

Competências de localização
geográfica: uma experiência
didática em História e
Geografia de Portugal no 6.º
ano de escolaridade

Rui Carvalho

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

2022-2023



Competências de localização geográfica: uma experiência didática em História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade

Rui Carvalho

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: Professora Doutora Maria João Hortas

2023

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimientos

| ' ' | | ' ' |

Gostaria de aproveitar este momento para expressar a minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho de mestrado. Sem o apoio, incentivo e orientação de várias pessoas, esse feito não teria sido possível. Portanto, gostaria de dedicar este capítulo para expressar o meu agradecimento à minha família, à minha orientadora, professora Doutora Maria João Hortas, à Joana e ao Nuno.

Em primeiro lugar, à minha família, pais e irmãs, por me terem ajudado a superar os desafios e dificuldades ao longo deste mestrado e por me terem incentivado a continuar e a não desistir. Foram essenciais para que eu pudesse cumprir este objetivo.

Um agradecimento especial à minha professora orientadora pela sua orientação e apoio fundamentais para o sucesso deste trabalho. O seu apoio e feedback construtivo impulsionaram o meu progresso, aprimoraram a minha compreensão do assunto e a sua exigência encorajou-me a ir mais além. Obrigado pela sua dedicação e comprometimento.

Gostaria de estender os meus agradecimentos ao Nuno por todo o apoio e atenção. À minha amiga Joana, por ter sido uma valiosa companheira de mestrado, que contribuiu muito para a conclusão deste percurso académico. A sua colaboração, o seu apoio e todos os momentos partilhados ao longo deste período foram de grande importância para o meu sucesso, e sem ela não teria sido possível.

Além disso, gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento durante este período, em especial às professoras cooperantes Ana e Isabel e aos alunos que tive a oportunidade de ensinar. Todas as interações e partilhas enriqueceram ainda mais esta jornada, tornando-a mais significativa.

Este trabalho não teria sido concluído sem o apoio generoso e a dedicação de todos os intervenientes.

Muito obrigado!

Resumo

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio, intitulado de “Competências de localização geográfica: uma experiência didática em História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade”, desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da ESELx.

Este documento encontra-se organizado em duas partes interligadas, sendo a primeira, a caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas implementadas em ambos os ciclos e, a segunda, o estudo empírico, desenvolvido a partir de uma problemática emergente do contexto de prática do 2.º CEB, que apresenta a seguinte formulação: *O desenvolvimento de competências de localização geográfica implica o recurso a estratégias e atividades que mobilizem os alunos na leitura e interpretação de mapas.*

O estudo procura, assim, responder a três objetivos: i) Analisar as competências prévias de localização dos alunos de uma turma de 6.º ano; (ii) Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 6.º ano; e, (iii) Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização pelos alunos.

Tendo em conta os objetivos definidos, durante a prática pedagógica foram planificadas atividades que implicavam os alunos na leitura, análise e interpretação de mapas, recorrendo a mapas temáticos de diferentes escalas, de acordo com os conteúdos histórico-geográficos que se encontravam a ser explorados. A análise dos produtos escritos dos alunos e das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação definidos, para cada objetivo específico, foram objeto de reflexão neste estudo.

Foram três as competências espaciais desenvolvidas pelos alunos: Localização de cidades e regiões em diferentes escalas; Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada; e, Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado. Os resultados da avaliação de cada uma destas competências indicam-nos que os alunos conseguiram desenvolver parcialmente cada competência, revelando ter dificuldades, em particular, no

uso da legenda para ler e interpretar o mapa e conseqüentemente para analisar a distribuição espacial de um fenômeno histórico-geográfico.

Palavras-chave: mapas; competências de localização; competências histórico-geográficas; História e Geografia de Portugal; 2º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

| ' ' | | ' ' |

The present Internship Report, entitled "Geographical Location Skills: A Didactic Experience in History and Geography of Portugal in the 6th Grade", is developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB, at ESELx.

This document is organized into two interconnected parts, the first being the characterization, analysis, and reflection of the pedagogical practices implemented in both cycles, and the second being the empirical study developed from an emerging problem in the context of the 2nd CEB practice, which is formulated as follows: The development of geographical location skills requires the use of strategies and activities that engage students in reading and interpreting maps.

Thus, the study seeks to address three objectives: i) Analyze the prior location skills of students in a 6th-grade class; ii) Reflect on the strategies and activities implemented to develop geographical location skills in the 6th grade; and iii) Analyze the contribution of the implemented strategies and activities, using maps, to the development of location skills by students.

Considering the defined objectives, activities were planned during the pedagogical practice that involved students in reading, analyzing, and interpreting maps, using thematic maps of different scales according to the historical-geographical content being explored. The analysis of students written products and success rates for the defined assessment indicators for each specific objective were the subject of reflection in this study.

Three spatial skills were developed by the students: Location of cities and regions at different scales; Utilization of map elements for reading and decoding represented information; and Reading the map to analyze and interpret the spatial distribution of the represented phenomenon. The evaluation results for each of these skills indicate that students were partially able to develop each skill, showing difficulties, particularly in using the legend to read and interpret the map, and consequently, to analyze the spatial distribution of a historical-geographical phenomenon.

Keywords: maps; location skills; historical-geographical skills; History and Geography of Portugal; 2nd Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.ºCEB.....	5
1.1 Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.2 Contexto de sala de aula.....	6
1.3 Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação.....	8
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.ºCEB.....	15
2.1 Caracterização do contexto socioeducativo.....	16
2.2 Contexto de sala de aula.....	16
2.3 Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação.....	18
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	25
3.1 Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos.....	26
3.2 Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo.....	28
3.4 Relação pedagógica.....	30
3.5 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	31
Parte II.....	34
1. Apresentação do estudo.....	35
2. Enquadramento teórico.....	42
2.1 Mapas, Cartografia e Ensino da Geografia.....	43
2.2 O mapa como recurso didático.....	45
2.3 Desenvolvimento de competências histórico-geográficas com recurso a mapas.....	47
3. Metodologia.....	52

4. Resultados.....	57
4.1 Competências prévias de localização geográfica dos alunos de uma turma de 6.º ano	58
4.2 Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 2.º ciclo	63
4.3 Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização geográfica pelos alunos	70
5. Conclusões.....	81
Reflexão final	86
Referências	90
Anexos	96
ANEXO A. Grelhas diagnósticas 1º CEB	97
ANEXO B. Entrevista orientadora cooperante 1º CEB.....	106
ANEXO C. Produções dos alunos (Poema).....	111
ANEXO D. Avaliação dos Objetivos PI 1.ºCEB.....	113
ANEXO E. Entrevista orientadora cooperante 2º CEB	119
ANEXO F. Trabalho de grupo sobre a segunda metade do século XIX	124
ANEXO G. Entrevista OC- Questões de Localização.....	126
ANEXO H. Avaliação dos objetivos do PI 2.º CEB.....	128
ANEXO I. Planificações.....	135
ANEXO J. Fichas 1 e 2.....	169
ANEXO K. Resultados Fichas 1 e 2.....	171
ANEXO L. Exercícios- Localização de cidades e regiões em diferentes escalas .	173
ANEXO M. Exercícios- Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e decodificação das informações representadas.....	176

ANEXO N. Exercícios- Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial da informação nele representada	178
ANEXO O. Resultados das competências espaciais.....	180
ANEXO P. Produções dos alunos.....	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Localização de cidades no mapa de Portugal.....	59
Figura 2. Localização de cidades no mapa de Portugal.....	60
Figura 3. Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX	60
Figura 4. Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX	61
Figura 5. Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX	62
Figura 6. Identificar a informação no mapa	62
Figuras 7 A e B. Localização de cidades no mapa de Portugal.....	72
Figuras 8 A e B. Localização de regiões no mapa de Portugal, construção de legenda e título do mapa.....	73
Figuras 9 A e B. Localização de territórios definidos no “mapa cor-de-rosa”, definição do título do mapa e construção da legenda.....	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma.....	8
Tabela 2. Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação	9
Tabela 3. Avaliação do Objetivo 1 - Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas	12
Tabela 4. Avaliação do Objetivo 2 - Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas	13
Tabela 5. Avaliação do Objetivo 3 - Desenvolver capacidades de interpretação leitora	14
Tabela 6. Potencialidades e Fragilidades das turmas de 6.º ano.....	17
Tabela 7. Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação	19
Tabela 8. Avaliação do objetivo: Desenvolver competências sociais/cidadania.....	21
Tabela 9. Avaliação do objetivo: Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico	22
Tabela 10. Avaliação do objetivo: Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo.	23
Tabela 11. Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados	54
Tabela 12. Objetivos específicos das fichas diagnóstico.....	58
Tabela 13. Atividades desenvolvidas com recurso a mapas e respetivos objetivos no 2.º CEB	63
Tabela 14. Dimensões da competência espacial exploradas a partir das atividades com recurso a mapas	66
Tabela 15. Competência espacial: Localização de cidades e regiões em diferentes escalas	71
Tabela 16. Avaliação da competência espacial: Localização de cidades e regiões em diferentes escalas	74
Tabela 17. Competência espacial: Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada	76
Tabela 18. Avaliação da competência espacial: Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada	77

Tabela 19. Competência espacial: Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado	78
Tabela 20. Avaliação da competência espacial: Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
OC	Orientadora Cooperante
DGE	Direção-Geral da Educação
HGP	História e Geografia de Portugal
PI	Plano de Intervenção
AE	Aprendizagens Essenciais
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico

Introdução

| | " | | " |

O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do 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 (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES tem como principais objetivos: (i) Compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e, por fim, (vi) Refletir sobre a ação. De forma a ir ao encontro dos objetivos acima propostos foram realizadas duas intervenções em contexto de sala de aula, uma no 1.º CEB e uma no 2.º CEB que culminaram na construção do presente relatório. Desta forma, este documento encontra-se organizado em duas partes, destinando-se a primeira à descrição dos contextos de intervenção e à apresentação de uma análise comparativa e crítica da prática desenvolvida nos mesmos e, a segunda parte, ao desenvolvimento do estudo de natureza investigativa.

A primeira parte organiza-se em três capítulos. Os dois primeiros dizem respeito à descrição e análise dos contextos de PES II, sendo apresentada a caracterização da escola e das turmas, a problemática, objetivos e estratégias do projeto de intervenção e, ainda, a avaliação do mesmo. O terceiro capítulo corresponde à análise crítica e comparativa das duas práticas, na qual são referidos aspetos como (i) métodos de ensino/aprendizagem, mencionando processos de organização e desenvolvimento do currículo; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste documento encontra-se organizada em cinco capítulos: no primeiro, é feita a apresentação do estudo, sendo definido e apresentado o tema “Competências de localização geográfica: uma experiência didática em História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade”, definida a problemática e, os objetivos que orientam o percurso investigativo; o segundo capítulo, corresponde à construção do enquadramento teórico, organizado em três pontos: (i) mapas, cartografia e ensino da geografia; (ii) o mapa como recurso didático; (iii) desenvolvimento de competências

histórico-geográficas com recurso a mapas. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, sendo esta de natureza qualitativa e quantitativa, neste capítulo faz-se uma (i) caracterização sumária do contexto e dos participantes; (ii) apresenta-se a natureza do estudo; e, ainda, (iii) as técnicas de recolha e análise de dados. No quarto capítulo são analisados os resultados do estudo, organizando-se de acordo com os objetivos definidos, apresentam-se as atividades e estratégias pedagógico-didáticas implementadas e faz-se a discussão dos resultados alcançados a partir das aprendizagens dos alunos. No quinto capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, retomando a problemática e os objetivos, de forma a identificar e analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas com recurso a mapas para desenvolver competências de localização pelos alunos.

No último capítulo deste trabalho, é apresentada uma reflexão final na qual são mencionados aspetos como o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os contributos da experiência vivida no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, a identificação de aspetos significativos, emergentes do percurso realizado, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, para orientar a definição de estratégias e atividades de ensino que permitam melhorar o exercício da minha profissão docente.

Finalmente, são apresentadas as referências mobilizadas ao longo de todo o relatório, bem como os anexos que se encontram mencionados ao longo do texto.

Parte I

| | ' ' | | ' ' |

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

|' '' | | ''

1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática de ensino decorreu em contexto de 1.º CEB, numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola pública pertencente a um agrupamento localizado no concelho da Amadora. A escola tem valência de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo, é constituída por dois edifícios com dois pisos, e fica enquadrada entre vários prédios urbanos. O logradouro da escola, que serve como recreio, é espaçoso, e é constituído por dois alpendres cobertos e um pavilhão desportivo. Os edifícios integram as salas de aula, uma sala multiusos, sala de professores, sala de auxiliares, gabinete da coordenação, refeitório, biblioteca, e como apoio ao Jardim de Infância existe um recreio destinado para esse efeito. Na escola funcionam dez turmas e duas salas destinadas ao ATL da Junta de Freguesia. A população escolar é constituída por crianças e jovens de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria, oriundos dos PALOP, aos quais se têm juntado cidadãos brasileiros e dos países da Europa de Leste e, mais recentemente, provenientes do continente asiático, nomeadamente da China. Os alunos desta escola constituem uma população heterogénea e são provenientes, sobretudo, de bairros adjacentes à escola, onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos e sociais são comuns. Por esse motivo, o Ministério da Educação integrou o agrupamento no programa TEIP.

1.2 Contexto de sala de aula

A prática pedagógica decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por vinte e três alunos, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino, de entre os quais, doze de nacionalidade portuguesa, dois de nacionalidade guineense, um de nacionalidade brasileira, cinco de nacionalidade cabo-verdiana, dois alunos de nacionalidade são-tomense e um de nacionalidade chinesa. Relativamente aos alunos com medidas de apoio à aprendizagem, a turma tinha oito alunos com medidas universais, três alunos com Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), e três alunos acompanhados em Português Língua Não Materna (PLNM). Existia na turma um aluno com paralisia

cerebral, com um acompanhamento individual e permanente, por esse motivo só integrava a turma nas áreas de educação artísticas e de educação física.

Quanto à organização do espaço, sala de aula, os alunos não tinham uma organização estipulada no que concerne aos lugares da sala de aula, podendo escolher diariamente onde se querem sentar. As mesas, na sua maioria, estavam dispostas em U, as restantes colocadas no centro do U. A sala dispunha de projetor e de computador e cada aluno recebeu um kit informático, para além disso, a orientadora cooperante dispunha de vários materiais diferenciados, destacando-se a utilização de materiais disponibilizados em supermercados (folhetos e brindes), jornais, entre outros, recorrendo sempre que possível a materiais reciclados e acessíveis para trabalhar com os alunos.

Relativamente aos domínios de atuação da orientadora cooperante, esta não utilizava apenas um modelo de ensino, dando primazia a métodos mais centrados nos alunos, sem seguir um modelo específico, pois segundo a docente “tudo era válido”, consoante o nível de aprendizagem em que se encontravam. A monodocência era valorizada pela professora, porque lhe permitia ter maior flexibilidade na planificação. As intencionalidades que presidiam às escolhas tomadas tinham como finalidade o cumprimento da planificação, os diferentes ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos alunos.

No geral, a turma era interessada, autónoma e participativa, apesar das dificuldades identificadas, durante o período de observação, foi notória a motivação e persistência para aprender.

Ao longo das duas semanas de observação foi possível recolher informações sobre a turma e identificar as suas principais fragilidades e potencialidades, nas diferentes áreas do currículo, como se apresentam na tabela 1, e que foram descritas no Projeto de Intervenção (PI), previamente realizado. Durante este período, foi recolhida informação através de observação direta, e de diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como, grelhas de diagnóstico (Anexo A), notas de campo, conversas não estruturadas e entrevista com a professora cooperante (Anexo B).

Na tabela 1 apresenta-se uma síntese das potencialidade e fragilidades identificadas na turma.

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Português	Facilidade na comunicação/apresentações orais Motivação para a leitura de livros	Interpretação leitora
Matemática	Interesse pela utilização de métodos de ensino diferenciados (Ossos de Napier; Padrão circular – Tabuada)	Interpretação dos enunciados dos problemas Realização das etapas de resolução dos problemas Aplicação dos n° fracionários
Estudo do Meio	Interesse por atividades experimentais Motivação para os conteúdos	Não observado;
Competências Sociais	Interesse para aprender novos conteúdos Interesse em participar nas atividades Empenho e autonomia nas atividades propostas Disponibilidade em ajudar os colegas	Expressar-se e argumentar uma opinião
Educação Física	Gosto por jogos coletivos Facilidade na manipulação da bola	Não observado
Educação Musical	Não Observado	
Educação Visual	Interesse em técnicas diferenciadas Gosto pelo desenho criativo	
Expressão Dramática/Teatro	Não Observado	

Fonte: Projeto de Intervenção, 3.º ano

1.3 Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

Tendo em conta as fragilidades observadas foi definida a seguinte questão problemática para o projeto de intervenção na turma:

- “*Como desenvolver o pensamento crítico através de atividades que promovam a interpretação de textos e a resolução de problemas?*”

Para implementar este plano de intervenção, partindo da questão problemática anteriormente enunciada e com base nos documentos orientadores foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas;
2. Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas;
3. Desenvolver capacidades de interpretação leitora.

Na tabela 2 apresenta-se a relação entre os objetivos e respetivos indicadores de avaliação, assim como as estratégias gerais que foram implementadas no âmbito do projeto de intervenção.

Tabela 2. *Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação*

<u>Objetivos Gerais</u>	<u>Indicadores de avaliação</u>
1. Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas;	1.1 Argumenta, justificando os seus pontos de vista; 1.2 Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião;
2. Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas;	2.1 Aplica as etapas do processo de resolução de problemas; 2.2 Aplica diferentes estratégias para a resolução de problemas; 2.3 Formula problemas a partir das situações dadas.
3. Desenvolver capacidades de interpretação leitora.	3.1 Identifica o tema/assunto do texto; 3.2 Decodifica as palavras difíceis; 3.3 Infere informações implícitas no texto.
<u>Estratégias Gerais:</u>	
1. Promoção de momentos de partilha das produções realizadas individualmente e feedback por parte dos colegas da turma;	

2. Promoção de momentos de partilha acerca das estratégias escolhidas para a resolução de problemas e respetiva justificação;
3. Promoção de debates, em pequeno e grande grupo, acerca de temas controversos;
4. Resolução de problemas;
5. Interpretação de obras;
6. Interpretação de enunciados dos problemas.

Fonte: Projeto de Intervenção, 3.º ano

Para promover as estratégias supracitadas foram realizadas na disciplina de Português, atividades de leitura e interpretação de obras, como: “A História de Ferdinando” de Munro Leaf, “Os poemas da mentira e da verdade” de Luísa Ducla Soares e “O senhor do seu nariz e outras histórias” de Álvaro Magalhães. A partir das obras foram promovidas partilhas orais das produções realizadas, tal como, a apresentação de um poema criado a pares (Anexo C).

Na disciplina de Matemática, foram realizadas atividades exploratórias com recursos do dia-a-dia, nomeadamente folhetos de supermercado, que foram utilizados para trabalhar o dinheiro e a massa. Todas estas atividades envolveram a criação e/ou resolução de problemas e partilha de estratégias, em grande grupo, da resolução dos mesmos.

Em Estudo do Meio, desenvolveram-se atividades com recurso à visualização de vídeos, nomeadamente sobre a tauromaquia, roda dos alimentos, hábitos de vida saudável e espetáculos com animais aquáticos, em todas estas temáticas foram promovidos momentos de debate e partilha da opinião dos alunos.

Avaliação do Projeto de Intervenção

De forma a avaliar os objetivos, de acordo com os indicadores da tabela, foram utilizadas grelhas de registo da participação e de desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas. Como resultado foram construídas três tabelas, uma para cada objetivo, em que se compara o primeiro momento em que foram avaliados os indicadores definidos

para cada objetivo e o último registo, permitindo assim uma análise do progresso dos alunos ao longo do período de intervenção. (Anexo D)

Quanto ao 1.º objetivo, “Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas;” a partir das atividades mencionadas na tabela foi possível verificar a evolução da capacidade dos alunos na análise crítica de diferentes fontes de informação, melhorando a construção de uma opinião fundamentada acerca de diversos temas, nomeadamente sobre a Tauromaquia, a utilização de animais aquáticos em espetáculos e, também, sobre as obras literárias trabalhadas.

No início do estágio foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos com o intuito de aferir os conhecimentos que tinham acerca do tema “bem-estar animal”, as respostas a esse questionário revelaram uma notória ausência de mobilização de argumentos e de conhecimento sobre o tema. Posteriormente foram explorados os temas com diferentes perspetivas, de modo a dar a conhecer aos alunos diversos pontos de vista antes de formarem uma opinião. Com o mesmo objetivo foram realizados debates, desafiando os alunos a expressar a sua opinião, com argumentos mais bem sustentados. Por fim, aplicou-se novamente o questionário inicial, cujos resultados nos permitiram verificar uma melhoria no conhecimento acerca dos temas e na fundamentação de pontos de vista.

A análise da taxa de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades implementadas e que concorreram para a avaliação dos indicadores dos objetivos do PI, permite-nos confirmar que os alunos foram manifestando ao longo do tempo capacidade para melhor argumentar os seus pontos de vista. No final do projeto, os indicadores das atividades didáticas que permitiram avaliar este indicador do PI alcançaram uma taxa de sucesso de 70,9%.

Por fim, sobre a avaliação do objetivo: *Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas*, a partir da taxa de sucesso, a leitura da tabela 3 permite identificar que o sucesso global se situa em 73,3%.

Tabela 3. Avaliação do Objetivo 1 - Mobilizar o pensamento crítico na análise de situações diversas

OBJ. Mobilizar o pensamento crítico						
Data	11.05	11.05	25.05	29.05	29.05	29.05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Apresenta uma opinião crítica	Apresenta argumentos que sustentem a sua opinião	Toma uma posição acerca das Touradas	Apresenta argumentos válidos para defender a sua opinião	Toma uma posição acerca dos espetáculos com animais aquáticos	Partilha a sua opinião sobre a imagem
Indicadores de avaliação do PI	Argumenta, justificando os seus pontos de vista					Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião
Pontuação Obtida	54	54	54	75	75	75
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	61,36	61,36	61,36	85,23	85,23	85,23
Taxa sucesso indicador do PI (%)	70,91					85,23
Taxa de sucesso do objetivo (%)	73,30					

Fonte: Anexo D

Relativamente ao 2.º objetivo, “Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas” através da análise da tabela verificou-se que este foi o objetivo que apresentou resultados menos satisfatórios, uma vez que os alunos se mantiveram no nível em que se encontravam inicialmente. Esta estagnação nas capacidades matemáticas dos alunos deve-se, fundamentalmente, à falta de bases que permitem decodificar o enunciado do problema, fragilidade esta que também foi objeto de trabalho em sala de aula. Esta dificuldade dos alunos impede-os de perceber que algoritmo ou estratégia aplicar para resolver o problema. Todas estas fragilidades influenciam a última etapa da resolução de problemas, que consiste em responder à questão-problema, tendo por base os resultados obtidos.

A análise da tabela 4 ilustra o que descrevemos, pois, a taxa global de sucesso deste objetivo é de 59,66%, sendo que as taxas de sucesso de cada indicador são iguais e com o mesmo valor percentual da taxa global. A taxa de sucesso de cada indicador de avaliação entre dois momentos evidencia uma melhoria muito ténue.

Tabela 4. Avaliação do Objetivo 2 - Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas

OBJ. Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas										
Data	08.05	11.05	15.05	17.05	23.05	31.05	08.05	11.05	10.05	30.05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Participa na organização dos dados recolhidos	Participa na organização dos dados recolhidos	Ordena os dados fornecidos	Ordena os dados fornecidos	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Formula problemas a partir das informações dos produtos	Formula 3 questões problema
Indicadores de avaliação do PI	Aplica as etapas do processo de resolução de problemas						Aplica diferentes estratégias para a resolução de problemas		Formula problemas a partir das situações dadas	
Pontuação Obtida	47	58	47	58	47	58	47	58	47	58
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91
Taxa sucesso indicador do PI (%)	59,66						59,66		59,66	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	59,66									

Fonte: Anexos D

Por fim, quanto ao 3.º objetivo, “Desenvolver capacidades de interpretação leitora”, através da análise da tabela 5 verificou-se uma ligeira melhoria no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente através da implementação dos guiões de leitura. Inicialmente os alunos apresentavam dificuldades na resolução dos mesmos, mas no decorrer do período de intervenção, foi notória uma melhoria, ainda que seja ligeira, no que concerne a interpretação leitora das obras literárias. A taxa de sucesso dos três indicadores definidos é idêntica, de 62,5%, indicando que o trabalho desenvolvido teve efeitos no desempenho dos alunos, mas necessita de ser continuado, para que seja possível a registar sucesso no futuro. Importa lembrar que o contexto socioeducativo, com alunos de diferentes origens socioculturais e linguísticas tem uma evidente influência neste indicador.

Na área curricular de Matemática, conforme mencionado anteriormente, também foi trabalhado este objetivo, contudo os alunos continuaram a revelar dificuldades, nomeadamente no vocabulário matemático e na interpretação de palavras-chave, tendo alguns apresentado dificuldades em interpretar corretamente as palavras-chave usadas nos enunciados dos problemas, sendo difícil reconhecer palavras como “soma”, “diferença”, “produto”, “divisão”, entre outras. Em dois momentos de avaliação da

interpretação de enunciados matemáticos, os alunos revelaram resultados muito próximos. A taxa de sucesso do indicador: *Interpreta corretamente o enunciado* indicador foi de 60,23% e 64,77% (Tabela 5).

Tabela 5. Avaliação do Objetivo 3 - Desenvolver capacidades de interpretação leitora

OBJ. Desenvolver capacidades de interpretação leitora										
Data	08.05	24.05	08.05	22.05	08.05	22.05	09.05	23.05	08.05	11.05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica informação relevante acerca da obra	Menciona os acontecimentos mais importantes do texto	Descobre o significado da palavra	Descobre o significado da palavra	Realiza inferências acerca do livro	Realiza inferências acerca do livro	Mobiliza informações sobre a obra	Mobiliza informações sobre a obra	Interpreta corretamente o enunciado (Mat.)	Interpreta corretamente o enunciado (Mat.)
Indicadores de avaliação do PI	Identifica o tema/assunto do texto		Decodifica as palavras difíceis		Infere informações implícitas no texto.					
Pontuação Obtida	53	57	53	57	52	58	53	57	53	57
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	60,23	64,77	60,23	64,77	59,09	65,91	60,23	64,77	60,23	64,77
Taxa sucesso indicador do PI (%)	62,50		62,50		62,50				62,5	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	62,50									

Fonte: Anexo D

Em suma, depreende-se, a partir da avaliação dos objetivos do PI que, na generalidade, estes foram bem-sucedidos, apesar de serem objetivos ambiciosos para o curto período de intervenção. O objetivo 1 registou uma taxa de sucesso de 73,3% e o objetivo 3 uma taxa de sucesso de 62,5%. É de destacar que o objetivo “Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas” revela uma taxa de sucesso mais baixa (59,66%), que já oportunamente justificamos, mas que alerta para a necessidade de uma continuidade do trabalho iniciado, através da dinamização de estratégias e atividades que contribuam para uma melhoria no percurso dos alunos na área disciplinar de matemática.

2.

Descrição sintética da
prática pedagógica
desenvolvida no 2.º CEB

|' '' | | ''

2.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A intervenção educativa de 2.º CEB decorreu em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa escola pública localizada num território da área central da cidade de Lisboa. Um território que se caracteriza pelo predomínio dos serviços e do comércio. A escola onde decorreu a prática pedagógica é sede de agrupamento, o edifício principal integra os serviços de administração escolar, as salas de aula, as salas de professores e a sala da direção. Anexo a este edifício existe um outro com o ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e sala de convívio dos alunos.

No âmbito do Programa Especial de Modernização das Escolas, o edifício original foi recuperado e ampliado com uma torre, onde estão localizados os laboratórios e salas de artes, um edifício para balneários e instalações sanitárias, e um outro para a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos. Devido a essa ampliação foi possível alocar a cada turma uma sala. As salas foram equipadas com mobiliário e equipamento informático, como computadores, projetores e quadros interativos.

Os alunos desta escola constituem uma população heterogénea e são provenientes, sobretudo, de bairros adjacentes à escola, onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, e de exclusão social são comuns. Por esse motivo, o Ministério da Educação integrou o agrupamento no Programa TEIP3, no ano de 2013. É ainda significativo o número de alunos oriundos de concelhos limítrofes e outras áreas da cidade de Lisboa e o número de alunos de nacionalidade não portuguesa.

A informação supramencionada foi recolhida durante o período de observação, no qual também foi realizada uma entrevista à professora cooperante (Anexo E) que permitiu aceder a informação crucial sobre as turmas e sobre o seu modelo de ensino.

2.2 Contexto de sala de aula

A prática pedagógica decorreu em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, ambas constituídas por vinte e cinco alunos, e equilibradas quanto ao número de rapazes e raparigas. As turmas apresentavam uma grande diversidade cultural, com alunos provenientes de diferentes países, de entre os quais, Angola, Brasil, Cabo Verde, Estados Unidos da América, Filipinas, Guiné, Índia, Israel, Nepal, Portugal, Síria e Ucrânia.

Como em todas as turmas, os alunos apresentavam diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que alguns tinham medidas de apoio à aprendizagem. Uma das turmas integrava cinco alunos com medidas universais, dois alunos com medidas seletivas e dois alunos com Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), seis alunos frequentavam aulas de Português Língua Não Materna (PLNM). A outra turma integrava seis alunos com RTP e com medidas universais/seletivas, e um aluno que para além das medidas mencionadas anteriormente também tinha medidas adicionais. Alguns elementos das turmas apresentavam problemas de comportamento, o que perturbou, por vezes, o normal funcionamento das aulas, no entanto, existiam alunos bastante interessados e participativos.

Durante o período de observação, foi recolhida informação através de observação direta, recorrendo a diferentes instrumentos de registo, tais como, grelhas de observação e notas de campo. Outra técnica utilizada foi a realização de uma entrevista à professora cooperante. Da análise realizada à informação recolhida, identificaram-se potencialidades e fragilidades nas duas disciplinas, Português e História e Geografia de Portugal, para cada uma das turmas, tendo sido posteriormente coligidas numa proposta final, com a identificação de especificidades nas duas disciplinas. As potencialidades e fragilidades das turmas, que sustentam a problemática do projeto de intervenção, encontram-se sintetizadas na tabela 6.

Tabela 6. *Potencialidades e Fragilidades das turmas de 6.º ano*

<u>Potencialidades</u>	<u>Fragilidades</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nas tarefas de aula • Interesse por recursos digitais • Compreensão de texto • Competências de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões sobre um assunto • Trabalho em grupo • Comunicação oral das produções • Respeito pelo outro

Fonte: Projeto de Intervenção, 6.º ano

2.3 Problemática, objetivos, estratégias gerais de intervenção, atividades implementadas e processos de avaliação e de regulação

Neste tópico apresenta-se a problemática e as questões problema que sustentam os objetivos gerais, a partir das potencialidades e fragilidades antes apresentadas. Assim, a problemática que orientou o projeto de intervenção assumiu a seguinte definição: *Que estratégias e atividades implementar na sala de aula para desenvolver competências sociais e de pensamento crítico nos alunos?*

Para a concretização desta problemática foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Desenvolver competências sociais/cidadania
2. Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico
3. Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo

Na tabela 7 apresenta-se a relação entre os objetivos e respetivos indicadores de avaliação, assim como as estratégias gerais que foram implementadas no âmbito deste projeto de intervenção.

Para promover as estratégias supracitadas, relativamente à disciplina de Português, foram implementadas atividades de escrita em ambas as turmas, nomeadamente um trabalho de escrita colaborativa (em grupo) sobre um dos capítulos da obra “Ulisses” de Maria Alberta Menéres que consistia na construção de um texto síntese do capítulo contado na primeira pessoa, ou seja, através da personagem principal da obra. Depois da construção do texto, realizaram a apresentação para a turma. Outra atividade realizada durante a leitura e análise da obra anteriormente mencionada foram os guiões de leitura, estruturados tendo em conta as características da turma e as indicações dadas pela professora cooperante. Sempre que se tornou pertinente, realizaram-se debates em grande grupo sobre os mais variados temas, por exemplo, sobre o texto do “Ali Babá e os 40 ladrões”, afim de se analisar e avaliar as ações e escolhas dos personagens, identificar

os valores e mensagens subjacentes, e formar as suas próprias opiniões baseadas em evidências.

Tabela 7. Objetivos, estratégias e indicadores de avaliação

<u>Objetivos Gerais</u>	<u>Indicadores de avaliação</u>
1. Desenvolver competências sociais/cidadania	1.1 Manifesta uma atitude de respeito para com o outro 1.2 Diversifica as interações sociais na turma 1.3 Adequa o seu comportamento tendo em conta o contexto de sala de aula
2. Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico	2.1 Argumenta, justificando a sua opinião 2.2 Expressa-se oralmente de forma clara e organizada 2.3 Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião
3. Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo	3.1 Expõe a sua perspetiva, respeitando o outro; 3.2 Escuta a opinião do outro; 3.3 Colabora com os restantes elementos do grupo para alcançarem o mesmo objetivo
<u>Estratégias Gerais:</u> 7. Realização de atividades investigativas. 8. Promoção de debates em pequeno e grande grupo. 9. Dinamização de trabalhos de grupo. 10. Apresentação oral de trabalhos desenvolvidos.	

Fonte: Projeto de Intervenção, 6.º ano

Em relação à disciplina de História e Geografia de Portugal, foi implementado o projeto investigativo sobre os grupos sociais e a arquitetura do ferro da segunda metade

do século XIX. Este trabalho foi desenvolvido em grupo e culminou numa apresentação em grande grupo para a turma e, por fim, a afixação do trabalho realizado no painel na sala de aula. (Anexo F)

Sempre que possível recorreu-se à utilização de recursos digitais, tais como, vídeos, *kahoot*, *mentimeter*, entre outros. A escolha destes recursos partiu da familiaridade de utilização por parte dos alunos, e por esse motivo ser mais fácil a aquisição de conhecimentos, motivando assim os alunos para uma aprendizagem mais significativa. A utilização de recursos digitais facilita a equidade na compreensão das temáticas, não sendo por isso necessário realizar níveis diferentes de diferenciação pedagógica.

De forma a avaliar os objetivos, foram utilizadas grelhas de registo da participação e de desempenho dos alunos nas atividades.

O **1.º objetivo** foi trabalhado de forma transversal em quase todas as sessões, sempre que se promoveu um debate, um questionamento e se apelou à participação dos alunos. A intencionalidade das estratégias implementadas concorreu para a mobilização e interesse dos alunos em participar em todas as atividades, porém, registaram-se fragilidades ao nível das atitudes e do comportamento, como verificado por exemplo durante a realização do trabalho de grupo sobre a segunda metade do século XIX em Portugal, em que se registou que o comportamento da turma não foi o melhor, bem como a interação e o respeito pelo outro. Apesar do burburinho ser algo inerente ao trabalho de grupo, existiram momentos em que este se intensificou e prejudicou o bom funcionamento da aula.

A análise dos registos de avaliação dos indicadores definidos, para uma das turmas, mostra que a taxa de sucesso obtida para este objetivo se situa nos 58%. Entre os três indicadores em análise, ainda que não tenham ocorrido muitos momentos de registo, a taxa de sucesso máxima é de 60,5%, sendo o valor mínimo desta taxa de 57,9% (Tabela 8).

Tabela 8. Avaliação do objetivo: Desenvolver competências sociais/cidadania

OBJ. Desenvolver competências sociais/cidadania					
Data	(09/02/23)	(23/02/23)	(23/02/23)	(23/02/23)	(16/03/2023)
Indicadores específicos de avaliação	Ouve a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Participa no trabalho de grupo	Respeita os colegas	Participa no trabalho de grupo
Indicadores de avaliação do PI	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro		Diversifica as interações sociais na turma		Adequa o seu comportamento tendo em conta o contexto de sala de aula
Pontuação Máxima	76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	57,89	57,89	57,89	56,58	60,53
Taxa sucesso indicador do PI (%)	57,89		57,24		60,53
Taxa de sucesso do objetivo (%)	58,16				

Fonte: Anexo H

Quanto ao **2.º objetivo**, as estratégias desenvolvidas permitiram verificar, numa primeira fase, alguma resistência dos alunos em partilhar a sua opinião e em fazer apresentações para a turma. Num segundo momento, de modo a contrariar esta atitude, foram implementadas estratégias que desenvolveram a capacidade argumentativa e de pensamento crítico, tais como, a partilha de uma opinião sobre determinado assunto, a mobilização de conhecimentos prévios como forma de sustentação do argumento, a apresentação de trabalhos, o feedback relativamente às apresentações dos colegas, entre outras. No decorrer do período de intervenção, constatámos uma melhoria dessas capacidades, pois os alunos mostraram-se mais confiantes nas apresentações orais e na partilha de opiniões. Ainda que estas melhorias não sejam muito evidentes nos registos que mobilizamos para esta análise, a vivência que fizemos deste processo com os alunos permitiu-nos perceber que pelo facto de serem desafiados à realização de atividades que implicavam refletir sobre determinada situação, mobilizar conhecimentos prévios, apresentar argumentos, foi-lhes permitindo desbloquear a resistência inicial. Como podemos verificar no registo de desempenho em atividades como a apresentação do trabalho de grupo, ou sempre que era necessário nos momentos de partilha de ideias sobre determinado tema. (Anexo H).

Os registos de avaliação recolhidos numa das turmas permite aferir que este objetivo alcançou uma taxa de sucesso de cerca de 54% (Tabela 9), muito semelhante à do objetivo anterior, sendo que é no indicador relativo à capacidade de argumentação e questionamento, *Argumenta, justificando a sua opinião*, que se regista a taxa de sucesso mais baixa (51,8%),

Tabela 9. Avaliação do objetivo: Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico

OBJ. Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico													
Data	(09/02/23)	(28/02/23)	(01/03/23)	(09/02/23)	(09/02/23)	(09/02/23)	(14/02/23)	(23/02/23)	(28/02/23)	(09/03/23)	(29/03/23)	(09/02/23)	(29/03/23)
Indicadores específicos de avaliação	Argumenta a sua decisão	Partilha as suas ideias acerca da obra	Organiza o discurso oral recorrendo a conceitos históricos	Expressa a sua opinião	Expressa a sua opinião sobre o tema	Apresenta a opinião de forma breve e direta	Verbaliza as suas ideias	Participa na correção dos exercícios	Partilha as ideias	Participa de forma pertinente no questionamento	Participa no debate de forma pertinente	Argumenta a sua decisão de forma clara	Participa de forma pertinente no questionamento
Indicadores de avaliação do PI	Argumenta, justificando a sua opinião			Expressa-se oralmente de forma clara e organizada								Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião	
Pontuação Obtida	36	41	41	41	39	46	42	38	39	41	46	46	41
Pontuação Máxima	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	47,37	53,95	53,95	53,95	51,32	60,53	55,26	50,00	51,32	53,95	60,53	60,53	53,95
Taxa sucesso indicador do PI (%)	51,75			54,61								57,24	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,35												

Fonte: Anexo H

Relativamente ao **3.º objetivo**, o recurso ao trabalho investigativo e de grupo pretendia desenvolver nas turmas capacidades de investigação e de cooperação entre os pares para facilitar a construção de conhecimentos. Numa primeira instância os alunos não se mostraram muito interessados e até contestaram a escolha dos grupos que foi feita pelo docente, muito provavelmente porque estavam poucos habituados a diversificar a interação com outros elementos da turma. Apesar destes constrangimentos, a continuação da implementação das atividades revelou resultados satisfatórios, tanto a nível interpessoal como a nível intelectual, como podemos verificar na tabela em anexo. Apesar da evolução registada alguns alunos não conseguiram atingir os objetivos esperados para desenvolver estas competências. (Anexo H)

As taxas de sucesso dos indicadores específicos e dos indicadores do PI (Tabela 10) ilustram exatamente que não foi possível alcançar níveis de sucesso elevado, a taxa global de sucesso do objetivo é de 54,4%. Contudo, os alunos foram revelando

predisposição para se envolverem no trabalho em grupo e colaborarem com os colegas (quase 60% de sucesso neste indicador). Esta situação ilustra a importância de apostar em estratégias de trabalho diversificadas com os alunos.

No que concerne aos resultados das avaliações das aprendizagens, concluímos que, no geral, os alunos mantiveram-se no mesmo nível de aproveitamento escolar, apesar de alguns terem melhorado os seus comportamentos e atitudes em sala de aula com reflexo nas avaliações dos conhecimentos e capacidades, como se verifica no anexo referente às avaliações dos alunos. (Anexo H)

Tabela 10. Avaliação do objetivo: *Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo*

OBJ. Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo			
Data	14/02/23	16/03/23	23/02/23
Indicadores específicos de avaliação	Revela uma atitude colaborativa com os colegas	Participa na atividade de forma colaborativa	Participa no trabalho de grupo
Indicadores de avaliação do PI	Expõe a sua perspetiva, respeitando o outro	Escuta a opinião do outro	Colabora com os restantes elementos do grupo para alcançarem o mesmo objetivo
Pontuação Obtida	38	41	45
Pontuação Máxima	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	50,00	53,95	59,21
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,39		

Fonte: Anexo H

Em síntese, os objetivos definidos para o PI apresentaram taxas de sucesso positivas, mas relativamente baixas (58,16%; 54,35% e 54,39%). Contudo, importa refletir sobre estes resultados, positivos e baixos, no contexto da turma e das práticas de sala de aula, pois podem ser reveladores de uma evolução positiva. Importa reforçar que a ambição dos objetivos definidos, tendo como ponto de partida e as características do contexto, dificilmente permitia ir mais além no espaço de tempo de intervenção. A natureza dos objetivos, do âmbito das relações sociais e do pensamento crítico, implica um trabalho continuado e prolongado ao longo do tempo. Porém, estamos conscientes

que o trabalho desenvolvido teve um efeito positivo nos alunos, permitindo-lhes vivenciar outras formas de trabalhar em sala de aula, participar com novos grupos/pares, refletir, discutir e argumentar. Importa, pois, dar continuidade à implementação de estratégias que concorram para o desenvolvimento das capacidades e atitudes em que os alunos ainda revelam ter fragilidades.

3.
Análise crítica da
prática ocorrida em ambos
os ciclos

| | ' ' | | ' ' |

Neste tópico será realizada uma análise crítica, comparando alguns aspetos, das intervenções desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB. Esta análise organiza-se da seguinte forma: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas pelos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e de desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1 Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

Sobre este ponto é importante referir que a intervenção nestes dois ciclos de ensino não seguiu uma metodologia de ensino específica, contudo, o foco nunca deixou de ser o aluno, as suas diferenças e diversidades.

Foi a partir do levantamento realizado durante a fase de observação que foi possível conhecer as turmas, identificando as potencialidades, fragilidades e interesses inerentes às mesmas, e avançar para a segunda etapa do processo, a definição da problemática e das questões a esta associadas, dos objetivos e das estratégias para a intervenção. Em ambos os ciclos emergiram questões problemáticas e, para responder a estas, conseqüentemente foram elaborados planos de ação. Estas questões problemáticas, formuladas para ciclos diferentes, tiveram um ponto em comum, nos dois ciclos esteve presente a implementação de estratégias para mobilizar/potenciar o pensamento crítico na análise de diversas situações: no 1.º ciclo a problemática girava em torno da implementação de estratégias para desenvolver o pensamento crítico através de atividades que promovessem a interpretação de textos e a resolução de problemas; no 2.º ciclo, aliado à disciplina de HGP procurou-se implementar estratégias e atividades que desenvolvessem competências sociais e de pensamento crítico nos alunos. Pretendia-se assim, ultrapassar o tradicional protagonismo do professor (Ross, 2004) e incorporar nas estratégias de sala de aula situações de aprendizagem que integrem a componente teórica, atitudinal e procedimental (Pagès, 2009), através de atividades potenciadoras da interação, do diálogo, da argumentação e da participação (Santisteban & Pagès, 2019).

Os conteúdos lecionados encontram-se definidos no documento das Aprendizagens Essenciais (AE) do 3.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018b, 2018c, 2018a) e do 6.º ano (Direção-Geral de Educação, 2018b, 2018a) e algumas das competências a desenvolver constam do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No 1.º CEB os conteúdos programáticos, por sugestão da professora cooperante, seguiram a planificação semestral existente nos manuais utilizados pela turma. Durante a prática do 1.º CEB, os conteúdos abordados nas três áreas foram: (i) na Matemática, a Geometria e Medida (comprimento; áreas; perímetros; figuras equivalentes; massa; dinheiro), nos Dados (recolha, análise e organização de dados), nos Números (sistema numeração decimal); no Português (texto narrativo; texto poético; elementos paratextuais; interpretação leitora), por fim, no Estudo do Meio, na Tecnologia (Luz e Sombra em diferentes tipos de materiais), na Natureza (Sistema solar e fases da Lua); Tauromaquia; utilização de animais aquáticos em espetáculos.

No 2.º CEB, na disciplina de HGP os conteúdos foram lecionados consoante a ordem cronológica dos acontecimentos históricos, sendo que os conteúdos lecionados compreenderam os factos históricos desde *Portugal na segunda metade do século XIX* e a *Revolução Republicana*. Na disciplina de Português, os conteúdos eram planeados entre os orientadores cooperantes das duas turmas, cumprindo com a planificação anual para a disciplina. Em ambas as práticas, e sempre que possível, a exploração dos conteúdos em sala de aula privilegiou “situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno” (Martins et al., 2017, p. 31) de modo a tornar as aprendizagens mais próximas dos alunos e mais significativas e possibilitar-lhes o desenvolvimento de capacidades de leitura do mundo, destrezas para questionar, argumentar e construir opiniões próprias (Pagès, Santisteban & González, 2010).

Os conteúdos explorados, em ambos os ciclos, concorrem para o desenvolvimento das competências: i) pensamento crítico, pelas competências de argumentação desenvolvidas e pela análise das informações disponíveis de forma a tomar posições fundamentadas (Martins et al., 2017, p. 24); ii) interpretação leitora, pelas competências

de compreensão textual, raciocínio lógico, fluência verbal, vocabulário e expressão escrita; iii) competências sociais, pelas competências de trabalho colaborativo, empatia e compreensão dos outros, habilidades de comunicação, resolução de problemas e de tomada de decisão, adaptabilidade e resiliência.

3.2 Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

No início da exploração de cada conteúdo, realizava-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que servia como ponto de partida para identificar as suas motivações e planificar as aprendizagens que importava que realizassem. A promoção desse ambiente de partilha, permitia motivar os alunos para as aprendizagens e envolvê-los como atores do seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, Sobral (2006) afirma que:

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das conceções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva, cognitiva primariamente de forma pouco elaborada. Estas ainda podem ser produto de crenças culturais e que na grande maioria das vezes são de difícil substituição por um novo conhecimento (Sobral, 2006).

Durante os dois momentos de prática pedagógica didática aspirou-se, ainda, desenvolver um trabalho interdisciplinar. Como refere Miranda (2020, p. 24), a interdisciplinaridade tem como finalidade educativa estabelecer “uma conexão mútua, com o desaparecimento de fronteiras entre áreas do conhecimento”. Contudo, esta aspiração não se efetivou tão bem no 2.º ciclo, pois apesar de a intervenção nas duas disciplinas ser da responsabilidade do mesmo professor, o que à partida facilitaria essa abordagem, pela maior liberdade para organizar as estratégias e atividades, o trabalho desenvolvido acabou por assumir um caráter, fundamentalmente, pluridisciplinar. O trabalho pluridisciplinar prevê “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do

ensino, supõe, contudo, algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas.” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 12).

O principal ponto em comum, no que respeita ao 2.º ciclo, entre as disciplinas de Português e de HGP, teve como veículo facilitador o caráter transdisciplinar do português, em momentos de comunicação, na leitura, na escrita, na pesquisa e no diálogo. A este propósito Sá (3013), expõe como a língua portuguesa detém um lugar especial por ser a

responsável pelo ensino/aprendizagem da língua materna da maior parte da população do país e, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda na vida extraescolar, nomeadamente no contexto profissional. (p. 88).

No 1.º ciclo este trabalho de interdisciplinaridade foi mais fácil, uma vez que existe maior flexibilidade de articulação entre as áreas disciplinares, a título de exemplo surge um conjunto de atividades realizadas no âmbito do Português e do Estudo do Meio sobre a temática da tauromaquia, que foi trabalhado por ser um tema controverso e por fazer parte da temática de estudo do par pedagógico. As atividades referidas consistiram na leitura e análise da obra “A história de Ferdinando” de Munro Leaf, na visualização de vídeos, realização de um guião sobre o tema etc. Esta possibilidade advém, das oportunidades decorrentes da organização curricular neste nível de ensino, que permitem ao professor titular planificar o trabalho a desenvolver nas várias áreas disciplinares, numa perspetiva de maior articulação disciplinar.

A partir das problemáticas traçadas inicialmente foram pensadas as rotinas e atividades implementadas, tendo em conta uma série de objetivos e estratégias definidas. Ao longo das intervenções estiveram sempre presentes dois pontos considerados fulcrais para a prática: desenvolver um conjunto de competências nos alunos e implicar os alunos na construção dos seus conhecimentos, definindo para tal estratégias e atividades adequadas.

Apesar do primeiro momento de intervenção corresponder a um 6.º ano de escolaridade, que representa o final do 2.º Ciclo, e o segundo momento corresponder a

um 3.º ano de escolaridade, a implicação dos alunos na prática desenvolvida esteve sempre presente, por ser considerado um aspeto fundamental no seu desenvolvimento. Perrenoud (1995) afirma que,

as novas teorias insistem sobre o facto que a aprendizagem depende, antes de mais, da atividade do aluno. Ora, este postulado obriga a redefinir o papel do professor: de distribuidor de saber, ele tornar-se-á criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar. (p. 4).

Em ambos os ciclos foram utilizados o trabalho de grupo e a pares, sendo que no 2.º Ciclo realizou-se um trabalho sobre o tema da segunda metade do século XIX em Portugal, e no 1º Ciclo, optou-se por a certa altura, dispor as mesas da sala em pequenas ilhas, formando grupos de trabalho que permaneceram durante o restante período de estágio, e onde se desenvolveram diversos trabalhos no decorrer da prática, mobilizando estratégias e recursos diversos, tais como: exploração de guiões de leitura de obras literárias; construção de uma dramatização; realização de atividades exploratórias sobre o dinheiro; elaboração de um poema, entre outras. Desta forma, tal como defendido por Perrenoud (1995), o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem foi muito importante, pois assume-se como criador das situações de aprendizagem e da organização do trabalho, deixando de ser a fonte que debita os conhecimentos. Da mesma forma, coloca o aluno no papel de construtor dos seus conhecimentos, tendo o professor como o orientador nesse processo.

3.4 Relação pedagógica

Relativamente à relação pedagógica estabelecida com os alunos, esta foi construída num equilíbrio de afeto e assertividade, nos momentos certos, originando um ambiente favorável à aprendizagem e à construção da relação professor-aluno. Segundo André (2007, p.16) “as relações desenvolvidas entre professor e aluno distinguem-se e são desenvolvidas em função das condições em que se realiza o acto [sic] de ensino-aprendizagem e (...) das características” tanto dos alunos como dos professores.

É importante referir que os dois ciclos de ensino apresentam diferenças significativas na relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno, a relação que se constrói no 1.º CEB é mais próxima e afetuosa, uma vez que o docente leciona em monodocência e passa grande parte do dia com os alunos, contrariamente ao 2.º CEB em que o docente apenas leciona duas disciplinas, passando pouco tempo com os alunos, o que dificulta o estabelecimento de uma relação mais estreita, de maior proximidade. Sobre esta questão, importa reforçar que

A construção da relação afetiva é fundamental para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois como defendem alguns autores é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Os sentimentos negativos interferem de modo negativo e comprometem os processos de aprendizagem (Ribeiro, 2010).

Durante a prática pedagógica, pude experienciar esta realidade, no entanto a relação que se construiu no 2.º CEB foi bastante promissora, e teve por base aspetos importantes que passaram pelo respeito mútuo entre o professor e o aluno, empatia em relação às dificuldades dos alunos, valorização da sua participação, entre outros, o que facilitou o trabalho desenvolvido em sala de aula, cujo objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, em que os alunos se sentissem apoiados, respeitados e motivados a alcançar o seu potencial.

3.5 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Por fim, sobre o processo de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, aspeto fundamental do processo de ensino e aprendizagem, é possível diferenciar os tipos de avaliação praticados no 1.º CEB e no 2.º CEB. Enquanto no 1.º CEB se praticava, maioritariamente, uma avaliação formativa, no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa, ainda que existisse sempre uma componente formativa.

Sempre que foram promovidos momentos de partilha das produções dos alunos, realizava-se a auto e heteroavaliação dos conhecimentos e das aprendizagens,

possibilitando aos alunos a tomada de consciência do trabalho realizado, das aprendizagens e das dificuldades encontradas. Desta forma, objetivava-se que os alunos eram completamente integrados na avaliação contínua que era feita e conheciam os critérios utilizados, o que lhes permitia melhorar de uma forma regular o seu desempenho.

Em ambos os ciclos, para além das competências específicas das áreas disciplinares, procurou-se trabalhar ao nível das competências cognitivas e socio-afetivas dos alunos, reforçando o desenvolvimento de atitudes e valores de cooperação e de facilitadores da relação entre pares. Para tal foram dinamizados momentos de debate, promovendo o respeito pelas ideias e opiniões diferentes, procurando-se desta forma desenvolver algumas das competências de cidadania. Pois defendemos que a educação para a cidadania é responsabilidade da escola e de todos os professores (Perrenoud, 2001) e, no nosso caso, com responsabilidade reforçada por nos encontrarmos a lecionar no âmbito das ciências sociais, tal como refere Pagès (2019). Roldão reforça estes princípios alegando que a “formação cívica ou para a cidadania, formação para o desenvolvimento, formação para os valores, embora constituindo linhas conceptuais diferentes, aparecem assim interligadas, na história da educação e do currículo” (1999, p. 88).

Em ambos os ciclos, o balanço relativo ao desenvolvimento de competências sociais pelos alunos, é bastante positivo. Tanto no 1.º como no 2.º Ciclo foi possível implementar boa parte das rotinas pensadas, nomeadamente em trabalhos de grupo, em partilha de opiniões sobre as mais variadas temáticas, os debates etc, fazendo, sempre que necessário, determinados ajustes. Por tudo isto, é possível perceber que com mais tempo de intervenção o trabalho desenvolvido poderia revelar outros efeitos nas aprendizagens e nas competências alcançadas pelos alunos. No que respeita à gestão das turmas, em ambos os ciclos, esta foi uma dimensão em que o professor titular esteve sempre presente dando o apoio necessário. No entanto, a liberdade de decisão pertenceu ao par de estágio, o que permitiu que no 1.º Ciclo se desenvolvessem estratégias associadas a instrumentos de pilotagem para regular os comportamentos dos alunos, bem como momentos de discussão e reflexão acerca dos comportamentos menos corretos e de como os evitar. Estes momentos são uma prática muito útil porque promovem o desenvolvimento pessoal, a responsabilização, a autorregulação, capacitando-os a serem agentes ativos de seu

próprio crescimento. No 2.º Ciclo estas estratégias focaram-se em conversas com os alunos, procurando através do diálogo e da reflexão lembrar as regras de sala de aula e o respeito por todos os elementos presentes na mesma, procurando evitar faltas disciplinares e situações de expulsão da sala de aula. Contudo, reconheço que enquanto professor estagiário, nem sempre foi fácil manter a ordem na sala, uma vez que, em certos momentos, os alunos não me reconheciam como o professor principal da turma, tendo sido vivenciados alguns momentos de maior burburinho,

Cruz (2017), defende que, caso os alunos façam imenso burburinho, na sala de aula, o docente não deve alterar a voz para se fazer ouvir. A solução pode passar por “sentar-se à frente da turma e falar baixo até que todos os alunos estejam em silêncio, ou de maneira mais radical, limitar-se ao silêncio total” (p.28), já que é claro que ninguém pode adotar, para si próprio, a atitude que condena no outro.

Parte II

| ' ' | | ' ' |

1. Apresentação do estudo

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo contempla a apresentação do estudo realizado durante a PES II, numa turma de 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. O tema deste estudo “Competências de localização geográfica: uma experiência didática em HGP no 6.º ano de escolaridade” emerge de uma fragilidade existente na turma, em relação à localização, análise e interpretação de mapas. Esta fragilidade foi identificada, numa primeira instância, através da aplicação de duas fichas diagnóstico em que os resultados da turma revelaram a existência de dificuldades na mobilização de competências geográficas. Para melhor compreender os resultados obtidos pelos alunos e complementar a informação recolhida a partir das fichas diagnóstico, num segundo momento, foi realizada uma entrevista à orientadora cooperante da turma (Anexo G), como forma de aferir as principais dificuldades que esta identificava nos alunos no domínio da localização geográfica. Desde logo, a professora identificou a dificuldade dos alunos em diferenciar o litoral do interior do país e em identificar e mobilizar os pontos cardeais.

As principais dificuldades começam logo com o litoral e o interior, por mais que se diga, sempre que se pergunta nunca sabem... os pontos cardeais têm sempre dificuldade em saber localizar em geral. (OC).

Outra dificuldade, identificada pela professora cooperante, tem a ver com a diferenciação, ao ler o mapa, entre o que é mar e o que é terra, especialmente se o mapa for a preto e branco.

eles têm dificuldade por exemplo, em ver onde fica o mar Mediterrâneo, a Europa e até onde é que fica a própria Península Ibérica, ou está a cores muito bem definido, ou então quando passa para o preto e branco torna-se difícil. (OC)

A génese do problema, na opinião da professora, surge do facto de essas competências não terem sido suficientemente trabalhadas nos anos precedentes,

mas se calhar não foram trabalhadas, suficientemente trabalhadas, a parte da localização.” OC

e também de os manuais na atualidade não darem tanto destaque a atividades relacionadas com mapas, o que não obriga os alunos a desenvolverem essas competências.

Perante a identificação destas fragilidades nos alunos e, também, da pouca valorização que se percebe que tem sido feita pelos professores, na implementação de atividades que utilizem o mapa como recurso, conduzindo os alunos na sua exploração e no desenvolvimento de competências de localização, análise e interpretação de fenómenos no espaço, foi nossa opção potenciar o uso desta ferramenta cartográfica nas aulas de HGP de 2.º CEB.

Assim, sendo o manual um dos principais recursos que a professora cooperante mobilizava para as aulas, dando continuidade a este trabalho, foram utilizados, sempre que possível, os mapas presentes no mesmo e as propostas de exploração que os acompanhavam. Em algumas situações, foram mobilizados outros mapas que não constavam do manual e/ou definidas outras propostas de atividades para a sua exploração.

A investigação que se propõe desenvolver neste estudo emerge quer dos conhecimentos que previamente os alunos manifestaram, quer da apreciação feita pela professora cooperante sobre as fragilidades identificadas e sobre as causas das mesmas, quer ainda das dificuldades que os alunos sentiram em resolver situações que implicavam mobilizar competências de leitura de mapas e de localização.

A questão inicial com a qual nos deparamos e que desencadeou este estudo resulta das nossas interrogações sobre “Que estratégias e atividades implementar para desenvolver com os alunos competências de localização geográfica?” recorrendo a diferentes situações de aprendizagem em que o mapa é o recurso fundamental a mobilizar para o desenvolvimento dessas competências.

Importa acrescentar que a temática deste estudo decorre também do gosto pessoal pela disciplina de HGP, mais especificamente pela Geografia, e da importância prática do desenvolvimento de competências de localização para o dia-a-dia presente e futuro dos alunos.

Para este estudo encontramos também fundamentação nos documentos curriculares oficiais que orientam a prática docente no 2.º ciclo, em particular o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais de HGP no 2.º Ciclo. No PASEO, entre as dez áreas de competência definidas destacamos

três em que as competências geográficas concorrem diretamente para o seu desenvolvimento: 1) Raciocínio e resolução de problemas; 2) Desenvolvimento pessoal e autonomia; e, 3) Saber científico, técnico e tecnológico. Relativamente à primeira área identificada, as competências de localização e leitura de mapas facilitam ao aluno a resolução de tarefas em que este tenha de interpretar informação e resolver problemas de natureza geográfica encontrando respostas, utilizando estratégias e tomando decisões perante novas situações de natureza socioambiental e espacial. Sobre a segunda área de competências identificada, é esperado que o aluno consolide e aprofunde competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Nesta perspetiva, ser competente em termos espaciais significa ser portador de capacidades que lhe confirmam confiança e autonomia para construir “caminhos personalizados de aprendizagem a médio e longo prazo” (PASEO, 2017, p. 26). Em relação à última área de competência identificada, o PASEO define que o aluno no final da escolaridade obrigatória deve ser capaz de recorrer a materiais e instrumentos “relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais” para tomar decisões informadas e/ou fazer escolhas fundamentadas (PASEO, 2017, p.29). Nesta perspetiva as competências geográficas “equipam” os alunos para que estes sejam capazes de utilizar o espaço, tomar decisões sobre o uso do mesmo e de se mover de forma consciente e fundamentada.

O documento das Aprendizagens Essenciais (AE), para a disciplina de HGP no 6.º ano de escolaridade prevê que o aluno desenvolva um conjunto de competências específicas de Geografia que são transversais a vários temas e anos e que se articulam com as competências do PASEO. Entre as competências enunciadas destacamos as que se relacionam com as capacidades espaciais:

- Localizar, em representações cartográficas de diversos tipos, os locais e/ou fenómenos históricos referidos;
- Localizar, em representações cartográficas, diversos espaços e territórios que lhe dão identidade, utilizando diferentes escalas e mobilizando os mais diversos tipos de informação georreferenciada, relacionando as suas características mais importantes para compreender a dimensão espacial de Portugal e da sua inserção no Mundo;

- Estabelecer relações entre as formas de organização do espaço português e os elementos naturais e humanos aí existentes em cada época histórica e na atualidade; (Ministério da Educação, 2018, pp. 2-3).

É referido ainda no documento das AE que no final do 2.º ciclo,

o aluno deve ser capaz de reconhecer a identidade espaço-temporal de Portugal nos seus aspetos mais relevantes. O reconhecimento desta identidade resulta de um processo de ensino-aprendizagem adequado ao seu nível cognitivo, tendo o aluno desenvolvido competências históricas e geográficas que o capacitam para os ciclos de estudo subsequentes. (Ministério da Educação, 2018, p.3)

As aprendizagens essenciais (AE) expectáveis de serem alcançadas durante o 6.º ano de escolaridade no que respeita a competências espaciais são:

- Identificar e localizar as três invasões napoleónicas, realçando a resistência das populações, o carácter destrutivo da guerra e o impacto da participação inglesa no conflito;
- Explicar as migrações oitocentistas (para outros continentes e dos campos para as cidades), relacionando-as com o crescimento populacional e com o processo de Industrialização;
- Analisar a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com a população e utilizando diferentes formas de representação cartográfica (em suporte físico ou digital);
- Aplicar as TIC e as TIG para localizar e conhecer as características e a distribuição dos fenómenos demográficos;
- Mobilizar as TIC e as TIG para localizar e conhecer as características e a distribuição da população urbana e rural;
- Utilizar diferentes formas de representação cartográfica (em suporte físico ou digital) na análise da distribuição das diferentes atividades económicas no país, à escala local e nacional;

- Mobilizar as TIC e as TIG para localizar e conhecer as características e a distribuição das atividades económicas;
- Localizar em diferentes representações cartográficas as principais áreas de proteção ambiental em Portugal;
- Aplicar as TIC e as TIG para localizar e conhecer as características e a distribuição das redes de transporte. (Ministério da Educação, 2018, pp. 5-13).

Entre as ações estratégicas de ensino propostas para operacionalizar as AE definidas para a disciplina de História e Geografia de Portugal em articulação com o PASEO destacam-se, no âmbito das competências espaciais:

- analisar factos e situações, selecionando alguns elementos ou dados, nomeadamente a localização e as características históricas e geográficas;
- desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado, privilegiando a informação estatística e cartográfica;
- mobilizar as TIC e as TIG (Google Earth e BIG Data, como por exemplo, a Pordata) para representar informação histórica e geográfica; - valorizar o património histórico e geográfico.

Também se devem promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos, tais como:

- mobilizar conhecimento adquirido, aprendendo a aplicá-lo em situações históricas e geográficas específicas, sensibilizando desta forma os alunos para as noções de permanência e de mudança;
- propor alternativas de interpretação a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema em Geografia;
- usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, imagens, mapas e gráficos).

E promover estratégias que envolvam por parte do aluno:

- Realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva;
- executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia;
- aprender a registar seletivamente os dados históricos e geográficos obtidos. (Ministério da Educação, 2018, pp. 8-13).

Partindo do problema identificado, das competências que é esperado que os alunos desenvolvam à saída da escolaridade obrigatória e das ações estratégicas propostas para a disciplina de HGP no âmbito da espacialidade, para o 6.º ano de escolaridade, a **problemática** que orienta o estudo assume a seguinte definição,

O desenvolvimento de competências de localização geográfica implica o recurso a estratégias e atividades que mobilizem os alunos na leitura e interpretação de mapas.

Para responder a esta problemática foram definidos os seguintes **objetivos**:

- i. Analisar as competências prévias de localização geográfica desenvolvidas pelos alunos que frequentam o 6.º ano
- ii. Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 6.º ano
- iii. Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização geográfica pelos alunos

2. Enquadramento teórico

| ' ' | | ' ' |

Para este capítulo, é mobilizada a leitura crítica realizada a partir de referências bibliográficas relativas ao tema emergente da problemática definida para este estudo, com o objetivo de construir o quadro teórico que sustenta as análises da informação empírica e assim responder aos objetivos definidos.

Deste modo, organiza-se a construção do marco teórico em três pontos: (i) mapas, cartografia e ensino da geografia; (ii) o mapa como recurso didático; (iii) desenvolvimento de competências histórico-geográficas com recurso a mapas.

2.1 Mapas, Cartografia e Ensino da Geografia

Numa primeira instância, torna-se essencial esclarecer o que se entende por mapa. É possível encontrar várias definições, algumas mais simples e objetivas, “representação gráfica da Terra numa superfície plana, apresentando-a no seu todo ou apenas em parte, utilizando diferentes escalas.” (Viegas & Batouxas, 1998, p. 126), outras, mais complexas, que expõem a importância dos mapas ao longo da história: “o mapa é a representação gráfica do espaço na linguagem cartográfica. Embora tenha sido aprimorado pela ciência moderna, a produção de mapas pelo ser humano data de antes do surgimento da escrita e da matemática. O princípio básico da elaboração do mapa consiste na representação da superfície tridimensional da Terra num plano bidimensional de forma reduzida, gerando uma relação escalar entre a realidade e a sua representação gráfica.” (Fernandes, Trigal & Sposito, 2016, p. 297).

Mapa e cartografia estão intimamente relacionados e desempenham um papel fundamental na representação e compreensão do espaço geográfico, sendo então um mapa uma representação gráfica do espaço geográfico, que pode ser uma área específica, como um bairro, uma cidade, um país, um continente, ou até mesmo o mundo inteiro. Os mapas são criados para transmitir informações sobre a localização, distribuição e características de diferentes elementos geográficos, como rios, montanhas, cidades, estradas, entre outros. Neles utilizam-se símbolos, cores, linhas e diferentes técnicas cartográficas para representar esses elementos de maneira clara e legível.

A cartografia é a ciência e a técnica de criação, análise e interpretação de mapas. Ela envolve o estudo dos princípios, métodos e instrumentos utilizados na elaboração de mapas. A cartografia procura representar o espaço geográfico com precisão e objetividade, considerando fatores como escala, projeção cartográfica, simbologia e generalização cartográfica. Além disso, a cartografia também se preocupa com a interpretação e a análise dos mapas, bem como com a utilização adequada das informações geográficas neles contidas. Cardona diz-nos que “la cartografía tiene un área de aplicación y desarrollo claro en todos los contenidos relacionados con la geografía. De hecho, la cartografía es la principal opción metodológica de la geografía, el método geográfico por excelencia.” (Cardona, 2002, p. 84).

Por vezes, o conceito de mapa e de cartografia são confundidos, pelo que se considera importante compreender as suas diferenças. A cartografia é a “ciência que se encarrega da elaboração de mapas que representam e transmitem informação sobre o espaço geográfico.” (Viegas & Batouxas, 1996, p. 33) O mapa é o instrumento, o recurso, que resulta do trabalho cartográfico.

O mapa é a expressão própria da ciência geográfica (Liceras, 2016) e, para muitas pessoas mapa é sinónimo de geografia e o conhecimento dos mapas uma das finalidades do seu ensino (Batllori, 2011). A palavra geografia remonta à história grega, pois “foram os Gregos os primeiros que procuraram sistematizar os nossos conhecimentos geográficos. Foram eles que criaram a palavra Geografia (geo = terra; graphein = descrever).” (Clozier, 1972, p. 18). Importa, contudo, explicitar que a geografia como disciplina científica é diferente da geografia escolar (Rodriguez, 2012). Através da geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si, no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, a construírem o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável (Cachinho, 2000).

Nesse sentido se entende a geografia como a disciplina que evidencia nossas obras como seres humanos, como sociedades no tempo e no espaço, conjugados em lugares, sucessões e simultaneidades. É aquela que nos brinda ferramentas para compreender nosso mundo

e nossas espacialidades, para formarmos uma concepção dele e que é materializada em nossas ações sobre esse mundo. Por isso essa disciplina como parte das Ciências Sociais pretende compreender as múltiplas relações que formam estruturas espaciais, produzidas a partir da interação dos espaços geográficos constituídos por diversos fatores, relações, sujeitos e espacialidades. (Rodríguez, 2012, p. 52).

Estudar Geografia é, assim, “uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos”, compreender o significado das ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares. Estudar estas ações permite compreendê-las do ponto de vista das “relações sociais, das ocupações e da construção dos espaços geográficos tendo como referência os processos históricos e o meio físico, considerando os diferentes tempos e grupos sociais” (Callai, Cavalcanti & Castellar, 2012, pp. 80-81).

Os alunos não só aprendem a levantar questões, emitir hipóteses, a pesquisar, selecionar e organizar a informação necessária à compreensão e interpretação dos problemas, como exploram a metodologia do trabalho de campo.

Através da geografia as pessoas aprendem a utilizar a linguagem verbal, icônica, estatística e cartográfica. Nesta perspectiva, na escola, a geografia desempenha um papel importante na abordagem da espacialidade, “de llevar a los ciudadanos a una conciencia de la misma en relación con los fenómenos vividos. Esa tarea es relevante y contribuye a la vida cotidiana, pues las prácticas sociales son, de hecho, socioespaciales.” (Cavalcanti, 2009, p. 58). A compreensão das relações e práticas sociais, implica a exploração das noções de lugar e localização (Callai, Cavalcanti & Castellar, 2012).

2.2 O mapa como recurso didático

Pelo que fomos afirmando anteriormente, a relação entre educação geográfica e construção do raciocínio espacial é evidente. Nas crianças a construção do raciocínio espacial pode decorrer de estratégias de ensino que proponham a localização de símbolos em espaços próximos ou distantes ou que identifiquem, como, por exemplo, no mapa, lugares de tamanhos diferentes, calculem distâncias, e que localizem lugares com cores e

símbolos que estimulem noções como hierarquização espacial (Callai, Cavalcanti & Castellar, 2012).

Nesta aprendizagem da espacialidade e da construção de uma consciência espacial, o uso do mapa como recurso didático, como “un recurso para la enseñanza y el aprendizaje” (Álvarez, 2005, p. 53) é fundamental e, neste sentido, é relevante sublinhar as suas funções para ensinar e aprender a interpretar e compreender a linguagem cartográfica; desenvolver a curiosidade; relacionar a informação cartográfica com a realidade e transformar essa informação em conhecimento útil, crítico e válido para ser utilizado no quotidiano; fomentar o desenvolvimento de valores ambientais e sociais, etc. (Liceras, 2016).

Nesta perspetiva, os mapas podem ser fonte de conhecimento para diferentes níveis de ensino, colocando-se algumas das questões frequentes ao seu uso: Como trabalhar com diferentes tipos de mapa? Como utilizar os mapas para construir conhecimento geográfico? Como descodificar e compreender os mapas? (Batllori, 2011). “Enseñar los mapas implica trabajar con ellos” (Batllori, 2011, p. 259). São múltiplas as possibilidades de trabalhar com mapas: podemos desenhar mapas a partir de observações diretas da realidade, a partir de fontes indiretas ou recorrer a mapas para obter informação e representar conhecimentos. Os mapas podem ainda ser um recurso para organizar conhecimentos prévios, para explorar temas ou para elaborar sínteses e representar conclusões (Batllori, 2011). O uso de todas estas funcionalidades dos mapas implica o desenvolvimento de competências cartográficas, para identificar, seleccionar e interpretar dados (Slater, 1996). Neste sentido importa saber ler a legenda e conseguir descodificar o significado dos símbolos, pois sem esta competência não será possível ler e interpretar de forma correta a informação contida no mapa, sistematizar as características observadas, localizar e estabelecer relações entre os espaços ou os elementos representados espacialmente (Álvarez, 2005). Dito de outro modo, quando pretendemos que um aluno leia um mapa, estamos a pedir-lhe para mobilizar as capacidades de localizar, de recolher informação e de saber organizá-la para a interpretar.

O estudo desenvolvido por (Álvarez, 2005), sobre o uso de mapas topográficos por estudantes da formação inicial de professores revelou existirem algumas fragilidades por parte destes estudantes sobre o uso de mapas e interpretação da informação neles contida. Por exemplo, revelaram ter dificuldades na descodificação da legenda e conseqüentemente na interpretação da informação contida no mapa e no estabelecimento de relações espaciais. Entre as causas para a ausência das competências identificadas a autora, sustentada também em outros autores, atribui responsabilidades ao modo como este instrumento é utilizado e explorado no ensino básico e secundário.

Es sabido que el empleo de los mapas, durante mucho tiempo y según qué profesores, se ha reducido y, a veces sigue reduciéndose, aunque existen interesantes propuestas didácticas en otras direcciones, a localizar nombres y datos, sin favorecer un aprendizaje que permita valorar la cartografía en todas sus posibilidades y la convierta en un instrumento al que se acuda con frecuencia para ampliar conocimientos o resolver problemas espaciales. (Álvarez, 2005, p. 52)

Perante estas evidências, a autora reforça a importância de começar a ensinar e a aprender o que é um mapa e como utilizá-lo desde cedo. Desde a educação infantil e posteriormente dos primeiros anos da educação básica, que é importante colocar as crianças perante o desenvolvimento de habilidades cartográficas, identificando as dificuldades, a forma de as trabalhar, os procedimentos cartográficos, selecionando para tal as atividades didáticas mais adequadas em que o mapa é o recurso. Este trabalho, de natureza didática, iniciado desde cedo, contribui para melhorar a compreensão das representações cartográficas mais elementares e também desenvolver competências para a compreensão das representações mais abstratas.

2.3 Desenvolvimento de competências histórico-geográficas com recurso a mapas

O conceito de competência remete-nos para a “construção pessoal, singular, específica de cada um” (Dias, 2010, p. 74). Pode ser entendida como “possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido”; “Ser

competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado.” (Arénilla, Gossot, Rolland & Roussel, 2000, p. 105). Noutra perspetiva, Perrenoud define competência como

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em acção e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p. 7).

Podendo-se concluir que, segundo os autores referidos, ser competente é saber colocar em prática os conhecimentos construídos em outras situações. No documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as competências são entendidas como

combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (...) competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.” (PASEO, p. 9)

Competências que é esperado que se desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória que objetivam tornar os estudantes cidadãos competentes para tomar decisões informadas. Também Dias e Hortas (2017) definem competência como sendo “uma capacidade que pode ser mobilizada para o sujeito enfrentar diferentes situações” (p. 289). Segundo Dias (2010) para que um aluno possa ser considerado competente, este terá que ser autónomo no uso dos seus conhecimentos, sendo que para atingir este nível de autonomia o aluno deverá apropriar-se dos conhecimentos de qualquer disciplina, para que consiga recorrer a estes sempre que precisar. Assim, é possível verificar que, a definição de competência, aos olhos de diferentes autores, é consensual. Em educação o conceito de “competente” surge como uma alternativa a outros conceitos como

capacidade ou habilidade, que permitem aos estudantes enfrentar tarefas e situações educativas (Alves et al., 2019, p. 343). No 2.º CEB, a disciplina de HGP, surge no currículo dos alunos como o espaço para a construção de conhecimentos, mas também de desenvolvimento de competências importantes que lhes proporcionam capacidades, valores e atitudes diversificadas que podem mobilizar para a vida em sociedade. Nas AE (Direção-Geral de Educação, 2018b) encontra-se explicitada a importância desta disciplina para os alunos, sendo que é através da interdisciplinaridade entre a disciplina de História e a de Geografia que os alunos são conduzidos “no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 2), compreendendo ao mesmo tempo “a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 2).

Torna-se assim necessário compreender quais as competências histórico geográficas que é possível os alunos desenvolverem através das aprendizagens experienciadas em história e geografia e de que forma estas competências podem ser mobilizadas para a construção de outras aprendizagens e para a sua vida futura enquanto cidadãos “histórica e geograficamente competentes” (Dias & Hortas, 2017, p. 289). Para estes autores, as competências que se podem desenvolver do ponto de vista histórico-geográfico são:

(A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. (Dias & Hortas, 2017, p. 289).

Os dois conceitos estruturantes do conhecimento histórico-geográfico têm subjacente a noção de tempo e de espaço, o segundo conceito, o conceito de espaço é a ponte de ligação para a integração do conhecimento histórico e do conhecimento geográfico. A leitura das competências antes mencionadas permite perceber que em todas elas o mapa pode estar presente. Pois a contextualização espacial dos fenómenos, sejam eles de natureza geográfica ou histórica, está presente de forma explícita ou implícita. No desenvolvimento destas competências o uso de mapas é uma constante, servindo os diferentes momentos, pois

si entendemos que la Geografía debe de cumplir la función educativa de ayudar a comprender el mundo para poder transformarlo; los mapas, desde esta dimensión, son instrumentos que facilitan la lectura crítica, favorecen el análisis comprometido en la búsqueda de soluciones a los problemas. (Masachs, Casares & Fernández, 1997, p. 76).

Nas aulas de HGP, no 2.º CEB, os mapas são uma “fonte de informação sobre territórios acerca dos quais não podemos ter um conhecimento directo, (...) são importantes para obter informação sobre aspectos invisíveis (...) é importante como expressão da descrição do território, para facilitar a comunicação dos resultados de uma investigação geográfica” (Dias & Hortas, 2006, p. 3). O trabalho com mapas permite “recabar conocimientos previos, para desarrollo de los temas y para la síntesis y expresión de conclusiones.” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 259). Os mesmos autores afirmam que o uso de mapas “Constituyen pues uno de los ejes de la enseñanza aprendizaje de la Geografía.” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 259). No caso da História o uso da cartografia continua a ser essencial pois “el lenguaje cartográfico tiene un lugar privilegiado en la historia y ayuda, por definición, los hechos sucedidos en el tiempo y en el espacio que les corresponde.” (Cardona, 2002, p. 89).

A espacialidade implica a capacidade de localização de caracterização dos contrastes na distribuição espacial, da compreensão das dinâmicas e formas de organização do espaço em diferentes períodos de tempo, através do manuseamento e elaboração de mapas. O desenvolvimento de competências espaciais implica colocar o aluno perante situações de aprendizagem que “adoptem métodos activos e mediante a

aplicação da metodologia construtivista se tornem os alunos actores e autores das suas próprias aprendizagens” (Cachinho, 2000, p. 78). Neste caso, a aprendizagem produz-se de forma mais eficaz quando os alunos participam de forma direta na construção de conhecimento (Oliveira, 2005). Considerando os processos de ensino com mapas, é importante que o professor conceba o ensino como uma construção coletiva, permitindo aos alunos a vivência de situações em que aprendem a observar, a fazer o registo, a tratar a informação, a levantar hipóteses, a formular questões, a discutir ideias, a analisar criticamente e a apresentar resultados.

Neste processo de construção de aprendizagens do espaço-tempo os alunos são envolvidos no desenvolvimento de competências para se localizarem e compreenderem o meio próximo e o distante, num tempo histórico e num espaço geográfico.

3. Metodologia

| | ' ' | | ' '

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no presente estudo, fazendo referência à natureza do estudo, aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados e, por fim, enunciando os princípios éticos do processo de investigação.

Os participantes neste estudo eram alunos de uma turma de 6.º ano, constituída por 25 alunos. A recolha de informação para o estudo decorreu ao longo de 9 semanas, com o objetivo de compreender e melhorar as competências geográficas dos alunos através da utilização de mapas.

A metodologia de investigação refere-se ao conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para realizar uma pesquisa ou investigação científica. A metodologia é caracterizada por abranger os diversos meios que ajudam a orientar o investigador na procura de conhecimentos, podendo, por outras palavras, caracterizar-se pelo plano de ação onde são escolhidos e utilizados diferentes métodos de investigação que serviram para alcançar um fim investigativo (Coutinho, 2018). É então o “processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p.52).

Deste modo, depois de se ter definido a questão problemática, os respetivos objetivos de investigação e elaborado a fundamentação teórica que os sustenta, podemos considerar que a metodologia de investigação que melhor se adequa às intencionalidades deste estudo apresenta uma natureza quantitativa e qualitativa. Segundo Denzin (1994), citado por Aires (2011),

na investigação de natureza qualitativa, o investigador inicia o processo investigativo pela “(...) pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” e pressupõe um processo reflexivo e complexo (p. 16).

De acordo com a metodologia implementada, na tabela abaixo serão apresentados os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e os instrumentos utilizados no

decorrer do estudo, estabelecendo uma articulação com cada objetivo de investigação definido (Tabela 11).

Tabela 11. Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise	Instrumentos/Produtos
A. Analisar as competências prévias de localização geográfica desenvolvidas pelos alunos que frequentam o 6.º ano	Informação qualitativa e quantitativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ atividades de diagnóstico ○ entrevista à OC 	Análise das taxas de sucesso dos alunos nas atividades realizadas; <p>Análise de conteúdo da entrevista à OC.</p>	Exercícios de diagnóstico <p>Guião de entrevista semiestruturada à Orientadora Cooperante e transcrição da mesma</p>
B. Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 6.º ano	Informação qualitativa: planificações das aulas de HGP	Análise de conteúdo: estratégias e atividades de ensino e aprendizagem planificadas com recurso a mapas	Planificações das aulas de HGP <p>Atividades de exploração de mapas temáticos em diferentes escalas</p>
C. Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização geográfica pelos alunos	Informação qualitativa e quantitativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ produções dos alunos ○ observação direta participante 	Análise quantitativa e qualitativa das respostas dos alunos nas atividades práticas	Produções dos alunos: atividades de exploração de mapas temáticos em diferentes escalas <p>Registos de observação direta.</p>

Nota: construção própria.

Os instrumentos de recolha de dados apresentados na tabela para responder aos objetivos do estudo organizam-se em: **Guião de entrevista à OC; planificações das aulas de HGP; Produções dos alunos e Grelhas de registo da observação direta.**

A **entrevista** caracteriza-se, segundo Aires (2011), como sendo “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29), sendo que esta surge “da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (p. 29). Podemos então afirmar que, a entrevista realizada à OC (Anexos E e G) era estruturada uma vez que “a interação entre entrevistador e entrevistado [acontece] com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (p. 28), no entanto as respostas a essas questões eram abertas, visto não haver categorias de respostas pré-definidas (Aires, 2011). Ao longo da prática pedagógica também existiram conversas não estruturadas com a OC, sempre que se tornava pertinente.

As **planificações** das aulas, em particular das **aulas de HGP**, em que o mapa era o recurso didático privilegiado, facilitam a reflexão sobre a intencionalidade das atividades desenvolvidas e da sua articulação com os objetivos de investigação. Pois ao tratar-se de uma investigação em contexto, em que a recolha de dados decorre das atividades implementadas durante a intervenção pedagógico-didática, importa refletir sobre de que forma a planificação das tarefas em que os alunos foram envolvidos concorreu para os objetivos de investigação definidos.

As **produções dos alunos** em diferentes atividades, permitem responder aos objetivos de estudo, na medida em que interessava compreender o processo de ensino e aprendizagem realizado, tendo em conta o contexto em que nos encontrávamos, facilitando assim uma análise direta dos resultados obtidos (Baptista & Sousa, 2014). A partir da análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas (Guerra, 2016) foi possível identificar as características das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e assim responder aos objetivos a que a investigação se propõe (Campenhoudt & Quivy, 2008).

O recurso à técnica de **observação direta** como uma das formas de recolha de dados foi fundamental para complementar a informação obtida através das produções escritas dos alunos “no local (...) [com utilização de], por exemplo, grelha de observação” (Baptista & Sousa, 2014, p. 88). Visto que a observação foi realizada no local e em contacto direto com os alunos, importa assim referir que esta foi do tipo participante, pois “o próprio investigador (...) integra o meio (...), podendo assim ter acesso às perspetivas [dos alunos] (...) [e] viver os mesmos problemas e as mesmas situações” (Baptista & Sousa, 2014, p. 88), esta observação decorreu, por exemplo, em momentos em que os alunos eram questionados oralmente, durante a análise de mapas.

Por último, importa salientar que o anonimato dos alunos, da instituição e dos professores cooperantes foi garantido e que a integridade de todos os envolvidos no estudo foi preservada, fazendo assim cumprir os princípios de integridade dos participantes, a responsabilidade e honestidade do investigador tal como se define no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

4. Resultados

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo serão apresentadas as atividades investigativas realizadas, bem como os resultados das mesmas. Posto isto, este capítulo encontra-se organizado em três pontos, em articulação com os objetivos da investigação: (i) Analisar as competências prévias de localização dos alunos de uma turma de 6.º ano; (ii) Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 6.º ano; e, por fim (iii) Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização pelos alunos.

4.1 Competências prévias de localização geográfica dos alunos de uma turma de 6.º ano

Para analisar as competências de localização dos alunos da turma do 6.º ano de escolaridade, foram aplicadas duas fichas diagnóstico em que o mapa era o recurso principal. Para cada atividade foram definidos os objetivos específicos presentes na tabela 12 e nas planificações em anexo (Anexo I).

Estas atividades foram pensadas e planeadas com o intuito de aferir as dificuldades dos alunos e orientar as estratégias e atividades a implementar para o desenvolvimento de competências de leitura, análise e interpretação de mapas.

Tabela 12. Objetivos específicos das fichas diagnóstico

Atividade	Objetivos específicos
Ficha 1	Localizar no mapa as cidades de Portugal
Ficha 2	Interpretar o mapa Identificar diferentes características do mapa

Nota: construção própria.

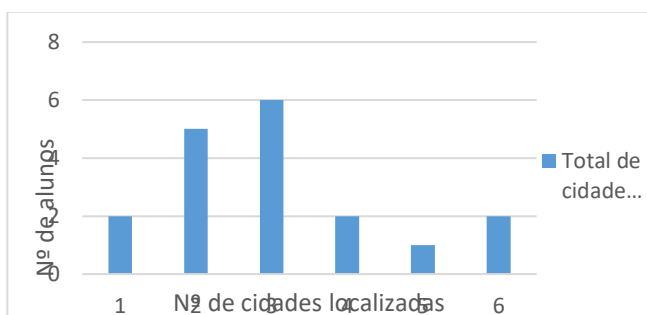
A ficha 1 (Anexo J) e a ficha 2 (Anexo J), permitiram realizar um diagnóstico sobre as competências prévias dos alunos para localizar no mapa de Portugal, cidades e regiões e ler/identificar informação contida no mapa.

Os exercícios referentes à localização de lugares/ cidades, dizem respeito à ficha 1 e à questão 1 da ficha 2. Após a realização da ficha e de esta ter sido posteriormente analisada e corrigida, os resultados da mesma, por aluno, podem ser observados na tabela (Anexo K).

A síntese dos resultados obtidos na ficha 1, e na questão 1 da ficha 2, em que o objetivo era localizar no mapa de Portugal o nome de 5 cidades portuguesas (ficha1) e o nome de 6 cidades (ficha2), está representada nos gráficos das figuras 1 e 2.

A leitura do gráfico permite verificar que apenas dois alunos, ou seja, 11% dos alunos da turma, localizaram as cinco cidades corretamente, sendo que, mais de metade da turma, 61%, apenas conseguiu localizar corretamente uma ou duas cidades.

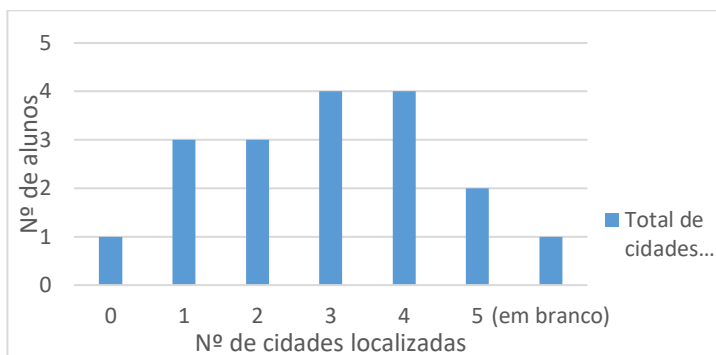
Figura 1. *Localização de cidades no mapa de Portugal*



Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 1

Numa segunda ficha de trabalho os alunos foram confrontados novamente com a localização de cidades no mapa. Os resultados desta atividade, ainda que neste estudo continuem a servir de diagnóstico, evidenciam uma melhoria no que concerne à localização das cidades no mapa de Portugal, registando-se na figura 2 um maior número de alunos que consegue localizar três ou mais cidades (55%), comparativamente aos resultados obtidos na Ficha 1, em que para o mesmo indicador apenas 28% dos alunos o conseguiram.

Figura 2. *Localização de cidades no mapa de Portugal*

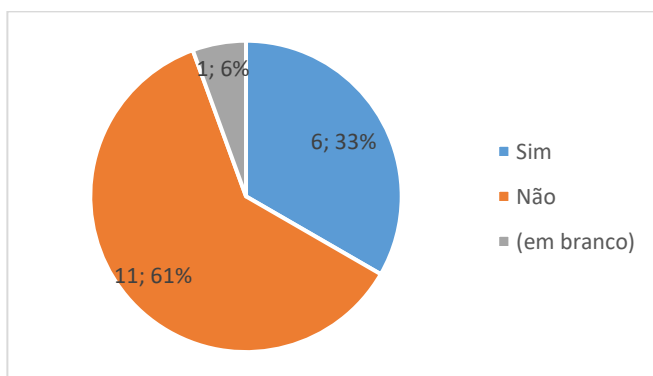


Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 2 – Questão 1

Os resultados obtidos na ficha 2, na questão 2, 3 e 4 em que o objetivo era localizar as regiões de Portugal, estão representados nos gráficos das figuras 3, 4 e 5.

Na figura 3 é possível verificar que mais de metade da turma (61%) conseguiu identificar, e pintar corretamente as duas zonas industriais mais importantes em Portugal na segunda metade do século XIX. Apesar de ter sido explorado nas aulas, há um grupo significativo de alunos que não conseguiu localizar as duas áreas industriais (39%), isto porque segundo o que foi possível identificar a partir da entrevista realizada à professora cooperante (Anexo G), há alguns anos que verifica que os alunos têm vindo a perder contacto com mapas, e os cadernos de atividades já não têm as mesmas atividades, com os mapas para os alunos pintarem, por exemplo.

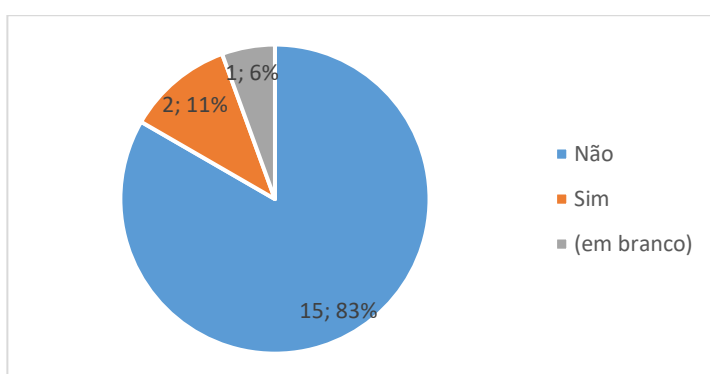
Figura 3. *Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX*



Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 2- Questão 2

No que respeita ao preenchimento da legenda de um mapa (Fig. 4), esta foi a questão em que a turma apresentou mais dificuldades: apenas 2 alunos (11%) conseguiram registar corretamente a legenda. Estes resultados podem justificar-se, talvez, pela falta de conhecimento geográfico dos alunos, por não estarem muito familiarizados com o uso e a leitura de mapas, sendo, portanto, difícil estabelecer uma relação entre os símbolos da legenda e o seu significado no mapa.

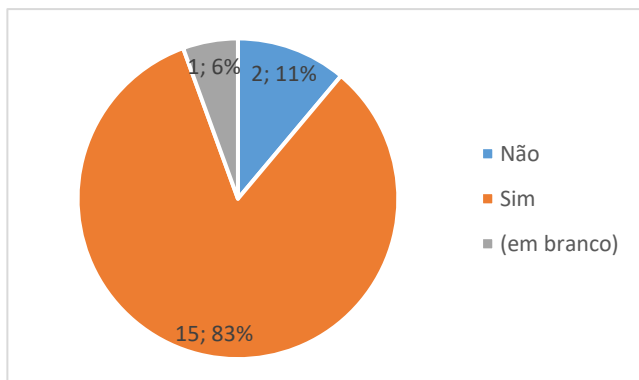
Figura 4. *Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX*



Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 2- Questão 4

Em relação à identificação do litoral como sendo a zona onde predominavam as principais áreas industriais da segunda metade do século XIX em Portugal, 83% dos alunos da turma, assinalou corretamente a opção (litoral), tendo sido esta a resposta com maior percentagem de sucesso na ficha (Fig. 5). O litoral por ser uma linha que representa a fronteira entre o mar e a terra, pode ser facilmente identificada visualmente. Os contornos costeiros podem ser reconhecidos com relativa facilidade e por isso, a maioria dos alunos revelou ter algum conhecimento sobre o que é um litoral e sua relação com a água do mar, acrescentando que, era no litoral que se verificava um maior aglomerado de cidades, sendo, portanto, mais fácil de identificar.

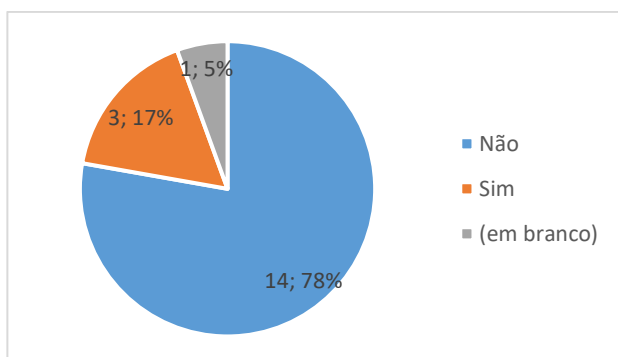
Figura 5. *Localização das duas principais zonas industriais de Portugal no século XIX*



Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 2- Questão 5

Relativamente ao objetivo identificar a informação contida no mapa (figura 6), apenas três alunos (17%) conseguiram atribuir um título correto ao mapa a partir da leitura da informação disponibilizada no mesmo. Neste exercício foi evidente a falta de compreensão do conteúdo do mapa, pois os alunos não entenderam claramente o significado do que nele estava representado ou quais as informações nele apresentadas, revelando assim ter dificuldades na escolha/atribuição de um título apropriado ao mapa.

Figura 6. *Identificar a informação no mapa*



Fonte: Grelhas de registo da avaliação da Ficha 2- Questão 3

Em síntese, esta avaliação diagnóstica, através da resolução de duas fichas, em que a exploração do mapa de Portugal foi o elemento central, permitiu ajudar a perceber o «ponto de partida» dos alunos, os seus conhecimentos prévios, sendo mais fácil pensar a partir deste ponto nas melhores estratégias e metodologias a utilizar para os conduzir no desenvolvimento de competências espaciais. De forma evidente, na análise dos mapas, os alunos revelaram ter algumas dificuldades, situação ilustrada pela percentagem de alunos que não respondeu corretamente às questões, revelando na sua maioria ter fragilidades em questões básicas/elementares de leitura e interpretação de mapas.

4.2 Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 2.º ciclo

Para analisar as situações de aprendizagem implementadas para desenvolver competências de localização geográfica, importa apresentar as atividades que foram realizadas, nas quais o mapa era o recurso didático principal. Para cada atividade foram definidos os objetivos específicos presentes na tabela 13 e nas planificações em anexo (Anexo I). As atividades foram pensadas e planeadas com o objetivo geral de conduzir os alunos no desenvolvimento de competências de leitura, análise e interpretação de mapas.

Tabela 13. *Atividades desenvolvidas com recurso a mapas e respetivos objetivos no 2.º CEB*

Domínio	Atividades desenvolvidas	Objetivos específicos
Portugal na segunda metade do século XIX	Análise do mapa de Portugal e resolução de exercícios do manual (individual).	1) Localizar no mapa as duas regiões mais industrializadas na segunda metade do séc. XIX. 2) Localizar uma cidade do interior e outra do litoral de Portugal.
	Questionamento em grande grupo acerca da análise do mapa de Portugal. Realização de exercício do caderno de atividades sobre as duas zonas mais industrializadas em Portugal na segunda metade do século XIX.	3) Diferenciar interior de litoral. 4) Identificar os pontos cardeais. 5) Localizar cidades portuguesas.

A revolução Republicana		6) Mobilizar a legenda do mapa para responder às questões.
	Resolução de exercícios sobre a evolução dos caminhos de ferro (individual).	7) Interpretar o mapa de Portugal sobre os caminhos de ferro.
	Resolução de exercícios do caderno de atividades sobre a evolução dos caminhos de ferro (individual).	8) Atribuir um título ao mapa. 9) Identificar as primeiras regiões de Portugal a beneficiarem de linhas férreas. 10) Explicar o contributo dos caminhos de ferro na aproximação das pessoas.
	Resolução de exercícios para atribuir cada um dos títulos ao respetivo mapa sobre a evolução dos caminhos de ferro em Portugal. (individual).	11) Interpretar mapas sobre e evolução dos caminhos de ferro em Portugal.
	Questionamento em grande grupo do mapa presente no manual sobre informações referente aos países com pena de morte na atualidade.	12) Interpretar o mapa sobre os países com pena de morte na atualidade.
	Análise em grande grupo de documentos e do mapa de Portugal, um referente às zonas mais industrializadas e outro à evolução dos caminhos de ferro.	13) Interpretar informação dos mapas sobre zonas mais industrializadas e outro à evolução dos caminhos de ferro em Portugal.
	Resolução de exercícios sobre distribuição da população em 1880 em Portugal (individual).	14) Interpretar informação do mapa sobre a distribuição da população em Portugal.
	Análise oral, em grande grupo, do mapa sobre a distribuição da população. Resolução de exercícios sobre o tema da distribuição da população em Portugal (individual).	15) Interpretar o mapa de forma a tirar conclusões sobre a distribuição da população.
	Análise em grande grupo do mapa mundo sobre os principais destinos da emigração portuguesa no século XIX.	16) Localizar no mapa mundo os países para onde emigraram os portugueses.
	Resolução de uma ficha de revisões dos conteúdos explorados nas aulas (individual).	17) Interpretar informação do mapa sobre as duas zonas mais industrializadas em Portugal na segunda metade do século XIX, a distribuição da população, a evolução dos caminhos de ferro.
	Resolução de uma ficha de avaliação (individual).	
	Resolução de duas atividades sobre o mapa cor-de-rosa, com a utilização de dois mapas diferentes (individual).	18) Interpretar informação do mapa. 19) Identificar o mapa cor-de-rosa. 20) Localizar os países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa

		<p>21) Atribuir uma legenda e um título ao mapa.</p> <p>22) Localizar e pintar as colônias definidas na conferência de Berlim.</p> <p>23) Identificar os pontos cardeais.</p>
--	--	---

Fonte: Planificações HGP, 6.º Ano, 2.º CEB

No decorrer da prática pedagógica foram abordados dois temas da história de Portugal: *Portugal na segunda metade do século XIX* e *A Revolução Republicana*. Na tabela acima encontram-se as atividades realizadas com os alunos, onde o mapa foi o principal recurso didático mobilizado, organizadas para cada tema com os respetivos objetivos específicos.

Uma primeira análise de conteúdo da tabela 13 permite identificar as principais dimensões exploradas com os alunos no âmbito da competência espacial: **localização de cidades e regiões em diferentes escalas; mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada; leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado**. Assim, para cada dimensão da competência identificam-se de seguida os objetivos que as atividades realizadas com os alunos permitiram desenvolver (Tabela 14). Entre as três dimensões identificadas, a partir de uma análise de conteúdo dos objetivos definidos nas planificações, constatamos duas grandes intencionalidades nas atividades desenvolvidas. Por um lado, a construção de conhecimento e o desenvolvimento com os alunos de capacidades que lhes permitissem localizar lugares num mapa, por outro lado, o desenvolvimento de capacidades de leitura de mapas que facilitassem a análise da distribuição espacial dos fenómenos humanos em estudo e possibilitassem a sua interpretação e estabelecimento de relações para uma melhor compreensão das dinâmicas espaciais associadas a estes fenómenos. Neste processo, os elementos do mapa, em particular o título, a legenda, a escala e a orientação, conteúdos do currículo de HGP do 2.º CEB estiveram sempre presentes, surgindo em algumas atividades.

Tabela 14. *Dimensões da competência espacial exploradas a partir das atividades com recurso a mapas*

Dimensões da competência espacial	Objetivos específicos
Localização de cidades e regiões em diferentes escalas	<p>1) Localizar no mapa as duas regiões mais industrializadas na segunda metade do séc. XIX.</p> <p>2) Localizar uma cidade do interior e outra do litoral de Portugal.</p> <p>3) Diferenciar interior de litoral.</p> <p>5) Localizar cidades portuguesas.</p> <p>16) Localizar no mapa mundo os países para onde emigraram os portugueses.</p> <p>17) Localizar os países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa.</p> <p>23) Localizar e pintar as colónias definidas na conferência de Berlim.</p>
Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada	<p>4) Identificar os pontos cardeais.</p> <p>6) Mobilizar a legenda do mapa para responder às questões.</p> <p>22) Atribuir uma legenda e um título ao mapa.</p>
Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado	<p>7) Interpretar o mapa de Portugal sobre os caminhos de ferro.</p> <p>8) Atribuir um título ao mapa.</p> <p>9) Identificar as primeiras regiões de Portugal a beneficiarem de linhas férreas.</p> <p>10) Explicar o contributo dos caminhos de ferro na aproximação das pessoas.</p> <p>11) Interpretar mapas sobre os caminhos de ferro em Portugal.</p> <p>12) Interpretar o mapa sobre os países com pena de morte na atualidade.</p> <p>13) Interpretar informação dos mapas sobre zonas mais industrializadas e outro à evolução dos caminhos de ferro em Portugal.</p> <p>14) Interpretar informação do mapa sobre a distribuição da população.</p> <p>16) Interpretar informação do mapa sobre os principais destinos da emigração portuguesa no século XIX.</p>

	<p>17) Interpretar informação dos mapas sobre as duas zonas mais industrializadas em Portugal na segunda metade do século XIX, a distribuição da população, a evolução dos caminhos de ferro.</p> <p>20) Identificar/localizar o mapa cor-de-rosa.</p>
--	--

Fonte: Planificações HGP, 6.º Ano, 2.º CEB

Relativamente à primeira competência espacial “**Localização de cidades e regiões em diferentes escalas**”, desenvolveram-se atividades em que os alunos praticaram a localização de cidades e regiões em mapas de diferentes escalas, desde o mapa de Portugal, com uma escala maior, em que localizaram cidades de Portugal, as duas regiões mais industrializadas na segunda metade do séc. XIX, uma cidade do interior e outra do litoral de Portugal e diferenciaram interior de litoral (Anexo J). Também utilizaram mapas com uma escala menor, como o mapa mundo, onde praticaram a localização dos principais países de emigração portuguesa ou países com pena de morte na atualidade. (Anexo J). Outro mapa utilizado foi o do continente africano, recurso para explorar e o mapa cor-de-rosa, e responder a objetivos como localizar os países intervenientes e/ou integrantes na definição desse mapa, na sequência da conferência de Berlim (Anexo J). Os mapas utilizados foram apresentados em diferentes suportes,” nomeadamente: em papel, integrando fichas de trabalho, ou recorrendo ao manual dos alunos e caderno de atividades; através de vídeos didáticos, para visualização reflexão e discussão dos fenómenos representados cartograficamente. Como refere Jaraíz (2019) “o recurso ao digital, em sala de aula, favorece atividades mais dinâmicas, permitindo também que o processo de aprendizagem se torne mais ativo.”

Estes percursos de aprendizagem, sustentados em mapas, permitiram desafiar os alunos na localização de lugares e, também, levá-los a apropriarem-se do território que habitam e dos outros lugares do mundo, que nos permitem compreender a nossa história. Nesta perspetiva procurou-se como refere Liceras (2016), conduzir os alunos na construção de conhecimento útil e válido para ser utilizado no quotidiano, ao mesmo tempo que desenvolviam uma consciência espacial a partir da localização de lugares, regiões, países e continentes (Callai, Cavalcanti & Castellar, 2012).

A utilização de mapas tornou-se imperativa sempre que se pretendia estabelecer uma relação com os conteúdos que estavam a ser trabalhados e porque “Enseñar los mapas implica trabajar con ellos” (Batllori, 2011, p. 259). O procedimento na sua utilização partia sempre que possível dos conhecimentos prévios dos alunos, pois é mediante as ideias prévias que os alunos explicam o mundo que os rodeia e constroem a solução para os problemas do seu quotidiano (Souto Gonzalez, 1998), através de questionamentos em grande grupo, em que se solicitava a determinado aluno a leitura do mapa, ou apenas a identificação de algum elemento, esta identificação por parte dos alunos, ajudava-os a construir uma representação do espaço geográfico. As experiências vividas na exploração de mapas, além da competência de localização, permitiram “valorar la cartografía en todas sus posibilidades” para “ampliar conocimientos o resolver problemas espaciales” (Álvarez, 2005, p. 52). Esta estratégia, de valorização do mapa como recurso, permitiu ainda às crianças uma maior atenção e concentração nas aulas, conseqüentemente disponibilidade para participar mais ativamente e maior envolvimento nas atividades, o que, por sua vez, potencia melhores atitudes e comportamentos (Bordenave & Pereira, 1985, p.183, citado por Galego, 2014, p.2). Jesus (1998, p. 87) salienta ainda que há também vantagens para os resultados académicos dos alunos por “pôr à prova a curiosidade e o pensamento crítico”, mobilizando e consolidando as aprendizagens que são expostas através da partilha de ideias/raciocínios no diálogo. (Citado por Galego, 2014, p.39). As respostas dos alunos iam sendo acompanhadas de *feedback*, incentivando-os a explorar os mapas, estimulando sua curiosidade e interesse pelo mundo ao seu redor. O *feedback*, utilizado em algumas aulas planificadas, é defendido por Sandler (1989) como um diálogo com intencionalidade pedagógica cujo intuito é aproximar mais as expectativas do docente, em termos de aprendizagem, ao resultado final que se pretende que os alunos alcancem. Quando usado de forma pertinente, auxilia os alunos no seu desempenho, devendo ser focado em aspetos emergentes das atividades.

No que concerne à “**Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e decodificação das informações representadas**”, os alunos foram desafiados a identificar e localizar elementos geográficos específicos em mapas de Portugal, como cidades e regiões; a utilizar os pontos cardeais e a mobilizar a legenda do mapa para

responder às questões (Anexo M). Ao explorar mapas temáticos que apresentam informações específicas sobre aspetos diversos, como a distribuição populacional, a evolução dos caminhos de ferro etc. os alunos puderam observar as cores, padrões e símbolos utilizados para representar essas informações e interpretar os dados que emergiam desses mapas. Neste sentido importa permitir aos alunos a aprendizagem da leitura da legenda, da sua descodificação, da apreensão do significado dos símbolos, pois sem esta competência dificilmente utilizarão os mapas para localizar e estabelecer relações entre os espaços ou entre os elementos espaciais (Álvarez, 2005). Um aspeto importante a destacar, foi a utilização de dois mapas de Portugal, referentes a diferentes momentos da evolução dos caminhos de ferro, levando os alunos a estabelecer uma relação entre o passado e o presente. A intenção era conduzi-los na compreensão das mudanças e permanências no espaço (...) um testemunho do tempo em cada território, resultado de uma acumulação de informação do passado (Santisteban & Pagès, 2011; Santisteban, 2009; Cardona, 2002). Nesta perspetiva o uso de mapas cumpria com a função educativa de “ayudar a comprender el mundo para poder transformalo”; pois os mapas “son instrumentos que facilitan la lectura crítica, favorecen el análisis comprometido en la búsqueda de soluciones a los problemas.” (Masachs, Casares & Fernández, 1997, p. 76).

Quanto à **“Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial da informação nele representada”**, foi possível realizar atividades que permitiram aos alunos interpretar o mapa de Portugal sobre, por exemplo, os caminhos de ferro, identificando através dos elementos do mapa, as primeiras regiões a beneficiarem de linhas férreas, atribuindo um título ao mapa através da informação nele contida (Anexo N). Deste modo, pretendia-se colocar os alunos perante a formulação de hipóteses e de questionamentos com base nas informações representadas no mapa, identificando as razões por detrás de determinados padrões, as consequências ou implicações socioeconómicas e culturais de certas distribuições. Estas intencionalidades por detrás das estratégias de trabalho com os alunos objetivavam o desenvolvimento de competências adotando “métodos activos” que “tornem os alunos actores e autores das suas próprias aprendizagens” (Cachinho, 2000, p. 78).

Ao trabalhar os elementos do mapa com os alunos, estes desenvolveram habilidades de leitura e pensamento espacial, interpretação de símbolos, compreensão das relações espaciais e análise crítica dos fenómenos nele representados, sendo por isso importante envolver os alunos de forma ativa nessas atividades, promovendo a reflexão, o diálogo e a discussão em grupo. Como refere hooks (2022, p.21) “el aprendizaje activo significa que no todos podemos estar em lo cierto al mismo tiempo y que la forma de conocimiento cambia constantemente”.

Estas experiências didáticas com mapas, para além de desenvolverem os objetivos e as competências propostas nas AE para o 6.º ano de escolaridade, que oportunamente apresentamos na justificação curricular deste estudo, também concorrem para o desenvolvimento de competências essenciais descritas no PASEO, destacando-se as competências no âmbito do *Saber científico, técnico e tecnológico*, do *Raciocínio e resolução de problemas* e do *Desenvolvimento pessoal e autonomia*.

4.3 Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização geográfica pelos alunos

Neste ponto vamos deter-nos sobre a análise das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para compreender que competências de localização geográfica os alunos tiveram oportunidade de desenvolver.

Localização de cidades e regiões em diferentes escalas

A tabela 15 apresenta, para a competência *Localização de cidades e regiões em diferentes escalas*, os objetivos específicos, as estratégias e atividades implementadas e os respetivos indicadores de avaliação.

As atividades desenvolvidas no âmbito desta competência valorizaram o uso do mapa de Portugal e do mapa mundo, para conduzir os alunos na localização de lugares, países e regiões. Na avaliação dos objetivos definidos, privilegiaram-se indicadores relativos à leitura e uso da legenda, interpretação de informação no mapa e localização de cidades, regiões e países.

Pretendia-se, assim, como refere Álvarez (2005), colocar os alunos perante atividades em que construíssem conhecimento e desenvolvessem capacidades para saber ler a legenda e conseguir descodificar o significado dos símbolos, para ler e interpretar de forma correta a informação contida no mapa, sistematizar as características observadas, localizar e estabelecer relações entre os espaços ou os elementos representados espacialmente.

Tabela 15. *Competência espacial: Localização de cidades e regiões em diferentes escalas*

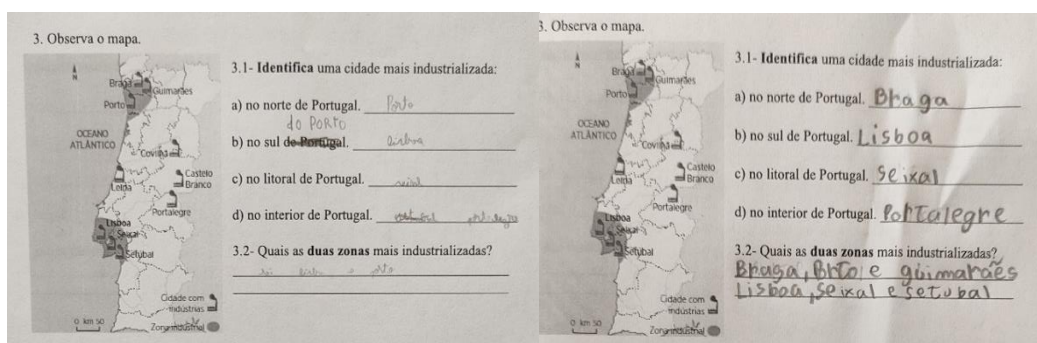
Localização de cidades e regiões em diferentes escalas		
Estratégias/Atividades	Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Análise do mapa de Portugal e resolução de exercícios do manual (individual). • Questionamento em grande grupo acerca da análise do mapa de Portugal. • Realização de exercício do caderno de atividades sobre as duas zonas mais industrializadas em Portugal na segunda metade do século XIX. • Análise em grande grupo do mapa mundo sobre os principais destinos da emigração portuguesa no século XIX. • Resolução de uma ficha de revisões dos conteúdos explorados nas aulas (individual). • Resolução de duas atividades sobre o mapa cor-de-rosa, 	<p>1) Localizar no mapa as duas regiões mais industrializadas na segunda metade do séc. XIX.</p> <p>2) Localizar uma cidade do interior e outra do litoral de Portugal.</p> <p>3) Diferenciar interior de litoral.</p> <p>5) Localizar cidades portuguesas.</p> <p>16) Localizar no mapa mundo os países para onde emigraram os portugueses.</p> <p>17) Localizar os países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa.</p>	<p>1.1 Mobiliza a legenda para a identificação das duas zonas mais industrializadas;</p> <p>1.2 Identifica as duas zonas mais industrializadas;</p> <p>2.1 Identifica uma cidade industrializada do interior;</p> <p>2.2 Identifica uma cidade industrializada do litoral.</p> <p>3.1 Interpreta o mapa de Portugal</p> <p>3.2 Diferencia interior e litoral.</p> <p>5.1 Localiza as cidades portuguesas</p> <p>16.1 Interpreta o mapa mundo</p> <p>17.1 Localiza no mapa de África os países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa</p>

com a utilização de dois mapas diferentes (individual).	23) Localizar e pintar as colónias definidas na conferência de Berlim.	23.1 Localiza no mapa as colónias definidas na conferência de Berlim
---	--	--

Nota: Construção própria

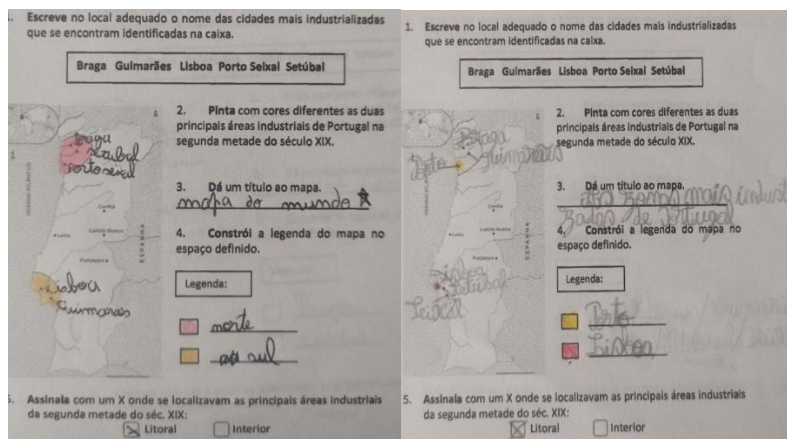
A análise dos resultados das aprendizagens dos alunos, que concorrem para o desenvolvimento desta competência espacial, revela uma taxa global de sucesso da competência de 64,03%. Tal significa que os alunos conseguiram alcançar parcialmente alguns objetivos definidos, situando-se numa posição satisfatória relativamente à taxa de sucesso. A análise da taxa de sucesso de cada um dos indicadores, definidos na avaliação desta competência, informa-nos que o valor mínimo se situa em 56,9% e o valor máximo em 70,8%. Pela leitura da tabela 16, constatamos que os indicadores com uma taxa de sucesso menor são, respetivamente, “Interpreta o mapa de Portugal” (56,94%) e “Mobiliza a legenda para a identificação das duas zonas mais industrializadas” (58,33%). Estes resultados reportam-se a capacidades que são fundamentais para descodificar a informação representada no mapa, como ilustram os exercícios da Figuras 7 e 8.

Figuras 7 A e B. Localização de cidades no mapa de Portugal



Fonte: Dossiê PES II

Figuras 8 A e B. Localização de regiões no mapa de Portugal, construção de legenda e título do mapa



Fonte: Dossiê PES II

Sendo os mapas uma fonte de informação sobre os territórios, sobre características que não são visíveis pela observação direta, pois não conseguimos ter uma visão de conjunto da escala a que o fenómeno pode ser representado no mapa, são também a expressão da descrição do território (Gaite & Jiménez, 1996), então importa reforçar o desenvolvimento das capacidades de descodificação da legenda pelos alunos, para que sejam competentes na leitura da cartografia de cada território. Para tal, as estratégias e atividades de sala de aula devem colocar os alunos perante novas situações, em que sejam confrontados com a leitura da legenda para interpretar a informação representada no mapa, pois as atividades de interpretação de mapas “permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública” (Cachinho, 2000, p. 90).

Sustentados nos resultados das experiências vividas pelos alunos e nos fundamentos teóricos que mobilizamos para este estudo, reforçámos e demos continuidade à planificação e implementação de diversas atividades com mapas. E, posteriormente, noutras situações de aprendizagem, em que os alunos necessitaram de mobilizar a legenda do mapa, como por exemplo para interpretar o mapa mundo, foi

possível registar um melhor desempenho, quando comparado com os resultados acima identificados (Tabela 16).

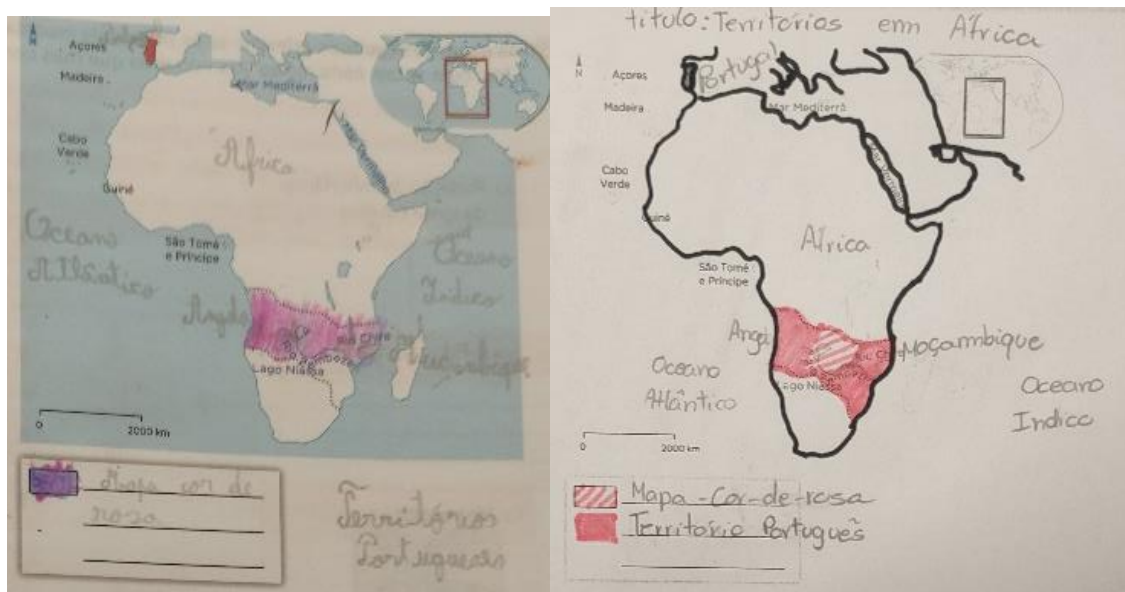
Para os indicadores que avaliavam a capacidade de localização de cidades, países e regiões (1.2; 2.1; 2.2; 3.2; 5.1, 17.1; 23.1), os alunos revelaram ter um melhor desempenho, relativamente ao registado nas situações em que tinham de mobilizar a legenda para ler/interpretar o mapa. Os resultados da taxa de sucesso nestes indicadores situaram-se entre os 62,5% e os 70,8%, dependendo da complexidade da informação representada no mapa. A título de exemplo, os alunos demonstraram um nível razoável de habilidade na localização dos países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa no mapa de África (Figuras 9) onde alcançaram uma taxa de sucesso de 68,08% (Tabela 16).

Tabela 16. Avaliação da competência espacial: Localização de cidades e regiões em diferentes escalas

Localização de cidades e regiões em diferentes escalas										
	1.1 Mobiliza a legenda para a identificação das duas zonas mais industrializadas;	1.2 Identifica as duas zonas mais industrializadas;	2.1 Identifica uma cidade industrializada do interior;	2.2 Identifica uma cidade industrializada do litoral.	3.1 Interpreta o mapa de Portugal	3.2 Diferencia interior e litoral.	5.1 Localiza as cidades portuguesas	16.1 Interpreta o mapa mundo	17.1 Localiza no mapa de África os países envolvidos na definição do mapa cor-de-rosa	23.1 Localiza no mapa as colónias definidas na conferência de Berlim
Pontuação Obtida	42	51	47	45	41	45	46	50	49	45
Pontuação Máxima	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	58,33	70,83	65,28	62,50	56,94	62,50	63,89	69,44	68,06	62,50
Taxa de sucesso da competência (%)	64,03									

Fonte: Anexo O

Figuras 9 A e B. Localização de territórios definidos no “mapa cor-de-rosa”, definição do título do mapa e construção da legenda



Fonte: Dossiê PES II

Em síntese ao nível da *localização de cidades e regiões em diferentes escalas* os alunos revelaram ter um nível de desempenho mediano/satisfatório, pois ainda há uma grande percentagem que revela dificuldades na leitura e interpretação de mapas, em particular nas situações que requerem a leitura/descodificação da legenda para que possam realizar a interpretação cartográfica da informação, revelando raciocínio espacial (Claudino & Mendes, 2015). Situação que tem efeitos na capacidade de localização, tal como nos refere Álvarez (2005). Desta forma, a taxa de sucesso sugere que as estratégias e atividades implementadas conseguiram fornecer aos alunos um certo nível de conhecimento e algumas habilidades em relação à localização geográfica de cidades e regiões em diferentes escalas em Portugal, mas há espaço para melhorias, sendo necessário reforçar a periodicidade das atividades que concorrem para o desenvolvimento dessa competência.

Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada

Na tabela 17 definem-se os objetivos específicos, as estratégias e atividades e os indicadores de avaliação, a partir dos quais é possível refletir sobre o desenvolvimento desta segunda competência espacial, em que são mobilizados os elementos do mapa para a leitura da informação nele representada.

Tabela 17. *Competência espacial: Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada*

Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada		
Estratégias/Atividades	Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercício do caderno de atividades sobre as duas zonas mais industrializadas em Portugal na segunda metade do século XIX. • Questionamento em grande grupo acerca da análise do mapa de Portugal. • Resolução de duas atividades sobre o mapa cor-de-rosa, com a utilização de dois mapas diferentes (individual). 	<p>4) Identificar os pontos cardeais.</p> <p>6) Mobilizar a legenda do mapa para responder às questões.</p> <p>22) Atribuir uma legenda e um título ao mapa.</p>	<p>4.1 Identifica o norte de Portugal</p> <p>4.2 Identifica o sul de Portugal</p> <p>6.1 Lê a legenda do mapa</p> <p>6.2 Localiza a informação no mapa</p> <p>6.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa</p> <p>22.1 Interpreta o mapa</p> <p>22.2 Identifica a legenda do mapa</p> <p>22.3 Identifica o título do mapa</p>

Nota: Construção própria

As estratégias e atividades implementadas objetivavam a utilização dos pontos cardeais, a mobilização e descodificação da legenda e a construção de um título para o mapa a partir da informação nele contida. Focavam-se, portanto, na construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades sobre três elementos do mapa (orientação, título e legenda), fundamentais para o seu manuseamento.

A taxa de sucesso alcançada na competência não é muito diferente da taxa de sucesso obtida para a competência anterior (Tabela 18). Continuam a registar-se fragilidades ao nível do indicador “Mobiliza a legenda para a leitura do mapa” com uma taxa de sucesso de 58,3%, ou seja, os alunos revelam ter dificuldades em utilizar as

informações constantes da legenda, descodificando o seu significado, para ler o mapa. A realização destas duas operações em simultâneo revela-se uma tarefa difícil. Os alunos reconhecem a legenda do mapa, como um elemento deste (tx de sucesso de 63,89%) e conseguem “Ler a legenda do mapa”, ou seja, estabelecem a relação entre os símbolos e o seu significado (tx de sucesso de 65,3%). Estes resultados indicam-nos que importa continuar a realizar atividades, com mapas temáticos diversos e de diferentes escalas, desafiando os alunos na descodificação da legenda e na sua mobilização para a descrição, análise e interpretação espacial dos fenómenos. “Saber ler mapas de escalas diversas, com diversos tipos de representação, deve resultar de um exercício constante numa sala de aula de História e de Geografia.” (Domingos & Hortas, 2021, p. 55).

Tabela 18. *Avaliação da competência espacial: Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada*

Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada								
	4.1 Identifica o norte de Portugal	4.2 Identifica o sul de Portugal	6.1 Lê a legenda do mapa	6.2 Localiza a informação no mapa	6.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	22.1 Interpreta o mapa	22.2 Identifica a legenda do mapa	22.3 Identifica o título do mapa
Pontuação Obtida	48	48	47	48	42	48	46	50
Pontuação Máxima	72	72	72	72	72	72	72	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	66,67	66,67	65,28	66,67	58,33	66,67	63,89	69,44
Taxa de sucesso da competência (%)	65,45							

Fonte: Anexo O

Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado

Por fim, relativamente à competência de leitura de mapas para analisar e interpretar a distribuição espacial de um fenómeno e que se articula, pelos procedimentos que implica, com a competência anterior, verificamos que a taxa de sucesso, representada na Tabela 20, apresenta um valor muito próximo do registado para essa competência (64,47%).

O desenvolvimento desta competência implicou os alunos em atividades que incidiram essencialmente sobre a temática do desenvolvimento dos caminhos de ferro no século XIX em Portugal (Tabela 19).

Tabela 19. *Competência espacial: Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado*

Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado		
Estratégias/Atividades	Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de exercícios sobre a evolução dos caminhos de ferro (individual). • Resolução de exercícios do caderno de atividades sobre a evolução dos caminhos de ferro (individual). • Resolução de exercícios para atribuir cada um dos títulos ao respetivo mapa sobre a evolução dos caminhos de ferro em Portugal. (individual). 	7) Interpretar o mapa de Portugal sobre os caminhos de ferro.	7.1 Lê a legenda do mapa 7.2 Localiza a informação no mapa 7.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa
	8) Atribuir um título ao mapa.	8.1 Define um título para o mapa
	9) Identificar as primeiras regiões de Portugal a beneficiarem de linhas férreas.	9.1 Interpreta a informação do mapa
	10) Explicar o contributo dos caminhos de ferro na aproximação das pessoas.	10.1 Mobiliza informação do mapa para responder às questões
	11) Interpretar mapas sobre os caminhos de ferro em Portugal.	11.1 Lê a legenda do mapa 11.2 Localiza a informação no mapa 11.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa

Nota: Construção própria

A intencionalidade das atividades residia no estudo de um fenómeno no tempo, através da exploração da sua localização e evolução espacial concorrendo, em simultâneo, para a construção da ideia de espaço geográfico (Santisteban & Pagés, 2011). Nestas atividades os alunos eram confrontados com a leitura da legenda e a sua mobilização para a análise espacial da evolução de um fenómeno no tempo à escala nacional. Pressupunha-se que o conhecimento decorrente do trabalho antes realizado, de exploração e localização de lugares e regiões no mapa de Portugal, tivesse contribuído para construir os

conhecimentos prévios para agora analisar mapas com outro tipo de implantação: o traçado das vias-férreas.

A análise desagregada dos indicadores que permitem avaliar a competência na globalidade indica-nos que os alunos revelam um desempenho mais satisfatório na leitura da legenda do mapa (tx de sucesso de 64,58%), na mobilização da legenda para a leitura do mapa (tx de sucesso de 68,75%) e na localização de informação no mapa (71,53%), quando comparado com indicadores idênticos antes analisados. Contudo, algumas fragilidades são ainda registadas na construção de uma síntese do mapa, identificando a informação relevante nele representada e mobilizando-a para construir um título para o mapa (tx de sucesso de 59,7%).

Os resultados alcançados nos diferentes indicadores desta competência, não muito diferentes dos obtidos nas competências antes analisadas, reforçam a ideia de que a “educação geográfica” e o desenvolvimento de competências geográficas requerem exatamente um trabalho constante de análise da construção do espaço (Domingos & Hortas, 2021), mobilizando os mapas, pois eles são “los documentos geográficos básicos” (Gaite & Jiménez, 1996, p. 297).

Tabela 20. Avaliação da competência espacial: Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado

Leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado									
	7.1 Lê a legenda do mapa	11.1 Lê a legenda do mapa	7.2 Localiza a informação no mapa	11.2 Localiza a informação no mapa	7.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	11.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	8.1 Define um título para o mapa	9.1 Interpreta a informação do mapa	10.1 Mobiliza informação do mapa para responder às questões
Pontuação Obtida	47	46	53	50	50	49	43	43	45
Pontuação Máxima	72	72	72	72	72	72	72	72	72
Taxa de sucesso do indicador (%)	65,28	63,89	73,61	69,44	69,44	68,06	59,72	59,72	62,50
	64,58		71,53		68,75				
Taxa de sucesso da competência (%)	64,47								

Fonte: Anexo O

Em síntese, as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos a partir do seu envolvimento na realização de atividades com o recurso a mapas, contribuiram para o desenvolvimento de competências de localização espacial, de análise e interpretação de

fenómenos humanos no espaço. Os resultados alcançados nas três competências que definimos indicam-nos que o trabalho iniciado deve ser continuado, pois foi visível que estes alunos não tinham, na sua maioria, sido confrontados antes com o uso de mapas, ou com o saber “pensar o espaço” a partir do uso da ferramenta que por excelência o representa – o mapa.

O percurso realizado foi para muitos o início, mas os registos das taxas de sucesso, ainda que se situem num nível apenas satisfatório, indicam-nos que já há um caminho feito. Tal como Álvarez (2005) refere no seu estudo, este trabalho, de natureza didática, quando iniciado desde cedo contribui para melhorar as destrezas cartográficas mais elementares e desenvolver competências para o uso progressivo de representações mais abstratas. É, pois, este o trabalho que deve ser continuado com os alunos que participaram neste estudo e que se encontram a frequentar o 6.º ano.

5. Conclusões

| | ' ' | | ' '

Após a apresentação e a análise dos resultados importa agora apresentar as principais conclusões que se podem retirar do presente estudo, partindo dos seus objetivos de investigação e respondendo à problemática definida, *O desenvolvimento de competências de localização geográfica implica o recurso a estratégias e atividades que mobilizem os alunos na leitura e interpretação de mapas.*

No que diz respeito ao primeiro objetivo, *Analisar as competências prévias de localização dos alunos de uma turma de 6.º ano*, através da análise dos resultados do desempenho dos alunos, nas duas fichas diagnóstico realizadas em que o mapa de Portugal foi o elemento central, concluiu-se, através da percentagem de alunos que revelou ter dificuldade em responder corretamente às questões colocadas que os alunos revelavam ter algum desconhecimento do mapa de Portugal e da localização dos lugares, cidades e regiões no mapa, ou seja, na sua maioria evidenciavam fragilidades em questões básicas/elementares de leitura e interpretação de mapas.

Perante as fragilidades identificadas, foi nossa opção planificar estratégias e atividades que, de uma forma sistemática, colocassem os alunos perante o uso do mapa. É a partir desta intencionalidade pedagógico-didática, plasmada na problemática definida, que surge o segundo objetivo deste estudo, *Refletir sobre as estratégias e as atividades implementadas para desenvolver competências de localização geográfica no 2.º ciclo.*

A partir do levantamento das estratégias e atividades implementadas em sala de aula e da sua análise, é possível constatar que “ensinar os mapas, implica trabalhar com eles” (Batllori, 2011). Neste sentido, foi então de grande significado, para as aprendizagens que os alunos podiam realizar, a sequência de atividades didáticas proposta que implicou os alunos no manuseamento de mapas, na sua leitura, na representação no plano, na localização de lugares e regiões, na construção e descodificação de legendas e na interpretação espacial do fenómeno representado no mapa para lhe dar um título. Deste modo, as principais dimensões exploradas no âmbito das competências espaciais foram: *a localização de cidades e regiões em diferentes escalas; a mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada; a leitura do mapa para analisar e interpretar a distribuição espacial do fenómeno nele representado.*

Constataram-se, então, duas grandes intencionalidades pedagógicas nas atividades desenvolvidas, por um lado, a construção de conhecimento e o desenvolvimento com os alunos de capacidades que lhes permitissem localizar lugares num mapa, por outro lado, o desenvolvimento de capacidades de leitura de mapas que facilitassem a análise da distribuição espacial dos fenómenos humanos em estudo e possibilitassem a sua interpretação e estabelecimento de relações para uma melhor compreensão das dinâmicas espaciais a estes associadas. Neste processo, os elementos do mapa, em particular o título, a legenda, a escala e a orientação, conteúdos do currículo de HGP do 2.º CEB estiveram sempre presentes, surgindo em diferentes atividades.

Acresce ainda que as estratégias e atividades implementadas foram pensadas em articulação com as ações estratégicas de ensino propostas para operacionalizar as AE definidas para a disciplina de HGP, no 2.º CEB, em particular:

- analisar factos e situações, selecionando alguns elementos ou dados, nomeadamente a localização e as características históricas e geográficas;
- desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado, privilegiando a informação estatística e cartográfica. (Ministério da Educação, 2018, pp. 8-13).

Por fim, sobre o último objetivo, *Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas, com recurso a mapas, para o desenvolvimento das competências de localização pelos alunos*, conclui-se que estas experiências didáticas para além de desenvolverem os objetivos e as competências propostas nas AE para o 6.º ano de escolaridade, também concorrem para o desenvolvimento de competências essenciais descritas no PASEO, destacando-se as competências no âmbito do *Saber científico, técnico e tecnológico*, do *Raciocínio e resolução de problemas* e do *Desenvolvimento pessoal e autonomia*.

Sobre as Aprendizagens Essenciais, definidas para a disciplina de HGP no 6.º ano de escolaridade, esta experiência didática concorreu para o desenvolvimento das seguintes competências específicas de Geografia:

- Localizar, em representações cartográficas de diversos tipos, os locais e/ou fenómenos históricos referidos;
- Localizar, em representações cartográficas, diversos espaços e territórios que lhe dão identidade, utilizando diferentes escalas e mobilizando os mais diversos tipos de informação georreferenciada, relacionando as suas características mais importantes para compreender a dimensão espacial de Portugal e da sua inserção no Mundo. (Ministério da Educação, 2018, pp. 8-13).

Relativamente ao desenvolvimento das competências descritas no PASEO, no âmbito do *Saber científico, técnico e tecnológico*, o contributo das competências de localização e leitura de mapas decorre da implicação do aluno na resolução de tarefas em que este tenha de interpretar informação e resolver problemas de natureza geográfica. Sobre a dimensão *Raciocínio e resolução de problemas*, a aprendizagem do “saber pensar o espaço” através de recursos de natureza cartográfica permite que o aluno consolide e aprofunde competências espaciais que lhe confirmam confiança e autonomia para construir “caminhos personalizados de aprendizagem a médio e longo prazo” (PASEO, 2017, p. 26). Em relação ao *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, que perspetiva que o aluno no final da escolaridade obrigatória deve ser capaz de recorrer a materiais e instrumentos “relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais” (PASEO, 2017, p.29), as competências geográficas desenvolvidas com recurso a mapas “equipam” os alunos para que estes sejam capazes de tomar decisões no uso do espaço e de se mover no mesmo de forma consciente e fundamentada.

Os resultados fornecem evidências sólidas sobre a eficácia das estratégias implementadas com os alunos e reforçam a importância de continuar com o trabalho iniciado, já que a maioria dos alunos não tinha experiência prévia no uso de mapas e na mobilização da capacidade de "pensar o espaço" através do uso desta ferramenta cartográfica. Ainda que os resultados alcançados pelos alunos, através da resolução das atividades em que estiveram envolvidos, se situem no nível satisfatório, não restam dúvidas que face ao ponto de partida/conhecimentos prévios, as experiências de aprendizagem vividas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades espaciais,

análise e interpretação de fenómenos humanos no espaço com recurso ao mapa. E, neste sentido, o trabalho didático realizado concorreu para que o aluno no final do 2.º ciclo tenha desenvolvido aprendizagens essenciais (AE) expectáveis de serem alcançadas durante o 6.º ano de escolaridade no que respeita a competências espaciais, em particular,

Utilizar diferentes formas de representação cartográfica (em suporte físico ou digital) na análise da distribuição das diferentes atividades económicas no país, à escala local e nacional ((Ministério da Educação, 2018, pp. 5-13).

Em síntese, o contributo das estratégias e atividades implementadas permitiu situar os alunos num outro patamar relativamente às destrezas cartográficas e, em particular, nas habilidades de localização. Também concorreu para a familiarização dos alunos com a simbologia cartográfica, fundamental para que possam interpretar e retirar informações dos mapas com mais precisão. Em jeito de conclusão, os resultados deste estudo empírico reforçam a importância do uso de mapas no processo de ensino e aprendizagem de HGP, uma vez que um aluno só consegue ser competente em História e Geografia se for capaz de analisar diversas fontes de informação, utilizando diferentes linguagens, entre as quais destacamos a cartográfica. Responder a este desafio significa que o professor deve estar consciente e ser competente para reconhecer que *o desenvolvimento de competências de localização geográfica implica o recurso a estratégias e atividades que mobilizem os alunos na leitura e interpretação de mapas.*

Reflexão final

| | ' ' | | ' '

Este capítulo centra-se numa reflexão crítica em torno do percurso realizado, procurando abordar o (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e, por último, (iii) a apresentação dos aspetos considerados significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao chegar ao final da PES II, gostaria de refletir sobre a experiência enriquecedora que tive a oportunidade de vivenciar. Durante esse período, pude observar, aprender e contribuir para o desenvolvimento educacional das crianças, e isso trouxe-me imensa satisfação pessoal e profissional. Assim, acredito que esta UC desempenhou um papel fundamental na minha formação enquanto futuro professor, uma vez que me permitiu contactar diretamente com dois ciclos distintos e desenvolver atividades com os mesmos.

Estes momentos de reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, permitiram-me sentir mais competente na minha ação docente e, neste sentido, identificar-me com um dos grandes desafios da profissão docente: refletir sobre a ação, para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Posso afirmar que este estágio me permitiu, através da prática e da análise e compreensão dos problemas da prática, construir uma base para a minha identidade profissional, como refere Joan Pagès (1993, p. 44), “el profesor como práctico reflexivo” ou seja, o professor que reflete sobre a prática, a partir da prática, para iniciar um processo de mudança a partir dos problemas que ele mesmo identifica (Pagès, 1993).

No que respeita à experiência no processo de investigação foi um percurso com alguns altos e baixos proporcionados pelo contexto em si, no entanto, foram sempre ultrapassados com ajuda de todos os intervenientes que me rodeavam. Através desta experiência pude constatar a importância da utilização de mapas para desenvolver competências histórico-geográficas nos alunos, uma vez que os mapas fornecem uma representação visual do espaço geográfico, permitindo que os alunos explorem e compreendam melhor a distribuição de características físicas, humanas e ambientais em diferentes escalas.

Uma das aprendizagens que destaco é a importância do trabalho em equipa, nomeadamente o trabalho com o meu par de estágio e o apoio e colaboração das orientadoras cooperantes e demais profissionais. Ao partilhar ideias, planear atividades e discutir estratégias, pude perceber como o envolvimento de todos é fundamental para proporcionar uma experiência formativa completa e de qualidade para os alunos.

Considero que a experiência me proporcionou um bom exemplo de práticas pedagógicas, não só através da minha experiência, como também da observação das orientadoras cooperantes e do meu par de estágio, capacitando-me de competências importantes que um futuro professor deve desenvolver. Esta proximidade foi bastante enriquecedora para a minha prática, dado que foram os momentos de reflexão conjunta sobre as situações ocorridas em sala de aula e também sobre as minhas fragilidades, que me fazem crescer profissionalmente. Neste sentido, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Destaco também a relação pedagógica que estabeleci com os alunos, foi construída num equilíbrio de afeto e assertividade, nos momentos certos, originando um ambiente favorável à aprendizagem e à construção da relação professor-aluno. Além disso, cada dia foi uma oportunidade de despertar a criatividade, a imaginação e o interesse dos alunos pelas diferentes disciplinas. Álvaro (2021) refere “é importante estabelecer uma relação empática com os alunos para conseguir criar um ambiente eficaz de aprendizagem de forma a desenvolver uma boa comunicação, conhecê-los e entendê-los” (p. 92). Durante a PES II, também tive a oportunidade de lidar com desafios e adversidades. Nem sempre as coisas corriam como planeado, e foi necessário adaptar as estratégias de ensino, lidar com comportamentos difíceis e encontrar soluções criativas para os problemas que surgiam. Essas situações ajudaram-me a desenvolver habilidades de resiliência, flexibilidade e pensamento rápido, características essenciais para um professor.

Este estágio proporcionou-me uma compreensão mais profunda da importância da individualidade de cada criança. Cada aluno tem suas próprias habilidades, interesses e

necessidades, e cabe ao professor adaptar as metodologias de ensino para atender a essas diferenças. Neste sentido, o ensino diferenciado implica que “professores tenham de selecionar métodos e estratégias de aprendizagem e ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades dos alunos para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo” (Niza, 2015, p. 329, citado por Silva, 2022, p.105) Foi um desafio, mas também uma oportunidade de aprender a ser um professor mais inclusivo e sensível às particularidades de cada criança. Aprendi a valorizar suas conquistas, a incentivá-los a superar desafios e a procurar constantemente maneiras de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente.

O balanço geral que faço desta UC é que se revelou uma etapa fundamental na minha formação enquanto futuro professor. Durante este período, tive a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de perto, trabalhar com os alunos e aprender com eles diariamente. Uma das principais aprendizagens foi a importância de construir um ambiente acolhedor e seguro, onde os alunos se sentissem motivados a participar ativamente nas atividades e expressar as suas opiniões. “os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p.16). Com o final deste estágio, sinto-me mais preparado para enfrentar os desafios da profissão docente.

Referências

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- Álvarez, M. F. (2005). El conocimiento didáctico y el mapa topográfico en la formación inicial del profesorado, *Didáctica Geográfica*, 7, 49-66.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27(27), 337–362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- André, M. J. S. (2007). A dimensão afetiva na relação pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Aprendizagens Essenciais (2018), 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. Consultado em, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3
- Ministério da Educação. (Ed). (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Martins, G. O. Coord.). Ministério da Educação.
- Aprendizagens Essenciais (2018) Português e História e Geografia de Portugal, 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação. Consultado em, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Arénilla, L; Gossot, B; Rolland, M-C; Roussel, M-P. (2000). Dicionário de Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget.
- Batllo, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. In Santisteban, A. & Pagès, J. Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid: Editorial Síntesis, (pp. 249-268)
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Práxis Didática. Lisboa: Edições Colibri. Cardona, F. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Editorial Gráo.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Práxis Didática. Lisboa: Edições Colibri.
- Campenhoudt, L. van, & Quivy, R. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais (Gradiva, Ed.).
- Callai, H.; Cavalcanti, L. & Castellar, S. (2012). O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental, *Terra Livre*, 28 (1), 79-98
- Cardona, F. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Editorial Gráo.

- Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana, *Investigación em la escuela*, 68, 51-61
- Coutinho, C. (2018). Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina.
- Claudino, S. & Mendes, L. (2015). Raciocínio pluriescalar e construção relacional do espaço europeu na educação geográfica. *Anekumene. Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 6, 33-45.
- Clozier, R. (1972). História da Geografia. Mem Martins: Publicações Europa América
- Cruz, A. (2017). As narrativas de alunos e processos de ensino-aprendizagem. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed Editora.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora LDA.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, artigo 24. (2016).
- Dias, A & Hortas, M.J. (2006). Textos de apoio – Didática da História e Geografia. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, A. G. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação Às Práticas*, 7(1), 63–90.
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. II Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE): Livro de Atas, 285–293. 72
- Dias, A. G., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J. J., & Carretro, A. M. H. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências no Ensino Básico (6-12 anos). In Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia (pp. 639–651).
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73–78. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100008>
- Domingos, D. & Hortas, M. J. (2021). O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. In Dias, A., Hortas, M. J., Ferreira, N. & Jaraíz, F. (coords.). *Tempuspacium, Didática das Ciências Sociais, Estudos II*, pp. 39-57, CIED, ESELx. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/E-book%20Tempumpacio_21_vf2_doi.pdf

- Fernandes, J.A; Trigal, L; Sposito, E. (2016). Dicionário de Geografia Aplicada – Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território. Porto: Porto Editora.
- Gaite, M., & Jiménez, A. (coords). (1996). Enseñar Geografía de la teoría a la práctica. Editorial Síntesis.
- Galego, C. (2014). Relatório de Estágio: O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores- Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada.
- Guerra, I. C. (2016). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (Principia, Ed.).
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde editorial.
- Jaraíz, F. (2019). Los recursos cartográficos online y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico. In Hernández, A. (coord.), Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pp. 155-174. Piramide.
- Liceras, A. (2016). La geografía, el paisaje y los mapas. In Licareas, A. & Sánchez, G. (coord.), Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Ediciones Pirámide, (pp. 141-162).
- Martins, G. d'Oliveira, Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrilho, J. L., Ucha Silva, L. M., Alves da Encarnação, M. M. G., Costa Horta, M. J. do V., Soares Calçada, M. T. C., Nery Vieira, R. F., & Valente Rodrigues, S. M. C. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In M. da Educação, D.-G. da Educação, & J. V. Pedroso (Eds.), Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://elearning.ipvc.pt/ipvc2020/pluginfile.php/70585/mod_resource/content/1/perfil_dos_alunos.pdf http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Masachs, R; Casares, M.A; Fernández, R. (1997). Aprender a Enseñar Geografía. Barcelona: Oikos-tau.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais para o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Português para o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. República Portuguesa.
- Ministério da Educação. (Ed). (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Martins, G. O. Coord.). Ministério da Educação.
- Miranda, A. C. G. (2020). As Artes Visuais para uma aprendizagem interdisciplinar: Operacionalização em 1o Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto.

- Oliveira, R. (2005). Modelos de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto de España y Brasil, *Didáctica Geográfica*, 7, 473-485.
- Pagès, J., Santisteban, A., & González, G. (2010). La Educación Política de los Jóvenes: una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. In Joan Pagès & Neus González-
- Pinto, J. & Lima, J. (s.d.). O feedback escrito no 1º ciclo do Ensino Básico. (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e Colégio do Centeio): Setúbal. Consultado em, <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8926/1/O%20feedback%20no%201%C2%B4%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20-%20pp.%20135-138.pdf>
- Monfort (Eds.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les CCSS*. (pp. 159-180), Servei de Publicacions UAB.
- Niza, S. (2015). Escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Perrenoud, P. (1995). Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. In Joe L. Kincheloe & Danny Weil (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Greenwood Press.
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. In Maria Ballbé, Neus González Monfort & Antoni Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. (pp. 11-35), UAB.
- Pagès, J. (2009). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15.
- Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Ed. Asa.
- Pombo, O., Guimarães, H.M, Levy, T. (1994). A interdisciplinaridade Reflexão e Experiência. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M (2010). A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia. Scielo.
- Rodríguez, A. (2012). Educação geográfica: problemas e possibilidades, In Castellar, S.; Cavalcanti, L. & Callai, H. (orgs.) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, pp. 45-62, EJR Xamã Editora

- Roldão, M. (1999). *Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. In Joe L. Kincheloe & Danny Weil (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Greenwood Press.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar em clase la compentência social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (coords.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estúdios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias & Nicolás de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa & AUPDCS.
- Silva, D. (2022). *A literatura para a infância e o desenvolvimento de competências democráticas no 1º e no 2º CEB*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- SLATER A. (1996): "Differentiation mapwork". En *Teaching geography*. Oct, pp. 186-187
- Sobral, C. (2006). *Conhecimentos prévios: uma abordagem sobre sua utilização pelos Professores de ciências das series iniciais do ensino fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Segundo Bolonha. (5ª ed.). PACTOR
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Ediciones del Serbal.
- Viegas, J & Batouxas, M. (1998). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Anexos

| | ' ' | | ' '

ANEXO A. Grelhas
diagnósticas 1º CEB
| ' ' | | ' ' |

Domínios	Oralidade		Educação Literária		Leitura	
Descritores	Apresenta a sua produção à turma	Identifica as partes importantes do discurso oral	Identifica o tema/assunto do texto	Enumera os acontecimentos mais importantes do texto	Lê com clareza e ritmo	Respeita a prosódia do texto
Alunos						
2	1	1	1	1	1	1
3	4	4	3	3	4	4
4	4	4	3	3	3	3
5	4	4	3	3	4	4
6	4	4	3	3	4	4
7	3	2	2	2	1	1
8	3	3	3	3	3	3
9	3	3	2	2	2	2
10	1	1	1	1	1	1
11	2	2	2	2	2	2
12	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3

14	1	1	1	1	1	1
15	4	4	4	4	4	4
16	3	3	2	2	3	3
17	3	3	3	3	3	3
18	2	2	2	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	2	2
21	2	2	2	2	2	2
22	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1

Legenda: 1(Não Faz) 2(Faz Pouco) 3(Faz Bem) 4(Faz Muito Bem) 5(Não Observável)

Grelha de observação Matemática					
Conteúdos	Resolução de problemas				
Descritores	Identifica os dados importantes do enunciado	Aplica a estratégias maisadequada	Identifica o algoritmo a realizar	Conhece os nº fracionários	Realiza o algoritmo damultiplicação
Alunos					
2	1	1	1	1	1
3	3	3	3	3	3

4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3
7	1	1	1	1	1
8	2	2	2	2	2
9	2	2	2	2	2
10	1	1	1	1	1
11	2	2	2	2	2
12	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3
14	1	1	1	1	1
15	4	4	4	4	4
16	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3
18	2	2	2	2	2
19	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	2
21	2	2	2	2	2
22	1	1	1	1	1
23	2	2	2	2	2

Legenda: 1(Não Faz) 2(Faz Pouco) 3(Faz Bem) 4(Faz Muito Bem) 5(Não Observável)

Grelha de observação Estudo do Meio			
Conteúdos	Sistema Solar e as Fases da lua		
Descritores	Identifica as fases da lua	Identifica os planetas do sistema solar	Identifica o sol como a estrela principal do sistema solar
Alunos			
2	1	1	1
3	4	4	4
4	4	4	4
5	4	4	4
6	4	4	4
7	1	1	1
8	3	3	3
9	3	3	3
10	1	1	1
11	3	3	3
12	4	4	4

13	4	4	4
14	1	1	1
15	4	4	4
16	4	4	4
17	4	4	4
18	3	3	3
19	3	3	3
20	3	3	3
21	3	3	3
22	1	1	1
23	1	1	1

Legenda: 1(Não Faz) 2(Faz Pouco) 3(Faz Bem) 4(Faz Muito Bem) 5(Não Observável)

Grelha Diagnóstica de Competências Sociais									
Descritores	É assíduo e pontual	Respeita a sua vez para falar	Resolve amigavelmente os conflitos	Respeita os colegas	Participa voluntariamente	Demonstra um pensamento reflexivo e crítico	Participa na discussão do grupo	Coopera com os colegas	Revelam interesse pelas atividades propostas
Alunos									
2	3	2	2	2	1	1	1	1	1
3	3	3	3	4	4	2	3	4	4

4	3	3	3	4	4	2	3	4	4
5	3	3	3	4	4	2	3	4	4
6	3	3	3	4	4	2	3	4	4
7	3	3	3	4	2	1	2	2	2
8	3	3	3	4	2	1	2	3	2
9	3	3	3	4	2	1	2	3	2
10	3	2	2	2	2	1	2	2	2
11	3	2	2	2	2	1	2	3	2
12	3	3	3	4	4	2	3	4	4
13	3	3	3	4	4	2	3	4	4
14	3	3	3	4	1	1	1	4	2
15	3	3	3	4	4	3	3	4	4
16	3	3	3	2	3	2	3	2	3
17	3	3	3	4	4	2	3	4	4
18	3	3	3	3	3	2	3	4	3
19	3	3	3	4	3	2	3	4	3
20	3	3	3	4	3	2	3	4	3
21	3	3	3	4	3	2	3	4	3
22	3	3	3	4	1	1	1	2	2
23	3	3	3	4	2	1	2	2	2

Legenda: 1(Não Faz) 2(Faz Pouco) 3(Faz Bem) 4(Faz Muito Bem) 5(Não Observável)

Grelha Diagnóstica Educação Artística e Educação Física							
Educação Física			Educação Visual			Educação Musical	
Alunos	Perícia e Manipulação	Deslocamento e equilíbrio	Domínio de técnicas	Criatividade	Criação e reflexão	Experimentação	Expressividade
2	3	3	3	3	3	3	3
3	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4
5	3	3	3	3	3	3	3
6	4	4	4	4	4	4	4
7	2	2	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3
11	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4

14	3	3	3	3	3	3	3
15	4	4	4	4	4	4	4
16	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3
20	4	4	4	4	4	4	4
21	4	4	4	4	4	4	4
22	3	3	3	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3

Legenda: 1(Não Faz) 2(Faz Pouco) 3(Faz Bem) 4(Faz Muito Bem) 5(Não Observável)

ANEXO B. Entrevista
orientadora
cooperante 1º CEB
| ' ' | ' ' |

1. Qual a sua habilitação académica e profissional?

Sou do grupo 110, professores de ensino básico, primeiro ciclo.

2. Há quantos anos exerce a profissão?

Mais ou menos 20 anos.

3. O que é para si se é professora do 1.º ciclo?

Eu quando estava a tirar o curso tinha uma professora, que tinha sido professora do primeiro ciclo também, de educação especial e que nos disse uma vez, não se esqueçam que vocês não serão para eles mães, amas, psicólogas ou outra coisa que seja. São apenas professoras, ora, quando quando nós vamos para um contexto e neste contexto onde eu estou, eu sinto-me com tudo e no final começo a pensar, onde é que cabe o meu papel de professora. Será que vou ter tempo para exercer a profissão?! Porque ninguém aprende com a barriga vazia, ninguém aprende se teve maus tratos em casa, portanto temos de ser um pouco de tudo, e por fim, profissionais do ensino, lembro-me muitas vezes dessa professora.

4. Qual o método de ensino que utiliza?

Apesar de haver vários métodos de ensino, eu uso todos, porque as turmas são extremamente heterogéneas e um método não serve uma finalidade, portanto é um pouco de tudo e às tantas com a prática nem nos damos conta de afinal, qual deles é que estamos a usar. Eu sou da escola moderna e uso um pouco de tudo, porque tudo é válido consoante o grau onde os miúdos se encontram.

5. Como é que é estruturada a avaliação dos alunos?

Portanto, nós estamos por semestres, e em grupo de ano nós fazemos fichas de avaliação sumativa no final de cada semestre, no final de cada intercalar. No entanto, onde fazemos mesmo sumativas é no final do 1º e dos 2º semestres. As intercalares podemos usar as fichas da editora, ou outras que queiramos, ou até não fazer, dependendo de onde estamos.

6. Como planifica o seu trabalho?

Portanto, primeiro parte da necessidade deles, apesar de sermos primeiro ciclo é uma vantagem, porque no primeiro ciclo, como somos nós, monodocentes, podemos tratar as áreas, e como para mim eu só vejo o ensino e a aprendizagem como transversal, portanto, nunca estamos aquém, nem atrasados, portanto, podemos trabalhar algo no português por exemplo que é o nosso idioma, o português é transversal a todas as áreas, mas imaginemos que agora estamos no tempo de estudo do meio e que aparece uma situação para matemática, portanto, revezamos as situações e estamos sempre ...portanto, eu acho que é uma mais valia, ser do 1ºciclo e ser monodocente.

7. Existe um projeto curricular de turma? Se sim, como é elaborado?

Portanto, nós a chamamos o PAT (Plano de Atividades da Turma), portanto segundo a direção estamos a aguardar novas grelhas para esse documento, no entanto Como eu trabalho sobre a área de projeto, para mim esse documento não é bem um projeto, é onde eu vou colocar aquilo que eu fiz, certo?! Mas esta turma trabalha com projetos sempre e não há outra forma para mim de se trabalhar, só com o livro não dá, acho que realmente só mesmo construindo algo diferente e trabalhando com algo diferente, e que possa chegar a todos, mas de formas diferentes, porque senão acho que não conseguimos chegar aos alunos, só com os manuais.

8. Quais são os projetos que a professora tem feito, ou que estão planeados?

A escola funciona com o plano anual de atividades, temos atividades base, por exemplo, educação ambiental com a Câmara da Amadora e com o Eco espaço, todos os anos o plano anual de atividades (PAA) contempla a educação ambiental e são atividades básicas que estão no PAA e depois cada turma vai ou não trabalhar com outros projetos, por exemplo, o projeto onde nós participámos no teatro, eu não coloco no PAA logo no início, porque normalmente eles enviam para a direção em outubro e depois quem quiser agarrar o projeto agarra, portanto, só depois se a pessoa se inscrever é que vai para o PAA, por exemplo as visitas de estudo estão no PAA, aquelas visitas básicas, aquelas visitas por exemplo, ao Amadora Educa, que vai ser agora em junho, ou aquelas visitas de final de ano, ou aquelas visitas de natal, que pode ser ao circo ou pode ser ao teatro. Essas grandes

é que estão no plano anual de atividades, todas as outras vão sendo adicionadas à medida que vamos avaliando as atividades no final de cada intercalar ou de cada semestre.

Temos o clube da Ciência Viva, que é um projeto para o 3.º ano, foi uma candidatura. Temos o Eco Espaço que esse também está no PAA e como nós somos 3.º ano e estávamos num clube, então as atividades agendadas foram com base na água.

9. Como descreve a turma?

Muito heterogénea, temos alunos entre os 8 e os 14 anos, com índices completamente diferentes, com aptidões muito diferentes, com capacidades muito diferentes, com interesses super diferentes. É uma turma muito heterogénea, não é fácil chegar a estes miúdos de uma forma correta, não é fácil, mas é o que temos, e são muitos alunos, são uma turma de 23, e é difícil chegar a todos. E depois por exemplo, a nível da leitura estão em patamares completamente distintos, a nível da matemática, ou seja, não há uma uniformidade.

10. Existe algum critério na forma como os alunos estão sentados? Se sim, qual?

Eu prefiro sempre trabalhar em U, ter a disposição das salas em U, no entanto o U é relativo, porque nós depois temos de preencher o centro porque a sala não comporta tantas mesas apenas em U. Eu prefiro assim porque, quando não estamos desta forma e estamos de maneira convencional, costas com costas, o barulho que é produzido na sala, afeta a cabeça de cada uma das crianças, porque eles recebem o barulho na parte da nuca e isso perturba bastante, portanto uma sala com disposição em U, o barulho é mais dissipado, não condiciona tanto, para além disso o professor controla mais facilmente as posições, o olhar, é diferente. Não tenho distribuição de lugares fixos, portanto, há uma liberdade no sentar diário, que depois eu alerto quando vejo aqueles grupos, que foi a escolha deles para estar ali, portanto, têm que preservar isso, senão há mudança de lugares.

11. Qual é a área em que considera que os alunos têm maior dificuldade?

No português, porque são miúdos oriundos de outros países, temos cabo verdianos, temos são-tomenses, cheguei a ter uma do Bangladesh, tenho um menino chinês, portanto a

diversidade de culturas, não ajuda muito a língua, e depois é o idioma que abrange as áreas todas.

12. Qual é a área que os alunos manifestam maior interesse?

Estudo do meio, porque eu acho que tudo parte do Estudo do Meio, ao contrário daquilo que se pensa no ensino, de que a escola começa-se da Língua, é ler, contar, eu acho que é o oposto porque nós vimos todos de um meio, portanto a área primeira é Estudo do Meio, portanto, a partir daí nós vamos para as outras áreas, partindo das experiências deles.

13. Existe algum aluno que seja acompanhado por outros profissionais?

Sim, tenho dois RTP's (Relatórios Técnico Pedagógicos), estão inseridos na Educação Especial, portanto são seguidos por uma profissional da Educação Especial, depois temos 3 alunos, dois cabo verdianos e um chinês estão em Português Língua Não Materna com outra colega e depois temos 5 meninos que estão nas medidas Universais que estão no ensino sócio educativo.

14. Como professora qual é a relação que estabelece com a família dos alunos?

Neste meio não é fácil, mas talvez me seja mais fácil porque o facto de ter estado em África, e os pais saberem, aproximam-nos um bocadinho mais e infelizmente os pais aproximam-se mais, ou nós deles, pelos problemas que os filhos representam na escola, mas normalmente eu tenho uma boa relação com os pais e quando fazemos reunião na escola, eles aparecem, e às vezes até aparece o casal, o que é muito raro, e por experiência, o primeiro ano é aquele onde há maior afluência de pais, mas não tenho tido esse problema, porque no primeiro ano estávamos naquela situação do covid, nem havia reunião de pais, porque eles não entravam na escola, portanto também há uma 'sede' de entrar na escola e de estar presente, portanto, têm vindo, não tem havido problema e sinto-me próxima dos pais.

ANEXO C. Produções
dos alunos (Poema)

| " " | | " "

ANEXO D. Avaliação
dos Objetivos PI
1.0CEB
|' '' | | ''

Desenvolver capacidades de interpretação leitora										
Data	08.05	22.05	09.05	23.05	08.05	24.05	08.05	22.05	08.05	11.05
Indicadores de avaliação	Realiza inferências acerca do livro	Realiza inferências acerca do livro	Mobiliza informações sobre a obra	Mobiliza informações sobre a obra	Identifica informação relevante acerca da obra	Menciona os acontecimentos mais importantes do texto	Descobre o significado da palavra	Descobre o significado da palavra	Interpreta corretamente o enunciado	Interpreta corretamente o enunciado
1	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
16	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
17	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pontuação Obtida	52	58	53	57	53	57	53	57	53	57
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador	59,09	65,91	60,23	64,77	60,23	64,77	60,23	64,77	60,23	64,77
Taxa de sucesso do objetivo										

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas										
Data	08.05	11.05	08.05	11.05	10.05	30.05	15.05	17.05	23.05	31.05
Indicadores de avaliação	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Formula problemas a partir das informações dos produtos	Formula 3 questões problema	Participa na organização dos dados recolhidos	Participa na organização dos dados recolhidos	Ordena os dados fornecidos	Ordena os dados fornecidos
1	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
5	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
9	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
16	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
17	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
21	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pontuação Obtida	47	58	47	58	47	58	47	58	47	58
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador	53,4090909	65,9090909	53,409091	65,909091	53,40909	65,90909	53,40909	65,90909	53,40909	65,90909
Taxa de sucesso do objetivo										

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

Mobilizar o pensamento crítico						
Data	11.05	29.05	11.05	29.05	25.05	29.05
Indicadores de avaliação	Apresenta uma opinião crítica	Partilha a sua opinião sobre a imagem	Apresenta argumentos que sustentem a sua opinião	Apresenta argumentos válidos para defender a sua opinião	Toma uma posição acerca das Touradas	Toma uma posição acerca dos espetáculos com animais aquáticos
1	NO	NO	NO	NO	NO	NO
2	1	2	1	2	1	2
3	3	4	3	4	3	4
4	3	4	3	4	3	4
5	3	4	3	4	3	4
6	3	4	3	4	3	4
7	1	1	1	1	1	1
8	3	4	3	4	3	4
9	2	3	2	3	2	3
10	2	3	2	3	2	3
11	2	3	2	3	2	3
12	3	4	3	4	3	4
13	3	4	3	4	3	4
14	2	3	2	3	2	3
15	3	4	3	4	3	4
16	3	4	3	4	3	4
17	3	4	3	4	3	4
18	2	3	2	3	2	3
19	2	3	2	3	2	3
20	3	4	3	4	3	4
21	3	4	3	4	3	4
22	2	3	2	3	2	3
23	2	3	2	3	2	3

Pontuação Obtida	54	75	54	75	54	75	387
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	616
Taxa de sucesso do indicad	61,36	85,23	61,36	85,23	61,36	85,23	
Taxa de sucesso do objetivo							62,82

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

OBJ. Desenvolver capacidades de interpretação leitora										
Data	08.05	24.05	08.05	22.05	08.05	22.05	09.05	23.05	08.05	11.05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica informação relevante acerca da obra	Menciona os acontecimentos mais importantes do texto	Descobre o significado da palavra	Descobre o significado da palavra	Realiza inferências acerca do livro	Realiza inferências acerca do livro	Mobiliza informações sobre a obra	Mobiliza informações sobre a obra	Interpreta corretamente o enunciado (Mat.)	Interpreta corretamente o enunciado (Mat.)
Indicadores de avaliação do PI	Identifica o tema/assunto do texto		Decodifica as palavras difíceis		Inferir informações implícitas no texto.					
Pontuação Obtida	53	57	53	57	52	58	53	57	53	57
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	60,23	64,77	60,23	64,77	59,09	65,91	60,23	64,77	60,23	64,77
Taxa sucesso indicador do PI (%)	62,50		62,50		62,50				62,5	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	62,50									

OBJ. Desenvolver capacidades matemáticas associadas à resolução de problemas											
Data	08.05	11.05	15.05	17.05	23.05	31.05	08.05	11.05	10.05	30.05	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Interpreta o resultado obtido, dando resposta ao problema	Participa na organização dos dados recolhidos	Participa na organização dos dados recolhidos	Ordena os dados fornecidos	Ordena os dados fornecidos	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Seleciona a estratégia mais adequada para a resolução do problema	Formula problemas a partir das informações dos produtos	Formula 3 questões problema	
Indicadores de avaliação do PI	Aplica as etapas do processo de resolução de problemas						Aplica diferentes estratégias para a resolução de problemas		Formula problemas a partir das situações dadas		
Pontuação Obtida	47	58	47	58	47	58	47	58	47	58	
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	
Taxa de sucesso do indicador (%)	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91	53,41	65,91	
Taxa sucesso indicador do PI (%)	59,66			59,66				59,66			
Taxa de sucesso do objetivo (%)	59,66										

OBJ. Mobilizar o pensamento crítico						
Data	11.05	11.05	25.05	29.05	29.05	29.05
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Apresenta uma opinião crítica	Apresenta argumentos que sustentem a sua opinião	Toma uma posição acerca das Touradas	Apresenta argumentos válidos para defender a sua opinião	Toma uma posição acerca dos espetáculos com animais aquáticos	Partilha a sua opinião sobre a imagem
Indicadores de avaliação do PI	Argumenta, justificando os seus pontos de vista					Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião
Pontuação Obtida	54	54	54	75	75	75
Pontuação Máxima	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador (%)	61,36	61,36	61,36	85,23	85,23	85,23
Taxa sucesso indicador do PI (%)	70,91					85,23
Taxa de sucesso do objetivo (%)	73,30					

ANEXO E. Entrevista
orientadora
cooperante 20 CEB

|' '' | | ''

1- Qual é a sua habilitação académica e profissional?

R: Licenciatura em História, e tirei uma Pós-Graduação em Educação Especial, e tenho um mestrado Ciências da Educação

2- Há quantos anos exerce a profissão?

R: 34 anos

3- Há quantos anos leciona na escola?

R: Há 5 anos

4- O que é para si ser professora do 2.º ciclo?

R. Uma vocação, mas inicialmente comecei no 3º ciclo e não no 2º ciclo, não por vontade própria, mas porque aconteceu

5- Qual o método de ensino que utiliza?

R: Utilizo vários métodos de ensino, tento centrar mais no aluno, mas acabo muitas vezes por cair no método expositivo. Embora tente contrariar, mas a verdade é que vou misturando.

6- Como é estruturada a avaliação dos alunos?

R: É estruturada de acordo com os critérios de avaliação que são definidos em departamento. Nós temos os critérios de avaliação, e a partir daí, depois avaliamos os alunos utilizando instrumentos de avaliação que achamos adequados, dependendo dos conteúdos e evidentemente também tendo em atenção as características dos alunos.

7- Como planifica o seu trabalho?

R: Tento planificar o meu trabalho semanalmente, de acordo com a planificação geral que também é definida em departamento, vou definindo semana a semana, e sempre também em reunião de grupo.

8- Que intencionalidades presidem às decisões tomadas?

R: Cumprir a planificação e atender também aos diferentes ritmos de aprendizagem, e desenvolvimento das competências dos alunos.

9- Existe um projeto curricular de turma? Se sim como é elaborado?

R: Existe um projeto curricular de turma que vai sendo elaborado ao longo do ano, por todos os professores do conselho de turma, sempre que fazemos reuniões de conselho de turma, que não são muitas de facto, é uma vez por período, vê-se em que estado é que está o projeto e o que é que é necessário alterar para atender aos objetivos que foram inicialmente definidos para esse projeto, sempre tendo presente as características dos alunos, por isso é necessário uma prévia caracterização da turma para depois se pensar nesse projeto que vai ser feito ao longo do ano, portanto não é estanque.

10- Para além de professora, exerce outro cargo na escola?

R: Exerço. Professora, sou coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas, sou coordenadora de História, sou coordenadora do grupo de português e sou coordenadora de cidadania.

11- Se sim, fale-nos um pouco sobre o trabalho/ responsabilidade associados.

R: É algum trabalho que é necessário para coordenar um departamento, embora tenha a ajuda dos (aqui chamam-se) interlocutores preferenciais, que são os subcoordenadores de grupo, pronto, é preciso coordenar todos os trabalhos dos vários professores, monitorizar o trabalho que vai ser feito, não digo ao longo da semana, mas ao longo do período, para isso temos reuniões regulares. Tenho reuniões pelo menos uma vez por mês de departamento e tenho todas as semanas reunião de grupo, uma vez de história, outra vez de português, onde estou a par daquilo que se está a fazer, de forma a coordenar todos os trabalhos na medida do possível.

12- Como descreve a turma do 6ºA?

R: A turma do 6º A é uma turma heterogênea, porque tem alunos de diferentes origens, é uma turma com vários alunos com dificuldades de aprendizagem, têm bom comportamento, mas são pouco participativos.

13- Como descreve a turma do 6ºB?

R: A turma do 6ºB é uma turma um bocadinho complicada, devido sobretudo a alguns elementos, que os comportamentos acabam por perturbar o normal funcionamento das aulas, no entanto são participativos, há aqui alunos interessados, mas como em todas as turmas é normal haver diferentes ritmos de aprendizagem, porque há alunos que fazem logo tudo, percebem tudo sem problemas, e há outros alunos com muitas dificuldades, os alunos com RTPs (relatórios técnico pedagógicos), e acho que nesta turma são 6.

14- Existe algum critério na forma como os alunos estão sentados? Se sim qual?

R: O critério tem a ver com os alunos com mais dificuldades ficarem sentados à frente, nem sempre é possível devido ao comportamento e tem de se gerir, isso é logo o primeiro critério, alunos com mais dificuldades devem ficar sentados à frente, alunos com RTP, que tenham adaptações, e depois a partir daí é ver como eles se vão comportando, e também aqueles que têm problemas de visão também têm de vir para a frente, depois são os miúdos com problemas de comportamento. E é gerindo isto tudo que se faz a planta da sala de aula, normalmente é feita em conjunto, e ao longo do ano vamos fazendo também alterações caso seja necessário, o que não significa que às vezes um professor tenha de fazer uma alteração pontual à planta da sala de aula, que também acontece.

15- Entre as duas disciplinas, qual a que considera que os alunos têm maior dificuldade?

R: Maior dificuldade é em português, e depois acaba por se refletir em todas as outras, de história por exemplo, sem dúvida a nível da leitura e da escrita, mais a escrita até.

16- Qual a área em que os alunos manifestam maior interesse?

R: Há alunos que gostam mais do português e há alunos que gostam mais da história, não há uma disciplina que eles digam que gostam mais. Mas este ano tenho mais alunos a gostarem de história do que português.

17- Existe algum aluno que seja acompanhado por outros profissionais?

Sim, há vários alunos. São vários alunos que têm apoio fora da sala de aula, em ambas as turmas. Têm apoio dentro da sala de aula e têm apoio fora da sala de aula, além disso também se pode recorrer ao CRE (centro de recursos da escola), onde estão professores e que também podem em alguma aula ter apoio, por acaso ainda não foi o caso, mas também pode acontecer. Mas há alunos que têm semanalmente apoio dentro da sala de aula, vai propositalmente uma professora, são alunos que nós chamávamos do ensino especial, ao abrigo do decreto 53 e que têm esse apoio especializado.

18- Como professora qual a relação que estabelece com a família dos alunos?

Com a família é mais quando fui diretora de turma, aí tens uma relação mais estreita, conheces os encarregados de educação, fala-se com eles, nalguns casos quase semanalmente, há reuniões presenciais, é mais fácil envolvê-los em trabalhos que os alunos realizem. Como professora, não sendo diretora de turma, não tenho uma relação próxima com os encarregados de educação. O ano passado por exemplo, houve uma atividade em português, em que os encarregados de educação podiam vir à escola para participar, mas só veio um, não deixa de ser importante, mas às vezes há pouco envolvimento.

ANEXO F. Trabalho
de grupo sobre a
segunda metade do
século XIX
| ' ' | ' ' |

PORTUGAL
NA SEGUNDA METADE
DO SÉCULO XIX

Arquitetura - do - Ferro

Estação de São Paulo



Palácio da Justiça em Lisboa



Ponte 25 de Abril



Estação de São Paulo



PROLETARIADO

Homens e mulheres lutaram pelas suas ideias por melhores condições de trabalho, de vida, por melhores salários...



1872
Primeira greve em Portugal de 1872

1876
Primeira greve em Portugal de 1876





BURGUESIA



CAMPONESES



O Clero



POPULO ALBERTO



smooth



ANEXO G. Entrevista
OC- Questões de
Localização

|' '' | | ''

1. Quais as principais dificuldades que os alunos têm na localização geográfica?

As principais dificuldades começam logo com o litoral e o interior, por mais que se diga, sempre que se pergunta nunca sabem, e é claro que depois é o norte, sul, este e oeste, os pontos cardeais têm sempre dificuldade em saber localizar em geral. Outra dificuldade muito grande é nos mapas, eles verem o que que é terra e o que é mar, em certos mapas eles têm dificuldade se for por exemplo um mapa a preto e branco. Por exemplo no quinto ano em relação à Península Ibérica nós trabalhamos muito a localização, e trabalhamos mais com mapas nessa parte da matéria, eles têm dificuldade por exemplo, em ver onde fica o mar mediterrâneo, a Europa e até onde é que fica a própria Península Ibérica, ou está a cores muito bem definido, ou então quando passa para o preto e branco torna-se difícil.

2. Porque é que essas dificuldades existem?

Não sei exatamente porque é que existem, se calhar para alguns ainda é falta de maturidade, se calhar mais tarde já vão conseguindo ver, mas se calhar não foram trabalhadas, suficientemente trabalhadas, a parte da localização. Há uns anos, lembro-me que fazia muito mais mapas com eles por exemplo, agora já não há os cadernos de atividades como havia antes, com os mapas para eles pintarem. Os mapas já vêm pintados, eles só têm de completar legendas.

3. Que atividades considera que devem ser implementadas para melhorar o desempenho dos alunos sobre a localização?

Eu acho que é muito importante eles fazerem os mapas, eles pintarem os mapas, dar-lhes mapas, eu faço isso com o 5ºano, para eles verem, diferenciarem bem o que é o mar do que é a terra, delimitarem bem as fronteiras, para isso é dar-lhes claro o mapa a preto e branco para serem eles depois a pintar, e também utilizo muito o papel vegetal, eles passarem mapas em papel vegetal e depois colam no caderno, ficam com o caderno com os mapas e é uma maneira de eles perceberem melhor, para se conseguirem localizar melhor, para terem mais conhecimento sobre o que estão a aprender.

ANEXO H. Avaliação
dos objetivos do PI
2.0 CEB
| | | | |

1º. Objetivo PI		Desenvolver competências sociais/cidadania				
Indicadores PI	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro		Diversifica as interações sociais na turma		Adequa o seu comportamento tendo em conta o contexto de sala de aula	
Indicadores específicos	Ouve a opinião dos colegas (09/02/23)	Respeita a opinião dos colegas (23/02/23)	Participa no trabalho de grupo (23/02/23)	Respeita os colegas (23/02/23)	Participa no trabalho de grupo (16-03-2023)	
Alunos	3	2	2	2	2	
	4	3	3	3	3	
	6	4	3	3	3	
	7	3	3	3	2	3
	8	3	2	2	2	3
	10	4	4	4	3	4
	12	3	2	2	2	2
	13	2	3	3	3	3
	14	3	3	3	3	3
	15	2	2	2	3	2
	16	2	2	2	3	3
	17	2	2	2	2	2
	18	1	1	1	1	1
	19	4	4	4	4	4
20	2	2	2	2	2	
22	2	3	3	3	3	
Pontuação Obtida		44	44	44	43	46
Pontuação Máxima		76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)		57,89	57,89	57,89	56,58	60,53
Taxa sucesso indicador do PI (%)		57,89		57,24		60,53
Taxa de sucesso do objetivo (%)		58,16				

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

OBJ. Desenvolver competências sociais/cidadania					
Data	(09/02/23)	(23/02/23)	(23/02/23)	(23/02/23)	(16/03/2023)
Indicadores específicos de avaliação	Ouve a opinião dos colegas	Respeita a opinião dos colegas	Participa no trabalho de grupo	Respeita os colegas	Participa no trabalho de grupo
Indicadores de avaliação do PI	Manifesta uma atitude de respeito para com o outro		Diversifica as interações sociais na turma		Adequa o seu comportamento tendo em conta o contexto de sala de aula
Pontuação Máxima	76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	57,89	57,89	57,89	56,58	60,53
Taxa sucesso indicador do PI (%)	57,89		57,24		60,53
Taxa de sucesso do objetivo (%)	58,16				

2º. Objetivo PI	Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico												
Indicadores PI	Argumenta, justificando a sua opinião			Expressa-se oralmente de forma clara e organizada								Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião	
Indicadores específicos	Argumenta a sua decisão (09/02/23)	Partilha as suas ideias acerca da obra (28/02/23)	Organiza o discurso oral recorrendo a conceitos históricos (01/03/23)	Expressa a sua opinião (09/02/23)	Expressa a sua opinião sobre o tema (09/02/23)	Apresenta a opinião de forma breve e direta (09/02/23)	Verbaliza as suas ideias (14/02/23)	Participa na correção dos exercícios (23/02/23)	Partilha as ideias (28/02/23)	Participa de forma pertinente no questionamento (09/03/23)	Participa no debate de forma pertinente (29/03/23)	Argumenta a sua decisão de forma clara (09/02/23)	Participa de forma pertinente no questionamento (29/03/23)
3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
7	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2
8	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3
10	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3
12	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2
13	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
14	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3
16	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3
17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
Pontuação Obtida	36	41	41	41	39	46	42	38	39	41	46	46	41
Pontuação Máxima	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	47,37	53,95	53,95	53,95	51,32	60,53	55,26	50,00	51,32	53,95	60,53	60,53	53,95
Taxa sucesso indicador do PI (%)	51,75			54,61								57,24	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,35												

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

OBJ. Expressar a sua opinião e revelar pensamento crítico													
Data	(09/02/23)	(28/02/23)	(01/03/23)	(09/02/23)	(09/02/23)	(09/02/23)	(14/02/23)	(23/02/23)	(28/02/23)	(09/03/23)	(29/03/23)	(09/02/23)	(29/03/23)
Indicadores específicos de avaliação	Argumenta a sua decisão	Partilha as suas ideias acerca da obra	Organiza o discurso oral recorrendo a conceitos históricos	Expressa a sua opinião	Expressa a sua opinião sobre o tema	Apresenta a opinião de forma breve e direta	Verbaliza as suas ideias	Participa na correção dos exercícios	Partilha as ideias	Participa de forma pertinente no questionamento	Participa no debate de forma pertinente	Argumenta a sua decisão de forma clara	Participa de forma pertinente no questionamento
Indicadores de avaliação do PI	Argumenta, justificando a sua opinião			Expressa-se oralmente de forma clara e organizada								Mobiliza conhecimento para expressar a sua opinião	
Pontuação Obtida	36	41	41	41	39	46	42	38	39	41	46	46	41
Pontuação Máxima	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	47,37	53,95	53,95	53,95	51,32	60,53	55,26	50,00	51,32	53,95	60,53	60,53	53,95
Taxa sucesso indicador do PI (%)	51,75			54,61								57,24	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,35												

3º. Objetivo PI	Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo		
Indicadores PI	Expõe a sua perspetiva, respeitando o outro;	Escuta a opinião do outro	Colabora com os restantes elementos do grupo para alcançarem o mesmo
Indicadores específicos	Revela uma atitude colaborativa com os colegas (14/02/23)	Participa na atividade de forma colaborativa (16/03/23)	Participa no trabalho de grupo (23/02/23)
3	2	2	3
4	3	3	3
6	2	3	3
7	3	3	3
8	3	2	2
10	3	4	4
12	2	2	3
13	3	3	3
14	3	3	3
15	3	3	3
16	2	2	2
17	2	2	2
18	1	1	1
19	2	3	4
20	2	2	2
22	2	3	4

Pontuação Obtida	38	41	45
Pontuação Máxima	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	50,00	53,95	59,21
Taxa sucesso indicador do PI (%)			
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,39		

Não Faz	1
Faz Pouco	2
Faz Bem	3
Faz Muito Bem	4
Não observável	NO

OBJ. Desenvolver capacidades de trabalho cooperativo			
Data	14/02/2023	16/03/2023	23/02/2023
Indicadores específicos de avaliação	Revela uma atitude colaborativa com os colegas	Participa na atividade de forma colaborativa	Participa no trabalho de grupo
Indicadores de avaliação do PI	Expõe a sua perspetiva, respeitando o outro	Escuta a opinião do outro	Colabora com os restantes elementos do grupo para alcançarem o mesmo objetivo
Pontuação Obtida	38	41	45
Pontuação Máxima	76	76	76
Taxa de sucesso do indicador (%)	50,00	53,95	59,21
Taxa de sucesso do objetivo (%)	54,39		

ANEXO I.
Planificações
|| " | | " |

Planificação de 31 de janeiro a 03 de fevereiro de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:20					
9:20-10:10			HGP Correção da ficha de avaliação		
10:30-11:20				HGP O desenvolvimento da indústria na segunda metade do século XIX	
11:35-12:25					
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quinta-feira (02.02.2023) História Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Indústria Mecanizada Máquina a vapor Operários Artesãos	1. Relacionar as medidas	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas. É solicitado a um aluno a leitura do “Relembra”, presente na pág.70, para relacionarem as medidas implementadas	5 5	Manual de HGP Caderno de Atividades Projetor Computador Vídeo: Máquina a vapor		Grelha de observação

Regiões mais industrializadas	<p>implementadas com o desenvolvimento da indústria</p> <p>2. Analisar as imagens projetadas</p> <p>3. Realizar os exercícios</p> <p>4. Analisar o vídeo sobre a máquina a vapor</p>	<p>pelo governo liberal com o desenvolvimento da agricultura e indústria.</p> <p>São projetadas duas imagens uma de um artesão e outra de uma fábrica, contrastando assim as duas realidades. Questiona-se os alunos acerca do que veem na imagem, com o intuito de constatarem a evolução da indústria.</p> <p>De seguida serão realizados os exercícios 1 e 2 da página 70 do manual, individualmente. Posteriormente a correção em grande grupo.</p> <p>De forma a abordar a introdução da máquina a vapor na indústria é projetado um vídeo sobre o tema. Durante a transmissão do vídeo, a/o docente vai fazendo paragens questionando os alunos sobre o que está a ser falado, promovendo assim a concentração e a compreensão. Respondendo a questões como: -Como trabalhava os artesãos? -O que provocou uma grande mudança na indústria? -Onde trabalhavam os operários? -O que distinguia os operários dos artesões?</p> <p>Na 2º parte da sessão, os alunos realizam uma atividade de localização: Localizar no</p>	<p>15</p> <p>10</p> <p>15</p>		<p>1.1 Enumera as medidas implementadas</p> <p>1.2 Relaciona as medidas com o desenvolvimento da indústria</p> <p>2.1 Identifica nas imagens o artesão e o operário</p> <p>2.2 Menciona diferenças entre as imagens</p> <p>3.1 Realiza os exercícios</p> <p>3.2 Participa na correção dos exercícios</p> <p>4.1 Explica as diferenças entre artesão e operário</p> <p>4.2 Relaciona a máquina a vapor com a evolução na indústria</p>	
-------------------------------	--	--	-------------------------------	--	---	--

	<p>5. Localizar no mapa de Portugal as duas regiões mais industrializadas na segunda metade do séc. XIX.</p> <p>6. Analisar o mapa</p> <p>7. Localizar uma cidade do interior e outra do litoral de Portugal.</p>	<p>mapa de Portugal as cidades de: Braga, Guimarães, Lisboa, Porto e Setúbal.</p> <p>De seguida a/o docente projeta um mapa de Portugal com as regiões mais industrializadas do século XIX e solicita aos alunos inferências acerca desse mapa.</p> <p>Posteriormente, realizam os exercícios 3 e 4 da página 71 do manual, de forma individual, procedendo à sua correção no final.</p> <p>A/o docente pede aleatoriamente a diferentes alunos a leitura em voz alta do texto sobre “As regiões mais industrializadas”. Após a leitura, realiza-se um questionamento em grande grupo acerca das ideias principais do texto, relacionando-o com o mapa analisado anteriormente.</p> <p>Por fim, será realizada a página 15 da ficha nº 5 do caderno de atividades e a respetiva correção.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p>		<p>5.1 Localiza no mapa as cidades</p> <p>6.1 Identifica o título 6.2 Lê a legenda do mapa 6.3 Localiza a informação no mapa 6.4 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa</p> <p>7.1 Participa no questionamento 7.2 Relaciona o mapa com as informações do texto 7.3 Relaciona a concentração de fábricas com o nº de habitantes dessas zonas</p> <p>8.1 Mobiliza conhecimentos prévios 8.2 Realiza a ficha do caderno de atividades</p>	
--	---	---	------------------------------	--	--	--

	<p>8. Construir conhecimento acerca do tema</p> <p>9. Realizar a ficha do caderno de atividades</p> <p>10. Interpretar o mapa</p> <p>11. Diferenciar interior de litoral.</p> <p>12. Identificar os pontos cardeais.</p> <p>13. Localizar cidades portuguesas.</p> <p>14. Mobilizar a legenda do mapa para responder às questões.</p>	<p>Realizam, também, o exercício 1 da ficha nº6 das atividades finais do manual. No final procede-se à correção.</p>	<p>10</p> <p>5</p>		<p>8.3 Participa na correção da ficha</p> <p>11.1 Diferencia interior do litoral</p> <p>12.1 Identifica os pontos cardeais</p> <p>13.1 Localiza as cidades</p>	
--	---	--	--------------------	--	--	--

Planificação de 6 de fevereiro a 10 de fevereiro de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	
8:30-9:20						
9:20-10:10			HGP O desenvolvimento dos transportes e das comunicações			
10:30-11:20						HGP O desenvolvimento do ensino e da justiça Ficha de autoavaliação
11:35-12:25						
12:35-13:25	Almoço					
13:30-14:20						
14:30-15:20						

Quarta-feira (08.02.2023) 50min História Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Meios de transporte Meios de comunicação Mobilidade	1. Interpretar o mapa	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas. Realização de uma atividade relacionada com a localização.	5 5	Manual de HGP Projektor Computador Vídeo: O desenvolvimento dos meios de	1.1 Identifica o título	Grelha de observação

	<p>2. Mobilizar conhecimentos prévios para construir novo conhecimento</p>	<p>É solicitado a um aluno a leitura do “Relembra”, presente na pág.72, para estabelecerem uma ligação com a evolução da indústria e o aparecimento dos primeiros meios de transporte/ comunicação.</p>	5	transportes/ meios de comunicação	<p>1.2 Localiza a informação no mapa</p> <p>1.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa</p> <p>2.1 Estabelece uma relação entre a evolução da indústria e o aparecimento dos transportes</p>	
	<p>3. Analisar o vídeo</p>	<p>É projetado um vídeo sobre a temática, e o docente vai fazendo pausas ao longo da transmissão, questionando os alunos, promovendo a interação e atenção dos mesmos. Depois da visualização do vídeo, respondem a um breve questionário em grande grupo sobre o vídeo, projetado também no quadro.</p>	15		<p>3.1 Identifica o principal impulsionador dos transportes</p> <p>3.2 Enumera as novas construções</p> <p>3.3 Indica a principal inovação nos transportes</p> <p>3.4 Menciona a primeira viagem de comboio realizada em Portugal</p> <p>3.5 Define o conceito de mala-posta</p>	

	<p>4. Interpretar o mapa de Portugal sobre os caminhos de ferro.</p> <p>5. Analisar a cronologia/imagens</p>	<p>De seguida, o/a docente solicita aos alunos a análise do mapa (pág. 72) e da cronologia e imagens(pag.73), em grande grupo, de forma a constatarem a evolução dos transportes/ comunicações, e as datas mais importantes, posteriormente, respondem individualmente às questões da pág. 72 e 73.</p>	15		<p>4.1 Identifica o título</p> <p>4.2 Lê a legenda do mapa</p> <p>4.3 Localiza a informação/lugares no mapa</p> <p>4.4 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa</p> <p>5.1 Relaciona os marcos importantes com as respetivas datas</p> <p>5.2 Relaciona as imagens com os acontecimentos descritos na cronologia</p>	
	<p>6. Interpretar o mapa</p> <p>7. Atribuir um título ao mapa</p>	<p>Realizam, também, os exercícios 2/3/4 da ficha nº7 do caderno de atividades e o exercício 1 da ficha nº7 das atividades finais. No final procede-se à correção.</p>	5		<p>6.1 Identifica o título</p> <p>6.2 Lê a legenda do mapa</p>	
	<p>8. Identificar as primeiras</p>	<p>No final da aula transcrevem para o caderno o conceito de mobilidade.</p>				

	regiões de Portugal a beneficiarem de linhas férreas				6.3 Localiza a informação no mapa	
	9. Explicar o contributo dos caminhos de ferro na aproximação das pessoas				6.4 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	

Quinta-feira (09.02.2023) 100min História e Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Analfabeto		A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Manual de HGP Projektor Computador		Grelha de observação
Reformas no ensino						
Penas Corporais	5	Mobilizar conhecimentos prévios para construir novo conhecimento	5	Vídeo: As reformas liberais no ensino Gráficos Imagens	1.1 Relaciona desenvolvimento das atividades económicas com o desenvolvimento do ensino e justiça	
Escravidão	6	Analisar o vídeo	10		2.1 Identifica o ministro responsável pela reforma das escolas 2.2 Indica a principal finalidade da construção de novas escolas	

					2.3 Identifica as reformas nos diferentes níveis de ensino	
	7 Analisar gráficos	Posteriormente são projetados os gráficos da pag.74 do manual, faz-se a análise dos mesmos com os alunos e de seguida respondem às questões presentes na mesma página. No final dessa análise procede-se à correção.	15		3.1 Identifica o título do gráfico 3.2 Identifica a legenda do gráfico 3.3 Lê a informação dos gráficos 3.4 Relaciona a informação entre os dois gráficos	
	8 Interpretar o mapa sobre os países com pena de morte na atualidade	O/ a docente projeta o mapa e explora-o com os alunos. Solicita a leitura do texto sobre “o fim da pena de morte e da escravatura” e pede aos alunos para fazerem o ex. 5 da mesma página. De seguida, faz-se a correção. Realização e correção da ficha de autoavaliação.	15		8.1 Identifica o título 8.2 Lê a legenda do mapa 8.3 Localiza a informação/lugares no mapa 8.4 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	
			50			

Planificação de 13 a 17 de fevereiro de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	
8:30-9:20						
9:20-10:10						HGP Projeto Investigativo sobre a segunda metade do século XIX
10:30-11:20						HGP Finalização do Projeto Investigativo sobre a segunda metade do século XIX O crescimento e movimentos da população no século XIX
11:35-12:25						
12:35-13:25	Almoço					
13:30-14:20						
14:30-15:20						

Quarta-feira (14.02.2023) HGP						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
		A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas. Projeto investigativo: É elaborado um projeto investigativo, com o intuito de sintetizar os conteúdos abordados nas sessões anteriores, nomeadamente: - O desenvolvimento da agricultura;	5 45	Guião Investigativo	1.1 Mobiliza aprendizagens	Grelha de observação

	<p>1. Mobilizar conhecimentos prévios</p> <p>2. Pesquisar informação para o trabalho investigativo</p>	<p>- O desenvolvimento da indústria; - O desenvolvimento dos transportes e comunicação; - As reformas no ensino e na justiça; - O trabalho infantil e a declaração universal dos direitos da criança.</p> <p>Para a realização deste projeto investigativo, o/a docente divide a turma em 5 grupos e distribui um guião de pesquisa, com um tema por cada grupo. Cada guião de pesquisa é previamente elaborado pelo docente. No decorrer do trabalho em sala de aula, o/a docente circula pela sala dando feedback aos grupos. O produto final é a construção de um cartaz, apresentado oralmente por cada grupo. Os trabalhos finais serão afixados na exposição sobre a segunda metade do século XIX em Portugal.</p>			<p>previamente realizadas</p> <p>1.2 Verbaliza as suas ideias</p> <p>2.1 Revela uma atitude colaborativa com os colegas</p> <p>2.2 Participa de forma ativa na realização da pesquisa.</p> <p>2.3 Seleciona, com o resto do grupo, a informação mais pertinente</p> <p>2.4 Preenche o guião com as informações encontradas</p>	
--	--	---	--	--	--	--

Quinta-feira (15.02.2023) História Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Êxodo Rural		A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Cartolinas		Grelhas de avaliação
Emigração		Conclusão e apresentação do produto final de cada grupo.	45	Guião de pesquisa		Grelhas de observação
Crescimento da População				Manual		

	1. Mobilizar conhecimentos prévios para construir novo conhecimento	É solicitado a um aluno a leitura do “Relembra”, presente na pág.72, para estabelecerem uma ligação entre a melhoria das condições de vida, nomeadamente a alimentação, e o crescimento da população.	5		1.1Relaciona as reformas no país com o crescimento da população	
	2. Interpretar informação do mapa sobre a distribuição da população em Portugal	É projetado um mapa referente ao crescimento da população em Portugal na segunda metade do século XIX.	10		2.1Lê a legenda do mapa 2.2Localiza a informação no mapa 2.3Mobiliza a legenda para a leitura do mapa 2.4Identifica o título	
	3. Interpretar os gráficos	Projetam-se dois gráficos, um diz respeito ao crescimento da população na segunda metade do século XIX, e um acerca da população na atualidade.	10		3.1Lê a legenda do gráfico 3.2Mobiliza a legenda para a leitura do gráfico 3.3Identifica o título 3.4Interpreta a informação presente nos gráficos	
					4.1Identifica as razões que levaram ao	

	4. Analisar o vídeo	<p>Projeção de um vídeo sobre a temática. Questões em grande grupo como forma de consolidação da informação contida no vídeo.</p>	10		<p>aumento da população 4.2Identifica o que levou muitos camponeses a abandonarem os campos 4.3Define êxodo rural 4.4Define emigração 4.5Menciona os principais destinos de emigração</p>	
	5. Interpretar o mapa de forma a tirar conclusões sobre a distribuição da população	<p>Realização de exercícios do manual e do caderno de atividades e respetivas correções.</p>	15		<p>5.1 Pinta a legenda correspondente 5.2 Lê a legenda do mapa 5.3Localiza a informação no mapa 5.4Mobiliza a legenda para a leitura do mapa</p>	

Planificação de 20 a 24 de fevereiro de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:20	Interrupções Letivas - Carnaval				
9:20-10:10					
10:30-11:20					
11:35-12:25					HGP Início do Projeto Investigativo sobre os grupos sociais e a arquitetura do ferro
12:35-13:25					Almoço
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quinta-feira (23.02.2023) História Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Burguesia Povo Clero Nobreza Proletariado Arquitetura do Ferro Habitação Alimentação Atividades nas cidades Vestuário		Esta sessão será o início do trabalho investigativo sobre os grupos sociais e a arquitetura do ferro na segunda metade do século XIX. A turma será dividida em 6 grupos, cada grupo terá um tema para desenvolver: <ul style="list-style-type: none"> ● Clero ● Nobreza ● Burguesia ● Povo ● Proletariado 		Guião de pesquisa de cada tema Pesquisa impressa sobre cada tema Imagens impressas sobre cada tema Cartolinas Manual de HGP		Grelha de observação

Profissões	<p>1. Identificar os atributos dos grupos sociais existentes no século XIX</p> <p>2. Identificar os atributos da arquitetura do ferro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Arquitetura do Ferro <p>Cada grupo irá receber um guião investigativo sobre o tema. A pesquisa será feita a partir do manual e de pesquisa impressa previamente sobre os temas.</p>	50		<p>1.1 Define o conceito de nobreza, clero, povo, burguesia, proletariado.</p> <p>1.2 Identifica as características de cada grupo social, como habitação, alimentação, vestuário, profissões e atividades livres.</p> <p>2.1 Indica como surgiu a arquitetura do ferro</p> <p>2.2 Identifica as construções realizadas na segunda metade do séc.XIX</p> <p>2.3 Identifica os materiais utilizados</p> <p>2.4 Identifica os principais exemplos em Portugal</p> <p>2.5 Enumera as características da arquitetura do ferro</p>	
------------	---	---	----	--	--	--

	3. Construir o produto final	Na segunda parte da aula os alunos devem começar a construir o produto final, que será um cartaz.	50		<p>3.1 Seleciona a informação mais importante acerca do tema</p> <p>3.2 Organiza a informação com uma lógica de acordo com os acontecimentos</p> <p>3.3 Participa no trabalho de grupo</p> <p>3.4 Respeita os colegas</p> <p>3.5 Partilha a sua opinião</p>	
--	------------------------------	---	----	--	---	--

Planificação de 27 a 03 de março de 2023

	2.ª feira		3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	
8:30-9:20						
9:20-10:10				HGP Apresentação dos projetos investigativos sobre Portugal na segunda metade do século XIX		
10:30-11:20					HGP	

11:35-12:25					As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quarta-feira (01.03.2023) HGP						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Burguesia Camponeses Clero Nobreza Proletariado Arquitetura do Ferro Habitação Alimentação Atividades nas cidades Vestuário Profissões	1. Partilhar a informação histórica decorrente do processo investigativo	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas. Cada grupo tem 5 min para apresentar o cartaz que construiu sobre o respetivo tema.	5 45		1.1 Apresenta os resultados obtidos sobre o tema de forma clara e sistematizada 1.2 Organiza o discurso oral recorrendo a conceitos históricos 1.3. Partilha as ideias, de modo democrático	Grelha de observação Grelha de avaliação
	2.					

	<p>2. Mobilizar conhecimentos acerca das diferenças entre a monarquia e a república</p> <p>3. Interpretar o mapa</p> <p>4. Analisar o vídeo</p>	<p>grupo. É elaborada uma tabela com as diferenças entre a monarquia e a república.</p> <p>Como forma de introdução do tema sobre o «Ultimato Inglês», é analisado e explorado o mapa da página 9 do manual.</p> <p>É projetado um vídeo, facilitando a compreensão da temática. De seguida procedem à realização dos exercícios do manual e a respetiva correção em grande grupo.</p> <p>Transcrevem para o caderno o conceito de Ultimato e República.</p>	<p>25</p> <p>10</p> <p>30</p> <p>10</p>		<p>2.1 Identifica o chefe de estado</p> <p>2.2 Identifica a legitimidade do mandato</p> <p>2.3 Indica a durabilidade do mandato</p> <p>3.1 Identifica o título</p> <p>3.2 Lê a legenda</p> <p>3.3 Mobiliza informação do título/legenda para a interpretação do mapa</p> <p>3.4 Localiza a informação/lugares no mapa</p> <p>4.1 Indica os motivos da crescente descrença da população na monarquia</p> <p>4.2 Relaciona os interesses das potências</p>	
--	---	--	---	--	--	--

					industriais europeias em África com a Conferência de Berlim 4.3 Relaciona o projeto do Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês 4.4 Relaciona a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana	
--	--	--	--	--	--	--

Planificação de 06 a 10 de março de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:20					

9:20-10:10			HGP O regicídio e a proclamação da república O fim da monarquia		
10:30-11:20				HGP Os novos símbolos e a nova constituição O Parlamento, o órgão de poder mais importante	
11:35-12:25					
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quarta-feira (08.03.2023) HGP						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Monarquia Regicídio República Revolução	24) Interpretar informação do mapa. 25) Identificar o mapa cor-de-rosa. 26) Localizar os países envolvidos na	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a desenvolver. Atividade sobre a localização – Mapa Cor-de-rosa	5 10	Manual de HGP vol.2 Caderno de HGP Vídeos	1.1 Identifica o título 1.2 Lê a legenda do mapa 1.3 Localiza a informação no mapa 1.4 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	Grelha de observação

	<p>definição do mapa cor-de-rosa</p> <p>27) Atribuir uma legenda e um título ao mapa.</p> <p>28) Localizar e pintar as colônias definidas na conferência de Berlim.</p> <p>29) Identificar os pontos cardeais.</p> <p>1. Mobilizar conhecimentos prévios para construir novo conhecimento</p> <p>2. Analisar o texto</p>	<p>Solicitação a um aluno da leitura do “Relembra”, presente na pág.10 do vol.2, para facilitar o estabelecimento de uma ligação entre o descontentamento face à monarquia, a revolta dos republicanos e a morte do rei.</p> <p>Leitura em grande grupo, do texto presente na página 10 do manual., a fim de se perceber:</p> <p>-Que acusações faziam os republicanos ao rei e à monarquia? -O que aconteceu a 31 de janeiro de 1891? -E a 1 de fevereiro de 1908?</p> <p>Visualização de um vídeo e análise dos intervenientes no atentado contra a família real. (Escola Virtual)</p> <p>A revolução republicana. Visualização de um vídeo intitulado “A Geografia de uma revolução”, o docente vai fazendo pausas ao longo da transmissão, questionando os alunos, promovendo a interação e o debate do tema em questão.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p>		<p>1.5 Identifica os pontos cardeais</p> <p>2.1 Estabelece uma relação entre o descontentamento com a monarquia e a revolta dos republicanos, e a morte do rei</p> <p>3.1 Identifica as acusações que os republicanos faziam à monarquia</p> <p>3.2 Relaciona as datas com os acontecimentos importantes presentes no texto</p> <p>4.1 Identifica os intervenientes no assassinato de D. Carlos</p>	
--	--	---	------------------------------	--	---	--

	<p>3. Analisar os vídeos</p>	<p>Análise do friso cronológico referente aos principais momentos da revolução de 5 de outubro de 1910.</p> <p>Depois da visualização do vídeo e da análise do friso cronológico, respondem às questões do manual presentes nas páginas 10 e 11, e fazem a respetiva correção.</p>	<p>5</p> <p>5</p>		<p>4.2 Identifica os principais locais da revolução</p> <p>4.3 Identifica os principais intervenientes da revolução</p> <p>4.4 Refere os principais momentos da revolução</p> <p>5.1 Indica as principais datas dos acontecimentos que marcaram a revolução</p>	
	<p>4. Identificar os acontecimentos principais da revolução</p>					

Quinta-feira (09.03.2023) História Geografia de Portugal						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Símbolos nacionais Nova constituição República		A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Manual de HGP Vídeos		Grelhas de observação
	1. Mobilizar conhecimentos prévios para construir novo conhecimento	Solicitação a um aluno da leitura do “Relembra”, presente na pág.12, como forma introdutória dos novos símbolos nacionais e da nova constituição.	5		1.1 Estabelece uma relação entre a república e os novos símbolos	
	2. Analisar o vídeo	Visualização de um vídeo e exploração dos novos símbolos nacionais: -Moeda -Bandeira -Hino	10		2.1 Reconhece os principais símbolos nacionais 2.2 Identifica as alterações da moeda	
	3. Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos do regime republicano	Análise do esquema presente na página 13 do manual, referente às diferenças entre a Constituição da monarquia liberal e a Constituição republicana. Leitura e interpretação do texto da mesma página, para responder a questões como: - Quem elegia e podia demitir o presidente da República? - Que poderes detinha o parlamento? -Quem tinha o direito ao voto? - A quem foi negado o direito ao voto?	10		3.1 Refere as diferenças entre as duas constituições 3.2 Reconhece o parlamento como o órgão	

		Realização dos exercícios do manual das páginas 12 e 13, e respetiva correção.	15		de poder mais importante 3.3 Refere os poderes que o parlamento detinha 3.4 Menciona quem tinha e a quem foi negado o direito ao voto	
	4. Debater em grande grupo acerca da República	No final da correção dos exercícios, realiza-se um pequeno debate acerca do que foi abordado na aula, com o intuito de se perceber a opinião dos alunos referente à República.	5		4.1 Participa no debate de forma pertinente 4.2 Relaciona a República com uma sociedade democrática	
		Como forma de síntese do tema: “A Revolução Republicana de 1910: a crise da monarquia e a I República”, é solicitada a realização da ficha nº9 do caderno de atividades, e respetiva correção.	50			

Planificação de 13 a 17 de março de 2023

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:20					
9:20-10:10			HGP Revisões para a ficha de avaliação.		

10:30-11:20				HGP Ficha de avaliação sobre a segunda metade do século XIX. As reformas da 1ª República.	
11:35-12:25					
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quinta-feira (16.03.2023) História Geografia de Portugal						
Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6º Ano: Portugal do século XX A Revolução Republicana - Identificar medidas governativas da 1º República relacionadas com os direitos dos trabalhadores.						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reformas sociais Sindicatos Direitos dos trabalhadores	1. Interpretar o mapa	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Manual de HGP	1.4 Identifica o título 1.5 Localiza a informação no mapa	Grelhas de observação
		Ficha de avaliação sobre a segunda metade do século XIX.	45	Vídeo “As Reformas da 1º República” da Aula Digital		Caderno dos alunos
		Atividade sobre a localização.	5			

	2. Mobilizar conhecimentos prévios	Como forma introdutória ao tema «As reformas na primeira República» é solicitada a um aluno a leitura do “Relembra”, presente no manual.	5		1.6 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	
	3. Analisar o vídeo	É projetado um vídeo sobre as reformas sociais durante esse período, para dar resposta a questões como: -Por que razão muitos trabalhadores se organizaram em sindicatos? -Qual foi a forma de luta mais utilizada? -Que direitos dos trabalhadores foram reconhecidos pelos governos republicanos? -Que outras medidas sociais foram tomadas?	10		2.1 Reconhece a importância dos sindicatos para os trabalhadores 2.2 Reconhece o direito à greve como uma forma de luta 3.1 Identifica os novos direitos dos trabalhadores 3.2 Identifica outras medidas sociais	
	4. Sintetizar a informação	É construído um esquema no quadro, em grupo com os alunos, que serve como síntese das medidas sociais implementadas, e posteriormente passam para o caderno diário.	10		4.1 Participa na elaboração da síntese 4.2 Menciona as medidas sociais implementadas	

		De seguida, realiza-se a exploração do documento e cronologia presentes na página 14 do manual e realizam os exercícios e respetiva correção.	10			
	5. Debater em grande grupo acerca da luta dos trabalhadores	Debate em grande grupo acerca da luta dos trabalhadores, por ser um tema atual e relevante nos dias de hoje.	10		5.1 Participa de forma pertinente 5.2 Partilha a opinião sobre o tema 5.3 Mobiliza conhecimentos do mundo como forma de argumentação	

Planificação de 20 a 24 de março de 2023

	2.ª feira		3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	
8:30-9:20						
9:20-10:10				HGP Kahoot- As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês. O regicídio e a proclamação da república. Visita de Estudo.		
10:30-11:20					HGP	

11:35-12:25					Entrega e correção da ficha de avaliação. As reformas da 1ª República- “Mais e melhor ensino, menos poder da Igreja”.
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quarta-feira (22.03.2023) História e Geografia de Portugal						
Tema: Reformas na I República- Ensino e diminuição dos poderes da Igreja Católica						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Mobilizar conhecimentos prévios	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Ficha sobre localização geográfica		Grelhas de observação
		Aplicação de uma ficha sobre localização geográfica.	15	Kahoot		
		Como forma de sintetizar os conteúdos relativos às propostas do Partido Republicano, o Ultimato Inglês, e o regicídio e a proclamação da república, realizam um Kahoot em grande grupo.	15			
		Visita de Estudo.				

Quinta-feira (23.03.2023) História Geografia de Portugal

Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reformas na educação Alfabetizar Redução dos poderes da igreja Analfabetismo / Alfabetizar Laicização	5. Analisar o vídeo 6. Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e a Igreja Católica	A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Manual de HGP Vídeos «Reformas na I República» (Aula Digital)) Caderno de atividades	1.4 Identifica as medidas tomadas para melhorar o ensino 1.5 Relaciona a situação no ensino com as medidas educativas tomadas 1.6 Identifica as medidas tomadas para reduzir a influência da Igreja Católica	Grelhas de observação Caderno dos alunos
		Entrega e correção da ficha de avaliação sobre a segunda metade do século XIX.	45			
		Continuação da abordagem ao tema «As reformas na primeira República», relativamente ao ensino e à redução dos poderes da Igreja.	5			
		É projetado um vídeo (Aula Digital) sobre o tema, para dar resposta a questões como: -Que medidas tomaram os governos republicanos para melhorar o ensino? -Por que razão continuaram a existir muitos analfabetos? -Que medidas tomaram os republicanos para reduzir a influência da Igreja Católica? Realização e correção de um exercício presente no vídeo.	25			
		De seguida, realizamos exercícios presentes no manual da página 15 e o exercício 1 da ficha nº. 10 do caderno de atividades. Posteriormente, realiza-se a correção.	25			

Planificação de 27 a 31 de março de 2023 – 6.ºB

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:20					
9:20-10:10			HGP Continuação das reformas da 1º República (Igreja Católica) 1º Guerra Mundial		
10:30-11:20				HGP Exercícios de consolidação. <i>Kahoot</i> Autoavaliação	
11:35-12:25					
12:35-13:25	Almoço				
13:30-14:20					
14:30-15:20					

Quarta-feira (29.03.2023) História Geografia de Portugal

Tema: A revolução Republicana Compreender o conceito de laicização; Compreender os motivos que levaram Portugal a entrar na 1º Guerra Mundial;						
Conceitos / Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T (m)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Laicização 1º Guerra Mundial		A/o docente inicia a sessão escrevendo o sumário no quadro, onde indica o plano de atividades a serem desenvolvidas.	5	Vídeo “As Reformas da 1º		Grelhas de observação

Tríplice Alliança Tríplice Entente Batalha La Lys	1. Mobilizar conhecimentos prévios	Como forma de relembrar as medidas anteriormente abordadas, a/o docente questiona os alunos: - Quais as medidas implementadas pelo governo republicano com o intuito de melhorar as condições de trabalho? - Quais forma as medidas implementadas pelo governo republicano referente às famílias? - Quais as medidas implementadas pelo governo republicano com o intuito de melhorar o ensino?	10	República” da Aula Digital Folha com a estrutura dos esquemas	1.1 Identifica as medidas implementadas para melhorar as condições de trabalho 1.2 Identifica as medidas relacionadas com a família 1.3 Identifica as medidas implementadas para melhorar o ensino	
	2. Analisar o vídeo	De seguida, a/o docente projeta o vídeo referente às medidas implementadas para reduzir a influência da Igreja Católica em Portugal.	10		2.1 Identifica as medidas tomadas para reduzir a influência da Igreja Católica	
	3. Sintetizar a informação	Como forma de sintetização do tema, os alunos preenchem a lápis, o esquema com as respetivas medidas. Na segunda parte da sessão, a/o docente solicita a leitura por parte dos alunos do texto da página 16, com o intuito de responder às seguintes questões:	5		3.1 Participa de forma pertinente 3.2 Respeita os colegas	
	4. Análise do texto	- Quando ocorreu a 1º Guerra Mundial? - Por que razão Portugal participou na guerra? - Quais eram os territórios portugueses em África? - Quando e porquê que Portugal na guerra?	20		4.1 Identifica as colónias africanas	

					<p>pertencentes a Portugal</p> <p>4.2 Indica o período em que ocorreu a 1ª Guerra Mundial</p> <p>4.3 Compreende o motivo para Portugal ter entrado em guerra.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

ANEXO J. Fichas 1 e 2

| | ' ' | | ' ' |

Figura J1- Ficha diagnóstica 1

Nome: _____
 Data: __/__/__

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

1. Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.



2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.
3. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.
4. Dá um título ao mapa

5. Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:
 -Litoral ___
 -Interior ___

Figura J2- Ficha diagnóstica 2

Nome: _____
 Data: __/__/__

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

1. Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.



2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.
3. Dá um título ao mapa.

4. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.
5. Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:
 Litoral Interior

ANEXO K. Resultados
Fichas 1 e 2

| " | | " |

Figura K1- Resultados Ficha 1

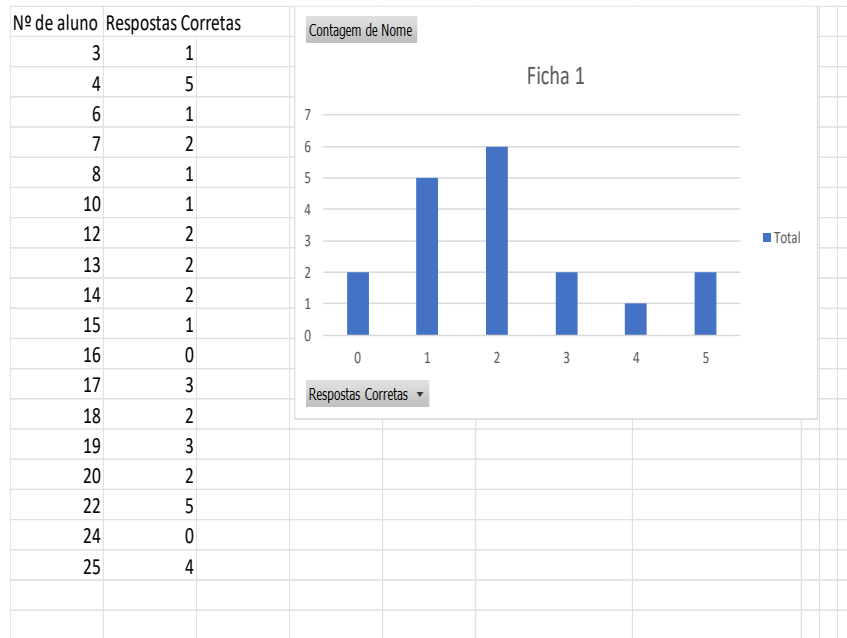


Figura K2- Resultados Ficha 2

Nº	Escreve o nome das cidades no mapa	Pinta com cores diferentes as duas principais zonas industriais	Dá um título ao mapa	Preenche a legenda	Assinala a resposta correta	
3	1	1	0	0	0	1
4	3	3	5	0	0	13
6	5	5	5	5	5	25
7	2	2	5	0	0	12
8	2	2	5	0	0	12
10	1	1	5	0	0	11
12	2	2	5	0	0	12
13	2	2	5	5	5	22
14	3	3	0	0	0	3
15	3	3	0	0	0	8
16	2	2	5	0	0	12
17						0
18	1	1	0	0	0	6
19	2	2	0	0	0	7
20	3	3	5	5	0	18
22	2	2	5	0	0	12
24	0	0	0	0	0	5
25	4	4	5	0	0	14



ANEXO L.
Exercícios-
Localização de
cidades e regiões
em diferentes
escalas
| ' ' | ' ' |

Figura L1 – Exercício mapa de Portugal

DOC 4 As regiões mais industrializadas na segunda metade do século XIX.

3 Observa o documento 4.

3.1 Identifica:

- as duas zonas mais industrializadas;
- uma cidade industrializada do litoral e outra do interior.

DOC 5 Fábrica da Companhia de Fiação e Tecelagem de S. João de Deus (adaptado).

Figura L2 – Exercício mapa mundo

DOC 4 Países com pena de morte na atualidade.

DOC 5 **O fim da pena de morte**

Portugal acaba de abolir a pena de morte. Desde hoje, Portugal é a cabeça da Europa. Vós, Portugueses, não deixastes de ser navegadores destemidos. Antes, vós íeis à frente no Oceano; hoje, vós ides à frente na Verdade. A Europa imitará Portugal. Eu grito: Glória a Portugal!

Carta de Victor Hugo (escritor francês do século XIX) ao *Diário de Notícias*, 10 de julho de 1867 (adaptado)

5 Observa o documento 4 e lê o documento 5.

- O que foi abolido em Portugal, em 1867?
- O autor do documento 4 afirma que «A Europa imitará Portugal». Explica:
 - se ele tinha razão;
 - se o resto do mundo imitou Portugal.

Figura L3 – Exercício mapa mundo

DOC 4 Principais destinos da emigração portuguesa no século XIX.

2 Observa o documento 4 e lê o documento 5.

- Transcreve as razões que levaram os camponeses a abandonar os campos.
- Para onde foram:
 - «os mais tímidos»;
 - «os mais ousados».
- Quais eram os destinos dos «mais ousados»?

DOC 5 **O abandono dos campos**

Vendo as suas vinhas e os seus olivais doentes, os seus castanheiros murchos, lá tiveram de abandonar. Os mais tímidos vieram trabalhar como serventes e carpinteiros nas obras da cidade. Os mais ousados [aventureiros] venderam a casa paterna para desertar da Pátria [sair de Portugal].

Filho de Almeida, *Os Gatos*, 1890 (adaptado)

Figura L4 – Ficha sobre o mapa cor-de-rosa

Nome: _____
 Data: ___/___/___

1. Observa o mapa.

Título: _____



Legenda:

1.1. Em 1886, o governo português apresentou a alguns países europeus o «Mapa Cor-de-Rosa». **Pinta no mapa** a região correspondente ao mapa cor-de-rosa.

1.2. **Constrói** a legenda ao mapa.

1.3. **Constrói** um título para o mapa.

2. **Qual** foi o país que se opôs à proposta de Portugal?

3. **Pinta no mapa** as colónias portuguesas que ficaram definidas na Conferência de Berlim.



Nome: _____
 Data: ___/___/___

4. **Faz** a correspondência entre as duas colunas A e B.

Coluna A
Angola localiza-se na _____
Moçambique localiza-se na _____
Portugal localiza-se na _____

Coluna B
• Costa Ocidental Africana
• Costa Ocidental da Península Ibérica
• Costa Oriental Africana
• Costa Oriental da Península Ibérica

5. Identifica as afirmações **Verdadeiras**:

- Portugal localiza-se a sul de Angola
- Angola localiza-se a oeste de Moçambique
- Moçambique localiza-se a sudeste de Angola
- Angola localiza-se a este do Oceano Atlântico
- Moçambique localiza-se a oeste do Oceano Índico

6. **Completa** a frase utilizando os pontos cardeais.

O continente africano localiza-se a _____ do continente europeu e a _____ do continente asiático. Por sua vez a Europa localiza-se a _____ do continente asiático.

ANEXO M.
Exercícios-
Mobilização dos
elementos do mapa
para a leitura e
decodificação das
informações
representadas

| ' ' | ' ' |

1 Observa os documentos 1 e 2.



1.1 Selecciona, dos seguintes títulos, o mais adequado para cada mapa.

- A evolução das linhas de caminho-de-ferro em Portugal, na segunda metade do século XIX.
- Portos portugueses na segunda metade do século XIX.
- Portos e faróis construídos ou melhorados em Portugal na segunda metade do século XIX.
- Linhas de caminho-de-ferro no litoral português na segunda metade do século XIX.

1 Observa o mapa. Depois, risca as palavras erradas no texto seguinte.

As duas zonas mais industrializadas localizam-se no **litoral/interior**. A do **norte/sul** é a zona do Porto/Braga/Guimarães; a **norte/sul** é a zona de Lisboa/Setúbal/Seixal. Há também algumas cidades isoladas com indústrias, como **Leiria/Portalegre** no litoral e Covilhã e Castelo Branco no **litoral/interior**.

Zona industrial	População portuguesa em 1880
Cidade com indústrias	3 000 a 10 000 hab. ○
	10 000 a 14 000 ○
	14 000 a 20 000 ○
	Mais de 105 000 hab. ○
	Mais de 225 000 hab. ○



ANEXO N.
Exercícios- Leitura
do mapa para
analisar e
interpretar a
distribuição
espacial da
informação nele
representada

| | " | | " |

1 Consulta as páginas 72 e 73 do volume 1 do teu manual. Depois, pinta cada uma das fases da evolução da rede ferroviária de acordo com a legenda.

2 Dá um título ao mapa.

3 As primeiras regiões a beneficiarem de linhas férreas foram as do litoral ou as do interior? Justifica.

4 Explica a afirmação:

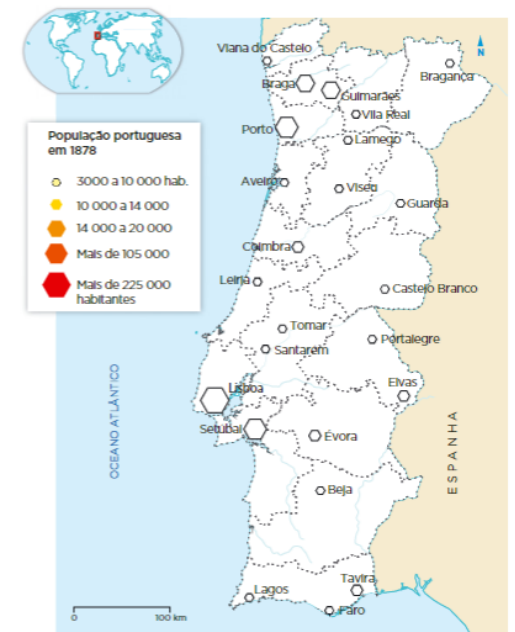
«O caminho-de-ferro contribuiu para aproximar as pessoas.»



1 Consulta as páginas 82 e 83 do volume 1 do teu manual. Depois, pinta o mapa de acordo com a legenda.

2 O que podes concluir sobre a distribuição da população?

3 Refere três razões que expliquem a preferência da população do século XIX pelas cidades do litoral.



ANEXO 0. Resultados
das competências
especiais

|' '' | | ''

Mobilização dos elementos do mapa para a leitura e descodificação da informação representada									
Nº de aluno	4.1 Identifica o norte de Portugal	4.2 Identifica o sul de Portugal	6.1 Lê a legenda do mapa	6.2 Localiza a informação no mapa	6.3 Mobiliza a legenda para a leitura do mapa	22.1 Interpreta o mapa	22.2 Identifica a legenda do mapa	22.3 Identifica o título do mapa	
1									
2									
3	1	1	2	1	1	3	2	2	
4	3	3	3	2	2	2	3	3	
5									
6	3	3	2	3	2	2	2	3	
7	3	3	3	3	3	3	3	3	
8	3	3	3	2	2	3	2	3	
9									
10	3	3	3	4	3	3	4	4	
11									
12	3	3	3	2	3	2	2	2	
13	3	3	3	3	2	3	3	3	
14	4	4	3	3	3	4	3	3	
15	3	3	3	3	3	2	2	3	
16	3	2	3	2	2	3	3	2	
17	2	2	2	3	2	3	2	3	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	3	3	3	3	3	3	3	3	
20	3	3	2	3	2	3	2	2	
21									
22	3	3	3	4	3	3	3	4	
23									
24	3	2	2	2	2	2	2	2	
25	3	3	3	4	3	3	4	4	
Pontuação Obtida	48		48	47	48	42	48	46	50
Pontuação Máxima		72	72	72	72	72	72	72	72
Taxa de sucesso do indicador (%)		66,67	66,67	65,28	66,67	58,33	66,67	63,89	69,44
Taxa de sucesso da competência (%)	65,45								

Legenda	
1	Não Faz
2	Faz Pouco
3	Faz Bem
4	Faz Muito Bem
5	Não observável

ANEXO P. Produções
dos alunos

| | " | | " |

a atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

- Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

Braga Guimarães Lisboa Porto Setúbal
- Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.
- Dá um título ao mapa.
"continentes dos rios"
- Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:

 - alto continente rico
 - baixo continente rico
- Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:
 Litoral Interior

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

- Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

Braga Guimarães Lisboa Porto Setúbal
- Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.
- Dá um título ao mapa.
As principais zonas industriais
- Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:

 - As zonas industriais de norte, Braga e Guimarães
 - As zonas industriais de Lisboa, Setúbal e Seixal
- Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:
 Litoral Interior

a atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

- Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

Braga Guimarães Lisboa Porto Setúbal
- Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.
- Dá um título ao mapa.
mapa da minha cidade
- Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:

 - norte
 - sul
- Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:
 Litoral Interior

3. Observa o mapa.

3.1- Identifica uma cidade mais industrializada:

a) no norte de Portugal. Braga

b) no sul de Portugal. Lisboa

c) no litoral de Portugal. Seixal

d) no interior de Portugal. Portalegre

3.2- Quais as duas zonas mais industrializadas?

Braga, Vila e Guimarães
Lisboa, Seixal e Setúbal

3.3- Por que razão havia mais fábricas nessas regiões?

Porque as pessoas imigravam para elas

Observa os documentos 4 a 8. Depois, completa o texto seguinte com o número do documento correto:

Não há cidade, nem vila, nem aldeia que não possua e se esforce por se ver ligada aos grandes centros populacionais e industriais (Doc. 4) por algum ramal de caminho-de-ferro, ou, pelo menos, por alguma estrada macadamizada (terra batida).

Podemos, pois, dizer que o caminho de ferro de Lisboa ao Cartaxo (Doc. 5), foi a pedra fundamental do progresso, na construção do qual asilamos trabalhadores e que já vemos dignamente representado em mais de 800 quilómetros de via férrea (Doc. 7), em perto de 3000 quilómetros de estradas macadamizadas (Doc. 8), em numerosas pontes (Doc. 6).

Cabe ao Sr. Fontes Pereira de Melo (Doc. 8) a glória deste grande feito.

Villanova Barboza de Argenteo Ribeiro, comendador do século XIX (documento 4)

Bom trabalho!

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

1. Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

Braga Guimarães Lisboa Porto Seixal Setúbal

2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.

3. Dá um título ao mapa.

As indústrias em Portugal

4. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:

Zona industrial

Zona industrial

5. Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:

Litoral Interior

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

Braga Guimarães Lisboa Porto Seixal Setúbal

2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.

3. Dá um título ao mapa.

Mapa de Portugal

4. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:

as cidades mais importantes da indústria em

do interior

Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:

Litoral Interior

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

1. Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

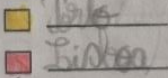
Braga Guimarães Lisboa Porto Seixal Setúbal

2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.

3. Dá um título ao mapa.

4. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:



5. Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:

Litoral Interior

Esta atividade tem como objetivo saber quais os teus conhecimentos relativamente à localização geográfica das cidades mais importantes da indústria em Portugal na segunda metade do século XIX.

1. Escreve no local adequado o nome das cidades mais industrializadas que se encontram identificadas na caixa.

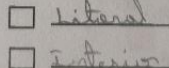
Braga Guimarães Lisboa Porto Seixal Setúbal

2. Pinta com cores diferentes as duas principais áreas industriais de Portugal na segunda metade do século XIX.

3. Dá um título ao mapa.

4. Constrói a legenda do mapa no espaço definido.

Legenda:



5. Assinala com um X onde se localizavam as principais áreas industriais da segunda metade do séc. XIX:

Litoral Interior

3. Observa o mapa.



- 3.1. Identifica uma cidade mais industrializada:

- a) no norte de Portugal. Porto
- b) no sul de Portugal. Algarve
- c) no litoral de Portugal. litoral
- d) no interior de Portugal. interior

- 3.2. Quais as duas zonas mais industrializadas?

litoral e interior

- 3.3. Por que razão havia mais fábricas nessas regiões?

proximidade do mar e do rio

Observa os documentos 4 a 8. Depois, completa o texto seguinte com o número do documento correto:



Não há cidade, nem vila, nem aldeia que não pense e se esforce por se ver ligada aos grandes centros populacionais e industriais (Doc. 4) por algum ramal de caminho-de-ferro, ou, pelo menos, por alguma estrada macadamizada (terra batida).

Podemos, pois, dizer que o caminho-de-ferro de Lisboa ao Carregado (Doc. 5), foi a pedra fundamental do progresso, na construção do qual andamos trabalhando e que já vemos dignamente representado em mais de 800 quilómetros de via-férrea (Doc. 6), em perto de 3000 quilómetros de estradas macadamizadas (Doc. 7), em numerosas pontes (Doc. 8).

Cabe ao Sr. Fontes Pereira de Melo (Doc. 8) a glória desse grande feito.

Vilhena Barbosa de Aragojo Pinheiro, semanário do século XIX (adaptado)

Bom trabalho!

Consulta as páginas 8 e 9 do volume 2 do teu manual. Depois, pinta o território correspondente ao Mapa Cor-de-Rosa. Por fim, completa a legenda e dá um título ao mapa.

Escreve, no local adequado:

Angola Moçambique África
Oceano Atlântico Oceano Índico
Portugal

Explica por que razão este mapa provocou um conflito entre Portugal e a Inglaterra.

porque este mapa mostra a costa sul da África de África desfeitas por Portugal e Inglaterra em 1482

4 Em que continente se localizavam os territórios pretendidos por Portugal?
África

5 Identifica os territórios portugueses que se localizavam:

a) na costa ocidental africana: Angola

b) na costa oriental africana: Moçambique

6 Completa o texto seguinte, preenchendo os espaços em branco.

Angola e Moçambique localizam-se no continente Africano; Angola é banhada pelo oceano Atlântico e Moçambique pelo oceano Índico.

A disputa pela posse dos territórios entre Angola e Moçambique provocou um conflito que envolveu Portugal e Inglaterra. O Governo português apresentou internacionalmente o mapa cor-de-rosa, onde esses territórios estavam assinalados como pertencendo a Portugal.

A Inglaterra enviou um ultimato, exigindo a retirada dos Portugueses. Portugal cedeu.

Consulta as páginas 8 e 9 do volume 2 do teu manual. Depois, pinta o território correspondente ao Mapa Cor-de-Rosa. Por fim, completa a legenda e dá um título ao mapa.

Escreve, no local adequado:

Angola Moçambique África
Oceano Atlântico Oceano Índico
Portugal

Explica por que razão este mapa provocou um conflito entre Portugal e a Inglaterra.

porque o governo português apresentou a alguns países europeus o Mapa Cor-de-Rosa onde exigia os territórios entre Angola e Moçambique. A Inglaterra não concordou e enviou um ultimato ao governo de Portugal.

4 Em que continente se localizavam os territórios pretendidos por Portugal?
No continente Africano

5 Identifica os territórios portugueses que se localizavam:

a) na costa ocidental africana: Angola

b) na costa oriental africana: Moçambique

6 Completa o texto seguinte, preenchendo os espaços em branco.

Angola e Moçambique localizam-se no continente Africano; Angola é banhada pelo oceano Atlântico e Moçambique pelo oceano Índico.

A disputa pela posse dos territórios entre Angola e Moçambique provocou um conflito que envolveu Portugal e Inglaterra. O Governo português apresentou internacionalmente o mapa cor-de-rosa, onde esses territórios estavam assinalados como pertencendo a Portugal.

A Inglaterra enviou um ultimato, exigindo a retirada dos Portugueses. Portugal cedeu.

MAPA

- 1 Consulta as páginas 8 e 9 do volume 2 do teu manual. Depois, pinta o território correspondente ao Mapa Cor-de-Rosa. Por fim, completa a legenda e dá um título ao mapa.
- 2 Escreve, no local adequado:
 Angola Moçambique África
 Oceano Atlântico Oceano Índico
 Portugal
- 3 Explica por que razão este mapa provocou um conflito entre Portugal e a Inglaterra.
 A Inglaterra e Portugal disputam territórios em África. Em 1482 Portugal apresentou o mapa ao Reino de Inglaterra.
 A Inglaterra e Portugal disputam territórios e Portugal apresentou o mapa ao Reino de Inglaterra e este não aceitou o mapa e Portugal como nem cedeu.
- 4 Em que continente se localizavam os territórios pretendidos por Portugal?
 O continente África e localizavam estes territórios na costa ocidental e oriental do continente Áfricano.
- 5 Identifica os territórios portugueses que se localizavam:
 - a) na costa ocidental africana: _____
 - b) na costa oriental africana: _____
- 6 Completa o texto seguinte, preenchendo os espaços em branco.
 Angola e Moçambique localizam-se no continente _____; Angola é banhada pelo oceano _____ e Moçambique pelo oceano _____.
 A disputa pela posse dos _____ entre Angola e Moçambique provocou um conflito que envolveu _____ e _____. O Governo português apresentou internacionalmente o _____, onde esses territórios estavam assinalados como pertencendo a _____.
 A Inglaterra enviou um _____, exigindo a retirada dos Portugueses. Portugal cedeu.

título: Territórios em África

- 1 Consulta as páginas 8 e 9 do volume 2 do teu manual. Depois, pinta o território correspondente ao Mapa Cor-de-Rosa. Por fim, completa a legenda e dá um título ao mapa.
- 2 Escreve, no local adequado:
 Angola Moçambique África
 Oceano Atlântico Oceano Índico
 Portugal
- 3 Explica por que razão este mapa provocou um conflito entre Portugal e a Inglaterra.
 Portugal e Inglaterra estavam na disputa de territórios em África.

- 4 Em que continente se localizavam os territórios pretendidos por Portugal?
 Localizavam-se no território Áfricano.
- 5 Identifica os territórios portugueses que se localizavam:
 - a) na costa ocidental africana:
Angola
 - b) na costa oriental africana:
Moçambique
- 6 Completa o texto seguinte, preenchendo os espaços em branco.
 Angola e Moçambique localizam-se no continente Áfricano; Angola é banhada pelo oceano Atlântico e Moçambique pelo oceano Índico.
 A disputa pela posse dos territórios entre Angola e Moçambique provocou um conflito que envolveu Portugal e Inglaterra. O Governo português apresentou internacionalmente o Mapa Cor-de-Rosa, onde esses territórios estavam assinalados como pertencendo a África.
 A Inglaterra enviou um ultimato, exigindo a retirada dos Portugueses. Portugal cedeu.