

Universidade de Lisboa



*Ensinando o Antigo Egito –  
A Representação do Poder Feminino*

MAFALDA RAQUEL VERÍSSIMO LINO DAMAS CLARO

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

Lisboa

2024

## **Dedicatória**

*Aos meus queridos avós maternos, Raquelinda e Albino,  
cujo amor e sabedoria continuam a guiar-me,  
mesmo na sua ausência.*

## **Agradecimentos**

Na conclusão do meu percurso no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, gostaria de expressar profundos agradecimentos a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o enriquecimento desta etapa formativa.

À minha querida mãe, Maria José Lino, agradeço pelo apoio inabalável e pelo incentivo constante ao longo de toda a minha jornada académica. O seu amor e compreensão foram fundamentais para superar desafios e alcançar este marco significativo.

Aos meus queridos avós maternos, Raquelinda Afonso Veríssimo e Albino Joaquim Lino, cujo legado de amor e sabedoria continua a iluminar o meu caminho, mesmo já não estando fisicamente presentes. Sinto a influência deles em cada conquista que alcanço, pois são a fonte de inspiração que guia o meu percurso.

Ao meu namorado, Igor Simão, agradeço pela paciência, compreensão e apoio incondicional durante os momentos intensos desta fase. A sua presença foi a âncora que me permitiu manter o equilíbrio.

Ao dedicado Professor Doutor Miguel Monteiro, coordenador do Mestrado em Ensino de História e orientador do presente relatório, expresso a minha sincera gratidão pela orientação esclarecedora e por todo o apoio prestado ao longo desta jornada. A sua sabedoria, disponibilidade e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste relatório.

Ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, agradeço as excelentes aulas que proporcionou e que demonstraram a sua dedicação ao ensino. A sua paixão pela educação inspira não só os seus alunos, mas também todos aqueles que têm o privilégio de o conhecer.

À minha estimada professora cooperante, Deolinda Correia, expresso os mais sinceros agradecimentos pela orientação, partilha de conhecimentos e pela oportunidade enriquecedora de aprender através da sua experiência profissional. A sua contribuição foi essencial para o meu crescimento enquanto professora de História.

Ao professor Ricardo Presumido e à professora Mónica Pereira, que generosamente permitiram que eu lecionasse aulas de História às suas turmas de Ensino Básico e Ensino Secundário, o meu mais profundo obrigado. A oportunidade

de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos revelou-se fundamental para o meu crescimento profissional.

Aos alunos da turma 7.ºE, agradeço pela participação ativa, curiosidade e entusiasmo demonstrados, e por terem contribuído significativamente para a minha formação como professora.

Às minhas colegas, Sara Ferreira e Laura Oliveira, do Mestrado em Ensino de História, expresso a minha gratidão pela amizade, apoio mútuo e partilha de experiências ao longo desta jornada que construímos juntas.

Às minhas colegas, Marlise Lopes, do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, e Cátia Afonso, do Mestrado em Ensino de Geografia, agradeço pela amizade, pelos momentos enriquecedores de convívio e pelas valiosas trocas de conhecimento.

À minha colega de estágio, Ana Catarina Costa, agradeço pela colaboração, partilha de aprendizagens e por enriquecer o estágio de forma tão positiva.

À minha colega, Pâmela Cabreira, agradeço imenso pela sua generosidade, apoio e aconselhamento ao longo deste Mestrado.

A todos os meus amigos e amigas, cuja amizade e convívio foram fontes constantes de estímulo, motivação e partilha, o meu sincero agradecimento.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu percurso académico, o meu profundo reconhecimento. Este momento não simboliza apenas uma conquista pessoal, mas também um tributo àqueles que tornaram este feito possível.

## **Siglas, Abreviaturas e Locuções**

(...) – corte na citação do texto

a.C. – antes de Cristo

ACS – Adaptações Curriculares Significativas

ACNS – Adaptações Curriculares Não Significativas

AE – Aprendizagens Essenciais

*Apud* – segundo/conforme

ATE – Apoio Tutorial Específico

*c.f.* – confronto

d.C. – depois de Cristo

Ed. – Edição, Editor (a)

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESJP – Escola Secundária Jorge Peixinho

*et al.* – entre outros

GIES – Gabinete de Inclusão e Educação para a Saúde

I. P. P. – Iniciação à Prática Profissional

*Ibidem* – mesma obra e página igual

*Idem* – mesma obra e página diferente

MAD – Método de Aprendizagem por Descoberta

ME – Ministério da Educação

N.º - número

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OP – Organizador prévio

*Op. Cit.* – obra citada

Orgs. – Organizadores

p. – página

pp. – páginas

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA – Programme for International Student Assessment

PNC – Plano Nacional de Cinema

PNL – Plano Nacional de Leitura

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

s. ed. – Sem editora

s.d. – Sem data

s.l. – Sem local

*supra – acima*

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

U.C. – unidade curricular

## **NOTA**

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi redigido em conformidade com as Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, aprovadas pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, e respeita as normas do Acordo Ortográfico em vigor. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma Portuguesa (NP 405).

## Resumo

O presente relatório baseia-se na prática letiva supervisionada realizada na disciplina de História, numa turma do 7.º ano de escolaridade (7.ºE) do 3.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária Jorge Peixinho (ESJP), escola não agrupada no concelho do Montijo. Em termos curriculares, a unidade didática lecionada correspondeu ao *Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações*, particularmente o *Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações*, com foco numa civilização dos Grandes Rios: a civilização do Antigo Egito.

O Antigo Egito é uma fonte incrivelmente rica e inesgotável de conhecimento para o ensino da História. Desde os seus sofisticados sistemas de escrita, como a escrita hieroglífica, até às suas grandiosas realizações arquitetónicas, como as pirâmides e os templos, passando pela sua fascinante mitologia e contribuições para áreas como a matemática, astronomia e medicina, este período histórico oferece uma vasta panóplia de temas que podem ser explorados em sala de aula. Estas temáticas não só estimulam a curiosidade dos alunos, mas também enriquecem a sua compreensão, interesse e aprendizagem.

Durante a prática letiva, abordou-se a representação do poder feminino na sociedade egípcia, utilizando a figura da rainha-faraó Hatshepsut como exemplo paradigmático. Hatshepsut destacou-se como uma figura única na história egípcia ao assumir o trono e governar como faraó na XVIII dinastia, desafiando as convenções de género predominantes. O seu reinado deixou uma marca indelével na história devido às suas realizações políticas e à sua representação do poder feminino numa sociedade profundamente patriarcal.

Assim, pretende-se analisar a importância do Antigo Egito no ensino da História, evidenciando os diversos contributos desta civilização milenar, particularmente a representação do poder feminino. Serão apresentados exemplos práticos de como esses temas podem ser integrados de forma eficaz no currículo escolar, visando promover uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora para os alunos.

**Palavras-Chave:** Primeiras Civilizações; Antigo Egito; Faraó; Hatshepsut; Poder Feminino

## Abstract

This report is based on the supervised teaching practice that took place in the History subject, in a 7<sup>th</sup> grade class (7.ºE) of the 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic Education, at Jorge Peixinho Secondary School, an ungrouped school in the city of Montijo. In terms of curriculum, the taught didactic unit corresponded to the *Domain 1. From gathering societies to the first civilizations*, particularly the *Subdomain 1.2. Contributions of the first civilizations*, focusing on a civilization of the Great Rivers: the Ancient Egypt.

Ancient Egypt is an incredibly rich and inexhaustible source of knowledge for History teaching. Since its sophisticated writing systems, as for example the hieroglyphic writing, till its magnificent architectural achievements, such as the pyramids and temples, passing by its fascinating mythology and contributions to areas such as mathematics, astronomy, and medicine, this historical period offers a great diversity of themes that can be explored in the classroom. These themes not only stimulate students' curiosity but also enrich their understanding, interest, and learning.

During the teaching practice, the representation of female power in Egyptian society was addressed, using the figure of the queen-pharaoh Hatshepsut as a paradigmatic example. Hatshepsut stood out as an unique figure in Egyptian history by assuming the throne and ruling as pharaoh in the XVIII dynasty, challenging the predominant gender conventions. Her reign left an indelible mark on history due to her political achievements and her representation of female power in a deeply patriarchal society.

Thus, the aim is to analyze the importance of Ancient Egypt in the teaching of History, highlighting the various contributions of this ancient civilization, particularly the representation of female power. Practical examples will be presented on how these themes can be effectively integrated into the school curriculum, aiming to promote a more significant and enriching learning experience for students.

**Keywords:** Early Civilizations; Ancient Egypt; Pharaoh; Hatshepsut; Female Power

## Índice

<b>Dedicatória.....</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Siglas, Abreviaturas e Locuções.....</b>	<b>v</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>xii</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>

### **CAPÍTULO I – ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR .....**

**4**

1. Abordagens Contemporâneas da Educação Histórica.....	5
2. O Ensino da História: Contributos e Desafios .....	7
3. Metodologias do Ensino da História .....	9
4. Teorias de Aprendizagem aplicadas à Prática Letiva .....	14
4.1. O Cognitivismo .....	15
4.2. Teoria Cognitiva de David Ausubel.....	17
4.2.1. Biografia do Autor .....	17
4.2.2. Teoria da Aprendizagem Significativa.....	19
4.2.3. Os Conceitos na Construção do Conhecimento .....	23
4.2.4. A Teoria Ausubeliana no Ensino da História.....	25
4.3. Teoria Sociocognitiva de Jerome Bruner .....	27
4.3.1. Biografia do Autor .....	28
4.3.2. A Teoria da Aprendizagem por Descoberta e os seus Contributos no Ensino da História.....	29

### **CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....**

**32**

1. Enquadramento Escolar .....	33
1.1. Enquadramento Histórico do Montijo.....	33
1.2. Enquadramento Geográfico do Montijo.....	35
1.3. Escola Secundária Jorge Peixinho .....	36
1.3.1. Contexto Histórico .....	36
1.3.2. Patrono .....	38
1.3.3. Caracterização da Instituição .....	39
2. Aulas Lecionadas .....	40
2.1. Caracterização da Turma 7.ºE.....	42
2.2. Enquadramento Científico da Unidade Didática.....	43
2.2.1. A Formação das Primeiras Civilizações Urbanas .....	44
2.2.2. A Civilização do Nilo: Localização Geográfica e Organização Económica ...	45
2.2.3. O Antigo Egito no Tempo: Períodos Históricos e Dinastias .....	47
2.2.4. A Organização Social e Política no Antigo Egito.....	49
2.2.5. O Faraó – poderes e conceção divina da realeza.....	50

2.2.6. A Religião dos Egípcios (Politeísmo) <i>versus</i> a Religião dos Hebreus (Monoteísmo).....	52
2.2.7. A Arte Egípcia.....	53
2.2.7.1. Arquitetura .....	54
2.2.7.2. Escultura.....	55
2.2.7.3. Pintura .....	56
2.2.7.4. Artes decorativas .....	57
2.2.8. O Desenvolvimento das Ciências .....	58
2.2.8.1. Astronomia.....	58
2.2.8.2. Química .....	59
2.2.8.3. Matemática.....	60
2.2.8.4. Medicina.....	60
2.2.9. A Invenção da Escrita e a Evolução das suas Formas e Suportes.....	61
2.2.10. O Culto aos Mortos no Antigo Egito: a Mumificação e o Embalsamamento	62
2.2.11. O Egito na Atualidade .....	63
2.3. Descrição das Aulas Lecionadas .....	65
2.3.1. Aulas Lecionadas n.ºs 1 e 2 .....	65
2.3.2. Aulas Lecionadas n.ºs 3 e 4 .....	74
2.3.3. Aula Lecionada n.º 5 .....	79
2.3.4. Aulas Lecionadas n.ºs 6 e 7 .....	83
2.3.5. Aulas Lecionadas n.ºs 8 e 9 .....	88
2.3.6. Aula Lecionada n.º 10 .....	98
2.4. Metodologias e Recursos Didáticos .....	101
2.5. Atividades não letivas .....	105
2.6. Avaliação.....	108
2.6.1. Avaliação das Aprendizagens (Sumativa) e Avaliação para as Aprendizagens (Formativa).....	111
2.6.2. Instrumentos e Métodos de Avaliação .....	113

**CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DO PODER FEMININO NO ANTIGO EGITO E O EXEMPLO DA RAINHA-FARAÓ HATSHEPSUT... 137**

1. As Mulheres na Civilização do Antigo Egito .....	138
2. O Papel das Mulheres na Realeza Egípcia .....	142
3. O Império Novo e a Fundação da XVIII Dinastia Egípcia .....	144
4. O Exemplo da Rainha-Faraó Hatshepsut .....	146
4.1. A Ascensão ao Trono: De Regente a Faraó .....	148
4.2. O Legado de Hatshepsut: O Templo Mortuário de Deir el-Bahari.....	155
4.3. O Impacto do Reinado de Hatshepsut nas Normas de Género .....	157
Considerações Finais.....	159
Referências Bibliográficas .....	161
Legislação .....	161
Manuais Escolares.....	161
Obras .....	161
Referências Eletrónicas .....	166

Apêndices.....	167
Apêndice 1 - Planificação das Aulas n.ºs 1 e 2.....	167
Apêndice 2 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 1 e 2.....	170
Apêndice 3 - Planificação das Aulas n.ºs 3 e 4.....	179
Apêndice 4 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 3 e 4 .....	181
Apêndice 5 - Planificação da Aula n.º 5.....	193
Apêndice 6 - Apresentação Digital da Aula n.º 5 .....	195
Apêndice 7 - Planificação das Aulas n.ºs 6 e 7.....	205
Apêndice 8 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 6 e 7 .....	207
Apêndice 9 - Planificação das Aulas n.ºs 8 e 9.....	217
Apêndice 10 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 8 e 9.....	219
Apêndice 11 - Planificação da Aula n.º 10.....	230
Apêndice 12 - Apresentação Digital da Aula n.º 10 .....	232
Anexos .....	236
Anexo 1: Localização da Estação Arqueológica da Base Aérea n.º 6 de Montijo...	236
Anexo 2: Foral de Aldeia Galega (Montijo) – 1515. ....	236
Anexo 3: Enquadramento geográfico do concelho do Montijo. ....	237
Anexo 4: Concelho do Montijo: núcleo ocidental e núcleo oriental.....	237
Anexo 5: Planta da Escola Secundária Jorge Peixinho.....	238
Anexo 6: Escola Secundária Jorge Peixinho.....	238
Anexo 7: Jorge Peixinho. ....	239
Anexo 8: Símbolo da Escola Secundária Jorge Peixinho, inspirado na figura do seu patrono.....	239
Anexo 9: Espaços da Escola Secundária Jorge Peixinho.....	240
Anexo 10: Organigrama dos órgãos de gestão e administração da Escola Secundária Jorge Peixinho.....	241
Anexo 11: O Egito no Império Novo.....	242
Anexo 12: O mundo egípcio na XVIII dinastia. ....	243
Anexo 13: Os Faraós da XVIII dinastia.....	244
Anexo 14: Árvore Genealógica de Hatshepsut. ....	244
Anexo 15: Estátua de Hatshepsut em exposição no Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.....	245
Anexo 16: Planta de Deir el-Bahari: os três templos. ....	246
Anexo 17: Templo mortuário de Hatshepsut. ....	246

## Índice de Figuras

Figura 1 – Matriz de Competências do Pensamento Histórico.....	12
Figura 2 – Resultados obtidos com a ferramenta digital <i>Mentimeter</i> .....	66
Figura 3 – Resultados obtidos com a ferramenta digital <i>Mentimeter</i> .....	67
Figura 4 – Esquema-conceptual elaborado pela docente e escrito no quadro branco...	69
Figura 5 – Papiros fornecidos pela docente para exibição aos alunos.....	70
Figura 6 – Esquema-conceptual elaborado pela docente e escrito no quadro branco...	71
Figura 7 – Resultados obtidos no Quiz didático, realizado na plataforma <i>Kahoot</i> .....	71
Figura 8 – Resultados obtidos no Quiz didático, realizado na plataforma <i>Kahoot</i> .....	72
Figura 9 – Medalhas atribuídas às equipas vencedoras.....	72
Figura 10 – Autocolantes distribuídos pela turma.....	73
Figura 11 – Alunos a receber as medalhas.....	73
Figura 12 – Cronologia entregue aos alunos acerca das dinastias e períodos históricos egípcios.....	75
Figura 13 – Atividade – Palavras cruzadas, elaboradas pela docente.....	76
Figura 14 – Soluções da Atividade – Palavras cruzadas.....	77
Figura 15 – Esquemas-conceptuais elaborados pela docente e escritos no quadro branco.....	78
Figura 16 – Papiro fornecido pelo aluno e exibido à turma.....	78
Figura 17 – Algumas estatuetas da coleção particular da docente.....	80
Figura 18 – Fontes analisadas na aula.....	81
Figura 19 – Esquema-conceptual elaborado pela docente através da participação ativa dos alunos.....	82
Figura 20 – Fontes analisadas na aula.....	82
Figura 21 – Fontes analisadas na aula.....	83
Figura 22 – Materiais de apoio disponibilizados aos alunos.....	84
Figura 23 – Reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé.....	85
Figura 24 – Docente a explicar a reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé...	85
Figura 25 – Alunos a visualizarem o vídeo “ <i>How did they build the Great Pyramid of Giza</i> ” no <i>YouTube</i> .....	86
Figura 26 – Esquema-síntese elaborado no quadro branco acerca dos conteúdos abordados.....	86

Figura 27 – Atividade – “ <i>BD da História</i> ” .....	87
Figura 28 – Exemplos de bandas desenhadas realizadas pelos alunos e corrigidas pela docente.....	89
Figura 29 – Esquema-conceitual para consolidação dos conteúdos adquiridos.....	90
Figura 30 – <i>Workshop de Escrita Antiga</i> : Texto explicativo sobre a Pedra de Roseta.....	91
Figura 31 – <i>Workshop de Escrita Antiga: Atividade 1</i> – “ <i>Primeiras Formas de Escrita</i> ” ...	92
Figura 32 – <i>Workshop de Escrita Antiga: Atividade 2</i> – “ <i>Vamos Aprender Hieróglifos</i> ” ...	93
Figura 33 – Marcador/ régua de hieróglifos.....	94
Figura 34 – Sarcófagos em miniatura.....	95
Figura 35 – Esquema-síntese construído com a turma e escrito no quadro.....	95
Figura 36 – Fontes analisadas na aula.....	96
Figura 37 – Síntese esquemática entregue aos alunos.....	97
Figura 38 – Realização de jogo didático, <i>Quiz do Antigo Egito</i> , na plataforma <i>Kahoot</i> , para revisão dos conteúdos abordados no decorrer das aulas lecionadas.....	99
Figura 39 – Pedra com pinturas rupestres trazida por um aluno.....	100
Figura 40 – Professor titular da turma, Ricardo Presumido; docente estagiária, Mafalda Claro; e professora cooperante, Deolinda Correia, na última aula lecionada.....	100
Figura 41 – Cartaz elaborado pelas professoras estagiárias, Mafalda Claro e Ana Catarina Costa.....	106
Figura 42 – Palestra “Refletir o Ensino do Holocausto no século XXI”, ESJP.....	107
Figura 43 – Exemplo de grelha de registo da observação sistemática da participação em sala de aula.....	115
Figura 44 – Questão-Aula elaborada pela docente e aplicada aos alunos (página 1).....	117
Figura 45 – Questão-Aula aplicada aos alunos (página 2).....	118
Figura 46 – Questão-Aula aplicada aos alunos (página 3).....	119
Figura 47 – Correção da Questão-Aula.....	120
Figura 48 – Grelha de classificação da Questão-Aula.....	121
Figura 49 – Questões elaboradas pela docente para a 1. <sup>a</sup> Ficha de Avaliação Sumativa (página 1).....	122
Figura 50 – Questões elaboradas pela docente para a 1. <sup>a</sup> Ficha de Avaliação Sumativa (página 2).....	123
Figura 51 – Questões elaboradas pela docente para a 1. <sup>a</sup> Ficha de Avaliação Sumativa (página 3).....	124

Figura 52 – Correção das questões elaboradas pela docente para a 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa.....	124
Figura 53 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 1).....	125
Figura 54 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 2).....	126
Figura 55 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 3).....	127
Figura 56 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 4).....	128
Figura 57 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 5).....	129
Figura 58 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 6).....	130
Figura 59 – Correção da 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 1).....	131
Figura 60 – Correção da 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 2).....	132
Figura 61 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa Adaptada (página 1).....	134
Figura 62 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa Adaptada (página 2).....	135
Figura 63 – 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa Adaptada (página 3).....	136

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Calendarização das Aulas Lecionadas – Turma 7.ºE.....	41
--	----

## Introdução

No âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desenvolveu-se o presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, tendo como base o documento com as Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

O relatório foi elaborado com base na prática letiva supervisionada realizada durante o mês de outubro de 2023, na disciplina de História, com uma turma do 7.º ano de escolaridade (7.ºE) do 3.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Secundária Jorge Peixinho, escola não agrupada, situada no concelho do Montijo. A lecionação das aulas foi orientada e supervisionada pela professora cooperante Deolinda Correia.

No decorrer da Iniciação à Prática Profissional II foram lecionadas dez aulas de cinquenta minutos cada. Em termos curriculares, a unidade didática lecionada correspondeu ao *Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações*, particularmente o *Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações*, com foco numa civilização dos Grandes Rios: a civilização do Antigo Egito.

Desde a infância que desenvolvi uma paixão pelo Antigo Egito, fascinada pela riqueza da sua história, cultura e, especialmente, pelas dinastias de faraós que governaram esta civilização. Este fascínio cresceu ao longo dos anos, levando-me a escolher lecionar este tema durante o estágio profissional e a aprofundar o estudo da representação do poder feminino, particularmente a figura única de Hatshepsut como rainha-faraó.

Além de refletir os meus interesses pessoais, a escolha do tema, “*Ensinando o Antigo Egito – A Representação do Poder Feminino*”, está intrinsecamente ligada à unidade didática abordada durante o estágio, permitindo analisar como o governo de Hatshepsut desafiou as normas tradicionais de poder associadas ao sexo feminino na sociedade egípcia antiga. Tal como noutras sociedades da época, esta era predominantemente patriarcal. No entanto, Hatshepsut desafiou essas normas ao ascender ao trono como faraó e, durante o seu reinado, deixou um legado duradouro.

A representação do poder feminino na iconografia egípcia, geralmente associada a deusas e figuras maternas, contrasta vivamente com a imagem de

Hatshepsut como uma governante terrena. As suas representações artísticas e inscrições hieroglíficas demonstram como a sua liderança desafiou as convenções estabelecidas.

O estudo da representação do poder feminino é, por isso, essencial para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e políticas do Antigo Egito. Ao explorar este tema, será evidenciada a importância de reexaminar narrativas históricas tradicionais. Hatshepsut serve como um exemplo inspirador de como o poder feminino pode transcender as limitações impostas pela sociedade, deixando um legado duradouro que ecoa através dos séculos.

Relativamente à estrutura do presente relatório, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos:

**- Capítulo I - Ensino da História: Enquadramento Teórico e Curricular:**

Este capítulo delinea as fundamentações teóricas e curriculares que sustentam a prática do ensino da História, explorando a relevância do ensino histórico e analisando as metodologias, as estratégias didáticas e as teorias de aprendizagem cognitiva aplicadas à prática letiva, salientando-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria da Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner, as quais desempenham um papel central na compreensão da construção do conhecimento histórico durante o processo educativo.

**- Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada:** Neste capítulo, são abordados vários temas relacionados com a prática de ensino supervisionada, com destaque para o contexto escolar, o enquadramento científico da unidade didática e as aulas lecionadas. Com o objetivo de proporcionar uma compreensão abrangente, o enquadramento escolar serve como ponto de partida, explorando a contextualização histórico-geográfica do Montijo e caracterizando a Escola Secundária Jorge Peixinho, no que diz respeito ao contexto histórico, ao patrono e à descrição da instituição. Seguidamente, são apresentadas as aulas lecionadas, começando pela caracterização da turma 7.ºE e pelo enquadramento teórico da unidade didática lecionada – “*Subdomínio 1.2. Contributos das Primeiras Civilizações*”, destacando a formação das primeiras civilizações urbanas, particularmente a civilização do Nilo, e abordando vários aspetos que a caracterizam, nomeadamente: a localização geográfica; a organização económica; os períodos históricos e as dinastias; a organização social e política; os poderes do faraó; a religião dos egípcios (politeísmo) e a religião dos hebreus (monoteísmo); e a expressão artística egípcia, que engloba a arquitetura, a

escultura, a pintura e as artes decorativas. São igualmente explorados o desenvolvimento das ciências, incluindo a astronomia, a química e a matemática, bem como a invenção da escrita e a evolução das suas formas e suportes. Este capítulo aborda, ainda, aspetos culturais, como o culto aos mortos no Antigo Egito, sobretudo as práticas de mumificação e de embalsamamento, e estabelece uma ligação entre o passado e o presente ao discutir o papel do Egito na atualidade.

No decurso do Capítulo II, são disponibilizadas imagens dos variados recursos aplicados em contexto de sala de aula. Estas incluem os resultados obtidos nos jogos didáticos e os registos visuais das interações realizadas através de plataformas como o *Mentimeter* e o *Kahoot*. São igualmente apresentados os mapas utilizados para a contextualização geográfica; as fontes históricas e os documentos analisados durante as aulas; as fichas de atividades meticulosamente concebidas para promover a participação ativa dos alunos; e as fichas de avaliação sumativa, refletindo o processo de avaliação contínua do desempenho dos estudantes. Este conjunto abrangente de materiais evidenciará de forma clara e objetiva a riqueza e diversidade dos recursos pedagógicos mobilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

**- Capítulo III – A Representação do Poder Feminino no Antigo Egito e o Exemplo da Rainha-faraó Hatshepsut:** Este capítulo aborda a representação do poder feminino no Antigo Egito, com ênfase no exemplo da rainha-faraó Hatshepsut. Inicia-se com uma análise do papel das mulheres na sociedade egípcia antiga, realçando a sua importância e as limitações impostas pelas normas de género. Além disso, explora-se o papel das mulheres na realeza egípcia, bem como o contexto histórico do Império Novo e a fundação da XVIII dinastia egípcia.

Em seguida, a vida e o reinado de Hatshepsut são abordados, incluindo a sua ascensão ao trono (de regente a faraó), os desafios enfrentados durante o seu reinado, as suas conquistas e o seu impacto político e social. Também será discutida a construção do Templo Mortuário de Deir el-Bahari como uma das principais realizações da rainha. O capítulo conclui com uma reflexão sobre o impacto do reinado de Hatshepsut nas normas de género da época.

A parte final do relatório é reservada aos Apêndices, onde se incluem as planificações das aulas lecionadas, descrevendo as estratégias e metodologias adotadas, bem como as apresentações digitais elaboradas. Por último, apresentam-se os Anexos, que complementam e enriquecem o conteúdo apresentado ao longo do relatório.

**CAPÍTULO I – ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO E CURRICULAR**



## 1. Abordagens Contemporâneas da Educação Histórica

Em Portugal, a investigação em Educação Histórica acompanha as tendências contemporâneas na área da Educação e relaciona-se com outros campos de estudo e reflexão, como as perspetivas recentes relacionadas com a epistemologia da História.<sup>1</sup> Assim, através de diversas abordagens analíticas, os estudos em Portugal têm explorado a compreensão dos conceitos próprios desse campo de conhecimento por parte dos jovens estudantes. Os objetivos são promover práticas pedagógicas e avaliações mais eficazes, bem como estimular uma reflexão mais profunda sobre a natureza da História.

De facto, a abordagem dos estudos concentra-se de forma significativa nos elementos específicos da disciplina de História, não se limitando a repetir ideias feitas ou conceções pré-estabelecidas sobre o conhecimento implícito dos/as alunos/as ou as práticas habituais.<sup>2</sup> Em vez disso, procura-se ativamente hipóteses para a reconstrução dos saberes no âmbito da aprendizagem histórica desejada. Dessa forma, o foco recai sobre o raciocínio histórico, abordando questões como evidência, explicação, significância e multiperspetiva.

A Educação Histórica tem sido objeto de extensa pesquisa internacional, a qual serve de inspiração para abordagens de ensino distintas, quer seja em contextos formais, como as escolas e os colégios, ou em situações não formais, como os museus e outros locais históricos. Sobre a Educação Histórica, Barca<sup>3</sup> afirma que:

“Também para a educação em História o princípio que se defende é o de aprendizagem situada assente no pressuposto epistémico de realismo crítico, dado que este aceita a possibilidade de conceptualizar algo sobre a realidade passada por meio da interpretação dos indícios existentes no presente de um certo passado em estudo (evidência histórica).”.

De forma concisa e esclarecedora, pode-se afirmar que a pesquisa conduzida em Portugal dentro do âmbito da Educação Histórica tem-se concentrado na exploração empírica das perceções, representações e opiniões dos estudantes, visando provocar uma eventual mudança. As narrativas históricas e pessoais dos alunos têm-se revelado como uma valiosa fonte de dados sobre suas conceções da História,

---

<sup>1</sup> BARCA, I. – Educação Histórica. In L. A. Alves; M. Gago (coords.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica*. CITCEM. 2021, pp. 59-69.

<sup>2</sup> ALVES, L. A. – Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, vol. 5, n.º 9, 2016, pp. 9-30.

<sup>3</sup> Cf. BARCA, I., *Op. Cit.*, p. 65.

podendo servir como um instrumento metacognitivo para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica dos estudantes.<sup>4</sup>

Nesse sentido, observa-se que o reconhecimento dos conceitos, as experiências e as interações vivenciadas pelos estudantes exercem uma maior influência no processo de aprendizagem do que o seu próprio nível etário<sup>5</sup>, o que significa que, por exemplo, os alunos do 2.º ou 3.º Ciclos do Ensino Básico podem possuir a maturidade adequada para estudarem temas históricos considerados mais complexos ou exigentes, dependendo das estratégias selecionadas para a sua abordagem. Todavia, deve-se ter em conta de que os contextos escolares, os alunos e os professores variam consideravelmente.

Além disso, Moreira<sup>6</sup> aponta algumas das linhas de investigação que se têm destacado, nomeadamente: os estudos sobre a consciência histórica e a sua expressão em narrativas explicativas; as visões históricas das crianças desde o pré-escolar até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico; as perspetivas dos docentes acerca das práticas educativas e das diretrizes curriculares vigentes; a estreita relação entre a formação histórica e a formação cidadã; a importância e o significado transversal do património e da educação patrimonial; entre outros temas relevantes.

Com efeito, a Educação Histórica transcende a mera compilação de estudos fragmentados sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças ou críticas das reformas educativas, revelando-se como uma área de investigação fundamentada em princípios contemporâneos e relevantes. O propósito é diagnosticar e compreender perspetivas, representações e conceções históricas, a fim de propor estratégias de intervenção, potenciais recursos e reflexões para melhorar o ensino da História.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. BARCA, I., *Op. Cit.*, p. 65.

<sup>5</sup> *Ibidem.* p. 68.

<sup>6</sup> MOREIRA, A. I. – *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Edições Afrontamento | CITCEM, 2022.

<sup>7</sup> GAGO, M.; RIBEIRO, A. I. – História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?, *Revista Portuguesa de História*, v. LIII, 2022, pp. 61-78.

## 2. O Ensino da História: Contributos e Desafios

O ensino da História assume-se com uma fundamentação científica própria. “Ancorada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica”.<sup>8</sup>

Os professores de História enfrentam constantemente desafios relacionados à aplicabilidade do conteúdo histórico e à melhor forma de ensiná-lo, o que inclui questões como a seleção dos temas mais relevantes para uma turma específica e a escolha dos recursos metodológicos mais adequados para facilitar o entendimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Essas decisões não só influenciam a compreensão dos acontecimentos passados, como também têm impacto no desenvolvimento de competências críticas, analíticas e de pensamento histórico nos estudantes. É, então, essencial que os docentes procurem constantemente formas inovadoras e eficazes de abordar o ensino da História, adaptando as suas práticas pedagógicas às necessidades e características de cada grupo de alunos.<sup>9</sup>

Essas questões revelam uma perspectiva utilitarista da sociedade contemporânea, apontando para uma certa desvalorização da disciplina no contexto escolar, muitas vezes entendida como meramente “decorativa”. Grande parte desse estigma está relacionada à forma como a História era anteriormente ensinada nas escolas. Durante um longo período, predominava o ensino de uma História factual, centrada na memorização, o que contribuiu para a caracterização da disciplina como monótona, superficial e, em alguns casos, sem utilidade.<sup>10</sup>

Essa abordagem tradicional, focada na mera transmissão de factos históricos para serem memorizados, não apenas limitava o potencial da disciplina em despertar o interesse dos alunos, mas também negligenciava a importância do desenvolvimento de capacidades críticas e analíticas. Como resultado, muitos estudantes viam a História como uma matéria desprovida de relevância prática ou conexão com o seu quotidiano.

---

<sup>8</sup> BARCA, I. – Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, série III, v. 2, 2001, p. 13.

<sup>9</sup> CARVALHO, K. – *Metodologia do Ensino de História I*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2012, p. 6.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

No entanto, nos últimos anos tem emergido uma abordagem renovada do ensino da História, centrada na promoção do pensamento crítico, na análise de fontes, na compreensão de diferentes perspectivas e na aplicação dos conhecimentos históricos para compreender questões contemporâneas.

É, portanto, necessário reconhecer a importância de superar os estigmas associados ao ensino da História e adotar práticas pedagógicas mais cativantes e significativas, que valorizem a disciplina como uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

A importância do ensino da História é inegavelmente real e relevante nos dias de hoje. O historiador Eric Hobsbawm destaca a relevância do conhecimento histórico ao enfatizar que “(...) ser membro da comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado”, um passado que “é uma dimensão contínua da consciência humana, uma parte inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”.<sup>11</sup>

Deste modo, é imperativo revalorizar o ensino da História, e os professores desta disciplina devem reconhecer a sua responsabilidade social diante dos alunos, uma vez que têm o papel fundamental de auxiliar os estudantes a compreender e a melhorar o mundo em que vivem.<sup>12</sup>

Segundo Karnal<sup>13</sup>, “(...) as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente”. No entanto, esta ligação entre o passado e o presente apenas se poderá concretizar se o professor estiver preparado para tal, uma vez que um professor bem preparado será capaz de levar o aluno a compreender que a História não é um conhecimento estático ou um mero exercício de erudição, mas sim um processo em permanente construção.

Assim sendo, os professores de História devem orientar os alunos de acordo com o seu nível de conhecimento em investigação, de forma a garantir que as pesquisas sejam conduzidas sem que haja desmotivação devido à falta de orientação. É da responsabilidade dos docentes apresentar os temas que serão objeto de estudo, indicando a bibliografia considerada mais relevante.

---

<sup>11</sup> HOBBSAWM, E. – *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

<sup>12</sup> Cf. CARVALHO, K., *Op.Cit.*, p. 7.

<sup>13</sup> PINSKY, J. e BASSANELI, C. – Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula – Conceitos, práticas e propostas*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23.

As orientações dos professores devem abranger não apenas a apresentação dos temas, mas também a explicação sobre como utilizar corretamente a bibliografia, como consultar as fontes e como elaborar fichas de leitura. Desta forma, o aluno, quer esteja a trabalhar de forma independente ou em grupo, será capaz de desenvolver autonomia no trabalho a ser realizado.

### **3. Metodologias do Ensino da História**

Refletir, conceber e programar os conteúdos, métodos, estratégias e materiais a serem utilizados na transmissão do conhecimento representa um dos momentos cruciais na prática profissional de um professor/educador, pois é durante este processo que ocorre a articulação entre o mundo científico/académico e o contexto escolar, social e quotidiano.<sup>14</sup>

A teoria da educação abrange a consideração de, pelo menos, três componentes pedagógicas fundamentais: os conteúdos disciplinares dos programas; os métodos de interação do docente; e o sujeito em si, entendido como o discente inserido numa sociedade específica, que possui a sua própria cultura.<sup>15</sup>

Este processo de planeamento pedagógico não se limita apenas à seleção de conteúdos e métodos de ensino, mas também implica uma compreensão profunda do contexto em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. É crucial que o educador tenha em conta as características individuais dos alunos, as suas experiências prévias, bem como o ambiente sociocultural em que estão inseridos. A adaptação e a personalização das práticas pedagógicas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e relevante para os alunos.

Assim, ao planear e implementar as suas aulas, o professor não transmite apenas conhecimento, mas também desempenha um papel fulcral na formação integral dos seus alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com competência e autonomia.

Assim, a teoria educacional surge como suporte teórico à prática educativa, ou seja, à didática aplicada em sala de aula. Segundo Coménio, na sua obra *“Didática*

---

<sup>14</sup> FOCHI, G. M. – *Metodologia do Ensino de História*. Indaial: Uniasselvi, 2015, p. III.

<sup>15</sup> SOUSA, N. – *As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O Vídeo como Recurso no Processo de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018, p. 5.

*Magna*”, a “*didática significa arte de ensinar*”, pelo que a didática deve ser entendida como um conjunto de métodos de ensino, enriquecido com ferramentas pedagógicas, que tornam benéfico e proveitoso todo o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina no contexto da sala de aula.<sup>16</sup>

Na disciplina de História, o processo de aprendizagem visa levar o aluno a conhecer eventos, compreender dinâmicas complexas e explicar fenómenos sociais passados, os quais devem ser entendidos à luz de um contexto histórico alargado e relacionado com várias regiões. Adicionalmente, a História integra uma componente de investigação prática, permitindo que o aluno se torne autónomo no processo de ensino-aprendizagem, especialmente através da interpretação de fontes escritas e iconográficas, tendo em conta os diferentes níveis de ensino e estágios cognitivos.<sup>17</sup>

Alguns autores, como Miguel Monteiro ou Maria Cândida Proença, identificam metodologias didáticas adequadas à aprendizagem da História, desvalorizando o papel passivo e altamente estruturado da memorização nos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e rejeitando o ideal da escola tradicionalista, onde o professor adota métodos pedagógicos expositivos, não permitindo que o aluno tenha um papel ativo na aquisição e transmissão de conhecimentos.<sup>18</sup> Conforme Proença<sup>19</sup> refere:

“(…) o professor deve gradualmente abandonar a sua posição de único detentor do saber e transmissor de conhecimentos, para se tornar um animador de situações de aprendizagem. Esta perspetiva pressupõe a utilização de novos métodos de ensino (…) que, colocando o aluno no centro da ação didática, contribuem para a construção, progressiva e durável, de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência ativa.”

Efetivamente, e face à valorização do papel ativo do aluno no contexto de aprendizagem, torna-se imprescindível que os professores estabeleçam estratégias, objetivos e recursos fundamentados na organização dos conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento de atividades que potenciem o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem<sup>20</sup>.

No que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem, estas assentam no método verbal, onde se efetua a transmissão de saberes, bem como no método pedagógico, salientando-se o método interrogativo (onde os alunos se questionam e refletem sobre o que aprenderam); o método demonstrativo (exemplificado pela

---

<sup>16</sup> Cf. SOUSA, *Op.Cit.*, p. 5.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>19</sup> PROENÇA, M. C. – *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992, p. 96.

<sup>20</sup> Cf. SOUSA, *Op.Cit.*, p. 7.

apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos); e o método ativo (essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois a formação contínua dos alunos e o ensino diferenciado estão interligados).

A aprendizagem baseada em projetos assume igualmente um papel relevante, sendo a constituição de grupos e a autonomia determinantes para o resultado deste tipo de projeto. O currículo entrelaça-se como um processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e da operacionalização do perfil de competências que se deseja que adquiram ao longo do seu percurso académico. Para garantir o sucesso neste trajeto, os alunos devem adquirir a maioria das competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Os docentes têm um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos através do *feedback*, isto é, ao fornecerem orientação sobre o desempenho dos alunos. Enquanto a avaliação sumativa ocorre no final de um período ou semestre de ensino para atribuir classificações ou avaliar o desempenho global do aluno, a avaliação formativa é contínua e decorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor identificar lacunas no conhecimento e áreas que necessitam de reforço.

Apesar de a avaliação sumativa não acompanhar de forma sistemática o dia-a-dia das atividades letivas, a participação dos alunos é crucial para manter a motivação e atribuir responsabilidade na execução e elaboração dos projetos. Importa salientar que estas duas formas de avaliação são distintas, mas complementares. Enquanto a avaliação sumativa oferece uma visão global do desempenho do aluno num determinado momento, a avaliação formativa proporciona perceções contínuas e específicas sobre o progresso do aluno, permitindo ajustes no processo de ensino para melhor atender às necessidades individuais de aprendizagem. Ambas têm o mesmo objetivo: apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e contribuir para o seu sucesso académico.<sup>21</sup>

Ao centralizar-se as atividades letivas nos alunos, isso não implica que os professores tenham um papel menos relevante. O trabalho em História baseia-se na investigação, sendo incumbência do professor criar as condições necessárias para iniciar estas atividades, mesmo que sejam elementares. É crucial que os alunos se

---

<sup>21</sup> FERNANDES, D. – *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya Educação, 1ª ed., 2022, p. 3.

familiarizem com a metodologia do trabalho científico aplicada à História, aprendendo não apenas a estudar, mas também os processos adequados à pesquisa, ao tratamento de dados e à análise de documentos.

Nos últimos anos, tornou-se cada vez mais evidente que não se deve restringir o ensino da História na escola a meras listas de dinastias a memorizar, a feitos de figuras históricas e a informações facilmente acessíveis na Internet. Além de não contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos, estes demonstram pouca disposição para absorver este tipo de conteúdo, dado o seu vasto leque de interesses, a transmissão de ideias preconcebidas de geração em geração e a adoção de perspectivas desprovidas de critério ou espírito crítico, frequentemente influenciadas pelas redes sociais.

Então, por que não considerar, mesmo para estudantes mais jovens, a promoção de competências que lhes permitam compreender diferentes períodos históricos de forma mais abrangente e esclarecida? Em vez de memorizarem datas e nomes, seria mais benéfico ensinar competências de análise crítica, interpretação de fontes históricas e contextualização dos acontecimentos históricos no panorama global.

Numa outra perspectiva, o grande objetivo pode residir na construção de um pensamento histórico, que englobe competências específicas, tais como: a relevância histórica; a evidência; a continuidade/mudança; a causalidade; a empatia; a dimensão ética; a explicação; a argumentação; a interpretação; e a orientação<sup>22</sup>, conforme se pode observar na Figura 1.



**Figura 1: Matriz de Competências do Pensamento Histórico.**

Fonte: SEIXAS & PECK, 2004; LEE, 2005; RÜSEN, 2015. Adaptação de Maria Auxiliadora Schmidt, 2019, p. 24.

<sup>22</sup> SCHMIDT, A. – Percursos dialógicos com Isabel Barca. In L. A. Alves; M. Gago; M. Lagarto (coords.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM, 2021, p. 24.

Com efeito, durante o processo educativo, é crucial começar por identificar e os conhecimentos prévios dos alunos, pois são esses conhecimentos que moldam a sua percepção e interesse pela História. Essas concepções pessoais têm de ser expressas, discutidas e, eventualmente, reformuladas. É importante também considerar o contexto físico e social em que a aprendizagem ocorre, tendo em conta as experiências individuais dos alunos, como as histórias familiares ou as interações nas redes sociais (tome-se como exemplo as *fake news*). Além disso, é necessário criar desafios cognitivos que estimulem a reflexão, a argumentação e a interpretação histórica, permitindo que os alunos aprendam de maneira ponderada e crítica.

Tal como referido anteriormente, promover uma abordagem à História que vá além da mera memorização cronológica é fundamental. Métodos como as aulas práticas, a utilização das TIC, os projetos e as investigações são opções eficazes para desenvolver a compreensão histórica e promover a autonomia intelectual dos alunos. É igualmente importante utilizar uma variedade de recursos e estratégias, adaptando-se às necessidades e potencialidades dos alunos e evitando depender excessivamente de uma única abordagem. Explorar uma gama diversificada de fontes, meios e recursos incentiva a imaginação e a problematização, enriquecendo o processo de aprendizagem histórica.

Por fim, deve-se promover a interação da História com a Educação para a Cidadania, abordando temas sensíveis ou controversos de forma intencional e pedagógica, e evitando omissões que possam distorcer a compreensão do passado. Uma compreensão contextualizada e fundamentada desses temas é essencial para promover uma análise crítica e reflexiva da História.

#### **4. Teorias de Aprendizagem aplicadas à Prática Letiva**

Na fase inicial da prática profissional de um docente, surge uma percepção rápida e clara de que o êxito no processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da capacidade de refletir e adaptar as estratégias pedagógicas conforme necessário, sendo, por isso, crucial para qualquer educador em formação familiarizar-se com uma ampla gama de autores, correntes e teorias pedagógicas.

É essencial compreender que a educação é um campo dinâmico, onde as abordagens e metodologias podem variar significativamente de acordo com o contexto, os alunos e os objetivos de aprendizagem. Portanto, a capacidade de absorver conhecimento sobre diferentes perspectivas pedagógicas permite ao educador ter uma base sólida para tomar decisões informadas e eficazes durante o processo de ensino.

Ao explorar diversas teorias pedagógicas, desde as abordagens tradicionais às mais contemporâneas, o educador em formação adquire uma compreensão mais profunda de diversas formas pelas quais o conhecimento é transmitido e assimilado, o que enriquece a sua própria prática pedagógica e oferece uma variedade de ferramentas e estratégias para enfrentar os desafios que possam surgir em sala de aula.

Dentro do vasto panorama teórico da psicologia da educação, as correntes cognitivistas ganham destaque como uma das abordagens mais influentes no campo da pedagogia. Estas correntes, que incluem teorias como as de Jerome Bruner e David Ausubel, oferecem uma compreensão profunda do processo pelo qual os alunos adquirem conhecimento e desenvolvem capacidades cognitivas.

As teorias cognitivistas exploram a forma como a mente humana processa, armazena e utiliza informações, destacando a importância da compreensão ativa, da organização do conhecimento e da construção de significados pelos alunos. Nesse contexto, a interseção com outros campos da psicologia da educação, como o socio-cognitivismo e o construtivismo, é crucial para uma visão abrangente do processo de aprendizagem.

No que se refere ao presente relatório, escolheu-se aprofundar as contribuições de Jerome Bruner e David Ausubel devido à sua relevância no campo educativo. Bruner, com a sua Teoria da Aprendizagem por Descoberta, enfatiza a importância de envolver os alunos em atividades que os levem a explorar, experimentar e construir ativamente o seu próprio conhecimento. Por outro lado, Ausubel destaca a importância

da organização do conhecimento prévio do aluno, propondo a utilização de estruturas cognitivas existentes como base para a compreensão de novos conteúdos.

Durante o processo de planeamento das aulas, tornou-se evidente que as ideias de Bruner e Ausubel não apenas se complementam, mas também se potencializam mutuamente. A integração dessas abordagens possibilitou uma ampla variedade de estratégias pedagógicas, resultando numa aprendizagem mais dinâmica e significativa para os alunos.

#### **4. 1. O Cognitivismo**

O cognitivismo<sup>23</sup> é uma corrente teórica da Psicologia, que se concentra no estudo da consciência e no processo pelo qual os indivíduos desenvolvem a sua compreensão do mundo. Esta teoria salienta a importância da consciência na atribuição de significado aos objetos e situações ao nosso redor, e da intencionalidade como estrutura que dá sentido à experiência.<sup>24</sup>

A cognição é um processo ativo, que abrange capacidades mentais, como a memória, a atenção, a linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas. Através da cognição, o indivíduo seleciona, organiza, interpreta e transforma a informação recebida, envolvendo a ativação de estruturas cognitivas, que são construídas ao longo da vida, a partir das experiências pessoais e da interação com o ambiente.<sup>25</sup>

A seleção da informação ocorre através de mecanismos como a atenção, que direciona o foco para determinados estímulos do ambiente, e a percepção, que organiza e interpreta os estímulos selecionados; a organização da informação envolve a categorização e classificação dos estímulos em diferentes grupos; e a interpretação da informação consiste em atribuir significado aos estímulos, o que envolve o uso de conhecimentos prévios e a compreensão das relações entre os mesmos.<sup>26</sup>

Quanto às estruturas cognitivas, estas são dinâmicas e flexíveis, podendo ser modificadas ao longo do tempo (novas informações podem ser incorporadas às

---

<sup>23</sup> O cognitivismo surgiu na década de 1950, no contexto da revolução da ciência cognitiva, que trouxe novas evidências para o estudo da mente humana, como a computação e a linguística.

<sup>24</sup> MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. A. – *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 2a Edição, 1982, p. 2.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

estruturas existentes ou podem gerar a criação de novas estruturas), devido à interação com o ambiente.<sup>27</sup>

Com efeito, a capacidade cognitiva é fundamental para o desenvolvimento humano, pois possibilita a compreensão e a adaptação ao mundo, bem como a atribuição de significados às diferentes experiências vivenciadas. Esses significados não são fixos, mas servem como pontos de partida para a atribuição de novos significados, através dos chamados “pontos básicos de ancoragem”.<sup>28</sup>

Na perspectiva cognitivista existem atos de construção realizados pelo indivíduo (ver, ouvir, cheirar e lembrar), o que significa que a interpretação das informações recebidas do ambiente depende dos estímulos externos, mas também das experiências pessoais, conhecimentos prévios e emoções dos indivíduos.<sup>29</sup> Deste modo, o cognitivismo reconhece a importância dos aspectos internos do indivíduo na construção do conhecimento e indica que cada indivíduo possui uma percepção única e subjetiva do mundo, podendo atribuir significados distintos às mesmas experiências.

No campo da Psicologia Educacional, o cognitivismo desempenhou um papel fundamental ao considerar as características individuais dos alunos, as suas necessidades específicas e o papel ativo que desempenham no próprio processo de aprendizagem. Em adição a tal, o cognitivismo contribuiu com a formulação da teoria dos esquemas (estruturas cognitivas que organizam as informações de acordo com categorias e conceitos pré-existentes, influenciando o processamento da informação e moldando a forma como o indivíduo a compreende) e a metacognição (capacidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos, permitindo ao indivíduo monitorizar e regular o seu próprio pensamento e avaliar as estratégias utilizadas na resolução de problemas).

David Ausubel foi um dos principais teóricos associados ao cognitivismo, tendo caracterizado três processos gerais e distintos de aprendizagem (a aprendizagem cognitiva, que é a principal na sua teoria; a aprendizagem afetiva; e a aprendizagem psicomotora):

“A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. [...] a aprendizagem psicomotora envolve

---

<sup>27</sup> Cf. MOREIRA e MASINI, *Op.Cit.*, p. 3.

<sup>28</sup> *Ibidem.*

<sup>29</sup> *Ibidem.*

respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente importante na aquisição de habilidades psicomotoras.”.<sup>30</sup>

Ausubel foi considerado o “representante do cognitivismo”<sup>31</sup>, uma vez que investigou a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações, que se organiza e se integra na estrutura cognitiva.

## 4.2. Teoria Cognitiva de David Ausubel

### 4.2.1. Biografia do Autor

David Paul Ausubel<sup>32</sup> nasceu a 25 de outubro de 1918, em Brooklyn, Nova Iorque, tendo crescido numa família de judeus, provenientes da Galícia dos Cárpatos, que emigrou para os Estados Unidos da América durante o movimento de migração de judeus entre 1905 e 1914. A família de Ausubel incluía os seus pais, Herman e Lillian Ausubel, a sua irmã mais velha Mildred, e os seus dois irmãos mais novos, Hillel e Jean.<sup>33</sup>

“A infância de Ausubel foi marcada pela perseguição aos judeus por parte do movimento Ku Klux Klan, ocorrida principalmente entre 1915 e 1944, sob a justificação de que os europeus de classe baixa eram responsáveis pelo aumento da criminalidade e do banditismo nos EUA.”.<sup>34</sup>

Neste contexto, era hábito as escolas utilizarem medidas repressivas e punitivas contra os alunos judeus, nomeadamente: aplicar sabão de lixívia na boca dos estudantes caso proferissem palavras ofensivas; humilhar e obrigar os alunos a manterem-se de pé num canto da sala de aula, de forma a servirem de exemplo para a turma; ou forçar os jovens a comer carne de porco, o que é considerado uma transgressão pela lei judaica<sup>35</sup>. Por todos os motivos elencados, Ausubel decidiu, já na

---

<sup>30</sup> MOREIRA, M. A. – A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. In *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999, pp. 151-152.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>32</sup> David Paul Ausubel será chamado pelo seu apelido, Ausubel, no decorrer do texto.

<sup>33</sup> PUHL, C. S., MÜLLER, T. J. e LIMA, I. G. – As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. In *Revista Dynamis*. Furb, Blumenau, v. 26, n.1, 2020, p. 64.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 64.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 65.

idade adulta, investigar sobre os processos de ensino-aprendizagem e propor a perspectiva que conhecemos como Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).

Em 1939, Ausubel concluiu a licenciatura em Psicologia na *University of Pennsylvania*; em 1940, obteve o mestrado em Psicologia Experimental na *Columbia University*; e, em 1943<sup>36</sup>, completou o curso de Medicina na *Middlesex University*. Depois de concluir os seus estudos, Ausubel trabalhou como cirurgião assistente e psiquiatra no Serviço de Saúde Pública dos Estados Unidos, e após o final da Segunda Guerra Mundial, trabalhou com as Nações Unidas na Alemanha, tratando de pessoas deslocadas<sup>37</sup>.

Ausubel prosseguiu os seus estudos e, em 1950, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na *Columbia University*. Posteriormente, foi professor nas seguintes universidades: *Long Island University* (1948-1949); *University of Illinois*<sup>38</sup> (1950-1966); *University of Toronto* (1966-1968); e *City University of New York* (1968-1973)<sup>39</sup>.

No ano de 1957, o autor recebeu uma bolsa de investigação *Fulbright* para estudar na Nova Zelândia, onde veio a realizar pesquisas transculturais comparativas entre a etnia maori e a Psicologia do Desenvolvimento, que resultaram na publicação de obras, como, por exemplo: “*The Fern and the Tiki: An American View Of New Zealand National Character, Social Attitudes, And Race Relations*” (1960).

Na década de 1960, Ausubel formulou o conceito de *organizador prévio*<sup>40</sup>, com o objetivo de facilitar a obtenção de uma aprendizagem significativa, direcionando-o apenas para o contexto de sala de aula.<sup>41</sup> Em 1961, Ausubel publicou a obra “*Maori Youth: A Psychoethnological Study of Cultural Deprivation*”, onde apresentou um estudo psicoetnológico sobre a privação cultural e defendeu o uso sistemático da cultura como variável na pesquisa psicológica.

---

<sup>36</sup> Nesse mesmo ano, Ausubel casou-se com a sua primeira esposa, Pearl Leibowitz, com quem teve dois filhos: Fred e Laura.

<sup>37</sup> RUBIO, N. M. – David Ausubel: biografia de este psicólogo. *Psicología y Mente*. 2020. Disponível em: <https://psicologiaymente.com/biografias/david-ausubel>.

<sup>38</sup> Nesta universidade, Ausubel trabalhou em projetos de investigação, tendo publicado vários estudos sobre psicologia cognitiva.

<sup>39</sup> Cf. PUHL, MÜLLER e LIMA, *Op. Cit.*, p. 65.

<sup>40</sup> Os *organizadores prévios* são o primeiro passo para uma aprendizagem significativa, evitando que a aula seja apenas abstrata, formal e desinteressante para os alunos. A proposta de Ausubel serve como ponto de partida para uma aula bem-sucedida, utilizando métodos semi-expositivos, centrados no aluno e na sua participação no processo de ensino-aprendizagem. – Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 1999, p. 11.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

No que diz respeito aos estudos realizados no âmbito da Educação, Ausubel publicou, em 1963, o livro “*The psychology of meaningful verbal learning*”, onde desenvolveu a sua Teoria da Aprendizagem Significativa; em 1968, publicou a obra “*Educational psychology: A cognitive view*”<sup>42</sup>; e, em 2000, divulgou outra obra denominada: “*The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view.*”.

Mais tarde, Ausubel aceitou o cargo de professor convidado no *Ontario Institute of Studies in Education* e lecionou em universidades europeias, como, por exemplo, a *Università Pontificia Salesiana* de Roma. Além disso, foi diretor do Departamento de Psicologia Educacional da *City University of New York*, onde trabalhou até se jubilar em 1973<sup>43</sup>.

Em 1976, Ausubel recebeu o prêmio *Thorndike Award* pela *American Psychological Association*, devido às suas contribuições no campo da Psicologia Educacional, e trabalhou novamente como psiquiatra no *Rockland Children's Psychiatric Center*.

A partir de 1980, Ausubel publicou diversos livros sobre Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, dependência de drogas, psicopatologia e desenvolvimento do ego; bem como contribuiu com aproximadamente 150 artigos em revistas especializadas de Psicologia e Psiquiatria. Em 1994, o autor casou, pela segunda vez, com Glória George Ausubel. A 9 de julho de 2008, Ausubel faleceu em Nova Iorque, com 89 anos.<sup>44</sup>

#### **4.2.2. Teoria da Aprendizagem Significativa**

A Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel<sup>45</sup> é uma das perspectivas mais conhecidas e utilizadas na educação, a qual propõe que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo se relaciona com o

---

<sup>42</sup> Nesta altura, o *behaviorismo* era uma teoria bastante utilizada nos Estados Unidos da América, em que se considerava que a aprendizagem só poderia ocorrer se o conteúdo fosse ensinado por alguém, daí que a perspectiva de Ausubel contraste com as teorias behavioristas. –AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. – *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

<sup>43</sup> Apesar de se ter jubilado e dedicado à área da Psiquiatria, Ausubel continuou a lecionar como professor convidado, em 1977, na *University of Berne* (Suíça) e, em 1980, na *Hochschule der Bundeswehr* (Munique, Alemanha). – Cf. PUHL, MÜLLER e LIMA, *Op.Cit.*, p. 65.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>45</sup> Ausubel foi influenciado pelas teorias de Piaget, que perspetivaram a aprendizagem como um processo ativo, no qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento.

conhecimento prévio do aprendiz<sup>46</sup>, isto é, com conceitos já existentes na sua estrutura cognitiva<sup>47</sup>, o que resulta na compreensão e atribuição de significado ao novo conhecimento<sup>48</sup>.

É possível então formular a questão: “Porque é que a aprendizagem se denomina de «significativa»”? A esta questão, Moreira<sup>49</sup> responde o seguinte:

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.”.

De acordo com Ausubel<sup>50</sup>, a aprendizagem significativa é facilitada quando há um “*organizador prévio*”, que pode ser apresentado pelo professor antes da introdução do novo conteúdo ou através de uma pergunta ou problema que estimule a reflexão do aluno<sup>51</sup>. Os organizadores prévios permitem apresentar uma visão geral do conteúdo a ser aprendido e estabelecer conexões com conhecimentos prévios do aluno, mesmo que o aluno ainda não tenha adquirido o que o autor designa de “*conceito subsunçor*” ou apenas “*subsunçor*”<sup>52</sup> (conceito que serve como ponto de ancoragem para a nova informação). Assim sendo:

“A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados [...] a conceitos mais gerais, mais inclusivos.”.<sup>53</sup>

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário aplicar estratégias de ensino que promovam a conexão entre o novo conteúdo e o conhecimento prévio do aluno. Desta forma, o ensino deve ser organizado de modo a permitir que os alunos

---

<sup>46</sup> O termo “aprendiz” é utilizado para descrever qualquer indivíduo que esteja em processo de aprendizagem, não se limitando a uma aprendizagem específica de um ofício.

<sup>47</sup> “Estrutura cognitiva significa [...] uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo.” – Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 1999, p. 153.

<sup>48</sup> PELIZZARI, A., KRIEGL, M. L., BARON, M. P., FINCK, N. T. L., DOROCINSKI, S. I. – Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In *Revista PEC*, Curitiba, v.2, n.1, jul.2001-jul.2002, p. 37.

<sup>49</sup> MOREIRA, M. A. – O que é afinal aprendizagem significativa? In *Revista cultural La Laguna*. Espanha, 2012, p. 2.

<sup>50</sup> AUSUBEL, D. P. – *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

<sup>51</sup> Cf. PELIZZARI et al., *Op.Cit.*, p. 38.

<sup>52</sup> O termo “*subsunçor*” não existe na língua portuguesa, porém foi criado a partir da palavra inglesa “*subsumer*”, tendo os significados de “facilitador” ou “subordinador”.

<sup>53</sup> Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 1999, p. 153.

estabeleçam relações entre os conceitos, identifiquem as suas diferenças e semelhanças, e reconheçam as suas ideias principais e relações hierárquicas.<sup>54</sup>

Efetivamente, o professor pode utilizar exemplos concretos ou analogias (por exemplo relacionar o conteúdo apresentado com situações reais do dia a dia do aluno), de forma a estabelecer conexões entre o novo conteúdo e as experiências dos estudantes. O uso de recursos, sobretudo mapas ou esquemas conceptuais,<sup>55</sup> é uma boa opção metodológica, visto que permite que os alunos visualizem as relações entre os conceitos estudados.

No entanto, para que o aluno consiga realmente alcançar uma aprendizagem significativa é necessário que tenha uma motivação para aprender<sup>56</sup> e esteja disposto a relacionar o novo conteúdo com o seu conhecimento prévio. Além disso, o conteúdo a ser aprendido deve ser potencialmente significativo para o aluno, ou seja, deve ter relevância e sentido para a sua vida.

A aprendizagem significativa verifica-se, por exemplo, quando o aluno é capaz de fazer perguntas e desenvolver hipóteses baseadas no conhecimento pré-existente, em vez de apenas memorizar os factos e as datas, pois é dessa maneira que se torna mais ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Na teoria ausubeliana, a aprendizagem significativa é considerada o oposto da aprendizagem mecânica (que ocorre quando o aluno não consegue relacionar o novo conteúdo com o seu conhecimento prévio), já que, no segundo caso, a aprendizagem torna-se superficial e sem significado, sendo apenas memorizada para uma avaliação e posteriormente esquecida.

Ainda, esta teoria destaca a importância da aprendizagem por receção, em que o aluno recebe informações estruturadas e organizadas pelo professor, sendo mais eficiente do que a aprendizagem por descoberta, onde o aluno precisa de procurar e construir o conhecimento por si mesmo<sup>57</sup>.

Relativamente aos tipos de aprendizagem significativa, Ausubel definiu a aprendizagem representacional (de representações), a aprendizagem conceitual (de conceitos) e a aprendizagem proposicional (de proposições):

---

<sup>54</sup> Cf. PELIZZARI et al., *Op.Cit.*, p. 38.

<sup>55</sup> O mapeamento conceptual foi desenvolvido por Joseph Novak na Universidade de Cornell, a partir de 1972, sendo um método que estabelece conceitos e relações entre conceitos à luz dos princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

<sup>56</sup> Quando o aluno tem interesse e disposição em aprender determinado conteúdo, ocorre uma maior conexão e incorporação desse conhecimento às estruturas cognitivas já existentes.

<sup>57</sup> Cf. PELIZZARI et al., *Op.Cit.*, p. 38.

“A aprendizagem representacional é o tipo mais básico de aprendizagem significativa [...]. Envolve a atribuição de significados a determinados símbolos [...], isto é, a identificação, em significado, de símbolos com [os] seus referentes (objetos, eventos, conceitos). [...] A aprendizagem de conceitos é, de certa forma, uma aprendizagem representacional, pois conceitos são também representados por símbolos particulares, porém, são os genéricos ou categóricos, representam abstrações dos atributos essenciais dos referentes [...]. Na aprendizagem proposicional, contrariamente à aprendizagem representacional, a tarefa não é aprender significativamente ou que palavras isoladas ou combinadas representem, mas sim, aprender o significado de ideias em forma de proposição [...]”.<sup>58</sup>

Contudo, estas formas de aprendizagem significativa podem ser categorizadas com outra terminologia compatível: aprendizagem subordinada, aprendizagem superordenada e aprendizagem combinatória.<sup>59</sup>

A aprendizagem subordinada sucede-se quando “[...] a nova informação adquire significado por meio da interação com subsunçores [causando] uma relação de subordinação do novo material em relação à estrutura cognitiva preexistente.”<sup>60</sup> Este tipo de aprendizagem subordinada significativa subdivide-se em aprendizagem derivativa (o novo conteúdo de aprendizagem deriva de conceitos já existentes na estrutura cognitiva) e aprendizagem correlativa (as novas informações são extensões, elaborações ou modificações de conceitos previamente aprendidos significativamente).<sup>61</sup>

A aprendizagem superordenada ocorre quando o novo material de aprendizagem tem relação de superordenação com a estrutura cognitiva, ou seja, quando o indivíduo aprende um novo conceito mais abrangente que pode subordinar conceitos ou proposições já existentes no seu conhecimento.<sup>62</sup>

Quanto à aprendizagem combinatória, a mesma é necessária para compreender generalizações que envolvem relações complexas entre diferentes conceitos. Os novos conceitos não são subordinados nem superordenados em relação a conceitos ou proposições já existentes.<sup>63</sup> Nas palavras de Moreira, “É como se a nova informação fosse potencialmente significativa por ser relacionável a estrutura cognitiva como um todo, de uma maneira bem geral, e não com aspetos específicos dessa estrutura, como ocorre na aprendizagem subordinada e mesmo na superordenada.”<sup>64</sup>

---

<sup>58</sup> Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 1999, p. 157.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 159.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 2012, p. 9.

<sup>62</sup> *Idem*, *Op.Cit.*, 1999, p. 159.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

Além disso, Ausubel propôs a “teoria da assimilação”, de modo a “[...] tornar mais claro e preciso o processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva.”<sup>65</sup> O processo de assimilação consiste em incorporar e integrar novas informações aos conhecimentos pré-existentes do indivíduo, envolvendo não só a incorporação do novo conhecimento, mas também a diferenciação entre conceitos similares e a integração adequada das informações.<sup>66</sup>

Outro ponto relevante na teoria de Ausubel é a diferenciação progressiva, que diz respeito à apresentação gradual de informações mais complexas e abstratas para o aluno. Ao iniciar com conceitos mais simples e claros, o aprendiz é capaz de construir uma base sólida de conhecimento, que posteriormente será expandida com conceitos mais complexos, o que levará a uma aprendizagem significativa subordinada.<sup>67</sup>

“Por outro lado, na aprendizagem superordenada (ou na combinatória), ideias estabelecidas na estrutura cognitiva podem, no curso de novas aprendizagens, ser reconhecidas como relacionadas. Assim, novas informações são adquiridas e elementos existentes na estrutura cognitiva podem reorganizar-se e adquirir novos significados. Esta recombinação de elementos previamente existentes na estrutura cognitiva é referida por Ausubel como *reconciliação integrativa*.”<sup>68</sup>

### **4.2.3. Os Conceitos na Construção do Conhecimento**

Os conceitos são construções mentais abstratas que representam regularidades observadas nos acontecimentos ou objetos, sendo formados a partir da linguagem usada para exprimir essas regularidades. Essas imagens mentais são compostas por elementos comuns a todos os indivíduos, mas também possuem nuances pessoais que tornam os conceitos únicos para cada pessoa.<sup>69</sup>

Os significados dos conceitos são idiossincráticos, ou seja, cada indivíduo tem a sua própria interpretação e entendimento inicial de um conceito, baseando-se nas suas experiências e percepções da realidade, o que explica a dificuldade de se chegar a um consenso com outras pessoas quando proferimos determinadas palavras (tome-se

---

<sup>65</sup> Cf. MOREIRA, *Op.Cit.*, 1999, p. 157.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 158.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 160.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. – *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original *Learning how to learn*, 1988, p. 22.

como exemplo o termo “automóvel”, que pode ter significados distintos para um piloto de Fórmula 1 ou para um ecologista).<sup>70</sup>

Ainda, é possível fazer a distinção entre conceitos e imagens mentais: os conceitos possuem um caráter abstrato, ao passo que as imagens mentais têm um caráter sensorial. No entanto, os autores Hernández e García definem os conceitos como “imagens de imagens”, representando as regularidades de forma mais generalizada e abstrata.<sup>71</sup>

No processo de aprendizagem, a maioria dos significados atribuídos às palavras são adquiridos através de proposições<sup>72</sup> que incluem o novo conceito a ser aprendido. Embora a ajuda empírica possa facilitar esse processo, é com a proposição que o novo conceito recebe um significado mais profundo e ganha valor de verdade.

Conforme preconizado pela teoria de Ausubel, a assimilação de novas informações é mais eficaz quando os conceitos relevantes já presentes na estrutura cognitiva são ativados e relacionados com o novo conhecimento. Assim, é crucial apresentar os conceitos fundamentais de forma clara e organizada antes de introduzir novas informações. Este método permite aos alunos estabelecer ligações significativas entre o que já sabem e o que estão a aprender, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento.

No contexto da sala de aula, o papel do professor é imprescindível. Para além de transmitir conhecimento, o professor cria um ambiente propício à aprendizagem. Ao proporcionar experiências de aprendizagem relevantes e emocionalmente envolventes, o professor desperta o interesse dos alunos e motiva-os a participar ativamente no processo de aprendizagem. Um ambiente seguro, onde os alunos se sintam à vontade para expressar dúvidas e opiniões, é necessário para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao estudo.

Relacionar os conceitos ensinados com situações reais ou exemplos concretos é uma estratégia útil para tornar o conteúdo mais acessível e interessante para os alunos. Ao contextualizar o conhecimento, o professor demonstra a relevância e a

---

<sup>70</sup> Cf. NOVAK e GOWIN, *Op. Cit.*, p. 169.

<sup>71</sup> HERNÁNDEZ, P. e GARCÍA, L. A. – *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide, 1991.

<sup>72</sup> Uma proposição é, essencialmente, uma frase que contém dois ou mais conceitos conectados por palavras de ligação. O valor de verdade de uma proposição refere-se à sua capacidade de afirmar ou negar algo em relação a um conceito específico.

aplicabilidade do que está a ser aprendido, incentivando a participação ativa dos alunos e estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Por conseguinte, ao adotar abordagens que promovam a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, criem um ambiente de aprendizagem estimulante e relacionem o conteúdo com a vida real, os professores podem potenciar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais gratificante para todos os envolvidos.

#### **4.2.4. A Teoria Ausubeliana no Ensino da História**

A disciplina de História lida diretamente com o passado, englobando factos, eventos, personagens e processos históricos. Quando aplicada ao ensino da História, a teoria de Ausubel sugere que a compreensão e a retenção de informações históricas são maximizadas se o aluno for capaz de conectar essas informações a conhecimentos prévios e experiências pessoais. Desta forma, o aluno fica motivado para aprender e a aprendizagem torna-se mais estimulante.

No ensino da História, é essencial que os professores utilizem estratégias que permitam aos alunos relacionar os acontecimentos do passado com as suas próprias experiências, conhecimentos e valores. Para que isso aconteça, os professores podem, por exemplo, estimular a participação ativa dos estudantes em discussões, debates e análises de fontes históricas, porque são precisamente esses aspetos que tornam a aprendizagem significativa, uma vez que o aluno conseguirá entender o impacto das ações passadas no contexto atual em que vive.

Deste modo, é necessária a clareza na apresentação dos conteúdos históricos, isto é, os conceitos devem ser explicitados de forma clara e objetiva, facilitando a compreensão e evitando possíveis equívocos. O professor não deve reproduzir simplesmente o conteúdo do livro didático, mas sim procurar estabelecer conexões entre o passado e o presente, analisando a história de maneira crítica e problematizando as narrativas que são apresentadas.

É, por isso, importante que os professores identifiquem quais os conceitos e ideias que os estudantes já possuem sobre determinado tema histórico de modo a construir uma “ponte” entre o conhecido e o desconhecido. Por exemplo, ao introduzir o conceito de “*Revolução Francesa*”, é possível fornecer aos alunos uma estrutura

que inclui eventos como as revoltas contra a monarquia absoluta, a criação da Assembleia Nacional Constituinte e a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder.

O uso de exemplos concretos e ilustrações, bem como a elaboração de esquemas conceituais, gráficos, mapas e cronologias pode auxiliar na assimilação dos conteúdos pelo aluno, dado que, ao serem ferramentas visuais, tornam-se mais acessíveis e os estudantes são capazes de compreender melhor a sequência temporal dos eventos. Além disso, deve-se estabelecer conexões entre diferentes períodos históricos, mostrando como um acontecimento pode influenciar ou estar relacionado com outro.

No que concerne aos esquemas/mapas conceituais, estes também podem ser utilizados como uma forma de avaliação, permitindo ao professor verificar se os alunos compreenderam os conceitos e as suas relações. Além disso, ao construir um mapa conceitual, os alunos são levados a refletir sobre o seu próprio conhecimento e a identificar lacunas ou áreas em que precisam de reforçar a sua aprendizagem.

Na prática, a utilização dos mapas conceituais na sala de aula pode ser feita de diferentes formas: o professor pode fornecer aos alunos um conjunto de conceitos e pedir-lhes que construam um mapa que represente as relações entre os termos, assim como pode pedir que elaborem um mapa conceitual como forma de resumo da aula. Contudo, o professor deve explicar claramente quais são os objetivos da atividade e fornecer exemplos e modelos para os alunos se basearem. Ainda, o professor deve dar *feedback* aos alunos, ajudando-os a corrigir possíveis erros.

Outra estratégia que pode ser implementada consiste na realização de trabalhos de pesquisa sobre temas históricos que despertem o interesse dos alunos. Esta abordagem permite-lhes construir conhecimentos significativos a partir das suas próprias descobertas, promovendo uma maior autonomia no processo de aprendizagem, especialmente na aprendizagem por descoberta, e estimulando o desenvolvimento de competências de investigação.

Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar da História assume uma importância crucial. A integração com outras disciplinas, tais como a Cidadania e Desenvolvimento, a Geografia ou o Português, enriquece substancialmente a compreensão dos acontecimentos históricos ao proporcionar uma visão mais ampla e contextualizada.

Durante o estágio realizado na Escola Secundária Jorge Peixinho, onde foram lecionadas as áreas curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico), História A e

História da Cultura e das Artes (Ensino Secundário), foi adotada uma estratégia pedagógica que consistiu em identificar o conhecimento prévio dos alunos. Solicitou-se que partilhassem as suas ideias sobre determinado tema ou conteúdo, registando-se as respostas no quadro, geralmente sob a forma de um esquema-conceptual. Com base nessas contribuições, os objetivos de aprendizagem da aula foram ajustados de modo a direcioná-la de maneira mais eficaz.

Deste modo, considera-se que a aplicação da teoria ausubeliana no ensino da História pode desempenhar um papel fundamental na promoção do interesse dos alunos pela disciplina, bem como no desenvolvimento de competências de análise, reflexão crítica e compreensão da complexidade do mundo em que vivem.

### **4.3. Teoria Sociocognitiva de Jerome Bruner**

Jerome Bruner foi uma figura marcante na psicologia cognitiva, com uma influência significativa também na educação. Conhecido pela sua abordagem inovadora, Bruner destacou a importância da narrativa, da construção de significados e da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Na década de 1960, emergiu como um dos principais teóricos do construtivismo, criticando a concepção behaviorista predominante. Inspirado por Lev Vygotsky, valorizou o contexto social e político na análise dos processos cognitivos, adotando uma perspetiva sociocultural da aprendizagem.

O seu trabalho de campo com crianças de diferentes culturas evidenciou a influência universal da cultura no desenvolvimento humano. Bruner mostrou que a cultura molda os processos cognitivos desde a infância, distinguindo a necessidade de considerar fatores sociais e culturais na psicologia e na educação. Além disso, sublinhou a narrativa como ferramenta essencial para a construção de significados e a aprendizagem, influenciando práticas educativas que valorizam a contextualização e a compreensão profunda.

Ao longo da sua carreira, Bruner desafiou conceitos estabelecidos, questionou pressupostos e enriqueceu a compreensão holística da mente humana. A sua vida e obra, que continuam a inspirar e influenciar gerações de estudiosos em todo o mundo, serão exploradas neste contexto.

### 4.3.1. Biografia do Autor

Jerome Seymour Bruner nasceu a 1 de outubro de 1915, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, sendo filho de Herman e Rose Bruner, imigrantes judeus da Polónia. Desde cedo, demonstrou interesse nas áreas da psicologia e da educação, perseguindo uma carreira que o levaria a tornar-se uma das figuras mais influentes no campo da psicologia cognitiva.

Após completar os seus estudos na Universidade de Duke, onde se formou em Psicologia, em 1937, Bruner continuou a sua educação na Universidade de Harvard, onde obteve o seu doutoramento em Psicologia Clínica, em 1941. Durante este período, Bruner foi influenciado por teóricos como Jean Piaget e percebeu a importância de abordar a mente humana de uma perspetiva mais interdisciplinar.

Uma das principais contribuições de Bruner foi a sua teoria da aprendizagem por descoberta, que enfatizava a importância de permitir que os alunos descobrissem conceitos por si próprios, em vez de apenas receberem informação de forma passiva. Esta abordagem teve um impacto significativo no campo da educação e influenciou a forma como os currículos foram desenvolvidos em todo o mundo.

Bruner foi pioneiro na aplicação de princípios da psicologia cognitiva à educação, desenvolvendo, tal como Ausubel, o conceito de “aprendizagem significativa”, que enfatiza a importância de relacionar novas informações com conhecimentos prévios para promover uma compreensão mais profunda e duradoura.

Entre as suas obras mais importantes estão *“The Process of Education”* (1960), em que apresentou as suas ideias sobre aprendizagem por descoberta, e *“Acts of Meaning”* (1990), onde explorou a importância da narrativa na construção do significado humano. Bruner também foi coautor do livro *“A Study of Thinking”* (1956), que examinou os processos cognitivos subjacentes ao pensamento humano.

Para além do seu trabalho académico, Bruner desempenhou um papel ativo na formulação de políticas educativas nos Estados Unidos, participando em reuniões consultivas e escrevendo relatórios que influenciaram a forma como a educação era concebida e implementada.

Jerome Bruner faleceu a 5 de junho de 2016, porém, o seu legado perdura, continuando a inspirar estudiosos em todo o mundo. A sua abordagem inovadora no estudo da mente humana e da aprendizagem deixou uma marca indelével no campo da

psicologia cognitiva e da educação, influenciando profundamente o pensamento e a prática nestas áreas.

### **4.3.2. A Teoria da Aprendizagem por Descoberta e os seus Contributos no Ensino da História**

A Teoria da Aprendizagem por Descoberta (*discovery learning theory*), proposta por Jerome Bruner, representa uma abordagem revolucionária no campo da educação, desafiando os modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão passiva de conhecimento. Bruner acredita firmemente na capacidade inata dos alunos de aprenderem e compreenderem o mundo ao seu redor. Nessa perspetiva, a aprendizagem é vista como um processo ativo, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e descobrir por si próprios.

Ao contrário das abordagens mais tradicionais, que se baseiam na simples memorização de factos, um dos conceitos desta teoria é o de “aprendizagem ativa”, que implica uma participação ativa por parte dos alunos no processo de aquisição de conhecimento. Esta abordagem estimula os alunos a explorar diferentes perspetivas, a experimentar novas ideias e a colaborar com os colegas para construir o seu próprio conhecimento.

Bruner destaca a importância de estruturar o ambiente de aprendizagem de forma a incentivar a descoberta, o que pode incluir a apresentação de desafios e problemas complexos, o fornecimento de recursos adequados e a orientação do professor para ajudar os alunos no processo de descoberta.

Esta teoria também está ligada à questão da natureza da recompensa, um conceito aplicável não apenas ao ensino, mas também a diversas áreas. Contudo, estes dois conceitos isolados não são suficientes para concretizar o processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, a estruturação desempenha um papel decisivo.<sup>73</sup>

Embora enfatize a importância da autonomia do aluno, Bruner reconhece o papel crucial do professor como orientador do processo de aprendizagem. Com efeito, e apesar de defender o Método de Aprendizagem por Descoberta (MAD), o autor sugere uma abordagem “dirigida” ou orientada, onde o professor atua como moderador

---

<sup>73</sup> BRUNER, J. – *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966, p 114.

consoante a turma e as suas necessidades específicas, desempenhando um papel ativo na orientação e apoio dos alunos durante o processo de descoberta.<sup>74</sup> Esta descoberta é alimentada pela curiosidade, considerada um elemento intrínseco dos alunos e um protótipo da motivação.<sup>75</sup>

Nas aulas lecionadas, o foco na curiosidade e motivação foi notório. Para além de ter havido a preocupação em introduzir os alunos aos métodos históricos, através da leitura e análise de fontes históricas, escritas e não escritas, recorreu-se frequentemente a ferramentas como a visualização de vídeos, excertos de filmes, atividades lúdicas e jogos didáticos, o que possibilitou estimular o interesse dos alunos.

Para ilustrar este conceito, Bruner divide-o em quatro pontos:<sup>76</sup>

a) Compreender os fundamentos torna a matéria mais acessível, aplicável tanto em física e matemática quanto em estudos sociais e literatura.

b) A memória humana retém melhor informações que são parte de um padrão estruturado, em vez de detalhes isolados.

c) Compreender princípios e ideias fundamentais significa aprender um modelo aplicável a situações semelhantes, facilitando a generalização do conhecimento.

d) Reexaminar o conhecimento permite reduzir a distância entre o conhecimento avançado e o conhecimento elementar, atualizando os primeiros estágios de aprendizagem em relação aos desenvolvimentos mais recentes na área.

Bruner sublinha a importância de os alunos não se limitarem à memorização de factos, mas sim compreenderem a estrutura subjacente ao conhecimento, incorporando os princípios essenciais de uma disciplina específica. Para isso, é necessário apresentar os conceitos de forma clara e organizada, fomentando a compreensão e a retenção da informação.

Neste contexto, a elaboração do currículo deve começar pela compreensão dos elementos básicos do conteúdo, antes de os aprofundar. O autor argumenta que, para garantir uma maior predisposição do aluno para a aprendizagem, este deve compreender a importância de estudar a temática em questão, sendo o professor um agente ativo neste esclarecimento.

A teoria de Bruner tem contribuído de forma significativa para o ensino da História, oferecendo perspectivas e metodologias que promovem uma aprendizagem

---

<sup>74</sup> MOREIRA, M. A. – *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, p. 87.

<sup>75</sup> Cf. BRUNER, *Op. Cit.*, pp. 114-115.

<sup>76</sup> BRUNER, J. – *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 31.

mais ativa, significativa e contextualizada, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos estudantes.

No contexto de estágio, particularmente na lecionação das aulas sobre o período do Antigo Egito, os princípios desta teoria foram imprescindíveis para uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e significativa. Uma das estratégias adotadas foi a promoção da aprendizagem ativa: em vez de apenas transmitir informações, foram propostas atividades que desafiaram os alunos a explorar e a descobrir por si próprios os aspectos mais relevantes da civilização egípcia. Por exemplo, em vez de fornecer uma exposição tradicional sobre a sociedade no Antigo Egito, os alunos realizaram uma questão-aula, onde constava também uma pirâmide social para preencherem.

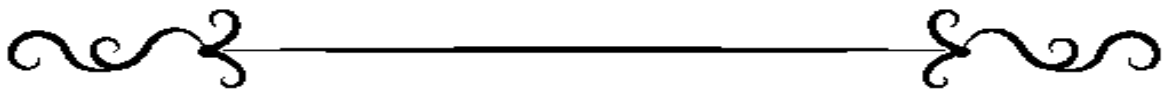
Outro aspecto importante foi a contextualização do conhecimento. Durante as aulas, foram estabelecidas ligações entre os eventos e práticas do Antigo Egito e o contexto histórico mais amplo, incluindo influências geográficas, políticas e culturais. Por exemplo, ao discutir a construção das pirâmides, explorou-se não apenas as técnicas de engenharia, mas também o significado simbólico dessas estruturas e o seu papel na organização social e religiosa egípcia.

Adicionalmente, deu-se ênfase à estrutura da aprendizagem, apresentando os conteúdos de forma organizada e sequencial. Utilizaram-se recursos visuais, como mapas conceituais e cronologias, para ajudar os alunos a compreender a evolução histórica do Antigo Egito.

Para enriquecer a experiência de aprendizagem organizou-se ainda um workshop de escrita antiga inspirado nos hieróglifos egípcios. Esta atividade prática permitiu aos alunos explorar tangivelmente um aspecto fundamental da cultura egípcia, enquanto desenvolviam competências de análise e interpretação.

Em síntese, a aplicação dos princípios da Teoria da Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner no ensino da História proporcionou uma experiência de aprendizagem mais envolvente e contextualizada. Esta abordagem pedagógica inovadora valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a aquisição de conhecimentos históricos e o desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade. Ao enfatizar a importância da descoberta, da colaboração e da compreensão da estrutura do conhecimento, a teoria de Bruner oferece uma visão abrangente e holística da educação, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## **CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



# 1. Enquadramento Escolar

## 1.1. Enquadramento Histórico do Montijo

A história do concelho do Montijo remonta ao período Paleolítico, aproximadamente no ano 10 000 a.C., caracterizado pelo surgimento das primeiras indústrias humanas. As investigações arqueológicas no Montijo revelaram novos dados, incluindo materiais líticos de diferentes períodos, desde a Pré-História até à Época Romana, além da confirmação e análise de sítios arqueológicos já identificados.<sup>77</sup> Os vestígios pré-históricos indicam a presença humana nos arredores do Montijo, especialmente na área da Base Aérea n.º 6<sup>78</sup> e nas margens da Ribeira de Canha, localizada na freguesia do concelho do Montijo.<sup>79</sup>

No contexto do Período Romano, os trabalhos da Carta Arqueológica do concelho do Montijo resultaram na descoberta de vestígios, principalmente cerâmicos, na Herdade do Escatelar, na zona de Canha. Do século III a.C. ao século VIII, período Lusitano-Romano, identificaram-se vestígios de ocupação humana em Canha, como um fragmento de mosaico policromo e materiais cerâmicos, com possíveis estradas romanas nas áreas de Benavente, Santo Estêvão e Canha.

Desde os primórdios, as condições naturais do território, antes conhecido como “banda d’além do Tejo”<sup>80</sup> ou “outra banda”, proporcionaram um ambiente propício à presença humana. A proximidade e navegabilidade do rio Tejo, aliadas a canais artificiais, facilitaram a comunicação<sup>81</sup> entre a margem sul do rio, Lisboa e todo o litoral ribeirinho.<sup>82</sup>

O núcleo populacional, habitado sobretudo por pescadores e salineiros, muitos provenientes das rias galegas e do litoral norte de Portugal, começou a prosperar. O

---

<sup>77</sup> Os trabalhos realizados pela equipa do Centro Português de Geo-História e Pré-História vieram aumentar o número de sítios conhecidos, sobretudo o Alto da Caneira, a Quinta da Lançada, o Monte de São Julião e a Atalaia - FIGUEIREDO, S. et al. – *Carta Arqueológica do Concelho do Montijo: do Paleolítico ao Romano*. Coleção Estudos Locais, Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2005, p. 17.

<sup>78</sup> Na zona norte da Base Aérea do Montijo, conhecida por Samouco, foi recolhido algum material atribuído ao Acheulense, bem como foi feita referência a uma outra jazida designada “Batedouro”, situada na mesma Base - Cf. FIGUEIREDO, *Op. Cit.*, p. 17; Cf. *Anexo I*.

<sup>79</sup> BARROS, H. – *Monografia de Atalaia*. Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2011, p. 21.

<sup>80</sup> Integra a faixa ribeirinha e estende-se de Almada a Alcochete, localizando-se na margem esquerda do estuário do Tejo - Cf. BARROS, *Op. Cit.*, p. 21.

<sup>81</sup> “Esta facilidade de comunicação permitiu o abastecimento a Lisboa de bens como vinho, sal, frutas, lenhas e outras produções a que se dedicavam os habitantes da margem sul.” - *Ibidem*.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

concelho de Aldeia Galega foi um dos maiores do Ribatejo, abrangendo duas freguesias, Santa Maria de Sabonha e São Lourenço de Alhos Vedros, ambas elevadas a concelho no século XIV. Sabonha, no século XV, deu origem aos concelhos de Alcochete e de Aldeia Galega do Ribatejo, mantendo este último o topónimo original<sup>83</sup>.

Na Idade Média, particularmente na regência de D. Pedro (1439-1446), foi construída uma estacada, uma obra de engenharia significativa na época, para evitar o assoreamento do rio e facilitar a navegação fluvial para a Aldeia Galega. Em 15 de setembro de 1514, D. Manuel I concedeu-lhe foral, repetindo o feito a 17 de janeiro de 1515, desta vez para duas vilas: Aldeia Galega do Ribatejo e Alcochete<sup>84</sup>.

Em 1533, o Correio-Mor estabeleceu em Aldeia Galega a sede principal da Posta do Sul, serviço de transporte de correspondência. A partir dessa época, a vila tornou-se ponto de passagem para viajantes provenientes de Lisboa com destino ao sul do país ou a Espanha. Em 1574, foram redefinidos os limites dos concelhos de Aldeia Galega e de Alcochete. Em dezembro de 1640, o Duque de Bragança, futuro D. João IV, pernoitou em Aldeia Galega no caminho para Lisboa, onde seria aclamado rei. Outros monarcas, como D. João V, D. João VI e D. Maria II, também visitaram a localidade.<sup>85</sup>

Ao longo do século XVIII, observou-se uma mudança económica gradual, com atividades comerciais e industriais ganhando destaque sobre as atividades ligadas ao rio e à agricultura. Em 1852, para garantir o transporte fácil de pessoas e mercadorias, foi construída uma ponte-cais com 315 metros de comprimento, devido ao assoreamento do rio<sup>86</sup>.

Na segunda metade do século XIX, as terras férteis de Aldeia Galega produziam cereais, vinho e frutas, os pinhais eram abundantes e o rio fornecia peixe, marisco e sal. A sua posição geográfica estratégica, como ponto de ligação entre Lisboa, o sul do país e a fronteira, foi destacada num decreto durante o reinado de D. Maria II<sup>87</sup>.

---

<sup>83</sup> ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO – *Projeto Educativo 2022-2026*, p. 8.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> *Ibidem*, pp. 8-9.

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

Em 6 de julho de 1930, pelo Decreto n.º 18434, a vila e o concelho de Aldeia Galega do Ribatejo foram renomeados para Montijo<sup>88</sup>. À época, era constituído por três freguesias: Montijo, Sarilhos Grandes e Canha. Em 1957, a freguesia de Santo Isidro de Pegões foi criada. A 14 de agosto de 1985, com a Lei n.º 32, a vila de Montijo foi elevada à categoria de cidade. Nesse ano, também foram criadas as freguesias de Atalaia, Pegões e Alto Estanqueiro-Jardia. Em 1989, a Lei n.º 34, de 24 de agosto, estabeleceu a criação da freguesia de Afonsoeiro<sup>89</sup>.

Com o novo Regime Jurídico de Reorganização Administrativa Territorial (Lei n.º 22/2012, de 30 de maio), o concelho do Montijo passou a ser composto por cinco freguesias e uniões de freguesias: União de Freguesias de Atalaia e Alto Estanqueiro-Jardia; Freguesia de Canha; União de Freguesias Montijo e Afonsoeiro; União de Freguesias de Pegões e Freguesia de Sarilhos Grandes.

## 1.2. Enquadramento Geográfico do Montijo

O Montijo, cidade situada na região administrativa III da Península de Setúbal, é um município com uma história rica e uma população de aproximadamente 37.111 habitantes, antes pertencente à antiga província do Ribatejo. Sede de um concelho com cerca de 348,62 km<sup>2</sup> e 55.682 habitantes, subdividido em cinco freguesias<sup>90</sup>, destaca-se por ser territorialmente descontínuo<sup>91</sup>.

A zona oeste, onde se encontra a cidade sede do município, é a mais populosa, abrangendo uma área de 56,87 km<sup>2</sup> e densidade populacional de 159,7 habitantes por km<sup>2</sup>. Limitada por Alcochete, Palmela, Moita e o estuário do Tejo, é composta pelas freguesias de União de Freguesias de Montijo e Afonsoeiro, União de Freguesias de Atalaia, Alto Estanqueiro/Jardia e Sarilhos Grandes.

A zona este, menos populosa, abrange 291,7 km<sup>2</sup>, representando 83,8% do território do concelho, com densidade populacional de 19 habitantes por km<sup>2</sup>.

---

<sup>88</sup> Nome dado à zona ribeirinha abeirada ao Rio Tejo, topónimo aplicado a uma povoação hoje desaparecida, a Póvoa do Montijo, e ao bico situado no extremo ocidental do território concelhio, a Ponta do Montijo - ALMEIDA, F. A. – *Montijo: Roteiro do Concelho – História. Património. Percursos*. Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2004, p. 13.

<sup>89</sup> Cf. ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO, *Op. Cit.* p. 9.

<sup>90</sup> União das Freguesias de Atalaia e Alto Estanqueiro-Jardia; Freguesia de Canha; União das Freguesias de Montijo e Afonsoeiro; União das Freguesias de Pegões; e Freguesia de Sarilhos Grandes.

<sup>91</sup> Cf. ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO, *Op. Cit.*, p. 10.

Constituída pelas freguesias de Canha e Pegões, faz fronteira com Coruche, Montemor-o-Novo, Vendas Novas, Palmela e Benavente<sup>92</sup>.

No que diz respeito à estrutura etária da população do concelho do Montijo, destaca-se um aumento da população idosa em relação à jovem.

Na atualidade, o município do Montijo desempenha um papel fundamental na circulação rodoviária entre o norte e o sul, sendo uma cidade dinâmica na Grande Lisboa. Próximo de Setúbal<sup>93</sup>, a capital de distrito, e dividido em dois núcleos, ocidental (antigo concelho de Aldeia Galega) e oriental (correspondente ao abolido concelho de Canha), o Montijo destaca-se também pela sua localização geográfica, inserindo-se na região “mancha pliocénica situada a sul do Tejo”<sup>94</sup>.

Geograficamente dividido em duas áreas descontínuas, o Montijo abriga freguesias numa zona estuarina e outras na zona de Charneca. De antigo centro produtor de gado bovino e produtos porcinos, o Montijo caminha para uma transformação numa cidade de setor terciário, com grande dimensão e significativa carga habitacional.<sup>95</sup>

### **1.3. Escola Secundária Jorge Peixinho**

#### **1.3.1. Contexto Histórico**

A Escola Secundária Jorge Peixinho (ESJP) é uma escola pública, não agrupada, situada na União de Freguesias de Montijo e Afonsoeiro, no concelho do Montijo, no distrito de Setúbal. Atualmente, conta com 72 anos de ensino, 1693 alunos, 160 docentes e 35 não docentes.

No período entre 1882 e 1906, o Montijo abrigou a Escola Secundária Municipal, cujo encerramento foi solicitado pela Câmara Municipal à administração central em 1906, devido à falta de alunos. Posteriormente, existiu uma Escola Primária

---

<sup>92</sup> Cf. ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO, *Op. Cit.* p. 10.

<sup>93</sup> A autoestrada (A12) é o principal acesso à cidade de Setúbal.

<sup>94</sup> Esta mancha pliocénica constitui uma grande área, que se estende desde a margem do Tejo até perto da algarvia Aljezur, no sentido norte-sul, tendo uma extensão 200 quilómetros, e faixa delimitada ao norte, que, no sentido nascente-poente, atinge uma largura de 70 quilómetros, entre Vendas Novas e as dunas do litoral setubalense - Cf. ALMEIDA, *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>95</sup> FERNANDES, P. A.; OLIVEIRA, C.; FERNANDES, C. V. – *Património Artístico-Cultural do Montijo II*. Coleção Estudos Locais, Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2009, p. 11; BATISTA, S. – *Montijo, um concelho, uma visão*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012. Relatório de Estágio do Mestrado em Estudos Regionais e Autárquicos, p. 8.

Superior, em funcionamento de 1919 a 1926, mas todas as Escolas Primárias Superiores foram extintas pelo Decreto n.º 11730, de 15 de junho de 1926.<sup>96</sup>

A ausência de um liceu local ou de uma escola comercial e industrial tornou-se um fator de discriminação social, favorecendo aqueles com condições económicas para suportar os custos de deslocação dos filhos até Lisboa ou Setúbal. Em 10 de setembro de 1957, a resposta a esta lacuna deu-se com a criação da Escola Industrial e Comercial de Montijo, através do decreto n.º 41258, provocando grande regozijo na população local, pois atendia a uma das suas principais aspirações.<sup>97</sup>

A escola tornou-se a única a servir o concelho e os concelhos vizinhos ao longo de muitos anos, estabelecendo-se num edifício próprio concluído em 1963. Além disso, por despacho ministerial de 9 de maio de 1959, foram implementados os cursos de serralharia, montador eletricista e um curso geral de comércio.<sup>98</sup>

Com as reformas de 1974 no sistema educativo, a escola passou pelas designações de Escola Polivalente do Montijo e, posteriormente, Escola Secundária de Montijo. Após a criação de uma segunda escola secundária no concelho, passou a ser denominada Escola Secundária n.º1 de Montijo. Desde julho de 1998, adotou a designação atual: Escola Secundária Jorge Peixinho.

Atualmente, no âmbito do Plano 21|23 Escola+, a Escola Secundária Jorge Peixinho adotou a semestralização do ano letivo, procurando uma distribuição mais equilibrada do calendário escolar. Esta medida tem como objetivo intensificar a colaboração entre professores, focalizar as práticas de ensino no aluno, recuperar conhecimentos, aplicar uma avaliação mais contemporânea, utilizando uma variedade alargada de ferramentas, e dedicar mais tempo para promover o sucesso dos alunos.

A Escola Secundária Jorge Peixinho disponibiliza ainda diversas opções com o intuito de auxiliar os estudantes nas suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas capacidades, métodos de estudo, trabalho, espírito criativo, iniciativa e entreajuda, em sintonia com o Plano Anual de Atividades (PAA). Estas alternativas manifestam-se sob a forma de Clubes e Projetos, nomeadamente: o Clube de Robótica, o Clube Europeu, o Clube Ciência Viva na Escola, o Clube Ubuntu, o Desporto Escolar, o Gabinete de Inclusão e Educação para a Saúde (GIES), o Laboratório de Desenho A, o Laboratório de Geometria Descritiva, o Laboratório de Línguas, o Plano

---

<sup>96</sup> Cf. ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO, *Op. Cit.* p. 12.

<sup>97</sup> *Ibidem.*

<sup>98</sup> *Ibidem.*

Nacional de Leitura (PNL), o Plano Nacional de Cinema (PNC), o Projeto “Conta connosco”, o Projeto “Eco-Escolas”, o Projeto “A Escola e as Famílias”, e o Projeto Educação para a Saúde.<sup>99</sup>

### **1.3.2. Patrono**

A atual designação da escola presta homenagem ao Maestro e Compositor Jorge Manuel Rosado Peixinho, nascido a 20 de janeiro de 1940 no Montijo. Descendente de uma família aldeã por parte do pai e de uma família algarvia pelo lado da mãe, que se fixou na década de 30 na cidade do Montijo, Jorge Peixinho iniciou-se na música sob a influência da sua tia materna, D. Judite Rosado, professora de piano.

Matriculou-se no Conservatório de Lisboa, onde concluiu com distinção os cursos de composição e piano entre 1951 e 1958. Estagiou em diversos países europeus, incluindo Itália, Suíça, Países Baixos e Alemanha, consolidando a sua formação. Exerceu as funções de pianista e professor, destacando-se posteriormente como compositor.

Bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, Jorge Peixinho estudou em Roma na Academia de Santa Cecília com Boris Porena e Goffredo Petrassi, obtendo, em 1961, o diploma de aperfeiçoamento em composição. Participou em concursos internacionais, foi professor do Conservatório do Porto entre 1965-66, e, na primavera de 1970, fundou o Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, reunindo alguns dos melhores músicos e compositores portugueses.

Em 1972, Jorge Peixinho participou no Festival de Arte Contemporânea de Royan e, em 1974, foi eleito membro do Conselho Presidencial da Sociedade Internacional de Música Contemporânea. Após 1974, e ao longo de vinte e seis anos, efetuou concertos em diversos países e continentes integrados em vários festivais, foi subsidiado pela Secretaria de Estado da Cultura e realizou concertos e sessões de animação musical em várias localidades. Em 1991, a Câmara Municipal do Montijo concedeu-lhe uma medalha de ouro em reconhecimento do seu contributo.

Jorge Peixinho foi professor do Conservatório Nacional de Lisboa e dos cursos de aperfeiçoamento de Vila do Conde, até à data do seu falecimento, em 1995. Entre numerosas e variadas obras destacam-se: “*Políptico*”; “*Quatro Estações*”, para

---

<sup>99</sup> Cf. ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO, *Op. Cit.* p. 27.

diversos conjuntos instrumentais; “*Harmónicos*” para piano; “*Episódio*” para quarteto de cordas; e “*Mediterrânea*”, estreada pelo Grupo de Música Contemporânea, nos décimos sextos “Encontros Gulbenkian de Música”, realizados em Lisboa.

Com efeito, Jorge Peixinho edificou e deixou um vasto legado musical, construído pelo seu trabalho como compositor, maestro, pianista e pedagogo, tendo sido uma figura que se destacou no panorama da cultura portuguesa rumo à modernidade.

### **1.3.3. Caracterização da Instituição**

A Escola Secundária Jorge Peixinho, situada na Avenida José Silva Leite, na cidade do Montijo, revela uma localização estratégica, próxima ao centro citadino. A sua área envolvente é enriquecida por uma notável infraestrutura, com uma acessibilidade facilitada pelas paragens de autocarros nas imediações.

A escola beneficia também da proximidade de diversos estabelecimentos, tais como: cafés, restaurantes, a Escola Básica D. Pedro Varela, lojas, um parque urbano, as piscinas municipais e supermercados, proporcionando uma experiência escolar envolvente e diversificada. As vias circundantes à escola oferecem igualmente um amplo estacionamento, constituindo um aspeto positivo que facilita a mobilidade da comunidade escolar.

Ao longo dos anos, o edifício escolar tem sido objeto de melhorias e renovações, resultando numa contínua modernização. Internamente, a instituição é espaçosa e dividida em três blocos, cada um com dois andares. O *Anexo 9* fornece uma visão abrangente de todos os espaços que compõem a escola.

No que concerne ao espaço exterior, nomeadamente o recreio, este destaca-se pelo excelente estado de conservação, proporcionando uma área vasta e utilizada por toda a comunidade escolar. Os campos desportivos, também em excelente estado, são uma mais-valia para as aulas de Educação Física.

O ambiente na escola é caracterizado por uma atmosfera familiar e acolhedora. A relação entre o corpo docente e não docente é caracterizada por respeito e cooperação, criando um ambiente propício ao desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos. Essa harmonia reflete-se na qualidade da experiência educativa proporcionada pela Escola Secundária Jorge Peixinho.

## 2. Aulas Lecionadas

No âmbito da unidade curricular de “Iniciação à Prática Profissional II”, as aulas lecionadas à turma 7.ºE<sup>100</sup> na Escola Secundária Jorge Peixinho constituíram uma autêntica “viagem no tempo”, centrando-se no *Subdomínio 1.2 – Contributos das primeiras civilizações*, particularmente na civilização do Antigo Egito.

Ensinar o Antigo Egito, um dos pilares da História, proporcionou aos alunos uma oportunidade singular de desvendar os segredos e as riquezas de uma das civilizações mais influentes da Antiguidade.

Nas primeiras aulas, os alunos conheceram, no geral, as primeiras civilizações que se fixaram nas margens dos Grandes Rios, nomeadamente: a civilização suméria, a civilização egípcia, a civilização do Vale do Indo, a civilização hebraica, a civilização fenícia e a civilização do Vale do Rio Amarelo.

Contudo, e conforme os conteúdos programáticos do manual de 7.º ano de escolaridade adotado pela escola, *Vamos à História 7<sup>101</sup>*, foi dado destaque à civilização do Antigo Egito, o que permitiu aos alunos percorrer uma cultura rica em tradições, arte, ciência e religião, proporcionando uma compreensão profunda das realizações e contribuições desta sociedade.

Durante as aulas, a turma teve a oportunidade de conhecer os períodos históricos e as dinastias egípcias; explorar a complexa sociedade egípcia; descobrir os mistérios da escrita hieroglífica; aprender sobre a construção das impressionantes pirâmides e de outros templos arquitetónicos, como o templo de Luxor; e desvendar o enigmático processo de mumificação e embalsamamento. Além disso, os alunos exploraram as crenças religiosas e mitológicas, particularmente as narrativas dos deuses egípcios e a sua influência na vida quotidiana da sociedade egípcia.

O estudo do Antigo Egito não só proporcionou uma compreensão mais profunda da história e cultura desse período, como também permitiu aos estudantes estabelecer ligações com o mundo moderno, analisando a forma como o Antigo Egito

---

<sup>100</sup> A lecionação das aulas decorreu sob a orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, coordenador do curso de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e da Professora Orientadora Cooperante Deolinda Maria Lopes Baptista Correia, que leciona História da Cultura e das Artes na Escola Secundária Jorge Peixinho.

<sup>101</sup> MAIA, C., et al. *Vamos à História - 7.º Ano* (5ª ed.). Porto Editora, 2023.

influenciou o desenvolvimento posterior da sociedade, desde a política até à arte, ciência e religião.

Nas aulas lecionadas à turma 7.ºE, o objetivo não se limitou apenas à transmissão de conhecimentos históricos, mas incluiu o desenvolvimento de competências de pesquisa, pensamento crítico e comunicação. Através da realização de tarefas e atividades práticas, os alunos puderam explorar e aplicar o que aprenderam de forma dinâmica e interativa.

Posto isto, iniciar-se-á uma jornada pelas aulas lecionadas à turma 7.ºE, as quais moldaram a compreensão sobre o Antigo Egito e o seu impacto no mundo contemporâneo. Ao longo das descrições das aulas, serão enfatizadas as atividades específicas, os momentos de descoberta e as experiências partilhadas que tornaram este tema tão memorável e educativamente enriquecedor.

<b>Data</b>	<b>Aulas</b>	<b>Tema</b>
<b>11 de outubro de 2023</b> (quarta-feira)	<b>Aulas n.ºs 1 e 2</b>  08:20-09:10 (50 min) 09:15-10:05 (50 min)	<p><i>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</i></p> <p><i>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações</i></p> <p>(a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – <i>a civilização do Antigo Egito</i>)</p>
<b>16 de outubro de 2023</b> (segunda-feira)	<b>Aulas n.ºs 3 e 4</b>  09:15-10:05 (50 min) 10:25-11:15 (50 min)	
<b>17 de outubro de 2023</b> (terça-feira)	<b>Aula n.º 5</b>  08:20-09:10 (50 min)	
<b>18 de outubro de 2023</b> (quarta-feira)	<b>Aulas n.ºs 6 e 7</b>  08:20-09:10 (50 min) 09:15-10:05 (50 min)	
<b>23 de outubro de 2023</b> (segunda-feira)	<b>Aulas n.ºs 8 e 9</b>  09:15-10:05 (50 min) 10:25-11:15 (50 min)	
<b>24 de outubro de 2023</b> (terça-feira)	<b>Aula n.º 10</b>  08:20-09:10 (50 min)	

**Tabela 1: Calendarização das Aulas Lecionadas – Turma 7.ºE.**

## 2.1. Caracterização da Turma 7.ºE

A turma 7.ºE é constituída por vinte e dois alunos, dos quais catorze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. A média de idades desta turma é de doze anos, enquadrando-se numa faixa etária adequada para estudantes do 7.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico. O professor titular da turma é o docente Ricardo Presumido, que leciona a disciplina de História.

Importa salientar a presença de cinco alunos estrangeiros na sala de aula, o que confere à turma uma vertente multicultural enriquecedora. Duas alunas têm origem brasileira, dois alunos são provenientes da Roménia, e um aluno tem raízes angolanas, refletindo, deste modo, a diversidade de origens e vivências culturais neste grupo.

A turma distingue-se igualmente pela sua abordagem inclusiva à educação. Quatro alunos apresentam Necessidades Educativas Específicas (NEE), evidenciando o compromisso da escola em dar resposta às exigências de todos os alunos. Um destes alunos detém um Relatório Técnico Pedagógico (RTP), indicando a necessidade de adaptações específicas no seu percurso educativo. Outro aluno beneficia de Adaptações Curriculares Significativas (ACS) e apoio individual proporcionado pela professora de Educação Especial, assegurando que as suas necessidades sejam cuidadosamente consideradas. Adicionalmente, uma aluna na turma beneficia de Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS), salientando a importância atribuída à personalização do ensino.

Relativamente ao Apoio Tutorial Específico (ATE), não há alunos abrangidos, o que indica que todos os alunos seguem o currículo regular, e nenhum estudante está a repetir o 7.º ano, demonstrando assim um desempenho académico positivo na turma.

A turma do 7.ºE demonstrou um envolvimento e interesse notáveis nas aulas, evidenciando uma participação ativa e entusiasta. A maioria dos alunos revelou um compromisso genuíno com o processo de aprendizagem, empenhando-se na realização das atividades propostas e cumprindo com responsabilidade as suas tarefas.

É de enfatizar o comportamento exemplar dos estudantes, que se caracterizou pela positividade e respeito mútuo. A interação entre os alunos foi marcada pela colaboração e apoio, criando-se um ambiente propício ao diálogo e à troca de ideias. Esta dinâmica contribuiu significativamente para uma atmosfera de aprendizagem enriquecedora e estimulante na turma do 7.ºE, refletindo-se de forma clara numa experiência educativa gratificante para todos os envolvidos.

## 2.2. Enquadramento Científico da Unidade Didática

No âmbito da unidade didática, “*Contributos das primeiras civilizações*”, salienta-se a civilização do Antigo Egito como um epicentro histórico de extraordinária importância. Essa civilização ancestral, cuja existência remonta a milénios, representa um ponto fulcral na compreensão do desenvolvimento humano ao longo do tempo.

A civilização do Antigo Egito, que emergiu nas margens do Rio Nilo no final do período Pré-Histórico, é uma das fases históricas que tem suscitado maior interesse e fascínio ao longo dos tempos. Este vasto e poderoso império, moldado pela aglomeração de assentamentos ao longo do Nilo, estabeleceu-se como uma sociedade complexa, abrangendo as esferas política, económica, religiosa, administrativa, artística e social de maneiras inéditas até então. O fluir constante do Rio Nilo não só contribuiu para uma fertilidade agrícola excepcional, como também deu origem a uma cultura que refletia padrões naturais de repetição, tornando-se a base explicativa para a existência humana.<sup>102</sup>

Neste contexto, a realeza e a religião caminharam a par, ao longo das margens do rio Nilo, dando origem a uma figura singular neste período histórico: o faraó. Ao longo de mais de 3000 anos de desenvolvimento, esta civilização passou por diversas mudanças de capital do Império, surgimento e desaparecimento de dinastias, períodos de decadência e ressurgimento. O Antigo Egito testemunhou o declínio e o esplendor, seguido por uma renovação mais inovadora e próspera, liderada por novos faraós<sup>103</sup>.

É crucial salientar que, considerando o vasto período temporal abrangido pela civilização egípcia, a Pedra de Roseta, datada de 196 a.C., só foi descoberta em 1799. Assim, o conhecimento acumulado ao longo de pouco mais de 200 anos de investigação científica e arqueológica permite partilhar compreensões sobre esta cultura fascinante. Apesar da complexidade da cronologia egípcia, as icónicas pirâmides, inscrições hieroglíficas, túmulos, mumificações, rituais e avanços nas áreas de engenharia, astronomia, química e medicina permanecem como testemunhos tangíveis dessa rica civilização na memória coletiva<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> CANAL DE HISTÓRIA – *A Vida Secreta dos Faraós. A conquista da eternidade e o fascínio do Antigo Egito*. Clube do Autor, S.A., 2018, p. 11.

<sup>103</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

### 2.2.1. A Formação das Primeiras Civilizações Urbanas

A fixação das primeiras comunidades humanas nos vales férteis dos grandes rios foi um impulso fundamental para o surgimento dos primeiros núcleos urbanos, marcando o aparecimento das primeiras cidades. As condições naturais dessas regiões propiciaram o aumento da produção agrícola, possibilitando às comunidades armazenar reservas alimentares e acumular excedentes. Com a garantia da subsistência, grupos específicos puderam dedicar-se a outras atividades. O desenvolvimento de novas técnicas de cultivo e a introdução da metalurgia disponibilizaram uma variedade maior de produtos, estimulando as populações a envolverem-se no comércio<sup>105</sup>.

À medida que a função e a riqueza de cada indivíduo ganhavam destaque, surgiram as primeiras diferenças sociais, configurando uma sociedade estratificada. No topo dessa hierarquia, destacava-se a figura do chefe ou rei, ao qual era atribuído um poder quase sagrado<sup>106</sup>.

O desenvolvimento das comunidades agrícolas nos vales férteis dos rios, juntamente com a implementação de sistemas de irrigação, como diques e canais, e o domínio da metalurgia, desempenharam um papel crucial no progresso destas sociedades. As civilizações que surgiram nas regiões banhadas pelos grandes rios – a civilização suméria (rios Tigre e Eufrates), a civilização egípcia (rio Nilo), a civilização fenícia (territórios atuais do Líbano, Síria e Israel), a civilização hebraica (território atual de Israel), a civilização do Vale do Indo (território atual da Índia) e a civilização do Rio Amarelo (território atual da China) – floresceram em ambientes propícios, estabelecendo-se como entidades sociais, políticas e económicas organizadas<sup>107</sup>.

Estas civilizações conceberam não só sistemas de escrita e cálculo, como também erigiram magníficas obras de arte. Ao longo deste enquadramento científico, a atenção será direcionada para uma destas civilizações – a civilização egípcia – explorando alguns dos seus contributos mais marcantes.

---

<sup>105</sup> Cf. MAIA, *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>106</sup> *Ibidem.*

<sup>107</sup> *Ibidem.*

## 2.2.2. A Civilização do Nilo: Localização Geográfica e Organização Económica

*“Pois é evidente que (...) o Egito (...) é para os egípcios terra adquirida e uma dádiva do rio...”*

Heródoto, *História*, livro II, 4-5.<sup>108</sup>

A civilização egípcia, que se desenvolveu ao longo das margens do rio Nilo a partir de 3500 a. C., apresenta-se como um notável capítulo na história da humanidade. Localizada no nordeste do continente africano, numa estreita faixa entre os desertos da Arábia e da Líbia, essa civilização floresceu por aproximadamente 3000 anos, deixando um legado que ainda hoje influencia a nossa percepção sobre o passado.<sup>109</sup>

A importância geográfica do rio Nilo foi fundamental para o surgimento e prosperidade da civilização egípcia. As cheias anuais, ocorrendo entre junho e outubro, resultavam das chuvas torrenciais no planalto da Etiópia, próximas à nascente do Nilo. Essas inundações periódicas fertilizavam o solo com depósitos de limo negro, essencial para a agricultura. Os egípcios, compreendendo a necessidade de controlar as cheias, construíram diques, canais e reservatórios para otimizar o aproveitamento da água.<sup>110</sup>

O Nilo não era apenas uma fonte de vida, mas também uma via de transporte e comunicação essencial para o comércio. Entre julho e setembro, quando as águas do Nilo inundavam as margens, o solo tornava-se extremamente fértil, permitindo sementeiras e, entre março e junho, colheitas abundantes. Os egípcios dedicaram-se principalmente à agricultura, cultivando trigo, cevada, centeio, vinha, linho, árvores de fruto, produtos hortícolas e papiro, usado na escrita.<sup>111</sup>

Além da agricultura, atividades como a pecuária, a pesca e a caça desempenharam papéis relevantes na economia egípcia. O artesanato também prosperou, evidenciando-se a olaria, a cestaria, a ourivesaria, a construção naval, o trabalho do vidro e a metalurgia.

Os excedentes agrícolas foram cruciais para o desenvolvimento do comércio, sendo o trigo, a cerâmica e os tecidos de linho os principais produtos exportados. Em

---

<sup>108</sup> HERÓDOTO *apud* CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 18.

<sup>109</sup> *Cf.* MAIA, *Op. Cit.*, p. 35.

<sup>110</sup> RACHEWILTZ, B. – *A Vida no Antigo Egito*. Círculo de Leitores, 1958, p. 10.

<sup>111</sup> *Cf.* CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 21.

contrapartida, importavam matérias-primas escassas no Egito, como a madeira, o cobre e metais preciosos (ouro e prata), utilizados na produção de objetos de arte.<sup>112</sup>

De facto, a relevância do rio Nilo na civilização egípcia transcendeu o âmbito prático e económico, alcançando uma dimensão espiritual e cultural. No século V a. C., o historiador grego Heródoto reconheceu as dádivas que o Nilo conferia ao Egito, proclamando a célebre frase: “*O Egito é uma dádiva do Nilo.*”, a qual reflete a compreensão da dependência vital dos egípcios em relação ao rio.<sup>113</sup>

Para os egípcios, o rio Nilo não era apenas uma fonte de recursos naturais, mas uma divindade essencial. Veneravam o rio como um deus, reconhecendo-o como a própria fonte de vida e sustento. Essa devoção transcendente ao Nilo permeava todos os aspetos da sociedade egípcia, influenciando as suas crenças, práticas religiosas e até mesmo a sua identidade cultural. Assim, o reconhecimento de Heródoto ecoa não apenas como um testemunho histórico, mas também como uma síntese da profunda conexão entre os egípcios e o rio.<sup>114</sup>

Na mitologia egípcia, o deus Hapi assume um papel de destaque como uma entidade divina que personifica o rio Nilo, desempenhando uma função crucial na cosmologia egípcia. Representado frequentemente como uma divindade robusta, Hapi simboliza a fertilidade trazida pelas cheias anuais do Nilo, sendo considerado o deus da colheita e da abundância<sup>115</sup>.

Na iconografia relacionada a Hapi, é comum representá-lo como uma figura andrógina, exibindo seios proeminentes e um ventre fértil, simbolizando a prosperidade do solo irrigado pelas águas do Nilo. Os rituais e oferendas direcionados a Hapi tinham como objetivo garantir a benevolência divina, assegurando colheitas abundantes e prosperidade agrícola para a comunidade egípcia<sup>116</sup>.

A devoção a Hapi ultrapassava o domínio agrícola, estando presente em vários aspetos da vida quotidiana. Acreditava-se que este deus não só controlava as cheias do Nilo, como também influenciava o curso da vida e a prosperidade da nação. Desta forma, a presença de Hapi fazia-se sentir em rituais religiosos, festivais e nas práticas

---

<sup>112</sup> Cf. MAIA, *Op. Cit.*, p. 35.

<sup>113</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 21.

<sup>114</sup> *Ibidem.*

<sup>115</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 22.

<sup>116</sup> *Ibidem.*

diárias, consolidando a conexão espiritual entre a população e as águas do majestoso rio<sup>117</sup>.

### **2.2.3. O Antigo Egito no Tempo: Períodos Históricos e Dinastias**

O início do período histórico do Antigo Egito é simultaneamente um ponto de partida e de chegada, marcando não apenas o advento da civilização faraônica, mas também o desfecho de uma evolução morfológica e psicológica que, ao longo dos milénios, atuou naquilo que convencionalmente se designou por “Pré-História”.

O Antigo Egito emergiu da miscigenação de diversos povos, com a população dividida em vários clãs, organizados em pequenas comunidades chamadas *nomos*, as quais funcionavam como pequenos Estados independentes liderados por um *nomarca*, o chefe militar. Por volta de 3500 a. C., os *nomos* uniram-se, formando dois reinos: o Baixo Egito, no norte, e o Alto Egito, no sul<sup>118</sup>.

Cerca de 3200 a. C., os dois reinos foram unificados por Menés/Narmer, rei do Alto Egito, que conquistou o Baixo Egito, unificou os dois reinos e ascendeu ao título de faraó, inaugurando a primeira dinastia que deu origem ao Estado egípcio. Iniciava-se, assim, um extenso período de esplendor da civilização egípcia, conhecido como a Era dos Grandes Faraós. Sob o seu domínio, o faraó consolidou o poder político e implementou projetos de engenharia, como diques e canais, para otimizar a utilização das águas do rio Nilo.<sup>119</sup>

O Antigo Egito, ao longo dos milénios, desdobrou-se em distintos períodos históricos e dinastias que moldaram a sua rica trajetória civilizacional. O Período Pré-Dinástico, marcado pelo surgimento de comunidades ao longo do Nilo, preparou o terreno para o florescimento da civilização egípcia. Com o tempo, estas comunidades evoluíram para entidades políticas mais organizadas, culminando no Período Tinita ou Arcaico, onde se registaram as primeiras dinastias e a unificação do Alto e Baixo Egito sob o reinado do lendário rei Menés.<sup>120</sup>

O Império Antigo evidenciou-se pela construção das majestosas pirâmides de Gizé, enquanto o Primeiro Período Intermédio foi marcado por instabilidade política e

---

<sup>117</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 22.

<sup>118</sup> Cf. MAIA, *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>119</sup> *Ibidem*.

<sup>120</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 39.

descentralização do poder. O Império Médio trouxe estabilidade sob a XII dinastia, evidenciando realizações culturais e administrativas notáveis.<sup>121</sup>

O Segundo Período Intermédio trouxe períodos de fragmentação e invasões, até que os faraós da XVIII dinastia conseguiram restaurar a ordem. O esplendor retornou no Império Novo, onde Ramsés II, Hatshepsut e Tutankhamon deixaram uma marca indelével<sup>122</sup>.

O Terceiro Período Intermédio testemunhou o declínio do poder centralizado, abrindo caminho para invasões estrangeiras e governantes líbios. O Período Tardio trouxe a dinastia persa, enquanto o Período Ptolemaico viu o Egito sob o domínio dos Ptolemeus, sucessores de Alexandre, o Grande. O domínio romano iniciou-se com a ascensão de Otávio César Augusto, integrando o Egito no vasto Império Romano.<sup>123</sup>

Em síntese, a trajetória do Antigo Egito ao longo dos diversos períodos históricos e dinastias revela uma narrativa fascinante de evolução, esplendor e desafios. Desde as origens dispersas nas margens do rio Nilo até à unificação sob o comando do faraó Menés, a civilização egípcia testemunhou a ascensão e queda de dinastias, a construção de monumentos grandiosos e a influência duradoura da sua cultura.

Os períodos distintos, como o Império Antigo, o Império Médio e o Império Novo refletem a dinâmica política, social e cultural dessa civilização única. As pirâmides imponentes do Império Antigo, as realizações culturais do Império Médio e o renascimento do poder no Império Novo são testemunhos de uma sociedade profundamente conectada com a sua espiritualidade, a arte e a arquitetura.

Os períodos intermédios, por sua vez, mostram os desafios e convulsões que, periodicamente, moldaram o destino do Egito. As invasões de outros povos, as instabilidades políticas e as mudanças dinásticas contribuíram para uma complexidade e resiliência notáveis dessa civilização ao longo do tempo.

Com a chegada dos romanos, o Egito testemunhou uma nova fase na sua história, marcando o encerramento de uma era marcante. No entanto, o legado do Antigo Egito perdura na contemporaneidade, influenciando a compreensão da história

---

<sup>121</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

humana e proporcionando um fascínio duradouro pela riqueza cultural e civilizacional que floresceu nas margens do Nilo.<sup>124</sup>

#### **2.2.4. A Organização Social e Política no Antigo Egito**

Na sociedade egípcia, a organização social era marcada por estratos distintos, delineados de acordo com a função desempenhada, a riqueza acumulada e o poder exercido. Esta estratificação social conferia uma hierarquia clara, onde o topo era ocupado pelo faraó e pela família real.<sup>125</sup> Os principais estratos sociais eram os seguintes:

- Altos Funcionários: encarregues de funções militares ou políticas, detinham posições de destaque na estrutura social.

- Sacerdotes: responsáveis pela administração dos templos e pela condução dos rituais religiosos, exerciam um papel crucial na sociedade egípcia.

- Escribas: mestres do sistema de escrita, dedicavam-se ao registo de impostos, leis e documentos administrativos. Além disso, produziam literatura, como os contos.

- Soldados: incumbidos da defesa territorial, alguns recebiam doações de terras do faraó como recompensa pelos seus serviços.

- Artesãos, Comerciantes e Camponeses: formavam a base da economia egípcia, constituindo o estrato mais numeroso. Sustentavam-se através do seu trabalho, pagando impostos, quer fosse em géneros ou em trabalho, ao faraó e às classes sociais privilegiadas.

- Escravos: os trabalhos mais árduos, nas minas, na agricultura, na construção de grandes obras públicas ou em serviços domésticos, eram geralmente executados por prisioneiros de guerra, submetidos à condição de escravatura, embora o número de indivíduos nessa condição não fosse expressivo no Antigo Egito.

Numa sociedade onde cada estrato desempenhava uma função específica, a estratificação e hierarquização era um reflexo da complexidade e interdependência que caracterizavam o Antigo Egito. Esta sociedade, meticulosamente organizada, perpetuava não apenas a ordem social, mas também os valores, as tradições e a

---

<sup>124</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>125</sup> Cf. MAIA, *Op. Cit.*, p. 37.

identidade cultural que moldaram uma das civilizações mais fascinantes da Antiguidade.<sup>126</sup>

### **2.2.5. O Faraó – poderes e concepção divina da realeza**

A realeza no Antigo Egito diferenciava-se pela sua natureza totalizante e sagrada. Na civilização egípcia, o Estado identificava-se integralmente com o faraó, transformando a monarquia numa instituição centralizadora. A base para o papel proeminente da monarquia residia na concepção divina da realeza, constituindo uma monarquia teocrática. O faraó era considerado o herdeiro do demiurgo, responsável por manter o equilíbrio no Cosmos e perpetuar a estabilidade criada durante a “Primeira Vez”. O faraó, figura aglutinadora, desempenhava um papel fundamental na preservação do Estado faraônico, que perdurou ao longo de toda a civilização egípcia.<sup>127</sup>

A concepção divina da realeza manifestava-se nas insígnias reais e na titulação do faraó. Este era primeiramente identificado com o deus falcão Hórus, filho de Osíris e Ísis, sendo considerado um “Hórus vivo”. Após a sua morte, transformava-se em Osíris, sendo sucedido pelo seu filho como o novo Hórus. Desta forma, não apenas o faraó, mas também a sua descendência, eram considerados divinos.<sup>128</sup>

Outra forma de legitimação do faraó era o Mito da Teogamia, a partir do qual os faraós se afirmavam como filhos diretos da divindade solar (Rá), tal como legitimara o poder da rainha-faraó Hatshepsut.<sup>129</sup> Assim, o rei assumia o papel de duplo ou filho de uma determinada divindade. O direito de sucessão deveria circunscrever-se, sendo transmitido de pai para filho. No caso de não existir um herdeiro masculino, a realeza era transmitida para uma das filhas, que, por sua vez, a transmitia ao seu marido.

A legitimação do poder faraônico também envolvia oráculos, sonhos divinos e feitos realizados ao longo do reinado. As insígnias reais desempenhavam um duplo papel, indicando a realeza e a divindade do faraó. Nas representações artísticas, o faraó era sempre retratado com esses elementos identificativos, distinguindo-o da multidão

---

<sup>126</sup> Cf. MAIA, *Op. Cit.*, p. 37.

<sup>127</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 44.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 55.

e aproximando-o dos deuses. A figura do faraó era representada em dimensões superiores, podendo ser substituída por cartelas<sup>130</sup> com o seu nome, simbolizando a grandiosidade do seu estatuto.<sup>131</sup>

Relativamente às insígnias reais destacam-se diversas coroas: a coroa branca (*Hedjet*) do Alto Egito; a coroa vermelha (*Desheret*) do Baixo Egito; a coroa dupla (*Pshent* ou *Pa-sekhemti*), que evidencia a unificação do território e a consciência egípcia da existência das “Duas Terras”; a coroa *Atef*, usada por Osíris; a coroa de Amon, que surge no Império Médio; e a coroa Azul (*Kheprsh*), particularmente usada pelos reis da XVIII dinastia.<sup>132</sup>

Às coroas acrescentavam-se outros símbolos reais, como por exemplo: a barba postiça; o *Nemés* ou toucado real; a *Uraeus*, adorno em forma de serpente usado nas coroas de deuses e faraós do Antigo Egito como símbolo de soberania; a cauda de touro, presa à cintura, que evocava o passado pré-histórico, dos chefes tribais; o chicote (*Nekhkh*), símbolo de justiça; e os cetros, que podiam ser o *Hekat*, o *Nekhaha* e o *Uas*, que aludem ao passado da pastorícia, à atividade agrícola e à evocação da prosperidade, respetivamente.<sup>133</sup>

O faraó detinha uma autoridade abrangente, acumulando os papéis de administrador do Egito, juiz supremo, chefe do exército e sumo sacerdote. A sua posição na monarquia era considerada divina, sendo considerado como filho de deuses e objeto de culto por todo o povo egípcio, configurando-se como um poder sacralizado.<sup>134</sup>

A concentração de poderes no faraó também desempenhava um papel crucial na estabilidade social, uma vez que a sua autoridade assegurava o respeito pela ordem e pelas suas decisões. A propriedade de todas as terras do Egito conferia ao faraó não apenas um estatuto político, mas também um papel central na gestão administrativa do

---

<sup>130</sup> Na escrita hieroglífica, a cartela, ou cartucho, era um oval com uma linha horizontal numa extremidade, utilizado para circundar e destacar os nomes dos faraós. Este símbolo tinha a função de proteger o nome real, conferindo-lhe um estatuto especial e realçando a importância da figura do monarca na cultura egípcia. Os cartuchos eram utilizados tanto em monumentos e estelas como em artefactos menores, como joias e amuletos, evidenciando a reverência e a centralidade do faraó na sociedade egípcia.

<sup>131</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 53.

<sup>132</sup> *Ibidem*, pp. 63-64.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 65

<sup>134</sup> *Ibidem*, pp. 56-57.

país. O palácio real, onde residia, tornava-se o epicentro das atividades políticas e administrativas.<sup>135</sup>

Para apoiar a administração eficiente do território, a construção de monumentos e a manutenção das elites governativas, o faraó instituiu impostos sobre os grupos não privilegiados. Assim, o governo do faraó não era apenas político, mas abrangia uma variedade de funções que moldavam a estrutura e a ordem da sociedade egípcia.

### **2.2.6. A Religião dos Egípcios (Politeísmo) versus a Religião dos Hebreus (Monoteísmo)**

A religião dos egípcios era politeísta, ou seja, era caracterizada pela adoração de vários deuses, destacando-se pela diversidade de formas assumidas por essas divindades. Os deuses egípcios podiam apresentar-se com características humanas, animais (como serpentes, falcões, gatos, crocodilos, escaravelhos) ou até mesmo de forma mista, combinando a cabeça de um animal com um corpo humano (antropomorfismo). Essa abordagem antropomórfica refletia a crença de que muitos desses deuses simbolizavam as forças naturais, como o Sol e a Terra, além de qualidades humanas como a sabedoria e a justiça.<sup>136</sup>

A adoração aos deuses, acreditavam os egípcios, garantiria a fertilidade das terras, a abundância de alimentos e a proteção contra as adversidades do cotidiano. As principais divindades incluíam Ámon-Rá (deus-sol e pai dos deuses), Osíris (deus dos mortos e senhor do Além), Ísis (deusa da maternidade), Hórus (deus do céu), Seth (deus do caos), Anúbis (associado à vida após a morte), Ptah (deus criador do mundo), Thot (deus dos escribas, da magia e da sabedoria), Hathor (deusa dos céus e da alegria), Bastet (deusa da fertilidade, da reprodução, da música, da dança e do amor), Hapi (deus do rio Nilo) e Maat (deusa da justiça, da verdade e da ordem cósmica).<sup>137</sup>

Apesar de uma tentativa de introdução do culto a um único deus, Aton, no reinado de Amenhotep IV, o politeísmo persistiu como parte central da religião egípcia. A crença na imortalidade da alma era outro elemento crucial, levando à prática

---

<sup>135</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, pp. 56-57.

<sup>136</sup> Cf. MAIA et al, *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>137</sup> *Ibidem.*

da mumificação para garantir a preservação do corpo após a morte. O Tribunal de Osíris era considerado o local de julgamento das almas, prometendo vida eterna àqueles cujo comportamento durante a vida terrena fosse virtuoso.<sup>138</sup>

Já os Hebreus, originários da Mesopotâmia, migraram para a Palestina e, liderados por Abraão, partiram em busca da Terra Prometida. Escravizados no Egito, retornaram à Palestina por volta de 1300 a. C., liderados por Moisés. A singularidade da religião hebraica, o monoteísmo, destacava-se numa época em que a maioria das civilizações praticava o politeísmo.<sup>139</sup>

A crença dos Hebreus centrava-se em Javé ou Jeová, um deus único considerado o criador do Universo e da Humanidade. Durante o Êxodo, Moisés teria recebido os Dez Mandamentos no Monte Sinai, fundamentando os princípios do monoteísmo hebraico. Essa singularidade religiosa e a ideia messiânica foram os pilares do Judaísmo, influenciando, posteriormente, outras religiões monoteístas como o Cristianismo e o Islamismo.<sup>140</sup>

A diferença fundamental entre as religiões egípcia e hebraica residia na adoração a vários deuses no primeiro caso e a devoção a uma divindade única no segundo. Enquanto os egípcios procuravam a intercessão de diversas divindades para diferentes aspectos da vida, os Hebreus mantinham a fidelidade a um único deus, enfatizando a relação direta e exclusiva com Javé ou Jeová. Além disso, na religião egípcia, a crença na vida após a morte era proeminente, levando os egípcios a desenvolver técnicas de preservação dos corpos, como o embalsamamento ou a mumificação. Este aspecto religioso, particularmente o culto dos mortos, teve um impacto profundo na arte egípcia.

### **2.2.7. A Arte Egípcia**

A arte egípcia, uma expressão única e distintiva, reflete os valores, crenças e a profunda espiritualidade da antiga civilização do Egito. Ao longo de milénios, esta forma de arte manteve características próprias, marcando uma continuidade cultural que atravessou dinastias e períodos históricos.

---

<sup>138</sup> Cf. MAIA et al, *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>139</sup> *Ibidem.*

<sup>140</sup> *Ibidem.*

Uma das características da arte egípcia é a sua natureza simbólica e ritualista. A pintura e a escultura eram frequentemente utilizadas para comunicar mensagens religiosas e funerárias. Os egípcios acreditavam na vida após a morte e, como tal, muitas das obras de arte estavam relacionadas com práticas funerárias, representando cenas da vida quotidiana, bem como divindades e rituais associados à vida para além da morte.

Os monumentos mais emblemáticos, como as pirâmides de Gizé e os templos grandiosos, são testemunhos da maestria arquitetónica dos egípcios. A escultura, por sua vez, destacava-se pela rigidez formal, refletindo padrões artísticos específicos da época. As representações de faraós, deuses e seres mitológicos eram frequentemente esculpidas em pedra, perpetuando a imagem e a memória dessas figuras ao longo dos séculos.<sup>141</sup>

A pintura egípcia, encontrada em túmulos e templos, utilizava uma paleta de cores limitada, mas de forma simbólica. As figuras eram representadas de maneira estilizada, priorizando a clareza e a intemporalidade em detrimento da expressão realista. Os hieróglifos, o sistema de escrita pictográfico, eram comuns nas representações artísticas, integrando-se harmoniosamente nos painéis e murais.

A arte egípcia servia propósitos religiosos e funerários e desempenhava um papel fundamental na afirmação do poder e prestígio dos faraós. A grandiosidade das construções e a riqueza das peças artísticas testemunham a importância dada à estética e à comunicação visual na sociedade egípcia.

### **2.2.7.1. Arquitetura**

A arquitetura egípcia, marcada pela sua monumentalidade e durabilidade, revela-se como um testemunho impressionante da aptidão técnica e do profundo significado simbólico na civilização do Antigo Egito. Os palácios e os templos, notáveis pelas suas dimensões imponentes, fachadas grandiosas e amplas salas. Destacam-se alguns templos em locais como Luxor, Karnak e Abu Simbel, exemplificando a grandiosidade arquitetónica egípcia.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> Cf. MAIA et al, *Op. Cit.*, p. 49.

<sup>142</sup> *Ibidem.*

No âmbito da arquitetura funerária, os egípcios ergueram túmulos notáveis, como as mastabas, as pirâmides e os hipogeus. As mastabas, frequentemente retangulares; as pirâmides, majestosas e icônicas; e os hipogeus, construções subterrâneas mais seguras para as riquezas do defunto; serviam como sepulturas para faraós e altos funcionários egípcios. Estes monumentos não só albergavam os restos mortais, como também simbolizavam a crença na vida após a morte e a ascensão do faraó ao Além.

As pirâmides de Gizé, situadas nos arredores da atual capital do Egito, o Cairo, assumem-se como ícones internacionalmente reconhecidos da arquitetura egípcia. A Grande Pirâmide de Quéops, a Pirâmide de Quéfren e a Pirâmide de Miquerinos são testemunhos extraordinários do conhecimento técnico e do significado espiritual que caracterizavam a civilização egípcia. Estas grandiosas construções eram destinadas a servir como túmulos para os faraós, proporcionando um elo entre o terreno e o divino. O alinhamento preciso com os pontos cardeais evidencia a importância atribuída à cosmologia e à conexão com o além-vida. As pirâmides de Gizé continuam a suscitar admiração e curiosidade, perpetuando a sua influência como marcos icônicos da antiga civilização egípcia.<sup>143</sup>

Assim sendo, a arquitetura egípcia, seja nos templos majestosos ou nas pirâmides grandiosas, continua a cativar e a inspirar pela sua magnificência e pelo profundo significado cultural e religioso que representa.

### **2.2.7.2. Escultura**

A escultura egípcia é uma forma artística única e representativa da cultura do Antigo Egito, refletindo a preocupação em perpetuar a imagem e a identidade dos faraós, divindades e figuras proeminentes.

A estética da escultura egípcia retrata uma atenção meticulosa aos detalhes, tendo figuras esculpidas que apresentam proporções simétricas e poses rígidas. O material mais comum para essas obras era a pedra, especialmente o calcário e o granito. Os escultores retratavam os faraós em poses de autoridade, muitas vezes com expressões rígidas e imponentes.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Cf. MAIA et al, *Op. Cit.*, p. 50.

<sup>144</sup> AMARAL, C. et al. – *HSI: História Sob Investigação - 7.º Ano*. Porto Editora, 2023, p. 39.

Contrastando com a imponência das estátuas divinas, as pequenas estatuetas apresentavam uma expressividade mais evidente, isto é, ao representar sacerdotes e escribas, essas esculturas capturavam detalhes mais subtis e permitiam uma maior variação na expressão facial e corporal. Nesse contexto, os artífices egípcios demonstravam uma aptidão extraordinária ao transmitir emoções e características individuais em escala reduzida.<sup>145</sup>

As pirâmides também incorporam elementos esculturais. Os relevos esculpidos nas pirâmides representam frequentemente cenas da vida quotidiana, bem como as inscrições hieroglíficas que relatam a história e as conquistas do faraó. Estas esculturas têm como objetivo imortalizar a grandiosidade e o legado do faraó na vida após a morte.<sup>146</sup>

A Esfinge, uma colossal escultura com corpo de leão e cabeça humana, é uma das obras-primas mais emblemáticas. Localizada em Gizé, próxima às grandes pirâmides, a Esfinge de Gizé é considerada a maior estátua feita a partir de uma única pedra, com 73,5 metros de comprimento, 19,3 metros de largura e 20,22 metros de altura. Tal como as pirâmides, a Esfinge é uma demonstração de poder do faraó que lhe dá o nome, Quéfren. Esta é a esfinge mais famosa, a Sesheps, mas existem outras, como a esfinge de alabastro de Mênfis e a esfinge com cabeça de ovelha, representando o deus Ámon, em Tebas.<sup>147</sup>

Em suma, a escultura egípcia, expressa através de estátuas e relevos, desempenhou um papel fundamental na preservação da identidade e na comunicação de ideais culturais e religiosos, continuando a perpetuar o legado artístico do Antigo Egito.

### **2.2.7.3. Pintura**

A pintura egípcia revela uma expressão artística única, marcada por características distintivas e uma profunda ligação com a religiosidade, a vida dos faraós e as cenas do quotidiano. Nos monumentos funerários, nas paredes e tetos,

---

<sup>145</sup> Cf. AMARAL et al., *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>146</sup> Cf. MAIA et al, *Op. Cit.*, p. 50.

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 51.

encontram-se abundantes representações que oferecem uma visão única da sociedade egípcia.<sup>148</sup>

Um dos traços distintivos da pintura egípcia é a aplicação da lei da frontalidade na representação da figura humana. Neste método, a cabeça e os membros são delineados de perfil, enquanto os olhos e o tronco são representados de frente. Essa abordagem conferia um padrão estilizado às obras, permitindo a identificação de elementos importantes nas cenas.

Os temas abordados na pintura egípcia são diversificados, com ênfase nos elementos religiosos, nas narrativas sobre a vida dos faraós e nas representações do cotidiano. A simbologia associada a cada cena proporciona uma compreensão mais profunda da visão do mundo e das crenças dos antigos egípcios.<sup>149</sup>

Além disso, a variabilidade no tamanho das figuras não é apenas uma questão estética, mas uma forma de sinalizar a importância social da pessoa retratada. As figuras de maior importância na sociedade egípcia eram representadas com dimensões maiores, salientando a hierarquia e o estatuto social. Assim, a pintura egípcia testemunha o domínio técnico dos artistas da época e auxilia na compreensão da cultura, religião e estrutura social do Antigo Egito.<sup>150</sup>

#### **2.2.7.4. Artes decorativas**

Nas artes decorativas do Antigo Egito, os egípcios demonstraram uma elevada perícia na produção de peças distintas, sobretudo na criação de joias elaboradas, utilizando ouro e pedras preciosas, que refletiam a riqueza e o refinamento estético da civilização. Além disso, desenvolveram peças de cerâmica e de marfim, exibindo uma diversidade de formas e padrões artísticos.<sup>151</sup>

A utilização de mobiliário também desempenhou um papel significativo nas artes decorativas egípcias. Os egípcios criaram móveis ornamentados, muitas vezes decorados com relevos esculpidos e detalhes luxuosos. Estes móveis não só serviam

---

<sup>148</sup> Cf. AMARAL et al., *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>149</sup> *Ibidem.*

<sup>150</sup> *Ibidem.*

<sup>151</sup> *Ibidem.*

propósitos funcionais, como também eram expressões de estatuto social e apreciação estética.<sup>152</sup>

Com efeito, a riqueza cultural do Antigo Egito manifesta-se igualmente nas artes decorativas, onde a capacidade técnica e a atenção aos detalhes revelam a importância atribuída à expressão artística na sociedade egípcia.

### **2.2.8. O Desenvolvimento das Ciências**

O desenvolvimento das ciências no Antigo Egito revela uma sociedade dotada de conhecimentos e práticas que contribuíram significativamente para o progresso cultural da época. A civilização egípcia, centrada nas margens do rio Nilo, demonstrou uma capacidade notável em diversas áreas científicas, especialmente na matemática, na astronomia, na química e na medicina. No entanto, é importante referir que as ciências estavam profundamente relacionadas com as crenças religiosas. As divindades eram muitas vezes associadas aos fenómenos naturais, influenciando a abordagem egípcia às ciências. O conhecimento científico era aplicado para avanço intelectual e para satisfazer as necessidades práticas e espirituais da sociedade egípcia.<sup>153</sup>

#### **2.2.8.1. Astronomia**

A astronomia no Antigo Egito desempenhou um papel significativo na compreensão e organização da vida quotidiana e das práticas religiosas. Os antigos egípcios demonstraram ter um conhecimento astronómico evoluído, que se refletiu em diversas áreas da sociedade.

Os antigos egípcios utilizavam observações celestes para desenvolver calendários, essenciais para a agricultura e para as cheias anuais do rio Nilo, ambas bastante importantes para a subsistência agrícola. As estrelas, especialmente a estrela Sirius, desempenhavam um papel central na previsão das cheias do Nilo, influenciando os ciclos agrícolas e determinando períodos de pousio e de colheita.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Cf. AMARAL et al., *Op. Cit.*, p. 39.

<sup>153</sup> *Ibidem.*

<sup>154</sup> *Ibidem.*

Adicionalmente, as práticas religiosas e a mitologia egípcia estavam intrinsecamente ligadas à astronomia. Muitos dos deuses egípcios eram associados a corpos celestes, e os templos eram frequentemente alinhados com eventos astronômicos significativos, como os solstícios e os equinócios.

A arquitetura monumental, como as pirâmides, também refletia conhecimentos astronômicos avançados. A precisão com que foram construídas, alinhadas com os pontos cardeais e com a posição das estrelas, destaca a importância da astronomia na sociedade egípcia para honrar os faraós na vida após a morte.

Além disso, os antigos egípcios contribuíram para a medição do tempo, conseguindo organizar um calendário com 365 dias e dividindo o dia em 24 horas e a hora em 60 minutos. Esse calendário, fruto dos conhecimentos astronômicos, serviu como alicerce para o calendário gregoriano utilizado na contemporaneidade. A capacidade dos egípcios em observar e registrar os movimentos celestiais influenciou as práticas cotidianas, tendo um impacto duradouro na forma como se concebe e mede o tempo atualmente. De facto, este conhecimento astronômico testemunha a sofisticação da civilização egípcia na compreensão e aplicação dos fenômenos celestes na sua vida e cultura.<sup>155</sup>

### **2.2.8.2. Química**

No Antigo Egito, a prática da química desempenhou um papel de relevo, contribuindo para diversos aspectos da vida cotidiana e rituais religiosos, sobretudo na manipulação de substâncias químicas, particularmente na área da metalurgia.

Os antigos egípcios desenvolveram proficiência na extração e fusão de metais, tais como o cobre e o ferro, assim como para a produção de ferramentas, armas e objetos de adorno. Esta perícia era crucial para o desenvolvimento da civilização egípcia, impulsionando o progresso tecnológico e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.<sup>156</sup>

Os processos de tingimento de tecidos constituíam outra área em que a química desempenhava um papel crucial. Os egípcios revelavam capacidades na produção de

---

<sup>155</sup> Cf. MAIA et al., *Op. Cit.*, p. 49.

<sup>156</sup> *Ibidem.*

corantes a partir de fontes naturais, como as plantas e os minerais, contribuindo para a riqueza e diversidade do vestuário na sociedade.<sup>157</sup>

### **2.2.8.3. Matemática**

A matemática desempenhou um papel de destaque no Antigo Egito, sendo uma das áreas em que os egípcios demonstraram grandes capacidades. Os conhecimentos matemáticos e geométricos foram aplicados de maneira prática, oferecendo soluções para diversos desafios do cotidiano. Uma aplicação crucial era a medição das áreas dos campos, fundamental para a gestão eficiente da agricultura e para a correta cobrança de impostos<sup>158</sup>.

Os egípcios empregavam igualmente os seus conhecimentos matemáticos na realização de obras complexas, destacando-se a construção de pirâmides como por exemplo. A aptidão de realizar cálculos precisos era essencial para garantir a estabilidade e proporções adequadas dessas estruturas monumentais.

Além disso, os egípcios foram os pioneiros no uso do valor de Pi e na manipulação de frações. Essas conquistas matemáticas refletem, assim, a adaptabilidade prática desta civilização, bem como a sua capacidade de inovação e contribuição para o desenvolvimento do conhecimento matemático.<sup>159</sup>

### **2.2.8.4. Medicina**

A medicina no Antigo Egito reflete uma abordagem peculiar e avançada para a compreensão do corpo humano e o tratamento de doenças. A prática da mumificação, além das suas implicações religiosas, desempenhou um papel relevante no desenvolvimento dos conhecimentos médicos dessa civilização.

A mumificação envolvia o conhecimento detalhado da anatomia humana, permitindo aos antigos egípcios identificar órgãos e compreender a estrutura interna

---

<sup>157</sup> Cf. MAIA et al., *Op. Cit.*, p. 49.

<sup>158</sup> *Ibidem.*

<sup>159</sup> *Ibidem.*

do corpo. Esse domínio anatómico contribuiu para o entendimento de algumas doenças e permitiu a formulação de tratamentos com base em plantas e ervas medicinais.<sup>160</sup>

Os egípcios, familiarizados com as propriedades medicinais de diversas plantas, desenvolveram uma farmacopeia que incluía uma variedade de substâncias naturais. Esses conhecimentos foram aplicados na produção de medicamentos destinados a tratar doenças e aliviar sintomas.

A relação entre a prática da mumificação e os avanços na medicina egípcia ilustra a interconexão entre as diversas facetas da cultura egípcia. O estudo do corpo humano, as práticas religiosas e a procura por soluções para problemas médicos convergiam, formando um panorama complexo da medicina no Antigo Egito.

### **2.2.9. A Invenção da Escrita e a Evolução das suas Formas e Suportes**

A invenção da escrita marcou um ponto crucial na evolução da comunicação humana, sendo os sumérios os pioneiros ao criar um sistema complexo de sinais em forma de cunha, conhecido como escrita cuneiforme. No Egito, a partir do 4.º milênio a. C., desenvolveu-se a escrita hieroglífica, composta por centenas de figuras chamadas hieróglifos, sendo essencialmente uma forma de escrita figurativa, onde cada hieróglifo representava um som específico ou uma palavra completa.<sup>161</sup>

Os egípcios atribuíam um caráter sagrado à escrita hieroglífica, acreditando que era um presente divino concedido por Thot, o deus da sabedoria. Essa crença reforçava a ideia de que a escrita não era apenas uma ferramenta prática, mas também uma manifestação da sabedoria divina, conferindo-lhe uma importância especial na sociedade egípcia.<sup>162</sup>

As tabuinhas de argila foram o suporte comum para a escrita cuneiforme, enquanto os egípcios utilizavam o papiro para as inscrições hieroglíficas. A escrita permitiu consolidar diversas áreas do conhecimento, como a História, a Teologia, o

---

<sup>160</sup> Cf. MAIA et al., *Op. Cit.*, p. 45.

<sup>161</sup> *Ibidem*, pp. 46-47.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 45.

Direito e a Economia, possibilitando o registo e preservação de textos ao longo do tempo.<sup>163</sup>

Entre o 2.º e o 1.º milénio a. C., os fenícios, numa estreita faixa entre o Mediterrâneo e as montanhas do Líbano, desenvolveram um sistema alfabético revolucionário com vinte e dois sinais simples, cada um representando um som. Esse alfabeto fenício originou os alfabetos grego, hebraico, latino e árabe.

Ao longo da História, a escrita teve diversos suportes, desde o papiro egípcio até à pedra fenícia, passando pelo pergaminho medieval, até chegar ao papel e ao meio digital na atualidade. O suporte digital é agora amplamente utilizado, seja para enviar e-mails pelo computador ou mensagens pelo telemóvel, representando uma nova era na evolução da escrita.

### **2.2.10. O Culto aos Mortos no Antigo Egito: a Mumificação e o Embalsamamento**

A ancestral prática da mumificação no Egito revela um processo meticuloso e sagrado, conduzido por especialistas na arte do embalsamamento. Antes de se iniciar a mumificação, o corpo do falecido era submetido a rituais de purificação, sendo lavado com uma mistura de vinho de palma e água do Nilo.

O cuidado com o corpo iniciava-se com a extração do cérebro, considerado insignificante para a vida após a morte, através de um ferro recurvado inserido pelas narinas. Seguidamente, o corpo era untado com natrão, um tipo de sal, para promover a secagem durante um período de quarenta dias, visando a preservação.<sup>164</sup>

Na fase de empalhamento, o corpo era preenchido com serradura e linho, adquirindo uma forma mais natural. Os amuletos eram estrategicamente inseridos entre as faixas de linho para proteger o falecido na vida após a morte. Os vasos canopos, decorados com cabeças de deuses, armazenavam as vísceras retiradas durante o processo. Um sacerdote, frequentemente mascarado como Anúbis, supervisionava todo o trabalho, demonstrando a importância religiosa do ritual.<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> Cf. MAIA et al., *Op. Cit.*, p. 46.

<sup>164</sup> *Ibidem.*

<sup>165</sup> *Ibidem.*

Esses cuidados, desde a lavagem até à inserção de amuletos e armazenamento de vísceras, refletiam a crença egípcia na vida após a morte e na necessidade de preparar adequadamente o indivíduo para essa transição. Além disso, a mumificação não só preservava os corpos para a eternidade, mas também contribuía para o desenvolvimento primitivo da medicina, uma vez que os embalsamadores adquiriam conhecimento anatómico significativo durante o processo.<sup>166</sup>

Os sarcófagos, elaboradamente decorados e confeccionados com materiais que variavam de madeira a ouro, abrigavam as múmias e eram depositados em túmulos igualmente impressionantes, como as mastabas e os hipogeus. Esses túmulos serviam como locais de descanso para os mortos ou espaços para rituais e oferendas contínuas, indicando a crença na continuidade da vida após a morte e a importância de manter a conexão entre os vivos e os mortos.<sup>167</sup>

O ritual do funeral, realizado após o período de mumificação, era uma cerimônia solene que envolvia rituais religiosos e homenagens póstumas. Esses eventos sublinhavam a crença na vida espiritual duradoura e na necessidade de proporcionar ao defunto todas as condições para uma transição bem-sucedida para o além. O culto aos mortos representava um dos pilares fundamentais da sociedade e religião egípcias.

### **2.2.11. O Egito na Atualidade**

O Egito, na contemporaneidade, mantém uma posição geográfica estratégica no nordeste africano, fazendo fronteira com o Mar Mediterrâneo a norte, Sudão a sul, Líbia a oeste e Israel a nordeste<sup>168</sup>. A capital do país é a cidade do Cairo. O clima do país é caracterizado, em grande parte, por condições desérticas, com temperaturas elevadas durante o dia e quedas acentuadas durante a noite.

A economia egípcia é diversificada, com setores como o turismo, a agricultura e os serviços a desempenharem papéis fundamentais. O turismo destaca-se pelas atrações históricas, como as pirâmides de Gizé e os templos em Luxor, contribuindo

---

<sup>166</sup> Cf. MAIA et al., *Op. Cit.*, p. 46.

<sup>167</sup> *Ibidem.*

<sup>168</sup> QUERAL, C. – Egito 1001 Fotografias. Bertrand Editora, 2008, p. 8.

significativamente para a receita nacional. A agricultura é suportada pelo rio Nilo, essencial para a irrigação das terras cultiváveis.<sup>169</sup>

A moeda em circulação é a libra egípcia e a religião predominante é o Islamismo, com a maioria da população seguindo a vertente sunita.<sup>170</sup> A política é delineada por uma república presidencialista, onde o Presidente desempenha um papel central. No campo cultural, o Egito preserva uma rica herança histórica, refletida na arquitetura, pintura, escultura e nas tradições culturais que remontam aos tempos dos faraós.<sup>171</sup> Em síntese, o Egito contemporâneo preserva uma ligação singular com o seu passado glorioso, destacando-se como um país com uma herança cultural rica e uma presença significativa na região africana.

---

<sup>169</sup> Cf. QUERAL, *Op. Cit.*, p. 22.

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>171</sup> *Ibidem*, p. 82.

## 2.3. Descrição das Aulas Lecionadas

### 2.3.1. Aulas Lecionadas n.ºs 1 e 2<sup>172</sup>

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.ºE

**Dia:** 11/10/2023

**Horário:** 08:20-09:10 / 09:15-10:05

**Tempo letivo:** 100 minutos (50' + 50' minutos)

**Sala:** B1.36

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

**Tema:** Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações. Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito).

**Sumário:** A formação das primeiras civilizações urbanas. A civilização do Nilo: localização geográfica e organização económica. Realização de atividades com recurso às plataformas *Mentimeter* e *Kahoot*.

#### **Desenvolvimento das Aulas:**

Para as duas primeiras aulas, foi meticulosamente planeado um conjunto de atividades que permitiu abordar de forma abrangente a formação das primeiras civilizações urbanas, com foco na civilização do Antigo Egito. Estas aulas, supervisionadas pela professora cooperante Deolinda Correia e pelo professor titular da turma, Ricardo Presumido, tinham como objetivo proporcionar uma base sólida de conhecimento histórico aos alunos.

A primeira aula iniciou-se com a apresentação da professora e dos alunos, seguindo-se da chamada e da elaboração do sumário, que antecipava os conteúdos a

---

<sup>172</sup> Cf. Apêndice 1 - Planificação das Aulas n.ºs 1 e 2; Apêndice 2 – Apresentação Digital das Aulas n.ºs 1 e 2.

serem abordados. Os objetivos da aula foram apresentados de forma clara, dando aos alunos uma visão geral do que iriam aprender.

Primeiramente, procedeu-se a uma sondagem das ideias prévias dos alunos sobre o conceito de “civilização”, a qual foi realizada de forma interativa, com recurso à ferramenta digital *Mentimeter*, que permitiu aos discentes aprender sobre o conceito e partilhar as suas perceções iniciais acerca do tema que seria abordado.

Observe-se os resultados obtidos:

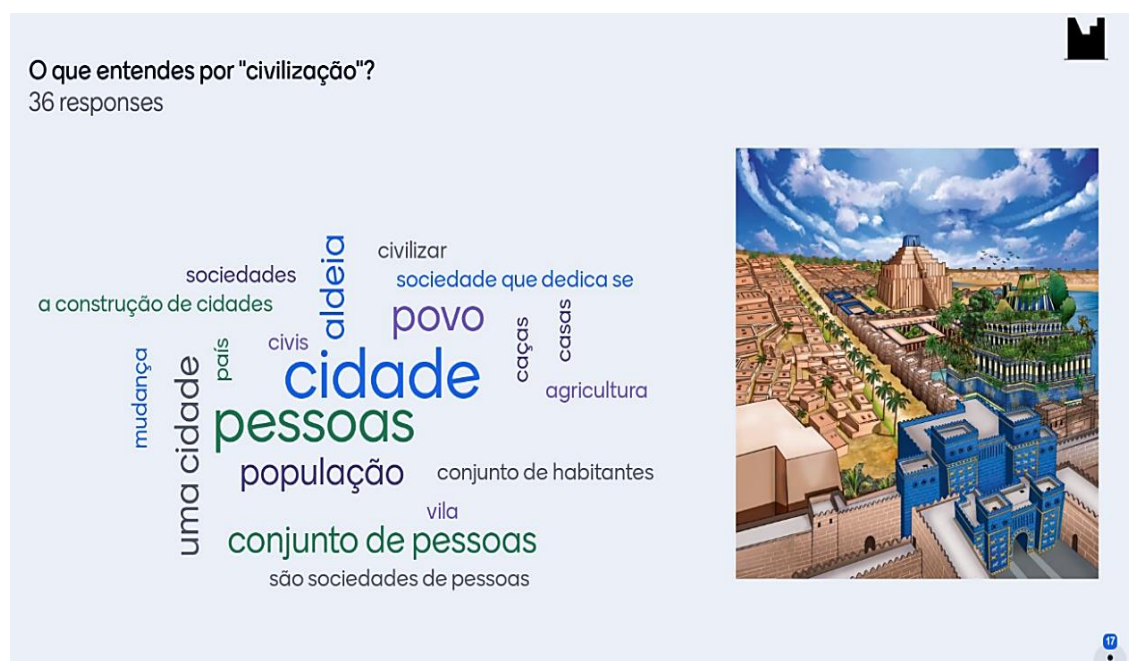
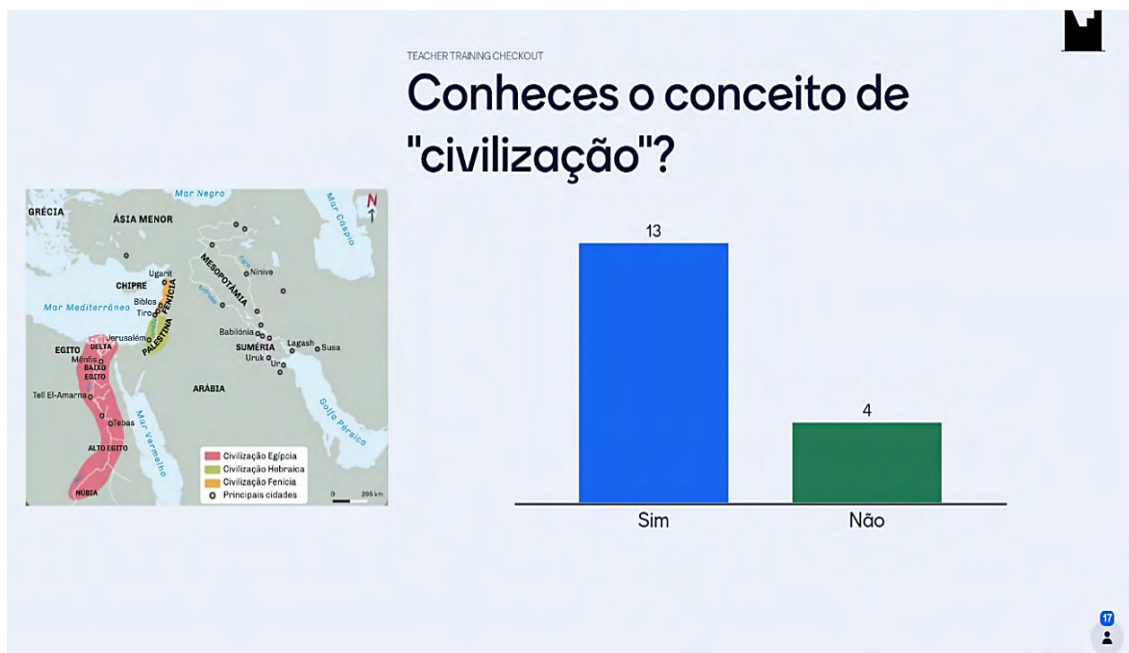
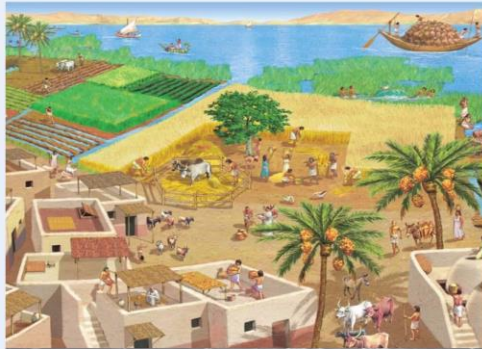


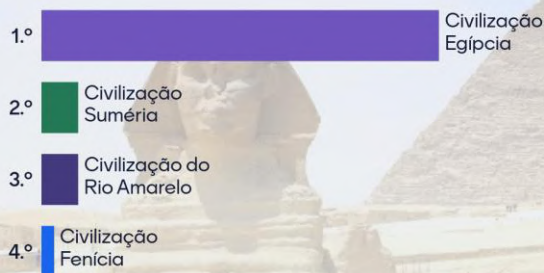
Figura 2: Resultados obtidos com a ferramenta digital *Mentimeter*.



## CONCEITO DE "CIVILIZAÇÃO":

A palavra "civilização" tem origem latina, do termo "civilis", que significa "relativo a um cidadão, à vida pública; adequado a quem vive na cidade". Num sentido mais amplo, "civilização" é o grau de desenvolvimento cultural de um povo, representado pelo conjunto de características próprias da vida social, política, económica e cultural de um país ou região.

Que civilização achas que vamos abordar ao longo das próximas aulas?



OBRIGADA PELAS VOSSAS RESPOSTAS!

Figura 3: Resultados obtidos com a ferramenta digital *Mentimeter*.

Em seguida, os alunos observaram uma cronologia e alguns mapas das primeiras civilizações urbanas, com o objetivo de enriquecer a sua compreensão acerca do surgimento das primeiras civilizações e das respectivas localizações geográficas.

Também a visualização interativa do vídeo “*As Primeiras Civilizações Urbanas*”, da plataforma Escola Virtual, forneceu informações relevantes sobre o surgimento das primeiras cidades, os espaços urbanos mais importantes e os grupos de habitantes que as povoaram.

Com base nesse conhecimento, a designada “Revolução Urbana” foi então minuciosamente caracterizada. Os alunos compreenderam o aparecimento das primeiras cidades, identificando os seus principais espaços e grupos populacionais. Além disso, os conceitos de “Acumulação de Excedentes” e “Núcleo Urbano” foram claramente explicados, consolidando a compreensão dos alunos.

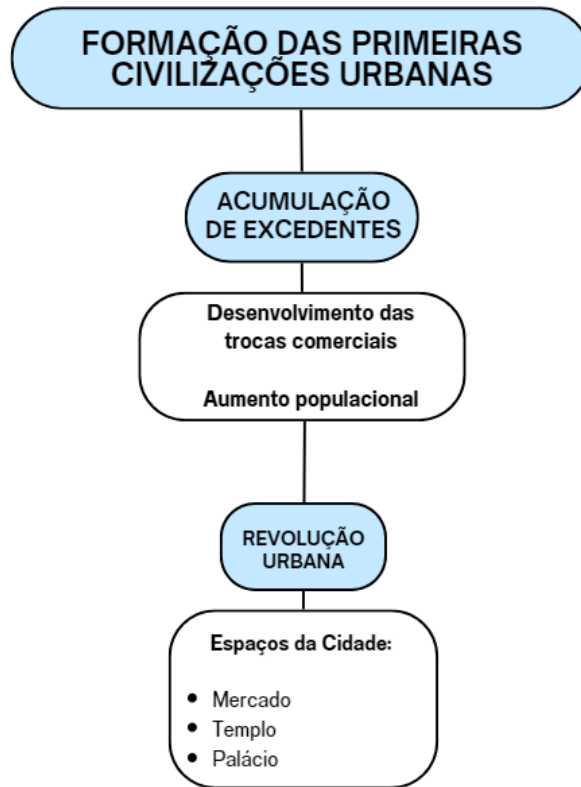
Na segunda parte da aula, foi feita uma introdução à civilização egípcia, utilizando como recurso o vídeo “*Quem sou eu? Faraó*”, da plataforma Escola Virtual. Este momento foi enriquecido pelo diálogo aberto com a participação ativa dos alunos, que tiveram a oportunidade de responder oralmente às seguintes questões de exploração do vídeo:

- “1. Quem é a pessoa que fala no vídeo?
2. Para que serve a pirâmide? Quem a construiu?
3. Onde e quando é que esta pessoa terá vivido?
4. Como terá sido a sua vida?
5. Como era o poder desta pessoa? Porquê?
6. Como é que a pirâmide pode ser um símbolo de poder?”

Para a contextualização geográfica do Antigo Egito, foram utilizados mapas e imagens de satélite para que os alunos compreendessem a localização geográfica da civilização egípcia.<sup>173</sup> A sistematização dos conteúdos foi uma parte essencial do processo educativo, por isso a docente elaborou um esquema-conceptual no quadro, incentivando os alunos a registarem as informações nos seus cadernos, reforçando a compreensão dos tópicos.

---

<sup>173</sup> Cf. Apêndice 2 – Apresentação Digital das Aulas n.ºs 1 e 2.



**Figura 4: Esquema-conceitual elaborado pela docente e escrito no quadro branco.**

A audição do texto “*Deus da Inundação*”, um hino dedicado ao rio Nilo, proporcionou uma experiência auditiva enriquecedora, seguida de um diálogo aberto que permitiu aos alunos partilharem as suas interpretações e reflexões sobre o conteúdo, partindo das seguintes questões: “Terá sido o rio Nilo importante para o desenvolvimento do Egito? Porquê? Que atividades económicas se terão desenvolvido nas margens deste rio?”.

A organização económica do Antigo Egito foi então pormenorizadamente explicada, destacando-se a importância do rio Nilo e das suas cheias periódicas para o desenvolvimento da civilização egípcia. As atividades económicas<sup>174</sup> praticadas pelos egípcios foram também abordadas, evidenciando o papiro e o seu processo de fabrico.

Para suscitar a curiosidade e o interesse da turma, a docente trouxe papiros reais, os quais circularam pelos alunos, proporcionando-lhes uma experiência prática e tangível relacionada com a cultura egípcia antiga, e tornando o conteúdo histórico mais concreto, pois os alunos puderam ver e tocar num material relacionado com a civilização abordada.

<sup>174</sup> **Agricultura** - cultivavam sobretudo cereais, vinha, árvores de fruto (figueira e tamareira), produtos hortícolas, linho e papiro; **Comércio** - exportavam trigo, tecidos de linho e cerâmicas, e importavam matérias-primas que escasseavam no Egito; **Pecuária** – criação de gado caprino, bovino e suíno; **Pesca; Caça; Artesanato** - com destaque para a construção naval, ourivesaria, cestaria, metalurgia, olaria e fabrico do vidro.

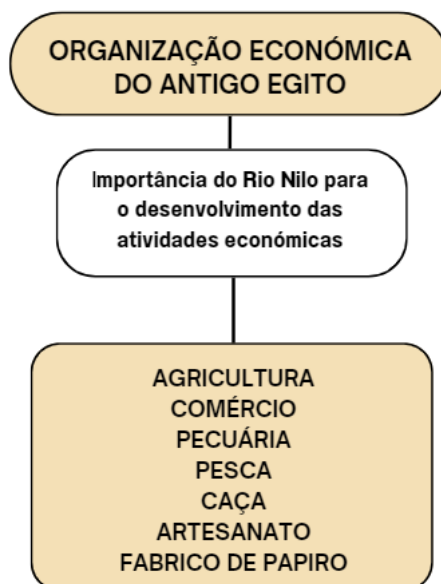
A apresentação de papiros verdadeiros aos alunos durante esta aula foi significativa, uma vez que os papiros, escritos em hieróglifos, oferecem um estímulo visual que pode cativar e motivar os estudantes. As imagens e símbolos presentes nos papiros podem servir como uma “janela para o passado” e ajudar os alunos a visualizar a cultura, a arte e a comunicação dos antigos egípcios.

Além disso, a exibição de papiros verdadeiros reforça a credibilidade do conteúdo ensinado. Os alunos são mais propensos a acreditar e a envolver-se com as informações históricas quando têm provas tangíveis da existência da civilização egípcia e das suas práticas culturais.



Figura 5: Papiros fornecidos pela docente para exibição aos alunos.

Depois da exibição dos papiros, foi realizado um segundo esquema-conceptual no quadro através do diálogo entre professora e alunos, de modo a sistematizar os conteúdos abordados. Foi também exibido o vídeo “Civilização dos Grandes Rios: Egípcia” da Escola Virtual, que forneceu uma visão mais aprofundada da civilização egípcia.



**Figura 6: Esquema-conceptual elaborado pela docente e escrito no quadro branco.**

O culminar das aulas envolveu um emocionante e lúdico jogo didático realizado na plataforma *Kahoot*, com o intuito de consolidar os conteúdos aprendidos. Os alunos foram divididos em equipas e as três equipas vencedoras foram premiadas com medalhas. Adicionalmente, toda a turma recebeu autocolantes relacionados com o tema do Antigo Egito.

<b>Kahoot - Contributos das civilizações urbanas</b>				
<b>Pontuações Finais</b>				
<b>Classificação</b>	<b>Equipas</b>	<b>Total (pontos)</b>	<b>Respostas Corretas</b>	<b>Respostas Incorretas</b>
1		12559	13	3
2		11108	12	4
3		10799	12	4
4		10197	11	5
5		9985	11	5
6		9594	10	6
7		9566	10	6
8		9495	10	6
9		9366	10	6
10		9107	10	6

**Figura 7: Resultados obtidos no Quiz didático, realizado na plataforma Kahoot.**

*Nota:* devido à lei de proteção de dados pessoais, os nomes dos alunos foram ocultados.

# Quiz Antigo Egito

Ao vivo (Modo de equipe) • Organizado por mafaldaraquel7

**56%**

**10/15**

**4**

**2**

Respostas corretas Não concluiu Ajuda necessária Perguntas difíceis

## Jogadores (15)

Apeído	Classificação	Respostas corretas	Não respondido	Pontuação final
	1	85%	0	16486
	2	90%	0	16423
	3	80%	0	15473
	4	85%	1	15111
	5	80%	1	15077
	6	75%	0	13992
	7	75%	1	13475
	8	70%	1	13297
	9	70%	2	12738
	10	65%	0	12259
	11	65%	2	12137
	12	0%	20	0
	13	0%	20	0
	14	0%	20	0
	15	0%	20	0

## Perguntas (20)

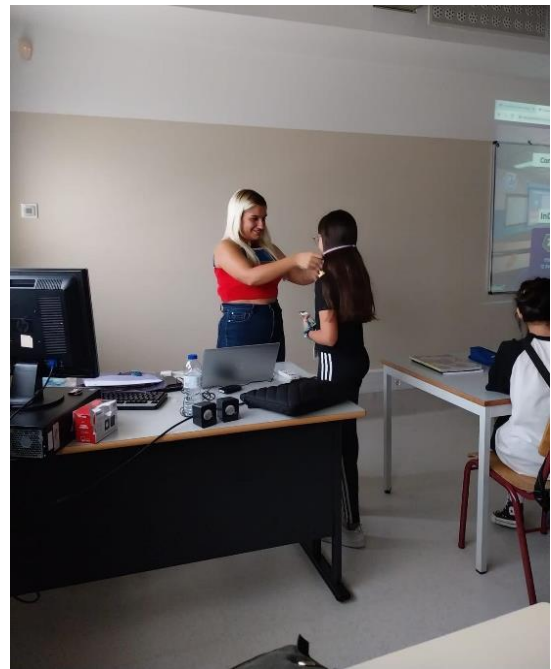
**Figura 8: Resultados obtidos no Quiz didático, realizado na plataforma Kahoot.**  
*Nota: devido à lei de proteção de dados pessoais, os nomes dos alunos foram ocultados.*



**Figura 9: Medalhas atribuídas às equipas vencedoras.**



**Figura 10: Autocolantes distribuídos pela turma.**



**Figura 11: Alunos a receber as medalhas.**

Estas atividades, estruturadas de forma integrada, proporcionaram aos alunos uma compreensão sólida da formação das primeiras civilizações urbanas e, em particular, da civilização do Antigo Egito. Ao longo das aulas, a interatividade, a exploração visual e o diálogo aberto desempenharam funções determinantes na promoção da aprendizagem significativa.

### 2.3.2. Aulas Lecionadas n.ºs 3 e 4<sup>175</sup>

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.º E

**Dia:** 16/10/2023

**Horário:** 09:15-10:05 / 10:25-11:15

**Tempo letivo:** 100 minutos (50' + 50' minutos)

**Sala:** B1.36

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

**Tema:** Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações. Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito).

**Sumário:** O Antigo Egito no tempo: períodos históricos e dinastias. A organização social e política. Os poderes do faraó. Realização de uma Questão-Aula.

#### **Desenvolvimento das Aulas:**

A aula iniciou-se com o registo de presenças e do sumário, bem como a apresentação dos objetivos da aula. O primeiro tópico abordado centrou-se na formação do Antigo Egito, em que se explorou o significado dos conceitos “Nomos” e “Nomarca”, essenciais para a análise da estrutura política e geográfica do Antigo Egito, tendo em conta que desempenharam um papel fundamental na organização territorial da civilização egípcia.

Prosseguiu-se com a caracterização dos períodos históricos e das dinastias do Antigo Egito. A docente distribuiu pelos alunos uma cronologia que lhes permitiu situar-se no tempo e perceber como a história do Egito se desenvolveu ao longo de milénios. Ainda, distinguiram-se as coroas usadas pelos faraós e analisou-se a Paleta de Narmer, um artefacto que simboliza a unificação do Alto Egito e do Baixo Egito.

---

<sup>175</sup> Cf. Apêndice 3 - Planificação das Aulas n.ºs 3 e 4; Apêndice 4 – Apresentação Digital das Aulas n.ºs 3 e 4.





Figura 12: Cronologia entregue aos alunos acerca das dinastias e períodos históricos egípcios.

Fonte: Revista *Mistério dos Deuses Egípcios*, Volume 2 (Osíris), Editorial Salvat, 2014.

Um dos destaques da aula foi a figura da rainha-faraó Hatshepsut, que reinou durante a XVIII dinastia no Império Novo. Esta notável governante levantou questões sobre o papel da mulher no Antigo Egito, e os alunos assistiram a um vídeo elucidativo acerca de Hatshepsut intitulado “O faraó que não seria esquecido”, no YouTube.

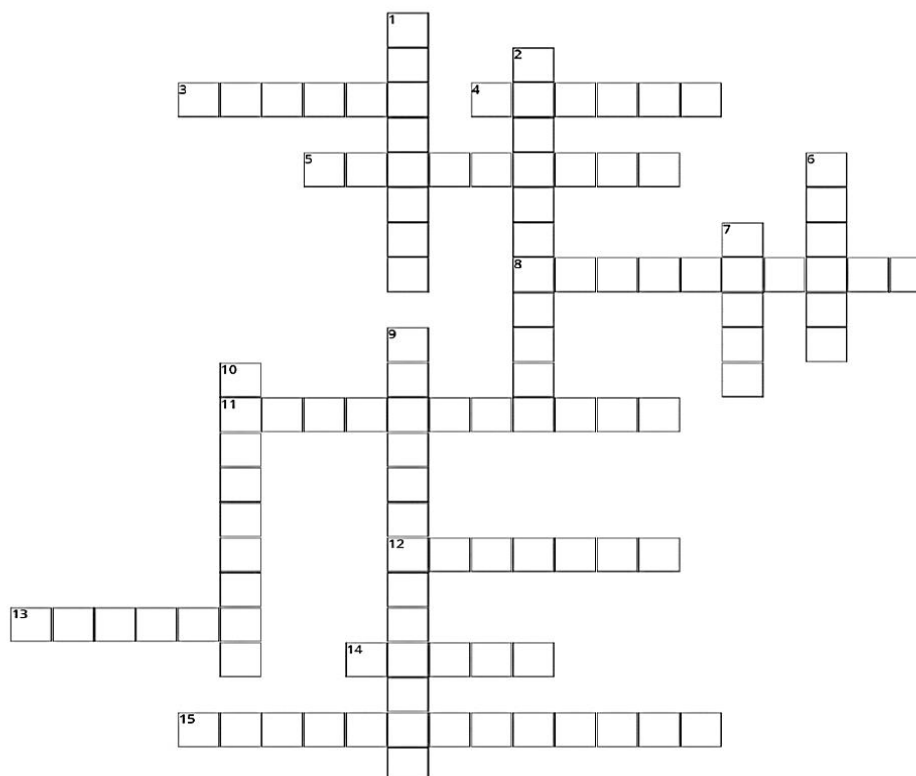
Em seguida, explorou-se um pouco da história de Cleópatra VII, a última rainha do Egito da dinastia dos Ptolemeu durante o Período Baixo e procedeu-se ao visionamento do vídeo “History vs. Cleopatra” no YouTube, que proporcionou uma visão intrigante da vida e legado desta ilustre rainha.

Para consolidar o conhecimento adquirido, os alunos foram desafiados a resolver palavras cruzadas elaboradas pela docente, relacionadas com o tema “O Antigo Egito no tempo: períodos históricos e dinastias egípcias”. Os alunos utilizaram a cronologia fornecida pela professora como recurso e, posteriormente, as respostas foram corrigidas em conjunto.

 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO	<b>Escola Secundária Jorge Peixinho - Ano letivo 2023/2024</b> <b>Atividade de História - 7º ano</b>	 <small>J. P. PEIXINHO</small>
Nome: _____		N.º: _____	Turma: _____
Data: ___/___/___			

## O ANTIGO EGITO NO TEMPO

Períodos históricos e dinastias egípcias



### Horizontais

3. A primeira dinastia do Antigo Egito foi fundada por este faraó.
4. Nome do faraó que construiu a maior pirâmide.
5. Nome da última rainha do Antigo Egito.
8. Nome da rainha-faraó da XVIII Dinastia.
11. Período rico e de esplendor do Antigo Egito.
12. Estátua esculpida na rocha com cabeça humana e corpo de leão.
13. Cor da coroa do Alto Egito.
14. Designação das primeiras comunidades egípcias.
15. Período conhecido pela construção das Grandes Pirâmides.

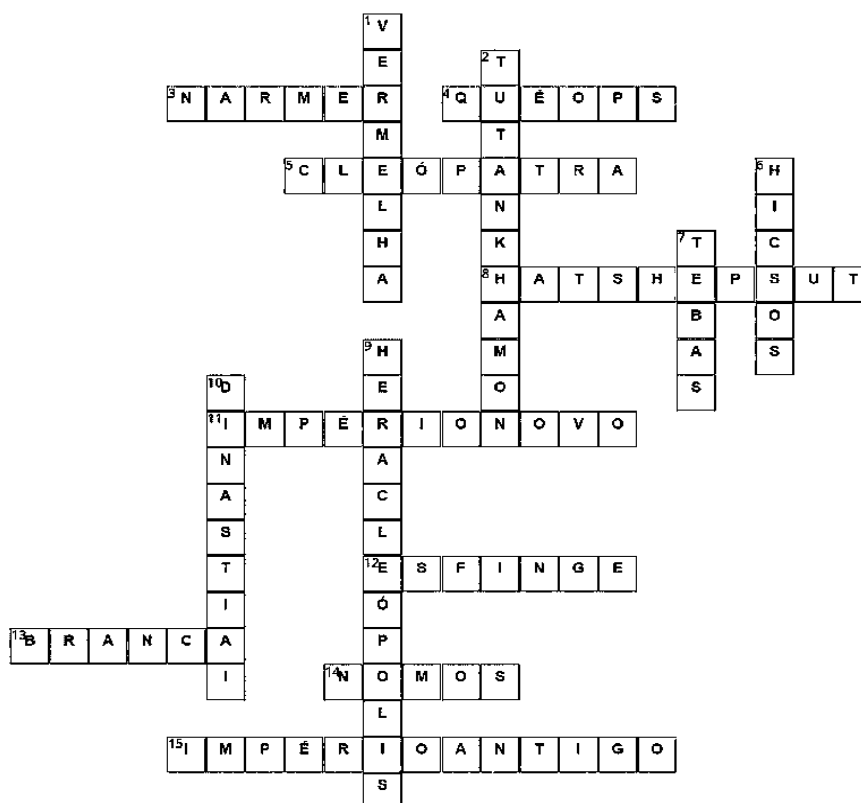
### Verticais

1. Cor da coroa do Baixo Egito.
2. Faraó conhecido pela famosa maldição.
6. Povo que invade o Egito no Segundo Período Intermediário.
7. Cidade que se torna a capital do Egito no Império Médio.
9. Nome da dinastia rival de Tebas.
10. Dinastia que marca a unificação do Egito, com Narmer como primeiro faraó.

**Figura 13: Atividade - Palavras cruzadas, elaboradas pela docente.**

## O ANTIGO EGITO NO TEMPO

Períodos históricos e dinastias egípcias



### Horizontais

3. A primeira dinastia do Antigo Egito foi fundada por este faraó.
4. Nome do faraó que construiu a maior pirâmide.
5. Nome da última rainha do Antigo Egito.
8. Nome da rainha-faraó da XVIII Dinastia.
11. Período rico e de esplendor do Antigo Egito.
12. Estátua esculpida na rocha com cabeça humana e corpo de leão.
13. Cor da coroa do Alto Egito.
14. Designação das primeiras comunidades egípcias.
15. Período conhecido pela construção das Grandes Pirâmides.

### Verticais

1. Cor da coroa do Baixo Egito.
2. Faraó conhecido pela famosa maldição.
6. Povo que invade o Egito no Segundo Período Intermediário.
7. Cidade que se torna a capital do Egito no Império Médio.
9. Nome da dinastia rival de Tebas.
10. Dinastia que marca a unificação do Egito, com Narmer como primeiro faraó.

**Figura 14: Soluções da Atividade - Palavras cruzadas.**

No segundo tempo da aula, avançou-se para a compreensão da estratificação da sociedade egípcia, visualizando-se esquemas que representavam a pirâmide social do Antigo Egito. Neste contexto, foram explanados aos alunos os conceitos de “Sociedade estratificada” e “Escravidão”. Os alunos também analisaram os diferentes estratos da sociedade egípcia, distinguindo os grupos sociais privilegiados dos não privilegiados, e a sua relação com o sistema económico e político da época.

Explorou-se, igualmente, os poderes do faraó, que incluíam as esferas política, judicial, militar e religiosa, e observou-se os símbolos de poder associados a esta figura

central. Durante esta discussão, foram introduzidos os conceitos de “Poder sacralizado” e “Monarquia teocrática”.

A aula prosseguiu com a visualização do vídeo “Civilização egípcia: organização social e política” na plataforma Escola Virtual, que ofereceu uma visão mais aprofundada da organização social e política do Antigo Egito. De seguida, os conteúdos abordados foram sintetizados em dois esquemas-conceptuais elaborados no quadro pela docente, incentivando os alunos a registarem essas informações nos seus cadernos diários.

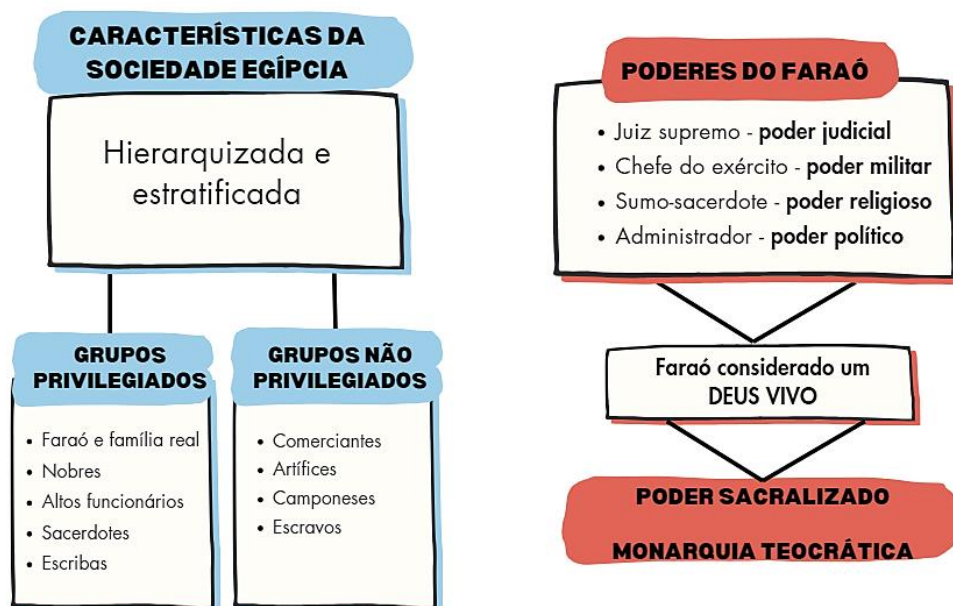


Figura 15: Esquemas-conceptuais elaborados pela docente e escritos no quadro branco.

Além disso, é relevante destacar que, durante esta aula, um aluno, impulsionado pelo interesse e motivação despertados pela aula anterior, trouxe um papiro que possuía em casa para compartilhar com a turma e com a docente.



Figura 16: Papiro fornecido pelo aluno e exibido à turma.

Para concluir a aula, os alunos resolveram uma Questão-Aula preparada pela docente, que testou a sua compreensão dos temas discutidos e contemplou a avaliação sumativa. Esta aula proporcionou uma imersão completa na história e na sociedade do Antigo Egito, permitindo aos alunos uma apreciação mais profunda desta civilização fascinante.

### **2.3.3. Aula Lecionada n.º 5<sup>176</sup>**

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.ºE

**Dia:** 17/10/2023

**Horário:** 08:20-09:10

**Tempo letivo:** 50 minutos

**Sala:** A1.26

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

**Tema:** Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações. Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito).

**Sumário:** A religião dos egípcios (politeísmo) e a religião dos hebreus (monoteísmo).

#### **Desenvolvimento da Aula:**

A aula iniciou-se com o registo de presenças dos alunos, o sumário e a apresentação dos objetivos a alcançar. O foco principal desta sessão centrou-se na religião egípcia, caracterizando-se essa complexa crença através da visualização de fontes iconográficas relacionadas com as vivências religiosas no Antigo Egito.

Durante essa exploração, abordou-se o conceito de “Politeísmo”, fundamental para os egípcios devido à sua adoração de uma multiplicidade de deuses. Além disso, salientou-se a importância dos símbolos religiosos no Antigo Egito, como o *ankh*, uma

---

<sup>176</sup> Cf. Apêndice 5 - Planificação da Aula n.º 5; Apêndice 6 – Apresentação Digital da Aula n.º 5.

cruz com um laço no topo que, além do conceito de vida, simboliza a vida eterna, o sol da manhã, os princípios masculino e feminino, os céus e a terra.

Entretanto, assistiu-se ao vídeo “*Civilização Egípcia: Religião e Culto dos Mortos*” da Escola Virtual e analisou-se os principais deuses da mitologia egípcia (Amon-Rá, Osíris, Ísis, Hórus, Seth, Anúbis, Ptah, Thot, Hathor, Bastet, Hapi e Maat), caracterizando a sua forma e função através da exibição de estatuetas pertencentes a uma coleção particular da docente, e as quais foram distribuídas a cada par de estudantes. Deste modo, ao abordar um deus específico, os alunos com a estatueta correspondente a esse deus tinham de a identificar. Adicionalmente, assistiu-se ao trailer do filme “*Deuses do Egito*” no *YouTube*.

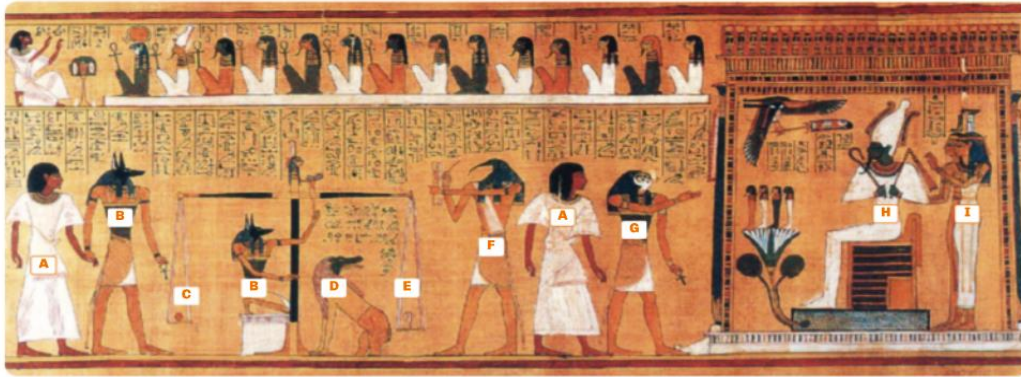


**Figura 17: Algumas estatuetas da coleção particular da docente.**

Coleção “*Mistério dos Deuses Egípcios*”, Editorial Salvat.

A aula prosseguiu com a exploração, análise e interpretação das fontes 1 e 2 das páginas 40 e 41 do manual escolar, sob a orientação da professora, promovendo um diálogo aberto com a turma. Em seguida, caracterizou-se a religião hebraica, explicando-se as principais diferenças entre essa religião e a religião egípcia, e discutindo-se o conceito de “Monoteísmo”. Visualizou-se ainda o trailer do filme “*Êxodo: Deuses e Reis*” no *YouTube*.

**F1 O Tribunal de Osiris** (extrato do Livro dos Mortos, 2.º milénio a. C., Museu Britânico, Londres)

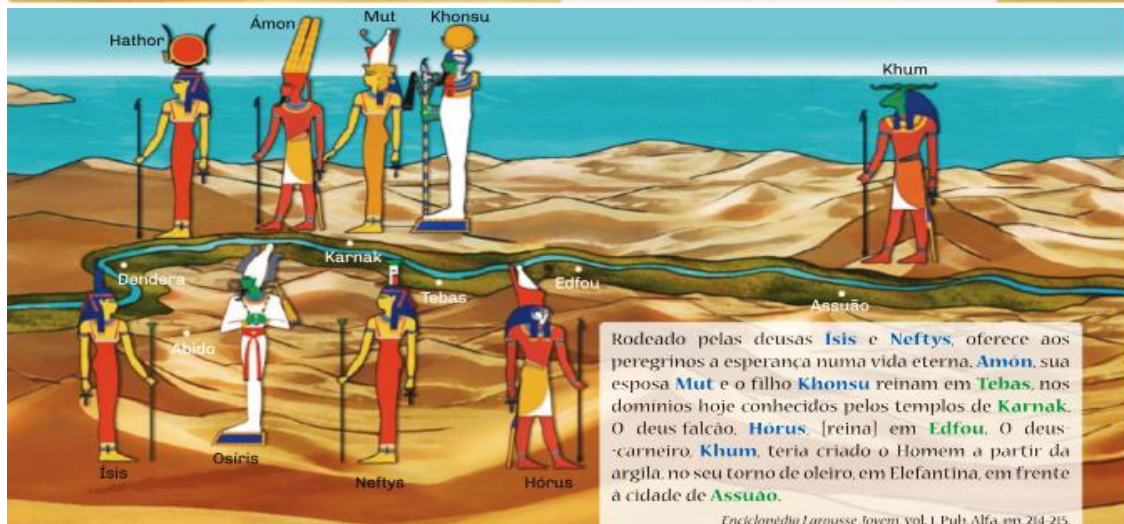
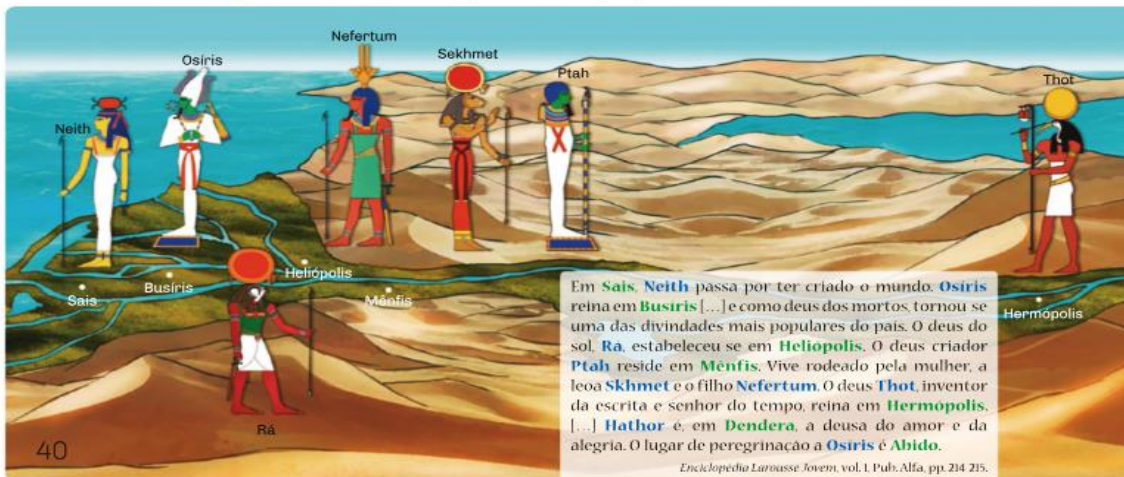


- A** O morto
- B** Anúbis, deus da mumificação
- C** O coração do morto
- D** Seth ou Amut, o "Grande devorador" do morto, se este for condenado
- E** Pluma que simboliza a justiça
- F** Thot, deus dos escribas, da magia, das artes e da sabedoria
- G** Hórus, deus do céu
- H** Osiris, deus dos mortos
- I** Ísis, deusa da maternidade

**À conversa com... as fontes !**

1. **F1 F2** Que formas adquirem os deuses egípcios?
2. **F1** Como se chama o deus dos mortos? Quem o ajuda na tarefa de julgar os mortos?
3. **F1 F2** Porque é que dizemos que os Egípcios eram politeístas?
4. **F1 F2** Como explicas que os deuses estejam associados às forças da Natureza?

**F2 A morada dos deuses egípcios. Uma viagem pelo rio Nilo, de Sais a Assuão**



**Figura 18: Fontes analisadas na aula.**

Manual escolar - *Vamos à História* - 7.º Ano (5ª ed.). Porto Editora, 2023, pp. 40-41.

A professora procedeu à sistematização das diferenças entre as religiões egípcia e hebraica, desenvolvendo um esquema conceptual no quadro através da participação ativa dos alunos e solicitando que estes registassem essas informações no caderno diário.

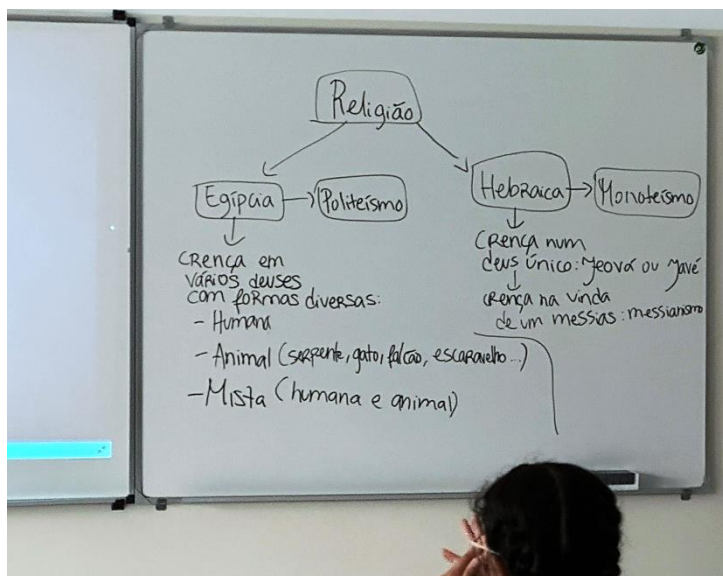


Figura 19: Esquema-conceptual elaborado pela docente através da participação ativa dos alunos.

Por último, os alunos leram e analisaram as fontes 3 a 6 das páginas 42 e 43 do manual, novamente sob a orientação da docente, promovendo um diálogo aberto com a turma.

E os Hebreus tinham as mesmas crenças que os Egípcios?



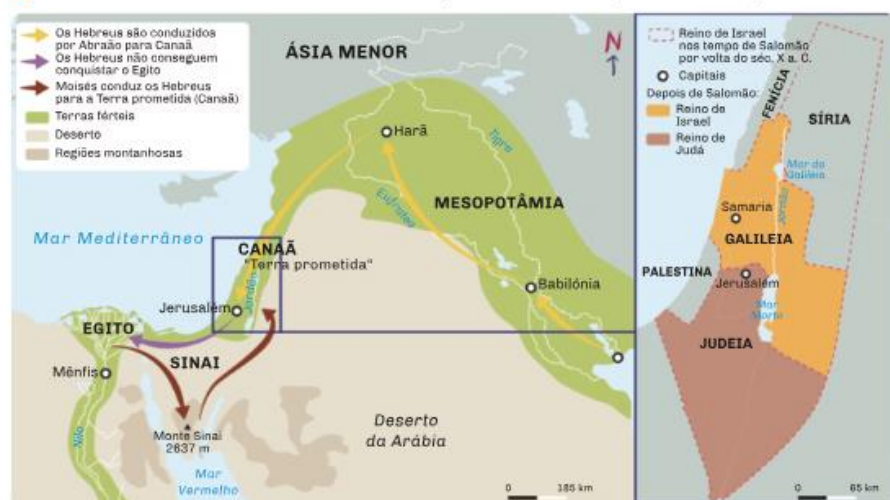
4 Um dos manuscritos do Mar Morto (Museu de Israel, Jerusalém, c. 100 a. C.). Trata-se, em parte, de originais do Antigo Testamento, que, pela primeira vez, revelavam uma crença num só deus. Foram encontrados em recipientes de barro, numa gruta do deserto da Judeia. Muitos destes textos fazem parte do Livro Sagrado dos Hebreus, a Torá.



Figura 20: Fontes analisadas na aula.

Manual escolar - *Vamos à História* - 7.º Ano (5ª ed.). Porto Editora, 2023, p. 42.

**PA** A Palestina no 1.º milénio a. C. e as deslocações dos Hebreus (1900 e 1200 a. C.)



**PA** Judeus dos nossos dias com a Tora

**Figura 21: Fontes analisadas na aula.**

Manual escolar - *Vamos à História* - 7.º Ano (5ª ed.). Porto Editora, 2023, p. 43.

### 2.3.4. Aulas Lecionadas n.ºs 6 e 7<sup>177</sup>

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.ºE

**Dia:** 18/10/2023

**Horário:** 08:20-09:10 / 09:15-10:05

**Tempo letivo:** 100 minutos (50' + 50' minutos)

**Sala:** B1.36

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

<sup>177</sup> Cf. Apêndice 7 - Planificação das Aulas n.ºs 6 e 7; Apêndice 8 – Apresentação Digital das Aulas n.ºs 6 e 7.



Um ponto a evidenciar foi a observação de um exemplo de um templo arquitetônico egípcio, através do vídeo “*Templo de Luxor na atualidade e em reconstituição*”, disponibilizado pela Escola Virtual. Seguiu-se a explicação sobre a importância da construção das pirâmides de Gizé e da Grande Esfinge, incluindo a leitura e análise da “Grande Reportagem” presente nas páginas 50 e 51 do manual, juntamente com a observação de uma reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé.



**Figura 23: Reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé.**

Manual escolar - *Vamos à História* - 7.º Ano (5ª ed.). Porto Editora, 2023, p. 51.



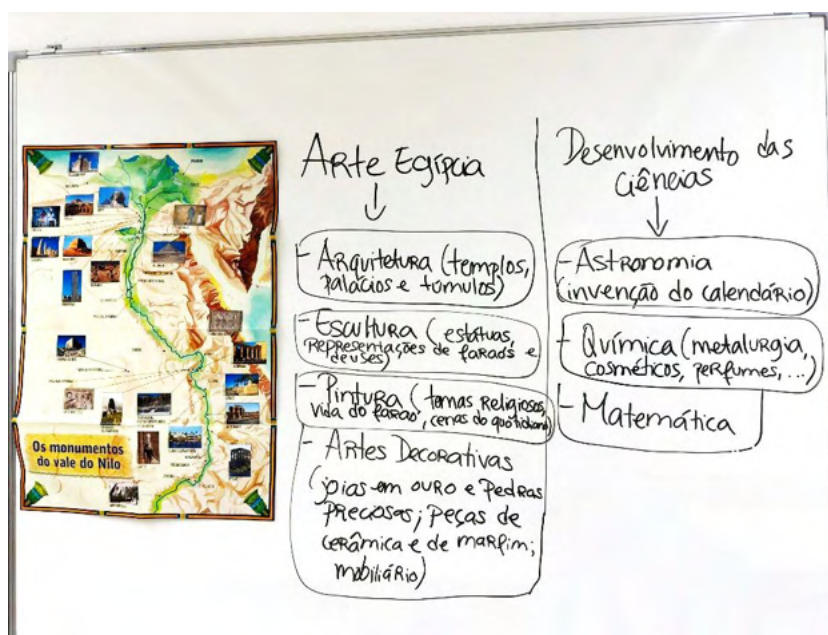
**Figura 24: Docente a explicar a reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé.**

A experiência audiovisual continuou com o visionamento dos vídeos: “As Pirâmides de Gizé – As 7 Maravilhas do Mundo – Foca na História” e “How did they build the Great Pyramid of Giza” no YouTube.





**Figura 25: Alunos a visualizarem o vídeo: “How did they build the Great Pyramid of Giza” no YouTube.**

A aula prosseguiu com a explanação de outras heranças culturais deixadas pela civilização egípcia, com ênfase no desenvolvimento das ciências, compreendendo áreas como a astronomia, a química e a matemática. Os conteúdos abordados foram sistematizados num esquema-síntese construtivo, elaborado no quadro pela docente, sendo solicitado aos alunos que o registassem no caderno diário.



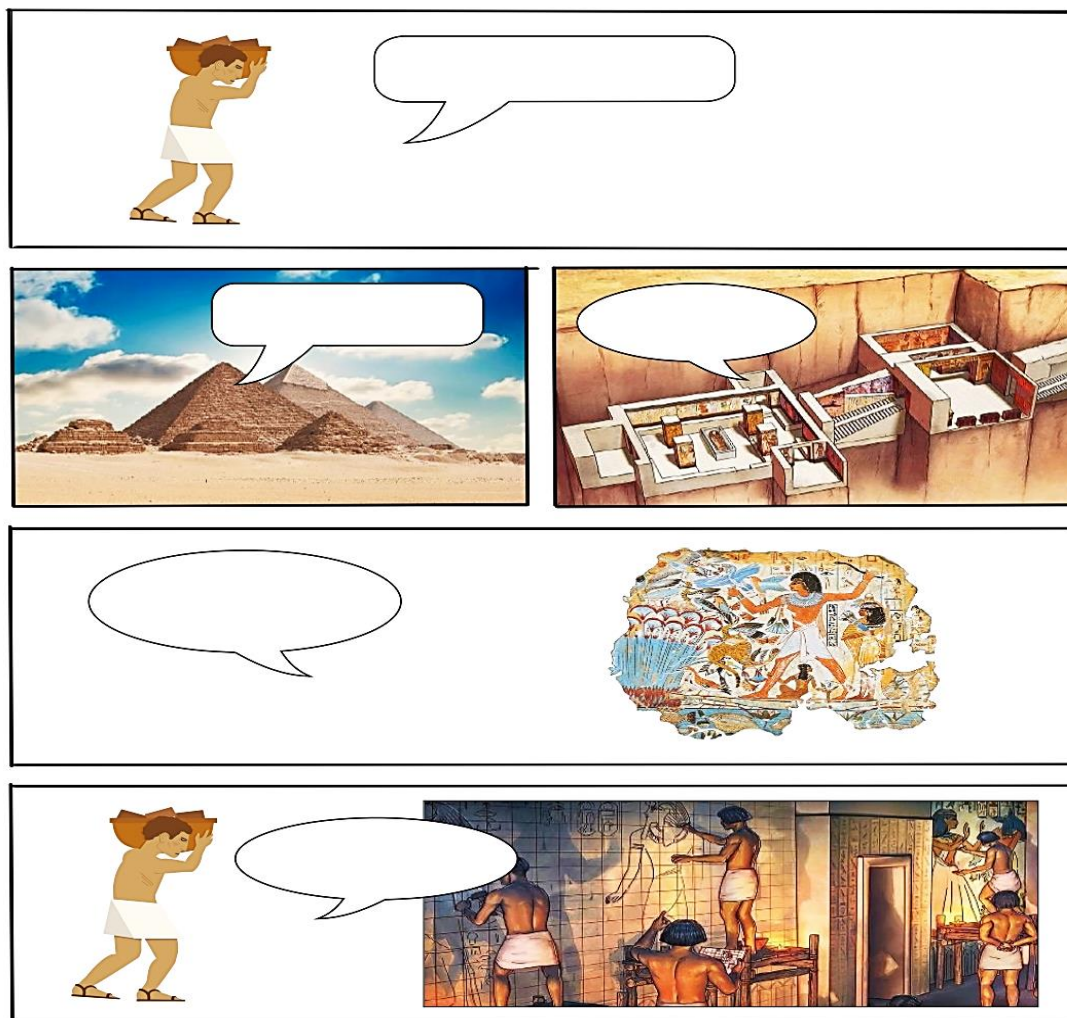
**Figura 26: Esquema-síntese elaborado no quadro branco acerca dos conteúdos abordados.**

A última parte da aula consistiu na realização da atividade “BD da História”, em que os alunos foram desafiados a criar individualmente uma banda desenhada sobre o período da civilização egípcia. Os objetivos incluíam uma descrição das pirâmides no seu exterior e interior, assim como as diversas etapas necessárias à sua construção, e a referência às tarefas necessárias à elaboração de uma pintura na parede de um templo.

 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO	Escola Secundária Jorge Peixinho - Ano letivo 2023/2024		
Atividade de História - 7º ano				
Nome: _____		N.º: ____	Turma: ____	Data: __/__/__

***BD da História***

Constrói uma banda desenhada que se desenrole no período da civilização egípcia, no ano 1500 a. C. A tua personagem principal é um escravo egípcio que trabalha na construção das pirâmides e templos. Deves descrever as pirâmides no seu exterior e interior; as várias etapas necessárias à sua construção; e as tarefas necessárias à elaboração de uma pintura na parede de um templo. Para o efeito, deves desenhar e escrever nas caixas de texto ou balões de fala da BD.



Professora: Mafalda Claro

**Figura 27: Atividade – “BD da História”.**

### 2.3.5. Aulas Lecionadas n.ºs 8 e 9<sup>178</sup>

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.ºE

**Dia:** 23/10/2023

**Horário:** 09:15-10:05 / 10:25-11:15

**Tempo letivo:** 100 minutos (50' + 50' minutos)

**Sala:** B1.36

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

**Professor de Iniciação à Prática Profissional II:** Miguel Monteiro

**Tema:** Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações. Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito).

**Sumário:** A invenção da escrita. A evolução das formas e dos suportes de escrita. Realização de “*Workshop de Escrita Antiga*”. O culto aos mortos no Antigo Egito: a mumificação e o embalsamamento.

#### **Desenvolvimento das Aulas:**

As aulas n.ºs 8 e 9 contaram com a presença do Professor Doutor Miguel Monteiro, responsável pela unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, que veio observar e avaliar as referidas aulas. Inicialmente, realizou-se o registo de presenças e do sumário, seguido pela apresentação dos objetivos da aula e entrega das bandas desenhadas corrigidas aos alunos. Esse momento possibilitou uma revisão e *feedback* aos alunos em relação ao trabalho desenvolvido na aula anterior.

---

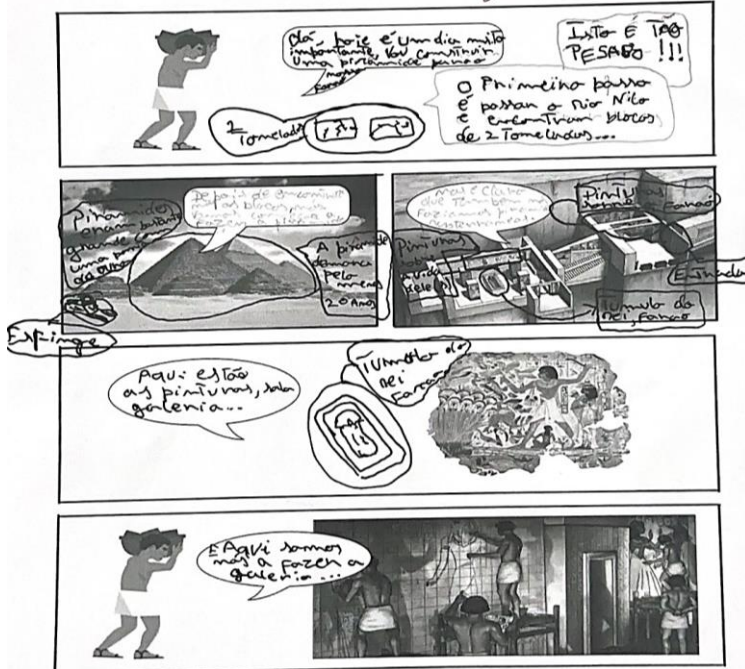
<sup>178</sup> Cf. Apêndice 9 - Planificação das Aulas n.ºs 8 e 9; Apêndice 10 – Apresentação Digital da Aulas n.ºs 8 e 9.



BD da História

Constrói uma banda desenhada que se desenrole no período da civilização egípcia, no ano 1500 a. C. A tua personagem principal é um escravo egípcio que trabalha na construção das pirâmides e templos. Deves descrever as pirâmides no seu exterior e interior; as várias etapas necessárias à sua construção; e as tarefas necessárias à elaboração de uma pintura na parede de um templo. Para o efeito, deves desenhar e escrever nas caixas de texto ou balões de fala da BD.

Muito Bem!



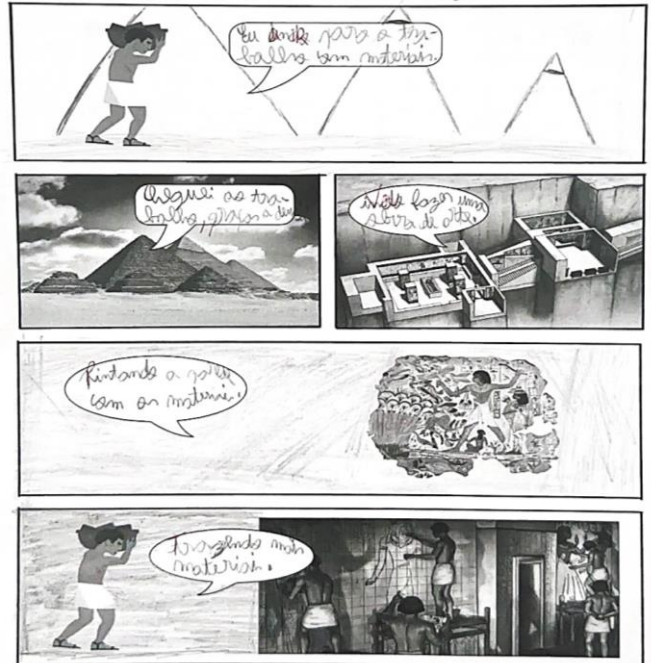
Professora: Mafalda Claro

1



BD da História

Constrói uma banda desenhada que se desenrole no período da civilização egípcia, no ano 1500 a. C. A tua personagem principal é um escravo egípcio que trabalha na construção das pirâmides e templos. Deves descrever as pirâmides no seu exterior e interior; as várias etapas necessárias à sua construção; e as tarefas necessárias à elaboração de uma pintura na parede de um templo. Para o efeito, deves desenhar e escrever nas caixas de texto ou balões de fala da BD.



Professora: Mafalda Claro

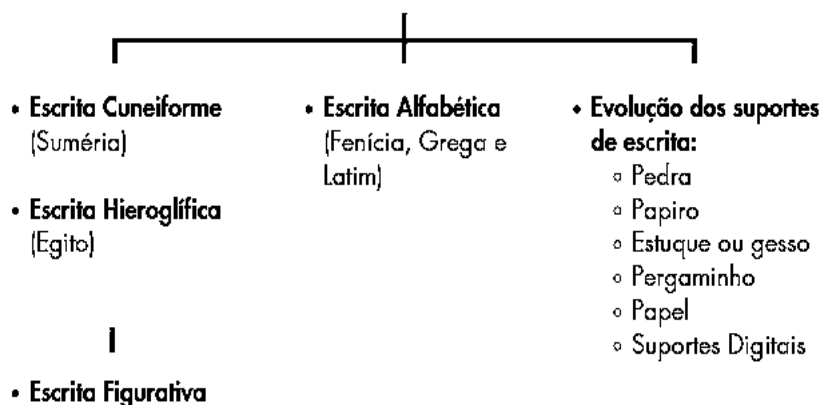
1

Figura 28: Exemplos de bandas desenhadas realizadas pelos alunos e corrigidas pela docente.

A aula prosseguiu com uma introdução à invenção da escrita, onde foram explorados e diferenciados os conceitos de “Escrita figurativa” (escrita cuneiforme e escrita hieroglífica) e de “Escrita alfabética” (escrita fenícia, escrita grega e latim), bem como se destacou a evolução da língua egípcia e dos caracteres hieroglíficos.

Seguidamente, procedeu-se à caracterização dos suportes de escrita ao longo do tempo, salientando a evolução de materiais como a pedra, o papiro, o estuque/gesso, o pergaminho, o papel e os suportes digitais. Para complementar a explanação, foi exibido o vídeo “Escrita” da Escola Virtual, que abordava o desenvolvimento das formas de escrita. A docente sistematizou os conteúdos no quadro, incentivando os alunos a registarem as informações no caderno diário, promovendo assim a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

## INVENÇÃO DO ALFABETO E DA ESCRITA



**Figura 29:** Esquema-conceitual para consolidação dos conteúdos adquiridos.

Posteriormente, realizou-se um “*Workshop de Escrita Antiga*” com a finalidade de consolidar os conteúdos abordados. Neste contexto, a turma procedeu à leitura de um texto explicativo acerca da Pedra de Roseta e participou em atividades práticas, como a decifração de hieróglifos.

A primeira atividade prática, denominada *Atividade 1 – “Primeiras Formas de Escrita”*, incentivou os alunos a refletirem sobre um dos eventos paradigmáticos na evolução da espécie humana: a invenção da escrita. Os alunos dispunham de um quadro contendo algumas letras do alfabeto português e tinham a tarefa de identificar, para cada letra, o símbolo correspondente na escrita hieroglífica, no alfabeto fenício e no alfabeto grego antigo. Este exercício, ligado às primeiras formas de escrita, estimulou uma pesquisa, onde os alunos podiam consultar os recursos disponíveis no manual escolar e na Internet.

A segunda atividade, intitulada *Atividade 2 – “Vamos Aprender Hieróglifos”*, conduziu os estudantes pelo fascinante universo dos hieróglifos egípcios, um sistema formal de escrita que teve origem por volta de 3200 a. C. na região de Abidos, no Alto Egito. Inicialmente, apresentava uma natureza pictográfica, representando objetos ou conceitos, contudo, ao longo do tempo, sofreu uma metamorfose, evoluindo para uma forma fonética que passou a denotar sons ou sílabas. Os alunos foram, assim, desafiados não só a explorar o alfabeto egípcio simplificado, como também a experimentar este fascinante sistema de comunicação da Antiguidade.

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações****1.2. Contributos das primeiras civilizações****WORKSHOP DE ESCRITA ANTIGA**

Observa a imagem e lê o texto.

**A Pedra de Roseta foi descoberta há 214 anos.**

A famosa peça, que provou ser uma chave para decifrar os hieróglifos egípcios, foi encontrada, por acaso, no norte do Egito, por um destacamento militar francês.

Em meados de julho de 1799 (a data exata não é clara), há 214 anos, um destacamento militar francês, sob o comando do oficial Pierre-François Bouchard (1771-1822), começou a desenterrar uma fortaleza do Antigo Egito, a que chamaram Fort Julien, em Rashid (Rosetta), na costa norte do Egito.

A dada altura, um soldado descobriu a chamada Pedra Rosetta, um bloco de granito com cerca de 760 quilos, que duas décadas mais tarde provou ser um elemento-chave para decifrar os hieróglifos egípcios. Na face polida da pedra, que era um fragmento de uma estela egípcia antiga, apareceram três tipos de escrita: na parte superior, composta por 14 linhas, estavam hieróglifos egípcios; as 32 linhas da parte central foram escritas em demótico, a última fase da escrita egípcia; na parte inferior, surgem 54 linhas em grego, a língua falada e escrita no Egito desde os tempos helénicos.

Bouchard levou o bloco para o Instituto do Egito, no Cairo, fundado em 1798, onde os estudiosos começaram a analisá-la. Embora o significado dos hieróglifos egípcios tenha estado perdido por mais de 1000 anos, os investigadores descobriram que as três secções foram, realmente, versões do mesmo texto. A estela continha um decreto sacerdotal em honra do rei Ptolomeu V, datada de 196 a. C. Os ingleses tomaram-na como espólio de guerra, depois de derrotarem, em 1801, as tropas de Napoleão, no Egito, e levaram-na para Londres. Mas foi um francês, Jean-François Champollion (1790-1832), quem finalmente decifrou os hieróglifos egípcios através da pedra de Rosetta, em 1822. Hoje, é a parte mais visitada do Museu Britânico em Londres.

[https://historia.nationalgeographic.com.es/a/asi-fue-descubrimiento-piedra-rosetta\\_7462](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/asi-fue-descubrimiento-piedra-rosetta_7462)

Professora: Mafalda Claro

1

**Figura 30: Workshop de Escrita Antiga: Texto explicativo sobre a Pedra de Roseta.**

### Atividade 1 - "Primeiras Formas de Escrita"

Certamente já te questionaste acerca de um dos grandes momentos da evolução do ser humano - a **invenção da escrita** - ocorrido há muitos milhares de anos.

Apresenta as tuas conclusões sobre as primeiras formas de escrita, preenchendo o seguinte quadro. Podes pesquisar no manual escolar e na Internet.














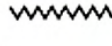


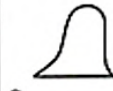

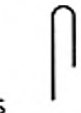






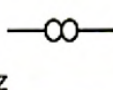
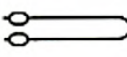
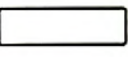
Alfabeto português	Escrita hieroglífica	Alfabeto fenício	Alfabeto grego antigo
A			
B			
K			
M			
F			
O			
X			
G			
V			
E			

**Figura 31: Workshop de Escrita Antiga: Atividade 1 – "Primeiras Formas de Escrita".**

## Atividade 2 - “Vamos Aprender Hieróglifos”

Os hieróglifos egípcios foram o sistema de escrita formal usado no Antigo Egito. Surgiram por volta de 3200 a.C., na região de Abidos, no Alto Egito. Os primeiros hieróglifos eram pictográficos, ou seja, cada símbolo representava um objeto ou conceito. Com o tempo, os hieróglifos passaram a ser usados de forma fonética, representando sons ou sílabas. Os hieróglifos foram utilizados por mais de 3.000 anos, até ao século IV d.C., quando foram gradualmente substituídos pelo copta, uma forma de escrita derivada do grego.

Observa o alfabeto egípcio simplificado.

A 	B 	C 	D 	E 	F 	G 
H 	I 	J 	K 	L 	M 	N 
O 	P 	Q 	R 	S 	T 	U 
V 	W 	X 	Y 	Z 	CH 	SH 

Agora proponho-te um desafio: escreve em hieróglifos as seguintes três palavras relacionadas com o tema do Antigo Egito: Pirâmide; Faraó; Esfinge.

---



---



---

Bom trabalho!



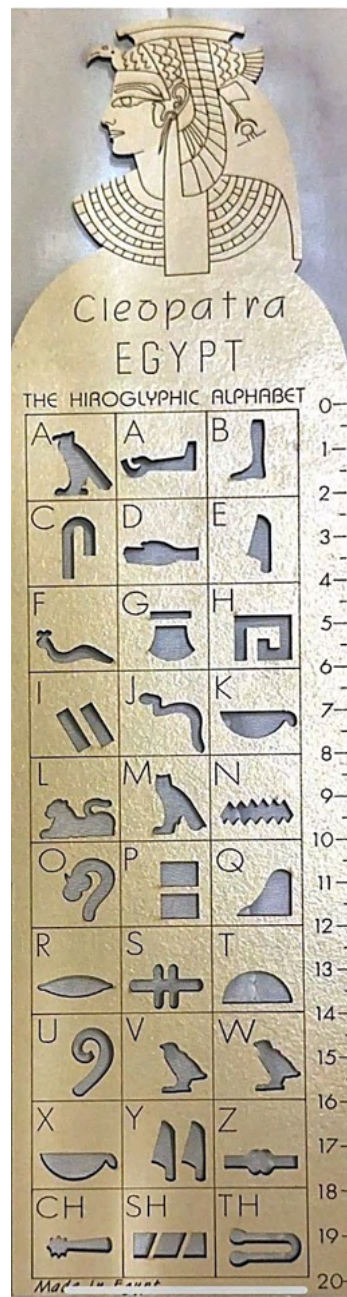
Professora: Mafalda Claro

3

Figura 32: Workshop de Escrita Antiga: Atividade 2 – “Vamos Aprender Hieróglifos”.

De forma a auxiliar os alunos na escrita dos hieróglifos, foi-lhes fornecida uma régua de hieróglifos como ferramenta de aprendizagem, proporcionando-lhes uma abordagem prática e visual para compreenderem e reproduzirem corretamente os caracteres egípcios antigos.

Ao empregar essa ferramenta, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a formação de palavras ou frases em hieróglifos, tornando a escrita nesse sistema mais acessível e envolvente. A abordagem prática oferecida pela régua contribuiu para a compreensão dos diferentes símbolos e das suas combinações, tornando a aprendizagem mais eficaz.



**Figura 33: Marcador / régua de hieróglifos.**

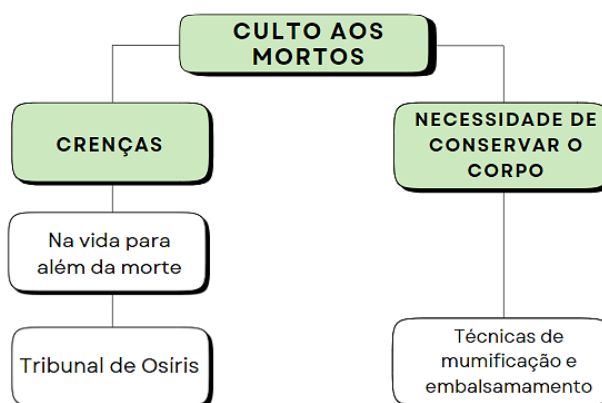
Na segunda parte da aula, a temática do culto aos mortos no Antigo Egito foi introduzida, explicitando-se as crenças dos antigos egípcios na reencarnação e na imortalidade. O vídeo “*O Livro dos Mortos egípcio: um manual de instruções para o mundo do Além*”, do *YouTube*, foi exibido para enriquecer a compreensão dos alunos.

A prática da mumificação e do embalsamamento foi caracterizada, acompanhada pela visualização de sarcófagos em miniatura, os quais foram distribuídos aos alunos. O vídeo “*Como fazer uma múmia*”, também do *YouTube*, proporcionou uma visão prática do processo.



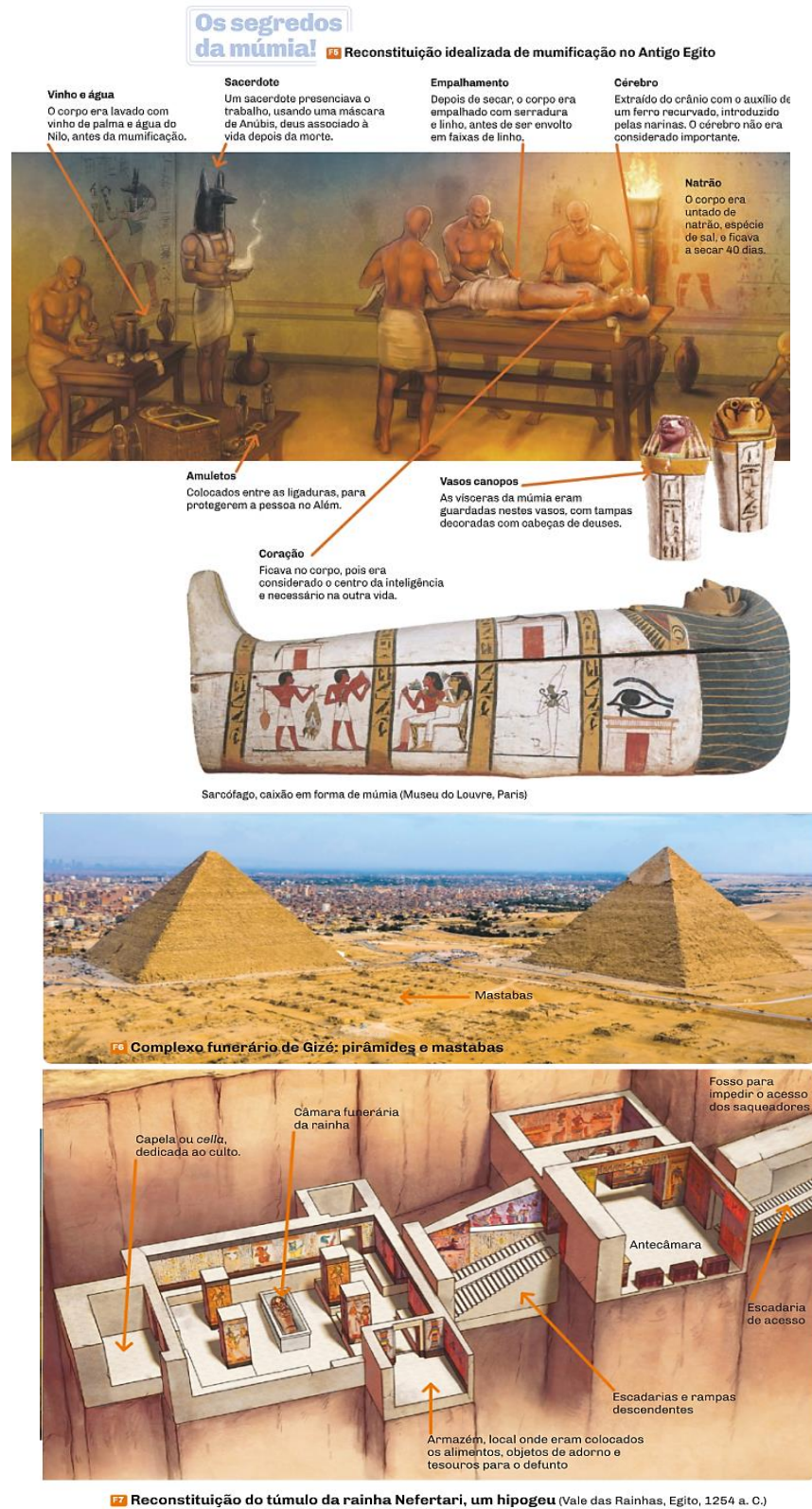
**Figura 34: Sarcófagos em miniatura.**

Os conteúdos lecionados foram depois organizados no quadro, através da construção de um esquema-conceptual com a turma. Os alunos registraram as informações nos seus cadernos diários para consolidar o processo de aprendizagem.



**Figura 35: Esquema-síntese construído com a turma e escrito no quadro.**

Posteriormente, foi realizada a leitura, análise e interpretação das fontes 5, 6 e 7 das páginas 46 e 47 do manual escolar, sob orientação da professora, em diálogo aberto com a turma.



**Figura 36: Fontes analisadas na aula.**

Manual escolar - *Vamos à História* - 7.º Ano (5ª ed.). Porto Editora, 2023, pp. 46-47.

Os alunos receberam uma síntese-esquemática sobre a temática da civilização egípcia para fixarem nos seus cadernos diários. O visionamento de um excerto do filme “A Múmia” (1999), através da plataforma Escola Virtual, conferiu uma abordagem cinematográfica à temática estudada.

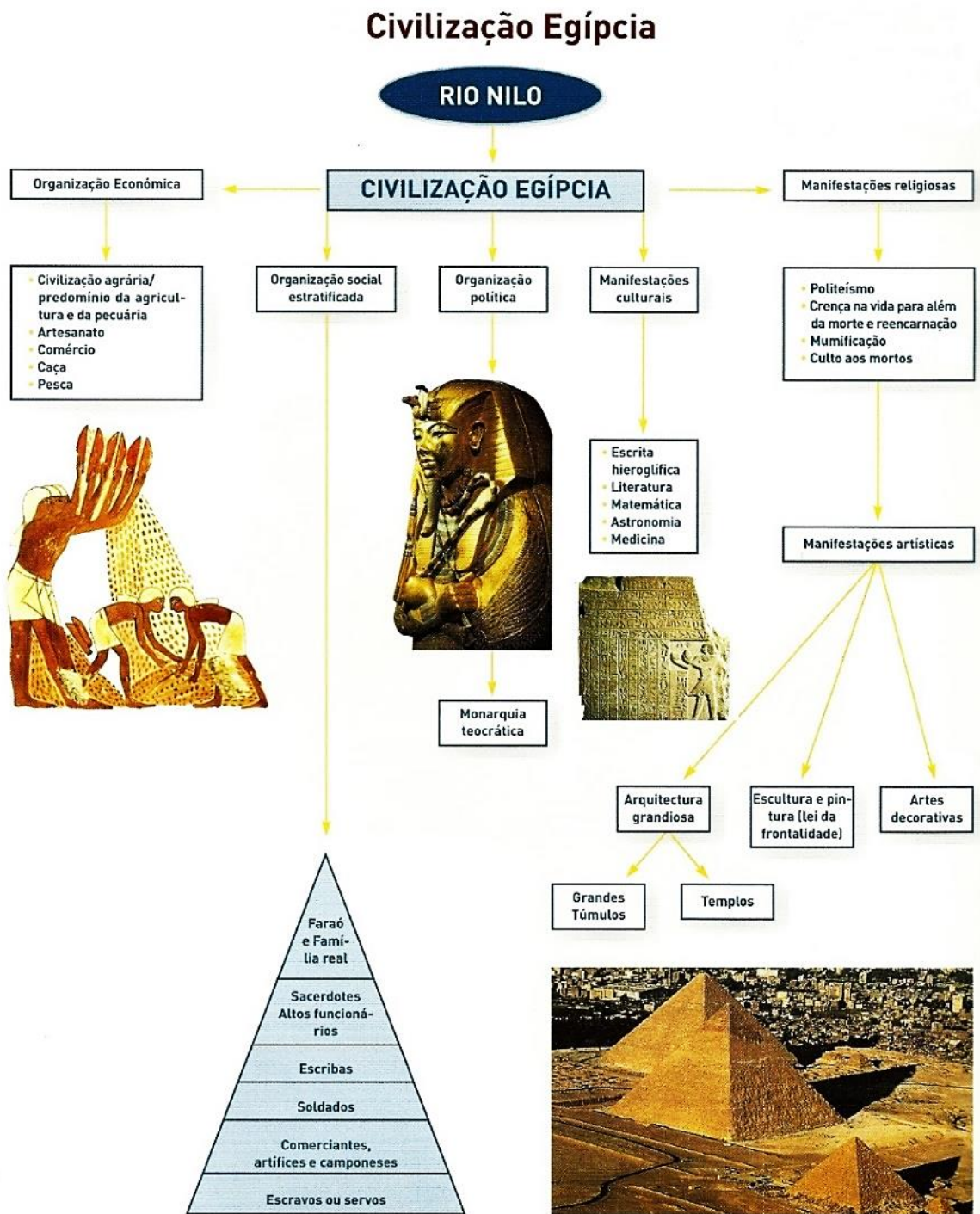


Figura 37: Síntese esquemática entregue aos alunos.

Fonte: <https://historiasete.webnode.pt/news/egito/>.

### 2.3.6. Aula Lecionada n.º 10<sup>179</sup>

**Disciplina:** História

**Ano/Turma:** 7.ºE

**Dia:** 24/10/2023

**Horário:** 08:20-09:10

**Tempo letivo:** 50 minutos

**Sala:** A1.26

**Professora Estagiária:** Mafalda Claro

**Professor(a) Titular da Turma:** Ricardo Presumido

**Professor(a) Orientadora Cooperante:** Deolinda Correia

**Tema:** Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações. Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito).

**Sumário:** O Egito na atualidade. Realização de um *Kahoot* para revisão dos conteúdos abordados.

#### **Desenvolvimento das Aulas:**

No que concerne à última aula lecionada, adotou-se uma abordagem pedagógica diferente, analisando o Egito na atualidade, com o intuito de proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente das diferenças que subsistem entre o cenário contemporâneo e o passado histórico do país. Com este propósito, foram minuciosamente analisados diversos elementos, desde os dados gerais que caracterizam o Egito, principalmente a capital, a língua oficial, a moeda e a religião, até à contextualização geográfica, situação política, clima, economia e riqueza cultural.

Para tornar a aula mais dinâmica, incorporaram-se elementos sonoros e visuais, introduzindo os alunos ao hino nacional do Egito, “*Bilady, Bilady, Bilady*”, uma notável composição de Sayed Darwish, disponível no *YouTube*. Além disso, o livro “*Egipto 1001 fotografias*”, da autoria de Celine de Queral, publicado pela Bertrand

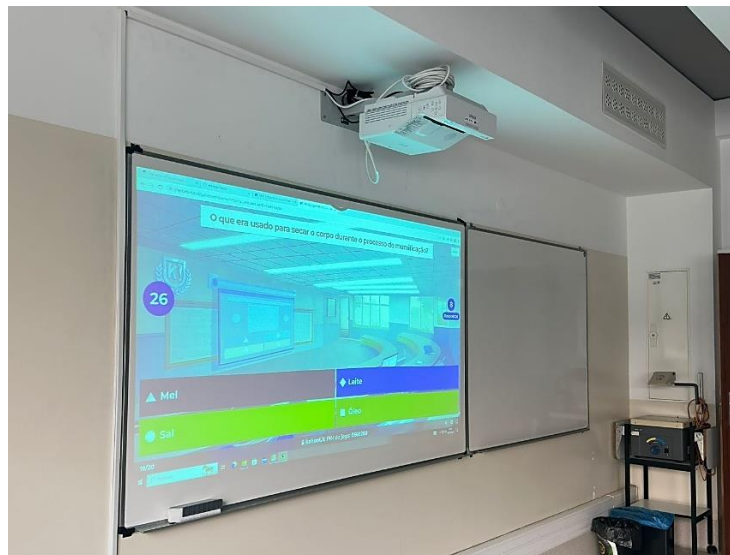
---

<sup>179</sup> Cf. Apêndice 12 - Planificação das Aulas n.ºs 9 e 10; Apêndice 13 – Apresentação Digital das Aulas n.ºs 9 e 10.

Editora, em 2008, foi apresentado como uma fonte visual enriquecedora, permitindo aos alunos explorar o Egito através de uma perspectiva multifacetada.

Ao explorar-se as maravilhas do Egito contemporâneo, os alunos foram guiados pelo visionamento do vídeo inspirador intitulado “*Amazing Places to visit in Egypt | Best Places to Visit in Egypt - Travel Video*” no *YouTube*. Esta experiência visual contribuiu para a compreensão das obras arquitetônicas mais relevantes do país e serviu como um recurso importante para contextualizar historicamente as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Por último, e como estratégia para consolidar a aprendizagem, a turma realizou um jogo didático utilizando a plataforma *Kahoot*. A divisão dos alunos em equipes proporcionou a revisão dos conteúdos abordados no decorrer das várias aulas lecionadas e fomentou a colaboração e o espírito de competição saudável entre os estudantes.



**Figura 38: Realização de jogo didático, *Quiz do Antigo Egito*, na plataforma *Kahoot*, para revisão dos conteúdos abordados no decorrer das aulas lecionadas.**

Adicionalmente, é de registrar a ocorrência de um episódio peculiar durante esta aula, em que um aluno manifestou o desejo de se tornar arqueólogo quando fosse adulto. Apesar de não estar diretamente relacionado com a matéria em questão, o aluno trouxe uma pedra contendo pinturas rupestres para partilhar com os colegas e a professora. Este gesto demonstrou o notório interesse e entusiasmo do aluno pela Arqueologia e pela História, adicionando um elemento fora do comum ao ambiente da sala de aula.



**Figura 39: Pedra com pinturas rupestres trazida por um aluno.**

Efetivamente, a última aula lecionada evidenciou a importância crucial de compreender o Egito na atualidade, não só para reconhecer as diferenças históricas e culturais, como também para despertar e manter um interesse contínuo dos alunos pela rica herança egípcia. A abordagem metodológica proporcionou aos estudantes uma perspectiva dinâmica e relevante, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Por último, importa salientar positivamente o comportamento e desempenho exemplares da turma 7.ºE. Destaca-se o notável interesse e participação demonstrados ao longo das aulas, evidenciando uma dedicação e envolvimento significativos por parte dos alunos. Essa postura contribuiu de maneira relevante para enriquecer e tornar as aulas mais produtivas e dinâmicas. A excelente relação pedagógica estabelecida com os alunos também desempenhou um papel fundamental nesse contexto, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e à interação construtiva.



**Figura 40: Professor titular da turma, Ricardo Presumido; docente estagiária, Mafalda Claro; e professora cooperante, Deolinda Correia, na última aula lecionada.**

## 2.4. Metodologias e Recursos Didáticos

No âmbito da disciplina de História, o processo de aprendizagem tem o intuito de capacitar os discentes a adquirirem conhecimento acerca de eventos históricos, compreender dinâmicas complexas e explicar fenómenos sociais passados. A compreensão desses eventos deve ser contextualizada numa perspetiva histórica abrangente e estabelecer conexões com diferentes regiões. Adicionalmente, a disciplina de História envolve práticas investigativas que visam fomentar a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Esta autonomia é promovida, sobretudo, através da interpretação de fontes escritas e iconográficas.<sup>180</sup>

Diversos autores identificam metodologias de ensino consideradas apropriadas para a aprendizagem da História, afastando-se do papel passivo e estruturado da memorização no processo de ensino-aprendizagem. Estes autores rejeitam a abordagem tradicionalista adotada por algumas escolas, na qual o professor recorre a métodos pedagógicos expositivos que limitam a participação ativa do aluno na aquisição e transmissão de conhecimento.<sup>181</sup>

Assim, à medida que se reconhece o papel ativo do discente no processo de aprendizagem, torna-se crucial que os docentes desenvolvam estratégias, objetivos e recursos alinhados com a estrutura dos currículos. Este alinhamento visa fomentar atividades que habilitem o aluno a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem<sup>182</sup>

No que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem, estas baseiam-se no método verbal, que envolve a transmissão de conhecimento, e no método pedagógico, com destaque para o método interrogativo (no qual os alunos questionam e refletem sobre o que aprenderam); o método afirmativo (onde os alunos demonstram os trabalhos que realizaram); e o método ativo (essencial no processo de ensino-aprendizagem, onde a aprendizagem contínua dos alunos e o ensino diferenciado estão interligados).

É essencial reconhecer a importância da sensibilização para diversas abordagens pedagógicas que se adequem ao contexto da sala de aula e às características específicas dos alunos. O objetivo subjacente a essas abordagens é

---

<sup>180</sup> Cf. SOUSA, *Op.Cit.*, p. 6.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>182</sup> *Ibidem*.

alcançar um desígnio central: auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo. A diversificação das estratégias torna a comunicação mais precisa e apelativa, suscitando o interesse dos alunos e facilitando a compreensão dos temas abordados.

Enquanto docente de História, o principal objetivo ao longo das aulas lecionadas foi o de suscitar o interesse dos alunos pela disciplina através de práticas dinâmicas e participativas, fomentando a reflexão, o pensamento crítico e a compreensão da relevância do estudo da História na formação de cidadãos conscientes e empáticos. Deste modo, no âmbito do 7º ano de escolaridade e das respetivas Aprendizagens Essenciais, adotou-se uma metodologia diversificada e estrategicamente concebida para proporcionar uma experiência educativa dinâmica e enriquecedora.

No que concerne ao método expositivo, priorizou-se a apresentação clara e objetiva dos factos históricos, destacando-se o contexto social, político e económico da civilização do Antigo Egito. Simultaneamente, estimulou-se a participação ativa dos alunos, promovendo discussões de ideias sobre os conteúdos abordados, integrando os métodos ativo e interrogativo. Essa abordagem procurou não só transmitir conhecimento, como também fomentar a compreensão crítica e a reflexão dos estudantes sobre os eventos históricos.

A exploração de fontes históricas, que representa uma metodologia fundamental no ensino da História, enriqueceu a experiência educativa ao proporcionar aos alunos um contacto com o passado, envolvendo-os na interpretação crítica e no questionamento. Esta metodologia visou, assim, desenvolver competências essenciais, como a capacidade de pesquisa, análise e pensamento crítico. O objetivo foi fomentar uma compreensão mais aprofundada e significativa dos eventos históricos, permitindo que os alunos se tornassem participantes ativos na construção do conhecimento.

A leitura, interpretação e análise de fontes históricas, escritas e não escritas, foram práticas fundamentais. Além dos documentos escritos presentes no manual escolar, a introdução de fontes não escritas, como papiros, sarcófagos em miniatura e estatuetas dos deuses egípcios, acrescentou uma dimensão tangível ao estudo histórico. Estas fontes proporcionaram uma conexão mais palpável com o passado, permitindo aos alunos desenvolver capacidades críticas na interpretação de artefactos culturais e históricos.

A utilização do manual escolar como complemento consolidou os conhecimentos adquiridos, fornecendo uma base teórica sólida para as discussões em sala de aula. Este recurso serviu como guia estruturado, promovendo a compreensão aprofundada dos conteúdos e estimulando a autonomia dos alunos na pesquisa e análise.

A promoção da discussão de ideias em sala de aula foi também uma prática essencial, pois analisar diferentes perspectivas sobre um evento histórico estimulou o pensamento crítico e incentivou os alunos a desenvolverem as suas próprias interpretações. O diálogo e a partilha de ideias contribuíram para a construção coletiva do conhecimento.

A realização de esquemas-conceituais no quadro facilitou igualmente a comunicação de conceitos históricos, contribuindo para uma maior interação entre a professora e os alunos e estimulando a participação ativa dos estudantes. Esta metodologia demonstrou ser eficaz para organizar e estruturar conceitos históricos complexos, uma vez que promoveu a compreensão dos alunos e permitiu-lhes visualizar relações e sequências temporais de eventos, contribuindo para uma aprendizagem mais clara e sistematizada.

Relativamente à integração de tecnologias educativas no ensino da História, a transformação do papel do professor é evidente, tornando-se um mediador que explora as potencialidades tecnológicas para criar experiências educativas significativas. As dinâmicas inovadoras, centradas no aluno, fomentam a interação entre professor e aluno, incentivando a participação ativa na construção autónoma do conhecimento.

No decorrer das aulas lecionadas, integraram-se vários recursos digitais, como as apresentações digitais, as plataformas interativas (Escola Virtual, Aula Digital, *Mentimeter*), os jogos didáticos (*Kahoot*), os vídeos e as músicas relacionados com os conteúdos históricos (tome-se como exemplo o hino nacional do Egito). Contudo, a incorporação da tecnologia foi cuidadosamente planeada e em concordância com as finalidades pedagógicas estabelecidas.

As apresentações digitais no contexto de sala de aula revelam uma série de aspetos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a capacidade de incorporar elementos multimédia, como imagens, vídeos, mapas e gráficos, enriquecendo a experiência visual dos alunos e estimulando a sua atenção. Ainda, esta metodologia fornece uma flexibilidade no acesso ao material didático, permitindo que os alunos revejam o conteúdo a qualquer momento, o que é útil para a

revisão de temas ou preparação para avaliações, e proporciona uma aprendizagem autónoma e personalizada.

Contudo, existem desafios associados ao uso deste método, tais como: a dependência excessiva da tecnologia, podendo ocorrer situações de falhas técnicas que prejudicam o decurso da aula; e a disparidade no acesso à tecnologia, já que os alunos com recursos limitados enfrentam dificuldades em aceder às apresentações digitais fora do contexto escolar, comprometendo a continuidade do processo de aprendizagem. É, por isso, fundamental equilibrar a integração tecnológica com uma abordagem pedagógica cuidadosa, garantindo que todos os alunos possam beneficiar plenamente do recurso à tecnologia no processo de aprendizagem.

A exploração de plataformas digitais, como a Escola Virtual, *Mentimeter* e *YouTube*, proporcionou um acesso fácil a recursos educativos adicionais. Estas plataformas permitiram a ampliação das fontes de informação, promovendo uma abordagem mais abrangente e atualizada do conteúdo histórico. Os jogos didáticos, exemplificados pela plataforma *Kahoot*, não só acrescentaram um elemento lúdico às aulas, como também desempenharam um papel crucial na revisão e consolidação dos conteúdos abordados. A competição amigável motivou os alunos a participarem ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a retenção de informação de forma dinâmica e interativa. Adicionalmente, a visualização de vídeos conferiu aos alunos uma perceção mais clara das características da civilização egípcia.

A utilização de excertos e/ou trailers de filmes históricos em sala de aula proporcionou uma experiência única, permitindo aos alunos imergirem na atmosfera da época e compreenderem melhor as motivações dos envolvidos. Ao visualizar filmes, a informação é recebida através dos canais auditivos, verbais e visuais, envolvendo uma atividade cognitiva mais completa. Esta abordagem promove uma aprendizagem significativa, pois os alunos estão simultaneamente expostos a palavras, imagens e sons, retendo a informação de maneira mais eficaz.

Segundo Reigada<sup>183</sup>, o filme pode reconstituir um período específico do passado, conferindo-lhe um realismo que permite aos alunos identificarem-se com as imagens e extrair delas elementos construtivos para a sua aprendizagem. No entanto, os professores devem seleccionar cuidadosamente os filmes, garantindo que estes se alinhem com os objetivos pedagógicos, fornecendo uma representação exata dos

---

<sup>183</sup> REIGADA, T. S. – *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013, p. 62.

eventos históricos. Conforme Monteiro<sup>184</sup>, “A utilização de filmes de caráter histórico é (...) um meio muito eficaz para motivar os alunos, desde que (...) sejam adequados ao seu nível etário e cognitivo, e (...) sejam bem preparados e comentados (...).”. Embora a utilização de filmes históricos na sala de aula possa enriquecer a experiência educativa, é importante reconhecer que os filmes, por natureza, são uma representação artística e interpretativa dos acontecimentos históricos, podendo tomar liberdades criativas que distorcem ou simplificam factos.

Em suma, a combinação destas metodologias e recursos didáticos não só enriqueceu o processo de ensino da História, como também cativou os alunos, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda e contextualizada da civilização do Antigo Egito.

## **2.5. Atividades não letivas**

As atividades não letivas realizadas na Escola Secundária Jorge Peixinho proporcionaram a participação em diversas iniciativas, ampliando significativamente a experiência enquanto professora estagiária. A participação em atividades fora do contexto de sala de aula revelou-se uma mais-valia, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do ambiente escolar e promovendo o desenvolvimento de competências diversas.

Em setembro, decorreu uma reunião do Conselho de Turma referente à turma 10.ºK, onde a professora cooperante, Deolinda Correia, leciona a disciplina de História da Cultura e das Artes, e que contou com a presença das professoras estagiárias. A participação em reuniões de Conselho de Turma assume uma importância primordial para um professor estagiário, uma vez que proporciona uma visão abrangente do processo educativo, assim como a oportunidade de compreender o acompanhamento personalizado dos estudantes.

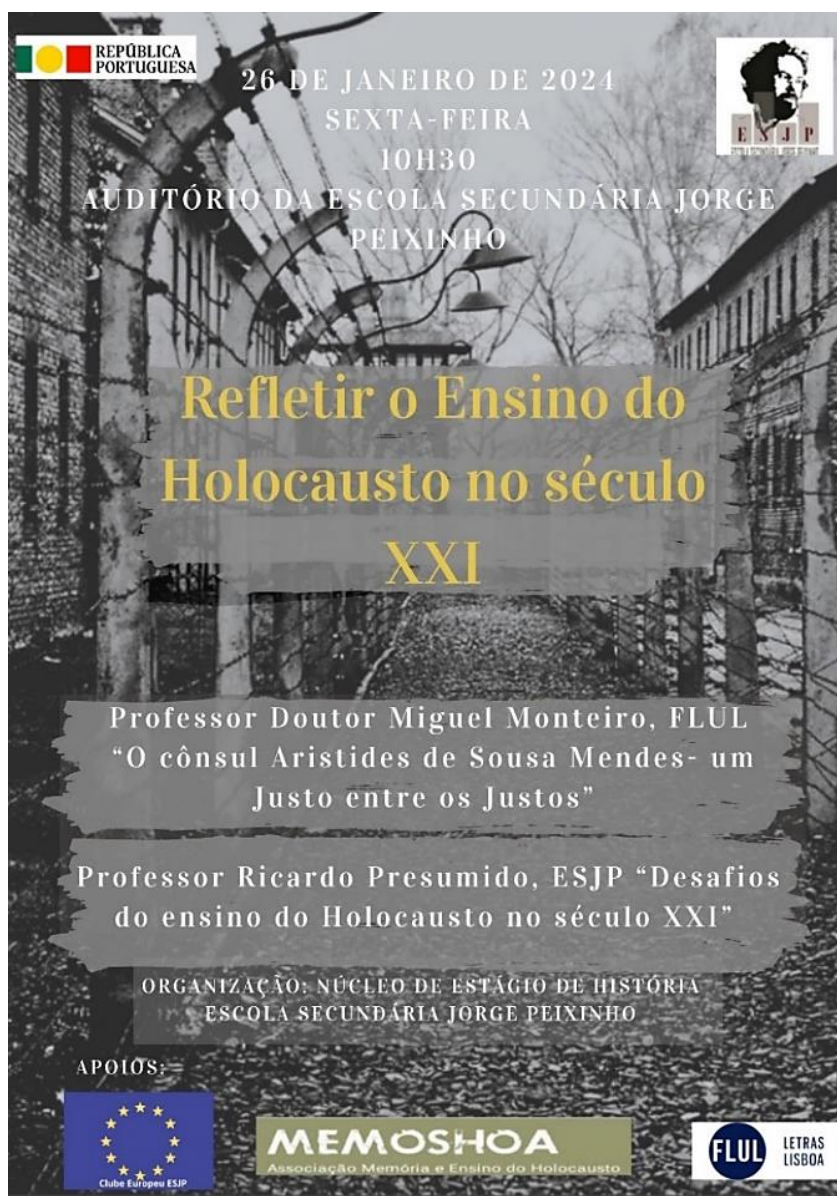
Foi possível assistir a várias aulas lecionadas pelo professor Ricardo Presumido às turmas 7.ºE, composta por vinte e dois alunos, e 12.ºH, composta por vinte e sete alunos, o que permitiu a observação de diferentes dinâmicas de ensino, métodos pedagógicos e estratégias de gestão de sala de aula. O conhecimento prévio dessas

---

<sup>184</sup> MONTEIRO, M. C. – Ensino da História. In Veiga, F. H (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*, Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 44.

turmas revelou-se importante, uma vez que as aulas lecionadas no contexto de estágio seriam destinadas à turma 7.ºE, enquanto a colega de estágio, Ana Catarina Costa, assumiria a responsabilidade de lecionar para a turma 12.ºH.

Destaca-se igualmente a participação ativa na conferência sobre o Holocausto, intitulada “*Refletir o Ensino do Holocausto no século XXI*”, e realizada no dia 26 de janeiro de 2024, no Auditório da Escola Secundária Jorge Peixinho, pelas dez horas e trinta minutos. Nesta ocasião, as professoras estagiárias assumiram os papéis de apresentadoras e moderadoras, tendo ainda a responsabilidade de conceber um cartaz para o evento.



**Figura 41: Cartaz elaborado pelas professoras estagiárias, Mafalda Claro e Ana Catarina Costa.**

Os oradores desta palestra foram o Professor Doutor Miguel Monteiro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que abordou o tema “*O Cônsul Aristides de Sousa Mendes - Um Justo entre os Justos*”, e o Professor Ricardo Presumido da Escola Secundária Jorge Peixinho, cuja apresentação foi acerca dos “*Desafios do Ensino do Holocausto no século XXI*”, as quais trouxeram perspetivas valiosas e enriquecedoras para a reflexão sobre este tema sensível.



Figura 42: Palestra “*Refletir o Ensino do Holocausto no século XXI*”, ESJP.

A participação em atividades extracurriculares, tais como: reuniões, observação de aulas de outros docentes e palestras/colóquios, contribuiu para fortalecer a ligação com a comunidade escolar. Essas experiências revelaram-se cruciais para o desenvolvimento profissional e proporcionaram uma compreensão mais profunda do papel do professor para além do ambiente de sala de aula.

## 2.6. Avaliação

*“Difícilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes na sala de aula.”*<sup>185</sup>

Domingos Fernandes

A avaliação é um conceito multifacetado que adquiriu uma complexidade crescente, emergindo num campo de tensões entre as exigências da sociedade e as diversas instituições formativas, especialmente a escola. No domínio educativo, a avaliação das aprendizagens tem sido moldada em função do tempo, do contexto histórico e das opções políticas. Os propósitos da avaliação, a sua evolução e persistência ao longo do tempo estão intrinsecamente ligados a movimentos sociais e a tensões entre diversas perspetivas.<sup>186</sup>

No início do século XX, a avaliação estava predominantemente centrada na análise do desempenho dos alunos, sendo vista como a elaboração de instrumentos de medição das aprendizagens dos alunos com elevado nível de validade e fidelidade.<sup>187</sup> No entanto, a visão atual da avaliação é mais ampla, considerando-a como uma construção social em vez de uma medida objetiva, o que implica que a avaliação não pode ser reduzida a notas e testes, mas envolve a interpretação dos resultados e a tomada de decisões.

Na atualidade, a avaliação é encarada como um processo de tomada de decisão que implica a análise e interpretação de informações, visando tomar decisões alinhadas

---

<sup>185</sup> FERNANDES, D. – Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J.-M. D. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p. 2.

<sup>186</sup> COSME, A. et al. – *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora, 2020, p. 23.

<sup>187</sup> SANTOS, L., e PINTO, J. – Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In F. H. Veiga (Coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, p. 504.

com os seus propósitos e objetivos. Os autores argumentam que a avaliação é um processo de seleção e produção de informações, onde o aluno produz respostas em relação a uma tarefa e o professor possui um modelo de referência que inclui normas, critérios de avaliação e a sua representação sobre o que é avaliar aprendizagens. A decisão final de avaliação é resultado do confronto entre as evidências recolhidas pelo professor e o seu próprio modelo de referência. Ainda, a avaliação é uma construção social que envolve o diálogo entre o aluno e o professor, tornando-se um processo de comunicação fundamental<sup>188</sup>.

A nível educativo, é notável a assimetria de poder entre o professor e o aluno, uma vez que é o professor que detém o conhecimento e a responsabilidade de ensinar. Na avaliação, essa disparidade torna-se evidente, pois o conhecimento é revelado através do desempenho. Ao avaliar um aluno, o professor solicita uma tarefa, podendo ou não explicitar como realizá-la e os critérios para considerá-la bem executada. Esses critérios, chamados de critérios de avaliação, são fundamentais para que o estudante compreenda as expectativas do professor e responda adequadamente. A clareza e explicitação dos critérios são cruciais, influenciando diretamente na interpretação e execução das tarefas<sup>189</sup>. A explicitação dos critérios é, por isso, muito importante no processo de avaliação, contribuindo para a compreensão da avaliação como uma construção social.

Com efeito, avaliar é um processo pedagógico, cujo propósito é melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, é ajudar os alunos a aprender, recorrendo a estratégias diversificadas, nomeadamente através de *feedback* e reforço positivo por parte do professor aos alunos. Ao contrário do que se possa pensar, a avaliação pedagógica, seja ela formativa ou sumativa, não é uma questão de instrumentos, mas sim um processo que, em qualquer circunstância, deve estar sempre ao serviço da aprendizagem, mesmo quando se trata de uma avaliação sumativa.

A avaliação pedagógica é um processo intrinsecamente marcado pela subjetividade, uma vez que, em última análise, o avaliador é sempre confrontado, num determinado momento, com a necessidade de avaliar o que foi realizado, decidir o próximo passo e verificar se este processo está alinhado com a prática, experiência e conhecimentos individuais. Deste modo, a avaliação não se destina a atribuir

---

<sup>188</sup> Cf. SANTOS e PINTO, *Op.Cit.*, p. 506.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 507.

classificações, isto é, o seu propósito não é classificar, mas sim contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Perrenoud<sup>190</sup> destaca a posição central da avaliação num octógono de forças, que regula as relações entre a comunidade escolar, incluindo professores, a escola e as famílias. Este octógono de forças engloba diversas dimensões, como as relações entre as famílias e a escola; a organização das aulas e a individualização; a didática e os métodos de ensino; o contrato didático, a relação pedagógica e a profissão de aluno; a concertação, o controlo e a política da instituição de ensino; os programas, objetivos e exigências; o sistema de seleção e orientação; e, por último, as satisfações pessoais e profissionais.

Essas forças, na sua totalidade ou parcialmente, exercem pressão sobre o desempenho docente. A avaliação, muitas vezes associada a classificação, medida, sanção, prémio e castigo num contexto profissional exigente e complexo, submete os professores a um sistema que valoriza exames e classificações, impactando a ação pedagógica. Contudo, os professores têm o poder de decidir se o foco da avaliação deve residir na sua formatividade, podendo optar por não recorrer exclusivamente a testes de avaliação sumativa escrita, escolhendo processos e instrumentos mais enriquecedores. Assim, a avaliação pode tornar-se um exercício de libertação e aprendizagem.

Há já alguns anos que se reconhece a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, desatualizadas face às exigências sociais e curriculares dos sistemas educativos atuais. No entanto, alterar a avaliação implica uma transformação significativa na escola, pois mexer nesse aspeto é questionar equilíbrios frágeis que estruturam o tempo escolar e oferecem pontos de referência.

Assim, a mudança substancial passa pela implementação da avaliação formativa, integrada nos processos de ensino-aprendizagem, visando apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Isso requer uma aposta estratégica na inovação e na alteração das práticas pedagógicas, através da diversificação de instrumentos e técnicas de avaliação, promovendo consistência e rigor no processo avaliativo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, preconiza que:

“a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria, baseada

---

<sup>190</sup> Cf. PERRENOUD., *Op.Cit.*, p. 11.

num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam enquanto referenciais as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação”.

Assim sendo, a avaliação é tida como um meio importante de regulação e de orientação do percurso escolar, bem como de verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelo aluno. Como processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação encaminha o percurso escolar dos alunos e confirma as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, definidos nas Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).<sup>191</sup>

### **2.6.1. Avaliação das Aprendizagens (Sumativa) e Avaliação para as Aprendizagens (Formativa)**

A avaliação das aprendizagens envolve uma variedade de instrumentos e métodos, com diferentes propósitos. A avaliação para a medição e o controlo sistemáticos dos desempenhos dos alunos contribui para melhorar as aprendizagens e garantir oportunidades de acompanhamento no processo educativo.<sup>192</sup>

A ação de avaliar requer a identificação do objeto a avaliar, sendo que, no caso da avaliação das aprendizagens, a análise dos resultados expande-se para além do objeto em questão. Perrenoud destaca que “antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.”<sup>193</sup>

A avaliação das aprendizagens, operando em vários níveis, contribui para avaliar o sistema educativo nacional e internacionalmente, como é evidenciado por iniciativas como o PISA (Programme for International Student Assessment). Essas

---

<sup>191</sup> É com base neste documento que os diferentes intervenientes no processo educativo devem definir estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos para que todos os alunos alcancem as competências nele definidas e, assim sendo, é necessário, por um lado, analisar o currículo como uma ferramenta de trabalho e, por outro lado, é necessário um compromisso entre todos os envolvidos no processo, ou seja, é imprescindível a implementação de um trabalho colaborativo entre pares, com objetivos e estratégias concretas, segundo procedimentos pedagógicos consistentes.

<sup>192</sup> Cf. COSME, A. et al., *Op.Cit.*, p. 13.

<sup>193</sup> PERRENOUD, P. – *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed, 1999, p. 11.

avaliações desempenham um papel essencial na prestação de contas, influenciando opções políticas e relações entre países<sup>194</sup>.

O sistema de avaliação quantitativa, expresso em valores numéricos, é uma linguagem partilhada na sociedade, proporcionando uma comunicação facilitada sobre a qualidade do serviço educativo. No entanto, essa abordagem tradicional de classificação, baseada em valores numéricos, não reflete verdadeiramente o que o aluno aprendeu ou as competências desenvolvidas. Essa concepção de avaliação como classificação, embora normal durante décadas, está a ser questionada. A avaliação não deve limitar-se à medição, mas sim promover a aprendizagem, fornecer *feedback* relevante para o desenvolvimento do aluno e informar sobre o progresso e expectativas futuras<sup>195</sup>.

É essencial alargar o léxico da avaliação, introduzindo conceitos como técnicas de recolha de informação, tarefas de avaliação e monitorização de aprendizagens. A avaliação e a classificação, embora comumente usados como sinónimos, representam processos distintos. A classificação, atribuindo valores numéricos ou letras, tem o propósito de hierarquizar desempenhos, muitas vezes confundindo-se com os próprios alunos. Por outro lado, a avaliação visa motivar os alunos, fornecer informações relevantes para o desenvolvimento e progresso educativo, distinguindo-se pela sua intencionalidade<sup>196</sup>.

No contexto educativo, é comum referir-se à avaliação sumativa, também chamada de avaliação das aprendizagens, e à avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, como dois tipos distintos de avaliação. Essa distinção geralmente está relacionada com os instrumentos utilizados e o rigor associado à avaliação sumativa em comparação com a formativa. A avaliação sumativa frequentemente utiliza processos formais, como testes, para atribuir classificações, enquanto a avaliação formativa recorre a processos informais, nos quais o professor não possui informação igual para todos os alunos. No entanto, há quem argumente que, na prática, ambas as abordagens são mais semelhantes do que diferentes, pois os testes também fornecem indicações ao professor e ao aluno sobre as suas aquisições, podendo servir como motivadores e ferramentas de aprendizagem.

---

<sup>194</sup> Cf. COSME, A. et al., *Op.Cit.*, p. 14.

<sup>195</sup> *Ibidem*.

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 15.

A distinção central entre avaliação formativa e sumativa reside no propósito e no uso das evidências recolhidas. A avaliação sumativa visa inventariar as aquisições dos estudantes num determinado momento, utilizando as evidências para tomar decisões administrativas, como hierarquizar e selecionar. Por outro lado, a avaliação formativa utiliza as evidências para compreender o nível de aprendizagem do aluno e tomar decisões no sentido de promover melhores aprendizagens e regular o ensino.

O professor é geralmente responsável pela avaliação sumativa, enquanto a avaliação formativa pode ser partilhada entre professor e aluno. Além disso, a avaliação formativa ocorre preferencialmente durante o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que a avaliação sumativa ocorre, por exemplo, no final de um período ou semestre.

As interpretações em relação ao estatuto do erro ou dificuldades do aluno também diferem entre avaliação sumativa e formativa. Na avaliação sumativa, o erro é visto como uma falta de saber, muitas vezes sendo um elemento contabilístico para atribuição de classificações. Na avaliação formativa, o erro é considerado uma manifestação de dificuldade na construção do saber, sendo visto como uma oportunidade de identificação e superação da dificuldade.

## **2.6.2. Instrumentos e Métodos de Avaliação**

No âmbito do estágio profissional, a avaliação revelou-se um pilar fundamental na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A integração de modalidades distintas de avaliação, nomeadamente a avaliação formativa e a avaliação sumativa, desempenhou um papel crucial na formação e desenvolvimento contínuo dos alunos.

Contrariamente à avaliação formativa, a avaliação sumativa não acompanha de forma sistemática o dia-a-dia do ensino e das aprendizagens, por isso importa salientar que estas avaliações são distintas, mas constituem processos complementares e rigorosos com o mesmo propósito: apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.<sup>197</sup>

A avaliação formativa, adotada como prática constante durante as aulas lecionadas, destacou-se pela sua natureza contínua e personalizada. De acordo com os

---

<sup>197</sup> Cf. FERNANDES, D., *Op. Cit.*, 2022, p. 3.

Critérios Específicos de Avaliação para o Ensino Básico em História, este método proporcionou um *feedback* constante aos alunos, permitindo não só avaliar o seu progresso, como também orientar o processo de aprendizagem em tempo real. Através da identificação atempada de pontos fortes e áreas a melhorar, a avaliação formativa revelou-se uma ferramenta valiosa para ajustar estratégias pedagógicas, promovendo uma abordagem centrada no aluno.

A definição de *feedback* varia entre autores, podendo ser considerado como qualquer comentário avaliativo que informa sobre a qualidade do trabalho realizado. Em termos práticos, o *feedback* pode ser visto como um impulsionador da melhoria pessoal ou como um meio para reduzir a diferença entre o desempenho atual e o esperado. Neste sentido, considera-se o *feedback* como sendo uma informação intencionalmente produzida para auxiliar o aluno a melhorar, mesmo que a melhoria não seja imediata. No âmbito da avaliação formativa, o *feedback* é destacado como um mediador para melhorar o desempenho, podendo ser fornecido de forma oral ou escrita.<sup>198</sup>

Além disso, a observação direta dos alunos desempenhou um papel relevante no processo de avaliação. Foram utilizadas grelhas de observação em sala de aula, abrangendo aspetos como a participação oral, a responsabilidade, as atitudes/comportamento, a concentração, o empenho e o envolvimento no tema, permitindo uma análise mais abrangente do desempenho dos alunos, complementando a avaliação formativa.

---

<sup>198</sup> Cf. SANTOS e PINTO, *Op. Cit.*, p. 513.

### Registo da observação sistemática da participação em sala de aula

N.º	Parâmetros									TOTAL
	Intervém por iniciativa própria	Intervém regularmente e respeitando as regras	Toma notas no caderno ao longo da aula	Exprime-se com correção e clareza	Apresenta novas ideias/perspetivas	Intervém do modo fundamentado	Reformula posições pessoais	Discute de modo cortês, as ideias dos seus colegas	Gere, adequadamente, o tempo das suas intervenções	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										

MB = Muito Bom; B = Bom; SUF = Suficiente; INSUF = Insuficiente

**Figura 43: Exemplo de grelha de registo da observação sistemática da participação em sala de aula.**

A interação entre professora e alunos no contexto de sala de aula ocorreu de forma constante, sendo uma forma essencial de comunicação. Embora essa comunicação seja geralmente encarada como algo natural devido à sua presença contínua, raramente é analisada sob a perspetiva de ser uma estratégia avaliativa que contribui para a aprendizagem.

Também a apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos foi um método aplicado, considerando domínios específicos, tais como a análise de fontes, a compreensão histórica e a comunicação, o qual proporcionou uma avaliação mais detalhada das competências dos alunos, enriquecendo o processo de avaliação global.

No que diz respeito à avaliação sumativa, e ao incidir sobre o desempenho global dos alunos, a mesma desempenhou um papel crucial na aferição da aquisição de conhecimentos e competências dos alunos, possibilitando uma visão mais ampla do

percurso educativo e fornecendo dados significativos sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

As questões de aula, por exemplo, consistem em perguntas breves realizadas no final de uma aula, abordando os temas discutidos. Esta prática avaliativa foi introduzida nas escolas portuguesas há alguns anos e visa questionar os alunos sobre as ideias importantes trabalhadas na aula, identificando possíveis concepções errôneas construídas pelos estudantes. Essas questões proporcionam ao professor informações imediatas que podem orientar o ensino na aula seguinte.<sup>199</sup>

Embora em Portugal não existam estudos significativos sobre o uso específico de questões de aula, sabe-se que, em muitos casos, estas são utilizadas como substitutas dos testes escritos, sobretudo a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Acredita-se que esta estratégia, especialmente numa lógica de avaliação sumativa, mantém os alunos atentos durante a aula, uma vez que têm consciência de que serão avaliados no final da mesma.<sup>200</sup>

Assim, foi proposta uma questão-aula à turma 7.ºE, que possibilitou a consolidação das competências adquiridas nas aulas n.ºs 3 e 4, além de permitir uma análise abrangente do progresso individual de cada estudante, fornecendo percepções sobre o nível de assimilação dos conteúdos lecionados. Posteriormente, a questão-aula foi corrigida em sala de aula, sendo atribuída uma avaliação qualitativa a cada aluno.

---

<sup>199</sup> Cf. SANTOS e PINTO, *Op.Cit.*, p. 521.

<sup>200</sup> *Ibidem.*

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_ Professor(a): \_\_\_\_\_

**1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações**

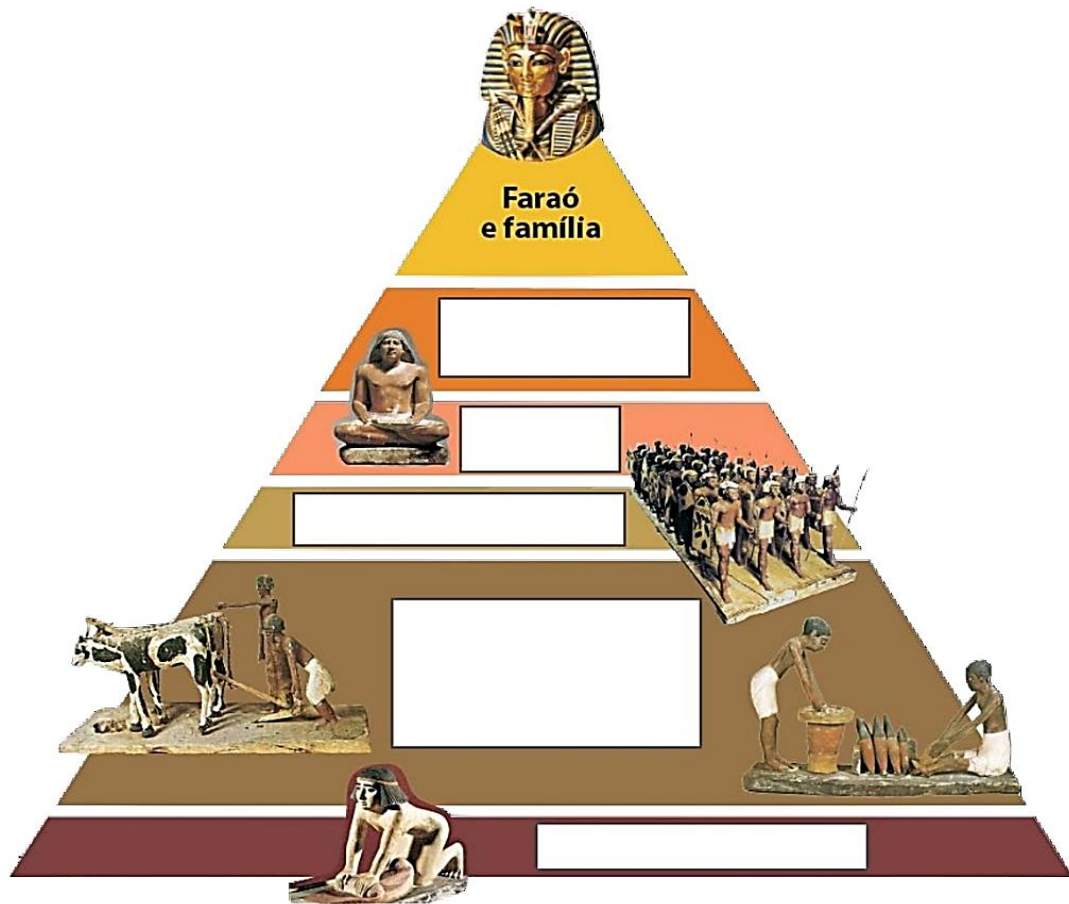
**1.2. Contributos das primeiras civilizações**

***A organização social e política no Antigo Egito***

***Os poderes do faraó***

1. Observa a pirâmide social do Antigo Egito.

1.1. Completa-a com os estratos sociais em falta.



1.2. A sociedade egípcia era uma sociedade estratificada. Explica porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.3. Indica os estratos sociais que eram a base da economia egípcia. Justifica.

---

---

---

---

1.4. No fundo da pirâmide da sociedade egípcia encontram-se os escravos.

Diz o que entendes por escravatura.

---

---

---

---

2. Selecciona, com X, as opções que completam corretamente as afirmações.

2.1. O poder do faraó era

- a) sacralizado.   
b) democrático.

2.2. Na base da economia egípcia estavam

- a) os sacerdotes e os altos funcionários.   
b) os artesãos, os comerciantes e os camponeses.

2.3. Os trabalhos mais duros e difíceis eram desempenhados

- a) pelos escravos.   
b) pelos escribas.

2.4. A administração dos templos e os cultos religiosos eram da responsabilidade

- a) dos escribas.   
b) dos sacerdotes.

2.5. A sociedade egípcia era

- a) justa e igualitária.   
b) hierarquizada e estratificada.



Figura 45: Questão-Aula aplicada aos alunos (página 2).

3. Observa a imagem do faraó.

3.1. Completa os balões de fala com os seus poderes, utilizando as palavras colocadas na chave.

chefe do exército      juiz mais importante      sacerdote mais importante      administro o Egito      poder sagrado

Sou .....

Tenho o .....

Eu .....

Sou o .....

Sou o .....

Bom trabalho!



Figura 46: Questão-Aula aplicada aos alunos (página 3).

Correção da Questão-Aula (16/10/2023)

1.1.



1.2. A sociedade egípcia era uma sociedade estratificada, pois encontrava-se dividida em estratos sociais com funções, direitos e deveres distintos, sendo uns considerados mais importantes do que outros.

1.3. Os estratos sociais que compunham a base da economia egípcia eram os artesãos, os comerciantes, os camponeses e os escravos, pois viviam do seu trabalho, pagando impostos, em géneros ou trabalho, ao faraó e aos estratos sociais privilegiados.

1.4. A escravatura consiste numa prática em que um ser humano é privado da sua liberdade, estando sujeito à vontade de outrem, que o considera sua propriedade.

2.1. a) sacralizado.

2.2. b) os artesãos, os comerciantes e os camponeses.

2.3. a) pelos escravos.

2.4. b) dos sacerdotes.

2.5. b) hierarquizada e estratificada.

3.1.



Figura 47: Correção da Questão-Aula.

Grelha de classificação												
Questão-Aula - História - 7ºE - 16/10/2023												
Questões	Total										100	Avaliação Qualitativa
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.		
Cotação	18	10	12	10	5	5	5	5	5	25		
	18	5	6	0	5	5	5	5	5	25	73	Bom
	18	5	6	5	5	5	5	0	5	25	79	Bom
	18	5	12	10	5	5	5	5	5	25	95	Muito Bom
	14	5	10	0	0	5	5	5	5	25	74	Bom
	10	0	0	5	5	5	5	0	5	25	60	Suficiente
	10	5	6	5	5	5	5	5	5	25	76	Bom
	10	5	6	5	5	0	5	5	0	25	66	Suficiente +
	14	5	6	5	5	5	5	5	5	25	80	Bom
	18	5	6	5	5	5	5	0	5	25	79	Bom
	12	5	0	0	5	0	5	5	5	25	62	Suficiente
	16	5	6	5	0	5	5	5	5	25	77	Bom
	12	5	6	5	5	5	5	5	5	25	78	Bom
	12	10	6	5	5	5	5	5	5	25	83	Bom +
	18	5	6	5	5	5	5	5	5	25	84	Bom +
	18	5	6	5	5	5	5	5	5	25	84	Bom +
	18	0	0	0	5	5	5	5	5	25	68	Suficiente +
	10	0	0	0	0	5	5	5	5	25	55	Suficiente
	18	5	6	5	5	5	5	5	5	25	84	Bom +
	16	10	12	5	5	5	5	0	5	25	88	Bom +
	18	5	6	0	5	5	5	5	5	25	79	Bom
	12	0	10	10	5	5	5	5	5	25	82	Bom
	12	5	0	0	5	0	5	0	5	25	57	Suficiente

**Figura 48: Grelha de classificação da Questão-Aula.**

*Nota:* devido à lei de proteção de dados pessoais, os nomes dos alunos foram ocultados.

Adicionalmente, procedeu-se à elaboração da 1.ª ficha de avaliação sumativa, em colaboração com o professor titular da turma, Ricardo Presumido. As fichas de avaliação, muitas vezes referidas como testes, fazem parte da técnica de recolha de dados de testagem, mas não são o único nem o principal instrumento de avaliação dos alunos. É importante reconhecer que, juntamente com outros métodos avaliativos, “a sua utilização só faz sentido se estiverem alinhados com o currículo, ou seja, com aquilo que se pretende que os alunos aprendam.”<sup>201</sup>.

Para se construir uma ficha de avaliação ou teste escrito, deve-se iniciar o processo com a elaboração de uma matriz, onde se identificam os conteúdos e capacidades a avaliar, atribuindo-lhes pesos relativos de acordo com a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Após essa construção, a seleção, adaptação ou criação de questões ou itens para o teste torna-se mais clara<sup>202</sup>.

Os itens de um teste podem ser de seleção ou construção. Entre os itens de seleção, encontram-se a escolha múltipla, a associação, a ordenação, o verdadeiro/falso e de completamento. Já os itens de construção incluem completamento, resposta curta

<sup>201</sup> FERNANDES, D. et al. – Portfólios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participativa e mais reflexiva. In IIE (Ed.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1993, p. B/8.

<sup>202</sup> Cf. SANTOS e PINTO, *Op. Cit.*, p. 524.

e desenvolvimento. Cada tipo de item tem vantagens e limitações, sendo necessário definir previamente os critérios de classificação para cada situação<sup>203</sup>.

Com efeito, desenvolveram-se os exercícios relativos ao tema lecionado, “*Contributos das primeiras civilizações*”, com foco na civilização do Antigo Egito. Por sua vez, o professor Ricardo Presumido elaborou os exercícios relativos ao tema lecionado anteriormente, “*As primeiras comunidades humanas*”. Esta colaboração foi essencial para assegurar que a avaliação sumativa abrangesse de forma equitativa os dois temas, refletindo de maneira explícita os conteúdos lecionados.

### QUESTÕES PARA A FICHA DE AVALIAÇÃO - HISTÓRIA - 7ºE (30/10/2023)

#### *Contributos das primeiras civilizações*

#### 1. Lê a fonte.

##### A - Das aldeias às cidades

As primeiras civilizações surgiram nos vales férteis de grandes rios [...]. A prática da agricultura, aliada à fertilidade da terra, permitiu a existência de excedentes e, em consequência, tornou possível às populações a prática do comércio.

As comunidades estabeleceram governos mais formais, criaram novas especializações, algumas pessoas puderam tornar-se sacerdotes ou artífices, começaram a surgir diferenças económicas e sociais e a maior parte destas comunidades começou a desenvolver ou a utilizar um sistema de escrita.

Peter Stearns, *World History in Documents*, New York University Press, 1998.

#### 1.1. Assinala com X a opção que completa corretamente a afirmação.

- a) Segundo a fonte A, a prática da agricultura, aliada à fertilidade da terra, permitiu...
- o comércio.
  - a existência de excedentes e o desenvolvimento do comércio.
  - a indústria.
- b) Com a especialização de funções, surgiram...
- novas comunidades.
  - diferenças sociais e económicas.
  - técnicas agrícolas.
- c) Estas novas comunidades começaram a desenvolver um...
- sistema de rega.
  - sistema político.
  - sistema de escrita.

#### 2. Observa as fontes.

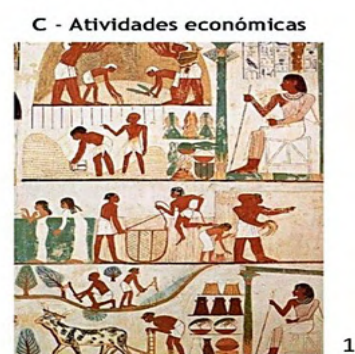


Figura 49: Questões elaboradas pela docente para a 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 1).

<sup>203</sup> Cf. SANTOS e PINTO, *Op. Cit.*, p. 524.

2.1. A partir da análise das fontes, indica:

- a) a civilização representada - \_\_\_\_\_
- b) o rio que a atravessa - \_\_\_\_\_
- c) uma atividade desenvolvida pela sua população - \_\_\_\_\_
- d) um monumento que a caracterize - \_\_\_\_\_

3. Completa os espaços em branco, para descreveres os poderes do Faraó.  
Usa as palavras da chave.

O Faraó concentrava em si todos os \_\_\_\_\_; era sumo \_\_\_\_\_, juiz supremo, comandava os \_\_\_\_\_ e controlava a administração. Os Egípcios acreditavam que o Faraó era um \_\_\_\_\_ e, por isso, detinha um poder \_\_\_\_\_.

**Chave**

- Deus
- Sacralizado
- Poderes
- Sacerdote
- Exércitos

4. Completa o quadro sobre a sociedade egípcia.

Quem pertencia ao grupo dos privilegiados?	
Quem pertencia ao grupo dos não privilegiados?	
Que grupo estava na base da pirâmide?	

D - Sociedade egípcia



5. Atenta nas imagens relativas à arte egípcia.

D - Arquitetura



E - Pintura



F - Escultura



Figura 50: Questões elaboradas pela docente para a 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 2).

5.1. Refere o nome e a função do monumento apresentado na imagem D.

---



---

5.2. A partir das imagens, assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

- Os Egípcios eram monoteístas, porque acreditavam em vários deuses.
- Os Egípcios acreditavam na imortalidade da alma e na vida além da morte.
- As pirâmides eram túmulos.
- A arquitetura egípcia era grandiosa, monumental, mas pouco duradoura.
- Os Egípcios deixaram importantes contributos na Medicina, Geometria e Astronomia.

Bom trabalho!





3

Figura 51: Questões elaboradas pela docente para a 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 3).

PROPOSTAS DE CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO - HISTÓRIA - 7ºE  
(30/10/2023)

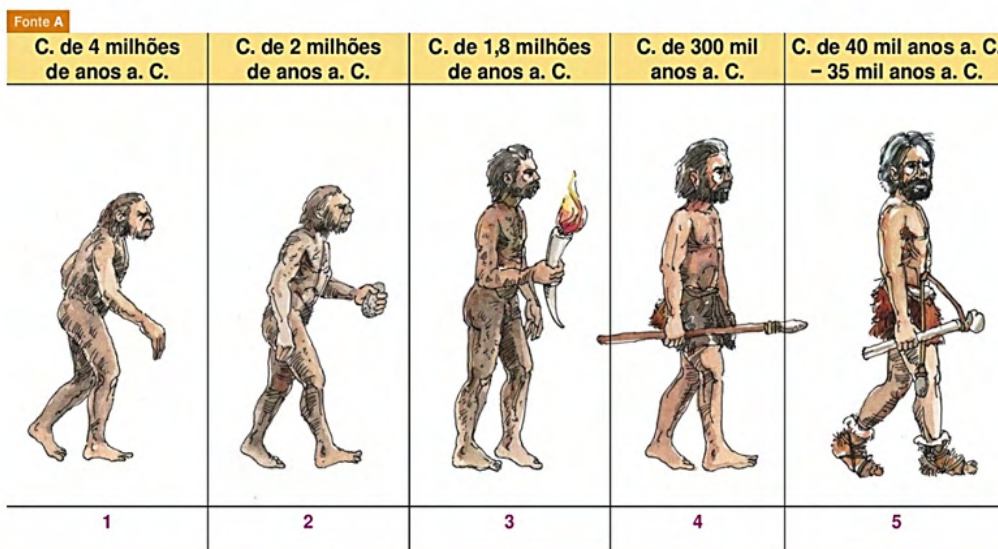
1.1.	<p>a) Segundo a fonte A, a prática da agricultura, aliada à fertilidade da terra, permitiu...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a existência de excedentes e o desenvolvimento do comércio.</p> <p>b) Com a especialização de funções, surgiram...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> diferenças sociais e económicas.</p> <p>c) Estas novas comunidades começaram a desenvolver um...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> sistema de escrita.</p>
2.1.	<p>a) a civilização representada - <u>civilização egípcia ou civilização do Antigo Egipto</u></p> <p>b) o rio que a atravessa - <u>Nilo</u></p> <p>c) uma atividade desenvolvida pela sua população - <u>agricultura, pesca, pecuária, artesanato, caça ou comércio</u></p> <p>d) um monumento que a caracterize - <u>pirâmide, esfinge, templo</u></p>
3.	<p>O Faraó concentrava em si todos os <u>poderes</u>; era sumo <u>sacerdote</u>, juiz supremo, comandava os <u>exércitos</u> e controlava a administração. Os Egípcios acreditavam que o Faraó era um <u>Deus</u> e, por isso, detinha um poder <u>sacralizado</u>.</p>
4.	<p>Quem pertencia ao grupo dos privilegiados? <u>Nobres, altos funcionários, sacerdotes e escribas</u></p> <p>Quem pertencia ao grupo dos não privilegiados? <u>Camponeses, artesãos e comerciantes</u></p> <p>Que grupo estava na base da pirâmide? <u>Escravos</u></p>
5.1.	<p>É uma pirâmide e servia como túmulo para os faraós do Antigo Egipto.</p>
5.2.	<p><input type="checkbox"/> Os Egípcios eram monoteístas, porque acreditavam em vários deuses.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Os Egípcios acreditavam na imortalidade da alma e na vida além da morte.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> As pirâmides eram túmulos.</p> <p><input type="checkbox"/> A arquitetura egípcia era grandiosa, monumental, mas pouco duradoura.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Os Egípcios deixaram importantes contributos na Medicina, Geometria e Astronomia.</p>

Figura 52: Correção das questões elaboradas pela docente para a 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa.

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Escola Secundária Jorge Peixinho</b>  <b>Ficha de Avaliação de História</b>		 <b>ESJP</b> ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO
	Nome: _____	<b>O Professor</b> _____	
N.º: _____ 7.º ano Turma: _____ Ano Letivo 2022-2023		<b>Avaliação</b> _____ %	

### GRUPO I

#### 1. Observa a fonte A.



#### 1.1. Estabelece a correspondência entre os conceitos da Coluna I e as definições da Coluna II.

Coluna I	Coluna II
1 Arqueologia	<b>A</b> Todos os vestígios que testemunham e permitem obter informações sobre a vida dos seres humanos de épocas passadas.
2 Fonte Histórica	<b>B</b> Ciência que estuda o passado do ser humano, através de pesquisa e recuperação de vestígios materiais.
3 Paleolítico	<b>C</b> Tipo de economia em que o ser humano se limita a recolher da natureza os alimentos de que necessita para a sua subsistência.
4 Economia Recolectora	<b>D</b> Período de vida da humanidade caracterizado pelo uso da pedra lascada no fabrico de instrumentos.
5 Nomadismo	<b>E</b> Cerimónias (danças, gritos, gestos, sacrifícios) que o ser humano utilizou para tentar dominar a natureza.
6 Ritos mágicos	<b>F</b> Pinturas e gravuras feitas em pedra, no interior e exterior das grutas.
7 Arte rupestre	<b>G</b> Modo de vida das populações que são obrigadas a deslocar-se de um local para outro.

**Figura 53: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 1).**

1	2	3	4	5	6	7

1.2. **Completa** a legenda da fonte A, identificando os homínídeos representados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. **Observa** atentamente as fontes B e C e lê a fonte D.

Fonte B



Instrumentos dos primeiros seres humanos

Fonte C



Reconstituição do acampamento do Paleolítico Superior

Fonte D- *“O domínio do fogo foi provavelmente, o primeiro grande passo na emancipação do Homem da servidão do ambiente. (...) Pela primeira vez na História, uma criatura da Natureza passava a dominar uma das grandes forças da Natureza”.*

Gordon Childe, *O Homem faz-se a si Próprio.*

2.1. **Refere** os materiais usados na elaboração desses instrumentos.

---



---

2.2. **Relaciona** a descoberta do fogo com a melhoria das condições de vida das populações.

---



---

3. **Observa** a fonte E com atenção.

3.1. **Identifica** três novos instrumentos surgidos no Neolítico.

---



---

Fonte E



Mó

Figura 54: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 2).

3.2. Indica três novas atividades surgidas no Neolítico.

---



---

4. Observa as seguintes fontes.

Fonte F



Fonte G



Fonte H



4.1. Completa a seguinte tabela.

	Fonte F	Fonte G	Fonte H
Período	Paleolítico <input type="checkbox"/> Neolítico <input type="checkbox"/>	Paleolítico <input type="checkbox"/> Neolítico <input type="checkbox"/>	Paleolítico <input type="checkbox"/> Neolítico <input type="checkbox"/>
Tipo de Arte	Arte Rupestre <input type="checkbox"/> Arte Móvel <input type="checkbox"/> Arte Megalítica <input type="checkbox"/>	Arte Rupestre <input type="checkbox"/> Arte Móvel <input type="checkbox"/> Arte Megalítica <input type="checkbox"/>	Arte Rupestre <input type="checkbox"/> Arte Móvel <input type="checkbox"/> Arte Megalítica <input type="checkbox"/>
Função	_____ _____ _____	_____ _____ _____	_____ _____ _____

5. Observa as imagens com atenção

Fonte I



Fonte J



Fonte K



Figura 55: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 3).

5.1. Identifica cada um dos monumentos megalíticos apresentados.

Fonte I – \_\_\_\_\_

Fonte J – \_\_\_\_\_

Fonte K – \_\_\_\_\_

**GRUPO II**



1. Observa o mapa 1.

1.1. Por que nome é designada a zona sombreada no mapa?

---



---

2. Assinala a opção correta.

2.1. As Civilizações dos Grandes Rios foram:

- a) a Suméria, a Egípcia, a do Vale do Indo e a do Rio Amarelo.
- b) A Suméria, a Egípcia, a do Vale do Tigre e Eufrates.
- c) A Suméria, a Egípcia, a do Vale do Nilo e a do Rio Amarelo.

2.2. A grande produtividade das terras, a descoberta da metalurgia e a invenção de novas técnicas agrícolas permitiram:

- a) o desenvolvimento rural.
- b) a estratificação social.
- c) a acumulação de excedentes.

2.3. A diversificação das tarefas e o enriquecimento de algumas pessoas desenvolveram:

- a) uma sociedade estratificada.
- b) a igualdade social.
- c) o cálculo e a escrita.

**GRUPO III**

1. Observa as fontes.

**A- Antigo Egito**



**B- Atividades económicas**

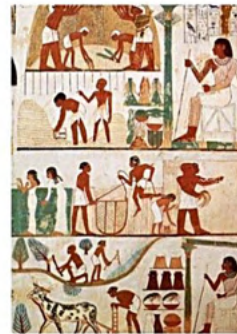


Figura 56: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 4).

**1.1. A partir da análise das fontes, indica:**

- a) a civilização representada – \_\_\_\_\_
- b) o rio que a atravessa – \_\_\_\_\_
- c) uma atividade desenvolvida pela sua população – \_\_\_\_\_
- d) um monumento que a caracterize – \_\_\_\_\_

**2. Completa os espaços em branco, para descreveres os poderes do Faraó.  
Usa as palavras da chave.**

O Faraó concentrava em si todos os \_\_\_\_\_; era sumo \_\_\_\_\_, juiz supremo, comandava os \_\_\_\_\_ e controlava a administração. Os Egípcios acreditavam que o Faraó era um \_\_\_\_\_ e, por isso, detinha um poder \_\_\_\_\_.

- Chave**
- Deus
  - Sacralizado
  - Poderes
  - Sacerdote
  - Exércitos

**3. Completa o quadro sobre a sociedade egípcia.**

Quem pertencia ao grupo dos privilegiados?	
Quem pertencia ao grupo dos não privilegiados?	
Que grupo estava na base da pirâmide?	

**C - Sociedade egípcia**



**4. Atenta nas imagens relativas à arte egípcia.**

**D – Arquitetura**



**E – Pintura**



**F – Escultura**



**Figura 57: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 5).**

4.1. Refere o nome e a função do monumento apresentado na imagem D.

---

---

4.2. A partir das imagens, assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

- Os Egípcios eram monoteístas, porque acreditavam em vários deuses.
- Os Egípcios acreditavam na imortalidade da alma e na vida além da morte.
- As pirâmides eram túmulos.
- A arquitetura egípcia era grandiosa, monumental, mas pouco duradoura.
- Os Egípcios deixaram importantes contributos na Medicina, Geometria e Astronomia.

**Cotações:**

**GRUPO I**

1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	5
7%	5%	6%	6%	6%	6%	9%	6%

**GRUPO II**

1.1	2.1	2.2	2.3
5%	5%	5%	5%

**Grupo III**

1.1	2	3	4.1	4.2
8%	5%	6%	5%	5%

**Bom Trabalho!**



**Figura 58: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa (página 6).**

Após a correção da ficha de avaliação, verificou-se que a distribuição das classificações abrangeu diferentes níveis de desempenho dos alunos. A maioria dos alunos, num total de catorze, obteve a avaliação qualitativa de Bom, refletindo um desempenho positivo. Um aluno alcançou a classificação de Muito Bom, indicando um excelente desempenho e um elevado domínio dos conteúdos avaliados. Ainda, três alunos obtiveram uma avaliação qualitativa de Suficiente e quatro alunos uma classificação inferior a 50%, enquadrando-se numa avaliação qualitativa de Insuficiente.

**Escola Secundária Jorge Peixinho**

**Ficha de Avaliação de História 7º Ano**

**CrITÉrios de Correção**



**Grupo I**

1.1- 1-B; 2-A; 3-D; 4-C; 5-4; 6-E; 7-F.

1.2- 1- Australopiteco; 2-Homo Habilis; 3- Homo Erectus; 4-Homo Sapiens; 5- Homo Sapiens Sapiens.

2.1- Pedra, osso, madeira, marfim.

2.2- iluminação, aquecimento, desenvolvimento da linguagem, afugentar animais, cozinhar.

3.1- Mó, foice, tear, cesto, vaso, machado de pedra polida.

3.2- Agricultura, cestaria, olaria, tecelagem.

4.1-

Fonte F- Paleolítico, arte rupestre, melhorar e dar sorte às caçadas.

Fonte G- Paleolítico, arte móvel, culto da fertilidade.

Fonte H- Neolítico, arte megalítica, monumento funerário.

5.1-

Fonte I- menir.

Fonte J- cromeleque.

Fonte K- alinhamento.

**Grupo II**

1.1.- Crescente Fértil.

2.1- a)

2.2- c)

2-3- a)

### Grupo III

- 1.1.- a) a civilização representada – **civilização egípcia ou civilização do Antigo Egito.**  
b) o rio que a atravessa – **Nilo.**  
c) uma atividade desenvolvida pela sua população – **agricultura, pesca, pecuária, artesanato, caça ou comércio.**  
d) um monumento que a caracterize – **pirâmide, esfinge, templo.**

2.- O Faraó concentrava em si todos os     **poderes**    ; era sumo     **sacerdote**    , juiz supremo, comandava os     **exércitos**     e controlava a administração. Os Egípcios acreditavam que o Faraó era um     **Deus**     e, por isso, detinha um poder     **sacralizado**    .

3.-

Quem pertencia ao grupo dos privilegiados? **Nobres, altos funcionários, sacerdotes e escribas.**

Quem pertencia ao grupo dos não privilegiados? **Camponeses, artesãos e comerciantes.**

Que grupo estava na base da pirâmide? **Escravos.**

4.1- É uma pirâmide e servia como túmulo para os faraós do Antigo Egito.

4.2.-

- F** Os Egípcios eram monoteístas, porque acreditavam em vários deuses.
- V** Os Egípcios acreditavam na imortalidade da alma e na vida além da morte.
- V** As pirâmides eram túmulos.
- F** A arquitetura egípcia era grandiosa, monumental, mas pouco duradoura.
- V** Os Egípcios deixaram importantes contributos na Medicina, Geometria e Astronomia.



Adicionalmente, é importante referir que foi implementada uma ficha de avaliação adaptada para um aluno com Necessidades Educativas Específicas (*NEE*) e Aprendizagens Curriculares Não Significativas (*ACNS*), conforme preconizado pelos princípios da educação inclusiva. Essa adaptação foi realizada em conformidade com os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55/2018, garantindo uma avaliação que respeita as características individuais desse aluno e promove um ambiente inclusivo.

No contexto da conceção educativa atual, a inclusão de todos os alunos é um dos objetivos prioritários, envolvendo mudanças pedagógicas e curriculares para responder às características individuais de cada estudante. A adequação e flexibilidade curricular são fundamentais para assegurar a inclusão integral de todos os alunos, especialmente os que possuem Necessidades Educativas Especiais (*NEE*). Todos os alunos devem ter a oportunidade de participar ativamente em atividades escolares e em sala de aula, promovendo uma abordagem inclusiva.

Os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55/2018, estabelecem o regime jurídico da educação inclusiva, promovendo a integração e inclusão de todos os alunos. Estes decretos garantem a adaptação dos processos de ensino-aprendizagem às características de cada aluno, mobilizando os recursos disponíveis na comunidade escolar. A abordagem multinível de acesso ao currículo, baseada em modelos curriculares flexíveis e avaliação formativa, visa valorizar as potencialidades e interesses dos alunos.

A inclusão não se limita ao contexto escolar, estendendo-se à sociedade em geral. O direito à certificação e ao diploma de conclusão da escolaridade obrigatória é assegurado a todos os alunos. A abordagem multinível inclui a intervenção da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (*EMAEI*) na identificação de medidas de suporte à aprendizagem.

A avaliação inclusiva é adaptada às características de cada aluno, contemplando instrumentos diversificados, como inquéritos, entrevistas, registos audiovisuais e formatos acessíveis, como braille e linguagem gestual portuguesa. Além disso, os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55/2018 preveem adaptações ao processo de avaliação, como o tempo suplementar, a transcrição de respostas, a leitura de enunciados e a utilização de materiais de apoio, garantindo uma avaliação justa e equitativa.






 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Escola Secundária Jorge Peixinho</b> <b>Ficha de Avaliação de História</b>	 <b>ESJP</b> ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO
Nome: _____	O Professor _____	Enc. Educação _____
N.º: _____ 7.º ano Turma: _____ Ano Letivo 2022-2023	Avaliação	
_____ % _____		

### GRUPO I



1. **Completa** a fonte A. **Identifica** os homínidos representados e as suas “conquistas”, utilizando as palavras-chave.

Homo habilis	Homo sapiens arcaico	Homo sapiens sapiens	Australopiteco	Fogo
Primeiros instrumentos	Bipedia	Sepulturas	Arte	

Fonte A	C. de 4 milhões de anos a. C.	C. de 2 milhões de anos a. C.	C. de 1,8 milhões de anos a. C.	C. de 300 mil anos a. C.	C. de 40 mil anos a. C. – 35 mil anos a. C.
					
Hominídeo	1.	2.	3.	4.	5.
Conquista	6.	7.	8.	9.	10.

2. **Completa** os espaços em branco utilizando as seguintes palavras-chave.

caça	pesca	recolectores	recolha	nómadas
------	-------	--------------	---------	---------

Os primeiros seres humanos recolhiam os seus alimentos da Natureza. Por isso, dizemos que eram 1. \_\_\_\_\_. Dedicavam-se à 2. \_\_\_\_\_, à 3. \_\_\_\_\_ e à 4. \_\_\_\_\_ de frutos e raízes.

Quando os alimentos acabavam, tinham de se deslocar para outro local, por isso, eram 5. \_\_\_\_\_ não viviam fixos no mesmo local.

**Figura 61: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa Adaptada (página 1).**

3. Observa as fontes B e C.

Fonte B




Fonte C




a. Refere a legenda com o nome dos instrumentos representados nas fontes.

Opções : Arpão; Biface; Seixo Talhado; Mó

4. Seleciona com um X a opção que considerares correta.

a) Os primeiros homens praticavam uma economia...  
 recoletores.   
 de mercado.   
 de excedentes.

b) Os homens do Paleolítico eram...  
 sedentários.   
 viajantes.   
 nómadas.

5. Lê atentamente a fonte D.

Fonte D

Com toda a probabilidade, os primeiros instrumentos serviram para uma multiplicidade de funções, como a defesa, a caça, a pesca, o corte de alimentos e o auxílio na recolção de frutos e raízes. O homem primitivo teve de aprender pela experiência quais eram as pedras preferíveis para a manufatura de instrumentos e a maneira de as lascar corretamente.

Gordon Childe, *O Homem faz-se a si próprio*, Cosmos, 1947

a. A partir da fonte D, indica as funções dos primeiros instrumentos.

---



---

b. Indica para que servia o fogo no Paleolítico, sublinhando as opções corretas.

Cozinhar os alimentos	Socializar	Afugentar os animais	Aquecerem-se
Fazer roupas	Iluminar	Pescar	Fazer casas

6. Observa as fontes E e F.

Fonte E



Fonte F



Figura 62: 1.ª Ficha de Avaliação Sumativa Adaptada (página 2).

a. **Completa** o quadro seguinte com as palavras-chave.

animais

arte rupestre

vénus

arte móvel

	Fonte E	Fonte F
Tipo de arte paleolítica	1.	3.
Principais temas	2.	4.

**7.** Liga os conceitos da **Coluna I** e os elementos da **Coluna II**.

**Coluna I**

1 Paleolítico

2 Neolítico

**Coluna II**

- A Caça
- B Agricultura
- C Vasos de cerâmica
- D Bifaces
- E Machados
- F Cereais
- G Mamutes
- H Foices
- I Nómadas
- J Aldeias

**8. Observa** as imagens com atenção



a. **Identifica** cada um dos monumentos megalíticos apresentados, utilizando as palavras-chave.

8.

cromeleque

anta

menir

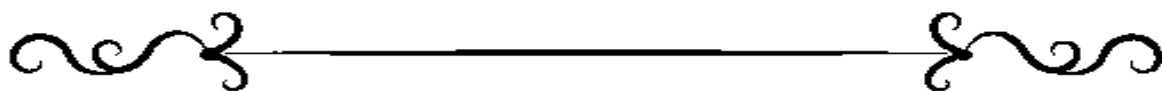
Fonte I – \_\_\_\_\_ Fonte J – \_\_\_\_\_ Fonte K – \_\_\_\_\_

Cotações:

1	2	3	4	5	6	7	8
20%	10%	7%	6%	20%	8%	20%	9%

**Bom Trabalho!**

**CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DO PODER FEMININO  
NO ANTIGO EGITO E O EXEMPLO DA RAINHA-FARAÓ  
HATSHEPSUT**



## 1. As Mulheres na Civilização do Antigo Egito

Na civilização do Antigo Egito, as mulheres assumiam uma variedade de papéis sociais, económicos, políticos e religiosos. No entanto, as visões sobre as relações de género naquela época são complexas e variadas, uma vez que a representação do poder feminino era multifacetada. Embora algumas mulheres ocupassem posições de autoridade e influência, a sociedade egípcia era predominantemente patriarcal, impondo restrições e limitações em muitas áreas.

A representação artística do Antigo Egito muitas vezes apresentava as mulheres em papéis tradicionais, como esposas e mães, consolidando ideais de feminilidade e maternidade. A compreensão da verdadeira extensão do poder feminino no Antigo Egito requer uma análise cuidadosa das fontes históricas e arqueológicas, evitando interpretações simplistas ou generalizações inadequadas.

Alguns investigadores defendem que a sociedade egípcia era patriarcal, em que os homens ocupavam posições de poder e autoridade e as mulheres desempenhavam papéis subordinados. Este ponto de vista é sustentado pela análise de textos e representações artísticas que, frequentemente, mostram uma hierarquia de género clara, onde os homens dominavam vários aspetos da vida pública e privada.<sup>204</sup>

Outros estudiosos destacam a significativa autonomia e os direitos que as mulheres egípcias possuíam, especialmente em comparação com outras civilizações da mesma época. As mulheres podiam possuir propriedades, participar em negócios e exercer profissões como médicas, sacerdotisas e escribas. Há também evidências que sugerem que, em certos períodos, as mulheres desempenhavam um papel ativo na vida religiosa e económica, podendo até mesmo supervisionar homens em determinados contextos de trabalho.<sup>205</sup>

Embora haja elementos que indiquem uma estrutura social patriarcal, há também muitos exemplos de mulheres a exercer influência e poder, sugerindo uma maior complexidade nas relações de género no Antigo Egito do que a simples dicotomia patriarcal/subordinado poderia explicar.

---

<sup>204</sup> SOUSA, A. F. – *A Mulher-Faraó: Representações da Rainha Hatshepsut como Instrumento de Legitimação (Egito Antigo – Século XV a.C.)*. Niterói: UFF, 2005, p. 28.

<sup>205</sup> *Ibidem*, pp. 28-29.

A egiptóloga Christiane Desroches-Noblecourt<sup>206</sup>, no seu estudo sobre as mulheres na sociedade egípcia, aborda a vida quotidiana, defendendo que a igualdade entre homens e mulheres era uma característica que permeava diversas esferas da vida social e económica, constituindo um sinal de modernidade da civilização egípcia. Também Gay Robins destaca a posição relativamente vantajosa das mulheres egípcias em comparação com as de outras sociedades, evidenciando que, nestas últimas, as mulheres mantinham um estatuto subordinado aos homens.<sup>207</sup> Por outro lado, Joyce Tyldesley adota uma perspetiva arqueológica mais ampla, analisando minuciosamente as características da vida e do trabalho feminino.<sup>208</sup>

Os defensores da possibilidade de um privilégio feminino no Antigo Egito fundamentam parte da sua argumentação no contexto religioso. A visão egípcia do universo era estruturada em torno da interação de diversas polaridades complementares, sendo a distinção entre masculino e feminino considerada um elemento fundamental do dinamismo cósmico.<sup>209</sup>

Um dos mitos de criação mais notáveis, oriundo de Heliópolis, exemplifica essa conceção. No princípio dos tempos, antes da intervenção divina, existiam quatro pares divinos que representavam um potencial latente de movimento e transformação. Com a intervenção do deus criador, surgiu o primeiro par divino, Shu e Tefnut, que por sua vez geraram outro par, Geb (terra) e Nut (céu), os quais deram origem a Ísis, Osíris, Seth e Néftis. Este mito ilustra como o universo emergiu da interação desses pares divinos, simbolizando o princípio masculino e feminino.<sup>210</sup>

Segundo a visão religiosa, o mundo divino era habitado por diversas deusas, veneradas em cultos. Apesar de fazerem parte de uma unidade primordial, o masculino e o feminino tinham esferas de atuação distintas. Às mulheres cabiam funções como a procriação, a cura e a preservação do equilíbrio, enquanto aos homens eram atribuídas responsabilidades como julgar, combater e liderar.<sup>211</sup>

Na esfera religiosa, as mulheres desempenhavam funções de extrema importância, sendo sacerdotisas, devotas de divindades femininas (como Ísis e Hathor) e responsáveis por conduzir rituais sagrados, cuidar dos templos e manter a conexão

---

<sup>206</sup> NOBLECOURT, C. D. – *A Mulher no Tempo dos Faraós*. Campinas: Papirus Editora, 1994.

<sup>207</sup> ROBINS, G. – *Las Mujeres en el Antiguo Egipto*. Madrid: Akal, 1996.

<sup>208</sup> TYLDESLEY, J. – *Hatshepsut: The Female Pharaoh*. Penguin, 1996.

<sup>209</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 29.

<sup>210</sup> *Ibidem*.

<sup>211</sup> *Ibidem*.

entre o povo e as divindades. Essas funções não só conferiam prestígio e respeito às mulheres, como também evidenciavam a veneração da feminilidade na sociedade egípcia.

Embora existisse uma predominância masculina nos altos cargos, as mulheres também podiam ocupar funções públicas importantes, como juízas e administradoras de propriedades. Algumas mulheres egípcias alcançaram importantes posições de liderança e influência política, desafiando as normas de género. Um exemplo notável desse poder feminino foi a rainha Hatshepsut, que reinou como faraó durante o Império Novo, deixando um legado duradouro como uma das mais proeminentes líderes femininas na história egípcia, o qual será abordado de seguida.

No seio do ambiente doméstico, as mulheres detinham ocupações de grande relevância e usufruíam de direitos legais e sociais equiparados aos dos homens em diversos aspetos. Entre esses direitos, destacava-se a possibilidade de possuir terras, casas e outros bens, gerir as suas finanças e herdar propriedades dos pais ou parentes próximos<sup>212</sup>, o que lhes garantia uma base económica independente.<sup>213</sup>

No que diz respeito ao casamento, os patrimónios individuais da esposa e do marido eram mantidos separados, e a sucessão dos bens seguia uma disposição legal claramente definida, como evidenciado por registos das III e V dinastias. Apesar de não haver uma transferência direta de heranças entre os cônjuges, as mulheres detinham o direito de administrar os bens deixados pelo marido no caso de os filhos serem menores. Esta prática reflete a autonomia financeira das mulheres, bem como o reconhecimento da sua capacidade de gerir questões patrimoniais, mesmo em situações de menoridade dos herdeiros.<sup>214</sup>

A documentação jurídica confirma que os rapazes e as raparigas herdavam de forma igualitária, excetuando nos casos em que os pais tivessem imposto alguma restrição específica. Este facto reflete um princípio de igualdade na sucessão, concedendo às mulheres os mesmos direitos de herança que aos homens, o que constitui uma característica marcante da sociedade egípcia antiga.

---

<sup>212</sup> No período do Império Novo, nas grandes propriedades rurais, os descendentes recebiam partes iguais da herança. No entanto, era prática comum que um dos herdeiros assumisse a gestão integral da propriedade, redistribuindo os rendimentos para evitar a fragmentação dos bens. - Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 30.

<sup>213</sup> *Ibidem*, pp. 29-30.

<sup>214</sup> ROBINS *apud* SOUSA, *Op. Cit.*, p. 30.

No que concerne ao divórcio, tanto o homem como a mulher tinham o direito de iniciar o processo, embora fosse uma ocorrência relativamente rara devido às pesadas compensações financeiras exigidas à parte que solicitava a separação. Este aspeto sugere que o divórcio era encarado como uma medida extrema, reservada para casos de extrema necessidade ou descontentamento conjugal, devido às implicações financeiras significativas que acarretava.<sup>215</sup>

Quanto às questões legais, existem fontes do Império Médio que indicam que as mulheres tinham o direito de recorrer à justiça. Tal como os homens, as egípcias podiam apresentar queixas nos tribunais e ser testemunhas. Esta prática era notavelmente avançada para a época, sobretudo quando comparada com outras culturas contemporâneas que exigiam a presença de tutores masculinos para que as mulheres pudessem participar em processos judiciais.<sup>216</sup>

Outro aspeto crucial que ilustra a autonomia e influência das mulheres no Antigo Egito era a possibilidade de participarem no mundo dos negócios. Além de estarem envolvidas na gestão de propriedades e nas transações financeiras, as mulheres tinham o direito legal de assinar contratos, realizar acordos comerciais, empréstimos e transações imobiliárias. Essa participação no âmbito comercial e legal evidenciava a sua autonomia financeira e destacava a sua influência no desenvolvimento económico e social. Contudo, algumas fontes provenientes de Deir el-Medina sugerem que, embora algumas mulheres estivessem envolvidas na gestão de propriedades, a sua participação em transações financeiras era restrita, o que pode indicar a predominância dos homens nessas transações.<sup>217</sup>

Além disso, as mulheres egípcias tinham acesso à educação, embora em menor medida do que os homens. Apesar das restrições, algumas mulheres destacavam-se como escribas, médicas e artistas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cultural e intelectual do Egito antigo. Este envolvimento em áreas tradicionalmente dominadas por homens demonstrava a determinação e capacidade das mulheres em ultrapassar barreiras e contribuir para o progresso da sociedade.

Posto isto, o papel das mulheres na civilização egípcia é objeto de debate entre os autores. O pensamento egípcio não eliminou completamente a hierarquia social, e as fontes disponíveis, na sua maioria provenientes da elite, limitam a compreensão das

---

<sup>215</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, pp. 30-31.

<sup>216</sup> *Ibidem*, pp. 30-31.

<sup>217</sup> Cf. ROBINS, *Op. Cit.*, p. 141.

mulheres das classes mais baixas. Apesar das possíveis restrições, as mulheres egípcias desempenharam funções importantes na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento cultural e histórico.

## 2. O Papel das Mulheres na Realeza Egípcia

No Antigo Egito, a presença dos faraós era considerada vital para a sobrevivência da sociedade. Os antigos egípcios tinham uma visão que centralizava o monarca como figura essencial, responsável por manter a ordem estabelecida pelos deuses. Era através das responsabilidades políticas e religiosas dos faraós que a ordem cósmica, conhecida como *maat*, era assegurada, protegendo contra as ameaças do caos (*isfet*). Ao longo dos milénios, a ideologia real egípcia evoluiu, mas a sua essência permaneceu constante.<sup>218</sup>

Segundo essa ideologia, o faraó era visto como um ser divino, um representante do deus Hórus, incumbido de liderar o Egito conforme os deuses ditavam. A sucessão real seguia um padrão hereditário, transmitindo-se de pai para filho, conforme os mitos da monarquia estabeleciam. As mulheres também desempenhavam papéis significativos, especialmente a esposa principal ou “Grande Esposa do Rei”, que era vista como um complemento necessário ao faraó.<sup>219</sup> Embora a poligamia fosse praticada, a distinção entre a esposa principal e as esposas secundárias, designadas de “Esposas do Rei”, era clara, sendo que a primeira tinha o papel de garantir uma descendência legítima para o trono.<sup>220</sup>

A ascensão ao trono dos filhos das esposas secundárias era possível em caso de ausência de herdeiros varões do casamento principal. Nessas situações, a mãe do herdeiro recebia o título de “Mãe do Rei”, aumentando o seu estatuto na família real. No entanto, o ideal egípcio era que o herdeiro legítimo nascesse da união do faraó com

---

<sup>218</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 216.

<sup>219</sup> De acordo com a cosmogonia heliopolitana, uma narrativa da criação do mundo pelo deus Atum, os primeiros deuses, Shu (o vento) e Tefnut (a humidade), foram gerados por Atum, que era hermafrodita. Embora Atum fosse identificado como masculino, a falta de uma presença feminina na criação levou à conceção da “mão” de Atum como uma divindade feminina independente. Essa dualidade entre masculino e feminino era essencial para a criação da vida, influenciando também a ideologia real, onde o faraó precisava de uma parceira feminina para garantir a continuidade da monarquia. Na realeza egípcia, a grande esposa real desempenhava um papel crucial como complemento do faraó na geração da vida, sendo reconhecida como símbolo de fertilidade e recebendo o título de “mão de deus” para destacar a sua importância sexual.

<sup>220</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 217.

a “Grande Esposa Real”, refletindo os fundamentos míticos do papel da primeira esposa.<sup>221</sup>

Os títulos das mulheres da realeza egípcia refletiam a sua ligação ao faraó, isto é, as expressões “Grande Esposa do Rei”, “Mãe do Rei” ou “Esposa do Rei” revelavam uma visão da realeza que não priorizava as mulheres. Contudo, a rainha do Egito, que era a primeira esposa, não era uma figura insignificante e, tal como o faraó, ostentava diversos símbolos que demonstravam o seu estatuto publicamente.<sup>222</sup>

As rainhas eram representadas com o “toucado de abutre”, uma coroa na qual a deusa abutre Nekhbet (protetora do Alto Egito) parecia envolver a cabeça real com as suas asas. Visto que a serpente (representada no *uraeus*) era a divindade protetora do Baixo Egito, a combinação do *uraeus* com a coroa simbolizava a unificação do país sob a realeza. Para além do toucado de abutre, as rainhas também usavam uma coroa de penas de falcão, que consistia num toucado circular com duas penas desse pássaro, associando a rainha à divindade Hórus, que personificava a realeza no Egito.<sup>223</sup>

Durante o Império Novo, as coroas da Grande Esposa Real foram enriquecidas com novos elementos, como os cornos de vaca da deusa Hathor (símbolo de amor e sexualidade) ou o disco solar de Rá. Esses ornamentos podiam ser usados separadamente ou em conjunto, dependendo da mensagem que se pretendia transmitir em determinado momento. Ainda, a célebre coroa cilíndrica azul, presente no busto da rainha Nefertiti, surgiu no reinado de Amenhotep III, já numa fase avançada da XVIII dinastia. Todos estes símbolos acentuavam o vínculo das rainhas ao poder divino. No entanto, o papel destas era estritamente complementar ao do faraó, a quem competia exclusivamente a tarefa de governar e a responsabilidade de manter a *maat*.<sup>224</sup>

Ao longo da história do Egito, foram poucas as mulheres que assumiram efetivamente o controlo do país. Em três casos, a evidência é incontestável: Sobekneferu no final da XII dinastia, Hatshepsut na XVIII dinastia e Tausert no final da XIX dinastia. Os casos de Meryt-Neith (I dinastia), Nitocris (VI dinastia) e Nefertiti<sup>225</sup> (XVIII dinastia) permanecem objeto de debate entre os especialistas.

---

<sup>221</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 217.

<sup>222</sup> *Ibidem*, pp. 218-219.

<sup>223</sup> *Ibidem*, p. 219.

<sup>224</sup> *Ibidem*.

<sup>225</sup> Embora não esteja comprovado, há um crescente consenso sobre a possibilidade de Nefertiti ter governado após a morte do seu marido, Akhenaton.

Quanto a Cleópatra VII, e embora tenha sido rainha do Egito na época ptolomaica, sob a influência greco-romana, a mesma não pertenceu às dinastias egípcias.<sup>226</sup>

Conforme a mentalidade egípcia, a única situação em que uma mulher poderia efetivamente liderar o Egito era se o faraó fosse menor de idade. Nesse cenário, a mãe do jovem faraó poderia assumir a regência até que ele atingisse a maturidade requerida para assumir o trono. Embora a regente pudesse exercer um controle real sobre os recursos do governo, isso nunca significava que ela fosse reconhecida como faraó.<sup>227</sup>

À exceção de Hatshepsut, as rainhas supracitadas assumiram o poder em períodos de crise (como, por exemplo, a ausência de um herdeiro masculino) e os seus reinados foram de curta duração. Tendo em conta o papel atribuído às mulheres na ideologia egípcia, a ascensão de Hatshepsut ao título de faraó foi bastante invulgar. Ocorreu num momento em que, segundo a perspectiva egípcia, não havia uma necessidade imediata para tal, e o seu reinado não foi marcado por crises, ao contrário dos períodos antes e depois dela. Esta proclamação, portanto, é ainda mais intrigante à luz desses fatores.<sup>228</sup>

### 3. O Império Novo e a Fundação da XVIII Dinastia Egípcia

Durante o Segundo Período Intermédio e o início do período do Império Novo<sup>229</sup>, o Egito viveu uma época de grande instabilidade. Os hicsos<sup>230</sup> aproveitaram a ausência de um poder central forte para se estabelecerem na região do delta do Nilo, criando o seu próprio reino. Já na região de Tebas, os sucessores dos grandes faraós do Império Médio encontraram refúgio, embora os príncipes tebanos não possuíssem o mesmo poder dos seus antecessores. Muitos monarcas fracos sucederam-se ao longo de cem anos, fazendo com que o esplendor do Egito parecesse desvanecer-se.<sup>231</sup>

A XVIII dinastia<sup>232</sup> iniciou-se após várias lutas de reunificação, lideradas por governantes do Alto Egito, particularmente da cidade de Tebas. No entanto, foi o faraó Ahmose I<sup>233</sup> que conseguiu expulsar os hicsos e restabelecer a unidade política e

---

<sup>226</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 220.

<sup>227</sup> *Ibidem.*

<sup>228</sup> *Ibidem.*

<sup>229</sup> Cf. Anexo 11: O Egito no Império Novo.

<sup>230</sup> A palavra “hicsos”, em egípcio (*hekau-khasut*), significa “príncipes de terras estrangeiras”.

<sup>231</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 221.

<sup>232</sup> Cf. Anexo 12: O mundo egípcio na XVIII dinastia.

<sup>233</sup> Também designado de Ahmés I ou Ahmósis I.

territorial do Egito, inaugurando um período de grande prosperidade e expansão e, conseqüentemente, fundando a XVIII dinastia.<sup>234</sup>

Para reforçar a sua legitimidade ao trono, os reis desta dinastia casaram-se com mulheres descendentes da XII dinastia, combinando o sangue real masculino com o feminino, chegando, em alguns casos, à endogamia, como o matrimônio entre irmãos.<sup>235</sup> O recurso a mulheres de sangue real como forma de fortalecer a legitimidade conferiu às mesmas a oportunidade de se tornarem elementos importantes na política dinástica.<sup>236</sup>

Com efeito, foi em Tebas que, graças às poderosas mulheres de sangue real, surgiu a chama que voltou a iluminar o Egito. Estas mulheres, de linhagem sagrada, desempenharam papéis decisivos na política e na administração, contribuindo para restaurar a ordem e a estabilidade, principalmente nas situações de crise sucessória. A influência feminina foi, portanto, importante para a reunificação do Egito e a afirmação da XVIII dinastia.<sup>237</sup>

Durante a XVIII dinastia, houve um esforço consciente para dialogar com o passado glorioso do Egito, utilizando símbolos e tradições antigas para legitimar o novo governo. Este período também viu a revalorização do conceito de *maat*, a ordem cósmica e social, fundamental para a estabilidade e prosperidade do reino. A restauração de templos e monumentos, e a revitalização das práticas religiosas e administrativas, foram essenciais para consolidar o poder da nova dinastia.

A XVIII dinastia não só restaurou os fundamentos da realeza faraônica, como também introduziu inovações que ecoaram por milênios, sendo frequentemente considerada como a era dourada do Antigo Egito. Este período ficou marcado por

---

<sup>234</sup> Após a morte do faraó Kamose, último rei da XVII dinastia do Egito, o seu herdeiro, Ahmose, era uma criança. Ahmose teve figuras notáveis como exemplo: o seu pai, que já tinha começado a confrontar os hicsos no delta, e a sua avó Tetisheri e a sua mãe, Ahhotep, as quais demonstraram capacidades governativas extraordinárias durante a menoridade do futuro faraó, liderando políticas que desafiaram os hicsos de forma corajosa e ambiciosa. - Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, pp. 222-223.

<sup>235</sup> As inscrições gravadas por Ahmose numa estela em Karnak realçam o papel das mulheres da família real neste período. Como estratégia para fortalecer e consolidar o poder real, Ahmose promoveu a veneração da linhagem real, prestando homenagem à memória da sua mãe e avó, e mantendo a prática de casamento entre irmãos ao casar com a sua própria irmã, Ahmose-Nefertari, a quem atribuiu o título de “Esposa do Deus Ámon”. A aliança entre a nova dinastia e o influente clero de Ámon estabeleceu que o faraó seria considerado o “Filho de Ámon” e as mulheres da realeza que ostentavam o título de “Esposas do Deus Ámon” estavam destinadas a transmitir a realeza e o direito ao trono. Esta ligação foi usada por governantes como Hatshepsut para legitimar as suas ascensões ao trono. Durante o reinado de Ahmose, a influência da Grande Esposa Real atingiu o seu auge, e nos anos seguintes, as mulheres da realeza viram a sua posição fortalecida devido aos desafios sucessórios enfrentados pelo Egito. - *Ibidem*.

<sup>236</sup> *Ibidem*, pp. 221-222.

<sup>237</sup> *Ibidem*.

conquistas militares notáveis, expedições comerciais e avanços culturais significativos. Faraós<sup>238</sup> como Hatshepsut, Tutmés III, Amenhotep III e Akhenaton deixaram um legado de templos grandiosos, prosperidade comercial e reformas religiosas que moldaram profundamente a história e a cultura egípcia.<sup>239</sup>

Entre estas figuras ilustres, destaca-se a rainha Hatshepsut, cuja vida e reinado representam um capítulo extraordinário da XVIII dinastia.

#### 4. O Exemplo da Rainha-Faraó Hatshepsut

*“Ámon, Senhor dos tronos das Duas Terras, deu-me a governar a Terra vermelha e a Terra Negra como forma de recompensa. Ninguém se rebelou contra mim em todas as minhas terras (...). Na verdade, sou sua filha, a que faz e sabe o que ele ordena. A recompensa que tenho do meu pai é vida-estabilidade-domínio no trono de Hórus de todos os vivos, como Rá para Sempre.”<sup>240</sup>*

Inscrição do obelisco de Hatshepsut no templo de Ipsetut  
(atual Karnak, século XV a. C.)

Ao refletir sobre o Antigo Egito, é frequente caracterizá-lo como uma sociedade onde o poder era exercido predominantemente por homens, que ostentavam o título de faraó e exerciam autoridade absoluta. A palavra “faraó” tradicionalmente evoca uma imagem masculina, relacionando-se automaticamente com os líderes poderosos que dominaram o Egito por aproximadamente três milênios, sendo os responsáveis pelos destinos do povo do Nilo.

As imponentes representações desses líderes em templos, pinturas e relevos transmitem a ideia de uma autoridade régia forte e inquestionável, geralmente associada à masculinidade. No entanto, é de salientar que o termo “faraó” também foi utilizado para descrever Hatshepsut, uma mulher que desafiou as convenções durante o Império Novo, assumindo o trono que antes fora ocupado por faraós como Narmer, Djoser ou Quéops.<sup>241</sup>

É certo que, naquela sociedade, uma das incumbências atribuídas aos homens era a liderança; contudo, várias mulheres desempenharam papéis decisivos no governo

---

<sup>238</sup> Cf. Anexo 13: Os Faraós da XVIII dinastia.

<sup>239</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 38.

<sup>240</sup> *Ibidem*, p. 213.

<sup>241</sup> *Ibidem*, p. 215.

egípcio. Um exemplo marcante desse protagonismo feminino é a figura da rainha-faraó Hatshepsut, cujo reinado se destacou como um período de notável prosperidade e estabilidade para o Egito.<sup>242</sup>

Maat-Ka-Rá<sup>243</sup> Hatshepsut, sexto faraó da XVIII dinastia do Antigo Egito, surge como uma figura singular na cronologia da realeza egípcia. Num contexto onde a figura do faraó era central e abrangente, as suas particularidades desafiavam as normas estabelecidas. Ao ascender ao trono após mais de um milénio e meio de domínio monárquico masculino, Hatshepsut governou com determinação cerca de vinte e dois anos, ultrapassando a média de reinados anteriores em termos de estabilidade e duração.<sup>244</sup>

A soberana não só procurou consolidar o seu reinado, como concebeu uma das reformas mais ousadas na ideologia real desde os tempos de Narmer. O seu objetivo era desmistificar a ideia de que o governo de uma mulher era uma anomalia, tentando legitimar a sua autoridade.

No entanto, apesar dos seus esforços, o destino lançou uma sombra sobre os seus planos com a tragédia da perda da sua filha, a princesa Neferu-Rá, extinguindo assim a possibilidade de estabelecer uma linhagem real feminina. A sua proclamação como faraó foi posteriormente relegada a um obscuro capítulo na história egípcia, e a sua memória foi alvo de cruéis tentativas de apagamento. Contudo, a magnificência do seu templo funerário em Deir el-Bahari e a repercussão duradoura da sua personalidade excepcional continuam a preservar a sua memória.

Certamente, a tentativa de desvendar a vida de uma mulher egípcia que viveu há mais de três mil e quatrocentos anos pode parecer uma tarefa ambiciosa, especialmente quando se considera o distanciamento temporal dos vestígios da sua existência. O desafio torna-se ainda maior quando essa mulher é uma rainha misteriosa, cujo nome foi apagado de vários monumentos. É provável que Tutmés III, o seu sobrinho, enteado e sucessor, tenha orquestrado a sua remoção do trono e, posteriormente, tentado eliminar a sua memória.

---

<sup>242</sup> COONEY, K. – *The Woman Who Would Be King: Hatshepsut's Rise to Power in Ancient Egypt*. Crown Publishing Group, 2015, p. 3.

<sup>243</sup> “Maat-Ka-Rá” é um termo egípcio que se refere ao “Nome de Trono” ou “Nome de Hórus” de um faraó. “Maat” é a deusa egípcia da justiça, da verdade e da ordem cósmica, enquanto “ka” é a parte espiritual da alma e “Rá” é o deus sol. Assim, este termo pode ser traduzido como “A Justiça de Rá está Estabelecida” ou “Verdade de Rá está Manifestada”, indicando a conexão do faraó com a divindade e a importância da justiça e da ordem cósmica no seu reinado. Estes nomes de trono eram utilizados pelos faraós como parte da sua titulação real e tinham um significado simbólico e religioso.

<sup>244</sup> Cf. COONEY, *Op. Cit.*, p. 3.

A narrativa de Hatshepsut permanece como um enigma fascinante na história do Egito, repleta de perguntas não respondidas e reviravoltas surpreendentes. Desafia os egiptólogos até hoje, que reconhecem nela uma das mulheres que deixaram uma marca indelével na história, alterando o curso dos acontecimentos com a sua presença singular.

Neste contexto intrigante, desperta-se o interesse por decifrar os mistérios que envolvem essa figura histórica. Os registos fragmentados e os artefactos remanescentes oferecem apenas vislumbres fugazes de sua vida e legado, deixando-nos com mais perguntas do que respostas. No entanto, é na lacuna entre os registos danificados e os silêncios históricos que reside o desafio e a promessa de descoberta.

O recurso a evidências arqueológicas, análises forenses e estudos comparativos com outras figuras contemporâneas pode auxiliar na reconstrução dos contornos da história dessa rainha perdida nos anais do tempo. Cada fragmento de informação recuperado aproxima-nos um pouco mais de desvendar os enigmas da sua vida e, possivelmente, compreender o seu impacto na sociedade egípcia.

#### **4.1. A Ascensão ao Trono: De Regente a Faraó**

*“Com Hatshepsut inicia-se a quinta geração de rainhas e princesas da XVIII dinastia. (...) O sangue mais puro corre pelas veias da princesa Hatshepsut que perpetuará a função materna, mas não irá satisfazer as esperanças do seu pai Tutmés, que ansiava pelo nascimento de um filho, neto do faraó e destinado, portanto, a ostentar indiscutivelmente a primeira categoria da família real sem se ver impugnado por outros príncipes dessa família. A chegada de Hatshepsut enche de alegria todos os habitantes do palácio e a novidade espalha-se por Tebas. No entanto, mesmo para o egípcio mais pobre, ela não passa de uma rapariga, isto é, muito menos do que um rapaz.”.*

FÈVRE, F., *Hatshepsut: A Faraó Filha do Sol*.

Editora Pergaminho, 1ª edição, 2001, p. 10.

Hatshepsut, uma das figuras mais intrigantes e enigmáticas do Antigo Egito, nasceu por volta do ano de 1507 a.C., no período do Império Novo, na XVIII dinastia egípcia.<sup>245</sup> Desde cedo que a sua vida foi marcada pela realeza e pela educação rigorosa que a prepararia para um destino grandioso. A trajetória de Hatshepsut<sup>246</sup>, desde a sua

---

<sup>245</sup> Cf. Anexo 14: Árvore Genealógica de Hatshepsut.

<sup>246</sup> Cf. Anexo 15: Estátua de Hatshepsut em exposição no Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.

infância até à ascensão ao trono como uma mulher faraó, revela uma história de ambição, poder e inovação.

Hatshepsut era filha de Tutmés I<sup>247</sup>, o primeiro faraó em três gerações a aceder ao trono já adulto.<sup>248</sup> Para reforçar a sua legitimidade, Tutmés I casou-se com Ahmosis Ta-Sherit, descendente da rainha Ahmose-Nefertari.<sup>249</sup> Desta união nasceram vários filhos, mas apenas Hatshepsut sobreviveu à infância. Além disso, Tutmés I teve, com uma esposa secundária chamada Mutnefert, três filhos varões: Uadye-Mose, Amen-Mose e Tutmés. A morte prematura dos dois filhos mais velhos deixou a sucessão incerta, restando apenas o jovem Tutmés e a primogénita Hatshepsut, que possuía um carácter e uma energia dignos do pai.<sup>250</sup>

Hatshepsut cresceu num ambiente privilegiado, rodeada pelos esplendores do palácio de Tebas.<sup>251</sup> A sua educação não se limitou aos aspetos domésticos da vida palaciana; pelo contrário, Hatshepsut foi instruída nas artes da governação, religião e diplomacia. O seu pai, Tutmés I, fora um faraó que consolidou o poder militar e expandiu as fronteiras do Egito, proporcionando um período de estabilidade e prosperidade que beneficiou diretamente a jovem princesa.

Seguindo os costumes sucessórios egípcios, Tutmés I designou Tutmés II como corregente, mas foi Hatshepsut quem assumiu efetivamente as responsabilidades do governo devido à inexperiência do jovem. Após a morte de Tutmés I, e para reforçar a legitimidade do novo faraó, Hatshepsut casou-se com o seu meio-irmão, Tutmés II, tornando-se na sua Grande Esposa Real. Este casamento, além de consolidar a linha sucessória, elevou Hatshepsut a uma posição de poder e a uma influência significativa dentro da corte.<sup>252</sup>

Durante os cerca de seis anos de casamento, Hatshepsut não teve filhos varões com Tutmés II, mas apenas duas filhas: Neferu-Rá e Meryt-Rá. Com efeito, quando Tutmés II morreu de forma inesperada, mais uma vez não havia um filho da esposa principal para herdar o trono. Tal como o seu pai e avô, Tutmés II teve um filho varão

---

<sup>247</sup> Também denominado de Tutmósis I.

<sup>248</sup> Após a morte de Ahmose, o fundador da XVIII dinastia, sucedeu-lhe o faraó Amenhotep I. No entanto, este faraó enfrentou um dilema quanto à sucessão real, uma vez que não teve um filho varão com a sua primeira esposa, tendo sido, por isso, o filho que teve com uma concubina chamada Senseneb, Tutmés I, o herdeiro ao trono. Para fortalecer a legitimidade da linhagem real, Amenhotep I optou por casar Tutmés com Ahmosis Ta-Sherit. - Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, pp. 224-225.

<sup>249</sup> Esposa do faraó Ahmose, fundador da XVIII dinastia.

<sup>250</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 224.

<sup>251</sup> Capital dos faraós desde o início do Império Novo, situada no Alto Egito.

<sup>252</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 225.

com uma esposa secundária chamada Ísis, mas o futuro Tutmés III tinha apenas cinco ou seis anos quando o pai faleceu.<sup>253</sup>

A situação era complexa: o jovem herdeiro não tinha idade para governar e a sua legitimidade de ascendência era questionável.<sup>254</sup> Por outro lado, a rainha viúva Hatshepsut, além de estar preparada e ser experiente na governação, possuía plena legitimidade de sangue. Esta conjuntura apresentava um elevado potencial para conflitos.

Embora não fosse a mãe de Tutmés III, Hatshepsut, sendo uma figura forte da família real, assumiu o papel de regente, protegendo o trono em nome do jovem faraó. Inicialmente, e consciente da importância das formalidades, governou com o título de “Esposa do Deus”, uma posição de grande relevância religiosa. No entanto, entre os finais do segundo ano e o início do sétimo ano do reinado de Tutmés III<sup>255</sup>, Hatshepsut consolidou a sua posição como figura central no governo, assumindo gradualmente mais poderes.

Hatshepsut aspirava a uma mudança mais profunda. O seu objetivo era reformar a ideologia da realeza, estabelecendo uma linha de sucessão legítima ao trono através das mulheres, e cada passo nesse sentido foi cuidadosamente considerado. Para começar, concedeu à filha, Neferu-Rá, os títulos de “Esposa do Deus”, “Mão de Deus”, “Divina Adoradora de Ámon”, “Regente do Norte e do Sul” e “Senhora das Duas Terras”. Esses títulos deixavam claro que, na ausência de um faraó adulto, uma mulher legitimada pelo sangue assumiria o governo.<sup>256</sup>

Apesar de Neferu-Rá ser mais velha do que Tutmés, ainda lhe faltava experiência e maturidade. Se Hatshepsut desejava manter o seu domínio, era necessário conciliar a realidade com a tradição. Nesse contexto, a corregência emergiu como uma ferramenta vital. Embora Tutmés ostentasse oficialmente o título de faraó, era notório que Hatshepsut era a figura mais qualificada da família real para liderar.

---

<sup>253</sup> *Ibidem*, p. 226.

<sup>254</sup> Apesar da tradição exigir que o trono do Egito fosse ocupado por um homem, a legitimidade de sangue de Tutmés III era alvo de questionamento.

<sup>255</sup> Embora Hatshepsut tenha assumido o papel de regente e exercesse um controlo significativo sobre o governo, os anos do reinado são atribuídos a Tutmés III para refletir a sucessão dinástica tradicional, visto que ele era o herdeiro de Tutmés II e, inicialmente, o legítimo faraó. Essa distinção reflete a tradição e a continuidade dinástica no Antigo Egito, onde a linhagem masculina era valorizada como a sucessão direta ao trono. Hatshepsut optou por respeitar essa tradição ao permitir que Tutmés III fosse reconhecido como o governante oficial, visando manter a estabilidade e a aceitação da autoridade real entre a população egípcia.

<sup>256</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, pp. 227-228.

Assim, a sua nomeação como corregente era lógica e aceitável. O seu caminho rumo ao trono estava quase completo.<sup>257</sup>

Por volta do sétimo ano do reinado de Tutmés III, Hatshepsut deu um passo sem precedentes ao proclamar-se faraó. Este movimento meticulosamente planeado e executado incluiu a obtenção de apoio dos principais sacerdotes e oficiais do governo.

Embora os detalhes sobre o processo sejam incertos, Hatshepsut adotou todos os títulos e símbolos associados ao faraó, incluindo a simbólica barba postiça, o *kilt* (o traje tradicional masculino), o *nemés* (o toucado real), o *uraeus* (adorno em forma de serpente usado na coroa, que simboliza a soberania e a proteção divina), e o *pshcent* (coroa dupla, que representava a unificação do Alto e Baixo Egito).<sup>258</sup>

A adoção destes símbolos masculinos não foi um mero capricho estético, mas uma estratégia profundamente enraizada na necessidade de legitimar o seu reinado num contexto patriarcal, pois, tal como referido anteriormente, no Antigo Egito, a figura do faraó era tradicionalmente masculina, associada a atributos de força, poder e ligação direta com os deuses. Ao representar-se com os atributos masculinos, Hatshepsut estava a inserir-se na longa tradição dos faraós e a reclamar a mesma autoridade divina que os seus predecessores.

Esta representação visual era fulcral para a aceitação do seu governo por parte dos súbditos e dos sacerdotes. A barba postiça, por exemplo, era um símbolo de poder e divindade, usado pelos faraós em cerimónias religiosas e retratos oficiais. O *nemés* e o *uraeus* reforçavam a sua identidade como monarca legítima e divinamente protegida. A coroa dupla, por sua vez, simbolizava a sua autoridade sobre todo o Egito.

Hatshepsut assumiu o trono do Egito sem destituir Tutmés III. Ao adotar o nome “Maat-Ka-Rá Hatshepsut”, seguiu a tradição dos monarcas anteriores e foi representada de forma masculina, exibindo todos os símbolos associados ao faraó. Apesar disso, os títulos e epítetos nas inscrições das suas representações continuaram a refletir as formas gramaticais femininas, correspondentes ao seu género.<sup>259</sup> Para contornar a contradição entre a realidade e tradição, os conselheiros de Hatshepsut começaram a designá-la como *per-aa*, isto é, “faraó”, uma palavra sem variação de género usada para designar o local onde o rei residia.

---

<sup>257</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 228.

<sup>258</sup> *Ibidem.*

<sup>259</sup> *Ibidem.*

Hatshepsut revelou-se uma estratega exímia ao procurar justificar a sua ascensão ao trono do Egito. Em primeiro lugar, utilizou o argumento do apoio do pai, como evidenciado em inscrições nos monumentos da época que indicavam a designação de Hatshepsut por Tutmés I como sua legítima sucessora. Em seguida, recorreu à legitimação divina, invocando a vontade do deus supremo Ámon para fundamentar o seu governo.<sup>260</sup> Por fim, concebeu uma narrativa ainda mais audaciosa para a sua ascensão ao poder: a sua origem e o seu nascimento divinos, como fruto da união entre o deus Ámon e a sua mãe terrena, Ahmosis Ta-Sherit. Essa teogamia foi detalhadamente representada nas paredes do templo da rainha em Deir el-Bahari, com dezassete cenas ilustrando o encontro de Ámon com a rainha até ao seu reconhecimento divino.<sup>261</sup>

Assim sendo, Hatshepsut defendia que tinha sido denominada sucessora por Tutmés I, escolhida por Ámon para governar o Egito e concebida pelo próprio deus Ámon no seio da “Grande Esposa Real” e “Esposa do Deus”, o que contribuiu para consolidar a sua legitimidade para ocupar o trono. O seu reinado caracterizou-se pela paz e prosperidade que trouxe ao Egito, tendo durado quase vinte e dois anos, o que atesta a eficácia das suas estratégias.<sup>262</sup>

A capacidade administrativa de Hatshepsut e o seu carácter extraordinário são inquestionáveis. No entanto, é impensável que tenha concretizado o seu projeto político sem fortes apoios. É provável que a sua proximidade com o pai durante o desempenho das funções do faraó<sup>263</sup> tenha contribuído para criar um ambiente favorável à sua ascensão, uma vez que uma parte da corte se posicionou a seu favor. Nesse contexto, dois homens desempenharam um papel relevante no apoio à rainha: Hapuseneb e Senenmut.<sup>264</sup>

Enquanto sumo sacerdote de Ámon, Hapuseneb concebeu a teogamia que se tornaria indispensável para legitimar a ascensão de Hatshepsut ao trono. O seu apoio à causa da filha de Tutmés I não só representava um suporte pessoal significativo, mas também a confiança do influente clero de Ámon, um dos pilares políticos e económicos

---

<sup>260</sup> As inscrições encontradas em templos e monumentos sugerem que, durante o reinado de Tutmés I, um oráculo de Ámon teria anunciado o futuro reinado da filha, Hatshepsut.

<sup>261</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, pp. 229-230.

<sup>262</sup> *Ibidem*, p. 230.

<sup>263</sup> Campanhas militares, visitas de culto aos templos ou viagens de inspeção pelo país.

<sup>264</sup> *Ibidem*, pp. 230-231.

da época. Além das suas responsabilidades como sacerdote, a rainha designou-o para o cargo de vizir, a mais alta magistratura do Estado a seguir à do próprio faraó.<sup>265</sup>

No exercício destas funções, Hapuseneb criou uma campanha de propaganda destinada a enaltecer as virtudes políticas da rainha. Para isso, o vizir organizou uma embaixada comercial ao exótico reino de Punt<sup>266</sup>, rico em produtos exóticos, como o ouro, a mirra, o mármore, o ébano e outras riquezas.<sup>267</sup> Esta expedição não só reforçou os laços comerciais, como também fortaleceu a imagem de Hatshepsut como uma líder capaz de expandir a riqueza e a influência do Egito. As representações desta expedição no seu templo mortuário em Deir el-Bahari destacam-se pela riqueza de detalhes e simbolismo.

Quanto a Senenmut, a sua relação com a rainha gerou bastante especulação. Embora pouco se saiba sobre as suas origens, é provável que a sua carreira administrativa tenha começado no exército. A nomeação de Senenmut como “mordomo da filha real”, ou seja, preceptor de Hatshepsut, contribuiu para o desenvolvimento de uma relação de proximidade e confiança entre ambos. Quando Hatshepsut se tornou a Grande Esposa Real de Tutmés II, Senenmut passou a ser o mordomo da sua filha mais velha, Neferu-Rá, fortalecendo ainda mais os laços entre eles.<sup>268</sup>

Os rumores sobre uma possível relação amorosa entre Hatshepsut e Senenmut começaram a circular quando a mesma subiu ao trono, o que coincidiu com a ascensão de Senenmut na corte. Este facto, aliado à descoberta de um grafito numa gruta perto do templo de Deir el-Bahari, que parece retratar a rainha e o seu arquiteto-chefe numa posição sugestiva, fomentou a especulação sobre uma ligação entre os dois. Com o apoio de Hatshepsut, Senenmut alcançou os mais altos cargos na administração, acumulando cerca de oitenta títulos<sup>269</sup> e deixando o seu legado como arquiteto principal do templo funerário da rainha em Deir-el-Bahari.

Após a morte de Hatshepsut, por volta de 1458 a.C., acredita-se que Tutmés III tenha iniciado uma campanha meticulosa para erradicar o legado da sua predecessora,

---

<sup>265</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 231.

<sup>266</sup> De acordo com os investigadores, Punt provavelmente corresponde ao território da atual Somália.

<sup>267</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>268</sup> *Ibidem*, p. 231.

<sup>269</sup> *Ibidem*, p. 232.

visto que vários dos seus relevos, estátuas, obeliscos e cartelas foram destruídos ou danificados.<sup>270</sup>

De facto, a memória de Hatshepsut enquanto faraó foi apagada de maneira sistemática após a sua morte, e várias teorias têm sido propostas para explicar as razões dessa ação. Uma das teorias sugere que o motivo está relacionado com questões de linhagem real, especificamente a linhagem dos Ahméssidas, à qual Hatshepsut pertencia. De acordo com esta teoria, a eliminação das suas imagens e inscrições ocorreu no final do reinado de Tutmés III, quando Amenhotep II, filho de Tutmés III e sem ligação direta com a linhagem do faraó Ahmose I, atuava como corregente. A remoção das memórias de Hatshepsut teria como objetivo garantir a ascensão de Amenhotep II, eliminando potenciais reivindicações ao trono de outros descendentes da dinastia Ahméssida. Assim, a destruição das representações de Hatshepsut poderia ter sido uma tentativa de reforçar a legitimidade de Amenhotep II ao trono.<sup>271</sup>

Outra hipótese propõe que Tutmés III, ao assumir o poder plenamente após a morte de Hatshepsut, procurou apagar o seu legado para legitimar o seu próprio reinado. Hatshepsut proclamou-se faraó, uma posição tradicionalmente reservada aos homens, e governou durante aproximadamente vinte e dois anos. Ao remover as suas representações, Tutmés III tentou reescrever a história para afirmar a continuidade do seu próprio reinado e eliminar qualquer lembrança de um período que poderia ser visto como uma usurpação do trono por uma mulher, evitando que as futuras gerações considerassem isso como uma ofensa à *maat*.<sup>272</sup>

Alguns estudiosos sugerem que a motivação para a eliminação das memórias de Hatshepsut pode ter sido puramente política. Durante o seu reinado, Hatshepsut teve sucesso em consolidar o poder, realizar expedições comerciais e promover obras públicas de grande escala. Ao apagar a sua memória, os seus sucessores poderiam estar a tentar desvalorizar os seus feitos e reduzir a sua influência histórica, assegurando que a memória coletiva fosse moldada de acordo com os novos detentores do poder.<sup>273</sup>

Outra teoria sugere que a eliminação das imagens de Hatshepsut poderá estar ligada aos conflitos religiosos. Hatshepsut promoveu o culto ao deus Ámon e construiu muitos templos em sua homenagem. As mudanças nas práticas religiosas ou os

---

<sup>270</sup> Cf. TYLDESLEY, *Op. Cit.*, p. 216.

<sup>271</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 67.

<sup>272</sup> Cf. ROBINS, *Op. Cit.*, p. 55.

<sup>273</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 68.

conflitos internos entre diferentes facções sacerdotais poderiam ter levado à tentativa de apagar a memória de Hatshepsut para alinhar a história religiosa com os interesses dos novos governantes.<sup>274</sup>

Por outro lado, alguns autores argumentam que a remoção das imagens de Hatshepsut não pode ser equiparada a uma *damnatio memoriae*<sup>275</sup>, ou seja, uma tentativa de apagar todos os traços da personalidade, na medida em que apenas as suas representações e nomes enquanto faraó foram visados.<sup>276</sup>

Apesar destas teorias, não há consenso entre os estudiosos sobre qual seria a verdadeira razão para a eliminação da memória de Hatshepsut. A falta de provas conclusivas deixa espaço para várias interpretações, e o motivo exato pode ser uma combinação de fatores políticos, dinásticos e religiosos.

Redescoberta por arqueólogos no século XIX, Hatshepsut emergiu do “véu do esquecimento” para ser reconhecida como uma das mais importantes e inovadoras faraós do Antigo Egito. As suas conquistas impressionantes e o caráter singular do seu reinado começaram a ser devidamente valorizados, destacando-a como um exemplo marcante de liderança e determinação feminina no mundo antigo. Hoje, a sua história continua a fascinar estudiosos e apaixonados pela história egípcia, perpetuando o seu legado ao longo dos séculos.

#### **4.2. O Legado de Hatshepsut: O Templo Mortuário de Deir el-Bahari**

O legado de Hatshepsut estende-se muito para além das fronteiras do seu tempo, ecoando através dos séculos até à atualidade. Enquanto muitos reconhecem as suas notáveis proezas comerciais e diplomáticas, é no campo da arquitetura que o seu legado se manifesta de forma mais impressionante. Situado estrategicamente do outro

---

<sup>274</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 67.

<sup>275</sup> Esta expressão latina significa “condenação da memória” e era uma prática na Roma Antiga onde o Senado Romano ou o imperador ordenavam que toda a menção a uma pessoa específica, geralmente um inimigo do Estado ou um traidor, fosse apagada da história oficial, o que incluía a destruição de estátuas, a remoção de nomes de documentos e a reconfiguração de retratos e moedas. O objetivo era eliminar completamente a memória dessa pessoa da sociedade e da História, como se ela nunca tivesse existido, o que simbolizava a desonra máxima, retirando qualquer reconhecimento que a pessoa pudesse ter tido em vida.

<sup>276</sup> Os relevos e inscrições que celebram Hatshepsut como uma Grande Esposa Real foram preservados, apesar de o seu maior “crime” ter sido instigar uma reforma que possibilitasse às mulheres de linhagem real ascender legitimamente ao trono do Egito. Contudo, Hatshepsut recebeu um enterro digno, de acordo com os rituais da época, partilhando o túmulo KV20 no Vale dos Reis com o seu pai.

lado da escarpa<sup>277</sup> que separa o Vale dos Reis, onde também mandou construir o seu túmulo<sup>278</sup>, o templo mortuário de Hatshepsut em Deir el-Bahari<sup>279</sup> é uma testemunha imponente da sua grandiosidade e visão.<sup>280</sup>

Erguendo-se majestosamente contra os penhascos de Tebas, o templo é uma homenagem aos deuses Anúbis, Hathor e Amon-Rá, bem como à própria grandeza da rainha. As paredes adornadas com cenas que glorificam as conquistas e a ligação ao divino revelam a história fascinante de uma mulher que desafiou as convenções de género para se afirmar como governante das Duas Terras. Ainda, o santuário do templo e a câmara funerária do hipogeu estão perfeitamente alinhados, separados apenas por cerca de duzentos metros de rocha sólida.<sup>281</sup>

O templo de Hatshepsut<sup>282</sup>, conhecido pelos egípcios como Djoser-Djeseru (“A Maravilha das Maravilhas” ou “O Sublime dos Sublimes”), foi uma extensão do conceito original, incorporando três terraços acessíveis por duas rampas que se estendiam a partir da calçada de acesso, terminando em dois pilones, que desapareceram ao longo dos séculos. Este imponente caminho monumental, com quase 40 metros de largura, teve início num templo inferior, descoberto por Howard Carter, mas infelizmente, apenas alguns blocos decorativos e os terraços gerais permanecem até à modernidade.<sup>283</sup>

As inscrições nas partes menos visíveis do templo revelam que o arquiteto responsável pela sua construção foi Puimré, um dos confidentes de Hatshepsut. Por outro lado, o principal arquiteto do templo superior foi Senenmut, o favorito da rainha, que naquela época ocupava o cargo de supervisor dos trabalhos do faraó. O seu *design* é notável, conseguindo integrar-se harmoniosamente com a paisagem circundante e mantendo uma orientação precisa que prolonga o eixo principal do Templo de Ámon em Karnak até ao outro lado do rio Nilo. Hatshepsut deixou gravado no templo que o

---

<sup>277</sup> O templo de Hatshepsut foi construído no mesmo anfiteatro rochoso onde, na XI dinastia, o faraó Mentuhotep II edificou o seu templo, cuja rampa de acesso inspirou a estrutura projetada para Hatshepsut – Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 63.

<sup>278</sup> Identificado como KV20 pelos arqueólogos, este túmulo foi um dos primeiros a ser erguido na vasta necrópole do Vale dos Reis e apresenta duas curvas na sua estrutura. A decoração interna foi meticulosamente elaborada em lajes de calcário que adornam a câmara funerária.

<sup>279</sup> Cf. Anexo 15: Planta de Deir-el-Bahari: os três templos.

<sup>280</sup> Em 1829, Champollion deu início à exploração das ruínas do templo de Deir el-Bahari e, entre os poucos textos que perduraram, ele conseguiu identificar referências a uma rainha. Naquela época, era quase inconcebível pensar que uma mulher poderia ter governado no Antigo Egito. – Cf. NOBLECOURT, *Op. Cit.*, 2007, p. 17.

<sup>281</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 232.

<sup>282</sup> Cf. Anexo 16: Templo mortuário de Hatshepsut.

<sup>283</sup> Cf. CANAL DE HISTÓRIA, *Op. Cit.*, p. 232.

tinha mandado construir como um jardim para o seu pai, o deus Ámon, o que justifica a opulência das decorações no primeiro terraço.<sup>284</sup>

Neste terraço, próximo da primeira rampa, existiam dois grandes lagos em forma de T, alinhados com o eixo das rampas. No lado oeste dos lagos foram plantadas onze árvores, enquanto no lado leste o número era de quinze. Além das espécies nativas, os elementos mais notáveis eram as árvores de incenso, trazidas da expedição de Punt.<sup>285</sup>

O templo de Hatshepsut em Deir el-Bahari testemunha o seu compromisso com a devoção religiosa e com o desenvolvimento económico do Egito. Os lagos, as árvores exóticas e as decorações elaboradas que adornam o templo são reflexos da sua procura pela excelência e pela prosperidade do seu povo. Hatshepsut personifica a coragem, a determinação e a competência, desafiando as normas de género e deixando um legado que transcende as eras. O seu exemplo continua a inspirar não apenas pela grandiosidade dos seus feitos, mas também pela sua capacidade de liderança e inovação. O templo mortuário de Deir el-Bahari é, por isso, um tributo à glória do Antigo Egito e um testemunho do poder transformador de uma mulher extraordinária.

### **4.3. O Impacto do Reinado de Hatshepsut nas Normas de Género**

Hatshepsut emergiu como uma figura emblemática que desafiou as normas de género predominantes no Antigo Egito, deixando um legado que ecoa através dos séculos. O seu reinado consolidou a sua própria autoridade como faraó e abriu novos horizontes para a compreensão do papel das mulheres na liderança política e social.

A ascensão da rainha ao trono desafia a narrativa tradicionalmente patriarcal da história egípcia, demonstrando que as mulheres eram capazes de assumir e de manter com sucesso o mais alto cargo de poder. Este feito não só questionou as normas sociais enraizadas na sociedade egípcia, como também provocou uma reavaliação das capacidades e competências das mulheres na esfera política.

A capacidade de Hatshepsut governar com eficiência durante mais de duas décadas oferece uma visão profunda sobre o potencial do poder feminino. A administração competente e as realizações notáveis durante o seu reinado destacam a

---

<sup>284</sup> Cf. SOUSA, *Op. Cit.*, p. 57.

<sup>285</sup> *Ibidem*, p. 148.

capacidade das mulheres de liderar com sucesso e implementar políticas que promovam o bem-estar e o progresso do reino.

Além disso, o governo de Hatshepsut provocou uma mudança na percepção das normas de gênero na sociedade egípcia. Ao adotar símbolos masculinos e assumir o título de faraó, a mesma desafiou as concepções tradicionais sobre o poder feminino e demonstrou que as mulheres eram igualmente capazes de exercer autoridade e tomar decisões políticas de grande importância.

O legado duradouro de Hatshepsut vai além das realizações políticas e econômicas. O seu reinado é um testemunho poderoso do papel que as mulheres desempenham na história e na governação de uma nação. Ao desafiar as normas de gênero e abrir caminho para futuras gerações de mulheres líderes, Hatshepsut deixou um impacto indelével não só na história do Egito, mas também na percepção global do poder feminino e da igualdade de gênero.

## Considerações Finais

O estágio profissional constitui uma etapa imprescindível na formação de futuros professores. Durante o período de prática letiva supervisionada, tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino de História, lecionando aulas de História a uma turma do 7.º ano, no ano letivo 2023/2024, o que me permitiu desenvolver competências práticas essenciais para a docência.

A interação com os alunos da turma 7.ºE foi muito importante para a minha experiência educativa, pois proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas de aprendizagem e das necessidades individuais dos estudantes. Ao longo do estágio, identifiquei diferentes estilos de aprendizagem, níveis de participação e desafios que os alunos enfrentaram no processo de assimilação dos conteúdos. Esta diversidade exigiu uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, possibilitando ajustar continuamente as estratégias de ensino para atender às variadas necessidades dos alunos.

A diversidade de perfis na turma tornou-se evidente durante as aulas, destacando o impacto significativo que esta variedade pode ter na abordagem pedagógica. A adaptação constante para atender às diversas necessidades dos alunos foi um desafio, mas também uma oportunidade para desenvolver e implementar estratégias diferenciadas que promovessem a compreensão e o envolvimento de todos. A criação de um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sente valorizado e motivado a participar, foi uma das minhas principais metas.

A avaliação desempenhou um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, permitindo monitorizar e apoiar o progresso individual de cada aluno. A avaliação formativa, através de *feedback* contínuo, possibilitou ajustes imediatos na prática letiva, enquanto a avaliação sumativa forneceu uma visão abrangente das competências adquiridas no final da unidade didática. Esta interligação entre avaliação e estruturação pedagógica revelou-se essencial para um ensino eficiente.

No que diz respeito à representação do poder feminino no Antigo Egito, é evidente que esta civilização ofereceu às mulheres oportunidades significativas para exercerem papéis de destaque, tanto na esfera política como religiosa. Figuras históricas como Hatshepsut, que se tornou faraó e reinou com sucesso, desafiam a ideia de que as mulheres estavam confinadas a papéis secundários. Este exemplo histórico

pode inspirar uma abordagem mais inclusiva no ensino, encorajando os alunos a reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e contribuições ao longo da história. A representação do poder feminino no Antigo Egito serve como um lembrete poderoso de que a história é rica em exemplos de liderança e influência feminina, destacando a importância de promover a equidade e a inclusão nas narrativas históricas que apresentamos aos nossos alunos.

Em conclusão, o estágio profissional foi uma experiência enriquecedora que permitiu aplicar e expandir os meus conhecimentos pedagógicos e históricos. A interação direta com os alunos, a adaptação das estratégias de ensino e a implementação de métodos de avaliação contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento como professora. Além disso, a investigação sobre o poder feminino no Antigo Egito destacou a importância de uma abordagem inclusiva na educação, promovendo uma reflexão sobre a igualdade de género e o reconhecimento das contribuições de todos os grupos na História.

## Referências Bibliográficas

### Legislação

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 - Série I-A*. Ministério da Educação (2005). Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129 Série I*. Ministério da Educação (2018). Lisboa, 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129 Série I*. Ministério da Educação (2018). Lisboa, 2928-2943.

### Manuais Escolares

AMARAL, C. et al. – *HSI: História Sob Investigação - 7.º Ano*. Porto Editora, 2023.

MAIA, C., et al. – *Vamos à História - 7.º Ano (5ª ed.)*. Porto Editora, 2023.

### Obras

ALMEIDA, F. A. – *Montijo: Roteiro do Concelho – História. Património. Percursos*. Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2004.

ALVES, L. A. – Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, vol. 5, n.º 9, 2016, pp. 9-30.

AUSUBEL, D. P. – *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. – *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. – *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BALDRICO, J. – *Aldeia Galega - Montijo: Memória Fotográfica*. s.l.: Cygnus Color Design, 2002.

BARCA, I. – Educação Histórica. In L. A. Alves; M. Gago (coords.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica*. CITCEM. 2021, pp. 59-69.

BARCA, I. – Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, série III, v. 2, 2001, pp. 13-24.

BARROS, H. – *Monografia de Atalaia*. Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2011.

BATISTA, S. – *Montijo, um concelho, uma visão*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012. Relatório de Estágio do Mestrado em Estudos Regionais e Autárquicos.

BRUNER, J. – *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRUNER, J. – *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'água, 1999.

BRUNER, J. – *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966,

CANAL DE HISTÓRIA – *A Vida Secreta dos Faraós. A conquista da eternidade e o fascínio do Antigo Egito*. Clube do Autor, S.A., 2018.

CARVALHO, K. – *Metodologia do Ensino de História I*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2012.

CARVALHO, R. S. et al. – *Património Artístico-Cultural do Montijo I*. Coleção Estudos Locais. Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2009.

COONEY, K. – *The Woman Who Would Be King: Hatshepsut's Rise to Power in Ancient Egypt*. Crown Publishing Group, 2015.

COSME, A. et al. – *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora, 2020.

COSME, A. et al. – *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora, 2021.

ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE PEIXINHO – Projeto Educativo 2022/2026.

FERNANDES, D. – Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J.-M. D. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, pp. 131-142.

FERNANDES, D. – *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya Educação, 1ª ed., 2022.

FERNANDES, D. et al. – Portfólios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participativa e mais reflexiva. In IIE (Ed.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1993.

FERNANDES, P. A.; OLIVEIRA, C.; FERNANDES, C. V. – *Património Artístico-Cultural do Montijo II*. Coleção Estudos Locais, Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2009.

FÈVRE, F. – *Hatshepsut: A Faraó Filha do Sol*. Editora Pergaminho, 1ª edição, 2001.

FIGUEIREDO, S. et al. – *Carta Arqueológica do Concelho do Montijo: do Paleolítico ao Romano*. Coleção Estudos Locais, Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2005.

FOCHI, G. M. – *Metodologia do Ensino de História*. Indaial: Uniasselvi, 2015.

GAGO, M.; RIBEIRO, A. I. – História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?, *Revista Portuguesa de História*, v. LIII, 2022, pp. 61-78.

HAGEN, R.M. e R. – *Arte Egípcia*. Taschen, 2008.

HERNÁNDEZ, P. e GARCÍA, L. A. – *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide, 1991.

HOBSBAWM, E. – *Sobre História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MONTEIRO, M. C. – *Didática da História: teorização e prática: algumas reflexões*. 1.ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

MONTEIRO, M. C. – Ensino da História. In Veiga, F. H (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*, Lisboa: Climepsi Editores, 2018.

MONTEIRO, M. C. – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. 1ª ed. Lisboa: Plátano, 2003.

MOREIRA, A. I. – *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Edições Afrontamento | CITCEM, 2022.

MOREIRA, M. A. – O que é afinal aprendizagem significativa?. In *Revista cultural La Laguna*. Espanha, 2012, pp. 1-27.

MOREIRA, M. A. – *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. A. – *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 2a Edição, 1982.

NABAIS, A. – *Foral de Alcochete e Aldeia Galega (Montijo) – 1515*. Alcochete: Câmara Municipal de Alcochete, 1995.

NOBLECOURT, C. D. – *A Mulher no Tempo dos Faraós*. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

NOBLECOURT, C. D. – *Hatshepsut: La Reina Misteriosa*. Ediciones Destino, 2007.

NOVAK, J. D. – *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Plátano Edições-Técnicas, 1998.

NOVAK, J.D. e GOWIN, D.B. – *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original Learning how to learn, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. – A formação prática de professores – Da prática docente na instituição da formação à prática pedagógica nas escolas. Em B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de professores no Ensino Superior*, INAFOP, Porto: Porto Editora, 2001.

PELIZZARI, A., KRIEGL, M. L., BARON, M. P., FINCK, N. T. L., DOROCINSKI, S. I. – Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In *Revista PEC*, Curitiba, v.2, n.1, jul.2001-jul.2002, pp. 37-42.

PEREIRA, N. T. et al. – *Montijo: Um Património a preservar: Arquitetura doméstica de expressão protomoderna*. Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2008.

PERRENOUD, P. – *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed, 1999.

PINSKY, J. e BASSANELI, C. – Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula – Conceitos, práticas e propostas*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 17-36.

PROENÇA, M. C. - *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

PUHL, C. S., MÜLLER, T. J. e LIMA, I. G. – As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. In *Revista Dynamis*. Furb, Blumenau, v. 26, n.1, 2020, pp. 61 – 77.

QUERAL, C. – *Egipto 1001 Fotografias*. Bertrand Editora, 2008.

RACHEWILTZ, B. – *A Vida no Antigo Egipto*. Círculo de Leitores, 1958.

REIGADA, T. S. – *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

ROBINS, G. – *Las Mujeres en el Antiguo Egipto*. Madrid: Akal, 1996.

ROEHRIG, C. H., et al. – *Hatshepsut: From Queen to Pharaoh*. The Metropolitan Museum of Art, 2005.

RUBIO, N. M. – David Ausubel: biografia de este psicólogo. *Psicología y Mente*. 2020.

SANTOS, L. C. – *Estratégias para o Aproveitamento e Valorização do Património de Montijo (Património arqueológico, construído, industrial e natural)*, vol. I. Dissertação de Mestrado em Estudos do Património. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

SANTOS, L., e PINTO, J. – Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In F. H. Veiga (Coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, pp. 503-539.

SCHMIDT, A. – Percursos dialógicos com Isabel Barca. In L. A. Alves; M. Gago; M. Lagarto (coords.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM, 2021, pp. 17-32.

SILVA, O. L. F. e FERREIRA, M. – Teorias da aprendizagem e da educação como referenciais em práticas de ensino: Ausubel e Lipman. In *Revista do Professor de Física*, Brasília, v. 2, n. 2, 2018.

SOUSA, A. F. – *A Mulher-Faraó: Representações da Rainha Hatshepsut como Instrumento de Legitimação (Egipto Antigo – Século XV a.C.)*. Niterói: UFF, 2005.

SOUSA, N. – *As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O Vídeo como Recurso no Processo de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018.

TORRES, A. – *Montijo. Aldeia Galega. Cem Anos de História Municipal*. Lisboa: Âncora Editora, 2003.

TYLDESLEY, J. – *Hatshepsut: The Female Pharaoh*. Penguin, 1996.

WATTERSOM, B. – *Women in Ancient Egypt*. London: Wrens Park, 1998.

### Referências Eletrónicas

Câmara Municipal de Montijo - **Câmara Municipal de Montijo** [em linha]. [s.l.] [s.n] [s.d.] [Consultado em janeiro de 2024] *O Concelho*. Disponível em: <https://www.mun-montijo.pt/conhecer/o-concelho>.

Escola Secundária Jorge Peixinho – Escola Secundária Jorge Peixinho [em linha]. [s.l.] [s.n] [s.d.] [Consultado em janeiro de 2024] *A Instituição - História*. Disponível em: <https://www.esjp.pt/default.aspx?canal=4>.

Escola Secundária Jorge Peixinho – Escola Secundária Jorge Peixinho [em linha]. [s.l.] [s.n] [s.d.] [Consultado em janeiro de 2024] *A Instituição - Patrono*. Disponível em: <https://www.esjp.pt/default.aspx?canal=3>.

História Sete – História Sete [em linha]. [s.l.] [s.n] [s.d.] [Consultado em janeiro de 2024] *O Contributo das Primeiras Civilizações*. Disponível em: <https://historiasete.webnode.pt/news/o%20contributo%20das%20primeiras%20civili za%c3%a7%c3%b5es/>.

## Apêndices



### Apêndice 1 - Planificação das Aulas n.ºs 1 e 2 Escola Secundária Jorge Peixinho Ano Letivo 2023/2024



<p><b>Aulas n.ºs 1 e 2</b>  <b>Ano:</b> 7º Turma: E  <b>Nº alunos:</b> 22  <b>Data:</b> 11-10-2023  <b>Horário:</b> 08:20-09:10 / 09:15-10:05  <b>Tempo letivo:</b> 100 minutos (50'+50' minutos)  <b>Sala:</b> B1. 36  <b>Obs.:</b> Regime Presencial  <b>Mestranda/Professora Estagiária:</b> Mafalda Claro  <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Deolinda Correia  <b>Professor Titular da Turma:</b> Ricardo Presumido</p>			<p><b>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b></p> <p><b>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito)</b></p> <p><b>Sumário:</b> Apresentação da professora e dos alunos. A formação das primeiras civilizações urbanas. A civilização do Nilo: localização geográfica e organização económica. Realização de atividades com recurso às plataformas <i>Mentimeter</i> e <i>Kahoot</i>.</p>				
Conteúdos	Objetivos Gerais de Aprendizagem (de acordo com as Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Conceitos/Vocabulário Específico	Estratégias de Ensino-Aprendizagem/ Metodologias	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>A formação das primeiras civilizações urbanas.</li> <li>A localização geográfica do Antigo Egito.</li> <li>A organização económica: o caso egípcio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a organização socioeconómica e política institucional das primeiras civilizações urbanas com os recursos existentes nos espaços em que se implantaram.</li> <li>Destacar o contributo dessas civilizações para a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar no tempo e no espaço o surgimento das primeiras civilizações urbanas.</li> <li>Explicar como surgiram as cidades e as civilizações.</li> <li>Reconhecer a importância do rio Nilo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Civilização</li> <li>Acumulação de excedentes</li> <li>Núcleo urbano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo de presenças, sumário e apresentação dos objetivos da aula.</li> <li>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o conceito de “civilização”, utilizando o recurso digital <i>Mentimeter</i>.</li> <li>Exploração de cronologia e de mapas relativos às primeiras civilizações urbanas.</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de História: MAIA, C., et al. <i>Vamos à História 7</i>, Porto Editora, 2023, pp. 30-35.</li> <li>Caderno diário</li> <li>Computador</li> </ul>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta dos alunos: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade; atitudes/comportamento; concentração; empenho; envolvimento no tema).</li> </ul>

	<p>civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar/aplicar os conceitos: civilização; núcleo urbano; acumulação de excedentes.</li> </ul>	<p>no desenvolvimento da civilização egípcia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar as cheias do Nilo à prática da agricultura e à acumulação de excedentes agrícolas.</li> <li>• Identificar as principais atividades económicas.</li> <li>• Visualizar a utilização do <i>chaduf</i> e a construção de diques e de canais para irrigação dos campos.</li> <li>• Reconhecer o rio Nilo como via de comunicação por excelência para as trocas comerciais.</li> <li>• Reconhecer a ourivesaria como uma das muitas atividades artesanais desenvolvidas por esta civilização.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização do vídeo “<i>As Primeiras Civilizações Urbanas</i>” (Escola Virtual) e exploração interativa do seu conteúdo.</li> <li>• Caracterização da “Revolução Urbana”: o aparecimento das primeiras cidades, os seus principais espaços e grupos de habitantes; explanação dos conceitos “Acumulação de excedentes” e “Núcleo urbano”.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à civilização egípcia, através do visionamento do vídeo: “<i>Quem sou eu? Faraó</i>” (Escola Virtual) e exploração do seu conteúdo, em diálogo aberto, com a participação dos alunos da turma.</li> <li>• Localização geográfica do Antigo Egito: observação de mapas e de imagens satélite.</li> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Audição do texto “<i>Deus da inundação</i>” e exploração do seu conteúdo, em diálogo aberto, com a participação dos alunos da turma.</li> <li>• Explanação da organização económica do Antigo Egito, evidenciando a importância do rio Nilo e das cheias periódicas para o desenvolvimento da civilização egípcia.</li> <li>• Caracterização da economia egípcia e das atividades económicas praticadas pelos egípcios, com destaque</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação digital temática (elaborada pela docente estagiária)</li> <li>• Escola Virtual</li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• <i>Mentimeter</i></li> <li>• <i>Kahoot</i></li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos (domínios de análise de fontes; compreensão histórica; comunicação).</li> </ul>
--	--	--	--	--	---	--	--

			<p>para a fabricação do papiro – exibição de papiros verdadeiros aos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceitual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Visionamento do vídeo “<i>Civilização dos Grandes Rios: Egípcia</i>” (Escola Virtual).</li> <li>• Realização de um jogo (<i>Kahoot</i>) para consolidação dos conteúdos abordados – os alunos serão divididos por equipas e as três equipas vencedoras terão direito a medalhas; os restantes alunos receberão autocolantes alusivos ao tema do Antigo Egito.</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 15 min.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

## Apêndice 2 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 1 e 2

DOMÍNIO I. DAS SOCIEDADES RECOLETORAS ÀS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

# SUBDOMÍNIO 1.2. CONTRIBUTOS DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

História – 7º ano – Aulas 1 e 2

Professora Mafalda Claro



## SUMÁRIO:

A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES URBANAS.  
A CIVILIZAÇÃO DO NILO: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ORGANIZAÇÃO ECONÓMICA.  
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES COM RECURSO ÀS PLATAFORMAS *MENTIMETER* E *KAHOOT*.

Acede a <https://www.menti.com/>  
e insere o código 4545 4440

Conheces o conceito de "civilização"?

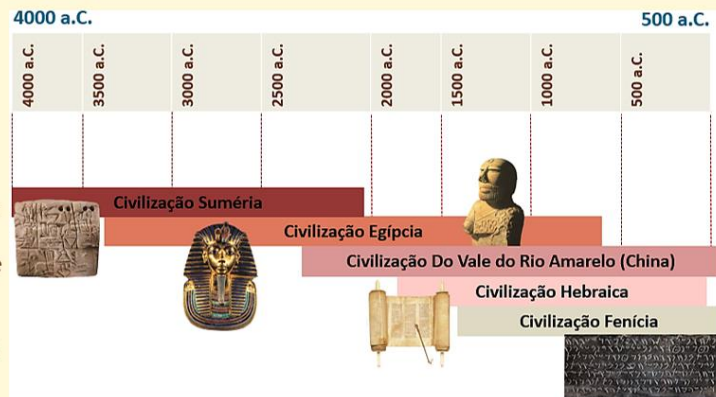


0 0  
Sim Não

<https://www.mentimeter.com/app/home>

## A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES URBANAS

Por volta do quinto milênio a.C., as terras férteis junto dos rios Tigre, Eufrates, Indo, Amarelo e Nilo atraíram comunidades de agricultores e pastores e contribuíram para o desenvolvimento das mais antigas civilizações.



## A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES URBANAS

As primeiras civilizações surgiram nas margens dos grandes rios, visto que necessitavam da sua água para utilizar nas principais atividades do seu dia-a-dia.



### Importância da água para as primeiras civilizações:

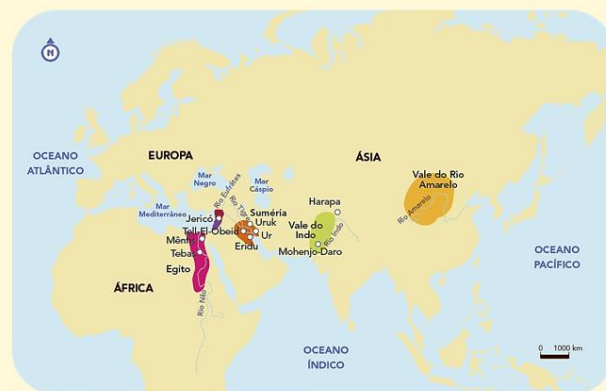
- Sobrevivência
- Agricultura
- Criação dos animais
- Meio de comunicação
- Transporte
- Fronteira natural

Uma situação geográfica favorável constitui um requisito sem dúvida essencial – nas primeiras civilizações tudo dependia da existência de excedentes agrícolas.

J. M. Roberts, *História Ilustrada do Mundo*, vol. I, Círculo de Leitores, 1998.

As primeiras civilizações urbanas

## A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES URBANAS



A formação das primeiras cidades deve-se à **acumulação de excedentes**, graças à grande fertilidade das planícies aluviais junto aos grandes rios, o que permitiu o desenvolvimento das trocas comerciais.

### Acumulação de excedentes:

Resulta da produção que não é necessária para o consumo das populações. Uma parte, através dos impostos cobrados, destina-se à manutenção do aparelho estatal-religioso e ao sustento dos grupos sociais privilegiados. Outra parte é direcionada para o mercado.

## A REVOLUÇÃO URBANA

A partir de 6000 a. C. nascem as primeiras cidades que se tornam centros administrativos, políticos e religiosos, dando-se a chamada **Revolução Urbana**. Os principais espaços da cidade são o mercado, o templo e o palácio.

A cidade passa a contar com um novo grupo de habitantes: **funcionários administrativos, artesãos e mercadores**; distinguindo-se da aldeia devido à criação da escrita, do cálculo e do sistema de pesos e medidas.



Reconstituição da Babilônia (cerca de 1800 a. C.)

## NÚCLEO URBANO

A procura das regiões férteis junto aos rios gerou uma **maior concentração populacional** e o aparecimento de importantes **núcleos urbanos**.



Ruínas do núcleo urbano de Mohenjo-Daro, no Vale do Indo.

## NÚCLEO URBANO

- Território com elevada densidade populacional onde se localizam os edifícios públicos e as atividades relacionadas com o comércio e o artesanato.



Templo de Hórus em Edfu, construído entre 237 e 57 a. C.



Núcleo urbano de Edfu



## PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

1. Quem é a pessoa que fala no vídeo?
2. Para que serve a pirâmide? Quem a construiu?
3. Onde e quando é que esta pessoa terá vivido?
4. Como terá sido a sua vida?
5. Como era o poder desta pessoa? Porquê?
6. Como é que a pirâmide pode ser um símbolo de poder?

## O EGITO, UM DOM DO NILO

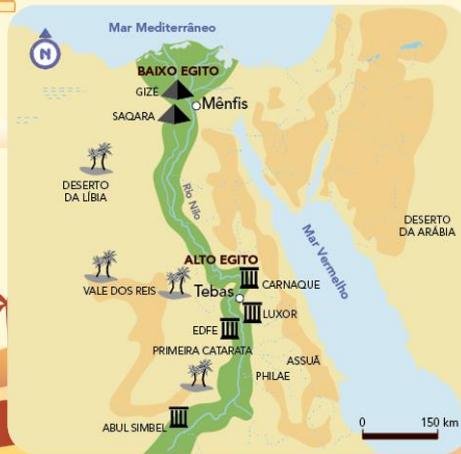
O Egito é um país desértico que fica situado no **nordeste do continente africano**.

O território é atravessado pelo **rio Nilo**, o segundo rio mais extenso do mundo, e a **estreita faixa fértil está limitada**, de ambos os lados, por **desertos**.

O Nilo desagua no **mar Mediterrâneo**, num vasto e fecundo delta.



# O EGITO, UM DOM DO NILO



O vale e o delta do Nilo constitui um oásis entre o deserto da Líbia, a oeste, e o deserto arábico, a este.

Graças à presença de água, o clima é mais suave e a vegetação pode desenvolver-se. Foi por essas razões que pequenas comunidades de homens escolheram instalar-se nas margens do Nilo. Sem as cheias desse rio a vida não teria sido possível.

O historiador grego Heródoto, que visitou o Egito no século V a.C., escreveu: "O Egito é um dom do Nilo."

- Zonas altas
- Zona fértil
- Capital
- Grande templo
- ▲ Pirâmide
- Oásis

# A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA

A Civilização Egípcia desenvolveu-se por volta de 3100 a.C., ao longo das margens do rio Nilo.

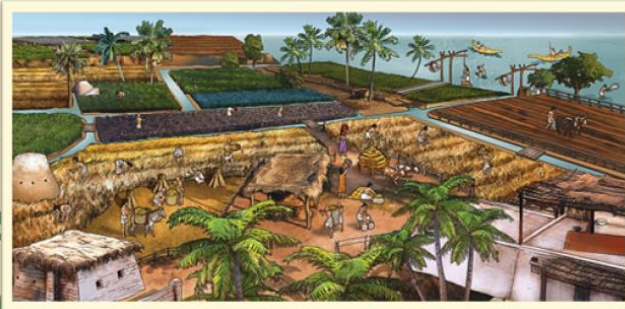


Margens do rio Nilo



Imagem de satélite do delta do rio Nilo (atualidade)  
Google Earth

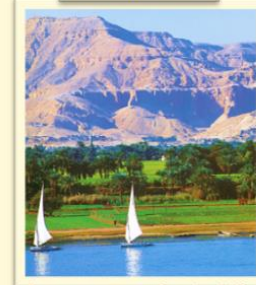
## A ORGANIZAÇÃO ECONÓMICA: O CASO DA CIVILIZAÇÃO DO NILO



Reconstituição idealizada de uma paisagem egípcia



Deus Hapi



As margens do rio Nilo  
com locução do texto  
*Deus da inundação*

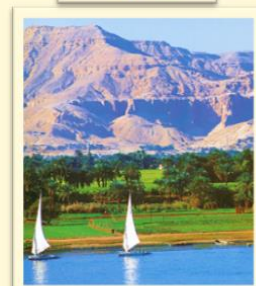
## A IMPORTÂNCIA DO RIO NILO

Salve, ó Nilo!  
Que brotas da terra  
E vens dar vida ao Egito!  
Misteriosa é a tua saída das trevas  
Ao irrigares os campos criados por Rá  
Tu – inesgotável – que dás de beber à  
terra!...  
Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,  
Garantindo a riqueza dos templos.  
Se paras a tua tarefa e o teu trabalho,  
tudo o que existe cai no desespero.  
Espalha as tuas águas, ó Nilo!

Hino ao Nilo



Deus Hapi



As margens do rio Nilo

## PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO

Agora que ouviste o poema “*Deus da inundação*”, poderás responder facilmente a estas questões:

1. Terá sido o rio Nilo importante para o desenvolvimento do Egito? Porquê?
2. Que atividades económicas se terão desenvolvido nas margens deste rio?

## CHEIAS PERIÓDICAS

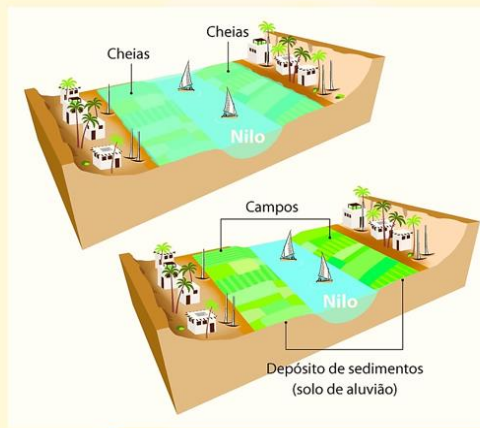
→ Ocorriam entre julho e outubro.

→ Inundavam as margens e deixavam um depósito de limo, tornando as terras muito férteis.

→ Para aproveitar e controlar as suas águas, os Egípcios construíram canais, diques e barragens.

SABIAS QUE...

Os Egípcios consideravam o Egito um dom do Nilo por causa das cheias periódicas que fertilizavam os campos.



O Nilo e as suas cheias anuais foram responsáveis pelo desenvolvimento e prosperidade da Civilização Egípcia.

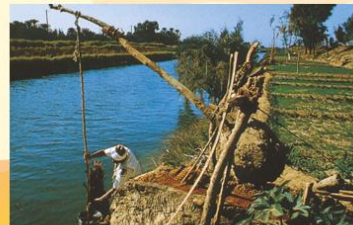
## CONDIÇÕES NATURAIS

SABIAS QUE...

A utilização e o aproveitamento da água eram muito importantes para as comunidades agrícolas, que aprenderam a regar os campos através de canais e diques, ou a retirar água dos rios com a ajuda do *shaduf* (instrumento de irrigação).



Sistema de irrigação primitivo egípcio. Cena de um jardineiro usando um *Shaduf* - Tumba de Ipuy em Deir-el-Medina, margem ocidental de Tebas.



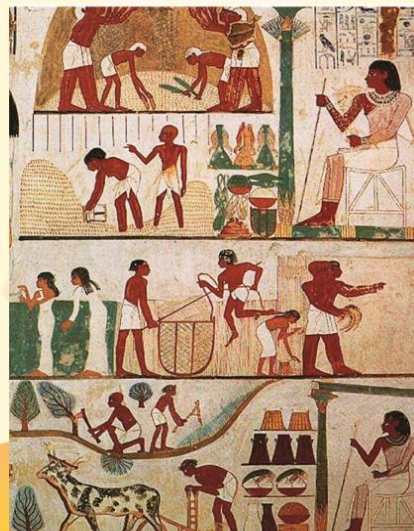
Sistema de irrigação egípcia atual

## ATIVIDADES ECONÓMICAS

Atividades económicas praticadas pelos Egípcios:

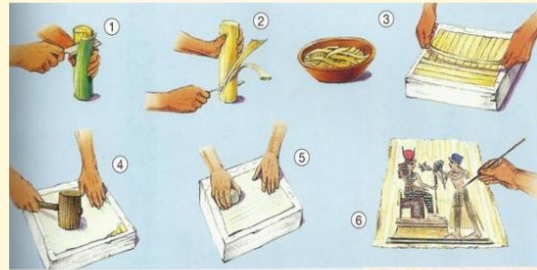
- **Agricultura** - cultivavam sobretudo cereais, vinha, árvores de fruto (figueira e tamareira), produtos hortícolas, linho e papiro;
- **Comércio** - exportavam trigo, tecidos de linho e cerâmicas; importavam matérias-primas que escasseavam no Egito;
- **Pecuária** - criação de gado caprino, bovino e suíno;
- **Pesca**;
- **Caça**;
- **Artesanato** - com destaque para a construção naval, ourivesaria, cestaria, metalurgia, olaria e fabrico do vidro.

A descoberta da metalurgia permitiu o fabrico de armas e instrumentos agrícolas mais eficazes e resistentes.



## FABRICAÇÃO DE PAPIRO

No Antigo Egito, as plantas de papiro encontradas nos pântanos do Nilo eram utilizadas para a produção de barcos e um tipo de papel (o termo "papel" vem do latim "papyrus", graças à planta egípcia *Cyperus Papyrus*, cujas folhas serviram como recurso para a escrita dos povos da Antiguidade).



O processo de obtenção do papiro envolvia a extração da parte interna do caule da planta.

Essa parte era cortada em finas tiras, que eram molhadas, sobrepostas e cruzadas.

Após esse processo, as tiras eram prensadas para formar uma folha. Essa folha era então martelada, alisada e colada junto com outras folhas para formar uma longa fita, que era enrolada. A escrita era feita paralelamente às fibras da folha.

## OURIVESARIA EGÍPCIA

A arte da ourivesaria egípcia atingiu o seu auge nos anos de 2160 a 1730 a.C. quando os egípcios dominaram as técnicas e a precisão de confecção de peças de joalheria.

Entre 1500 a 1085 a.C., a ourivesaria ganhou impulso por causa das missões regulares ao deserto oriental e à Núbia para extrair metais e conquistar territórios.

Os homens e as mulheres usavam jóias no seu dia-a-dia, como símbolo de riqueza e estatuto social, ou como acessório decorativo que os embelezava e protegia contra o mal.

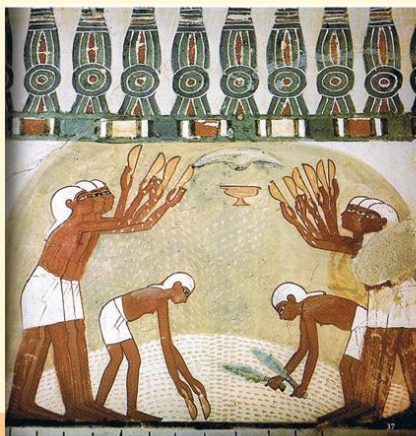


Nenhum símbolo foi tão importante para os egípcios como o escaravelho ou o besouro, símbolos de renascimento.



## ECONOMIA AGRÁRIA

A economia egípcia era, essencialmente, uma economia agrária, pois a agricultura constituía a atividade principal dos egípcios.



Agricultores – Pintura feita na Tumba de Nakht.



Trabalho na Eira – Pintura na Câmara de Menna.



**Apêndice 3 - Planificação das Aulas n.ºs 3 e 4**  
**Escola Secundária Jorge Peixinho**  
**Ano Letivo 2023/2024**



<b>Aula n.ºs 3 e 4</b> <b>Ano: 7º Turma: E</b> <b>Nº alunos: 22</b> <b>Data: 16-10-2023</b> <b>Horário: 09:15-10:05 / 10:25-11:15</b> <b>Tempo letivo: 100 minutos (50'+50' minutos)</b> <b>Sala: B1. 36</b> <b>Obs.: Regime Presencial</b> <b>Mestranda/Professora Estagiária: Mafalda Claro</b> <b>Professora Orientadora Cooperante: Deolinda Correia</b> <b>Professor Titular da Turma: Ricardo Presumido</b>		<b>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b>  <b>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito)</b>  <b>Sumário:</b> O Antigo Egito no tempo: períodos históricos e dinastias. A organização social e política. Os poderes do faraó. Realização de uma Questão-Aula.					
Conteúdos	Objetivos Gerais de Aprendizagem (de acordo com as Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Conceitos/Vocabulário Específico	Estratégias de Ensino-Aprendizagem/ Metodologias	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos históricos do Antigo Egito.</li> <li>• As dinastias egípcias.</li> <li>• A organização social e política: o caso egípcio.</li> <li>• Os poderes do faraó.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a organização socioeconómica e política institucional das primeiras civilizações urbanas com os recursos existentes nos espaços em que se implantaram.</li> <li>• Identificar/aplicar os conceitos: nomos; nomarca; sociedade estratificada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a formação do Antigo Egito.</li> <li>• Conhecer os períodos históricos e as dinastias do Antigo Egito.</li> <li>• Caracterizar a sociedade egípcia.</li> <li>• Distinguir privilegiados de não privilegiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomos</li> <li>• Nomarca</li> <li>• Sociedade estratificada</li> <li>• Escravatura</li> <li>• Poder sacralizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças, sumário e apresentação dos objetivos da aula.</li> <li>• Explicitação da formação do Antigo Egito e esclarecimento dos conceitos “Nomos” e “Nomarca”.</li> <li>• Caracterização dos períodos históricos e das dinastias do Antigo Egito: entrega de uma cronologia aos alunos; distinção das coroas utilizadas pelos faraós; análise da Paleta de Narmer (símbolo da unificação do Alto Egito e do Baixo Egito).</li> <li>• Destaque da rainha-faraó, Hatshepsut (XVIII Dinastia,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>c. 5 min.</li> <li>c. 5 min.</li> <li>c. 15 min.</li> <li>c. 10 min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de História: MAIA, C., et al. <i>Vamos à História 7</i>, Porto Editora, 2023, pp. 36-39.</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Computador</li> <li>• Apresentação digital temática</li> </ul>	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta dos alunos: (participação oral; responsabilidade; atitudes e comportamento; concentração; empenho e envolvimento no tema).</li> </ul>

	<p>escravatura; poder sacralizado; monarquia teocrática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os poderes do faraó e os seus símbolos de poder.</li> <li>• Reconhecer a importância do faraó para a sociedade egípcia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monarquia teocrática</li> </ul>	<p>Império Novo), e do papel da mulher no Antigo Egito; visionamento de um vídeo sobre Hatshepsut: <i>“O faraó que não seria esquecido”</i> (YouTube).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um vídeo sobre Cleópatra VII, a última rainha do Egito (Dinastia dos Ptolemeu, Período Baixo): <i>“History vs. Cleopatra”</i> (YouTube).</li> <li>• Realização de Atividade: resolução de palavras cruzadas, elaboradas pela docente, acerca do tema “O Antigo Egito no tempo: períodos históricos e dinastias egípcias”, com recurso à cronologia entregue pela docente. Correção das palavras cruzadas.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da estratificação da sociedade egípcia através da análise de esquemas representativos da pirâmide social do Antigo Egito; explicação dos conceitos “Sociedade estratificada” e “Escravidão”.</li> <li>• Caracterização dos diferentes estratos da pirâmide social egípcia; relação dos estratos sociais com o sistema económico e político do Antigo Egito.</li> <li>• Distinção dos poderes do faraó (político, judicial, militar e religioso); observação dos seus símbolos de poder; explanação dos conceitos “Poder sacralizado” e “Monarquia teocrática”.</li> <li>• Visionamento do vídeo <i>“Civilização egípcia: organização social e política”</i> (Escola Virtual).</li> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Resolução de uma Questão-Aula, elaborada pela docente, sobre os conteúdos abordados.</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 20 min.</p>	<p>(elaborada pela docente estagiária)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Virtual</li> <li>• Aula Digital (Leya Educação)</li> <li>• YouTube</li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos (domínios de análise de fontes/ compreensão histórica/ comunicação).</li> </ul> <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão-Aula</li> </ul>
--	--	---	--	---	--	---	--

## Apêndice 4 - Apresentação Digital das Aulas n.ºs 3 e 4

Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações

### SUBDOMÍNIO 1.2. CONTRIBUTOS DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

História – 7º ano – Aulas 3 e 4

Professora Mafalda Claro

## SUMÁRIO:

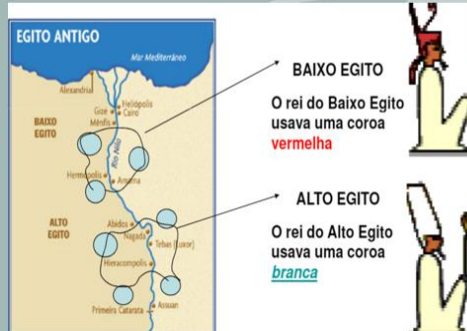
O ANTIGO EGITO NO TEMPO: PERÍODOS HISTÓRICOS E DINASTIAS.  
A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA. OS PODERES DO FARAÓ.  
REALIZAÇÃO DE UMA QUESTÃO-AULA.

## FORMAÇÃO DO ANTIGO EGITO

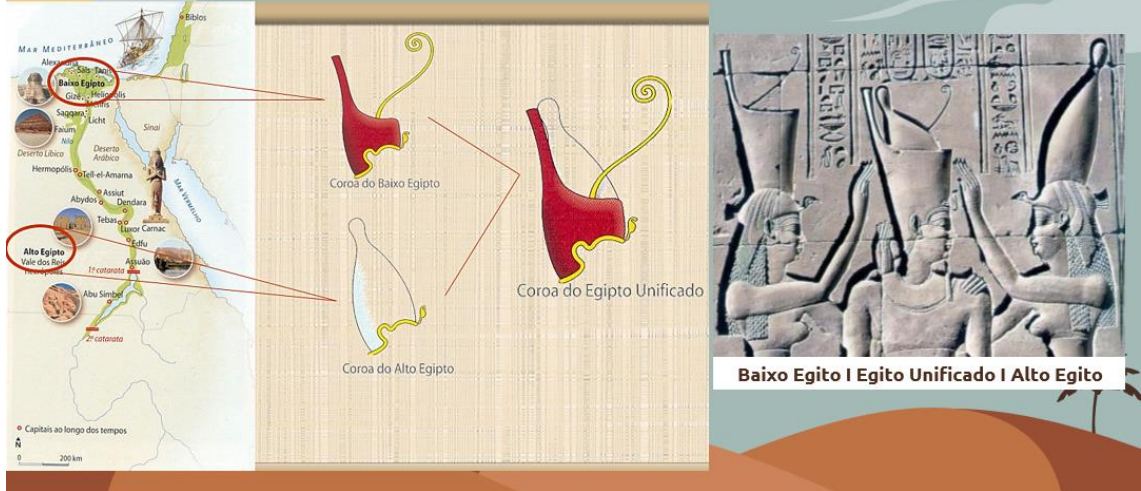
O Antigo Egito foi formado a partir da mistura de diversos povos.

A população estava dividida em vários clãs, organizados em pequenas comunidades chamadas **nomos**, que funcionavam como se fossem pequenos Estados independentes, liderados por um **nomarca** (chefe militar).

Por volta de 3500 a.C., os nomos uniram-se, formando dois reinos: o **Baixo Egito**, no norte e o **Alto Egito**, no sul.



Em 3200 a.C., os dois reinos foram unificados por **Menés/ Narmer**, rei do Alto Egito, que se tornou o **primeiro faraó**, criando a primeira dinastia que deu origem ao Estado egípcio. Começava um longo **período de esplendor da civilização egípcia**, também conhecida como a **era dos grandes faraós**.



## COROAS DOS FARAÓS



Deshret



Hedjet



Pschent



Khepresh



Atef



Nemés

## O ANTIGO EGITO NO TEMPO: PERÍODOS HISTÓRICOS E DINASTIAS

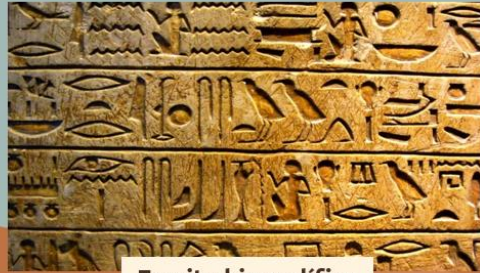


## INÍCIO DO PERÍODO DINÁSTICO (c. 2900-2575 a.C.) PERÍODO TINITA/ARCAICO

- I Dinastia (c. 2920 – 2770 a. C.)
- II Dinastia (c. 2800 – 2650 a. C.)
- III Dinastia (c. 2650 – 2575 a. C.)

Principais acontecimentos:

- A escrita desenvolve-se (hieróglifos).
- Ao conquistar o Delta, Narmer funda a I Dinastia.



Escrita hieroglífica

## IMPÉRIO ANTIGO (c. 2575 – 2152 a.C.)

- IV Dinastia (c. 2575 – 2465 a. C.)
- V Dinastia (c. 2465 – 2323 a. C.)
- VI Dinastia (c. 2323 – 2152 a. C.)

Principais acontecimentos:

- Início da época das pirâmides: a administração dos faraós institucionaliza-se (divisão do país em províncias, criação dos ministérios, ordenamento do território).
- São construídas as três pirâmides de Gizé (Queóps, Quéfren e Miquerinos) e a Grande Esfinge. Os altos dignitários libertam-se progressivamente da tutela real.



Grande Esfinge  
(com cabeça humana e  
corpo de leão)

## PRIMEIRO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (c. 2150 - 2134 a.C.)

- VII e VIII Dinastias (c. 2150 – 2134 a. C.)

Principais acontecimentos:

- Queda do governo do Antigo Egito.
- Durante cerca de 150 anos, o Alto e o Baixo Egito regem-se por leis diferentes.
- O Egito é partilhado por duas dinastias rivais: a de Tebas e a de Heracleópolis.

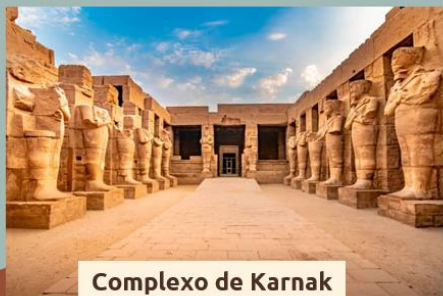


## IMPÉRIO MÉDIO (c. 2134 - 1785 a.C.)

- IX e X Dinastias de Heracleópolis
- XI Dinastia de Tebas
- XI Dinastia (c. 2065-2000 a.C.)
- XII Dinastia (c. 2000-1785 a.C.)

Principais acontecimentos:

- Construção do grande templo de Karnak.
- A XI Dinastia de Tebas reunifica o Egito. Tebas torna-se a capital do reino.
- Os egípcios controlam a Núbia (importantes recursos naturais: prata, pedras semipreciosas).
- Amenemhat I instaura o reino do faraó em associação com o seu filho, a fim de facilitar a sucessão.



Complexo de Karnak

## SEGUNDO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (c. 1785 - 1580 a.C.)

- XIII Dinastia de Tebas (c. 1785 – 1680 a. C.)
- XIV Dinastia de Tebas
- XV e XVI Dinastias dos hicsos (1730 – 1580 a. C.)
- XVII Dinastia de Tebas (1680 – 1580 a. C.)

Principais acontecimentos:

- Lenta invasão pelos hicsos.
- O reino divide-se e duas dinastias paralelas reinam ao mesmo tempo: a dinastia dos hicsos, que comanda a norte do país, e a dinastia de Tebas, que dirige o sul.



Representação do faraó egípcio Amósis I a derrotar os hicsos em combate

## IMPÉRIO NOVO (c. 1580 - 1085 a.C.)

- XVIII Dinastia (c. 1580 – 1314 a. C.)
- XIX Dinastia (c. 1314 – 1200 a. C.)
- XX Dinastia (c. 1200 – 1085 a. C.)

Principais acontecimentos:

- Tebas, «a vitoriosa», mantém-se como capital dinástica.
- Período rico do Egito, com faraós e rainhas que marcaram a História: Hatshepsut, Tutankhamon, Akhenaton, Nefertiti.
- Amósis I expulsa os hicsos e torna-se o faraó do Alto e Baixo Egito.
- Amenhotep IV faz uma reforma religiosa, tentando instaurar o monoteísmo e o culto ao deus Aton; o faraó altera o seu nome para Akhenaton.



Faraó Akhenaton e rainha Nefertiti

## A RAINHA-FARAÓ: HATSHEPSUT E O PODER DA MULHER NO ANTIGO EGITO



Estátua de Hatshepsut  
(Museu Metropolitano de Arte)

- No Antigo Egito, a mulher cuidava de todos ao seu redor, o que incluía os filhos, o marido e os servos. O seu dever era gerar, cuidar e curar. As mulheres eram bem tratadas, podiam ter propriedade, receber remuneração e até ir aos tribunais reclamarem, caso se sentissem lesadas.
- **As mulheres tinham os mesmos direitos que os homens, não havendo desigualdade de gênero, o que não ocorria nas outras civilizações.**
- Uma mulher poderia tornar-se faraó, mas isso era extremamente raro. No entanto, **na XVIII Dinastia a rainha Hatshepsut intitulou-se de faraó, governando cerca de 22 anos.**

O faraó que não seria esquecido – Kate Narev



Tradutor: Margarida Ferreira  
Revisora: Isabel Vaz Belchior



## TERCEIRO PERÍODO INTERMEDIÁRIO (c. 1085 – 663 a.C.)

Principais acontecimentos:

- XXI Dinastia (c. 1085 – 950 a. C.)
- XXII Dinastia (c. 950 – 730 a. C.)
- Dinastia Núbio-sudanesa (União da Núbia e do Egito) (c. 730 – 663 a. C.)
- Guerra civil. O Egito é dividido.
- A função dos sacerdotes de Tebas torna-se hereditária.
- O etíope Shabaka derrota a monarquia de Sais e unifica o Egito.
- Tebas é saqueada pelos assírios.

## PERÍODO BAIXO (c. 663 – 332 a.C.)

### Principais acontecimentos:

- XXVI Dinastia (c. 663 – 525 a. C.)
  - XXVII Dinastia (c. 525 – 404 a. C.)
  - XXVIII Dinastia (c. 404 – 398 a. C.)
  - XXIX Dinastia (c. 398 – 380 a. C.)
  - XXX Dinastia (c. 378 – 341 a. C.)
  - XXXI Dinastia (c. 343 – 332 a. C.)
- Conquista e controlo do Egipto pelos assírios até 525 a. C.
  - Controlo do Egipto pelos persas entre 525 a 332 a. C.



## PERÍODO GREGO (c. 332 – 47 a.C.)

### Principais acontecimentos:

- Os macedónios (c. 332 – 304 a. C.)
- Dinastia dos Ptolemeu (Lagides)  
(c. 304 – 47 a. C.)



Pedra da Roseta

- Invenção do pergaminho.
- Alexandria torna-se a cidade-farol do mundo grego.
- Ptolomeu V manda gravar uma estela em Roseta, que mais tarde servirá para Champollion decifrar os hieróglifos.
- A Bíblia é traduzida para grego.



## INÍCIO ÉPOCA ROMANA (c. 47 a. C. – 14 d. C.)

### Principais acontecimentos:

- Dinastia dos Ptolemeu (Lagides)  
(c. 304 – 47 a. C.)
- Os romanos (30 a. C. – 14 d. C.)



Cleópatra VII

- Cleópatra VII reina sucessivamente com os seus irmãos Ptolemeu XIII e, depois, Ptolemeu XIV, que manda assassinar.
- Em seguida, encontra-se com o imperador Júlio César em Roma, e depois suicida-se em Alexandria com Marco António, no ano 30 a. C.
- Cleópatra VII é a última rainha do Egipto.





## SOLUÇÕES PALAVRAS CRUZADAS


1. Vermelha
2. Tutankhamon
3. Narmer
4. Quéops
5. Cleópatra
6. Hicsos
7. Tebas
8. Hatshepsut
9. Heracleópolis
10. Dinastia I
11. Império Novo
12. Esfinge
13. Branca
14. Nomos
15. Império Antigo

## SOCIEDADES ESTRATIFICADAS OU HIERARQUIZADAS

As sociedades das primeiras civilizações urbanas eram extremamente **estratificadas** ou **hierarquizadas**.

As sociedades hierarquizadas são organizadas em **estratos**.

Pertencer a um ou outro estrato dependia do poder, da riqueza ou da dignidade das funções exercidas na sociedade.



# ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO ANTIGO EGITO

- A sociedade egípcia era marcada por fortes desigualdades sociais e, por isso, diz-se que era **estratificada/ hierarquizada**.
- A população estava dividida em **estratos sociais**, segundo uma hierarquia que obedecia a **critérios de nascimento, de riqueza e de funções ou cargos exercidos**.



# ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO ANTIGO EGITO

A SOCIEDADE EGÍPCIA ESTAVA DIVIDIDA EM DOIS GRANDES GRUPOS

● PRIVILEGIADOS ●  
Correspondia à minoria da população

Nobres  
Sacerdotes  
Altos funcionários  
Soldados



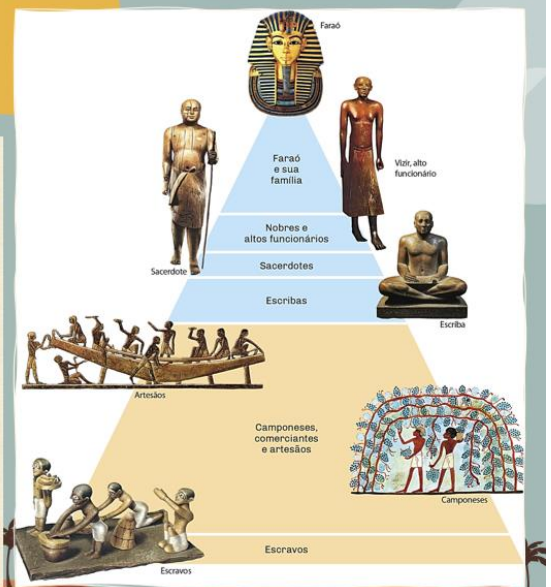
Escriba

● NÃO PRIVILEGIADOS ●  
Correspondia à maioria da população

Comerciantes/artesãos  
Camponeses  
Escravos



Camponeses



# FARAÓ

O poder do faraó era **sacralizado, absoluto** e exercido em nome dos deuses. Era considerado um **deus vivo**, filho de Amón-Rá, o deus-sol, e detinha o **poder de vida e de morte sobre o seu povo**.

Os **poderes do faraó** eram:

- Poder judicial (Juiz supremo);
- Poder político (Administrador do Egito);
- Poder religioso (Sumo sacerdote);
- Poder militar (Chefe do exército).



**Serpente sagrada**  
(símbolo de proteção ao rei)

**Cetro - hekat**  
(símbolo de poder)

**Barba Postiça**  
(símbolo de imortalidade)

**Chicote - nekhakha**  
(símbolo de poder)

**Atributos de poder do faraó**  
(Sarcófago do faraó Tutankhamon, Museu Egípcio, Cairo)

## PODER SACRALIZADO E MONARQUIA TEOCRÁTICA



O poder religioso e o poder político não se encontravam separados, pois este último era exercido em nome dos deuses. Os governantes mantinham a ordem pública e protegiam os súbditos, mas também presidiam às cerimónias religiosas, que asseguravam os favores das divindades.



**Monarquia teocrática:** sistema de governo em que as ações políticas do líder (rei) são legitimadas pelos aspetos da vida religiosa.

No palácio, o faraó vivia acompanhado da sua família mais direta e de um conjunto de nobres e de altos funcionários que se ocupavam da administração.

### FARAÓ

Governava o Egito  
Comandava o exército  
Chefiava os sacerdotes  
Administrava a justiça

PODER ABSOLUTO  
E  
SACRALIZADO

Tutankhamon – um Faraó para a posteridade.



Múmia do Faraó.

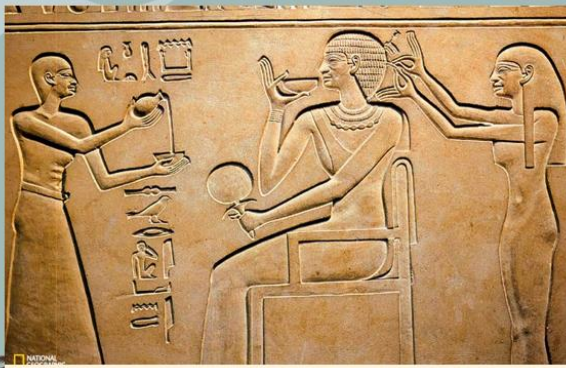


Reconstituição computadorizada da cara do Faraó.



Máscara mortuária do faraó

## OS PRIVILEGIADOS NOBRES



A vida de um nobre egípcio

- Os **grupos privilegiados** recebiam terras e benefícios do faraó, não pagavam impostos e dispunham de maior importância e riqueza.
- No topo da sociedade egípcia, logo a seguir ao faraó, encontravam-se os **nobres**. Devido às importantes funções administrativas e militares que desempenhavam, os nobres recebiam propriedades e rendas, além de gozarem de inúmeros outros privilégios.

## OS PRIVILEGIADOS

### ALTOS FUNCIONÁRIOS

- Os **altos funcionários** tratavam da administração do país, destacando-se o **vizir** (responsável por dirigir o tesouro, o depósito de armas, as obras públicas e os trabalhos agrícolas).



Estátua de Hemiunu, vizir e designer da pirâmide de Quéops, no Roemer-und Pelizaeus-Museum Hildesheim, Alemanha.



Sacerdotes egípcios

### OS PRIVILEGIADOS SACERDOTES

- Os **sacerdotes** egípcios prestavam culto aos deuses, em representação do faraó, ocupavam-se dos ritos funerários e copiavam papiros.
- Devido à importância destas tarefas, gozavam de enorme prestígio na sociedade egípcia e recebiam diversas ofertas do faraó.
- Os sacerdotes dos templos mais importantes colaboravam ainda na governação do país.

### OS PRIVILEGIADOS ESCRIBAS

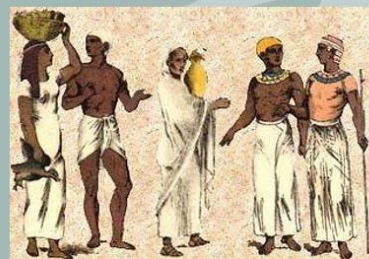
- Os **escribas** eram preciosos ajudantes nos palácios e nos templos, uma vez que se ocupavam das tarefas de contabilizar, registar (colheitas, gado, soldados...) e cobrar impostos.
- Por pertencerem a uma minoria que dominava a escrita e o cálculo, os escribas puderam exercer importantes cargos na administração (magistrados, contabilistas, inspetores...) e gozar uma vida de prestígio e de privilégio.



Estátua em pedra de um escriba com um rolo de papiro, IV ou V dinastia.

## OS NÃO PRIVILEGIADOS COMERCIANTES

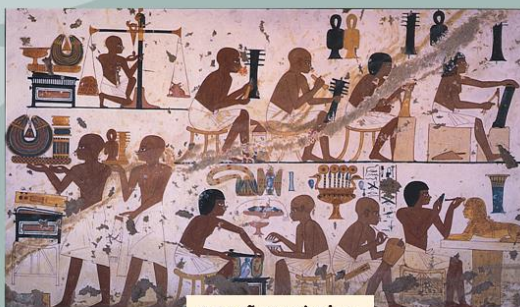
- Os **grupos não privilegiados** viviam do seu trabalho e pagavam impostos aos grupos privilegiados, constituindo o **pilar da economia egípcia**. Trabalhavam para o faraó e para grandes senhores, tendo uma vida difícil.
- Tal como acontecia com os artesãos, a atividade dos **comerciantes**, grupo pouco numeroso no Antigo Egito, era controlada pelo faraó ou pelos grandes senhores. Embora os seus lucros fossem reduzidos, conseguiam ter uma vida melhor do que os camponeses.



Comerciantes egípcios.

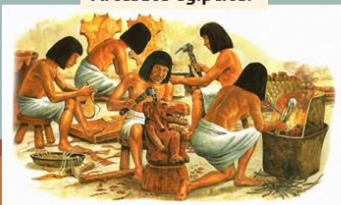
## OS NÃO PRIVILEGIADOS

### ARTESÃOS



Artesãos egípcios.

- **Pedreiros, tintureiros, oleiros, ferreiros e outros artifices**. Viviam um pouco melhor do que os camponeses. No entanto, também a sua vida era muito difícil.
- A maior parte dos artesãos estava sujeita a trabalhos muito duros nas oficinas do faraó ou dos grandes senhores em troca de pequenos pagamentos. Apenas uma minoria conseguia exercer a sua profissão por conta própria.

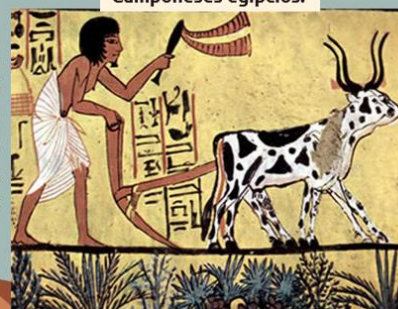


## OS NÃO PRIVILEGIADOS CAMPONESES

- Os camponeses constituíam mais de 80% da população egípcia e levavam uma vida dura e miserável. Trabalhavam nas terras do faraó e dos grandes senhores, aos quais tinham de entregar quase toda a produção, pagando pesados impostos.
- Eram obrigados, enquanto decorria a estação das cheias, a servir gratuitamente do Estado na construção de obras públicas. Habitavam simples cabanas feitas de junco, madeira e barro, com uma divisão apenas e quase nenhum mobiliário. Vestiam-se com um pedaço de tecido, em volta da cintura, e comiam o pouco que lhes sobrava depois de pagarem as rendas e os impostos.



Camponeses egípcios.



# OS ESCRAVOS

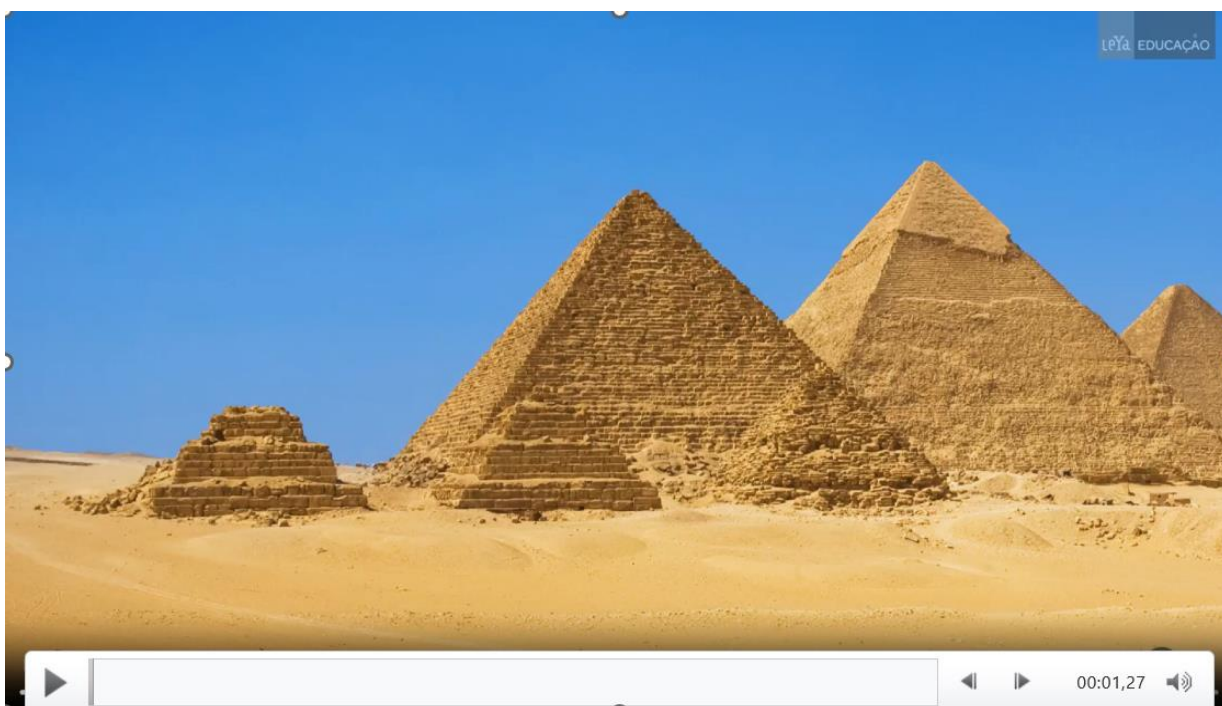
- A **escravatura** era comum na civilização egípcia. Os **escravos**, muito mais numerosas a partir do Império Novo (c. 1550 a. C.), devido à conquista de outros territórios pelos egípcios, ocupavam o estrato mais baixo da sociedade egípcia (contudo, eram tratados como pessoas e não como objetos, podendo mesmo adquirir bens).
- A eles estavam reservados os trabalhos mais difíceis e pesados, como a exploração de Minas e de pedreiras. Alguns faziam serviços domésticos e trabalhavam nos campos.



**Escravidão:** prática em que um ser humano é privado da sua liberdade e está sujeito à vontade de outrem, que o considera sua propriedade.



Escravos egípcios.



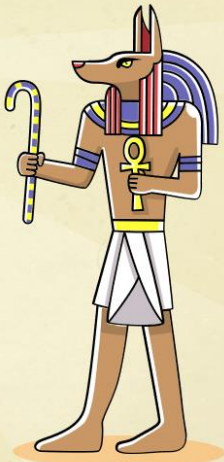


**Apêndice 5 - Planificação da Aula n.º 5**  
**Escola Secundária Jorge Peixinho**  
**Ano Letivo 2023/2024**



<p><b>Aula n.º 5</b> <b>Ano: 7º Turma: E</b> <b>Nº alunos: 22</b> <b>Data: 17-10-2023</b> <b>Horário: 08:20 - 09:10</b> <b>Tempo letivo: 50 minutos</b> <b>Sala: A1. 26</b> <b>Obs.: Regime Presencial</b> <b>Mestranda/Professora Estagiária: Mafalda Claro</b> <b>Professora Orientadora Cooperante: Deolinda Correia</b> <b>Professor Titular da Turma: Ricardo Presumido</b></p>			<p><b>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b></p> <p><b>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito)</b></p> <p><b>Sumário:</b> A religião dos egípcios (politeísmo) e a religião dos hebreus (monoteísmo).</p>				
Conteúdos	Objetivos Gerais de Aprendizagem (de acordo com as Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Conceitos/ Vocabulário Específico	Estratégias de Ensino-Aprendizagem/ Metodologias	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A religião egípcia.</li> <li>• A religião hebraica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacar contributos dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade.</li> <li>• Identificar/aplicar os conceitos: politeísmo; monoteísmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as características da religião egípcia.</li> <li>• Caracterizar os deuses egípcios quanto à sua forma e função.</li> <li>• Identificar as características da religião hebraica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politeísmo</li> <li>• Monoteísmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças, sumário e apresentação dos objetivos da aula.</li> <li>• A religião egípcia: caracterização e observação de fontes iconográficas relativas às vivências religiosas no Antigo Egito; explanação do conceito “Politeísmo”; destaque da importância dos símbolos religiosos para os egípcios (exemplo do <i>ankh</i>).</li> <li>• Visualização do vídeo “<i>Civilização Egípcia: Religião e Culto dos Mortos</i>” (Escola Virtual).</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de História: MAIA, C., et al. <i>Vamos à História 7</i>, Porto Editora, 2022, pp. 40-43.</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Computador</li> <li>• Apresentação digital temática</li> </ul>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta dos alunos: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade; atitudes/comportamento; concentração; empenho; envolvimento no tema).</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos principais deuses da mitologia egípcia e caracterização da sua forma e função – exibição de estatuetas dos respetivos deuses.</li> <li>• Visionamento do trailer do filme “<i>Deuses do Egito</i>” (<i>YouTube</i>).</li> <li>• Exploração, análise e interpretação das fontes 1 e 2 das páginas 40 e 41 do manual, sob orientação da professora, em diálogo aberto com a turma.</li> <li>• Caracterização da religião hebraica e explanação do conceito “Monoteísmo”.</li> <li>• Visualização do trailer do filme “<i>Êxodo: Deuses e Reis</i>” (<i>YouTube</i>).</li> <li>• Sistematização das diferenças entre as religiões egípcia e hebraica num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Exploração, análise e interpretação das fontes 3 a 6 das páginas 42 e 43 do manual, sob orientação da professora, em diálogo aberto com a turma.</li> </ul>	<p>c. 10 min.</p> <p>c. 2 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 3 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 5 min.</p>	<p>(elaborada pela docente estagiária)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Virtual</li> <li>• <i>YouTube</i></li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos (domínios de análise de fontes; compreensão histórica; comunicação).</li> </ul>
--	--	--	--	---	--	--

## Apêndice 6 - Apresentação Digital da Aula n.º 5



DOMÍNIO 1. DAS SOCIEDADES RECOLETORAS  
ÀS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

**SUBDOMÍNIO 1.2.  
CONTRIBUTOS DAS  
PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES**

História – 7º ano – Aula 5

Professora Mafalda Claro


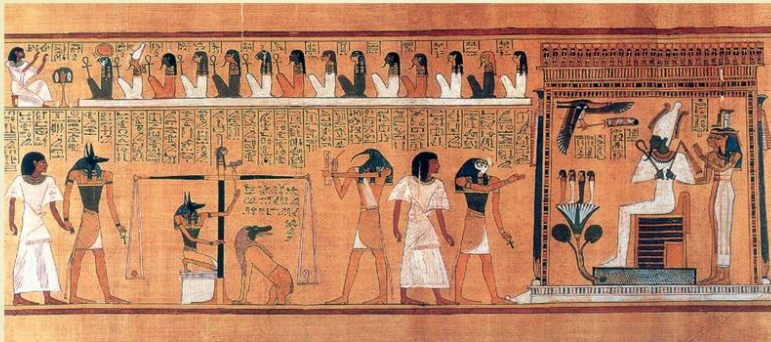


**SUMÁRIO:**

A religião dos egípcios (politeísmo) e a religião dos hebreus (monoteísmo).

**RELIGIÃO DOS EGÍPCIOS - POLITEÍSMO**

- Os egípcios **adoravam vários deuses**, por isso o **POLITEÍSMO** é a **principal característica da religião egípcia**.
- Os egípcios acreditavam **na vida para além da morte – IMORTALIDADE**.



**O Tribunal de Osiris**

Os egípcios foram um povo muito religioso.



## SÍMBOLOS RELIGIOSOS

### ANKH

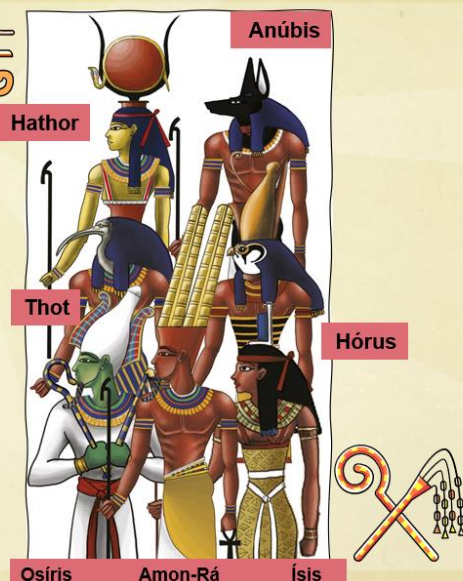
- O **ankh** é uma cruz com um laço no topo que, além do **conceito de vida**, simboliza a **vida eterna**, o **sol da manhã**, os **princípios masculino e feminino**, os **céus e a terra**.
- A sua forma incorporava esses conceitos no formato de chave, ou seja, ao usar-se o ankh, acreditava-se que se estava a segurar a chave dos segredos da existência.



Ankh encontrado no túmulo do faraó Tutmés IV no Vale dos Reis (KV43). Século XIV a. C. Império Novo. Museu de Belas Artes de Boston.

## MITOLOGIA EGÍPCIA

- Os deuses egípcios assumiam diferentes formas: **humana**; **animal** (por exemplo: serpente, falcão, gato, crocodilo, escaravelho) e **mista** (cabeça de animal e corpo humano). Trata-se de uma **religião antropomórfica**, pois alguns deuses tinham forma humana.
- A maior parte dos deuses simbolizava as **forças da Natureza**, como o Sol e a Terra, e as **qualidades humanas**, como a sabedoria e a justiça. Os Egípcios acreditavam que, através da **adoração dos deuses**, as terras seriam férteis, não faltariam os alimentos e todos os males do dia a dia seriam afastados.







# DEUSES EGÍPCIOS



## RÁ/AMON-RÁ

- Deus-sol, principal divindade do panteão egípcio.
- Representa o Sol no seu máximo esplendor, ao meio-dia.
- Aparece frequentemente como um homem com cabeça de falcão e encimado pelo Sol.



## OSÍRIS

- Deus dos mortos e senhor do Além. Filho de Geb e de Nut, marido de Ísis e pai de Hórus.
- Foi assassinado pelo irmão, Set, para lhe ficar com o trono do Egito. Desmembrado, os seus pedaços foram espalhados pelo país.



## ÍSIS

- Esposa de Osiris e mãe de Hórus, é a encarnação da mãe e da esposa perfeita, que luta por encontrar e enterrar o marido assassinado e que defende o filho contra o mal.
- É a poderosa maga plena de sabedoria.



## HÓRUS

- Deus-falcão, filho de Osiris e Ísis, encarnação da divindade do faraó, que se transforma nele ao assumir a realeza depois da coroação.
- É a divindade tutelar de Hieracômpolis.



## SETH

- Filho de Geb e de Nut, marido da sua irmã Néftis e assassino do irmão Osíris. É a encarnação do mal por excelência e do caos.
- O seu aspeto pode ser o de um hipopótamo ou de um porco, mas a sua imagem mais característica é a de um animal de interpretação incerta.



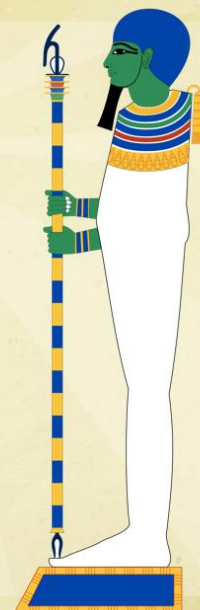
## ANÚBIS

- Deus chacal, senhor da mumificação e principal deus funerário, até ser substituído por Osíris.
- É o guardião da necrópole e estava encarregado de guiar o defunto pelo Além e apresentá-lo a Osíris.



## PTAH

- Deus criador do mundo, senhor de Mênfis.
- Divindade do artesanato, cria o mundo sem ferramentas.



## THOT

- Deus lunar e da sabedoria, senhor de Hermópolis.
- Identifica-se com a íbis e em inúmeras ocasiões aparece como um homem com cabeça de ave.
- Patrono dos escribas e da escrita.



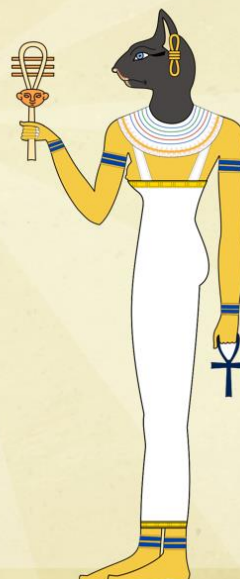
## HATHOR

- Deusa polivalente, do amor, da embriaguez, da música e da felicidade.
- De origens antigas, está ligada à realeza: o seu nome significa "Casa de Hórus".
- Pode aparecer como filha de Rá e é representada com frequência como uma vaca.



## BASTET

- Deusa da fertilidade, da reprodução, da música, da dança e do amor, sendo representada com um cetro e uma cabeça de gato ou mesmo como um gato (felino gracioso, que se identifica com o amor).
- Quando se pretendia acentuar o caráter de fertilidade representava-se a deusa rodeada de pequenos gatos.



## HAPI

- Deus do rio Nilo, que fertilizava as suas margens com as cheias anuais.
- Acreditava-se que este deus vivia rodeado de deuses-crocodilo e deusas-rã ao pé das cataratas do Nilo, numa caverna.



## MAAT

- Deusa da justiça, da verdade e da ordem cósmica. É representada com a aparência de uma mulher com uma pena de avestruz na cabeça.
- Filha do deus Rá, é associada na mitologia egípcia a Thot. É ela quem concede a autoridade dos faraós e constitui um elemento decisivo no *Livro dos Mortos*.



Deuses do Egito Trailer Legendado (2016) - Brenton Thwaites, Gerard Butler [HD]



Pausa (k)



00:03,91

## SOLUÇÕES P. 40

1. Formas humanas, animal ou mista (cabeça de animal e corpo humano).
2. Osíris. Era ajudado por Anúbis, deus da mumificação; Thot, deus dos escribas, da magia, artes e sabedoria; Hórus, deus do céu; e Ísis, deusa da maternidade.
3. Porque acreditavam em vários deuses.
4. Para a caça, pesca, tratamento das peles, confecção de vestuário, ou feitura de objetos de adorno.

## RELIGIÃO HEBRAICA

- Os hebreus eram um povo originário da Mesopotâmia, que se veio a instalar na Palestina e daí partiu em busca da Terra prometida, conduzidos por Abraão.
- Cerca de 1700 a. C., chegaram ao Egito, onde foram escravizados. Por volta de 1300 a. C., conduzidos por Moisés (Êxodo), regressaram à Palestina e aí formaram o Reino de Israel.
- Os hebreus acreditavam num **Deus único (monoteísmo)**, Javé ou Jeová, criador do Universo e do Homem, enquanto a maioria das civilizações que existiam na mesma altura venerava vários deuses, praticando o politeísmo.



Judaísmo, uma religião monoteísta

Um dos manuscritos do Mar Morto (Museu de Israel, Jerusalém, c. 100 a. C.). Trata-se, em parte, de originais do Antigo Testamento, que, pela primeira vez, revelavam uma crença num só deus. Foram encontrados em recipientes de barro, numa gruta do deserto da Judeia. Muitos destes textos fazem parte do Livro Sagrado dos Hebreus, a Tora.



## RELIGIÃO HEBRAICA

- Durante o Êxodo, no Monte Sinai, Javé/Jeová teria aparecido a Moisés, revelando-lhe os Dez Mandamentos, inscritos nas Tábuas da Lei que constituíram os princípios fundamentais desta religião. Assim, nasce a ideia de uma religião universal e de um Deus único espiritual.
- O monoteísmo e o **messianismo** (crença na vinda de um Messias) eram os princípios fundamentais desta religião – o **Judaísmo** – e constituíram uma revolução religiosa, estando na origem de outras religiões monoteístas, como o Cristianismo e o Islamismo.

A Palestina no 1.º milénio a. C. e as deslocções dos Hebreus (1900 e 1200 a. C.)



Judeus dos nossos dias com a Tora



## QUANDO HOMENS REINAVAM COMO DEUSES

Pausa (k)



00:08,07



### SOLUÇÕES P. 42

1. Os hebreus eram originários da Palestina e partiram em busca da Terra Prometida. Cerca de 1700 a. C., chegaram ao Egito. Por volta de 1300 a. C., conduzidos por Moisés (Êxodo), regressaram à Palestina e aí formaram o reino de Israel.
2. Sim, hoje está na origem e algumas religiões do mundo actual, como o cristianismo e o islamismo e tem muitos crentes.
3. Porque são dos primeiros a revelar a crença religiosa de um povo num só Deus.
4. A crença num só Deus espiritual.

<p><b>Aulas n.ºs 6 e 7</b> <b>Ano:</b> 7º Turma: E <b>Nº alunos:</b> 22 <b>Data:</b> 18-10-2023 <b>Horário:</b> 08:20-09:10 / 09:15-10:05 <b>Tempo letivo:</b> 100 minutos (50'+50' minutos) <b>Sala:</b> B1. 36 <b>Obs.:</b> Regime Presencial <b>Mestranda/Professora Estagiária:</b> Mafalda Claro <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Deolinda Correia <b>Professor Titular da Turma:</b> Ricardo Presumido</p>			<p><b>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b></p> <p><b>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito)</b></p> <p><b>Sumário:</b> Entrega e correção da Questão-Aula. A arte egípcia: arquitetura, escultura, pintura e artes decorativas. O desenvolvimento das ciências: astronomia, química e matemática. Construção de uma “<i>BD da História</i>”.</p>				
Conteúdos	Objetivos Gerais de Aprendizagem (de acordo com as Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Conceitos/Vocabulário Específico	Estratégias de Ensino-Aprendizagem/ Metodologias	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>A arte egípcia: arquitetura, escultura, pintura e artes decorativas.</li> <li>O desenvolvimento das ciências: astronomia, química e matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destacar o contributo dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade.</li> <li>Identificar/aplicar o conceito: lei da frontalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a arte egípcia e caracterizar cada uma das manifestações artísticas no Antigo Egito.</li> <li>Relacionar a arte e a religião egípcias.</li> <li>Compreender a relevância do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lei da frontalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo de presenças, sumário e apresentação dos objetivos da aula.</li> <li>Entrega e correção da Questão-Aula.</li> <li>Introdução à arte egípcia e caracterização das manifestações artísticas no Antigo Egito (arquitetura, escultura, pintura e artes decorativas) – exibição de materiais aos alunos relativos aos conteúdos abordados: mapa dos monumentos do vale do Nilo e livro “<i>Arte Egípcia</i>”, de Rose-Marie e Rainer Hagen, Taschen, 2008.</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de História: MAIA, C., et al. <i>Vamos à História 7</i>, Porto Editora, 2022, pp. 48-51.</li> <li>Caderno diário</li> <li>Computador</li> <li>Apresentação digital temática</li> </ul>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta dos alunos: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade; atitudes/comportamento; concentração; empenho; envolvimento no tema).</li> <li>Apreciação da qualidade das intervenções orais dos</li> </ul>

		<p>desenvolvimento das ciências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os contributos da civilização egípcia para a atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de um exemplo de um templo arquitetónico egípcio: visualização do vídeo <i>“Templo de Luxor na atualidade e em reconstituição”</i> (Escola Virtual).</li> <li>• Explicitação da importância da construção das pirâmides de Gizé e da Grande Esfinge; leitura e análise da “Grande Reportagem” presente nas páginas 50 e 51 do Manual; observação de uma reconstituição do interior de uma pirâmide de Gizé.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento dos seguintes vídeos: <i>“As Pirâmides de Gizé – As 7 Maravilhas do Mundo – Foca na História”</i> e <i>“How did they build the Great Pyramid of Gyza” (YouTube)</i>.</li> <li>• Explicação de outras heranças culturais deixadas pela civilização egípcia, com destaque para o desenvolvimento das ciências: astronomia, química e matemática.</li> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Realização da atividade <i>“BD da História”</i> – construção individual de uma banda desenhada acerca do período da civilização egípcia com os seguintes objetivos: descrever as pirâmides no seu exterior e interior, bem como as várias etapas necessárias à sua construção; referir as tarefas necessárias à elaboração de uma pintura na parede de um templo.</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 15 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 15 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 20 min.</p>	<p>(elaborada pela docente estagiária)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Virtual</li> <li>• <i>YouTube</i></li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<p>alunos (domínios de análise de fontes; compreensão histórica; comunicação).</p>
--	--	--	--	---	--	--

Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações

## SUBDOMÍNIO 1.2. CONTRIBUTOS DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

História – 7º ano – Aulas 6 e 7

Professora Mafalda Claro



# SUMÁRIO

Entrega e correção da Questão-Aula.

A arte egípcia: arquitetura, escultura, pintura e artes decorativas.

O desenvolvimento das ciências: astronomia, química e matemática.

Construção de uma “BD da História”.



## CORREÇÃO DA QUESTÃO-AULA

1.1.



## CORREÇÃO DA QUESTÃO-AULA

1.2. A sociedade egípcia era uma sociedade estratificada, pois encontrava-se dividida em estratos sociais com funções, direitos e deveres distintos, sendo uns considerados mais importantes do que outros.

1.3. Os estratos sociais que compunham a base da economia egípcia eram os artesãos, os comerciantes, os camponeses e os escravos, pois viviam do seu trabalho, pagando impostos, em géneros ou trabalho, ao faraó e aos estratos sociais privilegiados.

1.4. A escravatura consiste numa prática em que um ser humano é privado da sua liberdade, estando sujeito à vontade de outrem, que o considera sua propriedade.

2.1. a) sacralizado.

2.2. b) os artesãos, os comerciantes e os camponeses.

2.3. a) pelos escravos.

2.4. b) dos sacerdotes.

2.5. b) hierarquizada e estratificada.

## CORREÇÃO DA QUESTÃO-AULA

3.1.

Sou chefe do exército.....

Tenho o poder sagrado.....

Eu administro o Egito.....

Sou o juiz mais importante.....

Sou o sacerdote mais.....

importante.....



# A ARTE EGÍPCIA

*"Vou alongar-me em detalhe sobre o Egito porque, comparado com qualquer outro país, tem muitíssimas maravilhas e oferece obras que excedem toda a ponderação."*

**Heródoto**





**Arquitetura**



**Escultura**



**Pintura**

A arte egípcia caracteriza-se pela monumentalidade, durabilidade e grandiosidade das suas construções; e reflete a religiosidade desta civilização.



**Artes decorativas**

## ARQUITETURA

### Templos

Culto aos deuses

Culto aos mortos

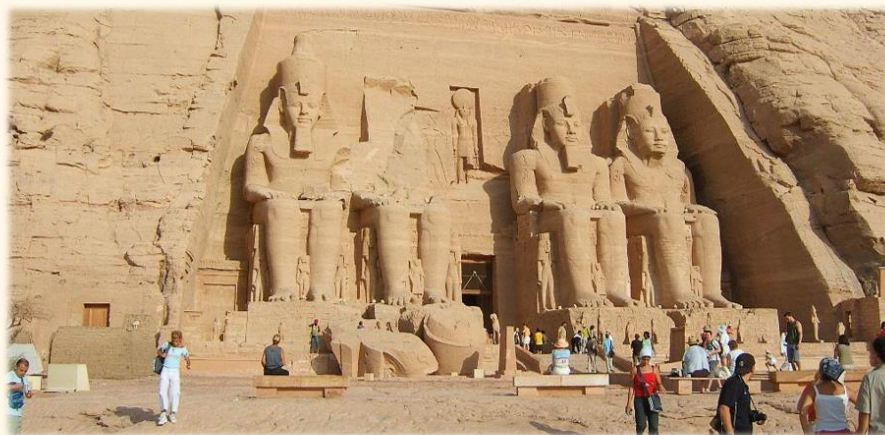
Os Egípcios construíram templos monumentais, mas foi na **arquitetura funerária** que mais se destacaram.



Templo de Edfu, c. III a. C.

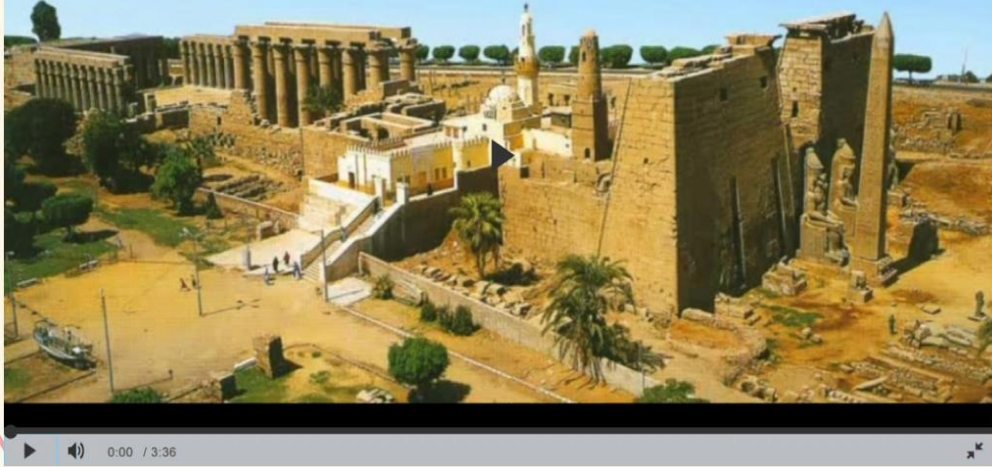
## ARQUITETURA

### Templos



**Fachada do templo de Abu Simbel:** mede cerca de 33 m de altura por 38 m de largura. As estátuas da fachada medem cada uma cerca de 20 m de altura.

## TEMPLO DE LUXOR



## ARQUITETURA

### Palácios

#### Reconstituição do palácio do faraó Ramsés II

A corte egípcia era animada por todo o gênero de divertimentos: danças, jogos de salão, exibições de malabarismo e apostas!



## ARQUITETURA

### Túmulos

#### Mastabas



Os primeiros túmulos, construções retangulares.

#### Pirâmides



Os monumentais túmulos dos Faraós.

#### Hipogeus



Construções subterrâneas, mais seguras para as riquezas do defunto.

How did they build the Great Pyramid of Giza? - Soraya Field Fiorio

Inclui promoção paga >

**TEDEd**  
LESSONSWORTHSHARING

Tradutor: Hugo Sousa  
Revisora: Nadia Tira

0:00 / 5:32 Desloque para ver mais informações.

### RECONSTITUIÇÃO DO INTERIOR DE UMA PIRÂMIDE DE GIZÉ

Legenda:

- A** Entrada
- B** Primeira câmara funerária
- C** Câmara funerária da rainha
- D** Câmara funerária definitiva
- E** Grande galeria
- F** Passagem de acesso ao túmulo
- G** Sarcófago do faraó
- H** Passagem secreta

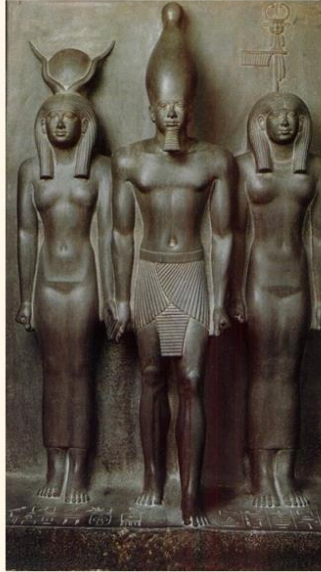
O diagrama mostra uma pirâmide de Gizé com o interior reconstituído. As rotulações são: A (Entrada), B (Primeira câmara funerária), C (Câmara funerária da rainha), D (Câmara funerária definitiva), E (Grande galeria), F (Passagem de acesso ao túmulo), G (Sarcófago do faraó) e H (Passagem secreta). O diagrama é decorado com linhas onduladas em tons de amarelo e verde.

As Pirâmides de Gizé - As 7 Maravilhas do Mundo Antigo - Foca na História

Foca na História  
**As 7 Maravilhas do Mundo**

0:02 / 4:36 Desloque para ver mais informações.

## ESCULTURA



Na **escultura**, os Egípcios apresentavam trabalhos imponentes, rígidos e inexpressivos nas estátuas de deuses e faraós.

Representação de deuses e faraós

Lei da frontalidade:

as figuras surgiam com a cabeça e os membros representados de lado e o tronco e os olhos de frente

Representação das núpcias (Deusa Hathor e o Faraó Miquerinos), c. 2494-2472 a. C.

## ESCULTURA



Estátuas do faraó Amenhotep III, Luxor, 1350 a. C.

Estátuas colossais

Postura rígida

Ausência de expressão

## ESCULTURA

### Esfinge

- A Esfinge egípcia, muitas vezes referida como a Grande Esfinge de Gizé, é uma das maiores esculturas monolíticas do mundo, medindo aproximadamente 73 metros de comprimento, 20 metros de altura e 6 metros de largura.
- A sua construção é atribuída ao faraó Quéfren, que a teria feito esculpir como parte do complexo funerário associado à sua pirâmide, conhecida como a Pirâmide de Quéfren.

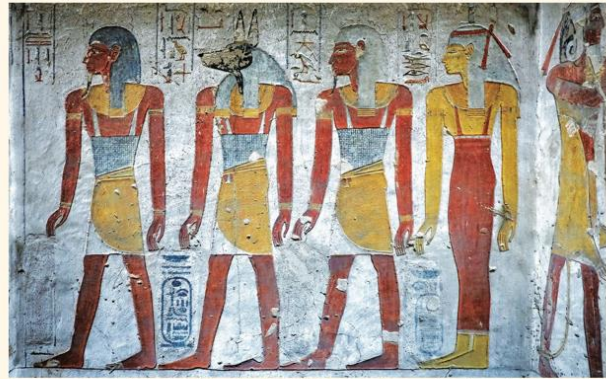


## PINTURA

Na pintura, predominavam os temas religiosos, a vida dos faraós e as cenas do cotidiano.

Grande parte das representações foram descobertas nas paredes e nos tetos dos monumentos funerários.

O tamanho das figuras era variável, dependente da importância social da personagem representada.



Frescos no túmulo da rainha Nefertari – exército de guardas.

## PINTURA



Interior do Túmulo de Nakht, Tebas, séc. XV a. C.

Representa cenas do cotidiano, cerimônias religiosas e hieróglifos.

## PINTURA



Interior do Túmulo de Nakht, Tebas, séc. XV a. C.

Na pintura da figura humana, os Egípcios aplicavam a **lei da frontalidade**, através da qual as figuras surgiam com a cabeça e os membros representados de lado e o tronco e os olhos de frente.

## ARTES DECORATIVAS

Nas artes decorativas, os Egípcios produziram: joias em ouro e pedras preciosas, peças de cerâmica e de marfim, e mobiliário.



Ourivesaria



Mobiliário



Olaria

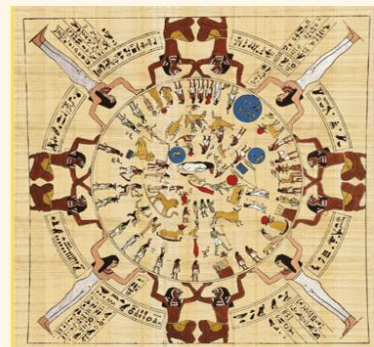
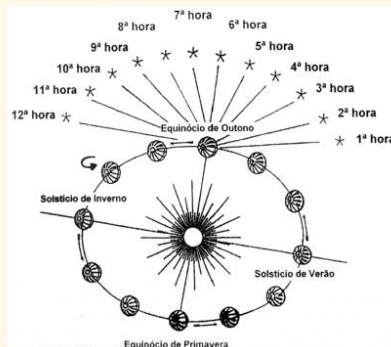


## O DESENVOLVIMENTO DAS CIÊNCIAS



## ASTRONOMIA

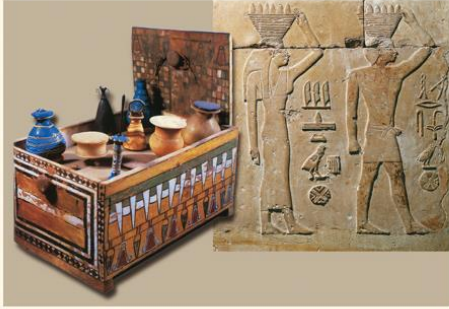
- O calendário egípcio é um dos **primeiros calendários conhecidos pela humanidade**. Trata-se de um **calendário solar** desenvolvido pelos antigos egípcios para dividir o ano em 12 meses.
- Com base no ciclo do sol os antigos egípcios descobriram o ano solar e dividiram-no por estações, meses, dias e horas. Assim, no calendário egípcio, o ano estava dividido em **365 dias, o dia em 24 horas e a hora em 60 minutos**.



## QUÍMICA

A química desempenhou um papel importante no Antigo Egito, contribuindo para várias áreas:

- **Metalurgia:** uso de técnicas de fundição e ligas metálicas na produção de objetos de ouro, prata e bronze; métodos de extração de metais preciosos, como o ouro.
- **Produção e Uso de Vidro:** inovação da fabricação de vidro, que era usado em joias, amuletos e utensílios domésticos; técnicas de coloração e modelagem do vidro para criar peças decorativas.
- **Medicina:** desenvolvimento de remédios e tratamentos; uso de técnicas de mumificação que envolviam preservar corpos com agentes químicos e ervas aromáticas.
- **Cosméticos e Perfumes:** produção de produtos de beleza, como maquiagem e perfumes.



## QUÍMICA

- **Conservação de Alimentos:** métodos de preservação de alimentos, incluindo a secagem, salga e fermentação.
- **Alquimia:** os alquimistas acreditavam que podiam transformar metais comuns em ouro e encontrar a cura para doenças, usando poções e rituais. A alquimia ajudou a desenvolver a química e a nossa compreensão dos elementos químicos.
- **Tintas e Pigmentos:** uso de tintas e pigmentos naturais na arte egípcia, incluindo técnicas de fabricação e aplicação em relevos e murais.
- **Agricultura:** técnicas de irrigação e fertilização do solo para melhorar a produção agrícola.



# MATEMÁTICA

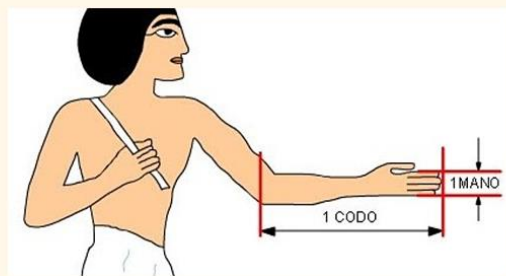
- Na sociedade egípcia, a cobrança de impostos era uma atividade muito importante, por isso a **matemática** era necessária.
- Além de saberem escrever, os escribas, tinham conhecimentos matemáticos: **sabiam somar, subtrair, multiplicar, dividir, e fazer cálculos com frações.**



Um dos documentos que prova este domínio é o **Papiro Matemático de Rhind**, onde se apresentam cerca de 84 problemas, entre eles a resolução de equações com uma incógnita; bem como cálculos de trigonometria (uma das figuras que mais se repete é o triângulo).

## SISTEMAS DE MEDIÇÃO NO ANTIGO EGITO

- A principal unidade de comprimento era o **côvado** (equivalente a 0,5236 metros). Os escribas tinham de medir os campos para calcularem a produção e os impostos. A unidade básica das medidas de superfície era o **setjat** (equivalente a 10 000 côvados).
- Quando tinham de calcular quantidades de líquidos, como a cerveja, usavam o padrão **henu**, que corresponde a cerca de 0,5 litros. O peso dos produtos, principalmente dos cereais, calculava-se em jarros. Para tal, utilizava-se o **hekat**, que correspondia a 4,54 litros (16 *hekat* perfaziam um saco).



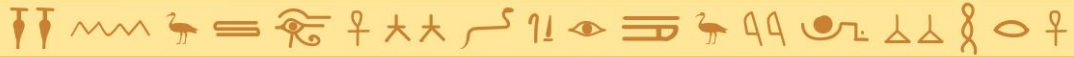
O côvado media o comprimento do antebraço, do cotovelo até à ponta do dedo médio.

Apêndice 9 - Planificação das Aulas n.ºs 8 e 9  
Escola Secundária Jorge Peixinho  
Ano Letivo 2023/2024

<p><b>Aulas n.ºs 8 e 9</b> <b>Ano: 7º Turma: E</b> <b>Nº alunos: 22</b> <b>Data: 23-10-2023</b> <b>Horário: 09:15-10:05 / 10:25-11:15</b> <b>Tempo letivo: 100 minutos (50' + 50' minutos)</b> <b>Sala: B1. 36</b> <b>Obs.: Regime Presencial</b> <b>Mestranda/Professora Estagiária: Mafalda Claro</b> <b>Professora Orientadora Cooperante: Deolinda Correia</b> <b>Professor Titular da Turma: Ricardo Presumido</b> <b>Professor de Iniciação à Prática Profissional II: Miguel Monteiro</b></p>			<p><b>Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações</b></p> <p><b>Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios – a civilização do Antigo Egito)</b></p> <p><b>Sumário:</b> A invenção da escrita. A evolução das formas e dos suportes de escrita. Realização de “<i>Workshop de Escrita Antiga</i>”. O culto aos mortos no Antigo Egito: a mumificação e o embalsamamento.</p>				
Conteúdos	Objetivos Gerais de Aprendizagem (de acordo com as Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem	Conceitos/Vocabulário Específico	Estratégias de Ensino-Aprendizagem/ Metodologias	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A invenção da escrita e do alfabeto.</li> <li>• A evolução das formas e dos suportes de escrita.</li> <li>• O culto aos mortos no Antigo Egito: a mumificação e o embalsamamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacar o contributo dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade.</li> <li>• Diferenciar formas de escrita e suportes utilizados para gravar mensagens escritas, no passado e na atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e distinguir as formas de escrita: escrita figurativa e escrita alfabética.</li> <li>• Relacionar a atividade comercial dos fenícios com a invenção do alfabeto.</li> <li>• Conhecer a evolução da escrita e os suportes utilizados para gravar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita figurativa.</li> <li>• Escrita alfabética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de presenças, sumário e apresentação dos objetivos da aula; entrega das bandas desenhadas (“<i>BD da História</i>”) corrigidas aos alunos.</li> <li>• Introdução à invenção da escrita: explanação e distinção dos conceitos “Escrita figurativa” (escrita cuneiforme e escrita hieroglífica) e “Escrita alfabética” (escrita fenícia, escrita grega e latim); destaque da evolução da língua egípcia e dos caracteres hieroglíficos.</li> <li>• Caracterização dos suportes de escrita utilizados ao longo do tempo: pedra, papiro, estuque/gesso, pergaminho, papel e suportes digitais. Visualização do vídeo “<i>Escrita</i>” (Escola</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de História: MAIA, C., et al. <i>Vamos à História 7</i>, Porto Editora, 2022, pp. 44-47.</li> <li>• Caderno diário</li> <li>• Computador</li> <li>• Apresentação digital temática</li> </ul>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta dos alunos: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade; atitudes e comportamento; concentração; empenho; envolvimento no tema).</li> </ul>

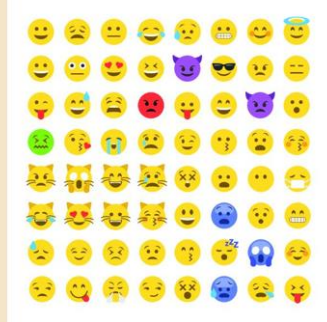
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A crença dos egípcios na reencarnação e na imortalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar/aplicar os conceitos: escrita figurativa; escrita alfabética.</li> </ul>	<p>mensagens escritas, no passado e no presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar as crenças dos egípcios com a prática da mumificação e do embalsamamento.</li> </ul>		<p>Virtual), alusivo à evolução das formas de escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Realização de um “<i>Workshop de Escrita Antiga</i>” para consolidação dos conteúdos abordados: leitura de um texto explicativo sobre a Pedra de Roseta e resolução individual de uma ficha com as seguintes atividades didáticas: Atividade 1 - “<i>Primeiras Formas de Escrita</i>” e Atividade 2 - “<i>Vamos Aprender Hieróglifos</i>”. Correção da ficha.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à temática do culto dos mortos no Antigo Egipto: explicitação das crenças dos egípcios na reencarnação e na imortalidade. Visualização do vídeo “<i>O Livro dos Mortos egípcio: um manual de instruções para o mundo do Além</i>” (YouTube).</li> <li>• Caracterização da prática da mumificação e do embalsamamento; exibição de sarcófagos em miniatura aos alunos. Visionamento do vídeo “<i>Como fazer uma múmia</i>” (YouTube).</li> <li>• Sistematização dos conteúdos abordados num esquema-conceptual elaborado no quadro pela docente, solicitando aos alunos o seu registo no caderno diário.</li> <li>• Leitura, análise e interpretação das fontes 5, 6 e 7 das páginas 46 e 47 do manual, sob orientação da professora, em diálogo aberto com a turma. Entrega de uma síntese-esquemática sobre a temática da civilização egípcia para os alunos colarem nos seus cadernos diários.</li> <li>• Visionamento de um excerto do filme: “<i>A múmia</i>” (1999) (Escola Virtual).</li> </ul>	<p>c. 5 min.</p> <p>c. 20 min.</p> <p>c. 10 min.</p> <p>c. 15 min.</p> <p>c. 5 min.</p> <p>c. 15 min.</p> <p>c. 5 min.</p>	<p>(elaborada pela docente estagiária)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Virtual</li> <li>• YouTube</li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos (domínios de análise de fontes; compreensão histórica; comunicação).</li> </ul>
--	---	---	--	---	--	---	--





## ESCRITA FIGURATIVA

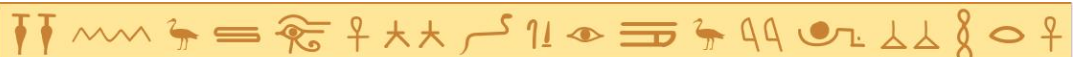
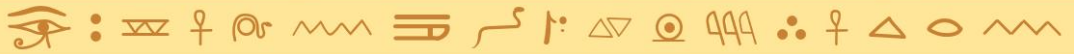
- Forma de escrita que utiliza figuras para expressar conceitos ou ideias.



Emojis atuais

3000 a. C.	2800 a. C.	2500 a. C.	1800 a. C.	600 a. C.	
					an (céu, paraíso)
					ki (lugar, chão, solo, terra, pato)
					lu (quem? quem?, qual, homem, governante, peixe)
					munus (mulher)
					kur (inferno, terra, país, montanha, oriente, vento de leste)
					gemo (trabalhador)
					kag (boca)
					sag (cabeça, pessoa, capital)
					minda (pão, alimento)

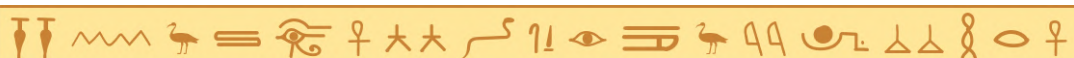
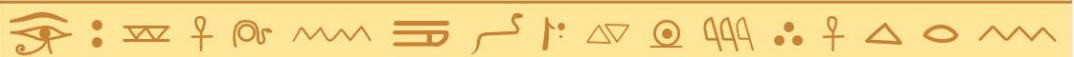
Escrita cuneiforme suméria: pictogramas e outros símbolos usados para representar gado e bens comerciais em placas de argila.



## ESCRITA CUNEIFORME

- A **primeira forma de escrita** terá sido inventada pelos **Sumérios**.
- Ficou conhecida como **escrita cuneiforme**, porque era feita com objetos em forma de cunha (em placas de argila fresca, depois cozidas ao sol).

Inscrição suméria com sinais cuneiformes, c. 2600 a.C. Museu do Louvre.

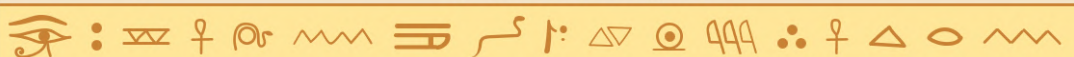


A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
V	W	X	Y
Z			

## ESCRITA HIEROGLÍFICA




- Os Egípcios inventaram a **escrita hieroglífica**, cerca de 3100 a.C. Tratava-se de uma escrita muito complexa, com largas centenas de símbolos ou hieróglifos, que podiam representar um som ou uma palavra completa.
- Os Egípcios acreditavam que a escrita tinha sido um presente do deus Thot (deus da sabedoria) e que, por isso, era **sagrada**.

O alfabeto hieroglífico



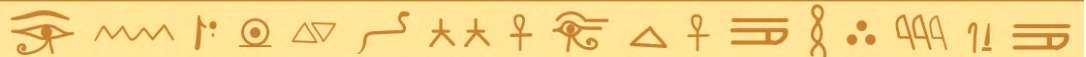


## CARACTERES HIEROGLÍFICOS

- **Ideogramas ou Logogramas:** representam um objeto concreto ou abstrato  • Vida
- **Fonogramas:** correspondem a uma consoante ou grupo de consoantes  n
- **Determinativos:** informam em que campo lexical se enquadra a palavra  • Região

 • Criança	 • Parir	 • Vida
 • Homem	 • Amamentar	 • Língua
 • Mulher	 • Movimento	 • Vento/Ar/ Respirar
 • Ancião	 • Falar/Comer	 • Barco
 • Nobre	 • Região	 • Água
 • Deus	 • Cidade	 • Plural/ 3
 • Deusa	 • Trono/lugar	 • Singular/ 1
 • Animal	 • Divindade	 • Sol

Alguns determinativos: fauna, flora, quotidiano.



## EVOLUÇÃO DA LÍNGUA EGÍPCIA

### ESTÁGIOS DA LÍNGUA
























- **Egípcio Arcaico / Antigo:** Dinastia 0 a XI (3200/2600 - 2100 a.C.)
- **Egípcio Clássico / Médio:** Dinastia XI a XVIII (2100 -1600/1300 a.C.)
- **Egípcio Novo:** Dinastia XVIII a XXVI (1600/1300 - 600 a.C.)

### FORMAS ESCRITAS

- **Egípcio Hieroglífico:** Do Reino Antigo ao Império Romano
- **Egípcio Cursivo:** Do Reino Antigo ao Império Romano
- **Hierático:** Do Reino Antigo até à Época Baixa. Foi substituído pelo Demótico
- **Demótico** - De 650 a.C. a 450 d.C.
- **Copta** - Dos séculos I ao XV d. C.



## EVOLUÇÃO DA LÍNGUA EGÍPCIA

Hieróglifos		Hieróglifos Cursivos	Hierático		Demótico
					
					
					
					
2700-2600 A.C.	ca. 1500 A.C.	ca. 1500 A.C.	ca. 1900 A.C.	ca. 200 A.C.	400-100 A.C.





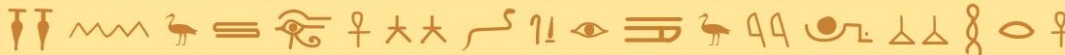
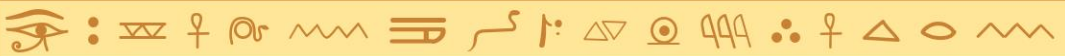
## ESCRITA ALFABÉTICA FENÍCIA

- Entre meados do 2º milénio e meados do 1º milénio a.C., desenvolveu-se a **civilização fenícia**. Os fenícios dedicaram-se ao comércio no mar Mediterrâneo e, por isso, precisavam de registar as encomendas, as compras e as vendas que realizavam.
- Os fenícios simplificaram as escritas dos egípcios e dos sumérios inventando um sistema revolucionário de **escrita alfabética**, constituído por **22 sinais** que correspondem a sons. A escrita alfabética fenícia deu origem aos **alfabetos grego, hebraico, latino e árabe**.



𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅
𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋
𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑
𐤒	𐤓	𐤔	𐤕		

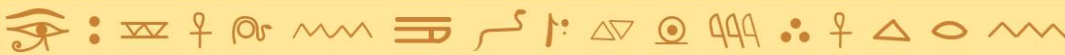
Escrita alfabética fenícia (Ugarit, séc. XIV a. C., Museu Arqueológico de Damasco)



Escrituras gregas antigas em Éfeso Turquia - fundo arqueológico

## ESCRITA GREGA

- A partir do século VIII a.C., os **Gregos** transformaram algumas das consoantes fenícias em vogais, acrescentaram-lhe novas letras e **passaram a escrever da esquerda para a direita** (a escrita fenícia fazia-se da direita para a esquerda).



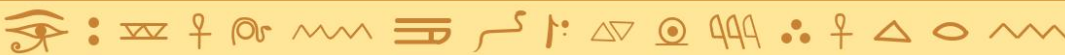
## LATIM

- O **alfabeto latino**, criado pelos **Romanos**, teve origem nos alfabetos fenício e grego e é hoje usado para escrever a maioria das línguas, como a portuguesa.

Alfabeto Fenício	Alfabeto Latino	Alfabeto Fenício	Alfabeto Latino
𐤀	A	𐤁	N
𐤁	B	𐤂	O
𐤂	C,G	𐤃	P
𐤃	D	𐤄	Q
𐤄	E	𐤅	R
𐤅	F	𐤆	S
𐤆	H	𐤇	T
𐤇	I,J	𐤈	U,V,W
𐤈	K	𐤉	X
𐤉	L	𐤊	Z
𐤊	M		

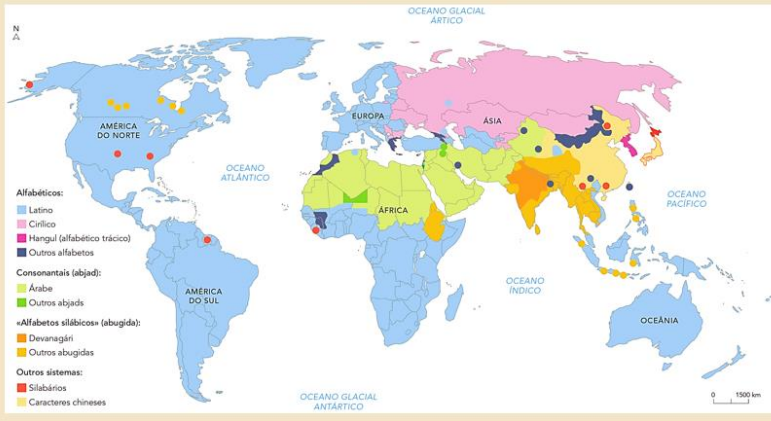


Inscrições no Arco de Constantino, Roma.





## SISTEMAS DE ESCRITA NA ATUALIDADE



### Novos códigos de escrita



Texto em braille



QR code



# A EVOLUÇÃO DOS SUPORTES DE ESCRITA



### PEDRA

Devido à sua durabilidade, a **pedra** foi um dos **suportes de escrita mais utilizados pelas civilizações antigas**. As mensagens gravadas na pedra resistiam mais tempo.



Pedra da Roseta

### PAPIRO



O **papiro** foi um dos suportes de escrita mais utilizados pelos Egípcios por ser **flexível e leve**. A sua principal desvantagem era a **fragilidade**, pois resistia pouco tempo à humidade e queimava-se facilmente.

### ESTUQUE OU GESSO

O **estuque ou gesso**, para receber pintura a fresco, foi outro dos suportes de escrita utilizados pelos Egípcios. A pintura era feita sobre o estuque ou gesso ainda húmido, logo não se podia alterar.







WORKSHOP  
DE ESCRITA:

CORREÇÃO DA  
ATIVIDADE 2

P I R Â M I D E

F A R A Ó

E S F I N G E

<https://discoveringegypt.com/hieroglyphic-typewriter/>



Os Egípcios prestavam **culto aos mortos**. Para eles, a **vida terrena era, apenas, uma passagem para a vida eterna**.

## CULTO AOS MORTOS



**Crenças:**

- Na vida para além da morte
- Na imortalidade da alma

Necessidade de conservar o corpo (técnica de embalsamamento ou mumificação dos cadáveres)



A pesagem da alma. De um lado da balança o coração, do outro uma pena (*Livro dos Mortos*).



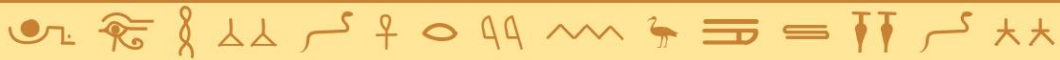
## A MORTE E O ALÉM

- A **morte** era para os egípcios **apenas uma interrupção da vida**, já que esta podia ser retomada no **Além**.
- Ainda em vida, tanto um simples trabalhador rural como um rico vizir tinham de realizar certos preparativos prévios.
- O **Além** assemelhava-se ao mundo dos vivos, por isso o túmulo era dotado de tudo aquilo que se precisava para a vida quotidiana.



A viagem rumo ao Além era considerada longa e repleta de perigos.





## VASOS CANOPOS

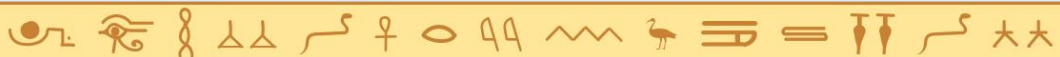


As tampas de cada um dos vasos canopos mostravam as cabeças dos quatro filhos de Hórus, representados por um ser humano, um babuíno, um falcão e um chacal.

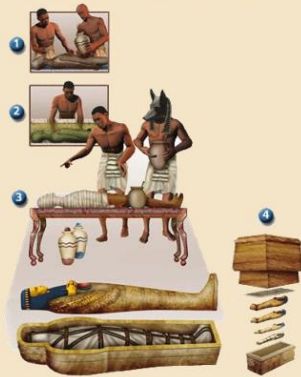
Vasos canópicos da XIX Dinastia. Museu Egípcio de Berlim.

➤ Na mumificação, os **órgãos internos do cadáver** (o fígado, os intestinos, os pulmões e o estômago) eram embalsamados e colocados em recipientes próprios, os **vasos canopos**, que eram depois depositados no túmulo.

➤ Como acreditavam na **vida eterna**, ou seja, na **imortalidade da alma**, os egípcios consideravam importante manter o corpo incorrupto para que a alma pudesse voltar a habitá-lo.



## UM CORPO EMBALSAMADO E MUMIFICADO



Processo de Mumificação.



Múmia egípcia (National Museum, Londres).



## SARCÓFAGOS

A múmia (o corpo embalsamado) era colocada num **sarcófago** (caixão de madeira). A alma do defunto partia em direção ao reino de Osiris para ser julgado.



Sarcófagos.



Arqueólogos egípcios descobrem túmulos em necrópole, perto do Cairo.







## SOLUÇÕES PÁGINA 46

1. Mumificavam-nos.
2. Extrair o cérebro e as vísceras do corpo; corpo lavado e revestido com sais naturais, ficava 40 dias a secar; envolvido em óleos e resinas e enfaixado em ligaduras.
3. Permitiu o conhecimento do corpo humano, desenvolvendo a anatomia e as técnicas de cirurgia.
4. Serviam de túmulos. Alimentos, objetos de adorno.





				<p>(da autoria de Celine De Queral, Bertrand Editora, 2008) aos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de um vídeo sobre os melhores lugares do Egito: “<i>Amazing Places to visit in Egypt   Best Places to Visit in Egypt - Travel Video</i>” (YouTube).</li> <li>• Realização de um jogo didático (<i>Kahoot</i>) para revisão dos conteúdos abordados – os alunos serão divididos por equipas.</li> </ul>	<p>c. 10 min.</p> <p>c. 20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação digital temática (elaborada pela docente estagiária)</li> <li>• Escola Virtual</li> <li>• <i>YouTube</i></li> <li>• <i>Kahoot</i></li> <li>• Comando de apresentação de slides</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Sistema de som</li> <li>• Acesso à Internet</li> </ul>	<p>envolvimento no tema).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da qualidade das intervenções orais dos alunos (domínios de análise de fontes; compreensão histórica; comunicação).</li> </ul>
--	--	--	--	--	-------------------------------------	---	--

## Apêndice 12 - Apresentação Digital da Aula n.º 10

Domínio 1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações

**SUBDOMÍNIO 1.2.  
CONTRIBUTOS  
DAS PRIMEIRAS  
CIVILIZAÇÕES**

História – 7º ano – Aula 10  
Professora Mafalda Claro

**SUMÁRIO:**

O Egito na atualidade.  
Realização de jogo didático (*Kahoot*)  
para revisão dos conteúdos abordados.

**EGITO NA  
ATUALIDADE**

**Capital:** Cairo (cerca de 10 milhões de habitantes)

**Língua oficial:** Árabe

**Moeda:** Libra egípcia

**Religião:** Maioria muçulmana



## LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

O **Egito**, oficialmente República Árabe do Egito, é um país localizado entre o nordeste da África e o sudoeste da Ásia, através da Península do Sinai. É um país mediterrâneo limitado pela Faixa de Gaza e Israel a nordeste, o Golfo de Ácaba e o Mar Vermelho a leste, o Sudão ao sul e a Líbia a oeste.

O Egito é o **31.º país maior do mundo**; é o mais populoso do Oriente Médio; é o **terceiro mais populoso do continente africano**; e é o **14.º mais populoso do mundo**, com cerca de **100 milhões de habitantes**.



## POLÍTICA

O governo egípcio é uma **república presidencialista** (o presidente detém o poder executivo) e tem na Assembleia do Povo o seu principal órgão legislativo. Embora esse sistema de governo esteja em vigor desde 1953, o Egito teve apenas sete presidentes.

Mohamed Morsi foi o último presidente democraticamente eleito depois da destituição de Hosni Mubarak, que ficou 30 anos no poder. Morsi, no entanto, foi deposto após um ano no cargo, e, **desde 2014, o país é governado por Abdul Fatah Khalil Al-Sisi**.



Bandeira do Egito



Brasão de armas

Hino do Egito - Legendado em Português - Transliterado - COM IMAGENS



Partilhar

bilādī, bilādī, bilādī  
Meu país, meu país, meu país

Ver no  YouTube

## CLIMA

O clima do Egito é predominantemente **árido**, marcado pelas temperaturas médias elevadas durante o ano, com noites mais frias do que os dias.

A grande maioria dos egípcios vive em **idades próximas do rio Nilo**, concentrando-se nos centros ao norte, onde está situado o delta do rio. Além do **fácil acesso à água para o uso e abastecimento residencial**, trata-se de uma área extremamente fértil e propícia ao desenvolvimento agrícola.



O deserto do Saara estende-se pelo oeste do Egito, numa região denominada Deserto Ocidental.

## ECONOMIA

O Egito é um país essencialmente rural.

O **petróleo** e o **gás natural**, extraídos do golfo do canal do Suez, bem como os seus derivados, são os principais produtos exportados pelo Egito e formam a principal base industrial do país.

O setor é composto, ainda, pelos **ramos alimentício, têxtil, construção civil e manufaturados leves**.



**Produtos Agrícolas:** algodão, arroz, trigo, cana-de-açúcar, milho, tomate.

**Pecuária:** búfalos, ovinos, caprinos, aves.

**Indústria da extração:** petróleo, gás natural.



Cidade do Cairo.



# CULTURA

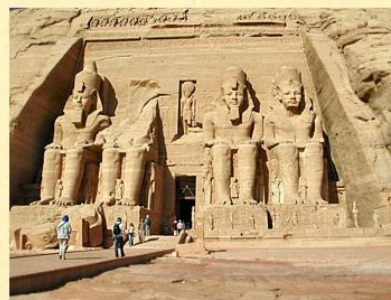


O Egito possui uma **cultura extremamente rica e diversa**, que aparece expressa no dia-a-dia da sua população, nos seus costumes e tradições, e na própria paisagem.

É possível observar a **grande presença da influência árabe e muçulmana no país**, o que se reflete também nas **manifestações culturais, na religiosidade e no idioma**.



Tendo abrigado uma das mais importantes civilizações da Antiguidade, o Egito possui muitas cidades históricas, como **Alexandria, Gizé e Cairo**.



Templo de Abu Simbel.



Museu Egípcio do Cairo.

[https://www.youtube.com/watch?v=BwNyfyIA7do&ab\\_channel=JoyousTravel](https://www.youtube.com/watch?v=BwNyfyIA7do&ab_channel=JoyousTravel)



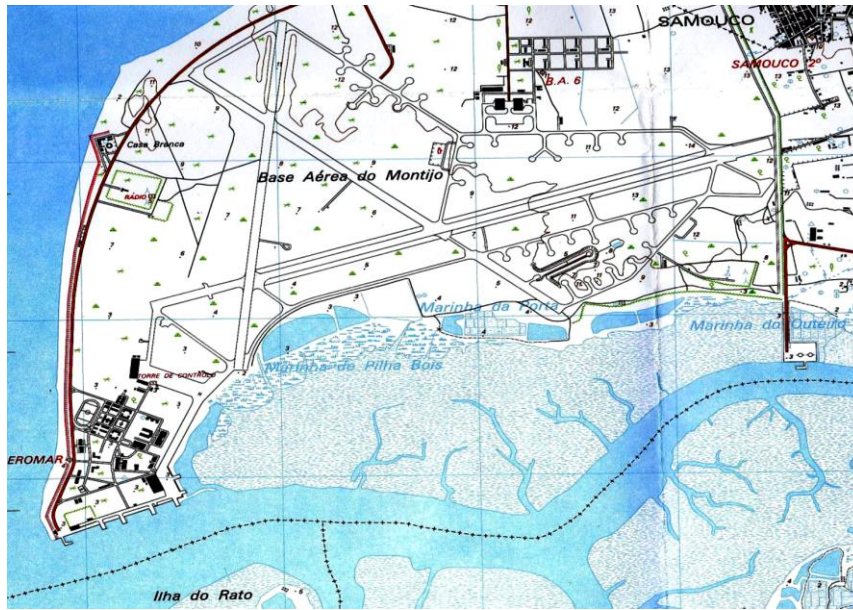
# KAHOOT - ANTIGO EGITO

Entre em [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) ou com o app Kahoot!



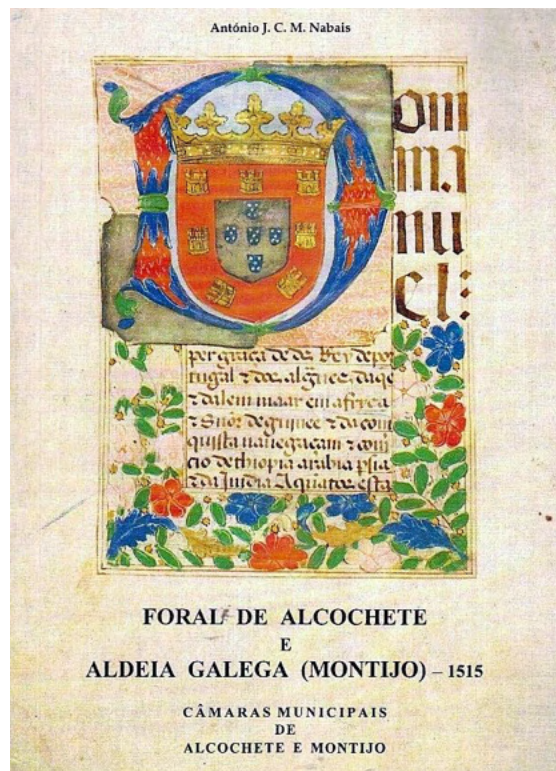
<https://create.kahoot.it/details/75933d1a-59b8-4416-a672-137e977e13bb>

## Anexos



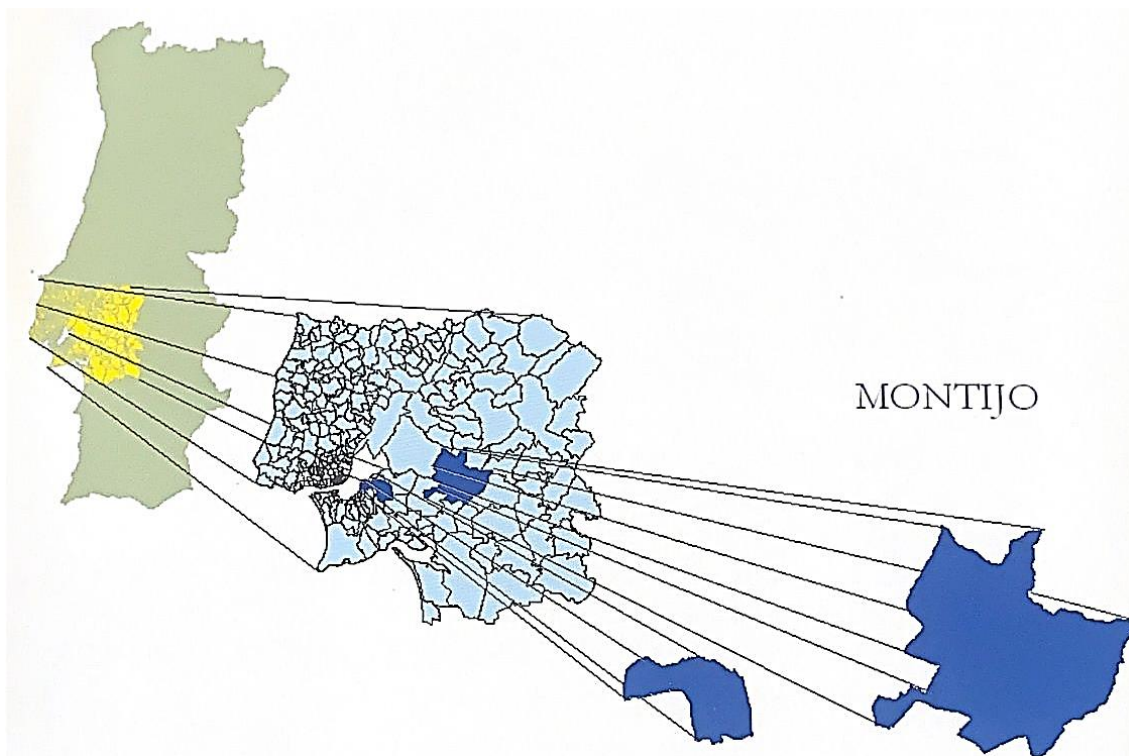
**Anexo 1: Localização da Estação Arqueológica da Base Aérea n.º 6 de Montijo.**

Fonte: Santos, L. C. – *Estratégias para o Aproveitamento e Valorização do Património de Montijo (Património arqueológico, construído, industrial e natural)*, vol. I. Dissertação de Mestrado em Estudos do Património. Lisboa: Universidade Aberta, 2008, p. 38.



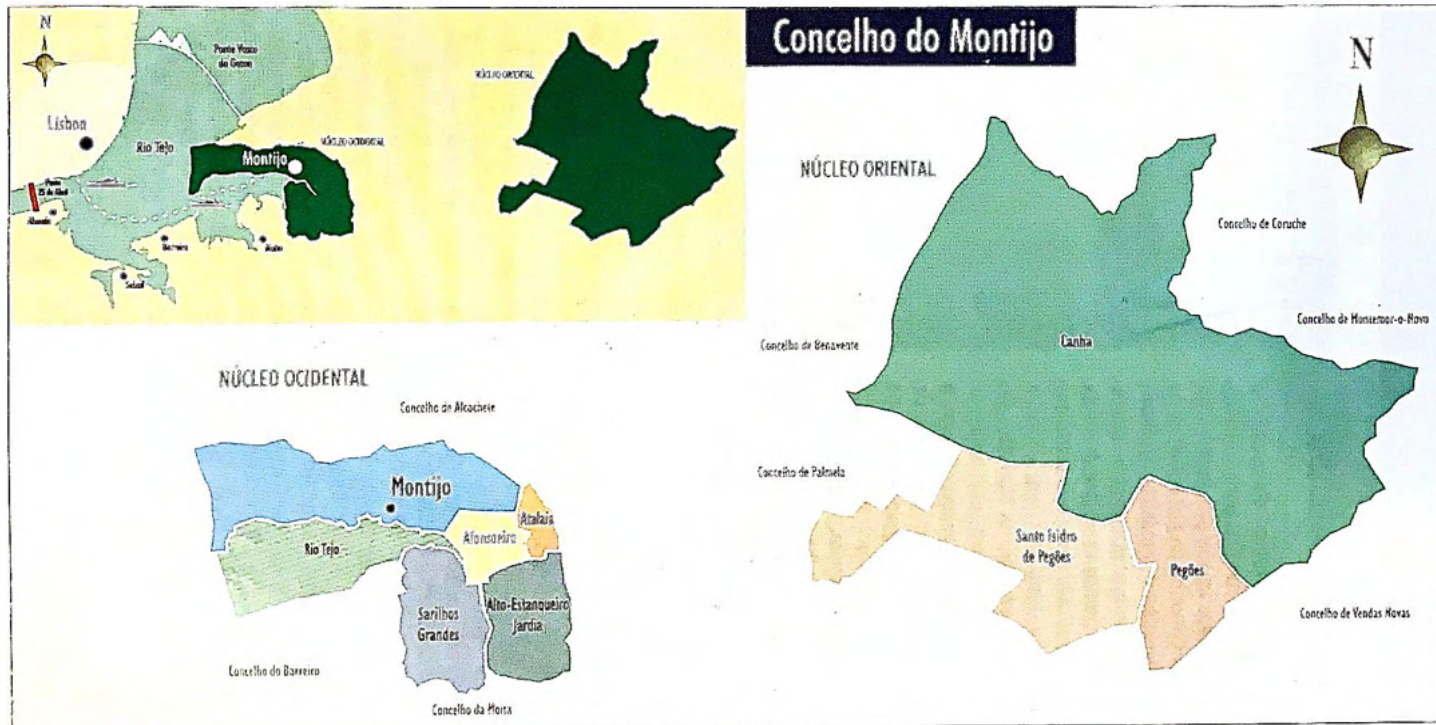
**Anexo 2: Foral de Aldeia Galega (Montijo) – 1515.**

Fonte: Nabais, A. – *Foral de Alcochete e Aldeia Galega (Montijo) – 1515*. Alcochete: Câmara Municipal de Alcochete, 1995.



**Anexo 3: Enquadramento geográfico do concelho do Montijo.**

Fonte: Figueiredo, S. et al. – *Carta Arqueológica do Concelho do Montijo: do Paleolítico ao Romano*. Coleção Estudos Locais, Lisboa: Edições Colibri; Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2005.



**Anexo 4: Concelho do Montijo: núcleo ocidental e núcleo oriental.**

Fonte: Almeida, F. A. – *Montijo: Roteiro do Concelho – História. Património. Percursos*. Montijo: Câmara Municipal do Montijo, 2004, p. 15.



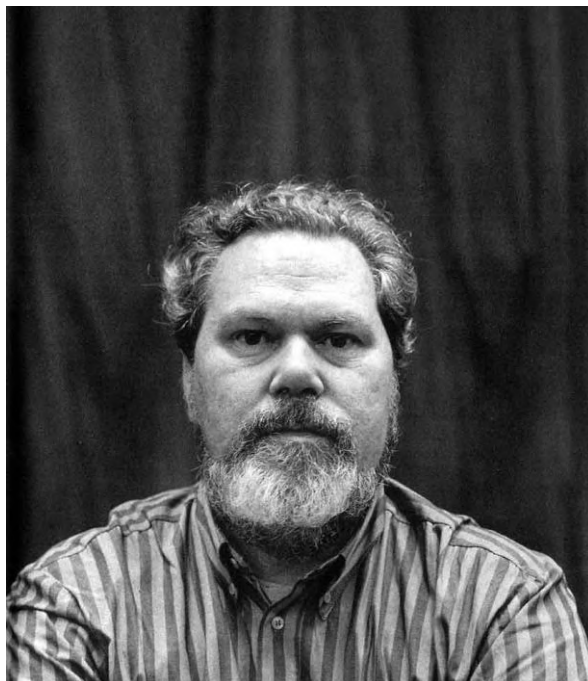
**Anexo 5: Planta da Escola Secundária Jorge Peixinho.**

Fonte: ESJP - Projeto Educativo 2022-2026, p. 13.



**Anexo 6: Escola Secundária Jorge Peixinho.**

Fonte: ESJP - Projeto Educativo 2022-2026, p. 13.



**Anexo 7: Jorge Peixinho.**

Fonte: Site da Escola Secundária Jorge Peixinho - <https://www.esjp.pt/page/3>.



**Anexo 8: Símbolo da Escola Secundária Jorge Peixinho, inspirado na figura do seu patrono.**

Fonte: Site da Escola Secundária Jorge Peixinho - <https://www.esjp.pt/>.

Bloco	Piso	Espaços	
A	0	Biblioteca	
		Sala da Professora Bibliotecária	
		Sala do PNC	
		Salas dos Serviços Administrativos	
		2 Salas da Direção	
		Sala do Expediente	
		4 Gabinetes dos Departamentos	
		Sala de trabalho para os Diretores de Turma	
		Gabinete de Inclusão e Educação para a Saúde (GIES)	
		Gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação	
		Gabinete da Educação Especial	
		Gabinete dos Assistentes Operacionais	
		Sala de Pausa	
		2 Salas de Arquivo	
	Sala de Atendimento Pais/EE		
	1	20 Salas de Aula	
		Sala de Professores	
	2	20 Salas de aula	
		Sala “Sempre Aprender”	
	B	0	Portaria
			Receção
			Auditório
			Sala anexa ao Auditório
			Centro de Apoio à Aprendizagem
			Sala da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
			Sala de Formação do Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete
			Sala da Diretora do Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete
Sala Administrativa do Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete			
Sala de Pausa			
Sala de atendimento de E.E.			
Sala de Multimédia			
3 Salas de Educação Visual			
2 Salas de Desenho			
Sala de Geometria Descritiva			
1		Loja do aluno	
		Bufete	
		Refeitório	
		Sala Polivalente	
		Sala Projeto Conta Connosco	
		2 Salas de Aula	
		Sala Arquivo Morto	
		Oficina de Eletricidade	
		Sala de Teatro / Sala de Educação Moral e Religiosa	
		Sala de Ciência Viva na Escola	
		Sala Projeto Laboratório de Línguas	
		3 Salas – Tecnologias de Informação e Comunicação	
	5 Salas de Aula		
0	3 Laboratórios de Física e Química		
	3 Laboratórios de Biologia e Geologia		
D	Gabinete de trabalho para os professores de Educação Física		
	Gabinete médico		
1	2 Ginásios (grande/pequeno)		
	Sala de aula		
2	Gabinete de apoio		

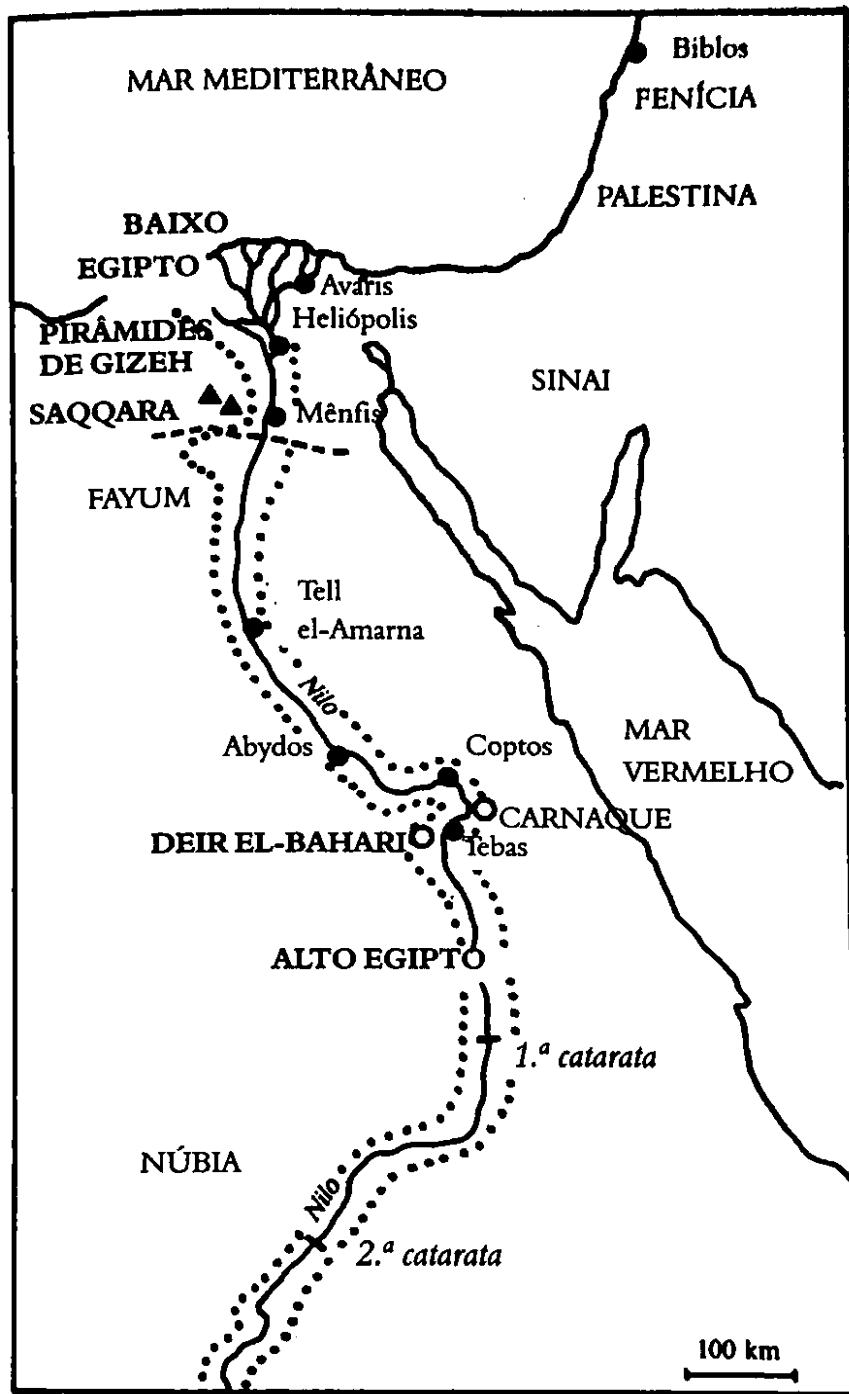
**Anexo 9: Espaços da Escola Secundária Jorge Peixinho.**

Fonte: ESJP - Projeto Educativo 2022-2026, p. 14.



**Anexo 10: Organograma dos órgãos de gestão e administração da Escola Secundária Jorge Peixinho.**

Fonte: ESJP - Projeto Educativo 2022-2026, p. 16.



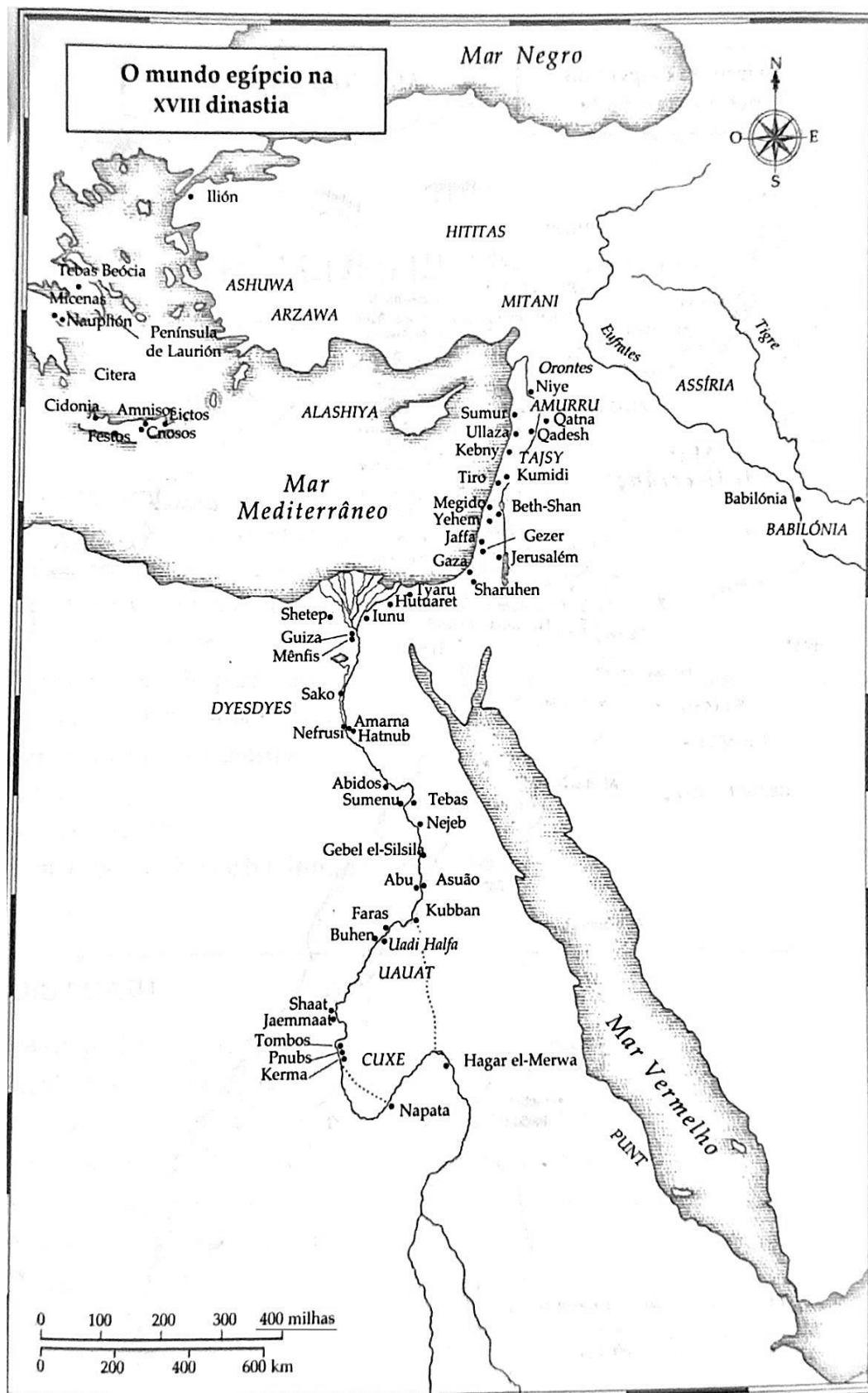
O EGIPTO DO IMPÉRIO NOVO

LEGENDA

- ..... Limites do vale do Nilo e das terras irrigadas
- Cidade
- ▲ Pirâmide
- Templo
- - - Limite do Baixo e Alto Egípto

Anexo 11: O Egito no Império Novo.

Fonte: FÈVRE, F. – *Hatshepsut: A Faraó Filha do Sol*. Editora Pergaminho, 1ª edição, 2001, p. 255.



**Anexo 12: O mundo egípcio na XVIII dinastia.**

Fonte: CANAL DE HISTÓRIA – *A Vida Secreta dos Faraós. A conquista da eternidade e o fascínio do Antigo Egito*. Clube do Autor, S.A., 2018, p. 413.

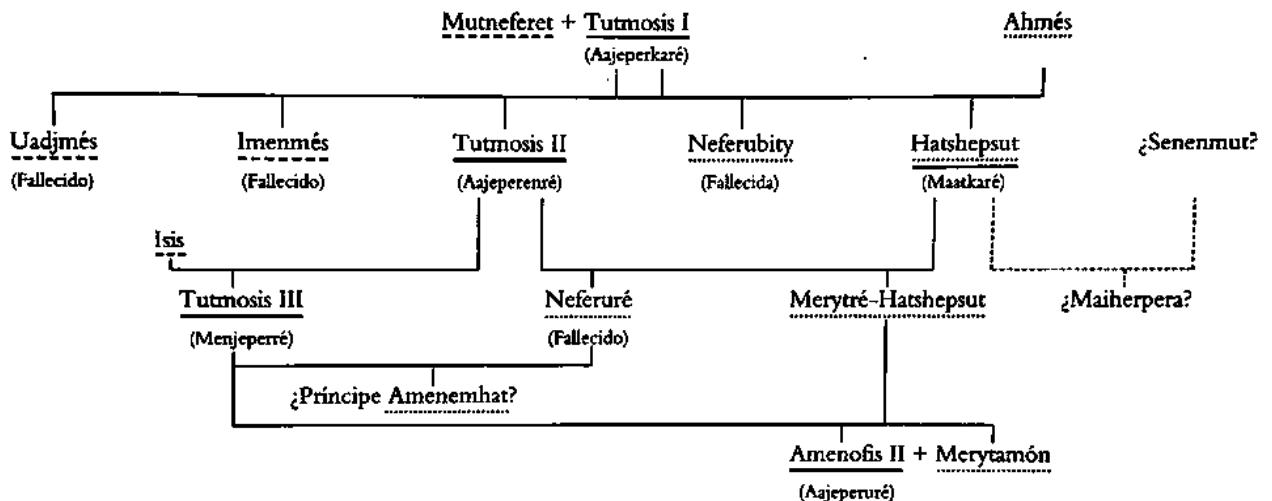
## OS FARAÓS DA XVIIIª DINASTIA (Séculos XVI-XIV)

Amés  
 Amenófis I  
 Tutmés I (1530-1520)  
 Tutmés II (1520-1505)  
 Hatshepsut (1505-1484)  
 Tutmés III (1484-1450)  
 Amenófis II  
 Tutmés IV  
 Amenófis III  
 Akhenaton  
 Tutankhamon  
 Ay  
 Horemheb

### Anexo 13: Os Faraós da XVIII dinastia.

Fonte: FÈVRE, F. – *Hatshepsut: A Faraó Filha do Sol*. Editora Pergaminho, 1ª edição, 2001, p. 250.

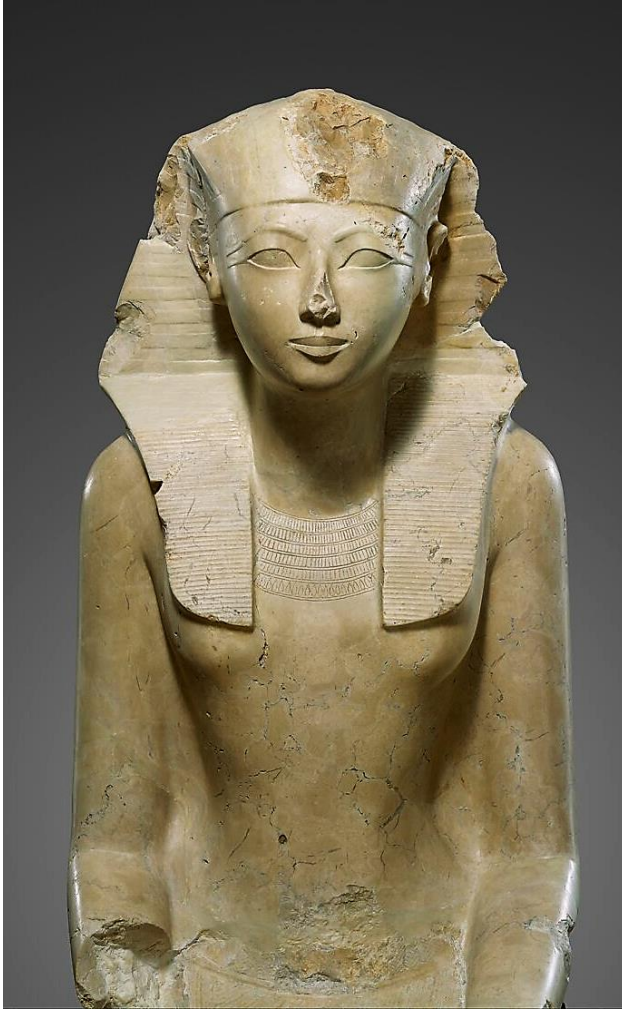
### ÁRBOL GENEALÓGICO RECONSTITUIDO DE LA FAMILIA



- Soberanos
- Reinas, corregentes, hijas reales, hijos
- Esposas secundarias, concubinas, hijos de mujer secundaria

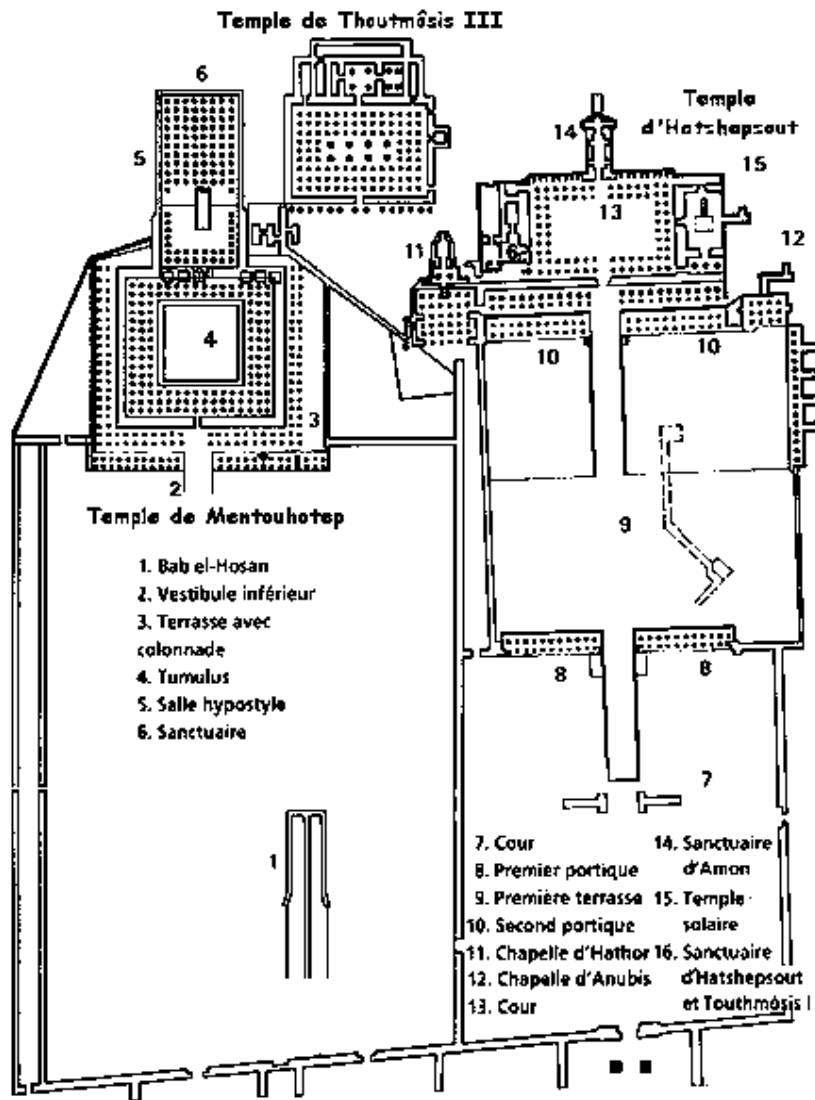
### Anexo 14: Árvore Genealógica de Hatshepsut.

Fonte: NOBLECOURT, C. D. – *Hatshepsut: La Reina Misteriosa*. Ediciones Destino, 2007, p. 15.



**Anexo 15: Estátua de Hatshepsut em exposição no Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.**

Fonte: Roehrig, ROEHRIG, C. H., et al. – *Hatshepsut: From Queen to Pharaoh*. The Metropolitan Museum of Art, 2005, pp. 171-173.



**Anexo 16: Planta de Deir el-Bahari: os três templos.**

Autoria: Gérard Ducher.



**Anexo 17: Templo mortuário de Hatshepsut.**

Autoria: Marc Ryckaert.