

Esquemas conceptuais e desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia no 2.º CEB

Inês Valinhas

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

2020-2021

Esquemas conceptuais e desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia no 2.º CEB

Inês Valinhas

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento que quero fazer é sem dúvida ao Professor Alfredo Dias por desde sempre me acompanhar em todo o meu percurso académico e principalmente por aceitar de braços abertos e de bom grado ajudar-me na elaboração deste relatório. Além de toda a ajuda disponibilizada para a realização deste trabalho, o professor sempre foi uma enorme referência para mim, tanto como professor como pessoa. Em momentos difíceis o professor teve sempre uma palavra amiga e conseguiu sempre encorajar-me para nunca desistir.

O segundo agradecimento quero dirigi-lo à Professora Maria João Hortas pela simplicidade, simpatia e dedicação com que leciona e por me acompanhar igualmente na minha caminhada académica.

Em terceiro lugar, quero agradecer aos meus pais. Os meus pais foram e sempre serão duas grandes inspirações para mim e desde sempre me incentivaram na progressão dos meus estudos e formação académica. Nos momentos difíceis, sempre tiveram uma palavra amiga para me confortar, para me mostrar o quão importante eu era e o potencial que tinha. E, não existem palavras para descrever o amor e o agradecimento que tenho.

Para a minha tia e para o meu tio, os meus segundos pais, um agradecimento do tamanho do mundo, por todo o apoio, carinho e ajuda em todos os momentos.

Agradeço também, a uma pessoa que não está mais entre nós, à minha avó, que não teve a oportunidade de ver este meu sonho concretizado, mas que sempre acreditou em mim e, apesar de não estar comigo fisicamente esteve sempre presente no meu coração.

Ao João, um obrigado não chega. Em cinco anos fizesse chuva ou sol, fosse dia ou noite, ia me buscar à escola e sempre me apoiou nas diversas etapas. Posso dizer que foi o meu maior apoio, o meu pilar, o meu melhor amigo, uma pessoa maravilhosa e acima de tudo a pessoa que mais acreditou em mim e no meu potencial.

À minha prima Sofia, um obrigado enorme por me acompanhar desde criança, por me ver crescer e por me apoiar em todos os momentos.

Às minhas queridas colegas e amigas Filipa e Monica, um obrigado gigante por sempre nos apoiarmos umas às outras, por partilharmos experiências e ideias, por crescermos juntas e por me fazerem perceber que na faculdade podemos de facto fazer amizades e, as minhas amigas de todas as horas foram elas. Obrigada, amigas, obrigada por fazerem parte desta caminhada comigo.

Por fim, o meu último e não menos importante agradecimento à Escola Superior de Educação de Lisboa, por me ter acolhido durante os meus cinco anos de formação, assim como, a todos os professores que fizeram parte do meu percurso e que contribuíram para toda a minha formação.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, com o objetivo de descrever e analisar as práticas desenvolvidas nas intervenções realizadas em contexto do 1.º e 2.º Ciclo.

O estudo desenvolvido no presente relatório centrou-se numa turma do 6.º ano de escolaridade no 2.º CEB. Como tal, realizou-se um estudo através das práticas implementadas e desenvolvidas durante o período de intervenção, recorrendo a metodologias quantitativas. De forma a responder às seguintes questões: (i) analisar a capacidade de mobilização do vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa; (ii) analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação dos conceitos histórico-geográficos; (iii) reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia, enquanto recurso de sistematização do conhecimento.

Recorremos a uma metodologia mista, com base em técnicas quantitativas e qualitativas e, realizou-se a análise dos dados obtidos, tendo-se concluído que a elaboração de mapas conceptuais permite aos alunos, não só a sistematização dos conceitos histórico-geográficos, como a comunicação naquelas duas áreas do saber. No entanto, é necessário ter em conta as características de um estudo desta natureza tendo em conta as limitações nomeadamente situação pandémica em que este foi desenvolvido.

Palavras-chave: Comunicação, competências, História e Geografia, Mapas conceptuais, 2.º CEB.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice (SEP) II curricular unit of the Master's Degree course in Teaching in Primary School and in Portuguese and Portuguese History and Geography in Secondary School, with the aim of describing and analysing the practices developed in the interventions carried out in the context of Primary and Secondary School.

The study developed in this report focused on a 6th grade class in the 2nd CEB. As such, a study was carried out through the practices implemented and developed during the intervention period, using quantitative methodologies. In order to answer the following questions: (i) to analyse the ability to mobilise the historical-geographical vocabulary in moments of summative assessment; (ii) to analyse the students' performance during the period of educational intervention in the application of the historical-geographical concepts; (iii) to recognise the role that the conceptual schemes assume in the development of communicative skills in History and Geography, as a resource for the systematisation of knowledge.

We used a mixed methodology based on quantitative and qualitative techniques and analysed the data obtained. We concluded that the elaboration of concept maps allows students not only to systematise historical-geographical concepts, but also to communicate in those two areas of knowledge. However, it is necessary to take into account the characteristics of a study of this nature taking into account the limitations, namely the pandemic situation in which it was developed.

Keywords: Communication, Competences, History and Geography, Conceptual maps., 2nd CEB.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	3
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2. Ação educativa da professora cooperante	7
2.3. Caracterização do grupo turma	8
2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação	9
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CICLO	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	14
3.2. Ação educativa dos orientadores cooperantes.....	15
3.3. Caracterização das Turmas	16
3.4. . Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	17
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CÍCLOS	22
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	27
5.1. Problemática e Objetivos da investigação	28
5.2. Competências histórico-geográficas	30
5.3. Comunicação em História e Geografia	33
5.4. Mapas conceituais no ensino e aprendizagem em HGP	35
6. METODOLOGIA	40
7. AS COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM HGP	44
7.1. Apresentação das atividades realizadas.....	45
7.2. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico	48
8. CONCLUSÕES	57

9. REFLEXÃO FINAL	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	70
Anexo A- Entrevista à Professora Cooperante 1.ºCEB.....	71
Anexo B- Ficha de Cálculo Mental 1.ºCEB	84
Anexo C- Ficha de Leitura.....	85
Anexo D- Lápis da tabuada realizado pelos alunos.....	86
Anexo E- Grelha de indicadores de avaliação.....	87
Anexo F- Grelha de Observação direta- participação nas aulas de HGP	88
Anexo G- Semáforo regulador de comportamentos no 1.ºCEB	89
Anexo H- Teste sumativo de HGP.....	90
Anexo I- Teste sumativo de português.....	94
Anexo J- Planificações De aula de HGP	98
Anexo K- Roteiro de estudo autónomo sobre os processos de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX (Agricultura)	104
Anexo L- Roteiro de estudo autónomo sobre os processos de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX (Indústria)	108
Anexo M- Grelha de avaliação do 1.º e 2º momento de avaliação sumativa	112
Anexo N- Primeiro momento de avaliação sumativa realizada pela professora cooperante.....	113
Anexo O- Segundo momento de avaliação realizado pela professora cooperante	117
Anexo P-Grelha de avaliação do 4º momento de avaliação sumativa.....	123
Anexo Q- Proposta de atividade da construção de um esquema conceptual no Classroom.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema Conceptual relativo à Modernização de Portugal no século XIX- Agricultura.....	46
Figura 2. Esquema Conceptual relativo à Modernização de Portugal no século XIX- Indústria.....	47
Figura 3. Esquema conceptual relativo à Modernização de Portugal no século XIX- Transportes.....	48
Figura 4. Exemplo A de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano.....	54
Figura 5. Exemplo B de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano.....	54
Figura 6. Exemplo C de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano.....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma do 2.º ano do PI.....	8
Tabela 2. Relação entre os OG E AS EG do plano de intervenção.....	9
Tabela 3. Objetivos Gerais, indicadores e instrumentos de avaliação.....	11
Tabela 4. Potencialidades e fragilidades da turma do 6.º ano do PI.....	17
Tabela 5. Relação entre os OG e as EG do plano de intervenção.....	18
Tabela 6. Métodos e técnicas recolha de dados utilizados no estudo.....	41
Tabela 7. Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 1.º momento de avaliação sumativa.....	50
Tabela 8. Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 2.º momento de avaliação sumativa.....	50
Tabela 9. Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 4.º momento de avaliação sumativa.....	51
Tabela 10. Grelha de participação dos alunos da turma F na disciplina de HGP.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico.
HGP	História e Geografia de Portugal.
PC	Professora Cooperante.
PES	Prática de Ensino Supervisionada.
PI	Projeto de Intervenção.
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritárias.
UC	Unidade Curricular.

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, com o objetivo de descrever e analisar as práticas desenvolvidas contexto do 1.º e 2.º CEB, assim como, apresentar um estudo empírico emergente de um dos contextos no qual decorreu uma das Intervenções Educativas.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte é realizada a caracterização dos contextos onde se desenvolveram as práticas, assim como, a apresentação da problemática, objetivos, avaliação dos objetivos definidos para cada um dos projetos de intervenção (PI) e a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos de ensino.

Relativamente à segunda parte deste relatório, esta contempla a apresentação do estudo desenvolvido em contexto do 2.º CEB, numa turma de 6.º ano de escolaridade. O estudo desenvolvido tem como objetivo compreender de que modo o recurso sistemático a esquemas conceptuais em momento de consolidação da aula contribui para uma maior apropriação mais rigorosa do vocabulário histórico-geográfico. Assim, a segunda parte encontra-se subdividida em cinco partes: (i) apresentação da problemática e os objetivos de estudo; (ii) fundamentação teórica que contempla as competências histórico-geográficas a comunicação em HGP e os mapas conceptuais no ensino e aprendizagem em HGP; (iii) metodologia utilizada, métodos e técnicas mobilizadas para a recolha e análise de dados; (iv) apresentação dos resultados e (v) conclusões.

Por fim, é ainda apresentada a reflexão final, ensaiando uma análise reflexiva do percurso realizado, assim como, do contributo da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II para o desenvolvimento de competências ao nível profissional e pessoal

A última secção deste documento é destinada às referências bibliográficas mobilizadas na sua elaboração, tal como os anexos mencionados ao longo do texto.

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

| | " | | " |

Neste primeiro capítulo propomo-nos realizar uma descrição sumária da prática de Intervenção Educativa (IE) realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que ocorreu entre os dias entre 5 de abril e 6 de junho de 2021. Desta descrição consta a caracterização do contexto socioeducativo, a ação educativa da professora cooperante (PC), a caracterização do grupo-turma e por fim, a problematização do contexto e a identificação da problemática de investigação.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O **Agrupamento de Escolas** em que decorreu a IE no 2.º CEB localiza-se no concelho de Lisboa e faz parte de um Agrupamento TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – que assume a visão de ser um agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa entre todos os agentes da comunidade educativa (Projeto Educativo).

Relativamente à sua **missão**, existe a preocupação de garantir uma diversificação da oferta educativa, tendo sempre em conta e tomando como prioridade as características individuais de cada aluno, a promoção do sucesso escolar e o desenvolvimento social e pessoal. A formação de jovens responsáveis, autónomos, conscientes dos seus direitos e deveres, tendo em vista a formação de cidadãos ativos é uma outra finalidade que o Agrupamento assume com particular relevo.

A formação integral dos alunos deverá centrar-se na promoção de um conjunto de **valores**, entre os quais se destacam: respeito pela diferença, cidadania, tolerância, empenho, responsabilidade e excelência.

O Agrupamento contempla cinco **estabelecimentos de ensino**. A sua localização é bastante privilegiada por ser de fácil acesso, contando com autocarros e metro. A Escola Básica, onde decorreu a prática de ensino, abrange vários níveis de ensino desde o pré-escolar ao 3.º CEB.

A população discente, cuja idade se encontra adequada ao ano de escolaridade que frequenta, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade socioeconómico e cultural.

2.2. Ação educativa da professora cooperante

No que diz respeito à ação educativa da PC, através da observação realizada durante as duas primeiras semanas da IE, foi possível verificar que procurava reconhecer as principais dificuldades dos alunos e encontrar soluções pedagógico-didáticas adequadas a essas dificuldades.

No que concerne aos **princípios de ensino**, a PC assentava a sua prática no princípio de aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa, segundo Lopes e Silva (2009, p. 15), consiste numa presença fisicamente próxima dos colegas e na discussão dos conteúdos dentro do grupo, para além de se ajudarem mutuamente, partilhando ideias e materiais.

Não obstante estas dificuldades, a docente introduziu atividades de carácter lúdico no processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma aprendizagem mais simples e motivadora dos diversos conteúdos, tendo por referência os objetivos gerais e específicos definidos, assim como as competências a desenvolver. Este tipo de atividades, segundo Salomão e Martini (2007), consiste num recurso metodológico capaz de fomentar nas crianças, uma aprendizagem natural e espontânea assim como promover a criatividade e sociabilidade dos mesmos, constituindo-se como uma atividade significativa pelo seu carácter pedagógico-social.

Relativamente à **organização da sala de aula** realizada pela docente, devido à situação pandémica que vivemos e às medidas implementadas pela Direção Geral da Saúde, foram introduzidas grandes modificações, alterando a dinâmica que estava instituída antes da pandemia e que assentava na ação do grupo e em grupo. Posteriormente, foi adotada uma dinâmica de “ensino tradicional”, isto é, cada aluno dispõe dos seus materiais de escrita e de uma mesa, não sendo possível nem permitida a realização de atividades em pequeno grupo.

Deve ser sublinhada a **relação estabelecida entre a PC e os alunos**, assim como com os respetivos **encarregados de educação**. A docente procurou, desde sempre, trazer os encarregados de educação para alguns momentos da sala de aula, não obstante, as dificuldades que se levantaram devido à situação pandémica em que nos encontrávamos.

2.3. Caracterização do grupo turma

A turma de 2.º ano na qual foi desenvolvida a IE era constituída por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade.

Importa referir que existiam três alunos que frequentavam sessões de apoio individual e uma aluna com nove anos que já tinha ficado retida nesse ano de escolaridade.

Após a realização da entrevista à PC (anexo A), foi possível conhecer um pouco melhor o **grupo-turma** assim como as suas fragilidades e potencialidades (Tabela 1). Esta informação disponibilizada pela docente foi cruzada com os dados recolhidos durante as duas semanas de observação, permitindo alargar e aprofundar o diagnóstico da turma.

Tabela 1
Potencialidades e fragilidades da turma do 2.º ano do PI

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">• Gosto pela aprendizagem.• Participativos.• Entreajuda.• Responsabilidade.• Autonomia.	<ul style="list-style-type: none">• Ansiedade.• Concentração e atenção.• Dificuldades no cumprimento de regras.• Expressão escrita: ortografia.• Cálculo mental: subtração• Motricidade fina.

Nota: Notas de campo. Projeto de Intervenção.

No que diz respeito às **potencialidades** identificadas, tal como se encontra descrito no PI, de um modo geral os alunos eram bastante participativos nas tarefas propostas pela PC. A entreajuda, responsabilidade e autonomia foram igualmente potencialidades detetadas nos alunos durante o período de observação.

Relativamente às **fragilidades**, os alunos apresentavam algumas dificuldades nomeadamente ao nível da expressão escrita (ortografia), do cálculo mental (subtração) e da motricidade fina, esta última observável na dificuldade que manifestaram na manipulação de objetos como a tesoura. A concentração/atenção e o comportamento inadequados foram também fragilidades que a PC tentava ultrapassar através das chamadas de atenção e de conversas informais com os alunos.

No que diz respeito às **aprendizagens**, a turma revelou-se bastante heterogénea. Os dois alunos já anteriormente referenciados era alvo de um trabalho individualizado e acompanhado pela PC.

2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação.

Ao longo das duas semanas de observação realizadas presencialmente foi possível reunir um conjunto de informações relativas às potencialidades e fragilidades da turma, através da sua observação e também da entrevista realizada à professora cooperante, já anteriormente referidas. Pelo diagnóstico realizado e pensando na forma de contribuir para desenvolvimento de algumas das competências essenciais que foram identificadas como áreas frágeis do grupo, foi definida a seguinte **problemática**: “A implementação de rotinas diárias pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cálculo mental (subtração) e de expressão escrita (ortografia)”. Partindo das fragilidades e potencialidades identificadas no grupo de alunos e da problemática delineada foram definidos dois **objetivos gerais** que orientaram o nosso Projeto de Intervenção (PI) durante o período da intervenção educativa: (A) Desenvolver estratégias de cálculo mental e (B) Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia, para os quais se delineou um conjunto de estratégias (Tabela 2).

Tabela 2

Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção.

Objetivos	E1. Realização de atividades diárias de cálculo mental.	E2. Implementação de fichas de leitura.	E3. Implementação de jogos diversos de cálculo mental e exercícios ortográficos.	E4. Construção de recursos pedagógico didáticos pelos alunos.
A) Desenvolver estratégias de cálculo mental.	X		X	X
B) Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia.		X	X	X

Nota: Projeto de Intervenção.

O objetivo A decorre do facto de os alunos, na sua grande maioria, apresentarem algumas limitações no que diz respeito às operações matemáticas mais precisamente à operação subtração. De acordo com o que foi estabelecido no Plano de Intervenção, as estratégias definidas para dar resposta a este objetivo foram (i) realização de atividades diárias de cálculo mental (Anexo B); (ii) implementação de fichas de leitura (Anexo C); (iii) implementação de jogos diversos de cálculo mental e exercícios ortográficos e, por fim, (iv) construção de recursos pedagógico-didáticos pelos alunos (Anexo D).

Relativamente à primeira estratégia e segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), o cálculo mental tem de ser desenvolvido desde o início do 1.º CEB, “existindo múltiplas situações do dia a dia da sala de aula que permitem trabalhá-lo” ainda que “quanto maior for o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental mais à vontade se sentirá o aluno no uso de estratégias de cálculo mais convencionais” (p. 10). De acordo com Nascimento et al. (2012), o cálculo mental permite ao aluno compreender o sistema de numeração e as propriedades das operações, fazendo com que o mesmo descubra estratégias para compreender outros procedimentos de cálculo para se chegar ao mesmo resultado.

No que diz respeito ao segundo objetivo (B), este foi igualmente definido a fim de colmatar as fragilidades dos alunos no domínio da ortografia. Gonçalves (2014) defende que a escrita é uma competência essencial para o desenvolvimento do indivíduo e respetivo contributo para uma cidadania responsável e participativa. Como estratégia foi definida a implementação de fichas de leitura com o objetivo de melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia. Para Mateus, citado por Santos (2017), o ensino e aprendizagem no domínio da ortografia poderão ser elementos facilitadores e, se implementados num ambiente agradável, esta pode ser aprendida com motivação e interesse. A terceira estratégia – implementação de jogos diversos de cálculo mental e exercícios ortográficos – favoreceu atividades como o cálculo mental, a escrita e correção colaborativa, e a autocorreção, em que os alunos são instruídos a ver o erro como algo natural no processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, ganhavam confiança para exprimir dificuldades. Por fim, a última estratégia implementada direcionou-se para a construção de recursos pedagógico didáticos pelos alunos. Esta pode tornar-se bastante importante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que

permite garantir uma maior motivação os alunos, principalmente daqueles que revelam maiores dificuldades de aprendizagem. Segundo Pinto e Tavares, citado por Luz (2016), as atividades lúdicas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na introdução de conteúdos ou na consolidação dos mesmos, mas não só, também está em causa o desenvolvimento a nível cultural, social e criativo.

Para garantir a **avaliação** do PI, foram definidos indicadores para cada um dos objetivos delineados para a nossa IE (Tabela 3).

Tabela 3
Objetivos Gerais, indicadores e instrumentos de avaliação.

Objetivos gerais	Indicadores	Instrumentos
A) Desenvolver estratégias de cálculo mental.	A1. Apresenta os resultados corretos dos cálculos. A2. Verbaliza as estratégias de cálculo que mobilizou. A3. Recorre a estratégias de cálculo diversificadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação individual.
B) Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia.	B1. Reduz o número de erros ortográficos. B2. Reduz o número de erros ortográficos por falta de concentração. B3. Diminui o tipo de erros ortográficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho. • Produções dos alunos.

Nota: Projeto de Intervenção.

No que diz respeito ao objetivo geral A – *Desenvolver estratégias de cálculo mental* – foram definidos três indicadores de avaliação: apresenta os resultados corretos de cálculos; verbaliza as estratégias de cálculo que mobilizou e recorre a estratégias de cálculo diversificadas. Relativamente ao objetivo geral B – *Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia* – elaborámos igualmente três indicadores de avaliação: reduz o número de erros ortográficos; reduz o número de erros ortográficos por falta de concentração; e, diminui o tipo de erros ortográficos.

Quanto aos instrumentos de avaliação, estes foram comuns aos dois objetivos gerais definidos: grelha de observação individual, fichas de trabalho e produções realizadas pelos alunos.

Numa breve referência aos resultados alcançados, pode salientar-se que, em relação ao OG A, os indicadores em que se registou um melhor desempenho dos alunos foram o indicador A1- *Apresenta dos resultados corretos dos cálculos* e A2- *Verbaliza as estratégias de cálculo que mobilizou*.

Quanto ao objetivo geral B, os indicadores em que se registou um melhor desempenho dos alunos foram o indicador B1- *Reduz o número de erros ortográficos* e o B3- *Diminui o tipo de erros ortográficos*.

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

À semelhança do que foi apresentado anteriormente, neste capítulo propomo-nos apresentar uma descrição sumária da Intervenção Educativa (IE) realizada no 2.º CEB, que ocorreu entre os dias 8 de fevereiro e 22 de março de 2021. Desta descrição consta a caracterização do contexto socioeducativo, a ação educativa das orientadoras cooperantes, a caracterização do grupo turma e, por fim, a problematização do contexto e identificação da problemática de investigação.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O **Agrupamento de Escolas** onde se realizou a IE no 2.º CEB localizava-se no concelho de Sintra, num bairro de autoconstrução e, tal como a maioria desta tipologia de bairros, apresenta uma paisagem pouco atrativa.

A **população** que nele reside apresenta uma grande heterogeneidade sociocultural, que engloba não só diversidade nas regiões de origem, mas também diferenças no que concerne aos estratos socioeconómicos. De acordo com o projeto educativo deste Agrupamento, o crescimento da população envolvente ao bairro fez-se à custa de uma enorme diversidade cultural, uma vez que alberga famílias realojadas, não só as que são provenientes de diferentes zonas do país, mas também as que chegam de países africanos, as quais representam 30% da população aí residente, com um nível socioeconómico muito baixo.

Ainda de acordo com o projeto educativo do Agrupamento, a maioria dos encarregados de educação exercem a sua profissão nos setores de pequeno comércio, construção civil e prestação de serviços domésticos. Muitos dos seus educandos ficam a cargo das amas, avós e, por vezes, sozinhos.

No que diz respeito à **população escolar**, num total de 1385 alunos, o agrupamento possuía 765 (55%) alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE), sendo que 472 pertencem ao escalão “A”, 274 ao escalão “B” e 19 ao escalão “C”.

Este Agrupamento apresenta diversos **espaços físicos** dos quais fazem parte um jardim de infância, uma escola básica que engloba apenas alunos do 1.º CEB e, por fim uma escola com 33 turmas de 2.º e 3.º CEB, com um total 635 alunos, na qual se insere uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de alunos com Perturbações do

Espetro do Autismo, frequentada por 11 alunos. A escola possuía ainda dois blocos com sala de aula, um pavilhão polidesportivo, quatro espaços exteriores destinados á prática desportiva e uma biblioteca escolar.

O Agrupamento assume como **missão** assegurar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo, que se ajuste às necessidades específicas de cada aluno, com o objetivo de proporcionar uma formação cidadã e democrática, promovendo o desenvolvimento de cada criança, no domínio das competências de autonomia e responsabilidade. O desenvolvimento de competências comunicativas, o pensamento crítico e criativo, e a valorização e respeito pela dignidade humana são os princípios fundamentais pelos quais o Agrupamento se rege. Os **valores** que orientam a missão deste Agrupamento são a ética, a liberdade, a curiosidade e a reflexão.

No que concerne aos **princípios orientadores**, e numa perspetivas de escola inclusiva, salienta-se: i) a participação na vida cívica de forma livre, crítica e responsável; ii) o respeito para com o outro, promovendo a valorização da diferença; iii) a equidade social; iv) a promoção de valores morais e sociais como a disciplina, tolerância, autonomia e respeito; v) o desenvolvimento de projetos ao nível interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar; vi) a valorização do mérito não só académico mas também físico; e, por último, vii) a partilha de dificuldades e promoção da resolução de problemas organizacionais no sentido de encaminhar os alunos na excelência coletiva (Projeto Educativo).

3.2. Ação educativa dos orientadores cooperantes

Tal como foi referido em momentos anteriores, não foi possível observar na totalidade a prática docente das PC, visto que a IE foi realizada em modalidade síncrona devido à situação pandémica em que nos encontrávamos. De acordo com as entrevistas realizadas às PC, foi possível compreender que estas utilizavam uma metodologia centrada no **método expositivo**, em que o **manual** constituía o elemento-chave para todas as atividades dinamizadas, assim como, para a abordagem dos conteúdos. O recurso sistemático ao manual foi, de acordo com as docentes, a solução encontrada, de mais fácil acesso a todos os alunos durante as aulas síncronas, tendo em conta as desigualdades

sociais que se registavam entre os seus contextos familiares, surgindo como um recurso de referência para os alunos e para os próprios encarregados de educação. Uma das PC, para além de privilegiar o manual, recorria frequentemente à escola virtual para dinamizar as suas sessões.

Ao nível dos **trabalhos de casa** e das **fichas de avaliação**, estes eram colocados semanalmente na plataforma *Classroom*, com indicações para a sua realização, os quais, depois de concluídos pelos alunos eram submetidos na sua pasta.

A **assiduidade** e **pontualidade** dos alunos neste registo de aulas síncronas eram, igualmente, elementos de avaliação que eram considerados e, por isso, em todas as sessões, os primeiros 10 minutos da aula eram destinados ao registo das presenças. Após a sessão terminar, as docentes enviavam aos respetivos diretores de turma a grelha de presenças.

As PC mantinham uma boa **relação pedagógica** com os alunos, que se traduzia na capacidade de comunicação, de resolução de eventuais problemas durante e até mesmo após as sessões e de motivação para o trabalho em sala de aula, quer em HGP, quer em português.

3.3. Caracterização das Turmas

Relativamente às turmas de 6.º ano com as quais foi desenvolvida a prática pedagógica, a turma F era constituída por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Ainda nesta turma, existiam três alunos com necessidades educativas especiais e uma aluna que, devido a retenções anteriores, não frequentava as aulas síncronas.

A turma H era constituída igualmente por vinte alunos, dos quais oito eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Tal como na turma F, três alunos foram assinalados com necessidades educativas especiais, tendo um deles igualmente défice cognitivo e dificuldades ao nível da concentração. Ressalta-se ainda a existência de um aluno com défice cognitivo/emocional.

Através das entrevistas realizadas às PC foi possível conhecer um pouco melhor as turmas, no que diz respeito às **fragilidades** e as suas **potencialidades**, e ainda, relacionar as informações com os dados recolhidos durante o período de observação (Tabela 4).

Tabela 4

Potencialidades e fragilidades da turma do 6.º ano do PI.

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Participativos • Gosto pela aprendizagem • Empenhados em atividades lúdicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral e escrita • Expressão oral e escrita • Mobilização de conceitos histórico-geográficos • Mobilização de vocabulário rigoroso • Hábitos e métodos de trabalho e estudo • Concentração/ atenção • Pontualidade • Comportamento na aula

Nota: Plano de Intervenção

De um modo geral, no que concerne às **potencialidades**, as turmas eram muito semelhantes, o que facilitou a realização de uma análise conjunta. Os dois grupos revelaram-se bastante participativos, curiosos, apresentando um elevado gosto pela aprendizagem. Acrescenta-se ainda o empenho que os alunos demonstraram durante as atividades de carácter lúdico. Quanto às **fragilidades**, destacam-se a compreensão e expressão oral e escrita, mobilização de conceitos histórico-geográfico e vocabulário rigoroso, hábitos e métodos de trabalho e estudo, concentração/ atenção, pontualidade e o comportamento inadequado nas sessões.

No que diz respeito às **aprendizagens**, as turmas são heterogéneas e os alunos com mais dificuldades são acompanhados no apoio ao estudo com a professora da respetiva disciplina.

3.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

A partir do diagnóstico realizado, cujos dados se encontram sintetizados na Tabela 4, foi possível definir a seguinte **problemática**: “Quais as potencialidades de metodologias de ensino com um carácter lúdico para o desenvolvimento de competências

de compreensão e expressão escrita, mobilizando um vocabulário rigoroso?”. Tratava-se, em síntese, de partir das questões identificadas como potencialidades dos grupos para promover o desenvolvimento das competências que incidem nas áreas frágeis que os caracterizam.

Dessa forma, foram definidos três **objetivos gerais** e delineadas quatro estratégias. No que concerne aos objetivos pretendeu-se que os alunos melhorassem o seu desempenho no sentido de melhor (A) definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas; (B) aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem; (C) construir resumos a partir de textos lidos em aula.

De acordo com o que foi referido anteriormente, no que diz respeito à problemática e objetivos gerais definidos para o projeto de intervenção, foi necessário delinear um conjunto de **estratégias**, que foram adotadas durante a IE. (Tabela 5).

Tabela 5
Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção.

Estratégias	E1. Construção de esquemas conceptuais...	E2. Elaboração de roteiros de estudo autónomo...	E3. Produção textual a partir da leitura de obras...	E4. realização de atividades carácter lúdico
Objetivos				
A. Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas	X			X
B. Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem.	X	X		X
C. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.	X		X	

Nota: Plano de Intervenção

Relativamente à primeira estratégia e de acordo com Bargas (2014, p. 14), os mapas conceptuais são diagramas organizados de forma hierárquica, indicando os conceitos e as relações existentes entre os conceitos mobilizados. Além da sua análise rápida ao nível visual, estes facilitam, segundo a mesma autora, a organização de conceitos de acordo com uma determinada temática, a rápida interpretação e compreensão

do assunto em questão, o desenvolvimento do espírito crítico, e também o processo de memorização.

Tendo em conta a modalidade de ensino que acompanhámos, a nossa segunda estratégia foi focada na elaboração de roteiros de estudo autónomo introduzidos nas sessões *on-line*. Porque as aulas síncronas dos alunos têm uma duração de 30 minutos e o trabalho mobilizado durante as mesmas foi muito limitado, achámos pertinente criar roteiros de estudo autónomo para as nossas crianças e, deste modo, assegurar processos de aprendizagem complementares aos momentos de aula. Por outro lado, este tipo de exercícios, para além de promoverem a autonomia de cada aluno, desenvolve o sentido de responsabilidade. De acordo com Amaral (2017), é um momento em que os alunos individualmente podem trabalhar competências curriculares, através de diversificados conjuntos de recursos de consolidação e de desenvolvimento das suas aprendizagens.

Relativamente à estratégia produção textual a partir da leitura de obras abordadas em aulas, Santos (2013) refere que este tipo de trabalho tem como objetivo a formação de escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes e, assim inserir-se na sociedade participando ativamente. O desenvolvimento de atividades de produção textual é essencial para que os alunos adquiram outras competências essenciais durante a sua formação escolar.

Por fim, a última estratégia escolhida por nós refere-se à realização de atividades pedagógico-didáticas com um carácter lúdico. Esta pode revelar-se bastante importante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que pode garantir uma maior motivação os alunos, principalmente daqueles que revelam maiores dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à **avaliação** do Plano de Intervenção, foram definidos indicadores para cada um dos três objetivos gerais. Ao objetivo geral A – *definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas* – foram criados dois indicadores de avaliação: identifica os conceitos-chave de cada um dos temas abordados e define os conceitos a novas situações de aprendizagem.

Em relação ao objetivo geral B – *aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem* – elaborámos dois indicadores de avaliação: aplica os conceitos básicos relacionados com os temas estudados, no processo

de formação e aquisição de conhecimentos e mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem.

Por fim, para o objetivo C – *construir resumos a partir de textos lidos em aula* – definimos três indicadores de avaliação: sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceituais; elabora textos/síntese dos diferentes conteúdos abordados e, por último, relaciona os conteúdos na produção da síntese com os mapas conceituais.

Com o objetivo de tornar mais evidente, ainda que de forma resumida, a relação existente entre os objetivos gerais definidos e as estratégias delineadas, apresenta-se uma tabela que ilustra esta mesma relação (Anexo E).

Ao nível da avaliação, esta foi realizada, através de uma grelha de indicadores de avaliação e de grelhas de observação direta. De modo a avaliar os objetivos definidos, foi elaborada uma grelha de indicadores de avaliação (Anexo E) onde se encontram presentes todos os objetivos gerais definidos e os respetivos indicadores de avaliação.

Como forma de avaliar a participação dos alunos nas aulas síncronas, a realização dos trabalhos de casa e as suas presenças recorri à elaboração de uma grelha de observação direta (Anexo F).

Numa breve apresentação dos resultados alcançados com a implementação do PI no 2.º CEB, salientamos, para o objetivo geral A, o indicador de avaliação, em que os alunos na sua grande maioria demonstraram fragilidades, foi o A2- *Define os conceitos*.

Relativamente ao objetivo B, os alunos apresentaram algumas fragilidades tanto no indicador de avaliação B1- *Aplica os conceitos básicos relacionados com os temas no processo de formação e aquisição de conhecimentos*, como no indicador de avaliação B2- *Mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem*.

No que concerne ao objetivo C, podemos inferir que os alunos no que diz respeito ao indicador de avaliação C1- *Sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceituais demonstraram algumas fragilidades*.

Após esta breve descrição sobre as práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, no âmbito da PES II, no capítulo seguinte ensaiaremos uma análise crítica comparativa sobre as práticas docentes naqueles dois níveis de ensino, contemplando os seguintes aspetos: i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica e, por fim, iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CÍCLOS

| | ' | | ' |

Tal como foi referido no ponto anterior, este capítulo destina-se a uma **análise crítica e comparativa** da IE desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. Para tal, é de particular relevância identificar um conjunto de dimensões que, a partir das nossas experiências, determinam as principais diferenças e proximidades entre aqueles dois níveis de ensino.

Como é de conhecimento geral, no 1.º CEB, a prática docente diferencia-se dos restantes ciclos de ensino do sistema educativo português. Esta diferenciação reconhece-se, desde logo, pelo facto de neste ciclo existir uma relação pessoal de maior proximidade, incluindo uma componente afetiva, entre o professor e os alunos, tendo em conta a faixa etária destes últimos, que se situa entre os 6 e os 10 anos de idade. Esta proximidade permite ao docente um maior conhecimento dos seus alunos, comparativamente aos docentes do 2.º CEB, e a construção de uma relação pedagógica mais centrada nas necessidades identificadas. De acordo com Silva (2005), “o professor do 1.º CEB, assume, assim uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (p. 4). Outro aspeto referido pelo mesmo autor é a polivalência que o docente deve assumir no que diz respeito ao trabalho a desenvolver nas diferentes áreas disciplinares incluídas no currículo.

No 1.º CEB, além das funções desempenhadas pelo docente, importa reconhecer que a dinâmica envolvente a este ciclo é bastante distinta da que foi possível observar no 2.º CEB, isto porque, segundo Salgado (2011), no 1.º CEB

os alunos têm cinco áreas curriculares disciplinares e três áreas curriculares não disciplinares com opção de Educação Moral e Religiosa; há uma só sala de aula; o horário semanal é sempre igual; normalmente não há serviços; a responsabilidade está mais centrada no professor e no encarregado de educação; o material escolar é deixado na escola; existe forte possibilidade de os alunos se conhecerem todos entre si, sejam ou não da mesma turma (p. 19).

Em contrapartida, o 2.º CEB, a mesma autora afirma que além da dimensão da escola ser muito maior e, por vezes, fora da zona de residência dos alunos, a **pluridocência** é a característica que marca os processos de ensino e aprendizagem: o currículo encontra-se estruturado por áreas disciplinares e cada uma delas é lecionada por

um professor diferente. Acresce ainda o facto de os alunos deixarem de ter apenas uma única sala de trabalho, ficando sujeitos a horários que variam ao longo dos dias da semana.

Relativamente às **práticas** observadas nos dois ciclos de ensino, é de registar as grandes diferenças que se constataram, não só ao nível dos conteúdos, mas também dos modelos de ensino e práticas de avaliação, para além dos condicionalismos impostos pela situação pandémica.

A primeira prática pedagógica que acompanhámos foi a que se realizou no 2.º CEB. As aulas foram dinamizadas no registo *online*, isto é, síncronas, devido à pandemia que levou o país a um confinamento de dois meses. Segundo Rurato et al. (2004), o ensino à distância (EaD)

é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoa, na sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino. Pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (p. 2).

Seguindo a linha de pensamento destes autores e tendo em conta a experiência vivida ao longo das semanas de intervenção, podem ser apontadas algumas características do ensino à distância, destacando as competências que importa desenvolver, nomeadamente: estudo individual dos alunos, isto é, a capacidade que revelam em aprender e traçar o seu próprio caminho (autonomia); recurso às novas tecnologias de informação e comunicação como, por exemplo, os meios audiovisuais e o computador, como meios facilitadores não só de acesso ao ensino, mas também como mediadores de relações sociais (literacia digital); e, por último, o estímulo a comunicação e socialização dos alunos, reconhecendo os desafios que se colocam com o ensino à distância (participação e respeito). Consideramos que aluno não é um mero recetor de informação, tal como os professores não se devem limitar à transmissão de conteúdos; apesar do ensino ser realizado à distância, esta realidade não se deve impedir que se estimulem as relações sociais entre os alunos e entre estes e os professores.

No que concerne à prática desenvolvida em modalidade assíncrona (1.º CEB), esta revelou outras potencialidades, pois foi possível estabelecer um contacto mais próximo

com todos os alunos, promovendo dinâmicas diferentes das que se estabeleceram no 2.º CEB, nomeadamente trabalhos de grupo e trabalhos experimentais.

Não obstante as diferenças que se registaram e que temos vindo a destacar, foi possível acompanhar todos os alunos e observar o seu desenvolvimento, individual e em grupo, em função dos objetivos definidos no PI, considerando os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Quanto aos **métodos de ensino/aprendizagem** e processos de organização e desenvolvimento do currículo verificou-se uma enorme diferença na dinamização das sessões, não só pelo facto das aulas do 1.º CEB serem presenciais e as do 2.º CEB serem *online*, mas também pelos conteúdos lecionados e os métodos adotados. No 2.º CEB, o ensino/aprendizagem centrou-se no método expositivo e os recursos mobilizados foram *PowerPoint*, manual e mapas conceptuais, estes últimos como forma de sistematização com os conteúdos lecionados em aula; no 1.º CEB, a docente recorreu à prática de aprendizagens através de trabalho cooperativo.

No 2.º CEB, a construção de esquemas conceptuais, face às dificuldades manifestadas pelos alunos para sistematizarem a informação e a compreensão dos conteúdos trabalhados em cada aula, foi uma estratégia privilegiada nas nossas práticas de ensino. De tal modo assumiu uma particular relevância que se transformou no centro do estudo que vamos desenvolver na segunda parte deste relatório.

Relativamente aos processos de **regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, no que diz respeito ao 1.º CEB, ao nível da avaliação continua recorreremos à realização de fichas de cálculo mental, implementando uma rotina diária com os alunos. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta foi realizada pela professora cooperante após o término da nossa prática educativa.

Quanto à regulação dos comportamentos sociais, todas as semanas, no dia de sexta-feira, era realizado o conselho de turma, onde os alunos expunham o que tinham gostado mais durante a semana, o que gostaram menos e as propostas de melhoria para a semana seguinte. Além do conselho de turma, a PC propôs que fosse dinamizada uma outra rotina diária: um semáforo regulador dos comportamentos dos alunos. O semáforo era composto por três cores e de acordo com o comportamento dos discentes estes

colocavam a sua fotografia na cor que achavam adequada ao seu comportamento (Anexo G).

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais no que diz respeito ao 2.º CEB, ao nível da **avaliação contínua**, devido à modalidade de aulas síncronas, este ponto focou-se na participação, assiduidade, pontualidade e resolução dos trabalhos de casa dos discentes. Relativamente à **avaliação sumativa**, foram realizados dois momentos de avaliação nas duas áreas disciplinares (Português e História e Geografia de Portugal) na plataforma *GoogleForms* (Anexo H).

No que diz respeito à regulação dos comportamentos, devido à modalidade em que nos encontrávamos, esta prática era realizada de forma oral no final de cada sessão, sendo que, os comportamentos disruptivos nas sessões eram reportados ao diretor de turma e por sua vez o mesmo comunicava aos Encarregados de Educação.

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estudo realizado em contexto de 2.º CEB numa turma do 6.º ano, nas aulas de História e Geografia de Portugal lecionadas durante o período da PES II. Recordamos que desenvolvemos um processo investigativo que, segundo Sousa e Batista (2014), consiste num processo de rigoroso e sistemático ao nível da aquisição de conhecimentos. Mas, consideramos que foi também um processo que contribuiu para a nossa formação enquanto futuras professoras.

O tema do presente estudo foca-se no desenvolvimento de uma das competências histórico-geográficas, a saber, “Mobilizar vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia” (Hortas & Dias, 2017).

A escolha deste tema ocorreu por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, sempre mantivemos um grande interesse pela disciplina de HGP e ao que está relacionado com as práticas de ensino desta disciplina. Por outro lado, as competências histórico-geográficas estiveram sempre presentes no nosso percurso formativo na ESELx, quer nas diferentes unidades curriculares (UC) de HGP, na Licenciatura em Ensino Básico, quer nas diferentes UC do curso de Mestrado.

Além dos motivos apresentados anteriormente, não podemos deixar de reforçar a importância dos professores das disciplinas de História e Geografia, em todos os ciclos de ensino que percorremos, os quais sempre contribuíram para que aumentasse o gosto e motivação por esta disciplina, reconhecendo o papel que desempenha para a compreensão da realidade social quotidiana, e as suas potencialidades para construir uma prática de ensino dinâmica e motivadora para os alunos.

5.1. Problemática e Objetivos da investigação

Tal como já foi referido anteriormente, os alunos do 2.º CEB revelavam muitas dificuldades ao nível da mobilização de vocabulário histórico-geográfico com rigor, da sistematização dos conteúdos lecionados e na definição ao nível dos conceitos histórico-geográficos e por isso decidimos adotar a estratégia de construção sistemática de esquemas conceptuais nas aulas de HGP.

Assim, para o presente estudo foi definida a seguinte problemática: *o recurso, de forma sistemática, a esquemas conceptuais em momentos de consolidação da aula, contribui para uma apropriação mais rigorosa do vocabulário histórico-geográfico.*

De acordo com Sousa e Baptista (2014), a escolha do problema “deve ser feita de acordo com o interesse pessoal do investigador, tendo de ser um tópico com significação, ou seja, tem de ser algo inovador” (p. 19), mas também deve ir ao encontro das experiências vivenciadas pelo investigador e, no caso concreto em que nos encontramos, pelos problemas identificados no decorrer da nossa prática docente.

Tomando como ponto de partida a problemática definida, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- A. analisar a capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa;
- B. analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação dos conceitos histórico-geográficos;
- C. reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia, enquanto recurso de sistematização do conhecimento.

No que diz respeito ao objetivo A, pretendemos analisar o desempenho dos alunos através dos instrumentos de avaliação disponibilizados pela PC (fichas de avaliação sumativa), de modo a compreender se, efetivamente, os alunos revelavam capacidades para mobilizarem o vocabulário histórico-geográfico.

Relativamente ao objetivo B, durante a intervenção educativa dirigimos questões aos alunos sobre os conceitos histórico-geográficos, recorreremos à realização de roteiros de estudo autónomo e apresentamos esquemas conceptuais em todas as sessões de modo a que estes fossem capazes de aplicar os conceitos nos momentos de consolidação da aula.

O terceiro objetivo (C) desenvolveu-se a partir da estratégia de utilização de esquemas conceptuais como recurso à sistematização da informação e, simultaneamente, com a finalidade de desenvolver nos alunos as competências comunicativas e a capacidade de mobilizarem os conceitos da História e da Geografia de forma articulada e rigorosa.

5.2. Competências histórico-geográficas

De acordo com Perrenoud (1999), o conceito de competência define-se como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7), ou seja, o indivíduo é capaz de adquirir os conhecimentos, mas além dessa aquisição o sujeito é também capaz de os mobilizar em situações do seu cotidiano. Desta forma, para o mesmo autor, Perrenoud (2001) afirma que “uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como a outras competências mais específicas” (p. 31).

Pensar o ensino a partir deste conceito distingue-se, segundo Sácristan (2011), da prática tradicional, porque esta se foca essencialmente na memorização dos conhecimentos e, o ensino por competências, permite ao indivíduo dar sentido aos conhecimentos adquiridos, mobilizando-os quando se encontra perante novas situações ou problemas. A dinamização deste tipo de práticas, de acordo com Rocha & Dias (2016), varia de acordo com o docente e da gestão que faz do currículo, assim como, das medidas metodológicas que opta por implementar.

Seguindo a mesma linha de pensamento, as mudanças que ocorrem diariamente nas sociedades exigem aos indivíduos o desenvolvimento de competências de adaptação ao meio em que vivem e, segundo Delors (1996), a escola desempenha uma função fulcral no que diz respeito à promoção dessas competências necessárias à vida enquanto cidadão. Assim sendo, Hortas & Dias (2017) relembram que, num mundo que conhece profundas e aceleradas mudanças

é crucial desenvolver nas crianças e nos jovens um conjunto de competências que os habilitem a ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços que modelam as sociedades humanas, e a agir na perspectiva da construção de uma cidadania ativa e global (p. 2).

Os mesmos autores, afirmam que a definição das competências histórico-geográficas deve partir do conhecimento histórico e do conhecimento geográfico, saberes

complementares, cujas potencialidades interdisciplinares contribuem para ler, interpretar e agir no mundo em que vivemos. Hortas & Dias (2017) identificam as sete competências histórico-geográficas da seguinte forma:

(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 (p. 7).

No que diz respeito à competência *A- Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, esta refere-se essencialmente à diversificação de fontes que os alunos conseguem mobilizar; estas fontes, primárias ou secundárias, expressam-se em diferentes linguagens como por exemplo: escritas, orais, materiais, estatísticas ou iconográficas.

A competência *B- Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*, remete o indivíduo para o saber selecionar e organizar a informação a partir das fontes consultadas, as quais podem ser de diversa natureza.

Quanto à terceira competência, *C- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*, esta competência, partindo da perspetiva interdisciplinar entre a História e a Geografia, baseia-se na localização espacial e temporal de fenómenos, de modo a que seja possível a sua compreensão na relação com os processos ocorridos nos territórios e nos diferentes períodos temporais em que ocorreram nas sociedades.

A competência *D- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades* encontra-se igualmente interligada com a competência anterior ao nível dos conceitos do espaço e do tempo, mas direciona-se para uma análise com diversas escalas – macro, meso e micro –, destacando as relações existentes entre si.

A respeito da competência *E- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais*, esta “exige o conhecimento da complexidade dos lugares e das regiões em que ocorrem os fenômenos sociais que se pretendem compreender e interpretar, reconhecendo como o modo como o território influenciou a cultura humana” (Hortas & Dias, 2017, p. 8).

No que concerne à competência *F- Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, esta consiste no cruzamento dos conhecimentos das duas áreas (História e Geografia) no momento do seu ensino e aprendizagem, ultrapassando o recurso à memória e aplicando o saber histórico-geográfico à resolução de novas situações ou problemas de análise da realidade social em que vivemos.

Por fim, a competência *G- Mobilizar vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia* diz respeito à construção do conhecimento histórico-geográfico, mas reportando-se à fase da sua comunicação; segundo os mesmos autores, esta competência exige ao indivíduo a capacidade de organizar um discurso (escrito ou oral) rigoroso no que diz respeito à aplicação e mobilização dos conceitos da História e da Geografia.

Centrando a sua atenção especificamente na História, Dias (2019) defende que a prática docente no âmbito da história deve contemplar as seguintes competências históricas: i) recolha e tratamento de informação/ utilização de fontes; ii) compreensão/ explicação histórica; iii) comunicação em História. Posto isto, o docente na dinamização da sua prática, deve ter em conta as três dimensões ao nível do conhecimento histórico no momento de ensino e aprendizagem, às quais se podem associar as competências a desenvolver no ensino e aprendizagem da História. O Currículo Nacional, de 2001, é um exemplo de como este conjunto de competências pode ser organizado em função do ensino da História nos ciclos do Ensino Básico (Currículo Nacional, 2001).

5.3. Comunicação em História e Geografia

Uma vez definido o conceito de competência e apresentadas as competências histórico-geográficas, importa explicitar e desenvolver o conceito de comunicação no campo específico da História e Geografia. Dias (2017), citando Ricoeur, define este conceito como “fase representativa, em que se coloca sob a forma literária o discurso que transmite o conhecimento aos leitores da história” (p. 73). Contudo, não se trata apenas do ato de escrita do conhecimento histórico, mas do modo como esse conhecimento é expresso, implicando a exposição intencional do historiador no que diz respeito à comunicação da informação.

A comunicação em História e Geografia apresenta determinadas características definidas segundo Dias (2017), tendo por referência o historiador José Mattoso: “o texto histórico, é bem explícito no que propõe, defendendo que deve ‘ser rigoroso, bem fundamentado’ e, simultaneamente, ‘claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo no limite, fundador da harmonia, construtor de evidências’” (p. 27). Posto isto, podemos inferir que a comunicação em História, mas também em Geografia, implica um conhecimento aprofundado dos conteúdos e a sua produção deve conter uma linguagem rigorosa e ao mesmo tempo sugestiva, de modo a que se elabore um discurso claro e acessível ao público, definindo-se como um discurso pessoal. Ainda para Mattoso (1988). A História não é de todo um género literário, mas, no entanto, não pode existir desleixo no ato da escrita e no rigor da comunicação.

Tal como na História, a comunicação em Geografia, no capítulo da comunicação escrita, exige a clareza, o rigor e, porque não dizê-lo, a elegância literária que deve estar associada a um discurso que se debruça sobre temas das Ciências Sociais. Tal como Isabel André (2005) enuncia na apresentação de construção do discurso científico do conhecimento geográfico, a comunicação é a última das etapas a considerar (tal como acontece com a História como vimos anteriormente): (i) problematização, (ii) exploração e pesquisa, (iii) enquadramento teórico-conceptual; (iv) definição do modelo de análise, (v) recolha e análise dos dados (vi) conclusões e comunicação.

Cachinho (2000) apresenta-nos de forma detalhada as formas de comunicação que caracterizam o saber geográfico, fazendo-nos notar as suas especificidades:

a geografia desempenha também um papel fundamental na formação pela diversidade de códigos linguísticos e técnicas de que faz uso na comunicação. Através da geografia as pessoas aprendem a utilizar a linguagem verbal, icónica, estatística e cartográfica. A construção e interpretação de textos, quadros, mapas, gráficos, diagramas, fotografias, imagens de satélite, filmes, jogos e simulações, bem como o conhecimento das suas regras formais, permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública (p. 90).

Após esta breve aproximação ao conceito de comunicação em História e Geografia, sublinhando, mais uma vez, as complementaridades que existem entre estes dois campos do conhecimento, importa agora explicar a importância de comunicar no ensino destas duas áreas disciplinares. Para Pàges, citado por Dias (2019), ensinar é comunicar:

en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes (p. 157).

Posto isto, podemos concluir que no processo de construção do conhecimento, a comunicação desempenha um importante papel pois, além de incidir na construção do conhecimento e do discurso do indivíduo, exige ao mesmo tempo rigor na sua produção, quer esta seja escrita ou oral, estatística ou iconográfica.

Em síntese, a comunicação em História e Geografia mobiliza diferentes linguagens, podendo ser “escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais” (Hortas & Dias, 2017). É possível igualmente observar a relação de complementaridade que existe entre as diferentes fontes acentuando a importância de uma abordagem interdisciplinar entre as duas áreas do saber. As diferentes linguagens mobilizadas em História são

utilizadas como auxiliar da Geografia e vice-versa, como, por exemplo, os dados estatísticos ou cartográficos que são fontes de informação essenciais da Geografia, mas que são também bastante úteis nos processos de comunicação da História.

5.4. Mapas conceituais no ensino e aprendizagem em HGP

Neste subcapítulo do relatório pretendemos abordar o que são efetivamente os mapas conceituais, como estes se encontram estruturados, o valor educativo para as aprendizagens de HPG, os benefícios da sua utilização e, por fim, a sua relação com a competência de comunicação histórico-geográficas, no momento de sistematização de conteúdos lecionados.

De acordo com Bargas (2014), os mapas conceituais são diagramas organizados de forma hierárquica, indicando os conceitos e as relações existentes entre os conceitos mobilizados. Por sua vez, Marques (2008), define estas representações como “representações esquematizadas de informação que permitem demonstrar facilmente relações de significado e de hierarquia entre ideias, conceitos, factos ou acções” (p. 28) e, para Silva et al. (2021) citando Miranda e Morais, estes recursos podem demonstrar opiniões, como tal estes têm por base:

- (i) na organização dos conhecimentos adquiridos, implicando a identificação do objeto de estudo (tema ou conteúdo); (ii) no reconhecimento dos significados a atribuir ao mesmo; (iii) na identificação dos significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz; (iv) na organização sequencial do conteúdo; e por fim (v) no estabelecimento de pontes entre o conhecimento que o aluno já possui e os que precisa de adquirir a fim de aprender significativamente (p. 88).

Tendo em consideração os pontos anteriormente mencionados, os mapas conceituais apresentam uma enorme importância no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de HGP, na medida em que permitem a sistematização dos conteúdos e fomentam o desenvolvimento das competências para a aprendizagem e compreensão dos conteúdos destas duas áreas do conhecimento. Contudo, Silva et al. (2021), mobilizando Ministério da Educação (2001, p. 8), afirma que para a realização e construção dos mapas conceituais, “a compreensão histórica tornou-se essencial. Pelo que os discentes tiveram

de mobilizar saberes (...) para compreender a realidade e para abordar situações, relacionando os diversos conteúdos” (p. 8), sendo que a mobilização desta competência se encontra estritamente relacionada com a comunicação em HGP.

Posto isto, um aluno efetivamente competente no âmbito do saber histórico-geográfico é capaz de comunicar, quer pelo domínio da oralidade, quer através do domínio da escrita, sendo que, o discurso deve ser fundamentado, conciso e rigoroso. Mas, para que o aluno consiga de facto comunicar corretamente em História e Geografia, o professor deve promover práticas de sala aula que garantam uma aprendizagem significativa (Silva & Ferreira, 2009). Nesta situação, o docente apresenta um papel fulcral no que diz respeito à exigência para com os seus alunos na mobilização rigorosa do vocabulário específico da História e da Geografia.

O recurso a este tipo de material em contexto de sala de aula, segundo Portinha (2000), deve ser realizado ao longo de todas as sessões, isto é, o aluno deve apropriar-se gradualmente deste tipo de recurso. A autora afirma que o uso de mapas conceptuais em contexto de sala de aula com os alunos deve ser previamente explicado, de modo que todos consigam compreender a lógica de funcionamento que o mesmo implica, conseguindo tirar deles todas as suas potencialidades no ensino da História e da Geografia. Seguindo esta linha de pensamento da autora, os mapas conceptuais permitem igualmente a melhoria do desempenho dos alunos, quer em momentos de avaliação formativa, quer sumativa, pois a sistematização dos conteúdos, como referimos anteriormente, facilita a compreensão dos conteúdos abordados em aula e, também, a memorização de factos, personagens e conceitos básicos dos diferentes temas do programa de HGP. Em poucas palavras, este tipo de recursos (mapas conceptuais) é muitas vezes um elemento facilitador de estudo para os alunos (Carrilho, 2004).

Arenal (2010) explica sucintamente quais as etapas pelas quais devemos passar até ao mapa conceptual estar devidamente realizado. Mas, ainda antes de enumerar as etapas de construção de um mapa conceptual, importa explicitar o que entendemos por “conceito”. De acordo com Bargas (2014), os conceitos são definidos como acontecimentos ou até mesmo objetos identificados pelo indivíduo que, apesar de adquirirem características ao nível pessoal, são elementos comuns a todos. Segundo Novak e Gowin (1988) citado por aquela autora, “os significados são, por natureza,

idiossincráticos. Este carácter idiossincrático explica-se pela forma peculiar que cada um tem para captar inicialmente o significado de um termo, a experiência acumulada sobre a realidade, os sentimentos que provoca, etc.” (p. 16), por sua vez, os conceitos, são de acordo com a autora os elementos de ligação na construção do mapa conceptual.

Desta forma, Arenal (2010) começa por organizar as etapas de realização de um mapa conceptual em sete momentos: 1. Selecionar; 2. Agrupar; 3. Ordenar; 4. Representar; 5. Conectar; 6. Comprovar; e 7. Reflexionar.

No que diz respeito ao primeiro ponto – *seleccionar*, este destina-se à identificação dos conceitos pertinentes que serão trabalhados e mobilizados ao longo da construção do mapa conceptual, os quais devem estar organizados numa lista, não podendo ser repetidos.

O segundo momento – *agrupar*, remete o individuo para a organização da proximidade de significado dos conteúdos, isto é, os conteúdos com significados semelhantes devem estar agrupados e colocados no esquema, em função do espaço de proximidade que devem ocupar.

Relativamente ao terceiro ponto – *ordenar*, a autora identifica este ponto com a ordenação dos conceitos, do mais geral ao mais específico.

No quarto ponto, *representar*, consiste em colocar os conceitos de forma correta no mapa conceptual.

O quinto ponto – *conectar* refere-se á posição correta dos conceitos de acordo com a relação que os mesmos estabelecem uns com os outros, de modo a que faça sentido posteriormente na sua leitura; as conexões estabelecidas são realizadas através de setas que indicam a ordem/relação dos conceitos; este ponto é considerado pela autora o ponto mais importante pois “y nos ayuda a los profesores a comprobar si el allumno comprende correctamente uma matéria” (p. 104-105)

No que concerne ao momento *comprovar*, entende-se como a leitura geral dos conceitos, de modo a perceber se efetivamente os conteúdos se encontram devidamente relacionados entre si e se a posição que ocupam é a correta.

Por fim, o último momento, *reflexionar*, remete para uma nova leitura do mapa conceptual que realizou e, por sua vez, para uma análise sobre as novas relações estabelecidas entre os conceitos.

De acordo com tudo o que foi anteriormente referido relativamente aos mapas conceptuais, importa agora apresentar o seu valor educativo, mais precisamente, no que concerne às aprendizagens significativas. Mas num breve parêntesis, é útil explicitar em que consiste efetivamente uma “aprendizagem significativa”?

Segundo Moreira (2015), esta aprendizagem consiste na interação ao nível cognitivo entre os conhecimentos prévios do indivíduo e os novos conhecimentos e, “nessa interação, o novo conhecimento deve relacionar-se de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) com o que o aprendiz já sabe e este deve apresentar uma predisposição, uma intencionalidade, para aprender” (p. 3). Desta forma, e seguindo a linha de pensamento deste autor, a aprendizagem significativa difere da aprendizagem mecânica: esta última refere-se ao armazenamento de informação sem existir qualquer tipo de compreensão e apenas é mobilizada quando aplicada em situações já conhecidas ao indivíduo. Por oposição, a aprendizagem significativa implica a compreensão dos conhecimentos e permite ao indivíduo aplicar o conhecimento adquirido em novas situações. Segundo Bargas (2014), quanto maior for a dimensão dos conceitos a serem relacionados maior será o significado para o aluno das diferentes ligações.

Para que a aprendizagem significativa seja realizada nas devidas condições devem existir:

Materiais potencialmente significativos (devem ter significado lógico e conceitos e proposições pertinentes e significativos devem estar disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz);
Disposição para aprender (o aprendiz deve apresentar uma intencionalidade, uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, com a sua estrutura cognitiva) (Moreira, 2015, p. 1).

De acordo com Moreira (2015), os mapas conceptuais encontram-se no nível cognitivo da diferenciação progressiva, que consiste num princípio de organização das estruturas, respeitando uma forma hierárquica, mas dinâmica (não estanque), diferenciando conceitos gerais e conceitos específicos.

Para Bargas (2014), citando Ausubel, partindo destas aprendizagens significativas e mobilizando os mapas conceptuais, cabe ao docente orientar os alunos no que concerne ao desenvolvimento de capacidades de sistematização e comunicação de conceitos-chave.

Em tom de conclusão, o professor do século XXI tem uma maior liberdade no que diz respeito à programação e planificação da sua prática docente. Segundo Perrenoud (2000), o ato de planificar consiste na definição do que será lecionado, de que forma deve ser lecionado e quanto tempo cada conteúdo demora a ser lecionado. Claramente que o docente no momento de planificar, deve ter em conta as características individuais dos alunos, assim como, deve utilizar e mobilizar diferentes estratégias de ensino. Neste caso, o recurso à produção de mapas conceptuais, permite uma melhor apropriação e sistematização dos conhecimentos abordados durante as aulas e, de igual forma, promove a competência da comunicação, neste caso na disciplina de História e Geografia de Portugal

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade apresentar as opções metodológicas utilizadas em função aos objetivos definidos para a execução da presente investigação (Tabela 6). Importa referir que a esta investigação não consiste numa investigação-ação, mas, trata-se de um estudo que resulta da prática docente.

Tabela 6

Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação		Instrumentos / produtos
Analisar a capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa.	Entrevista à PC	- Análise de conteúdo das respostas dos alunos - Análise estatística	- Fichas de avaliação sumativa - Grelhas de correção das fichas de avaliação
Analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação dos conceitos histórico-geográficos.		- Observação direta participante	- Grelhas de registo de observação da participação dos alunos
Reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia, conhecimento, enquanto recurso de sistematização do saber.		- Análise de conteúdo dos produtos dos alunos (mapas conceptuais)	- Mapas conceptuais construídos pelos alunos

Nota: Da autora.

Segundo Dias (2021), a prática,

implica compreender como o sujeito pensa e age, relacionando estes dois elementos que fazem parte do mundo em que nos movimentamos e reconhecendo o jogo dialético que se ergue entre a reflexão e a realidade, no sentido de transformar essa realidade. A práxis parte de uma realidade concreta, das circunstâncias que caracterizam o tempo e o espaço em que decorre a ação do sujeito, exigindo a mobilização de um pensamento crítico capaz de definir os caminhos que garantam um determinado processo de mudança (p.85).

E, para Gramsci citado por Dias (2021, p. 85), a prática consiste na transformação crítico-prática, que se traduz na previsão concreta da realidade sobre a qual o individuo se propõe a agir, implicando dessa forma uma reflexão crítica, transformando o conhecimento em ação.

Passemos à apresentação dos métodos e técnicas de recolha da informação e de análise mobilizados no âmbito de cada um dos objetivos de investigação.

No que diz respeito ao primeiro objetivo de investigação, *analisar a capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa*, como métodos e técnicas de recolha de informação recorreremos à **análise de conteúdo** das respostas dos alunos, assim como à **análise estatística**, tendo em conta os instrumentos mobilizados nomeadamente fichas de avaliação sumativas e grelhas de correção das fichas de avaliação. A análise de conteúdo, segundo Quivy & Campenhoudt (1995), “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências metodológicas e de profundidade inventiva” (p. 227). Para os mesmos autores, este tipo de métodos apresenta algumas vantagens como:

- (i) todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito; (ii) obrigam o investigador a manter uma grande distancia em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim analisa-las a partir de critérios que incidem mais sobre uma organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito;
- (iii) uma vez que têm como objeto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controle posterior do trabalho de investigação;
- (iv) vários deles são construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador (p. 230).

Relativamente ao segundo objetivo, *analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação dos conceitos histórico-geográficos*, como método recorreremos à **observação direta participante**. Segundo Monico et al. (2017) citando Correia, trata-se de uma observação realizada ao nível do contacto direto e maioritariamente do investigador com os indivíduos nos seus contextos sociais, sendo que, o próprio investigador instrumento de pesquisa. Por sua vez, é necessário que haver compreensão de factos assim como de interações entre os sujeitos em observação. Ao nível dos instrumentos utilizados, recorreremos à realização de grelhas de registo de observação da participação.

No que concerne ao último objetivo, *reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e*

Geografia, conhecimento. enquanto recurso de sistematização do saber, os métodos e técnicas utilizados foram **análise de conteúdo** dos produtos dos alunos (mapas conceptuais e os instrumentos mobilizados foram mapas conceptuais construídos pelos alunos).

Tal como é possível observar através da tabela, como método comum aos três objetivos gerais recorremos à **entrevista** realizada à PC do 2.º CEB e estes métodos de acordo com Quivy & Campenhoudt (1995), “caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma franca directividade.” (p.192).

Em suma, podemos afirmar que a tipologia de metodologia utilizada foi de carácter misto, isto é, procuramos relacionar os dados quantitativos com os dados qualitativos. De acordo com Paranhos (2016), citando Creswell e Plano Clark, os métodos mistos definem-se como “um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa” (p. 391).

Relativamente ao tratamento de dados, recorremos ao programa Excel para a elaboração das tabelas de análise de dados presentes ao longo do relatório. Segundo Sousa e Baptista (2014), a fase de tratamento dos dados é considerada a mais relevante, pois permite ao investigador a representação dos dados ao nível visual, facilitando a comparação analítica de todos os dados.

7. AS COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM HGP

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo surge com o objetivo de apresentar e analisar os resultados obtidos ao longo da investigação empírica realizada numa turma de 6.º ano do 2.º CEB, partindo da problemática definida e das questões investigativas delineadas

O presente capítulo encontra-se organizado em diferentes partes (i) apresentação das atividades realizadas; (ii) mobilização do vocabulário histórico-geográfico e (iii) comunicação em História e Geografia, esquemas conceptuais e sistematização do saber. Importa referir que a organização destes tópicos encontrasse estritamente relacionada com os objetivos propostos para a investigação nomeadamente: OGA- *Analisar a capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico, no momento de avaliação sumativa*; OGB- *Analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação de conceitos histórico-geográficos e por fim*, OGC- *Reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia, enquanto recurso de sistematização do conhecimento*.

7.1. Apresentação das atividades realizadas

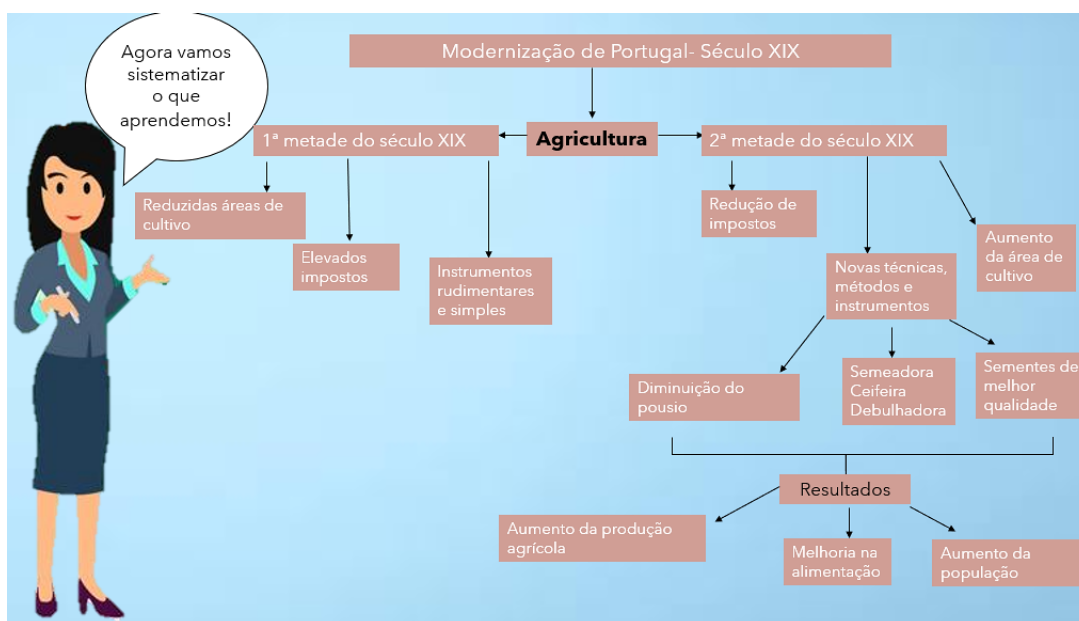
Este subcapítulo tem como intuito apresentar as atividades mais relevantes realizadas ao longo de toda a IE com os alunos em modalidade de ensino síncrono: atividades presentes no manual e caderno de atividades, construção de esquemas conceptuais como forma de sistematizar os conteúdos abordados nas sessões e roteiros de estudo autónomo. Importa desde já sublinhar novamente, que a opção por este tipo de atividades foi muito condicionada pela situação pandémica e pela modalidade de ensino síncrono adotada.

No que diz respeito à construção de esquemas conceptuais que está no centro do nosso estudo, esta, foi dinamizada com a finalidade de facilitar a compreensão dos conteúdos lecionados durante as sessões síncronas e a sua sistematização; simultaneamente, pretendia-se também colmatar duas das fragilidades detetadas e presentes no PI: (i) mobilização de conceitos histórico-geográficos e (ii) de um vocabulário rigoroso em História e Geografia.

O tema lecionado durante a IE e nas diferentes planificações foi *Portugal no Passado*, mais precisamente no subtema *Portugal na segunda metade do século XIX*. O Objetivo Geral definido para as sessões incidu em *compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX* (Anexo J).

As aulas foram dinamizadas em formato *online*, na plataforma *GoogleMeet* e, como recurso à prática pedagógica recorremos ao uso do *PowerPoint*. Todos os *PowerPoint* contemplavam os conteúdos a serem lecionados assim como, um esquema conceptual no final cujo objetivo era em grande grupo os alunos com o auxílio da docente sistematizarem os conceitos abordados em aula (Figuras 1, 2 e 3).

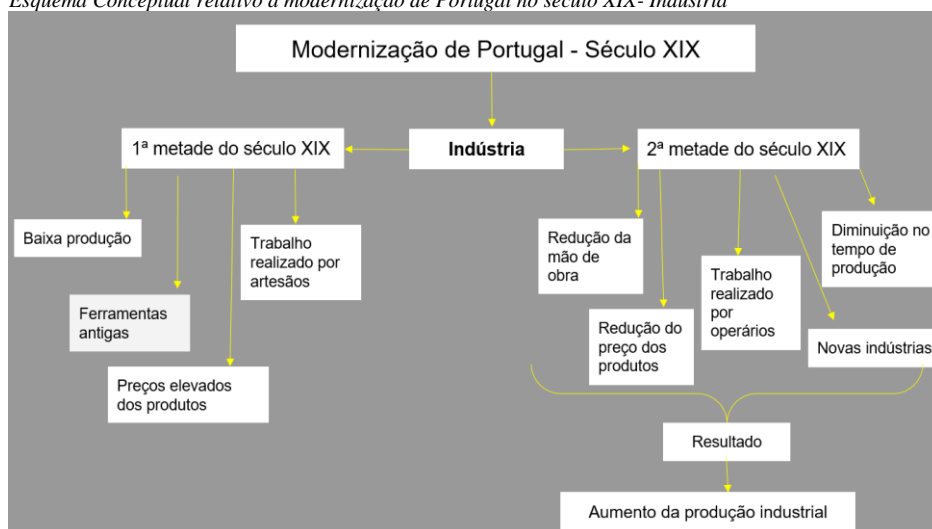
Figura 1
Esquema Conceptual relativo à Modernização de Portugal no século XIX- Agricultura



Nota: Planificação diária em HGP. Recurso mobilizado em aula. Da autora

O esquema representado na Figura 1 diz respeito ao domínio *Portugal no Passado*, e ao subdomínio *Portugal na segunda metade do século XIX* com a finalidade sistematizar os conceitos e conteúdos lecionados em aula relativamente ao conhecimento e compreensão do processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX (Ribeiro, 2014), mais especificamente, quais as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura portuguesa.

Figura 2
Esquema Conceptual relativo à modernização de Portugal no século XIX- Indústria



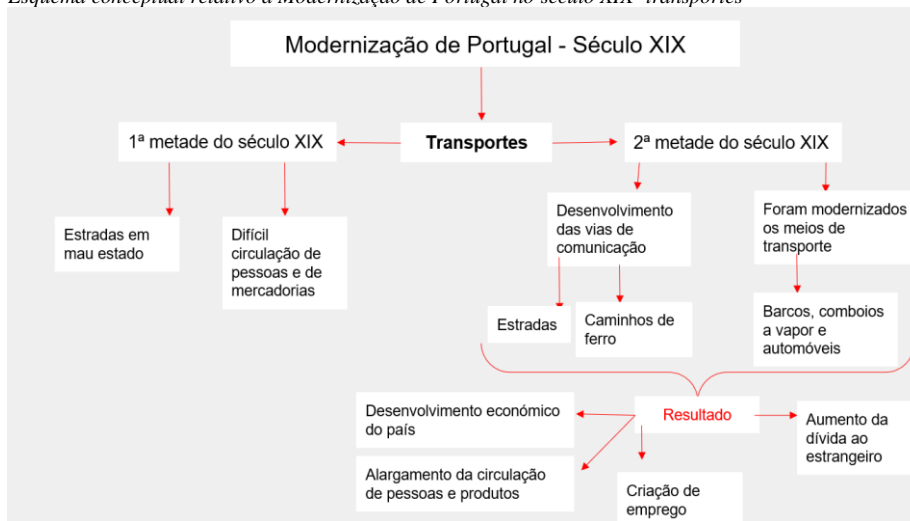
Nota: Planificação diária em HGP. Recurso mobilizado em aula. Da autora.

Com o recurso apresentado na imagem da Figura 2 pretendia-se igualmente sistematizar os conceitos relacionados com o subdomínio *Portugal na segunda metade do século XIX* focando-se essencialmente nas mudanças que ocorreram no processo de industrialização em Portugal durante o século XIX, não deixando de referir que se manteve o atraso industrial português em relação a muitos dos países europeus.

O recurso representado na Figura 3 pretendia mais uma vez a sistematização de conceitos e conteúdos lecionados em momento de aula síncrona no que concerne à Modernização de Portugal no século XIX mais especificamente ao desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte.

O recurso aos esquemas conceptuais, além de terem sido apresentados aos alunos ao longo de todas as aulas, foi igualmente uma ferramenta bastante útil no que diz respeito à mobilização por parte dos alunos dos novos conceitos e de utilização de um vocabulário histórico-geográfico mais rigoroso. Por outro lado, este trabalho de sistematização dos conteúdos, no final das sessões, através da construção dos esquemas conceptuais permitia também concretizar a preparação para as duas tarefas finais de avaliação que estavam previstas: a construção de um mapa conceptual e a realização de uma ficha de avaliação sumativa.

Figura 3
Esquema conceptual relativo à Modernização de Portugal no século XIX- transportes



Nota: Planificação diária em HGP. Recurso mobilizado em aula. Da autora.

A realização de roteiros de estudo autónomo (Anexos K e L) teve como finalidade oferecer aos alunos a possibilidade de acompanharem os conteúdos lecionados, respondendo de forma autónoma às atividades propostas, e partilhando nas aulas as suas dificuldades. Este tipo recurso permitiu o desenvolvimento da autonomia dos alunos competência fundamental quando estávamos perante a modalidade de ensino *online*, com aulas síncronas, que tinham uma duração de apenas 30 minutos.

7.2. Mobilizar vocabulário histórico-geográfico

A realização deste subcapítulo no presente relatório vai ao encontro do OBG A e foca-se essencialmente na análise sobre a mobilização do vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa.

Ao longo do período de IE, foi apenas realizada uma ficha de avaliação sumativa (Anexo H) com recurso ao *GoogleForms*. Além dos dados recolhidos neste momento de avaliação, a PC forneceu-nos os elementos de avaliação que realizou com a turma em modalidade de ensino presencial, no período que antecedeu a nossa IE (Anexo M). A avaliação sumativa segundo Lemos et al. (1993) consiste num balanço geral do que o discente apreendeu, do seu desenvolvimento ao nível dos conhecimentos, capacidades,

competências e atitudes ao longo do período estipulado. Este tipo de avaliação, exprime-se de forma qualitativa no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização da ficha de avaliação sumativa deve ter em conta alguns fatores que tentamos assegurar:

(i) o tempo disponível para a sua resolução; (ii) a distinção entre objetivos mínimos e objetivos de desenvolvimento, procurando testá-los em momentos diferentes e separadamente; (iii) a sequência mais adequada aos alunos em causa, nomeadamente quando ao grau de dificuldade; (iv) a diversidade dos itens, não variando em demasia de itens utilizados (Lemos et al., 1993, p. 35).

No que diz respeito à tipologia das questões elaboradas pela PC e selecionadas por nós, optámos por itens de associação. Esta escolha teve como objetivo dar continuidade ao tipo de itens anteriormente utilizados pela PC e, deste modo, permitir a comparação dos resultados obtidos pelos alunos antes e após a IE.

Além das questões de associação de conceitos, ao elaborarmos a ficha de avaliação sumativa, achámos pertinente recorrer a outro tipo de itens, nomeadamente questões de resposta curta ou restrita, que implicassem a definição de conceitos (Neves & Ferreira, 2015). Com esta última tipologia de questões pretendemos observar se efetivamente os alunos conseguiam mobilizar na sua comunicação em HGP o **vocabulário histórico-geográfico** com rigor.

No que concerne ao 1.º momento de avaliação (Anexo N), as questões selecionadas foram as questões 1.2, 1.3 e 4 e, no 2.º momento de avaliação sumativa (Anexo O), as questões igualmente selecionadas foram 1.1, 1.3b e 2.3. Relativamente ao último momento de avaliação realizado por nós, e designado como 4.º momento de avaliação¹, as questões selecionadas foram a 5,6,7 e 11 (Anexo H).

Em cada um dos instrumentos de avaliação, as questões selecionadas eram as que mais diretamente permitiam avaliar as competências de comunicação dos alunos, em particular o que se referia à definição e aplicação de conceitos.

Relativamente à análise dos resultados alcançados pelos alunos nos dois primeiros momentos de avaliação realizados antes da IE (taxas de sucesso), podemos observar que

¹ O terceiro momento de avaliação previsto, não se realizou.

os alunos apresentavam uma taxa de sucesso de 58,14% no 1.º momento de avaliação e, no 2.º momento de avaliação, os alunos obtiveram uma taxa de sucesso de 54,4%.

Estas taxas de sucesso, apesar de serem positivas e de revelarem que os alunos alcançaram um desempenho satisfatório, demonstram o grau de dificuldade que este tipo de competência exige.

Tabela 7

Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 1.º momento de avaliação sumativa.

QUESTÕES	1.º momento de avaliação			
	União Ibérica à restauração			
	1,2	1,3	4	
COTAÇÕES	6,45	10,5	4,3	21,25
TAXA SUCESSO	53,7	59,70	61,10	58,14

Nota: Grelhas de correção das Fichas de Avaliação Formativa.

Tabela 8

Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 2.º momento de avaliação sumativa

QUESTÕES	2.º momento de avaliação			
	Império português até reformas do Marquês de Pombal			
	1,1	1,3b	2,3	
COTAÇÕES	6	4	12	22
TAXA SUCESSO	57,41	86,11	41,67	54,04

Nota: Grelhas de correção das Fichas de Avaliação Formativa.

No que diz respeito ao 4.º e último momento de avaliação sumativa, além dos itens de associação, este contemplou itens de resposta curta em que os alunos deveriam mobilizar vocabulário específico da História e da Geografia.

Comparativamente aos dados anteriormente apresentados, os alunos neste 4.º momento de avaliação nos itens de associação (questões 6 e 7) obtiveram resultados superiores aos primeiros momentos de avaliação sumativa, atingindo uma taxa de sucesso de 83,3% (Tabela 9). Estes resultados revelam, por parte dos alunos, uma melhoria no seu desempenho a responder a este tipo de questões, podendo ainda inferir-se que progrediram na mobilização de conceitos histórico-geográficos no momento da sua aplicação.

Tabela 9

Taxa de sucesso dos alunos em questões de associação no 4.º momento de avaliação sumativa.

QUESTÕES	4.º Momento de avaliação				
	Portugal na 2.ª metade do séc. XIX				
	5	11	6	7	28
COTAÇÕES	10	10	4	4	
TAXA SUCESSO	54,44	45,56	83,33	83,33	59,52

Nota: da Grelhas de correção das Fichas de Avaliação Formativa.

Relativamente às questões de resposta curta (questões 5 e 11), as taxas de sucesso atingem valores de 54,44% e 45,56% respetivamente (Tabela 9).

Nestas questões, propusemos aos alunos que definissem dois conceitos de acordo com os conteúdos lecionados em aula: agricultura e indústria. Através da análise dos dados presentes na Tabela 3 (Anexo P), podemos inferir que, apesar dos alunos conseguirem mobilizar de forma correta os conceitos histórico-geográficos em momento de associação de respostas, quando confrontados com itens de resposta restrita, exigindo competências de comunicação escrita mais desenvolvidas, a comunicação apresenta algumas fragilidades na produção textual. Dias (2017) afirma que, de facto, a comunicação em História é uma das competências que fica mais longe daquilo que é espectável, quando optamos por dinamizar a nossa prática centrada no desenvolvimento das competências históricas. Este autor reforça a ideia de que os alunos experimentam dificuldades quando são colocados perante um desafio que exija a elaboração de um texto mais longo, revelando fragilidades nesta importante dimensão da comunicação em História.

Durante o período de observação realizado nas duas primeiras semanas da IE, devido á modalidade de ensino adotada, a PC informou-nos de que a **participação dos alunos** seria um elemento de avaliação que ganharia uma nova e significativa relevância. Dessa forma, foi realizada uma grelha de avaliação relativa à participação dos alunos (Tabela 10), discriminando o nome dos discentes, os dias da semana das respetivas sessões de HGP e, o mais importante, a identificação dos alunos que participaram de forma ativa nas sessões.

A modalidade de ensino adotada privilegiava uma metodologia de carácter mais expositivo. Segundo Santos (2014), uma das maiores desvantagens do método expositivo remete para a pouca participação dos alunos nos momentos de aula, uma vez que esta é

uma prática que se centra no docente. Todavia, de acordo com os dados presentes na Tabela 10, os alunos participaram de uma forma assídua em quase todas as aulas à exceção de um aluno (M.F), o qual não apresenta qualquer tipo de registo ao nível da participação ao longo das sessões, por não possuir material informático adequado, nomeadamente o microfone que lhe permitiria estabelecer contacto direto com os professores e os colegas.

Tabela 10

Grelha de participação dos alunos da turma F na disciplina de HGP

Turma: 6.º F								Total
Disciplina: HGP								
N.º	Nomes	05/03/2021	09/03/2021	12/03/2021	16/03/2021	19/03/2021	26/03/2021	
1	B.A	1		1	1	1	1	5
2	C.S	1	1	1	1	1	1	6
3	D.L	1	1	1	1	1	1	6
4	D.F	1		1	1		1	4
5	E.F	1	1	1	1	1	1	6
6	G.S	1	1		1	1	1	5
7	L.S	1	1	1	1		1	5
8	M.B	1	1			1	1	4
9	M.F						1	1
10	M.M	1	1	1		1	1	5
11	R.R	1	1	1	1	1	1	6
12	S.S	1	1	1		1	1	5
13	T.P	1	1	1	1	1	1	6
14	T.V	1	1	1	1		1	5
15	T.T	1	1	1	1	1	1	6
16	V.F	1	1	1	1	1	1	6
17	V.F	1	1		1	1	1	5
18	W.P	1	1	1	1	1	1	6
Total		17	15	14	14	14	18	92
Taxa de participação (%)								85,2

Nota: Grelhas de regista da participação dos alunos nas sessões de HGP.

Destes resultados podemos inferir que a percentagem de participação dos alunos foi bastante positiva sendo esta de 85,2%². Este valor além de demonstrar o empenho dos alunos durante as sessões em modalidade síncrona demonstra igualmente a sua assiduidade ao longo das sessões. Não podemos deixar de reconhecer que esta elevada taxa de participação se deve ao trabalho da PC de HGP com quem foi realizada esta IE.

² A taxa de participação foi calculada pela percentagem a que corresponde o número de participações registadas (92), face ao número máximo de participações possíveis (108 = 18 alunos x 6 sessões).

O empenho e rigor desta docente e a relação próxima, mas simultaneamente exigente, que mantinha com os alunos, foi fundamental para que estes resultados fossem possíveis.

No que concerne à **elaboração de esquemas conceptuais**, tal como foi referido em capítulos anteriores, estes foram mobilizados em todas as sessões como estratégia de sistematização de conteúdos lecionados.

O recurso aos esquemas conceptuais implicou sempre a explicação da sua construção, a identificação dos elementos que deles faziam parte e a explicitação das relações que se estabeleciam entre os diferentes conceitos mobilizados. Deste modo, pretendíamos proporcionar momentos que contribuíssem para o desenvolvimento nos alunos, da capacidade de construir os seus esquemas conceptuais de forma autónoma. Para além da sistematização, pretendíamos igualmente que os alunos aprendessem a mobilizar os conceitos histórico-geográficos de forma correta, para posteriormente os mobilizarem na construção do seu conhecimento e na comunicação em HGP.

Como forma de avaliar os alunos no parâmetro da sistematização e mobilização dos conceitos histórico-geográficos foi solicitada aos alunos a construção de um esquema conceptual. Previamente, foi explicada aos alunos a proposta de trabalho que lhes foi apresentada com recurso à plataforma *Classroom*. Nesta foram fornecidas as indicações, passo a passo, do que era efetivamente pretendido (Anexo Q). Importa referir que esta atividade foi proposta como trabalho de casa, visto que, as sessões tinham a duração de 30 minutos e, como tal, não foi viável a sua realização em momento de aula.

Após terminarem a tarefa, os alunos colocaram uma fotografia dos seus esquemas conceptuais na mesma plataforma. A todos os trabalhos foi dado *feedback*, como forma de motivar a realização dos trabalhos de casa e comentar as propostas apresentadas, numa perspetiva formativa. De acordo com Silva (2016), o *feedback* e o reforço positivo são ferramentas mobilizadas em contexto educativo, fundamentais para promover o desenvolvimento e a aprendizagens das crianças.

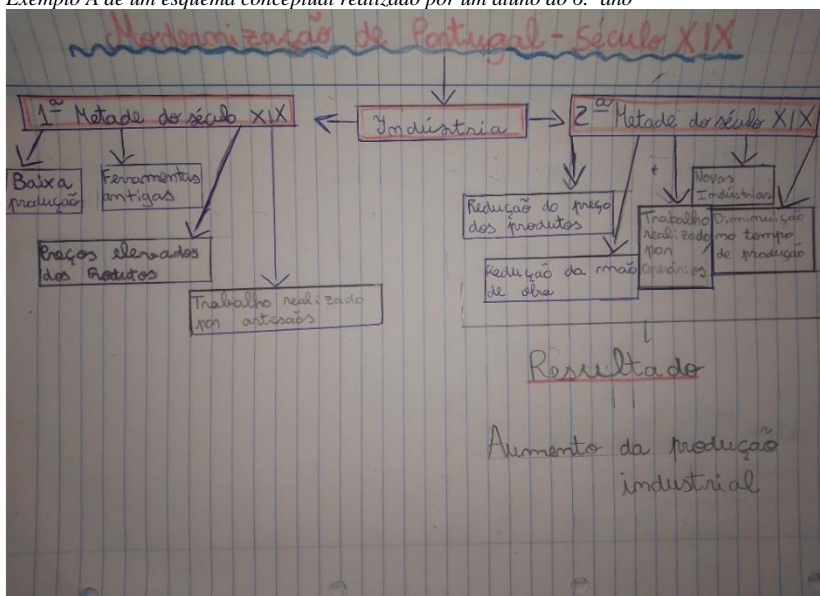
Com o objetivo de avaliar os esquemas conceptuais construídos pelos alunos, definimos um conjunto de três critérios:

- I. mobiliza os conceitos relacionados com o conteúdo;
- II. relaciona os conceitos de forma rigorosa;
- III. organiza o esquema conceptual ao nível significativo.

As imagens que se seguem (Figuras 4 a 6) são três exemplos de produções realizadas por alunos do 6.º ano do 2.º CEB à luz da proposta de trabalho formulada na plataforma *Classroom* e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as sessões síncronas.

Figura 4

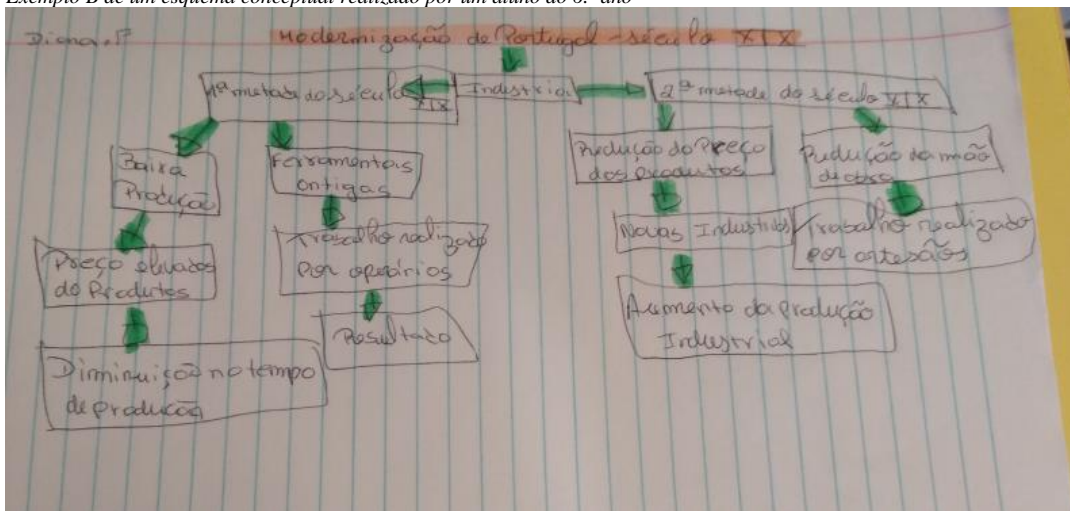
Exemplo A de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano



Nota: Produtos dos alunos. Dossiê da IE.

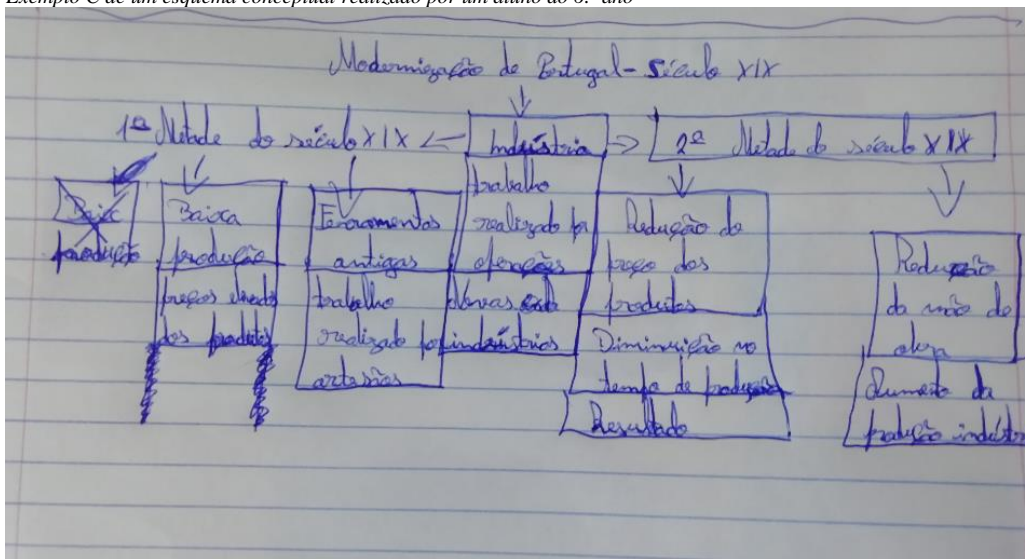
Figura 5

Exemplo B de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano



Nota: Produtos dos alunos. Dossiê da IE.

Figura 6
Exemplo C de um esquema conceptual realizado por um aluno do 6.º ano



Nota: Produtos dos alunos. Dossiê da IE.

Relativamente à análise do primeiro mapa conceptual – exemplo A – representado na Figura 4 e mobilizando os três critérios anteriormente referidos, numa primeira observação, o esquema encontra-se visualmente bem organizado e estruturado. Além da boa organização, o aluno mobilizou os conceitos de forma correta, relacionando-os com os conteúdos abordados na sessão e entre si. Podemos considerar que as setas utilizadas pelo aluno se encontram bem posicionadas de acordo com os conceitos mobilizados. Posto isto, o aluno que realizou o esquema conceptual da Figura 4, compreendeu os diferentes passos para a construção de um esquema conceptual, tal como sistematizou de forma correta o conteúdo pretendido. Através da sistematização do saber e da escolha adequada dos conceitos, o aluno é capaz de comunicar os conteúdos histórico-geográficos nas suas produções.

No que diz respeito ao segundo esquema conceptual (exemplo B) representado na Figura 6, encontra-se bem estruturado graficamente. Mas, ao nível da mobilização dos conceitos relacionados com os conteúdos e a adequação da inter-relação que estabelece entre os conceitos surgem algumas fragilidades. O aluno, para a primeira metade do século XIX, mobiliza o conceito de “trabalho realizado por operários” e o conceito correto para essa primeira metade do século seria “trabalho realizado por artesãos”. Outro conceito aplicado de forma incorreta, ainda no tópico da primeira metade do século XIX corresponde à “diminuição no tempo de produção” e este conceito deveria estar na

segunda parte do esquema, relacionado com a segunda metade do século XIX. Outros conceitos estão mobilizados de forma incorreta, nomeadamente “aumento do tempo de produção industrial” e “trabalho realizado por operários”. Assim, revelam-se algumas dificuldades na mobilização dos conceitos histórico-geográfico, na sua aplicação e, ainda, na sistematização dos conteúdos.

Por fim, o terceiro esquema conceptual (Figura 6, exemplo C) demonstra uma organização muito básica dos conceitos histórico-geográficos: a ausência de setas entre a relação dos conceitos também é visível neste esquema conceptual; ao nível da sua aplicação, os conceitos encontram-se nos respetivos lugares e relacionados uns com os outros. Este aluno demonstra capacidade para mobilizar corretamente os conceitos, mas ao nível da sua organização apresenta algumas fragilidades.

Apesar da análise aos esquemas conceptuais realizados pelos alunos tendo em conta os critérios definidos, importa referir segundo Silva et al. (2021), citando Moreira, “cada pessoa atribui, de forma distinta, significados pessoais, pelo que não existe o mapa conceptual correto, mas diferentes mapas possíveis” (p. 95). Todavia, neste caso concreto e tendo em conta tratar-se de uma relação causal simples, é clara a análise do rigor demonstrado pelos alunos quando estabelecem uma relação entre os conceitos.

8. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Com a intenção de apresentar as conclusões do presente estudo começemos por relembrar a problemática que foi inicialmente definida: *o recurso, de forma sistemática, a esquemas conceptuais em momentos de consolidação da aula, contribui para uma apropriação mais rigorosa do vocabulário histórico-geográfico.*

O estudo realizado em torno desta problemática concretizou-se a partir dos objetivos definidos para a investigação, também eles referidos anteriormente:

- A. analisar a capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa;
- B. analisar o desempenho dos alunos durante o período de intervenção educativa na aplicação dos conceitos histórico-geográficos;
- C. reconhecer o papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em História e Geografia, enquanto recurso de sistematização do conhecimento.

Quanto ao objetivo A, no que concerne à capacidade de mobilização de vocabulário histórico-geográfico nos momentos de avaliação sumativa na turma do 6.º ano do 2.º CEB, e de acordo com os dados analisados no capítulo anterior, podemos inferir que existiu uma melhoria no desempenho dos alunos no que diz respeito à mobilização dos conceitos, tanto nas questões de associação como nas questões de resposta curta, apesar de os alunos, nesta última tipologia de questões, ainda revelarem algumas fragilidades ao nível da comunicação dos conceitos histórico-geográficos. Relembrando Mattoso (1988), comunicar em História exige um conhecimento mais profundo ao nível dos conteúdos e a sua produção deve contemplar uma linguagem rigorosa e sugestiva, de forma que a sua escrita seja clara e acessível a todos.

Relativamente ao objetivo B, centrado no desempenho dos alunos durante a Intervenção Educativa, a avaliação da capacidade de aplicação dos conceitos histórico-geográficos, tendo em conta a situação pandémica que vivemos e a modalidade de ensino síncrono adotada, baseou-se na observação direta e nos registos realizados sobre a participação dos alunos ao longo das sessões. Através da informação presente no Anexo E, podemos inferir que os alunos ao longo das sessões apresentaram uma evolução

positiva no diz que respeito, não só à aplicação dos conceitos como também à sua definição nos momentos de aula.

No que diz respeito ao último objetivo do estudo (C) que se direcionou para o reconhecimento do papel que os esquemas conceptuais assumem no desenvolvimento de competências comunicativas em HGP, enquanto recurso de sistematização, facilitou aos alunos a compreensão dos conteúdos, o conhecimento das temáticas lecionadas e o desenvolvimento das suas competências comunicativas em HGP.

A mobilização dos esquemas conceptuais ao longo das sessões permitiu como disse anteriormente auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas também permitiu ser um elemento de avaliação formativa pois, segundo Silva et al (2021) citando Moreira, este tipo de recursos “funciona como uma ferramenta didática, um recurso de aprendizagem ou um meio de avaliação qualitativa e formativa da aprendizagem” (p. 93).

Seguindo a mesma linha de pensamento daquele autor, este recurso permite, por um lado, ao docente avaliar a aprendizagem dos conceitos relacionados com as temáticas em estudo e a relação que estabelecem entre si, e, por outro lado, garante ao discente a realização de sínteses dos conceitos mais relevantes.

O presente estudo, não obstante todas as dificuldades e limitações, permite-nos compreender e confirmar as potencialidades dos esquemas conceptuais no ensino e aprendizagem em HGP. Segundo Silva et al. (2021), um aluno historicamente competente é aquele que consegue realizar a sua comunicação, quer escrita, quer oralmente. Podemos inferir que os alunos demonstraram que conseguiam mobilizar vocabulário histórico-geográfico de forma correta, mas no que concerne à sua comunicação escrita, foram muitas as fragilidades que ainda revelaram. Tal implica refletir sobre a necessidade de aprofundar o trabalho que se realiza no âmbito da HGP ao nível desta importante competência, estabelecendo pontes de integração curricular com disciplina do Português, mas não esquecendo que comunicar em História exige mobilizar um vocabulário específico, planificar o texto numa sequência lógica e articular ideias de forma clara.

Mas, mais importante é não esquecermos que ensinar é comunicar e, em qualquer ato educativo temos de considerar “la formación para la comunicación, la adecuación de

lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc.” (Pagès, 2004).

Retomando a problemática definida, podemos considerar que este estudo, apesar das suas limitações, tornou explícito o contributo dos esquemas conceptuais para (i) a concretização de um estudo ativo, (ii) uma melhor compreensão dos textos e organização das ideias; (iii) o desenvolvimento do espírito crítico; (iv) garantir uma mais fácil memorização e (v) identificar a relação de hierarquia entre os conceitos (Carrilho, 2004).

Para terminar estas conclusões importa salientar os principais constrangimentos sentidos ao longo do desenvolvimento e realização deste estudo. Em primeiro lugar, gostaríamos de referir a gestão do tempo disponível. Foi um enorme desafio realizar este estudo ao mesmo tempo que ocorriam as duas práticas educativas em diferentes ciclos de ensino. A gestão do tempo entre planificações, construção de recursos lúdico-didáticos e elaboração do estudo nem sempre foi uma tarefa fácil, revelando-se moroso e, por vezes, quase uma “missão impossível”.

Em segundo lugar, esta nova realidade de ensino à distância exigiu um esforço acrescido de adaptação e transformação. Neste novo contexto de ensino à distância, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, era de extrema importância não só repensar a organização, mas também o modo iríamos realizar a prática, garantindo as aprendizagens dos alunos. Como tal, e face à nova situação que se vive nas escolas, preocupámo-nos sempre em elaborar recursos lúdico-didáticos em todas as aulas para que os alunos pudessem, forma mais clara, compreender os conteúdos abordados nas sessões. Assim, tentámos recorrer à utilização de metodologias ativas apoiadas por recursos digitais.

Outro constrangimento ao longo da prática do 2.º CEB que deu origem ao presente estudo foi a duração das aulas síncronas, que eram apenas de trinta minutos, condicionando todo o processo de planificação das aulas e de gestão do tempo ao longo das sessões.

Por outro lado, gostaríamos de ter trabalho com os alunos outras competências histórico-geográficas, para além da competência de *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em história*, e realizado mais esquemas conceptuais com os alunos. Contudo, devido às condições com que nos

deparámos, reconhecemos que tal seria bastante difícil de acontecer. Por isso, optamos por nos focar apenas numa das competências e trabalhar as fragilidades dos alunos.

Apesar dos constrangimentos identificados, importa sublinhar que os resultados alcançados e apresentados no presente estudo foram positivos, o que revela que o recurso de forma sistemática a esquemas conceptuais em momentos de consolidação das sessões contribuiu para uma apropriação mais rigorosa do vocabulário histórico-geográfico dos alunos do 2.º CEB.

9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Para o último ponto do presente relatório é proposta a realização de uma reflexão final, com o objetivo de ponderar os contributos da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos, no desenvolvimento de competências profissionais; na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por fim, na identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, e das dimensões a melhorar no exercício da profissão enquanto docente.

A Unidade Curricular de PES II foi, em primeiro lugar, uma oportunidade e um grande desafio, no que diz respeito, não só ao nosso crescimento enquanto pessoas, mas também enquanto futuras docentes, A PES II foi um processo formativo que, passando pelos dois ciclos de ensino, proporcionou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, de responsabilidade, confiança e reflexão crítica sobre o papel diário de um professor, na sala de aula, na escola e na sociedade.

Ao longo deste percurso, foi possível compreender o papel fundamental da realização das planificações. O docente, no momento da realização das suas planificações, deve ter em conta primeiramente as características da turma na sua generalidade, mas também ao nível individual, respeitando assim o ritmo de aprendizagens de cada aluno. O ato de planificar fomenta no docente a capacidade de estruturar a sua prática, tendo em conta diferentes estratégias de ensino e de promover aprendizagens significativas nos seus alunos: “planificar é a base fundamental de uma gestão estratégica fidedigna e credível no sistema de ensino” (Vaz, 2011, p. 17).

Foi também possível compreender e promover a diferenciação pedagógica nos dois ciclos de ensino, não só no momento de realização de fichas de trabalho, como nos momentos de ensino e aprendizagem dos alunos, tentando sempre responder às necessidades dos alunos, levando-os ao sucesso ao nível das suas aprendizagens. A diferenciação pedagógica, contrariamente ao que se possa ainda pensar, não significa apenas individualizar. Segundo Heacox (2006), define-se essencialmente pela alteração do ritmo, nível ou género de ensino dinamizado pelo docente, em prol das necessidades e interesses dos alunos. Além disto, esta metodologia de trabalho, apresenta características muito específicas nomeadamente: i) rigor, ii) relevância, iii) flexibilidade e iv) complexidade.

Importa ainda refletir sobre a prática docente desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. O papel enquanto professora durante o período de IE focou-se essencialmente no apoio aos alunos e na organização dos recursos durante o processo de diferenciação pedagógica, e foi muito direcionada para a igualdade e para o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança.

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (Resende & Soares, 2002, p. 14).

Tomando como referência a citação anterior, todas as aulas foram dinamizadas tendo sempre em atenção as fragilidades e potencialidades de todos os alunos, fosse um momento de aula prática ou num momento de aula mais teórica. O respeito pelas diferenças e ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Sentimos que estamos a transformar o momento de aprendizagem num momento de inclusão, que assegura essencialmente o direito à igualdade de oportunidades e a promoção de sucesso de todos os alunos.

Por fim, consideramos essenciais todos os conhecimentos adquiridos e apreendidos ao longo de toda a minha formação académica na Escola Superior de Educação de Lisboa, assim como todas as práticas ocorridas durante o período da PES II me proporcionaram o desenvolvimento de determinadas competências fundamentais para o futuro de todo e qualquer professor em formação.

Com a realização de todas as práticas pedagógicas, foi possível vivenciar efetivamente que o conhecimento teórico aliado à prática proporciona uma prática mais reflexiva, consistente e completa.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amaral, F., & Figueira, C. (2017.). *O TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8390/1/O%20TEA%20FAmaral.pdf>
- André, I. (2005). *Metodologias de investigação em Geografia Humana*. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Arenal, S. A. (2010). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria*. Pirámide.
- Bargas, C. Y. S. (2014). *O uso de esquemas como sistematização das aprendizagens*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal.] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6929/1/Projeto%20Final_Carlota_Atualizado.pdf
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgo*, 15, 69-90.
- Carrilho, F., & Godinho, A. (2004). *Métodos e técnicas de estudo*. Editorial Presença
- Dias, A. (2017). História e desenvolvimento de competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(7), 63-90.
- Dias, A. (2019). Representações da História e do Ensino da História na Formação Inicial de Professores: um estudo exploratório. In Maria Ballbé, Neus González-Monfort & Antoni Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Les reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 167-174). GREDICS / Universidade Autònoma de Barcelona.
- Dias, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(1), 80-101.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). In A. C. Câmara, E. S. Lemos & M. H. Magro, *Livro de Atas. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Associação de Professores de Geografia.

- Gonçalves, C. (2014). *As Competências Literárias no Ensino Básico. Aprendizagens (Im)perfeitas em Escrita e Leitura*. [Dissertação de doutoramento, Universidade da Beira Interior Artes e Letras]. Repositório Científico Digital da Universidade da Beira Interior.
- <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3325/1/As%20compet%3%aancias%20Liter%3%a1citas%20no%20Ensino%20B%3%a1sico%20-%20nova.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In *II Encontro Internacional de Formação na Docência. Livro de Atas* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pagès. J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. In E. Nicolás & J. A. Gómez (Coord.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia,
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaíz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Texto Editora.
- <http://hdl.handle.net/10400.11/2045>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa em sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.
- Marques, A. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa] Repositório Científico da Universidade Aberta de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/1259>
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história. Teoria e métodos*. Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. DGE.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, *Anais do VIII Congresso de Investigação Qualitativa*

em Ciências Sociais: CLAQ-2017 (vol. 3, pp.724-733). Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

- Moreira, M. A. (2015). Aprendizagem significativa, campos conceituais e pedagogia da autonomia: implicações para o ensino. *Anais online do IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 17-19.
- Nascimento, M., Moreira, A., & Silva, J. (2012). O Cálculo Mental Como Estímulo Ao Desenvolvimento Do Raciocínio Matemático: Uma Proposta De Jogo Educativo Como Facilitador Da Relação Ensino-Aprendizagem. In *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. Universidade Federal de Sergipe. [Microsoft Word - trab943.716.365-00EDUCON 2012 \(ufs.br\)](#)
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso. Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.
- Paranhos, R., Figueiredo, D., Rocha, E., Silva, J., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18, 384-411.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Asa.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. (2014). *Metas curriculares: 2.º ciclo do ensino básico: história e geografia de Portugal*. Ministério da Educação e Ciência.
- Rocha, J., & Dias, A. (2016). Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no estudo do meio social do 1.º CEB. Ainda é possível?. In Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas, Nuno Martins Ferreira & Cristina Cruz (Coords.), *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais I* (pp. 19-36). 2016. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rurato, P., Gouveia, L., & Gouveia, J. (2004). Características essenciais do ensino a distância. In *Actas da conferência eLES'04: eLearning no ensino superior*. Universidade de Aveiro.
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não*

direcionado. Portal de psicologia.

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Salgado, M. (2011). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora] Repositório Digital da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/14171>

Santos, I. (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista: Concorrentes ou Aliados?* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>

Santos, D. (2017). *Erros ortográficos – possíveis causas e a estratégias de intervenção*. Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. CIEC – Publicações Pedagógicas. [4 \(uminho.pt\)](http://4.uminho.pt)

Silva, S. (2016). *Feedback e reforço na interação adulto criança no jardim-de-infância*. [Dissertação de Mestrado Universidade de Aveiro.] Repositório Científico da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18019/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20SANDRA%20SILVA.pdf>

Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios*. Pactor.

Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. ulfpie040053_tm.pdf

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A- Entrevista à Professora Cooperante 1.º CEB

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
1. Legitimação da entrevista	1- Legitimar a entrevista; 2- Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho a decorrer e objetivo da entrevista; Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.
2. Percurso profissional da professora cooperante	1. Caracterizar o percurso profissional da professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.	<p>1. Relativamente à sua formação, gostaríamos de saber um pouco mais a respeito desta questão. “Eu fiz a licenciatura há 33 anos, ainda não fiz o mestrado. Lecionei sempre no 1º Ciclo do Ensino básico.”</p> <p>2. Há quantos anos leciona? “Leciono no primeiro Ciclo há 30 anos.”.</p> <p>3. Há quanto tempo leciona nesta escola? “Nesta escola leciono mais precisamente há 20 anos.”</p>
3. Metodologias postas em prática pela professora cooperante	1. Identificação dos métodos utilizados nas práticas pedagógicas da	1. No que diz respeito aos métodos utilizados, a professora utiliza diferentes métodos de

	<p>professora cooperante.</p>	<p>ensino nas suas práticas? Quais?</p> <p>“Sim, como já podem ter observado eu utilizo diferentes métodos de ensino. É de facto importante referir que existem diferentes tipos de abordagem de métodos de ensino ao nível geral. Tento sempre ao máximo ver quais são as dificuldades dos garotos e tento diferenciar ao máximo as estratégias para conseguir chegar a cada criança. Gosto de trabalhar com eles ao nível das pesquisas, gosto muito de trabalhar em grupo, mas como vocês sabem neste momento não é de todo possível, acho que eles ganham muito com o trabalho de grupos. O trabalho colaborativo permite que eles se ajudem muito uns aos outros, mas com esta situação torna-se impossível de dinamizar atividades em grupo. Eles são crianças muito preocupadas em perceber se a colega precisa de ajuda e eles próprios pedem se podem ajudar os colegas, isto porque antes da pandemia tinham essa dinâmica.</p>
--	-----------------------------------	---

		<p>E se um aluno estava atrasado no trabalho os outros ajudavam.”</p> <p>1- Envia trabalhos de casa com alguma regularidade?</p> <p>“Todas as sextas-feiras envio sempre trabalhos de casa, também para sistematizar os conteúdos que abordamos durante a semana e para os pais se situarem. Estes trabalhos tem o objetivo de tornar as crianças mais autónomas e terem aquele bocadinho só deles. Os pais se virem que a situação está complicada, eu combinei com os pais para os mesmos estivessem presentes no momento de realização dos trabalhos de casa dos filhos e eventualmente esclarecer uma ou outra duvida que possa surgir, ou até mesmo ajudá-los a pesquisar e a procurar a resposta, mas peço a ajuda dos pais também muitas vezes para os mesmos perceberem as dificuldades dos filhos.</p> <p>Na sala como já repararam eles tem momentos de trabalho autónomo, mas quando algum tem dúvidas temos sempre a</p>
--	--	---

		<p>tendência de os ajudar e eles por vezes não sentem tanta dificuldade na realização das propostas de trabalho.</p> <p>Durante a semana optei por não enviar trabalhos de casa porque não se justifica, as crianças passam o dia todo aqui, muitos deles ficam aqui na escola até as 19h00 e entram às 08h00. E para mim não faz sentido enviar trabalhos de casa durante a semana.</p> <p>A semana passada enviei uma proposta de trabalho de português que seria a ficha de avaliação e realmente coitadinhos quando pedi as fichas muitos deles não tinham pintado o desenho e até perguntei porquê e eles disseram que não tinham tido tempo e, de facto eles não tiveram tempo, passaram a semana toda no ATL e a rotina manteve-se e como é obvio as crianças não tiveram tempo, entram as 08h00 e saiam as 19h00 chegam a casa, jantam e deitam-se.</p> <p>2- Como é realizada a sua planificação de sessões?</p>
--	--	--

		<p>“Inicialmente juntamos nos todos no início do ano para fazer a planificação anual, depois mais ou menos a mensal. Depois todas as semanas junto-me também com a minha colega do 2º ano e vemos mais ou menos o que planear. Os grupos são diferentes apesar de conversarmos do que vamos fazer a nível de temas que vamos dar, mas não andamos muito a par e par porque os grupos tem níveis diferentes, caminhadas diferentes e tudo isso.</p> <p>Depois, eu em casa durante o fim de semana, planifico semanalmente. Tenho uma ideia geral dos conteúdos que quero abordar e semana a semana vamos aferindo e vou reajustando. Claro que aquilo que preparo para a semana não quer dizer que seja cumprido e depois arrastasse para a semana seguinte, mas claro tento sempre reajustar, são crianças não é! E existem sempre coisas que não funcionam, temos de ter é sempre a capacidade de dar a</p>
--	--	--

		<p>volta e respeitar os momentos deles.</p> <p>3- Qual a sua maior dificuldade na sala de aula?</p> <p>“A minha maior dificuldade em sala de aula, é querer chegar a todos eles! Sentir que realmente as crianças são seres individuais e eu querer chegar a todos e queria dar mais de mim e queria ter mais apoios ao nível das terapias da fala, socioeducativo e sinto que nesse sentido existe aqui uma grande falha. E acreditem que é muito difícil estarmos a sentir e observar as necessidades das crianças e não podermos chegar a todas devido à falta de recursos! Este ano por acaso são 23, normalmente tenho turmas de 25 alunos e com as especificidades de cada criança é muito difícil chegarmos a todos eles e as vezes às famílias também.</p> <p>Mas chego muitas vezes ao fim do dia e sinto-me um pouco frustrada por não conseguir ajudar as crianças da forma que queria.”</p>
--	--	--

		<p>4- Qual a sua opinião em relação aos recursos educativos?</p> <p>“Os recursos educativos aqui na escola? Faltam muitos recursos, materiais! Um quadro interativo, as canetas como vocês veem quase não temos canetas para escrever no quadro, outros materiais que temos, fui eu própria que os adquiri. Sem dúvida que temos muita falta ao nível de materiais, infraestruturas, até recreio! Precisávamos de um telheiro para os meninos quando chove.”</p> <p>5- Costuma dinamizar as suas aulas, tendo em conta a interdisciplinaridade?</p> <p>“Tento sempre ir pelas experiências dos alunos, tento sempre que eles recorram às experiências que tem em determinados temas como o Estudo do Meio, eu tento sempre ir por esse lado.</p> <p>Alias eles aqui tem muitos temas que são relacionados com as vivencias deles e as áreas neste ramo estão muito interligadas,</p>
--	--	--

		<p>por isso acaba por ser fácil a interdisciplinaridade.</p> <p>Todos os conteúdos podem ser agarrados de diversas formas, e com a monodocência é sempre muito mais fácil.”</p> <p>6- Dinamiza atividades com as outras turmas do mesmo ano, quando os conteúdos lecionados coincidem?</p> <p>“Muitas vezes fazíamos isso, fazíamos isso nas aulas de ciências de experimentação, neste momento estamos confinados na sala de aula. Mas em tempos sim e, eu sinto que houve uma enorme regressão nas dinâmicas, nas relações.”</p> <p>8. Considera importante existir diferenciação pedagógica.</p> <p>“Muito importante! Acho que sem dúvida é muito importante e vocês já viram que faço diferenciação pedagógica.”</p>
--	--	---

<p>4. Grupo</p>	<p>1. Caracterizar o grupo ao nível socioeconómico</p>	<p>1. Relativamente ao nível socioeconómico, esta turma encontra-se em que nível?</p> <p>“Esta turma encontra-se num nível socioeconómico médio-alto.”</p> <p>2. Existe homogeneidade na turma relativamente ao nível de aquisição de aprendizagens?</p> <p>“Não! De todo que não!”</p> <p>3. A turma possui algum tipo de apoio? Se sim qual a frequência?</p> <p>“Sim a turma tem apoio, a professora do socioeducativo tem dois meninos, embora não esteja a ser com a frequência que devia ser, neste momento o apoio é de 2 vezes por semana 45 minutos. E o professor do apoio especial uma vez por semana para outra menina. Não tem sido com essa frequência porque estamos em confinamento e, quando uma professora falta esses professores é que asseguram a turma. Porque antigamente os alunos eram distribuídos pelas salas.</p>
-----------------	--	--

<p>5. Reuniões</p>	<p>1- Frequência das reuniões de encarregados de educação.</p>	<p>Como sabem isso agora não é possível, trabalhamos em bolha e, entretanto, a colega tem de ser deslocada para lá.”</p> <p>4. Quais são as fragilidades e potencialidades desta turma?</p> <p>“São miúdos muito criativos, são miúdos que adoram dar a sua opinião, que participam muito, vivaços! São crianças felizes. As fragilidades, já repararam que são muito conversadores, ansiosos! E vocês já repararam nisso, estamos num ponto eles já estão no ponto seguinte e depois claro como não ouvem acabam por perder com isso. Tem muitas capacidades, mas o poder de concentração acho que é muito baixo.</p> <p>Mas são todos uns queridos. Depois claro existem sempre as fragilidades acrescidas das crianças que não tem qualquer apoio parental!</p> <p>Temos na nossa sala três crianças com zero apoio parental, não existe estímulo em casa, não existe acompanhamento.</p>
--------------------	--	---

		<p>E o tempo que estiveram em casa não havia recursos, foi muito difícil apesar da escola ter dado equipamentos!”</p> <p>5. Como consegue combater as fragilidades?</p> <p>“Tento sempre ir ao encontro das necessidades dos alunos. Primeiro tento perceber quais são as fragilidades e temos de arranjar estratégias para todos de modo a ser motivador e que estes não se sintam diferentes por fazerem outro tipo de trabalhos. Falo com alguns pais sobre determinadas fragilidades como o recorte, rasgar papeis com as mãos, tentar coordenar a pintura dentro dos espaços limitados. E acho que melhoraram bastante.”</p> <p>6. Como lida com os comportamentos disruptivos dos alunos?</p> <p>“Eu tento sempre ver se não me canso de dizer que tem de ser unidos, mas às vezes nos temos de intervir de outra forma! Por exemplo eu recorri ao mapa dos comportamentos para eles sentirem onde estão os limites,</p>
--	--	--

		<p>mas acho que os comportamentos deles não são por aí além. Eles são crianças educadas, muito conversadores e agitados e temos de ter e impor limites, mas eu tento ser sempre calma, mas claro que tem dias que também perco a paciência não é!</p> <p>E existe aqui na sala meninos que gostam de se sentir por cima dos outros e nós professores temos de fazer aqui esse papel de colocá-los no sítio deles.</p> <p>Mas recorro muito à conversa e peço-lhes que se coloquem no lugar do outro.”</p> <p>7- Com que frequência são realizadas as reuniões com os encarregados de educação?</p> <p>“As reuniões de avaliação são trimestrais e depois temos uma hora de atendimento por mês.”</p>
--	--	---

Anexo B- Ficha de Cálculo Mental 1.ºCEB

Nome: _____

Pontos: _____



Operações matemáticas em 15 minutos!



$45 + 30 =$
$70 + 28 =$
$90 + 15 =$
$100 + 50 =$
$122 + 21 =$
$135 + 50 =$
$210 + 100 =$
$450 + 40 =$
$503 + 20 =$
$615 + 90 =$

$20 - 11 =$
$60 - 18 =$
$80 - 45 =$
$125 - 25 =$
$289 - 20 =$
$310 - 200 =$
$450 - 110 =$
$455 - 425 =$
$543 - 241 =$
$699 - 90 =$


$4 \times 3 =$
$2 \times 3 =$
$4 \times 2 =$
$2 \times 10 =$
$3 \times 3 =$
$2 \times 7 =$
$4 \times 9 =$
$3 \times 6 =$
$3 \times 10 =$
$5 \times 11 =$

$\underline{12} : 4 =$
$\underline{6} : 3 =$
$\underline{8} : 4 =$
$\underline{20} : 2 =$
$\underline{9} : 3 =$
$\underline{14} : 2 =$
$\underline{36} : 4 =$
$\underline{18} : 3 =$
$\underline{30} : 3 =$
$\underline{55} : 5 =$

Anexo C- Ficha de Leitura


 **FICHA DE LEITURA** 

Observa a capa da história que leste e completa o guião de leitura.



Título do livro: _____

Autor: _____


 Ilustração: _____

Editora: _____


Edição: _____

1. Qual o meio de transporte utilizado pela personagem da história?


2. Por onde se desloca a personagem da história?

_____ 


3. Quais os meios de transportes que conseguiste observar no livro?

_____ 



4. Qual o meio de transporte mais amigo do meio ambiente?

_____ 

5. Como se poderia reduzir o número de veículos nas ruas?

6. Desenha o meio de transporte de que mais gostas. 

7. Gostaste da história?
 Sim Não

Anexo D- Lapis da tabuada realizado pelos alunos



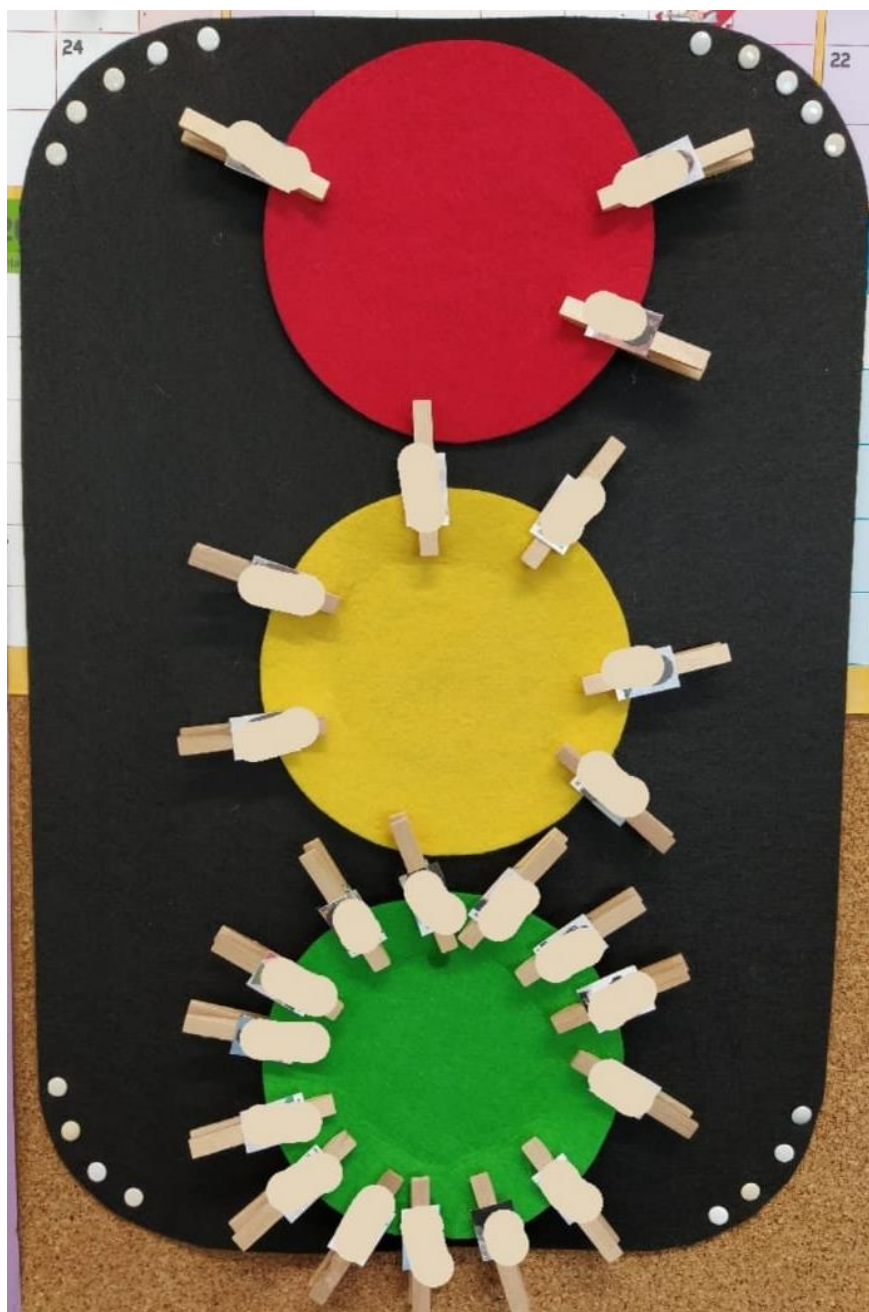
Anexo E- Grelha de indicadores de avaliação

6.º F O. G.	OG A. Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas.										OG B. Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem.										OG C. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.															Média global		
	A1. Identifica os conceitos-chave.					A.2. Define os conceitos a novas situações de aprendizagem.					B.1. Aplica os conceitos básicos relacionados com os temas estudados, no processo de formação e aquisição de conhecimentos.					B.2. Mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem.					C.1. Sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceptuais.					C.2. Elabora textos/síntese dos diferentes conteúdos abordados.					C.3. Relaciona os conteúdos na produção da síntese com os mapas conceptuais.							
Alunos Data	05/mar	12/mar	###	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/jan	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média			
B.A	1,00	1,00	1,00	2,00	1,25	1,00	1,00	1,00	2,00	1,25	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,43		
C.S	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00		
DL	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00		
D.F	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	2,00	3,00	2,75	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,54		
E.F	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,11		
G.S	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	3,00	2,25	2,14		
L.S	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	1,00	2,00	2,00	1,50	1,79		
M.B	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,11			
M.F	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,43		
M.M	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,18			
R.R	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	3,00	2,50	2,43			
S.S	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	1,00	2,00	2,00	2,00	1,75	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,18		
T.P	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,25	2,21		
T.V	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00		
T.T	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00		
V.F	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00		
V.S	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,29		
W.P	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,25	2,00		
Medias					2,33					2,35					2,36					2,38					2,47					2,43				2,46	2,38			
Critérios																																						
Nunca	0																																					
Parcialmente insuficiente	1																																					
Parcialmente suficiente	2																																					
Plenamente	3																																					

Anexo F- Grelha de Observação direta- participação nas aulas de HGP

Grelha de Participação								Total
Ano: 6°								
Turma: F								
Disciplina: HGP								
N.º	Nomes	05/03/2021	09/03/2021	12/03/2021	16/03/2021	19/03/2021	26/03/2021	
1	B.A	1		1	1	1	1	5
2	C.S	1	1	1	1	1	1	6
3	D.L	1	1	1	1	1	1	6
4	D.F	1		1	1		1	4
5	E.F	1	1	1	1	1	1	6
6	G.S	1	1		1	1	1	5
7	L.S	1	1	1	1		1	5
8	M.B	1	1			1	1	4
9	M.F						1	1
10	M.M	1	1	1		1	1	5
11	R.R	1	1	1	1	1	1	6
12	S.S	1	1	1		1	1	5
13	T.P	1	1	1	1	1	1	6
14	T.V	1	1	1	1		1	5
15	T.T	1	1	1	1	1	1	6
16	V.F	1	1	1	1	1	1	6
17	V.F	1	1		1	1	1	5
18	W.P	1	1	1	1	1	1	6
Total		17	15	14	14	14	18	92
								85,2

Anexo G- Semáforo regulador de comportamentos no 1.ºCEB



Anexo H- Teste sumativo de HGP

Atividade de avaliação de HGP - *Portugal no século XIX*

Nome: (resposta curta)

Número: (resposta curta)

Turma: (resposta curta)

- 1. Após as invasões francesas, a independência do Brasil e a guerra civil, Portugal encontrava-se...**
 - a) mais rico e desenvolvido.
 - b) organizado, mas empobrecido.
 - c) desorganizado, parcialmente destruído e empobrecido.

- 2. Na segunda metade do século XIX, a maioria da população portuguesa vivia...**
 - a) do artesanato.
 - b) da agricultura.
 - c) da pesca.

- 3. Com o objetivo de incentivar os agricultores a modernizar a agricultura, os governos liberais...**
 - a) reduziram os impostos sobre os agricultores; venderam terras aos burgueses para que as rentabilizassem; acabaram com os morgadios e entregaram os terrenos baldios aos camponeses.
 - b) entregaram subsídios aos antigos donos das terras para estes investirem na agricultura.
 - c) obrigaram os agricultores a trabalharem as terras da nobreza e do clero, baixando os seus salários.

- 4. Os novos proprietários de terras...**
 - a) ofereceram as terras a quem as trabalhasse.
 - b) passaram a alternar culturas, reduzindo o pousio, introduziram máquinas que já eram conhecidas no resto da Europa, escolheram as melhores sementes e utilizaram adubos químicos.
 - c) resolveram vender as suas terras ao Governo e investir no turismo.

5. O que entendes por *Agricultura*? (resposta longa)

6. A palavra *baldio* significa...

- a) Um terreno cultivado, que podia ser utilizado para a pastagem do gado.
- b) Um terreno não cultivado, que podia ser utilizado para a pastagem do gado.
- c) Um terreno impróprio para cultivo.

7. A palavra *pousio* significa...

- a) Período de descanso das terras agrícolas.
- b) Período de cultivo das terras.
- c) Período de rotação de culturas nas terras.

8. O responsável por aplicar as medidas de desenvolvimento ao nível da agricultura foi ...

- a) Alexandre Herculano.
- b) Mouzinho da Silveira.
- c) D. Miguel.

9. Assinala a(s) resposta(s) correta(s).

Na segunda metade do século XIX, foram introduzidas inovações na agricultura, como, por exemplo:

- a) Alternância de culturas para evitar o pousio;
- b) Deixou-se de utilizar adubos químicos;
- c) Continuou-se a utilizar as mesmas técnicas, mas aumentou-se a mão de obra;
- d) Utilização de semeadoras e debulhadoras mecânicas;
- e) Introdução da cultura do milho grosso, batata e do arroz.

10. As leis elaboradas pelos governos liberais puseram fim aos privilégios de dois grupos sociais. Identifica-os.

- a) Burguesia e nobreza.
- b) Burguesia e clero.
- c) Nobreza e clero.

11. O que entendes por *Indústria*? (resposta longa)

12. A produção artesanal era realizada em...

- a) Oficinas
- b) Fábricas
- c) Armazéns

13. A produção industrial era realizada em...

- a) Oficinas.
- b) Fábricas.
- c) Armazéns.

14. Os trabalhadores responsáveis pela produção artesanal tinham o nome de...

- a) Operários.
- b) Artesãos.
- c) Mecânicos.

15. Os responsáveis pela produção industrial tinham o nome de...

- a) Operários.
- b) Artesãos.
- c) Mecânicos.

16. Nas fábricas, as máquinas passaram a ser movidas a...

- a) Lenha.
- b) Carvão.
- c) Vapor.

17. O maior desenvolvimento industrial teve lugar, principalmente, em duas zonas de Portugal. Quais?

- a) Norte e sul.
- b) Centro e sul.
- c) Norte e centro.

18. Quem foi o grande impulsionador da construção de estradas, pontes e viadutos na 2ª metade do século XIX?

- a) Fontes Pereira de Melo.
- b) Alexandre Herculano.
- c) Mouzinho da Silveira.

19. Os governos liberais, com o objetivo de modernizar o País, investiram nos transportes. Introduziram...

- a) coches, cavalos, abertura de caminhos e barcos à vela.
- b) aviões e automóveis.
- c) comboios e barcos a vapor, construíram caminhos de ferro, estradas, pontes e viadutos.

20. Em 1895, foi apresentado o primeiro automóvel em Portugal que usava como combustível o...

- a) Vapor
- b) Petróleo
- c) Carvão

Anexo I- Teste sumativo de português

Atividade de avaliação de Português sobre a obra “Ulisses”

Lê com atenção as perguntas que se seguem e depois seleciona a opção correta baseada nos conhecimentos que adquiriste ao longo das aulas.

Nome:

A sua resposta

Número:

A sua resposta

Turma: *

A sua resposta

1. Ulisses era rei de...

- A. uma ilha turca.
- B. uma ilha grega.
- C. toda a Grécia.

2. Quem vivia com Ulisses?

- A. Helena.
- B. Penélope.
- C. Penélope e Telémaco.

3. O príncipe troiano Páris:

- A. Raptou Penélope, mulher de Ulisses.
- B. Raptou Telémaco.
- C. Raptou Helena, rainha grega.

4. Depois do rapto, Ulisses:

- A. Ficou em Ítaca.
- B. Partiu para Tróia.
- C. Refugiou-se noutra ilha.

5. Na guerra de Tróia, qual o objeto construído pelos gregos e enviado para os troianos?

- A. Burro de pau.
- B. Cavalo de pau.
- C. Dragão de pau.

6. Na ilha da Sicília, quem era Polifemo?

- A. Ciclope.
- B. Anão.
- C. Pessoa.

7. Para se esconderem de Polifemo, onde se refugiaram Ulisses e os seus companheiros?

- A. Em cima de uma árvore.
- B. Numa caverna.
- C. Num navio.

8. Ulisses não se quis identificar perante Polifemo. Recorreu a um nome “falso”, que deu origem a uma grande confusão. Qual foi o nome?

- A. Ninguém.
- B. Alguém.
- C. José.

9. O rei da Eólia ofereceu um saco a Ulisses. O que continha?

- A. Felicidade.
- B. Ouro.
- C. Tempestades e ventos.

10. Em que animais Circe transformou os companheiros de Ulisses?

- A. Vacas.
- B. Porcos.
- C. Galinhas.

11. Quem ajudou Ulisses a defender-se de Circe?

- A. Minerva.
- B. Penélope.
- C. Euricleia.

12. Como conseguiu Ulisses falar com as sombras, na ilha dos Infernos?

- A. Oferecendo carne de cabrito branco.
- B. Oferecendo carne de porco preto.
- C. Oferecendo carne de ovelha negra.

13. O que colocaram os marinheiros nos ouvidos, no mar das sereias?

- A. Cera.
- B. Algodão.
- C. Auscultadores.

14. Quem descobriu Ulisses na praia da ilha de Cócira?

- A. Minerva.
- B. Circe.
- C. Nausica.

15. Chegado a Ítaca, Minerva usa um estratagema para que Ulisses não seja reconhecido. Qual?

- A. Transforma-o numa criança.
- B. Transforma-o num príncipe rico.
- C. Transforma-o num mendigo.

16. Ulisses vivia em Ítaca. Identifica a função sintática da expressão sublinhada (em Ítaca).

- A. Complemento direto.
- B. Complemento oblíquo.
- C. Complemento indireto.

17. Ele amava a sua mulher. Como classificas a palavra sublinhada (mulher) quanto à acentuação?

- A. Esdrúxula
- B. Grave
- C. Aguda

18. Eles ofereceram um cavalo aos troianos. Identifica a função sintática da expressão sublinhada (aos troianos).

- A. Complemento direto.
- B. Complemento indireto.
- C. Complemento oblíquo.

19. Páris raptou a lindíssima rainha grega Helena. O adjetivo sublinhado (lindíssima) está no grau:

- A. Superlativo absoluto sintético.
- B. Superlativo absoluto analítico.
- C. Superlativo relativo de superioridade.

20. Ulisses vivia numa ilha grega. Identifica a classe gramatical da palavra sublinhada (vivia):

- A. Nome
- B. Verbo
- C. Adjetivo

21. Os gregos libertaram Helena. Identifica a classe e subclasse da palavra sublinhada (gregos):

- A. Nome comum coletivo
- B. Nome próprio
- C. Nome comum

22. Os companheiros de Ulisses pegaram num tronco de uma árvore. A palavra sublinhada (num) é:

- A. Uma preposição.
- B. Um advérbio.
- C. Uma contração de preposição.

23. Se matassem o gigante, acabariam por ficar ali presos. A palavra sublinhada (ali) é:

- A. Uma preposição.
- B. Um advérbio.
- C. Um verbo.

24. Mas como sabiam que eles não eram cobardes, ficaram desconfiados e atentos. As palavras sublinhadas (cobardes, desconfiados e atentos) são: *

- A. Nomes.
- B. Adjetivos.
- C. Verbos.

25. A autora da obra “Ulisses” é:

- A. Sophia de Mello Breyner Andresen.
- B. Ilse Losa.
- C. Maria Alberta Menéres.

Anexo J- Planificações De aula de HGP



Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB- Português e História e Geografia de Portugal
Estágio em 2º CEB
2020-2021

Planificação de uma sequência de aprendizagens

Tema Geral: Portugal no Passado

Subtema: Portugal na segunda metade do século XIX

Objetivos Gerais: Compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX

SESSÃO: 30 minutos

Dias: 02/03/2021 e 05/03/2021

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Agricultura; Baldio; Pousio;	1. Identificar as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura 2. Definir os principais conceitos chave. 3. Aplicar os conceitos a novas situações de aprendizagem.	1ª Sessão: 02-03-2021 A docente procede à chamada dos alunos; Partilha do sumário; 1ª Atividade: Correção do trabalho de casa proposto pela docente- Guerra entre Liberais e Absolutistas. Contextualização da primeira metade do século XIX e o seu impacto na segunda metade do século XIX. 2ª Atividade: Visualização dos vídeos da Escola virtual: “Portugal na segunda metade do século XIX” e “Portugal na segunda metade do século XIX: Modernização da agricultura.” De seguida a docente faz um breve resumo sobre a modernização da agricultura.	Computador; Escola virtual; Manual; Caderno diário; Grelha de registo de observação individual; Roteiro; Grelha dos indicadores de avaliação.	5 10 10	1.1. Refere as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura: a. Reduzir os impostos a que estavam sujeitos os agricultores; b. Retiraram terras ao clero e à nobreza e venderam-nas a burgueses ricos, interessados em rentabilizá-las; c. Acabar com os morgadios; d. Divisão e entrega de terrenos baldios aos camponeses. 2. Identifica os principais conceitos chave:	Grelha de registo de observação individual (cf. anexo A); Grelha dos indicadores de avaliação (cf. anexo B).

	<p>4. Sistematizar a informação abordada em aula.</p> <p>5. Participar em grande grupo.</p>	<p><u>2ª Sessão: 05-03-2021</u> A docente procede à chamada dos alunos; Partilha do sumário.</p> <p>1ª Atividade: Sistematização dos conteúdos abordados na aula anterior através de um mapa conceptual.</p> <p><u>2ª Atividade:</u> Realização de uma ficha de consolidação.</p>		<p>a. Agricultura; b. Baldio; c. Pousio</p> <p>3. Aplica os conceitos a novas situações de aprendizagem.</p> <p>5</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>4.1. Identifica os principais conteúdos. 4.2. Mobiliza os conceitos-chave.</p> <p>5.1. Participa na elaboração do mapa conceptual. 5.2. Intervém quando solicitado. 5.3. Respeita a intervenção dos colegas</p>	
--	---	--	--	--	--

Tema Geral: Portugal no Passado

Subtema: Portugal na segunda metade do século XIX

Objetivos Gerais: Compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX

SESSÃO: 30 minutos

Aula de: 16 de março de 2021

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Indústria;	<p>1. Identificar a principal medida tomada pelos liberais para a modernização da indústria.</p> <p>2. Reconhecer as consequências da mecanização da indústria.</p> <p>3. Definir os principais conceitos chave.</p> <p>4. Aplicar os conceitos a novas situações de aprendizagem.</p>	<p>1ª Sessão: A docente procede à chamada dos alunos; Partilha do sumário;</p> <p>1ª Atividade: Correção do trabalho de casa- Processos de modernização das atividades produtivas. Partilha do powerpoint realizado pela docente sobre o processo de modernização das atividades produtivas- indústria.</p> <p>2ª Atividade: Realização do Roteiro de estudo sobre o processo de modernização das atividades produtivas- indústria como forma de sistematizar o conteúdo abordado na aula passada.</p>	<p>Computador; Escola virtual; Manual; Caderno diário; Grelha de registo de observação individual; Grelha dos indicadores de avaliação.</p>	<p>5</p> <p>15</p> <p>5</p>	<p>1.1. Identifica o investimento na mecanização do setor transformador como a principal medida tomada pelos liberais para a modernização da indústria.</p> <p>2.1. reconhece as consequências: a. redução da mão de obra; b. redução do tempo de fabrico; c. redução os preços.</p> <p>3. Identifica os principais conceitos chave: a. Indústria.</p> <p>4. Aplica os conceitos a novas situações de aprendizagem.</p>	<p>Grelha de registo de observação individual (cf. anexo A);</p> <p>Grelha dos indicadores de avaliação (cf. anexo B).</p>

	<p>5. Sistematizar a informação abordada em aula.</p> <p>6. Participar em grande grupo.</p>	<p>3ª Atividade: Realização em grande grupo de um mapa conceptual sobre o processo de modernização das atividades produtivas-indústria.</p>		5	<p>5.1. Identifica os principais conteúdos. 5.2. Mobiliza os conceitos-chave.</p> <p>6.1. Participa na elaboração da ficha de consolidação. 6.2. Respeita a intervenção dos colegas</p>	
--	---	--	--	---	---	--

Tema Geral: Portugal no Passado

Subtema: Portugal na segunda metade do século XIX

Objetivos Gerais: Compreender o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte

SESSÃO: 30 minutos

Aula de: 19 de março de 2021

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
-Meios de transportes - Rede ferroviária. - Fontes Pereira de Melo	1. Referir a ausência de uma rede de transportes como um entrave ao desenvolvimento do país até meados do século XIX. 2. Reconhecer a expansão da rede ferroviária, viária e o desenvolvimento na segunda metade do século XIX. 3. Identificar o Estado como grande impulsionador da rede de transportes. 4. Referir consequências económicas e sociais do desenvolvimento das vias de transporte.	1ª Sessão: A docente procede à chamada dos alunos; Partilha do sumário; 1ª Atividade: Correção do trabalho de casa- Processos de modernização das atividades produtivas. Partilha do <i>powerpoint</i> realizado pela docente sobre o processo de desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte na segunda metade do século XIX. 2ª Atividade: Visualização de um vídeo da Escola Virtual- Portugal na segunda metade do século XIX- modernização dos transportes.	Computador; Escola virtual; Manual; Caderno diário; Grelha de registo de observação individual; Grelha dos indicadores de avaliação.	5 15 5	1.1. Refere a ausência de uma rede de transportes e de comunicação na primeira metade do século XIX sendo esta um entrave para o desenvolvimento do país em meados do mesmo século: a) Estradas em más condições; b) Transporte feito por animais. 2.1. Reconhece a expansão da rede ferroviária, viária e o desenvolvimento dos meios de comunicação: a) Melhoramento dos transportes e as vias de comunicação para deste modo obter progressos económicos; b) Rapidez e segurança. 3. Identifica Fontes Pereira de Melo como o principal impulsionador destas medidas. 4.1. Refere as seguintes consequências: a) Pedido grandes empréstimos ao estrangeiro; b) Aumento dos impostos;	Grelha de registo de observação individual (cf. anexo A); Grelha dos indicadores de avaliação (cf. anexo B).

	<p>5. Aplicar os conceitos a novas situações de aprendizagem.</p> <p>6. Sistematizar a informação abordada em aula.</p> <p>7. Participar em grande grupo.</p>	<p>3ª Atividade: Sistematização dos conteúdos abordados em aula, num esquema conceptual realizado em grande grupo.</p>		<p>5</p>	<p>c) Agravamento da crise financeira.</p> <p>5. Aplica os conceitos a novas situações de aprendizagem.</p> <p>6.1. Identifica os principais conteúdos.</p> <p>6.2. Mobiliza os conceitos-chave.</p> <p>7.1. Participa na elaboração da ficha de consolidação.</p> <p>7.2. Respeita a intervenção dos colegas</p>	
--	---	---	--	----------	---	--

Anexo K- Roteiro de estudo autónomo sobre os processos de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX (Agricultura)

Portugal do século XVIII ao século XIX

Portugal na segunda metade do século XIX

O processo de modernização das atividades produtivas



Escola: _____ Data ___/___/___

Nome: _____ N.º Turma: ___

Na resposta às questões 1. a 3., assinala com um X a opção correta.



Figura 1

1. Identifica o político português do século XIX, representado na Figura 1, que fez parte de um governo liberal, no qual tomou importantes medidas económicas e sociais que contribuíram para a modernização de Portugal.

- a) Alexandre Herculano.
- b) Mouzinho da Silveira.
- c) D. Miguel.

2. As leis elaboradas pelos governos liberais puseram fim aos privilégios de dois grupos sociais. Identifica-os.

- a) Burguesia e nobreza.
- b) Burguesia e clero.
- c) Nobreza e clero.

3. Para modernizar Portugal, os governos liberais recorreram a:

- a) empréstimos internacionais e constante aumento de impostos.
- b) pedidos de auxílio ao clero.
- c) donativos e subsídios do governo.

4. Completa o texto com expressões da caixa.

- baixa
- modernos
- antiquados
- agricultura
- alta

Até ao século XIX, a maioria da população portuguesa vivia da _____, mas os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados eram muito _____, contribuindo para uma _____ produtividade.

5. Completa os espaços em branco do texto que se segue.

Para estimularem o desenvolvimento agrícola, os governos liberais tomaram medidas como, por exemplo:

- a) _____ os _____ a que estavam sujeitos os agricultores.
- b) Confiscaram as terras das _____ e venderam-nas à burguesia.
- c) Acabaram com os _____, aumentando, assim, o número de proprietários.
- d) Incentivaram o aproveitamento agrícola dos terrenos _____ aumentando, deste modo, as áreas cultivadas.

6. Assinala a (s) resposta(s) correta (s).

Na segunda metade do século XIX, foram introduzidas inovações na agricultura, como, por exemplo:

- a) alternância de culturas para evitar o pousio.
- b) deixou-se de utilizar adubos químicos.
- c) continuou-se a utilizar as mesmas técnicas, mas aumentou-se a mão de obra.
- d) utilização de semeadoras e debulhadoras mecânicas.
- e) introdução da cultura do milho grosso, da batata e do arroz.

7. Como consequência da modernização da agricultura, assistiu-se a...

- a) uma diminuição da população.
- b) um aumento da população.
- c) um aumento das crises provocadas pela fome.
- d) uma diminuição dos períodos de fome.

8. Das alíneas seguintes, seleciona os fatores que contribuíram para a evolução da população portuguesa, na segunda metade do século XIX.

- a) Forte crescimento da imigração.
- b) Melhoria na alimentação.
- c) Aumento do preço dos alimentos e facilidade na sua distribuição.
- d) Progressos na medicina.
- e) Melhoria das condições de higiene.
- f) Diminuição do preço dos alimentos e facilidade na sua distribuição.
- g) Clima de paz.

Anexo L- Roteiro de estudo autónomo sobre os processos de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX (Indústria)

Portugal do século XVIII ao século XIX

Portugal na segunda metade do século XIX

O processo de modernização das atividades produtivas

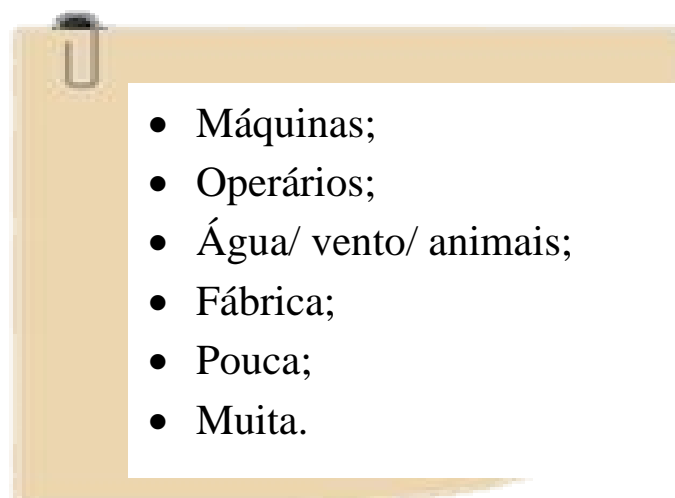


Escola: _____ Data ___/___/___

Nome: _____ N.º Turma: _____

1. Completa o quadro com as palavras da caixa. Segue os exemplos.

Produção artesanal		Produção industrial
Oficina	Local onde se transformavam as matérias-primas.	•
Artesãos	Trabalhadores	•
Ferramentas simples	Instrumentos utilizados	•
•	Força utilizada/ energia	vapor e outros
•	Quantidade de produção	•



2. Lê as frases e associa-lhes a palavra correta que encontra na caixa.

- a) Os governos liberais fizeram investimentos na mecanização das _____.
- b) Nas fábricas, as máquinas passaram a ser movidas a _____.
- c) Os processos industriais levaram à diminuição do tempo de fabrico, ao aumento da produção, à redução da mão de obra e dos _____.
- d) Durante a segunda metade do século XIX, surgiram em Portugal grandes _____ onde era realizada a transformação das matérias-primas.
- e) O maior desenvolvimento industrial teve lugar, principalmente, em duas zonas: no Norte e no _____ do país.



3. Explica por palavras tuas o que entendes por indústria.

Anexo M- Grelha de avaliação do 1.º e 2º momento de avaliação sumativa

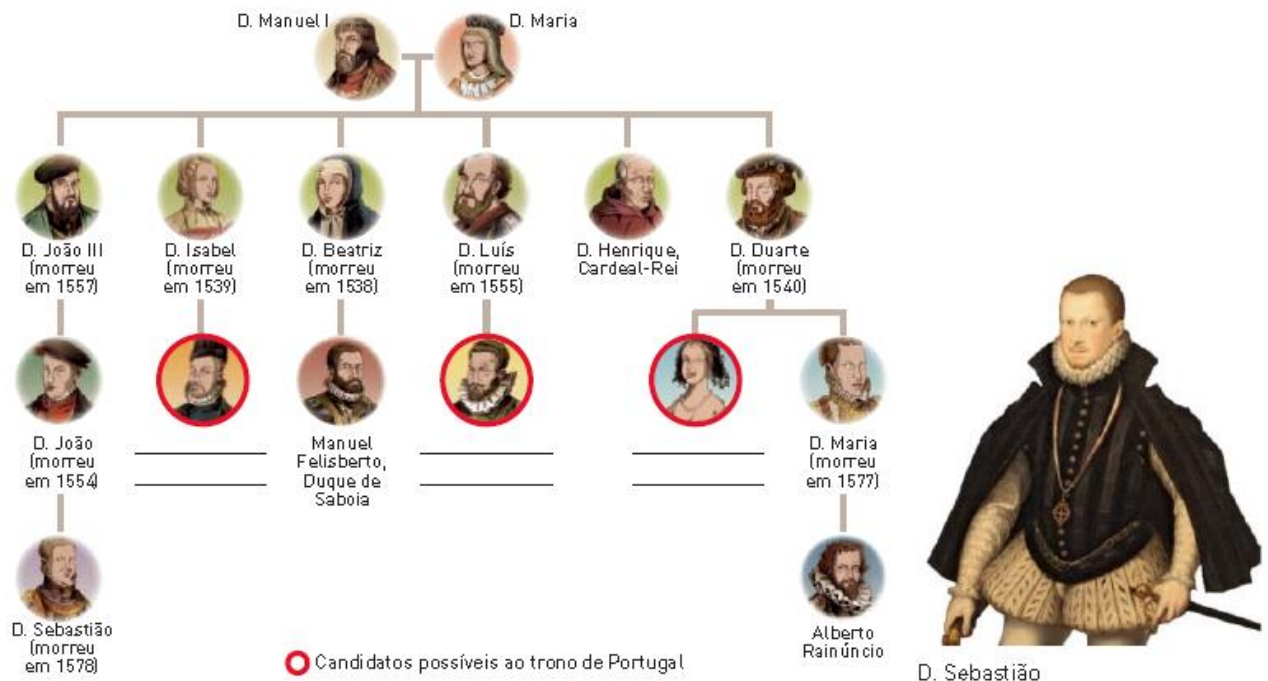
QUESTÕES		1.º momento de avaliação				2.º momento de avaliação			
		União Ibérica à restauração				Império Português até reformas do Marquês de Pombal			
		1,2	1,3	4	21,25	1,1	1,3b)	2,3	22
COTAÇÕES		6,45	10,5	4,3		6	4	12	
N.º	Aluno								
1	B.A	4,30	5,04	0,86	10,20	4,00	4,00	0,00	8,00
2	C.S	4,30	7,56	2,58	14,44	6,00	4,00	12,00	22,00
4	D.L	0,00	7,77	4,30	12,07	6,00	4,00	12,00	22,00
5	D.F	2,15	3,78	2,58	8,51	4,00	2,00	4,00	10,00
6	D.L	1,29	0,63	2,58	4,50	4,00	4,00	0,00	8,00
7	E.F	0,00	5,67	2,58	8,25	4,00	4,00	4,00	12,00
8	G.S								
9	L.S	4,30	6,30	2,58	13,18	0,00	4,00	4,00	8,00
10	M.B	6,45	6,30	4,30	17,05	6,00	2,00	4,00	12,00
11	M.F	2,15	10,50	0,00	12,65	4,00	4,00	4,00	12,00
13	M.M	2,15	10,50	4,30	16,95	4,00	4,00	8,00	16,00
14	R.R	1,72	5,67	2,58	9,97	0,00	4,00	2,00	6,00
15	S.S	4,30	1,89	1,72	7,91	0,00	2,00	2,00	4,00
16	T.P	4,30	5,25	4,30	13,85	0,00	4,00	4,00	8,00
17	T.V	4,73	6,30	1,72	12,75	4,00	2,00	2,00	8,00
18	T.T	5,59	9,24	4,30	19,13	4,00	4,00	12,00	20,00
19	V.F	5,16	8,82	4,30	18,28	6,00	4,00	12,00	22,00
20	V.S	6,45	10,50	4,30	21,25	0,00	4,00	2,00	6,00
21	W.P	6,45	7,35	0,00	13,80	6,00	2,00	2,00	10,00
TOTAL		65,79	119,07	49,88	234,74	62,00	62,00	90,00	214,00
TOTAL POSSÍVEL		122,55	199,50	81,70	403,75	108,00	72,00	216,00	396,00
TAXA SUCESSO		53,68	59,68	61,05	58,14	57,41	86,11	41,67	54,04

Anexo N- Primeiro momento de avaliação sumativa realizada pela professora cooperante

<p align="center">Avaliação em História e Geografia de Portugal</p> <p align="center">Ficha Sumativa</p>		Classificação ponderada		
		Ass. Professor	Data ____/____/____	
Nome _____	N.º _____	Ano _____	Turma _____	Data ____/____/____
Assinatura Enc. Educação				
Descritores/Rubricas de Avaliação			Classificação	
Comunicação em História				
Tratamento de Informação / Utilização de Fontes				
Compreensão Histórica: tempo / espaço / contexto				
Observações:				

1. Observa a árvore genealógica e a imagem.

1.1 Refere a causa que levou Portugal a viver uma crise de sucessão ao trono em 1578.



1.2 Escreve o nome dos pretendentes ao trono de Portugal, em 1580, nos espaços em branco da genealogia.

1.3 Completa os espaços em branco do texto.

Em 1578, o jovem rei _____ desapareceu na Batalha de _____.

Como não tinha filhos, sucedeu-lhe o tio-avô, o cardeal _____. Sendo este já velho, morreu dois anos depois, deixando vazio o trono de _____.

Surgiram, então, _____ pretendentes ao trono português, todos netos do rei _____.

O rei espanhol, _____, foi apoiado pela _____, clero e _____, enquanto o prior do Crato, _____, tinha o apoio do _____.

Nas _____, reunidas em _____, _____, é jurado rei de Portugal, com o nome _____. Ali prometeu defender os interesses de Portugal e manter os dois países independentes, embora governados pelo mesmo _____.

2 Lê o documento 1 com atenção.

DOC. 1

Pôs-nos mal Castela com todas as nações. Os estrangeiros, não podendo vir aos nossos portos buscar as especiarias, iam buscá-las aos nossos territórios, expulsando-nos de lá porque não tínhamos forças para lhes resistir.

As nossas fortalezas andavam tão mal defendidas que as tomavam os inimigos [...]. E, jurando Castela de nos guardar todos os direitos antigos [...], nos pôs novos e intoleráveis impostos.

Padre Manuel da Costa, *Arte de Furtar*, século XVII (adaptado)

2.1 Por que razão os estrangeiros já não podiam vir a Lisboa comprar as especiarias?

2.2 Transcreve do documento uma frase que prove o desinteresse do rei em defender o Império Português.

2.3 Qual é o direito antigo dos Portugueses, referido no documento, que o rei deixou de respeitar?

2.4 Indica outros dois motivos para o descontentamento dos Portugueses.

3. Classifica as afirmações de verdadeiras (V) ou falsas (F).

- D. António, prior do Crato, foi aclamado rei pelo povo, em 1640.
- Filipe I prometeu manter a língua, a moeda e os costumes portugueses.
- A revolta do 1.º de Maio de 1640 pôs fim ao domínio filipino em Portugal.
- D. João IV iniciou a 4.ª dinastia, chamada dinastia Filipina.
- Ameixial, Castelo Rodrigo e Montes Claros foram batalhas da Restauração.



3.1 Corrige as afirmações que classificaste como falsas (F).

4. Relaciona os elementos da esquerda com os da direita.

- | | |
|---|--|
| A. Período em que Portugal está sob domínio espanhol. | <input type="checkbox"/> Restauração |
| B. Levantamento popular ocorrido em Évora. | <input type="checkbox"/> União Ibérica |
| C. Portugal luta contra Espanha pela independência. | <input type="checkbox"/> Batalha de Alcântara |
| D. Revolta de 1640. | <input type="checkbox"/> Guerra da Restauração |
| E. Derrota das tropas de D. António, prior do Crato. | <input type="checkbox"/> Revolta do Manuelinho |

5. Assinala com um **X** a opção correta cada uma das afirmações.

a) A dinastia filipina reinou em Portugal de 1580 até:

1650. 1668. 1640.

b) Os motins e as revoltas foram frequentes no reinado português de:

Filipe II. Filipe III. Filipe I.

c) Na restauração da independência de Portugal foi proclamado rei:

D. João IV. D. Pedro II. D. Afonso VI.

6. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos, atribuindo **1** ao mais antigo e **5** ao mais recente.

- Guerra da Restauração.
- D. António foge para a França.
- Início da Dinastia de Bragança.
- Morte de D. Sebastião.
- Aclamação de Filipe II rei de Portugal

Anexo O- Segundo momento de avaliação realizado pela professora cooperante

<p align="center">Avaliação em História e Geografia de Portugal</p> <p align="center">Ficha Sumativa 6º ano</p> <p>Nome _____</p> <p>N.º _____ Turma _____ Data ____/____/____</p>		Classificação ponderada	
		Ass. Professor	Data
		Assinatura Enc. Educação	
Descritores/Rubricas de Avaliação		Classificação	
Comunicação em História			
Tratamento de Informação / Utilização de Fontes			
Compreensão Histórica: tempo / espaço / contexto			
Observações:			

1. **Observa** o documento 1.



DOC.1 Império Português em finais do século XVI.

1.1. **Refere** o nome dos **três continentes** onde Portugal tinha territórios no século XVI.

1.2. Completa a frase, assinalando, com um **X**, a opção correta.

A partir de 1580, Portugal perdeu alguns dos territórios coloniais assinalados no mapa do documento 1, porque...

- a) os habitantes desses territórios se revoltaram e se tornaram independentes.
- b) em 1580 deu-se a União Ibérica e os países inimigos de Espanha passaram a atacar os territórios coloniais portugueses.
- c) em 1580 os Portugueses ofereceram à Espanha alguns territórios do seu grande império.

1.3. A partir de 1640, Portugal recupera alguns dos territórios perdidos e vai passar a dar prioridade à exploração de uma das suas colónias.

a) Identifica **o acontecimento** que marcou o ano de 1640 em Portugal.

b) **Completa** a frase com as palavras da caixa.

Portugal, a partir de 1640, vai ter dificuldade em recuperar o _____ que mantinha com o _____ porque a _____, por parte de alguns países, _____, não o permitiu.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Oriente• concorrência• europeus• comércio |
|--|

c) Indica **o território** o qual Portugal vai dar prioridade de exploração, durante os séculos XVII e XVIII.

d) Refere **o produto** que, a partir do século XVIII, passou a ter maior importância económica para o Reino.

e) Assinala **a mão de obra** utilizada na exploração do produto que referiste acima.

f) Identifica **o continente** do qual obtínhamos a mão de obra utilizada na exploração do produto que referiste na alínea d).

2. Lê, atentamente, o documento 2 e observa o documento 3.

DOC. 2 D. João V, um rei absoluto.

“Por terem maltratado um representante do Rei, muitos nobres foram, em 1726, afastados de Lisboa. D. João quis provar o que várias vezes dissera aos nobres: “O rei D. João IV amava-vos; D. Pedro temia-os; mas eu, que sou vosso Senhor, não vos amarei a não ser quando a vossa conduta vos tornar dignos da minha real atenção.”

Merveilleux, *Memórias* (século XVIII).



DOC.3 Coche da embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI.

2.1 Identifica o tipo de poder que o rei D. João V demonstrou no Doc.2.

2.2 Identifica, **com um X**, as características do poder que era exercido por D. João V.

- | | | |
|--------------------------|----|--|
| <input type="checkbox"/> | a) | O rei concentrava em si todos os poderes. |
| <input type="checkbox"/> | b) | O rei repartia o poder com os nobres e a Igreja. |
| <input type="checkbox"/> | c) | O poder do rei era de origem divina. |
| <input type="checkbox"/> | d) | Quem exercia o poder era o ministro do rei. |
| <input type="checkbox"/> | e) | O poder era transmitido de forma hereditária. |
| <input type="checkbox"/> | f) | O seu poder era proveniente da escolha dos Portugueses, através do voto. |

2.3. Associa a cada uma das formas de governo as características que lhe correspondem escrevendo os números no local correto.

A.
Na Monarquia Absoluta, o rei...

B.
Na República Democrática, o Presidente da República...

1. é eleito diretamente pelo povo.
2. o poder que desempenha é de origem divina.
3. assume o poder de forma hereditária.
4. concentra todos os poderes.
5. é eleito através de eleições.
6. partilha os poderes com o Governo, a Assembleia da República e com os Tribunais.

2.4. Observa os documentos 4 e 5 e identifica os edifícios construídos nesta época.



DOC. 4



DOC.

5

3. Observa o documento 6.



DOC.6 Terramoto de 1755 (reconstituição).

3.1. Refere:

a) o **nome do rei** que governava em Portugal quando aconteceu o terramoto de 1755.

b) o **nome do ministro** do rei, responsável pela recuperação da baixa de Lisboa, após o terramoto de 1755.

4. **Completa** o texto com as palavras da caixa.

- ladrões
- maremoto
- Lisboa
- terramoto
- incêndios
- Algarve

Em 1755, a cidade de _____ e a região do _____ sofreram um _____, seguido de um _____, que destruiu uma grande parte dos edifícios e matou milhares de pessoas. As zonas mais atingidas sofreram muito com os _____, causados pela queda das velas e pelas lareiras. Na sequência do caos que se seguiu, muitos _____ pilharam os edifícios e causaram um ambiente de terror.

5. Assinala, com um **X**, **as frases verdadeiras**.

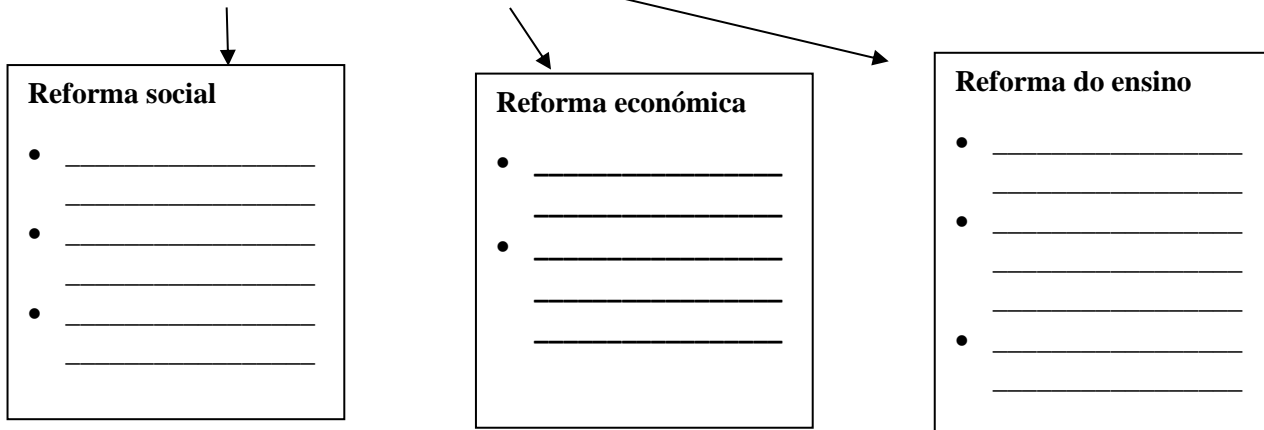
- a) Os responsáveis pela reconstrução da cidade de Lisboa preocuparam-se com pormenores urbanísticos e com a modernização da cidade.
- b) As casas na baixa de Lisboa passaram a ter todas a mesma altura, mas as ruas mantiveram-se estreitas.
- c) As fachadas das casas da baixa de Lisboa passaram a ser todas iguais.
- d) Os técnicos responsáveis pela reconstrução de Lisboa tiveram em conta a possibilidade de poderem acontecer outros terramotos e, por essa razão, inventaram o sistema em “gaiola”.

6. Completa o esquema **com as reformas do Marquês de Pombal**



- Reforçou o poder do rei.
- Criou novas indústrias.
- Criou várias companhias comerciais monopolistas.
- Reformou o ensino universitário.
- Retirou privilégios à nobreza e ao clero.
- Atribuiu privilégios à burguesia.
- Criou o Colégio do Nobres.
- Retirou o ensino à Igreja e criou escolas públicas.

A AÇÃO DO MARQUÊS DE POMBAL



Anexo P-Grelha de avaliação do 4º momento de avaliação sumativa

QUESTÕES		4.º Momento de avaliação					
		Portugal na 2ª metade do séc.XIX					
		5	6	7	11	28	%
COTAÇÕES		10	4	4	10		
N.º	Aluno						
1	B.A	0,00	4,00	4,00	0,00	8,00	28,57
2	C.S	10,00	4,00	4,00	10,00	28,00	100,00
4	D.L	10,00	4,00	4,00	0,00	18,00	64,29
5	D.F	7,00	4,00	4,00	10,00	25,00	89,29
6	D.L	1,00	4,00	4,00	1,00	10,00	35,71
7	E.F	2,00	0,00	4,00	0,00	6,00	21,43
9	L.S	3,00	4,00	4,00	0,00	11,00	39,29
10	M.B	10,00	4,00	4,00	10,00	28,00	100,00
11	M.F	2,00	4,00	0,00	0,00	6,00	21,43
13	M.M	0,00	4,00	4,00	0,00	8,00	0,00
14	R.R	10,00	4,00	4,00	10,00	28,00	100,00
15	S.S	2,00	0,00	4,00	10,00	16,00	57,14
16	T.P	4,00	4,00	4,00	0,00	12,00	42,86
17	T.V	10,00	4,00	4,00	10,00	28,00	100,00
18	T.T	7,00	0,00	4,00	10,00	21,00	75,00
19	V.F	6,00	4,00	0,00	1,00	11,00	39,29
20	V.S	4,00	4,00	0,00	0,00	8,00	28,57
21	W.P	10,00	4,00	4,00	10,00	28,00	100,00
TOTAL		98,00	60,00	60,00	82,00	300,00	1042,86
TOTAL POSSÍVEL		180,00	72,00	72,00	180,00	504,00	
TAXA SUCESSO		54,44	83,33	83,33	45,56	59,52	57,94

Anexo Q- Proposta de atividade da construção de um esquema conceptual no *Classroom*



Tarefa nº15- Processo de modernização das atividades produtivas- Indústria



Inês Valinhas • 16/03

Data de conclusão: 23/03, 23:59

- Observa o esquema presente na imagem;
- Coloca o teu caderno na horizontal;
- Copia e completa o esquema com as palavras que se encontram no fundo da imagem;
- Realiza o esquema no teu caderno diário;
- Tira foto e coloca em anexo no classroom;

Bom trabalho!

