



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletir e Investigar Sobre a Construção do Conhecimento
Histórico: a Integração da Inteligência Artificial no Ensino
de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Raquel Espírito Santo Fernandes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa

Leiria, fevereiro 2026

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, expresso a minha sincera gratidão pelo apoio, pela confiança e pelo incentivo ao longo de todo este percurso. A sua presença foi essencial para ultrapassar desafios e alcançar esta etapa.

À Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa, deixo um agradecimento especial pela orientação, pela disponibilidade constante e pela forma como acompanhou este percurso com rigor, sensibilidade e confiança, incentivando-me a refletir, questionar e evoluir enquanto futura docente e investigadora. À Professora Doutora Gorete Marques, manifesto igualmente o meu reconhecimento pelo acompanhamento próximo, pelas sugestões construtivas e pelo estímulo permanente à melhoria da prática pedagógica.

Ao meu par pedagógico, Sofia, agradeço a partilha, a cooperação e o apoio, que contribuíram para tornar este percurso mais enriquecedor. Juntas crescemos e aprendemos, levando connosco aprendizagens e memórias que permanecerão para além desta etapa.

Aos professores cooperantes, manifesto o meu agradecimento pelo acolhimento e confiança demonstrados, proporcionando um contexto de aprendizagem essencial para o desenvolvimento da minha identidade docente.

Por fim, aos alunos, que constituíram a essência deste percurso, agradeço o envolvimento, os desafios e todas as aprendizagens construídas em conjunto, que reforçaram o sentido e a relevância da profissão docente.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e estrutura-se em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva contempla a análise das quatro Práticas Pedagógicas realizadas nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025, evidenciando os principais desafios, as especificidades dos contextos educativos e os contributos dessas experiências para a construção da identidade docente, com particular incidência na diferenciação pedagógica, na inclusão e na adoção de metodologias ativas, enquadradas numa lógica de reflexão contínua sobre a prática.

A dimensão investigativa centra-se na análise do papel das ferramentas de Inteligência Artificial, quando utilizadas de forma orientada e pedagogicamente intencional, enquanto recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

Os dados recolhidos no âmbito do estudo evidenciam o potencial pedagógico da Inteligência Artificial enquanto recurso de apoio à aprendizagem, promovendo níveis mais elevados de envolvimento, autonomia, pensamento crítico e capacidade de pesquisa orientada, desde que integrada de forma ética, crítica e pedagogicamente fundamentada no contexto educativo.

Palavras-chave

Conhecimento Histórico, Ensino da História, História e Geografia de Portugal, Inteligência Artificial, 2.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This report was developed as part of the Master's Degree in Primary Education and Portuguese, History and Geography of Portugal in Secondary Education and is structured around two complementary dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension includes an analysis of the four Teaching Practices carried out in the 2023/2024 and 2024/2025 academic years, highlighting the main challenges, the specificities of the educational contexts and the contributions of these experiences to the construction of teaching identity, with a particular focus on pedagogical differentiation, inclusion and the adoption of active methodologies, framed within a logic of continuous reflection on practice.

The investigative dimension focuses on analysing the role of Artificial Intelligence tools, when used in a guided and pedagogically intentional way, as a resource to support the teaching and learning of the subject of History and Geography of Portugal in a 5th year class.

The data collected in the study highlight the pedagogical potential of Artificial Intelligence as a resource to support learning, promoting higher levels of engagement, autonomy, critical thinking and guided research skills, provided it is integrated in an ethical, critical and pedagogically sound manner in the educational context.

Keywords

Artificial Intelligence, History Education, Historical Knowledge, Portuguese History and Geography, 2thCBE

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas	xi
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I.....	2
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	2
1.2. Desafios Pedagógicos	3
1.2.1. Adaptação à diversidade de ritmos e necessidades socioemocionais.....	3
1.3. Especificidades do ensino no 2.º ano.....	7
1.3.1. Interdisciplinaridade como fio condutor da prática letiva.....	7
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II	12
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	12
2.2. Desafios Pedagógicos	14
2.2.1. Comunidade escolar perante a diversidade cultural	14
2.3. Especificidades do ensino no 3.º ano.....	20
2.3.1. A aula-oficina como estratégia pedagógica no 1.º CEB.....	20
3. Contributos das práticas no 1.º CEB para a construção da identidade docente.....	25
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I E II.....	26
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	26
4.2. ENSINO DE PORTUGUÊS.....	28

4.2.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS.....	28
4.2.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO EM PORTUGUÊS.....	37
4.3. ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	44
4.3.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS.....	44
4.3.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO EM HGP	49
5. Contributos das práticas no 2.º CEB para a construção da identidade docente.....	54
Parte II – Dimensão Investigativa	56
1. Introdução ao estudo.....	56
1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo.....	56
1.2 Questão de Partida e Objetivos do Estudo.....	57
2. Enquadramento Teórico	58
2.1 O Ensino de História	58
2.1.1 A Aula-oficina como Dispositivo Pedagógico.....	60
2.2 Conhecimento Histórico e Mediação Tecnológica.....	62
2.3 Múltiplas Linguagens na História	64
2.4 Inteligência Artificial em Contexto Educativo.....	66
3. Metodologia.....	68
3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	68
3.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO	70
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	71
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.4.1 Considerações éticas.....	75
3.4.2 Organização da intervenção segundo a lógica da aula-oficina.....	76
3.4.3. Descrição das tarefas implementadas	77
3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	79
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	83
4.1 ESTUDO 1	83

4.1.1 Organização do conhecimento histórico.....	83
4.1.2 Utilização da IA no processo de aprendizagem.....	85
4.1.3 Integração de informação proveniente de diferentes fontes	87
4.1.4 Pensamento crítico e consciência histórica	89
4.2 ESTUDO 2	90
4.2.1. Resultados do Questionário Inicial (Pré-teste).....	91
4.2.2 Resultados do Questionário Final (Pós-teste).....	99
4.3. Cruzamento de dados	109
5. Considerações Finais	111
6. Bibliografia.....	114
7. Anexos.....	1
Anexo 1 - Pedido de autorização à escola	1
Anexo 2 - Pedido de autorização à Professora Cooperante.....	2
Anexo 3 - Consentimento informado	3
Anexo 4 - Manual de Interpretação de Documentos Históricos.....	4
.....	4
Anexo 5 – Guião de Construção do Glossário Histórico.....	5
Anexo 6 – Estudo 1: Produções dos alunos.....	6
Anexo 7 - Estudo 2: Inquérito por questionário (Pré-teste).....	9
Anexo 8 - Estudo 2: Inquérito por questionário (Pós-teste).....	11

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Registos fotográficos das atividades socioemocionais: dramatização das emoções, criação da teia da amizade e espelho dos elogios	5
Figura 2 Registos fotográficos de um exemplo de atividades interdisciplinares: “Vamos Salvar os Oceanos!”	11
Figura 3 Registos fotográficos do projeto intercultural “Viagem Intercultural”	19
Figura 4 Esquema Conceptual baseado em Campino e Dias (2021)	21
Figura 5 Registos fotográficos do projeto “Comemoração dos 50 anos do 25 de Abril”	22
Figura 6 Registos fotográficos aula de poesia no recreio	40
Figura 7 Registos fotográficos da leitura criativa do poema “O Limpa-Palavras”	43
Figura 8 Registos fotográficos da atividade investigativa: glossário histórico	47
Figura 9 Representação das etapas gerais da aula-oficina e da sua operacionalização na intervenção didática numa turma de 5.º ano de escolaridade (Barca, 2004; Costa et al., 2024).....	76
Figura 10 Grupo 1: Conceito Reino (1.ª Intervenção).....	6
Figura 11 Grupo 1: Conceito Independência (2.ª Intervenção).....	6
Figura 12 Grupo 2: Conceito Condado (1.ª Intervenção).....	7
Figura 13 Grupo 2: Conceito Bula (2.ª Intervenção).....	7
Figura 14 Grupo 3: Conceito Reconquista (1.ª Intervenção)	7
Figura 15 Grupo 3: Conceito Nobreza (2.ª Intervenção).....	7
Figura 16 Grupo 4: Conceito Vassalo (1.ª Intervenção).....	8
Figura 17 Grupo 4: Conceito Tratado (2.ª Intervenção).....	8
Figura 18 Grupo 5: Conceito Cruzados (1.ª Intervenção)	8
Figura 19 Grupo 5: Conceito Fronteira (2.ª Intervenção).....	8
Figura 20 Grupo 6: Conceito Território (1.ª Intervenção).....	9
Figura 21 Grupo 6: Conceito Aliança (2.ª Intervenção).....	9

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Síntese dos instrumentos de recolha de dados	755
Tabela 2 Síntese dos momentos da intervenção pedagógica	78
Tabela 3 Categorias e subcategorias de análise	80
Tabela 4 Seccções do Inquérito por Questionário (Pré-teste)	81
Tabela 5 Seccções do Inquérito por Questionário (Pós-teste)	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição das idades dos alunos do 5.º ano.....	91
Gráfico 2 Distribuição dos alunos por género	92
Gráfico 3 Distribuição dos alunos por nacionalidade.....	92
Gráfico 4 Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da História.....	93
Gráfico 5 Aspectos preferidos dos alunos nas aulas de História.....	93
Gráfico 6 Dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de História.....	94
Gráfico 7 Utilização de recursos digitais na aprendizagem da História.....	95
Gráfico 8 Tecnologias consideradas mais úteis nas aulas de História.....	95
Gráfico 9 Interesse dos alunos na integração de tecnologia nas aulas de História.....	96
Gráfico 10 Perceção dos alunos sobre o contributo da tecnologia para a compreensão dos factos históricos	97
Gráfico 11 Preferências dos alunos quanto às formas de aprendizagem da História	97
Gráfico 12 Iniciativa dos alunos na pesquisa autónoma de temas históricos	98
Gráfico 13 Aspectos a melhorar nas aulas de História segundo a perceção dos alunos .	99
Gráfico 14 Distribuição das idades dos alunos.....	100
Gráfico 15 Distribuição dos alunos por género	100
Gráfico 16 Distribuição dos alunos por nacionalidade.....	101
Gráfico 17 Perceção dos alunos sobre a compreensão da Formação do Reino de Portugal	101
Gráfico 18 Utilidade percebida do guião de leitura de documentos históricos	102
Gráfico 19 Contributo da análise de imagens e textos históricos para a compreensão do passado	103
Gráfico 20 Perceção dos alunos sobre o trabalho em grupo realizado	103
Gráfico 21 Contributo da ferramenta de IA para a compreensão dos conceitos históricos	104
Gráfico 22 Perceção dos alunos sobre a clareza da definição de IA	104
Gráfico 23 Impacto da comparação de definições na compreensão da IA.....	105
Gráfico 24 Perceção dos alunos sobre a elaboração colaborativa da definição final ..	106
Gráfico 25 Perceção dos alunos sobre as melhorias alcançadas com as aulas	107
Gráfico 26 Nível de interesse dos alunos nas aulas com recurso à IA	108

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DGE – Direção-Geral da Educação

EA – Educação Artística

EE – Encarregado de Educação

EM – Estudo do Meio

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Inteligência Artificial

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PLNM – Português Língua Não Materna

PP – Prática Pedagógica

PEBI – Programa Escolas Bilingues em Inglês

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o culminar do percurso formativo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, ao longo dos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. Este documento visa evidenciar o processo de desenvolvimento profissional construído a partir das experiências de prática pedagógica supervisionada, articulando saberes teóricos, intervenção educativa e reflexão crítica sobre a ação docente.

A organização do relatório assenta em duas dimensões complementares. A primeira, de natureza reflexiva, incide sobre a análise crítica das experiências educativas desenvolvidas ao longo de quatro Práticas Pedagógicas (PP), realizadas em contextos educativos distintos: duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em turmas do 2.º e do 3.º anos de escolaridade, e duas no 2.º CEB, numa turma do 5.º ano, nas áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP). Nesta dimensão são abordados os principais desafios pedagógicos, as especificidades dos contextos de intervenção e as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo.

A segunda dimensão corresponde à componente investigativa, desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico II, numa turma do 5.º ano de escolaridade. Nesta investigação, procurou-se analisar o impacto da utilização orientada de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na construção do conhecimento histórico, no âmbito da disciplina de HGP.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado corresponde à dimensão reflexiva e centra-se na sistematização e reflexão sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo das diferentes PP realizadas durante o mestrado.

Neste enquadramento, esta dimensão estrutura-se em quatro capítulos, correspondentes às PP anteriormente mencionadas. Em cada um deles, a reflexão organiza-se em torno de três eixos: caracterização do contexto, desafios pedagógicos e especificidades do ensino que marcaram cada experiência. No último tópico, são abordados temas diferenciados, de acordo com a pertinência de cada contexto, com base numa análise crítica de momentos considerados significativos para a construção da identidade profissional docente.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP em contexto de 1.º CEB I decorreu entre os dias 25 de setembro de 2023 e 12 de janeiro de 2024 numa escola do concelho e distrito de Leiria, pertencente à freguesia de Amor. Esta intervenção foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, integrada no Agrupamento de Escola de Marrazes que abrangia diversos níveis de ensino.

A escola situava-se numa zona rural, afastada do centro urbano, e dispunha de uma infraestrutura modesta, composta por um único piso, com duas salas de aula: uma destinada ao 2.º ano e outra ao 3.º ano de escolaridade. A prática foi realizada em regime de co-docência, em articulação com o par pedagógico, favorecendo a partilha de ideias, a planificação e implementação das atividades letivas, bem como a construção conjunta de uma dinâmica reflexiva sobre as intervenções didáticas.

A turma era composta por nove alunos (sete do sexo masculino e dois do sexo feminino), com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, todos de nacionalidade portuguesa. Frequentavam o 2.º ano pela primeira vez e mantinham-se juntos desde o 1.º ano, à exceção de um aluno com características associadas a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), cuja condição, embora referenciada, não se encontrava

formalmente documentada no quadro clínico da escola. Segundo o Plano Curricular de Turma, o seu perfil de aprendizagem correspondia ao de um aluno do 1.º ano.

A fase inicial da PP I consistiu num período de duas semanas de observação das aulas da professora cooperante, seguidas de uma semana de atuação conjunta. A caracterização do contexto educativo resultou da aplicação de uma abordagem metodológica centrada na observação participante, complementada por dois instrumentos definidos: um plano de observação previamente delineado e um questionário *Google Forms* dirigido aos Encarregados de Educação (EE). Esta estratégia permitiu uma recolha sistemática de dados relevantes, possibilitando a análise das dinâmicas espaciais e sociais da escola, desde a organização física às interações entre os diferentes intervenientes educativos, constituindo a base para a reflexão que se desenvolve nos tópicos seguintes.

1.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

1.2.1. ADAPTAÇÃO À DIVERSIDADE DE RITMOS E NECESSIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Durante a PP em contexto de 1.º CEB I, deparei-me com desafios que exigiram uma reflexão contínua e uma adaptação constante das práticas. Ao longo do período de intervenção, no qual desempenhei um papel simultaneamente de observadora e interveniente, fui construindo uma relação próxima e afetiva com a turma, o que me permitiu compreender de forma mais informada as dinâmicas de grupo e as necessidades individuais. A adaptação das estratégias tornou-se, assim, um eixo central da nossa intervenção, em resposta à diversidade de ritmos de aprendizagem identificada e à heterogeneidade do grupo.

De acordo com Estrela e Estrela (como citado em Dias, 2009, p.175), a observação constitui o principal meio de conhecimento do aluno e deve ser uma fonte privilegiada de regulação da atividade pedagógica. Neste sentido, a observação atenta e sistemática dos comportamentos, atitudes e desempenhos dos alunos (dentro e fora da sala de aula) permitiu-nos ajustar estratégias em tempo real, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais responsivo (Dias, 2009). Contudo, aprendi que observar os alunos é também observar-me enquanto professora em formação, uma vez que este processo exige o questionamento das minhas escolhas pedagógicas e a reflexão sistemática sobre as intervenções realizadas. Reis (2011) sublinha o potencial transformador da reflexão sobre a ação docente, salientando que o contacto direto com os efeitos, positivos ou limitadores,

das estratégias implementadas impulsiona a melhoria contínua da prática. Esta percepção permitiu-me compreender que a docência exige constante autorregulação e abertura à mudança.

Foi neste exercício reflexivo que identifiquei um dos principais desafios da PP: a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem entre os alunos, sendo evidente a existência de dificuldades em alguns casos, nomeadamente no aluno com características compatíveis com PHDA. A situação exigiu acompanhamento diferenciado e adaptações frequentes nas tarefas, com o objetivo de assegurar a sua inclusão e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Tal necessidade remete para a perspetiva de Glat (2024), segundo a qual a Educação Inclusiva deve centrar-se na flexibilização curricular e na valorização das potencialidades de cada aluno, uma perspetiva que nos ajudou a repensar as estratégias de diferenciação pedagógica. Consequentemente, levou-me a refletir, em conjunto com o meu par pedagógico, sobre a importância de criar oportunidades diversificadas, adaptando os recursos e as exigências, mas sem reduzir as expectativas. Compreendemos que a inclusão não se concretiza apenas com adaptações materiais, mas também com uma postura ajustada às singularidades dos alunos, promovendo o sucesso escolar através de estratégias e apoios que respondam às fragilidades identificadas e assegurem um processo de aprendizagem participativo e com verdadeiro sentido para o aluno (Ferreira, 2007).

Embora o caso do aluno com PHDA tenha exigido maior acompanhamento, constatámos que desafios semelhantes se estendem a outros colegas, sobretudo no domínio da regulação emocional e das interações sociais. Este padrão evidencia a importância de um ambiente de aprendizagem que, além de favorecer a assimilação de conteúdos, promova igualmente o desenvolvimento de competências socioemocionais (Escoda e Guiu, 2019). A assimilação do saber é um processo único para cada indivíduo, mas também socialmente mediado, já que “não há desenvolvimento individual sem a ‘intervenção’ do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social” (Cochito, 2004, p. 3).

Neste contexto, importa compreender que a etapa de transição para o 1.º CEB representa, para as crianças, um momento de transformação, onde começam a construir uma nova percepção de si enquanto aprendentes e membros de uma comunidade mais alargada. Naturalmente, as responsabilidades ganham outra dimensão, sendo-lhes propostas tarefas que exigem maior autonomia e implicam o recurso a saberes que ultrapassam o senso

comum. Como sublinha Zabalza (2004), esta passagem é frequentemente vivida pelas crianças como um “salto” para o mundo dos crescidos, marcado pela curiosidade, pela vontade de aprender e pela perceção de que o seu contributo tem agora um novo significado. Esta consciência motivou-me a refletir sobre a importância de ajustar a minha ação para equilibrar a promoção da autonomia com o apoio emocional, favorecendo um ambiente de confiança e pertença (Silva, 2005; Ferreira, 2007).

Uma das estratégias que começámos a implementar foi o reforço positivo, permitindo reconhecer os progressos e destacar o esforço dos alunos. O reforço positivo associa-se ao fortalecimento de comportamentos desejáveis e à substituição de comportamentos indesejáveis, contribuindo para o equilíbrio emocional dos alunos (Damásio, 2015). Esta estratégia potencia a autoestima, a autoconfiança e a motivação (Escoda e Guiu, 2019), gerando simultaneamente sentimentos de satisfação e bem-estar, pois proporcionava ao(s) aluno(s) algo que o(s) valorizava. Esta implementação contribuiu para a criação de um clima emocionalmente seguro e motivador, onde cada aluno se sentiu reconhecido nas suas conquistas individuais.

A regulação emocional e as interações sociais constituíram áreas cruciais a desenvolver nos alunos, tendo sido trabalhadas através da implementação de atividades orientadas para o desenvolvimento da inteligência emocional (cf. Figura 1). Estas práticas favoreceram o envolvimento da turma e a criação de um clima de confiança, refletindo-se em melhorias na expressão emocional, na gestão de conflitos e na autorregulação comportamental (Escoda e Guiu, 2019). Paralelamente, a aprendizagem cooperativa contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais essenciais ao trabalho em grupo, como a comunicação, a cooperação e a mediação de conflitos (Lopes e Silva, 2022).



Figura 1

Registos fotográficos das atividades socioemocionais: dramatização das emoções, criação da teia da amizade e espelho dos elogios.

O investimento nas dimensões afetiva e relacional da educação encontra-se alinhado nos contributos de Silva (2005) e Duarte et al. (2019), que destacam a importância da proximidade entre professor e alunos no 1.º CEB, favorecida pelo regime de monodocência e pela faixa etária dos alunos. Também Nóvoa (2021, p.7) reitera esta visão quando afirma que "a educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de cuidarmos uns dos outros", o que adquire especial relevância num ciclo em que o professor tem responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança.

A experiência de trabalho em grupo destacou-se igualmente como um desafio e uma oportunidade de aprendizagem. Inicialmente, os alunos revelaram dificuldades em cooperar, fruto das suas limitações relacionais e da inexperience em tarefas colaborativas. Como afirmam Silva et al. (2018), os conflitos no seio dos grupos escolares resultam, muitas vezes, da ausência de competências para trabalhar em equipa, nomeadamente na divisão de responsabilidades, partilha de ideias e resolução de divergências. Por essa razão, optámos por introduzir o trabalho de grupo de forma gradual, mediando as interações e os conflitos, e tendo em conta critérios de organização como o número de elementos e a heterogeneidade dos perfis, aspetos que, segundo Pato (1995) são essenciais para garantir a participação de todos e o êxito do trabalho cooperativo.

Com o tempo, esta estratégia começou a evoluir naturalmente de um simples trabalho de grupo para um trabalho colaborativo, no qual os alunos se tornaram progressivamente mais autónomos, responsáveis e empenhados no sucesso coletivo. Esta progressão confirmou que este tipo de trabalho, quando orientado, pode ser um forte meio de desenvolvimento cognitivo e social (Pato, 1995). Esta dinâmica contribuiu para o reforço da autoestima, a satisfação com a aprendizagem e a melhoria das relações interpessoais, aspetos que, segundo Lopes e Silva (2022), refletem o impacto positivo do trabalho colaborativo na motivação e no clima relacional da turma.

A reflexão sobre a ação desempenhou um papel determinante em todo este processo (Reis, 2011). Compreendi que ser professora é também aprender enquanto se ensina, interpretar sinais, reagir com sensibilidade e reformular decisões em função das respostas dos alunos. Schön (como citado em Feitosa e Bodião, 2015, p. 194) distingue a “reflexão

na ação”, que ocorre em tempo real, da “reflexão sobre a ação”, que se dá posteriormente, permitindo uma análise crítica do vivido. Ambas foram fundamentais na minha prática: a primeira ajudou-me a ajustar as estratégias no momento; a segunda, a compreender com mais profundidade as causas dos desafios e a repensar as soluções. Este exercício constante de autoanálise fez-nos perceber que o desenvolvimento profissional docente é, antes de mais, um processo de autoconhecimento, no qual o erro se transforma em oportunidade e a experiência em aprendizagem. Neste sentido, conforme defende Damião (2019), a adoção de propostas inovadoras no currículo deve ser cuidadosamente analisada, evitando tanto a aceitação sem reflexão como a rejeição sem justificação. Apenas assim se assegura que o currículo cumpre a sua função humanista, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e ético dos alunos, enquanto se mantém aberto a um debate fundamentado em conhecimento validado.

Neste percurso, a avaliação assumiu-se como parte indissociável do processo reflexivo, tornando-se igualmente uma prática de escuta e de acompanhamento. A avaliação deve ser entendida como um ato pedagógico contínuo, orientado para o diagnóstico e a compreensão das potencialidades e dificuldades de cada aluno, constituindo-se num processo de regulação da aprendizagem que permite ajustar as práticas docentes às suas necessidades reais (Perrenoud, 2000). Do mesmo modo, Fernandes (2021) sublinha que avaliar implica escutar e acompanhar, promovendo uma relação que valoriza o diálogo e a construção conjunta de sentido. A avaliação assumiu-se, para mim, como uma prática de proximidade e de crescimento mútuo, orientada para a promoção da autorregulação e do desenvolvimento global dos alunos.

1.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 2.º ANO

1.3.1. INTERDISCIPLINARIDADE COMO FIO CONDUTOR DA PRÁTICA LETIVA

No decorrer da PP I, em contexto de 1.º CEB, a interdisciplinaridade foi assumida como uma estratégia contínua, orientadora de toda a prática letiva. Esta opção metodológica, longe de constituir uma abordagem pontual, assentou numa visão integradora do ensino e da aprendizagem, procurando conferir maior coerência às aprendizagens e articulando saberes de Português, Matemática, Estudo do Meio (EM) e Educação Artística (EA) em torno de temas mobilizadores. Assumimos esta integração como uma escolha consciente

e refletida, que ultrapassou as expectativas inicialmente definidas pelo curso, traduzindo uma vontade de construir práticas contextualizadas e com sentido para os alunos.

A interdisciplinaridade surgiu como uma resposta à crescente fragmentação dos saberes, um fenómeno comum nos currículos escolares. Como referem Pombo et al. (1994; 2021), a autonomia excessiva das disciplinas e a sobrecarga curricular conduziram a práticas compartimentadas e descontextualizadas. Nesse sentido, a integração dos saberes, de forma colaborativa e contextualizada, revelou-se uma resposta às limitações do modelo tradicional. Por conseguinte, esta orientação foi consolidada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que promove a autonomia e a flexibilidade curricular, permitindo ao docente gerir o currículo de forma mais centrada nas necessidades dos alunos e, consequentemente, criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos.

Enquanto estratégia, a interdisciplinaridade favorece o estudo de problemas concretos, promove a confluência de diferentes perspetivas e potencia uma gestão mais eficiente dos recursos disponíveis, convertendo os conhecimentos adquiridos em saberes transversais ajustados à complexidade do mundo atual (Pombo et al., 1994; 2021). Esta abordagem permite ainda estabelecer pontes entre áreas disciplinares, possibilitando uma leitura mais global da realidade e uma aprendizagem mais significativa. A sua implementação deve articular saberes de diferentes áreas em torno de temas, questões ou problemas, sem desvalorizar os conteúdos específicos de cada disciplina (Leite, 2012). Neste quadro, importa “prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende” (Leite, 2012, p. 91), princípio que orientou a conceção e execução das planificações interdisciplinares desenvolvidas ao longo da prática letiva.

A planificação assumiu-se como um espaço privilegiado de exploração e reflexão, no qual cada decisão, desde a seleção dos temas até à escolha dos recursos, foi tomada com base numa lógica de integração curricular. Por diversas vezes, não conseguimos cumprir integralmente as planificações previstas. A reflexão sobre essa realidade incitou-me a compreender que este instrumento é orientador, suscetível de ajustes face às dinâmicas da turma e aos ritmos individuais de aprendizagem. Cada aluno aprende ao seu próprio tempo, e a sua motivação varia em função da natureza das atividades e do contexto do momento. Planificar vai além da organização de conteúdos, implicando um processo intencional de escuta, análise e reajuste contínuo. O planeamento deve, por isso, ser entendido como um exercício dinâmico e reflexivo, que exige do professor uma leitura

crítica das opções metodológicas face às características dos alunos e aos objetivos integradores (Damião, 2019).

Este processo revelou-se importante, ao levar-me a reconhecer a importância de colocar os interesses e as motivações dos alunos no centro da minha intervenção. Percebi que conhecer e valorizar os seus conhecimentos prévios constitui um ponto de partida essencial para a construção de aprendizagens com sentido (Escaraboto, 2007). Neste sentido, tornou-se relevante avaliar as conceções iniciais após a introdução de novos conteúdos, clarificando entendimentos e apoiando a desconstrução de conceções alternativas, de forma a orientar a aprendizagem de modo mais consciente e contextualizado.

Planificar implicou, assim, uma postura de abertura à adaptação constante, uma vez que, apesar de uma planificação cuidada, nem sempre as reações das crianças corresponderam ao previsto, seja por cansaço, distração ou pelo ritmo do dia. Nestas situações, a flexibilidade revelou-se essencial. Ser capaz de reformular uma atividade, introduzir um desafio mais prático ou ajustar o tempo de execução permitiu manter o envolvimento do grupo e preservar o sentido da aula. Tal como refere Duarte (2021), a planificação exige reflexão e ação articuladas, bem como a capacidade de responder de forma consciente às múltiplas variáveis que condicionam o processo de ensino-aprendizagem.

No exercício diário, verificámos que o papel do professor consiste em criar condições didáticas que estimulem a ativação cognitiva, promovendo um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo (Duarte, 2021). Tal perspetiva é igualmente sublinhada no Decreto-Lei n.º 241/2001 (entretanto revogado), que atribuía ao docente a responsabilidade de proporcionar experiências de aprendizagem que partam de situações motivadoras e familiarmente acessíveis aos alunos, favorecendo a construção de novos conhecimentos de forma progressiva e interligada. Na prática, esta visão materializou-se em atividades que desafiavam os alunos a mobilizar diferentes saberes de forma integrada. Por exemplo, um projeto sobre “Como podemos salvar os oceanos?” integrou conteúdos de Português (leitura e escrita de um texto informativo), Matemática (programação de um robot para limpar o lixo dos oceanos), EM, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e EA (pesquisa de informação, análise de problemáticas ambientais e criação de um vídeo ilustrado pelos alunos), tornando o trabalho mais significativo e contextualizado.

Um exemplo concreto do impacto da interdisciplinaridade verificou-se durante a redação do texto informativo do projeto anteriormente mencionado. Na escrita desse texto, reconheci que os alunos conseguiram mobilizar conteúdos científicos de EM de forma integrada: utilizaram vocabulário específico (poluição, ecossistema), relacionaram causas e consequências e propuseram medidas concretas (limpar praias, reciclar, reduzir plásticos). Paralelamente, aplicaram competências de Português (organização do texto informativo) e conceitos de programação de Matemática, e utilizaram ferramentas digitais para pesquisar e ilustrar as suas ideias. O presente projeto demonstrou claramente a transferência de saberes, o que foi trabalhado em EM foi aplicado na produção escrita e na resolução de um problema real, evidenciando compreensão, uso crítico do conhecimento e capacidade de mobilizar saberes.

Quando os temas são próximos do universo dos alunos, estes assumem um papel ativo, pois em todo o processo questionaram, propuseram ideias e colaboravam no desenvolvimento das diferentes tarefas. A voz dos alunos influencia diretamente as decisões do professor, algumas atividades foram reorganizadas com base nas sugestões deles; outras foram diferenciadas para responder a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Esta dinâmica não diminui o papel do professor, mas enriquece-o, porque torna-o mais atento e consciente do que realmente faz sentido para o contexto em questão. A presença de trabalho de grupo e de momentos de partilha possibilitou o desenvolvimento de competências de comunicação, desenvolvimento pessoal, relacionamento interpessoal, pensamento crítico, resolução de problemas, essenciais no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (Martins et al., 2017).

A avaliação, por sua vez, mostrou-se um momento importante de diálogo, reflexão e regulação da aprendizagem. Avaliar é, sobretudo, acompanhar o aluno na sua trajetória de aprendizagem, orientando-o na construção de significado e na superação das suas fragilidades. Tal como defende Fernandes (2021), o questionamento oral constitui um momento privilegiado de recolha de informação e reflexão, potenciando o diálogo e a explicitação do raciocínio. Por isso, foi através de registos diários, questionamento oral, quizzes, produtos finais e momentos de autorreflexão que procurei reconhecer os progressos e as dificuldades dos alunos. A avaliação formativa assumiu um papel regulador, permitindo uma intervenção mais ajustada e promotora do sucesso escolar (Perrenoud, 2000).

Importa ainda refletir sobre o perfil profissional exigido pela docência no 1.º CEB, dado o seu caráter de ação curricular generalista (Duarte et al., 2019), sustentada num sólido conhecimento das várias áreas que leciona, conjugado com competências didáticas que legitimam a sua prática. De acordo com Arends (2008), a competência docente integra quatro dimensões essenciais: o domínio de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem; domínio de um repertório de práticas pedagógicas; atitude reflexiva relativamente à sua ação; e conceção do ensino como um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Estas, embora transversais a todos os níveis de ensino, assumem particular relevância num ciclo em que o professor acompanha, muitas vezes durante quatro anos, o desenvolvimento global dos alunos, tornando-se responsável por aprendizagens múltiplas e interligadas (Silva, 2005).

No contexto específico do 2.º ano de escolaridade, a flexibilidade curricular revelou-se vantajosa, permitindo ao docente planificar experiências integradoras que convocam simultaneamente competências de várias áreas disciplinares. Esta abordagem não só responde às exigências legais, como está em consonância com os princípios enunciados no PA (Martins et al., 2017), que preconiza a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de resolver problemas complexos. A criação de atividades interdisciplinares centradas em temas mobilizadores, conforme ilustradas na Figura 2, potenciou o desenvolvimento dessas competências-chave, conferindo maior sentido às aprendizagens e promovendo articulação entre o saber escolar e os desafios do quotidiano.



Figura 2

Registos fotográficos de um exemplo de atividades interdisciplinares: “Vamos salvar os oceanos!”

Tal como afirmam Roldão e Almeida (2018, p. 43), a lógica fragmentada do currículo "não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento", sendo essencial que o professor assuma uma visão unificadora do currículo e proporcione experiências que favoreçam "a integração dos saberes na compreensão do real" (Roldão e Almeida, p. 42). A experiência vivida ao longo da PP I reforçou esta convicção, demonstrando que a interdisciplinaridade, quando assumida com reflexão e compromisso profissional, configura-se como um caminho promissor para um ensino com sentido. Trata-se de uma abordagem que valoriza o conhecimento em si, bem como a forma como este se articula, se aplica e se transforma, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens mais coerentes, motivadoras e socialmente relevantes.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP em contexto de 1.º CEB II decorreu entre os dias 26 de fevereiro e 30 de junho de 2024, numa escola situada na freguesia e concelho da Marinha Grande, distrito de Leiria. A intervenção foi desenvolvida numa turma do 3.º ano de escolaridade, integrada no Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente.

O estabelecimento de ensino localizava-se numa zona urbana periférica, próxima dos limites da cidade, inserido numa envolvente com características predominantemente rurais. Em contraste com a instituição onde decorreu a PP I, esta escola era dedicada à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB, o que se refletia numa infraestrutura mais ampla, organizada em dois *halls* centrais, cada um deles com quatro salas de aula, totalizando oito salas, destinadas aos diferentes anos de escolaridade. À semelhança da prática anterior, a intervenção desenvolveu-se em regime de co-docência, em articulação com o par pedagógico, possibilitando a partilha de responsabilidades ao nível da planificação, execução e avaliação das atividades letivas.

A turma era constituída por vinte e dois alunos (nove do sexo masculino e treze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os oito anos e os onze anos. Todos frequentavam o 3.º ano pela primeira vez e, à exceção de dois alunos recentemente chegados a Portugal, mantinham-se juntos desde o 1.º ano de escolaridade.

Em termos de necessidades educativas, a turma apresentava uma realidade diversificada: um aluno abrangido por medidas universais e seletivas, nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; nove alunos com apoio educativo regular, sobretudo na disciplina de Português, com foco em dificuldades ao nível da construção frásica, leitura e interpretação de textos; e duas alunas apoiadas no âmbito do Português Língua Não Materna (PLNM), especificamente nas áreas de Português e Matemática, por não terem o português como língua materna.

Relativamente à diversidade cultural, a turma revelava uma composição heterogénea, integrando alunos de sete nacionalidades distintas, entre as quais se destacavam alunos indianos, brasileiros, americanos, angolanos, moçambicanos, luxemburgueses e portugueses. Neste enquadramento, a escola encontrava-se integrada no Programa Escolas Bilingues em Inglês (PEBI), criado em 2016/2017 no âmbito de uma parceria entre o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), e o British Council Portugal, contando ainda com o acompanhamento da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Este programa surge na sequência do projeto-piloto de ensino bilingue precoce (2011-2015) e assumiu um enquadramento nacional específico para a oferta de aprendizagem bilingue e de Content and Language Integrated Learning (CLIL) no sistema educativo português (DGE, s.d.).

O PEBI tem como principais objetivos promover uma educação para a cidadania inclusiva, plurilíngue e intercultural, constituindo-se como resposta complementar à integração de alunos cuja língua materna não é o português; valorizar a diversidade linguística e cultural; fomentar a pluriliteracia, favorecendo aprendizagens em diferentes línguas de escolarização; e desenvolver gradualmente a proficiência comunicativa em língua inglesa, através da integração desta nos conteúdos curriculares de várias áreas disciplinares. O programa contempla, ainda, a capacitação docente em metodologias de ensino bilingue/CLIL e o apoio às lideranças escolares, assegurando uma implementação sustentável e com qualidade (DGE, s.d.).

No 1.º CEB, onde se desenvolveu a presente PP, o PEBI concretiza-se através da aprendizagem integrada de conteúdos curriculares em Inglês. No caso específico da turma, a incidência do programa verificava-se sobretudo nas áreas de EM, EA e Matemática, permitindo aos alunos desenvolver, em simultâneo, competências linguísticas em Inglês e aprendizagens de natureza conceptual e procedimental.

Tal como na prática anterior, a fase inicial desta intervenção contemplou duas semanas de observação participante das aulas lecionadas pela professora cooperante, seguidas de uma semana de atuação conjunta. A caracterização do contexto educativo baseou-se na aplicação de um plano de observação previamente delineado, o qual possibilitou recolher informação relevante sobre a organização do espaço, as interações na sala de aula e os perfis dos alunos. Esta análise sustentou a planificação e a construção de práticas mais ajustadas e responsivas ao contexto específico da turma.

2.2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

2.2.1. *COMUNIDADE ESCOLAR PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL*

A crescente diversidade cultural que caracteriza as escolas portuguesas tem vindo a exigir uma reflexão sobre a prática e o papel da escola na promoção da inclusão. Na turma da minha PP em 1.º CEB II (cf. Tópico 2.1), esta realidade tornou-se particularmente evidente, uma vez que as diferenças culturais, linguísticas e socioeconómicas dos alunos se refletiam nas suas formas de participação e de aprendizagem. Este contexto revelou a necessidade de uma ação docente intencional, orientada para a valorização da pluralidade e para o reconhecimento das identidades individuais e coletivas (Cochito, 2004; Resende et al., 2021).

Com efeito, a escola atual constitui um reflexo em pequena escala da sociedade global, o que requer práticas educativas que ultrapassem a adaptação de conteúdos e promovam uma verdadeira cultura de encontro (Vieira, 2020; Catela e Lopes, 2024). Torna-se, por isso, essencial que o espaço escolar, mais do que apenas multicultural, se afirme como um lugar de interculturalidade, onde o diálogo entre culturas se traduza em aprendizagens partilhadas e em relações de respeito e cooperação. Deste modo, a intervenção educativa assume-se como um compromisso ético e profissional com a inclusão, em consonância com as orientações da DGE (DGE, s.d.), procurando fazer da diversidade uma oportunidade de aprendizagem.

O percurso escolar e as condições de vida destes alunos influenciam de forma determinante as aprendizagens (Matiuzzi et al., 2023). Na turma onde intervimos, coexistiam realidades muito distintas, marcadas por diferentes contextos familiares, socioeconómicos e culturais, o que exigiu uma atenção diferenciada e sensível às necessidades individuais. Esta heterogeneidade tornou-se visível nas interações, nas

dificuldades e também nas potencialidades que cada criança trazia para a sala de aula. Quando a escola acolhe alunos de diferentes origens geográficas, culturais e linguísticas, transforma-se cada vez mais num espaço de diversidade, que desafia diariamente o professor a encontrar estratégias, embora nem sempre consiga assegurar plenamente a integração e o sucesso de todos (Catela e Lopes, 2024).

É importante reconhecer que a escola é, hoje, um espaço eminentemente cultural, onde se cruzam diferenças económicas, sociais, étnicas e religiosas, refletindo a diversidade da sociedade atual (Marinho et al., 2013). A escola onde decorreu a PP II em 1.º CEB apresentava alunos com diferentes níveis de desempenho e de envolvimento nas aprendizagens. Contudo, deparei-me que apesar dessa diversidade, a escola não conseguiu aproveitá-la para adaptar o currículo e os processos de avaliação às características e necessidades dos alunos. Também eu, enquanto estagiária, senti essa dificuldade, uma vez que essas decisões ultrapassam o meu âmbito de atuação, limitando as possibilidades de resposta à heterogeneidade presente. A avaliação deve assumir-se como um processo contínuo e mediador, capaz de contribuir para a inclusão dos alunos (Marinho et al., 2013; Matiazzi et al., 2023).

A PP II permitiu perceber que, apesar da clareza das intenções legislativas, subsiste um desfasamento entre a norma e a prática quotidiana, particularmente no que respeita ao acompanhamento consistente de alunos provenientes de contextos linguísticos e culturais distintos. Esta constatação instigou a reflexão sobre a complexidade do trabalho do professor numa escola cada vez mais multicultural, onde este assume um papel determinante na valorização da diversidade e na garantia de oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida (Boléo, 2023; Pimentel e Ribeiro, 2024).

As diferenças entre os dois contextos educativos em que estive integrada tornaram esta reflexão ainda mais evidente: um ambiente rural, com nove alunos de nacionalidade portuguesa, e outro urbano, marcado por uma expressiva heterogeneidade cultural e linguística, com vinte e dois alunos de diversas origens. A multiplicidade cultural, que inicialmente suscitou alguma apreensão, acabou por se revelar uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional. Desafiou a repensar continuamente as estratégias de ensino e a adequá-las às necessidades do grupo (Glat, 2024). A diversidade presente na escola, longe de constituir um obstáculo, pode e deve ser entendida como um espaço

para a construção de práticas mais conscientes, críticas e culturalmente responsivas, em consonância com a ideia de que um currículo inclusivo deve valorizar a pluralidade sem abdicar do conhecimento culturalmente construído (Silva e Alves, 2024).

O artigo 6.º, alínea j), do Decreto-Lei n.º 55/2018, prevê o acesso à disciplina de PLNM como um instrumento essencial para promover a inclusão linguística e garantir a equidade educativa, assegurando a todos os alunos estrangeiros condições de acesso e sucesso escolar, independentemente da sua origem (Catela e Lopes, 2024). No entanto, a realidade observada na turma revelou um afastamento entre a intenção legislativa e a prática efetiva, uma vez que esta medida não era aplicada de forma consistente. A inexistência de docentes em número suficiente e a falta de formação específica dos profissionais disponíveis limitavam a implementação do PLNM, comprometendo o desenvolvimento das competências linguísticas indispensáveis à plena participação dos alunos. Esta situação era evidente nos casos de alunos de nacionalidade indiana, cuja aprendizagem se revelou mais exigente devido às barreiras linguísticas e culturais. Com efeito, os alunos provenientes de contextos asiáticos enfrentam frequentemente maiores dificuldades de integração, dado que, na maioria dos casos, não possuem contacto prévio com a língua portuguesa e apresentam sistemas linguísticos distintos (Boléo, 2023).

A ausência de um domínio funcional da língua portuguesa condiciona não só o acesso ao currículo, mas também a interação social e o sentimento de pertença ao grupo-turma. Reconheço, por isso, o quão facilmente a diferença pode ser interpretada como desigualdade, se a escola não assumir um papel ativo na valorização da diversidade e na promoção de respostas diferenciadas (Resende et al., 2021). Com o tempo, reconheci que a inclusão exige mais do que a simples presença física dos alunos nas atividades escolares, pois requer uma intervenção sustentada num verdadeiro diálogo intra e intercultural, capaz de criar pontes entre experiências, saberes e identidades (Silva e Alves, 2024). É importante uma abordagem integrada, na qual o ensino de PLNM se articule com práticas avaliativas coerentes e colaborativas, que documentem o desempenho académico, bem como o percurso de desenvolvimento e de participação de cada aluno (Matiazzi et al., 2023). A valorização das línguas, sejam maternas, não maternas ou estrangeiras, deve ser uma via para afirmar a diversidade cultural e linguística da escola, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e coerente com as políticas educativas europeias (Boléo, 2023; Catela e Lopes, 2024).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, no seu artigo 4.º, alínea b), defende a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 4.º, al. b), p. 2930). No entanto, essa flexibilidade curricular nem sempre é plenamente aproveitada, sobretudo no que se refere à integração de projetos que poderiam promover uma abordagem mais inclusiva e diferenciada, como o PEBI. Como salientam Marinho et al. (2013) e Glat (2024), reconhecer a diversidade dos alunos implica aceitar diferentes pontos de partida e oferecer percursos educativos igualmente diversificados, garantindo uma efetiva igualdade de oportunidades. A “implementação” do PEBI (cf. Tópico 2.1) confirmou esta necessidade, uma vez que, apesar de o programa possuir um enquadramento institucional favorável à inclusão, a sua aplicação revelou-se irregular e pouco sistemática. A interculturalidade não pode ser tratada como algo pontual, pelo contrário deve atravessar o currículo e impregnar a cultura escolar de forma intencional e continuada (Silva e Alves, 2024).

Ensinar num contexto multicultural exige a criação de experiências educativas, que articulem conhecimento, cultura e relação humana. Nenhum aluno é um depósito de conhecimento, a ser preenchido à medida que recebe “colheres” de saber que lhe são transmitidas (Cochito, 2004), pois constroem saberes em interação. Nos momentos de partilha, os alunos apropriavam-se ativamente da aprendizagem, confirmando que a escola deve constituir-se como um espaço de multiplicidade, onde o diálogo entre saberes e vivências diversas potencia o enriquecimento coletivo e a construção partilhada do conhecimento (Duarte, 2021).

Enquanto mestranda atuante refleti sobre o sentido das minhas intervenções. Estaria apenas a transmitir conteúdos ou, efetivamente, a proporcionar experiências educativas significativas e contextualizadas? A educação, como recorda Bernet (1995), nunca é neutra, pois o currículo é atravessado por dimensões culturais, sociais e políticas que moldam tanto quem ensina como quem aprende. Consciente disso, procurei reconhecer e valorizar o património cultural de cada aluno, promovendo um ambiente em que todos se sentissem representados e onde o “outro” pudesse também conhecer e respeitar as diferentes identidades presentes na turma, num exercício de “descentramento” do eu, entendido como prática de reconhecimento do outro, essencial à construção de uma consciência intercultural (Cochito, 2004). Foi neste sentido que desenvolvemos o projeto

“Viagem Intercultural”, concebido como um espaço de valorização das identidades e de aproximação entre culturas, transformando a diversidade num verdadeiro impulsionador de aprendizagem e de inclusão.

O projeto mencionado foi desenvolvido através do trabalho em grupos heterogêneos, constituídos de modo que cada aluno explorasse uma cultura diferente da sua. Esta decisão teve o propósito de criar condições para que os alunos aprendessem a conhecer e a reconhecer o outro, a conviver com as diferenças e a retirar delas oportunidades de aprendizagem e de crescimento mútuo (Vieira, 2020). Por exemplo, um aluno de origem indiana não ficou no grupo de trabalho que investigou a cultura indiana e, assim, tentámos promover o descentramento cultural e fomentar o diálogo intercultural, valorizando o confronto construtivo entre perspectivas diversas. A experiência demonstrou que o trabalho cooperativo pode tornar-se um espaço privilegiado de aprendizagem da interculturalidade, traduzindo, na prática, a conceção de escola inclusiva como um processo quotidiano, sustentado por decisões conscientes que reconhecem a diversidade como um recurso educativo (Glat, 2024).

A atividade iniciou-se com uma simulação de embarque num avião, criada na própria sala de aula, onde cada aluno recebeu um bilhete de viagem e foi convidado a “embarcar”. Com a projeção da cabine do piloto e voz do meu par pedagógico a desempenhar o papel de comissária de bordo, criou-se um ambiente lúdico e envolvente que despertasse a curiosidade e o entusiasmo dos alunos desde o primeiro momento. Como fio condutor do projeto, elaborámos um “passaporte de viagem”, que serviu de guião para a pesquisa sobre tradições, trajes, gastronomia e outros elementos culturais dos diferentes países, terminando em apresentações.

A parte final do projeto foi particularmente enriquecedora, pois os alunos trouxeram objetos de casa, como roupas indianas, bandeiras de Angola e outros elementos identitários, tal como representado na Figura 3, transformando a sala num espaço de partilha intercultural. Este momento desafiou-me a refletir que a escola não pode permanecer alheia às identidades, histórias e pertenças que cada aluno transporta consigo, uma vez que essas origens moldam o modo como cada um se posiciona no mundo e no processo educativo (Vieira, 2020).

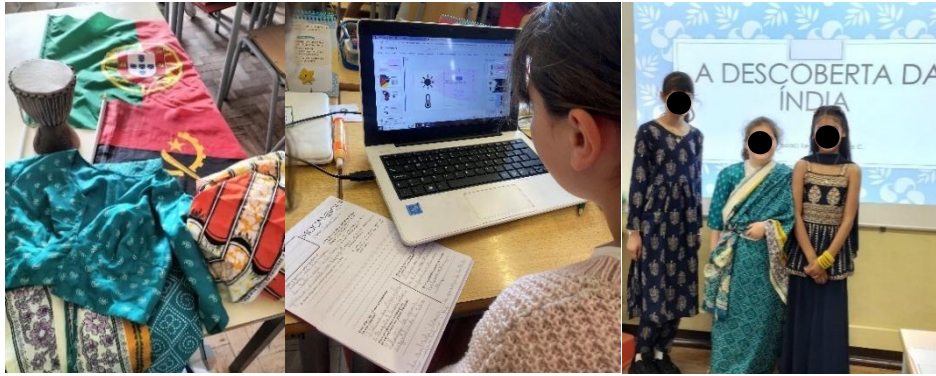


Figura 3

Registos fotográficos do projeto intercultural “Viagem Intercultural”

Embora cada grupo tivesse explorado uma cultura diferente da sua, a partilha final abriu espaço para que os alunos complementassem as apresentações com relatos pessoais e práticas culturais que continuam a manter em Portugal, dando visibilidade às suas vivências e reforçando o sentido de pertença. A interculturalidade constrói-se através da valorização do que cada um traz de único, confirmando que a construção de uma escola inclusiva implica uma ação crítica, colaborativa e continuamente reflexiva sobre a prática docente (Vieira, 2020; Silva e Alves, 2024).

Outro aspeto que trago comigo desta experiência é a importância da colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa, pois a construção de uma escola inclusiva não se concretiza apenas na sala de aula, mas no modo como toda a escola se organiza e comunica. O sucesso dos alunos não depende apenas das estratégias aplicadas em sala de aula, mas da qualidade da comunicação e da cooperação entre professores, assistentes operacionais e alunos. Num contexto multicultural como aquele em que desenvolvemos a nossa intervenção, esta articulação revelou-se ainda mais determinante, pois só assim permite responder, de forma coerente e concertada, às necessidades e especificidades de cada aluno (Resende et al., 2021; França, 2023).

A vivência de situações imprevistas ajudou-nos a compreender este princípio de forma prática. Um exemplo elucidativo ocorreu durante uma atividade de “caça ao tesouro”, que teve de ser reformulada no momento devido à retirada inadvertida das pistas pelas auxiliares. Este episódio evidenciou que o sucesso das atividades pedagógicas depende fortemente da comunicação, da partilha de responsabilidades e da existência de uma cultura colaborativa entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa (Duarte, 2021). Quando estas dimensões não estão consolidadas, a cooperação dificilmente se torna uma prática sistemática (Cochito, 2004), o que reforça a importância de promover

um clima de diálogo e corresponsabilização para que o trabalho colaborativo se traduza em experiências educativas significativas.

Estas fragilidades na articulação entre os diferentes intervenientes repercutiram-se também na planificação curricular, que, em alguns casos, seguiu uma lógica uniformizadora, desconsiderando a diversidade efetiva da turma. Esta constatação evidencia a necessidade de um currículo mais flexível e responsivo, capaz de se ajustar às realidades concretas e de promover aprendizagens para todos (Duarte, 2021). Tal como refere Cochito (2004), quando a escola não garante a cada aluno o pleno desenvolvimento das suas capacidades, corre o risco de perpetuar desigualdades, em vez de as combater. Esta tomada de consciência reforçou a convicção de que a construção de uma escola inclusiva exige uma ação docente ética, sustentada pela reflexão constante sobre a própria prática (Glat, 2024). Assim, a diversidade cultural revelou-se um estímulo permanente à colaboração, à escuta e à transformação das práticas, confirmando que a escola inclusiva se constrói diariamente em comunidade.

2.3. ESPECIFICIDADES DO ENSINO NO 3.º ANO

2.3.1. *A AULA-OFICINA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB*

O ensino da História no 1.º CEB insere-se na área disciplinar de EM, cujas orientações curriculares, de caráter aberto quanto a conteúdos e objetivos, conferem ao professor uma dupla responsabilidade: a liberdade de escolha e a consciência das opções curriculares e metodológicas que assume (Duarte, 2021). Pensar na aprendizagem da História neste ciclo de ensino implica reconhecer a progressão das aprendizagens em EM, que se organiza em duas fases complementares: uma inicial, nos 1.º e 2.º anos, centrada na construção da noção de tempo e na compreensão do passado próximo da criança, e uma segunda, nos 3.º e 4.º anos, orientada para as primeiras abordagens à história local e nacional (Solé, 2021).

Durante a experiência da PP em 1.º CEB II, senti alguma liberdade curricular, que me exigiu uma postura de reflexão constante sobre as decisões tomadas em sala. Inicialmente percebida como oportunidade de maior flexibilidade, essa autonomia revelou-se também um desafio, pois implicava assumir a responsabilidade de cada escolha e compreender o seu impacto direto nas aprendizagens dos alunos e na forma como constroem o

conhecimento. Assim, questionei-me continuamente sobre “o que ensinar”, “por que” e “como” fazê-lo, garantindo coerência entre intenções, estratégias e resultados educativos.

Reconhecemos na metodologia da aula-oficina um caminho favorável para responder às necessidades da turma e aos objetivos de aprendizagem do domínio social do EM. Neste sentido, através de práticas ativas, exploratórias e centradas no aluno, procurámos criar uma relação mais contextualizada com o conhecimento histórico, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a construção partilhada do saber (Barca, 2004). Apesar de a interdisciplinaridade estar progressivamente consolidada no 1.º CEB, constatei que a aula-oficina continua a ser pouco explorada, sobretudo na dimensão social e histórica do currículo, precisamente aquela que mais pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e cidadã das crianças.

Quando se assume esta função integradora, o EM torna-se o eixo central do trabalho, permitindo articular diferentes áreas curriculares e promover uma exploração mais ampla dos temas (Campino e Dias, 2021). Foi com base nesta visão interdisciplinar que concebemos e implementámos um projeto centrado na Revolução de 25 de Abril de 1974 para assinalar o seu cinquentenário e promover a compreensão dos valores democráticos. Desde o início, procurámos que a abordagem fosse simultaneamente histórica e interdisciplinar, promovendo a articulação de saberes e o desenvolvimento de competências transversais, segundo o modelo conceptual de Campino e Dias (2021), conforme representado na Figura 4, que sustenta a interdisciplinaridade como potenciadora do desenvolvimento cognitivo e como suporte para decisões ajustadas às características do grupo-turma e aos objetivos educativos.



Figura 4

Esquema conceptual baseado em Campino e Dias (2021)

A planificação das atividades seguiu os princípios propostos por Barca (2004) e Graça et al. (2021). Estas autoras defendem que o ensino da História deve desenvolver competências como a leitura e interpretação de fontes, a contextualização temporal dos

acontecimentos, a formulação de hipóteses explicativas e a comunicação fundamentada de ideias. Procurámos promover espaços de aprendizagem ativos e digitais, nos quais os alunos pudessem desenvolver a capacidade de pensar historicamente através dos desafios apresentados, favorecendo a construção da sua consciência histórica com recurso a metodologias ativas e ao uso pedagógico das tecnologias, enquadradas no modelo de aula-oficina (Graça e Solé, 2024; Graça et al., 2021; Graça et al., 2025a). No final do projeto, as produções dos alunos foram reunidas e expostas num espaço comum da escola, dando origem a uma mostra aberta à comunidade educativa, reforçando o sentido social e coletivo da História enquanto construção partilhada.

Com base nestes referenciais, o projeto foi estruturado numa sequência didática articulada e distribuída ao longo de duas semanas. As atividades foram organizadas de forma a promover a curiosidade e o envolvimento progressivo dos alunos, integrando momentos de problematização, exploração de fontes históricas (como textos, imagens e músicas), expressão artística e partilha com a comunidade escolar, conforme representado na Figura 5. Esta organização possibilitou a criação de espaços de aprendizagem onde os alunos questionaram, investigaram e reconstruíram o passado com base em evidências (Gago, 2020; Graça e Maia, 2024).



Figura 5

Registos fotográficos do projeto “Comemoração dos 50 anos do 25 de Abril”

O ponto de partida foi a abertura de uma “cápsula do tempo”, que continha revistas, cartazes, fotografias e um cravo, terminando com a minha questão: “Por que é o 25 de Abril tão importante para Portugal?”, a fim de criar um momento de problematização e construir em conjunto significados através de um *brainstorming* que permitiu aceder às conceções prévias dos alunos e iniciar a contextualização temporal, através da emergência de palavras-chave como *Anos 70*, *Liberdade*, *Revolução*, *Mudança*, *Zeca Afonso* e *Paz*.

Numa fase subsequente, organizámos a turma em pequenos grupos de trabalho, aos quais propusemos um jogo de tabuleiro concebido especificamente para o projeto. As aulas de EM Social constituíram-se como um espaço de interação e experimentação, onde o jogar foi valorizado como prática à construção e circulação de saberes, atribuindo à emoção e ao encantamento um papel central nos processos de aprendizagem (Meinerz, 2018). O jogo integrava desafios de escolha múltipla e questões de resposta curta, incentivando a pesquisa orientada com recurso aos computadores e estimulando a construção colaborativa de respostas fundamentadas (Costa et al., 2024).

Ao refletir sobre esta etapa, apercebi-me de que os momentos de maior envolvimento ocorreram quando os alunos assumiram um papel ativo na descoberta do conhecimento. Em momentos anteriores, já havia observado maior empenho e motivação sempre que as atividades envolviam recursos visuais e interativos. Por isso e, com base na ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando o aluno assume um papel ativo na pesquisa e reconstrução do conhecimento, em vez de se limitar à memorização de conteúdos (Dias-Trindade e Carvalho, 2019; Júnior et al., 2025), criámos o jogo de tabuleiro com a possibilidade de os alunos pesquisarem informação sempre que não sabiam responder. Esta opção teve como propósito a utilização de recursos digitais, permitindo aos alunos aceder, analisar e validar diferentes fontes de informação com o nosso acompanhamento, em consonância com as orientações das AE de TIC, que valorizam a planificação de investigações online, a formulação de questões orientadoras e a avaliação crítica da fiabilidade das fontes (Ministério da Educação, 2018a).

O jogo e o uso das TIC levaram os alunos a demonstrar maior disponibilidade para experimentar, errar e reconstruir o seu pensamento, expressando-se com mais confiança e espontaneidade através do lúdico. O jogo proporciona a liberdade de arriscar e errar, sendo o erro encarado como parte integrante do processo de aprendizagem e uma oportunidade de crescimento e reflexão (Meinerz, 2018; Júnior et al., 2025). Além disso, esta metodologia foi eficaz na identificação de dificuldades, na monitorização da assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento de competências de investigação, criatividade e pensamento crítico, à medida que os alunos se envolviam na análise e reconstrução da informação de forma autónoma e cooperativa (Dias-Trindade e Carvalho, 2019; Graça et al., 2025b).

À medida que as atividades se foram desenrolando, desde a análise da canção “Grândola, Vila Morena” até à construção de uma linha cronológica, à produção biográfica e ao contacto com um testemunho direto partilhado por uma das auxiliares que viveu essa época, observei uma transformação na forma como os alunos se relacionavam com o tema. O 25 de Abril deixou de ser, para muitos, um acontecimento distante e passou a adquirir contornos mais próximos, associados a rostos (no caso dos testemunhos). A História revelou-se como um espaço de encontro entre passado e presente, em que a experiência pessoal e o testemunho direto facilitaram a aprendizagem (Barca, 2004; Gago, 2020).

No decorrer do projeto, apercebi-me de que os alunos possuíam uma compreensão limitada do conceito de liberdade, encarando-o como algo natural e garantido. A noção de que existiu um tempo em que não podiam expressar-se livremente ou frequentar a escola em igualdade de condições parecia-lhes improvável, revelando o potencial formativo de trabalhar a História como espaço de confronto entre diferentes realidades e modos de vida (Graça e Maia, 2024). Progressivamente, as perguntas tornaram-se mais curiosas, como “Mas porque é que não podiam falar?” e “E se falassem, o que lhes acontecia?”, revelando o despertar de uma consciência histórica em formação (Gago, 2020; Barca, 2021; Gago e Ribeiro, 2022). De forma a aprofundar a dimensão simbólica e emocional, foi exibido o vídeo do livro “O Tesouro”, de Andrea Basílio, a partir do qual se promoveu uma discussão sobre o conceito de liberdade, seguida de uma representação das interpretações individuais, que evidenciou diferentes formas de compreender e sentir esse valor, nomeadamente “A liberdade é como ouro.”; “A liberdade é ter amigos. É ter uma casa e uma família.”; ou “Para mim ser livre é poder ir para outros países.”.

O nosso papel passou por desafiar os alunos a posicionarem-se como pequenos investigadores num ambiente que favoreceu a exploração ativa e colaborativa (Duarte, 2021; Graça et al., 2021). Trabalhar História com crianças de 3.º ano exige sensibilidade para o modo como constroem o conceito de tempo e de mudança. A aula-oficina permitiu estimular a passagem de um “tempo vivido” para um “tempo histórico”, apoiado em evidências, narrativas e representações simbólicas, observando-se o reconhecimento de diferentes perspetivas sobre os acontecimentos.

A utilização de fontes históricas variadas foi fundamental para o desenvolvimento da multiperspetiva histórica, promovendo a sua análise e contextualização. Ao longo do

projeto, observou-se uma progressiva capacidade de relacionar o passado com o presente, interpretando factos históricos à luz de testemunhos, imagens e narrativas, o que contribuiu para uma compreensão mais situada da Revolução (Graça e Maia, 2024). A opção consciente por não recorrer ao manual escolar como referência principal permitiu privilegiar práticas contextualizadas, evitando abordagens formatadas que, muitas vezes, limitam a curiosidade e o pensamento reflexivo (Moreira e Duarte, 2020).

Durante esta PP, consolidei a compreensão de que o exercício da docência ultrapassa a utilização rígida do manual escolar, exigindo uma postura estratégica, reflexiva e investigativa. A aprendizagem acontece quando o professor adota uma postura estratégica, capaz de criar experiências educativas que favoreçam a participação ativa dos alunos. Conforme salientam Campino e Dias (2021, p.125) não é um desafio ser “um professor que limita as suas aulas ao uso do manual. Mas ser um professor que arrisca, pesquisa, implementa, reflete e fundamenta o seu trabalho na sala de aula confere uma seriedade que, pensamos, correndo o risco de alguma injustiça, estar pouco presente entre os professores do 1.º CEB”. Assim, a aula-oficina representou uma metodologia alternativa e uma expressão de compromisso profissional com práticas contextualizadas, reflexivas e intencionalmente fundamentadas, reafirmando a importância de um professor que investiga, planeia e aprende com os seus alunos.

3. CONTRIBUTOS DAS PRÁTICAS NO 1.º CEB PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

As experiências vivenciadas nos contextos do 1.º CEB I e II proporcionaram-me uma compreensão das exigências educativas, relacionais e curriculares próprias deste ciclo de ensino, bem como a importância de ajustar continuamente a intervenção pedagógica às características de cada grupo. Adaptar-me ao contexto da sala de aula, estabelecer relações com as crianças e operacionalizar os conteúdos na prática foram aspetos que enriqueceram a minha experiência profissional. Cada criança revela a sua própria individualidade, manifestando necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem distintos, pelo que uma prática flexível e ajustável se torna imprescindível para responder de forma adequada à diversidade presente na sala de aula.

Este processo de ajustamento constante, sustentado por uma atitude reflexiva e crítica, foi fundamental para moldar a professora que começo a ser. Como afirma Nóvoa (2021, p. 7), “a pedagogia é sempre a arte do encontro”, e foi precisamente no encontro com cada aluno, com as suas realidades, culturas e formas de estar, que fui construindo um sentido mais profundo para o ato de ensinar. Esta visão desafia-nos a reconhecer que a educar exige presença, escuta ativa, mediação e compromisso, não só com os conteúdos, mas com cada criança que se cruza connosco.

A avaliação, quando concebida neste quadro de flexibilidade, passou a assumir-se como um meio de compreender e valorizar o percurso singular de cada aluno. Na prática, percebi que o diálogo e o *feedback* construtivo contribuíram para aumentar o envolvimento, a confiança e a consciência do progresso por parte dos alunos, reforçando o carácter formativo e humano da avaliação.

A integração curricular surgiu, ao longo da prática, como uma opção metodológica capaz de ultrapassar o carácter estanque das disciplinas e a fragmentação disciplinar, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e significativas (Leite, 2012; Duarte, 2021). Embora o processo apresente desafios, como salientam Campino e Dias (2021, p. 105), “nem sempre é fácil conceber o processo de ensino e aprendizagem, partindo das características de uma turma, integrando os conhecimentos prévios dos alunos e deslocando, para estes, os centros de decisão”. O planeamento interligado, a avaliação formativa e as metodologias ativas foram assumidas como pilares desta abordagem, reforçando a ideia de que uma escola inclusiva se constrói na interseção entre reflexão, intencionalidade e ação consciente (Silva, 2005; Roldão e Almeida, 2018; Duarte, 2021).

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.º CEB I E II

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

As PP em contexto de 2.º CEB (PP I e PP II) decorreram ao longo de dois semestres, entre os dias 23 de setembro de 2024 e 13 de junho de 2025, totalizando quinze semanas por período de intervenção. Ambas foram realizadas no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, numa escola situada na freguesia e concelho da Marinha Grande, distrito de Leiria. Em contraste com os contextos educativos anteriores, estas práticas

decorreram com uma única turma do 5.º ano de escolaridade, no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP).

A instituição acolhedora, de grande dimensão, integrava os três ciclos do ensino básico e encontrava-se organizada de forma funcional e eficiente. A estrutura educativa contava com um corpo docente e não docente dimensionado para dar resposta às exigências da comunidade escolar, promovendo um ambiente de estabilidade e segurança. O edifício, bem conservado, estava distribuído por diversos blocos, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, refeitório, espaços de apoio educativo e psicológico, bem como áreas desportivas interiores e exteriores. As turmas permaneciam, regra geral, na mesma sala ao longo do dia, sendo apenas deslocadas para espaços específicos em situações pontuais, como é o caso das aulas de Educação Física, que decorriam nos recintos desportivos da escola. Destaca-se ainda o sistema de controlo na entrada e saída dos alunos, assegurando um ambiente seguro e organizado.

A turma com a qual decorreram as intervenções era constituída por 26 alunos (13 raparigas e 13 rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, o que refletia uma heterogeneidade assinalável ao nível etário. No que respeita à composição cultural e linguística, a diversidade estava patente na presença de alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente portuguesa, brasileira e indiana, fator que introduzia dinâmicas particulares nas interações em sala de aula e exigia um acompanhamento mais atento. Acresce ainda a existência de dois alunos em situação de retenção, o que contribuía para a diversidade de percursos escolares no grupo.

No que respeita à avaliação global da turma, a maioria dos alunos demonstrava uma progressão positiva, embora se observassem algumas dificuldades ao nível da aquisição, compreensão e aplicação dos conteúdos. A turma integrava quatro alunos abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, com aplicação de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, incluindo diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, leitura de enunciados, tempo suplementar, apoio psicopedagógico e provas adaptadas. Paralelamente, quatro alunos beneficiavam de apoio no âmbito do PLNM, frequentando níveis A1 e B1.

A fase de observação, apoiada num plano previamente definido, foi enriquecida por diálogos informais com as professoras cooperantes. No entanto, ao contrário do que

sucedeu nos contextos do 1.º CEB, os tempos de observação foram mais reduzidos, o que dificultou o conhecimento aprofundado dos alunos e a compreensão global das dinâmicas escolares. Por conseguinte, esta limitação traduziu-se numa perceção mais centrada na perspetiva das docentes cooperantes.

4.2. ENSINO DE PORTUGUÊS

4.2.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

4.2.1.1. Ler para compreender: dificuldades de leitura e construção de sentido

No contexto de ensino de Português, emergiram alguns desafios que impactaram o meu percurso, enquanto estagiária. O domínio de uma competência linguística sólida é condição essencial para o exercício da docência, uma vez que ensinar a língua implica também saber usá-la com consciência e rigor (Lopes e Morgado, 2019). Cabe ao professor mobilizar, de forma articulada, o conhecimento sobre o funcionamento da língua, o conhecimento científico e o saber didático, de modo a promover nos alunos o desenvolvimento de uma utilização proficiente e refletida da linguagem.

A prática educativa no âmbito do ensino do Português exige o reconhecimento da natureza transversal desta área de saber, cuja presença se estende inevitavelmente às restantes disciplinas. Embora o Português possua conteúdos e metodologias próprias, o seu ensino contribui para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que sustentam o sucesso escolar em geral, assumindo uma função integradora no currículo (Castro, 1997). De facto, como refere Sá (2015), as competências linguísticas manifestam-se em múltiplos contextos (na oralidade, na leitura e na escrita) e são mobilizadas sempre que o aluno participa em debates, identifica ideias principais, sintetiza informação ou produz diferentes tipos de texto. Do mesmo modo, todas as áreas disciplinares, ao recorrerem à língua como instrumento de pensamento, comunicação e aprendizagem, desempenham um papel decisivo no reforço da proficiência linguística. Esta constatação tornou-se particularmente evidente ao longo da prática, quando observei que dificuldades de compreensão em Português se refletiam diretamente no desempenho dos alunos noutras disciplinas, como HGP. Por isso, importa que cada disciplina contribua intencionalmente para o domínio do Português, numa lógica de complementaridade e corresponsabilidade curricular (Sá, 2015).

Consciente dessa importância, observei, durante a PP I em 2.º CEB, as dificuldades de leitura e de compreensão evidenciadas pelos alunos, que, pela continuidade da mesma turma na PP II, se configuraram como um domínio de intervenção a aprofundar e consolidar no período subsequente. Esta continuidade permitiu-me acompanhar a evolução dos alunos e refletir de forma mais aprofundada sobre a eficácia das estratégias adotadas. Desde o início, percebi que muitos alunos revelavam pouca autonomia na leitura, o que se refletia em dificuldades de compreensão, sobretudo na leitura em voz alta. Em várias situações, os alunos conseguiam decifrar palavras isoladas, mas perdiam o sentido global do texto, o que se tornava visível nas respostas pouco consistentes às questões de interpretação. Esta situação remete-nos para a ideia de que a compreensão é inseparável do ato de ler: compreender implica atribuir significado ao que se lê, seja uma palavra, uma frase ou um texto (Sim-Sim, 2007; Sousa, 2015).

No contacto diário com a turma, fui constatando que, para vários alunos, esse processo de construção de sentido não acontecia de forma natural, muitas vezes porque a decifração era pouco segura. Enquanto mestranda atuante, este diagnóstico levou-me a questionar até que ponto as dificuldades observadas resultavam da falta de estratégias de leitura ou da ausência de bases consolidadas nos anos anteriores. Tal como referem Ribeiro et al. (2010), a leitura exige a articulação de diferentes sub-processos (uns mais básicos, como o reconhecimento automático de palavras, e outros mais complexos, ligados à interpretação e integração da informação). Esta constatação tornou-se um ponto de reflexão central na nossa intervenção, porque nos permitiu entender que as dificuldades observadas não se limitavam à fluência, mas estavam intimamente ligadas ao modo como cada aluno conseguia (ou não) construir significado a partir da leitura (Sim-Sim, 2007; Ribeiro et al., 2010).

A leitura envolve a mobilização de diversos processos cognitivos e afetivos que permitem ao leitor construir sentido e atribuir significado ao texto (Sim-Sim, 2007; Sousa, 2015; Santos e Garcia, 2024). Contudo, a ausência de hábitos de leitura regulares reduz a disponibilidade cognitiva e emocional necessária para compreender, interpretar e refletir sobre o que se lê (Sim-Sim, 2007; Viana e Ribeiro, 2020a), comprometendo o desempenho dos alunos não só nas aulas de Português, mas também noutras áreas disciplinares. Sendo as competências de leitura e compreensão intrinsecamente transversais, a sua fragilidade repercute-se em domínios como HGP, onde a interpretação

de fontes históricas exige a mobilização dos mesmos processos de construção de significado trabalhados em Português.

O momento de observação revelou a pertinência de uma abordagem interdisciplinar e integrada, em que as competências de leitura e compreensão desenvolvidas numa área possam ser transferidas e aplicadas noutra, promovendo aprendizagens articuladas. Numa sociedade em que o acesso à informação é imediato, é essencial formar leitores críticos, capazes de seleccionar, interpretar e avaliar o que leem (Viana e Ribeiro, 2020b), pelo que saber compreender é um requisito que ultrapassa largamente o êxito nas disciplinas. Assim, é como uma condição indispensável para o sucesso dos alunos, tanto na vida escolar como no seu percurso futuro (Sim-Sim, 2007). Trabalhar a compreensão leitora é um investimento no desenvolvimento dos alunos, em linha com o que preconiza o PA. Espera-se, de facto, que os alunos mobilizem conhecimentos e valores que lhes permitam intervir de forma crítica e responsável na sociedade, tomar decisões fundamentadas e participar de modo ativo e consciente na vida coletiva (Martins et al., 2017).

No caso da turma, alguns alunos demoravam muito tempo a ler ou apresentavam uma leitura com muitos erros, o que levava à perda de sentido e comprometia a interpretação textual. Estas dificuldades tornavam-se evidentes, por exemplo, quando os alunos não conseguiam responder a questões simples após a leitura, mesmo tendo acabado de ler o texto. Esta dificuldade afastava-os da fluência que Sim-Sim (2007) considera essencial à compreensão uma leitura precisa, rápida e expressiva, que permita reconhecer palavras automaticamente e aceder ao significado sem esforço. O desafio consistiu, por isso, em desenvolver competências de compreensão e criar condições para que a leitura se tornasse, gradualmente, um espaço de descoberta. Para alguns alunos, porém, este processo continuava a revelar-se lento e pouco automatizado, interferindo diretamente na compreensão.

Neste contexto, refletimos sobre iniciativas como os “10 minutos a ler”, que se revelaram uma oportunidade para estimular o gosto pela leitura e promover um contacto mais regular com os livros (Krashen, 2004). A decisão de implementar esta rotina resultou da percepção de que muitos alunos associavam a leitura apenas a tarefas avaliativas, o que comprometia o seu envolvimento. A leitura regular e autónoma pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento das competências leitoras. À luz da perspectiva de Krashen (2004), segundo a qual o contacto frequente, significativo e voluntário com

textos variados constitui um dos fatores mais influentes na aquisição da literacia, tornou-se evidente que muitos dos obstáculos observados não se explicavam apenas por dificuldades técnicas de decodificação, mas também por uma reduzida exposição a experiências de leitura genuinamente prazerosas. O mesmo autor sublinha ainda que a leitura livre promove progressos graduais na fluência e na compreensão, mesmo na ausência de uma responsabilização formal, o que nos levou a reconsiderar a forma como a leitura era intencionalmente trabalhada em sala de aula. Este foi um ponto importante para mim, compreender que, para alguns alunos, antes de “ler melhor”, era preciso “querer ler”.

O professor deve, assim, assumir um papel ativo na promoção do interesse leitor, criando rotinas de contacto autónomo e significativo com os livros. Foi nesse sentido que, na turma em questão, se tornou necessário intervir de forma sistemática e consciente, de modo a fortalecer a compreensão leitora. As leituras em voz alta realizadas em contexto de aula permitiram observar que muitos alunos compreendiam melhor quando o texto era lido pela professora ou por um colega mais proficiente, o que reforçou a relevância de integrar momentos de leitura orientada e dialogada. A partir desta evidência, passei a planear a leitura em voz alta com maior intencionalidade (definindo pontos de paragem, antecipando dificuldades vocabulares e preparando perguntas que apoiassem a inferência), procurando que a leitura não se reduzisse à decodificação e que os alunos fossem aprendendo a construir sentido em conjunto. A implementação do projeto “10 minutos a ler”, no final de cada aula de 100 minutos, revelou-se, portanto, uma estratégia pertinente.

A partir destas primeiras observações, tornou-se igualmente claro que seria necessário equilibrar os momentos de mediação docente com oportunidades de leitura mais autónomas e prazerosas. De facto, a investigação tem mostrado que pequenas doses diárias de leitura recreativa produzem efeitos mais consistentes do que períodos prolongados de leitura imposta. Neste sentido, Krashen (2004), ao analisar o *Sustained Silent Reading* (SSR), evidencia que dedicar entre cinco e quinze minutos por dia à leitura voluntária favorece, sobretudo entre leitores relutantes, o desenvolvimento gradual do interesse leitor e a predisposição para ler fora do contexto escolar. Consequentemente, mais do que a quantidade de texto lido num dado momento, importa suscitar um envolvimento autêntico com a leitura. Assim, o espaço dos “10 minutos a ler” transformou-se num momento de encontro com os livros, e consigo mesmos, reforçando

simultaneamente a motivação para a leitura e a confiança leitora, dimensões essenciais para o progresso da compreensão textual (Giasson, 2000; Santos e Garcia, 2024).

Esta realidade levou-me a refletir sobre a importância da fluência leitora como condição prévia para a compreensão, uma vez que a falta de automatização da leitura consome recursos cognitivos que deveriam estar disponíveis para a construção de significado (Sim-Sim, 2007; Viana e Ribeiro, 2020a). A consciência desta relação orientou-me a visitar o documento curricular em vigor, onde as AE de Português do 4.º ano preveem que o aluno seja capaz de “fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos” (Ministério da Educação, 2018b, p. 7). No entanto, muitos estudos demonstram que vários alunos terminam o 1.º CEB sem atingir plenamente esta competência, revelando fragilidades na velocidade e precisão da leitura.

Como consequência, limita-se o desenvolvimento de competências mais complexas esperadas no 5.º ano, nomeadamente a capacidade de compreender o significado global de um texto, deduzir informações implícitas e reconhecer as suas ideias centrais e perspectivas (Ministério da Educação, 2018c). Sousa (2015) distingue entre o aprendiz que, no final do 1.º CEB, deveria dominar estratégias básicas de compreensão e o leitor que, no 5.º ano, deveria já ser capaz de aprofundar e sofisticar essas mesmas estratégias. No entanto, percebi que, quando essas competências iniciais não foram devidamente consolidadas, torna-se difícil esperar que os alunos avancem para níveis de leitura mais complexos. Em vez de afinarem estratégias, muitos ainda enfrentavam obstáculos na fluência e na compreensão literal. Esta tomada de consciência levou-me a reconhecer que, antes de solicitar aos alunos que mobilizem processos interpretativos mais exigentes, é necessário reconstruir as bases que não ficaram totalmente asseguradas nos anos anteriores, orientando a intervenção para suprir barreiras que condicionam o percurso leitor no 5.º ano. Assim, as fragilidades na compreensão acabam por comprometer o cumprimento das aprendizagens esperadas para este nível de ensino, exigindo do professor uma ação diferenciada e intencional. Na minha prática, isto traduziu-se na necessidade de tornar visíveis os passos da compreensão (o que procurar no texto, como justificar, como reler), em vez de pressupor que os alunos os fariam automaticamente.

No decorrer das intervenções, percebi que os alunos necessitavam de uma orientação clara para compreenderem verdadeiramente os textos. Sim-Sim (2007) lembra que ensinar a ler é oferecer estratégias que permitam ao leitor extrair sentido, e essa ideia tornou-se

evidente na prática. Também observámos que, tal como defendem Ribeiro et al. (2010), a compreensão só acontece quando o que está no texto se liga ao que o aluno já sabe. Por isso, fez-nos sentido organizar o trabalho em etapas distintas, seguindo a proposta de Viana e Ribeiro (2020b), que salientam a importância de apoiar o aluno antes, durante e depois da leitura, modelando procedimentos e promovendo gradualmente a autonomia.

Quando trabalhávamos com os textos do manual, organizávamos as atividades em três momentos distintos: antes, durante e após a leitura, seguindo contributos de Giasson (2000), Sim-Sim (2007), Ribeiro et al. (2010), Viana e Barbeiro (2020b), que defendem a importância da orientação explícita do professor ao longo do processo leitor. Antes da leitura, os alunos refletiam sobre o tema, formulando questões com o objetivo de ativar conhecimentos prévios e suscitar curiosidade. Durante a leitura individual, eram orientados a sublinhar palavras desconhecidas e a interrogar o texto; na leitura em voz alta realizávamos paragens estratégicas. Após a leitura, propúnhamos tarefas de exploração e sistematização, como a ordenação de acontecimentos, a elaboração de resumos, a atribuição de títulos alternativos ou a realização de inferências e reflexões críticas, promovendo níveis de compreensão literal, inferencial, reorganizativo e crítico (Giasson, 2000; Viana e Ribeiro, 2020c).

Nem sempre foi fácil decidir quando orientar e quando deixar que o grupo construísse o sentido de forma mais livre. Esta dúvida acompanhou-me e impeliu à reflexão sobre o papel do professor enquanto alguém que guia (Santos e Garcia, 2024), mas que, ao mesmo tempo, aprende a recuar para que o outro se aproprie da aprendizagem. Eu e o meu par pedagógico procurávamos um equilíbrio entre a orientação e a autonomia, permitindo gradualmente que os alunos interpretassem os textos de forma mais independente. Contudo, mantínhamos as etapas de leitura e questionamento como referência estruturante, dando particular atenção às perguntas orientadas para o processo, uma vez que estas desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de estratégias de metacompreensão (Ribeiro et al., 2010).

O recurso a esta metodologia favoreceu uma leitura mais participativa e reflexiva, e fomos percebendo, tal como sublinham Santos e Garcia (2024), que a formação de leitores exige experiências de leitura que sejam realmente estimulantes, críticas e diversificadas. Na prática, isso significou ajudar os alunos a descobrir que ler não serve só para responder a

perguntas, mas para compreender melhor o mundo e a si próprios, tornando a leitura uma ferramenta para viverem de forma mais consciente.

Ao longo das semanas de intervenção, aferimos que alguns começaram a encarar o texto com maior curiosidade, enquanto outros demonstraram um envolvimento crescente nas discussões coletivas. Ou seja, a natureza dinâmica das atividades contribuiu para um aumento gradual da motivação e da autonomia, tal como defendem Santos e Garcia (2024), que sublinham que metodologias participativas favorecem uma leitura mais reflexiva e estimulante. Na prática, percebemos que estas pequenas evoluções mostraram que o progresso nem sempre é imediato, mas revela-se em pequenas (grandes) mudanças na postura dos alunos e na forma como participam nas aulas. Ainda assim, persistiram algumas dificuldades na identificação de ideias implícitas e na interpretação de mensagens subjacentes, reconhecendo-se a necessidade de continuar a investir em estratégias de interpretação e de apoio à inferência (Sousa, 2015; Viana e Ribeiro, 2020b), aprofundando o trabalho de compreensão textual.

Em articulação com estas práticas, o trabalho com o vocabulário foi igualmente valorizado. A leitura pouco frequente manifestava-se num léxico limitado, que não só dificultava a compreensão textual, como também condicionava a expressão oral e escrita dos alunos. Nesse sentido, em muitas leituras, identificávamos conjuntamente palavras desconhecidas e explorávamos o seu significado através do contexto, do recurso ao dicionário ou do apoio de imagens. Progressivamente, essa tarefa foi sendo remetida para os próprios alunos, incentivando-os a mobilizar estratégias autónomas de construção de significado. Era uma abordagem particularmente útil para aqueles que tinham mais dificuldades, que beneficiavam de suportes visuais enquanto mediadores da compreensão (Sim-Sim, 2007). Além disso, a experiência mostrou que, tal como defendem Ribeiro et al. (2010), não é a simplificar o vocabulário que promovemos o desenvolvimento lexical, mas sim a desafiar os alunos a mobilizar pistas contextuais, a reconhecer afixos e a formular hipóteses de significado.

Além destas dimensões, considerámos essencial promover uma literacia crítica, entendida como a capacidade de interpretar, questionar e transformar os textos, indo além da compreensão superficial e promovendo uma cidadania ativa e consciente (Pereira, 2009). Segundo a autora, “os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização de textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora de

significados” (Pereira, 2009, p. 19). Com base nesta perspectiva, explorámos a leitura de textos literários, como a lenda “A Lagoa das Sete Cidades” e os contos tradicionais “Frei João sem Cuidados” e “Os Dois Amigos”, procurando que fosse trabalhada (além da compreensão) a interpretação crítica.

A abordagem destas leituras revelou potencial para o desenvolvimento de competências cruzadas entre Português e HGP. No caso da lenda mencionada anteriormente, a articulação com HGP surgiu naturalmente, pois, em Geografia, os alunos tinham estudado as paisagens naturais, o relevo e a influência da ação humana. A exploração deste texto permitiu, assim, relacionar o espaço narrativo da lenda com o espaço geográfico real dos Açores. As questões colocadas durante a leitura, como “O que acham da decisão do rei?” ou “Acham que situações semelhantes ainda acontecem hoje?”, proporcionaram bons momentos de reflexão. A partir dessas discussões, os alunos recuaram ao passado, refletindo sobre normas sociais e desigualdades, e estabeleceram paralelos com a atualidade, nomeadamente com situações de discriminação que persistem, como as vividas pela comunidade cigana. Para mim, estes momentos confirmaram que a compreensão leitora ganha profundidade quando o texto é posto em diálogo com a experiência, e não apenas quando é “resolvido” como exercício.

A reflexão sobre as práticas de leitura conduziu também à necessidade de pensar a língua numa perspectiva mais transversal da sua dimensão disciplinar, explorando as suas relações com outras áreas do saber. O facto de sermos mestrandas atuantes nas duas áreas disciplinares (Português e HGP) na mesma turma, facilitou o estabelecimento de pontes entre os conteúdos de ambas. Beane (2003) alerta que, quando o currículo é estruturado em torno de fronteiras disciplinares rígidas, corre-se o risco de excluir outras perspectivas e saberes relevantes para o processo educativo. Compete, portanto, ao professor adotar uma postura que contrarie a tendência fragmentada do currículo, demonstrando que o trabalho docente se enriquece quando é desenvolvido de forma partilhada e cooperativa. Tal como defendem Roldão e Almeida (2018), essa gestão colaborativa do currículo permite ajustar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos, assegurando que cada um tenha oportunidades reais de aprendizagem bem-sucedida.

Enquanto mestrandas, compreendemos que esta era uma oportunidade para promover uma visão crítica e humanista da leitura, que ultrapassa as fronteiras entre disciplinas (Santos e Garcia, 2024). De modo semelhante, o trabalho com os contos tradicionais

permitiu-me explorar dimensões éticas, históricas e culturais da leitura, mostrando aos alunos como estas narrativas refletem valores, crenças e modos de vida de outros tempos. Através da interpretação das atitudes e intenções das personagens, os alunos reconheceram que a literatura é também um espelho da sociedade e um espaço de questionamento sobre temas como a autoridade, a justiça e a amizade. Estas reflexões permitiram estabelecer pontes entre o passado e o presente e compreender que ler é igualmente um exercício de cidadania. Levo daqui, sobretudo, a consciência de que diferenciar não é simplificar, é apoiar de formas diferentes para que todos possam aceder ao texto e crescer, neste caso, como leitores.

Ao orientar a leitura guiada através de perguntas que abriam caminhos interpretativos e ajudavam os alunos a mobilizar estratégias de compreensão, procurámos evitar aquilo que Giasson (2000) problematiza: uma prática docente centrada na correção ou na verificação de respostas, que pouco contribui para que os alunos evoluam enquanto leitores. Pelo contrário, assumimos a leitura como um percurso acompanhado, em que os alunos aprendiam a escutar o texto e a si próprios, descobrindo sentidos que provavelmente não emergiriam sem este diálogo orientado.

Deste modo, as interpretações que surgiram permitiram estabelecer pontes entre passado e presente, entre a experiência pessoal e a herança cultural, reforçando a convicção de que ler é, também, um exercício de cidadania. Estas leituras, desenvolvidas numa perspetiva crítica, ajudaram os alunos a compreender que os textos refletem valores, visões e contextos que podem, e devem, ser questionados (Pereira, 2009; Santos e Garcia, 2024). Esta abordagem vai ao encontro do *Halliday Plus Model of Language Learning* proposto por Harse (2001, como citado em Pereira, 2009, p. 21), que destaca a importância de aprender a usar a linguagem para criticar e compreender o mundo. Incentivar os alunos a questionar quem é representado e quem permanece ausente, que valores são reforçados e que alternativas poderiam ser imaginadas tornou-se uma forma de promover uma postura ativa e consciente perante o texto.

Esta experiência permitiu-me reconhecer a complexidade do ensino da leitura e a necessidade de articular, de forma equilibrada, o desenvolvimento da fluência, da compreensão e da literacia crítica. Tomei consciência de que a promoção de hábitos de leitura consistentes, através do ensino explícito de estratégias e da reflexão sobre os textos, é fundamental para formar leitores competentes e cidadãos participativos. Mais do

que ensinar a ler, este percurso evidencia a importância de ensinar a compreender, a pensar e a questionar, ajudando os alunos a lerem o mundo com olhos mais atentos e críticos. Mostrou-me ainda a necessidade de ajustar o grau de orientação, permitindo que cada aluno avance para uma autonomia progressiva na leitura e na construção de sentido.

Por fim, esta intervenção reforçou que o verdadeiro ato de ensinar leitura consiste em ensinar a compreender, refletir e construir sentido, promovendo uma relação ativa, confiante e crítica com o texto. O ensino da compreensão leitora revelou-se um processo exigente, mas transformador, tanto para os alunos como para mim, enquanto futura professora que aprendi também a ler com atenção, sensibilidade e propósito.

4.2.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO EM PORTUGUÊS

4.2.2.1. Poesia criativa e espaço exterior como potenciadores da expressividade

O ensino do Português no 2.º CEB implica lidar com a diversidade textual, linguística e literária que caracteriza esta área disciplinar. Ao longo das PP I e II, pude observar que os alunos não progridem de forma homogênea nas competências de leitura (Giasson, 2000; Sousa, 2015). Alguns revelavam dificuldades evidentes na interpretação de textos, sobretudo narrativos, enquanto demonstravam maior predisposição para trabalhar textos poéticos, principalmente quando associados à oralidade, ao ritmo ou à criação. Como refere Sousa (2015), não basta considerar os interesses dos alunos, pois é igualmente importante reconhecer as diferentes competências de leitura que coexistem numa mesma turma. Na prática, percebi que a seleção criteriosa de géneros textuais e de estratégias diferenciadas não só legitima a intervenção pedagógica, como possibilita múltiplas formas de acesso à construção de sentido.

Importa, neste ponto, considerar o papel mais abrangente da literatura na formação do leitor. Para além de constituir um espaço de fruição estética, a literatura estimula o pensamento crítico, favorece a reflexão sobre questões sociais e melhora a comunicação (Sousa, 2015). O confronto do leitor com outras vozes, perspetivas e experiências, habilita-o a argumentar e a posicionar-se no mundo de forma mais informada e consciente (Sierpe et al., 2025).

Ao longo das semanas de intervenção, fui reconhecendo que a poesia poderia constituir uma via alternativa para aproximar alguns alunos da leitura literária. A sua brevidade, a

liberdade interpretativa e a musicalidade pareciam criar um espaço mais acolhedor para aqueles que revelavam maior resistência a textos narrativos. A poesia mobiliza imaginação, sensibilidade estética e criatividade (Saveli et al., 2006; Leal, 2014) e, na realidade que observei, os alunos envolviam-se com maior naturalidade nos jogos sonoros (rima, onomatopeia) e na exploração do sentido figurado, transitando progressivamente do literal para o simbólico (Sim-Sim, 2007). Constatei, deste modo, que as fragilidades que emergiam noutros géneros não anulavam o seu potencial interpretativo no domínio poético. Pelo contrário, alguns alunos ganhavam voz precisamente neste espaço, assumindo um papel mais ativo na construção do significado (Saveli et al., 2006; Leal, 2014).

A introdução da poesia constituiu um desafio, mas simultaneamente um processo enriquecedor, tanto para os alunos como para mim enquanto professora em formação. Exigiu que repensássemos estratégias, ajustássemos tempos e seleccionássemos poemas adequados, procurando encontrar um equilíbrio entre apoiar os alunos na descoberta de sentidos e evitar conduzi-los demasiado. Fui percebendo que a leitura e, em particular, a leitura poética funciona como um instrumento essencial de construção do conhecimento, abrindo espaço à imaginação, ao questionamento e à reflexão crítica (Leal, 2014). Estas dimensões tornaram-se visíveis no modo como os alunos se envolveram nas atividades, mostrando curiosidade, empenho e abertura interpretativa.

O trabalho com a poesia confirmou-me ainda que ensinar este género implica criar condições que favoreçam a escuta, o ensaio partilhado e a experiência sensorial do texto. Sim-Sim (2007) defende que o ensino da poesia requer encorajar os alunos a ler, a compreender poemas, a treinar a leitura em coro e em voz alta, a memorizar e a recitar, a explorar o ritmo e a desenvolver o raciocínio metafórico. Esta perspetiva fez-me refletir sobre a leitura poética como um processo orientado e monitorizado, onde a repetição oral e expressiva contribui ativamente para a construção do significado e para o desenvolvimento da fluência leitora, uma vez que esta prática afeta positivamente a compreensão e a fluência (Sim-Sim, 2007). Por conseguinte, fui percebendo a importância que a poesia tem no ensino, lembrando que o texto poético funciona simultaneamente como meio, objeto e modo de representação da realidade (Leal, 2014), e que constitui “um dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação da linguagem” (Gonçalves, 2009, p. 3).

As AE de Português para o 2.º CEB estabelecem, entre os objetivos da leitura, a necessidade de trabalhar textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática, especificando que os alunos devem ler integralmente, pelo menos, quatro poemas ao longo do ano letivo (Ministério da Educação, 2018c). Do mesmo modo, a lista de obras e textos para a Educação Literária sugere, para o 5.º ano, um conjunto de poemas de autores como Álvaro Magalhães ou Luísa Ducla Soares, reforçando a centralidade da poesia na formação literária dos alunos. Este enquadramento confirma que o trabalho com textos poéticos integra uma orientação estruturante do currículo, conferindo ainda maior legitimidade à opção por privilegiar este género. Assim, planificámos uma proposta didática centrada nos poemas *O Hipermercado* e *Quem és tu?*, articulando a dimensão literária com uma reflexão crítica sobre valores humanos e consumismo. A escolha destes textos teve igualmente um fundamento pessoal, seleccionámos poemas com os quais mantínhamos uma ligação, reconhecendo a importância de o professor escolher textos que também o tocam, uma vez que dificilmente poderá despertar sensibilidade nos alunos se não sentir ele próprio esse impacto (Saveli et al., 2006; Sim-Sim, 2007).

Os poemas escolhidos possuíam uma abertura interpretativa, oferecendo aos alunos um primeiro contacto acessível com a dimensão metafórica. A organização gráfica, a musicalidade e o ritmo funcionaram como convite à leitura, sobretudo para os que se sentiam menos confiantes neste género, tal como sublinham autores que destacam o papel do aspeto visual e da sonoridade na aproximação ao texto poético (Saveli et al., 2006; Leal, 2014). À medida que trabalhávamos com estes textos, entendi que a poesia exige uma orientação específica centrada na experiência oral e expressiva do poema, de modo a torná-lo vivo para os alunos (Sim-Sim, 2007). A escolha de poemas que dialogavam com o seu quotidiano, como os que problematizavam temas como o consumismo ou a valorização do essencial, contribuiu para que os alunos ultrapassassem a superfície da leitura e mobilizassem uma reflexão crítica (Santos e Garcia, 2024), reconhecendo que o texto poético é também um lugar de questionamento e de consciência.

A deslocação da aula para o recreio surgiu inicialmente como resposta a um pedido dos alunos, mas rapidamente tornou-se uma estratégia pedagógica intencional. Durante a planificação, receávamos que a mudança de espaço e a flexibilidade na constituição dos grupos pudessem fragilizar o foco. No entanto, a prática veio contrariar essas expectativas. O espaço exterior proporcionou uma dinâmica mais colaborativa, tal como se observa na Figura 6, menos condicionada pela formalidade da sala de aula, permitindo

que a aprendizagem se expandisse também na sua dimensão relacional e estética (Duarte, 2021; Bullerjahn et al., 2024). Nesta linha de pensamento, Duarte (2021) sublinha que a aprendizagem não acontece em abstração, desenvolvendo-se em lugares concretos, cujas características podem limitar ou ampliar as possibilidades formativas.



Figura 6
Registos fotográficos aula de poesia no recreio

O trabalho desenvolvido em pequenos grupos, tanto na leitura como na escrita, reforçou o apoio mútuo entre alunos com diferentes perfis. Organizaram-se autonomamente e criaram ritmos próprios de trabalho, demonstrando responsabilidade e entusiasmo (Sousa, 2015). Foi significativo observar que os leitores mais fluentes tendiam, de forma espontânea, a apoiar os colegas, contribuindo para equilibrar níveis de confiança e participação durante o ensaio coletivo (Leite, 2013). Esta dinâmica confirmou-me a importância de o professor assumir um papel mediador, mais centrado na observação (Dias, 2009), na escuta e na orientação pontual do que na centralização do saber (Bullerjahn et al., 2024), criando condições para a construção colaborativa de significado entre os próprios alunos.

A abordagem ao texto poético pressupõe a mobilização de estratégias que apoiem e motivem os alunos na interpretação. Neste sentido, a exploração da poesia tende a organizar-se em três momentos (tal como foi feito com a abordagem de textos narrativos no 4.2.1.1.), pré-leitura, leitura e pós-leitura, que orientam o percurso interpretativo e possibilitam ao professor selecionar a metodologia mais adequada ao poema e aos objetivos definidos (Busto, 2012; Sousa, 2015; Viana e Ribeiro, 2020b).

As atividades de pré-leitura consistiram na observação de imagens de objetos do quotidiano e na atribuição de preços. Este momento revelou muito sobre a relação dos alunos com o consumo, na medida em que demonstraram facilidade em atribuir valor monetário a bens materiais, mas dificuldade em reconhecer o valor simbólico do que não se compra.

A análise dos poemas conduziu, de forma orgânica, à dicotomia entre o que se compra e o que tem valor humano. A discussão permitiu que os alunos articulassem o texto com vivências próprias, mobilizando conhecimentos prévios e demonstrando uma relação mais crítica com o consumo (Giasson, 2000). Os alunos estabeleceram ligações entre *O Hipermercado* e *Quem és tu?*, percebendo que, apesar de partirem de contextos distintos, ambos problematizam a fragilidade das relações quando estas se deixam moldar pelo consumo. Tornou-se evidente que, à medida que discutiam os textos, os alunos começaram a trazer exemplos das suas próprias experiências, questionando a importância atribuída aos bens materiais e reconhecendo modos mais autênticos de relação.

É neste momento, após a compreensão inicial do texto, que se tornam particularmente relevantes as atividades de pós-leitura, capazes de expandir o contacto do aluno com o poema. Segundo Busto (2012), estas atividades devem explorar o potencial do poema para estimular a criatividade, o diálogo interpretativo, a negociação de significados, a expressão do sentimento, a apreciação estética e o desenvolvimento linguístico, sociocultural e rítmico do leitor. Esta referência ajudou-me a consolidar a ideia de que a poesia, mais do que um texto a compreender, é também uma experiência a ensaiar, a sentir e a partilhar.

A escrita de uma quadra com a frase inicial “Não se compra...” permitiu que o grupo de trabalho apropriasse essa reflexão de forma mais pessoal. O exercício revelou-se um espaço de expressão identitária e de inscrição de valores e preocupações. Esta dinâmica confirmou-me que a escrita não se dissocia da leitura, sendo um processo cognitivo e social que se influencia mutuamente e se alimenta do contacto com textos-modelo, com outras vozes e com comunidades de texto (Sousa, 2015). Durante esta parte da aula, observei que os alunos escreviam a partir do que liam e, ao partilharem as quadras, voltavam a ler-se nos textos uns dos outros, num exercício de interação entre processos linguísticos, articulando-se com a função formadora da poesia, que expande a linguagem e favorece a compreensão do “eu”, do “outro” e do mundo (Saveli et al., 2006).

A apresentação oral das quadras foi um dos momentos mais expressivos desta intervenção. O ensaio performativo permitiu aos alunos experimentar a palavra através da voz e do corpo, dimensão que, segundo Oliveira (2010), torna o texto literário mais incorporado e recriado pelo leitor. A leitura em voz alta, enquanto ato interpretativo e intensamente vivido, transforma-se num processo sensorial e imaginativo (Leite, 2013),

funcionando como um “sonho desperto” em que o texto é sentido. Essa transformação tornou-se particularmente visível nos alunos, que, mesmo perante dificuldades técnicas iniciais, revelaram progressos visíveis na entoação, na presença corporal e na coragem interpretativa.

Após a receptividade dos alunos, eu e o meu par pedagógico, em articulação com a Professora Cooperante, decidimos aprofundar esta abordagem nas aulas seguintes, inspirando-nos na perspectiva de Condessa (2023), que defende práticas bidirecionais, nas quais o aluno assume um papel criador e interpretativo. Assim, delineámos uma proposta centrada na leitura criativa e expressiva, orientada para explorar a oralidade e a interpretação como caminhos de construção de sentido.

A aula iniciou-se com a apresentação de uma gravação realizada por nós, que serviu como referência interpretativa e permitiu clarificar expectativas, contribuindo para atenuar a insegurança inicial dos alunos. A decisão de levar este registo para a sala de aula teve a intenção de criar um ponto de partida comum, a partir do qual pudessem arriscar leituras expressivas próprias, inspiradas, mas não condicionadas pela nossa performance. Tal como salienta Leite (2013), as leituras expressivas a que as crianças assistem funcionam como modelos daquilo que poderão vir a concretizar, tornando-se relevante proporcionar experiências em que, para além de ouvirem, também experimentem e construam oralmente sentidos do texto poético. A observação que fiz ao longo da sessão confirmou precisamente este impacto (Condessa, 2023), a existência de um exemplo prévio ajudou a gerar maior abertura, disponibilidade para o ensaio e maior confiança na exploração das possibilidades vocais e corporais da linguagem poética.

Em pequenos grupos, interpretaram uma quadra do poema “O limpa-palavras” (conforme ilustrado na Figura 7), de Álvaro Magalhães, explorando entoações, gestos e expressões corporais. O treino, mantendo o trabalho no espaço exterior, permitiu aprofundar a relação com a palavra, mobilizando competências comunicativas e estéticas. A dinâmica de trabalho em grupo revelou-se particularmente produtiva, pois os alunos apoiavam-se mutuamente, possibilitando que os leitores mais seguros ajudassem aqueles que ainda se sentiam menos confiantes, demonstrando a importância das leituras coletivas para motivar e equilibrar níveis de desempenho (Leite, 2013). Além disso, pudemos confirmar que, quando o ensino cria espaços de exploração e participação ativa, estes envolvem-se

de forma mais autêntica, desenvolvendo competências expressivas e relacionais que enriquecem a experiência literária (Condessa, 2023).

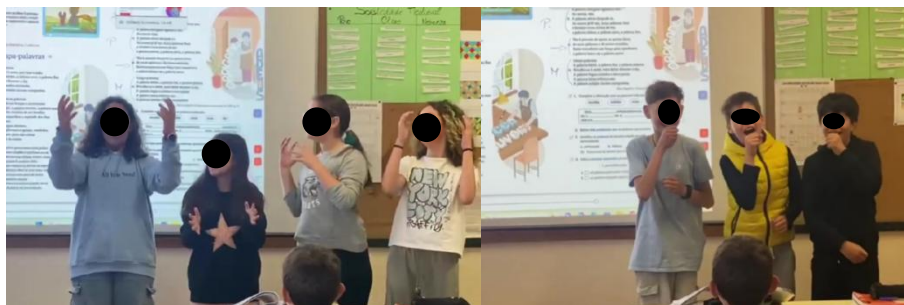


Figura 7

Registos fotográficos da leitura criativa do poema “O limpa-palavras”

A dimensão colaborativa e o novo espaço de trabalho favoreceram o respeito, a escuta ativa e a valorização da palavra do outro (Lopes e Silva, 2022; Bullerjahn et al, 2024), aspetos essenciais na formação de leitores críticos e cidadãos com sentido de responsabilidade social. Este tipo de atividade contribuiu para reforçar a sua autoconfiança e despertar uma maior sensibilidade à palavra poética (Leite, 2013). A Educação Literária deve proporcionar experiências capazes de mobilizar imaginação, sensibilidade e pensamento crítico. Foi precisamente essa mobilização que observei, pois os alunos relacionavam-se com o texto de forma mais consciente e afetiva, construindo leituras que revelavam criatividade interpretativa.

Quando os alunos apresentaram as quadras em leitura expressiva e criativa, procedemos à gravação das suas performances, assumindo este registo como recurso pedagógico de natureza formativa (Duarte, 2021; Leite, 2013; Condessa, 2023). Após a gravação das leituras expressivas, construímos, com os alunos, um momento de análise crítico-orientada do seu desempenho, permitindo que cada um se escutasse e se observasse. O vídeo tornou visíveis aspetos dificilmente captáveis em tempo real e tornou possíveis leituras mais objetivas e orientadas para o progresso, promovendo a tomada de consciência sobre aspetos vocais, corporais e interpretativos a aperfeiçoar. Assim, a avaliação assumiu o seu papel formativo, centrando-se no processo, na autorregulação e na reflexão partilhada sobre como se aprendeu (Duarte, 2021), se ensaiou e se interpretou o texto poético. Foi, portanto, um espaço partilhado de autoavaliação e autorregulação, funcionando como uma etapa de crescimento e de aprendizagem consciente da linguagem poética através de abordagens que valorizam a exploração expressiva e o envolvimento ativo do leitor no texto (Leite, 2013; Condessa, 2023).

A intervenção desenvolvida no âmbito desta proposta de ensino da poesia confirmou a capacidade deste género para criar espaços de afirmação pessoal e de liberdade expressiva, abrindo possibilidades que, muitas vezes, não emergem noutras práticas de leitura e escrita. A abordagem aberta e contextualizada permitiu que aqueles que habitualmente se revelavam mais reservados nas atividades de expressão escrita se envolvessem ativamente. A poesia, quando trabalhada de forma dialógica e expressiva, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da construção da identidade. Neste sentido, Leite (2013, p. 6) sugere que a “leitura em voz alta deve ser encarada precisamente como um sonho que podemos (e devemos) viver até ao fim, e inclusivamente reviver, sempre que nos apetecer”, e foi esta dimensão de descoberta, de encantamento e de vivência plena da palavra poética que observei nos alunos ao longo da intervenção.

A concluir, este percurso revelou-se profundamente enriquecedor, simultaneamente formador para os alunos e decisivo para a minha construção profissional enquanto futura docente, consolidando a convicção de que o ensino da poesia, quando mediado pela oralidade e pela interpretação, deve ocupar um lugar estruturante na formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes do poder transformador da linguagem.

4.3. ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

4.3.1. DESAFIOS PEDAGÓGICOS

4.3.1.1. Repensar o ensino de HGP

A escola assume um papel central na preparação dos alunos para enfrentar os desafios do quotidiano, promovendo competências que sustentem aprendizagens contínuas ao longo da vida. Esta perspetiva encontra-se expressa no PA, que valoriza o desenvolvimento pessoal e a participação cívica democrática, sublinhando a importância da formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, agir de forma autónoma e criativa, trabalhar colaborativamente e comunicar com eficácia (Martins et al., 2017). Estas competências integram dimensões complementares (saber, saber fazer e saber ser e estar), essenciais à adaptação a contextos sociais em constante mudança.

No ensino de HGP, coloca-se ao professor uma questão fundamental: que História ensinar e como ensiná-la? Embora as AE orientem essa escolha, a tarefa docente não se limita à

execução de um programa previamente definido (Ministério da Educação, 2018d). O foco deve incidir no mundo conceptual dos alunos e na estimulação da construção de pensamento histórico em torno dos temas propostos (Barca, 2021). Por conseguinte, cabe ao professor gerir o currículo e transformar o conhecimento científico em saber partilhado, pois é “ao professor que cabe fazer a passagem do conhecimento científico, do ‘saber sábio’ para o ‘saber ensinado’, é ele que dá uma dimensão didáctica ao conteúdo” (Félix, 1998, p. 26).

Neste sentido, evidencia-se a importância de uma formação sólida e de um processo de autoformação permanente, já que a educação histórica, muitas vezes insuficientemente trabalhada na formação inicial, exige atualização contínua para garantir aprendizagens de qualidade (Félix, 1998; Dias, 2021). A ação docente caracteriza-se em dois planos articulados: no desenvolvimento de competências pelos alunos e na reflexão crítica do professor sobre a sua prática. Esta identidade profissional em constante renovação é fundamental, sobretudo no ensino da História, disciplina que, pela sua natureza, contribui para compreender criticamente a realidade, interpretar o presente a partir do passado e projetar o futuro de forma consciente (Gago, 2018, 2020; Barca, 2021).

No decorrer da minha primeira experiência a lecionar HGP no 2.º CEB, deparei-me com um dos maiores desafios, superar o modelo transmissivo que ainda prevalece nesta área disciplinar. Durante o período de observação, percebi que a prática letiva se centrava, sobretudo, na exposição oral do professor e no recurso quase exclusivo do manual escolar, reduzindo os alunos a recetores passivos. Apesar de alguns demonstrarem interesse pelos conteúdos, a dinâmica da sala limitava a sua participação ativa, baseando-se num ensino centrado na memorização e reprodução de informação (Prats e Santacana, 2014; Dias, 2016a).

Como alerta Figueiredo (2020, s.p), “a escola nunca foi tão necessária nem tão insuficiente”, sendo essa insuficiência visível na persistência de rotinas que reforçam hábitos de passividade. Rapidamente percebi que esta abordagem não fomentava pensamento crítico nem participação ativa, aspetos centrais para a literacia histórica e geográfica. Pelo contrário, o ensino da História deve abrir espaço à formação de cidadãos críticos, sendo imprescindível que os alunos assumam um papel ativo no questionamento histórico (Barca, 2004; Dias-Trindade e Carvalho, 2019), algo que senti ser urgente introduzir.

Esta constatação levou-me a questionar: será este o ensino de História que queremos para alunos do século XXI? Como refere Dias (2016a), ensinar História é uma arte que exige saber envolver, problematizar e despertar nos alunos a vontade de compreender o passado. Essa mudança metodológica não significou eliminar a exposição, mas ressignificá-la. Ou seja, tornou-se um momento de diálogo, problematização e construção de sentido, em consonância com a perspectiva de Barca (2009), que sublinha a importância de organizar a informação de forma intencional e articulada com as concepções prévias dos alunos.

Enquanto futura docente, não podia ignorar esta realidade. O desafio foi tentar “fazer diferente” num contexto marcado por blocos letivos reduzidos (três de 50 minutos por semana) e por um programa extenso, que frequentemente transmite a sensação de insuficiência de tempo para consolidar aprendizagens. Ainda assim, considerámos essencial introduzir estratégias que promovessem maior envolvimento dos alunos, numa lógica progressiva. Começámos por recorrer a vídeos, mais visuais e motivadores, avançando depois para imagens, mapas e, finalmente, documentos escritos.

A fase de planificação revelou-se determinante neste processo. Procurámos estruturar cada aula com intencionalidade, articulando momentos de exploração, problematização e consolidação, de modo a garantir a coerência entre os objetivos de aprendizagem e as metodologias selecionadas. A planificação não se limitou a cumprir o programa, pois também procurámos assegurar a progressão conceptual dos alunos e a sua participação ativa na construção do conhecimento. Ao longo das PP, percebi que planificar é também refletir, uma vez que cada decisão metodológica implicava antecipar dificuldades, ajustar tempos e prever estratégias diferenciadas. Neste sentido, a planificação assume-se como um exercício de previsão e de autonomia profissional, em que o professor, longe de ser um mero executor do currículo, se torna um agente moldador das intenções educativas e das aprendizagens que delas resultam (Diogo, 2010). Além disso, entendi que a planificação não é um documento rígido, mas orientador e reflexivo, permitindo ao professor tomar decisões informadas e contextualizadas, ajustando a ação pedagógica às necessidades reais dos alunos (Duarte e Moreira, 2019).

Numa fase inicial, sabendo que os alunos não estavam habituados a lidar com fontes diversificadas, verificaram-se dificuldades recorrentes na interpretação e apropriação de conceitos históricos, sendo frequente a reprodução de definições sem uma compreensão

conceptual efetiva. Optámos por conduzir a análise em grande grupo, utilizando questões orientadoras que funcionavam como guia de reflexão. Esta opção visou apoiar a compreensão gradual de como diferentes fontes se complementam na construção do conhecimento histórico, em consonância com Prats e Santacana (2014), que defendem o contacto de fontes variadas como estímulo à análise crítica e à interpretação, deslocando o foco da receção passiva para a construção ativa do conhecimento.

Com o decorrer das aulas, observámos uma evolução traduzida no facto de os alunos começarem a questionar as fontes, a comparar perspetivas e a mobilizar o seu próprio raciocínio para compreender os acontecimentos. Esta transformação confirmou que o desenvolvimento da literacia histórica requer uma aprendizagem desafiante, criativa e intelectualmente estimulante, capaz de potenciar competências cognitivas importantes numa sociedade marcada pela informação e pela mudança, a fim de os alunos usarem o passado para atribuírem sentido ao presente e ao futuro (Barca, 2006; Graça et al., 2021).

Foi neste contexto que, em articulação com as Professoras Supervisora e Cooperante, se ponderou a introdução de estratégias pedagógicas que permitissem apoiar a compreensão conceptual dos alunos e promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem. A integração das TIC, incluindo ferramentas de IA, surgiu como uma possibilidade de diversificar os suportes de aprendizagem e de estimular a análise, a comparação e a reconstrução do conhecimento histórico (cf. Figura 8). Esta opção partiu do pressuposto de que a tecnologia, quando utilizada sem mediação pedagógica intencional, pode acabar por reproduzir práticas transmissivas sob uma aparência de inovação (Moran, 2015; Araújo et al., 2025), sendo, por isso, fundamental enquadrá-la em propostas didáticas com intencionalidade clara.



Figura 8

Registos fotográficos da atividade investigativa: glossário histórico

No ensino da História, os recursos digitais revelam-se particularmente pertinentes por permitirem a articulação de informação em diferentes formatos e a visualização de relações temporais e espaciais, contribuindo para a compreensão da complexidade e da não linearidade dos processos históricos (Dias-Trindade e Carvalho, 2019; Graça et al., 2025a). A decisão de recorrer a este tipo de recurso decorreu da necessidade pedagógica de responder às dificuldades observadas na interpretação histórica, criando condições para que os alunos pudessem questionar, confrontar diferentes fontes e construir significados próprios (Santos, 2023).

Esta experiência reforçou a convicção de que, mesmo em idades iniciais, os alunos são capazes de problematizar fontes e construir significados próprios, desde que lhes sejam garantidas condições, tempo e orientação adequada (Barca, 2009). Contudo, o contacto com ferramentas digitais evidenciou também desafios relacionados com a fiabilidade da informação, a equidade no acesso e as implicações éticas do seu uso (UNESCO, 2024; Araújo et al., 2025).

O objetivo foi desenvolver competências de avaliação crítica das respostas geradas pela IA e de reformulação conceptual. Por vezes, questionei-me até que ponto os alunos aprendiam de forma crítica ou apenas reproduziam informação de modo mais apelativo. Neste sentido, a tecnologia não deve ser entendida como um substituto do professor, mas como um instrumento que, sob a sua orientação, potencia aprendizagens críticas e criativas (Dias-Trindade et al., 2023; Moreira et al., 2024). Assim, instauram-se novas formas de interação, produção e circulação de saberes, o que obriga a escola a rever métodos e currículos (Moran, 2015; Santos, 2023).

Embora reconheça o potencial das tecnologias, senti na prática que a sua utilização em contexto educativo continua a levantar reservas quanto à fiabilidade das fontes, à pertinência pedagógica e às implicações éticas. Por esta razão, a abertura da Professora Cooperante foi determinante, permitindo transformar um recurso próximo do quotidiano dos alunos numa ferramenta capaz de estimular curiosidade, motivação e pensamento crítico. Tal como sublinha Santos (2023, p. 76), o desafio atual reside precisamente em “incorporar no currículo habilidades de literacia digital e pensamento crítico, preparando os alunos para navegar e interpretar informações de forma eficiente e responsável”, respondendo simultaneamente às exigências do ensino da HGP e às competências exigidas no século XXI.

A tecnologia não pode substituir o papel do professor, devendo ser entendida como um instrumento ao serviço da aprendizagem, capaz de potenciar práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e dialogantes quando integrada de forma regulada e orientada (Moran, 2015; Santos, 2023). Esta experiência permitiu compreender que mais do que cumprir o programa, o verdadeiro desafio é transformar a disciplina num espaço de problematização e diálogo, no qual “o professor é o que possui um conhecimento que o aluno reelaborará por meio de propostas didáticas que o professor lhe proponha. O aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (Félix, 1998, p. 44). Esta perspetiva espelha o que experienciei na prática, o meu papel foi criar condições para que os alunos dialogassem criticamente com os conteúdos.

4.3.2. ESPECIFICIDADES DO ENSINO EM HGP

4.3.2.1. A aula-oficina como estratégia pedagógica no 2.º CEB

O ensino de HGP apresenta particularidades que a distinguem de outras áreas curriculares, exigindo estratégias de ensino e recursos próprios. Entre essas particularidades, destaco a metodologia da aula-oficina, que no 1.º CEB, tende a ser menos frequente, mas que no 2.º CEB assume maior relevância. Esta abordagem articula-se com a reflexão desenvolvida no subtópico anterior (cf. Tópico 4.3.1.1), na medida em que continua a traduzir a necessidade de repensar o ensino da História. No entanto, se no 1.º CEB, em EM, a aula-oficina foi aplicada de forma mais simples e lúdica, no 2.º CEB adquiriu uma complexidade acrescida, ao introduzir os alunos no contacto sistemático com fontes históricas. Esta evolução evidencia a progressão natural da metodologia entre ciclos, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e conceptual dos alunos.

A aula-oficina constituiu a base de grande parte das intervenções, colocando os alunos no centro do processo e promovendo um contacto ativo e dinâmico com os conteúdos, em consonância com o que defendem Barca (2004, 2021) e Dias (2016a), que sublinham a importância da investigação e da problematização como motores do ensino da História. Esta abordagem revelou-se exigente, pois implicava atenção constante às diferentes respostas e ritmos dos grupos de trabalho, mas também extremamente gratificante, à medida que os observava a desenvolver competências e a relacionar conceitos de forma progressivamente autónoma. Representou, assim, uma estratégia de motivação, sobretudo

numa turma habituada ao uso predominante do manual escolar e pouco familiarizada com a análise autónoma de fontes escritas.

A preparação destas aulas-oficina implicou um processo de planificação rigoroso, mas simultaneamente flexível, procurando equilibrar a estrutura necessária à consecução dos objetivos com a abertura para acolher o imprevisível inerente ao trabalho de investigação dos alunos. Tal como defende Diogo (2010), planificar parte do programa nacional, neste caso, das AE, e implica adaptar esse referencial às especificidades do contexto educativo, prevendo o modo como a ação se vai desenvolver para concretizar intenções educativas. Assim, entendi que a planificação é um instrumento orientador e passível de reformulação, acompanhando o ritmo das aprendizagens e das necessidades que emergem em sala de aula. Nesta perspetiva, a planificação surge também como um processo-tempo no qual o professor dá sentido à sua prática, definindo os conhecimentos e capacidades a desenvolver, a forma como estes serão trabalhados e a sua articulação com um projeto educativo mais amplo (Duarte e Moreira, 2019).

Como referi no subtópico anterior, o uso do manual era uma prática muito recorrente em sala de aula e, por isso, nas primeiras intervenções, as análises de documentos realizadas pelos alunos eram ainda superficiais, limitando-se a uma leitura literal e descontextualizada. A minha função passou então por assumir um papel de guia na problematização do saber histórico, promovendo uma leitura que mobilizasse o pensamento crítico e o questionamento sobre o passado (Dias, 2016a, 2023).

Importa referir que o papel do professor, na construção de uma leitura crítica não se restringe à História. Notei, aliás, que dificuldades semelhantes emergiam em Português (cf. Tópico 4.2.1.1), quando os alunos interpretavam textos literários, revelando uma tendência para se deterem na compreensão literal em detrimento da inferencial e da crítica. Este paralelismo levou-me a reconhecer que, em contextos disciplinares distintos, eu, enquanto mestranda atuante nas duas áreas, estava a promover competências próximas (interpretar, questionar e atribuir sentido a diferentes textos), o que reforçou a perceção de que o pensamento crítico deve ser uma responsabilidade partilhada entre as áreas curriculares. O trabalho em HGP e em Português revelou-se convergente num propósito comum, formar leitores e cidadãos capazes de compreender, relacionar e problematizar os discursos que os rodeiam (Barca, 2021).

A Educação Histórica evidencia que ensinar História vai muito além da memorização de factos ou da ordenação cronológica de acontecimentos, correspondendo antes a um modo específico de compreender o mundo e de se relacionar criticamente com o passado (Lee, 2000, 2016; Gago, 2018). Nesta perspetiva, o trabalho sistemático com fontes históricas permitiu desenvolver a literacia histórica, entendida como o conjunto de competências que possibilita interpretar, compreender e explicar o passado de forma fundamentada (Chapman, 2021). O contacto regular com fontes diversificadas favoreceu a multiperspetividade e o desenvolvimento da capacidade de tratar informação de forma crítica, condição essencial para a construção do pensamento histórico (Barca, 2021; Gago, 2020; Graça e Maia, 2024).

Face ao que foi dito, decidimos criar um guião de análise documental que funcionasse como estrutura de apoio. Este apresentava as fontes como “cápsulas do tempo” e organizava-as em quatro tipologias: escritas, orais, materiais e iconográficas. O guião propunha um percurso sequencial de análise: observar; identificar origem; explorar contexto; decifrar a mensagem; refletir sobre a importância; e comparar com outras fontes (quando possível). A compreensão do passado implica uma postura interrogativa face às fontes, analisando as motivações, perspetivas e enquadramentos temporais dos autores, bem como a validade da informação transmitida (Gago, 2020). Assim, cada etapa do guião pretendia conduzir os alunos a ir além da simples observação, incentivando-os a interpretar, validar e relacionar os dados de forma autónoma e fundamentada.

Durante a sua aplicação, este recurso foi acompanhado por uma tabela de registo com perguntas para a exploração das fontes em aula, permitindo orientar a leitura e favorecer a construção de sentido. Paralelamente, recorremos a estratégias complementares, como a releitura, o sublinhado, os mapas mentais e a reescrita com palavras próprias, por considerar que, para desenvolver literacia histórica, é essencial mobilizar múltiplas linguagens e modos de expressão (Barca, 2021).

Um exemplo que ilustra esta abordagem foi a aula sobre a Sociedade Portuguesa no século XIII. O momento inicial centrou-se no levantamento de conceções prévias através do jogo “Puxa a tira da História”, que procurou motivar os alunos para a exploração do tema (Barca, 2004, 2021). Nesta atividade cada aluno retirava de um saco uma tira com funções desempenhadas por um dos grupos sociais (clero, nobreza ou povo), colocando-a na coluna correspondente da cartolina. Durante este processo, constatei a importância

de assumir uma postura interpretativa, procurando conhecer o modo como os alunos pensam e atribuem sentido aos acontecimentos históricos, para que as suas ideias iniciais se transformem em pontos de partida para a aprendizagem.

Seguiu-se a oficina de estações, na qual os alunos, organizados em pequenos grupos, receberam sucessivamente diferentes conjuntos de fontes escritas e iconográficas. Cada conjunto correspondia a um dos grupos sociais da época em estudo (clero, nobreza, povo), bem como a uma visão mais abrangente da sociedade no seu todo, permitindo uma leitura comparada e contextualizada das realidades sociais da época. Embora a intenção inicial fosse que os alunos se deslocassem fisicamente entre as mesas, optámos por fazer circular entre os grupos as diversas fontes, de modo que as imagens apoiassem a leitura e interpretação dos documentos.

Esta opção valorizou o potencial formativo das fontes históricas, que ajudam a compreender conceitos abstratos e a situar sujeitos e realidades no seu tempo e espaço (Chapman, 2021). Cada fonte era acompanhada por questões que orientavam a extração de informação (Graça et al., 2021), a análise crítica e a comparação entre diferentes perspetivas, promovendo uma leitura mais consciente e situada do passado.

Encarei este momento com a consciência de que a capacidade de transformar uma fonte em evidência histórica não surge de forma espontânea, exigindo, por isso, uma mediação sistemática e intencional por parte do professor, orientando o processo de construção de sentido histórico (Moran, 2015; Gago, 2020; Graça et al., 2020). Durante a atividade, observámos que os alunos apresentavam ritmos de compreensão diferentes, na medida em que alguns avançavam rapidamente, enquanto outros necessitavam de apoio adicional. Por isso, circulámos entre os grupos, incentivámos o registo de palavras-chave, reformulámos perguntas sempre que percebíamos bloqueios e procurámos responder com novas questões, em vez de fornecer respostas diretas, convicta de que ensinar História não é transmitir respostas, mas estimular perguntas (Gago, 2020). Esta intervenção direta promoveu uma aprendizagem mais autónoma, assegurando simultaneamente o envolvimento e a compreensão de todos.

A aula terminou com uma reflexão coletiva, em que as ideias iniciais foram confrontadas com as aprendizagens construídas. Este momento foi enriquecedor, pois ultrapassou a simples verificação de respostas, abrindo espaço à problematização dos conteúdos. Um

exemplo foi a análise da pirâmide social medieval, que levou os alunos a questionar os mecanismos de desigualdade daquela época e a estabelecer analogias com a sociedade atual. Este tipo de questionamento confirmou que a aprendizagem histórica deve partir das concepções dos alunos e levá-los a problematizar a realidade, desenvolvendo a consciência histórica e a orientação temporal (Barca, 2004; Graça e Maia, 2024).

Do ponto de vista pessoal, observar os alunos a lidarem com fontes pela primeira vez foi particularmente revelador. Tomei consciência de que a leitura de documentos históricos despertava curiosidade, mas também alguma insegurança, exigindo uma mediação constante. Por conseguinte, tornou-se essencial disponibilizar ferramentas que sustentassem a autonomia dos alunos, uma vez que cabe ao professor apoiar e estruturar a comunicação histórica de modo a sistematizar aprendizagens e mobilizar competências históricas de forma consciente (Dias, 2016b; Gago, 2020). Estas ferramentas permitiram que os alunos organizassem e articulassem informação de forma mais autónoma, construindo sentido histórico com base em evidências.

Importa salientar que cada nova aprendizagem foi construída a partir das ideias prévias dos alunos, o que se mostrou essencial para a progressão dos alunos, mas também para o meu próprio crescimento, enquanto professora em formação, pois possibilitou um ensino da História mais crítico e situado. Como refere Barca (2021), “crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respetivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interação diversificada, heterogénea, em que a comunicação entre pares também é valorizada” (p. 63).

Estes alunos não conheciam esta forma de trabalhar e, por esse motivo, esta experiência permitiu-nos compreender melhor como planear, ajustar estratégias e tomar decisões fundamentadas (Diogo, 2010; Dias, 2016b), reforçando a perspetiva de que cabe ao professor assumir-se como investigador social, capaz de compreender o universo conceptual dos alunos e de transformar as suas concepções iniciais em pontos de partida para aprendizagens significativas (Barca, 2004, 2021). Do mesmo modo, pude perceber que a gestão do tempo em atividades investigativas exige uma planificação cuidada e flexibilidade, já que a análise de fontes requer mais tempo do que métodos expositivos.

5. CONTRIBUTOS DAS PRÁTICAS NO 2.º CEB PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Concluída a reflexão acerca das intervenções realizadas nas PP em 2.º CEB, torna-se evidente que a ação docente deve assentar nas características do contexto educativo, bem como nos referenciais teóricos e nas orientações curriculares, de forma a assegurar a qualidade da prática educativa e das aprendizagens dos alunos.

As PP realizadas em Português e em HGP foram determinantes para compreender a necessidade de romper com modelos mais tradicionais que ainda marcam fortemente este ciclo de ensino. Muitos alunos chegam ao 5.º ano com a sensação de que a escola perdeu parte da “magia” vivenciada no 1.º CEB, associada à curiosidade, ao entusiasmo pela descoberta e à confiança para arriscar, o que reforça o papel do professor na criação de experiências que devolvam significado e envolvimento à aprendizagem.

Neste sentido, as estratégias implementadas, como a aula-oficina, o trabalho com IA, as aulas no recreio e as leituras criativas e expressivas em poesia, tornaram-se fundamentais para a consolidação da minha identidade docente. A leitura literária revelou-se um espaço de motivação e envolvimento, sobretudo quando o ensino rompe com a rotina e promove a participação ativa dos alunos. A poesia, pela sua força simbólica, revelou-se um género capaz de devolver a descoberta e o desafio interpretativo. Tal como defendem Saveli et al. (2006), Sim-Sim (2007) e Leite (2013), a exploração estética e expressiva da linguagem cria condições para que cada leitor se torne sujeito da interpretação, e foi isso que observei, alunos mais confiantes, mais curiosos e mais envolvidos.

O trabalho com leituras performativas, escrita criativa e atividades que valorizam o corpo, a voz e a imaginação permitiu-me compreender a importância da intencionalidade pedagógica. A prática demonstrou que, quando se criam oportunidades de exploração e autoria, o entusiasmo aumenta, mesmo entre os alunos inicialmente mais resistentes. Compreendi, na prática, aquilo que Leite (2013) descreve: a leitura em voz alta é um ato sensorial e imaginativo, um “sonho desperto” em que o texto é incorporado pelo leitor.

Também no ensino de HGP esta consciência ganhou profundidade. Ensinar História implica trabalhar com o tempo, com a memória, com fontes e com narrativas que ajudam a compreender o mundo (Gago e Ribeiro, 2022). Foi a partir das dificuldades dos alunos

(fruto de um pensamento em construção), que desenvolvi uma maior sensibilidade para a complexidade desta área. Autores como Barca (2004, 2021) e Dias (2023) sublinham que pensar historicamente implica contextualizar, relacionar, questionar e formular hipóteses, processos que emergem quando o ensino estimula a curiosidade e cria condições para que os alunos interroguem o passado e o presente.

A experiência com a aula-oficina mostrou-me que a inovação metodológica é um meio para promover aprendizagens duradouras e experiências de descoberta. O trabalho com fontes, a análise conjunta, a reorganização de informações e a construção de relações temporais permitiram compreender que a disciplina pode (e deve) assumir-se como um espaço de descoberta, no qual o professor atua sobretudo como mediador.

Assim, fui consolidando a ideia de que a construção da identidade docente passa por reconhecer as especificidades de cada área disciplinar, mas também por valorizar competências transversais, como a interpretação, a inferência e o pensamento crítico. Ensinar não consiste apenas na aplicação de metodologias inovadoras, mas saber por que razão se escolhem determinadas estratégias e de que modo servem a aprendizagem dos alunos.

Reconheço, por fim, que ser professora é um processo contínuo de escuta, análise e ajustamento da prática, que implica responder à diversidade de ritmos, histórias e expectativas dos alunos. Termino esta reflexão com a convicção de que quero assumir uma prática docente que desperte curiosidade, valorize a dúvida e contribua para a formação de alunos críticos e ativos. As PP em 2.º CEB deram-me direção, consciência profissional e sentido de propósito na construção da minha identidade docente.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Na segunda parte do presente relatório, designada Dimensão Investigativa, apresenta-se o estudo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica no 2.º CEB II, realizada numa turma de 5.º ano (cf. Parte I – Tópico 4.3.1.1), no contexto da disciplina de HGP. A investigação centrou-se na análise do uso orientado de ferramentas de IA no processo de ensino-aprendizagem, procurando compreender o seu contributo para o apoio à construção do conhecimento histórico.

A Dimensão Investigativa organiza-se em cinco secções. A primeira corresponde à Contextualização e Pertinência do Estudo, na qual se apresenta a problemática de investigação e se justifica a sua relevância no contexto educativo atual, através da exposição da questão de partida e dos objetivos do estudo. A segunda secção é dedicada ao Enquadramento Teórico, onde se sistematizam, a partir da bibliografia consultada, conceitos, perspetivas e metodologias de ensino-aprendizagem que sustentam teórica e didaticamente o estudo. A terceira secção incide sobre a Metodologia de Investigação, onde se descreve o desenho do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, as técnicas de análise adotadas e as etapas seguidas ao longo do processo investigativo. A quarta secção é dedicada à Apresentação e Discussão dos Resultados, articulando os dados empíricos com o referencial teórico. Por fim, a quinta secção integra as Considerações Finais, nas quais se sintetizam os principais contributos do estudo, bem como as implicações e as limitações identificadas.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Nas últimas décadas, o ensino da História tem sido progressivamente desvalorizado no plano político e curricular, frequentemente associado a discursos que privilegiam aprendizagens de carácter instrumental em detrimento das disciplinas de matriz humanista (Solé, 2021). Esta tendência tem favorecido a persistência de representações redutoras da História, desvalorizando o seu contributo para a compreensão do mundo social e para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Contudo, esta área desempenha um papel central no desenvolvimento de capacidades de interpretação crítica e compreensão da

complexidade temporal e social, em consonância com as competências preconizadas no PA (Lee, 2016; Martins et al., 2017; Gago, 2018, 2020; Barca, 2021).

Num contexto marcado pela omnipresença das tecnologias digitais e pela circulação acelerada de informação, este papel torna-se ainda mais relevante. Os alunos contactam diariamente com interpretações sobre o passado produzidas por diferentes agentes e suportes, o que reforça a necessidade de estratégias que promovam a leitura crítica da informação e a construção de conhecimento historicamente fundamentado (Solé, 2021; Barca e Solé, 2012; Carretero et al., 2022; Graça et al., 2025b). A emergência recente de ferramentas de IA intensifica estes desafios, sublinhando o papel da escola na promoção de competências de análise crítica e reflexão informada (Dias-Trindade et al., 2023; Santos, 2023).

A presente investigação surge da observação de dificuldades recorrentes na análise de diferentes tipos de fontes e na construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, o que motivou a reflexão sobre a necessidade de integrar, de forma intencional e orientada, ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Estas fragilidades tornavam-se evidentes na interpretação de informação proveniente de suportes diversos, como o manual escolar, documentos históricos e imagens. O estudo procura, assim, contribuir para a valorização do ensino da História, refletindo sobre as práticas que reforcem o seu papel formativo e promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos, informados e participativos (Barca e Solé, 2012; Martins et al., 2017; Gago, 2018, 2020; Solé, 2021).

1.2 QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A investigação incide sobre a problemática da construção do conhecimento histórico numa turma de 5.º ano de escolaridade, procurando compreender o papel das ferramentas de IA, quando utilizadas de forma orientada e pedagogicamente intencional, enquanto recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem de HGP. Neste enquadramento, a questão de partida que orienta o estudo formula-se nos seguintes termos: De que modo o uso orientado de ferramentas de Inteligência Artificial apoia os alunos numa turma de 5.º ano de escolaridade na construção do conhecimento histórico?

A formulação desta questão conduziu à definição de um objetivo geral, orientado para a análise das potencialidades educativas da integração pedagógica da IA no ensino da

História, nomeadamente no apoio à construção, organização e fundamentação do conhecimento histórico por parte dos alunos. A partir deste propósito central, foram definidos objetivos específicos que permitem estruturar, operacionalizar e aprofundar a investigação, orientando a recolha e a análise dos dados empíricos:

1. Conhecer as conceções dos estudantes do 5.º ano sobre o ensino de HGP e a integração das tecnologias no processo de aprendizagem.
2. Compreender em que medida a análise e confronto entre fontes tradicionais e conteúdos produzidos por IA favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, ético e da consciência histórica nos estudantes.
3. Analisar o impacto do uso de IA na organização, comunicação e fundamentação histórica dos alunos, identificando estratégias de integração da informação em tarefas de análise e apresentação.
4. Identificar as potencialidades da utilização de IA no processo de construção histórica dos estudantes do 5.º ano, comparando em que medida estas diferem da perceção inicial dos mesmos.

Os objetivos do estudo articulam-se com o enquadramento teórico e com as opções metodológicas adotadas, procurando estabelecer uma relação consistente entre reflexão teórica, intervenção educativa e investigação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA

A investigação no domínio do ensino da História tem vindo, progressivamente, a deslocar o seu foco da transmissão e memorização de conteúdos para a compreensão dos modos como os alunos pensam historicamente e atribuem significado ao passado (Barca, 2001, 2011, 2021; Gago, 2018). Neste enquadramento, assume-se que ensinar História implica ir além da reprodução de conteúdo, privilegiando a compreensão dos processos através dos quais o conhecimento histórico é construído. Esta reorientação epistemológica abriu caminho a abordagens de natureza construtivista, que reconhecem os alunos como sujeitos ativos na construção do saber histórico (Barca, 2001, 2011).

Neste contexto, emerge a Educação Histórica enquanto campo de investigação que integra contributos da cognição histórica e concebe o ensino da História como um processo orientado para o desenvolvimento de competências específicas, como a recolha e tratamento da informação, a utilização crítica de fontes, a compreensão e explicação histórica e a comunicação em História (Solé, 2017, 2021; Gago, 2018; Barca, 2021; Dias, 2023). A História é, assim, entendida como um processo interpretativo sustentado em evidências e sujeito a revisão, no qual a multiperspetividade ocupa um lugar central, decorrente da diversidade das experiências humanas e fundamental para a educação para a cidadania democrática (Melo, 2004; Prats et al., 2011; Barca e Solé, 2012; Gago, 2018; Barca, 2007, 2021).

A Educação Histórica reconhece ainda que os alunos mobilizam conceções prévias e referências socioculturais no contacto com o passado, exigindo práticas educativas que promovam o questionamento e a reformulação das interpretações à luz das evidências históricas (Melo, 2004; Gago, 2018; Moreira, 2022). Esta orientação encontra expressão nos documentos estruturantes do sistema educativo português, nomeadamente no PA (Martins et al., 2017) e nas AE (Ministério da Educação, 2018d), que propõem um currículo orientado para o desenvolvimento de competências e para o “saber em ação”, reforçando uma visão humanista da educação (Pacheco e Solé, 2021; Solé, 2021).

Aprender História implica, assim, envolver os alunos em práticas próximas do trabalho do historiador, orientadas para a formulação, sustentação e comunicação de interpretações historicamente fundamentadas (Barca, 2004; Dias, 2023). Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico concretiza-se através de metodologias que promovem a formulação de questões, a análise crítica das fontes e a validação de explicações sobre o passado (Chapman, 2021; Dias, 2023; Graça et al., 2025b).

Apesar destas orientações, o manual escolar continua a ocupar uma posição central nas salas de aula, assumindo frequentemente o papel de principal mediador do currículo prescrito e do currículo efetivamente ensinado (Moreira e Duarte, 2020; Solé, 2021). Quando utilizado de forma exclusiva, pode perpetuar práticas transmissivas. Contudo, quando integrado de forma crítica e articulada com outros recursos, pode assumir um papel relevante no trabalho histórico, desde que associado a tarefas cognitivamente exigentes (Pérez e Solé, 2018; Moreira e Duarte, 2020). Neste processo, o professor desempenha um papel decisivo enquanto mediador da aprendizagem histórica, orientando

a construção de significados historicamente fundamentados (Gago, 2018, 2021; Barca, 2021; Gago e Ribeiro, 2022).

Por fim, a Educação Histórica contribui para clarificar a função social do ensino da História, permitindo aos alunos desenvolver a sua consciência histórica (através da articulação entre passado, presente e futuro) e competências essenciais à participação democrática informada (Prats et al., 2011; Barca e Solé, 2012; Dias e França, 2020; Moreira, 2022).

2.1.1 A AULA-OFICINA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

No seguimento das transformações epistemológicas no ensino da História, a aula-oficina afirma-se como uma estratégia pertinente no âmbito da Educação Histórica, pois permite operacionalizar uma abordagem construtivista que rompe com práticas transmissivas centradas na exposição do professor (Barca, 2004). Este modelo reconhece os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento e atribui ao professor o papel de mediador do processo de aprendizagem e de investigador da sua própria ação, partindo do pressuposto de que a aprendizagem histórica se constrói a partir das conceções prévias e das experiências dos alunos (Barca, 2004; Solé, 2020; Solé e Gago, 2021).

Nesta perspetiva, a aula-oficina estrutura-se como um dispositivo pedagógico orientado para a problematização do conhecimento histórico e para a articulação entre o conhecimento substantivo e os processos de produção do conhecimento, integrando o “saber isto” e o “saber como” (Gago, 2020). Este modelo aproxima os alunos de procedimentos próprios do trabalho do historiador, como a análise crítica de fontes, a inferência e a construção de explicações fundamentadas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão da natureza interpretativa do conhecimento histórico (Gago, 2020; Silva et al., 2021).

No âmbito deste modelo, a integração das TIC surge como um elemento potenciador do envolvimento cognitivo e motivacional dos alunos. A utilização de recursos digitais permite uma relação mais interativa com o passado, estimulando o questionamento dos acontecimentos históricos e dos modos de os conhecer, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico (Dias-Trindade e Carvalho, 2019; Dias-Trindade et al., 2022). Este processo, sustentado na análise crítica de fontes em diferentes suportes, promove a participação ativa dos alunos em processos de investigação

orientada, contribuindo para a aprendizagem do “pensar historicamente”, princípio estruturante da aula-oficina (Graça et al., 2025b).

O desenvolvimento do pensamento histórico concretiza-se, neste contexto, através de práticas educativas assentes no dialogismo, na negociação de significados e na construção partilhada do conhecimento, favorecendo o debate, a argumentação e a problematização como eixos estruturantes da aprendizagem histórica (Gago, 2018, 2021). A diversificação das situações de aprendizagem, articulando trabalho individual e colaborativo, bem como diferentes modalidades de comunicação, associada a uma avaliação de natureza formativa e contínua, permite acompanhar a progressão conceptual dos alunos ao longo do processo de aprendizagem (Barca, 2004).

Assente numa perspetiva socioconstrutivista, a aula-oficina privilegia a exploração e análise de fontes históricas diversificadas, incluindo digitais, atribuindo ao professor um papel orientador e regulador na seleção de conteúdos e na conceção de propostas didáticas ajustadas às características dos alunos (Silva et al., 2021; Graça et al., 2025b). Neste processo, o professor assume um papel orientador e regulador, cabendo-lhe a seleção criteriosa dos conteúdos programáticos e a conceção de propostas didáticas orientadas, iniciadas a partir do levantamento das ideias prévias dos alunos e desenvolvidas através de tarefas que promovem a análise, a interpretação e a problematização das fontes, sempre sob supervisão docente, garantindo o acompanhamento e o esclarecimento de dúvidas emergentes. A avaliação formativa assume igualmente um papel central, ao favorecer a reflexão dos alunos sobre as aprendizagens realizadas e a monitorização dos seus próprios processos de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da metacognição histórica (Barca, 2004; Graça et al., 2025b).

Neste enquadramento, a aula-oficina constitui uma resposta coerente às exigências atuais da Educação Histórica, ao possibilitar aos alunos a vivência de procedimentos de natureza investigativa e a construção de explicações historicamente fundamentadas, fomentando competências históricas e uma postura crítica, autónoma e reflexiva (Barca, 2004, 2021). A reflexão proposta por Silva et al. (2021) sobre a aula-oficina no contexto da História Digital reforça esta perspetiva, ao evidenciar o potencial das tecnologias digitais e da leitura multimodal de fontes históricas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica em contextos educativos atuais (Gago e Ribeiro, 2022).

2.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O conhecimento histórico distingue-se pela sua natureza interpretativa, provisória e suscetível de revisão, resultando de processos de investigação que envolvem a seleção, análise, interpretação e validação de vestígios do passado. Não se reduz, por isso, à acumulação de informações sobre acontecimentos históricos, integrando igualmente os procedimentos, critérios e modos de construção do saber historiográfico, bem como as formas através das quais esse conhecimento é comunicado e legitimado (Dias e França, 2020; Moreira, 2022). Aprender História implica, assim, compreender não apenas o que se sabe sobre o passado, mas também como esse conhecimento é produzido, contextualizado e fundamentado (Lee, 2016; Gago, 2018).

No plano da Educação Histórica, tem-se destacado a distinção entre conhecimento substantivo, relativo a factos, conceitos e processos históricos, e conceitos de segunda ordem, de natureza metahistórica como evidência, causalidade, mudança e continuidade, significância histórica, narrativa e multiperspetividade (Lee e Shemilt, 2003). A articulação entre estes dois níveis de conhecimento revela-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico, na medida em que permite aos alunos compreender simultaneamente os conteúdos históricos e os modos como o conhecimento histórico é construído, evitando aprendizagens meramente descritivas ou acumulativas (Cainelli e Barca, 2018; Lee, 2016; Gago, 2018, 2021; Barca, 2021).

A construção do conhecimento histórico envolve um conjunto de operações cognitivas específicas, como a formulação de questões, a análise e interpretação crítica de fontes, a inferência e a construção de explicações historicamente fundamentadas, reconhecendo o carácter fragmentário e interpretativo dos vestígios do passado (Cooper, 2004; Lee, 2016). Estas operações exigem metodologias que envolvam os alunos em processos de investigação orientada, promovendo simultaneamente competências cognitivas e valores associados à responsabilidade, à ética e ao pensamento crítico (Carrasco e Martínez, 2017).

O desenvolvimento destas competências contribui para a promoção da literacia histórica, entendida como a capacidade de interpretar criticamente o passado, orientar-se temporalmente e mobilizar o conhecimento histórico para compreender problemáticas do presente e projetar cenários futuros (Barca, 2006; Lee, 2016). Este processo articula-se

com a construção da consciência histórica, ao permitir estabelecer relações significativas entre passado, presente e futuro, integrando dimensões identitárias, éticas e cívicas da experiência humana (Cainelli e Barca, 2018; Moreira, 2022).

A aprendizagem histórica constrói-se igualmente a partir da interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento científico da História. Os alunos chegam à sala de aula munidos de explicações espontâneas sobre o passado, frequentemente influenciadas pela memória social, pelos meios de comunicação e pelas narrativas veiculadas em diferentes contextos socioculturais, que podem assumir um carácter acrítico ou anacrónico (Bittencourt, 2005; Moreira e Marques, 2019). Neste sentido, a mediação docente revela-se fundamental para problematizar estas conceções iniciais e promover a reformulação conceptual à luz da evidência histórica e da contextualização temporal (Lee, 2016; Gago, 2018).

Para além da mediação docente, as tecnologias digitais assumem um papel crescente enquanto mediadoras da construção do conhecimento histórico. A ampla circulação de informação na sociedade contemporânea coloca novos desafios ao ensino da História, exigindo a formação de alunos capazes de analisar criticamente fontes diversas, distinguir entre informação histórica e conhecimento historicamente fundamentado e gerir a informação de forma rigorosa (Lee, 2016; Barca e Solé, 2012; Graça et al., 2025b).

Neste enquadramento, a integração das tecnologias deve ser pensada de forma intencional e sustentada num quadro construtivista (Graça et al., 2025b), sendo entendidas como ferramentas cognitivas que apoiam o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos e favorecem a construção de aprendizagens significativas (Jonassen, 2007). Quando utilizadas de forma crítica e orientada, podem potenciar competências de pesquisa, seleção, organização, análise e validação da informação, essenciais à construção do conhecimento histórico e à literacia histórica (Prats et al., 2011; Dias-Trindade et al., 2022).

A investigação evidencia ainda que a eficácia pedagógica das tecnologias digitais aumenta quando estas são articuladas com metodologias ativas, investigativas e colaborativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento (Moran, 2015; Graça et al., 2025b). Neste modelo, o professor assume um papel de orientação, mediação e

regulação do processo educativo, assegurando a qualidade epistemológica das aprendizagens construídas.

Quando integrados criticamente, recursos como arquivos digitais, museus virtuais e repositórios patrimoniais ampliam as possibilidades de contacto com fontes históricas e favorecem o confronto entre diferentes tipos de evidência, reforçando simultaneamente a necessidade de desenvolver competências de análise crítica e avaliação da credibilidade da informação, num contexto marcado pela desinformação (Dias-Trindade e Moreira, 2021; Pacheco e Solé, 2021; Carretero et al., 2022).

Deste modo, a investigação em Educação Histórica evidencia que a integração crítica das tecnologias digitais, articulada com metodologias investigativas e problematizadoras, pode potenciar a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da literacia histórica, da consciência histórica e do pensamento crítico dos alunos (Lee, 2016; Solé, 2020; Solé e Gago, 2021; Costa e Pereira, 2021).

2.3 MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA HISTÓRIA

Na continuidade do exposto no ponto anterior (cf. Tópico 2.2), a construção do conhecimento histórico concretiza-se, em larga medida, através do trabalho com fontes diversificadas, cuja análise e validação assumem um papel central no desenvolvimento do pensamento histórico. As fontes históricas constituem a base do processo de investigação histórica, na medida em que permitem o acesso indireto ao passado e possibilitam a formulação de interpretações fundamentadas sobre realidades históricas que já não podem ser observadas diretamente (Cooper, 2004; Silva e Silva, 2009; Schütz e Schwengber, 2017; Barros, 2020).

O conceito de fonte histórica abrange todos os vestígios produzidos pela humanidade ao longo do tempo, integrando uma herança material e imaterial que sustenta a produção de conhecimento sobre o passado (Silva e Silva, 2009). Neste quadro, distingue-se entre fontes primárias, correspondentes a testemunhos contemporâneos dos acontecimentos, e fontes secundárias, resultantes de processos de análise, interpretação ou síntese dessas informações, distinção particularmente relevante em contexto educativo por permitir compreender os diferentes níveis de mediação e o carácter interpretativo do discurso histórico (Prats e Santacana, 2014).

As fontes manifestam-se sob múltiplas formas e linguagens, refletindo a diversidade das experiências humanas e dos registos produzidos pelas sociedades ao longo do tempo, incluindo fontes textuais, visuais, orais, estatísticas e materiais (Moradiellos, 2013; Cooper, 2004; Barros, 2020). O contacto sistemático com fontes diversificadas constitui uma condição essencial para que os alunos compreendam os processos de construção do conhecimento histórico, desenvolvendo competências de identificação, organização e interpretação da informação (Prats e Santacana, 2014; Schütz e Schwengber, 2017).

No contexto da sociedade digital, esta diversidade é ampliada através da disponibilização de fontes em formato digital, quer por via da digitalização de acervos patrimoniais, quer por meio de fontes nativamente digitais. Estas não constituem uma nova tipologia, mas correspondem a novos modos de acesso, circulação e leitura de fontes escritas, visuais, orais ou materiais, ampliando as possibilidades de contacto com o passado (Dias-Trindade e Carvalho, 2019; Graça et al., 2025a). Arquivos digitais, repositórios patrimoniais, museus virtuais e as bases de dados online podem, neste sentido, funcionar como ferramentas cognitivas relevantes (Dias-Trindade et al., 2022), desde que integradas em metodologias ativas e construtivistas, como a aula-oficina, que desafiem os alunos a pesquisar, analisar, avaliar e reconstruir criticamente o conhecimento histórico (Dias-Trindade et al., 2022; Graça et al., 2020, 2021).

O trabalho com fontes históricas em ambientes digitais exige o desenvolvimento de competências específicas de literacia digital, entendida como a capacidade de pesquisar, seleccionar, analisar, avaliar e organizar informação de forma crítica e historicamente fundamentada (Dias-Trindade e Moreira, 2021). Num contexto marcado pela abundância informativa, torna-se essencial promover competências como o pensamento crítico, avaliação da credibilidade da informação e identificação das intencionalidades subjacentes às narrativas históricas (Pacheco e Solé, 2021).

Importa considerar que muitos alunos revelam dificuldades na seleção crítica da informação relevante para a construção do conhecimento histórico. A abundância informativa, frequentemente associada à circulação de conteúdos desinformativos ou historicamente pouco rigorosos, pode comprometer a compreensão fundamentada do passado, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica intencional e orientada (Pacheco e Solé, 2021; Carretero et al., 2022).

Nenhuma fonte histórica é portadora de significados intrínsecos ou acabados, adquirindo sentido a partir das questões formuladas e das interpretações construídas pelos sujeitos que a analisam (Cooper, 2004). Tal como defendem Prats et al. (2011, p. 44), a “historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría”. A análise crítica das fontes constitui, assim, uma condição indispensável para a produção de conhecimento histórico, exigindo uma intervenção educativa explícita que envolva procedimentos como a identificação da autoria, da intencionalidade, do contexto de produção e dos destinatários (Prats et al., 2011; Moradiellos, 2013; Barros, 2020).

Neste sentido, o trabalho sistemático e problematizador com fontes históricas, em diferentes suportes e linguagens, assume um papel central no desenvolvimento do pensamento histórico, ao promover a contextualização, o confronto de perspectivas e a mobilização de procedimentos de natureza investigativa, favorecendo a construção de uma relação crítica, informada e reflexiva com o passado (Bittencourt, 2005; Prats e Santacana, 2014; Schütz e Schwengber, 2017).

2.4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM CONTEXTO EDUCATIVO

Num contexto social marcado pela circulação acelerada de informação e pela coexistência de múltiplas narrativas sobre o passado, amplificadas pelos ambientes digitais, os alunos confrontam-se frequentemente com interpretações divergentes e nem sempre historicamente fundamentadas, o que reforça a necessidade de desenvolver competências de leitura crítica da informação, análise de fontes e interpretação de perspectivas (Barca, 2007; Carretero et al., 2022). No ensino da História, estas competências assumem importância, dada a natureza interpretativa do conhecimento histórico e a exigência de validação rigorosa da evidência.

É neste enquadramento que emerge a IA como uma das tecnologias mais impactantes no campo educativo (Gomes et al., 2024), introduzindo novas possibilidades de apoio à aprendizagem, automatização de tarefas e diversificação das interações pedagógicas (Santos, 2023). A literatura converge, contudo, na ideia de que a IA não substitui o papel do professor, devendo antes complementar a prática pedagógica quando integrada de forma crítica, orientada e pedagogicamente intencional (Dias-Trindade et al., 2023; Gomes et al., 2024).

No domínio da Educação Histórica, a IA generativa, como o ChatGPT, pode assumir um papel instrumental de apoio à aprendizagem, nomeadamente na pesquisa orientada, na clarificação de conceitos históricos, na organização e síntese de informação, na formulação de questões e na revisão de produções escritas, desde que integrada em tarefas cognitivamente exigentes e historicamente significativas (Meirinhos et al., 2023; Dias-Trindade et al., 2023; Costa e Costa, 2024).

Importa, contudo, reconhecer que a informação produzida por sistemas de IA nem sempre é precisa ou isenta de enviesamentos. A sua utilização acrítica pode, por isso, comprometer a profundidade conceptual das aprendizagens (Santos, 2023). No ensino da História, estas limitações assumem especial relevância, uma vez que a construção do conhecimento histórico exige contextualização temporal e espacial, validação da evidência e consciência da multiperspetividade (Barca, 2007; Carretero et al., 2022).

Neste quadro, o papel do professor revela-se central, cabendo-lhe orientar os alunos na análise crítica da informação gerada pela IA, promover o confronto entre esses conteúdos e fontes históricas validadas e fomentar a identificação de contextos, intencionalidades e limitações dos dados produzidos (Dias-Trindade et al., 2023). A criação de ambientes de aprendizagem ativa, baseados no debate estruturado, no trabalho colaborativo e na supervisão do uso da IA, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a consolidação de aprendizagens (Santos, 2023; Meirinhos et al., 2023; Costa e Costa, 2024).

A interface entre IA e educação constitui, assim, um campo emergente com oportunidades e desafios éticos e pedagógicos, exigindo uma integração orientada por princípios de responsabilidade, transparência, equidade e agência humana, que assegure a centralidade do professor nas decisões didáticas e na validação da informação (UNESCO, 2022, 2024).

Assim, a integração da IA no ensino da História deve ser orientada por uma intencionalidade educativa clara e alinhada com os princípios da Educação Histórica. Quando utilizada de forma crítica e ética, pode constituir um recurso complementar no apoio à aprendizagem histórica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico, da literacia digital e da consciência crítica dos alunos, através do confronto entre fontes históricas e conteúdos produzidos por IA (Dias-Trindade et al., 2023; Gomes et al., 2024).

3. METODOLOGIA

A metodologia de investigação constitui um elemento estruturante de qualquer estudo científico sustentado por um conjunto de técnicas e procedimentos que permitem a sua concretização. Embora a investigação esteja presente em diferentes áreas do conhecimento, as opções metodológicas variam em função das conceções do investigador e das especificidades do domínio científico em que o estudo se insere (Fortin, 2009).

No campo da Educação, a escolha metodológica é fundamental, uma vez que a investigação implica a compreensão de fenómenos complexos, situados e socialmente construídos. Boavista e Amado (2008) sublinham a necessidade de uma definição clara dos objetos de estudo, da seleção de métodos adequados e do rigor na análise e interpretação dos dados, tendo em conta as especificidades dos contextos educativos. Por sua vez, Gómez (2021) destaca que a investigação em Educação privilegia o estudo dos indivíduos nos seus contextos sociais naturais, recorrendo a métodos de recolha de dados estreitamente relacionados com as circunstâncias da sua produção e sensíveis às influências sociais e culturais.

A metodologia deve ser entendida como um processo intencional e refletido, assumindo-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que permite aos professores ampliar “os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Cardoso e Rego, 2017, p. 21). Portanto, o presente capítulo tem como objetivo explicitar e fundamentar as opções metodológicas adotadas, nomeadamente o paradigma de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos metodológicos e as técnicas de análise de dados utilizadas.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Atendendo à natureza da problemática em estudo e aos objetivos definidos, a presente investigação assume a forma de um estudo de caso, uma vez que se centra na análise aprofundada de um fenómeno educativo situado, desenvolvido num contexto específico e com um conjunto delimitado de participantes. Este tipo de estudo caracteriza-se, segundo Yin (2010, p. 32), como uma “investigação empírica que investiga um fenómeno

contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. De igual modo, Cardoso e Rego (2017) e Coutinho (2023) sublinham que esta abordagem metodológica se distingue por envolver o estudo minucioso de uma entidade específica e claramente delimitada, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno em análise.

A opção pelo estudo de caso favorece, ainda, uma relação de proximidade entre o investigador e o contexto investigado, possibilitando uma leitura mais holística das práticas observadas. Como sublinha Gómez (2021), esta proximidade contribui para que os participantes expressem as suas percepções e experiências, enriquecendo a interpretação das ações desenvolvidas e dos significados que lhes são atribuídos. Importa ainda salientar que, conforme assinalam Yin (2010) e Fortin et al. (2009), o estudo de caso não se limita a abordagens exclusivamente qualitativas, podendo integrar procedimentos quantitativos sempre que tal se revele pertinente.

Por esta lógica de ideias, a investigação assume uma natureza mista, articulando métodos qualitativos e quantitativos numa lógica de complementaridade. A investigação de métodos mistos caracteriza-se pela recolha e análise integrada de dados qualitativos e quantitativos no decurso de um mesmo estudo (Carmo e Ferreira, 2008; Sampieri et al., 2013).

No que respeita à vertente qualitativa, o estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, uma vez que privilegia a análise dos significados atribuídos pelos participantes às experiências vividas em contexto educativo (Fortin et al., 2009). A investigação qualitativa procura construir descrições interpretativas dos fenómenos sociais, reconhecendo o papel ativo do investigador na análise e interpretação dos dados (Gómez, 2021), revelando-se particularmente adequada à compreensão de processos, práticas e dinâmicas educativas em contextos reais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais: (i) o ambiente natural como fonte direta de dados; (ii) o carácter descritivo dos dados, apresentados sobretudo sob a forma de palavras; (iii) o interesse pelo processo, mais do que apenas pelos resultados; (iv) a análise indutiva dos dados; e (v) a centralidade do significado atribuído pelos participantes às suas experiências. Estas características ajustam-se aos propósitos do presente estudo, que visa

interpretar práticas educativas e compreender processos de construção do conhecimento histórico em contexto de sala de aula.

Paralelamente, a vertente quantitativa do estudo permite a recolha de dados estruturados (Fortin et al., 2009) e a identificação de tendências que enriquecem a interpretação global dos resultados. Segundo Fortin (2009), a investigação quantitativa assenta no pressuposto de que os fenómenos observáveis podem ser medidos, possibilitando o estabelecimento de relações, a identificação de padrões e a verificação de hipóteses. Como referem Sampieri et al. (2013), esta abordagem recorre à mediação numérica e à análise estatística para testar hipóteses e sustentar conclusões.

A articulação entre métodos qualitativos e quantitativos permite, assim, recolher uma maior diversidade de evidências, reduzindo limitações associadas ao uso exclusivo de uma única abordagem (Fortin, 2009; Sampieri et al., 2013). Deste modo, a investigação procura conjugar a riqueza interpretativa da abordagem qualitativa com a robustez analítica da vertente quantitativa, numa perspetiva de complementaridade e triangulação metodológica, contribuindo para o reforço da validade interna do estudo e para uma compreensão integrada do fenómeno educativo em análise.

3.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

A investigação desenvolveu-se numa escola pública do 2.º CEB, situada na freguesia da Marinha Grande. O estudo decorreu no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II, ao longo do ano letivo de 2024/2025, incidindo sobre uma turma do 5.º ano de escolaridade.

A turma era constituída por vinte e seis alunos, treze do género masculino e treze do género feminino, com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos. O grupo integrava alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente portuguesa, brasileira e indiana, o que se refletia na heterogeneidade de percursos escolares e experiências socioculturais.

Relativamente ao funcionamento da turma, observava-se um ritmo de trabalho globalmente regular, embora alguns alunos evidenciassem dificuldades, que requeriam um acompanhamento mais próximo. De um modo geral, os alunos demonstravam envolvimento nas atividades letivas e participação nas dinâmicas propostas, aspetos

relevantes para a implementação das estratégias pedagógicas e investigativas desenvolvidas no âmbito do estudo.

Para efeitos da investigação, participaram vinte e três alunos, uma vez que três estudantes não estiveram envolvidos em todas as fases do estudo: dois por abandono escolar e um por motivo de doença. A exclusão destes alunos visou assegurar a consistência e a comparabilidade dos dados recolhidos ao longo do processo investigativo, incidindo a análise exclusivamente sobre os participantes que acompanharam integralmente a intervenção pedagógica.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados constitui uma etapa central do processo investigativo, devendo assegurar a coerência entre a questão de investigação, os objetivos definidos e os dados recolhidos (Fortin, 2009; Aires, 2015). Em estudos de natureza interpretativa e de métodos mistos, como o presente, justifica-se o recurso a uma pluralidade de técnicas e instrumentos, de modo a captar diferentes dimensões do fenómeno em análise e a reforçar a consistência interpretativa dos dados (Creswell, 2012).

Tendo em conta os objetivos da investigação, optou-se pela utilização combinada de observação participante, diário de bordo, das produções dos alunos e do inquérito por questionário, permitindo articular dados de natureza qualitativa e quantitativa e promovendo uma leitura mais abrangente da realidade educativa em estudo. Desta forma, as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram estruturados em dois estudos complementares, designados Estudo 1 e Estudo 2.

Estudo 1

O Estudo 1 incidiu sobre a recolha de dados de natureza qualitativa, através da observação participante, do registo no diário de bordo e da análise das produções dos alunos, permitindo compreender em profundidade as dinâmicas, os processos de aprendizagem e as interações ocorridas em contexto natural de sala de aula.

Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de dados que implica “entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente,

estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações” (Sampieri et al., 2013, p.419). Neste processo, o investigador assume um papel central, sendo considerado o principal instrumento da observação, ao atuar como protagonista na compreensão de um fenómeno social que lhe é externo (Vilelas, 2009).

A observação participante permite compreender as dinâmicas educativas em contexto natural, favorecendo o acesso direto às interações, práticas e comportamentos dos alunos (Aires, 2015). Trata-se de uma técnica em que o investigador “não é apenas um observador passivo” (Yin, 2010, p. 116), assumindo um papel ativo no contexto em estudo.

Estrela (2008) sublinha que este tipo de observação implica a integração do investigador no contexto, favorecendo uma compreensão mais profunda dos processos em análise. Consequentemente, a observação participante permite aceder diretamente ao que os participantes fazem, dizem e à forma como interagem, possibilitando o registo de atividades, comportamentos e dinâmicas do contexto sem depender exclusivamente da verbalização dos sujeitos ou de instrumentos mediadores (Coutinho, 2023; Aires, 2015).

Diário de Bordo

O diário de bordo constituiu o instrumento selecionado para o registo sistemático da informação recolhida através da observação participante, funcionando como suporte à análise reflexiva do contexto investigado. As notas de campo nele registadas correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150), integrando descrições factuais, interpretações provisórias e hipóteses emergentes da observação (Carmo e Ferreira, 2008).

Embora frequentemente associado à observação participante, Estrela (2008) sublinha que o diário de bordo pode igualmente desempenhar um papel complementar a outros instrumentos de recolha de dados, contribuindo para a triangulação da informação e para o aprofundamento interpretativo dos dados recolhidos.

Produções dos alunos

Foram igualmente desenvolvidas fichas de trabalho enquanto instrumento de recolha de dados, centradas na análise de conceitos e na organização da informação histórica pelos

alunos. Estas produções constituem evidências diretas dos processos de reformulação conceptual e integração de fontes, permitindo analisar a evolução do pensamento histórico dos alunos ao longo da intervenção.

Estudo 2

O Estudo 2 centrou-se na recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo ao inquérito por questionário aplicado em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste), incluindo questões fechadas e uma questão aberta em cada momento, com o objetivo de identificar conceções, perceções e eventuais alterações decorrentes da intervenção.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na investigação em Educação, permitindo recolher informação junto dos participantes acerca de perceções, conceções e experiências relacionadas com um determinado fenómeno educativo (Carmo e Ferreira, 2008; Fortin et al., 2009; Coutinho, 2023). Embora seja frequentemente associado a estudos de maior escala e de natureza quantitativa, o questionário pode igualmente assumir relevância em investigações de natureza qualitativa ou mista, sobretudo quando integrado de forma complementar com outras técnicas de recolha de dados (Hill e Hill, 2009).

O inquérito por questionário integrou-se numa lógica de complementaridade metodológica com a observação participante e o diário de bordo, permitindo recolher dados estruturados sobre as conceções dos alunos e o aprofundamento da interpretação dos resultados (Hill e Hill, 2009; Santos e Henriques, 2021). De acordo com Hill e Hill (2009), os questionários podem assumir diferentes formatos, distinguindo-se entre perguntas abertas, fechadas ou de natureza mista. Neste estudo, optou-se pela utilização de questionários mistos, integrando ambos os tipos de questões, por se revelar um formato adequado à articulação entre dados quantitativos e qualitativos que permitam contextualizar, aprofundar e interpretar os resultados obtidos (Hill e Hill, 2009; Santos e Henriques, 2021).

A aplicação do inquérito por questionário ocorreu em dois momentos distintos. Num primeiro momento, foi aplicado um questionário inicial (pré-teste), com o objetivo de

conhecer as concepções dos alunos e recolher informação de cariz diagnóstico. Numa fase posterior, após a implementação da intervenção pedagógica, foi aplicado um questionário final (pós-teste), com vista a identificar eventuais alterações nas perceções dos alunos e analisar o impacto da intervenção desenvolvida.

No que respeita à tipologia das questões, os questionários apresentam uma natureza mista, integrando questões de caracterização dos participantes, questões fechadas de resposta dicotómica e de escolha múltipla, questões em escala ordinal de tipo *Likert*, questões em matriz e uma questão aberta em cada instrumento. As questões fechadas revelaram-se adequadas à análise estatística descritiva, uma vez que facilitam a codificação das respostas, permitem o tratamento estatístico dos dados e favorecem a comparação entre os dois momentos de aplicação (Hill e Hill, 2009; Fortin et al., 2009).

As questões abertas foram incluídas com o objetivo de complementar a informação quantitativa e permitir uma compreensão mais aprofundada das perceções e experiências dos alunos. Tal como referem Fortin et al. (2009), este tipo de questões possibilita a recolha de dados mais detalhados, ainda que implique um tratamento qualitativo mais exigente.

A aplicação dos questionários foi realizada através da plataforma digital *Google Forms*, que possibilitou a recolha automática e organizada das respostas, bem como a sua posterior sistematização para efeitos de análise. Antes da aplicação, os instrumentos foram sujeitos a validação por parte da professora supervisora, que procedeu à sua análise, contribuindo para o aperfeiçoamento da clareza, da adequação e da coerência das questões formuladas com os objetivos da investigação, reforçando a validade do instrumento utilizado (Fortin et al., 2009; Sampieri et al., 2013).

A Tabela 1 sintetiza os instrumentos de recolha de dados mobilizados na investigação, evidenciando a articulação entre a natureza dos dados recolhidos e os objetivos definidos. Esta organização permite compreender de forma integrada o desenho metodológico do estudo e a complementaridade dos procedimentos de recolha adotados.

Tabela 1*Síntese dos instrumentos de recolha de dados*

Tipo de Estudo	Instrumentos de recolha de dados	Natureza dos dados	Objetivo(s)
Estudo 1	Diário de bordo	Qualitativo	Registrar, descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas, interações e percepções emergentes ao longo da intervenção.
	Produções dos alunos	Qualitativo	Analisar a organização, comunicação e fundamentação do conhecimento histórico, bem como o confronto entre fontes tradicionais e conteúdos produzidos por IA.
Estudo 2	Inquérito por questionário (pré e pós-teste)	Qualitativo e quantitativo (mista)	Conhecer as conceções iniciais e finais dos alunos sobre o ensino de HGP, a integração da IA e o seu impacto na aprendizagem.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados foram estruturados em função das diferentes fases do processo investigativo, assegurando a coerência entre a questão de investigação, os objetivos definidos e a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de sala de aula. A organização desse processo teve como referência o modelo da aula-oficina, enquanto dispositivo pedagógico orientador do planeamento, da implementação e da avaliação da sequência didática.

Atendendo à natureza educativa do estudo e ao envolvimento de participantes menores de idade, foi igualmente assegurado o cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação em Educação.

3.4.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Antes da concretização das atividades e da recolha de dados, foram solicitadas autorizações à direção da instituição escolar, à professora titular da disciplina e aos EE dos alunos participantes, garantindo o consentimento informado e devidamente documentado (Anexos 1, 2 e 3). Todos os intervenientes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos a desenvolver e os modos de utilização e divulgação dos resultados, assegurando uma relação baseada na transparência e na confiança (Amado e Vieira, 2017).

Ao longo de todo o processo investigativo foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes, bem como a proteção da sua privacidade, procedendo-se à omissão de quaisquer elementos identificativos, em consonância com os princípios éticos enunciados por Amado e Vieira (2017). Em conformidade com Vieira (2023), respeitaram-se os

princípios da beneficência, do respeito e da justiça, garantindo a participação voluntária dos alunos, sem qualquer repercussão na avaliação escolar, bem como a liberdade de desistência em qualquer momento. Procurou-se, igualmente, assegurar um tratamento equitativo de todos os participantes e promover a sua participação enquanto sujeitos ativos no processo pedagógico e investigativo, contribuindo para uma prática eticamente responsável e cientificamente sustentada.

3.4.2 ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO SEGUNDO A LÓGICA DA AULA-OFICINA

A intervenção pedagógica foi concebida e implementada segundo a lógica da aula-oficina, entendida como um modelo organizador que privilegia a participação ativa dos alunos, o trabalho com fontes históricas diversificadas e a construção progressiva do conhecimento histórico através de processos de investigação orientada. A sequência didática foi estruturada em fases interligadas, orientadoras da progressão das aprendizagens ao longo do processo pedagógico.

De acordo com esta lógica, a organização da sequência didática contemplou cinco etapas fundamentais: planeamento, levantamento de ideias prévias, desenvolvimento, síntese e avaliação. Estas etapas encontram-se representadas na Figura 9, que apresenta, na parte superior, a caracterização geral das etapas do modelo aula-oficina e, na parte inferior, a sua concretização na intervenção desenvolvida com os participantes.

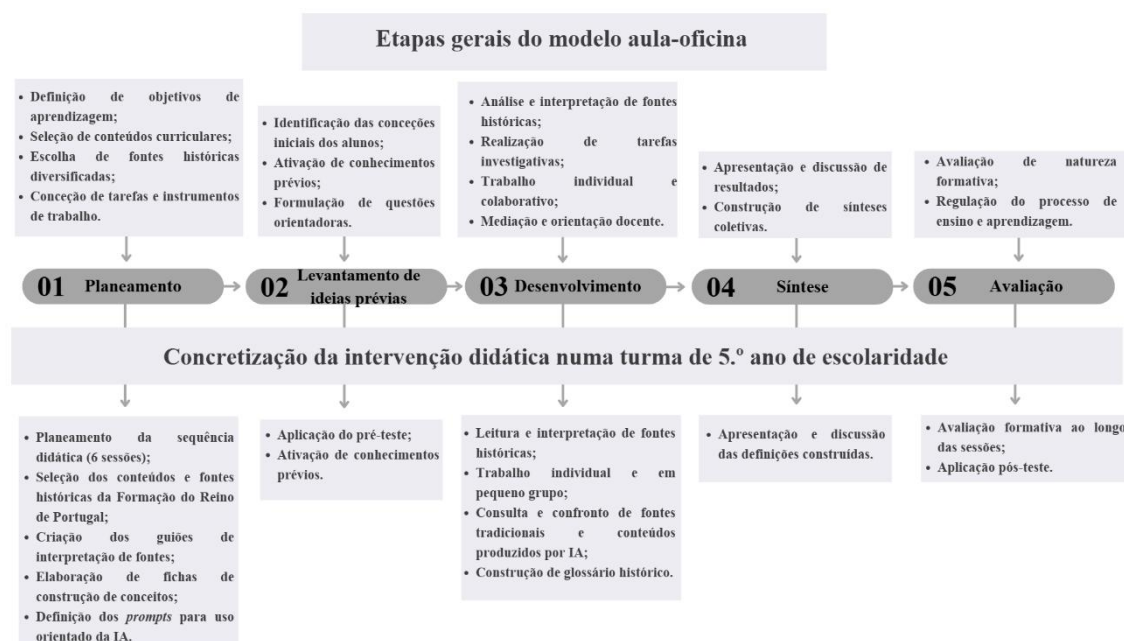


Figura 9

Representação das etapas gerais da aula-oficina e da sua operacionalização na intervenção didática numa turma de 5.º ano de escolaridade (Barca, 2004; Costa et al., 2024)

Numa fase inicial, procedeu-se ao levantamento das conceções e à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, através da aplicação de pré-teste e da problematização inicial dos conteúdos a abordar. Seguidamente, foram desenvolvidas tarefas de natureza investigativa, centradas na análise e interpretação orientada de fontes históricas e na construção de conceitos, recorrendo a fontes tradicionais e a ferramentas de IA utilizadas de forma orientada. A intervenção integrou ainda momentos de síntese, com apresentação e discussão das produções dos alunos, bem como momentos de avaliação formativa ao longo das sessões e através da aplicação do pós-teste.

3.4.3. DESCRIÇÃO DAS TAREFAS IMPLEMENTADAS

A sequência didática foi desenvolvida com vinte e três alunos de uma turma do 5.º ano, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, apresentando um perfil heterogéneo ao nível das competências linguísticas e cognitivas. A intervenção decorreu ao longo de seis sessões de cinquenta minutos, integradas na disciplina HGP, incidindo sobre conteúdos relativos à Formação do Reino de Portugal. Os objetivos centraram-se na apropriação de vocabulário histórico específico e no desenvolvimento de competências de pensamento crítico, bem como de literacia histórica e digital.

Antes da implementação da sequência didática, foi aplicado um inquérito por questionário inicial, com a finalidade diagnóstica, visando conhecer as conceções dos alunos sobre a disciplina, as dificuldades percebidas e as expectativas quanto à utilização de tecnologias no processo de aprendizagem. Este momento permitiu caracterizar o grupo participante e ajustar o planeamento da intervenção ao perfil dos alunos e aos objetivos do estudo.

O desenho da intervenção seguiu uma estrutura comum às diferentes sessões, articulando momentos de exploração coletiva orientada, trabalho individual e trabalho colaborativo em pequenos grupos, conforme sintetizado na Tabela 2. Numa fase inicial, procedeu-se à leitura e interpretação de fontes históricas e à análise de imagens, a fim de apoiar a contextualização dos conteúdos e a leitura crítica da informação histórica.

Tabela 2*Síntese dos momentos da intervenção pedagógica*

Momento	Data	Duração	Organização da turma
Pré Teste	06/03/2025	50 minutos	Trabalho individual orientado
Aula 1	10/03/2025	50 minutos	Exploração coletiva orientada e trabalho colaborativo com fontes históricas
Aula 2	13/03/2025	50 minutos	Exploração coletiva orientada e trabalho colaborativo para construção de glossário com apoio de IA
Aula 3	17/03/2025	50 minutos	Apresentação, discussão e sistematização de conceitos históricos
Aula 4	20/03/2025	50 minutos	Exploração coletiva orientada e trabalho colaborativo com fontes históricas
Aula 5	24/03/2025	50 minutos	Exploração coletiva orientada e trabalho colaborativo para construção de glossário com apoio de IA
Aula 6	27/03/2025	50 minutos	Apresentação, discussão e sistematização de conceitos históricos
Pós Teste	31/03/2025	50 minutos	Trabalho individual orientado

Para orientar a análise das fontes, foi utilizado um manual de interpretação de documentos históricos (cf. Anexo 4), estruturado em etapas sequenciais: observação, identificação da origem, contextualização temporal, análise da mensagem, comparação entre fontes e reflexão crítica, procurando apoiar os alunos na adoção de uma abordagem investigativa à interpretação histórica.

Num segundo momento das sessões, os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos e realizaram tarefas de construção de conceitos históricos, apoiadas por um guião de construção do glossário histórico (cf. Anexo 5) e por uma ficha de registo. Estas tarefas implicaram a consulta e o confronto de diferentes fontes, incluindo o manual escolar, dicionários e conteúdos produzidos por ferramentas de IA, nomeadamente o ChatGPT, utilizado de forma orientada. O *prompt* de consulta foi previamente definido (“Define o conceito X no âmbito da formação do Reino de Portugal, escreve em português europeu”), assegurando a pertinência e adequação da informação gerada.

A ficha de registo incluía quatro campos: identificação do conceito trabalhado, definição apresentada pela ferramenta de IA, definição recolhida no manual escolar ou dicionário e definição elaborada pelos alunos a partir da análise e comparação das fontes consultadas. Esta organização teve como finalidade apoiar o processo de síntese e a elaboração de definições próprias, historicamente fundamentadas.

Na fase final, realizaram-se momentos de apresentação e discussão coletiva das definições construídas pelos grupos, permitindo a comparação perspectivas e a sistematização dos conceitos trabalhados. Estes momentos assumiram um papel relevante

na consolidação das aprendizagens e na articulação entre o trabalho individual, o trabalho colaborativo e a mediação docente.

A recolha de dados decorreu ao longo de toda a intervenção, através da observação participante, do diário de bordo e das produções escritas dos alunos. Após a conclusão da sequência didática, foi aplicado um inquérito por questionário final, com o objetivo de recolher dados sobre as perceções dos alunos relativamente à utilização da IA e às metodologias adotadas. Os dados foram posteriormente organizados e sistematizados a fase de análise, em coerência com os objetivos da investigação.

3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados constituiu a fase final do processo investigativo, permitindo articular os dados empíricos com o enquadramento teórico do estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Atendendo à natureza mista dos dados recolhidos, recorreu-se de forma articulada a técnicas de análise qualitativa e quantitativa, em coerência com o paradigma interpretativo adotado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise corresponde a um “processo de busca e de organização sistemático [...] de materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A análise qualitativa incidiu sobre as produções escritas dos alunos e os registos do diário de bordo, integrados no Estudo 1, permitindo compreender os processos de construção e reorganização do conhecimento histórico. Por sua vez, as respostas abertas incluídas nos questionários inicial e final foram analisadas no âmbito do Estudo 2, contribuindo para uma leitura mais aprofundada das perceções dos alunos.

Estudo 1

No que respeita aos dados de natureza qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo como técnica principal de análise, às notas registadas no diário de bordo e às produções escritas dos alunos (fichas de trabalho). Esta técnica permitiu organizar e interpretar de forma sistemática os dados textuais, através da identificação de unidades de significado relevantes para a compreensão do fenómeno em análise (Bardin, 2013; Coutinho, 2023).

As categorias de análise foram definidas *a priori*, com base nos objetivos do estudo e no enquadramento teórico. As subcategorias emergiram a partir da análise das unidades de registo, num processo indutivo decorrente do contacto sistemático com os dados empíricos (Bardin, 2013). Este procedimento possibilitou a síntese e a redução da informação recolhida, favorecendo a identificação de padrões e tendências relevantes. As categorias e subcategorias encontram-se sistematizadas na Tabela 3.

Tabela 3
Categorias e subcategorias de análise

Categoria de análise	Subcategoria
Utilização da IA no processo de aprendizagem	Clareza e adequação das definições geradas pela IA; Dificuldades associadas à linguagem das respostas; Importância da formulação do <i>prompt</i> .
Organização do conhecimento histórico	Reformulação conceptual em linguagem própria; Síntese conceptual das definições construídas; Estruturação do significado histórico.
Integração de informação proveniente de diferentes fontes	Comparação entre definição da IA e do manual/dicionário; Identificação de diferenças de clareza linguística e complexidade conceptual; Reconhecimento de limitações das fontes.
Pensamento crítico e consciência histórica	Questionamento da informação apresentada; Reconhecimento de limitações e enviesamentos das fontes; Reflexão sobre a natureza interpretativa do conhecimento histórico.

O processo de análise desenvolveu-se em três fases, de acordo com o modelo proposto por Bardin (2013): a pré-análise, correspondente à organização do corpus e à seleção dos documentos; a exploração do material, fase central do processo, na qual se procedeu à codificação e categorização dos dados; e a fase de tratamento e interpretação, orientada para a organização dos resultados e a construção de inferências interpretativas em articulação com o referencial teórico do estudo.

Estudo 2

No Estudo 2, os dados provenientes das questões fechadas dos inquiridos por questionário foram sujeitos a análise estatística descritiva, permitindo descrever as características da do grupo em estudo e identificar tendências nas perceções dos alunos ao longo da intervenção (Fortin et al., 2009). A análise incidiu sobre a organização das respostas em frequências e percentagens, bem como na sua representação gráfica, facilitando a interpretação comparativa entre o pré-teste e o pós-teste para o investigador e para o leitor.

Os questionários aplicados foram construídos de raiz, partindo do princípio de que a elaboração de um questionário implica a tradução dos objetivos da investigação em questões específicas, claras e operacionalizáveis (Fortin et al., 2009). Tal como sublinham Sampieri et al. (2013), a construção de instrumentos de recolha de dados deve estar diretamente articulada com a questão de investigação e com os objetivos definidos, assegurando a coerência entre o instrumento utilizado e o fenómeno em análise.

De acordo com Fortin et al. (2009), a construção de um questionário exige a definição clara da informação a recolher, a organização lógica dos itens e a adequação do instrumento ao contexto e aos participantes. Assim, os questionários foram estruturados por dimensões temáticas, organizadas de forma progressiva e coerente, tendo sido considerados critérios como o alinhamento dos itens com os objetivos da investigação, o encadeamento das perguntas, a extensão do instrumento e a adequação da linguagem à faixa etária dos alunos do 5.º ano de escolaridade. As dimensões que orientaram a construção dos questionários, bem como a descrição dos respetivos objetivos e os itens correspondentes, encontram-se sistematizadas nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4
Seccções do Inquérito por Questionário (pré-teste)

1.º Inquérito por Questionário (pré-teste)		
Partes (Dimensões)	Descrição	Itens
I – Dados pessoais dos alunos	Recolha de dados relativos à idade, género e nacionalidade dos alunos, com a finalidade de caracterizar o grupo participante no estudo.	1 a 3
II – Relação dos alunos com a disciplina de História	Levantamento das conceções iniciais dos alunos relativamente à disciplina de HGP, incluindo o interesse manifestado, as preferências de aprendizagem e as dificuldades percecionadas.	4 a 6; 10
III – Experiências prévias com tecnologias no ensino da História	Identificação das experiências anteriores dos alunos com recursos digitais no contexto da aprendizagem da História, bem como das suas perceções sobre o potencial da tecnologia no apoio à compreensão dos conteúdos históricos.	7 a 9; 11
IV – Perceções dos alunos sobre práticas de aprendizagem e melhoria das aulas de História	Recolha de dados sobre as práticas de aprendizagem dos alunos, incluindo iniciativas pessoais de pesquisa, sugestões de melhoria das aulas e expectativas relativamente às metodologias utilizadas.	12 a 14

Tabela 5*Secções do Inquérito por Questionário (pós-teste)*

2.º Inquérito por Questionário (pós-teste)		
Partes (Dimensões)	Descrição	Itens
I – Dados pessoais dos alunos	Recolha de dados relativos à idade, género e nacionalidade dos alunos, a fim de caracterizar o grupo participante no estudo e assegurar a comparabilidade com os dados do questionário inicial.	1 a 3
II – Percepções dos alunos sobre a aprendizagem em História	Avaliação das percepções dos alunos relativamente à compreensão dos conteúdos históricos abordados, nomeadamente no que respeita à Formação do Reino de Portugal e ao desenvolvimento da compreensão do passado.	4 e 6
III – Avaliação das metodologias e recursos pedagógicos utilizados	Recolha de dados sobre a percepção dos alunos relativamente à utilidade dos guiões de leitura de documentos históricos, à análise de fontes visuais e textuais e ao trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da intervenção.	5 e 7
IV – Utilização da IA na construção do conhecimento histórico	Avaliação da percepção dos alunos sobre o contributo da ferramenta de IA na compreensão dos conceitos históricos, na clareza das definições apresentadas e no processo de comparação entre fontes.	8 a 10
V – Organização e reformulação conceptual do conhecimento histórico	Análise da percepção dos alunos relativamente ao processo de síntese e reformulação conceptual, nomeadamente na elaboração de definições finais em grupo após o confronto de diferentes fontes de informação.	11
VI – Desenvolvimento de competências e interesse pelas aulas de História	Identificação das percepções dos alunos quanto ao desenvolvimento de competências associadas à aprendizagem histórica e digital, bem como à evolução do interesse pelas aulas que integraram o uso de ferramentas de IA.	12 e 13
VII – Avaliação global da experiência	Recolha de apreciações globais dos alunos sobre a intervenção pedagógica, através da identificação dos aspetos mais valorizados nas aulas desenvolvidas.	14

Considerando a natureza do estudo de caso desenvolvido, procedeu-se ainda a uma triangulação metodológica, articulando dados provenientes de diferentes instrumentos e técnicas de recolha. Os registos da observação participante e do diário de bordo foram confrontados com as respostas dos alunos aos questionários e com as suas produções escritas, permitindo uma leitura integrada dos dados. Este procedimento reforçou a consistência interpretativa dos resultados obtidos (Yin, 2010).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ESTUDO 1

O Estudo 1 incidiu sobre a recolha e análise de dados de natureza qualitativa, centrando-se nas produções escritas dos alunos e nos registos do diário de bordo resultantes da observação participante. Para a análise dos dados, foram definidas quatro categorias: Organização do conhecimento histórico, Utilização da IA no processo de aprendizagem, Integração de informação proveniente de diferentes fontes e Pensamento crítico e consciência histórica. Esta estrutura, fundamentada no enquadramento teórico e nos objetivos do estudo, orientou o processo de interpretação dos dados, permitindo identificar padrões, progressões conceptuais, dificuldades emergentes e indícios de desenvolvimento do pensamento histórico ao longo da intervenção.

4.1.1 ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A análise das produções escritas dos alunos permitiu identificar padrões relevantes relativamente aos modos de seleção, organização e reformulação do conhecimento histórico ao longo da intervenção. Esta categoria centrou-se, em particular, na capacidade dos alunos para sintetizar informação proveniente de diferentes fontes, reformular conceitos em linguagem própria e construir definições historicamente significativas, aspetos centrais no desenvolvimento do pensamento histórico, tal como preconizado pela Educação Histórica (Gago, 2018; Barca, 2021).

De forma global, os dados evidenciam uma progressão conceptual entre a primeira e a segunda intervenção, ainda que com ritmos diferenciados entre grupos. Na fase inicial, verificou-se uma tendência para a produção de definições simplificadas, centradas em elementos mais concretos ou superficiais dos conceitos históricos. O Grupo 1 apresentou, por exemplo, uma reformulação restrita do conceito de “Reino”, centrada na figura do monarca (“Um Reino é um território liderado por um rei ou uma rainha.”), evidenciando uma seleção parcial da informação disponível e não integrando dimensões mais abstratas presentes nas definições de origem (cf. Anexo 6, Figura 10).

De modo semelhante, o Grupo 3 revelou dificuldades na apropriação do conceito de “Reconquista”, ao defini-lo como “quando se perde alguma coisa e voltamos a ter”, evidenciando uma apropriação baseada numa compreensão genérica e descontextualizada

do fenômeno histórico (cf. Anexo 6, Figura 14). Estes exemplos ilustram a presença de concepções iniciais pouco estruturadas e processos de seleção da informação ainda centrados em significados amplos ou quotidianos.

Este padrão encontra-se documentado na literatura da Educação Histórica, que sublinha que os alunos tendem a mobilizar explicações espontâneas e generalistas sobre o passado, sendo necessária uma mediação pedagógica sistemática para promover a reorganização conceptual e a construção de significados historicamente fundamentados (Gago, 2018; Moreira, 2022).

Apesar destas dificuldades iniciais, a análise das produções da segunda intervenção evidencia progressos significativos ao nível da reformulação conceptual e da capacidade de síntese. Na definição de “Independência”, o Grupo 1 construiu uma formulação centrada na noção de autonomia política (“quando um território consegue total autonomia em relação a uma maior autoridade”), demonstrando uma seleção mais precisa da informação essencial e uma maior capacidade de generalização conceptual.

Também o Grupo 2 apresentou uma evolução na definição do conceito de “Bula Papal”, descrita como “um documento que em latim se diz bulla e que era usado pelo Papa para escrever decisões importantes” integrando informação relevante em linguagem própria (cf. Anexo 6, Figura 13). Este processo evidencia um movimento de apropriação conceptual, no qual os alunos passaram da simples reprodução para a reorganização da informação em função da sua compreensão.

Importa ainda salientar que alguns grupos revelaram, desde a primeira intervenção, um desempenho mais consistente ao nível da reformulação conceptual. O Grupo 4, ao definir o conceito de “Vassalo”, integrou elementos centrais do sistema de vassalagem, nomeadamente a relação de reciprocidade entre proteção e prestação de serviços, demonstrando capacidade de síntese conceptual (cf. Anexo 6, Figura 16). Esta tendência manteve-se na segunda intervenção, quando o mesmo grupo definiu o conceito de “Tratado” de forma sintética e conceptualmente adequada, evidenciando autonomia na seleção da informação relevante (cf. Anexo 6, Figura 17).

De igual modo, o Grupo 6 apresentou desempenhos consistentes ao longo das duas intervenções, integrando múltiplas dimensões do conceito de “Território” e, posteriormente, contextualizando historicamente o conceito de “Aliança”, ao relacioná-

lo com processos de consolidação política do Reino de Portugal (cf. Anexo 6, Figura 21). Estes resultados sugerem uma maior estabilidade conceptual e uma capacidade crescente de articulação entre conceitos históricos e contextos específicos.

Por outro lado, a análise evidencia que a progressão conceptual não ocorreu de forma linear, sendo influenciada pelo grau de complexidade e abstração dos conceitos trabalhados. O Grupo 5, por exemplo, apresentou uma definição historicamente adequada do conceito de “Cruzados” na primeira intervenção, mas revelou uma simplificação excessiva na definição do conceito de “Fronteira” na segunda intervenção, reduzindo-o a uma dimensão meramente espacial (“uma linha imaginária que divide territórios”) (cf. Anexo 6, Figura 19). Este dado reforça a ideia de que a aprendizagem histórica é um processo gradual e não homogéneo, que exige acompanhamento pedagógico contínuo.

Em termos globais, os resultados indicam que a participação dos alunos em tarefas de análise, comparação e reformulação conceptual, enquadradas na lógica da aula-oficina, contribuiu para o desenvolvimento progressivo da sua capacidade de organização do conhecimento histórico. Este processo está alinhado com a perspetiva defendida por Gago (2018) e Barca (2021), segundo as quais a aprendizagem histórica se constrói através da participação ativa dos alunos em práticas cognitivamente exigentes, orientadas para a problematização, a síntese e a reconstrução conceptual do passado.

4.1.2 UTILIZAÇÃO DA IA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A análise das produções escritas dos alunos também permitiu compreender de que modo a IA foi integrada no processo de aprendizagem e como a sua utilização evoluiu ao longo da intervenção pedagógica. A análise centrou-se nas definições finais construídas pelos alunos em linguagem própria, entendidas como indicador do modo como a informação proveniente da IA foi selecionada, interpretada e reformulada no processo de aprendizagem.

Numa fase inicial da intervenção, verificou-se que vários grupos recorreram à IA de forma ainda pouco criteriosa, revelando dificuldades na identificação dos elementos conceptualmente mais relevantes presentes nas respostas geradas. Em alguns casos, como nos Grupos 1, 2 e 3, observou-se uma tendência para privilegiar definições mais simples provenientes do manual escolar ou para reduzir excessivamente a informação fornecida pela IA, omitindo dimensões historicamente significativas dos conceitos trabalhados.

Os registos do diário de bordo evidenciam que estas dificuldades estiveram associadas, em parte, à complexidade linguística e à densidade informativa das respostas da IA que os alunos perceberam como mais extensas e complexas do que as definições presentes nos manuais escolares (Diário de Bordo). Esta situação dificultou a identificação do núcleo conceptual dos conceitos e exigiu uma intervenção sistemática, orientada para apoiar os alunos na seleção da informação relevante, na clarificação de termos e na reformulação das definições em linguagem acessível e historicamente adequada

Apesar destas limitações iniciais, a análise das produções da segunda intervenção revela uma evolução progressiva na utilização da IA enquanto recurso de apoio à aprendizagem histórica. Esta evolução tornou-se particularmente visível na forma como as definições finais passaram a evidenciar maior capacidade de síntese conceptual e menor reprodução literal da informação fornecida pela ferramenta. Na definição do conceito de “Independência”, o Grupo 1 demonstrou maior capacidade de selecionar os elementos conceptualmente centrais da resposta da IA e reorganizá-los numa definição própria, evidenciando um uso mais estratégico da informação disponível (cf. Anexo 6, Figura 11). De forma semelhante, o Grupo 2 integrou informação relevante proveniente da IA na definição do conceito de “Bula Papal”, reformulando-a em linguagem clara e adequada ao seu nível etário (cf. Anexo 6, Figura 13).

Em alguns grupos, esta evolução traduziu-se numa utilização mais autónoma e seletiva da informação gerada pela IA. Um exemplo relevante observa-se no Grupo 4, que optou por não integrar a contextualização excessiva fornecida pela ferramenta relativamente ao conceito de “Tratado”, privilegiando uma definição sintética e adequada (“é um acordo para definir uma coisa, como regras, paz, fronteiras ou ajuda entre eles”), revelando um processo inicial de filtragem crítica da informação (cf. Anexo 6, Figura 17).

Estes resultados reforçam a ideia de que a IA, quando integrada de forma orientada, pode funcionar como ferramenta cognitiva de apoio à reorganização conceptual realizada pelos alunos, favorecendo processos de seleção, interpretação e reformulação da informação. Tal como defendem Dias-Trindade et al. (2023) e Santos (2023), o valor pedagógico da IA depende da mediação docente e da intencionalidade didática subjacente à sua utilização. No presente estudo, a intervenção docente revelou-se determinante na orientação da leitura crítica das respostas geradas, na identificação dos elementos conceptualmente relevantes e na construção de sínteses historicamente fundamentadas.

Os registos do diário de bordo evidenciam ainda elevados níveis de envolvimento e motivação dos alunos durante as atividades que integraram o uso da IA, manifestando curiosidade e interesse pela utilização desta tecnologia digital (Diário de Bordo). Contudo, este envolvimento não eliminou a necessidade de acompanhamento contínuo, sendo fundamental a presença do professor, responsável por orientar os processos de interpretação, validação e reorganização da informação.

Em termos globais, os dados sugerem que a integração orientada da IA funcionou como instrumento mediador da aprendizagem, apoiando processos de seleção, interpretação e reformulação conceptual. Contudo, os resultados evidenciam que o valor pedagógico da IA depende fortemente da mediação docente e da intencionalidade didática, reforçando a necessidade de práticas orientadas que promovam a autonomia crítica dos alunos.

4.1.3 INTEGRAÇÃO DE INFORMAÇÃO PROVENIENTE DE DIFERENTES FONTES

A integração de informação proveniente de diferentes fontes constituiu um eixo estruturante da intervenção, uma vez que os alunos foram sistematicamente desafiados a confrontar definições do manual escolar, respostas geradas pela ferramenta de IA e, posteriormente, a construir definições próprias em linguagem acessível. A análise desta categoria incidiu na forma como os alunos compararam as fontes disponíveis, identificaram diferenças entre elas e selecionaram elementos relevantes para a construção das suas definições finais.

Numa fase inicial, verificou-se que a maioria dos grupos revelou dificuldades na articulação entre as diferentes fontes consultadas, aproximando as definições finais excessivamente de uma única fonte, sem uma integração efetiva da informação disponível. Este padrão foi evidente nos Grupos 1, 2 e 3, cujas produções iniciais demonstraram uma dependência mais acentuada do manual escolar ou uma simplificação excessiva das respostas fornecidas pela IA, traduzindo-se em definições mais restritas ou pouco contextualizadas cf. Anexo 6, Figuras 10, 12 e 14).

Os registos do diário de bordo indicam que as diferenças entre as fontes utilizadas se tornaram objeto de análise coletiva em contexto de sala de aula. As discrepâncias ao nível da linguagem utilizada, da extensão das respostas e do grau de detalhe conceptual favoreceram momentos de discussão orientada, permitindo aos alunos refletir sobre a clareza, a adequação e a pertinência das diferentes fontes para a construção do

conhecimento histórico. Estes momentos contribuíram para o desenvolvimento de uma maior consciência das potencialidades e limitações dos diferentes suportes informativos.

Apesar das dificuldades iniciais, a comparação entre a primeira e a segunda intervenção evidencia progressos graduais na capacidade de integração da informação. Na segunda intervenção, o Grupo 1 articulou elementos presentes nas definições do manual escolar com a contextualização histórica fornecida pela IA na definição do conceito de “Independência”, construindo uma formulação mais estruturada e conceptualmente consistente (cf. Anexo 6, Figura 11). De igual modo, o Grupo 2 evidenciou uma maior capacidade de síntese conceptual na definição de “Bula Papal”, integrando informação explicativa e conceptual proveniente de diferentes fontes.

Alguns grupos destacaram-se pela forma como conseguiram realizar uma integração mais seletiva da informação disponível. O Grupo 4, ao trabalhar o conceito de “Tratado”, privilegiou a definição formal apresentada no manual escolar, complementando-a com elementos adicionais considerados relevantes, evidenciando uma tomada de decisão consciente relativamente à seleção da informação. Também o Grupo 6 demonstrou uma integração eficaz ao definir o conceito de “Aliança”, articulando a contextualização histórica fornecida pela IA com a construção de uma definição própria que relacionava o conceito com o processo de formação do Reino de Portugal (cf. Anexo 6, Figura 21).

Por outro lado, o diário de bordo evidencia que a integração entre fontes exigiu acompanhamento pedagógico contínuo, uma vez que a densidade textual das respostas da IA dificultava, em alguns casos, a identificação do essencial da definição, tornando necessária a intervenção docente para apoiar os alunos na seleção das informações mais relevantes e na reorganização conceptual (Diário de Bordo). Este aspeto reforça o papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem e regulador cognitivo das atividades de análise.

Os resultados evidenciam que o confronto sistemático entre diferentes fontes favoreceu práticas próximas do raciocínio histórico, permitindo aos alunos desenvolver competências de comparação, seleção e síntese da informação. Este processo aproxima-se das práticas investigativas da disciplina histórica, nas quais a construção do conhecimento resulta da análise crítica de múltiplas perspetivas (Prats e Santacana, 2014; Gago, 2018; Barca, 2021).

4.1.4 PENSAMENTO CRÍTICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A análise das produções escritas dos alunos permitiu identificar indícios do desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica. Este desenvolvimento manifestou-se sobretudo na capacidade crescente dos alunos para questionar a adequação da informação apresentada pelas diferentes fontes, reconhecer a importância do contexto histórico e compreender o carácter interpretativo do conhecimento histórico.

Durante a intervenção pedagógica, os alunos foram incentivados a comparar definições provenientes da IA e do manual escolar, bem como a reformulá-las em linguagem própria. Este processo promoveu momentos de reflexão crítica, particularmente quando surgiam discrepâncias entre a extensão, a complexidade linguística ou o grau de detalhe das respostas fornecidas pelas diferentes fontes (Diário de Bordo). A necessidade de seleccionar informação relevante e construir definições próprias contribuiu para uma abordagem menos reprodutiva e mais reflexiva da aprendizagem histórica.

Um episódio registado no diário de bordo relaciona-se com a tomada de consciência, por parte de um dos grupos, de que a utilização de *prompts* pouco específicos conduzia à obtenção de respostas genéricas da IA, aplicáveis a diferentes períodos históricos (Diário de Bordo). Esta constatação levou os alunos a reformular as perguntas dirigidas à ferramenta, explicitando melhor o contexto temporal e espacial dos conceitos em estudo. Tal processo evidencia uma compreensão emergente da relação entre linguagem, contexto e produção de conhecimento.

Em alguns grupos, esta reflexão traduziu-se numa utilização mais autónoma e seletiva da informação disponível. O Grupo 4, por exemplo, ao trabalhar o conceito de “Tratado”, optou por privilegiar uma definição mais sintética e conceptualmente adequada, rejeitando elementos considerados excessivamente contextualizados ou pouco pertinentes para o objetivo da tarefa (cf. Anexo 6, Figura 17). Este comportamento evidencia uma capacidade inicial de avaliação crítica da pertinência da informação e de tomada de decisões fundamentadas.

De igual modo, o Grupo 6 demonstrou uma leitura interpretativa do conceito de “Aliança”, ao relacionar o seu significado com os impactos políticos e territoriais no processo de formação de Portugal, ultrapassando uma abordagem meramente descritiva e aproximando-se de uma compreensão relacional dos fenómenos históricos (cf. Anexo

6, Figura 21). Este tipo de mobilização conceptual sugere um nível mais avançado de apropriação histórica, associado à capacidade de relacionar conceitos com contextos específicos.

Os registos do diário de bordo indicam ainda que os momentos de apresentação e discussão coletiva das definições desempenharam um papel relevante no desenvolvimento da multiperspetividade e da consciência histórica. Durante estas sessões, os alunos confrontaram diferentes interpretações dos mesmos conceitos, justificaram as opções tomadas na seleção da informação e participaram em debates orientados, que favoreceram a construção coletiva de significados mais consistentes (Diário de Bordo). Este processo contribuiu para a compreensão do carácter interpretativo do conhecimento histórico e para a valorização de diferentes perspetivas na análise do passado.

Outro aspeto observado ao longo da investigação foi a crescente consciência dos alunos relativamente à historicidade dos conceitos. A reflexão coletiva em torno de termos como “fronteira” e “território” permitiu compreender que estes conceitos não possuem um significado fixo e universal, variando em função dos contextos históricos, políticos e sociais em que são utilizados. Esta tomada de consciência constitui um indicador relevante do desenvolvimento da consciência histórica, na medida em que evidencia a capacidade dos alunos para relacionar conceitos com contextos específicos e compreender a natureza dinâmica do conhecimento histórico (Lee, 2016; Barca, 2021).

De forma global, os dados indicam que as atividades de confronto de fontes, discussão coletiva e reformulação conceptual contribuíram para o desenvolvimento inicial do pensamento crítico e da consciência histórica, evidenciando uma crescente compreensão da natureza interpretativa e contextualizada do conhecimento histórico (Barca, 2021; Gago, 2018; Lee, 2016).

4.2 ESTUDO 2

O Estudo 2 incide sobre a recolha e análise de dados de natureza quantitativa provenientes dos inquéritos por questionário aplicados em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste). Esta vertente teve como finalidade complementar os dados qualitativos do Estudo 1, analisando a evolução das perceções dos alunos relativamente ao ensino da História, à utilização da IA e ao impacto das metodologias implementadas.

A aplicação dos questionários em dois momentos distintos possibilitou identificar tendências e mudanças nas concepções dos alunos, permitindo uma análise comparativa e integrada do fenómeno em estudo. Esta abordagem insere-se numa lógica de triangulação metodológica, a fim de reforçar a consistência interpretativa dos resultados e a validade interna do estudo.

A análise do Estudo 2 centra-se, sobretudo, na caracterização das percepções iniciais dos alunos e na identificação de alterações decorrentes da intervenção, permitindo relacionar os resultados obtidos com os objetivos da investigação e com os contributos identificados no Estudo 1.

4.2.1. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL (PRÉ-TESTE)

O questionário inicial foi organizado em diferentes dimensões temáticas, permitindo caracterizar o perfil dos participantes, identificar concepções iniciais sobre a disciplina de História e analisar as suas percepções relativamente à utilização de tecnologia e às práticas pedagógicas. Este diagnóstico constituiu um elemento central para a planificação da intervenção por fornecer indicadores relevantes sobre interesses, dificuldades e expectativas dos alunos.

4.2.1.1 Caracterização dos participantes

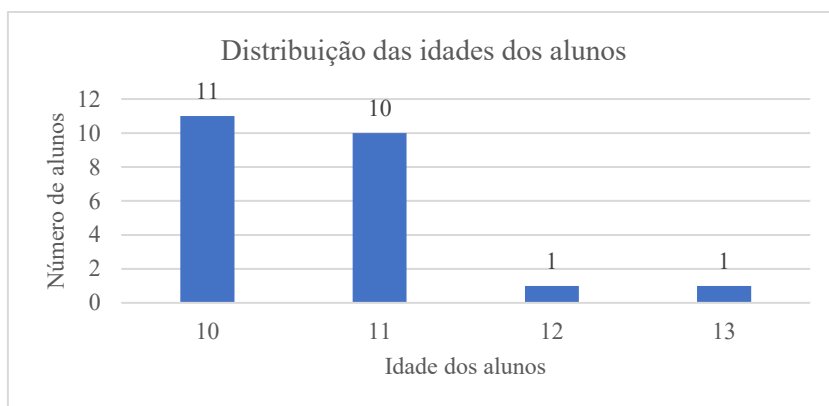


Gráfico 1

Distribuição das idades dos alunos do 5.º ano. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

A análise dos dados relativos à idade dos participantes (Gráfico 1) evidencia que a maioria se encontra na faixa etária expectável para o 5.º ano, concentrando-se maioritariamente nos 10 e 11 anos. A presença residual de alunos com 12 e 13 anos sugere a existência de percursos escolares diferenciados, sem comprometer, contudo, a homogeneidade global do grupo-turma. Este enquadramento etário revela-se relevante para a adequação das

estratégias implementadas, uma vez que permite alinhar as propostas didáticas com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

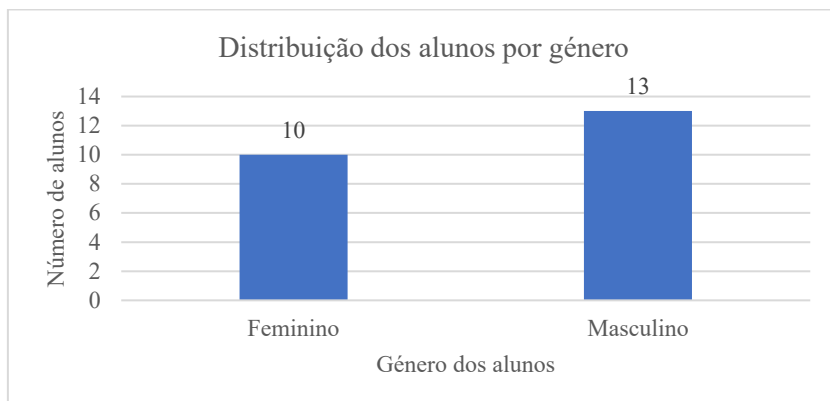


Gráfico 2

Distribuição dos alunos por género. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Relativamente à distribuição por género (Gráfico 2), observa-se uma composição equilibrada, ainda que com uma ligeira predominância do género masculino. Esta distribuição não configura assimetrias suscetíveis de influenciar de forma significativa a interpretação dos resultados.

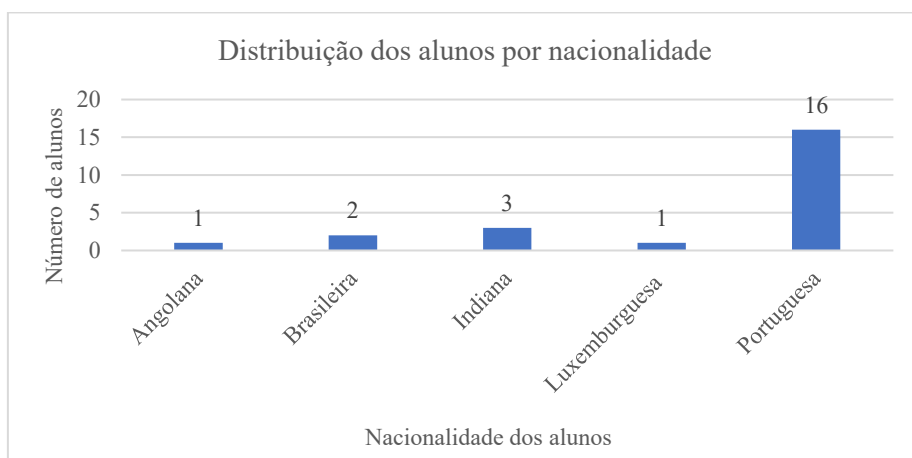


Gráfico 3

Distribuição dos alunos por nacionalidade. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Quanto à nacionalidade, os dados apresentados no Gráfico 3 evidenciam uma predominância de alunos de nacionalidade portuguesa, coexistindo com um conjunto de alunos de diferentes origens culturais. Esta heterogeneidade reforça a necessidade de práticas inclusivas e culturalmente sensíveis, particularmente no ensino da História, área diretamente relacionada com identidades, memória coletiva e pertença cultural.

4.2.1.2 Conceções dos alunos sobre a disciplina de História

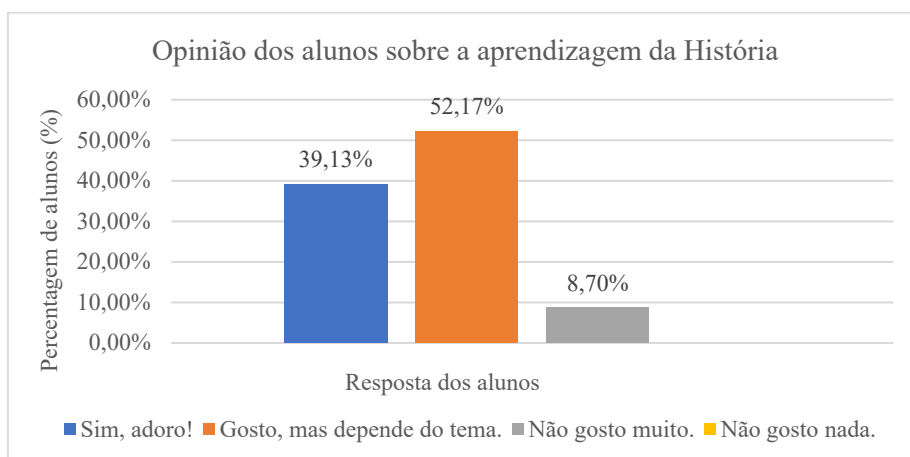


Gráfico 4

Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Os resultados do Gráfico 4 evidenciam uma perceção globalmente positiva da disciplina, pois a maioria dos alunos manifesta gosto pela História. Com efeito, 52,17% referem que gostam de aprender História, embora o interesse dependa do tema abordado, enquanto 39,13% afirmam gostar muito da disciplina. Apenas 8,70% referem não gostar muito. Este dado confirma que o envolvimento dos alunos está fortemente dependente das estratégias utilizadas e da relevância dos conteúdos, corroborando a perspetiva da Educação Histórica, segundo a qual a motivação aumenta quando os alunos participam ativamente na construção do conhecimento (Gago, 2018; Barca, 2021).

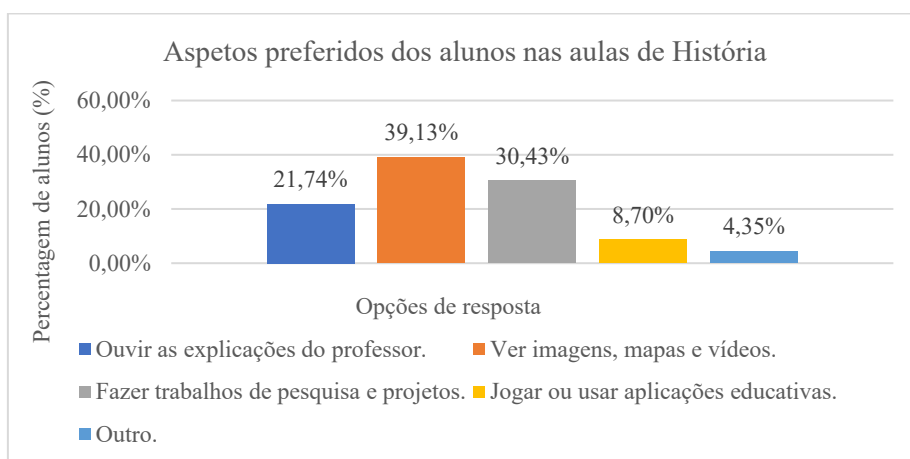


Gráfico 5

Aspectos preferidos dos alunos nas aulas de História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

A análise do Gráfico 5 permite identificar os aspectos das aulas de História mais valorizados pelos alunos. Destaca-se uma preferência por abordagens visuais e multimodais, como a utilização de imagens, mapas e vídeos (39,13%), bem como por

atividades de pesquisa e projetos (30,43%). Estes dados revelam abertura a metodologias ativas e investigativas, em consonância com os princípios da aula-oficina, que valoriza a problematização, a análise e a construção partilhada do conhecimento histórico (Barca, 2004; Gago, 2020; Silva et al., 2021).

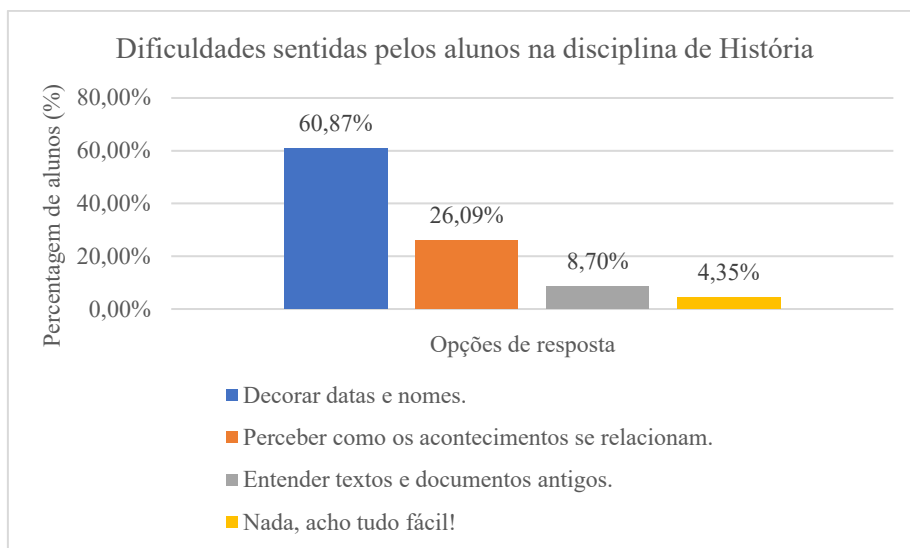


Gráfico 6

Dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Segundo o Gráfico 6, a memorização de datas e nomes surge como principal dificuldade (60,87%), seguida da compreensão das relações entre acontecimentos (26,09%). Estes resultados evidenciam a persistência de uma visão transmissiva da disciplina, centrada na reprodução de informação, em detrimento da compreensão dos processos históricos. Tal situação confirma as críticas da Educação Histórica ao ensino centrado na memorização, defendendo-se a necessidade de práticas que promovam a contextualização, a análise de fontes e a construção de significados (Barca, 2001, 2021; Gago, 2018; Lee, 2016).

Os dados do pré-teste permitem inferir que existe um desfasamento entre o interesse dos alunos pela disciplina e as práticas tradicionalmente associadas à aprendizagem da História, o que reforçou a necessidade de implementar uma intervenção centrada em metodologias ativas.

4.2.1.3 Experiências e percepções dos alunos sobre o uso da tecnologia no ensino da História

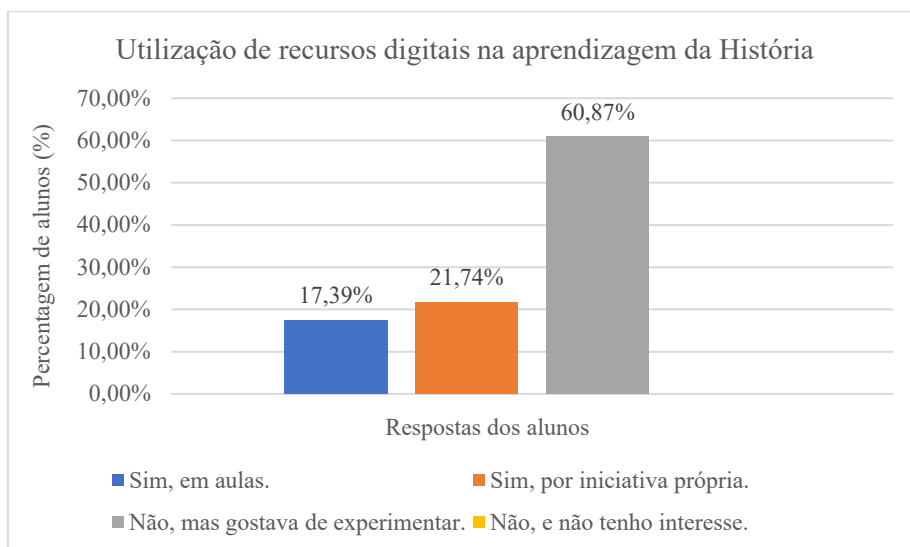


Gráfico 7

Utilização de recursos digitais na aprendizagem da História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Os dados do Gráfico 7 evidenciam que a maioria dos alunos não tinha experiência prévia significativa com tecnologia no ensino da História, embora manifestasse interesse em utilizá-la. Esta predisposição positiva constitui um indicador pertinente à integração de ferramentas digitais.

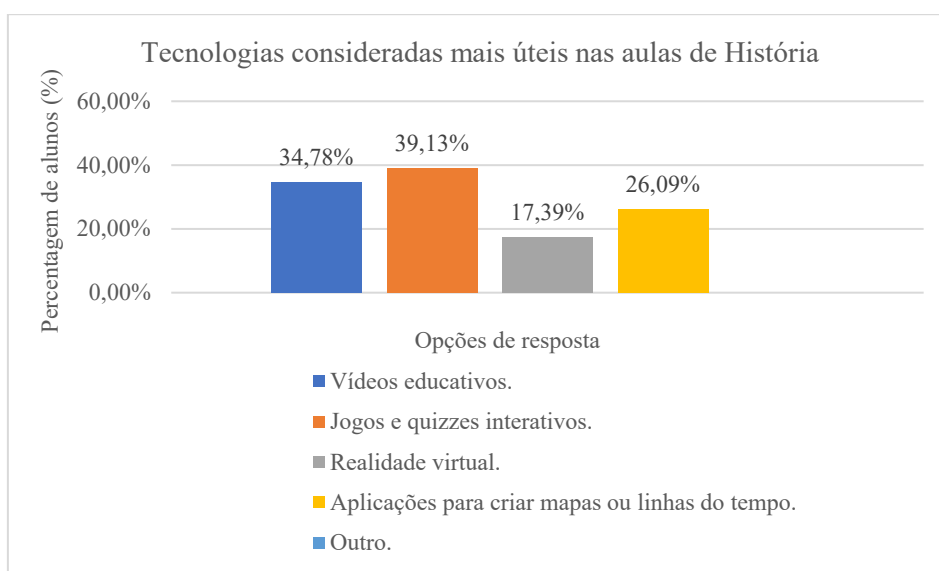


Gráfico 8

Tecnologias consideradas mais úteis nas aulas de História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Segundo o Gráfico 8, os alunos destacam jogos e quizzes interativos (39,13%) e vídeos educativos (34,78%). Estes dados revelam a valorização de recursos que promovem interação, visualização e organização da informação, em linha com a concepção das

tecnologias como ferramentas cognitivas de apoio à aprendizagem (Jonassen, 2007; Dias-Trindade et al., 2022).

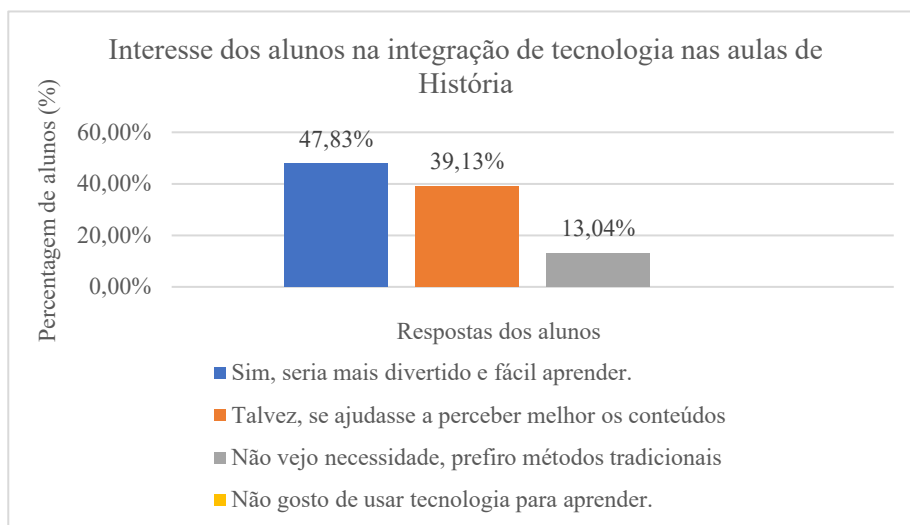


Gráfico 9

Interesse dos alunos na integração de tecnologia nas aulas de História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

No que respeita ao interesse pela integração da tecnologia nas aulas (Gráfico 9), verifica-se uma atitude favorável, ainda que condicionada à perceção da sua utilidade pedagógica. A maioria dos alunos associa o uso da tecnologia à melhoria da compreensão dos conteúdos, reforçando a importância de um uso orientado e intencional dos recursos digitais, mediado pelo professor.

Com efeito, 47,83% dos alunos consideram que a utilização da tecnologia tornaria as aulas mais divertidas e facilitaria a aprendizagem, enquanto 39,13% referem que a sua integração poderia ser benéfica caso contribuísse para uma melhor compreensão dos conteúdos. Em contraste, apenas 13,04% indicam preferir métodos tradicionais. Estes dados sugerem que o impacto pedagógico da tecnologia não depende da sua simples introdução em sala de aula, mas da forma como é integrada e mediada pelo professor (Dias-Trindade et al., 2023; Santos, 2023).

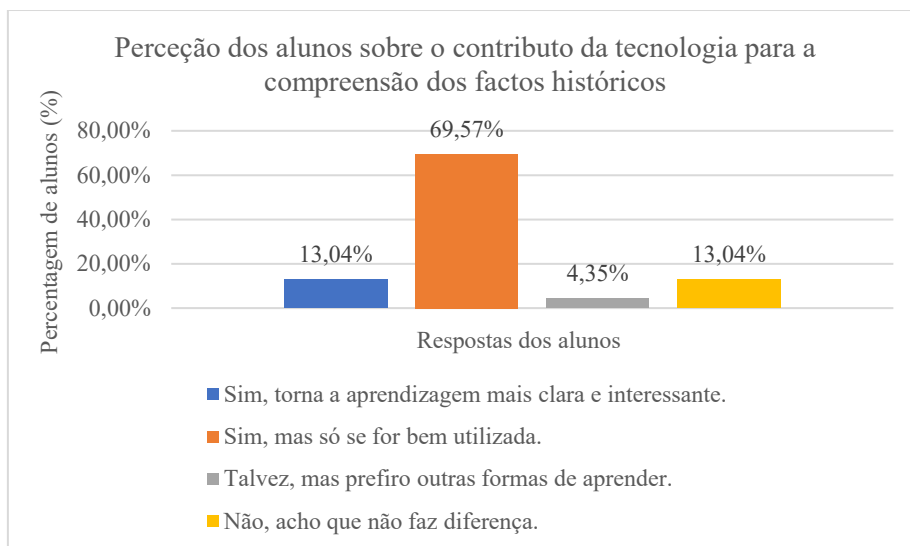


Gráfico 10

Percepção dos alunos sobre o contributo da tecnologia para a compreensão dos factos históricos. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Os resultados do Gráfico 10 evidenciam a percepção globalmente favorável dos alunos relativamente ao contributo da tecnologia para a compreensão dos factos históricos. A maioria dos inquiridos (69,57%) considera que a tecnologia pode apoiar a aprendizagem da História, desde que seja utilizada de forma adequada no contexto educativo. Estes dados permitem inferir que a turma apresenta uma abertura à integração da tecnologia no ensino da História, mas valoriza sobretudo a sua capacidade de apoiar a compreensão conceptual e a clarificação da informação histórica.

4.2.1.4 Percepções dos alunos sobre práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem

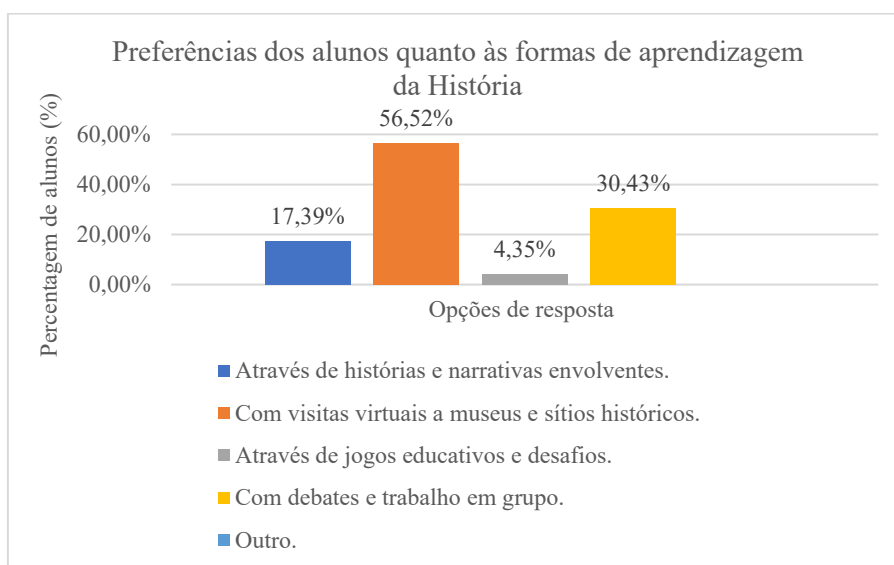


Gráfico 11

Preferências dos alunos quanto às formas de aprendizagem da História. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Os dados do Gráfico 11 destacam-se o interesse por visitas virtuais (56,52%), debates e trabalho em grupo (30,43%). Conclui-se que os alunos demonstram maior interesse por metodologias ativas, colaborativas e apoiadas em recursos digitais e experiências de natureza exploratória, o que reforça a pertinência de práticas que promovam a participação ativa dos alunos e a construção partilhada do conhecimento histórico (Barca, 2004; Gago, 2020).

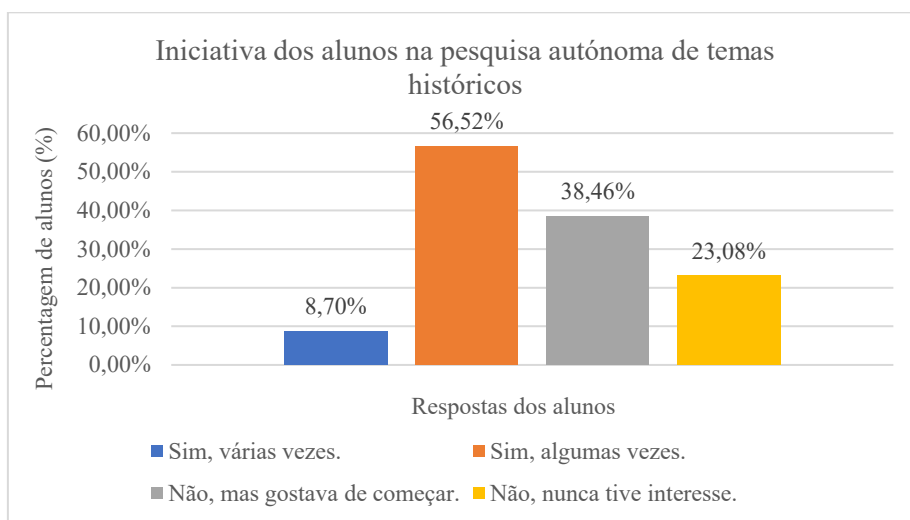


Gráfico 12

Iniciativa dos alunos na pesquisa autónoma de temas históricos. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

Relativamente à iniciativa na pesquisa autónoma (Gráfico 12), observa-se que, embora esta não seja ainda uma prática consolidada, existe uma predisposição positiva para o seu desenvolvimento, sobretudo quando apoiada por propostas pedagógicas orientadas. Este dado evidencia potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da literacia histórica (Lee, 2016; Gago, 2018).

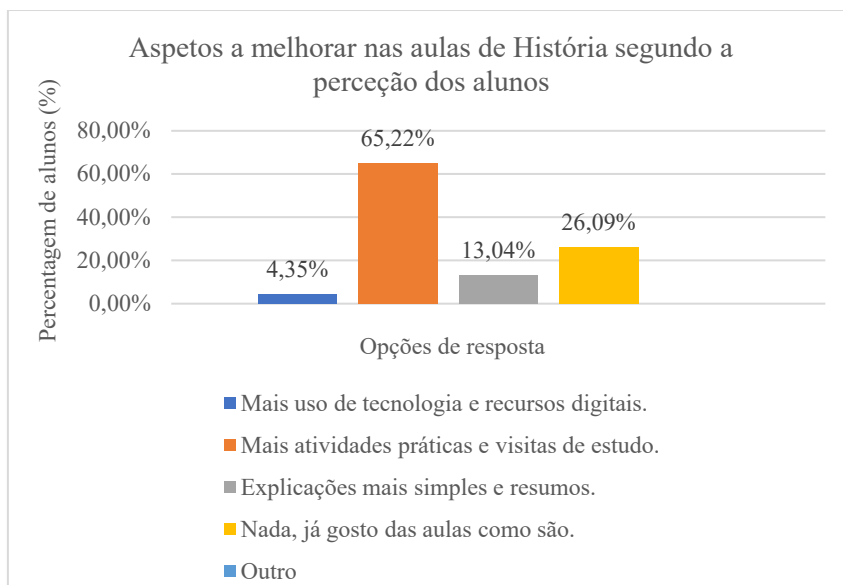


Gráfico 13

Aspectos a melhorar nas aulas de História segundo a percepção dos alunos. Fonte: Pré-teste (elaboração própria).

No que se refere aos aspectos a melhorar nas aulas de História (Gráfico 13), os alunos destacam a necessidade de mais atividades práticas e visitas de estudo (65,22%), reforçando a valorização de experiências de aprendizagem contextualizadas.

Adicionalmente, foi incluída no questionário inicial uma questão de resposta aberta, na qual os alunos tinham de apresentar sugestões para a melhoria das aulas de História. As respostas obtidas foram analisadas através da técnica de *brainstorming*, permitindo identificar padrões nas propostas apresentadas pelos participantes.

Da análise emergiram, com maior frequência, os termos “trabalhos” e “grupo”, evidenciando uma preferência dos alunos por metodologias colaborativas e atividades de natureza prática. Seguiram-se referências a “jogos educativos”, “recursos digitais”, “aplicações”, “tecnologia”, “atividades” e “quizzes”, o que indica uma valorização clara de estratégias pedagógicas dinâmicas e mediadas por recursos digitais.

A análise global do questionário inicial permitiu delinear um perfil de turma recetivo a metodologias ativas, colaborativas e mediadas por tecnologia, sustentando a opção pela implementação de uma intervenção baseada na aula-oficina e no uso orientada da IA.

4.2.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL (PÓS-TESTE)

O questionário final teve como objetivo avaliar o impacto da intervenção pedagógica ao nível das percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da História, à utilização da

IA e das tecnologias digitais, bem como ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e metacognitivas. A comparação entre os dados do pré-teste e do pós-teste permitiu identificar tendências de evolução e possíveis mudanças nas concepções dos alunos, contribuindo para uma análise mais integrada dos efeitos da intervenção.

4.2.2.1 Caracterização dos participantes

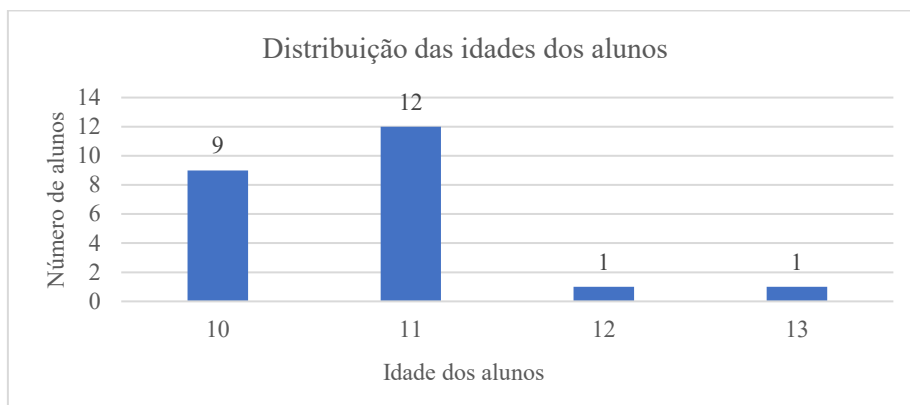


Gráfico 14

Distribuição das idades dos alunos. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

A análise dos dados do questionário final evidencia a manutenção das características gerais do grupo de participantes relativamente ao momento inicial da recolha de dados. A distribuição etária dos alunos (Gráfico 14) manteve-se concentrada nas faixas etárias correspondentes ao 5.º ano, assegurando a comparabilidade entre os dois momentos e reforçando a consistência metodológica do estudo.

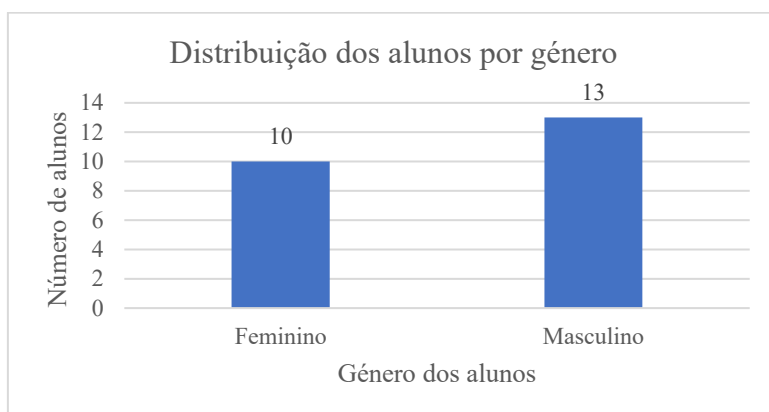


Gráfico 15

Distribuição dos alunos por género. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Relativamente à distribuição por género, os resultados do Gráfico 15 confirmam a composição relativamente equilibrada do grupo-turma, sem variações face ao momento inicial. Esta estabilidade permite considerar que as eventuais alterações observadas nas

percepções dos alunos se encontram associadas, sobretudo, à intervenção pedagógica implementada, e não a alterações estruturais do grupo de participantes.

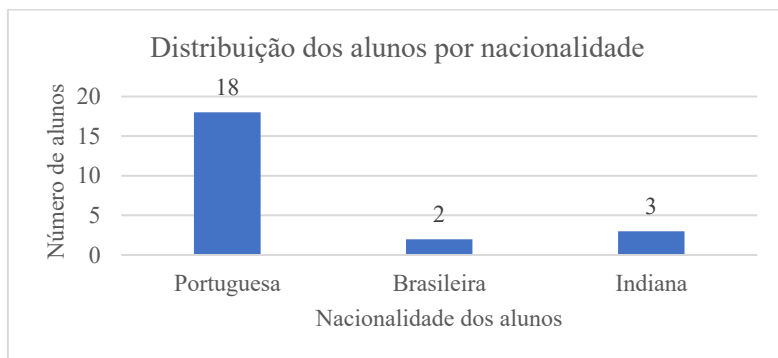


Gráfico 16

Distribuição dos alunos por nacionalidade. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

No Gráfico 16, verifica-se uma ligeira redução no número de nacionalidades identificadas que resulta do esclarecimento do conceito de nacionalidade ao longo da intervenção, contribuindo para maior rigor e fiabilidade dos dados.

4.2.2.2. Percepções dos alunos sobre a aprendizagem em História

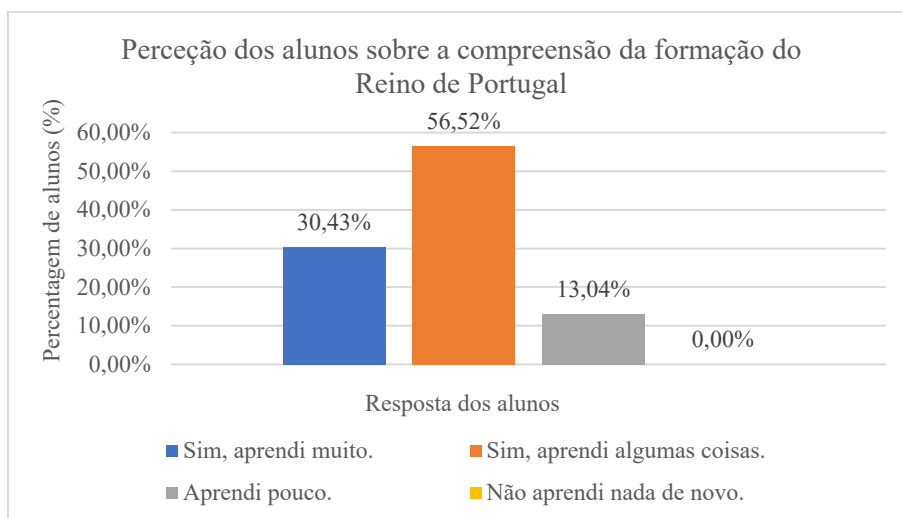


Gráfico 17

Percepção dos alunos sobre a compreensão da formação do Reino de Portugal. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Os dados obtidos no Gráfico 17 evidenciam que 56,52% dos participantes refere que “aprendeu algumas coisas”, enquanto 30,43% indica que “aprendeu muito”, o que corresponde a aproximadamente 87% dos participantes a reconhecer ganhos relevantes de aprendizagem. Por outro lado, apenas 13,04% dos alunos referem ter aprendido pouco, não se registando qualquer resposta associada à opção “não aprendi nada de novo”.

Assim, estes resultados confirmam que as metodologias ativas adotadas, como o trabalho colaborativo, a análise de fontes, a reformulação conceptual e a utilização da IA, favoreceram uma aprendizagem mais significativa, em consonância com a perspectiva da Educação Histórica, que entende o conhecimento como construção ativa e contextualizada (Barca, 2021; Gago, 2018; Lee, 2016).

Importa ainda salientar que a existência de um grupo minoritário de alunos que manifestou dificuldades evidencia a heterogeneidade dos ritmos e estilos de aprendizagem.

4.2.2.3 Avaliação das metodologias e recursos

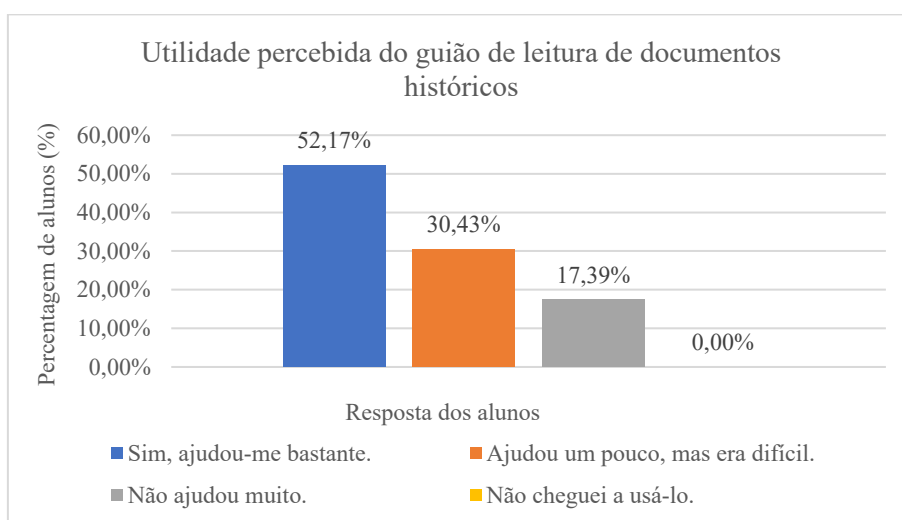


Gráfico 18

Utilidade percebida do guião de leitura de documentos históricos. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Relativamente ao guião de leitura de documentos históricos (Gráfico 18), os resultados indicam que este recurso constituiu um instrumento de apoio relevante no processo de análise de fontes, funcionando como suporte estruturante para a identificação e seleção da informação essencial. Apesar disso, uma parte dos alunos manifestou dificuldades na sua utilização, o que reforça a necessidade de uma mediação docente contínua e de uma adaptação progressiva dos instrumentos de apoio ao nível de desenvolvimento dos alunos (Barca, 2009, 2021; Gago, 2018).

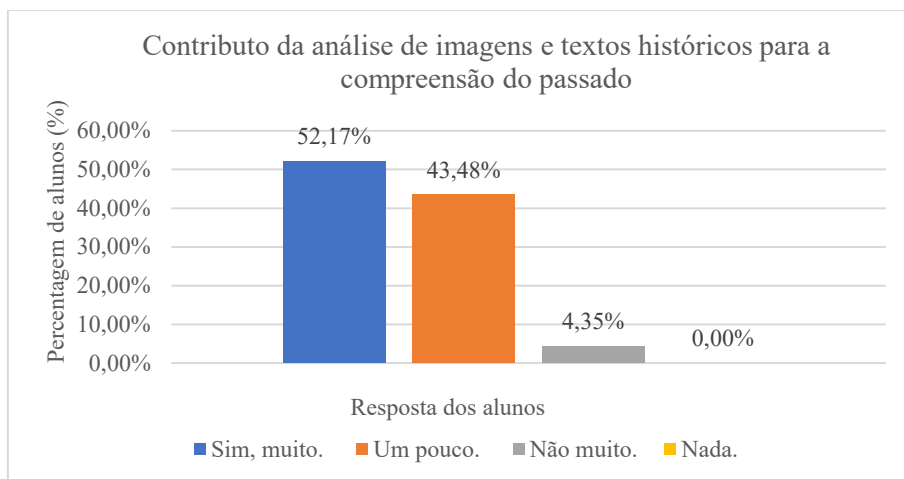


Gráfico 19

Contributo da análise de imagens e textos históricos para a compreensão do passado. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Quanto à análise de imagens e textos históricos (Gráfico 19), observa-se uma valorização expressiva desta estratégia, com a maioria dos alunos (52,17%) a reconhecer o seu contributo para a compreensão do passado. Este resultado reforça os pressupostos da Educação Histórica, que atribui centralidade ao contacto direto com fontes para desenvolver o pensamento histórico (Barca, 2021; Gago, 2018).

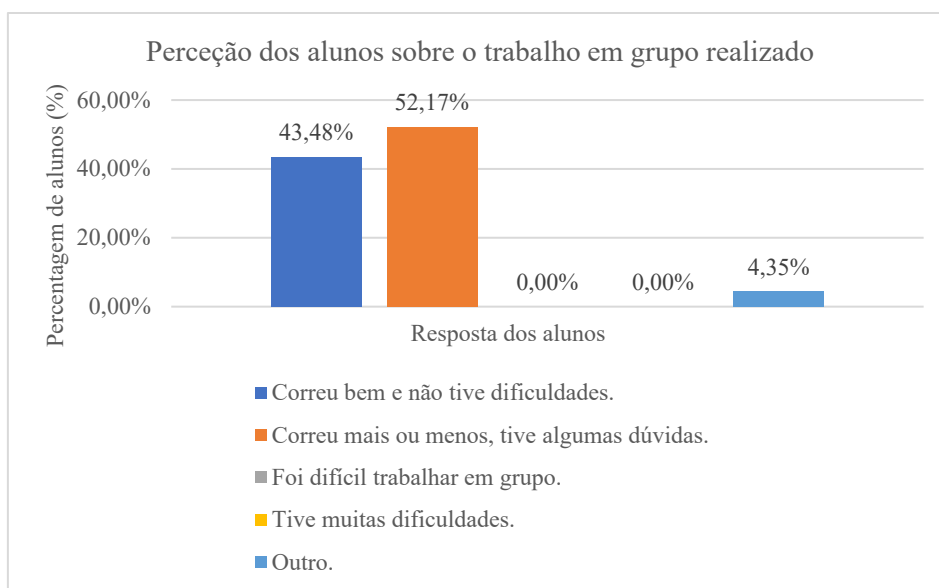


Gráfico 20

Perceção dos alunos sobre o trabalho em grupo realizado. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Quanto ao trabalho em grupo (Gráfico 20), os dados revelam que os alunos conseguiram envolver-se de forma funcional nas dinâmicas colaborativas, reconhecendo simultaneamente a existência de alguns desafios associados à cooperação. Este padrão sugere que o trabalho colaborativo constituiu uma estratégia adequada ao contexto da

turma, favorecendo a interação entre pares e a construção partilhada do conhecimento (Barca, 2004; Gago, 2020).

4.2.2.4 Utilização da IA na construção do conhecimento

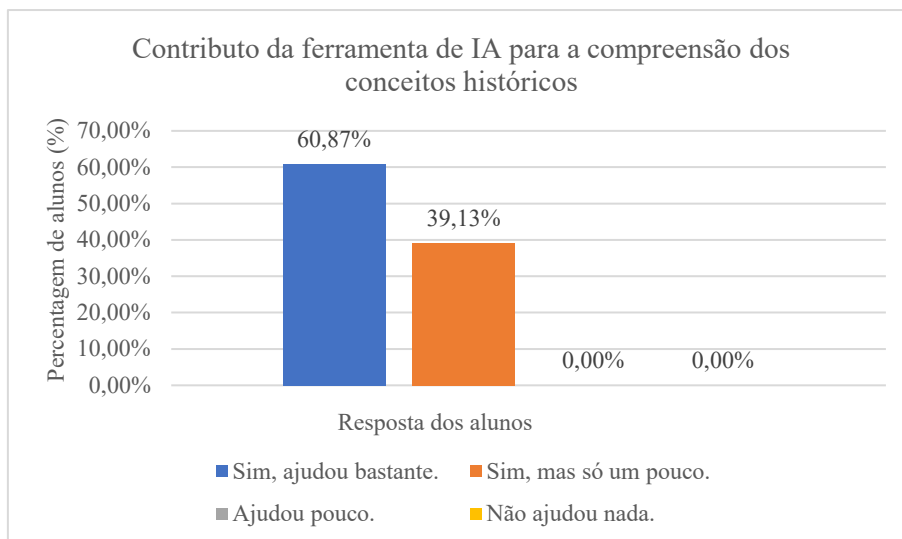


Gráfico 21

Contributo da ferramenta de IA para a compreensão dos conceitos históricos. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Relativamente ao contributo da IA para a compreensão dos conceitos históricos (Gráfico 21), observa-se que a totalidade dos alunos reconhece benefícios na utilização da ferramenta, sendo que a maioria (60,87%) considera que esta “ajudou bastante”. Por conseguinte, confirma o potencial da IA enquanto ferramenta de apoio à aprendizagem, quando integrada de forma orientada (Dias-Trindade et al., 2023; Santos, 2023).

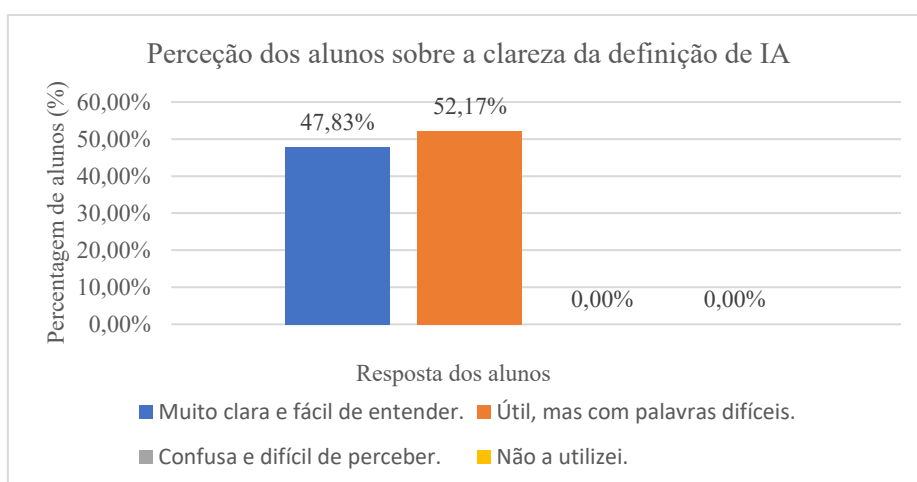


Gráfico 22

Perceção dos alunos sobre a clareza da definição de IA. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

O Gráfico 22 revela que, apesar de uma percepção globalmente positiva, uma parte significativa dos alunos (52,17%) identificou dificuldades relacionadas com a complexidade linguística das respostas geradas. Este aspeto evidencia que a eficácia pedagógica da IA não reside apenas na disponibilização de informação, mas depende fortemente da mediação docente (Santos, 2023) e da reformulação em linguagem acessível.

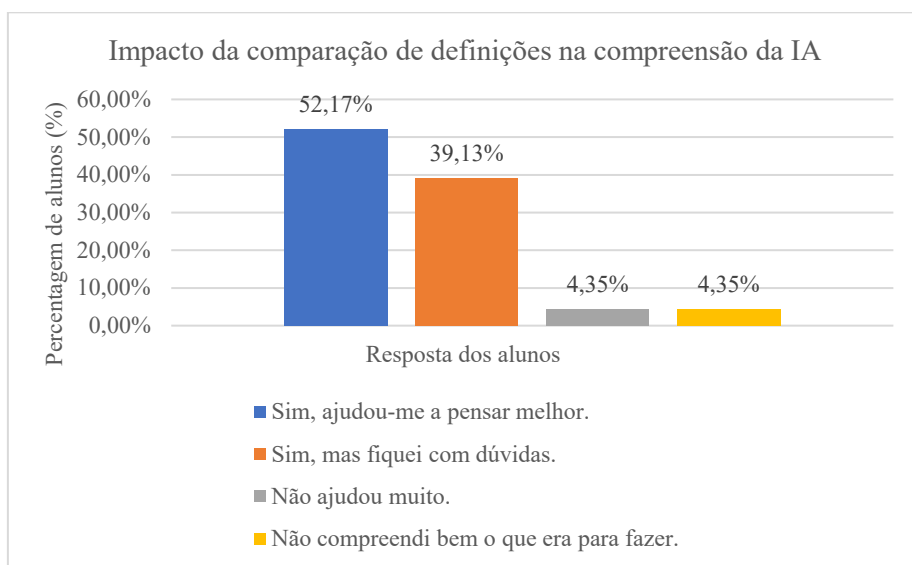


Gráfico 23

Impacto da comparação de definições na compreensão da IA. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Segundo o Gráfico 23, referente à comparação entre definições provenientes de diferentes fontes, evidencia que esta estratégia contribuiu para o desenvolvimento de processos reflexivos e metacognitivos, em consonância com a ideia de que a aprendizagem histórica se constrói pela problematização e confronto de fontes (Lee, 2016; Prats e Santacana, 2014). A maioria dos alunos (52,17%) reconhece que esta atividade promoveu uma compreensão mais aprofundada dos conceitos históricos, embora uma parte (39,13%) tenha manifestado ainda algumas dificuldades, o que reforça a necessidade de um acompanhamento progressivo neste tipo de tarefas cognitivamente exigentes.

4.2.2.5 Organização e reformulação conceptual

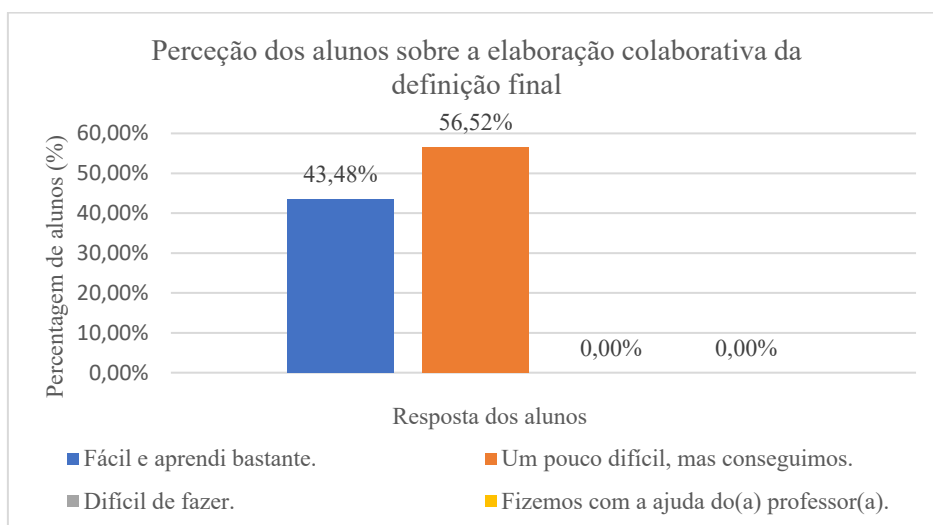


Gráfico 24

Percepção dos alunos sobre a elaboração colaborativa da definição final. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Relativamente à elaboração das definições finais (Gráfico 24), observa-se que a totalidade dos alunos conseguiu realizar a tarefa proposta, sendo que uma parte considerou o processo fácil e enriquecedor (43,48%), enquanto a maioria reconheceu alguma dificuldade (56,52%), mas conseguiu concluir a atividade com sucesso. Os resultados indicam o envolvimento dos alunos em tarefas cognitivamente exigentes, adequadas ao seu nível de desenvolvimento, que promoveram processos de reorganização conceptual, seleção de informação relevante e apropriação ativa dos conceitos históricos (Gago, 2018; Barca, 2021).

A ausência de respostas que indiquem dependência direta do professor sugere um aumento progressivo da autonomia dos alunos dentro de um contexto de mediação pedagógica estruturada. Este resultado encontra-se em consonância com os dados qualitativos do Estudo 1, nos quais se evidenciou uma evolução gradual na capacidade dos alunos para reformular conceitos em linguagem própria, integrar informação proveniente de diferentes fontes e construir significados históricos mais estruturados.

4.2.2.6 Desenvolvimento de competências e interesse

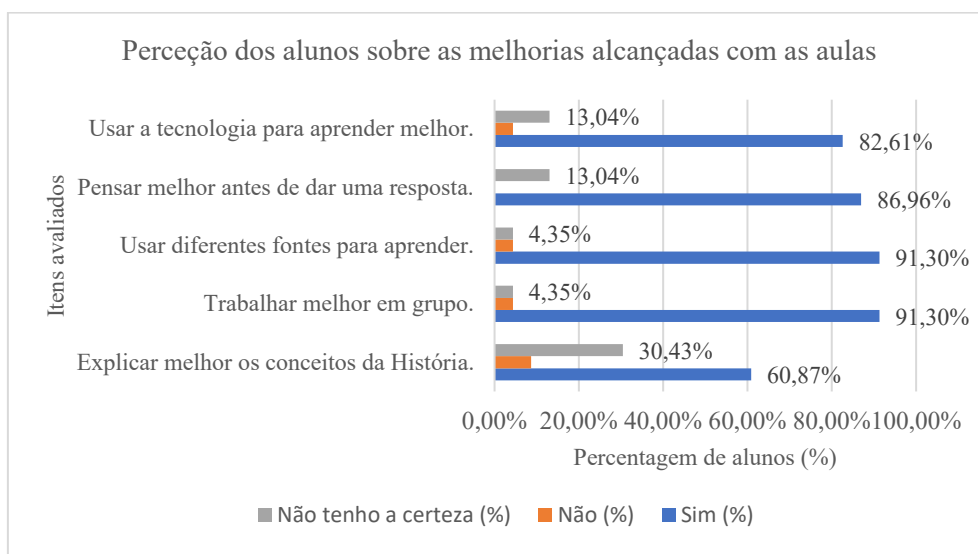


Gráfico 25

Percepção dos alunos sobre as melhorias alcançadas com as aulas. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Através do Gráfico 25, observa-se uma evolução expressiva ao nível do trabalho colaborativo (91,30%) e da utilização de diferentes fontes de informação (91,30%), com a maioria dos participantes a reconhecer progressos significativos nestas áreas.

No que respeita à dimensão cognitiva, uma percentagem significativa dos alunos considera que passou a explicar melhor os conceitos históricos (60,87%) e a refletir mais antes de responder às questões propostas (86,96%). Estes progressos no trabalho colaborativo, na utilização de fontes e na reflexão antes de responder evidenciam o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, centrais no pensamento histórico (Lee, 2016; Gago, 2018).

De igual modo, os dados evidenciam uma melhoria na utilização pedagógica da tecnologia, com a maioria dos alunos (82,61%) a referir uma utilização mais eficaz dos recursos digitais para aprender.

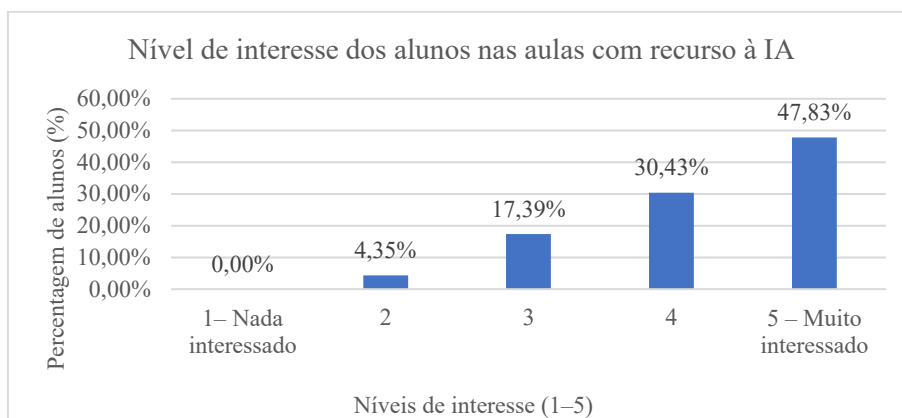


Gráfico 26

Nível de interesse dos alunos nas aulas com recurso à IA. Fonte: Pós-teste (elaboração própria).

Relativamente ao nível de interesse nas aulas que integraram a IA (Gráfico 26), verifica-se uma predominância de respostas associadas a níveis elevados de motivação e envolvimento, com 47,83% dos alunos a posicionar-se no nível máximo de interesse (nível 5) e 30,43% no nível 4, o que corresponde a aproximadamente 78% dos participantes. Os dados apontam para que a integração de tecnologias digitais inovadoras, quando articulada com metodologias ativas, contribuiu para tornar as aulas de História mais atrativas, favorecendo o envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos no processo de aprendizagem.

A análise das respostas abertas reforça esta tendência, evidenciando uma valorização significativa do trabalho em grupo, da utilização da IA e das atividades práticas desenvolvidas ao longo da intervenção. Da análise surgiu uma forte valorização do trabalho em grupo, sendo o termo “grupo” o mais mencionado, o que indica a importância atribuída às dinâmicas colaborativas no processo de aprendizagem.

Paralelamente, registou-se uma referência significativa à utilização da IA, nomeadamente ao ChatGPT, evidenciando uma perceção positiva relativamente à integração desta ferramenta nas atividades desenvolvidas. Este dado reforça os resultados obtidos nos gráficos relativos ao uso da IA, corroborando o impacto motivacional e cognitivo da sua integração no processo de aprendizagem. Outros termos recorrentes, como “trabalho”,

“conceitos” e “atividades”, sugerem que os alunos valorizaram a componente prática das aulas, bem como o contacto com conteúdos da disciplina.

4.3. CRUZAMENTO DE DADOS

A triangulação dos dados provenientes do Estudo 1 (qualitativo) e do Estudo 2 (quantitativo) permitiu uma compreensão mais abrangente e consistente dos efeitos da intervenção pedagógica, reforçando a consistência interpretativa dos resultados. A articulação entre as produções dos alunos, os registos do diário de bordo e as perceções recolhidas através dos questionários possibilitou identificar convergências significativas entre o desempenho observado e as perceções manifestadas pelos participantes.

No que respeita à organização do conhecimento histórico, os dados qualitativos revelam uma evolução progressiva na capacidade dos alunos para reformular conceitos em linguagem própria, seleccionar informação relevante e construir definições historicamente mais estruturadas. Esta tendência é corroborada pelos dados quantitativos do pós-teste, nos quais a maioria dos alunos reconheceu melhorias na explicação dos conceitos históricos (60,87%) e na utilização de diferentes fontes para aprender (91,30%). Estes resultados encontram-se alinhados com a perspetiva da Educação Histórica, que defende a aprendizagem como um processo ativo de construção conceptual e reorganização do conhecimento (Barca, 2021; Gago, 2018).

Contudo, a triangulação evidencia igualmente que esta progressão não ocorreu de forma homogénea. Parte dos alunos continuou a manifestar dificuldades ao nível da síntese conceptual e da apropriação de conceitos mais abstratos, aspeto também identificado no Estudo 1. Esta constatação reforça a ideia de que o desenvolvimento do pensamento histórico é gradual e dependente de um acompanhamento pedagógico contínuo, exigindo propostas didáticas diferenciadas e ajustadas aos ritmos individuais de aprendizagem (Gago, 2018).

Relativamente à utilização da IA no processo de aprendizagem, o Estudo 1 evidenciou uma utilização progressivamente mais autónoma da ferramenta, mas também dificuldades associadas à complexidade linguística das respostas geradas. Esta ambivalência é igualmente evidenciada pelos dados quantitativos, nos quais a maioria dos alunos reconheceu o contributo da IA para a compreensão dos conceitos históricos (60,87%), enquanto identificou a presença de vocabulário difícil como um fator desafiante. Esta

convergência reforça a literatura que sublinha que a IA pode funcionar como ferramenta de apoio à aprendizagem (Dias-Trindade et al., 2023; Santos, 2023).

No que diz respeito à integração de diferentes fontes de informação, os dados qualitativos revelaram dificuldades iniciais na articulação entre definições provenientes da IA e do manual escolar, seguidas de progressos graduais ao longo da intervenção. Esta evolução é corroborada pelos resultados quantitativos, nos quais a maioria dos alunos referiu que a comparação entre fontes promoveu uma reflexão mais aprofundada (52,17%). Estes resultados encontram suporte nos princípios defendidos por Prats e Santacana (2014) e Barca (2021), que sublinham a importância do trabalho sistemático com fontes diversificadas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Relativamente às metodologias e recursos pedagógicos, a triangulação evidencia uma forte convergência entre os elevados níveis de envolvimento observados no Estudo 1 e as perceções positivas recolhidas no pós-teste relativamente ao trabalho colaborativo, à análise de fontes e à utilização de recursos digitais. Estes resultados reforçam a eficácia do modelo de aula-oficina enquanto abordagem promotora da participação ativa dos alunos e da construção partilhada do conhecimento (Gago, 2018; Barca, 2021), ainda que tenham sido identificados alguns desafios organizacionais e comunicativos inerentes ao trabalho colaborativo.

Por fim, no que respeita ao desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e da motivação, os dados qualitativos evidenciaram práticas decorrentes de questionamento da informação, contextualização histórica e reflexão interpretativa. Estes resultados encontram relação nos dados quantitativos, nos quais uma percentagem elevada dos alunos referiu que passou a pensar melhor antes de responder (86,96%) e manifestou níveis elevados de interesse nas aulas que integraram a IA (aproximadamente 78%). Estes dados encontram-se alinhados com as perspetivas de Lee (2016) e Barca (2021), que defendem a centralidade da problematização e da multiperspetividade no desenvolvimento da consciência histórica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou responder à questão de investigação: De que modo o uso orientado de ferramentas de Inteligência Artificial apoia alunos numa turma de 5.º ano de escolaridade na construção do conhecimento histórico? A análise dos dados recolhidos, através de uma abordagem mista que integrou métodos qualitativos e quantitativos, permite concluir que a utilização orientada da IA, quando integrada em propostas pedagógicas estruturadas e intencionais, constitui um recurso com potencial significativo para apoiar a construção do conhecimento histórico, embora não esteja isenta de desafios e limitações.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, centrado na compreensão das conceções iniciais dos alunos sobre o ensino da disciplina de História e a integração das tecnologias no processo de aprendizagem, os dados do pré-teste evidenciaram uma predisposição favorável dos alunos para metodologias mais ativas, colaborativas e mediadas por recursos digitais. As sugestões apresentadas pelos alunos, como o trabalho em grupo, o recurso a tecnologias educativas e atividades práticas, revelaram expectativas alinhadas com abordagens centradas no aluno. Esta predisposição inicial contribuiu para uma maior receptividade à integração da IA durante a intervenção educativa.

No que diz respeito ao segundo objetivo, relacionado com o impacto da análise e confronto entre fontes tradicionais e conteúdos gerados por IA no desenvolvimento do pensamento crítico, ético e da consciência histórica, é possível identificar que esta estratégia favoreceu momentos de reflexão, questionamento da informação e reconhecimento da importância do contexto histórico na interpretação dos conceitos. A comparação entre diferentes fontes levou os alunos a reconhecer que o conhecimento histórico não é fixo nem absoluto, mas construído a partir de interpretações situadas no tempo e no espaço. Contudo, verificou-se também que este processo exigiu um acompanhamento docente constante, dado que nem todos os alunos conseguiram, de forma autónoma, realizar uma leitura crítica da informação disponível.

Quanto ao terceiro objetivo, que visava analisar o impacto da utilização da IA na organização, comunicação e fundamentação do conhecimento histórico, os dados revelam uma evolução gradual na capacidade dos alunos para reformular conceitos em linguagem própria, seleccionar informação e construir definições mais estruturadas. A utilização da

IA funcionou como um apoio à clarificação conceptual e à reorganização da informação, especialmente quando integrada em tarefas de síntese e reformulação. No entanto, persistiram dificuldades associadas à complexidade linguística das respostas geradas pela ferramenta e à seleção do essencial, o que reforça a necessidade de desenvolver competências de literacia digital nos alunos.

No que se refere ao quarto objetivo, centrado na identificação das potencialidades da IA no processo de construção do conhecimento histórico e na comparação com as perceções iniciais dos alunos, os resultados do pós-teste indicam uma perceção globalmente mais positiva relativamente ao contributo da tecnologia para a aprendizagem. Os alunos reconheceram melhorias na compreensão dos conteúdos, no uso de diferentes fontes e no interesse pelas aulas, o que evidencia uma evolução face às conceções iniciais diagnosticadas no pré-teste. Esta transformação sugere que a experiência prática de utilização orientada da IA contribuiu para uma valorização mais informada e crítica da tecnologia no contexto educativo.

De forma global, os resultados permitem afirmar que o uso orientado da IA, integrado numa abordagem pedagógica ativa, investigativa e reflexiva, pode apoiar significativamente a construção do conhecimento histórico no 2.º CEB. A IA revelou-se relevante como ferramenta de apoio à pesquisa, à clarificação conceptual e ao confronto entre fontes, promovendo práticas cognitivamente exigentes, como a análise, a síntese e a reformulação conceptual. Contudo, os dados evidenciam igualmente que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagens significativas, sendo indispensável a mediação docente, a intencionalidade e a criação de contextos didáticos estruturados.

Além disso, um aspeto relevante identificado ao longo da intervenção relaciona-se com as dificuldades dos alunos na compreensão do vocabulário utilizado nas respostas geradas pela IA. Este dado evidencia que a utilização da IA em contexto educativo levanta desafios específicos ao nível da adequação linguística e conceptual da informação, particularmente quando se trabalha com alunos do 2.º CEB. Este aspeto articula-se com dificuldades previamente identificadas na interpretação de fontes históricas, frequentemente associadas à densidade conceptual e linguística desses textos. Importa considerar que a IA, ao não reconhecer automaticamente as características do público-alvo nem o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pode gerar respostas desajustadas ao contexto, reforçando a necessidade de formular *prompts* mais específicos.

Os resultados alertam para o risco epistemológico da aceitação acrítica da informação produzida por sistemas de IA, sobretudo quando os alunos ainda não dominam critérios de validação histórica e análise da evidência. Este aspeto reforça a centralidade do papel do professor, responsável por promover o confronto entre diferentes fontes, estimular o questionamento e desenvolver competências de avaliação crítica da informação. Neste sentido, a inclusão da IA no ensino da História deve privilegiar atividades que incentivem a comparação, a problematização e a validação das informações, evitando uma utilização passiva ou meramente instrumental da tecnologia.

Importa ainda reconhecer que o reduzido número de participantes e a curta duração da intervenção foram também fatores que condicionaram a generalização dos resultados. Apesar disso, o estudo apresenta contributos relevantes para a reflexão sobre a integração da IA no ensino da História, por evidenciar práticas e desafios concretos e potencialidades educativas observáveis em sala de aula.

Os resultados reforçam, assim, a pertinência de metodologias investigativas e colaborativas que articulem o desenvolvimento da literacia histórica com a literacia digital crítica. Para investigações futuras, sugere-se o alargamento temporal da intervenção, a inclusão de outros níveis de ensino e a análise longitudinal do impacto da IA no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, bem como a exploração de estratégias de adaptação linguística das respostas da IA ao nível etário dos alunos.

Em conclusão, o presente estudo evidencia que a IA, quando utilizada de forma crítica, orientada e pedagogicamente fundamentada, pode constituir um recurso relevante para enriquecer o ensino da História, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes, críticos e participativos, bem como para a construção de práticas docentes reflexivas face aos desafios emergentes da educação digital.

6. BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (3.^a ed., pp. 359-371). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, M. M., Vasconcelos, A. D., & Canário, R. (2025). Tecnologias digitais, comunicação e educação: perspectivas de pesquisa na formação docente contemporânea. *Cadernos Cajuína*, 10(2), 1-20.
<https://doi.org/10.52641/cadcajv10i2.991>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2(1), 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula-oficina em história: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). CIEEd.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22, 93-112.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>
- Barca, I. (2007). Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, (39), 53-66.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca, & M. A. Schmidt (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (11-28). CIEEd.
- Barca, I. (2011). O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa* (pp. 21-48). Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem da história. In L. A. M. Alves, & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-70). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 91-100.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, J. A. (2020). Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, 11(2), 03-26. <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bernet, J. T. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120.
- Bittencourt, C. (2005). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Boavista, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna. *Palavras*, (60-61) <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.171>
- Bullerjahn, M. H., Schumacher, J. M., Vasconcelos, F. M., Leite, N. P. S., Evaristo, M. J., Amorim, C. B., Souza, C. J., & Guimarães, U. A. (2024). A potencialidade dos espaços de aprendizagem na construção do conhecimento docente. *Revista FT*, 28(133), 1-19.

- Busto, E. S. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Lengua y literatura*, 24, 433-472. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39934
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16. <https://hdl.handle.net/1822/75669>
- Campino, D., & Dias, A. G. (2021). Estudo do Meio e Práticas de Integração Curricular no 1.º CEB. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira, & F. J. Cabanillas (Eds.), *TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II*. (pp. 103-131). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P., Balula, M. Figueiredo, & Felizardo, S. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2017). *Los espejos de Clío: Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Carretero, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). *History Education in the Digital Age*. Springer.
- Castro, R. V. (1997). Acerca da Educação Linguística: objetivos, conteúdos e contextos de realização. *Revista Educação, Sociedade e Culturas* (8), 89-104.
- Catela, J., & Mónico, S. M. (2024). Notas etnográficas sobre práticas de cidadania ativa numa escola multicultural. *Revista Conhecimento Online*, 2, 181-206. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3859>
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves, & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s)*,

- Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Condessa, P. (2023). Relações humanas e práticas de leitura – um testemunho. *Revista Palavras*, (60-61), 153-162. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.175>
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). CIEEd.
- Costa, A. L., Fernandes, R., & Rodrigues, S. (2024). *The Construction of Historical Knowledge through Didactic Games: An Experience in the Study of the Social Environment with Third Year Primary School Students in Portugal*. International Conference: The Future of Education.
- Costa, R., & Costa, A. L. (2024). *Artificial Intelligence in Education: Perceptions and Uses of ChatGPT by Higher Education Teachers in Portugal*. International Conference: The Future of Education.
- Costa, T., & Pereira, R. (2021). Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino de História em cursos técnicos integrados do IFAC. In F. Almeida (Ed.), *Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces* (pp. 176–190). Editora científica. <https://doi.org/10.37885/21070554>
- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (1.^a ed.). Pearson.
- Damásio, A. (2015). *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Companhia das Letras.

- Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (53-1), 63-80. https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º201/2001, Série. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/di241_01.pdf
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, | Série. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º129/2018, | Série. Presidência do Conselho de Ministros. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dias, A. G. (2016a). *Do saber histórico à educação histórica*. [Estudo realizado para a obtenção do Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclo – Ciências Sociais]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dias, A. G. (2016b). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63-90.
- Dias, A. G. (2021): Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: Perspetiva crítica para a mudança. *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 80-101.
- Dias, A. G. (2023). *Práticas e conceções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB): Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/21744>
- Dias, C. M. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43-1), 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9

- Dias, D. V., & França, V. H. A. (2020). Construção do conhecimento histórico e a consciência histórica: um debate epistemológico. *Trilhas da História*, 10(19), 209-220. <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/ana/8670>
- Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na Era Digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2021). *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais* (1.ª ed.). White Books.
- Dias-Trindade, S., Junior, A. M. S., Junior, O. R., & Bonete, W. J. (2022). Entrevista com Sara Dias-Trindade: ensino de História e Humanidades Digitais: perspectiva e possibilidades potencializadoras para a aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, 11(23), 302–313. <https://hdl.handle.net/10216/145512>
- Dias-Trindade, S., Quintal, M. J. G. A., & Paulo, N. R. (2023). “Inteligências artificiais não substituem o papel do professor”: ChatGPT em entrevista. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 10. <https://doi.org/10.53628/emrede.v10i.960>
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Programa Escolas Bilingues/Bilingual Schools Programme*. <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Duarte, P., Moreira, A. I., & Gomes, R. (2019). "Eu continuo a ser...": a identidade e (auto)representação de professores do 1.º Ciclo que trabalharam na educação de adultos. In P. Duarte, A. I. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J. A. Costa, & M. B. Canha (Orgs.), *Livro de Atas: 1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade (s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp. 51-65). <http://hdl.handle.net/10400.22/14637>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In C. Leite, P. Fernandes (Coords.), A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Orgs.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (pp. 173-186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino* (1.^a ed.). Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
<http://hdl.handle.net/10400.22/19104>
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *PSICOL. USP*, 18(4), 133-146. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>
- Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Feitosa, R. A., & Bodião, I. S. (2015). A teorias sobre o “professor reflexivo” e as suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. *Revista EntreIdeias*, 4(1), 185-199. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64227>
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica* (1.^a ed.). Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação - Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Figueiredo, A. D. (2020, agosto 25). O imperativo de uma escola para a autonomia. *O meu blog para leitores de língua portuguesa*. <https://adfig.com/pt/>
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (5.^a ed.). LusoCiência
- Fortin, M. F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- França, N. B. M. (2023). Educação intercultural: desafios e possibilidades. *Educativa*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.18224/educ.v26i1.14127>

- Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 505-515.
- Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736>
- Gago, M., & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*, 53, 61-78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2.^a ed.). Edições ASA.
- Glat, R. (2024). Ressignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva. *Revista Apaie Ciência*, 22(2). <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/465>
- Gomes, A. J. F., Verçosa, B. F. M., Pinto, C. R. S., Moura, C. C., Silva, C. S., & Reis, O. B. (2024). Potencializando a aprendizagem ativa com tecnologia de IA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8), 3625-3631. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15451>
- Gómez, E. E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, Marques, C. G. (Coords.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1.^a ed., pp. 5-23). Factor.
- Gonçalves, M. L. B. (2009). Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *CILLIJ*, 1-9.
- Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2020). Inovação metodológica e tecnológica no ensino e aprendizagem da História. In J. A. Moreira, V. Gonçalves, A. García-Valcárcel, & P. G. Cuevas (Eds.). *Livro de Atas da VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC* (pp. 247-259). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10198/19663>
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2021). O desenvolvimento da literacia digital e da literacia histórica em ambientes de aprendizagem ativa na aula de História. In M. H. Araújo & L. Morgado (Orgs.) *Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores* (pp. 435-450). UA Editora, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/33065>

- Graça, V., & Maia, C. (2024). Diálogos Entre a Educação Histórica e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico: Um Estudo de Caso Com Alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB. *Saber & Educar*, 33(1), 1-14.
- Graça, V., & Solé, G. (2024). Que ideias sobre mudança em história revelam os alunos do 1.º CEB?: um exercício contrafactual inserido num percurso de aprendizagem mediado pelo uso das TIC. In J. P. Royo, B. A. Mórán, & J. A. M. Donoso (Coords.), *Desafios para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego* (pp. 121-131). Dykinson.
- Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2025a). Pensar historicamente com recurso às tecnologias digitais e metodologias ativas: Uma experiência educativa com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sensos*, 12(1), 21-35. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v12i1.5837>
- Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2025b). Novas abordagens e cenários de aprendizagem digitais e ativos para uma aprendizagem histórica socioconstrutivista: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º CEB. In L. L. Torres, & J. A. Pacheco (Coords.), *Investigação em Ciências da Educação Contribuições científicas e desafios futuros* (pp. 211-239). <https://hdl.handle.net/1822/98969>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Júnior, D. P. N., Peres, G. P., Pirani, Y. S. P., Mendonça, L. D. P., Delmondes, M. D., & Peres, S. M. Z. (2025). Jogos e tecnologias na educação: potencializando o ensino de história e o pensamento crítico. *Revista Ilustração*, 6(2), 129-140.
- Krashen, S. (2004). *Free Voluntary reading*. Libraries Unlimited.
- Leal, L. C. G. (2014). A importância da poesia na formação de leitores. *Encontro De Iniciação à Docência da Uepb*, 5.
- Lee, P. (2000). *Educação Histórica*. Associação de Professores de História. <https://aph.pt/educacao-historica/>

- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), 107-146. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979>
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, (113), 13-23.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* 16(1), 88-93. <https://hdl.handle.net/10216/84805>
- Leite, S. A. (2013, março 2). *A leitura em voz alta como sonho desperto* [Conferência]. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Culturgest, Porto.
- Lopes, A. S., & Morgado, C. (2019). Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português: o caso particular do 1.º CEB. In P. Duarte, A. I. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J. A. Costa, & M. B. Canha (Orgs.) *Livro de Atas: 1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp.189-201). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor* (2.ª ed.). Pactor.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55). 304-334. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68844>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M.U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matiuzzi, S. L., Simões, R. D., & Vieira, A. B. (2023). Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos empobrecidos. *Dialogia*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.5585/46.2023.25130>

- Meinerz, C. B. (2018). Jogar com a História na sala de aula. In M. P. Giacomoni, & N. M., Pereira (Orgs.), *Jogos e ensino de história* (pp. 73-86). Editora da UFRGS.
- Meirinhos, C., Meirinhos, M., & Lopes, R. P. (2023). *Explorando a Inteligência Artificial: Práticas educativas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.ª ed.). Pimenta Cultural.
- Melo, M. C. (2004). Supervisão do Ensino da História: natureza e objectos. In Barca, I. (Org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (87-100). Centro de Investigação em Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018a). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno. Tecnologias da Informação e Comunicação: 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018b). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno. Português: 4.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018c). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno. Português: 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018d). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno. História e Geografia de Portugal: 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador: Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papyrus.
- Moreira, A. I., & Marques, G. M. (2019). Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 73-87. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Pelos manuais escolares, (um)a história contada: entre o currículo e a educação histórica. *Revista Cultura, Espaço & Memória*, 113-134. <http://hdl.handle.net/10400.22/18288>

- Moreira, C. (2022). *Tecnologias Digitais no Contexto Escolar: uma Proposta no Ensino da Geometria*. Editora Dialética.
- Moreira, J. A., Dias-Trindade, S., Serra, M. A., & Serra, I. (2024). *Quadro de Referência das Competências Pedagógico-Digitais de Professores: Pedagogical Digcompedu Reloaded* (1.ª ed.). Whitebooks.
- Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. *Revista Cescontextos: Debates*, (28), 5-9.
- Oliveira, E. K. (2010). Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, 22(2), 277-307.
- Pacheco, E., & Solé, G. (2021). Ser professor da geração Alpha - os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. In C. J. G. Carrasco, X. M. S. González, & P. M. Martínez (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 71-90). Octaedro.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pereira, I. (2009). Literacia Crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lidel.
- Pérez, R., & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194(788), 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para Ensinar*. Artmed Editora.
- Pimentel, I. P., & Ribeiro, C. P. (2024). Educação intercultural em Portugal: entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (28), 1-14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>
- Prats, J., Santacana, J., Muñiz, L. H. L., Arcos, M. C. A., Rodríguez, M. C., Martínez, P. M., & Trejo, V. A. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (1.ª ed.). Secretaría de Educación Pública

- Prats, J., & Santacana, J. (2014). Por qué y para qué enseñar Historia. In J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 13-27). Graó.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Alêtheia.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CAAP* (2). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Reis, O. B. (2024). Potencializando a aprendizagem ativa com tecnologia de IA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8), 3625–3631. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15451>
- Resende, J. M., Carvalho, G. P., & Soares, A. R. F. (2021). O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusiva. *Vértices*, 23(3) 652-670. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670>
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito: Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sá, C. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã, & M. J. Macário (Eds.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133-159). Universidade de Aveiro.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. MC Graw Hill.

- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Santos, D. M. A. A. P. (2023). Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. *Educação, Comunicação e Tecnologia*, 5(2), 74-89.
- Santos, A. L., & Garcia, R. M. (2024). Leitura e mediação pedagógica: o papel do professor como mediador da leitura literária. *Frontería - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada*, 4(2), 99-116. <https://revistas.unila.edu.br/litcomparada/article/view/4614>
- Saveli, E. L., Copes, R. J., & Brito, S. S. (2006). A poesia pede passagem... na escola. *Educação: Teoria e Prática*, 14(26), 141-154.
- Schütz, J. A., & Schwengber, I. L. (2017). A utilização de documentos históricos em sala de aula. *Revista Mediação*, 12(2), 61-71.
- Sierpe, E. C., Martinelle, M., & Filho, N. M. (2025). A multimodalidade na leitura de poesia e a escrita criativa na sala de aula, *The ESPecialist*, 46(1), 186–213. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e69113>
- Silva, C. M. R. (2005, janeiro 25). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções* [Comunicação em painel]. O regime de docência e as exigências do ensino básico em Portugal: o caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, K. V., & Silva, M. H. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. Editora Contexto.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor.
- Silva, M. C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. A. M. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.),

- Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>.
- Silva, E., & Alves, J. B. (2024). Diversidade e fronteira: uma proposta didática intercultural, antimachista e antirracista para o ensino do português como língua de acolhimento. *Revista Diversidade e Educação*, 12(1), 900-925. <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.17377>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (1.ª ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada* (1.ª ed.). Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLIO – History and History teaching*, (43), 89-112. <https://hdl.handle.net/1822/49470>
- Solé, G. (2020). Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho: a articulação entre a prática e a investigação em educação histórica. *Roteiro*, 45, 1-26. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21997>
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Solé, G., & Gago, M. (2021). The history teacher education process in Portugal: a mixed method study about professionalism development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(51), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00726-9>
- UNESCO (2024). *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Unesco Publishing.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Unesco Publishing.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020a). *APRENDER: Fluência e compreensão da leitura*. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos.

- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020b). *DESENVOLVER: Compreensão da leitura*. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020c). *DESENVOLVER: Como a capacidade linguística, o conhecimento geral, as estruturas cognitivas e afetivas do leitor influenciam a compreensão da leitura*. Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos.
- Vieira, A. M. (2020). Da celebração das diferenças culturais à busca das semelhanças: intervenção e educação mediadoras. *Investigar em Educação*, 11(11-12), 215-226. <http://hdl.handle.net/10400.8/6453>
- Vieira, C. C. (2023). (Novas) Inquietudes da investigação qualitativa em educação. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 25-48). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso Planeamento e Métodos*. (4.º ed). Bookman.
- Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas em la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infancia e Educação – Investigação e Práticas*, (6), 135-144.

7. ANEXOS

ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA



Exmo. Sr. Diretor,

Eu, Raquel Espírito Santo Fernandes, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª autorização para a realização de um estudo de investigação em contexto escolar, a desenvolver na instituição que superiormente dirige.

O referido estudo será realizado numa turma do 5.º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, e tem como objetivo analisar de que modo o uso orientado de ferramentas de Inteligência Artificial pode apoiar os alunos na construção do conhecimento histórico. Para a concretização deste estudo, proceder-se-á à recolha de dados através de observação participante, registos no diário de bordo, produções escritas dos alunos e aplicação de dois inquéritos por questionário.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V. Ex.ª que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que dirige. A participação dos alunos será voluntária e anónima nas atividades pedagógicas, decorrendo as atividades no contexto regular da sala de aula, sem prejuízo do normal funcionamento das atividades letivas.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando a confidencialidade da informação recolhida e colocando a nossa total disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que V. Ex.ª considere necessários.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Raquel Espírito Santo Fernandes)

Contactos:

Telemóvel: 91.....

Correio eletrónico: raquel.es.fernandes@gmail.com

ANEXO 2 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À PROFESSORA COOPERANTE



Exma. Senhora Professora,

Eu, Raquel Espírito Santo Fernandes, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, encontro-me a desenvolver um estudo de investigação em contexto escolar.

O estudo tem como objetivo analisar de que modo o uso orientado de ferramentas digitais, nomeadamente de Inteligência Artificial, pode apoiar os alunos na construção do conhecimento histórico, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Neste sentido, venho solicitar a sua autorização e colaboração para a implementação deste estudo. A intervenção pedagógica será integrada no normal funcionamento das aulas, recorrendo a estratégias de aula-oficina, análise de fontes históricas e construção de conceitos.

A recolha de dados incidirá sobre observação em contexto de sala de aula, produções escritas dos alunos e aplicação de dois questionários (um inicial e um final). Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando a confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Raquel Espírito Santo Fernandes)

Contactos:

Telemóvel: 91.....

Correio eletrónico: raquel.es.fernandes@gmail.com

ANEXO 3 - CONSENTIMENTO INFORMADO



Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Raquel Espírito Santo Fernandes, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, encontro-me a desenvolver um estudo de investigação com o objetivo de analisar de que modo o uso orientado de ferramentas digitais, nomeadamente de Inteligência Artificial, pode apoiar os alunos na construção do conhecimento histórico, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar neste estudo. A participação é voluntária e não terá qualquer impacto na avaliação escolar do(a) aluno(a). A recolha de dados decorrerá exclusivamente das atividades realizadas em contexto normal de sala de aula e da resposta a dois questionários (um inicial e um final).

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos. Em nenhum momento serão recolhidas informações que permitam identificar o(a) aluno(a).

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando a confidencialidade da informação recolhida e colocando a nossa inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais.

Com os melhores cumprimentos,

(Raquel Espírito Santo Fernandes)

(destacar e desenvolver à mestranda)

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo que o(a) meu(minha) educando(a) participe no estudo.

Marinha Grande, ____ de _____ de 2025

O Encarregado de Educação

ANEXO 4 - MANUAL DE INTERPRETAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS



COMO LER UM DOCUMENTO HISTÓRICO?

- 1. Observar como um detetive**
Análisa o documento com atenção, procura pistas nos detalhes. Há palavras estranhas? Há desenhos ou símbolos? Alguma coisa te chama a atenção?
- 2. Descobrir a sua origem**
Quem o criou? Em que data? Onde foi escrito ou produzido? Para quem foi feito? Qual a intenção de quem criou o documento?
- 3. Explorar o contexto**
O que estava a acontecer na época em que foi criado? Era tempo de guerra ou de paz? Quem eram as figuras importantes da altura?
- 4. Decifrar a mensagem**
O que o documento quer transmitir? Está a contar factos ou a tentar convencer alguém de alguma coisa?
- 5. Refletir sobre a sua importância**
Como este documento influenciou o passado e ainda pode ensinar-nos algo hoje?
- 6. Comparar com outras fontes**
Confirma se a informação bate certo com outros documentos ou relatos. Há outros documentos que dizem a mesma coisa? Será que podemos confiar neste?
- 7. Levantar questões críticas**
Será que quem escreveu o documento estava a tentar influenciar a opinião de alguém? Será que está a contar toda a verdade? Existem omissões ou exageros?

ESTRATÉGIAS E DICAS PARA MELHORAR A INTERPRETAÇÃO

- 1. Ler mais do que uma vez**
A primeira leitura dá-te uma ideia geral, a segunda permite captar detalhes escondidos.
- 2. Sublinhar ideias e palavras-chave**
Ajuda a destacar o essencial e a organizar a informação.
- 3. Desenhar um mapa mental**
Liga conceitos importantes para perceber melhor as relações entre os factos.
- 4. Imaginar que és um historiador do futuro**
Como explicarias este documento a alguém daqui a 500 anos?
- 5. Criar um diário de investigação**
Escreve as tuas descobertas e reflexões para te recordares mais tarde.
- 6. Simular que entrevistas a pessoa que criou o documento**
Que perguntas lhe farias?
- 7. Recontar a história com as tuas palavras**
Isto ajuda a consolidar a informação e a perceber se compreendeste bem o documento.
- 8. Usar a curiosidade como ferramenta**
Se algo não faz sentido ou parece estranho, investiga mais sobre o assunto!

ANEXO 5 – GUIÃO DE CONSTRUÇÃO DO GLOSSÁRIO HISTÓRICO



ANEXO 6 – ESTUDO 1: PRODUÇÕES DOS ALUNOS

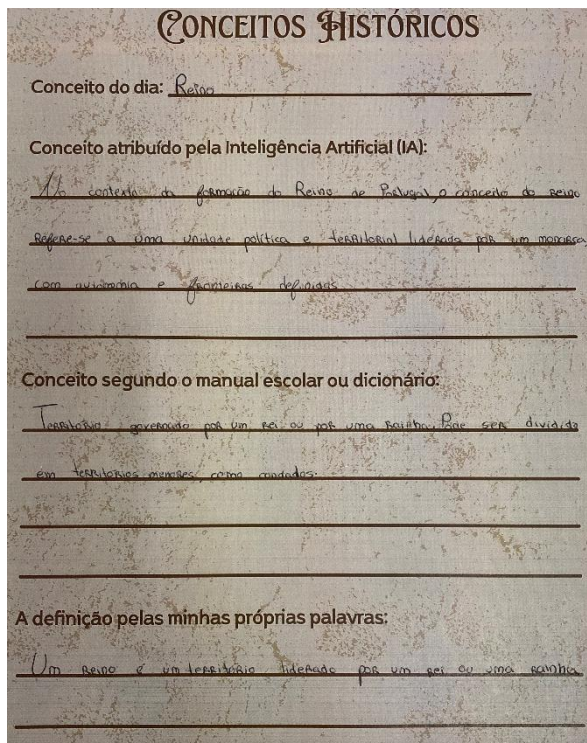


Figura 10
Grupo 1: Conceito Reino (1.ª Intervenção)

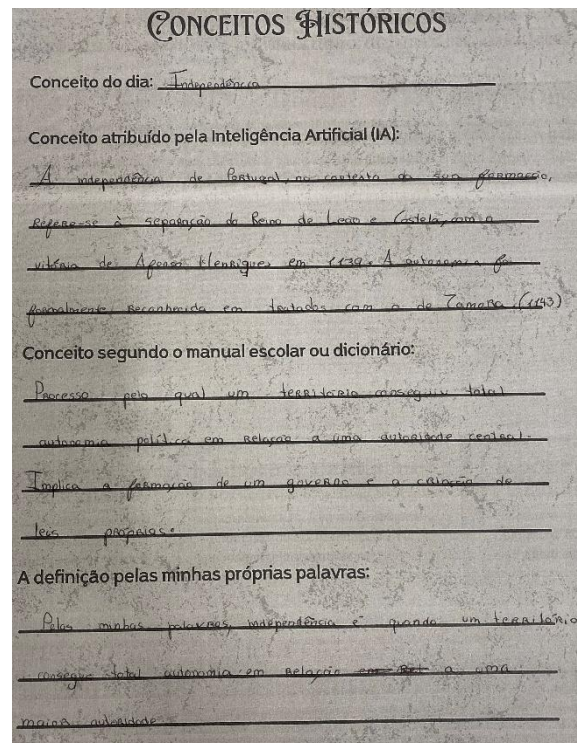


Figura 11
Grupo 1: Conceito Independência (2.ª Intervenção)

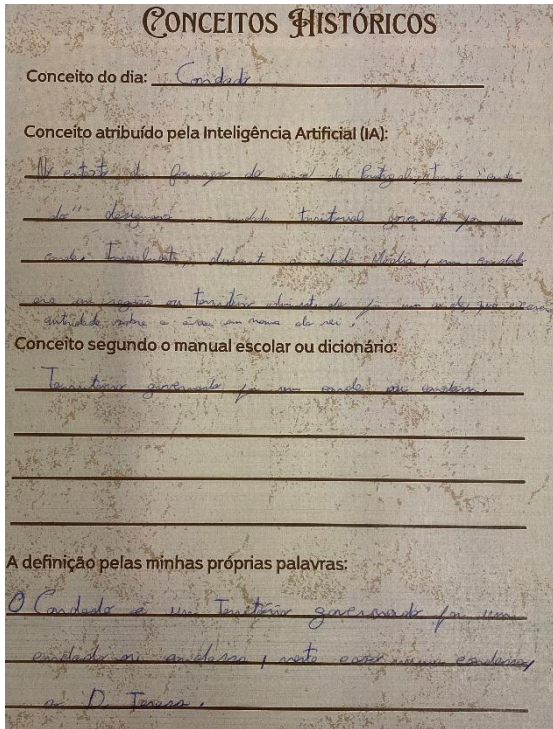


Figura 12
 Grupo 2: conceito Condado (1.ª Intervenção)

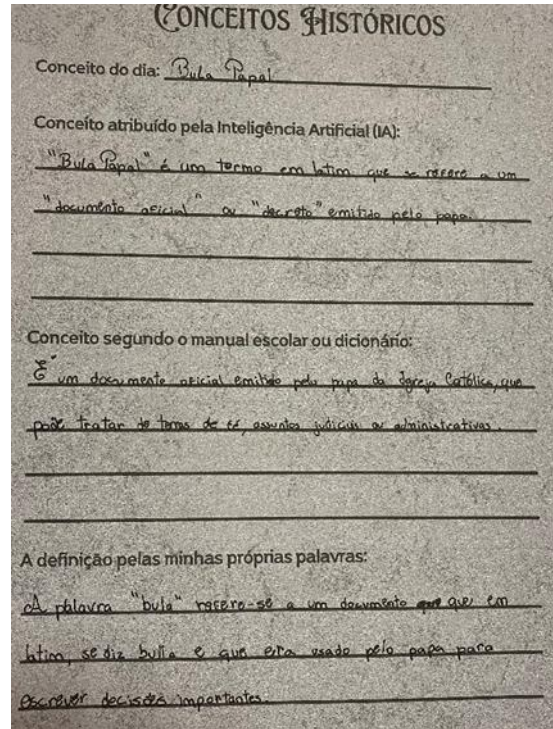


Figura 13
 Grupo 2: conceito Bula (2.ª intervenção)

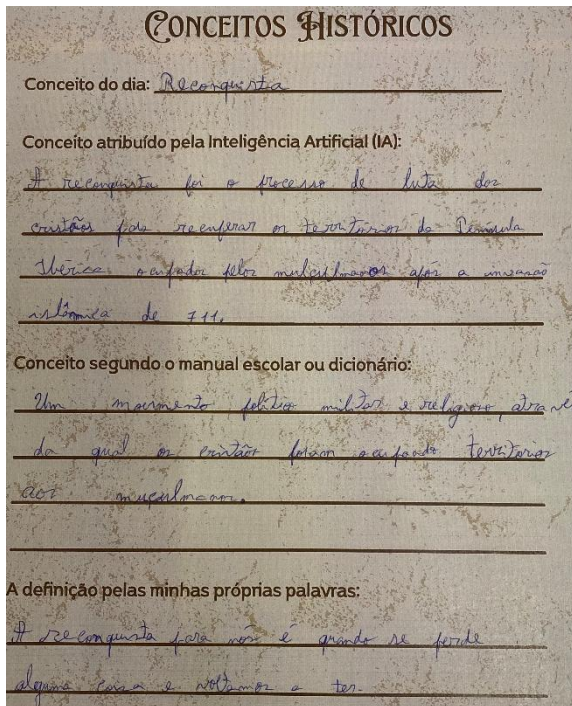


Figura 14
 Grupo 3: conceito Reconquista (1.ª intervenção)

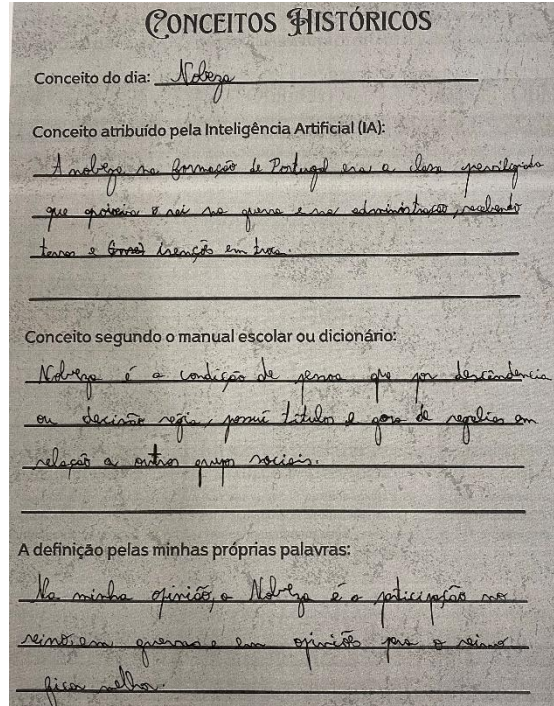


Figura 15
 Grupo 3: conceito Nobreza (2.ª intervenção)

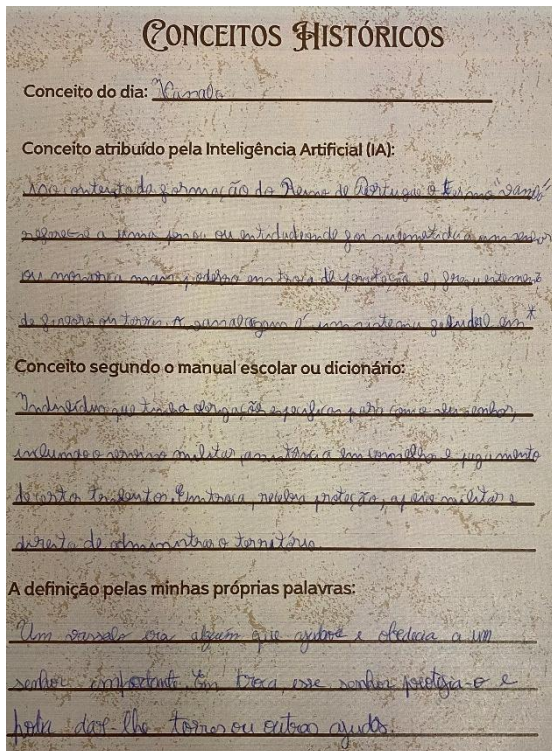


Figura 16
 Grupo 4: conceito Vassalo (1.ª intervenção)

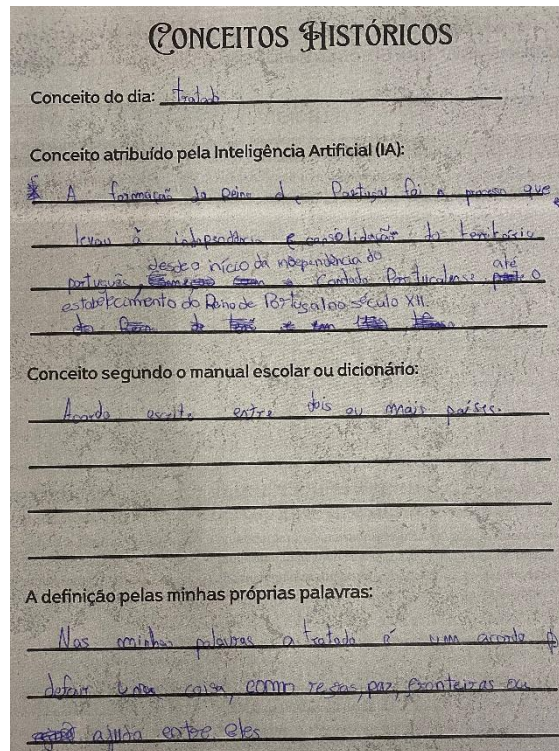


Figura 17
 Grupo 4: conceito Tratado (2.ª intervenção)

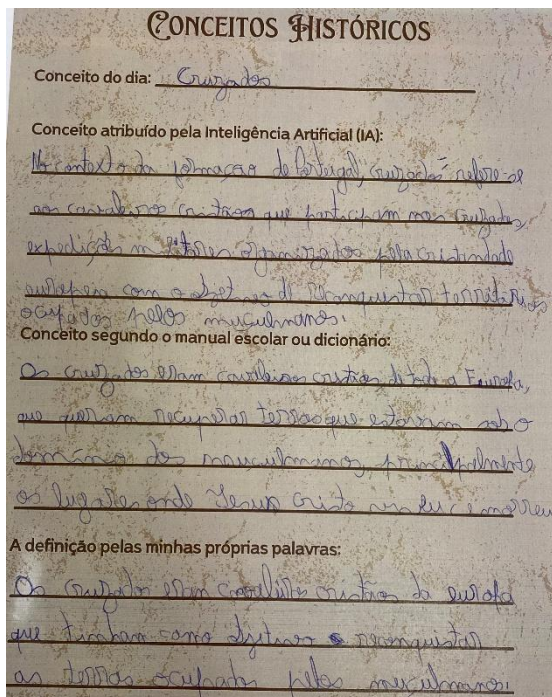


Figura 18
 Grupo 5: conceito Cruzados (1.ª intervenção)

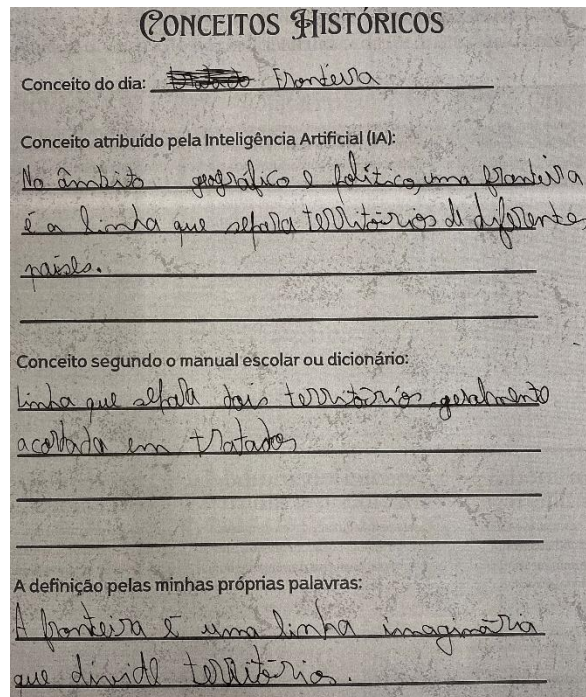


Figura 19
 Grupo 5: conceito Fronteira (2.ª intervenção)

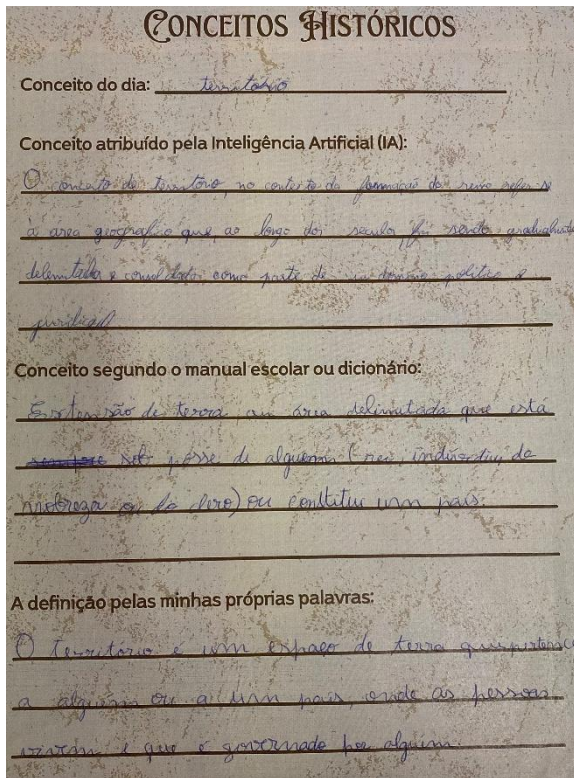


Figura 20
 Grupo 6: conceito Território (1.ª intervenção)

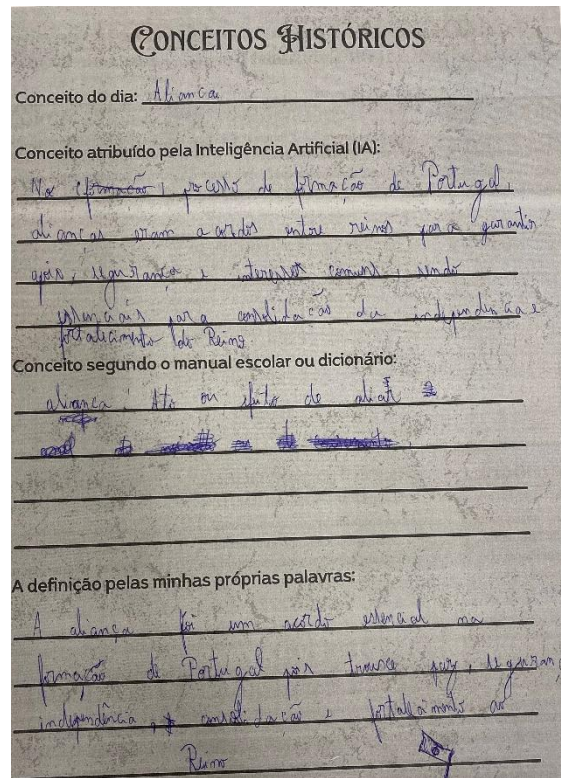


Figura 21
 Grupo 6: conceito Aliança (2.ª intervenção)

Anexo 7 - Estudo 2: Inquérito por questionário (Pré-teste)

Pesquisa sobre o ensino de História e as tecnologias.

Quando submeter este formulário, este não irá recolher automaticamente os seus dados, como o nome e o endereço de e-mail, a menos que o forneça por si próprio.

* Obrigatório

1. Qual é a sua idade? *

2. Qual o seu género? *

Masculino

Feminino

3. Qual a sua nacionalidade? *

Portuguesa

Brasileira

Indiana

Outro

4. Gosta de aprender História? *

Sim, adoro!

Gosto, mas depende do tema.

Não gosto muito.

Não gosto nada.

5. O que mais gosta nas aulas de História? * [🔒]

- Ouvir as explicações do professor.
- Ver imagens, mapas e vídeos.
- Fazer trabalhos de pesquisa e projetos.
- Jogar ou usar aplicações educativas.
- Outro

6. O que acha mais difícil em História? * [🔒]

- Decorar datas e nomes.
- Perceber como os acontecimentos se relacionam.
- Entender textos e documentos antigos.
- Nada, acho tudo fácil!

7. Já usou algum recurso digital para aprender História? * [🔒]

- Sim, em aulas.
- Sim, por iniciativa própria.
- Não, mas gostava de experimentar.
- Não, e não tenho interesse.

8. Que tipo de tecnologia acha que ajudaria mais nas aulas de História? * [🔒]

- Vídeos educativos.
- Jogos e quizzes interativos.
- Realidade virtual.
- Aplicações para criar mapas ou linhas do tempo.
- Outro

9. Gostava que as aulas de História incluíssem mais atividades com tecnologia? * [🔒]


- Sim, seria mais divertido e fácil aprender.
- Talvez, se ajudasse a perceber melhor os conteúdos.
- Não vejo necessidade, prefiro métodos tradicionais.
- Não gosto de usar tecnologia para aprender.

10. Se pudesse escolher, como preferia aprender História? * [🔒]

- Através de histórias e narrativas envolventes.
- Com visitas virtuais a museus e sítios históricos.
- Através de jogos educativos e desafios.
- Com debates e trabalho em grupo.
- Outro

11. Acha que a tecnologia pode ajudá-lo a perceber melhor os factos históricos? * [🔒]

- Sim, torna a aprendizagem mais clara e interessante.
- Sim, mas só se for bem utilizada.
- Talvez, mas prefiro outras formas de aprender.
- Não, acho que não faz diferença.


12. Já pesquisou sobre temas históricos por sua iniciativa fora da escola? * 

Sim, várias vezes.

Sim, algumas vezes.

Não, mas gostava de começar.

Não, nunca tive interesse.

13. O que acha que poderia melhorar nas aulas de História? * 


Mais uso de tecnologia e recursos digitais.

Mais atividades práticas e visitas de estudo.

Explicações mais simples e resumos.

Nada, já gosto das aulas como são.

Outro

14. Descreva o que pode ser melhorado. * 

ANEXO 8 - ESTUDO 2: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (PÓS-TESTE)

1. Qual é a sua nacionalidade? *

- Portuguesa.
- Brasileira.
- Indiana.
- Outro

...

2. Qual é a sua idade? *

3. Qual é o seu género? *

- Masculino.
- Feminino.

4. As aulas ajudaram a perceber melhor o que foi a **formação do Reino de Portugal**? *

- Sim, aprendi muito.
- Sim, aprendi algumas coisas.
- Aprendi pouco.
- Não aprendi nada de novo.

5. O **guião para ler documentos históricos** foi útil? *

- Sim, ajudou-me bastante.
- Ajudou um pouco, mas era difícil.
- Não ajudou muito.
- Não cheguei a usá-lo.

6. Analisar **imagens e textos históricos** ajudou a pensar melhor sobre o passado? *

- Sim, muito.
- Um pouco.
- Não muito.
- Nada.

7. Como correu o seu trabalho em **grupo**, com os guiões e fichas de registo? *

- Correu bem e não tive dificuldades.
- Correu mais ou menos, tive algumas dúvidas.
- Foi difícil trabalhar em grupo.
- Tive muitas dificuldades
- Outro

8. A ferramenta de IA (como o ChatGPT) ajudou a compreender melhor os **conceitos históricos**? *

- Sim, ajudou bastante.
- Sim, mas só um pouco.
- Ajudou pouco.
- Não ajudou nada.

9. A definição da IA pareceu: *

- Muito clara e fácil de entender.
- Útil, mas com palavras difíceis.
- Confusa e difícil de perceber.
- Não a utilizei.

10. Comparar a definição da IA com a do **manual escolar** ajudou a perceber qual era mais clara? *

- Sim, ajudou-me a pensar melhor.
- Sim, mas fiquei com dúvidas.
- Não ajudou muito.
- Não compreendi bem o que era para fazer.

11. Escrever a definição final com o seu grupo, depois de comparar as outras, foi: *

- Fácil e aprendi bastante.
- Um pouco difícil, mas conseguimos.
- Difícil de fazer.
- Fizemos com a ajuda do(a) professor(a).

12. Acha que, com estas aulas, melhorou nos aspetos que estão na tabela abaixo? Coloque um X na opção que considera que melhorou: *

	Sim	Não	Não tenho a certeza
Explicar melhor os conceitos da História.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar melhor em grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar diferentes fontes para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensar melhor antes de dar uma resposta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar a tecnologia para aprender melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. De 1 a 5, como avalias o teu **interesse** nas aulas com IA?
(1 = nada interessado; 5 = muito interessado) *



14. O que mais gostaste nestas aulas? *

Introduza a sua resposta