância da dimensão relacional na prática docente. Foi através da construção de uma relação próxima e empática com os alunos que consegui criar pontes, abrir espaços de escuta e estabelecer confiança. Este vínculo emocional revelou-se fundamental não só para melhorar o comportamento e o ambiente de sala, mas também para potenciar aprendizagens mais consistentes. Trabalhar em equipa com os alunos – mesmo quando essa dinâmica implicou gestão de conflitos e reorientações constantes – mostrou-se essencial para alcançar os objetivos pedagógicos.

Dos Santos (2019), apresenta no seu estudo resultados que indicam que uma relação afetiva positiva entre professor e o aluno favorece significativamente a aprendizagem do último. A autora considera que a afetividade atua como facilitadora no desenvolvimento cognitivo dos alunos, influenciando aspetos como perceção, memória e pensamento. Além disso, ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade dos educandos, promovendo um ambiente de confiança e empatia. O estudo conclui que fortalecer os vínculos afetivos no contexto escolar é essencial para melhorar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, os seus resultados académicos.

Adicionalmente, Molina e Schnorr (2018), corroboram a ideia anterior, num estudo que destaca a importância da afetividade como elemento determinante no processo de ensino e aprendizagem. Baseando-se em referenciais teóricos como Piaget e Vygotsky os resultados que apresentam indicam que ensinar e aprender são processos

profundamente humanos, marcados por experiências emocionais e cognitivas. A postura e a didática do educador/professor são consideradas fundamentais para estabelecer vínculos afetivos que facilitem a aprendizagem.

Ambas as práticas me proporcionaram a oportunidade de intervir e de contactar com realidades distintas em contexto escolar. Permitiram-me compreender a complexidade que é ser professor e o impacto que este papel tem na vida dos alunos.

No que diz respeito à investigação, a escolha da problemática surgiu da convicção de que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos. Na sociedade contemporânea, marcada por profundas transformações sociais e culturais, entendo ser fundamental repensar o papel da escola e, sobretudo, a função do professor enquanto agente formador de cidadãos conscientes, críticos e participativos (Borges & Gonçalves, 2024).

Foi com este pressuposto e convicção que optei por investigar a dimensão colaborativa da aprendizagem no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal. Esta área do saber, muitas vezes reduzida ao estudo de factos e datas, tem, a meu ver, um enorme potencial formativo. De acordo com Hortas e Dias (2017), a compreensão do passado, das dinâmicas territoriais e das estruturas sociais permite aos alunos desenvolver não só um conhecimento mais informado do mundo, mas também competências que os ajudam a situar-se no tempo e no espaço, a compreender a diversidade e a agir de forma responsável na sociedade.

Acredito que é através da colaboração, do diálogo e da entajuda que se constroem não apenas conhecimentos, mas também valores. O professor, neste sentido, deve assumir um papel educativo que transcende o plano cognitivo e se estende ao plano ético e relacional — promovendo, com intencionalidade, competências como o respeito, a empatia, a autonomia e a responsabilidade coletiva (Borges & Gonçalves, 2024).

A realização deste estudo permitiu-me perceber com maior clareza que a aprendizagem em História e Geografia de Portugal pode (e deve) ser uma oportunidade para formar cidadãos atentos, informados e solidários. Esta investigação foi, para mim, não só um exercício académico, mas também um processo de afirmação de princípios

profissionais e humanos. Estou convicta de que o verdadeiro impacto educativo acontece quando conseguimos aliar o conhecimento à formação de carácter.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " |

- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Coimbra: Almedina;
- Amado, J. (2015). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baltazar, I., & Crespo, B. (2022). *O desafio da Cidadania na Escola*. Imprensa;
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Borges, G. M. de O., & Gonçalves, G. S. D. (2024). Educação e cidadania: O papel das escolas na formação de cidadãos conscientes. *I Congresso Nacional de Educação e Produção Científica*, 1(1), 1–15;
- Carabetta Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(04), 580-586;
- Ciasca, M. I., & Nunes, F. N. (2024). Heterogeneidade em sala de aula: Perspectivas e Desafios no Trabalho com Agrupamentos Produtivos. *Educação em Debate*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.29043/ed.b.93407>
- Coelho, C. P., Soares, R. G., do Amaral Gonçalves, N. S., & Roehrs, R. (2022). Gamificação e Educação Especial Inclusiva: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Pedagógica*, 24, 1-23;
- Conselho da Europa. (2018). *Competências para uma Cultura da Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa;
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso Editora;
- Damiani, M. F., (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230;

- De Jesus, C. R. C., Ristum, M., & Nery, M. B. M. (2019). O afeto na relação professor-aluno: uma revisão da literatura brasileira. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 415-436;
- Dias, A. G. (2019). *PRÁTICAS E CONCEÇÕES DA HISTÓRIA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (10-12 ANOS) - Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa* (Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona);
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2019). *Práticas e concepções sobre o ensino da História e Geografia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.*
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches.*, 1-19;
- Dos Santos, M. S. C. (2019). A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1), 68-85;
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
- Freire, F. N., Baptista, M. G. V., & Silva, N. V. (2009). Ensino por investigação: um paradigma para a aprendizagem científica. In *Estudos sobre Ciência* (pp. 89–105). Repositório da Universidade de Lisboa;
- Hortas, M. J. B. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad cultural: aportaciones desde la didáctica de la geografía* (Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona);
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: Desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In *Livro de atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 285-289). Instituto Politécnico de Bragança;

- Hortas, M. J., & Dias, A. (2020). Educação para a cidadania global: desafios e práticas. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Hortas, M. J., & G Dias, A. (2019). Conceções histórico-geográficas e formação de professores em didática das ciências sociais. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, 739-749;
- Japiassu, R. B., & Rached, C. D. A. (2020). A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. *Revista Educação em Foco*, 12(1), 49-60;
- Lederman, N. (2006). Nature of science: Past, present and future. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1227–1249;
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & da Silva Loreto, E. L. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, 20(2);
- Magalhães, D. F. R. (2021). *Interdisciplinaridade e aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica*;
- Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*;
- Marcondes, N. A. V., & Brisola, E. M. A. (2014). *Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas*. *Revista Univap*, 20(35), 201–208. <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 185-202.
- Mendonça, P. B. de O. (2017). A metodologia científica em pesquisas educacionais: Pensar e fazer ciência. *Interfaces Científicas - Educação*, 5(3), 87–96. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p87-96>
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.

- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: História e Geografia de Portugal, 5.º ano*. Direção-Geral da Educação.
- Molina, J., & Schnorr, S. (2018). Afetividade e a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Cadernos da Pedagogia*, 11(22).
- Munhoz, D. R. M., Battaiola, A. L., & Heemann, A. (2016). Determinando a distinção entre cooperação e colaboração e a caracterização de jogos cooperativos e de jogos colaborativos. *XV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*.
- Oliveira, V. B. D. (2016). *Concepções e perspectivas da avaliação de aprendizagem: uma revisão analítica*.
- Pagès, J. (2009). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15;
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales – REIDICS*, 5, 5-22;
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del Pasado*, 10, 19-56;
- Paradiba, E., & Tarisyah, S. (2023). *The use of discussion and debate methods in learning Citizenship Education to improve critical thinking skills of elementary school students*. *International Journal of Students Education*, 2(1), 56–59;
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2023). *Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos às aplicações*. Ampla Editora. Disponível em <https://ampllaeditora.com.br/books/2023/03/MetodologiaPesquisa.pdf>
- Rangel, M. L. R., & Freitas, M. T. A. (2007). A pesquisa como princípio educativo: Práticas pedagógicas e investigação no cotidiano da escola. *Revista Prisma*, 8(1), 77–92. Disponível em <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>

- Roldão, M. C. (1995). *Currículo e avaliação no ensino básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Rosa, A & Goi, M. . (2024). Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: Aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*, 24(10). Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *La formación del pensamiento social y la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona;
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2019). *Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro*;
- Sierra, P. (Dir.). (2011). *La géographie: concepts, savoirs et enseignements*. Paris: Armand Colin;
- Silva, L. C. B., Magnoni, F. M., Loureiro, A. C., & Gonçalves, V. (2022). *Metodologias ativas e tecnologias digitais na aprendizagem: Uma revisão sistemática*. 15º Jornada Científica e Tecnológica;
- Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M. & Farias, I. M. S. (2009). *Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente*. In Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 4554-4566. <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>
- Souza, S., & Giacomoni, C. (2021). A análise documental como ferramenta de pesquisa em Educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Educação*, 24(1), 67-83. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156>
- Sponholz, S. (2003). O professor mediador. *Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR*, 6(2);
- Tavares, D. (2018). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1º CEB* (Relatório de Estágio em Mestrado, Politécnico da Guarda). Repositório;

Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 61-93.

8. ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A – Avaliação diagnóstica 1.ºCEB

Descritores	BS	AM	LM	SO	MS	LR	MM	HA	LA	TA	MC	SS	MN	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM
Autonomia e Responsabilidade																					
Cumpe as regras dentro da sala de aula	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D
É autónomo na realização do trabalho	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D Q.C	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D
É assíduo	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D
É pontual	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D
É responsável pelas suas tarefas	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D	O.D
Retorna à sala de forma autónoma quando deixa trabalhos por fazer	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Participa de forma voluntária	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Participa quando solicitado	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Participa de forma pertinente	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C

Aguarda a sua vez para falar	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Expressa as suas opiniões e ideias	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Realiza as tarefas propostas	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A	O.D P.A
Respeita a professora	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Respeita os colegas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Estabelece relações com os colegas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Colabora com os colegas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Coopera com os colegas em trabalhos de grupo	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O
Coopera com os colegas a pares	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Respeita a opinião dos colegas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Participa em discussões de grupo	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C

Demonstra interesse pelas atividades que são propostas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Executa as atividades que são propostas	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C
Não depende do adulto por perto para fazer a tarefa	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C	O.D Q.C

O.D	P.A	N.O	Q.C			
Observação direta	Produção dos alunos	Não observado	Questionado à cooperante	Raramente	Com frequência	Algumas vezes

Anexo B

Indicadores de avaliação Semana 1 (29 abril a 03 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM
Reconhece a correção do problema	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Reconhece a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Reconhece as etapas do processo de resolução de problemas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Aplica as etapas do processo de resolução de problemas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Usa representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal e diagramas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Usa desenhos, esquemas, diagramas e tabelas para resolver problemas	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Red
Ouve os outros	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Aplica as etapas do processo de resolução de problemas.	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Red
Questiona as ideias de forma fundamentada	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Red
Discute as ideias de forma fundamentada contrapondo argumentos.	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Red

Explica o que é uma queimadura.																						
Explica o que é uma hemorragia.																						
Explica o que é uma distensão muscular.																						
Explica o que é uma fratura.																						
Explica o que é um hematoma.																						
Conhece os procedimentos adequados em situação de queimaduras.																						
Conhece os procedimentos adequados em situação de hemorragias.																						
Conhece os procedimentos adequados em situação de distensões.																						
Conhece os procedimentos adequados em caso de fraturas.																						
Conhece os procedimentos adequados em caso de mordeduras de animais.																						
Conhece os procedimentos adequados em caso de hematomas.																						
Trabalha cooperativamente com o grupo para atingir um produto final.																						

Concretiza a representação de operações com frações (multiplicação).																						
Indicadores de avaliação Semana 1 (29 abril a 03 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM	
Participa na atividade de forma ordeira, aguardando pela sua vez de intervir.																						
Realiza a tarefa de forma autónoma.																						
Realiza a tarefa na integra.																						
Consegue chegar a um consenso com o grupo																						
Identifica as características de um polígono																						
Identifica a matemática presente na nossa realidade																						
Identifica os lados de um polígono																						
Nomeia o polígono em função dos lados identificados																						
Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).																						

Identifica a classe das palavras determinante (possessivo e demonstrativo).	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Identifica os fatores do ambiente indispensáveis à vida: a) luz b) ar c) temperatura d) água	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow
Explica a relação entre os fatores em questão e a vida dos animais e das plantas.	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow

Legenda:

O.D	P.A	Nenhuma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Observação direta	Produções dos alunos	Red	Orange	Yellow	Light Green	Dark Green

Anexo C

Indicadores de avaliação Semana 2 (06 a 10 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM
Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.	Yellow	Green	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Reconhece a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Reconhece as etapas do processo de resolução de problemas.	Yellow	Green	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Aplica as etapas do processo de resolução de problemas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Ouve os outros	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Questiona as ideias de forma fundamentada	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Red
Discute as ideias de forma fundamentada contrapondo argumentos.	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Red
Trabalha cooperativamente com o grupo para atingir um produto final.	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Participa ativamente da discussão de grupo dando a sua opinião.	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Red
Reconhece a fração como representação de uma relação parte todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explica o significado do numerador e do denominador em	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red

contexto da resolução de problemas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Arredonda números naturais à dezena mais próxima, de acordo com a adequação da situação.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Arredonda números naturais à centena mais próxima, de acordo com a adequação da situação.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Arredonda números naturais à unidade de milhar mais próxima, de acordo com a adequação da situação.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Concretiza a representação de operações com frações (adição).	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Concretiza a representação de operações com frações (multiplicação).	Orange	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Participa na atividade de forma ordeira, aguardando pela sua vez de intervir.	Red	Red	Light Green	Light Green	Light Green	Red	Light Green	Light Green	Red	Light Green	Red	Light Green	Red	Light Green	Light Green	Red	Light Green	Red	Red	Red	Yellow
Realiza a tarefa de forma autónoma.	Red	Green	Orange	Red	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Red	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Orange	Red	Red	Light Green	Red	Green	Red	
Realiza a tarefa na integra.	Red	Green	Orange	Red	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Red	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Orange	Red	Red	Light Green	Red	Green	Red	
Consegue chegar a um consenso com o grupo	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Identifica a matemática presente na nossa realidade	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Identifica os lados de um polígono	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Yellow	Yellow	Red

Nomeia o polígono em função dos lados identificados	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red
Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Green	Green	Red
Identifica a classe das palavras	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Green	Green	Red
Identifica os fatores do ambiente indispensáveis à vida: a) luz b) ar c) temperatura d) água	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Explica a relação entre os fatores em questão e a vida dos animais e das plantas.	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Conjugar verbos regulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
Conjugar verbos irregulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo.	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares.	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Identificar os produtores e consumidores numa cadeia alimentar	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

Anexo D

Indicadores de avaliação Semana 3 (13 a 17 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM	
Reconhecer diferentes unidades de medida	Yellow	Green	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Red
Mobilizar o conhecimento sobre as unidades de medida para medir os objetos	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Yellow
Cantar a música em grande grupo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Cantar a música em pequeno grupo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Conjugar os verbos corretamente, em função do tempo em que decorre a ação do texto	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Mobilizar argumentos para defender o seu ponto de vista	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Green	Light Green
Cooperar no trabalho de grupo	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Green	Red
Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Red	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Light Green	Light Green	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Representar uma fração de diversas formas	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Green	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Orange	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Green	Red
Reconhece a fração como representação de uma relação parte todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explica o significado do numerador e do denominador em contexto da resolução de problemas.	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Red

Estabelecer relações de igualdade entre as frações	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Red
Cantar a música em grande grupo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Cantar a música em pequeno grupo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo.	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Light Green	Green	Green	Yellow
Cooperar com o grupo-turma.	Orange	Green	Yellow	Orange	Yellow	Red	Light Green	Light Green	Orange	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Yellow

Legenda:

Nenhuma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Red	Orange	Yellow	Light Green	Dark Green

Anexo E

Indicadores de avaliação Semana 4 (20 a 24 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM		
Realiza a tarefa de forma autónoma	Yellow	Green	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Red	
Realiza a tarefa na íntegra	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Yellow	
Partilha a sua opinião em grande grupo	Yellow	Green	Light Green	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Yellow	
Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)	Yellow	Green	Yellow	Orange	Yellow	Orange	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Light Green	Light Green	Yellow	Yellow	Yellow	Orange	Green	Light Green	Green	Green	Green	Yellow	
Distingue nos textos características da estrutura da notícia (estruturação e finalidade)	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Compreende a importância do processo de registo e organização de ideias na planificação de textos	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Identifica a classe das palavras em contexto de frase	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Identifica a flexão de palavras em género, número e grau	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Conjuga verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow
Identifica os constituintes que dão o grau a uma frase	Yellow	Green	Light Green	Yellow	Light Green	Yellow	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Light Green	Yellow

comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.)																					
Realizar a tarefa de forma autónoma																					
Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).																					
Distinguir nos textos características da estrutura da poesia (estruturação e finalidade)																					
Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.)																					
Relaciona fatores do ambiente (ar, luz, temperatura, água, solo) com condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas e dos animais, a partir da realização de atividades experimentais																					
Compreende como se dá a reprodução das plantas																					
Reconhece que os seres vivos se reproduzem e que os seus descendentes apresentam características semelhantes aos																					

progenitores, mas também diferem em algumas delas																						
Trabalha colaborativamente com o grupo																						

Legenda:

Nenhumas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Anexo F

Indicadores de avaliação Semana 5 (27 a 29 de maio)	BS	A M	LM	SO	MS	LR	M M	HA	LA	TA	MC	SS	M N	AS	EX	GB	SR	BC	RL	PM	EM
Escrever textos de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar																					
Registrar e organizar ideias na planificação de textos, estruturados com as várias partes do texto																					
Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita																					
Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias de resolução de um problema																					
Cantar a música em grande grupo																					
Realizar a coreografia no ritmo definido																					
Partilhar ideias para melhorar a coreografia																					
Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências																					
Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação																					

Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.)



Anexo G

Entrevista semiestruturada à professora da turma 5.ºE

1. Como foi o seu percurso académico e profissional ao longo dos anos?

O meu percurso académico foi um pouco mirabolante porque, como todos nós quando terminamos o 9º ano, temos de seguir uma área. A ideia de usar bata branca, toda aquela panóplia de instrumentos de laboratório, fascinava-me. Ao fim de um ano constatei que não era bem...resultado, mudei de área, economia. Realmente gostei sobretudo da parte teórica. Ao concluir o 12º ano tinha várias opções: marketing, recursos humanos e ao folhear o jornal expresso deparo-me com outro curso: Professores do 2º ciclo na variante Português e História. E porque não?

2. Usa a tecnologia como recurso didático?

Sim, aliás sou fã das tecnologias, sobretudo ferramentas digitais.

3. Qual é o seu modelo pedagógico e de que forma é que o implementa?

O meu modelo assenta muito na relação pedagógica, quando esta está firme é muito mais fácil ensinar ainda para mais no 2º ciclo.

4. Já lecionou noutras escolas? Quais são as diferenças que nota?

Sim, sinto que na escola onde estou é como se fosse uma segunda casa.

5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Eu fui colocada nesta escola em 2002, entretanto fui para outra, depois voltava outra vez e assim sucessivamente, até que consegui entrar para o quadro de agrupamento.

6. Quais são as áreas que leciona?

Português, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento.

7. Como é que é a escola em termos de espaços? Que ciclos de ensino existem nesta instituição? Como é que estão organizados?

Esta escola é constituída por 2 edifícios e com muito espaço exterior envolvente.

O agrupamento é constituído pela escola sede (onde funciona o 2º e o 3º ciclo), 2 jardins escola e 2 escolas do primeiro ciclo

8. Qual é que considera que seja o contexto sociocultural e socioeconómico onde a escola se encontra, como também o dos alunos?

O contexto sociocultural e socioeconómico onde a escola se encontra assim como os alunos é baixo. Grande parte dos alunos é subsidiado pelo escalão A.

9. Na sua opinião, a instituição tem os recursos didáticos suficientes? O que considera indispensável e o que é que a escola precisa de melhorar?

Sim, embora a biblioteca neste momento está sem sistema o que impede os alunos de requisitarem livros.

10. Tem algumas preocupações específicas com alguns dos alunos?

Sim, a fraca autonomia e o apoio dos pais.

11. Como é que acha que é a sua relação com os alunos e a relação entre eles?

Considero que a minha relação com os alunos é boa, sinto que eles podem contar comigo. Entre eles já não é bem assim, por vezes geram-se conflitos.

12. Quando existem tempos mortos, o que é que faz com as crianças? Como é que mantém a ordem?

Não existem tempos mortos, nem podem existir, se por acaso acontecer tem de ser muito curto.

13. De que forma são colmatadas as fragilidades dos alunos?

Procura-se falar com o aluno e perceber o porquê, a seguir abordo o encarregado de educação.

14. De que forma é que diferencia as suas aulas?

Em primeiro observo o conteúdo a lecionar e reflito sobre qual a melhor forma de eles compreenderem-na. Promovo muito o trabalho a pares, de grupo, a autocorreção.

15. Tem por hábito trabalhar de forma colaborativa nas suas aulas? De que forma? Como é que os alunos respondem?

Costumo recorrer às ferramentas digitais para que os alunos, através de webquets aprendam de forma colaborativa. Os alunos adoram.

16. Quais são as rotinas que criou com os seus alunos? Como é que os incentiva?

A 1ª rotina é que o sumário é sempre escrito no início da aula, a seguir transmito de forma muito sucinta em que vai consistir a aula teatrealizando ou simplesmente mostro uma curta-metragem. Ou lanço uma questão sobre o tema.

17. Quais são as áreas mais e menos preferidas pela turma? E quais as potencialidades e fragilidades nas várias áreas e, também, nas competências sociais?

As áreas mais preferidas são as histórias, os jogos e as menos preferidas tudo o que tem a ver com raciocínio abstrato. As potencialidades estão relacionadas com o desenho livre e as fragilidades tudo o que tem a ver com a autonomia. As competências sociais ainda é um longo caminho porque entre eles geram-se facilmente conflitos.

18. Como desenvolve as várias competências nos seus alunos?

As atividades que trabalhamos nas aulas permite-me analisar o desenvolvimento das competências que estão na base dessas atividades.

19. Como avalia as competências escritas dos alunos na sua generalidade?

Não respondeu à questão.

20. Reconhece que os alunos têm competências de autorregulação da escrita adquiridas?

Não respondeu à questão.

21. De que forma, com que critérios e instrumentos avalia as crianças?

Questões aulas dos vários domínios, trabalhos de grupo.

22. Existe alguma diferenciação pedagógica entre os alunos? Porquê? Como é que a faz?

Faz apenas com os alunos referenciados pela educação especial?

A diferenciação é muito difícil de aplicar em todos os alunos da turma, aliás para que tal acontecesse o número de alunos por turma devia ser menor. Mas mesmo assim tento aplicar o trabalho a pares. No caso dos alunos da Educação Especial faço adequações curriculares e testes e fichas adaptados.

23. Como é a sua relação com os Encarregados de Educação (EE)?

Boa, aliás o meu discurso é sempre baseado na frontalidade e transparência.

24. Consegue incluir os Encarregados de Educação e a comunidade escolar nas suas atividades? Se sim, de que forma. Se não, porquê?

Nesta escola existem muitos projetos em que o objetivo é sempre envolver os Encarregados de Educação e a comunidade escolar. Aliás, em anos anteriores realizávamos uma atividade denominada por “Semana da Leitura” em que os Encarregados de Educação eram convidados a entrar na sala de aula e partilharem as suas leituras. Muito breve irei lançar o jornal da Escola

25. Que tipo de tarefas costuma fazer com os alunos?

São tantas, às vezes até são eles a propor.

26. Quantas nacionalidades existem na turma? Quais são?

4: brasileira; angolana; Cabo – Verdiana e portuguesa.

Anexo H

Área Curricular	Domínio	Indicadores	Nomes																			
			Amina	Beatriz	Cónstança	José	Kamily	Kyara	Lara D.	Lara C.	Ludgero	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Matilde	Nicholas	Petra	Rita	Rodrigo	Santiago S.	Santiago C.	Tierri
Português	Criação	11. Apresenta ideias de forma clara e audível	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Controla a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. Responde adequadamente às questões colocadas	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
	Leitura	11. Lê textos com características narrativas e descritivas	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Realiza leitura em voz alta, silenciosa e autónoma	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. Explicita o sentido global de um texto	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		14. Faz inferências, justificando-as	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		15. Identifica temas, ideias principais e pontos de vista	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		16. Reconhece a forma como o texto está estruturado	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		17. Compreende a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		18. Utiliza procedimentos de registos e tratamento de informação	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		19. Analisa textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade)	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
	Escrita	11. Descreve pessoas, objetos e paisagens	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Planifica a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. Escreve textos organizados em parágrafos de acordo com o género textual	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		14. Escreve com respeito pelas regras de ortografia e pontuação	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		15. Aperfeiçoa o texto depois de redigir	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		16. Escreve textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
	Educação Literária	17. Escreve textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		11. Lê integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Interpreta o texto em função do género literário	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. É capaz de inferir o sentido conotativo de palavras e expressões	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		14. Reconhece a estrutura e os elementos construtivos do texto narrativo	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		15. Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
Gramática	16. Valoriza a diversidade cultural patente nos textos	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	11. Identifica a classe das palavras	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	12. Conjugua verbos regulares e irregulares no pretérito-mais-que-perfeito simples e composto do modo indicativo	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	13. Identifica o participio passado e o gerúndio dos verbos	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	14. Sistematiza processos de formação do feminino dos nomes e adjetivos	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	15. Sistematiza a flexão normal e adjetival quanto ao número	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	16. Identifica os constituintes da frase tendo em conta as funções sintáticas	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	17. Distingue frases simples de frases complexas	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	18. Emprega de modo intencional e adequado conectores com valores de tempo, causa, explicação e contraste	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	19. Analisa palavras a partir dos seus elementos construtivos	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
	110. Compreende a composição como processo de formação de palavras	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri	
111. Explicita regras de utilização dos sinais de pontuação	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri		
História e Geografia de Portugal	Península Ibérica - Localização e Quadro Natural	11. Identifica e localiza os elementos geométricos da esfera terrestre numa rede cartográfica	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Interpreta diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. Localiza Portugal continental insular em relação a diferentes espaços geográficos	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		14. Descreve e representa em mapas as principais características da geografia física em Portugal e na PI	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		15. Utiliza representações cartográficas	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		16. Descreve situações concretas referentes a alterações da paisagem decorrentes da ação humana	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		17. Reconhece características físicas do território português e da PI	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		18. Identifica e aplica os seguintes conceitos: localização, pontos cardeais, planta, etc.	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
	A Península Ibérica - Dos Primeiros povos à Formação de Portugal	11. Distingue o modo de vida das comunidades recoletoras das comunidades agropastoris	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		12. Caracteriza o processo de sedentarização	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		13. Identifica os povos que se instalaram na PI	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri
		14. Identifica/Aplica os conceitos: utensílio, recolheção, rómada e sedentário	Am	Be	Co	Jos	Kam	Ky	Lara D.	Lara C.	Lud	Mara R.	Mara M.	Maria E.	Mat	Nich	Petra	Rita	Rodr	Santi S.	Santi C.	Tierri

Anexo I

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (5 a 9 de fevereiro)

Indicadores		AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS
Competências sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue	Blue	Yellow
	Guarda os seus pertences	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue	Blue	Red
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red	Blue	Red	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow
	Trabalha colaborativamente com os colegas, dando a sua opinião e respeitando a dos outros	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red
	Participa dando a sua opinião e respeitando a opinião dos pares	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Grey	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red
	Participa dando a sua opinião e respeitando a opinião dos pares	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Grey	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red
Português	Conhece o conceito de lenda	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Conhece as características de uma lenda	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Lê de forma fluente em voz alta	Blue	Green	Yellow	Red	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Blue	Green	Grey	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Participa na discussão das ideias centrais do texto	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Responde de forma clara e correta as perguntas	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow
É capaz de localizar no tempo e no espaço a ação	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow
É capaz de relacionar acontecimentos	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow
Compreende a lenda escutada e responde em concordância às questões colocadas	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Identifica a classe do adjetivo	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Identifica as subclasses dos adjetivos	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Sabe fazer corresponder o adjetivo à sua subclasse	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Partilha as suas conceções sobre o que é escrever bem	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Anexo J

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (15 e 16 de fevereiro)

Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Competências sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Guarda os seus pertences		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Vermelho	
Copia o sumário para o caderno diário		Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Domínio do português	Identifica adjetivos presentes no texto.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Identifica a classe do adjetivo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Identifica as subclasses dos adjetivos	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	
	Sabe fazer corresponder o adjetivo à sua subclasse	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
	Sabe identificar o grau em que se encontra um adjetivo	Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho
	Identifica os elementos paratextuais: a) imagens na capa do livro; b) Autor; c) Título; d) Editora	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza

Partilha com a turma o seu entendimento do conto																			
Responde corretamente ao guião de trabalho e ao questionário interativo																			
Realiza o guião e o questionário em colaboração com o grupo de trabalho																			
Responde às últimas questões do guião de trabalho e partilha com a turma a sua justificação.																			

Anexo K

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (19 a 23 de fevereiro)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
		Competências sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue	Blue
Guarda os seus pertences	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey
Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue	Blue	Grey	
Copia o sumário para o caderno diário	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red	Blue	Red	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Grey	
Dá a sua opinião	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Grey	
Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue		Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Grey	
Trabalha colaborativamente com os pares	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	
Respeita a opinião do outro	Yellow		Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Grey	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Grey	
Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	
PT	Utiliza uma estratégia de planeamento para a escrita de uma adivinha		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey

Escreve respeitando regras de pontuação e ortografia	Blue	Blue	Red	Red	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	
Identifica os elementos paratextuais: a) imagens na capa do livro; b) Autor; c) Título; d) Editora	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey
Mobiliza o seu entendimento do conto e procede à sua dramatização	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey
Compreende o texto a partir das respostas e interações com o grupo	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey
Interpreta corretamente as questões propostas, a partir das respostas dadas no guião de trabalho	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey
Identifica os verbos presentes no conto	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Compreende a definição de verbo	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Estabelece uma relação entre as palavras que identifica como verbos, com o tempo verbal em que estão conjugadas	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey

Anexo L

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (26 a 1 de março)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
		Competências sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue
Guarda os seus pertences	Yellow		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow
Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow
Copia o sumário para o caderno diário	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Red
Dá a sua opinião	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Red
Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Red
Trabalha colaborativamente com os pares	Yellow		Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Red	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Respeita a opinião do outro	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
PT	Escreve o texto solicitado, a partir do planeamento previamente definido		Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Anexo M

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (4 a 8 de março)

Competências sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Guarda os seus pertences	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow
	Respeita as intervenções dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
	Intervém na sua vez	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow
	Intervém com argumentos válidos	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow
	Expressa a sua opinião	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

	Respeita as opiniões dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	
	Consegue chegar a um consenso com o grupo	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
	Colabora com todos os colegas do grupo	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
	Realiza as tarefas de forma autónoma	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow	
	Concretiza a tarefa na íntegra	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	
Domínio do português	Identifica as classes de palavras exploradas (determinantes, verbos e adjetivos)	Blue	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	
	Identifica os diferentes modos verbais	Blue	Green	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Grey	Red	Red	Red	Blue	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	
	Identifica os diferentes tempos verbais	Blue	Blue	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Red	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	
	Compreende a gramática como um conteúdo necessário à coesão e coerência textual e oral através da realização da ficha	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Grey	Red	Red	Red	Yellow	Red	Grey	Yellow	Red	Red	Red	Red	
	Prevê a narrativa através dos elementos paratextuais	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
	Compreender o texto lido através da partilha em grande grupo e da construção da BD	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
	Compreende as características da banda desenhada	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey

Anexo N

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (11 a 15 de março)

Competências sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS			
	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue		
	Guarda os seus pertences	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Respeita as intervenções dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Intervém na sua vez	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Blue	
	Intervém com argumentos válidos	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Expressa a sua opinião	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Blue
	Respeita as opiniões dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
Realiza as tarefas de forma autónoma	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Yellow	

	Concretiza a tarefa na íntegra	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Grey	Yellow
Domínio do português	Identifica os diferentes modos verbais	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Grey	Red	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Red	Grey	Yellow
	Identifica os diferentes tempos verbais	Blue	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Red	Grey	Yellow
	Identifica as classes de palavras exploradas	Green	Green	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Grey	Yellow
	Compreende a gramática como um conteúdo necessário à coesão e coerência textual e oral através da realização da ficha	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Grey	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	Grey	Red
	Compreender o texto lido através da partilha em grande grupo	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
	Prevê a narrativa através dos elementos paratextuais	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey

Anexo O

Grelha de Observação semanal de português – 5ºE (19 a 22 de março)

Competências sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Guarda os seus pertences	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Respeita as intervenções dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Intervém na sua vez	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue
	Intervém com argumentos válidos	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Expressa a sua opinião	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow
	Respeita as opiniões dos colegas	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
Realiza as tarefas de forma autónoma	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Yellow

Anexo P

Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (5 a 9 de fevereiro)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS
		Competências transversais e sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue
Guarda os seus pertences	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Blue	Red	Blue	Blue	Red
Copia o sumário para o caderno diário	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red	Blue	Red	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow
Dá a sua opinião	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow
Respeita a opinião do outro	Yellow		Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Grey	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red
Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue		Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red
Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Trabalha colaborativamente com os pares	Yellow		Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow
HGP	Compreende de que forma se deu a romanização		Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow

Compreende as alterações que se deram após a romanização																				
Identifica quem foram os agentes de romanização																				
Identifica onde surgiu o cristianismo																				
Identifica quais os princípios defendidos pelo Cristianismo																				
Conhece de que forma se expandiu o cristianismo no Império Romano																				
Identifica em que países o Cristianismo é a principal religião																				
Conhece o significado de Era Cristã																				
Percebe porque é que os cristãos começaram a ser considerados uma ameaça à unidade do império e como foi resolvido																				

Anexo Q

Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (19 a 23 de fevereiro)

Competências transversais e sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Guarda os seus pertences	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Copia o sumário para o caderno diário	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Dá a sua opinião	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo
	Respeita a opinião do outro	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Trabalha colaborativamente com os pares	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo

Domínio da HGP	Partilha com a turma os conteúdos previamente explorados: a) romanização; b) Cristianização da Península ibérica																			
	Identifica onde surgiu o cristianismo																			
	Nomeia o local onde surgiu o cristianismo																			
	Identifica geograficamente o local onde surgiu o cristianismo																			
	Identifica 1 dos princípios defendidos pelo Cristianismo																			
	Identifica 2 dos princípios defendidos pelo Cristianismo																			
	Identifica 3 dos princípios defendidos pelo Cristianismo																			
	Identifica todos os princípios defendidos pelo Cristianismo																			
	Explica de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano																			
	Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou																			
	Identifica o ano 0 – nascimento de cristo																			

Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo																				
Conta de forma crescente os anos depois de Cristo																				
Compreende que 100 anos correspondem a 1 século																				
Entende que os séculos são representados em numeração romana																				
Compreende como é feita a conversão entre ano e século																				
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa																				
Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas																				
Relaciona as várias fases da península Ibérica, até aqui aprendidas, compreendendo a sua sequência temporal.																				

Anexo R

Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (26 a 1 de março)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
		Competências transversais e sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Guarda os seus pertences	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Copia o sumário para o caderno diário	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Dá a sua opinião	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Respeita a opinião do outro	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Trabalha colaborativamente com os pares	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
HGP	Identifica o ano 0 – nascimento de cristo		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	
Conta de forma crescente os anos depois de Cristo	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue
Identifica que os séculos são representados em numeração romana	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	
Constrói o friso cronológico de forma adequada	Blue	Green	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	
Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	
Identifica os povos invasores do Império Romano destacando os que ocuparam a Península Ibérica no Século V	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	
Localiza no espaço o Reino dos Suevo e o Reino dos Visigodos	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	
Conhece aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	
Reconhece a unificação de toda a Península Ibérica pelos Visigodos, no século VI e o processo de fusão com a cultura das populações autóctones	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	

Anexo S

Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (4 a 8 de março)

Competências transversais e sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	Guarda os seus pertences	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow
	Dá a sua opinião	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Respeita a opinião do outro	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Yellow
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Green	Green	Green	Grey	Green	Green	Green	Green	Green	Green
	Trabalha colaborativamente com os pares	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Domínio da HGP	Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos																			
	Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde																			
	Faz a conversão ano-século																			
	Faz a contagem do tempo decrescente																			
	Faz a contagem do tempo crescente																			
	Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano																			
	Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo																			
	Responde às questões colocadas no guião de trabalho																			
	Analisa as fontes históricas para responder às questões colocadas																			
	Analisa o mapa para responder às questões colocadas																			
	Identifica os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no Século V																			
	Identifica aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano																			

Anexo T

Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (11 a 15 de março)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS				
Competências transversais e sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue			
	Guarda os seus pertences	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue		
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Copia o sumário para o caderno diário	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Dá a sua opinião	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Blue	
	Respeita a opinião do outro	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Blue
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Grey	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	
	Trabalha colaborativamente com os pares	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Blue
	Domínio	Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Grey	Yellow
Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo		Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red	Blue	Grey	Blue	

Responde às questões colocadas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Menciona os povos bárbaros instalados na PI: a) Suevos; b) Visigodos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Anexo U

Grelha de comparação entre as notas finais do 1.º semestre e notas testes de avaliação intercalar 2.º semestre HGP - 5.ºE

Nome do Aluno	Nota final 1.º semestre	Nota teste de avaliação intercalar 2.º semestre	Nota intercalar 2º semestre
AC	4	85	4
BA	4	84	4
CM*	3	52,5	3
JG**	2	Sem registo	Sem registo
KR	4	73	4
KE	4	77	4
LO	3	72,5	4
LC	3	52	3
LD***	2	Sem registo	Sem registo
MR	2	Sem registo	Sem registo
MM	2	Sem registo	Sem registo
MP*	3	51,5	3
MC	4	96	5
NG	2	51	3
PC	4	85	4
RC	4	85,5	4
RL*	2	69,5	3
SS*	3	52,5	3
SC	3	67	3
TS	2	77	3
*Alunos ED. Especial abrangidos por medidas seletivas (DL.54/2018)			
** Aluno ED. Especial abrangido pelas medidas adicionais e incluído na Unidade de Ensino Estruturado			
*** Aluno que passou a integrar Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e por isso abandonou a turma			

Anexo V

Planificações da semana de 5-9 de fevereiro (iguais para ambas as turmas)

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 05 de fevereiro 2024 Segunda-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		5'	-Quadro branco -Caneta de quadro -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
-Cooperação -Motivação escolar -Responsabilidade	2. Trabalhar colaborativamente, dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas	A professora faz uma analogia ao direito romano, referindo que esta era a única forma de existir ordem na sociedade e que ainda hoje existem muitas leis que se baseiam no direito romano e que, por este motivo, na sala de aula também é importante que haja leis/regras que auxiliem e motivem os alunos a trabalhar com uma conduta correta, por forma a alcançar o objetivo comum e atingir melhores resultados. Esta conversa decorrerá depois do momento inicial da aula e será feita em grande grupo. Os alunos podem participar e relembrar o direito romano comparando-a com a atualidade e com as regras em sala de aula. Após este momento a professora faz a introdução a plataforma "Classdojo" que será a plataforma que irá regular os comportamentos, atitudes e trabalho dos alunos através do reforço positivo. A professora distribui uma folha com o qr code de cada aluno e pede que na próxima sessão os alunos já se tenham conectado à aplicação através dos telemóveis e disponibiliza-se a ajudar algum aluno que eventualmente possa não conseguir. Explica como funciona a plataforma e qual é o seu propósito. De seguida explica que na plataforma os alunos poderão: <ul style="list-style-type: none"> • Consultar os seus pontos • Ver o mural das notícias Todas as aulas vão ser atribuídos pontos positivos ou retirados pontos ao saldo dos alunos, no final da intervenção das professoras todos os alunos terão um prémio e o aluno que tiver maior pontuação ganha um	-Alguns dos alunos poderão não compreender a aplicação. A alunos durante o intervalo para que estes consigam conectar-se	20'	-Folhas com qr code individual da aplicação -Quadro branco -Caneta de quadro	2.1. Dá a sua opinião pedindo para intervir; 2.2. Respeita a opinião do outro; 2.3. Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas.	-Grelha semanal de observação direta

		<p>prêmio maior.</p> <p>Em grande grupo decidem-se as regras e a pontuação a atribuir a cada atitude positiva (ganhar pontos) e a cada atitude negativa (perder pontos).</p> <p>A professora motiva os alunos a querer participar e a empenharem-se nas tarefas e refere que tudo conta para ganhar ou perder pontos.</p>					
-Cooperação -Romanização	<p>3. Trabalhar Colaborativamente e dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas;</p> <p>4. Compreender o processo de romanização.</p>	<p>A professora coloca um vídeo retirado da escola virtual sobre os fatores da romanização e vai parando ao longo do vídeo para desconstruir ideias juntamente com os alunos.</p> <p>De seguida, a professora distribui pelos alunos um guião com perguntas sobre o vídeo e refere que os alunos devem trabalhar a pares, para que ambos os elementos decidirem em consenso qual a resposta que deve ser dada.</p> <p>No guião constarão questões como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica quais as alterações que se deram após a romanização 2. Refere quem foram os agentes de romanização <p>A professora coloca o cronómetro da <u>classdojo</u> a contar para que os alunos organizem o seu tempo.</p> <p>Após a realização das perguntas do guião, a professora faz a discussão das respostas em grande grupo, pedindo a alguns pares que leiam as suas respostas e escreve uma resposta final no quadro, que pede para os alunos copiarem (sem apagar a resposta original).</p>	<p>-Alguns alunos poderão não querer trabalhar a pares. A professora deve começar o exercício por sensibilizar que é importante sabermos trabalhar em conjunto e que um bom trabalho em equipa também conta para o desafio da <u>classdojo</u>.</p>	75'	<p>-Projektor</p> <p>-Computador</p> <p>-Internet</p> <p>-Vídeo da escola virtual</p> <p>-Guião com perguntas</p> <p>-Material individual dos alunos</p> <p>-Quadro branco</p> <p>-Caneta para quadro</p>	<p>3.1. Trabalha colaborativamente dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas;</p> <p>4.1. Compreende o processo de romanização, através das respostas dadas no guião e da partilha em sala de aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) O que é a romanização; b) Como se deu a romanização; c) Quais os agentes de romanização d) Que alterações sucederam à romanização. 	<p>-Grelha semanal de observação direta</p> <p>-Produções dos alunos</p> <p>-Interações dos alunos</p>

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 07 de fevereiro 2024 <u>Terça-feira</u>							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		5'	-Quadro branco -Caneta de quadro -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
-Cooperação -Cristianização da Península Ibérica	2. Trabalhar colaborativamente, dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas; 3. Identificar onde surgiu o cristianismo; 4. Identificar quais os princípios defendidos pelo Cristianismo; 5. Explicar de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano; 6. Compreender a relação entre a religião e os grupos sociais a esta associada.	A turma organiza-se em pequenos grupos, previamente definidos pela professora, e inicia a exploração da segunda parte do guião de trabalho (a 1ª parte foi dada na aula anterior). A professora deve dar indicações claras e objetivas e circular pelos grupos de trabalho de modo a compreender a dinâmica de cada um. A cada grupo será atribuído o guião que pretende explorar a Cristianização na Península Ibérica. Os grupos devem responder às seguintes questões: 1. O que é o Cristianismo? 2. Os romanos eram um povo cristão? Explica porquê. 3. Onde nasceu Jesus Cristo? 4. Em que continente se localizava a Judeia? 5. Quais os princípios defendidos pelo Cristianismo? 6. Porque é que os cristãos começaram a ser considerados uma ameaça para o império? Como foi resolvido? 7. Que grupos sociais se identificaram mais rapidamente com o Cristianismo? Porquê? 8. Tens alguma religião? Se sim, qual? Os alunos devem procurar no livro e em documentos dados pela professora as informações requeridas. A professora refere que a apresentação e discussão será feita na aula seguinte e que os pares devem estudar a informação que recolherem de forma a estarem preparados para responder a eventuais perguntas feitas pelos colegas e pela professora.	-Alguns alunos poderão não querer trabalhar a pares. A professora deve começar o exercício por sensibilizar que é importante sabermos trabalhar em conjunto e que um bom trabalho em equipa também conta para o desafio da <u>classroom</u> .	45'	-Material individual do aluno	2.1. Trabalha colaborativamente, dando a sua opinião e respeitando a opinião dos colegas; 3.1. Identifica onde surgiu o cristianismo: a) nomeia o local; b) estabelece uma correspondência a geográfica; 4.1. Identifica os princípios defendidos pelo Cristianismo; a) Identifica apenas 1 ou 2; b) Identifica 3; c) Identifica todos. 5.1. Explica de que forma se expandiu o	-Grelha semanal de observação direta -Produções dos alunos -Interações dos alunos

		<p>A professora coloca o cronometro da classo a contar para que os alunos organizem o seu tempo. A professora circula pelos grupos e auxilia sempre que possível.</p>				<p>Cristianismo no império romano, através da resposta dada no guião e da partilha oral;</p> <p>6.1. Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou.</p> <p>6.2. Compara este aspeto com a realidade atual e opina sobre isso.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

Anexo W

Guião de trabalho I



Guião de Trabalho

Nomes: _____



Responde às questões sobre o povo romano na Península Ibérica. Consulta as páginas 66, 67, 68 e 69 do manual.

1. Completa a frase com as palavras seguintes:

cidadãos religião Romanização cultura romanos

A _____ é o nome que se dá ao processo lento de transferência de _____, língua, _____ e costumes _____ às diferentes populações do império, com o objetivo de as integrar e de as transformar em _____ romanos.

2. Completa o seguinte quadro.

<u>Fatores de romanização.</u>	<u>Agentes de romanização.</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____







3. Explica algumas alterações que se deram após a Romanização.

Vamos a isto
soldados!!!



Anexo X

Guião de trabalho II



A cristianização da Península Ibérica

Nomes dos elementos do grupo:

Responde às questões. Deves consultar as páginas 70 e 71 do manual.


1. O que é o cristianismo?

2. Rodeia os 4 princípios defendidos pelo Cristianismo.

<i>Amar a Deus sobre todas as coisas</i>	<i>Não respeitar o outro</i>
<i>Preocupar-me apenas comigo</i>	<i>Amar o próximo como a si mesmo</i>
<i>Acreditar na salvação de todos</i>	<i>Crença na vida depois da morte</i>

3. Completa a seguinte frase sobre as crenças do povo Romano:

Os Romanos, à semelhança dos povos que habitavam a Península Ibérica, eram um povo _____, isto é acreditavam na existência de _____, que adoravam através de orações, cerimónias e procissões.





4. Observa o seguinte mapa.



4.1. Identifica no mapa, com uma cor à tua escolha, o local onde nasceu Jesus Cristo, a Judeia.

4.2. Selecciona a opção correta:

A Judeia localiza-se no continente

Africano.

Europeu.

Asiático.





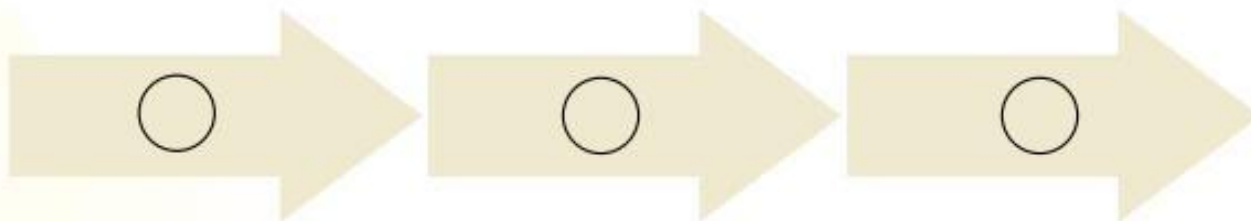
5. Lê atentamente o seguinte texto.

A sociedade romana apresentava profundas desigualdades sociais, o que levou escravos, camponeses, pequenos artesãos e comerciantes a considerarem Jesus Cristo como o Messias, o filho de Deus, que que os libertaria da pobreza e do domínio romano. Por essa razão, os Cristãos passaram a ser considerados uma ameaça à unidade do Império.

5.1. Refere os grupos sociais que mais rapidamente se identificaram com o Cristianismo. Explica porquê.

5.2. Ordena os acontecimentos por ordem cronológica. Coloca nos círculos os números correspondentes aos acontecimentos.

- 1.O Cristianismo é a religião oficial do Império.
- 2.O Cristianismo é visto como uma ameaça à unidade do Império.
- 3.O imperador Constantino concede liberdade religiosa em todo o Império.





6. Tens alguma religião?

Sim.

Não.

7. Se respondeste sim à questão anterior, menciona os princípios defendidos por ti e pela tua religião. Se respondeste que não, menciona os princípios que tu defendes para a tua vida.

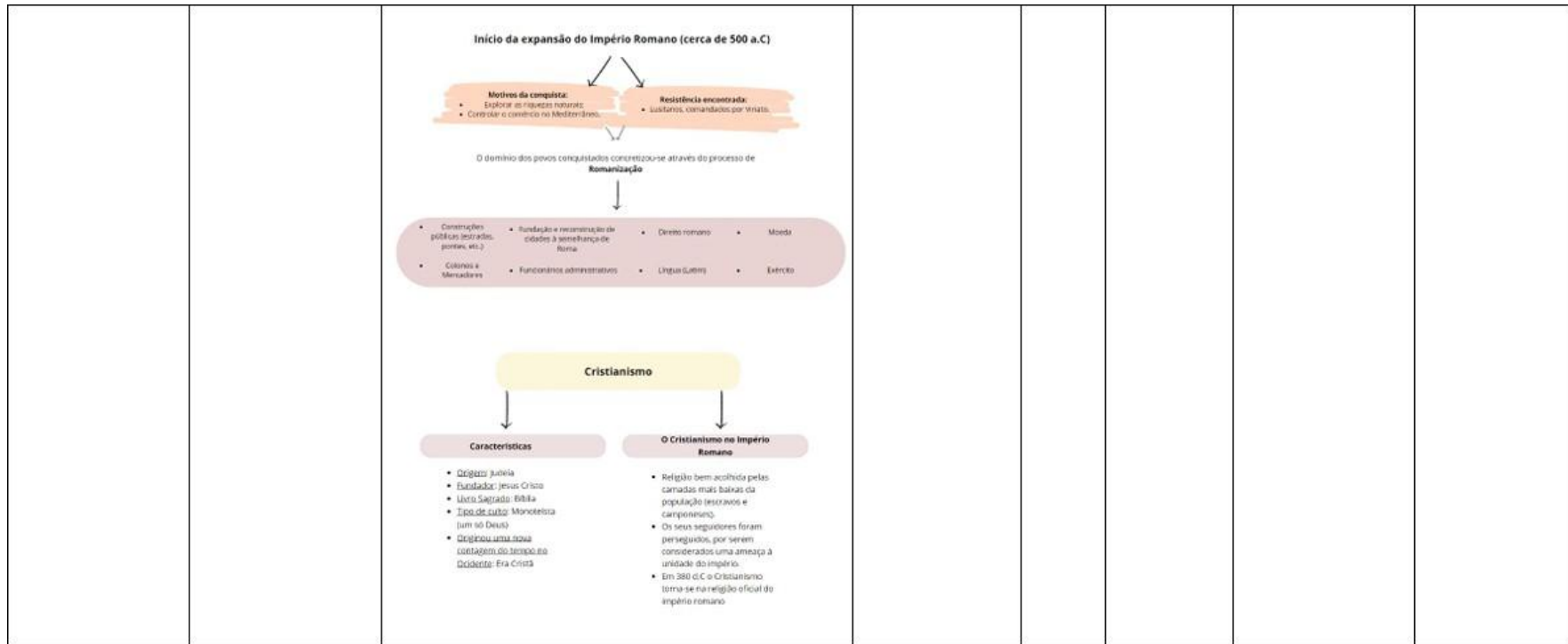


Anexo Y

Planificações de HGP dias 19 a 23 de fevereiro-5.ºE

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 19 de fevereiro 2024 Segunda-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	-Quadro -Giz -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta

<p>- Romanização -Cristianização da Península Ibérica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Relembrar os conteúdos da aula anterior; 3. Terminar o guião de trabalho; 4. Trabalhar em grupo; 5. Compreender o processo de Romanização; 6. Compreender a Cristianização da PI 7. Relacionar os acontecimentos histórico-geográficos em questão. 	<p>A professora inicia a aula recordando a turma das tarefas que foram realizadas na aula anterior, nomeadamente o guião de trabalho alusivo à Cristianização da Península Ibérica.</p> <p>No momento seguinte a professora pede aos alunos que se organizem pelos grupos da aula anterior e atribui 10 minutos para que terminem a tarefa.</p> <p>De seguida, é feita a correção do guião de trabalho em grande grupo, com recurso ao quadro.</p> <p>No último momento da aula é entregue um esquema a cada aluno que devem colar no caderno, como forma de sintetizar os conteúdos lecionados sobre a Romanização e a Cristianização da Península Ibérica. Em grande grupo a professora pede que os alunos leiam o esquema para que o compreendam.</p>		<p>5'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>	<p>-Material individual do aluno; - Guiões de trabalho; - Esquemas; - Quadro; - Giz.</p>	<p>2.1. Partilha com a turma os conteúdos previamente explorados: a) romanização; b) Cristianização da Península Ibérica. 3.1. Realiza a tarefa proposta de forma correta; 4.1. Trabalha colaborativamente aquando da realização do guião de trabalho; 4.2. Trabalha colaborativamente nos momentos de trabalho em grande grupo; 5.1. Explica o processo de romanização; 6.1. Explica o processo de Cristianização da Península Ibérica; 7.1. Estabelece uma relação temporal e espacial entre o processo de romanização e o processo de cristianização.</p>	<p>-Grelha semanal de observação direta -Produções dos alunos -Interações dos alunos</p>
---	--	--	--	---	--	--	--

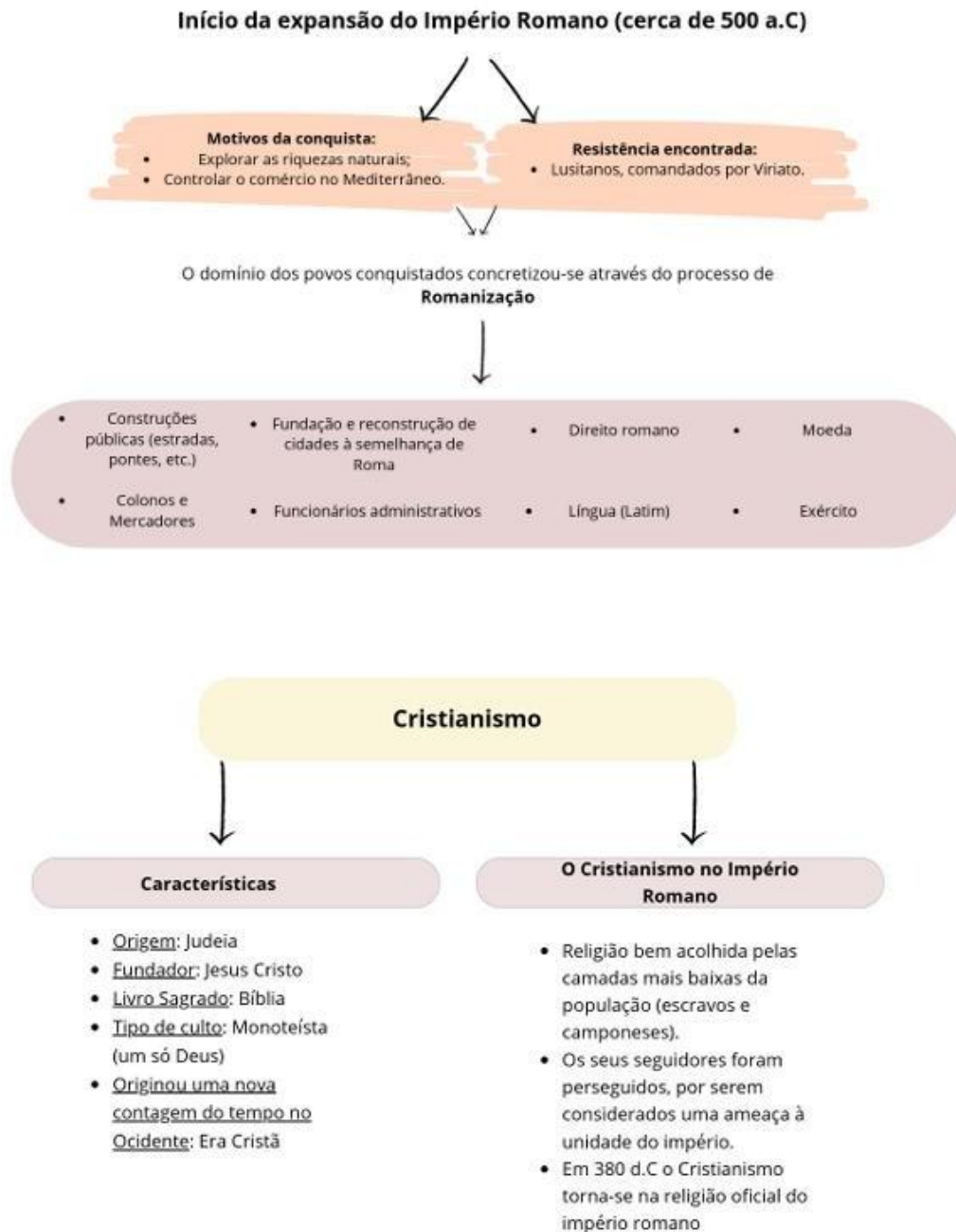


História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 21 de fevereiro 2024 Quarta-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	-Quadro -Giz -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
- A Era Cristã: Nova contagem do tempo - Invasões dos povos Bárbaros - Ano - Década - Século - Milénio	2. Compreender a contagem do tempo; 3. Compreender a representação e contagem dos séculos; 4. Questionar os acontecimentos histórico-geográficos com base em representações cartográficas e em conhecimentos prévios; 5. Analisar fontes históricas, compreendendo o seu	A professora começa por relembrar os alunos, em grande grupo, do esquema atribuído na aula anterior sobre a romanização e a cristianização. Seguidamente, pede para os alunos identificarem o tópico (auxiliando o raciocínio dos alunos) que ainda não foi abordado em sala de aula: A nova contagem do tempo. Com recurso ao computador, projeta no quadro uma apresentação que explica a contagem do tempo na era cristã, acompanhada de uma explicação oral sobre este processo. Em seguida, a professora, ainda em grande grupo, passa para a explicação da contagem em ano (365/366 dias), década (10 anos), século (100 anos) e milénio (1000 anos). A docente questiona a turma: Mas como serão representados os séculos? E como podemos descobrir a que século pertence determinado ano? Procede-se à continuação da explicação da apresentação no quadro para este tópico. De seguida, a professora pede aos alunos que resolvam as questões propostas no final da apresentação. Numa segunda parte da aula a professora projeta no quadro o mapa do império romano para a turma, no entanto, o território que corresponde ao império romano tem algumas falhas – auxiliando com uma música de	- Os diferentes ritmos de trabalho dos alunos e dos grupos de trabalho; - A dificuldade de relacionar os conteúdos.	5' 15' 15' 10'	-Quadro -Giz -Material individual do aluno; - Computador; Coluna; - Projetor; - Guião de trabalho; - Apresentação; - Mapas.	2.1. Identifica o ano 0 – nascimento de cristo; 2.2. Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo; 2.3. Conta de forma crescente os anos depois de Cristo; 3.1. Compreende que 100 anos correspondem a 1 século; 3.2. Entende que os séculos são representados em numeração romana; 3.3. Compreende como é feita a conversão entre ano e século; 4.1. Faz inferências sobre o que poderá	-Grelha semanal de observação direta - Produções dos alunos -Interações dos alunos

	<p>conteúdo;</p> <p>6. Relacionar os acontecimentos históricos a nível temporal e espacial.</p>	<p>fundo.</p> <p>Pergunta-se aos alunos, oralmente, o que é que eles acham que pode ter acontecido? Será que aconteceu aos romanos o mesmo que aconteceu aos Lusitanos?</p> <p>A turma divide-se em pequenos grupos e é entregue um guião de trabalho com documentos para análise sobre os povos bárbaros com algumas questões: Quem eram os povos bárbaros? Porque eram assim nomeados? Etc. Antes dos alunos iniciarem a análise, a professora deve ler os documentos com os alunos explicando eventuais dúvidas.</p> <p>De seguida, as questões serão corrigidas oralmente.</p> <p>Por último expõe-se no quadro o mapa dos vários povos bárbaros que invadiram a Europa (essencialmente a península ibérica) e a professora explica oralmente a invasão destes povos, formando novos reinos por toda a Europa.</p>		<p>20'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>		<p>ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa;</p> <p>5.1. Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas;</p> <p>6.1. Relaciona as várias fases da península Ibérica, até aqui aprendidas, compreendendo a sua sequência temporal.</p>	
--	---	--	--	---------------------------------	--	---	--

Anexo Z

Recursos utilizados na restante intervenção



A contagem do tempo na era cristã

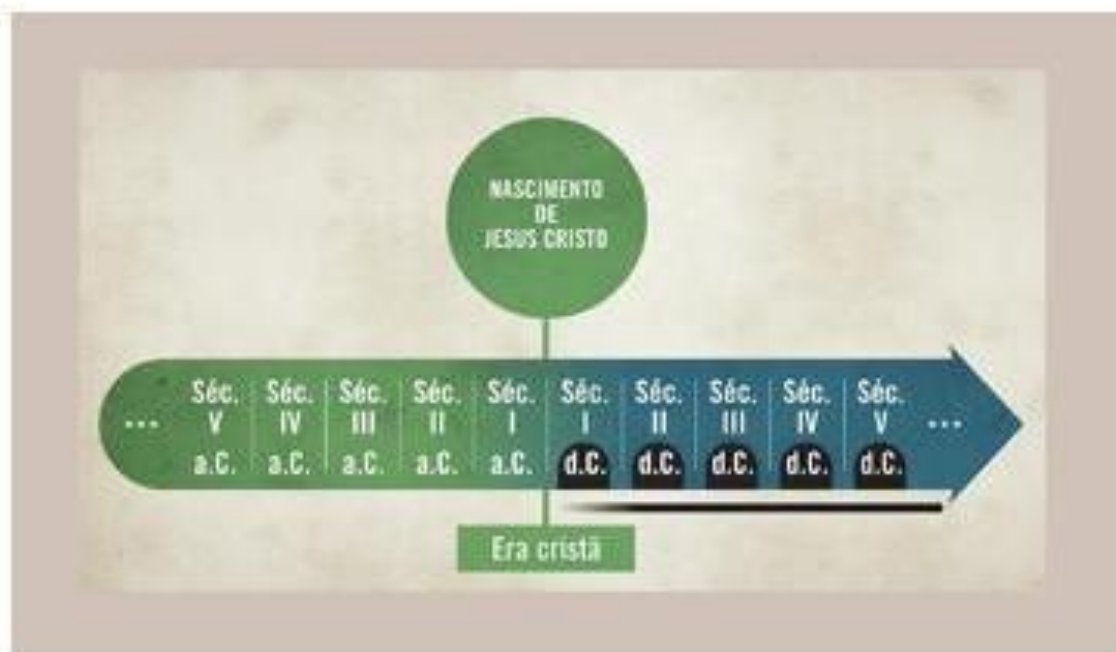


Surgimento do
Cristianismo



Nova forma de
contagem do
tempo







Numeração Romana



Nova forma de contar-Utilizavam letras maiúsculas para fazer as suas contas

Na atualidade podemos encontrar...



Que letras são usadas na numeração Romana?



LETRAS MAIÚSCULAS

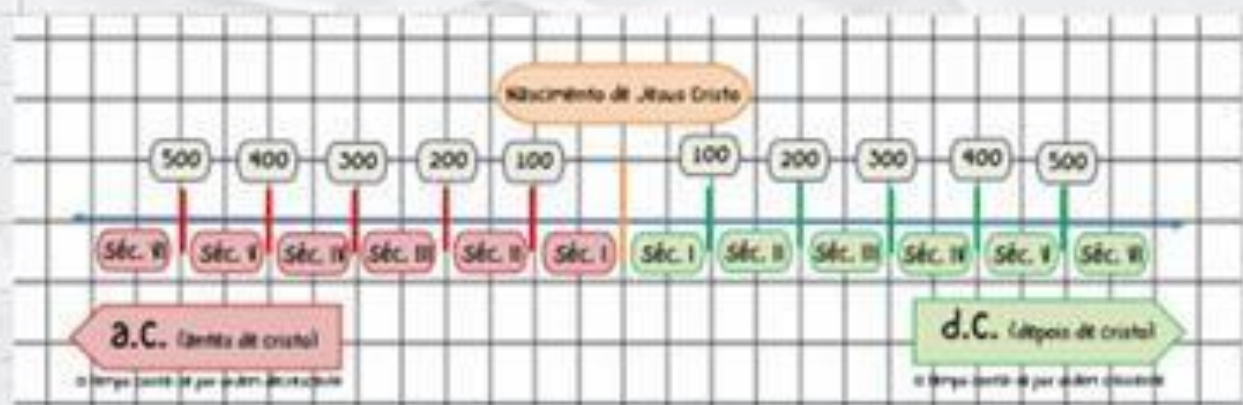
I V X L C D M

I=1 L=50

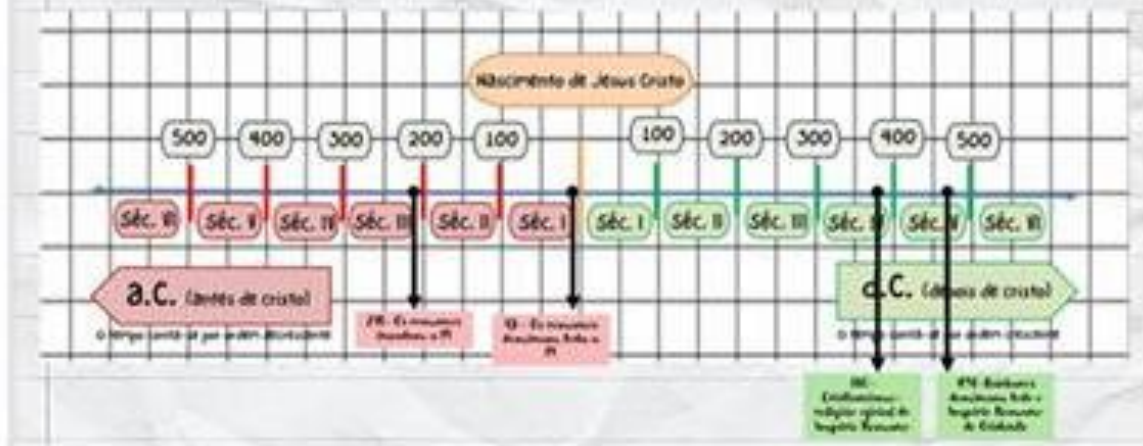
V=5 C=100 M=1000

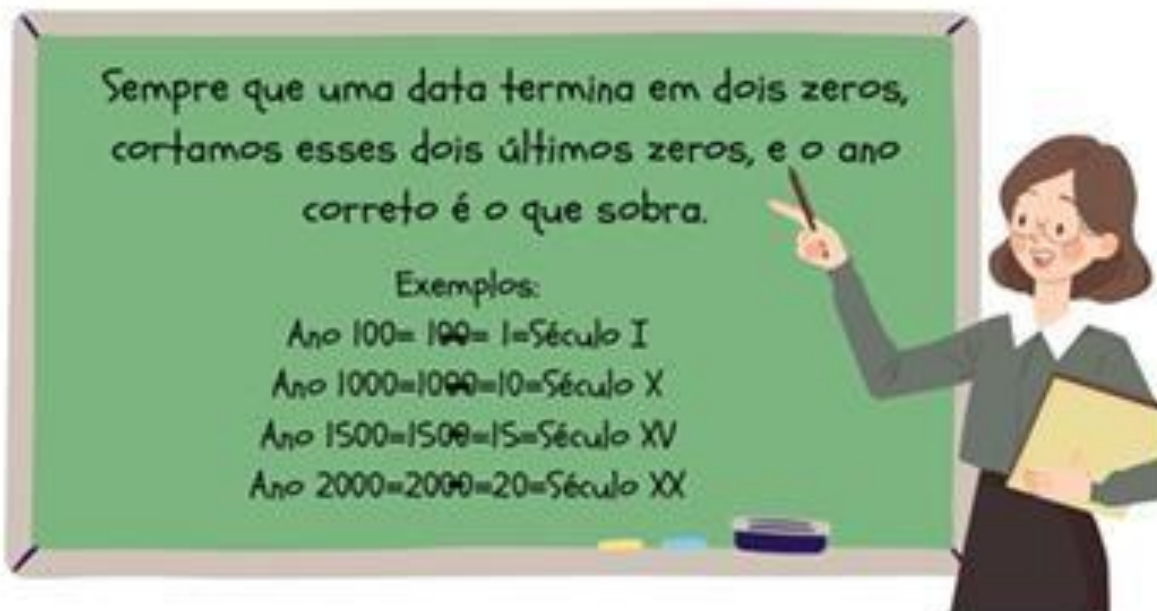
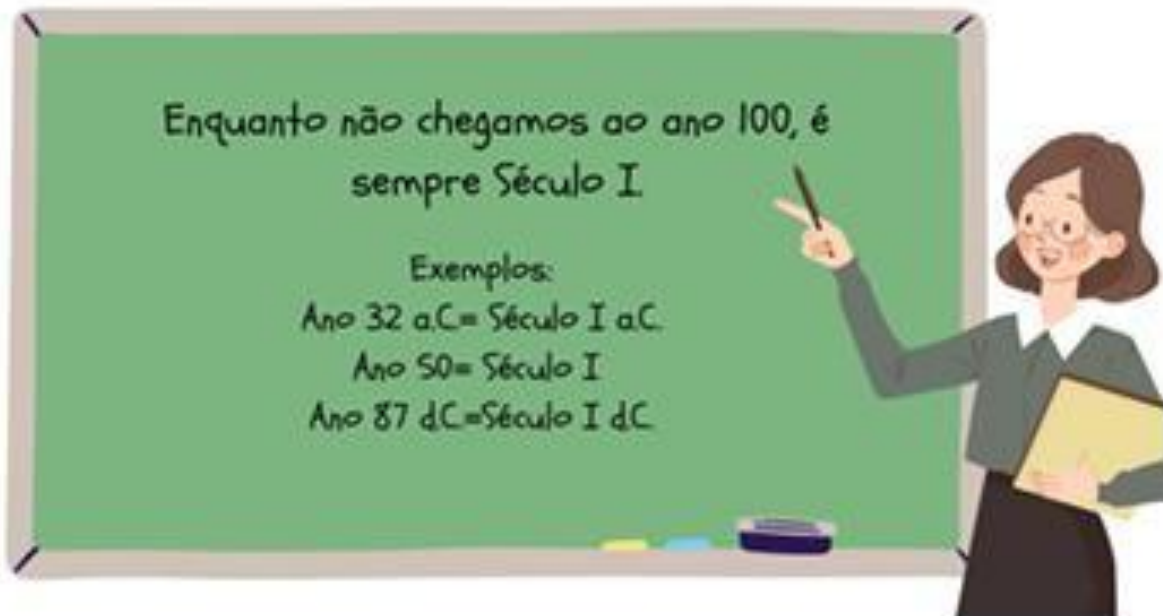
X=10 D=500

Vamos construir um friso cronológico?



Vamos construir um friso cronológico?






Quando um ano só tem 3 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 ao 1º número

Exemplos:

Ano 745 a.C.	→	7+1=8- Século VIII a.C.
Ano 342	→	3+1=4- Século IV
Ano 857 d.C.	→	8+1=9- Século IX d.C.

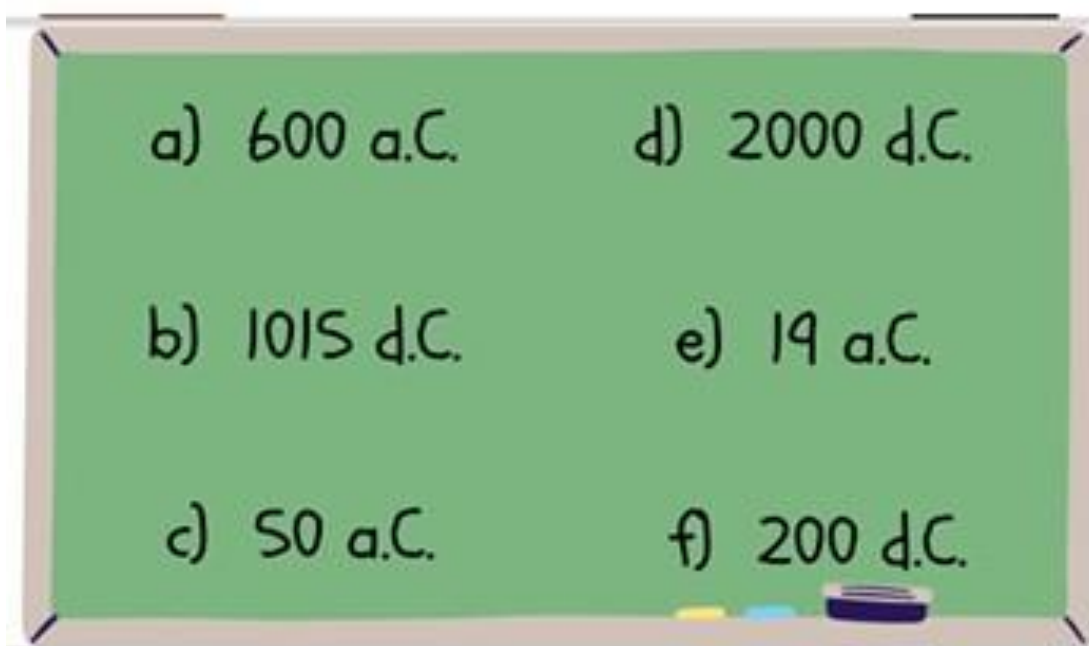


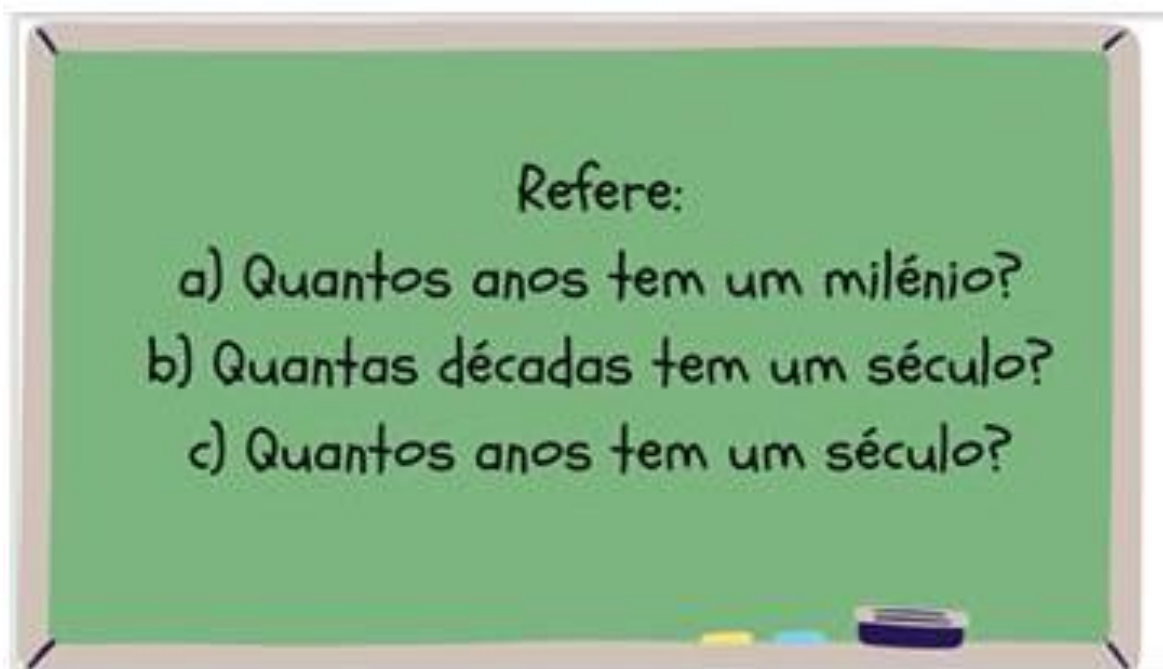
Quando um ano tem 4 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 aos 2 primeiros números

Exemplos:

Ano 1345	→	13+1=14- Século XIV
Ano 1532	→	15+1=16- Século XVI
Ano 1875	→	18+1=19- Século XIX







Guião de trabalho

INVASÕES BÁRBARAS

Nomes: _____

1. Lê atentamente os seguintes textos.

Os Bárbaros

A sua ferocidade ultrapassou tudo: com a ajuda de um ferro rugante, profundos cicatrizes na face dos recém-machucados (...) não coagulavam, nem temperavam o que comiam (...). Não lavavam a terra (...), vivem sem lugar fixo, sem lar, nem lei (...).

Amiano Marcelino, *História*, Liv. XXI.

Os Romanos

Com os Romanos, a economia da mananilha deu lugar ao aproveitamento dos melhores solos com o emprego do arado de madeira (...). A telha substituiu, na cobertura das casas, o colmeir o lousa ou o ladrilho, o chão de terra batida. Desenvolveu-se o cultivo (...), surgiram as indústrias (...), unificou-se o comércio, criou-se a moeda (...), a latinização vagueia velhos fatores indígenas e deu mais uniformidade ao território.

Orlando Ribeiro, *Formação de Portugal*, Dicionário da História de Portugal IX, 1999 (adaptado).

Dica: Consulta as páginas 45, 74 e 75 do manual para te ajudar no próximo exercício!

1.1. Preenche a seguinte tabela com as características dos povos Bárbaros e Romanos.

	Bárbaros	Romanos
Origem		
Organização da sociedade		
Organização política		
Organização territorial		
Nível de desenvolvimento		

1.2. Escreve um pequeno texto onde identifies as diferenças entre os povos Bárbaros e os Romanos.

2. Lê atentamente o seguinte texto.

A chegada dos Bárbaros

Durante dois anos, entre 409 e 411, (...) os Germanos pisaram muitas cidades a ferro e fogo, espalhando o terror por toda a parte. Mesmo descontando o provável exagero das fontes literárias, escritas por autores imbuidos do espírito romano fortemente chocados com a rudeza e a violência dos bárbaros, a perturbação foi grande.

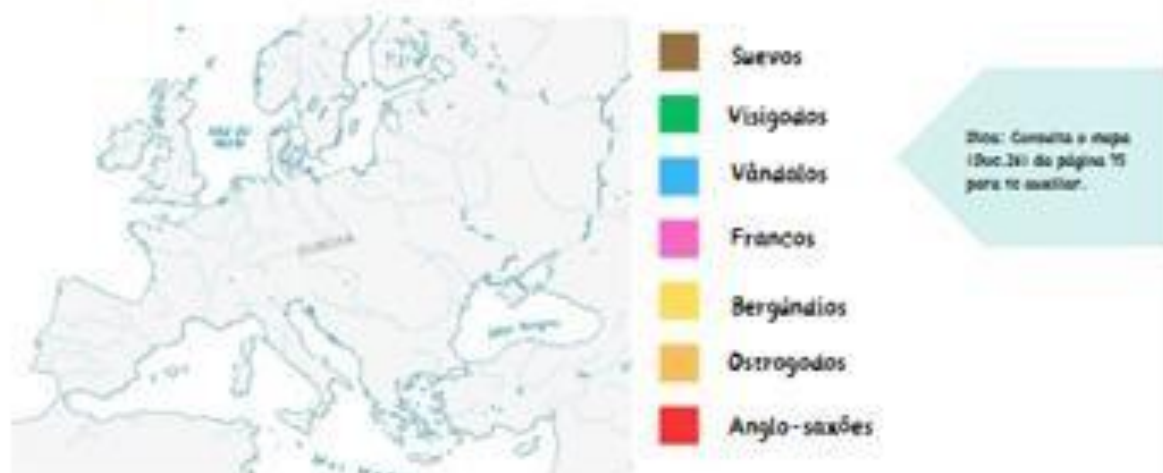
J. Mattoso, *História de Portugal*, Editorial Estampa, 2006.

2.1. Depois de leres o texto e relembrando o mapa analisado antes, indica o que poderá ter acontecido aos Romanos?

2.2. Que povos chegaram até aos territórios do império romano?

2.3. Como descreves a convivência entre o povo Romano e os novos povos?

3. Pinta com as cores indicadas de seguida os novos reinos que surgiram na Europa no século VI.



3.1. Identifica os povos que habitavam no atual território português, no século VI.

3.2. Compara o mapa que construiste com o mapa do império romano e identifica as principais diferenças.

4. Caracteriza os povos Bárbaros. Riscas as palavras erradas do texto que se segue:

Os Bárbaros tinham um modo de vida completamente diferente dos Lusitanos/Romanos. A sua subsistência dependia da agricultura/intenso comércio e da caça/pastorícia.

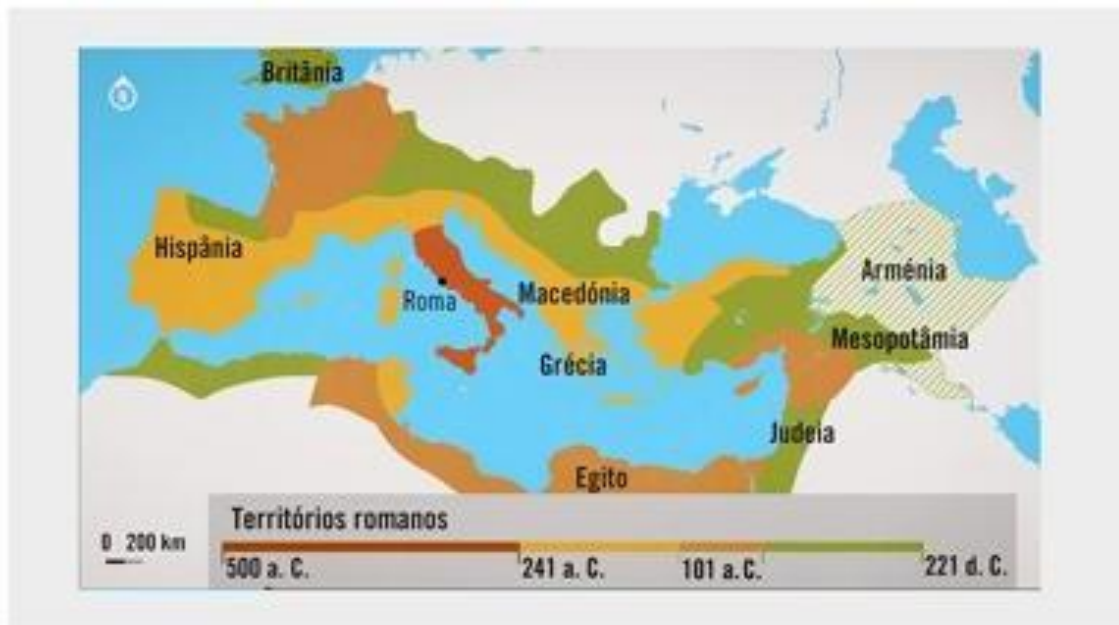
Revelavam um fraco/alto nível de desenvolvimento e não tinham qualquer tipo de organização política. Por essas razões, depois de conquistarem o Império Romano, os Bárbaros adotaram/não adotaram muitos dos usos e costumes dos povos peninsulares possuidores de uma cultura mais/menos evoluída.



Apresentação Invasões Bárbaras



■ Territórios que faziam parte do Império Romano



Império Romano cada vez mais fraco

- Extensão do império → tornava cada vez mais difícil a sua administração
- Lutas pelo poder → instabilidade política
- Conflitos constantes nas zonas de fronteira
- Obsessão pelo luxo
- Maus anos agrícolas → abandono da agricultura e da indústria
- Várias tentativas de invasão dos diferentes povos do Norte e Leste da Europa



A divisão do Império Romano





Povos Bárbaros

- Suevos
- Visigodos
- Anglo-saxões
- Francos
- Bergúndios
- Ostrogodos
- Vândalos
- Eslavos
- Lombardos
- Alanos
- Saxões

O nome bárbaros foi dado pelos romanos aos povos vindos do norte, do oeste e do centro da Europa. Estes povos lutavam de maneira violenta contra o exército romano e por isso foram julgados e classificados como bárbaros.

Bárbaro: violento, sem regras, pouco civilizado



Modos de vida:



povos invasores
(bárbaros)

vs.



romanos



Viviam fora do Império Romano
(invasões)



Viviam em grandes cidades



Organizados em tribos



Organizados por estratos sociais



Dedicavam-se à agricultura e pastorícia



Desenvolveram a agricultura e a indústria
(salga de peixe, olaria e tecelagem)



Com metalurgia e ourivesaria desenvolvidas



Com arquitetura e engenharia desenvolvidas



Sem leis escritas



Aplicavam o Direito Romano



Faziam troca direta de produtos e usavam moeda



Faziam comércio com moeda



Bandos guerreiros



Exército numeroso e organizado



Politeístas



Cristãos





Vestígios dos Visigodos

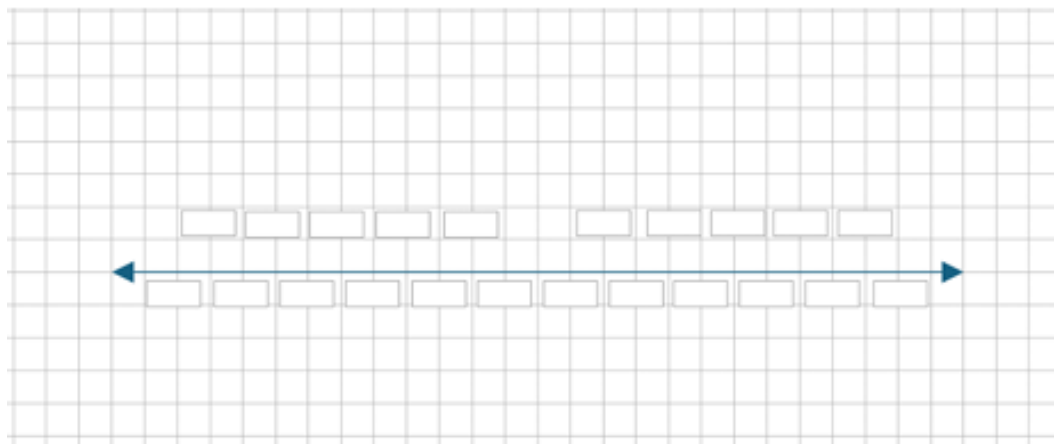


Igreja de São Frutuoso de Montélios, Braga



Igreja de São Pedro de La Nave, Zamora

Base frisos cronológicos



Anexo AA - Planificações de HGP dias 26 de fevereiro a 13 de março -5.ºE

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 26 de fevereiro 2024 Segunda-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidade s	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	8. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	- Quadro -Giz -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta

<ul style="list-style-type: none"> - Nova Contagem do Tempo - Era Cristã - Século - Ano - Década - Milénio - Dia - Numeração romana - Friso Cronológico - Contagem Decrescente - Contagem crescente 	<p>9. Compreender o conceito de século;</p> <p>10. Representar corretamente o século indicado;</p> <p>11. Compreender a evolução do tempo</p>	<p>Em grande grupo, a turma relembra o que fizemos na aula anterior - revisões sobre a romanização e cristianização da Península Ibérica atendendo às necessidades dos alunos.</p> <p>De seguida, a professora começa por realizar um momento expositivo, através de uma apresentação, sobre a nova contagem do tempo. A apresentação é interativa e a professora deve permitir que os alunos participem neste processo.</p> <p>Num segundo momento, e ainda através de uma apresentação, a professora propõe a realização de um friso cronológico individual, por parte dos alunos, como forma de compreender a correspondência 1 século-100 anos.</p> <p>A realização do friso será apresentada passo a passo e a professora dará as indicações em grande grupo.</p> <p>No último momento parte-se para a exposição de algumas regras/ajudas sobre a conversão ano-século e para a realização de dois exercícios.</p>		<p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Material individual do aluno; - Projetor; - Computador; - Apresentações; - Quadro; - Giz. 	<p>2.1. Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos participando em grande grupo e a partir da realização dos exercícios;</p> <p>2.2. Compreende o conceito de século a partir da construção do friso cronológico (recurso visual);</p> <p>3.1. Estabelece uma correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde ;</p> <p>3.2. Faz a conversão correta do ano para o respetivo século;</p> <p>4.1. Através do friso</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Grelha semanal de observação direta -Produções dos alunos -Interações dos alunos
--	---	---	--	--	---	--	---


						<p>cronológico e dos exercícios propostos, compreende a contagem do tempo decrescente - antes de cristo;</p> <p>4.2. Através do friso cronológico e dos exercícios propostos, compreende a contagem do tempo crescente - depois de cristo</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 28 de fevereiro 2024 Quarta-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	7. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	-Quadro -Giz -Material individual do aluno	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Cópia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
- A Era Cristá: Nova contagem do tempo - Invasões dos povos Bárbaros	5. Compreender a representação e contagem dos séculos; 6. Questionar os acontecimentos histórico-geográficos com base em representações cartográficas e em conhecimentos prévios; 7. Analisar fontes históricas, compreendendo o seu conteúdo; 8. Conhecer o contributo dos Visigodos para uma nova unidade	A professora inicia a aula perguntando aos alunos se se recordam do que estava a ser abordado na sessão anterior. De seguida continua a apresentação sobre a conversão dos anos em séculos e à medida que apresenta uma regra de conversão, dá um exercício aos alunos para que pratiquem essa regra, perfazendo um total de 4 regras. A correção faz-se no quadro em grande grupo logo após dar-se 3 minutos aos alunos para resolverem o exercício. A docente distribui pelos alunos uma cábula que estes devem colar no caderno com a sistematização das regras para a conversão de anos em séculos e explica que esta cábula poderá ser utilizada pelos alunos até que estes consigam entender as regras de forma a fazerem a conversão sem ajuda. De seguida a professora coloca um wordwall coletivo e vai perguntando aos alunos quem vota em que opção, explicando sempre o porquê de aquela ser a resposta correta depois de esta ser apresentada. A professora distribui pelos alunos uma folha com uma questão aula e diz aos alunos que devem fazer uma olhar para a cábula. A professora recolhe as questões aula.	- Os diferentes ritmos de trabalho dos alunos e dos grupos de trabalho; - A dificuldade de relacionar os conteúdos.	10' (Revisão da sessão anterior) 15' (abordagem prática das duas últimas regras) 10' (wordwall) 10' (questão)	-Quadro -Giz -Material individual do aluno; - Computador; - Coluna; - Projetor; - Guião de trabalho; - Mapas.	2.1. Associa 100 anos a 1 século; 2.2. Identifica que os séculos são representados em numeração romana; 2.3. Faz a conversão correta do século; 3.1. Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa; 4.1. Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas;	-Grelha semanal de observação direta - Produções dos alunos - Interações dos alunos

	<p>peninsular após o fim do Império Romano do Ocidente;</p> <p>9. Trabalhar colaborativamente com os colegas, respeitando a sua opinião</p>	<p>No momento seguinte, a professora projeta no quadro o mapa do império romano para a turma, no entanto, o território que corresponde ao império romano tem algumas falhas – auxiliando com uma música de fundo. Pergunta-se aos alunos, oralmente, o que é que eles acham que pode ter acontecido? Será que aconteceu aos romanos o mesmo que aconteceu aos Lusitanos? A professora projeta no quadro o mapa dos vários povos bárbaros que invadiram a Europa (essencialmente a península ibérica) e mediando as intervenções dos alunos, questionando-os, a professora explica a invasão destes povos, formando novos reinos por toda a Europa. A explicação não será muito aprofundada. De seguida, os alunos devem agrupar-se em pequenos grupos e realizar um guião de trabalho sobre o tema.</p>		<p>15' (discussão a partir do mapa e explicação)</p> <p>25' (realização do guião)</p>	<p>5.1. Identifica os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no Século V.</p> <p>5.2. Localiza no espaço o Reino dos Suevos e o Reino dos Visigodos.</p> <p>5.3. Conhece aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano;</p> <p>5.4. Reconhece a unificação de toda a Península Ibérica pelos Visigodos, no século VI e o processo de fusão com a cultura das populações autóctones;</p> <p>6.1. Trabalha colaborativamente com os colegas aquando da realização do trabalho de grupo.</p>	
--	---	---	--	---	---	--

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 4 de março de 2024 Segunda-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	- Quadro; -Giz; -Material individual do aluno.	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
- Nova Contagem do Tempo - Era Cristã - Século - Ano - Década - Milénio - Dia - Numeração romana - Friso Cronológico - Contagem Decrescente - Contagem crescente - Império romano - Cristianismo	2. Compreender o conceito de século; 3. Representar um século; 4. Compreender a contagem do tempo; 5. Cooperar nas tarefas de grande grupo; 6. Realizar a tarefa de forma autónoma.	Em grande grupo, a turma relembra o que foi feito na aula anterior – construção de um friso cronológico. A professora alerta para o facto deste não ter sido terminado e pede que os alunos retirem os materiais para que possamos continuar a atividade. A professora projeta no quadro os passos a realizar com a turma e deve circular pela turma para perceber as dificuldades dos alunos – cada aluno constrói o seu próprio friso. Quando terminado o friso cronológico, os alunos devem situar, no mesmo friso, três datas que correspondem a acontecimentos históricos estudados: 218 a.C. – chegada dos romanos à PI – 19 d.C. – conquista de todo o território da PI; 380 d.C. – O Cristianismo como religião oficial do império romano. Num segundo momento, a professora introduz, uma a uma (sendo um total de quatro regras), as regras para a conversão de anos em séculos. Para que entendam a conversão em séculos, é preciso relembrar a contagem através da numeração romana. Para isso, a professora deve pedir aos alunos para partilharem o que se lembram sobre este tópico e escrever no quadro os números (em numeração romana) até 10. A introdução das regras de conversão é feita a partir de uma apresentação no quadro e é seguida de exercícios	- Dificuldades na conversão ano-século; - Não ter consolidadas as aprendizagens sobre a numeração romana; - Não compreender a localização das datas no friso cronológico.	10' terminar a construção do friso 5' Identificar as datas e acontecimentos no friso 25' Apresentação das regras e aplicação de cada uma	-Material individual do aluno; - Projetor; - Computador; - Apresentação; - Quadro; - Giz.	2.1. Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos 3.1. Estabelece uma correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde; 3.2. Faz a conversão ano-século; 4.1. Faz a contagem do tempo decrescente – antes de Cristo; 4.2. Faz a contagem do tempo crescente –	-Grelha semanal de observação direta -Produções dos alunos - Grelha de registo de competências sociais: autonomia e respeito

		<p>para praticar cada regra aprendida. As regras serão as seguintes, com os respetivos exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enquanto não chegamos ao ano 100, estamos sempre no século I – Treina agora: ano 84 a.C.; ano 36; ano 73 d.C. 2. Sempre que uma data termina em dois zeros cortamos esses dois zeros e o século corresponde ao número que sobra – Treina agora: ano 200 a.C.; ano 1300; ano 600 d.C. 3. Quando um ano só tem três algarismos, e não acaba em zero, somamos 1 ao 1º número – Treina agora: ano 754 a.C.; ano 346; ano 873 d.C. 4. Quando um ano tem quatro algarismos, e não acaba em zero, somamos 1 aos 2 primeiros números – Treina agora: ano 1754 a.C.; ano 1346; ano 1873 d.C. <p>A correção faz-se no quadro, em grande grupo, depois de todos terem terminado de resolver os exercícios de cada regra.</p>				<p>depois de Cristo;</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Respeita as intervenções dos colegas; 5.2. Intervém na sua vez; 5.3. Intervém com argumentos válidos. 6.1. Realiza as tarefas de forma autónoma; 6.2. Concretiza a tarefa na íntegra; 	
--	--	--	--	--	--	---	--

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: 6 de março de 2024 Quarta-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	1. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	- Quadro; - Giz; - Material individual do aluno.	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta
- A Era Cristã: Nova contagem do tempo - Invasões dos povos Bárbaros - Povos na Península Ibérica - Século - Ano	2. Compreender a representação e contagem dos séculos; 3. Questionar o futuro da Península Ibérica e do império romano com base em conhecimentos prévios; 4. Estabelecer uma relação temporal entre os acontecimentos históricos estudados: império romano, a cristianização e as invasões bárbaras na Península Ibérica; 5. 4. Analisar fontes	A professora inicia a aula questionando os alunos se se recordam do que estava a ser abordado na sessão anterior: relembrar as regras da conversão de anos para séculos. Em seguida, a docente distribui pelos alunos uma cábula que estes devem colar no caderno com a sistematização das regras para a conversão de anos em séculos e explica que esta cábula poderá ser utilizada pelos alunos até que estes consigam entender as regras de forma a fazerem a conversão sem ajuda. Cábula: 	- Dificuldades na conversão ano-século; - Dificuldades no encadeamento dos vários acontecimentos históricos; - Dificuldades no trabalho em grupo.	3' Relembrar a aula anterior 7' Entrega da cábula e colagem no caderno 5' Questão-aula 10' Exploração do vídeo	- Quadro; -Giz; -Material individual do aluno; - Computador; - Projetor; - Guião de trabalho; - Apresentação.	2.1. Associa 100 anos a 1 século; 2.2. Identifica que os séculos são representados em numeração romana; 2.3. Faz a conversão de ano para século; 3.1. Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano; 4.1. Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos 4.2. Responde às questões colocadas no guião de trabalho; 5.1. Analisa as fontes históricas para responder às questões colocadas; 6.1. Analisa o mapa para responder às questões colocadas; 7.1. Identifica os povos invasores do	-Grelha semanal de observação direta - Produções dos alunos - Grelha de registo de competências sociais: autonomia e respeito - Grelha de autoavaliação individual - Grelha de autoavaliação em grupo

		<p>poderá ter acontecido, tendo em conta que o império romano também atacou outros povos e já era tão extenso. Deve permitir que os alunos tentem prever a próxima parte da história – conversa em grande grupo. De seguida, a professora inicia a exploração (através da apresentação em anexo) sobre os povos bárbaros e começa por perguntar o que consideram ser um “bárbaro”? A exploração segue para os motivos pelos quais os povos bárbaros invadiram o império romano e as características destes povos. A atenção será ainda focada nos povos que se instalaram na PI.</p> <p>No momento seguinte, a professora explica aos alunos o que irão fazer - guião de trabalho (anexo) sobre as invasões bárbaras – e pede que se organizem em pequenos grupos.</p> <p>Antes da correção será feita a autoavaliação do trabalho desenvolvido – tanto individual como em grupo.</p> <p>Por fim, será feita a correção em grande grupo e adicionada uma nova data no friso cronológico: 476 d.C – os povos bárbaros dominam todo o império romano do Ocidente.</p> <p>NOTA: As planificações são semelhantes às planificações da semana anterior porque na aula de 100 minutos de dia 28 apenas tínhamos 5 alunos na sala. A restante turma estava a participar em atividades desportivas. Assim, não avançámos com os conteúdos.</p>				<p>colegas;</p> <p>10.3. Consegue chegar a um consenso com o grupo;</p> <p>10.4. Colabora com todos os colegas do grupo.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--

História e Geografia de Portugal

Data da sessão: 11 de março de 2024| Segunda-feira

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	16. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	- Quadro; -Giz; -Material individual do aluno.	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta

<p>- Invasões Bárbaras</p>	<p>17. Questionar o futuro da Península Ibérica e do império romano com base em conhecimentos prévios;</p> <p>18. Estabelecer uma relação temporal entre os acontecimentos históricos estudados: império romano, a cristianização e as invasões bárbaras na Península Ibérica;</p> <p>19. Identificar os povos bárbaros que se instalaram na Península Ibérica;</p> <p>20. Realizar a tarefa de forma</p>	<p>No momento seguinte, a professora, como forma de iniciar as invasões bárbaras, projeta no quadro um vídeo retirado da escola virtual: "Era uma vez... os romanos na Península Ibérica". Este vídeo conta a história, até aqui lecionada, como um conto – era uma vez – e, atendendo às dificuldades de compreensão e articulação dos vários conteúdos da disciplina por parte de alguns alunos, entendo que poderá ser uma boa estratégia para que compreendam melhor a ligação entre os vários acontecimentos.</p> <p>O vídeo será parado aos 2 minutos e 45 segundos - a partir daí o vídeo inicia as invasões bárbaras. A professora deve questionar os alunos sobre o que poderá ter acontecido, tendo em conta que o império romano também atacou outros povos e já era tão extenso. Deve permitir que os alunos tentem prever a próxima parte da história – conversa em grande grupo. De seguida, a professora inicia a exploração (através da apresentação em anexo) sobre os povos bárbaros e começa por perguntar o que consideram ser um "bárbaro"? A exploração segue para os motivos pelos quais os povos bárbaros invadiram o império romano e as características destes povos. A atenção será ainda focada nos povos que se instalaram na PI.</p> <p>No momento seguinte, a professora pede aos alunos que respondam a três questões sobre os povos bárbaros: "Em que século invadiram os povos bárbaros o império romano? O que aconteceu à unificação dos territórios? Que povos bárbaros se fixaram na Península Ibérica?"</p>	<p>- Encadeamento das várias partes da história.</p>	<p>10' Vídeo</p> <p>20' Apresentação</p> <p>10' Resposta às perguntas</p>	<p>-Material individual do aluno;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Giz.</p>	<p>2.1. Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano;</p> <p>3.1. Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo;</p> <p>3.2. Responde às questões colocadas;</p> <p>4.1. Menciona os povos bárbaros instalados na PI:</p> <p>a) Suevos;</p> <p>b) Visigodos</p> <p>5.1. Realiza as tarefas de forma autónoma;</p> <p>5.2. Concretiza a tarefa na íntegra;</p> <p>6.1. Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>6.2. Intervém na sua vez;</p> <p>6.3. Intervém com argumentos válidos.</p>	<p>-Grelha semanal de observação direta</p> <p>-Produções dos alunos</p> <p>- Grelha de registo de competências sociais: autonomia e respeito</p>
----------------------------	---	--	--	---	---	---	---

	autónoma; 21. Cooperar nas tarefas de grande grupo;							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

História e Geografia de Portugal							
Data da sessão: de março de 2024 Quarta-feira							
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Antecipação de fragilidade s	Temp o	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
-Rotina -Respeito pelas regras	27. Adquirir a rotina da sala de aula	O sumário está escrito previamente no quadro antes da entrada dos alunos na sala. A professora vai buscar os alunos ao exterior do edifício e dirige-os até à sala. Devem entrar de forma ordeira, sentar-se, tirar os materiais e, em grande grupo, a professora pede que copiem o sumário para os cadernos e em voz alta enuncia os objetivos/tarefas da aula.		10'	- Quad ro; - Giz; - Material individual do aluno.	1.1. Entra na sala de aula de forma ordeira; 1.2. Guarda os seus pertences; 1.3. Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio. 1.4. Copia o sumário para o caderno diário.	-Grelha semanal de observação direta

<ul style="list-style-type: none"> - O império romano; - A cristianização do império romano; - Contagem dos séculos. 	<p>28. Realizar a tarefa de forma autónoma;</p>	<p>A professora inicia a aula entregando os testes aos alunos. A professora lê a ficha de avaliação antes de iniciarem e deve ter atenção aos alunos que são abrangidos pelo decreto de lei nº54 ano longo da sessão.</p> <p>NOTA: O teste não terá conteúdos sobre as invasões bárbaras visto que não foi lecionada uma aula de H.G.P. de 100 minutos - por motivos de atividades externas à professora. Assim, considero que o mais benéfico para os alunos será realizar revisões na segunda-feira (devido ao pouco tempo e apoio ao estudo em casa) e avaliar sobre a forma de questões-aula, na semana seguinte, o tópico que falta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação das questões da ficha. 	<p>10' Explicação do teste</p> <p>80' Realização do teste de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz; - Material individual do aluno; - Computador; - Projetor; - Guião de trabalho; - Apresentação. 	<p>2.1. Realiza as tarefas de forma autónoma; 2.2. Concretiza a tarefa na íntegra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha semanal de observação direta - Grelha de registo de competências sociais: autonomia e respeito
---	---	--	--	--	---	--	--

Anexo BB

Resumos

Resumo HGP



VAMOS ESTUDAR!

Preparação para a ficha de HGP

O que precisamos de Saber?

Coloca uma cruz nos capítulos que já estudaste

- Da cidade de Roma à formação de um Império
- Conquista da Península Ibérica e a resistência dos Lusitanos
- A Romanização da Península Ibérica
- A Cristianização da Península Ibérica
- A Era Cristã e a Nova Contagem do Tempo
- As Invasões dos Povos Bárbaros e o fim do Império Romano do Ocidente

1. Da cidade de Roma à formação de um império

Página 62 e 63

Os Romanos demonstravam muita vontade de conquistar e dominar a área mediterrânica. Os Romanos eram ambiciosos, e tinham muitas capacidades a nível militar e tinham um grande interesse em expandir o seu domínio territorial, conquistando novas terras. Conquistaram e dominaram um grande conjunto de territórios e povos, formando um Império. Sob o governo de Imperadores, controlavam a totalidade das margens do mar mediterrâneo e o comércio que lá se fazia. Por isso, chamavam-no "Mare Nostrum"= O mar é nosso, porque todas as terras em redor do mar mediterrâneo estavam conquistadas pelos Romanos

2. Conquista da Península Ibérica e a resistência dos Lusitanos

Página 64 e 65

A Península Ibérica era muito rica em recursos naturais e por isso, os Romanos invadiram a Península Ibérica no ano 218 a.C., no entanto só passado 200 anos depois de terem invadido a Península Ibérica é que os Romanos conseguiram dominá-la na totalidade (em 19 a. C.).

Na Península Ibérica viviam os Lusitanos, que eram um povo que vivia em tribos, vestiam-se com peles de animais e alimentavam-se de carne e peixe e castanhas. Os Lusitanos eram chefiados pelo Viriato e eram excelentes guerreiros que lutaram contra os Romanos quando estes decidiram invadir a Península Ibérica e por isso é que os Romanos demoraram 200 anos até conseguir conquistar a Península Ibérica na totalidade.

Apesar da extraordinária capacidade militar dos Romanos, os Lusitanos dominavam bem as zonas de montanha da Península Ibérica e faziam emboscadas aos militares Romanos prolongando e dificultando a conquista dos Romanos.

 Lusitanos	Romanos 
<p>Organização social e política</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizados em tribos e sem unidade política -Povo guerreiro 	<p>Organização social e política</p> <ul style="list-style-type: none"> -O império estava organizado em municípios e províncias -Povo guerreiro, disciplinado e bem armado
<p>Organização económica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Economia de subsistência (dominavam a agricultura, pesca, cultura de cereais, pastorícia e metalurgia) -Praticavam o comércio baseado na troca direta de produtos 	<p>Organização económica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Economia urbana, comercial e com trocas feitas através da moeda -Praticavam o comércio de forma organizada em feiras e mercados através da rede de estradas que ligava o império

3. A Romanização da Península Ibérica

Página 66 e 67

Para enfraquecer e pacificar os povos conquistados pelos Romanos, estes sentiram necessidade de os integrar no Império e para isso passaram-lhes os seus costumes e forma de viver. Os Romanos passaram para os povos conquistados a sua religião, língua, cultura e os seus costumes. Depois de adquirirem esta forma de viver, os povos conquistados tornavam-se verdadeiros cidadãos Romanos.



Romanização- Processo lento de transferência de cultura, religião, língua e costumes dos Romanos aos povos conquistados, com o objetivo de os integrar no Império Romano, tornando-os verdadeiros cidadãos Romanos.

Fatores de Romanização: (o que fizeram)

- Fundação de novas cidades construídas segundo o modelo da cidade de Roma (templos, termas, teatros, aquedutos)
- Grandes obras públicas (estradas e pontes que ligavam todo o Império Romano)
- Moeda Romana
- O Latim (língua oficial do Império Romano) (origem do português)
- Direito Romano (base de algumas leis da atualidade)



Relembrar mapa do Império Romano pág 63 ←

Agentes de Romanização: (quem fez)

- **Colonos e mercadores** que percorriam as províncias e faziam chegar os produtos, cultura e costumes a todo o Império
- **Funcionários administrativos**, que representavam Roma e estabeleciam laços com o povo conquistado
- **O exército**, que tinham a função de manter a ordem e a segurança de todos os habitantes e recolhiam os impostos.

4. A cristianização da Península Ibérica

Página 70 e 71

Os Romanos eram **Politeístas (acreditavam em vários Deuses)** e adoravam os Deuses através de orações, cerimónias e procissões.

Na Judeia, região invadida pelos Romanos, nasceu Jesus Cristo e com o seu nascimento fundou-se uma nova religião- O Cristianismo.



Cristianismo- Religião monoteísta que teve origem numa seita judaica (na Judeia) cujos seguidores acreditavam que Jesus Cristo é o salvador da Humanidade.

Cristianismo é uma religião **Monoteísta (acredita em 1 só Deus)** e defendia princípios muito diferentes dos que eram praticados pelos Romanos.

Princípios defendidos pelo Cristianismo:

- Amar a Deus sobre todas as coisas
- Amar o próximo como a si mesmo (bondade, caridade, igualdade entre todos os Homens)
- Crença na vida depois da morte
- Crença na salvação para todos, em função das suas ações

A difusão do Cristianismo:

Os princípios defendidos pelo Cristianismo fizeram com que muitos Habitantes do Império Romano, principalmente os mais pobres, se convertessem a esta religião porque a sociedade Romana tinha muitas desigualdades e por isso, escravos, artesãos, camponeses (os mais pobres) consideravam que Jesus Cristo os ia salvar da pobreza e miséria em que viviam.

Como conseguiram tantos seguidores, os Cristãos passaram a ser considerados uma ameaça ao Império Romano e foram perseguidos, queimados vivos e crucificados.

Apesar de terem sido perseguidos, o número de seguidores do Cristianismo aumentou e por isso decidiu-se que em:

- 313 (Séc. IV)- Imperador Constantino concedeu **liberdade religiosa** em todo o Império Romano
- 380 (Séc.IV)- Imperador Teodósio decretou o **Cristianismo a religião oficial do Império Romano**

5. A Era cristã e a nova contagem do tempo

Página 72 e 73

A religião Cristã alcançou muitos seguidores e uma grande importância na História. O nascimento de Jesus Cristo passou a ser uma referência na contagem do tempo no ocidente. A esta contagem do tempo chamamos Era Cristã.

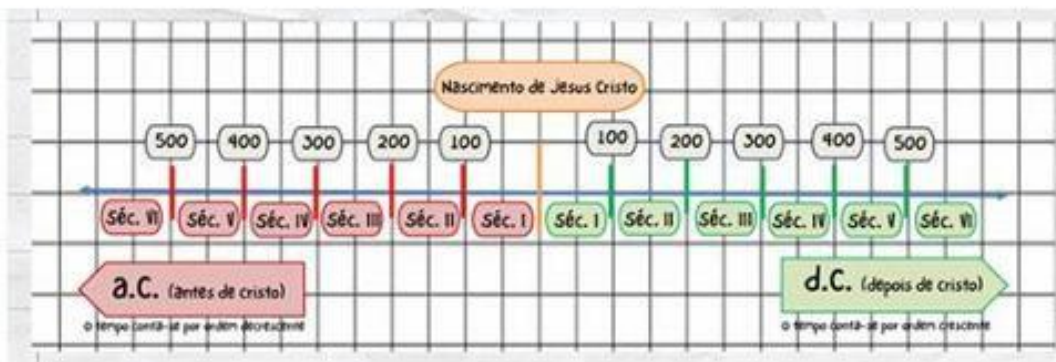
Para facilitar e delimitar os acontecimentos, as datas passaram a ser associadas às siglas:

a.C.-Antes do nascimento de Jesus Cristo

d.C.-Depois do nascimento de Jesus Cristo



Era Cristã- Contagem do tempo a partir do nascimento de Jesus Cristo



Ano- (365/366 dias)

Década- (10 anos)

Século- (100 anos)

Milénio- (1000 anos)



IMPORTANTE



Conversão de anos em séculos



1. Enquanto não chegamos ao ano 100, é sempre Século I.

Exemplos:

Ano 32 a.C.= Século I a.C.

Ano 50= Século I

Ano 87 d.C.=Século I d.C.

2. Sempre que uma data termina em dois zeros, cortamos esses dois últimos zeros, e o ano correto é o que sobra.

Exemplos:

Ano 100= ~~100~~= 1=Século I

Ano 1000=10~~00~~=10=Século X

Ano 1500=15~~00~~=15=Século XV

Ano 2000=20~~00~~=20=Século XX

3. Quando um ano só tem 3 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 ao 1º número

Exemplos:

Ano 745 a.C. → 7+1=8- Século VIII a.C.

Ano 342 → 3+1=4- Século IV

Ano 857 d.C. → 8+1=9- Século IX d.C.

4. Quando um ano tem 4 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 aos 2 primeiros números

Exemplos:

Ano 1345 → 13+1=14- Século XIV

Ano 1532 → 15+1=16- Século XVI

Ano 1875 → 18+1=19- Século XIX

6. AS INVASÕES BÁRBARAS e o Fim do Império Romano do Ocidente

Página 74 e 75

Atraídos pelas riquezas do Império Romano (Império extenso, organizado e com clima ameno), alguns povos Bárbaros vindos do Norte e Leste da Europa (nome dado pelos Romanos aos povos que não falavam latim e que tinham hábitos diferentes dos seus), começaram a ser pressionados pelos povos Hunos (povo muito agressivo vindo da Ásia) e avançaram para os territórios do Império Romano, atacando de forma muito violenta as populações Romanas.

O Império Romano estava cada vez mais fraco porque:

- Extensão do império- Império muito grande o que tornava a sua administração cada vez mais difícil
- Lutas pelo poder- Todos queriam governar e ser imperadores
- Vários conflitos nas zonas de fronteira
- Obsessão pelo luxo
- Maus anos na agricultura- Abandono dos campos
- Várias tentativas de invasão pelos povos vindos do norte e leste da Europa (Bárbaros)

Para tentar controlar a governação do Império, dividiu-se o Império em 2 partes:

-Império Romano do Ocidente (Amarelo)

-Império Romano do Oriente (Vermelho)



Povos Bárbaros

- Suevos
- Visigodos
- Anglo-saxões
- Francos
- Bergúndios
- Ostrogodos
- Vândalos
- Eslavos
- Lombardos
- Alanos
- Saxões



O nome Bárbaros foi dado pelos Romanos aos povos vindos do norte, do oeste e do centro da Europa. Estavam organizados em vários grupos distintos entre si. Estes povos lutavam de maneira violenta contra o exército Romano e por isso estes passaram a classificá-los como Bárbaros.

Bárbaro=Violento, sem regras, pouco civilizado



Romanos-Território politicamente unido



Bárbaros-Divisão em vários reinos=fim do Império Romano do Ocidente

Os povos Bárbaros Invadiram os territórios do Império Romano e destruíram o Império Unido dos Romanos e **formaram-se novos reinos:**



→ Relembrar mapa pág.75

A Península Ibérica foi invadida e ocupada no século V d.C. pelos Vândalos, Suevos e Visigodos, no entanto os Vândalos seguiram para África e ficaram os Suevos e Visigodos.

Os Suevos (capital:Braga) tentaram invadir o território ocupado pelos Visigodos (capital:Toledo), de forma a aumentar o seu território, no entanto os Visigodos protegeram o seu território e invadiram o Reino dos Suevos, tornando a Península Ibérica num só Reino, o Reino dos Visigodos no séc. VI.

Braga- A Diocese de Braga era a mais importante da Hispânia e após a conquista dos Visigodos, continuou a ser a sede religiosa mais importante.

Os Visigodos adotaram os costumes, cultura, língua e religião dos Romanos e passaram esses costumes aos Suevos, sendo um fator muito importante na união destes Reinos.

Os povos Bárbaros tinham um fraco nível de desenvolvimento comparativamente com os Romanos e não tinham organização política, estando organizados em tribos. A sua subsistência dependia da agricultura e pastorícia e adotaram muitos costumes dos Romanos (povo muito evoluído). Adotaram a língua dos Romanos (o Latim) fundiram a sua cultura com a dos povos conquistados que antes faziam parte do Império Romano.

Deixaram muitos contributos ao nível da arquitetura (igrejas) e joalharia.

Comparação entre Romanos e Bárbaros



Romanos



Bárbaros

Vivem em grandes cidades	Vivem fora do Império (invasões etc)
Organizados por estratos sociais	Organizados em tribos
Desenvolveram a agricultura e a indústria	Dedicaram-se à agricultura e pastorícia
Arquitetura e engenharia desenvolvidas	Metalurgia e joalheria desenvolvidas
Aplicavam o direito Romano	Sem leis escritas
Usavam moeda Romana	Faziam troca direta de produtos e usavam moeda
Exército poderoso e organizado	Bandos guerreiros
Cristãos	Políteístas

1.5. Explica como os romanos conquistaram um império tão grande?

2. Lê o documento 2.

Doc.2



"Diz-se que os Lusitanos são dados a emboscadas, à espionagem, que são vivos, ligeiros, bons em manobras. Têm um escudo pequeno de dois pés de diâmetro, côncavo na frente, preso [ao corpo] por correias (...). Têm também um punhal ou um cutelo. A maior parte usa couraças de linho; alguns, porém, usam-nas de malha e elmos de três penachos (...). E os de infantaria têm também cnémides e vários dardos cada um; uns quantos usam ainda uma lança (as pontas são de bronze). Diz-se que alguns dos que habitam junto ao rio Douro vivem à maneira lacônica, utilizando lugares específicos para se ungirem duas vezes por dia, tomando banhos de vapor produzido por pedras aquecidas, banhando-se em água fria e fazendo uma única refeição diária, com limpeza e simplicidade. (...)"

Estrabão, Geografia

2.1. Retira do documento 2 duas táticas e duas armas utilizadas pelos Lusitanos.

- a. Duas táticas _____
- b. Duas armas _____

2.2. Indica duas diferenças entre os Lusitanos e os Romanos.

	Lusitanos	Romanos
		

2.3. Quem era o líder dos Lusitanos?

3. Diz o que entendes por *romanização*.

3.1. Indica **três fatores** responsáveis pela romanização da Península Ibérica.

- _____
- _____
- _____

3.2. **Corresponde** os elementos da coluna A com os da coluna B.

A - ___ B - ___ C - ___ D - ___ E - ___ F - ___

A
A. Facilitava as trocas comerciais realizadas no Império.
B. Facilitavam uma rápida circulação de pessoas e mercadorias.
C. Conjuntos de leis que eram aplicadas em todo o Império.
D. Estrutura criada com a função de levar água para as cidades.
E. Língua falada em todo o Império.
F. Responsável por manter a ordem do Império.

B
1. Aqueduto
2. Direito Romano
3. Exército
4. Estradas
5. Escrita
6. Jardins
7. Latim
8. Moeda

4. Classifica as seguintes **afirmações** como **verdadeiras** (V) ou **falsas** (F).

	O imperador Teodósio reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império.
	O Cristianismo só se tornou oficial depois da morte de Jesus Cristo.
	Os cristãos foram perseguidos e executados por acreditarem em vários deuses.
	Os romanos nunca chegaram a converter-se ao Cristianismo.
	Os Cristãos eram monoteístas.

4.1. Corrige as afirmações falsas.

5. Indica **o acontecimento** que deu origem a uma nova **contagem do tempo** (Era Cristã).

5.1. Calcula o século de cada uma das seguintes datas.

Ano	Século	Ano	Século	Ano	Século
218 a.C.		409		1500	
1		19 a.C.		2024	

6. Observa o documento 4.



6.1. Completa o texto.

No século _____, o Império Romano foi invadido pelos povos _____, que o dividiram em vários reinos. Na _____ fixaram-se os _____, que fundaram um reino com capital em _____, e os _____, cuja capital era Toledo.

Doc.4. O avanço dos povos bárbaros no Império Romano, no séc. V.



Bom Trabalho!!!

Matriz do teste de avaliação

Processos cognitivos	Interpretar documentos	Localizar em mapas	Aplicar conceitos	Resposta curta	Associação	Utilizar unidades de tempo	Texto lacunar	Total (Peso %)
Formação do Império Romano				1.3. 1.4. 1.5.				5 itens (35%)
a. Compreender a expansão do Império romano ao longo dos séculos.	1.1	1.2						
Resistência dos povos ibéricos				2.2. 2.3.				3 itens (13%)
b. Referir os Lusitanos como exemplo de resistência aos Romanos. c. Comparar os Lusitanos em oposição aos Romanos.	2.1.							
Romanização da Península Ibérica			3.	3.1.	3.2.			3 itens (25%)
d. Explicar o processo de romanização. e. Indicar agentes e fatores de romanização.								
Cristianização da Península Ibérica.				4.1. 5.	4.	5.1.		4 itens (21%)
f. Caracterizar o Cristianismo. g. Identificar o nascimento de Jesus Cristo como um marco para a contagem do tempo no Mundo Ocidental. h. Converter anos em séculos.								
Invasões bárbaras e o fim do Império Romano do Ocidente							6.1.	1 item (6%)

i. Destacar os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V.								
Total (Peso %)	2 itens (13%)	1 item (8%)	1 item (10%)	8 itens (46%)	2 itens (11%)	1 item (6%)	1 item (6%)	16 itens (100%)

Correção do teste de avaliação



Nome _____	Classificação	
	Ass. Professor	Data ____/____/____
N.º ____ Turma ____ Data ____/____/____	Assinatura Enc. Educação	

Lê as questões e responde com atenção. Bom trabalho!

1. Observa o documento 1.



Doc.1. Mapa do Império Romano.

1.1. Que **informação** está **representada** no mapa?

O mapa refere-se à expansão do Império romano ao longo dos séculos.

1.2. Localiza, no mapa:

- A Península Ibérica, **rodeando-a a azul**.

- O *Mare Nostrum* com um **M**.

1.3. O Império Romano estendeu-se por **três continentes**. Indica-os.

Europa

Ásia

África

1.4. Por que razão os Romanos chamavam ***Mare Nostrum* ao Mar Mediterrâneo?**

Os Romanos chamavam *Mare Nostrum* ao mar Mediterrâneo, porque controlavam todos os territórios à volta do mar Mediterrâneo, bem como toda a navegação e comércio aí desenvolvidos.

1.5. Explica **como os romanos** conquistaram um império tão grande?

Os romanos conquistaram um Império muito grande devido a grande habilidade militar do seu exército.

2. Lê o documento 2.

Doc.2

“Diz-se que os Lusitanos são dados a emboscadas, à espionagem, que são vivos, ligeiros, bons em manobras. Têm um escudo pequeno de dois pés de diâmetro, côncavo na frente, preso [ao corpo] por correias (...). Têm também um punhal ou um cutelo. A maior parte usa couraças de linho; alguns, porém, usam-nas de malha e elmos de três penachos (...). E os de infantaria têm também cnémides e vários dardos cada um; uns quantos usam ainda uma lança (as pontas são de bronze). Diz-se que alguns dos que habitam junto ao rio Douro vivem à maneira lacónica, utilizando lugares específicos para se ungirem duas vezes por dia, tomando banhos de vapor produzido por pedras aquecidas, banhando-se em água fria e fazendo uma única refeição diária, com limpeza e simplicidade. (...)”

Estrabão, *Geografia*

2.1. Retira do **documento 2**, **duas táticas** e **duas armas** utilizadas pelos Lusitanos.

- a. Duas táticas **emboscadas** **espionagem**
- b. Duas armas **escudo pequeno/dardos/lança/punhal/cutelo**

2.2. Indica **duas diferenças** entre os Lusitanos e os Romanos.



Lusitanos	Romanos
<ul style="list-style-type: none"> • Organização em tribos. • Economia de subsistência. • Comércio à base da troca direta de produtos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização em cidades e municípios. • Economia urbana e monetária. • Comércio à base da moeda.

2.3. Quem era **o líder dos Lusitanos**?

O líder dos Lusitanos era Viriato.

3. Diz o que entendes por *romanização*.

A romanização é um processo lento de transferência de religião, costumes, língua, cultura romana às diferentes populações do Império, com o objetivo de as integrar e de as transformar em cidadãos romanos.

3.1. Indica **três fatores** responsáveis pela romanização da Península Ibérica.

- Fundação de novas cidades (teatros, templos)
- Grandes obras públicas (estradas, pontes, aquedutos)
- Moeda/Latim/Direito Romano/Numeração romana

3.2. **Corresponde** os elementos da coluna A com os da coluna B.

A - 8 B - 4 C - 2 D - 1 E - 7 F - 3

A
A. Facilitava as trocas comerciais realizadas no Império.
B. Facilitavam uma rápida circulação de pessoas e mercadorias.
C. Conjuntos de leis que eram aplicadas em todo o Império.
D. Estrutura criada com a função de levar água para as cidades.
E. Língua falada em todo o Império.
F. Responsável por manter a ordem do Império.

B
1. Aqueduto
2. Direito Romano
3. Exército
4. Estradas
5. Escrita
6. Jardins
7. Latim
8. Moeda

4. Classifica as seguintes **afirmações** como **verdadeiras** (V) ou **falsas** (F).

V	O imperador Teodósio reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império.
V	O Cristianismo só se tornou oficial depois da morte de Jesus Cristo.
F	Os cristãos foram perseguidos e executados por acreditarem em vários deuses.
F	Os romanos nunca chegaram a converter-se ao Cristianismo.
V	Os Cristãos eram monoteístas.

4.1. Corrige as afirmações falsas.

Os cristãos foram perseguidos e executados por acreditarem num só Deus.

Os romanos chegaram a converter-se ao Cristianismo.

5. Indica **o acontecimento** que deu origem a uma nova **contagem do tempo** (Era Cristã).

Foi o nascimento de Jesus Cristo que deu origem a uma nova contagem do tempo.

5.1. Calcula o **século** de cada uma das seguintes datas.

Ano	Século	Ano	Século	Ano	Século
218 a.C.	III a.C.	409	V	1500	XV
1	I	19 a.C.	I a.C.	2024	XXI

6. Observa o documento 4.



6.1. Completa o texto.

No _____ século

V,

o

Império Romano foi invadido

pelos _____ povos

bárbaros,

que o

dividiram em vários reinos. Na

Península Ibérica fixaram-

se os Suevos,

que fundaram um reino com

capital em Braga, e os Visigodos, cuja capital era Toledo.

Doc.4. O avanço dos povos bárbaros no Império Romano, no séc. V.



Bom

Trabalho!!!

Taxa de sucesso por objetivo/conteúdo da ficha de avaliação

Conteúdos/Objetivos	Tx sucesso					Competência HG
Formação do Império Romano						
a. Compreender a expansão do Império romano ao longo dos séculos.	76,85	72,22	35,42	52,22	59,18	D
Resistência dos povos ibéricos						
b. Referir os Lusitanos como exemplo de resistência aos Romanos.	85,19	47,22			66,21	D
c. Comparar os Lusitanos em oposição aos Romanos.	53,24				53,24	D
Romanização da Península Ibérica						
d. Explicar o processo de romanização.	56,11				56,11	D
e. Indicar agentes e fatores de romanização.	62,96	76,85			69,91	D
Cristianização da Península Ibérica.						
f. Caracterizar o Cristianismo.	62,96	80,56	66,67		70,06	D
g. Identificar o nascimento de Jesus Cristo como um marco para a contagem do tempo no Mundo Ocidental.	80,56				80,56	C
h. Converter anos em séculos.	56,48				56,48	C
Invasões bárbaras e o fim do Império Romano do Ocidente						
i. Destacar os povos invasores que ocuparam a Península Ibérica no século V.	73,61				73,61	C e D
C - Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais.						
D - Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades.						

Anexo DD - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (5 a 9 de fevereiro)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS
Competências transversais e sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	5	2	3	1	3	3	2
	Guarda os seus pertences	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	5	2	2	2	2	2	2
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	5	2	3	1	3	3	1
	Copia o sumário para o caderno diário	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	5	3	3	2	3	3	2
	Dá a sua opinião	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	1	1	2
	Respeita a opinião do outro	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	5	1	2	1	2	2	1
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	5	2	2	1	2	2	1
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2
	Trabalha colaborativamente com os pares	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	5	2	2	2	2	1	2
HGP	Compreende de que forma se deu a romanização	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	2	2
	Compreende as alterações que se deram após a romanização	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	2	2

Identifica quem foram os agentes de romanização	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	1	2
Identifica onde surgiu o cristianismo	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2
Identifica quais os princípios defendidos pelo Cristianismo	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2
Conhece de que forma se expandiu o cristianismo no Império Romano	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	1	1	2	1
Identifica em que países o Cristianismo é a principal religião	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2
Conhece o significado de Era Cristã	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	1	1	2	1
Percebe porque é que os cristãos começaram a ser considerados uma ameaça à unidade do império e como foi resolvido	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	2	1

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Anexo EE - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (19 a 23 de fevereiro)

	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS
Competências transversais e sociais	Entra na sala de aula de forma ordeira	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	5	2	3	1	3	3	5
	Guarda os seus pertences	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	5	2	2	2	2	2	5
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	5	2	3	1	3	3	5
	Copia o sumário para o caderno diário	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	5	3	3	2	3	3	5
	Dá a sua opinião	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	1	1	5
	Respeita a opinião do outro	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	5	1	2	1	2	2	5
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	5	2	2	1	2	2	5
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	5
	Trabalha colaborativamente com os pares	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	5	2	2	2	2	1	5
	HGP	Partilha com a turma os conteúdos previamente explorados: a) romanização; b) Cristianização da Península ibérica	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	1

Identifica onde surgiu o cristianismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	2	1	2	5
Nomeia o local onde surgiu o cristianismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	5
Identifica geograficamente o local onde surgiu o cristianismo	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	5	2	2	2	1	2	5	
Identifica 1 dos princípios defendidos pelo Cristianismo	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	1	5	
Identifica 2 dos princípios defendidos pelo Cristianismo	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	1	5	
Identifica 3 dos princípios defendidos pelo Cristianismo	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	1	1	1	5	
Identifica todos os princípios defendidos pelo Cristianismo	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	1	1	1	5	
Explica de que forma se expandiu o Cristianismo no império romano	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	5	2	2	2	1	2	5	
Estabelece uma relação entre a fé e as condições de vida dos grupos sociais onde esta se instalou	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	
Identifica o ano 0 – nascimento de cristo	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	
Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Conta de forma crescente os anos depois de Cristo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Compreende que 100 anos correspondem a 1 século	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Entende que os séculos são representados em numeração romana	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Compreende como é feita a conversão entre ano e século	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Relaciona as várias fases da península Ibérica, até aqui aprendidas, compreendendo a sua sequência temporal.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Anexo FF - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (26 a 1 de março)

Competências transversais e sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS
	Entra na sala de aula de forma ordeira	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2
	Guarda os seus pertences	2	3	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2
	Copia o sumário para o caderno diário	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1
	Dá a sua opinião	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1
	Respeita a opinião do outro	2	2	2	2	2	2	2	2	5	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Trabalha colaborativamente com os pares	2	3	2	2	2	2	2	2	5	1	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2
HGP	Identifica o ano 0 – nascimento de cristo	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Conta de forma decrescente os anos antes de Cristo	3	3	2	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
Conta de forma crescente os anos depois de Cristo	3	3	2	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
Identifica que os séculos são representados em numeração romana	2	2	2	2	1	2	2	2	5	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	
Constrói o friso cronológico de forma adequada	3	4	2	2	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano com base nos seus conhecimentos prévios e na representação do mapa	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Analisa as fontes históricas entregues respondendo corretamente às questões propostas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Identifica os povos invasores do Império Romano destacando os que ocuparam a Península Ibérica no Século V	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Localiza no espaço o Reino dos Suevos e o Reino dos Visigodos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Conhece aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Reconhece a unificação de toda a Península Ibérica pelos Visigodos, no século VI e o processo de fusão com a cultura das populações autóctones	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Anexo GG - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (4 a 8 de março)

Competências transversais e sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	3	2	3	2	5	3	3	3	3	3	3
	Guarda os seus pertences	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	5	3	2	3	3	3	3
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	2	5	3	2	3	3	3	3
	Copia o sumário para o caderno diário	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	2	3	3	2	5	3	2	3	3	3	2
	Dá a sua opinião	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	2	5	3	2	2	2	2	2
	Respeita a opinião do outro	3	4	3	3	4	3	4	3	5	2	3	3	4	2	5	2	2	3	3	3	2
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	5	3	3	2	2	2	3
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
	Trabalha colaborativamente com os pares	2	3	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	3	2	5	3	2	2	2	2	2
HGP	Estabelece a relação entre 1 século e 100 anos	4	4	2	2	3	3	3	2	5	3	2	3	3	4	5	3	2	3	3	4	

Estabelece a correspondência entre a letra romana e o número a que corresponde	4	4	3	2	4	4	4	4	5	4	2	4	4	4	5	4	2	2	4	4
Faz a conversão ano-século	4	4	2	2	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4	5	4	2	2	4	4
Faz a contagem do tempo decrescente	4	4	2	2	3	3	3	2	5	3	2	3	4	3	5	4	3	2	4	4
Faz a contagem do tempo crescente	4	4	3	3	3	3	3	2	5	3	2	3	4	3	5	4	3	2	4	4
Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Responde às questões colocadas no guião de trabalho	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Analisa as fontes históricas para responder às questões colocadas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Analisa o mapa para responder às questões colocadas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Identifica os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no Século V	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Identifica aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Anexo HH - Grelha de Observação semanal de HGP – 5ºE (11 a 15 de março)

Competências transversais e sociais	Indicadores	AC	BA	CM	JG	KR	KE	LO	LC	LD	MR	MM	MP	MC	NG	PC	RC	RL	SS	SC	TS	
	Entra na sala de aula de forma ordeira	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	5	3
	Guarda os seus pertences	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3
	Senta-se no seu lugar calmamente e em silêncio	3	3	3	3	3	3	3	3	5	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	5	3
	Copia o sumário para o caderno diário	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3
	Dá a sua opinião	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	3
	Respeita a opinião do outro	3	4	3	3	4	3	4	3	5	2	3	3	4	2	2	2	3	3	3	5	3
	Partilha a sua opinião colocando o braço no ar e esperando pela sua vez	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	3
	Compreende o objetivo da utilização da aplicação na dinâmica das aulas	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
	Trabalha colaborativamente com os pares	2	3	2	2	3	3	3	3	5	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	5	3
	HGP	Faz inferências sobre o que poderá ter acontecido ao território do império romano	3	3	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	5
Partilha os seus conhecimentos sobre os conteúdos nos momentos em grande grupo	3	3	2	2	2	3	2	2	5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	5	3	
Responde às questões colocadas	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	

	Menciona os povos bárbaros instalados na PI:	4	4	2	2	4	4	4	4	5	4	4	2	4	4	4	4	2	5	4
	a) Suevos; b) Visigodos																			

Legenda:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom 5 – Não Observado

Anexo II – Gravação final

Lígia: Já sabem que hoje é o nosso último dia por isso a aula será mais leve hoje. Como sabem, eu também estou a estudar e estive aqui também a ser avaliada, tal como vocês, e precisava que me dissessem o que é que vocês acham que correu bem e o que é que vocês acham que correu menos bem.

N: Tudo correu bem.

K: metam o dedo no ar!

Ruído de fundo

K: Eu acho que tudo foi bom. Mas o que foi mau, não foi nada da professora, foi dos alunos.

Lígia: Isso não conta. Estamos a falar das estratégias que utilizámos nas aulas.

K: Então se não contamos com os alunos, foi tudo bom.

MC: Foi tudo bom, só foi mau gritar.

ME: Eu gostei das aulas da professora, só não adoro esta turma.

N: Correu tudo muito bem. É ótima professora.

ME: A professora devia ficar aqui na escola e deixar de estudar.

Lígia: Mas se eu não acabar o curso, não posso vir trabalhar para aqui.

K: Ah! Então acabe o curso e venha trabalhar para aqui.

Ruído de fundo

A: Para mim correu tudo bem, embora às vezes gritasse connosco, mas a culpa foi nossa.

ME: Os gritos tinham de existir, porque nós não nos portávamos bem.

L: Eu gostei de tudo, o que eu não gostei foi quando nós não trabalhámos em equipa.

Ruído de fundo

Lígia: Olhem, isto é muito importante. Eu espero que vocês tenham percebido que o espírito de equipa é muito importante para todos e, especialmente, para a vossa aprendizagem.

K: Eu gostei de tudo, não houve nada de mal, mas afinal há uma coisa que a professora podia melhorar, era já que os alunos não ouvem nada, podia gritar mais alto.

R: Correu tudo bem, a única coisa que não está a correr muito bem, é você ter de ir embora.

Ruído de fundo

Lígia: Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar?

Turma: Não.

Lígia: Então vou acrescentar eu.

Ruído de fundo

Lígia: Foi uma experiência incrível para mim. Gosto de todos e de cada um de vocês, vocês são a minha equipa. Quando cheguei a esta sala ouvi-vos várias vezes a dizer que a vossa turma não funcionava, que não conseguiam fazer determinadas coisas e que não conseguiam alcançar determinados objetivos. Vou dizer-vos pela última vez, que vocês são, está bem?

P: Porque tu fizeste magia.

Lígia: Não há magia e se houve, foram vocês que a fizeram.