



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A compreensão da noção de tempo pelas crianças. Um estudo com alunos e alunas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2024, Catarina Sofia Babo Sampaio



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Catarina Sofia Babo Sampaio

A compreensão da noção de tempo pelas crianças. Um estudo com alunos e alunas do 1.º e 2.º
Ciclos do Ensino Básico.

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota

Março de 2024

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, que soube sempre dizer as palavras certas no momento certo, ajudando-me em todos os momentos que decorreram ao longo dos dois anos. Pela paciência, disponibilidade, dedicação e amizade.

Aos professores cooperantes de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pela troca de experiências e conhecimento, pelo apoio dentro e fora da sala de aula e por me mostrarem a realidade da profissão.

A todos/as os/as alunos/as envolvidos/as neste estudo, pela partilha de pensamentos durante todas as intervenções realizadas, pelos desafios, pela alegria e pelo carinho que me deram ao longo do tempo que os/as acompanhei.

Às/Aos amigos/as que me acompanham desde o jardim de infância e àqueles/as que tive o prazer de conhecer ao longo da vida. À Joana, à Beatriz, à Fabiana e à Márcia que, muitas vezes separadas pela distância, foram sempre uma constante na minha vida e um apoio incondicional. Obrigada por todas as memórias colecionadas e por todas as gargalhadas.

Às pessoas maravilhosas que Coimbra me deu a oportunidade de conhecer. Por me acompanharem nos últimos cinco anos, por me fazerem sentir em casa, pelo carinho e pela amizade que será eterna. À Sara, a minha “alma gémea”, por me ter acompanhado do primeiro dia de licenciatura ao último dia de mestrado. Por me ouvir nos momentos mais difíceis e por partilhar comigo todos os momentos felizes que esta aventura nos proporcionou.

À minha família que, perto ou longe, me apoiou incondicionalmente desde o primeiro dia. A todos/as que se fizeram presentes de uma forma ou de outra, pelas palavras encorajadoras, pelas demonstrações de afeto e pelos incentivos.

Ao Pedro, o meu porto seguro e companheiro de todas as horas. Por viver comigo tudo o que estes cinco anos me deram. Pelas idas a Coimbra nos momentos mais importantes, pelas noites a preparar e recortar atividades para as intervenções, pela compreensão e pelo amor e calma que sempre demonstrou.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos, pela presença em todos os momentos, por me apoiarem nas derrotas e por vibrarem comigo nas vitórias. Obrigado por acreditarem sempre em mim!

Às minhas estrelas, que estariam orgulhosos/as de todo o meu percurso até chegar aqui.

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós"

Antoine de Saint-Exupéry

A compreensão da noção de tempo pelas crianças. Um estudo com alunos e alunas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Resumo: Este relatório final resulta de um projeto realizado ao longo dos estágios curriculares no 1.º e 2.º CEB, nos anos letivos de 2021 a 2023. Neste sentido, o estudo foi desenvolvido com a participação de dois grupos, do 1.º e 6.º anos de escolaridade, no âmbito de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal.

A investigação centrou-se na pergunta de partida “Como desenvolver a noção de tempo apresentada pelos alunos e alunas do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico?”, cujos objetivos específicos passaram por conhecer as conceções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as, compreender o domínio que os/as alunos/as possuem do sistema convencional de medição de tempo, analisar a capacidade dos/as alunos/as em situar acontecimentos no tempo histórico, aferir a noção que os/as alunos/as possuem de mudança, promover estratégias para desenvolver as noções de tempo das crianças e avaliar as estratégias implementadas para desenvolver as noções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as.

Enquadrado na investigação qualitativa, mobilizou-se, enquanto estratégia, a investigação-ação. Recorreu-se à observação direta e participante e à pesquisa documental para a recolha de dados, utilizando gravações áudio e evidências das atividades realizadas, tratadas através de análise documental, de conteúdo e com recurso a estatística descritiva.

Os dois grupos, naturalmente, com níveis e interesses díspares, evidenciaram o desenvolvimento dos conceitos explorados nas diferentes situações de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Tempo Físico; Tempo Histórico; Mudança; 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º Ciclo do Ensino Básico

Children's understanding of the notion of time. A study with students from the 1st and 2nd Cycles of Basic Education

Abstract: This final report is the result of a project carried out throughout the curricular internships at the 1st and 2nd CEB, in the academic years 2021 to 2023. In this regard, the study was developed with the participation of two groups, the 1st and 6th year of schooling, within the scope of Environmental Studies and History and Geography of Portugal.

The investigation focused on the starting question “How to develop the notion of time presented by students from the 1st and 2nd Cycles of Basic Education?”, whose specific objectives included understanding the concepts of physical and historical time of students, understand students' mastery of the conventional time measurement system, analyze students' ability to place events in historical time, assess students' notion of change, promote strategies to develop notions of children's time and evaluate the strategies implemented to develop students' notions of physical and historical time.

Framed in qualitative research, action research was mobilized as a strategy. Direct and participant observation and documentary research were used to collect data, using audio recordings and evidence of the activities carried out, treated through documentary and content analysis and using descriptive statistics.

The two groups, naturally, with different levels and interests, demonstrated the development of concepts explored in different teaching and learning situations.

Keywords: Physical Time; Historical Time; Change; 1st Cycle of Basic Education; 2nd Cycle of Basic Education

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	4
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. <i>Tempo físico</i>	6
2. <i>Tempo histórico</i>	11
3. <i>Noção de mudança</i>	15
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PRÁTICA EDUCATIVA: DOS AGRUPAMENTOS ÀS TURMAS	18
1. <i>1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	19
2. <i>2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	22
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	27
CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS	28
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	37
1. <i>1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	38
2. <i>2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	49
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
1. <i>1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	57
2. <i>2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	85
3. <i>Discussão dos resultados</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
BIBLIOGRAFIA	116
APÊNDICES	124

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico
2. PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
3. APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
4. AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Lista de figuras

FIGURA 1	44
FIGURA 2	44
FIGURA 3	45
FIGURA 4	45
FIGURA 5	94
FIGURA 6	103

Lista de tabelas

TABELA 1	38
TABELA 2	41
TABELA 3	47
TABELA 4	49
TABELA 5	51
TABELA 6	54
TABELA 7	57
TABELA 8	60
TABELA 9	61
TABELA 10	63
TABELA 11	66

TABELA 12	67
TABELA 13	69
TABELA 14	71
TABELA 15	72
TABELA 16	74
TABELA 17	75
TABELA 18	77
TABELA 19	78
TABELA 20	79
TABELA 21	81
TABELA 22	82
TABELA 23	84
TABELA 24	85
TABELA 25	87
TABELA 26	89
TABELA 27	91
TABELA 28	93
TABELA 29	95
TABELA 30	100
TABELA 31	101
TABELA 32	101
TABELA 33	104

INTRODUÇÃO

O presente relatório final oferece visibilidade a uma investigação realizada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), enquadrada pelas unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II. No decurso dos estágios manifestou-se o interesse em compreender como é que a noção de tempo era desenvolvida pelas crianças do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, durante as intervenções realizadas ao longo do estágio, trabalhou-se com dois grupos de crianças. No primeiro grupo, as crianças que participaram tinham idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, enquanto no segundo se encontravam na faixa etária dos 11-12 anos.

Tendo em vista o objetivo do estudo, definiu-se como questão de partida “Como desenvolver a noção de tempo apresentada pelos alunos e alunas do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico?”. De forma a dar resposta à questão de partida, foram alinhavados os objetivos específicos: conhecer as conceções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as, compreender o domínio que os/as alunos/as possuem do sistema convencional de medição de tempo, analisar a capacidade dos/as alunos/as em situar acontecimentos no tempo histórico, aferir a noção que os/as alunos/as possuem de mudança, promover estratégias para desenvolver as noções de tempo das crianças e avaliar as estratégias implementadas para desenvolver as noções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as do 1.º e 2º CEB.

A nível da estrutura, o presente relatório final é constituído por duas partes, a componente teórica, à qual antecede a introdução, e a componente empírica, que é seguida das considerações finais. A componente teórica encontra-se igualmente dividida em dois capítulos. O capítulo 1, intitulado de enquadramento teórico, diz respeito à definição dos conceitos de tempo físico, tempo histórico e noção de mudança, bem como dos restantes conceitos associados. O segundo capítulo, designado de caracterização dos contextos de prática educativa: dos agrupamentos às turmas, trata de descrever os agrupamentos de escolas, envolvendo também a população escolar, a administração escolar, a gestão dos agrupamentos e o seu projeto educativo. Neste sentido foram igualmente retratadas as turmas que participaram na investigação. A componente empírica, que representa a segunda parte do relatório final, encontra-se subdividida em três capítulos: os aspetos metodológicos, as intervenções pedagógicas e a apresentação

e discussão dos resultados. O capítulo 3, relativo aos aspetos metodológicos, menciona a pergunta de partida e os objetivos específicos, caracteriza e justifica a natureza da investigação realizada que, neste caso concreto, se define como uma investigação qualitativa na qual foi utilizada a investigação-ação como estratégia. Enuncia-se as técnicas de recolha de dados, especificamente, a observação direta e participante e a pesquisa documental e os instrumentos utilizados, gravações áudio, notas de campo e atividades resolvidas pelos/as alunos/as. Expõem-se também as técnicas de análise de dados que, neste estudo, passaram pela análise documental e de conteúdo. No capítulo quarto, nomeado de intervenções pedagógicas, apresentam-se, com recurso a tabelas, as atividades desenvolvidas, seguidas da descrição de cada uma das sessões onde estas foram implementadas. Encerra-se com o capítulo 5 onde se analisam e interpretam os dados obtidos ao longo das intervenções do 1.º e do 2.º CEB a nível qualitativo e quantitativo, finalizando o capítulo com a discussão dos resultados.

O relatório final encerra com as considerações finais, onde se elabora uma reflexão tendo em vista a pergunta de partida e os objetivos específicos, como forma de lhe dar resposta. Destacam-se as limitações do estudo, identificam-se os contributos para o conhecimento e ainda se sugerem outros estudos que podem ser equacionados.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Tempo físico*

O conceito de tempo é algo complexo, uma vez que se faz constituir por várias conceções e formas e expressa um carácter cíclico. Scaldaferrì (2008) defende que o tempo está presente na vida das crianças e dos adultos, integrando as suas histórias, porém é um conceito de difícil compreensão e de explicar devido à sua complexidade. Corroborando este autor, é igualmente mencionado que a dificuldade de compreensão deste conceito prende-se com o facto de este não se tratar de uma realidade material, já que somente o entendemos através da sucessão de situações ou mudanças (Oliveira, 2016). Para Piaget (1946), o tempo é a coordenação dos movimentos, quer estes representem deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, “[...] quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final também é espacial” (Piaget, 1946, pp. 11-12). A complexidade do conceito compagina-se com uma abordagem multidisciplinar. O tempo é profusamente tratado, por exemplo, na perspetiva da matemática e da física o tempo está associado a fenómenos mecânicos, sendo marcado pela relatividade. Já do ponto de vista da psicologia, este é um conceito subjetivo, que se encontra ligado às emoções.

Não obstante, é sustentada a ideia de que o tempo é concebido de forma linear, sendo que os acontecimentos compõem uma sucessão cronologicamente ordenada. Neste sentido, pode ser entendido que o tempo é o resultado de uma causa ou a duração de um acontecimento. De igual modo, pode ser compreendido como o ato de pensar, que se estrutura tendo em conta o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Assim, o seu significado é alterado à medida que o conhecimento e as experiências concretas vão sendo adquiridas.

Para além de ser uma criação cultural, com o intuito de a humanidade se situar no mundo e uma forma de viver em sociedade, a realidade é que nos encontramos envolvidos por diferentes formas de tempo: o tempo pessoal, o tempo físico, o tempo histórico, o tempo social e o tempo psicológico (Solé, 2015). Noutra perspetiva, o tempo é categorizado em tempo vivido, tempo percebido e tempo concebido que podem ser interpretados, respetivamente, por tempo pessoal, tempo social e tempo histórico

(Oliveira, 2016). Algumas destas ideias de tempo serão abordadas no decorrer do presente relatório final.

No que se refere ao ensino e aprendizagem da história pelas crianças é possível depararmo-nos com diversos paradigmas referentes à compreensão de conceitos de tempo e à articulação desta com a compreensão histórica. Vários estudos atestam que o tempo não é uma temática de fácil aprendizagem para as crianças, mas que, no entanto, é central para a compreensão histórica (Solé, 2015). Para isso é necessário que a aprendizagem temporal seja desenvolvida a partir das conceções das crianças, sendo associada primeiramente à rotina diária e, progressivamente, ao tempo do relógio, do calendário e ao tempo histórico (Costa & Solé, 2017).

Numa tentativa de explicar a relação entre as aprendizagens do tempo e da história é necessário especificar os tipos de tempo supramencionados. No tempo do relógio, tal como o nome indica, é utilizado um sistema numérico para indicar as unidades de tempo representadas num relógio de ponteiros ou digital. O segundo tempo, ou seja, o tempo do calendário, está relacionado com a utilização de linguagem específica para identificação de tempo, como por exemplo, dias, semanas, meses, estações do ano, feriados, anos e ainda dígitos numéricos, que envolve o pensamento matemático. Este inclui o tempo cíclico, que se desdobra em ciclo de dia, ciclo da semana, meses do ano e estações do ano. O conceito de ciclo, por sua vez, exige a compreensão de sucessão (ordem) e repetição (recorrência) dos acontecimentos. Por fim, o tempo histórico, encontra-se associado à utilização de linguagem de tempo de forma a representar uma pessoa, lugar, objeto ou algum acontecimento no passado implicando, por isso, a utilização e entendimento do sistema convencional de medição (Solé, 2015). A aprendizagem destes conceitos de tempo por parte da criança deve ser realizada de forma gradual, uma vez que, inicialmente, este surge associado a si mesmo e às pessoas e eventos que a rodeiam. Tal como já foi mencionado, Scaldiferri (2008), defende a complexidade do conceito de tempo e, como tal, refere igualmente que este é construído gradualmente pelas crianças, através de várias etapas de desenvolvimento. Assim, a aprendizagem pode ser categorizada em quatro faixas etárias: 3-5 anos, 6-8 anos, 9-11 anos e 12-14 anos. No caso da faixa etária dos 6-8 anos, na qual se encontra um grupo do público-alvo da presente investigação, as crianças “[...] começam a representar o passado

através de números e datas, podendo por vezes associar data a acontecimentos e pessoas importantes” (Costa & Solé, 2017, p. 184) e representam, ainda que imprecisamente, a idade de pessoas mais velhas. São ainda capazes de “[...] reconhecer horas como tendo a mesma duração, enumerar dias da semana, meses e estações ordenadamente” (Costa & Solé, 2017, p.184), reconhecer datas comemorativas e utilizar termos para descrever um dado período no tempo. Numa outra conceção, distingue-se o tempo físico como sendo um tempo objetivo ou universal, convencionalmente homogéneo e medido em horas, dias, meses, anos e séculos. Em contrapartida, o tempo psicológico, define-se como subjetivo e, nesse sentido, depende da experiência pessoal, que demonstra ser variável, heterogénea e alterável. Ainda assim, estes conceitos conectam-se, originando o tempo histórico.

Existem duas operações que conduzem a criança à noção de tempo. A primeira passa pela ordem dos acontecimentos, que torna possível a compreensão da sucessão dos eventos e a assimilação de que após o A vem o B e depois do B vem o C. A segunda operação relaciona-se com a duração do evento, que estabelece a duração entre o A e o B. Só através de um processo contínuo na construção de noção de tempo se alcança, de forma coordenada, estas duas operações (Borges, 2009). Esta construção de noção de tempo inicia-se no tempo sensorial e “[...] segue o mesmo padrão de desenvolvimento das estruturas cognitivas e da evolução dos possíveis” (Borges, 2009, p.4).

O tempo pode também ser classificado em tempo sensório-motor e tempo operatório. O tempo sensório-motor inicia-se quando a criança ainda desconhece o tempo enquanto conceito, que começa a desenvolver-se nos primeiros 4 meses de vida através de eventos como a hora de dormir ou a hora de tomar banho, entre outros. Estes episódios começam a evoluir para o conceito de ordem causal dos acontecimentos quando a criança assimila que deve mexer a mão para balançar o chocalho. De seguida, surge a tomada de consciência da sucessão dos fenómenos. No tempo operatório a criança adquire a flexibilidade do pensamento e aperfeiçoa a reversibilidade e descentração, podendo atingir as operações de sucessão e duração (Borges, 2009). Assim, aquando da sistematização das noções de tempo por parte da criança, inicia-se o processo para a compreensão do tempo histórico e, por isso, esta passa a fazer distinção entre o tempo físico e o tempo social (Amorim, Sousa & Freire, 2015).

Defende-se, habitualmente, que as competências matemáticas facilitam o desenvolvimento dos conceitos de tempo, uma vez que a aquisição dos números ordinais é um fator principal para que sejam compreendidas as horas, os dias, as semanas e os anos, sendo por isso um pré-requisito para a compreensão do tempo quantitativo. Por outro lado, sustenta-se que ensinar os conceitos de tempo não se resume a ensinar listas de factos e acontecimentos, uma vez que este método não desenvolve o espírito crítico dos/as alunos/as e, nesse sentido, impede a plena construção do conhecimento (Costa & Solé, 2017). Para além disso, pensar sobre o tempo envolve relacionar os três tempos (passado, presente e futuro). Ora, sendo que um dos grandes objetivos da História é formar cidadãos/cidadãs ativos/as, deve ser dado espaço aos/as alunos/as para estudarem o passado, relacioná-lo com o presente e, assim, se entendam melhor enquanto sociedade e perspetivem o futuro. Tendo por base a compreensão do passado e do presente é possível alcançar conceitos como mudança e continuidade, que mostram que o mundo em que vivemos é o mesmo de há anos atrás, mas que, no entanto, está muito diferente. É o tempo que marca o ritmo das sociedades, é assim que as mudanças no ser humano são percebidas e se faz uma divisão entre o passado e o progresso (Alves, 2020). É também defendido que a linguagem é fulcral para a aquisição, desenvolvimento e compreensão do tempo. Nos primeiros anos de vida da criança, o vocabulário relativo ao tempo é reduzido, aumentando progressivamente quer em número quer em complexidade (Solé, 2015).

As primeiras investigações realizadas sobre o desenvolvimento da noção de tempo em crianças são da autoria de Piaget. Inicialmente estas investigações contestavam o ensino da história nos primeiros anos, o que suscitou a ideia de que as crianças não têm desenvolvidas as capacidades necessárias para que seja possível proporcionar-lhes uma aprendizagem histórica (Costa & Solé, 2017).

Com o surgimento de novos estudos esta ideia foi contestada, sendo demonstrado que a aprendizagem do conceito de tempo não está exclusivamente associada com o nível de maturação de cada criança, sendo que o ensino deste conceito favorece e antecipa a sua compreensão (Costa & Solé, 2017). Como exemplos disso, estudos realizados no Reino Unido e nos Estados Unidos da América acumulam evidências quanto à possibilidade de ensinar história a crianças que se encontram nos primeiros anos

de escolaridade. Martin Booth da Universidade de Cambridge começou, a partir da década de 80, a refutar esses mesmos estudos, o que suscitou a discussão entre os/as docentes e investigadores/as do tema. Assim, iniciou-se um movimento contra a inclusão da história nos primeiros anos de escolaridade (Solé, 2015). Só na década de 90, na investigação desta temática, ainda que por vezes associada a outras áreas, foi reconhecida a ideia de que seria benéfico reintroduzir a história nos currículos dos primeiros anos de escolaridade, inclusivamente no jardim de infância, uma vez que, nestes níveis etários, a criança já tem adquirido o conceito de causalidade.

Como forma de explicar a compreensão histórica e a aprendizagem da História existem três perspetivas: a do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento psicossocial e a do currículo orgânico (Solé, 2009). Um quarto ponto de vista, do desenvolvimento do tempo histórico, é também proposta (Solé, 2009). A ótica da progressão cognitiva defende que o desenvolvimento cognitivo geral é o principal responsável pela compreensão temporal e histórica. Na abordagem da evolução psicossocial considera-se que a compreensão do tempo histórico e o discernimento em relação a conceitos de tempo histórico dá-se no estágio das operações formais de Piaget. Para além disso, estabelece que a compreensão temporal é fundamental para a compreensão histórica. A conceção do currículo orgânico baseia-se na valorização dos problemas relacionados com os currículos e ensino, minimizando as teorias do desenvolvimento. Defende ainda que os conceitos de tempo estão intrínsecos aos conteúdos de História. O desenvolvimento do tempo histórico forma-se a partir das três anteriores. Reconhece o papel importante do tempo histórico, considerando-o o maior integrante do pensamento histórico (Solé, 2009).

No geral, em História, a noção de tempo é imprescindível “[...] para que os alunos entendam por que motivo algumas coisas permanecem no tempo; por que motivo outras se transformam; e por que motivo algumas se transformam mais lentamente ou mais rapidamente que outras” (Vieira, 2018, p. 181). Já a noção de sucessão de tempo, de eras e de épocas históricas dá sentido aos factos, ajudando a entender o contexto e as causas do acontecimento, o que acontecia noutros lugares do mundo e a sua ligação com outros acontecimentos. Consequentemente, a noção de tempo é umas das grandezas mais

complexas de ensinar, existindo, por isso, uma necessidade de construir, juntamente com as crianças, pontos de referência que envolvem principalmente as suas rotinas.

2. *Tempo histórico*

O tempo histórico não é consensual, uma vez que pode ter diversos significados. Para além disso, não é possível olhar para o tempo histórico como algo constante, já que este “[...] é feito de mudanças que são originadas pelas alterações de mentalidades que ocorrem nas sociedades que se alteram ao longo do tempo” (Alves, 2020, p. 27). Assim, este conceito pode ser diferenciado do tempo físico já que não se utilizam medidas exatas, como é o caso do tempo cronológico encontrado nos calendários. Ao contrário disso, “[...] considera os eventos de curta e longa duração, observando a forma como as sociedades se organizam e as modificações no desenvolvimento das relações políticas, no comportamento das práticas económicas e culturais” (Gil & Almeida, 2012, p. 47). Salienta-se ainda que o tempo histórico concerne a um metaconceito ou a um conceito de ordem superior e, por esse motivo, engloba variados conceitos temporais (Oliveira, 2016).

O tempo histórico encontra-se relacionado com a cronologia (sequencialização), a duração, a passagem e a medição do tempo. É possível afirmar que a capacidade de ordenar acontecimentos sequencialmente, calcular tempo ou períodos são um meio para fomentar as estruturas mentais no que respeita ao desenvolvimento e compreensão temporal (Solé, 2009). Por outro lado, é defendido também que o tempo histórico envolve “[...] o poder para formar concepção de esquema de tempo universal extensivo ao passado e ao futuro” (Solé, 2009, p.35), a habilidade de utilizar datas como esquema simbólico, conhecer as características das variadas épocas e a competência de as ordenar corretamente.

Posto isto, o tempo histórico divide-se em tempo morto e em tempo mesmo morto. O tempo morto define-se como o tempo de que os/as nossos/as antepassados/as próximos/as ainda possuem recordações, ou seja, é um tempo sobre o qual ainda existem testemunhos/as vivos/as. O tempo mesmo morto constitui-se como o tempo em que os/as familiares mais próximos/as já não têm recordações dos acontecimentos passados,

ou seja, não existem testemunhos/as vivos/as que tenham presenciado esses acontecimentos (Alves, 2020).

Podem ser igualmente identificados três entendimentos de tempo histórico. Antes de mais sublinhe-se que o tempo histórico é a ordenação de acontecimentos de uma sequência. Numa segunda perspetiva, o tempo histórico surge como um agrupamento de acontecimentos. Já a última conceção afirma que o tempo histórico é “[...] o estabelecimento de um sentido de continuidade entre o passado e o presente, que implica a aplicação de noções de causalidade e a compreensão da sociedade como um processo e não como um estado” (Solé, 2009, p.35). Neste sentido, a sociedade é entendida como um processo que se edifica a longo prazo.

O tempo histórico está associado à aquisição de linguagem de tempo necessária para que seja possível descrever uma pessoa, um lugar, um objeto ou um acontecimento, tal como já foi referido anteriormente. Este implica que seja utilizado e dominado o sistema convencional de medição, ou seja, a “[...] cronologia, a noção de sucessão cronológica, de duração e de intervalos de tempo, de horizonte temporal, de contemporaneidade e periodização [...]” (Solé, 2009, p.6).

Compreende-se por cronologia a aquisição e compreensão do sistema convencional de medição bem como de organização cronológica do tempo histórico, por exemplo, em décadas, gerações, séculos, períodos, entre outros. A sucessão cronológica implica colocar datas, objetos, pessoas ou acontecimentos por ordem. Nesse sentido, é necessário ser capaz de perceber que acontecimento ocorreu antes ou depois de outro e qual a data em que ocorreram os mesmos. A duração relaciona-se com o intervalo e passagem de tempo existente entre um conjunto de acontecimentos. O horizonte temporal “[...] está associado à noção de História como passado, presente e futuro, implícito na consciência histórica em que a História não é só passado (pessoal, nacional ou mundial), mas permite compreender o presente e preparar o futuro e reconhecimento da importância da História para preservação da memória (pessoal e nacional) e afirmação da identidade individual e coletiva” (Solé, 2009, p. 7). A contemporaneidade está relacionada com o facto de fenómenos ou acontecimentos terem ocorrido na mesma data, podendo ser simultâneos ou não. Já a periodização consiste em compreender a noção de período e a sua dimensão temporal “[...] de acordo com a duração de tempo de

um fenómeno ou fenómenos comuns num determinado período de tempo podendo estes serem de curta, média e longa duração, expressos na noção de ciclo, conjuntura e estrutura” (Solé, 2009, p.7). Em determinadas perspetivas, o tempo histórico encontra-se associado essencialmente à cronologia e à periodização. Contrariamente, a maioria dos/as investigadores/as perfilha a tese de que a cronologia é de difícil aprendizagem, mas que, no entanto, é primordial a sua conceção para a aquisição da história em todas as etapas. Assim sendo, a compreensão temporal mostra-se vital no ensino da História e no seu entendimento, dando-lhe coerência e organização (Oliveira, 2016).

Neste enquadramento, são referidos, de igual modo, picos de tempo histórico em cada umas das faixas etárias, já mencionadas (Solé, 2009):

- 3-5 anos: *sequencialização intrapessoal e interpessoal*. As crianças são capazes de sequencializar acontecimentos da sua rotina diária e as idades de elementos da família. Nesse momento “[...] associam a ideia de ciclicidade das rotinas diárias para compreender que a História compreende o mesmo padrão [...]” (Solé, 2009, p.29), fazendo esta associação, primeiramente, a nível da história da vida pessoal. Aproximadamente aos 5 anos, já reconhecem quem são os familiares mais velhos e mais novos e fazem ordenação dos mesmos por idades.
- 6-8 anos: *utilização de números históricos*. As crianças utilizam números e datas como forma de representar o passado, podendo ainda associar as datas a acontecimentos e pessoas importantes. Nesta faixa etária, as crianças são capazes de utilizar os números e as datas com o intuito de representar a idade das pessoas mais velhas e associar datas a pessoas ou acontecimentos. É também nestas idades que se inicia a substituição de expressões como “muito tempo” e “há muito tempo atrás” por esquemas numéricos, ainda que a maioria das crianças ainda utilize as expressões citadas (Solé, 2009).
- 9-11 anos: *identificação de períodos de tempo*. As crianças reproduzem descrições de tempo relacionadas com pessoas ou acontecimentos, como revolução ou guerra civil. É nesta faixa que a compreensão do tempo está mais voltada para o desenvolvimento da compreensão histórica. As datas começam a surgir cada vez mais associadas a pessoas e a acontecimentos passados de teor político, económico e social. Neste sentido, as crianças devem ser capazes de localizar

acontecimentos num dado período, identificar há quanto tempo ocorreram e ordená-los corretamente (Solé, 2009).

- 12-14 anos: *elaboração de períodos históricos*. São utilizados termos temporais de História como década e século e ainda “[...] termos especiais de tempo e datas permutáveis ex. converter séculos em datas e datas em séculos” (Solé, 2009, p.30). Nesta faixa surgem competências temporais, a sua capacidade de compreensão temporal é equivalente à de uma pessoa adulta e ainda são acrescentados novos termos de tempo, de forma mais precisa, em relação a termos históricos genéricos.

Tendo em conta os picos de tempo histórico mencionados, podem ser desenvolvidas atividades em sala de aula para que as crianças desenvolvam as suas noções de temporalidade. Estas dividem-se em noções temporais vividas, noções temporais concebidas e noções temporais percebidas. As primeiras encontram-se ligadas ao quotidiano da criança, sendo que tudo é atribuído a ela própria e ainda não tem a capacidade de sequenciar acontecimentos. As noções temporais concebidas associam-se à medição do tempo através de acordos, regras, normas, critérios ou ainda costumes sociais e que têm por base o contexto de vida da criança. Já as percebidas estão relacionadas com o momento em que a criança já é capaz de sequenciar o que acontece no seu dia a dia (Melo et al., 2017).

É reconhecida a existência de três noções temporais fundamentais que ajudam a criança a ser capaz de se situar historicamente: a ordenação, a duração e a simultaneidade. A ordenação auxilia a criança a compreender os acontecimentos e a relação de causa e consequência desses mesmos acontecimentos. A duração temporal permite que a criança se situe em relação às curtas, médias e longas durações temporais. O conceito de simultaneidade possibilita a análise da contemporaneidade dos eventos, bem como a possibilidade de compreender os contextos das épocas, as suas diferenças e as relações existentes (Antunes, 2021).

3. Noção de mudança

O mundo atual sofre modificações constantes e de uma forma cada vez mais acelerada. O mesmo ocorre com o ser humano, que desde sempre enfrentou grandes desafios. Ora, sendo as ações do ser humano, no decorrer do tempo, o principal objeto de estudo da História, compreende-se a pertinência de estudar o conceito de mudança.

Na História, o tempo abrange dois tipos de conceitos, os meta-históricos ou de segunda ordem e os substantivos. Os conceitos meta-históricos são aqueles que servem de alicerce à disciplina de História, como são os casos de mudança, evidência, narrativa, entre outros, e que dão sentido ao passado. Enquanto os substantivos estão relacionados com as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e que firmam os marcos históricos (Chaves, Gago & Farinho, 2017).

Tal como, de certa forma, já foi mencionado, a mudança possui ritmos e intensidades diferentes, podendo ser mais rápidos ou lentos. Assim, associado a este conceito surge a ideia de evolução ou revolução que se encontra ligada a noções como crescimento ou desenvolvimento. Dependendo do processo em que ocorre a mudança, esta pode ser positiva ou negativa, estando relacionada com o progresso ou decadência, respetivamente. Numa perspetiva mais atual, a mudança está idealizada de uma forma mais complexa, sem um sentido e direção fixos. Entende-se “[...] que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de uma forma variável e relativa tanto para as pessoas como para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques, ritmos e escalas” (Moreira & Solé, 2018, p. 129).

O conceito de mudança está então associado à ideia de evolução, no entanto, encontra-se também correlacionado com continuidade e permanência. Neste sentido, a mudança, quando ligada às ideias referenciadas, pode ser trabalhada com as crianças utilizando, por exemplo, fotografias que representam as várias fases da sua vida ou peças de vestuário. Para além disso, pode recorrer-se à sequencialização de imagens correspondentes a épocas diferentes ou também à construção de linhas do tempo (Moreira & Solé, 2018).

Partindo da ideia de que as crianças, nos primeiros anos de vida, ainda não sistematizaram as noções de tempo, é sustentada a perspetiva de que os conceitos de

mudança e passagem de tempo se alteram conforme a idade. Para além disso, é na faixa dos 6-8 anos que as crianças começam a utilizar números históricos. Ora, nomeadamente entre os 7-8 anos, desenvolvem, de igual forma, a noção de mudança, tendo como ponto de partida as suas vidas. Antes disso, o tempo é percecionado como algo descontínuo.

A compreensão dos conceitos de duração, mudança e passagem de tempo surgem com a introdução do tempo operacional, momento a partir do qual as crianças começam a entendê-lo como algo ininterrupto. Nesta perspetiva, através de atividades devidamente planeadas, é possível promover a compreensão do conceito de mudança no 1º CEB. Socorrendo-se do meio envolvente, a criança é capaz de perceber que a mudança é constante e está sempre presente, bem como afeta, de maneiras diferentes, todas as pessoas. De igual modo, vai compreender que a mudança pode ser registada e, nesse sentido, transformar-se num relato do passado (Solé, 2009).

Noutro ponto de vista, é referido que a História é apresentada às crianças como um conjunto de mudanças e, por isso, estas compreendem que a mudança está somente associada ao progresso. Neste sentido, as crianças tendem a interiorizar a ideia de que o passado é sinónimo de menos desenvolvido e que, tudo que vem após isso é melhor. Ora, torna-se necessário ensinar que o desenvolvimento não é sinónimo de progresso e que a continuidade não é obrigatoriamente menos importante que a mudança (Oliveira, 2016). Os conceitos de mudança, desenvolvimento, continuidade, progresso e regressão devem ser associados à História para que as crianças compreendam como as coisas mudam ou se desenvolvem. Contudo, deve ser esclarecido que estes conceitos não se encontram exclusivamente associados ao progresso. Pelo contrário, podem estar igualmente relacionados com a regressão. Para além disso, é importante entender a frequência variável deste conceito, bem como que tudo se encontra em constante mudança (Solé, 2009).

Um estudo no âmbito da mudança em História, que agrupou 120 crianças, dos 6 aos 12 anos de idade, de escolas localizadas nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte, constatou que os/as alunos/as dos Estados Unidos relacionam o conceito de mudança somente a evolução, enquanto os/as das escolas da Irlanda do Norte integram o sentido de progresso assim como o conceito de mudança isoladamente. Em Portugal, aquando do desenvolvimento de um projeto semelhante, concluiu-se que as ideias dos/as alunos/as

portugueses se aproximam mais das dos/as irlandeses/as (Oliveira, 2016). Solé (2009) desenvolveu igualmente uma investigação neste sentido, sustentando que as conceções dos/as alunos/as se foram alterando no decurso do estudo e que, no final, predominou a ideia da mudança como diversidade.

De forma geral, as ideias sobre a mudança são subjetivas. O modo como se interpreta a mudança “[...] é resultado de um determinado contexto e época e juízos de valor sobre o progresso (que) estão sempre a mudar” (Solé, 2009, p. 44).

Concluindo, procurou definir-se os três conceitos estudados. Para isso, inicialmente, foram analisados os conceitos de tempo e tempo físico. Aquando da análise do conceito de tempo físico, foram definidos, de igual modo, o tempo do relógio, o tempo do calendário e o tempo histórico. Assim, procedeu-se à exploração do conceito de tempo histórico. Por fim, foi ainda aprofundado o conceito de mudança. É de referir que, ao longo da análise dos três conceitos, estudou-se como cada um destes conceitos é compreendido e como pode ser desenvolvido com as crianças das mais variadas idades.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PRÁTICA EDUCATIVA: DOS AGRUPAMENTOS ÀS TURMAS

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O agrupamento de escolas ao qual pertence a escola básica de 1.º CEB situa-se na região de Coimbra e disponibiliza uma oferta formativa desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Neste sentido, o agrupamento conta com vinte e oito estabelecimentos distribuídos por uma área total de 121,35 km^2 . Ora, integram este agrupamento dez jardins de infância, quinze escolas do 1.º CEB, duas dos 2.º e 3.º CEB e, finalmente, uma secundária.

Todas as escolas que compõem o agrupamento encontram-se distribuídas pelo concelho de Coimbra, o que resulta numa muito elevada dispersão geográfica, abrangendo áreas urbanas, periurbanas e rurais, com um elevado distanciamento. Assim sendo, o agrupamento conta com uma população escolar heterogénea, sendo que as escolas mais afastadas da cidade servem uma população escolar maioritariamente rural, enquanto as escolas localizadas no entorno de Coimbra, servem uma população oriunda do meio urbano ou da periferia, no entanto, proveniente de áreas socioeconómicas desprotegidas e/ou de etnias e culturas diversificadas (Projeto de Intervenção, 2017).

Os últimos dados recolhidos relativamente à população escolar indicam a existência de 1826 alunos/as, distribuídos/as pelos diferentes níveis de ensino. É ainda de salientar que daqueles/as que frequentavam o agrupamento em questão, 170 apresentam necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e 42 alunos/as possuem um programa educativo individual (Projeto Educativo, 2018).

A administração e gestão do agrupamento encontra-se ao encargo do Conselho Geral, do Diretor, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo. No caso específico deste agrupamento de escolas, o Conselho Geral é composto por uma presidente, oito representantes do pessoal docente, duas representantes do pessoal não docente, quatro representantes de pais e encarregados/as de educação, um representante dos/as alunos/as, três representantes do município e três representantes da comunidade local e, ainda, pela diretora do agrupamento. No seio do agrupamento de escolas, o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela criação das linhas que orientam as atividades das escolas que o compõem e onde deve ser assegurada a participação e a representação da comunidade educativa.

O Conselho Pedagógico do agrupamento é composto por dezassete elementos. Estes dezassete elementos formam então um órgão consultivo, cujo objetivo é supervisionar todas as questões de âmbito pedagógico relativas ao funcionamento das escolas que compõem o agrupamento. Por fim, outro dos órgãos de administração e gestão do agrupamento é o Conselho Administrativo, composto por uma presidente – a diretora do agrupamento –, uma vice-presidente e uma secretária. Este Conselho é um órgão que se centra nas questões administrativas e financeiras do agrupamento de escolas.

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é um documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão para um período de três anos, onde constam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe para o cumprimento da sua função. Neste sentido o PEA em vigor do agrupamento tem como finalidade uma articulação entre a identidade do agrupamento e as necessidades contextuais, organizacionais e específicas do mesmo.

Apesar de respeitar os princípios base da tutela, este documento adequa-se especificamente ao contexto do agrupamento e, por isso, flexibilidade e autonomia são conceitos que caracterizam a ação pedagógica deste agrupamento de escolas. Ora, assim sendo “[...] o PEA tem como objetivo aprofundar os valores com os quais a sua comunidade educativa se identifica e promove, identificar os problemas e definir potencialidades existentes e formular objetivos estratégicos a desenvolver, com vista a melhorar a qualidade do serviço educativo e a promover o desenvolvimento integral dos alunos” (Projeto Educativo do agrupamento, 2018, p. 3).

A intervenção desenvolvida pelo agrupamento com os/as seus/suas alunos/as tem por base os ideais definidos na missão e na visão do agrupamento. Ora, alguns dos princípios da missão do agrupamento são prestar um serviço de educação e formação de qualidade, que inclua todos os cidadãos e educar para a cidadania, para a democracia, para a solidariedade, para a interculturalidade e para os afetos, captar as sinergias da comunidade e aprender com elas (Projeto Educativo, 2018).

Neste PEA constam ainda os princípios e os valores sobre os quais a ação pedagógica do agrupamento se deve reger bem como as metas e as estratégias –

resultantes de uma análise aos pontos fracos e fortes da organização – a que o agrupamento se propõe para os três anos em que este documento vigora (2018 a 2021).

No que diz respeito ao estabelecimento, nomeadamente à caracterização geográfica, económica e institucional, é de referir que esta pertence a uma zona periurbana e rural.

A escola possui 70 alunos/as, distribuídos/as pelos quatros anos de escolaridade. e constituindo quatro turmas. Integram a escola quatro docentes titulares de turma pertencentes ao quadro do agrupamento, um docente de educação inclusiva e uma técnica de terapia da fala, que se encontram na escola, respetivamente, dois dias e quatro tardes por semana. A escola dispõe ainda de três assistentes operacionais.

Por motivos de requalificação e reestruturação das instalações da escola, esta instituição encontrava-se, à época, a funcionar em instalações provisórias. Posto isto, destaca-se, naturalmente, que as estruturas físicas de que dispunham não eram as habituais. Assim sendo, nas instalações provisórias, a escola dispunha de quatro salas de aula – uma para cada ano de escolaridade – uma sala para o pessoal docente e não docente, duas casas de banho para os/as alunos/as e ainda uma casa de banho para o pessoal docente e não docente, que funcionava também como sala de arrumos para os materiais de limpeza. Como forma de acesso a todos estes espaços existia um amplo corredor. Relativamente aos espaços exteriores, dispunha de um refeitório, duas casas de banho exteriores para os/as alunos/as e um grande espaço de recreio.

A turma do 1.º ano era composta por vinte e um/a discentes, catorze do sexo masculino e sete do sexo feminino, todos/as eles/as de nacionalidade portuguesa. Salienta-se que todos/as frequentaram o jardim de infância. Relativamente à frequência nas AEC destaca-se que apenas um/a aluno/a que compõe a turma não frequentava as atividades.

Num primeiro diagnóstico realizado à turma durante as primeiras semanas de aulas, o professor titular de turma referiu que, de uma forma global, a avaliação foi satisfatória. Ainda assim, alguns/algumas alunos/as denotavam uma certa imaturidade e não dominavam ainda a motricidade fina – o que poderá ser justificado pelos dois anos em contexto de pandemia. Associada também a esta situação, existia uma elevada

frequência de alunos/as com necessidade de terapia da fala, nomeadamente sete, cujas dificuldades remetiam para a leitura e escrita.

Depois da avaliação sumativa relativa ao 1.º período, é de referir que esta se encontrava globalmente positiva, ainda que um/a aluno/a tenha registado menções de insuficiente a português e matemática. Foram neste sentido, elaborados Planos de Melhoria para quatro alunos/as. Salienta-se, ainda, que para além dos/as sete alunos/as com acompanhamento na terapia da fala, existia um caso de suspeita de hiperatividade e défice de atenção.

No que respeita ao 2.º período letivo, a avaliação manteve-se muito satisfatória, tendo os/as alunos/as evoluído de forma bastante positiva. Dos/as sete alunos/as que usufruíam de terapia da fala, dois/duas foram “dispensados/as” deste apoio. É ainda de referir que foram elaborados planos de melhoria para três alunos/as, tendo, por isso, as medidas implementadas surtido algum efeito, particularmente com dois/duas alunos/as.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

O agrupamento de escolas ao qual pertence a escola básica de 2.º e 3.º CEB situa-se no concelho de Coimbra e é caracterizado por ser um agrupamento de matriz urbana, encontrando-se numa zona favorecida, do ponto de vista social, económico e cultural. Este é constituído por dois jardins de infância, cinco escolas básicas do 1.º CEB e, ainda, por uma escola básica do 2.º e 3.º CEB. O agrupamento é ainda responsável pela colocação de recursos docentes num centro educativo, através do protocolo estabelecido com o Ministério da Justiça, que tem como objetivo acolher jovens em regime fechado e que frequentam a escolaridade obrigatória. Para além disso, colabora também com o Hospital Pediátrico de Coimbra, prestando apoio às crianças que se encontram internadas.

No que diz respeito à sua missão, esta passa essencialmente por prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, respondendo eficazmente às diversas necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da escola e promovendo uma atitude positiva e cooperante.

No que concerne à população escolar, nos últimos três anos, o número de alunos/as não sofreu grandes alterações, sendo frequentado por, aproximadamente, 1550 alunos/as distribuídos/as pelos diversos níveis de ensino. A maioria destes/as alunos/as residem na área de influência do agrupamento. De igual modo, um grande número de pais e mães trabalham na área de influência do agrupamento. No que toca aos/as alunos/as com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o agrupamento é uma unidade de referência no apoio àqueles/as que apresentam características enquadradas no Espetro de Autismo. Discentes abrangidos/as por medidas educativas relativas à educação inclusiva têm também apoios técnicos na área da Terapia da Fala, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, através da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM).

Quanto ao pessoal docente, cerca de 90% dos/as professores/as pertence ao quadro (65% ao quadro do agrupamento e 35% ao quadro de Zona Pedagógica), existindo, portanto, um reduzido número de professores/as contratados/as. No que toca ao pessoal não docente, este tem vindo a diminuir devido às aposentações. Existe algum envelhecimento, nomeadamente, dos/as assistentes operacionais. O agrupamento conta ainda com duas psicólogas, uma do quadro e outra em regime de mobilidade.

A gestão e administração do agrupamento é assegurada, igualmente, pelo Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Geral é constituído por vinte e um elementos da comunidade escolar, designadamente, sete representantes do corpo docente, dois/duas representantes do corpo não docente, seis representantes dos/as encarregados/as de educação, três representantes do município, e ainda três representantes da comunidade local. O Conselho Pedagógico integra doze elementos, são eles o Diretor, sete Coordenadores/as dos Departamentos Curriculares, dois/duas Coordenadores/as de Ciclo, um/a representante dos Serviços Especializados e um/a Coordenador/a da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos. O Conselho Administrativo é constituído pelo Diretor, que preside este órgão, pelo subdiretor ou por um/a dos/as Adjuntos/as do Diretor e ainda pelo/a Chefe dos Serviços Administrativos.

O PEA “[...] pretende ser a base da construção de uma identidade intrínseca à Escola, enquanto todo, referenciando-se na comunidade que serve, pretendendo

constituir-se como um contributo que se pretende de qualidade e de mais-valia para o crescimento pessoal e social dos alunos que serve” (Projeto Educativo 2018, p. 4). Neste âmbito, o agrupamento sustenta-se em valores que passam pela solidariedade e respeito para com o próximo e pelas regras. Valoriza igualmente a aceitação, assim como o envolvimento da comunidade no ambiente escolar e a formação e o sucesso dos/as alunos/as. O seu plano de intervenção baseia-se, neste sentido, na

“promoção da cidadania responsável, da solidariedade e do respeito, potenciando as capacidades de cada um; fomento do sucesso escolar e profissional de todos; otimização da reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; incentivo ao rigor, exigência e valorização do trabalho realizado; criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda; diversificação da oferta formativa de forma a promover a formação integral dos alunos; valorização do mérito e do esforço; envolvimento efetivo da comunidade na vida da escola; respeito pelas regras, procedimentos e pessoas; humanização das respostas e relações; recompensa da disciplina e penalização do incumprimento; reflexão consequente sobre a ação global da Escola; incentivo de abordagens pedagógicas de carácter prático e/ou inovador (e) partilha de responsabilidades” (Projeto Educativo, 2018, p. 17).

A escola é constituída por seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo, possuindo diversas salas específicas – laboratórios, salas de TIC, Educação Visual, Dança e de Música. Encontra-se ainda à disposição da população escolar um refeitório, um bar para alunos/as, bar para os/as professores/as, uma sala de formação e uma biblioteca, entre outros. De uma forma geral, o estado dos blocos é satisfatório, sendo que, frequentemente, são realizadas operações de manutenção e melhoramento. Existem, no entanto, algumas questões a ter em conta, como é o caso da rede de esgotos que se encontra degradada e obstruída e a ineficácia dos mecanismos de aquecimento nas salas que se encontram viradas a norte.

Evidencie-se, ainda, que é nesta escola que está sediado o Centro de Formação Minerva, responsável por responder às necessidades de formação do pessoal docente e não docente.

A turma do 6.º ano de escolaridade, na qual foi integrado o estágio, no domínio da área da História e Geografia de Portugal, era composta por vinte e oito alunos/as, dezassete do sexo masculino e onze do sexo feminino. No início do ano letivo (2022/2023) o nível etário médio da turma era onze anos, existindo apenas cinco alunos/as com dez anos. É ainda de referir que desde o início do ano letivo a turma sofreu algumas alterações e que nenhum/a dos/as alunos/as ficou retido/a em qualquer ano de escolaridade.

Ao que foi possível apurar, todos/as os/as alunos/as que frequentavam a turma, no ano letivo anterior, frequentaram o 5.º ano de escolaridade nesta mesma escola. Salienta-se, ainda, que grande parte dos/as alunos/as frequentaram o 1.º CEB em escolas do agrupamento.

A turma era homogénea, tanto em termos de comportamento, como em termos de aprendizagens. Revelava, na maioria do tempo, um comportamento insatisfatório, ainda assim eram muitos os/as alunos/as que se mostravam atentos/as e participavam nas aulas. O nível de aprendizagens da turma classificava-se como bom/muito bom. Nesse sentido, nenhum/a aluno/a frequentava o apoio ao estudo relativo à disciplina de História e Geografia de Portugal.

Em suma, o 6.ºE era uma turma desafiante, tanto devido ao comportamento que apresentava, como graças ao nível de aprendizagem e conhecimentos dos/as seus/suas alunos/as. Na maioria das aulas o ruído e o burburinho eram frequentes, mas, mesmo assim, participavam e mostravam que estavam atentos/as. A turma era composta por vários/as alunos/as que se destacavam positivamente pela sua participação e pelos contributos que davam às aulas.

Finalizando, com o presente capítulo pretendeu-se elaborar uma caracterização dos agrupamentos de escolas onde se realizou a investigação. Para isso, foram explicitados os contextos de cada um dos agrupamentos, bem como a distribuição das diferentes escolas e níveis de ensino existentes. Procedeu-se à caracterização da população escolar, da administração e gestão dos agrupamentos e, por fim, foi

mencionado o projeto educativo do agrupamento. Abordaram-se os estabelecimentos, formulando uma descrição que englobou não só da população das escolas e os seus espaços físicos, mas também das turmas onde decorreu a investigação, sendo destacados traços gerais de cada uma delas.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo contextualiza-se o estudo desenvolvido, enfatizando, primeiramente, a pergunta de partida bem como os objetivos específicos. Posteriormente, apresenta-se a caracterização da investigação qualitativa e a estratégia utilizada, a investigação-ação. Referem-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta e participante, a pesquisa documental e as gravações áudio. Faz-se menção às técnicas de análise de dados, a análise documental e de conteúdo e o recurso à estatística descritiva. Finalmente, explicitam-se os critérios éticos presentes em todos os momentos do desenvolvimento do estudo.

A presente investigação, pensada no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II – História e Geografia de Portugal, realizou-se no decorrer dos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023, nos 1.º e 2.º CEB. Tendo em perspetiva as especificidades de cada turma e levando em consideração as aprendizagens a realizar em cada ano letivo, foi possível definir um conjunto de atividades com o intuito de compreender e desenvolver a noção de tempo nas crianças. Neste sentido, elaborou-se a pergunta de partida “Como desenvolver a noção de tempo apresentada pelos alunos e alunas do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico?”. No sentido de melhor delinear o objeto de estudo formulou-se um conjunto de objetivos específicos. Estes passam por: conhecer as conceções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as, compreender o domínio que os/as alunos/as possuem do sistema convencional de medição de tempo, analisar a capacidade dos/as alunos/as em situar acontecimentos no tempo histórico, aferir a noção que os/as alunos/as possuem de mudança, promover estratégias para desenvolver as noções de tempo das crianças e avaliar as estratégias implementadas para desenvolver as noções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as do 1.º e 2º CEB.

O estudo em evidência enquadra-se na investigação qualitativa. Esta expressão, ‘qualitativo’, carece do destaque da qualidade das questões em causa e dos processos envolvidos, que não podem ser medidos em termos de quantidade, frequência, entre outros (Amado, 2014). Neste sentido, este tipo de investigação tem como propósito recolher informação e, através dela, compreender “[...] certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida)” (Amado, 2014, p. 15), junto dos indivíduos a investigar. A compreensão deve ser conseguida considerando os contextos humanos em que se verificam e que os tornam

singulares. Estes contextos podem ser institucionais, sociais e culturais. Para além disto, este processo, muitas das vezes, direta ou indiretamente, tem como objetivo melhorar as situações e resolver os problemas compreendidos no contexto. Corroborando as perspetivas anteriores, pode afirmar-se que a investigação qualitativa coloca o/a investigador/a no mundo, o que implica uma abordagem interpretativa e naturalista do mesmo. Para isso, as investigações desenvolvem-se no seu ambiente natural, de forma que as interpretações tenham em vista os significados conferidos pelas pessoas (Moreira, Costa, Silva & Bryda, 2021). Seguindo este pensamento, a este tipo de investigação é intrínseca a partilha “[...] entre as pessoas, factos e contextos que constituem objetos de pesquisa, para extrair e construir desse convívio os significados, a partir da escuta sensível e atenta” (Moreira, Costa, Silva & Bryda, 2021, p. 30). Tendo por base a perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), é possível enunciar algumas das principais características da investigação qualitativa. Desde logo, e já mencionado anteriormente, os dados são recolhidos no seu ambiente natural, tornando-se o/a investigador/a o instrumento principal da sua recolha. A investigação qualitativa caracteriza-se como sendo descritiva. Os dados recolhidos podem ser palavras ou imagens, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, entre outros. Outra das características passa pelo facto de os/as investigadores/as se interessarem mais pelo processo do que pelos resultados obtidos. A análise realizada pelos/as investigadores/as qualitativos/as tende a ser indutiva. Os dados não são recolhidos tendo em vista a confirmação de hipóteses, pelo contrário, estas somente são formuladas conforme os dados são recolhidos e agrupados. A última característica liga-se à importância do significado na abordagem qualitativa. Neste sentido, os/as investigadores/as “[...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Relativamente à estratégia de investigação, este estudo valeu-se da investigação-ação. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) esta estratégia de investigação

“[...] pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao

mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtido do ciclo anterior” (p. 360).

Num outro ponto de vista, a investigação-ação é definida como uma investigação deliberada e direccionada para a solução, cujo caminho é traçado por um grupo ou pessoa. Caracteriza-se por ciclos espirais que se iniciam na identificação de problemas, sucedendo-se a recolha de dados, a reflexão, a análise e as ações tendo em vista os resultados conseguidos. A última etapa surge com a redefinição do problema (Amado, 2014). Compreende-se, assim, que ao longo de todo o estudo, existe produção de conhecimento e, consequentemente, o seu incremento, por intermédio da reflexão sobre a ação. A investigação-ação reúne também um conjunto de características, que faz dela uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, com o intuito de resolver problemas. Assim sendo, esta estratégia de investigação caracteriza-se como participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Quanto à investigação-ação é ainda de notar que existem duas modalidades: a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação. A investigação-para-a-ação é fomentada por alguém que tem como objetivo obter informações ou conhecimento de uma situação no sentido de agir e solucionar o problema em causa. Esta modalidade caracteriza-se pelo/a investigador/a e pela ação se encontrarem separados, tendo o/a investigador/a total controlo do processo investigativo e, ainda, pelo meio social se constituir como um ‘reservatório’ de investigações. Por outro lado, a investigação-na/pela-ação, estabelece-se como um processo complexo, principalmente devido à multidirecionalidade e coexistência dos objetivos do estudo. Esta relaciona-se com a produção de conhecimento (objetivos de investigação), a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e com a construção de competências nos/as participantes (objetivos de formação) (Amado, 2014). Nesta perspetiva, o presente estudo enquadra-se no âmbito de uma investigação-na/pela-ação dado que, de modo colaborativo e participativo, desenvolveram-se inúmeras atividades com as turmas de 1.º e 2.º CEB e cujo intuito se relaciona com os objetivos de

investigação, de inovação e de formação da modalidade em causa. Ao longo da investigação podem ser identificadas várias fases, nomeadamente, a identificação do problema a estudar, a recolha de dados, a reflexão sobre a temática a tratar e a análise dos dados recolhidos. Refere-se ainda que os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula, logo no seu ambiente natural e a análise dos mesmos realizou-se de forma indutiva, não existindo, à priori, a necessidade de confirmar uma hipótese.

No que concerne às técnicas de recolhas de dados aplicadas relativamente às metodologias qualitativas nas ciências sociais destacam-se três tipos: o inquérito, por entrevista ou por questionário, a observação direta ou participante e a pesquisa documental. Geralmente, recorre-se à utilização de mais que uma técnica na mesma investigação (Pinto, 2011). Do ponto de vista de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) o/a investigador/a deve recolher informação relacionada com a sua ação e intervenção para que assim consiga observar, com mais distanciamento, os efeitos da prática letiva. Ora, para esse fim, é necessário apurar o seu olhar, de forma a reduzir o processo a um sistema de representação que facilite a análise e, consequentemente, a reflexão. Com esta finalidade, definiu-se um conjunto de técnicas de recolha de dados, agrupados em três categorias. A primeira categoria, as técnicas baseadas na observação, está centrada na observação direta e presencial do fenómeno em estudo, por parte do/a investigador/a. As técnicas baseadas na conversação enquadram os diálogos e interações existentes por parte dos/as participantes. A última categoria, a análise de documentos, tem por base a pesquisa e leitura de documentos que representam uma boa fonte de informação.

Posto isto, neste estudo, recorreu-se à observação direta e participante e à pesquisa documental. Na observação direta é utilizado o registo sistemático daquilo que se vê e, posteriormente, procede-se à sua análise e interpretação. Esta constitui-se como uma das maneiras mais versáteis de recolher dados, sejam eles qualitativos ou quantitativos. No caso da observação participante, afirma-se que esta pode ter um carácter mais ativo ou mais passivo dependendo do nível de envolvimento do/a investigador/a nos acontecimentos. Na observação ativa, os dados são registados após a observação realizada, enquanto na observação passiva o registo pode acontecer durante o período de observação (Pinto, 2011). No que toca à recolha de dados, ao longo da presente

investigação, pode ser identificada a mobilização da observação em inúmeros momentos. Como forma de recolher os dados necessários para o estudo em questão, foi utilizada a gravação áudio de diversas intervenções, com as quais foi possível, posteriormente, elaborar notas de campo. Note-se, igualmente, que foram realizadas notas de campo no decorrer da observação. A observação direta foi mobilizada, portanto, nos momentos em que se realizaram as gravações áudio e quando foram registadas as notas de campo. Considerando a presença nos locais onde decorreu a recolha dos dados, é possível afirmar que a observação participante foi também mobilizada. Inicialmente, no decorrer das intervenções dos professores cooperantes e, posteriormente, intervindo e colocando em prática as atividades associadas ao presente estudo. A pesquisa documental, tal como o nome indica, faz uso de documentos. Este termo, por ser comum a várias áreas do conhecimento, apresenta várias definições. Assim, pode ser assumido como um instrumento escrito que fundamenta aquilo que é defendido e, por isso, constitui-se como uma prova ou comprovação dos fatos ou acontecimentos (Junior, Oliveira, Santos, Schnekenberg, 2021). Noutra perspetiva, o documento deve englobar não só os materiais escritos como os jornais, as revistas, as cartas, entre outros, como também as estatísticas e os elementos iconográficos em razão de estes serem considerados primários – quando são produzidos pelas pessoas que presenciaram o evento estudado – ou secundários – quando são recolhidos por pessoas que não se encontravam presentes quando ocorreu. Posto isto, a pesquisa documental é aquela onde os dados recolhidos proveem de documentos e cujo principal objetivo é coletar informações que se encontram contidas neles para compreender um dado acontecimento. Assim sendo, na presente investigação, realizou-se a recolha de informação a partir de documentos, tendo por base as atividades escritas realizadas pelos/as alunos/as que, posteriormente, foi selecionada e analisada utilizando a técnica de análise documental.

A análise documental pode ser definida como uma espécie de análise de conteúdo que, no entanto, recai sobre documentos relacionados com locais ou situações. Assim sendo, afirma-se que esta corresponde a uma observação de artefactos escritos (Pinto, 2011). De entre algumas vantagens da sua utilização pode destacar-se o facto de se tratar de um método de recolha de dados que, de certa forma, elimina a eventualidade de qualquer influência por parte do/a investigador/a (Poupart, Deslauriers, Groulx,

Laperrière, Mayer e Pires, 1997). Neste sentido, a análise documental mobilizou-se aquando da análise da informação recolhida através das atividades. Com a mobilização desta técnica foi possível triangular os dados obtidos, utilizando mais do que uma técnica, tendo como intuito complementar a investigação qualitativa (Pinto, 2011).

No que se refere, ainda, à análise dos dados recolhidos, recorreu-se ao método misto, que se vem destacando, ao longo dos anos, na investigação em ciências sociais e da educação. Este método define-se pela conciliação de métodos qualitativos e quantitativos, sendo, por isso, possível dar resposta às questões investigadas através de métodos diferenciados (Menezes, Pais, Malafaia & Ferreira, 2022). Note-se que tanto os métodos qualitativos como quantitativos, embora com as suas particularidades, são utilizados como base na análise de dados. Estes diferem no sentido em que os dados quantitativos servem-se de uma população de objetos observados e comparados entre si e os dados qualitativos evidenciam as individualidades dos fenómenos, tendo em vista as origens e a razão de ser (Ferreira, 2015). De modo mais detalhado, é proposta uma definição do método misto em que o/a investigador/a procede à recolha dos dados, sendo eles quantitativos e qualitativos, integra-os e elabora as suas interpretações. As interpretações assentam na combinação de forças obtidas através dos conjuntos de dados (quantitativos e qualitativos), dando resposta às questões da investigação. Assim sendo, afirma-se que a combinação dos dados quantitativos e dos dados qualitativos fornece uma compreensão mais proveitosa da questão em estudo, do que a utilização dos dados de maneira isolada (Menezes, Pais, Malafaia & Ferreira, 2022). Na literatura são apresentadas diversas formas de estruturar as fases de recolha dos dados, podendo ser destacado o desenho convergente. Neste a recolha dos dados qualitativos e quantitativos é realizada simultaneamente, ou quase, e são analisados e combinados de maneira a obter um olhar mais alargado do problema em estudo.

Tratando-se de um estudo caracterizado como misto, é de destacar que se deu ênfase à análise de conteúdo e à estatística descritiva. A análise de conteúdo é definida pelos seus/suas criadores/as como “[...] uma técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação” (Amado, 2014, pp. 302-303). Como objetivo primordial, esta técnica consiste em elaborar uma descrição objetiva e sistemática e, em

determinados momentos, quantitativa dos conteúdos. Nesta perspetiva, pode afirmar-se que a análise de conteúdo recai sobre o primeiro significado daquilo que foi dito, e não sobre os pontos de vista subjetivos de quem disse ou escreveu o conteúdo em análise (Amado, 2014). Em definições mais recentes, é destacada também a questão da validação. É mencionado, portanto, que esta técnica possibilita realizar inferências consideradas válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto (Amado, 2014). Uma definição tida como mais abrangente sustenta que a análise de conteúdo é “[...] uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Amado, 2014, p. 304). Outro dos objetivos desta técnica incide sobre agrupar os conteúdos num sistema de categorias, que realçam as ideias-chave expressas nos documentos analisados. Assim, os dados recolhidos são transformados e agrupados em unidades que possibilitam uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo. Para isso, no entanto, é necessário definir antecipadamente – tendo por base o quadro de referência teórico – as características do conteúdo que serão consideradas relevantes (Amado, 2014).

Relativamente à estatística descritiva, define-se como um ramo da estatística onde se aplicam várias técnicas com o fim de descrever e sumarizar um conjunto de dados. Assim sendo, esta fornece resumos simples sobre uma dada amostra e as observações que se realizaram. Noutra perspetiva, a estatística descritiva é utilizada na análise de dados com o objetivo de tirar conclusões, direta ou indiretamente, sendo a maneira mais simples de visualizar os dados. Para isso, estes devem ser organizados de modo a facilitar a extração de informação relativa a uma ou mais características que o/a investigador/a considere pertinente (Ferreira, 2020). Normalmente esta técnica encontra-se associada à investigação quantitativa, já que na investigação qualitativa a recolha dos dados constitui-se como algo contínuo e integrado no processo da investigação e cujo resultado é uma descrição e, por isso, “palavras”. No entanto, a estatística pode também ser introduzida na investigação qualitativa, em certas etapas da análise dos dados, ainda que não seja parte central do processo (Coutinho, 2013).

Com o intuito de analisar os dados recolhidos na presente investigação, procedeu-se, inicialmente, à sua organização através da elaboração de tabelas. Neste sentido, foi possível visualizar e tratar os dados de maneira mais clara e eficaz. O tratamento dos dados implicou a utilização de categorias e subcategorias, sustentadas pela base teórica referida no capítulo 1, mas que, ainda assim, se desenvolveu tendo em vista um procedimento aberto. Este procedimento pretende que as categorias e subcategorias sejam induzidas pela análise e, por isso, não se encontram definidas previamente. Tendo por base as tabelas onde se organizaram os dados recolhidos através das gravações áudio, da observação e da análise documental – incluindo, portanto, os dados de natureza qualitativa e quantitativa – foram elaborados textos descritivos, através dos quais se tornou possível tirar conclusões sobre a temática em questão. Note-se que cada categoria (tempo físico, tempo histórico e noção de mudança) foi analisada individualmente em cada fase do estudo.

Por último, cumpre ainda evidenciar que, ao longo de toda a investigação, a relação com os/as participantes envolvidos/as pautou-se pelo princípio de respeito pela dignidade de cada pessoa. Todos/as os/as integrantes foram previamente informados/as e esclarecidos/as sobre os aspetos relacionados com a sua participação, bem como foi garantida a opção de participar, ou não, do estudo, o direito à privacidade e ao anonimato (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020).

No presente capítulo, enunciaram-se, inicialmente, a pergunta de partida e os objetivos específicos. De seguida, caracterizou-se e justificou-se a natureza da investigação, caracterizando-se a estratégia utilizada. Clarificaram-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados convocados, bem como se explicitaram as técnicas e os procedimentos adotados na sua análise.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo procede-se a uma descrição de todas as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da investigação. Estas intervenções dividem-se em duas partes, tendo sido colocadas em prática 7 sessões numa turma do 1.º ano de escolaridade e 5 sessões numa turma do 6.º ano de escolaridade. De início, são apresentadas tabelas onde constam as atividades propostas para cada fase de intervenção e os conteúdos abordados. Posteriormente, são descritas todas as sessões, onde estão inseridas as atividades já mencionadas, de forma a contextualizá-las como parte de um projeto.

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na turma de 1.º CEB foram lecionadas 7 sessões de 90 minutos cada, o que totalizou 630 minutos. Ao longo destas sessões foram desenvolvidas as três fases do projeto de investigação, sendo elas a fase inicial (diagnóstico), a intervenção e a fase final (avaliação). É de destacar que o trabalho individual foi a estratégia priorizada em todas as fases e atividades propostas.

Tabela 1

Cronograma das sessões da fase inicial (1.º CEB)

Fase Inicial	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
1.ª sessão	– Resolução do exercício de ordenação dos meses e associação das estações do ano; – Resolução do exercício de ordenação de conceitos.	90 minutos	– Tempo físico; – Tempo histórico.
2.ª sessão	– Preenchimento da árvore genealógica;	90 minutos	– Noção de mudança;

	– Diálogo sobre as vivências das gerações passadas; – Preenchimento da linha do tempo com três memórias de infância.		– Tempo histórico.
--	---	--	--------------------

Fonte: Elaboração própria

Neste enquadramento, o diagnóstico foi dividido em quatro atividades, sendo que cada uma pretendeu trabalhar diferentes temáticas específicas sobre a noção de tempo. A primeira atividade, que tinha como objetivo compreender a noção de tempo físico e de tempo histórico dos/as alunos/as, focou-se então nas estações do ano. A atividade iniciou-se com a leitura do texto “A Primavera” e, após este momento, foi distribuído um círculo dividido, ao longo do seu contorno, em doze partes iguais e, na parte interior, encontrava-se ainda dividido em quatro partes. Ora, as doze partes iguais correspondiam aos meses do ano que os/as alunos/as teriam de ordenar e colar nesses mesmos espaços, enquanto as quatro partes iguais representavam as estações do ano que teriam de ser coladas em concordância com os meses que já se encontravam no lugar que os/as alunos/as consideraram ser o correto. É de referir que, alguns meses já estavam colados apenas para orientar os/as alunos/as de onde deveriam começar a sequência. Esta atividade foi desenvolvida nestes moldes por se considerar que representações circulares são pertinentes para a conceptualização da noção de continuidade, recorrência e oposição (Solé, 2009). Para além disso, as crianças tendem a desenhar círculos ou até linhas para retratar conjuntos de unidades de tempo/acontecimentos. Neste sentido, acredita-se que o desenvolvimento dos conceitos de tempo histórico está associado ao conhecimento prévio de tempo pessoal, do calendário e das horas (Solé, 2009).

A segunda atividade, ainda inserida no tempo físico e no tempo histórico, teve como propósito perceber o conhecimento dos/as alunos/as em relação ao sistema de medição de tempo. Assim, foram englobadas a noção e relação entre os conceitos de ano, mês, semana, dia e hora, uma vez que as crianças os atingem, de forma progressiva, entre os 6 e os 9 anos de idade (Solé, 2009) e, por isso, serão capazes de trabalhar com outros conceitos relativos ao tempo que não as estações do ano e os meses. Neste sentido foram distribuídos, por cada aluno/a, cinco círculos de diferentes dimensões e dez papéis com

diversos conceitos de tempo, que formavam pares. Pretendia-se que os/as alunos/as procedessem à associação desses pares e, posteriormente, colassem os papéis no círculo ao qual pertencia. Depois disto, os/as alunos/as teriam ainda de fazer a correspondência de uma imagem a cada um dos círculos, de acordo com os conceitos e as respetivas equivalências que já se encontravam colados. No final, os círculos foram unidos com o auxílio de uma tacha.

A terceira atividade encontrava-se destinada à perceção da noção de mudança, através de uma árvore genealógica, que mais tarde serviu como base para abordar a questão das vivências das gerações passadas. Desde logo, o facto de existirem na turma algumas situações sensíveis ligadas a este tema fez com que fosse tomada a decisão de utilizar uma família fictícia para “[...] salvaguardar determinadas situações embaraçosas que possam surgir para as crianças quando confrontadas com situações pessoais que não se enquadram dentro dos padrões tidos como de «família arquetípica» [...]” (Solé, 2009, p. 148). A atividade iniciou-se com a leitura parcial, de excertos previamente selecionados, do livro “Na minha casa somos 7”, às quais se adicionaram certas partes, de forma a ser possível compor uma árvore genealógica completa até à terceira geração. Após a leitura, foram distribuídas, por aluno/a, uma árvore genealógica e imagens dos elementos da família presentes no livro. Quando todos/as já tinham terminado, foi pedido a alguns/algumas alunos/as que apresentassem a sua árvore genealógica à restante turma, no sentido de criar uma discussão em torno do que poderia, ou não, ser considerado correto e colocar algumas questões para perceber qual a opinião dos/as alunos/as sobre as vivências das gerações passadas, neste caso específico, dos/as avós/avós e dos/as pais/mães. A inquirição foi orientada para que fossem abordados assuntos como a escola, os brinquedos e as tecnologias que existiam ou que eram utilizadas pelas gerações anteriores.

A quarta e última atividade relativa ao diagnóstico debruçou-se sobre a noção de mudança e o tempo histórico, desta vez utilizando a linha do tempo. Para isso, foi pedido aos/às alunos/as que desenhassem três memórias de infância, uma vez que “[...] a compreensão de conceitos de tempo nas crianças surge largamente associado a si próprio, às pessoas e acontecimentos que as circundam [...]” (Solé, 2009, p. 21). Foi solicitado que estes/as refletissem e tivessem em atenção as mudanças que ocorreram,

ao longo dos anos, com o seu corpo e que ordenassem os desenhos do mais antigo para o mais recente, numa linha do tempo fornecida previamente. A atividade desenvolveu-se deste ponto de vista já que “[...] a sequencialização de imagens é um óptimo exercício para preparar e desenvolver conceitos de tempo e conceitos históricos nas crianças” (Solé, 2009, p. 150). Posteriormente foi pedido a alguns/algumas alunos/as que justificassem a sua ordenação, uma vez que uma ótima maneira de a criança compreender a sequencialização que realizou é ser questionada sobre o porquê de ter ordenado as imagens/acontecimentos daquela forma (Solé, 2009).

Na fase da intervenção foram realizadas três atividades que tiveram como objetivo colmatar as dificuldades verificadas ao longo da fase inicial. Para isso, novamente, cada uma das atividades focou-se no desenvolvimento de uma temática relacionada com a noção de tempo.

Tabela 2

Cronograma das sessões da fase de intervenção (1.º CEB)

Fase de Intervenção	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
3.ª sessão	– Preenchimento do calendário; – Resolução de uma ficha de trabalho relacionada com os conceitos de tempo.	90 minutos	– Tempo físico; – Tempo histórico.
4.ª sessão	– Preenchimento individual da linha do tempo.	90 minutos	– Noção de mudança; – Tempo histórico.
5.ª sessão	– Diálogo com encarregados/as de educação/familiares dos/as alunos/as.	60 minutos	– Noção de mudança; – Tempo histórico.

Fonte: Elaboração própria

A primeira atividade colocada em prática teve como propósito abordar o tempo físico e o tempo histórico. Nesta perspetiva, inicialmente, proporcionou-se a audição de uma música intitulada de “12 meses (a rodar)” (Vasconcelos, 2016) relacionada com os meses do ano e com a sua ordenação. Os/As alunos/as, primeiro, escutaram a música e, de seguida, tentaram cantar o refrão onde surgem os meses do ano. A letra da música assemelha-se a uma lista e, segundo Solé (2009), verbalizar listas continua a mostrar-se benéfico para alguns tipos de processamentos, como é o caso da aprendizagem do sistema convencional de tempo. Para além disso proferir, ordenadamente, o nome dos meses do ano ajuda a identificar o mês anterior e o mês imediatamente a seguir relativamente a um mês específico do ano (Solé, 2009). Na sequência questionou-se, oralmente, a turma sobre formas de medir o tempo e se conheciam, além do que surgia na música, mais algum utensílio ou meio para proceder a esta medição. Este diálogo teve como principal intuito chegar ao conceito de calendário. Fixado o conceito prosseguiu-se com o preenchimento de um calendário, pois a utilização deste tipo de recurso contribui para adquirir e compreender as unidades de medição de tempo, que se encontram associadas ao sistema convencional de datação (Solé, 2009).

Para o desenvolvimento desta atividade foi utilizada uma cartolina onde constavam os locais para colocar os meses do ano, os dias da semana e do mês, cartões onde se encontravam registados os respetivos conceitos e um relógio que representava as horas. Inicialmente foi inquirido ao grupo turma sobre quais os conceitos que se encontravam em falta na coluna com doze espaços em branco e, posteriormente, quais eram os meses que deviam ser colados, seguindo a ordem já escutada na música. Quando um/a aluno/a proferia corretamente o mês que deveria ser colocado, deslocava-se ao quadro para colá-lo na cartolina. É de referir que esta estratégia foi utilizada ao longo de todo o desdobramento da atividade. Quando todos os meses já estavam colados, colocou-se a questão sobre o que representavam os doze meses, como forma de, em conjunto, alcançar o conceito de ano. É de pontuar ainda que os cartões com os nomes dos meses estavam pintados conforme a estação do ano a que pertenciam, sendo também pedido aos/às alunos/as que refletissem sobre essa questão. O objetivo seria que os/as alunos/as compreendessem que cada cor estava associada a uma estação do ano.

Seguidamente passou-se aos dias da semana, utilizando o procedimento já antes referido, ou seja, quando um/a aluno/a referia o dia da semana correto deslocava-se até ao calendário para o colar. Quando todos os dias da semana já se encontravam colados, o calendário foi analisado, através de questões colocadas ao grande grupo. Assim, neste momento, foi possível associar os conceitos de dia e de semana, compreendendo quantos dias seriam necessários para formar uma semana completa.

Após esta associação entre os conceitos de dias e semana, prosseguiu-se para a colagem dos dias do mês. Neste sentido, foi pedido aos/as alunos/as que refletissem sobre a razão de ser de o conjunto de todos os dias do mês formarem colunas. De igual modo, no diálogo emergiu a questão sobre a que equivaleria cada uma dessas colunas. Com estes questionamentos, foi possível mobilizar o conceito de semana, já utilizado anteriormente, associando-o ao conceito de mês. Assim, a turma foi capaz de compreender que um mês é constituído por quatro semanas completas, existindo na maioria dos casos mais alguns dias. Finalmente, foi trabalhado o conceito de dia. Para isso, e utilizando um relógio que também seria colocado no calendário, a turma pleiteou-se com a constituição de um dia. Foi possível, após a reflexão, proceder à associação do conceito de dia a um conjunto de vinte e quatro horas e, posteriormente, à equivalência entre uma hora e sessenta minutos.

Estas estratégias e atividades contribuíram para que os/as alunos/as se apropriassem da capacidade de interpretação de calendários e, simultaneamente, contribuiu para que estes/as compreendessem as características qualitativas e quantitativas do sistema convencional de medição de tempo (Solé, 2009).

No passo seguinte foi utilizado um recurso digital focado nos conhecimentos de matemática, o Hypatimat. O seu manuseamento justificou-se em função dos conteúdos trabalhados, nomeadamente as unidades de medida de tempo (dia, semana, mês e ano) que apenas surgem referenciadas nas aprendizagens essenciais de matemática. Foi então utilizada a *applet* “Tempo I”. Uma *applet* trata-se de uma aplicação, que inclui também jogos, que, no caso do Hypatimat, aborda determinados temas relacionados com os conhecimentos de matemática. Assim, a “Tempo I” aborda a temática do tempo a um nível de 1.º e 2.º anos de escolaridade. Dentro desta aplicação, procedeu-se à resolução de alguns *frames*, que se definem como cada uma das imagens sequenciais que aparecem

ao longo da *applet*. São exemplos de *frames* as figuras 1, 2, 3 e 4 que correspondem igualmente a alguns dos exercícios que a turma resolveu em grande grupo.

Figura 1

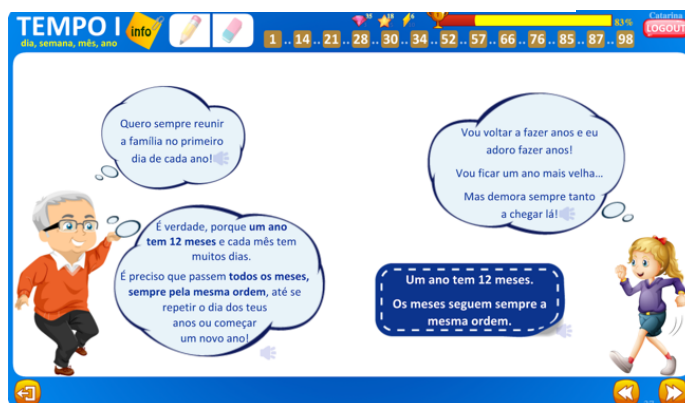
Frame 29 da *applet* "Tempo I"



Fonte: Hypatiamat

Figura 2

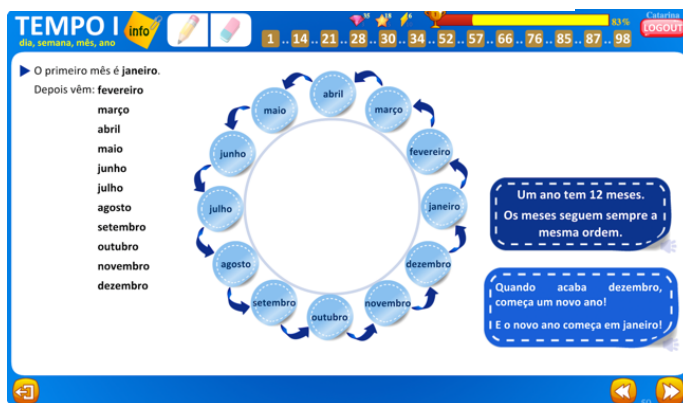
Frame 37 da *applet* "Tempo I"



Fonte: Hypatiamat

Figura 3

Frame 50 da applet "Tempo I"



Fonte: Hypatiamat

Figura 4

Frame 61 da applet "Tempo I"



Fonte: Hypatiamat

Este primeiro momento terminou com a realização de uma ficha de trabalho onde constavam três tarefas. A primeira propunha a ordenação de vários termos, quanto à sua duração de tempo, por ordem crescente. A segunda estava associada à correspondência entre termos, ligando um termo da primeira coluna a um termo da segunda coluna. Por fim, a terceira tarefa sugeria a análise de um calendário.

A segunda atividade estava relacionada com a noção de mudança e o tempo histórico. Nesse sentido, primeiramente, foi preenchida uma linha do tempo com fotografias da professora estagiária. Para isso foram utilizadas quatro fotografias correspondentes a idades diversas, uma vez que é pertinente que as linhas do tempo

sejam pequenas (Solé, 2009). Para além disso, é de referir também que a linha do tempo foi elaborada pela professora estagiária, pois concluiu-se que estas não devem ser complexas nem difíceis de compreender por parte das crianças e, por isso, é recomendado que sejam os/as professores/as a realizá-las para, posteriormente, as utilizarem em sala de aula (Solé, 2009). Assim, em diálogo com a turma, as fotografias foram analisadas e ordenadas cronologicamente, da mais antiga até à mais recente. Seguidamente, foram ainda analisadas para compreender as diferenças existentes entre elas.

Concluída a análise, cada aluno/a preencheu a sua linha do tempo, igualmente com recurso a quatro fotografias pessoais, disponibilizadas pelos/as encarregados/as de educação. O objetivo passava então por ordená-las corretamente, por ordem crescente. A utilização, por parte dos/as alunos/as, da linha do tempo deve-se à importância que estas possuem enquanto potenciadoras do desenvolvimento da compreensão do tempo, possibilitando a sequencialização de acontecimentos históricos e a visualização de intervalos de tempo por parte das crianças (Solé, 2009). No final do preenchimento de cada uma das linhas do tempo, foi pedido a alguns/algumas alunos/as, de forma aleatória, que fizessem uma apresentação à turma.

A terceira atividade estava relacionada com as gerações associadas à noção de mudança e ao tempo histórico. Esta atividade desenrolou-se de uma forma diferente de todas as restantes, já que se baseou num diálogo entre a turma e encarregados/as de educação/familiares dos/as alunos/as. Para isso, foram convidados/as a participar os/as intervenientes já mencionados/as, tendo estado presentes dois/duas encarregados/as de educação/familiares. O objetivo desta atividade passou pela partilha de experiências relativamente aos mais variados aspetos da escola que frequentaram, aos brinquedos que tinham e a tecnologia existente aquando da sua infância, bem como outras várias temáticas que considerassem pertinentes e interessantes. Ao longo de todo o diálogo, os/as alunos/as colocaram as questões que julgaram ser necessárias e expuseram a sua opinião relativamente ao que estava a ser explicado.

Na fase final foram realizadas três atividades que tiveram como objetivo colmatar as dificuldades verificadas ao longo da fase inicial. Para isso, novamente, cada uma das

atividades focou-se no desenvolvimento de uma temática relacionada com a noção de tempo.

Após a realização das atividades vinculadas à fase de intervenção, cujo objetivo era colmatar as dificuldades sobre a temática do tempo, foram colocadas em prática as atividades relativas à fase final. Estas atividades, em muito semelhantes àquelas que foram resolvidas na fase inicial, surgem para analisar se os/as alunos/as compreenderam os conteúdos abordados ao longo das sessões e se os seus conhecimentos relativos ao tema foram alterados e/ou ampliados.

Tabela 3

Cronograma das sessões da fase final (1.º CEB)

Fase Final	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
5.ª sessão	– Desenhar as diferenças entre os assuntos discutidos pelos/as encarregados/as de educação/familiares e a atualidade.	30 minutos	– Noção de mudança.
6.ª sessão	– Resolução do exercício de ordenação dos meses e associação das estações do ano.	90 minutos	– Tempo físico; – Tempo histórico.
7.ª sessão	– Resolução do exercício de ordenação de conceitos; – Preenchimento da linha do tempo com três memórias de infância.	90 minutos	– Tempo físico; – Tempo histórico; – Noção de mudança.

Fonte: Elaboração própria

A primeira atividade desenvolvida estava relacionada com a noção de mudança e desenrolou-se imediatamente a seguir à participação dos/as encarregados/as de educação/familiares. O principal propósito foi abordar o conceito de mudança tendo em conta os vários tópicos desenvolvidos no diálogo. Nesse sentido, foi sugerido que cada aluno/a dividisse uma folha de papel em duas partes iguais e, depois de refletir acerca das diferenças expostas entre as vivências dos/as encarregados/as de educação/familiares e a sua vivência, escolhesse uma para desenhar. Assim, de um lado, foi pedido que desenhassem o que acontecia ou que existia antigamente e, do outro lado, o que acontece ou existe na sua realidade.

A segunda atividade encontrava-se associada ao tempo físico e ao tempo histórico e foi desenvolvida nos mesmos moldes e com os mesmos recursos da primeira atividade da fase inicial. Assim, foi distribuído, por cada aluno/a, um círculo que se encontrava dividido em doze partes iguais, no seu contorno, e dividido ainda em quatro partes iguais, na parte interior. Tal como na fase inicial, as doze partes iguais correspondiam aos meses do ano e as quatro partes que se encontravam no interior estavam associadas às estações do ano. Os/As alunos/as deveriam então ordenar e colar nos espaços em branco os meses do ano e, de seguida, as imagens que correspondiam às estações do ano. Era ainda necessário ter em conta que os meses e as estações do ano deveriam estar em concordância.

A terceira atividade tinha como objetivo abordar, igualmente, tempo físico e tempo histórico e, por isso, era muito semelhante à segunda atividade desenvolvida na fase inicial. Assim, procedeu-se à distribuição de uma seta e dez papéis por cada aluno/a. Esta seta era constituída por um conjunto de setas com tamanhos diferentes, ordenadas por ordem crescente. Já nos dez papéis encontravam-se vários conceitos de tempo que formavam pares entre si. Os/As alunos/as deveriam, neste caso, associar os termos dois a dois e, posteriormente, colá-los tendo em conta a dimensão da seta, bem como a sua direção. Isto significava que os/as alunos/as teriam de associar o par cuja duração de tempo era menor, à menor seta, e assim sucessivamente.

Por fim, a quarta e última atividade estava associada principalmente à noção de mudança e, para isso, foi utilizada uma linha do tempo. Nesse sentido, procedeu-se à distribuição de uma linha do tempo por cada aluno/a e pedido que, em cada retângulo,

desenhassem uma memória de infância. O objetivo seria que os/as alunos/as, primeiramente, refletissem sobre as memórias que identificaram e só depois as ordenassem por ordem crescente na linha do tempo. Foi solicitado, ainda, que tivessem em consideração as mudanças que ocorreram no seu corpo ao longo do tempo, já que estas deveriam estar evidenciadas. Quando todos/as os/as alunos/as já tinham terminado a atividade foram, aleatoriamente, instados/as para que apresentassem ao grupo a sua linha do tempo.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

Na turma de 2.º CEB foram lecionadas 3 sessões de 90 minutos cada e duas sessões de 45 minutos, o que totalizou 360 minutos. Ao longo destas sessões foram desenvolvidas as três fases do projeto de investigação, sendo elas a fase inicial (diagnóstico), a intervenção e a fase final (avaliação). É de destacar que, tal como no 1.º CEB, o trabalho individual foi a estratégia priorizada em todas as fases e atividades propostas.

Tabela 4

Cronograma de sessões da fase inicial (2.º CEB)

Fase Inicial	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
1.ª sessão	– Redação de um texto narrativo sobre a questão africana; – Preenchimento da linha do tempo sobre acontecimentos compreendidos entre as expedições a Angola e Moçambique e o regicídio.	90 minutos	– Noção de mudança; – Tempo histórico; – Tempo físico.

2.ª sessão	– Redação de uma carta sobre o período da Ditadura Militar em Portugal.	45 minutos	– Noção de mudança; – Tempo histórico.
------------	---	------------	---

Fonte: Elaboração própria

Primeiramente, a fase inicial foi dividida em duas atividades. A primeira atividade traduziu-se na redação de um texto narrativo sobre a questão africana. Pretendeu-se trabalhar simultaneamente a noção de mudança e o tempo histórico. Neste sentido, foram abordados os conteúdos relativos às razões da queda da monarquia. Inicialmente, foi analisada uma caricatura, através de questões colocadas à turma e com as quais foi possível contextualizar o tema que seria abordado ao longo da sessão. De seguida, passou-se à visualização do vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês” e a um posterior debate sobre o seu conteúdo. A visualização deste vídeo teve como principal propósito compreender quais as consequências dos interesses dos vários países europeus pelos territórios do continente africano. Posteriormente, de forma individual, foi solicitado que os/as alunos/as redigissem um pequeno texto narrativo sobre a questão africana de forma a sintetizar os tópicos mais relevantes. Para isso, os/as alunos/as deveriam ter em conta três questões que passavam pela justificação do interesse nos territórios do continente africano, pela resolução da situação mencionada e ainda pela atitude de Portugal em relação à decisão tomada. Finalizada a tarefa, procedeu-se à leitura, por parte de um/a aluno/a, do texto “Testemunho de el-rei D. Manuel II sobre o regicídio e o assassinato de D. Luís Filipe”. O texto foi analisado em grande grupo para que fosse possível perceber como ocorreu o regicídio, bem como quais foram as consequências deste atentado contra a família real. Como forma de sintetizar os conteúdos abordados, foi pedido aos/as alunos/as que, individualmente, resolvessem um exercício de ordenação de acontecimentos utilizando, para isso, uma linha do tempo. Esta traduziu-se na segunda atividade e pretendeu trabalhar o tempo físico e tempo histórico. Assim, na posse de uma linha do tempo e seis imagens que ilustravam um acontecimento cada, os/as alunos/as deveriam ordenar, primeiramente, as imagens e identificarem o ano em que ocorreram e, posteriormente, deveriam colocá-las na linha do tempo, dividindo-as por séculos. As imagens representavam acontecimentos relativos às expedições de

Serpa Pinto em África, à Conferência de Berlim, à apresentação do Mapa Cor-de-Rosa, ao Ultimato Inglês, à 1.ª tentativa de proclamar a República e ao regicídio. Por fim, foi solicitado que cada aluno/a assinalasse com uma cruz, na linha do tempo, as datas que pertencem à década de 80 do primeiro século que identificou anteriormente e ainda que rodeasse as datas que pertencem à primeira década do segundo século que indicou.

A terceira atividade passou pela redação de uma carta, uma vez que esta tinha como propósito trabalhar a noção de mudança. A sessão iniciou-se com a leitura de uma notícia que serviu de motivação para introdução ao conteúdo relativo à Ditadura Militar de 1926. Posteriormente, a notícia foi analisada para que, em grande grupo, fosse debatido como ocorreu o Golpe Militar de 1926 e quais as suas causas. Seguidamente, foi visualizado o vídeo “A Ditadura Militar em Portugal”, onde foi possível compreender o desencadeamento deste acontecimento. Como forma de terminar a sessão, foi sugerido que os/as alunos/as procedessem à redação de uma carta sobre os conteúdos trabalhados. Já na posse de uma folha A4, um envelope e de um selo correspondente à efígie de perfil do Presidente General Carmona, os/as alunos/as deveriam imaginar que se encontravam a viver neste período de Ditadura Militar e escrever uma carta a uma pessoa residente numa das colónias portuguesas à época, como forma de explicar o que levou ao Golpe Militar de 1926, como se desenvolveu este acontecimento e quais as consequências que dele advieram.

Na fase de intervenção foram realizadas duas atividades que tiveram como objetivo colmatar as dificuldades verificadas ao longo da fase inicial.

Tabela 5

Cronograma das sessões da fase de intervenção (2.º CEB)

Fase Intervenção	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
3.ª e 4.ª sessões	– Preenchimento do friso cronológico;	45 minutos + 90 minutos	– Tempo físico; – Tempo histórico.

	– Identificação de séculos e décadas.		
5.ª sessão	– Análise de infografias sobre os aspetos que mudaram em Portugal após a adesão à CEE.	90 minutos	– Noção de mudança.

Fonte: Elaboração própria

A primeira atividade desenvolveu-se através da construção de um friso cronológico em grande grupo. O seu objetivo principal foi trabalhar o tempo físico e o tempo histórico. Os temas tratados ao longo das duas sessões estavam associados à candidatura de Humberto Delgado, ao marcelismo e à abertura do regime e, ainda, à Guerra Colonial. Neste sentido, passou-se à análise do “Cartaz da candidatura de Humberto Delgado” como forma de perceber que este foi um dos momentos mais significativos de oposição ao regime salazarista. Na sequência procedeu-se à leitura da “Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz”. Através da sua análise, com recurso a questões colocadas à turma, foi possível inferir como se desenrolaram as eleições. No acontecer da aula, com o intuito de explorar os anos de governo de Marcelo Caetano, procedeu-se à leitura do documento “A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?”. A sessão concluiu-se com a colocação, no friso cronológico, do ano em que Marcelo Caetano assumiu o cargo de chefe de governo. Foi ainda pedido aos/às alunos/as que identificassem qual o século e a década a que correspondia esse acontecimento.

A sessão seguinte iniciou-se com a visualização do vídeo “O Estado e o apoio ao colonialismo” para que fosse possível compreender a atitude de Salazar relativamente às colónias e as suas consequências, nomeadamente, o desencadear da Guerra Colonial. Após este momento, três alunos/as voluntariaram-se para assinalarem no friso cronológico as datas correspondentes aos confrontos em Angola, Guiné e Moçambique. Prosseguiu-se com a identificação do século e da década dos acontecimentos. No sentido de aprofundar a temática da Guerra Colonial, articulou-se a leitura de um texto, “Pisei uma mina”, com a observação e análise das imagens “Mutilados feridos em África” e “Pais condecorados pela morte dos filhos”, de forma promover a compreensão das

consequências da guerra. A sessão terminou com o assinalar da data correspondente ao final da Guerra Colonial, procedendo-se, novamente, à identificação do século e da década da ocorrência.

A segunda atividade estava associada à análise de algumas infografias e teve como principal objetivo trabalhar a noção de mudança. O conteúdo a abordar encontrava-se relacionado com as organizações internacionais que Portugal integrava. Para isso, primeiramente, foi analisada uma imagem da bandeira da União Europeia juntamente com a letra do Hino à Alegria. De seguida, passou-se à visualização do vídeo “União Europeia” com o intuito de perceber a informação principal sobre a organização. Para completar esta informação foi também analisada a figura “Fases de alargamento da União Europeia”. De forma a sintetizar todo o conteúdo abordado foi preenchido, de forma individual, um *flipbook*. Terminada a sua correção, procedeu-se à análise das infografias “O que mudou no país desde a adesão à CEE”. Através desta análise foi possível compreender o que se alterou em Portugal desde 1986, sendo que era necessário ter em conta se as alterações ocorridas nos diversos setores eram, ou não, positivas para o país. Os/As alunos/as visualizaram ainda o vídeo “Organização das Nações Unidas (ONU)”, no sentido de conhecer a organização bem como os seus organismos especializados. Por fim, foram preenchidas as restantes questões do *flipbook*.

Após a realização das atividades vinculadas à fase de intervenção, cujo objetivo era colmatar as dificuldades sobre a temática do tempo, foram colocadas em prática as atividades relativas à fase final. Tal como ocorreu no 1.º CEB, estas atividades surgem para analisar se os/as alunos/as compreenderam os conteúdos abordados ao longo das sessões e se os seus conhecimentos relativos ao tema foram alterados e/ou ampliados. Desde logo, é necessário referir que, por motivos alheios à investigação, as atividades propostas foram realizadas pelos/as alunos/as fora do contexto de sala de aula.

Tabela 6*Cronograma das sessões da fase final (2.ª CEB)*

Fase Final	Atividades/Recursos	Duração	Conteúdos
	– Preenchimento da linha do tempo sobre acontecimentos compreendidos entre o início da 1.ª República e a adesão de Portugal à CEE; – Análise dos excertos da Constituição de 1822 e da Constituição de 1911.		– Tempo histórico; – Tempo físico; – Noção de mudança.

Fonte: Elaboração própria

A primeira atividade da fase final estava associada ao preenchimento da linha do tempo. Esta teve como propósito trabalhar o tempo histórico e o tempo físico. Neste sentido, na posse de uma linha do tempo e de seis imagens, os/as alunos/as deveriam proceder, inicialmente, à ordenação das imagens pela sua sequência cronológica e, só depois, colocá-las na linha do tempo, identificando o século a que pertenciam. As imagens representavam acontecimentos relativos ao início da 1.ª República, à Ditadura Militar, à ascensão de Salazar a ministro das Finanças, ao início da Guerra Colonial, ao Golpe Militar de 25 de Abril de 1974 e à adesão de Portugal à CEE. Por fim, foi solicitado que cada aluno/a assinalasse com uma cruz, na linha do tempo, o período a que correspondia a década de 30 do século identificado anteriormente, bem como rodeasse o intervalo de anos que correspondia à década de 70 desse século.

A segunda atividade estava vinculada à análise individual dos excertos da Constituição de 1822 e da Constituição de 1911. Para isso, os/as alunos/as deveriam identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre os dois documentos e, ainda, indicar as inovações presentes na Constituição de 1911. Posto isto, a proposta era redigir um pequeno texto que sintetizasse os tópicos analisados.

Ao longo deste capítulo foram apresentadas as sessões da prática pedagógica incluídas no projeto de investigação. Para isso, explicitaram-se as atividades desenvolvidas em cada uma das fases, quer a nível do 1.º CEB como do 2.º CEB. Antes da descrição, disponibilizam-se tabelas que sintetizam as atividades desenvolvidas, assim como os conteúdos que estas tinham como objetivo abordar.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo envolveu a participação de duas turmas, uma de 1.º CEB e outra de 2.º CEB. Tal como já foi mencionado no capítulo 4, foram desenvolvidas diversas atividades, orais e escritas, ao longo das três fases da investigação. Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados obtidos através das atividades mencionadas, tendo em vista as categorias em estudo, iniciando-se pelos dados obtidos no 1.º CEB e, posteriormente, aqueles relativos ao 2.º CEB. A sequência da apresentação inicia-se pela categoria do tempo físico seguindo-se-lhe o tempo histórico e conclui-se com a noção de mudança. Compaginaram-se as análises, qualitativa e quantitativa dos dados, como forma de melhor explicitar e compreender os resultados. Encerra-se o capítulo com a discussão dos resultados.

1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste primeiro momento serão apresentadas e analisadas as informações recolhidas na fase inicial respeitantes ao tempo físico e que correspondem somente ao 1.º CEB. A utilização destas informações permitiu inferir o conhecimento que os/as alunos/as detinham relativamente ao tempo do calendário e o tempo do relógio, estando incluindo no último o tempo cíclico.

Tabela 7

Análise da categoria tempo físico no 1.º CEB (fase inicial)

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo
Tempo físico		Estações do ano	[A primavera] é uma estação do ano (1K) Há muitas estações do ano como primavera, outono [...] (1P) Eu conheço o inverno (1N) O outono, a primavera, o inverno e o verão são quatro estações (1J)

	Calendário		Há um ano em que só existem duas estações (1Q) Se o outono demorar pouco tempo, a primavera também pouco tempo (1J)
		Ano	As estações passam todos os anos (1J)
		Mês	[A primavera] é um mês (1F) [...] a seguir a setembro vem novembro, eu acho (1F) [...] estamos quase em junho, quando eu faço anos (1F)
		Semana	[As estações prolongam-se por] duas semanas (1J)
	Relógio		O relógio marca as horas (1F) Os sessenta minutos é uma hora (1B)
	Cíclico	Sucessão	[...] parece que são muitas porque demoram muitos dias a passar para outra estação (1F) Passam muitos dias, mas é outono (1B)
		Repetição	[...] a primavera, verão, outono e depois o inverno e depois tudo outra vez (1F)

Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta na tabela 7, foi possível destacar 15 respostas/observações de alguns/algumas alunos/as que mobilizaram conceitos sobre o tempo físico. Várias respostas fazem menção às estações do ano, como é o caso da afirmação do/a aluno/a

1P “Há muitas estações do ano como primavera, outono [...]” ou ainda a resposta do/a aluno/a 1J “O outono, a primavera, o inverno e o verão são quatro estações”. Fica perceptível a mobilização do tempo do calendário, nomeadamente a utilização de linguagem específica para identificação do tempo, nomeadamente as estações do ano.

Apesar da maioria das respostas se enquadrar no indicador estações do ano, enunciaram-se outros tipos de linguagem específica do tempo. Deste modo, foram invocados o conceito de ano, como na resposta do/a aluno/a 1J “As estações passam todos os anos” e o conceito de mês, como nas afirmações do/a aluno/a 1F “[A primavera] é um mês” e “[...] estamos quase em junho, quando faço anos”. Na mesma linha de pensamento, foram enunciados os conceitos de semana, como na resposta do/a aluno/a 1J “[As estações prolongam-se por] duas semanas” e o conceito de dia, tal como em “[...] parece que são muitas porque demoram muitos dias a passar para outra estação” proferido pelo/a aluno/a 1F.

Por outro lado, foi também empregue o tempo do relógio, mostrando que os/as alunos/as são capazes de utilizar o sistema numérico para indicar as unidades de tempo representadas num relógio de ponteiros ou digital, bem patente na afirmação “o relógio marca as horas” (1F) ou, nestoutra, “os sessenta minutos é uma hora”.

Destaca-se, por fim, a mobilização do tempo cíclico, mais concretamente, a compreensão de sucessão (ordem) – “[...] a seguir a setembro vem novembro, eu acho” (1F) e repetição (recorrência) dos acontecimentos. No caso da compreensão de sucessão (ordem), é possível referir a resposta do/a aluno/a 1F. No caso da repetição (recorrência) pode ser utilizado como exemplo as respostas “[...] primavera, verão, outono e depois o inverno e depois tudo outra vez” e “passam muitos dias, mas é outono” dada pelo/a aluno/a 1B.

Após a análise dos dados respeitantes ao tempo físico, procede-se, de igual forma, à apresentação da informação correspondente ao tempo histórico.

Tabela 8*Análise da categoria tempo histórico no 1.º CEB (fase inicial)*

Categoria	Unidades de registo
Tempo histórico	Eu nasci e depois ia ter um irmão (1K) Aqui sou eu quando nasci no hospital, aqui é onde eu estou na escola antiga e aqui sou eu quando fui um adulto (1P) Este fui eu quando nasci há muito tempo, ainda estava muito pequenino (1I) [...] foi a primeira vez que fui ao supermercado [...] foi uma coisa que vi quando era mais novo, foi depois [do supermercado] (1R)

Fonte: Elaboração própria

Tendo em consideração os dados apresentados na tabela 8, é possível compreender que as respostas/observações destacadas se direcionam apenas para uma subcategoria do tempo histórico, a sucessão cronológica. Esta situação pode ser exemplificada através da resposta do/a aluno/a 1K que menciona “eu nasci e depois ia ter um irmão” ou ainda “[...] foi a primeira vez que fui ao supermercado [...] foi uma coisa que vi quando era mais novo, foi depois [do supermercado]”, dito pelo/a aluno/a 1R. Estas observações realizadas pelos/as alunos/as mostram que, de certo modo, são capazes de colocar acontecimentos por ordem, ainda que não sejam apresentadas datas de referência para tal.

Pela análise da resposta proferida pelo/a aluno/a 1P – “aqui sou eu quando nasci no hospital, aqui é onde eu estou na escola antiga e aqui sou eu quando fui um adulto” – depreende-se que, ainda que a sucessão cronológica se encontre clara, no entanto, não existem ligações entre as ideias que o demonstre. Para além disso, o conceito de futuro, nomeadamente no segmento “[...] quando fui um adulto”, acabou por ser utilizado de uma forma imprecisa.

Por outro lado, e atendendo às escassas respostas proferidas pelos/as alunos/as, tornou-se necessário recorrer à análise quantitativa. Para isso, será analisada a atividade realizada correspondente à associação entre estações do ano e os meses. Neste caso particular, o que importa analisar é a sequencialização dos meses. É ainda de referir que o conhecimento mobilizado pelos/as alunos/as nesta atividade permanece relacionado com a subcategoria sucessão cronológica. Os meses que se encontram a negrito correspondem aos meses colocados à priori, com o objetivo de orientar os/as alunos/as.

Tabela 9

Análise da subcategoria sucessão cronológica no 1.º CEB (fase inicial)

Tipologia	Sucessão cronológica	Alunos/as
1	jan – fev – mar – abr – out – jun – maio – jul – set – ago – nov – dez	1A
2	jan – fev – mar – abr – maio – jun – jul – ago – set – out – nov – dez	1B; 1E; 1G; 1H; 1R
3	jan – fev – mar – abr – maio – jul – nov – out – set – ago – jun – dez	1D
4	jan – jul – ago – mar – maio – jun – out – fev – set – nov – dez – abr	1F
5	jan – jul – abr – nov – ago – jun – fev – dez – set – mar – maio – out	1J
6	jan – ago – nov – dez – jul – jun – maio – abr – set – mar – out – fev	1K
7	jan – maio – nov – abr – out – jun – jul – ago – set – dez – mar – fev	1L
8	jan – fev – maio – mar – out – jun – abr – jul – set – dez – nov – ago	1M
9	jan – fev – mar – abr – maio – jun – ago – jul – set – out – nov – dez	1N

10	jan – jul – mar – abr – dez – jun – maio – ago – set – nov – fev – out	1O
11	jan – fev – abr – dez – jul – jun – maio – out – set – ago – nov – mar	1P
12	jan – fev – out – ago – jul – jun – dez – mar – set – nov – abr – maio	1Q
13	jan – nov – dez – out – ago – jun – fev – maio – set – abr – jul – mar	1S
14	jan – fev – out – ago – nov – jun – abr – maio – set – jul – mar – dez	1T
15	jan – fev – mar – abr – maio – jun – jul – ago – set – nov – out – dez	1U

Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados obtidos é possível compreender que os/as alunos/as experimentaram algumas dificuldades na sua sequencialização. Isto é perceptível exatamente pela diversidade de tipologias obtidas após a organização dos dados.

Desde logo, a tipologia 2 destaca-se por dois motivos. Primeiramente por se constituir como a tipologia correta e, secundamente, por ser aquela que mais vezes foi utilizada pelos/as alunos/as. Assim, compreende-se que, embora existam 15 tipologias diferentes, cinco alunos/as foram capazes de sequencializar os nove meses pretendidos. As restantes 14 tipologias destacam-se pela individualidade, pois como é perceptível, apenas um/a aluno/a utilizou cada uma delas. Ainda assim, existem algumas semelhanças entre elas.

No que concerne às tipologias 9 e 15, ainda que distintas na ordenação, possuem apenas dois meses colocados incorretamente. Nos dois casos, é de referir que os meses são consecutivos. As tipologias 7 e 10 são também semelhantes na medida em que seis dos nove meses se encontram desordenados, tendo ainda em comum a ordenação correta dos meses de abril e agosto. Quanto às tipologias 8, 11 e 14 é de notar que contêm sete meses colocados desordenadamente. Um dos meses que se encontra colocado na posição correta, no que concerne às três tipologias, é o mês de fevereiro, sendo que, no

caso das tipologias 8 e 11 o segundo mês colocado corretamente é também semelhante, sendo o mês de novembro. Respeitante às tipologias 4 e 12, compreende-se que são constituídas pelo total de oito meses colocados de forma imprecisa, não existindo outra qualquer semelhança entre essa mesma colocação. Por fim, as tipologias 5, 6 e 13 não apresentam nenhum mês colocado na sua posição correta, à exceção daqueles que já se encontravam colados à priori. As tipologias 1 e 3 encontram-se individualizadas, pois não é possível destacar nenhuma semelhança com as restantes já mencionadas. Quanto à tipologia 1, é possível indicar quatro meses colocados incorretamente, enquanto na tipologia 3 encontram-se seis meses colocados incorretamente, já que o/a aluno/a colocou o mês de junho (colocado à priori), noutra local.

Como foi possível compreender, a grande parte dos/as alunos/as ainda não é capaz de ordenar corretamente os meses do ano. Ainda assim, quatro alunos/as apenas erraram, no máximo, cinco meses e, ao invés, cinco alunos/as acertaram na totalidade da ordenação. Os restantes, num total de dez alunos/as, acertaram, no máximo, na colocação de três meses.

Segue-se a análise de outra atividade com o intuito de compreender a capacidade dos/as alunos/as em mobilizar conhecimento relativo à subcategoria da periodização, que se relaciona com a compreensão da noção de período e a sua dimensão temporal. Neste sentido, a proposta de atividade analisada teve como objetivo associar pares de termos que representam o mesmo período.

Tabela 10

Análise da subcategoria periodização no 1.º CEB (fase inicial)

Tipologia	Periodização	Alunos/as
1	mês – ano; semana – hora – dia; 4 semanas – 24 horas – 60 minutos – 7 dias	1A

2	hora – 60 minutos; dia – 24 horas; semana – 7 dias; mês – 4 semanas; ano – 12 meses	1B; 1E; 1G; 1K; 1U
3	dia – 7 dias; ano – 60 minutos; mês – 12 meses;	1C
4	dia – 60 minutos; mês – 7 dias; semana – 4 semanas; hora – 24 horas; ano – 12 meses	1D
5	semana – 4 semanas; ano – 60 minutos; hora – 7 dias; dia – 24 horas; mês – 12 meses	1F
6	mês – 60 minutos; semana – 7 dias; hora – dia	1H
7	60 minutos – 24 horas; semana – dia; hora – ano; mês – 4 semanas	1J
8	hora – 24 horas; semana – 4 semanas; dia – 7 dias; ano – 60 minutos; mês – 12 meses	1N
9	dia – 7 dias; hora – 12 meses	1O
10	mês – 24 horas; dia – 60 minutos; semana – 7 dias; hora – 4 semanas	1P
11	dia – 60 minutos; semana – 4 semanas – 24 horas; 7 dias – 12 meses	1Q
12	ano – 60 minutos; dia – 4 semanas; mês – 12 meses; semana – 7 dias; hora – 24 horas	1R
13	hora – 24 horas; semana – mês; ano – 4 semanas	1T

Fonte: Elaboração própria

Após a organização dos dados relativos à associação entre termos que representam o mesmo período do tempo, foi possível formular 13 tipologias de ordenações.

Tal como na análise da tabela 10, a tipologia 2 destaca-se não só por representar a associação considerada correta, como também por ser a mais utilizada pelos/as alunos/as. Nas restantes categorias a análise não permite mais do que realçar algumas semelhanças.

Nas tipologias 5 e 8 encontram-se os cinco pares, no entanto, nenhum deles se encontra corretamente associado. Quanto às tipologias 1 e 11, além de não se encontrarem os dez termos distribuídos por cada aluno/a, estes foram organizados, em alguns momentos, em trios. Já as tipologias 3, 9 e 13 destacam-se por formarem, tal como pedido, pares com os termos. Ainda assim, apenas formaram dois pares, no caso da tipologia 9, e três pares, no caso das tipologias 3 e 13, não totalizando pares exatos. No que concerne às tipologias 6, 10 e 12, encontram-se associadas porque, num primeiro momento, cada uma delas possui um par unido corretamente, sendo este o mesmo nas três tipologias (semana – 7 dias). O que pode justificar este facto é a proximidade que os/as alunos/as têm com estes termos. Por fim, encontram-se as tipologias 4 e 7. Cada uma destas tipologias dispõe de uma associação precisa, no entanto, no caso da tipologia 7 apenas são apresentados quatro pares.

Neste quadro, compreende-se que os/as alunos/as experimentaram algumas dificuldades na associação de termos. Apenas cinco alunos/as conseguiram associar o total dos cinco pares de termos e, igualmente, cinco alunos/as também foram capazes de associar corretamente um dos pares. No caso dos/as restantes sete alunos/as não se verificou nenhum par associado de forma precisa.

De forma a concluir a análise dos dados da fase inicial, aprecia-se a informação relativa à noção de mudança que envolve, entre outros, a subcategoria da evolução e de continuidade.

Tabela 11*Análise da categoria noção de mudança no 1.º CEB (fase inicial)*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Noção de mudança	Evolução	Tinham telemóveis que só davam para ligar (1U) Eles não tinham assim telemóveis e computadores (1B) Só tinham telemóveis (1E)
	Continuidade	[A escola] era igual só que era velha (1H)

Fonte: Elaboração própria

Tal como pode ser observado na tabela 11, apenas foi possível realçar quatro respostas/observações que mobilizaram conceitos relacionados com a noção de mudança. Da sua análise resultaram duas subcategorias.

Quando questionados/as sobre os mais variados temas relacionados com a escola, as tecnologias e os brinquedos de gerações passadas, como as dos/as pais/mães e dos/as avós/avós, os/as alunos/as revelam consciência de mudança com afirmações como “tinham telemóveis que só davam para ligar” (1U) ou “eles não tinham assim telemóveis e computadores”, nas palavras do/a aluno/a 1B. Ora, estas afirmações enquadram-se numa subcategoria específica da noção de mudança, a evolução, já que os/as alunos/as dão a entender que, atualmente, estes dispositivos são diferentes daqueles existentes na época e, como evidencia 1B, que estes melhoraram.

No sentido contrário, foi enunciado pelo/a aluno/a 1H que “[A escola] era igual só que era velha”. É de referir que quando o/a aluno/a diz que a escola era igual, refere-se ao edifício. Neste sentido, num primeiro momento, o/a aluno/a mobiliza outra subcategoria específica relacionada com a noção de tempo, neste caso, a continuidade.

Tal como na categoria analisada anteriormente, para potenciar a análise recorreu-se à análise quantitativa. Para isso será utilizada a atividade respeitante à ilustração, numa linha do tempo, de três memórias de infância tendo em conta as mudanças que ocorreram ao longo dos anos.

Tabela 12

Análise da categoria noção de mudança no 1.º CEB (fase inicial)

Noção de mudança	Alunos/as
0 memórias	1A; 1C; 1E; 1G; 1H; 1L; 1M; 1P; 1R
1 memória	1J; 1S; 1T; 1U
2 memórias	1O; 1Q
3 memórias	1D; 1K; 1N

Fonte: Elaboração própria

Considerando a tabela 12, verifica-se que a noção de mudança não se encontra bem consolidada nos/as alunos/as. Isto é comprovado exatamente pelo número de alunos/as que não foram capazes de ilustrar as memórias tendo em conta a mudança ao longo dos anos, nove no total.

No que toca à ilustração de apenas uma memória correta, contabilizam-se um total de quatro alunos/as. Esta categoria justifica-se pela troca, por parte dos/as alunos/as, da colocação incorreta da segunda e terceira ilustrações na linha do tempo ou, por outro lado, pelo facto de os/as alunos/as apenas evidenciarem alterações na sua fisionomia na memória correspondente ao seu nascimento ou ao primeiro ano da sua vida. Verificam-se ainda dois/duas alunos/as que acertaram um total de duas memórias, tendo em conta o objetivo pretendido. Analisando as atividades, é possível afirmar que estes/as alunos/as apenas desenharam as ilustrações mencionadas. Por fim, apenas três alunos/as evidenciaram mudanças que ocorreram ao longo dos anos, como por exemplo, no seu crescimento e no crescimento dos irmãos mais novos/velhos.

Terminada a análise dos dados referentes à fase inicial é possível identificar as categorias em que os/as alunos/as experienciaram mais dificuldades ou, pelo contrário, não encontraram entraves. Assim, no que toca ao tempo físico, a maioria dos conceitos relacionados com o tempo do calendário foram citados, bem como foi feita menção ao tempo do relógio, incluindo o tempo cíclico. Ainda assim, estas menções foram realizadas, muitas vezes, por um grupo restrito de alunos/as, o que mostra que vários elementos da turma podem não se encontrar esclarecidos/as sobre os temas em questão. Na categoria do tempo histórico, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar a subcategoria da sucessão cronológica no seu discurso, no entanto, aquando da colocação desta subcategoria em prática, através da ordenação das estações do ano, apenas uma minoria da turma resolveu corretamente a atividade. O mesmo aconteceu com a subcategoria da periodização. Na categoria da noção de mudança, ainda que os/as alunos/as tivessem mobilizado as subcategorias da evolução e continuidade, quando foi pedido que ilustrassem três memórias de infância, tendo em vista as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, apenas três alunos/as foram capazes de realizar a tarefa.

Nesta perspetiva, na fase de intervenção, os conceitos relacionados com o tempo do calendário, o tempo do relógio e o tempo cíclico foram abordados de maneira a procurar colmatar as dificuldades experimentadas pelos/as alunos/as. Compaginado com a abordagem a estes conceitos, abordou-se o tempo histórico, nomeadamente as subcategorias da periodização, através da associação entre termos com a mesma duração de tempo, e a da sucessão cronológica, com a ordenação dos meses do ano. Por fim, tendo em vista os resultados respeitantes à noção de mudança, foram desenvolvidas igualmente atividades de forma a tratar esta categoria, nomeadamente, a realização de um diálogo entre os/as alunos/as e os/as encarregados/as de educação/familiares, com o propósito de incentivar uma partilha de experiências relativamente aos mais variados aspetos da escola que frequentaram, com particular incidência, na tecnologia e nos brinquedos da sua infância, bem como outros temas que considerassem pertinentes.

Posto isto, num segundo momento apresentam-se e analisam-se as informações recolhidas na fase de intervenção. Para isso, segue-se o mesmo processo utilizado na fase inicial. Inicialmente procede-se à análise dos dados referentes ao tempo físico, passando,

posteriormente, para o tempo histórico e concluindo com a análise dos dados relacionados com a noção de mudança. Sempre que se mostrar necessário, recorre-se à análise quantitativa.

Tabela 13

Análise da categoria tempo físico no 1.º CEB (fase de intervenção)

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo
Tempo físico	Calendário	Ano	Um ano é igual a doze meses (1F)
		Mês	[...] maio é o mês cinco (1F) [...] dezembro é o último [mês] (1B)
		Semana	A semana começa no domingo (1A) Duas semanas são catorze dias (1J) A semana tem dias (1F)
		Dia	[um mês tem] trinta e um dias, vinte e oito, vinte e nove e trinta (1F)
	Relógio		No verão [um dia] é vinte e quatro horas (1H)
	Cíclico	Sucessão	[...] nós estamos em 2021 e depois passamos para 2022 (1F) [...] janeiro e a seguir é fevereiro (1H) Os dias passam para dias diferentes e quando passa para um mês diferente, passa para outro dia [...] estamos em trinta e um e depois passa para junho, não passa para trinta e dois (1F)

Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta a análise da tabela 13, é possível realçar 11 respostas/observações de alunos/as que mobilizaram conceitos relacionados com o

tempo físico. Assim, desde logo, é feita menção ao conceito de ano, ilustrada em expressões como “um ano é igual a doze meses” (1F). O conceito de mês foi convocado de duas formas distintas. Primeiramente, foi associado o nome do mês à posição que ocupa na lista de meses – “[...] maio é o mês cinco” (1F) – e, numa segunda situação, foi destacado o mês de dezembro como sendo o último da lista dos meses – “[...] dezembro é o último mês” (1B). O conceito de semana foi o mais mencionado, tendo sido identificado nas respostas dadas pelo/a aluno/a 1J em “a semana começa no domingo” ou “a semana tem dias”. No que toca ao tempo do calendário, foi destacado apenas mais um conceito, o de dia. Este conceito encontra-se presente na observação “[um mês tem] trinta e um dias, vinte e oito, vinte e nove e trinta” proferida pelo/a aluno/a 1F.

Finalmente, foi ainda mobilizado o tempo do relógio, que mostra que os/as alunos/as começam já a identificar termos semelhantes. Isto justifica-se em afirmações como “no verão [um dia] é vinte e quatro horas” (1H).

De igual modo, o tempo cíclico, foi também mobilizado, nomeadamente o conceito de sucessão (ordem). Neste sentido, expressões como “[...] janeiro e a seguir é fevereiro” (1H) ou, ainda, a explicação da passagem dos meses, visível na afirmação de que, “os dias passam para dias diferentes e quando passa para um mês diferente, passa para outro dia [...] estamos em trinta e um e depois passa para junho, não passa para trinta e dois (1F).

Após a análise dos dados relativos ao tempo físico, irá procede-se à apresentação da informação correspondente ao tempo histórico.

Tabela 14

Análise da categoria tempo histórico no 1.º CEB (fase de intervenção)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Tempo histórico	Sucessão cronológica	[...] olha as minhas [fotografias] quando eu tenho seis anos e há quatro dias (1U) Nós podemos colar as fotos de pequenina para maior, por exemplo, nós começamos em mais pequeninos e depois começamos numa foto com um ano, depois com dois anos, com três [...] (1O)
	Periodização	Eu aqui tinha seis meses (1G) [...] este é o meu primeiro verão, quando nasci (1H) Aqui era o meu batizado quando era bebé (1H) Aqui é o meu primeiro dia de escola (1H)

Fonte: Elaboração própria

Analisando a tabela 14, desde logo é possível perceber que as respostas/observações proferidas pelos/as alunos/as se direcionam para duas subcategorias específicas do tempo histórico, a sucessão cronológica e a periodização.

No caso da sucessão cronológica, ela evidencia-se em afirmações como “[...] olha as minhas [fotografias] quando eu tenho seis anos e há quatro dias” (1U) ou quando o aluno/a 1O afirma que “nós podemos colar as fotos de pequenina para maior, por exemplo, nós começamos em mais pequeninos e depois começamos numa foto com um ano, depois com dois anos, com três”.

Quanto à periodização, que se traduz na compreensão da noção de período e na sua dimensão temporal tendo em conta a duração de tempo de um acontecimento, emerge em afirmações como “eu aqui tinha seis meses” (1G) ou em expressões como “[...] este é o meu primeiro verão, quando nasci” (1H). Ainda assim, é perceptível que a mobilização da periodização é feita de uma forma muito ténue.

De forma a analisar mais aprofundadamente as duas subcategorias já mencionadas, recorre-se à análise quantitativa, a partir de atividades realizadas pelos/as alunos/as. É de referir que, antes da resolução das atividades, procedeu-se à construção e análise de um calendário na sala de aula. Nesta perspetiva, principia-se a análise pelos dados referentes à subcategoria da sucessão cronológica.

Tabela 15

Análise da subcategoria sucessão cronológica no 1.º CEB (fase de intervenção)

Tipologia	Sucessão cronológica	Alunos/as
1	dia – hora – semana – ano - mês	1A
2	hora – dia – semana – mês – ano	1B; 1D; 1E; 1F; 1G; 1H; 1I; 1K; 1P; 1U
3	dia – semana – hora – mês – ano	1C; 1Q
4	dia – hora – mês – ano – semana	1J
5	dia – mês – ano – semana – hora	1L; 1S; 1T
6	dia – ano – mês – hora – semana	1M
7	semana – dia – mês – hora – ano	1N; 1O
8	dia – hora – semana – mês – ano	1R

Fonte: Elaboração própria

Observando a tabela 15 e após a organização dos dados, procedeu-se à sua distribuição em 8 tipologias diversificadas.

Inicialmente, é de destacar a tipologia 2 pois corresponde à ordenação correta dos termos e, para além disso, é onde se encontra uma maior concentração de respostas

dadas pelos/as alunos/as. Neste sentido, compreende-se que, de entre um total de vinte e um/a alunos/as, dez foram capazes de ordenar, por ordem crescente, os cinco termos que se encontravam na atividade proposta. Pelo contrário, as tipologias 4, 5 e 6 não contabilizam qualquer acerto em relação à posição de cada termo. Ainda assim, as três assemelham-se por iniciarem pelo termo “dia” e, no caso das tipologias 4 e 6 por se verificar que os termos “mês” e “semana” encontram-se, respetivamente, na posição três e cinco da ordenação. No que concerne à tipologia 3 e 7 é de notar a ordenação correta de dois termos. Quanto às semelhanças, apenas se destaca o facto de um dos termos corretos ser o termo “ano”. A tipologia 1, constitui-se como a única onde consta apenas um termo colocado corretamente, sendo ele o termo “semana”. Os restantes quatro termos encontram-se trocados consecutivamente, dois a dois. Por fim, a tipologia 8 apresenta três termos colocados corretamente, de entre dos quais consta também o termo “ano”.

Neste sentido, é possível averiguar outra semelhança entre algumas tipologias. Nas tipologias 2, 3, 7 e 8 a ordenação termina com o termo “ano”, o que mostra que os/as alunos/as compreendem que este é o termo com uma duração de tempo maior. Pelo contrário, excluindo as tipologias 2 e 7, encontra-se o termo “dia” no início da ordenação, o que comprova que vários/as alunos/as continuaram com a perceção de que este é o termo com uma menor duração de tempo. Esta perceção, novamente, pode acontecer devido à familiarização com o termo.

Concluindo, dez alunos/as foram capazes de ordenar corretamente os cinco termos. Apenas um/a aluno/a ordenou corretamente três termos e quatro alunos/as ordenaram somente dois termos. Finalmente, cinco alunos/as não ordenaram corretamente nenhum termo.

Na sequência da análise relativa à subcategoria da sucessão cronológica, apresentam-se os dados que respeitam à periodização.

Tabela 16*Análise da subcategoria periodização no 1.º CEB (fase de intervenção)*

Tipologia	Periodização	Alunos/as
1	hora – 24 horas; dia – 7 dias; semana – 4 semanas; mês – 12 meses; ano – 60 minutos	1A; 1O; 1S
2	hora – 60 minutos; dia – 24 horas; semana – 7 dias; mês 4 semanas; ano – 12 meses	1B; 1D; 1E; 1F; 1H; 1I; 1K; 1L; 1P; 1Q; 1R; 1T; 1U
3	hora – 24 horas; dia – 7 dias; semana – 4 semanas; mês – 60 minutos; ano – 12 meses	1C
4	hora – 4 semanas; dia – 24 horas; semana – 7 dias; mês – 12 meses; ano – 60 minutos	1G
5	hora – 24 horas; dia – 4 semanas; semana – 7 dias; mês – 12 meses; ano – 60 minutos	1J
6	hora – 60 minutos; dia – 12 meses; semana – 7 dias; mês – 4 semanas; ano – 24 horas	1M; 1N

Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta a tabela 16, é possível observar que se procedeu à organização dos dados em 6 tipologias.

Principiando, realça-se a tipologia 2 porque não só se constitui como aquela onde consta a associação correta, como também por agrupar treze respostas dadas pelos/as alunos/as. Quanto à tipologia 6, é de referir que possui três pares de termos corretos, sendo eles os três pares com uma duração de tempo maior. Na tipologia 4 constam somente dois pares agrupados corretamente. No entanto, neste caso, não se verifica uma constância como na tipologia anterior. Nas tipologias 3 e 5 encontra-se um par de termos associados corretamente. Para além disso, é de notar que uma das associações é

semelhante, sendo ela a associação “hora – 24 horas”. No caso da tipologia 1 não é possível verificar nenhum par agrupado corretamente.

Evidencie-se, ainda, que nas tipologias 1 e 3 se constata que as associações são realizadas, na sua maioria, tendo em consideração as palavras semelhantes. Por exemplo, “hora – 24 horas” ou “semana – 4 semanas”. Acresce, ainda, que nas tipologias 1, 4 e 5 consta o agrupamento de um par realizado de forma idêntica, nomeadamente, “ano – 60 minutos”.

Assim, conclui-se que treze alunos/as foram capazes de associar os cinco pares de termos corretamente. Dois/duas alunos/as agruparam de forma correta três pares e um/a aluno/a acertou na associação de dois pares. Por fim, dois/duas alunos/as foram capazes de associar apenas um par de termos, enquanto três alunos/as não acertaram no agrupamento de nenhum par de termos.

Como forma a concluir a análise dos dados recolhidos ao longo da fase de intervenção, explora-se, de seguida, a informação relativa à noção de mudança.

Tabela 17

Análise da categoria noção de mudança no 1.º CEB (fase de intervenção)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Noção de mudança	Evolução	[...] nós temos muitos canais agora (1F) [...] antes, nos tempos antigos, quando nós nos portávamos muito mal nas aulas nós íamos para a prisão (1P) [...] e não havia coca-cola também (1F)
	Continuidade	[...] e antes, nos tempos antigos, quando tu eras pequenina e era hora de ir para a cama cantava a música do Vitinho e agora também (1D)

Fonte: Elaboração própria

Considerando a tabela 17, é possível compreender que somente se realçam quatro respostas/observações onde se mobilizam conceitos relacionados com a noção de mudança. Ainda assim, desta análise resultam duas subcategorias.

Aquando do diálogo com os/as encarregados/as de educação/familiares, os/as alunos/as revelaram consciência da noção de mudança em observações como “[...] nós temos muitos canais agora” ou “[...] e não havia coca-cola também” (1F). Estas afirmações enquadram-se no domínio da evolução, já que o/a aluno/a pressupõe que antes não existia, em grande quantidade, este tipo de tecnologia, no caso dos canais de televisão e, para além disso, que atualmente já existem outro tipo de produtos, como é o caso da coca-cola. Foram ainda colocadas algumas hipóteses como é o caso de “[...] antes, nos tempos antigos, quando nós nos portávamos muito mal nas aulas nós íamos para a prisão” (1P).

Por outro lado, foi proferida pelo/a aluno/a 1D a afirmação “[...] e antes, nos tempos antigos, quando tu eras pequenina e era hora de ir para a cama cantava a música do Vitinho e agora também”. Nesta observação o/a aluno/a mobilizou o conceito de continuidade, uma vez que estava a explicar que, quando o/a seu/sua encarregado/a de educação/familiar era uma criança, a mãe cantava-lhe a música do Vitinho e que, agora, o/a encarregado/a de educação/familiar lhe canta a mesma música para adormecer.

Finalmente, conclui-se com a apresentação e análise dos dados recolhidos na fase de avaliação da intervenção pedagógica. Para isso, segue-se o mesmo processo utilizado nas fases anteriores. Neste sentido, primeiramente, analisam-se os dados referentes ao tempo físico. Posteriormente, passa-se à análise dos dados referentes ao tempo histórico e, por último, analisam-se as informações que se enquadram na noção de mudança. Tal como já foi mencionado, sempre que se mostrar relevante, recorre-se à análise quantitativa.

Tabela 18

Análise da categoria tempo físico no 1.º CEB (fase final)

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo
Tempo físico	Calendário	Ano	Um ano é igual a doze meses (1T)
		Mês	Janeiro, fevereiro, março, abril (1B) Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho e julho, agosto, setembro, outubro, dezembro [...] novembro, dezembro (1F)
		Semana	Um mês é igual a quatro semanas (1R)
		Dia	Um mês é igual a trinta dias (1F)
	Cíclico	Sucessão	Domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado (1G)

Fonte: Elaboração própria

Tal como pode ser observado na tabela 18, realçam-se 8 respostas/observações de alunos/as que mobilizaram diversos conceitos relacionados com o tempo físico. No entanto, é de referir que no início da sessão em que os dados foram recolhidos, vários foram os/as alunos/as que, simultaneamente e em voz alta, disseram todos os meses pela ordem correta.

Inicialmente, foi mencionado o conceito de ano, tendo sido realizada a equivalência entre este conceito e os doze meses que o constituem. Exemplo disso é a afirmação “um ano é igual a doze meses” (1T). Já os conceitos de mês foram convocados de formas diferentes. Primeiramente, foram mencionados os meses do ano por ordem – “janeiro, fevereiro, março, abril” (1B) ou “janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho e julho, agosto, setembro, outubro, dezembro [...] novembro, dezembro” (1F) – e, por outro lado, foram destacados os conceitos equivalentes – “um mês é igual a trinta dias” (1F) e

“um mês é igual a quatro semanas” (1R). Neste sentido, foi também mencionado o conceito de dia e de semana.

Quanto ao tempo do relógio, mais concretamente o tempo cíclico, foi mobilizado o conceito de sucessão, tendo sido visível na afirmação “domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado” (1G).

Concluída a análise do tempo físico, passa-se, de seguida, à análise dos dados relativos ao tempo histórico.

Tabela 19

Análise da categoria tempo histórico no 1.º CEB (fase final)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Tempo histórico	Sucessão cronológica	Eu em cima podia colar seis ou cinco ou quatro ou três ou dois [anos] porque tenho sete [anos] (1F) [...] quando eu tinha três anos estava na sala vermelha e quando tinha dois anos estava na sala verde (1O)
	Periodização	Eu com quatro anos ainda usava fralda (1F) [...] isto era quando andava na escola antiga (1O) [...] com quatro anos ainda bebia leite no biberão (1F) [...] isto é uma caixa de brincar de quando eu era bebé (1N)

Fonte: Elaboração própria

Tendo em consideração a tabela 19, é possível compreender que as respostas/observações dos/as alunos/as se enquadram em duas subcategorias distintas, a sucessão e a periodização.

Começando pela análise da primeira subcategoria, a sucessão cronológica, destacam-se algumas afirmações, tais como “eu em cima podia colar seis ou cinco ou

quatro ou três ou dois [anos] porque tenho sete [anos]” (1F). A observação referida pelo/a aluno/a mostra que este/a é capaz de colocar por ordem acontecimentos da sua vida, ainda que estes acontecimentos ocorram com apenas um ano de diferença entre si. Para além disso, outro exemplo da mobilização deste conceito é a observação do/a aluno/a 1O “[...] quando eu tinha três anos estava na sala vermelha e quando tinha dois anos estava na sala verde”.

No caso da periodização, alguns/algumas alunos/as apontaram alguns períodos em que realizavam determinadas ações. Assim, como exemplo disso destacam-se algumas afirmações como “eu com quatro anos ainda usava fralda” (1F), “[...] isto era quando andava na escola antiga” (1O) ou “[...] com quatro anos ainda bebia leite no biberão” (1F). Por outro lado, um/a aluno/a associou um momento da sua infância a um determinado objeto, como é o caso da observação “[...] isto é uma caixa de brincar de quando eu era bebé” (1N).

No que concerne ao tempo histórico, analisam-se ainda algumas atividades realizadas pelos/as alunos/as, de forma a perceber de maneira mais clara qual a sua compreensão das subcategorias da sucessão cronológica e periodização. Neste sentido, recorre-se à análise quantitativa.

Tabela 20

Análise da subcategoria sucessão cronológica no 1.º CEB (fase final)

Tipologia	Sucessão cronológica	Alunos/as
1	jan – fev – mar – abr – mai – jun – jul – dez – set – ago – nov – out	1A
2	jan – fev – mar – abr – maio – jun – jul – ago – set – out – nov – dez	1B; 1E; 1F; 1G; 1H; 1I; 1J; 1K; 1L; 1M; 1O; 1P;

		1Q; 1R; 1T; 1U
3	jan – mar – out – dez – mai – jun – abr – ago – set – fev – nov – jul	1C
4	jan – fev – mar – abr – mai – jun – jul – ago – set – nov – out – dez	1D
5	jan – abr – out – dez – nov – jun – jul – mai – set – fev – mar – ago	1N
6	jan – fev – dez – mai – jul – jun – abr – mar – set – ago – out – nov	1S

Fonte: Elaboração própria

Considerando os dados observados na tabela 20, correspondentes à ordenação dos meses do ano realizada pelos/as alunos/as, foi possível organizar a informação em 6 tipologias. Note-se que entre elas existem algumas semelhanças.

Desde logo, a tipologia 2 destaca-se uma vez que contém a sequencialização dos nove meses corretamente organizada. Além disso, é possível identificar dezasseis respostas de alunos/as nesta tipologia. Seguidamente, a tipologia 4 apresenta apenas dois meses colocados incorretamente, sendo eles consecutivos (outubro e novembro). Este facto pode mostrar que apenas existiu uma pequena confusão na colocação dos dois meses. No caso da tipologia 1, é possível verificar a existência de seis meses colocados na sua posição correta. É de realçar que os três meses que se encontram colocados de forma imprecisa, nomeadamente agosto, outubro e dezembro, também são muito próximos entre si. Passando para a tipologia 3, encontram-se apenas três meses colocados com a ordem pretendida. Estes três meses – maio, agosto e setembro – não se encontram em posições consecutivas e, por isso, não parece existir uma justificação coesa sobre o seu correto posicionamento. Por fim, as tipologias 5 e 6 assemelham-se por terem apenas um mês colocado corretamente. No entanto, o mês colocado corretamente em cada uma das tipologias é diferente. Na tipologia 5 foi colocado na posição correta o mês de julho, enquanto que na tipologia 6 foi o mês de fevereiro. No que toca às semelhanças que podem ser evidenciadas, destaca-se ainda que nas tipologias 1, 4 e 6, que não possuem a ordenação completamente correta, alguns meses iniciais encontram-se já alinhados.

Daqui se compreende que grande parte da turma ordenou corretamente os nove meses pretendidos, no entanto, existem ainda algumas tipologias onde se contabilizaram imprecisões.

Após a análise dos dados relativos à subcategoria da sucessão cronológica, avança-se para a periodização, cuja análise se realizou de maneira idêntica.

Tabela 21

Análise da subcategoria periodização no 1.º CEB (fase final)

Tipologia	Periodização	Alunos/as
1	hora – 60 minutos; dia – 24 horas; semana – 7 dias; mês – 4 semanas; ano – 12 meses;	1A; 1B; 1D; 1E; 1F; 1G; 1H; 1I; 1J; 1K; 1M; 1N; 1P; 1Q; 1R; 1U
2	hora – 24 horas; semana – 60 minutos; dia – 7 dias; mês – 4 semanas; ano – 12 meses;	1C
3	semana – 4 semanas; dia – 7 dias; mês – 12 meses; hora – 24 horas; ano – 60 minutos;	1L; 1O; 1T

Fonte: Elaboração própria

A organização dos dados referentes à associação entre termos permite formular três tipologias. Desde logo, deve evidenciar-se que o número reduzido de tipologias conduz à sua dissemelhança.

Inicialmente, a tipologia 1 representa a tipologia onde se encontra a associação correta dos cinco pares de termos. É de realçar também que nesta constam as respostas de dezasseis alunos/as. No que concerne à tipologia seguinte, encontram-se dois pares

de termos agrupados corretamente. Estes pares, especificamente “mês – 4 semanas” e “ano – 12 meses”, traduzem-se nos termos com uma maior duração. No caso da tipologia 3, não é possível observar nenhum par associado corretamente. As associações realizadas nesta tipologia acabaram por se realizar através da semelhança entre as palavras. Exemplos disso é o caso de “semana – 4 semanas” ou “dia – 7 dias”.

Nesta perspetiva compreende-se que dezasseis alunos/as foram capazes de associar corretamente os cinco pares de termos. Por outro lado, três alunos/as experienciaram algumas dificuldades na associação, não sendo possível verificar algum acerto. Por fim, apenas um/a aluno/a acertou no agrupamento de dois pares de termos.

De forma a analisar a noção de mudança, recorre-se à análise quantitativa. Para isso utilizam-se duas atividades. Na primeira atividade foi proposto aos/as alunos/as que desenhasssem e ordenassem, numa linha do tempo, três memórias de infância. Para essas ilustrações, os/as alunos/as deveriam ter em atenção as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, nomeadamente no que diz respeito à sua fisionomia e à das pessoas envolvidas nas memórias de infância. Considerando a tabela 22, verifica-se que a noção de mudança não se mostra bem consolidada nos/as alunos/as, tal como foi mencionado na análise da tabela 12. Na segunda atividade pretendeu-se que os/as alunos/as, após o diálogo com os/as encarregados/as de educação/familiares, identificassem e desenhasssem uma diferença entre a vivência das gerações anteriores e a atualidade.

Tabela 22

Análise da categoria noção de mudança no 1.º CEB (fase final)

Noção de mudança	Alunos/as
0 memórias	1C; 1G; 1I; 1J; 1R; 1T
1 memória	1D; 1E; 1M; 1N; 1P
2 memórias	1A; 1O;
3 memórias	1B; 1F; 1H; 1K; 1L; 1Q; 1U

Fonte: Elaboração própria

Levando em consideração as ilustrações representativas das memórias de infância dos/as alunos/as em que não se destaca nenhuma mudança ao longo dos anos, foi possível contabilizar seis alunos/as. Isto justifica-se não só porque alguns/algumas alunos/as não desenharam algum tipo de mudança na sua fisionomia e/ou na fisionomia daqueles/as que se encontram envolvidos/as na memória representada, mas também porque alguns/algumas discentes não resolveram a atividade tendo em vista o objetivo pretendido. Por outro lado, nos casos onde só se encontram representadas mudanças ao longo dos anos numa ilustração das memórias de infância é possível notar semelhanças. Nestas ilustrações, onde constam um total de cinco alunos/as, evidencia-se o facto de só serem ilustradas alterações na primeira memória de infância da linha do tempo, correspondente ao momento em que os/as alunos/as nasceram ou em que ainda eram bebés. No que concerne à ilustração correta de duas memórias de infância, onde constam apenas dois/duas alunos/as, verifica-se que estas contêm também semelhanças entre si. Nesta perspetiva, os/as dois/duas alunos/as ilustraram de forma imprecisa a última memória de infância, que deveria fazer referência a um passado mais próximo. Por fim, sete alunos/as foram capazes de evidenciar mudanças que ocorreram ao longo dos/as alunos/as nas três memórias de infância ilustradas.

Do exposto conclui-se que seis alunos/as não ilustraram de forma precisa mudanças ao longo do tempo em nenhuma das memórias de infância que desenharam. Pelo contrário, sete alunos/as foram capazes de o fazer nas três memórias de infância ilustradas. Cinco alunos/as mostraram conseguir evidenciar mudanças ao longo do tempo em uma das três memórias de infância desenhadas. Já no caso da ilustração de apenas duas memórias de infância tendo em conta o objetivo pretendido, evidenciam-se dois/duas alunos/as.

Tabela 23*Análise da categoria noção de mudança no 1.º CEB (fase final)*

Noção de mudança	Alunos/as
0 diferenças	1A; 1C; 1M; 1S; 1U
1 diferença	1B; 1D; 1E; 1F; 1G; 1H; 1K; 1N; 1O; 1P; 1Q; 1R;

Fonte: Elaboração própria

Levando em consideração a tabela em epígrafe (23), correspondente à ilustração das diferenças entre os assuntos discutidos pelos/as encarregados/as de educação/familiares e a realidade dos/as alunos/as atualmente, é possível compreender que grande parte destes/as foram capazes de identificar uma das diferenças.

À partida pode constatar-se que grande parte da turma enfatizou os castigos aplicados pelos/as professores/as às gerações anteriores, nomeadamente a utilização de uma cana. Em contraponto, mostraram que atualmente já não se recorre a esse tipo de castigo, explicitando apenas professores/as a escrever no quadro.

Uma parte dos/as alunos/as fizeram referência à utilização de candeeiros a petróleo, desenharam um candeeiro preto que representava o que era utilizado aquando da infância dos/as encarregados/as de educação/familiares. Para exemplificarem a sua realidade socorreram-se de candeeiros amarelos. Singularmente, foi ainda evidenciada a utilização de computadores e de telemóveis e as deslocações de automóvel para a escola.

Neste contexto sublinhe-se que cinco alunos/as não identificaram nenhuma diferença, sendo que a justificação passa pela ilustração de desenhos que não se enquadram na atividade. Pelo contrário, doze outros/as ilustraram uma diferença, sendo que alguns/as deles/as identificaram mais que uma em cada desenho.

2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

Encerrada a apresentação e análise dos dados respeitantes ao 1.º CEB, sucede-lhe a respeitante ao 2.º CEB. Adotam-se procedimentos idênticos, os dados são organizados tendo em vista as temáticas abordadas ao longo do presente relatório final, especificamente o tempo físico, o tempo histórico e a noção de mudança.

A análise inicia-se pelos dados relativos ao tempo físico que, neste caso, permitiu inferir o conhecimento que os/as alunos/as detinham relativamente ao tempo do calendário, incidindo sobretudo na identificação de séculos e décadas através de acontecimentos colocados numa linha do tempo. Assim sendo, procede-se à análise quantitativa dos dados já mencionados.

Tabela 24

Análise da categoria tempo físico no 2.º CEB (fase inicial)

Tipologia	Identificação de séculos	Alunos/as
1	1840/ 1841/ 1884/ 1886 – Século XVI 1890/ 1908 – Século XIX	2D
2	1840/ 1884/ 1886/ 1890/ 1891 – Século XIX 1908 – Século XX	2E; 2I; 2L; 2M; 2N; 2O; 2R; 2V; 2X; 2Y; 2Z; 2A1; 2B1
3	1840/ 1841/ 1884/ 1886 – Século XIX 1891/ 1908 – Século XXVI	2G; 2T
4	1840/ 1884/ 1886/ 1890/ 1891 – Século XIX 1908 – Século XIX	2Q
5	1840/ 1884/ 1886/ 1890 – Século XIV	2U

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista a tabela 24, referente à identificação de séculos através de acontecimentos colocados numa linha do tempo, procedeu-se à organização dos dados em 5 tipologias.

Em primeiro lugar, destaca-se a tipologia 2, aquela que recolheu mais respostas dadas. Acresce, ainda, que é também a tipologia onde é possível observar a resposta correta. Em seguida, contabilizam-se duas respostas de alunos/as na tipologia 3. Nesta tipologia encontra-se uma data trocada, uma vez que consta o ano de 1841, que não fazia parte do grupo de datas para colocar na linha do tempo, ao invés de 1890. Ainda assim, no primeiro conjunto de datas (1840/1841/1884/1886) foi identificado o século correto. No caso do ano de 1908, o século não só foi incorretamente identificado como também foi utilizada a numeração romana de forma imprecisa. É de notar que as restantes tipologias recolhem apenas a resposta de um/a aluno/a. No caso da tipologia 1, os dois séculos foram identificados erradamente. Desde logo, no primeiro conjunto de anos foi identificado o século XVI, já no ano de 1908 foi identificado o século XIX. Além disto, foi também trocado o ano de 1891 pelo ano de 1941. Na tipologia 4, tal como na tipologia 3, a numeração romana foi utilizada de forma imprecisa, já que no primeiro conjunto de datas foi identificado o século XIIX (que poderá ser traduzido como século XVIII). Quando ao ano de 1908, foi identificado como fazendo parte do XIX. Por fim, na tipologia 5, somente foi identificado um século, tendo-o sido de forma incorreta.

Assim, conclui-se que treze alunos/as foram capazes de identificar os dois séculos que correspondiam aos acontecimentos das linhas do tempo. Pelo contrário, três alunos/as não identificaram nenhum dos dois séculos corretamente. Finalmente, dois/duas alunos/as identificaram corretamente um século.

Terminada a análise dos dados relativos à identificação de séculos, prossegue-se com aquela outra referente à noção de década.

Tabela 25

Análise da categoria tempo físico no 2.º CEB (fase inicial)

Tipologia	Identificação de décadas	Alunos/as
1	1908 – 1.ª década do século XX	2C
2	1884/ 1886 – Década de 80 do século XIX 1908 – 1.ª década do século XX	2E; 2H; 2I; 2V; 2Y; 2B1
3	1840/ 1884/ 1886 - Década de 80 do século XIX 1908 - 1.ª década do século XX	2K; 2N
4	1840/ 1841/ 1884/ 1886 - Década de 80 do século XIX 1908 - 1.ª década do século XX	2M
5	1884 – Década de 80 do século XIX 1908 - 1.ª década do século XX	2O; 2Q; 2A1
6	1886 - Década de 80 do século XIX 1908 - 1.ª década do século XX	2T

Fonte: Elaboração própria

Prosseguindo para a análise da identificação de décadas através de acontecimentos colocados numa linha do tempo exposta na tabela 25, é possível verificar que os dados possibilitaram a criação de 5 tipologias.

Desde logo, a tipologia 2, tal como na análise da tabela 24, destaca-se por ser a tipologia que obteve mais respostas de alunos/as e, também, por ser aquela onde ocorre a correta identificação de décadas. No caso das tipologias 3 e 4 evidencia-se apenas a identificação completamente correta de uma das décadas. Na tipologia 3, foram identificados os anos de 1840, 1884 e 1886 como pertencentes à década de 80 do século XIX. Ora ainda que as últimas duas datas sejam corretas, percebe-se que o ano de 1840 foi identificado de forma imprecisa. O mesmo acontece na tipologia 4, onde para além de terem sido identificados os anos de 1840 e 1841 como parte da década de 80 do século XIX, a segunda data também não fazia parte do conjunto de anos que deveriam ser ordenados cronologicamente na linha do tempo. No caso das duas tipologias, o ano de

1908 foi identificado corretamente como pertencente à 1.^a década do século XX. No que concerne às tipologias 5 e 6, a identificações das décadas encontram-se parcialmente corretas. Na tipologia 5 apenas foi identificado o ano de 1884 como fazendo parte da década de 80 do século XIX, enquanto na tipologia 6 foi somente indicado o ano de 1886. Ora, a realidade é que os dois anos fazem parte da década já mencionada. Ainda assim, nas duas tipologias é possível verificar a correta nomeação de 1908 como pertencente à 1.^a década do século XX. Por fim, na tipologia 1 encontra-se identificada apenas uma década corretamente, sendo que a segunda década não foi assinalada.

Nesta perspetiva, verifica-se que seis alunos/as foram capazes de apontar as datas que correspondiam às décadas pedidas. Três alunos/as também realizaram a indicação, mas com incorreções. No caso dos/as alunos/as que apontaram de maneira incompleta contabilizam-se quatro. Por fim, um/a aluno/a foi capaz de enunciar apenas uma década de forma correta.

Seguidamente, de forma a compreender o conhecimento dos/as alunos/as relativamente ao tempo histórico analisam-se os dados referentes a três atividades. Inicialmente, procede-se à análise de excertos dos textos narrativos redigidos pelos/as alunos/as, que deveria incidir sobre a questão africana. De seguida, procede-se à análise de excertos das cartas escritas pelos/as alunos/as que tinham como destinatário uma pessoa residente numa das colónias portuguesas na época da Ditadura Militar. Por este motivo, verifica-se, em alguns dos excertos, a utilização da 1.^a pessoa do singular. Para terminar, serão perscrutados alguns dados respeitantes à linha do tempo completada pelos/as alunos/as.

Tabela 26

Análise da categoria tempo histórico no 2.º CEB (fase inicial)

Categoria	Unidades de registo
Tempo histórico	Portugal fez o mapa cor-de-rosa para exigir os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique (2C) Para defender os interesses de Portugal, o governo português, em 1886, apresentou aos países europeus um mapa no qual exigia para si os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique (2K) Esta situação foi resolvida na Conferência de Berlim, onde foi decidido que as terras africanas seriam dos países que ocupassem efetivamente (2L) Como Portugal não queria perder as terras de Moçambique e Angola, entrou em negociações com França e Alemanha criando o mapa cor-de-rosa (2R) Esta situação foi resolvida através da Conferência de Berlim, conferência que estabeleceu que quem conquistasse os territórios ficaria com eles independentemente de quem os descobriu (2V) [...] foi realizada a Conferência de Berlim onde foi decidido que as terras africanas pertenciam a quem as ocupasse e não a quem as tivesse descoberto primeiro (2X) Esta situação resolveu-se com a Conferência de Berlim onde ficou estipulado que as terras africanas pertenciam não aos países que as descobrissem primeiro, mas sim aquelas que as ocupassem efetivamente” (2Y)

Fonte: Elaboração própria

Tendo por base os excertos dos textos narrativos presentes na tabela 26, é possível verificar que grande parte dos/as alunos/as foram capazes de expressar-se corretamente sobre o assunto pretendido, assim como estabelecer relações de causa e

identificar consequências que levaram à questão africana. Para além disso, é de realçar que todas as informações da tabela estão ligadas à subcategoria da sucessão cronológica.

Assim, o/a aluno/a 2C identificou, de forma sucinta, qual a atitude tomada por Portugal para defender os seus interesses face aos territórios africanos (“Portugal fez o mapa cor-de-rosa para exigir os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique”). De uma forma mais elaborada foi mencionado que “para defender os interesses de Portugal, o governo português, em 1886, apresentou aos países europeus um mapa no qual exigia para si os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique” (2K). O/A aluno/a 2L, por outro lado, explicita que “como Portugal não queria perder as terras de Moçambique e Angola, entrou em negociações com França e Alemanha criando o mapa cor-de-rosa”. Nesta perspetiva, é possível compreender que os/as alunos/as foram capazes não só de identificarem a consequência da Conferência de Berlim, como também as motivações (causas) da atitude tomada por Portugal. No que toca à Conferência de Berlim, vários/as alunos/as (2L, 2V, 2X) também destacaram que esta decorreu como consequência do interesse dos diversos países pelos territórios africanos, destacando que a disputa “foi resolvida através da Conferência de Berlim, conferência que estabeleceu que quem conquistasse os territórios ficaria com eles independentemente de quem os descobriu” (2V). Nestas narrativas dos/as alunos/as fica igualmente visível que os/as alunos/as são capazes de mencionar quais as medidas (consequências) que foram estabelecidas na Conferência de Berlim. No geral, constata-se que os/as alunos/as conseguiram elaborar narrativas tendo em conta a ordenação dos acontecimentos, mostrando, por isso, dominar a subcategoria da sucessão cronológica.

Tal como foi mencionado, segue-se a análise dos excertos referentes às cartas redigidas pelos/as alunos/as.

Tabela 27

Análise da categoria tempo histórico no 2.º CEB (fase inicial)

Categoria	Unidades de registo
Tempo histórico	O país atravessa uma grave crise económica devido à guerra (2E) [...] aqui em Portugal no dia 28 de maio deu-se em Braga um golpe militar organizado por um grupo de militares conservadores (2I) [...] a 6 de junho, este general, acompanhado de outros chefes militares e à frente dos seus soldados, desfilou em Lisboa na Avenida da República (2I) [...] o parlamento foi encerrado, o presidente da República demitiu-se e os militares entregaram a chefia do governo a um dos revolucionários (2K) Em 28 de maio de 1926 deu-se um golpe militar, devido às constantes demissões do governo e às dificuldades económicas sentidas [...](2L) Como havia instabilidade governativa, participamos na 1.ª guerra mundial e havia uma crise económica, o General Gomes da Costa fez um golpe militar para acabar com a primeira república, instaurando uma ditadura militar (2S) Aqui em Portugal depois da 1.ª guerra mundial deu-se o golpe militar porque o nosso país estava em crise económica (2Z) Depois no dia 6 de junho, ele desfilou em Lisboa, perante uma multidão que o aplaudia (2J)

Fonte: Elaboração própria

Num formato muito semelhante ao que foi utilizado na tabela 26, passa-se à análise de excertos de cartas redigidas pelos/as alunos/as, cujo objetivo era esclarecer a situação vivida em Portugal aquando da Ditadura Militar a um/a residente das colónias do país.

Primeiramente, alguns/algumas alunos/as (2E, 2S, 2Z) começaram por mencionar as causas que levaram à instauração da Ditadura Militar. Assim, foram destacadas como causas deste acontecimento a crise económica vivida, – “o país atravessa uma grave crise económica devido à guerra” (2E) – a participação na 1.ª Guerra Mundial – “aqui em Portugal depois da 1.ª guerra mundial deu-se o golpe militar porque o nosso país estava em crise económica” (2Z) – e a instabilidade governativa – “Como havia instabilidade governativa, participamos na 1-ª guerra mundial e havia uma crise económica, o General Gomes da Costa fez um golpe militar para acabar com a primeira república, instaurando uma ditadura militar” (2S). Neste último excerto é também possível verificar que o/a aluno/a identificou, igualmente, uma consequência da instauração da Ditadura Militar. No seguimento da redação da carta, quase todos/as os/as alunos/as fizeram menção a este acontecimento. Desde logo, o/a aluno/a 2I referiu que “[...] aqui em Portugal no dia 28 de maio deu-se em Braga um golpe militar organizado por um grupo de militares conservadores”. Na sequência disso, foi destacado pelo/a mesmo/a aluno/a que “[...] a 6 de junho, este general, acompanhado de outros chefes militares e à frente dos seus soldados, desfilou em Lisboa na Avenida da República”. De forma mais sucinta, foi também descrito que “depois no dia 6 de junho, ele desfilou em Lisboa, perante uma multidão que o aplaudia” (2J). Por fim, foram ainda referidas pelos/as alunos/as as consequências que a Ditadura Militar acarretou para o país, atestando, por exemplo, que “[...] o parlamento foi encerrado, o presidente da República demitiu-se e os militares entregaram a chefia do governo a um dos revolucionários” (2K). À semelhança do mencionado na análise da tabela 25, os/as alunos/as demonstraram ser capazes de identificar causas e consequências dos acontecimentos, o que significa, de igual modo, que compreendem a sua ordenação no tempo.

Recorrendo à análise quantitativa, passa-se à análise de dados no que concerne à subcategoria da sucessão cronológica.

Tabela 28

Análise da subcategoria sucessão cronológica no 2.º CEB (fase inicial)

Tipologia	Sucessão cronológica	Alunos/as
1	1840 – 1890 – 1884 – 1891 – 1886 – 1908	2A; 2C; 2H; 2K
2	1840 – 1884 – 1886 – 1890 – 1891 – 1908	2B; 2E; 2F; 2I; 2L; 2M; 2N; 2O; 2Q; 2R; 2S; 2T; 2U; 2V; 2X; 2Y; 2Z; 2A1; 2B1
3	1840 – 1841 – 1884 – 1886 – 1890 - 1908	2D
4	1840 – 1841 – 1884 – 1886 – 1891 – 1908	2G

Fonte: Elaboração própria

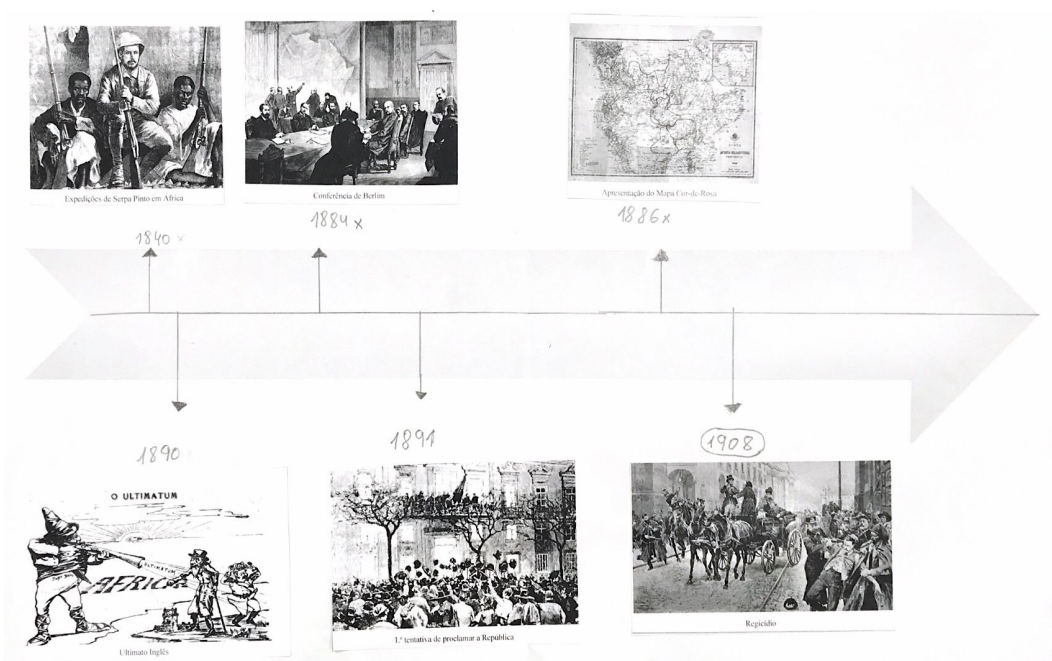
A organização dos dados respeitantes à ordenação das datas colocadas na linha do tempo presente na tabela 28, e que permitem analisar o conhecimento dos/as alunos/as em relação à subcategoria da sucessão cronológica, permitiu a criação de quatro tipologias.

Iniciando a análise pela tipologia 2, é de notar que grande parte da turma, nomeadamente dezanove alunos/as, foram capazes de ordenar corretamente as seis datas pretendidas. Já a tipologia 1 apresenta uma característica específica. Os/As quatro alunos/as em questão ordenaram as seis datas corretamente, mas tendo em vista uma lógica que não se adequa à linha do tempo. Estes/as alunos/as iniciaram a organização das datas pela parte superior esquerda da folha, no entanto, quando colocaram a terceira data na parte oposta, ou seja, na parte superior direita, continuaram a colocar as restantes datas a partir da parte inferior esquerda até à parte inferior direita da folha (ver figura 5). Assim, 1890 (quarta data a ser colocada na linha do tempo) aparece na segunda

posição, logo a seguir ao ano de 1840 (primeira data a ser colocada na linha do tempo). Desta forma, a tipologia 1 apresenta apenas duas datas colocadas corretamente na sua posição.

Figura 5

Exemplo da resolução da tipologia 1



Fonte: Fotografia da autora de produto de atividade realizada pelos/as alunos/as

O caso das tipologias 3 e 4 é muito semelhante entre si. Na primeira todos as datas aparecem corretamente colocadas na linha do tempo, todavia apresenta um ano trocado. O segundo ano presente na sucessão, especificamente o ano de 1841, não faz parte do conjunto de datas que deveriam ser ordenadas. Assim, este ano foi trocado com 1891. O mesmo aconteceu na tipologia 4, onde o ano de 1990 encontra-se igualmente trocado por 1841.

Verifica-se, portanto, que vinte e um/a alunos/as demonstram conhecimento relacionado com a sucessão cronológica, ainda que em dois casos específicos tenha sido trocado um ano que fazia parte do conjunto de datas que deveriam ser ordenadas na linha do tempo. Pelo contrário, quatro alunos/as apenas acertaram na ordenação de duas datas.

Chegados aqui, passa-se à análise da categoria relacionada com a noção de mudança. Para isso, foram utilizados excertos da carta que os/as alunos/as redigiram e que já foram utilizados anteriormente para efeitos de análise do tempo histórico.

Tabela 29

Análise da categoria noção de mudança no 2.º CEB (fase inicial)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Noção de mudança	Mudança	O golpe militar de 28 de maio pôs fim à 1.ª República, (Bernardino Machado) demitiu-se e os militares entregaram a chefia do governo a um dos revolucionários (2A) [...] aconteceu o golpe militar que foi chefiado pelo general Gomes da Costa e depois do golpe deu-se um fim à 1.ª República [...] (2C) [...] depois disso a ditadura militar começou [...] (2C) Agora estamos em ditadura militar (2E) [...] os governos passaram a ser escolhidos pelos militares; proibiram as greves e as manifestações (2H) Por causa da ditadura militar, não se realizaram mais eleições para o parlamento, os governos passaram a ser escolhidos pelos militares (2K) Durante a ditadura militar as liberdades previstas na Constituição foram suspensas (2L)

	Decadência	A população ficou bastante descontente, pois o general Carmona colocou várias regras que suspenderam várias liberdades (2M) Agora nem liberdade nós temos. E já nem podemos ir votar (2Q) Depois disto, instalou-se a ditadura militar que acabou com a nossa liberdade! (2R) Com o novo governo, que agora é uma ditadura militar, não nos podemos exprimir nem votar (2Y)
--	------------	---

Fonte: Elaboração própria

Considerando os excertos apresentados na tabela 29, que se encontram relacionados com a noção de mudança, confirma-se que os/as alunos/as foram capazes de identificar as mudanças que ocorreram após o Golpe Militar de 28 de maio de 1926, contudo nem sempre conseguiram demonstrar se estas mudanças eram sinónimo de evolução ou de decadência.

Assim, parte dos/as alunos/as identificaram as mudanças imediatas ao Golpe Militar de 28 de maio de 1926. Como exemplo disso pode ser lido nos excertos que “o golpe militar de 28 de maio pôs fim à 1.^a República, (Bernardino Machado) demitiu-se e os militares entregaram a chefia do governo a um dos revolucionários” (2A) e que “[...] depois disso a ditadura militar começou” (2E). Nesta sequência, foram igualmente mencionadas mudanças ocorridas após a instauração da Ditadura Militar. Neste sentido, os/as alunos/as afirmaram que “[...] os governos passaram a ser escolhidos pelos militares; proibiram as greves e as manifestações” (2H) e que “por causa da ditadura militar, não se realizaram mais eleições para o parlamento, os governos passaram a ser escolhidos pelos militares” (2K). De igual modo sustentam que “durante a ditadura militar as liberdades previstas na Constituição foram suspensas” (2L). Como é de notar, em nenhum dos excertos analisados é possível verificar que os/as alunos/as associam os acontecimentos a mudanças positivas ou negativas e, por isso, não se verifica a

mobilização das subcategorias de evolução ou decadência. Pelo contrário, alguns/algumas alunos/as mencionam não só mudanças ocorridas neste período, como também enfatizam a sua natureza. Nesta situação os/as alunos/as mencionaram que “a população ficou bastante descontente, pois o general Carmona colocou várias regras que suspenderam várias liberdades” (2M), evidenciam que “agora nem liberdade nós temos. E já nem podemos ir votar” (2Q). De resto, a problemática da liberdade foi objeto de reforço, enfatizando-se que “depois disto, instalou-se a ditadura militar que acabou com a nossa liberdade!” (2R) e sublinhando que “com o novo governo, que agora é uma ditadura militar, não nos podemos exprimir nem votar” (2Y). Deve, ainda, evidenciar-se que todos/as os/as alunos/as que mostraram ser capazes de identificar a natureza das mudanças ocorridas, exprimiram-nas como sendo negativas e, por isso, enquadrando-as na subcategoria da decadência.

De forma geral, na fase inicial é possível identificar as categorias em que os/as alunos/as experienciaram mais dificuldades ou, pelo contrário, não encontraram entraves. No que respeita ao tempo físico, um grupo considerável de alunos/as foi capaz de identificar os séculos a que pertenciam as datas presentes na atividade. O mesmo não aconteceu com a identificação das décadas, onde surgiram dificuldades. No caso da categoria do tempo histórico, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar o conhecimento relativo às causas e consequências dos acontecimentos e, nesse sentido, mostraram saber ordenar os acontecimentos que ocorreram antes e depois, por exemplo, da Ditadura Militar que antecede o Estado Novo. Seguindo esta lógica, a grande maioria dos/as alunos/as não experienciou dificuldades aquando da colocação das datas na linha do tempo, onde foi analisada a subcategoria da sucessão cronológica. Na categoria da noção de mudança, no contexto específico proposto, os/as alunos/as também não demonstraram experienciar dificuldades, no entanto, mobilizaram somente a subcategoria da decadência.

Neste sentido, na fase de intervenção abordam-se a identificação dos séculos e das décadas como forma de colmatar as dificuldades ainda sentidas pelos/as alunos/as. Nesta abordagem, realizada através do preenchimento de um friso cronológico, foi igualmente tratada a subcategoria da sucessão cronológica. Por fim, a categoria da noção

de mudança, foi igualmente abordada no sentido de os/as alunos/as compreenderem os restantes conceitos associados.

Encerrada a apresentação e análise dos dados que concernem à fase de diagnóstico, que teve, *naturalmente*, como objetivo compreender o conhecimento dos/as alunos/as relativamente ao tempo físico, tempo histórico e à noção de mudança, procedeu-se à análise das atividades desenvolvidas com os/as alunos/as na sala de aula. Nesta análise utilizam-se os dados recolhidos através da observação direta e das notas de campo recolhidas aquando da mesma.

Assim sendo, a primeira atividade desenvolvida no âmbito da fase de intervenção consistiu no preenchimento de um friso cronológico, em grande grupo, com o objetivo de trabalhar o tempo físico, nomeadamente o tempo do calendário e o tempo histórico, especificamente a sucessão cronológica. O conteúdo dos acontecimentos colocados no friso cronológico relaciona-se com o domínio “Portugal do século XX”, no subdomínio “Os anos da ditadura”, mais concretamente entre a candidatura do Humberto Delgado à presidência da República e o final da Guerra Colonial.

Ao longo da atividade foi pedido aos/às alunos/as que se voluntariassem para colocar no friso cronológico seis datas: ano de candidatura de Humberto Delgado à presidência da República (1958), ano em que Marcelo Caetano assumiu o cargo de chefe do governo (1968), ano do confronto em Angola (1961), ano do confronto em Guiné (1963), ano de candidatura em Moçambique (1964) e ano em que terminou a Guerra Colonial (1974). No momento da colocação das datas no friso cronológico, não surgiu qualquer tipo de dúvida. O mesmo não aconteceu quando foi proposto que os/as alunos/as identificassem o século a que pertencia. Depois de algumas tentativas, foi questionado aos/às alunos/as se tinham surgido questões relativamente à identificação e, uma vez que a resposta foi positiva, procedeu-se à sua explicação. Na identificação dos séculos e das décadas das datas seguintes, os/as alunos/as fizeram-no mais facilmente, ainda que um pouco reticentes no início. De igual forma, após identificarem que 1961 pertencia à década de 60 do século XX, compreenderam que as restantes duas datas também pertenciam. Por fim, na colocação da última data, correspondente ao fim da

Guerra Colonial, os/as alunos/as identificaram novamente o século e a década sem grandes percalços.

Assim sendo, de uma maneira geral, os/as alunos/as iniciaram a atividade com algumas dúvidas em relação à identificação de séculos e de décadas, o que acabou por ser colmatado ao longo das sessões. No final das duas sessões, a turma já apresentava um maior conhecimento em relação a este tópico, que se encontra englobado no tempo físico e no tempo histórico.

A segunda atividade, cujo objetivo principal era trabalhar a noção de mudança, correspondeu à análise de infografias sobre os aspetos que mudaram em Portugal após a adesão à CEE. Este conteúdo enquadra-se no domínio “Portugal do século XX”, no subdomínio “Espaços em que Portugal se integra”. Por consequência, nas infografias eram apresentadas mudanças relacionadas com a população, as autoestradas e a ferrovia, o salário médio, entre outros. Com o auxílio de questões orientadoras, a turma foi capaz de identificar o que mudou no país e dar a sua opinião em relação à informação e aos gráficos analisados. Neste contexto, alguns/algumas alunos/as mostraram-se capazes de definir o que aconteceu em Portugal com palavras como “desenvolvimento”, “evolução” e “mudança”. Por fim, um grupo mais restrito de alunos/as explicou ainda que nem todas as mudanças eram necessariamente positivas, como era o caso do envelhecimento da população. Deste modo, foram citadas algumas subcategorias da noção de mudança e, mobilizada outra, nomeadamente, a decadência.

Neste momento foi possível verificar que a maioria dos/as alunos/as foram capazes de identificar facilmente as mudanças que ocorreram em Portugal, mas que, no entanto, somente alguns/algumas chegaram aos conceitos chave da atividade (desenvolvimento, evolução e mudança), mobilizando as subcategorias da evolução e da decadência.

Procede-se, na sequência, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da fase de avaliação. Esta etapa decorreu de uma maneira distinta de todas as outras, já que circunstâncias específicas obrigaram a que os/as alunos/as resolvessem as atividades num contexto de trabalho exterior à sala de aula. A estrutura da análise é semelhante às

anteriores, iniciando-se pelo tempo físico seguido do tempo histórico e terminando com a noção de mudança.

Tabela 30

Análise da categoria tempo físico no 2.º CEB (fase final)

Tipologia	Identificação de séculos	Alunos/as
1	1910/ 1926/ 1928/ 1961/ 1974/ 1986 – Século XX	2M; 2O; 2P; 2Q; 2S; 2Y;

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista a tabela 30, onde se encontram os dados referentes à identificação de séculos por parte dos/as alunos/as, é de notar que apenas foi possível formular uma tipologia. Esta tipologia, embora só contendo informações relativas a seis alunos/as, constitui-se como a resposta correta. É de notar que os/as alunos/as 2M, 2O e 2Y tinham identificado corretamente os séculos referentes às datas a colocar na linha do tempo na fase inicial. No caso do/a aluno/a 2Q, embora se tenha dado a troca de duas datas, também foi capaz de identificar corretamente os séculos. Por fim, os/as alunos/as 2P e 2S não realizaram a atividade na fase inicial, mas, mesmo assim, na fase final mostraram mobilizar o conhecimento relativamente ao conteúdo e identificaram corretamente o século correspondente às datas apresentadas. É ainda de referir que em toda a análise das categorias do tempo físico e do tempo histórico se recorre à análise quantitativa.

Tabela 31

Análise da categoria tempo físico no 2.º CEB (fase final)

Tipologia	Identificação de décadas	Alunos/as
1	1930 – 1939 – Década de 30 1970 – 1979 – Década de 70	2M; 2P; 2S; 2Y

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 31, tal como na tabela analisada anteriormente, somente foi possível criar uma tipologia. Nesta tipologia, cujos dados representam apenas as respostas de cinco alunos/as, encontra-se a identificação correta do intervalo de anos que pertencem às décadas de 30 e de 70. Note-se que o/a aluno/a 2M, na fase inicial da investigação, não identificou corretamente as datas que pertenciam às décadas pedidas, o que já não se verificou nesta atividade. Pelo contrário, o/a aluno/a 2Y tinha identificado corretamente os anos que pertenciam às décadas enunciadas, o que voltou a ocorrer. Por fim, os/as alunos/as 2P e 2S não realizaram a atividade na fase inicial, no entanto, na fase final foram capazes de mobilizar o conhecimento pretendido e, assim, identificaram corretamente o período de anos a que correspondiam as décadas apresentadas.

Terminada a análise dos dados relativos ao tempo físico, segue-se a análise dos dados referentes ao tempo histórico, nomeadamente à subcategoria da sucessão cronológica.

Tabela 32

Análise da subcategoria sucessão cronológica no 2.º CEB (fase final)

Tipologia	Sucessão cronológica	Alunos/as
1	1926 – 1928 – 1910 – 1961 – 1974 – 1986	2C

2	1910 – 1926 – 1928 – 1961 – 1974 – 1986	2D; 2E; 2G; 2I; 2L; 2M; 2º; 2P; 2Q; 2R; 2S; 2T; 2V; 2X; 2Y; 2B1
3	1910 – 1961 – 1926 – 1974 – 1928 – 1986	2F
4	1910 – 1961 – 1926 – 1928 – 1974 – 1986	2K
5	1910 – 1926 – 1928 – 1974 – 1961 – 1986	2W

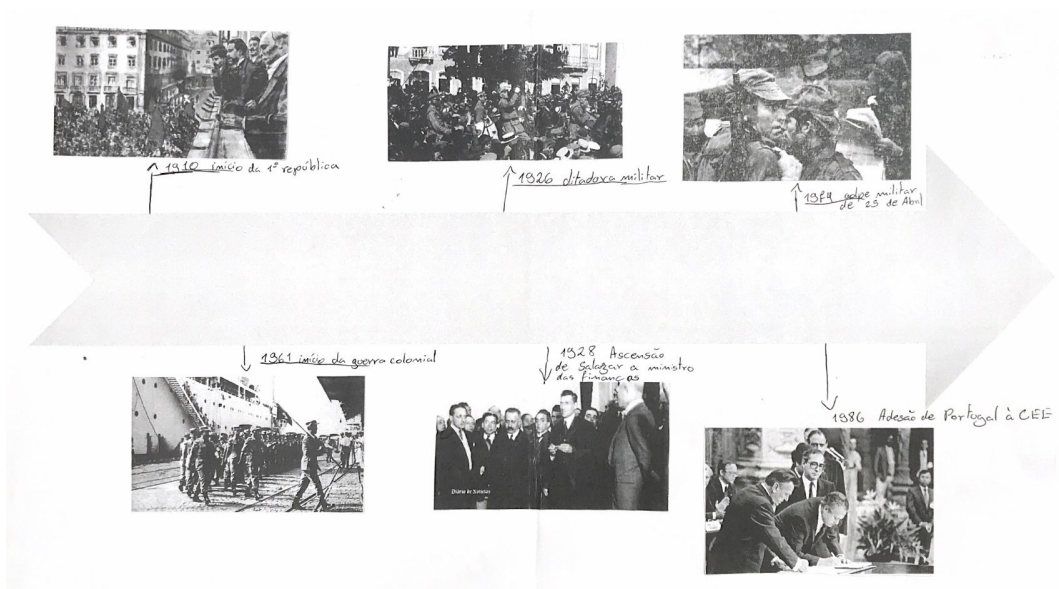
Fonte: Elaboração própria

A organização dos dados respeitantes à ordenação das datas colocadas nas linhas do tempo pelos/as alunos/as, representadas na tabela 32, permitiu a formulação de 5 tipologias. Para além disso, estes dados auxiliaram na compreensão do conhecimento dos/as alunos/as relativamente à subcategoria da sucessão cronológica.

Assim, desde logo destaca-se a tipologia 2 por ser aquela onde se encontra um maior aglomerado de respostas dos/as alunos/as, nomeadamente dezasseis, e também por se constituir como a ordenação correta. A tipologia 1, onde se encontra somente a resposta de um/a aluno/a, apresenta cinco datas ordenadas corretamente. Como pode ser observado, a data que se encontra numa posição imprecisa é 1910. No caso das tipologias 3 e 4 a ordenação das datas é bastante semelhante. Nas tipologias referidas apenas se encontram duas datas ordenadas corretamente, sendo elas 1910 e 1986. Todas as restantes datas encontram-se na mesma posição nas duas tipologias, com exceção de 1974 e de 1928. É ainda de notar que esta ordenação se deve devido a uma característica específica. Tal como já foi explicado na fase inicial, os/as alunos/as ordenaram as seis datas corretamente, mas tendo em vista uma lógica que não se adequa à linha do tempo. Estes/as alunos/as iniciaram a organização das datas pela parte superior esquerda da folha, no entanto, quando colocaram a terceira data na parte oposta, ou seja, na parte superior direita, continuaram a colocar as restantes datas a partir da parte inferior esquerda até à parte inferior direita da folha (ver figura 6).

Figura 6

Exemplo da resolução da tipologia 4



Fonte: Fotografia da autora de produto de atividade realizada pelos/as alunos/as

Por fim, a tipologia 5 apresenta a ordenação correta de quatro datas. No caso das datas ordenadas de forma imprecisa, é de notar que a sua posição é consecutiva.

É, assim, possível verificar que dezasseis alunos/as foram capazes de mobilizar o conhecimento relativo à sucessão cronológica e, nesse sentido, ordenar corretamente as seis datas propostas. Seguindo esta lógica, na ordenação correta de quatro e cinco datas na linha do tempo, apenas se encontra um/a aluno/a em cada uma destas. Finalmente, dois/duas alunos/as foram capazes de ordenar corretamente duas datas.

Como forma de terminar a análise dos dados referentes ao 2.º CEB, procede-se à análise da categoria da noção de mudança. Para isso, foram utilizados excertos dos textos redigidos pelos/as alunos/as e que tinha como intuito evidenciar as semelhanças e as diferenças existentes entre a Constituição de 1822 e da Constituição de 1911 e, ainda, as inovações presentes na Constituição de 1911.

Tabela 33*Análise da categoria noção de mudança no 2.º CEB (fase final)*

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Noção de mudança	Evolução	As inovações da Constituição de 1911 são: é livre o culto público de qualquer religião e o ensino primário é gratuito e obrigatório (2I) Nas inovações (constituição de 1911) são: ninguém pode ser obrigado a fazer alguma coisa senão em virtude da lei, a lei é igual para todos, o ensino primário elementar é obrigatório e gratuito (2T) [...] na Constituição de 1911 existiam algumas inovações, entre as quais o facto de qualquer pessoa poderia praticar a sua religião e o facto de que o ensino primário era obrigatório e gratuito (2V) Para além disso, a Constituição de 1911 trouxe algumas inovações como a liberdade do culto público de qualquer religião [...] e o ensino primário tornar-se obrigatório mas gratuito (2X) Mas a Constituição de 1911 sofreu algumas inovações como: o culto público passou a ser livre e o ensino primário passa a ser gratuito (2B1)
	Continuidade	As semelhanças são a lei é igual para todos, ninguém pode ser preso sem culpa formada e tem três poderes políticos (2C) As duas constituições têm como semelhanças que ninguém pode ser preso sem culpa formada; a lei é igual para todos; os órgãos de soberania nacional são: o poder legislativo, executivo e judicial (2I)

		Ambas as Constituições duraram determinados períodos de tempo e continham as principais leis do país (2P) Algumas semelhanças são: a lei é igual para todos, ninguém poderá ser preso sem culpa formada [...]; são os órgãos de Soberania Nacional o Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judicial (2S) Nas duas era reconhecido o direito de igualdade entre os cidadãos e perante a lei, além de que ninguém poderia ser preso sem culpa formada (2V) Na Constituição de 1822 e na Constituição de 1911 há semelhanças como por exemplo a lei ser igual para todos, ninguém, pode ser preso sem culpa formada e os órgãos de Soberania Nacional serem o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judicial (2X)
	Mudança	A constituição de 1822 é uma monarquia e a de 1911 é uma república constitucional (2G) [...] o Governo da constituição de 1822 é uma monarquia constitucional enquanto que o Governo da constituição de 1911 é uma república (2I) [...] durante a constituição de 1822 o regime político era uma Monarquia Constitucional, e na de 1911 o regime político era uma República (2M) [...] na constituição de 1822 o regime político era uma monarquia constitucional e na de 1911 era uma república (2P) [...] na constituição de 1822 estava escrito que o regime político em vigor era uma monarquia constitucional, na de 1911 o regime político era a república (2Y)

		[...] na constituição de 1911 era uma República, a de 1822 era uma Monarquia Constitucional (2B1)
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Tendo por base os excertos apresentados na tabela 33 é possível verificar que os/as alunos/as foram capazes de identificar as semelhanças, as diferenças e as inovações entre a Constituição de 1822 e a Constituição de 1911, mobilizando, para isso, as subcategorias de evolução e continuidade.

Desde logo, vários/as foram os/as alunos/as que identificaram a evolução (inovação) da Constituição de 1911. De uma maneira geral, foram identificadas como inovações a liberdade de culto público a qualquer religião e o ensino primário obrigatório e gratuito (2I, 2V, 2B1)

A subcategoria da continuidade foi, ao longo dos textos, evocada por um número significativo de alunos/as. Neste conjunto evocam-se aspetos como a igualdade perante a lei, ninguém poder ser preso sem culpa formada e a existência de poder tripartido (2C, 2S) destacando como órgãos de soberania “o Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judicial” (2S), reconhecendo que “ambas as Constituições duraram determinados períodos de tempo e continham as principais leis do país” (2P).

Por fim, foram evidenciadas mudanças que não se enquadram em nenhuma das subcategorias anteriores, ao reconhecer-se que a Constituição de 1822 correspondia a uma monarquia e a de 1911 a uma República (2G, 2I, 2M, 2P, 2Y, 2B1). Todavia estes posicionamentos não podem ser enquadrados nas subcategorias da evolução e da continuidade, dado que não caracterizam a sua natureza, não considerando como positiva ou negativa a mudança.

3. Discussão dos resultados

Como forma de encerrar o presente capítulo, procede-se à discussão dos resultados, que tem por base a análise dos dados realizada anteriormente. Para isso, primeiramente, serão levados em consideração os resultados relativos ao 1.º CEB e, só depois, os do 2.º CEB. Tal como na apresentação dos resultados, neste ponto segue-se a

ordem das categorias relacionadas com o tempo: tempo físico, tempo histórico e noção de mudança.

No que se refere ao tempo físico, e tendo em vista as respostas dadas pelos/as alunos/as no diálogo realizado na fase inicial, notou-se que estes/as já se encontravam familiarizados/as com vários conceitos, embora ainda existam algumas trocas de significado na sua mobilização. Assim, foram mobilizados conceitos do tempo do calendário – estações do ano, o ano, o mês e a semana – e do tempo do relógio, englobando o tempo cíclico – sucessão e repetição. A sucessão e a repetição, no entanto, foram mencionadas com pouca frequência. De igual forma, Solé (2009) afirma que os/as alunos/as, antes dos 8-9 anos, apresentam dificuldades na compreensão da noção de ciclo e recorrências. Pelo contrário, no caso do tempo do calendário e do tempo do relógio, “[...] os alunos no final do 1.º ano, mas com maior domínio no 2.º ano revelaram possuir domínio linguístico e compreensão das unidades do tempo associadas [...] ao tempo do calendário: dias da semana, meses do ano, estações do ano” (Solé, 2009, p. 800). Na fase final, foram igualmente mobilizados vários conceitos relacionados com o tempo do calendário, tendo sido acrescentado o conceito de dia. Quanto ao tempo do relógio, apenas foi mobilizado o indicador da sucessão.

No que respeita ao tempo histórico, foram analisadas as subcategorias da sucessão cronológica e da periodização. Como pode ser visto na fase inicial, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar o conceito de sucessão cronológica aquando do diálogo realizado, no entanto, encontraram vários entraves na ordenação dos meses. De igual forma, experimentaram dificuldades na subcategoria da periodização, especificamente na associação de termos com a mesma duração de tempo. Em oposição à análise relativa à sucessão cronológica, outros autores sustentam que, aquando dos 6-8 anos, as crianças já se encontram capazes de dizer os dias da semana por ordem, assim como as estações do ano e os meses (Solé, 2009). Ora ainda que na fase inicial não se tenha verificado, a realidade é que na fase final a maioria dos/as alunos/as ordenou corretamente os meses do ano. O mesmo aconteceu na subcategoria da periodização.

No que concerne à noção de mudança, na fase inicial, os/as alunos/as mostraram-se capazes de mobilizar as subcategorias de evolução e continuidade, ainda que pouco referenciadas. Para além disso, aquando da ilustração de memórias tendo em vista as

mudanças que ocorreram em si e nas pessoas envolvidas, os/as alunos/as experimentaram dificuldades. Numa outra perspetiva, é afirmado que os/as alunos/as “[...] a partir do 1.º ano reconheceram que ao longo do tempo vão ocorrendo mudanças [...] quando observam fotografias suas em idades diferentes e as sequencializaram reconhecendo mudanças nas diferentes idades do seu crescimento” (Solé, 2009, p. 790). Na fase final foi perceptível uma melhoria na ilustração de memórias tendo em vista as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, todavia estas continuaram a representar uma minoria da turma. Pelo contrário, os/as alunos/as demonstraram ser capazes de identificar as diferenças entre as vivências dos/as encarregados/as de educação/familiares e as suas.

No que respeita à análise de dados do 2.º CEB, nomeadamente na categoria do tempo físico, os/as alunos/as encontraram alguns entraves na identificação dos séculos correspondentes às datas dos acontecimentos propostos. No mesmo seguimento, João (2015, p. XPTO) menciona que “[...] mais de 50% das crianças revelaram fragilidades [...]” e que “dentro destas, a maioria (87%) reconheceu o século identificando os primeiros algarismos do ano correspondente, sendo estes seguidos, ou não, por zeros [...]”. É de notar que na análise realizada, apenas numa tipologia é encontrada a identificação do século tendo em conta os primeiros algarismos da data. Devido ao reduzido número de respostas dadas pelos/as alunos/as, não é possível comparar os resultados da fase inicial com os da fase final, no entanto, destaca-se que foi possível verificar uma evolução nas respostas dadas pelos/as alunos/as que realizaram as atividades nas duas fases. A identificação das décadas correspondentes às datas dos acontecimentos propostos, deu-se de uma maneira muito semelhante, ainda que os/as alunos/as tivessem demonstrado, em ambas fases, mais dificuldades.

No que tange ao tempo histórico, os/as alunos/as não demonstraram muitas dificuldades na sucessão cronológica das datas propostas na atividade. O mesmo aconteceu na mobilização da subcategoria, aquando da escrita dos textos narrativos e das cartas. Nestas podem ser vistas inúmeras referências aos conceitos de causa e consequência e utilizada a ordenação no tempo. Ora, na ótica de Silva (2016), em atividades cujo objetivo era analisar a sucessão e ordenação foi percebido que a maioria dos/as alunos/as era capaz de ordenar e seriar. Ainda no caso dos textos narrativos e

cartas é de notar que os/as alunos/as raramente fazem referência a datas, dando apenas uma ordenação lógica aos acontecimentos. Contrariamente a isto, é referido que “[...] os alunos localizam corretamente acontecimentos recorrendo a datas concretas, geralmente expressas em anos” (Silva, 2016, p.53). No caso da sucessão cronológica das datas, na fase final, apresentam-se mais respostas incorretas que na fase inicial, o que pode ser justificado pela pouca regularidade com que foram desenvolvidas atividades englobando linhas do tempo.

Por último, relativamente à análise da fase inicial da noção de mudança, os/as alunos/as mostraram ser capazes de mobilizar o conceito de mudança, mesmo não estando associado a algo positivo ou negativo, e o de decadência. De maneira quase oposta, é referido no estudo de Silva (2015), que a maioria dos/as alunos/as identifica continuidades e ruturas que ocorrem ao longo do tempo. Só na fase final se deu a identificação destas subcategorias, como é o caso da evolução, da continuidade e da mudança não associada a algo positivo ou negativo.

No sentido de encerrar a discussão dos resultados, comparam-se os dados recolhidos no 1.º e no 2º CEB. Nesta perspetiva, os dados são analisados tendo em consideração a ordem das categorias utilizadas desde o início do capítulo. Sempre que possível, as subcategorias são igualmente contrapostas.

No que se refere ao tempo físico, os/as alunos/as do 1.º CEB encontraram menos entraves à mobilização dos conceitos explorados. Na subcategoria do tempo do calendário, trabalhada pelos dois grupos, é de notar que os/as alunos/as do 1.º CEB se encontravam mais familiarizados/as com a temática em estudo, ao contrário dos/as alunos/as do 2.º CEB que experienciaram algumas dificuldades na identificação dos séculos e das décadas. No entanto, na fase final foi possível verificar que, tal como no 1.º CEB, os/as alunos/as do 2.º CEB que participaram na fase inicial e na fase final progrediram nesta categoria.

No âmbito do tempo histórico, aquando dos diálogos realizados e dos textos redigidos pelos/as alunos/as, compreendeu-se que, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, as crianças mobilizaram alguns conceitos relacionados com a categoria. No caso das que frequentavam o 1.º CEB, foi mobilizada a subcategoria da sucessão cronológica e, no 2.º

CEB, os conceitos de causa, consequência e ordenação do tempo. Não se destacam, por isso, grandes dificuldades. De igual modo, quando foram propostas atividades cujo objetivo era colocar em prática as subcategorias de sucessão cronológica e de periodização, os/as alunos/as do 1.º CEB encontraram vários entraves. O mesmo não ocorreu com as crianças do 2.º CEB, nomeadamente na subcategoria da sucessão cronológica. Na fase final, os/as alunos/as do 1.º CEB mobilizaram a sucessão cronológica – o que já tinha ocorrido na fase inicial – e a periodização, mostrando assim uma evolução. Pelo contrário, no 2.º CEB verificaram-se mais respostas incorretas que na fase inicial, facto que não deixou de causar alguma perplexidade.

Finalmente, na categoria relacionada com a noção de mudança encontraram-se maiores disparidades. As crianças que frequentavam o 1.º CEB foram capazes de mobilizar no seu discurso as subcategorias de evolução e continuidade, ainda que pouco referenciadas, tendo experimentado dificuldades diversas, na ilustração de memórias tendo em vista as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. Ao contrário, os/as alunos/as do 2.º CEB mobilizaram as subcategorias da mudança e decadência na fase inicial. Já na fase final, foram capazes de ampliar o leque de subcategorias, nomeadamente, as de evolução, continuidade e mudança. No caso dos/as alunos/as do 1.º CEB, foi possível perceber que foram capazes de identificar as diferenças entre as vivências dos/as encarregados/as de educação/familiares e a atualidade.

Ao longo do presente capítulo, apresentaram-se e analisaram-se os dados referentes às categorias em estudo. A análise iniciou-se pelos dados relativos ao 1.º CEB, seguindo-se os relativos ao 2.º CEB, permitindo compreender as categorias e conceitos que os/as alunos/as já dominavam e eram capazes de mobilizar e aquelas em que experimentavam maiores dificuldades. O capítulo encerra com a discussão dos resultados que foram confrontados com os resultados de outros estudos sobre a temática, bem como comparados entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal foco deste estudo consubstanciou-se na pergunta de partida “Como desenvolver a noção de tempo apresentada pelos alunos e alunas do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico?”. De modo delinear o objeto de estudo, alinhavou-se um conjunto de objetivos específicos, nomeadamente, conhecer as conceções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as, compreender o domínio que os/as alunos/as possuem do sistema convencional de medição de tempo, analisar a capacidade dos/as alunos/as em situar acontecimentos no tempo histórico, aferir a noção que os/as alunos/as possuem de mudança, promover estratégias para desenvolver as noções de tempo das crianças e avaliar as estratégias implementadas para desenvolver as noções de tempo físico e histórico dos/as alunos/as do 1.º e 2º CEB. Tendo em vista a pergunta de partida e os objetivos específicos, desenvolveram-se atividades que foram implementadas nas intervenções que os estágios curriculares proporcionaram.

Ao longo das intervenções realizadas, onde foram implementadas as diversas atividades desenvolvidas, optou-se por criar, sempre que possível, momentos de diálogo onde os/as alunos/as expuseram ao grupo a sua opinião sobre os temas que foram abordados. A dinamização dos diálogos juntamente com a realização das atividades permitiu compreender que, no 1.º CEB, os/as alunos/as se encontram familiarizados/as com vários conceitos respeitantes ao tempo físico e, especificamente, com o sistema convencional de medição de tempo. De igual modo, os/as alunos/as mostraram ser capazes de mobilizar conceitos relacionados com o tempo histórico. Ainda assim, no que concerne à capacidade dos/as alunos/as em situar acontecimentos no tempo histórico, estes mostraram experienciar algumas dificuldades. Relativamente à noção de mudança, novamente, os/as alunos/as não encontraram entraves na mobilização de algumas subcategorias. O mesmo não ocorreu na ilustração de mudanças ao longo do tempo. Após a implementação das atividades com vista a desenvolver as noções de tempo físico, tempo histórico e noção de mudança nos/as alunos/as, concluiu-se que estes/as evoluíram nos três conceitos relativos ao tempo. Todavia, a evolução é mais evidente no âmbito do tempo físico e histórico. Nesta perspetiva, compreende-se que as intervenções realizadas desencadearam interesse nos/as alunos/as e, consequentemente, o desfecho foi um maior envolvimento do grupo e melhor aquisição de conhecimentos relacionados com o tempo.

Relativamente às conceções dos/as alunos/as do 2.º CEB é de referir que, no que consta ao tempo físico, os/as alunos/as encontraram alguns entraves no sistema convencional de medição de tempo, nomeadamente nos conceitos de séculos e décadas. Por outro lado, quanto ao tempo histórico, os/as alunos/as mostraram ser capazes de mobilizar conceitos relacionados com o tema. De igual modo, a noção de mudança foi utilizada sem dificuldades. Após a implementação das atividades cujo objetivo passava por desenvolver as noções de tempo, foi possível concluir que os/as discentes que realizaram as atividades nas duas fases da investigação evoluíram no que se refere ao tempo físico. O mesmo não ocorreu quanto ao tempo histórico, onde estes/as demonstraram mais dificuldades quando comparado com as atividades realizadas na fase final. Tal como no tempo físico, na noção de mudança a evolução mostrou-se evidente. Desta forma, compreende-se que as intervenções dinamizadas suscitaram mais interesse naqueles/as que se encontram mais predispostos/as a debater sobre os temas relacionados com História e Geografia de Portugal. Ainda assim, evidenciaram-se aprendizagens e a aquisição de conhecimentos das categorias trabalhadas.

Globalmente, note-se que os conceitos relacionados com o tempo são desenvolvidos de maneira gradual e que podem ser acelerados e ampliados quando trabalhados desde o ensino primário (Solé, 2015). Ainda assim, os dois grupos revelaram evolução em vários aspetos consonantes ao tempo.

O estudo conta ainda com algumas limitações que podem ser identificadas ao longo das intervenções dinamizadas. Colocando em perspetiva todo o trabalho realizado, entende-se que a realização de um maior número de atividades que incida sobre todas as subcategorias que acompanham o tempo físico, o tempo histórico e a noção de mudança, poderia trazer aprendizagens mais enriquecedoras para os/as alunos/as e, no caso das conclusões, tirar um maior proveito, obtendo resultados mais concludentes. Por outro lado, coloca-se também a possibilidade de algumas atividades serem adaptadas tendo em vista o mesmo objetivo.

Considera-se que a participação e envolvimento de encarregados/as de educação e/ou familiares nas dinâmicas de 2.º CEB contribuiria de modo proveitoso para o entendimento dos/as alunos/as relativamente ao tempo histórico e à noção de mudança, mostrando-se como uma estratégia que produz aprendizagens significativas.

Uma das grandes limitações do estudo é que, consequentemente, condicionou o desenvolvimento de mais atividades e da participação e envolvimento dos/as encarregados/as de educação e/ou familiares prende-se com o tempo. O número reduzido de horas letivas, principalmente na turma do 2.º CEB, onde o grupo era acompanhado por mais duas professoras estagiárias e o professor cooperante, fez com que o desenvolvimento dos temas fosse pontual e com várias semanas de espaçamento. Por este motivo, entende-se que os/as alunos/as nem sempre conseguiram tirar o melhor proveito das intervenções.

Uma outra limitação, de certa forma ligada à questão do tempo, relaciona-se com a realização das atividades que constituíam a fase final do 2.º CEB. Devido a motivos exteriores ao estudo, os/as alunos/as não resolveram estas atividades no ambiente de sala de aula. Neste sentido, agrega-se uma outra condicionante que se prende com as circunstâncias particulares e a propensão dos/as alunos/as. Estas traduziram-se no reduzido número de respostas analisadas na fase final do estudo.

Destaca-se, ainda, o facto de não existirem gravações áudio das intervenções dinamizadas no 2.º CEB. Caso existissem, poderia ter sido recolhido um conjunto mais significativo de dados, que, de certo modo, tornariam a análise e as conclusões do estudo mais abrangentes.

Por fim, salienta-se que as conclusões obtidas neste estudo não devem ser generalizadas. Os resultados obtidos são respeitantes aos contextos específicos que foram estudados, que incluem turmas com aptidões e características singulares. Para além disto, com o presente estudo apenas se pretende compreender as conceções dos/as alunos/as envolvidos/as, assim como perceber os conhecimentos adquiridos tendo em vista as estratégias implementadas. No entanto, parte-se do pressuposto que podem existir regularidades no que toca aos fenómenos sociais e, nesse sentido, serem identificadas características comuns entre estudos (Barros, 2012).

Concluído este estudo, surgem inúmeros caminhos que ainda podem ser percorridos e que poderão dar origem a diferentes investigações. Partindo dos resultados obtidos no presente estudo, e tendo a intenção de lhe dar continuidade, mostra-se pertinente analisar as dificuldades que subsistiram em cada um dos grupos e incidir sobre

o seu desenvolvimento. Para isso, entende-se que seria possível explorar a temática associando-a aos mais diversos conteúdos. Ainda nesta lógica, parece concebível o estudo ser alargado a mais do que um ano letivo. Assim, tanto os/as alunos/as do 1.º CEB como do 2.º CEB seriam acompanhados/as ao longo de diferentes anos e níveis de escolaridade, como forma de desenvolver e compreender a sua evolução relativamente ao tempo físico, ao tempo histórico e à noção de mudança. Outra alternativa considerada adequada passa por estender o estudo a mais turmas, conseguindo uma maior amostra. Neste sentido, o conjunto de dados recolhidos aumentaria o que poderia tornar as conclusões passíveis de serem generalizadas. Note-se que em todos estes estudos equacionados, compreende-se que a utilização dos instrumentos e recursos deve ser alvo de reflexão, no sentido de ponderar a sua adaptação, tendo em vista, principalmente, os contextos e os conteúdos a trabalhar em sala de aula. Como já foi mencionado anteriormente, esta adaptação pode também ser realizada com o intuito de desenvolver mais aprofundadamente as subcategorias inerentes ao tempo físico, ao tempo histórico e à noção de mudança. Por último, torna-se também importante destacar a importância de realizar mais estudos que permitam compreender as conceções dos/as alunos/as em diferentes faixas etárias sobre o tempo e, sobretudo, promover o seu desenvolvimento através da implementação de atividades e estratégias capazes de convocá-los/as e suscitar o seu interesse.

BIBLIOGRAFIA

Alves, M. G., Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED. <http://hdl.handle.net/10362/5287>

Alves, M. J. (2020). *A Noção de Tempo Histórico dos Alunos* [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132575/2/447020.pdf>

Amado, João (2014) *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/35271>

Amorim, D., Sousa, L., & Freire, E. (2015). A construção do conceito de tempo histórico por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *História & Ensino*, 26, 2-24. <https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/AMORIM%3B+SOUZA%3B+FREIRE+-+2015.1.pdf/b2170afa-e437-4fd3-83b5-0e1c2c6a3b8c>

Antunes, I. (2021). *O Tempo e o Espaço no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico: recursos didáticos associados aos Descobrimentos (1415-1488)* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36970/1/INES_ANTUNES.pdf

Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, (42), 59-71. <https://www.scielo.br/j/er/a/9Y39tCG5wd7wcz9FfSHXjLF/?format=pdf&lang=pt>

Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. [Tese

de Doutoramento]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/22888>

Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

Borges, P. T. (2009). (2009, julho 12 – julho 17). *História e Ética* [Comunicação]. Desenvolvimento da noção de tempo e ensino de História, Fortaleza.

Castro, S. F. (2022) Triangulação: Fundamentos teóricos, procedimentos e aplicações. In: C, Vieira (Ed. 1), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (349-373). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Chaves, M., Gago, M., & Farinho, P. (2017). O jogo como estratégia no desenvolvimento do conceito de tempo em História. In C. Ribeiro., H. Vieira., I. Barca., L. Alves., M. Pinto., & M. Gago. (Coord.). *Epistemologias e ensino da História. (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. (306-335). CITCEM

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>

Costa, A. & Solé, G. (2018). O desenvolvimento da competência temporal: um estudo com alunos portugueses do 2.º ciclo do ensino básico. In David González, Catalina Romera & José Luís Arocena (Eds.). *Pensamento histórico e competencias sociales y cívicas en*

Ciencias Sociales (pp. 247- 261). Múrcia: Universidade de Múrcia.
<https://hdl.handle.net/1822/55495>

Costa, A. M. da., Solé, M. G. P. S. (2017). *A compreensão do tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica), 180-200. <https://hdl.handle.net/1822/53138>

Costa, A., Solé, G. (2017, 7 de julho). *Aprender a pensar sobre o tempo em História: atividades desenvolvidas com turmas de 1º e 2º CEB*. Atas do 5º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <https://hdl.handle.net/1822/57450>

Costa, A., Solé, G. (2020) A compreensão do tempo histórico: um estudo com alunos portugueses do 6º ano sobre os conceitos de cronologia e mudança. *Educação em Análise*, 5, 31-56. <https://hdl.handle.net/1822/77531>

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2). Almedina. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=+estat%C3%ADstica+descritiva+associada+às+ciencias+sociais&ots=GiaF-BiZS3&sig=CKjXsvEeFWD3ISiC1ha4mBtjwNg#v=onepage&q&f=false>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Ferreira, C. A. L. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: Perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico - Revista De História*, 8(2), 113–121. <https://doi.org/10.18224/mos.v8i2.4424>

Ferreira, T. B. (2020). *Uma proposta de abordagem da estatística descritiva no ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5437/1/CP_PROFMAT_M_Ferreira%2C%20Thiago%20Braga_2020.pdf

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6). Atlas. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>

Gil, C., & Almeida, D. (2012). *A docência em HISTÓRIA: reflexões e propostas para ações*. (1). Edelbra. <https://books.google.pt/books?id=LztM7FoPPXsC&pg=PA46&dq=o+conceito+de+tempo+no+ensino+da+historia&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj55cXm7OPpAhWEAGMBHckjAYQQ6AEIQTAD#v=onepage&q&f=false>

Gonçalves, C. (2022). *“Quanto tempo o tempo tem?” A Aquisição de noções temporais a partir de atividades de rotina e interdisciplinares com crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3967/1/Relatório%20de%20Estágio%20Carolina%20Gonçalves.pdf>

https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/1548772192_ec56fe72f4812399352f0bca7e32b3e6.pdf

João, A. S. L. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal* [Tese Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal/ Escola Superior de Educação]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/7854>

Junior, E, B, L., Oliveira, G, S., Santos, A, C, O., Schnekenberg, G, F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

Melo, G. A., Castro, F. E., Dias, P. E., Mello, R. E., Rodrigues, G. J., Fontes, M. L., & Moura, L. M. (2017). A passagem da noção do tempo individual para o tempo social. *Prática pedagógica e a formação docente: teoria e realidade*, 2. <https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/10497>

Menezes, I., Pais, S. C., Malafaia, C., Ferreira, P. D. (2022). Métodos mistos: da problematização ao que-fazer na investigação em ciências sociais. In C. Vieira (Ed. 1), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (109-149). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Moreira, A., Costa, A. P., Silva, K. A. de. G. e., Bryda, G. (2021). O digital na investigação qualitativa em educação. In A. Nobre. A. Mouraz & M. Duarte. (Ed. 1), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 15-38). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11415>

Moreira, F., & Solé, G. (2018). O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. *Revista Ibero-Americana de Educação* *Histórica*, 1(1), 126-153.

https://www.academia.edu/44095610/RIBEH_Revista_Ibero_Americana_de_Educacao_Historica?auto=download

Oliveira, A. (2016). *A compreensão do tempo e o desenvolvimento da competência da temporalidade em História em articulação com a Matemática em alunos do 4.º ano* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/53191>

Pinto, M. H. M. N. F. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19745>

Scaldeferri, D, C, M. (2008). *História & Ensino*, 14, 53-70. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2008v14n0p53>

Silva, V. S. (2016). *Tudo muda, o tempo todo no mundo: E o tempo das crianças, ele muda? Como se dá a construção da Noção de Tempo no 5º ano do Ensino Fundamental?* [Tese de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/7181>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*.

Solé, G. (2015). *A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º. CEB*. Diálogos, 19, 143-179. <https://hdl.handle.net/1822/35375>

Solé, M. G. P. S. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10153>

Suassuna, L. (2009). Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, 26(1), 341–377. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p341>

Vieira, H. I. A. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com alunos do ensino básico. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 8(1), 180-198 <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/4513>

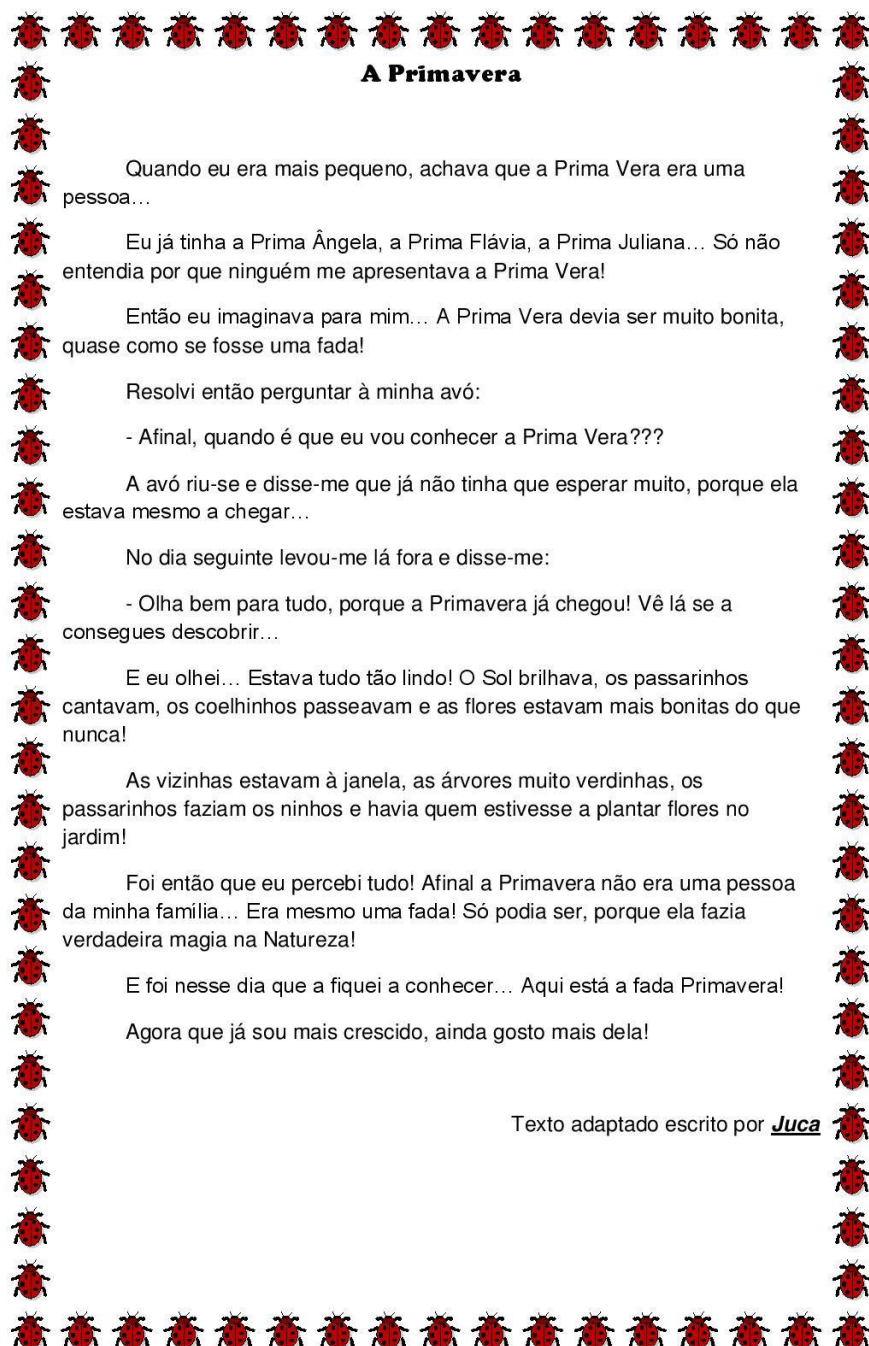
APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação da primeira intervenção no 1.º CEB

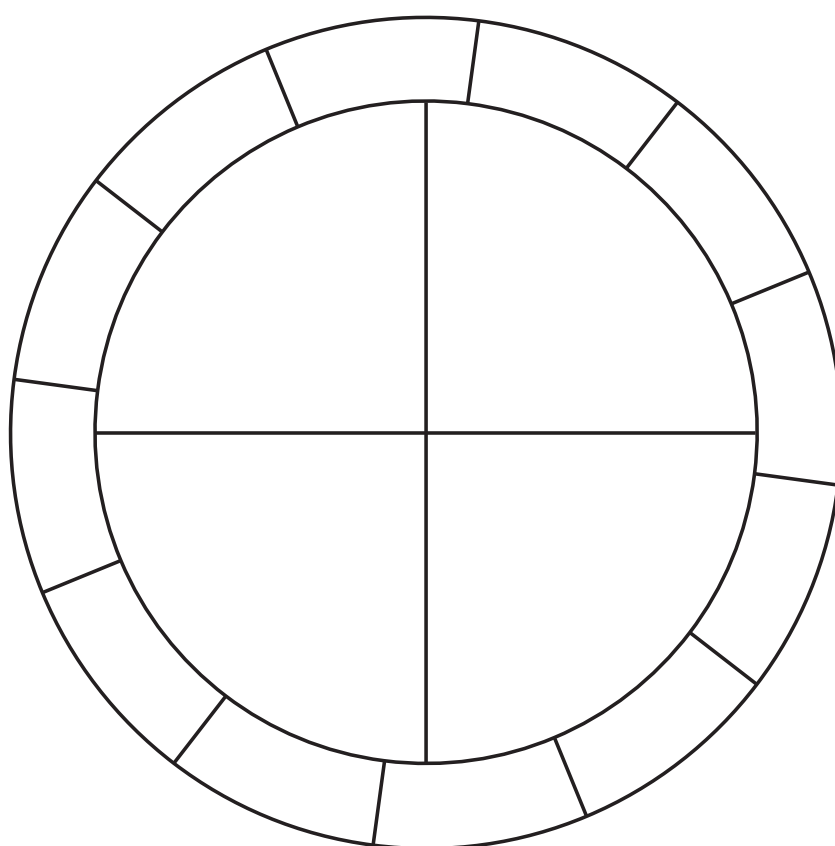
Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Educação Artística (Artes Visuais) (lecionado por Catarina Sampaio)	Artes Visuais Experimentação e criação Interdisciplinaridade com Matemática Geometria e Medida Tema: Tempo	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas. - Reconhecer e relacionar entre si, intervalos de tempo (dia,	- Leitura e interpretação do texto “Primavera” (anexo 1a); - Diálogo para compreender se os/as alunos/as sabem quantas/quais são as estações do ano e se o tempo é cíclico; - Atividade para colar numa estrutura circular (apêndice 1a) os meses	- Estrutura circular (apêndice 1a); - Meses do ano (apêndice 1b) e árvores impressas; (anexo 1b) - Tachas;	Avaliação Formativa; Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e textos - Relacionamento interpessoal - Pensamento Crítico e Criativo

		semana, mês e ano) e identificar a hora como unidade de medida de tempo.	(apêndice 1b) e as árvores, que correspondem às estações do ano (anexo 1b), no local correto; - Diálogo para perceber se os/as alunos/as conhecem formas diferenciadas de medir o tempo; - Atividade para relacionar círculos (apêndice 1c) com conceitos (apêndice 1d) e imagens relativas ao tempo; (anexo 1c)	- Círculos recortados em cartolina; (apêndice 1c) - Conceitos (apêndice 1d) e imagens relativas ao tempo impressas; (anexo 1c)	- Detêm um comportamento adequado;	
--	--	--	--	---	------------------------------------	--

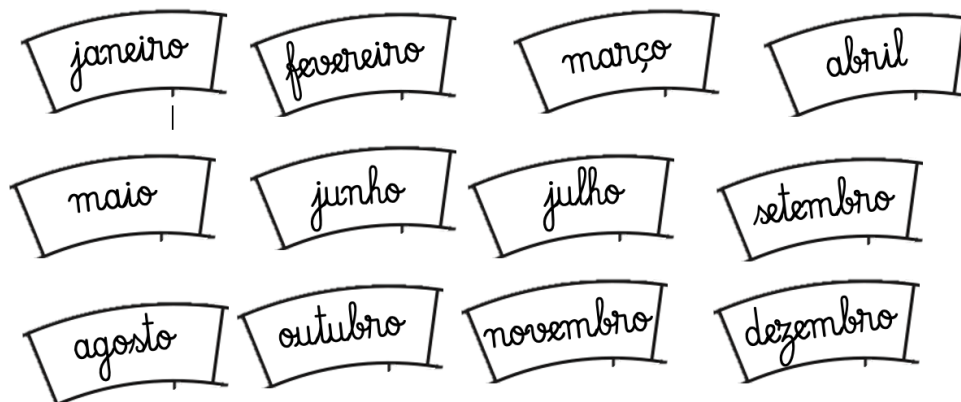
Anexo 1a – Texto “Primavera”



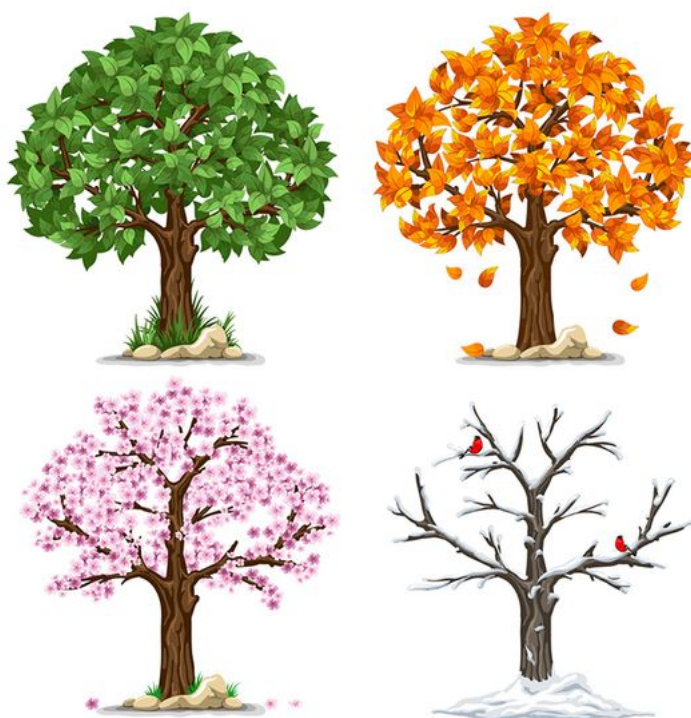
Apêndice 1a – Atividade para colar os meses e as árvores que correspondem às estações do ano



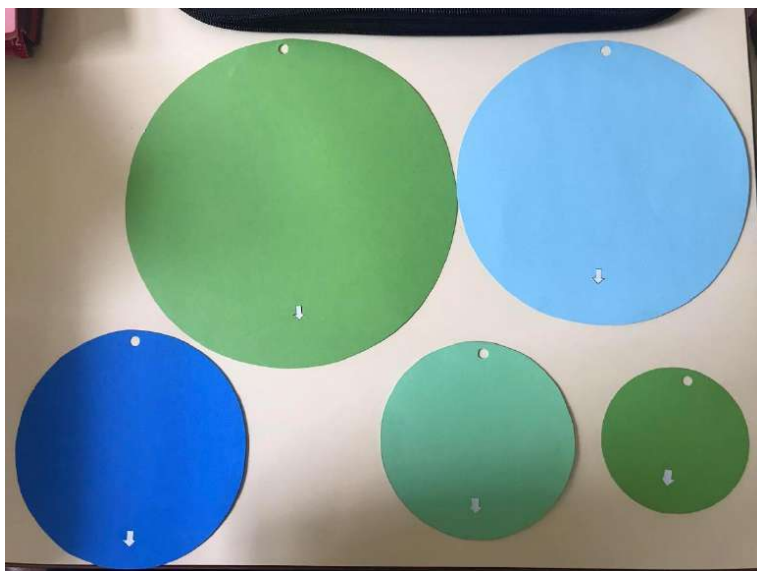
Apêndice 1b – Meses do ano



Anexo 1b – Árvores que correspondem às estações do ano



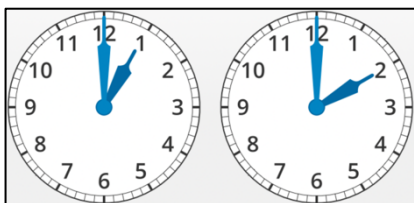
Apêndice 1c – Círculos



Apêndice 1d – Conceitos relativos ao tempo

60 minutos	Dia	24 horas
Semana	7 dias	4 semanas
Ano	12 meses	24 horas
Hora		

Anexo 1c – Imagens relativas ao tempo



maio 2022						
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado	domingo
						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	29
30	31					



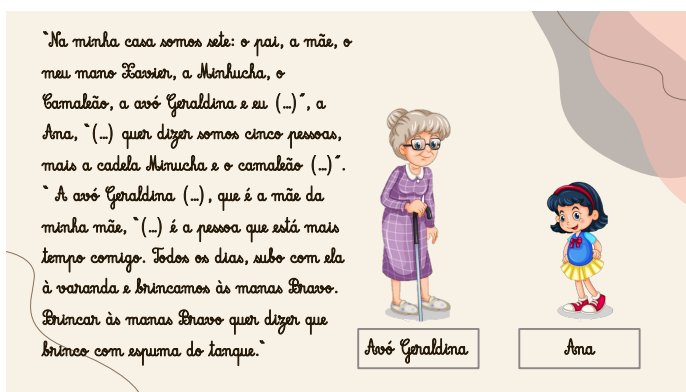
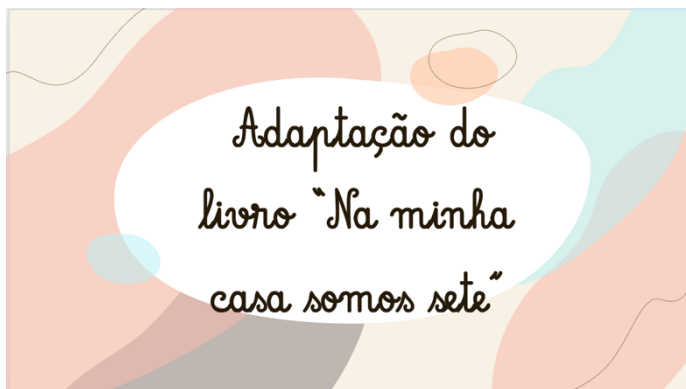
Apêndice 2 – Planificação da segunda intervenção no 1.º CEB

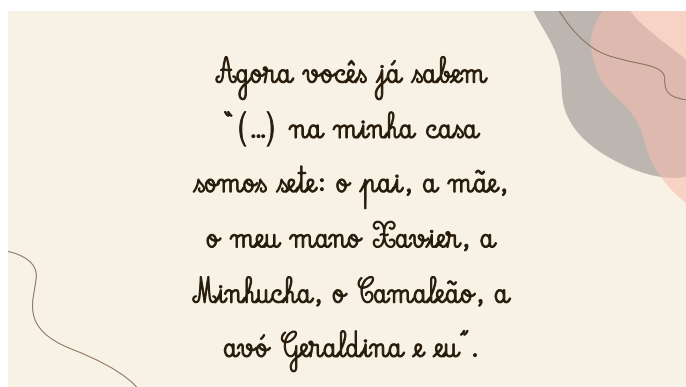
Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Português (lecionado por Catarina Sampaio)	Oralidade (subdomínio Compreensão)	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (responder a questões); - Identificar informação essencial em textos	- Leitura e interpretação da adaptação do texto “Na minha casa somos 7” (apêndice 2a); - Elaboração das árvores genealógicas (anexo 2a) com imagens da família presente no texto (anexo 2b); - Análise da árvore genealógica, como	- Texto adaptado “Na minha casa somos 7” (apêndice 2a); - Árvores genealógicas impressas (anexo 2a); - Imagens dos elementos da família	Avaliação Formativa; Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e textos - Relacionamento interpessoal - Pensamento Crítico e Criativo

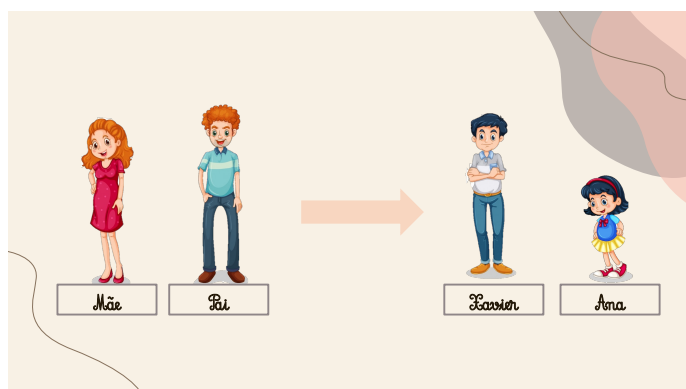
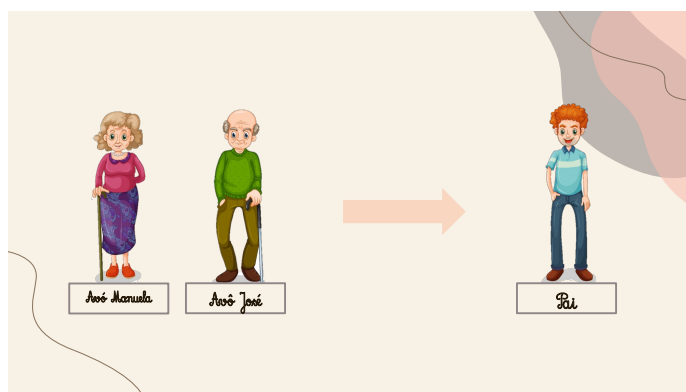
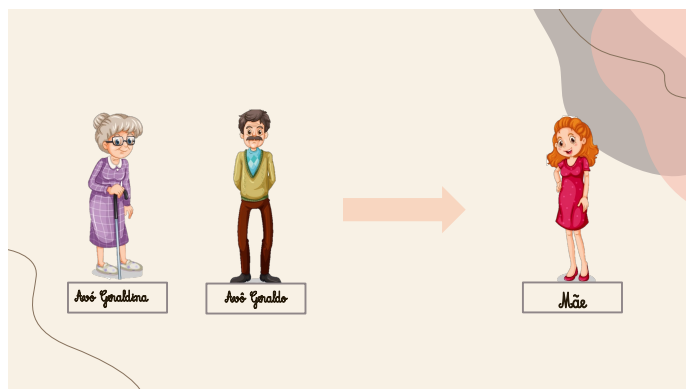
	Leitura e Escrita (subdomínio Leitura) Interdisciplinaridade com Estudo do Meio Sociedade	orais sobre temas conhecidos; - Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades; - Estabelecer relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples, ou outros processos, até à terceira geração;	forma de abordar as gerações; - Comparação das gerações no que toca aos jogos, à tecnologia e à escola; - Diálogo sobre a história pessoal dos/as alunos/as; - Elaboração de uma linha do tempo com três memórias de infância (apêndice 2b); - Apresentação das linhas do tempo;	impressas (anexo 2b); - Linhas do tempo impressas (apêndice 2b); - Cola;	- Detêm um comportamento adequado;	
--	---	--	---	---	---	--

		- Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade na descrição da sua história pessoal, numa linha do tempo.				
--	--	---	--	--	--	--

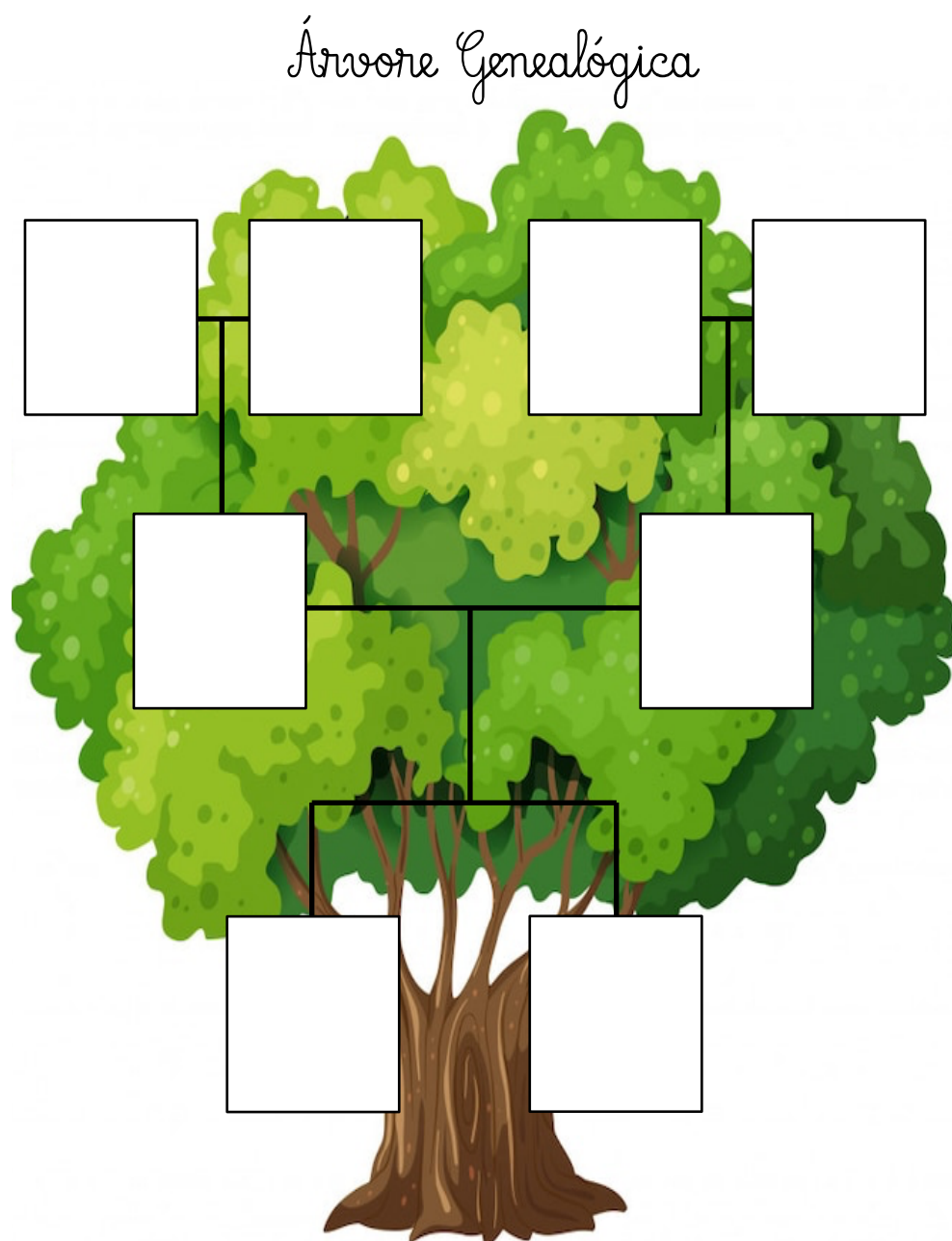
Apêndice 2a – Adaptação do texto “Na minha casa somos 7”







Anexo 2a – Árvore genealógica da família do texto “Na minha casa somos 7”

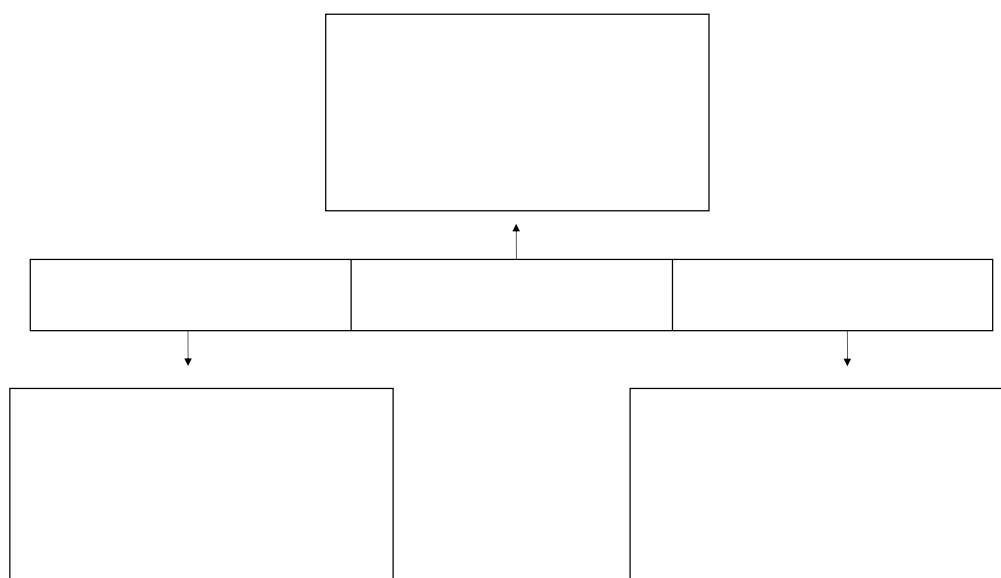


Anexo 2b – Elementos da família



Apêndice 2b – Linha do tempo

A minha linha do tempo



Apêndice 3 – Planificação da terceira intervenção do 1.º CEB

Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Matemática (lecionado por Catarina Sampaio)	Geometria e Medida Tema: Tempo	- Reconhecer e relacionar entre si, intervalos de tempo (dia, semana, mês e ano) e identificar a hora como unidade de medida de tempo.	- Audição de uma música relacionada com os meses do ano (anexo 3a); - Diálogo sobre as diferentes formas de medir o tempo presentes no vídeo; - Criação um calendário em grande grupo (apêndice 3a e apêndice 3b);	- Computador com acesso à internet; - Projetor e quadro interativo; - Música “12 meses (a	Avaliação Formativa; Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - intervêm de forma adequada;	- Linguagens e Textos - Relacionamento Interpessoal; - Raciocínio e Resolução de Problemas; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

			- Resolução de alguns frames do HypatiaMat (ver anexo 3b); - Resolução de uma ficha de trabalho (ver apêndice 3c);	rodar)”; (anexo 3a) - Cartolina (apêndice 3a); - Elementos para a criação de um calendário; (apêndice 3b) - Frames da applet “Tempo I” da plataforma HypatiaMat (anexo 3b);	- detêm um comportamento adequado;	
--	--	--	---	--	--	--

				- Ficha de trabalho; (apêndice 3c)		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 3a – Música “12 meses (a rodar)”



12 meses (A rodar)



As Canções da Maria
63,9 mil subscritores

Subscriver

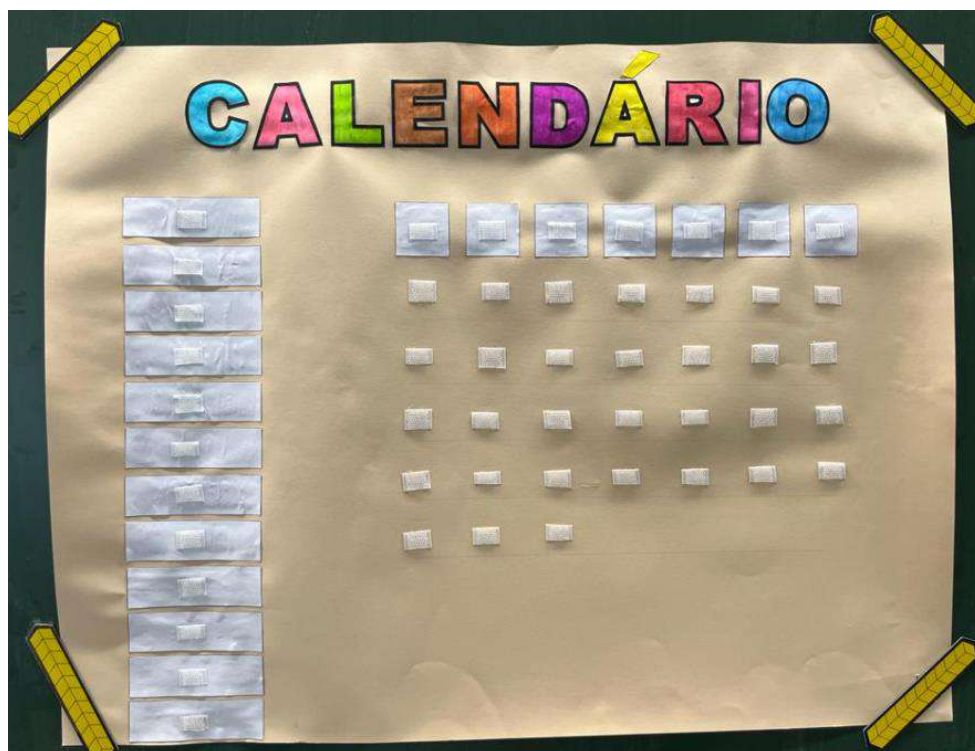
1 mil



Partilhar

Clique

Apêndice 3a – Calendário



Apêndice 3b – Elementos do calendário





Anexo 3b – Frames do Hyptiamat



TEMPO I dia, semana, mês, ano **Info** 1 14 21 28 30 34 52 57 66 76 85 87 98 Calendário LOGOUT

Quero sempre reunir a família no primeiro dia de cada ano!

Vou voltar a fazer anos e eu adoro fazer anos! Vou ficar um ano mais velha... Mas demora sempre tanto a chegar lá!

É verdade, porque um ano tem 12 meses e cada mês tem muitos dias. É preciso que passem todos os meses, sempre pela mesma ordem, até se repetir o dia dos teus anos ou começar um novo ano!

Um ano tem 12 meses. Os meses seguem sempre a mesma ordem.

TEMPO I dia, semana, mês, ano **Info** 1 14 21 28 30 34 52 57 66 76 85 87 98 Calendário LOGOUT

► O primeiro mês é janeiro. Depois vêm: fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro.

Um ano tem 12 meses. Os meses seguem sempre a mesma ordem.

Quando acaba dezembro, começa um novo ano! E o novo ano começa em janeiro!

TEMPO I dia, semana, mês, ano **Info** 1 14 21 28 30 34 52 57 66 76 85 87 98 Calendário LOGOUT

► Observa o mês de maio de 2012

► Em que dia da semana começa o mês de maio?

Selecione...

► Em que dia da semana acaba o mês de maio?

Selecione...

► O primeiro sábado de maio é no dia .

MAIO

domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
	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	29	30	31		

Apêndice 3c – Ficha de trabalho

Ficha de Trabalho de Matemática – 1º ano

Nome: _____ Data ____/____/____

1. Observa as seguintes palavras e ordena-as quanto à sua duração de tempo, por ordem crescente.

hora semana dia mês ano

_____ < _____ < _____ < _____ < _____

2. Liga as palavras apresentadas nas colunas corretamente.

semana	●	●	4 semanas
dia	●	●	12 meses
hora	●	●	60 minutos
ano	●	●	24 horas
mês	●	●	7 dias

3. Observa a imagem.

maio 2022						
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado	domingo
						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	29
30	31					

- 3.1. Pinta a terceira segunda-feira do mês de amarelo.

- 3.2. Pinta a última quinta-feira do mês de azul.

- 3.3. Pinta o dia em que começou o mês de vermelho.

- 3.4. Pinta o dia em que terminou o mês de verde.

Resolver esta ficha foi...

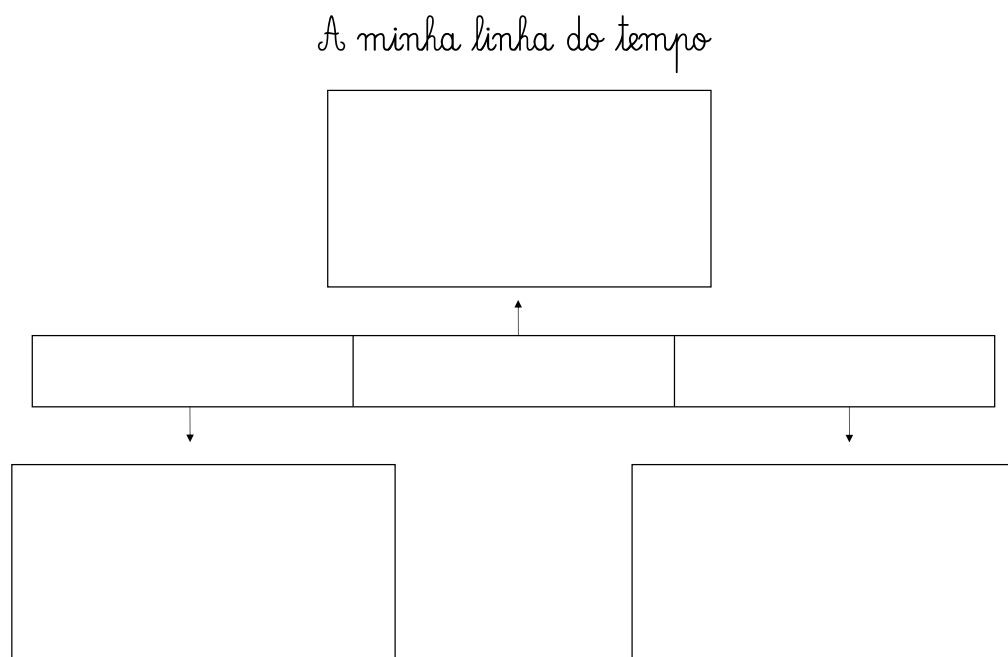


Apêndice 4 – Planificação da quarta intervenção do 1.º CEB

Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Educação Artística (Artes Visuais) (lecionado por Catarina Sampaio)	Experimentação e Criação Interdisciplinaridade com Estudo do Meio	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas; - Estabelecer relações de anterioridade,	- Elaboração, por parte da professora estagiária e com auxílio dos/as alunos/as, de uma linha do tempo (apêndice 4a) - Elaboração individual de uma linha do tempo por parte dos/as alunos/as (apêndice 4a);	- Linhas do tempo impressas (apêndice 4a) -	Avaliação Formativa; Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e Textos - Relacionamento Interpessoal; - Raciocínio e Resolução de Problemas; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

	Sociedade	posterioridade e simultaneidade na descrição da sua história pessoal, numa linha do tempo.	- Apresentação à turma da linha do tempo elaborada.		- Detêm um comportamento adequado;	
--	-----------	--	---	--	------------------------------------	--

Apêndice 4a – Linha do tempo



Apêndice 5 – Planificação da quinta intervenção do 1.º CEB

Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Educação Artística (Artes Visuais) (lecionado por Catarina Sampaio)	Artes Visuais Experimentação e Criação	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho) nas suas experimentações: físicas; - Saber colocar questões, levantar	- Partilha de experiências entre os/as alunos/as e encarregados/as de educação/familiares dos/as alunos/as sobre os mais variados aspetos da escola que frequentaram, os brinquedos que tinham	- Folhas; - Material de escrita e de pintura;	- Avaliação Formativa; - Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e Textos - Relacionamento Interpessoal; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

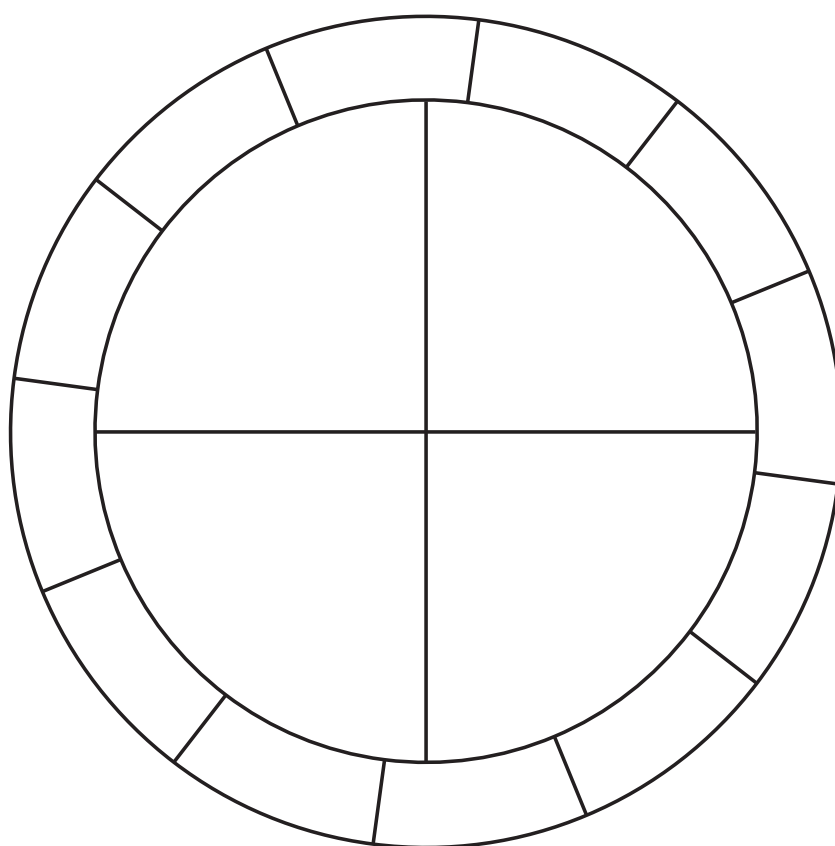
	Interdisciplinaridade com Estudo do Meio Sociedade	hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.	e tecnologia existentes na sua infância; - Elaboração individual de um desenho que represente, pelo menos, uma das diferenças mencionadas.		- Detêm um comportamento adequado;	
--	---	--	--	--	--	--

Apêndice 6 – Planificação da sexta intervenção do 1.º CEB

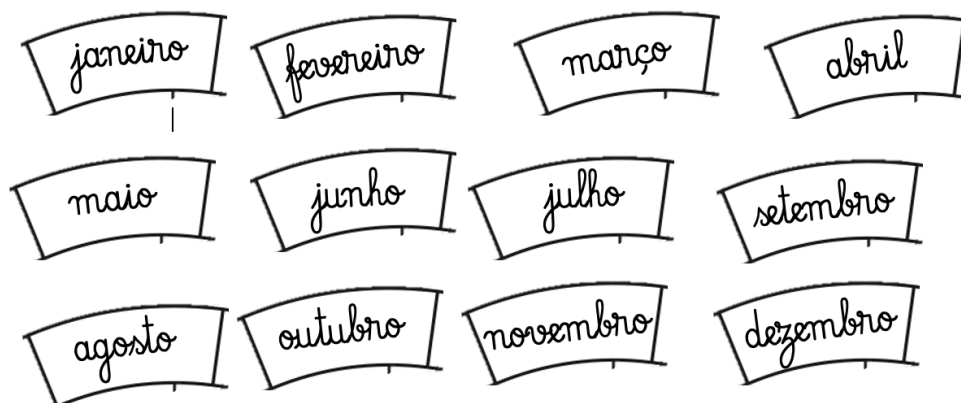
Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Educação Artística (Artes Visuais) (lecionado por Catarina Sampaio)	Experimentação e Criação Interdisciplinaridade com Matemática	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas; - Reconhecer e relacionar entre si, intervalos de tempo	- Diálogo com os/as alunos/as para relembrar os meses e as estações do ano; - Atividade para colar numa estrutura circular (apêndice 6a) os meses (apêndice 6b) e as árvores que correspondem às	- Estrutura circular (ver apêndice 6a); - Meses do ano (apêndice 6b) e árvores impressas (anexo 6a);	- Avaliação Formativa; - Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e Textos - Relacionamento Interpessoal; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

	Geometria e Medida Tema: Tempo	(dia, semana, mês e ano) e identificar a hora como unidade de medida de tempo.	estações do ano (anexo 6a), no local correto;		- Detêm um comportamento adequado;	
--	--------------------------------------	--	---	--	------------------------------------	--

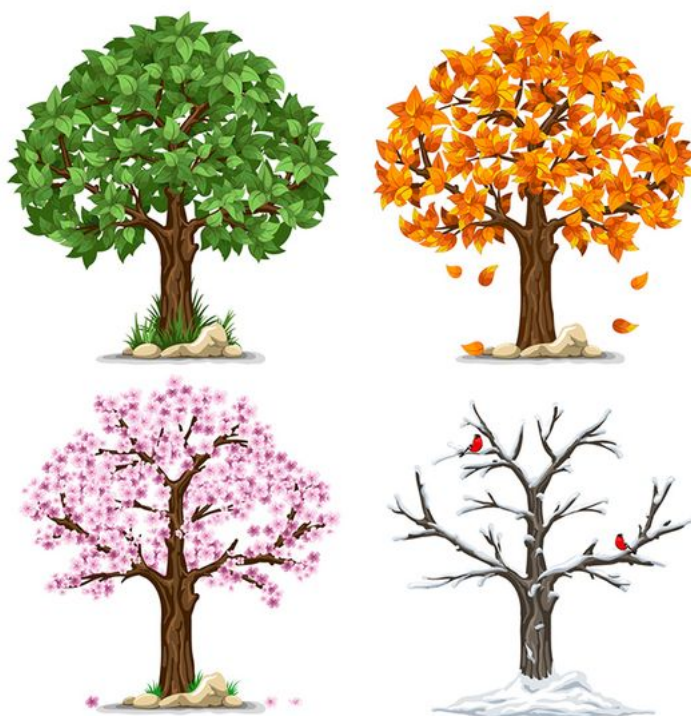
Apêndice 6a – Atividade para colar os meses e as árvores que correspondem às estações do ano



Apêndice 6b – Meses do ano



Anexo 6a – Árvores que correspondem às estações do ano

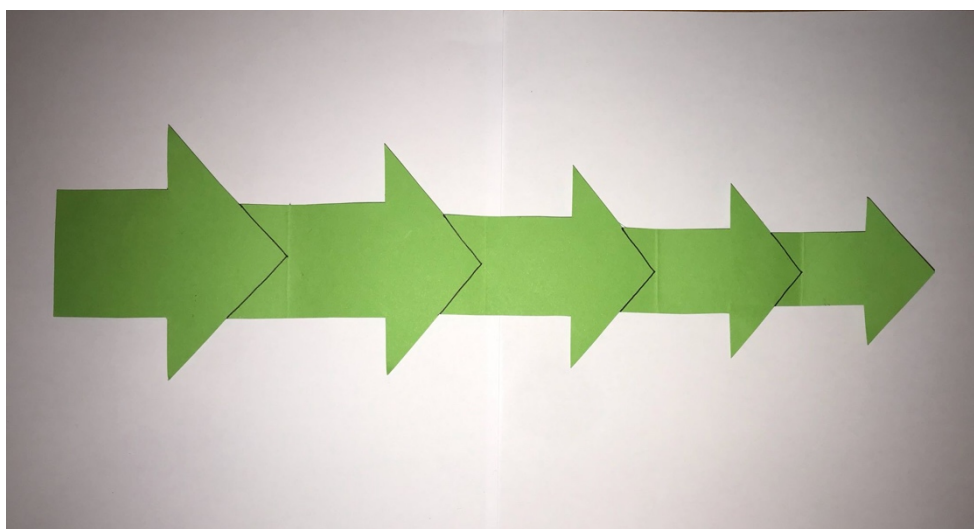


Apêndice 7 – Planificação da sétima intervenção do 1.º CEB

Área Curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Instrumentos de avaliação e descritores	Descritores do perfil dos alunos
Estudo do Meio (lecionado por Catarina Sampaio)	Sociedade	- Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade na descrição da sua história pessoal, numa linha do tempo.	- Diálogo com os/as alunos/as para relembrar as formas de medir o tempo; - Atividade para relacionar setas (apêndice 7a) com conceitos relativos ao tempo (apêndice 7b);	- Estrutura em forma de setas (apêndice 7a); - Conceitos relativos ao tempo; (apêndice 7b);	Avaliação Formativa; Observação direta sem registo. A professora deve avaliar se os/as alunos/as: - Intervêm de forma adequada;	- Linguagens e Textos - Relacionamento Interpessoal; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
	Interdisciplinaridade com Matemática	- Reconhecer e relacionar entre si,	- Diálogo com os/as alunos/as para relembrar			

	Geometria e Medida Tema: Tempo	intervalos de tempo (dia, semana, mês e ano) e identificar a hora como unidade de medida de tempo.	as características de uma linha do tempo; - Elaboração de uma linha do tempo com três memórias de infância (apêndice 7c); - Apresentação das linhas do tempo;	- Linha do tempo (apêndice 7c);	- Detêm um comportamento adequado;	
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

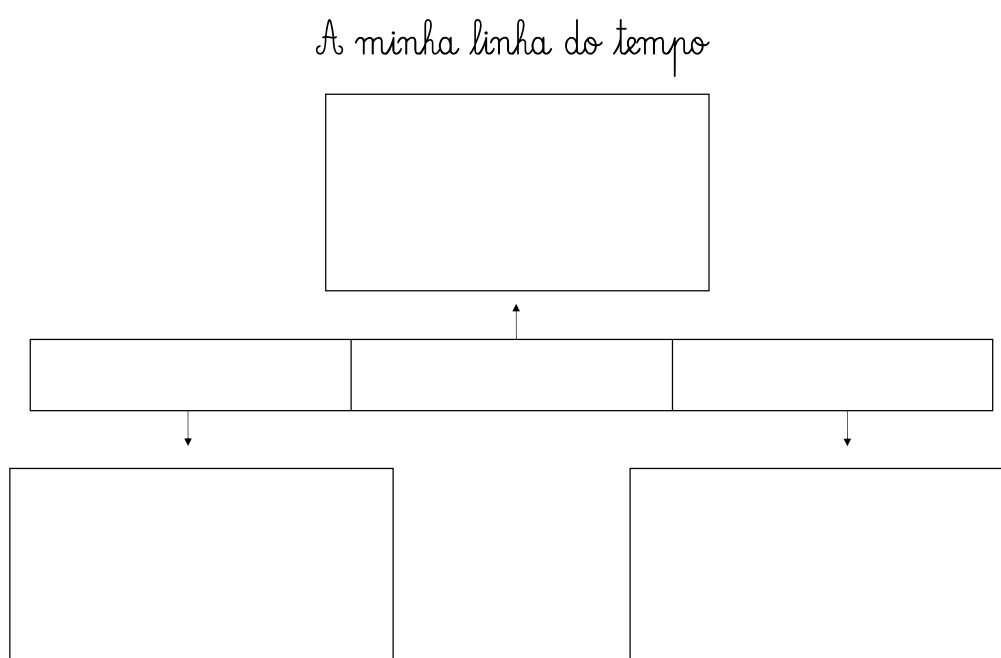
Apêndice 7a – Estrutura em forma de setas



Apêndice 7b – Conceitos relacionados com o tempo

60 minutos	Dia	24 horas
Semana	7 dias	4 semanas
Ano	12 meses	24 horas
Hora		

Apêndice 7c – Linha do tempo



Apêndice 8 - Planificação da primeira sessão do 2.º CEB

Escola:	
Nome da estagiária:	Catarina Sofia Babo Sampaio
Ano de escolaridade/turma:	6.ºE

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX

Subdomínio: Portugal na segunda metade do século XIX

Aprendizagens essenciais: Reconhecer a “Arquitetura do Ferro” como a grande novidade da arquitetura do século XIX. Identificar as principais construções da “Arquitetura do Ferro” em Portugal. Identificar exemplos marcantes da arquitetura de inspiração em estilos do passado (revivalista). Enumerar algumas figuras da literatura do século XIX.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: A Revolução Republicana

Aprendizagens essenciais: Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana; Identificar/aplicar os conceitos: república, revolução.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Aprendizagens essenciais: Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica; Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa; Relacionar o projeto do Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês; Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana; Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia;

Aula n.º 3 (50') e 4 (100')

Fundamentação pedagógico-didática: A presente aula iniciar-se-á com a introdução da temática da arte na segunda metade do século XIX. Para isso, e como forma de motivação, será analisado um desdobrável presente no manual (anexo 8a), onde constam várias imagens do Palácio de Cristal. Com esta análise pretende-se que os/as alunos/as compreendam o que é a Arquitetura do Ferro, quais os materiais que começaram a ser utilizados nas construções e associar estes materiais à modernização da indústria. De seguida, serão analisadas imagens da Estação do Rossio e do Elevador de Santa Justa (anexo 8b) para que, primeiramente, os/as alunos/as identifiquem as construções presentes nas imagens e as associem à Arquitetura do Ferro e, após isso, identifiquem elementos do estilo gótico e compreendam que algumas construções da época começaram a ser inspiradas em estilos do passado, surgindo então o neogótico, por exemplo. Posto isto, e como forma de interligar a arquitetura com a pintura, a escultura e a literatura, será analisada a imagem correspondente à galeria de arte presente no desdobrável referido anteriormente (anexo 8c). Assim, será questionado aos/as alunos/as que objetos estão expostos naquele local e que temas seriam retratados na segunda metade do século XIX. Após os/as alunos/as darem a sua opinião, serão analisadas as figuras de capas dos livros “As Pupilas do Senhor Reitor” e “La ciudad y Las Sierras”, da pintura “As ceifeiras” e da escultura “O Desterrado” (anexo 8d), que contêm quadros, esculturas e obras literárias. O objetivo será que os/as alunos/as identifiquem os autores das obras, enumerem as características em comum entre as várias imagens e ainda identifiquem o tema central de todas elas. Seguidamente serão abordados os conteúdos relativos às razões da queda da monarquia. Nesse sentido, será analisada uma caricatura (anexo 8e) Primeiramente será pedido aos/as alunos/as que identifiquem o autor da caricatura e, depois, expliquem o que está representado na mesma e porquê, de forma a associarem à crise económica vivida em Portugal. De seguida, será visualizado um vídeo sobre a questão africana e o Ultimato Inglês (anexo 8f), posteriormente, realizado um debate. Este vídeo servirá para identificar o motivo que levou os países europeus a interessarem-se pelos territórios do continente africano, bem como compreender como esta situação foi resolvida. Será também identificada a decisão tomada na Conferência de Berlim, a atitude de Portugal face a esta decisão e o que pretendia com a apresentação do Mapa Cor-de-Rosa, a atitude de Inglaterra face ao Mapa Cor-de-Rosa e o desfecho do Ultimato Inglês. Seguidamente, será pedido que os/as alunos/as, de forma individual, redijam um pequeno texto narrativo sobre a questão africana (apêndice 8a), de forma a sintetizar os tópicos mais importantes. Finalizada a escrita do texto, será questionado se algum/a dos/as alunos/as se voluntaria a ler um excerto sobre o regicídio de 1908 (anexo 8g). Após a leitura, o excerto será analisado no sentido de enumerar as pessoas que se encontravam na carruagem que chegava a Lisboa, identificar os autores do atentado contra a família real e as consequências do mesmo, bem como quem subiu ao trono após a morte de rei D. Carlos. Para finalizar e como forma de rever os conteúdos abordados, será resolvido um exercício de ordenação de imagens (apêndice 8b) com os acontecimentos mais marcantes e, posteriormente, será pedido que os/as alunos/as organizem esses acontecimentos numa linha do tempo (apêndice 8c).

[illegible]

Por sua vez, a pintura e a escultura não se constituíram áreas de grande desenvolvimento. Isto devia-se ao facto, por um lado, do mercado nacional ser pequeno e empobrecido e de não existirem muitas exposições e, por outro lado, pelo facto da burguesia ser ainda uma classe muito conservadora. Este cenário foi alterado após 1879, quando foi implementado em Portugal o naturalismo. De um modo geral, este estilo valorizava a natureza e a vida no campo. No caso da pintura são de destacar nomes como Silva Porto, Columbano Bordalo Pinheiro e José Malhoa, já no caso da escultura destacam-se Soares dos Reis e Teixeira Lopes. Ao contrário da pintura e da escultura, a literatura desenvolveu-se notoriamente. O desenvolvimento das vias de comunicação levou a uma crescente importação de livros e revistas, começou também a surgir a impressão, a tradução, a edição e a venda de livros. Começaram a ser publicados romances, poesias obras teatrais por parte de escritores como	Qual a relevância da pintura, escultura e literatura na segunda metade do século XIX? Quais os principais autores e características da pintura, da escultura e da literatura em Portugal?	ser inspiradas em estilos passados; - Explicar o significado da palavra revivalismo; - Análise de uma parte específica do desdobrável que ilustra a galeria de arte (anexo 8c): - Identificar os objetos expostos na galeria de arte; - Identificar os temas das pinturas expostas; Análise das capas dos livros “As Pupilas do Senhor Reitor” e “La ciudad y Las Sierras”, da pintura “As ceifeiras” e da escultura “O Desterrado” (anexo 8d): - Nomear os autores das obras; - Enumerar as características em comum entre as várias obras; - Identificar o tema central das obras;	
--	---	---	--

Alexandre Herculano, Eça de Queirós, Antero de Quental e Camilo Castelo Branco. - Como consequência da política fontista, Portugal vivia uma crise económica e financeira. Para além disso, faziam-se mais importações do que exportações, as despesas do Estado aumentaram, assim como gastos da família real, o que agravava cada vez mais a situação do país. A nível político vivia-se também grande instabilidade devido a uma nova fase de rotativismo. Ainda nesta segunda metade do século XIX muitos foram os países que mostraram interesse pelos territórios do continente africano devido à necessidade de obter mais matérias-primas. No sentido de resolver este interesse dos vários países, foi organizada a Conferência de Berlim, na qual ficou decidido que os territórios passariam a pertencer aos países que os ocupassem, sendo assim rejeitado o direito histórico. Após isto Portugal apresentou o Mapa Cor-De-Rosa a alguns países da	Qual era a situação económica de Portugal nas últimas décadas do século XIX? Quais as consequências dos interesses de vários países europeus pelos territórios do continente africano?	Análise de uma caricatura sobre a crise económica (ver anexo 8e): - Nomear o autor da caricatura; - Explicar o que está representado na imagem; - Enumerar os elementos que justificam a associação entre a imagem e a crise económica vivida em Portugal; - Identificar os motivos que levaram à crise económica; Visualização do vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês” (anexo 8f) debate em torno da problemática e redação de um texto narrativo sobre a questão africana (apêndice 8a): - Identificar o motivo pelo qual vários países europeus pretendiam ocupar territórios do continente africano;	
--	--	---	--

Europa, exigindo os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique. França e Alemanha aceitaram, ao contrário de Inglaterra, que quando soube deste acontecimento apresentou ao rei D. Carlos um ultimato. Este ultimato, que ficaria conhecido como Ultimato Inglês, exigia que Portugal retirasse as tropas dos territórios entre Angola e Moçambique, caso contrário Inglaterra declararia guerra a Portugal. Nesse sentido, o rei D. Carlos acatou a exigência de Inglaterra, o que causou bastante descontentamento entre a população. O Partido Republicano utilizou esta situação em benefício próprio, mobilizando-a na sua propaganda e, em 1891, decidiu que era o momento de agir. Assim, a 31 de janeiro, dá-se a primeira tentativa de proclamar a 1.ª República. Já em 1908 dá-se um segundo movimento revolucionário republicano, que também seria contido. Após este movimento, D. Carlos dirige-se a Lisboa, onde é esperado pelo Infante D. Manuel, por	Como se sucedeu o regicídio de 1908?	- Perceber a atitude dos países europeus em relação aos territórios africanos; - Enunciar a decisão tomada na Conferência de Berlim; - Explicar a atitude de Portugal face à decisão tomada na Conferência de Berlim; - Compreender o que Portugal pretendia com o Mapa Cor-de-Rosa; - Expor a atitude de Inglaterra face ao Mapa Cor-de-Rosa; - Compreender o desfecho do Ultimato Inglês; - Explicar como é que o Partido Republicano se aproveitou da situação; - Sintetizar os tópicos mais importantes da questão africana; Leitura e análise de um excerto referente ao regicídio de 1908 (anexo 8g):	
--	---	---	--

membros do governo e pelos populares. Enquanto a carruagem ainda se encontrava em movimento, Buiça e Alfredo Costa disparam contra a família real, o que resulta na morte de D. Carlos e D. Luís Filipe. Como consequência disto, D. Manuel II sobe ao trono e inicia um novo governo. No entanto, os republicanos acabariam por conseguir derrubar a monarquia dois anos mais tarde.	O que aprendemos com o estudo que realizámos?	- Nomear o autor do excerto lido; - Enumerar os elementos que se encontravam na carruagem; - Identificar os autores do atentado contra a família real; - Compreender as consequências do atentado contra a família real; - Explicar o significado de regicídio; - Nomear quem subiu ao trono após a morte do rei D. Carlos; Ordenar imagens com acontecimentos desde as expedições a Angola e Moçambique até ao regicídio (apêndice 8b) e, posteriormente, organizá-los numa linha do tempo (apêndice 8c): - Enumerar, pela sequência cronológica dos acontecimentos, as expedições para Angola e	
--	--	---	--

		Moçambique, a Conferência de Berlim, a apresentação do Mapa Cor-de-Rosa, o Ultimato Inglês, a 1.ª tentativa de proclamar a República e o regicídio; - Identificar, na linha do tempo, os séculos e as décadas a que pertencem correspondentes aos acontecimentos;		
--	--	--	--	--

Exploração dos recursos:

Desdobrável referente ao Palácio de Cristal - Que construção está presente no desdobrável? Observando o número 4, que materiais começaram a ser utilizados nas construções? Por que razão estariam expostas máquinas industriais?

Imagens da Estação do Rossio e do Elevador de Santa Justa - Conhecem as construções presentes nas imagens? É possível associar estas imagens à Arquitetura do Ferro? Porquê? Observando pormenores das imagens, é possível identificar algum estilo artístico? Como? Qual será então o significado de revivalismo?

Galeria de arte ilustrada no desdobrável - O que está exposto na galeria de arte, representada pelo número 7? Quais seriam os temas destas pinturas?

Figura da capa dos livros “As pupilas do Senhor Reitor” e “La ciudad y las sierras” – Quem é o autor da obra “As pupilas do Senhor Reitor”? Partindo da ilustração da capa, qual será o tema central da obra? Porquê? Quem é o autor da obra “La ciudad y las sierras”? A ilustração desta obra relaciona-se com a ilustração de “As pupilas do Senhor Reitor”? Porquê?

Figura da pintura “As ceifeiras” – Quem é o autor da pintura? O que representa a figura? Quais as principais características? Estas características são semelhantes às das capas dos livros da figura 66? Porquê?

Figura da escultura “O Desterrado” – Quem é o autor da escultura? Qual a principal característica da escultura? Podemos então relacioná-la com a pintura e a literatura? No geral, quais são então as principais características destas três formas de arte na segunda metade do século XIX?

Caricatura sobre a crise económica – O que está representado na caricatura? O que representa o cão? O que está a fazer o cão? O que está escrito entre a comida que se encontra no chão? Qual a mensagem da caricatura?

Vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês” - Qual foi o motivo que levou vários países da Europa a interessarem-se pelos territórios do continente africano? O que é que os países europeus fizeram para resolver essa situação? Qual foi a decisão mais importante tomada na Conferência de Berlim? O que fez Portugal em relação a isso? O que pretendia Portugal com a apresentação do Mapa Cor-De-Rosa? Qual foi a atitude de Inglaterra face ao Mapa Cor-De-Rosa? Como terminou o Ultimato Inglês? Quem se aproveitou de toda esta situação?

Excerto referente ao regicídio de 1908 - Quem é o autor do texto? Quem se encontrava na carruagem? Para onde estava a olhar D. Manuel II? Quem viu D. Manuel II? O que fez esse homem? Quem disparou contra a família real? Quais as consequências do atentado contra a família real? Qual o significado de regicídio? Quem subiu ao trono após a morte do rei?

Sumário: A arte da segunda metade do século XIX: Análise de um desdobrável sobre o Palácio de Cristal e de outros exemplos da Arquitetura do Ferro. Análise das figuras 66, 67 e 68 da página 81 do manual. As razões da queda da monarquia: Análise de uma caricatura sobre a crise económica vivida em Portugal, visualização do vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês” e redação de um texto sobre a temática. Análise do excerto de um texto sobre o regicídio de 1908. Preenchimento de uma linha do tempo.

Anexo 8a – Desdobrável referente ao Palácio de Cristal



Anexo 8b – Imagens da Estação do Rossio e do Elevador de Santa Justa



Anexo 8c – Galeria de arte ilustrada no desdobrável



Anexo 8d – Figuras 66, 67 e 68 da página 81 do manual



Fig. 67 *As ceifeiras*, de Silva Porto



Fig. 68 *O Desterrado*, da autoria
de Soares dos Reis



Fig. 66 *A literatura*

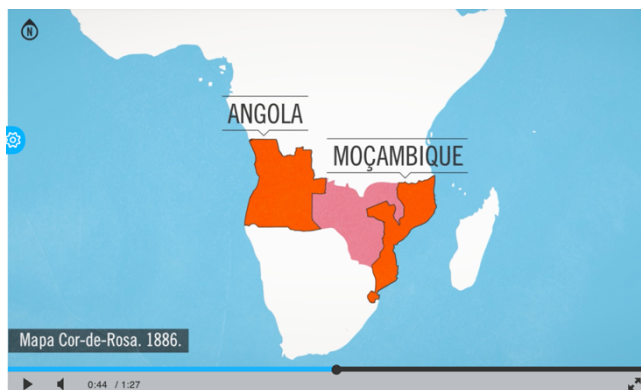
Repara que já havia **traduções** de obras
portuguesas para outra língua.

Anexo 8e – Caricatura sobre a crise económica em Portugal



Anexo 8f – Vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês”





Apêndice 8a – Texto narrativo sobre a questão africana

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Após a visualização do vídeo “A questão africana e o Ultimato Inglês” e o posterior debate sobre a temática, redige um pequeno texto que responda às questões seguintes.
 - 1.1.Vários eram os países interessados nos territórios do continente africano. Porquê?
 - 1.2.Como foi resolvida esta situação?
 - 1.3.Qual a atitude de Portugal face à decisão tomada? Porquê?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 8g – Excerto referente ao regicídio de 1908

Testemunho de el-rei D. Manuel II sobre o regicídio e o assassinato de D. Luís Filipe

[...] Eu estava olhando para o lado da estatua de D. José e vi um homem de barba preta, com um grande "gabão". Vi esse homem abrir a capa e tirar uma carabina. [...] O homem saiu do passeio e veio pôr-se atrás da carruagem e começou a fazer fogo. [...] Quando vi o tal homem das barbas, que tinha uma cara de meter medo, apontar sobre a carruagem percebi bem, infelizmente, o que era. Meu Deus, que horror. O que então se passou só Deus minha mãe e eu sabemos; [...].

D. Manuel II, *Notas absolutamente íntimas*, 1908

Apêndice 8b – Imagens para a ordenação de acontecimentos



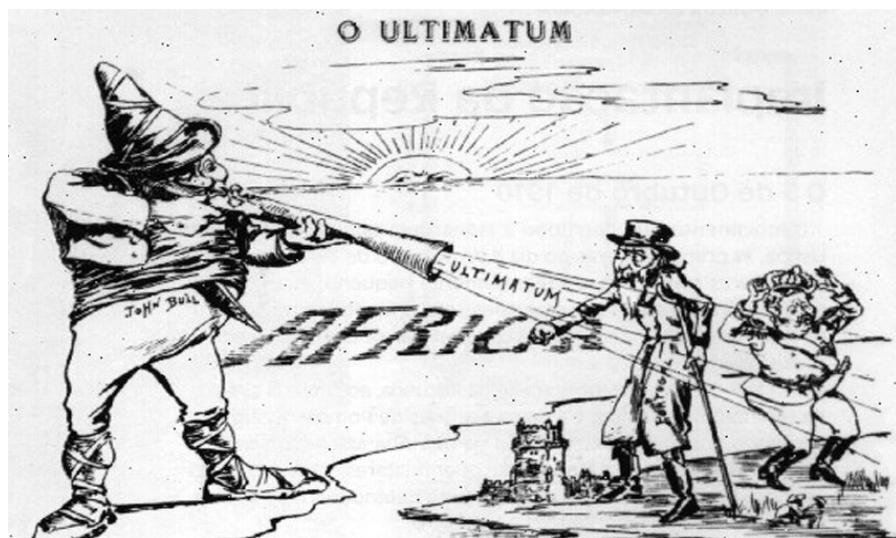
Expedições de Serpa Pinto em África



Conferência de Berlim



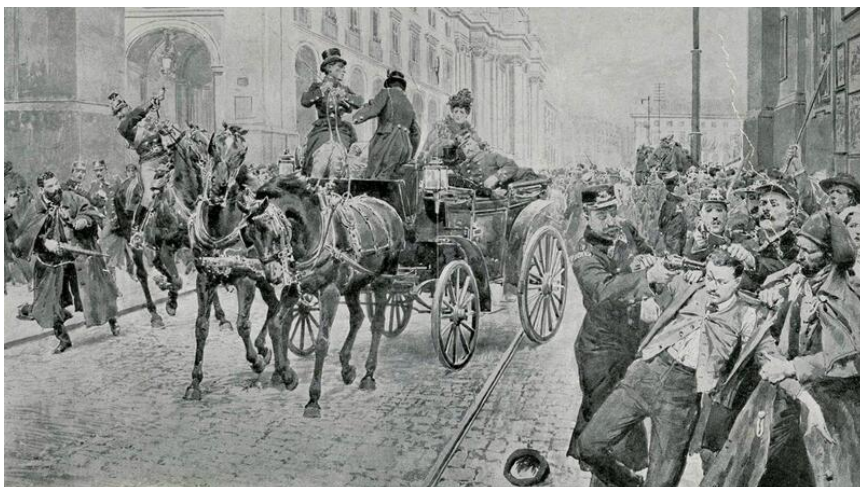
Apresentação do Mapa Cor-de-Rosa



Ultimato Inglês



1.ª tentativa de proclamar a República



Regicídio

Apêndice 8c – Linha do tempo

Nome: _____ Ano/Turma: ____ Data: ____/____/____



Apêndice 9 - Planificação da segunda sessão do 2.º CEB

Escola:	
Nome da estagiária:	Catarina Sofia Babo Sampaio
Ano de escolaridade/turma:	6.ºE

Domínio: Portugal do século XX**Subdomínio:** Os anos de ditadura

Aprendizagens essenciais: Indicar os efeitos da participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial e sua relação com o Golpe Militar do “28 de maio” de 1926; Justificar a grande adesão dos militares e da população de Lisboa ao movimento antidemocrático chefiado pelo General Gomes da Costa; Localizar no tempo o período da Ditadura Militar; Reconhecer nas medidas da Ditadura Militar o fim da liberdade política e o cercear de liberdades individuais; Referir o saldo positivo das contas públicas portuguesas conseguido pelo ministro das finanças António de Oliveira Salazar; Relacionar o saldo positivo das contas públicas portuguesas conseguido pelo ministro das finanças António de Oliveira Salazar com a sua rápida ascensão no poder; Indicar medidas tomadas por Salazar para resolver o problema financeiro do país; Salientar na Constituição de 1933 a supremacia do poder executivo e a existência de um partido único; Reconhecer o carácter ditatorial do Estado Novo; Indicar os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima “Deus, Pátria e Família” e a obediência; Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo.

Fundamentação pedagógico-didática: A presente aula iniciar-se-á com a introdução ao conteúdo da instauração da Ditadura Militar em 1926. Para isso, primeiramente, será questionado se algum dos/as alunos/as se voluntaria a ler uma notícia intitulada “A vitória do movimento” (anexo 9a), que posteriormente será analisada com o objetivo de perceber como ocorreu o Golpe Militar de 28 de maio de 1926, bem como as causas que o antecederam e o desfecho do mesmo. Posteriormente, será visualizado o vídeo “A Ditadura Militar em Portugal” (anexo 9b) para serem debatidos, em grande grupo, aspetos como as medidas tomadas após o início da Ditadura Militar, a reação da população, e ainda, como foi legitimada a Ditadura Militar, como decorreram as eleições e a medida tomada por Óscar Carmona face à crise económica. Na sequência, será proposta a redação de uma carta (apêndice 9a). Para isso, cada aluno/a terá de imaginar que viveu neste período de Ditadura e escrever uma carta a alguém que vivia numa das colónias portuguesas à época, explicando o que levou ao Golpe Militar de 28 de maio de 1926, como ocorreu e as suas consequências. Com todas as cartas escritas, será ainda distribuído um selo por cada aluno/a correspondente à efígie de perfil do Presidente General Carmona (anexo 9c) datado de 1934, para que os/as alunos/as o colem no envelope. No seguimento da aula, será analisada o cartaz “A Lição de Salazar” sobre a política económica do ministro das Finanças (anexo 9d). Através de perguntas colocadas ao grande grupo, o objetivo é compreender o equilíbrio financeiro alcançado por Salazar. Proceder-se-á, ainda, à visualização do vídeo “Constituição de 1933 e o Estado Novo” (anexo 9e) e, posteriormente, a um debate como forma de associar a criação da Constituição ao início do Estado Novo, mas também como forma de compreender as determinações que esta impunha a nível dos órgãos de soberania e dos partidos políticos. De seguida, será também visualizado o vídeo “A propaganda do Estado Novo” (anexo 9f). Este vídeo, que será seguido de um debate, terá como objetivo identificar o meio de difusão dos ideais do regime, compreender como era o ensino, perceber o significado da expressão “Deus, Pátria e Família”, bem como a importância do catolicismo e do nacionalismo para o Estado Novo. Neste contexto, analisar-se-ão o papel e o lugar que a ideologia do Estado Novo idealizava para cada elemento da família. Por fim, como forma de síntese, será proposto que, cada aluno/a, preencha uma tabela de forma a sintetizar as principais diferenças entre o Estado Novo e a atualidade quanto ao tipo de regime, aos partidos políticos, ao sistema educativo e aos principais ideais/valores defendidos (apêndice 9b).

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
O Golpe Militar de 1926 deu-se sobretudo devido à instabilidade governativa, à participação na 1.ª Guerra Mundial e à crise económica e social de que resultaram grandes dificuldades para a população portuguesa. Este foi liderado pelo general Gomes da Costa, que passou a exercer a função de Presidente da República e chefe do Governo. Posteriormente, este general acabaria por ser exilado e substituído pelo António Óscar de Fragoso Carmona. Com a Ditadura Militar, deu-se início à repressão e ao desrespeito pela liberdade e os direitos individuais. Devido à crise económica vivida em Portugal, o Presidente da República convidou António de Oliveira Salazar para assumir a Pasta das Finanças, cuja política assente na “ditadura” do ministério das Finanças conseguiu aumentar as receitas e diminuir as despesas do Estado. Em 1932, Salazar já era chefe do Governo e começou a	Motivação: Como ocorreu o Golpe Militar de 28 de maio de 1926? Quais as medidas tomadas, e suas consequências, após o início da Ditadura Militar?	Análise da notícia “A vitória do movimento” (anexo 9a): - Identificar o título da notícia; - Relacionar a notícia com o Golpe Militar de 28 de maio de 1926; - Enumerar as causas do Golpe Militar; - Explicar como ocorreu o Golpe Militar; - Compreender qual o desfecho do Golpe Militar. Visualização e posterior debate a propósito do vídeo “A Ditadura Militar em Portugal” (anexo 9b): - Compreender as medidas tomadas após o início da Ditadura Militar; - Perceber a reação da população face às medidas adotadas;	- Linguagem e Textos; - Informação e Comunicação; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; - Relacionamento Interpessoal.	Observação direta. Os/As alunos/as serão avaliados: - pela sua participação na aula; - pelo seu comportamento e empenho na aula;

contruir a sua solução política. A Constituição de 1933 deu início ao Estado Novo. Esta defendia a existência de 4 órgãos: o chefe do Estado, a Assembleia Nacional, o Governo e os tribunais. Instituiu também a União Nacional como o único partido que podia legalmente concorrer às eleições. Para além disto, o Estado Novo tinha como principais valores a prática do catolicismo, a defesa da Nação e a família tradicional, o que se sintetizava na expressão “Deus, Pátria e Família”. No caso específico da educação, o principal objetivo era extinguir as inovações educativas da escola republicana. Para além disso, foi instituído nas escolas o livro único e a obrigatoriedade de integrar a Mocidade Portuguesa. A nível da cultura, foi criada o Secretariado de Propaganda Nacional e deu-se, em 1938, o maior acontecimento político-cultural em Portugal – Exposição do Mundo Português – que tinha como principal objetivo mostrar que Portugal tinha retomado a glória de épocas passadas.	Quais as causas e as consequências do Golpe Militar de 28 de maio de 1926? O que fez Salazar após assumir a Pasta das Finanças?	- Explicar como foi legitimada a Ditadura Militar; - Esclarecer como decorreram as eleições para eleger o Presidente da República; - Identificar a medida tomada por Óscar Carmona face à crise económica vivida em Portugal. Redação de uma carta sobre as causas e as consequências do Golpe Militar de 28 de maio de 1926 (apêndice 9a): - Identificar as causas do Golpe Militar; - Explicar como ocorreu o Golpe Militar; - Identificar as consequências do Golpe Militar. Análise do cartaz “A Lição de Salazar” sobre a política económica (anexo 9c):	
---	---	---	--

		-Identificar as medidas tomadas por Salazar para combater a crise económica; - Compreender a eficácia das medidas adotadas por Salazar.		
	O que mudou com a Constituição de 1933?	Visualização e posterior debate sobre o vídeo “Constituição de 1933 e o Estado Novo” (anexo 9d): - Identificar o cargo ocupado por Salazar em 1932; - Associar a criação da Constituição ao início do Estado Novo; - Compreender a organização dos órgãos de soberania instituída pela Constituição; - Enunciar as determinações da Constituição face aos partidos políticos.		
	Quais eram os ideais/os valores do Estado Novo?	Visualização do vídeo “A propaganda do Estado Novo” (anexo 9e) e análise		

		da Lição de Salazar “Deus, Pátria, Família”: - Identificar o meio de difusão dos ideais do Estado Novo; - Explicitar as características do ensino no Estado Novo; - Explicar o significado da expressão “Deus, Pátria e Família”; - Sublinhar a importância do catolicismo para o Estado Novo; - Reconhecer o Estado Novo como um regime nacionalista; - Compreender o papel e a função que o Estado Novo esperava de cada elemento da família;		
	Quais as principais diferenças entre o Estado Novo e a atualidade?	Preenchimento de uma tabela com as diferenças entre o Estado Novo e a atualidade (apêndice 9b): - Destacar os tipos de regime em presença;		

		- Explicitar a diversidade dos partidos políticos; - Enunciar as normas do sistema educativo; - Comparar os valores e os ideais do Estado Novo e da atualidade.		
--	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Notícia “A vitória do movimento” – Qual o título da notícia? A que movimento se refere a notícia? Quais as causas do Golpe Militar de 28 de maio de 1926? Como ocorreu o Golpe Militar? Qual o desfecho do Golpe Militar?

Vídeo “A Ditadura Militar em Portugal” - O que desapareceu juntamente com a 1ª República? O que se iniciou? Que medidas foram tomadas após o início da Ditadura Militar? Como se encontrava a população face a estas medidas? O que foi feito para legitimar a Ditadura Militar? Quem foi o único candidato? Que medida tomou Óscar Carmona?

Cartaz “A Lição de Salazar” sobre a política económica – O que está representado na figura? Que informação nos dá o texto? É possível associar então as imagens ao texto?

Vídeo “Constituição de 1933 e o Estado Novo” – Que cargo ocupava Salazar em 1932? O que fez ele no ano seguinte? O que instituiu a Constituição? Como foram divididos os poderes? Qual era o partido existente?

Vídeo “A propaganda do Estado Novo” – Como eram difundidos os ideais do Estado Novo? Como era o ensino primário? O que se vê pela janela? Como é que o menino está vestido? O que tem na mão? O que está a fazer a menina? Assemelha-se com aquilo que a mãe está a fazer? O que está sobre a mesa? O vinho e o pão surgem em que outra cerimónia? O que está sobre o móvel? O que estaria o pai a fazer antes de chegar a casa? Qual o significado da expressão “Deus, Pátria, Família”?

Sumário: Análise de uma notícia sobre o Golpe Militar de 28 de maio de 1926. Visualização do vídeo “A Ditadura Militar em Portugal”. Redação de uma carta sobre as causas e as consequências do Golpe Militar. Visualização dos vídeos “Constituição de 1933 e o Estado Novo” e “A propaganda do Estado Novo”. Resolução de um exercício sobre as diferenças entre Estado Novo e a atualidade.

Anexo 9a – Notícia “A vitória do movimento”



Anexo 1b – Vídeo “A Ditadura Militar em Portugal”





Apêndice 9a – Carta

[illegible]

Anexo 9c – Selo correspondente à efígie de perfil do Presidente General Carmona



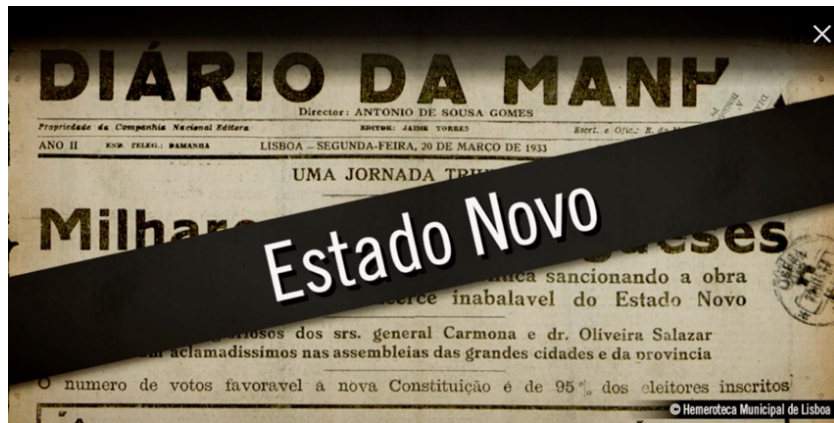
Anexo 9d – Figura 4 da página 112 do manual “Cartaz propaganda política económica de Salazar”



Fig. 4 Cartaz de propaganda da política económica de Salazar.

Anexo 9e – Vídeo “Constituição de 1933 e o Estado Novo”





Anexo 9f – Vídeo “A propaganda do Estado Novo”



Capa do *Livro de Leitura da 3.ª Classe* com os símbolos da Nação. 1951.





Apêndice 9b – Tabela a preencher com as diferenças entre o Estado Novo e a atualidade

	<i>Estado Novo</i>	<i>Atualidade</i>
Tipo de regime		
Partidos políticos		
Sistema educativo		
Principais ideais/valores defendidos		

Apêndice 10 – Planificação da terceira sessão do 2.º CEB

Escola:	
Nome da estagiária:	Catarina Sofia Babo Sampaio
Ano de escolaridade/turma:	6. E

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Objetivo geral: Conhecer e compreender os principais movimentos de resistência ao Estado Novo.

Descritores: Reconhecer a candidatura do General Humberto Delgado à Presidência da República (1958) como o grande momento de oposição à ditadura, descrevendo o seu desfecho; Referir a manutenção do regime opressivo após a substituição de Salazar por Marcelo Caetano, apesar das expectativas de “abertura do regime”.

Objetivo geral: Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial.

Descritores: Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias; Relacionar essa intransigência com a perda do Estado Português da Índia (1960) e com o início da Guerra Colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964); Caracterizar a Guerra Colonial, salientando a guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela Independência; Reconhecer os efeitos da guerra, salientando o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois lados do conflito e os problemas associados à guerra que persistem ainda hoje.

Aula n.º 7 (50') e 8 (100')

Fundamentação pedagógico-didática: A aula iniciar-se-á com a análise do “Cartaz da candidatura de Humberto Delgado” (anexo 10a), no sentido de compreender não só a importância das eleições de 1958 para a Presidência da República, mas também para perceber que esta candidatura foi um dos maiores atos da oposição contra o regime salazarista. De seguida, será questionado se algum/a aluno/a se voluntaria para ler o documento “Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz” (anexo 10b) e, após isso, serão colocadas questões à turma para que seja possível identificar o resultado das eleições de 1958, associar o resultado destas à censura do regime e ainda perceber que após estas eleições a lei eleitoral foi alterada. Posto isto, será novamente questionado se algum/a aluno/a se voluntaria para ler o documento “A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?” (anexo 10c) para que, seguidamente, sejam colocadas questões à turma. A análise deste documento tem como objetivos perceber que Marcelo Caetano substituiu Salazar no cargo de chefe do governo, identificar que Marcelo Caetano permitiu alguma abertura no regime, enumerar as medidas que tomou para que isso acontecesse e ainda compreender a expressão “a mudança na continuidade”. Posteriormente, será visualizado o vídeo “O Estado Novo e o apoio ao colonialismo” (anexo 10d) para que os/as alunos/as compreendam que vários países da Europa iniciaram o processo de descolonização dos territórios e qual a atitude de Salazar face a esta situação. Para além disso, é pretendido também que os/as alunos/as associem a atitude de Salazar ao início da Guerra Colonial na Ásia e em África e ainda quais foram os principais movimentos de libertação. No seguimento da aula, será questionado se algum/a aluno/a se voluntaria a ler o texto “Pisei uma mina” (anexo 10e) para que, juntamente com as imagens “Mutilados feridos em África” (anexo 10f) e “Pais condecorados pela morte dos filhos” (anexo 10g) seja possível perceber as consequências da Guerra Colonial. É de destacar que, ao longo de toda a aula, será utilizado um friso cronológico (apêndice 10a) para assinalar as principais datas compreendidas entre a candidatura de Humberto Delgado às eleições de 1958 e o fim da Guerra Colonial.

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
O facto de Salazar não ter seguido a descolonização defendida pela ONU fez com que não só a Oposição, mas também elementos do próprio	Motivação: O que aconteceu nas eleições para a Presidência da República de 1958?	Análise do “Cartaz da candidatura de Humberto Delgado” (anexo 10a) e	- Linguagem e Textos; - Informação e Comunicação;	Observação direta. Os/As alunos/as serão avaliados:

partido político ficassem descontentes. Neste sentido, Craveiro Lopes foi vetado de participar nas eleições de 1958 como representante da União Nacional, tendo sido escolhido para tal o almirante Américo Tomás. Já a Oposição foi representada por Humberto Delgado. Este foi bastante aclamado pela população, no entanto, os números oficiais acabaram por dar-lhe a derrota. Ainda assim, este acontecimento foi um dos maiores atos da oposição contra o regime salazarista e acabou por despoletar várias ações contra a ditadura como a Revolta da Sé, em 1959, e o assalto ao paquete de Santa Maria e o desvio de um avião da TAP, em 1961. Após 10 anos deste acontecimento, Salazar acaba por adoecer e é substituído por Marcelo Caetano. Este, inicialmente, permite uma certa abertura no regime, autorizando o regresso de figuras importantes que tinham sido exiladas, limitando a censura, reduzindo os poderes da polícia política e aproximando-se da CEE. No entanto, o aparelho	Qual o resultado das eleições para a Presidência da República de 1958?	preenchimento do friso cronológico (apêndice 10a): - Compreender a importância das eleições para a Presidência da República de 1958; - Perceber que a candidatura de Humberto Delgado foi um dos maiores atos da oposição contra o regime salazarista; - Assinalar, no friso cronológico, a data da candidatura de Humberto Delgado às eleições de 1958; - Identificar o século e a década correspondente ao ano de 1958. Leitura e análise do documento “Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz” (anexo 10b): - Identificar o resultado das eleições para a Presidência da República de 1958;	- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; - Relacionamento Interpessoal.	- pela sua participação na aula; - pelo seu comportamento e empenho na aula;
---	---	--	---	---

repressivo do regime mantinha-se intacto, tendo sido somente alteradas as designações. A PIDE passou a designar-se por Direção-Geral de Segurança, a União Nacional passou a chamar-se Ação Nacional Popular e a censura passou a ser nomeada Exame Prévio. Entre estes acontecimentos, iniciou-se ainda uma guerra nas diversas colónias. Esta deu-se sobretudo devido à recusa, por parte de Salazar, de conceder a independência a Angola, Moçambique e Guiné. Como forma de preservar o império colonial, Salazar revogou o Ato Colonial e as colónias passaram a ser designadas de províncias ultramarinas. Assim, em 1950 começaram a ser criadas organizações de resistência nas colónias, que mais tarde dariam origem aos movimentos de libertação. Os principais movimentos de libertação foram o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de	Que mudanças ocorreram no regime salazarista após Marcelo Caetano assumir o cargo de chefe do governo?	- Associar o resultado das eleições de 1958 à censura do regime salazarista; - Perceber que, após as eleições de 1958, a lei eleitoral foi alterada. Leitura e análise do documento “A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?” (anexo 10c) e preenchimento do friso cronológico (apêndice 1a): - Perceber que Marcelo Caetano substituiu Salazar no cargo de chefe do governo; - Esclarecer que Marcelo Caetano permitiu alguma abertura no regime; - Enumerar as medidas tomadas por Marcelo Caetano para mostrar a abertura do regime; - Compreender a expressão “a mudança na continuidade”;	
--	---	--	--

Libertação de Angola (FNLA), a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Foi em 1961 que começou então o desmantelamento do Império Colonial com a ocupação de Goa, Damão e Diu por parte da União Indiana. Seguiram-se confrontos em Angola, Guiné e Moçambique. A Guerra Colonial iria durar 13 anos e teria como consequências cerca de 8300 mortes e 28000 feridos e mutilados.	O que levou ao início da Guerra Colonial?	- Assinalar, no friso cronológico, a data em que Marcelo Caetano assumiu o cargo de chefe do governo; - Identificar o século e a década correspondente ao ano de 1968. Visualização do vídeo “O Estado Novo e o apoio ao colonialismo” (anexo 10d) e preenchimento do friso cronológico (apêndice 10a): - Compreender que vários países da Europa iniciaram o processo de descolonização dos territórios; - Caracterizar a atitude de Salazar face à descolonização dos territórios portugueses; - Associar a atitude de Salazar ao início da Guerra Colonial na Ásia e em África; - Conhecer os principais movimentos de libertação; - Assinalar, no friso cronológico, as datas dos	
--	--	---	--

	Quais as consequências dos confrontos que ocorreram durante a Guerra Colonial?	confrontos em Angola, Guiné e Moçambique; - Identificar o século e a década correspondente aos anos de 1961, 1963 e 1964. Leitura e análise do texto “Pisei uma mina” (anexo 10e), análise das imagens “Mutilados feridos em África” (anexo 10f), “Pais condecorados pela morte dos filhos” (anexo 10g) e preenchimento do friso cronológico (apêndice 1a): - Conhecer as táticas utilizadas pelos soldados na Guerra Colonial; - Identificar as consequências da Guerra Colonial para a população; - Assinalar, no friso cronológico, a data do fim da Guerra Colonial; - Identificar o século e a década correspondente ao ano de 1974.		
--	--	--	--	--

Exploração dos recursos:

Cartaz da candidatura de Humberto Delgado – Quem é a figura que surge em primeiro plano? Para além dele o que vemos mais no cartaz? Porque estaria a rua repleta de pessoas? Como podemos relacionar a frase presente com a imagem?

Excerto “Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz” – Quem é o remetente da carta? Quem é o destinatário da carta? Porque é que Humberto Delgado enviou uma carta a Américo Tomás? Que atitude é lamentada por Humberto Delgado? Porquê? O que queria dizer o New York Times com “Dr. Salazar podia (...) ter escolhido o polícia de trânsito mais à mão”?

Texto “A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?” – Qual o título do documento? O que aconteceu no fim de 1968? No entanto, o que tinha acontecido na prática? O que aconteceu com os pilares da ditadura?

Vídeo “O Estado Novo e o apoio ao colonialismo” – Quando é que se começou a desenrolar o processo de descolonização? O que levou os países a iniciarem esse processo? Portugal seguiu esse processo? Porquê? Qual a consequência da atitude de Salazar? Onde e como se iniciaram os confrontos? Onde se estendeu a Guerra Colonial?

Texto “Pisei uma mina” – O que aconteceu ao soldado do texto? O que foi dito aos outros soldados? O que imaginava o soldado que pisou a mina? O que foi sugerido a este soldado? Esta seria uma boa sugestão? Porquê?

Figuras “Mutilados feridos em África” e “Pais condecorados pela morte dos filhos” – Qual o título das imagens? O que podemos observar? Estas situações seriam consequência de que acontecimento? Porque é que a Guerra Colonial afetou tão negativamente a população?

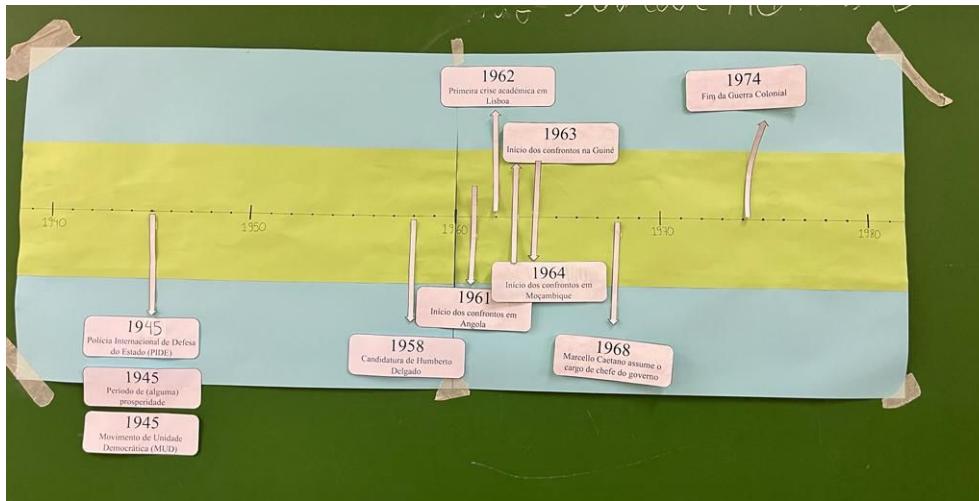
Sumário:

Análise de um cartaz referente à candidatura de Humberto Delgado. Leitura e análise de documentos referentes às eleições de 1958 e à ação política de Marcelo Caetano. Visualização do vídeo “O Estado Novo e o apoio ao colonialismo”. Análise de imagens relativas à Guerra Colonial.

Anexo 10a – “Cartaz da candidatura de Humberto Delgado”



Apêndice 10a – Friso cronológico



Anexo 10b – Excerto “Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz”

Doc. 4 Carta de Humberto Delgado ao vencedor das eleições, Américo Thomaz

Exmo. Senhor Almirante Américo Thomaz

Num país civilizado e democrático de eleições livres, eu teria enviado a V. Exa. um telegrama de parabéns pela vitória nas eleições. (...) Sucede que eu fui violentamente roubado nas eleições, além de perseguido (...). Muito lamento que V. Exa. se decida a aceitar um cargo obtido por aquela forma. Porque talvez V. Exa. desconheça, transcrevo a tradução do *New York Times* de 10 do corrente:

«O general Humberto Delgado, é claro, perdeu por uma larga margem (...). O nome do vencedor é, por acaso, Américo Thomaz (...) mas ele não terá qualquer poder e o Dr. Salazar podia (...) ter escolhido o polícia de trânsito mais à mão.»

Carta enviada por Humberto Delgado a Américo Thomaz, 23 de junho de 1958
(adaptada)

Anexo 10c – Texto “A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?”

Doc. 6 A ação política de Marcelo Caetano: a mudança na continuidade?

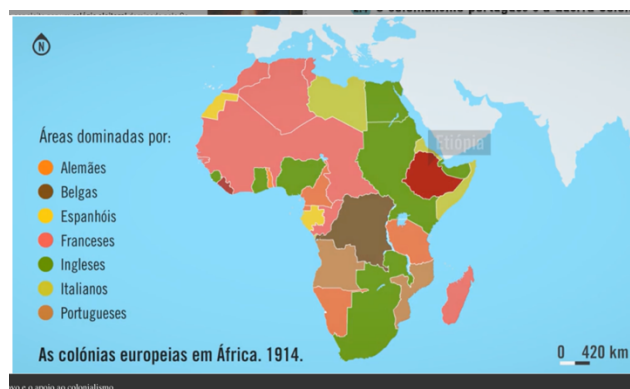
Nunca tive grandes ilusões sobre a «primavera [marcelista]». No fim de 68, houve de facto um clima de alguma abertura política, criado pelo discurso de posse. Mas verifiquei, ao chegar [do exílio], que, no essencial, Caetano não tocara em nada: as estruturas do regime e o seu aparelho repressivo mantinham-se intactos, com ligeiras alterações formais.¹

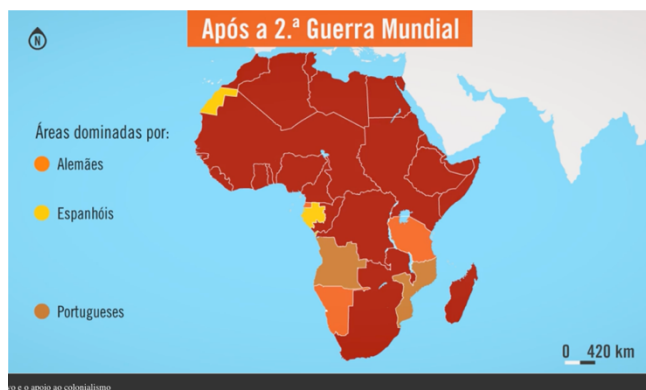
Ele queria mudar a aparência das coisas sem mexer em nada do essencial: os pilares da ditadura, como a PIDE, que passou a Direção-Geral de Segurança, a censura, transformada em «Exame Prévio», o partido único, que deixou de ser União Nacional e começou a designar-se por Ação Nacional Popular.²

¹ Mário Soares in Maria João Avelaz, *Soares, Ditadura e Revolução*, 1996 (adaptado)

² Mário Soares, «Como vivi a queda de Salazar e a primavera invernal de Caetano», *Visão História*, n.º 2, julho de 2008 (adaptado)

Anexo 10d – Vídeo “O Estado Novo e o apoio ao colonialismo”





Anexo 10e – Texto “Pisei uma mina”

TEXT0 1 Pisei uma “mina”

- Pisei uma mina!*
- Meu alferes, por amor de Deus, não se mexa – agitou-se o outro, com largos gestos tranquilizadores. (...)
- Arreda tudo daqui! Querem ir todos para o galheiro? (...) Comunique a situação para a base e diga-lhes que mandem os tipos das minas e armadilhas!
- Mas porque é que isto me havia de acontecer a mim? (...). Imaginava-se amputado, sem um pé, sem uma perna (...).
- (...) O alferes não queria, não queria estar ali.
- Isto se ele desse um salto rápido para o lado talvez se safasse – comentava um.
- (...) bocas parvas! – rosnou o furriel impaciente. – Então não vês que o rebentamento é instantâneo assim que afrouxa a pressão? (...)

Mário de Carvalho, *Era uma Vez um Alferes*, Liv. Civilização

* mina = engenho explosivo

Anexo 10f – Figura “Mutilados feridos em África”



Fig. 34 Pais condecorados pela morte dos filhos

Anexo 10g – Figura “Pais condecorados pela morte dos filhos”



Fig. 33 Mutilados feridos em África

Apêndice 11 – Planificação da quarta sessão do 2.º CEB

Escola:	
Nome da estagiária:	Catarina Sofia Babo Sampaio
Ano de escolaridade/turma:	6.º E

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: O 25 de Abril e a construção da democracia até à atualidade

Aprendizagens essenciais: Identificar/aplicar os conceitos: UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural.

Na medida em que as aprendizagens essenciais não cobrem o estudo a realizar, foi necessário recorrer às metas curriculares.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Espaços em que Portugal se integra

Objetivo geral: Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.

Descritores: Identificar os países que constituem a UE; Referir os principais objetivos que presidiram à criação da UE; Identificar os sucessivos alargamentos da UE; Identificar as principais instituições europeias.

Objetivo geral: Conhecer outras organizações internacionais em que Portugal se integra.

Descritores: Identificar os principais objetivos da criação da ONU; Referir alguns dos estados não membros da ONU; Identificar algumas das organizações que integram a ONU (UNICEF, FAO, UNESCO...).

Aula n.º 9 (100’)

Fundamentação pedagógico-didática: A aula iniciar-se-á com a introdução ao tema “Espaços em que Portugal se integra” e, para isso, será analisada a imagem da bandeira da UE (anexo 11a) e o Hino à Alegria (anexo 11b) no sentido de identificar a bandeira da organização, compreender o seu significado e ainda conhecer e associar a letra do hino da UE aos seus objetivos. Posto isto, será visualizado o vídeo “União Europeia” (anexo 11c) e analisada a figura “Fases de alargamento de União Europeia” (anexo 11d) para compreender o que é a União Europeia, enumerar os seus objetivos, identificar em que ano Portugal entrou para a organização e perceber as várias fases de alargamento ao longo dos anos. De seguida, será preenchido um flipbook (anexo 11e) de forma a resumir tudo aquilo que foi abordado. Posteriormente, serão analisadas as infografias “O que mudou no país desde a adesão à CEE” (anexo 11f) com o objetivo de compreender que o crescimento da população foi reduzido, salientar o envelhecimento da população, elencar os problemas resultantes do envelhecimento da população, identificar a significativa redução do abandono escolar, sublinhar o esforço realizado na escolarização dos portugueses, evidenciar que a escolarização dos portugueses, comparativamente à média europeia, é baixa, perceber que a extensão de autoestradas em exploração aumentou, ao contrário da extensão das ferrovias, identificar que o número de pessoas que passaram pelos aeroportos aumentou, salientar o aumento do número de automóveis e compreender o aumento do salário médio. Por fim, será visualizado e analisado o vídeo “Organização das Nações Unidas (ONU)” (anexo 11g) no sentido de compreender o que é a ONU, quais os seus objetivos, de identificar a data em que Portugal entrou na ONU, reconhecer que a organização tem organismos especializados, tais como a UNESCO, UNICEF, FAO, OIT e OMS e quais as suas funções e objetivos. A aula terminará com o preenchimento das restantes questões do flipbook.

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Com a assinatura do Tratado de Maastricht, em 1992, a Comunidade Económica Europeia (CEE) passou a designar-se de União Europeia (UE). Esta organização passou então a	Motivação: Quais os símbolos da União Europeia?	Análise da figura “Bandeira da União Europeia” (anexo 11a) e audição da música “Hino à Alegria” (anexo 11b)	- Linguagem e Textos; - Informação e Comunicação;	Observação direta. Os/As alunos/as serão avaliados:

assentar na cooperação entre os Estados-membros a nível económico e financeiro e no que toca à política externa e segurança comuns. Os seus objetivos estão relacionados com a promoção da paz, dos seus valores e do bem-estar entre os cidadãos, a criação de um espaço de liberdade, segurança e justiça sem fronteiras internas, o estabelecimento de um mercado interno e pela promoção da coesão económica, social e territorial dos países pertencentes à UE. Através do Tratado de Maastricht foi ainda reconhecida a cidadania europeia aos seus cidadãos e criada uma moeda única, o euro. Para além da UE, Portugal também integra outras organizações internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU foi criada em 1945 e tem por base a Carta das Nações Unidas. Atualmente é composta por 193 Estados-membros e tem como objetivos manter a paz e a segurança a nível internacional. Para uma melhor eficácia, a ONU tem organismos específicos, como é o	Em que consiste a União Europeia e quais os seus objetivos?	- Identificar a bandeira da União Europeia; - Compreender o significado da bandeira da União Europeia; - Conhecer o hino da União Europeia; - Associar a letra do hino da União Europeia aos seus objetivos. Visualização e análise do vídeo “União Europeia” (anexo 11c), análise da figura “Fases de alargamento da União Europeia” (anexo 11d) e preenchimento do flipbook “Espaços em que Portugal se integra” (anexo 11e): - Compreender o que é a União Europeia; - Enumerar os objetivos da União Europeia; - Identificar o ano em que Portugal entrou para a União Europeia;	- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; - Relacionamento Interpessoal.	- pela sua participação na aula; - pelo seu comportamento e empenho na aula;
--	--	--	---	---

caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial de Saúde (OMS). A UNESCO foi criada em 1945 e tem como objetivos promover a paz, a segurança e a cooperação internacional em educação, ciências, cultura, comunicação e informação e a partilha de conhecimento. A UNICEF integrou, permanentemente, em 1953 a ONU e tem como principais objetivos defender os direitos das crianças e apoiar questões relacionadas com a saúde, a nutrição infantil, educação de qualidade, etc. A FAO, criada em 1945, está ligada à erradicação da fome e tem como principais objetivos garantir que as pessoas tenham acesso a alimentos de forma regular. A OIT foi fundada em 1919, é uma organização tripartida e tem como	O que mudou no país desde a adesão à CEE?	- Perceber que, ao longo dos anos, existiram várias fases de alargamento. Análise das infografias “O que mudou no país desde a adesão à CEE” (anexo 11f): - Compreender que o crescimento da população foi reduzido; - Salientar o envelhecimento da população; - Elencar os problemas resultantes do envelhecimento da população; - Identificar a significativa redução do abandono escolar; - Sublinhar o esforço realizado na escolarização dos portugueses; - Evidenciar que a escolarização dos portugueses, comparativamente à média europeia, é baixa;	
--	--	--	--

principais objetivos desenvolver políticas e elaborar programas que atendam às necessidades dos trabalhadores. Por fim, a OMS, fundada em 1948, tem como principal objetivo promover a saúde e fazer com que esta seja acessível em qualquer parte do mundo.	Em que outras organizações internacionais Portugal se integra?	- Perceber que a extensão de autoestradas em exploração aumentou, ao contrário da extensão da ferrovia; - Caracterizar a evolução do número de pessoas que circularam pelos aeroportos; - Salientar o aumento do número de automóveis; - Compreender o aumento do salário médio; Visualização e análise do vídeo “Organização das Nações Unidas (ONU)” (anexo 11g) e preenchimento do flipbook “Espaços em que Portugal se integra” (anexo 11c): - Compreender o que é a ONU; - Enumerar os objetivos da ONU; - Identificar a data em que Portugal entrou para a ONU; - Nomear o número de países integrados na ONU;	
---	---	---	--

		- Reconhecer que o ONU tem organismos especializados; - Compreender a função e os objetivos da UNESCO, UNICEF, FAO, OIT e OMS.		
--	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Figura “Bandeira da União Europeia” – Que elementos constituem a bandeira da União Europeia? Como estão posicionadas as estrelas? A forma como estão posicionadas as estrelas terá algum significado?

Música “Hino à Alegria” – Que mensagem transmite o hino da União Europeia? Qual o significado de “uma pátria maior”? O que querará dizer “As estrelas de ouro no céu são os símbolos que nos devem unir”? Os objetivos da União Europeia podem ser identificados no hino?

Vídeo “União Europeia” – O que é a União Europeia? Todos os países da União Europeia estão situados na Europa? Quais os principais objetivos da União Europeia?

Figura “Fases de alargamento da União Europeia” – A União Europeia foi sempre constituída por 27 países? Como se deu a entrada dos vários países para a União Europeia? Quantas fases de alargamento existiram até então? Quanto entrou Portugal para a União Europeia?

Infografias “O que mudou no país desde a adesão à CEE” – A população portuguesa, entre 1986 e 2016, aumentou muito ou pouco? Como mudou a população portuguesa entre 1986 e 2016? Quantas pessoas em idade ativa existem por cada idoso? Qual o significado desta alteração? Como evoluiu o abandono escolar no ensino secundário entre 1992 e 2017? Que alterações observam, entre 1992 e 2017, entre a população não escolarizada ou só com o ensino básico? O que aconteceu à extensão das autoestradas e ferrovias em exploração entre 1985 e 2016? O que podem dizer sobre o número de pessoas que passaram pelos aeroportos entre 1986 e 2016? O que aconteceu ao número de automóveis existentes entre 1990 e 2015? Como evoluiu o salário médio entre 1986 e 2016?

Vídeo “Organização das Nações Unidas (ONU)” – O que é a ONU? Quando foi criada a ONU? Quais os principais objetivos da ONU? Quantos Estados-membros integram a ONU? Quais os principais organismos da ONU? Qual a função de cada um deles?

Sumário:

Portugal na União Europeia. Organizações internacionais em que Portugal se integra

Anexo 11a – Figura “Bandeira da União Europeia”



Fig. 1 Bandeira da UE

Símbolos da UE

Bandeira: azul, com 12 estrelas douradas

Hino: a música do “Hino à Alegria”, de Beethoven

Data comemorativa: 9 de maio
– Dia da Europa

Anexo 11b – Música “Hino à Alegria”



Hino da União Europeia (LAT/PT tradução) - Anthem of EU (Portuguese)

Anexo 11c – Vídeo “União Europeia”





Anexo 11d – Figura “Fases de alargamento da União Europeia”



Anexo 11e – Flipbook “Espaços em que Portugal se integra”

ESPAÇOS EM QUE PORTUGAL SE INTEGRA



cola aqui

Outras organizações internacionais

1. Completa:
Em junho de 1945, vários países fundaram a _____ das _____ (ONU).
Os seus principais objetivos são: ajudar a manter a _____ mundial, promover o respeito pelos
direitos _____ humanos, apoiar o _____ socioeconómico e humanitário e proteger o
meio _____ . Atualmente, ONU tem 193 países-membros. Desta organização fazem
parte vários organismos.

1.1. Identifica os outros organismos em que Portugal pertence, escrevendo por extenso o significado das siglas.


UNESCO: _____


UNICEF: _____


FAO: _____

2. Completa:
Portugal também faz parte da _____ dos _____ de _____ (CPLP). Esta
organização internacional, criada em 1996, inclui também o Brasil, Timor-Leste e os PALOP (_____
de _____ e São Tomé e Príncipe). A CPLP procura desenvolver a amizade e a _____
entre todos os seus membros. Em 1949, alguns países da América do Norte e da Europa formaram uma organização
política e militar: a Organização do Tratado do Atlântico Norte (_____ ou NATO). O grande objetivo era criar
um sistema de _____ coletivo contra qualquer _____ externa.

3

União Europeia

1. Legenda dos países que fazem ou fizeram parte da União Europeia (UE):

1. _____	11. _____	21. _____
2. _____	12. _____	22. _____
3. _____	13. _____	23. _____
4. _____	14. _____	24. _____
5. _____	15. _____	25. _____
6. _____	16. _____	26. _____
7. _____	17. _____	27. _____
8. _____	18. _____	28. _____
9. _____	19. _____	
10. _____	20. _____	

1.1. Que país já não faz parte da UE? _____. Atualmente, quantos países fazem parte da UE? _____.
2. Pinta da mesma cor os países que entraram na União Europeia no mesmo ano, desde a fundação da CEE até ao
alargamento da União Europeia.

1

cola aqui

3. Portugal integrou na CEE (_____) em _____.
A CEE passou a chamar-se _____ em 1993.

4. Alguns dos objetivos da União Europeia são:

- a defesa da _____ e da _____;
- a livre circulação de _____ e _____;
- o apoio a países e regiões com _____ atribuindo subsídios;
- a criação de _____ comuns na agricultura, na indústria, etc.

5. Identifica os símbolos da UE:

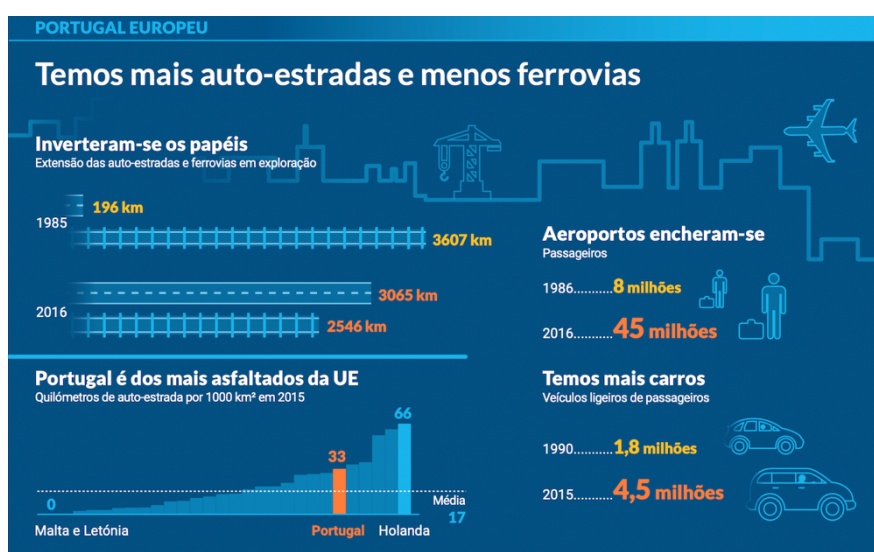
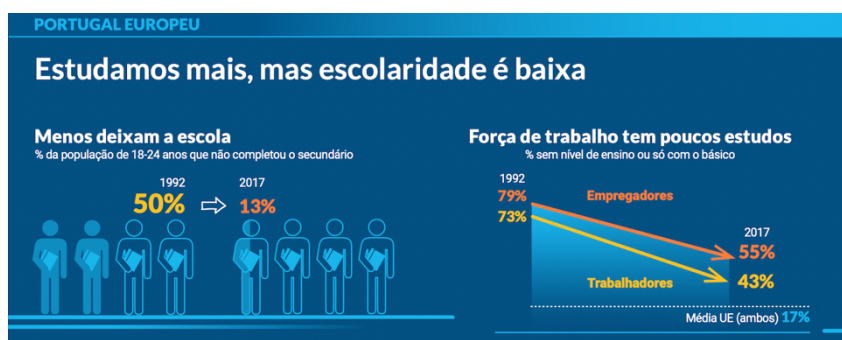
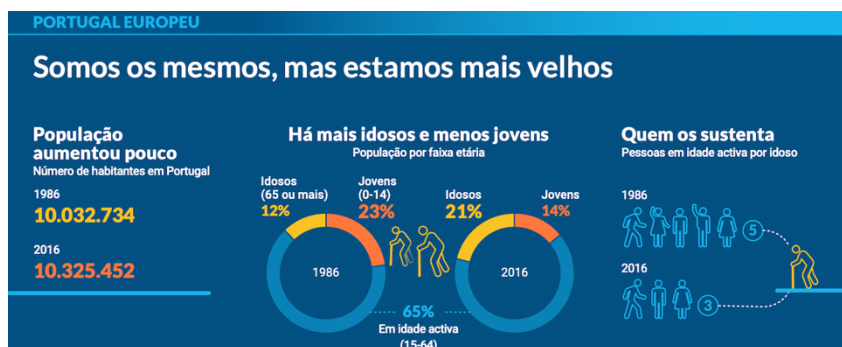
Bandeira: cor _____ com 12 _____ douradas
Hino: a música do " _____ "
Moeda: o _____
Data comemorativa: 9 de Maio - Dia da _____

6. Pinta a bandeira da UE



2

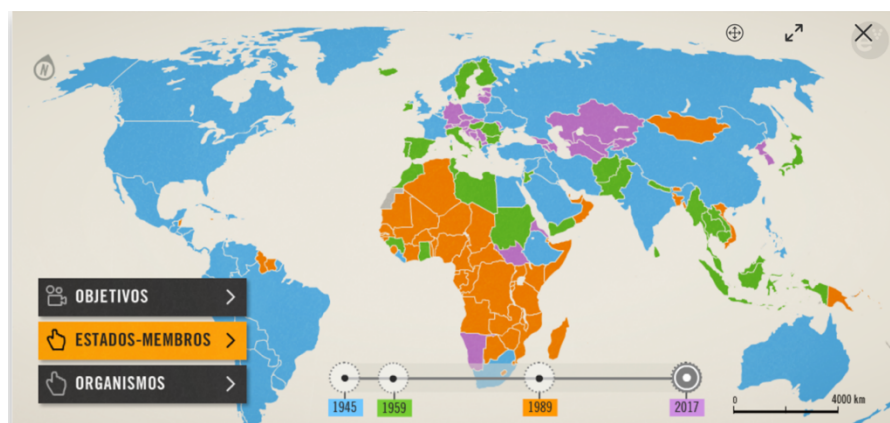
Anexo 11f – Infografias “O que mudou no país desde a adesão à CEE”





Anexo 11g – Vídeo “Organização das Nações Unidas (ONU)”





Apêndice 12 – Planificação da quinta sessão do 2.º CEB

Escola:	
Nome da estagiária:	Catarina Sofia Babo Sampaio
Ano de escolaridade/turma:	6.º E

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínio: A população portuguesa

Aprendizagens essenciais: Identificar/aplicar os conceitos: saldo migratório

Na medida em que as aprendizagens essenciais não cobrem o estudo a realizar, foi necessário recorrer às metas curriculares.

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínio: A População Portuguesa

Objetivo geral: Compreender o contributo do saldo na evolução da população em Portugal.

Descritores: Distinguir emigração de imigração; Definir saldo migratório; Caracterizar a evolução da emigração em Portugal; Localizar as principais áreas de destino da emigração em Portugal; Descrever a evolução da imigração em Portugal; Localizar os principais países de origem da imigração em Portugal.

Fundamentação pedagógico-didática: A aula irá iniciar com a leitura e análise da notícia “Portugal ganha população graças aos fluxos migratórios” (anexo 12a) no sentido de compreender os conceitos de fluxos migratórios, saldo migratório, emigração e imigração e entender o benefício das migrações para Portugal. Posto isto, serão visualizados os vídeos “Evolução da imigração em Portugal” (anexo 12b) e “Evolução da emigração em Portugal” (anexo 12c) com o intuito de indicar o século a partir do qual a imigração passou a ter mais relevância, perceber como é que a imigração e a emigração evoluíram. De seguida, serão analisados simultaneamente os mapas “Principais destinos dos emigrantes portugueses e origem dos imigrantes” (anexo 12d) e “A emigração para a Europa” (anexo 12e) com o objetivo de enumerar os principais países de destino dos emigrantes portugueses, indicar quais os países da Europa para onde se deslocam mais emigrantes portugueses, identificar qual a origem dos imigrantes em Portugal e compreender os motivos que levam as pessoas a emigrarem. Por fim, serão realizadas duas atividades relacionadas com conteúdos abordados ao longo de todo o ano letivo. Assim, primeiramente, será resolvido um exercício individual de ordenação de acontecimentos com a intenção de enumerar, pela sequência cronológica dos acontecimentos, imagens correspondentes ao início da 1.ª República, a Ditadura Militar, a ascensão de Salazar a ministro das Finanças, o início da Guerra Colonial, o Golpe Militar de 25 de Abril de 1974, a adesão de Portugal à CEE (apêndice 12a) e identificar, na linha do tempo (anexo 12b), os séculos e as décadas correspondentes aos acontecimentos. Finalmente, serão analisados, individualmente, excertos da Constituição de 1822 (apêndice 12c) e da Constituição de 1911 (apêndice 12d) com o objetivo de enumerar as principais semelhanças entre ambos os textos constitucionais, indicar quais as inovações presentes na Constituição de 1911 e redigir de um pequeno texto que sintetize as ideias explanadas (apêndice 12e).

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Os fluxos migratórios podem ser considerados um dos principais movimentos de transformação social, no sentido em que são capazes de alterar diversos	Motivação: Em que consiste o saldo migratório?	Leitura e análise da notícia “Portugal ganha população graças aos fluxos migratórios” (anexo 12a):	- Linguagem e Textos; - Informação e Comunicação;	Observação direta. Os/As alunos/as serão avaliados:

processos de ordem económica, jurídica, política, social e cultural. Estes caracterizam-se por serem movimentos populacionais, neste caso, entre vários países. Dentro destes movimentos populacionais existem a emigração que se caracteriza pela deslocação da população de um país de origem para outro com a intenção de aí se fixar e trabalhar, e a imigração que se caracteriza pela entrada de população estrangeira num país, com a intenção de aí trabalhar. No caso de Portugal, a emigração voltou a intensificar-se ao longo dos anos 80 e 90, depois da crise económica de 1973. E, após isso, só a partir de 2000 é que se voltou a dar uma evolução, intensificada a partir da primeira década do século XXI. Os emigrantes do século XXI, de forma geral, deslocam-se para países europeus, nomeadamente para países da Europa Central e do Norte. Já em 2005, as emigrações ocorreram, igualmente, em direção ao hemisfério sul, como é o caso do Brasil, Angola e Moçambique.	Como se deu a evolução da imigração e da emigração em Portugal? Quais os principais destinos dos emigrantes portugueses e qual a origem dos imigrantes?	- Compreender os conceitos de fluxos migratórios, saldo migratório, emigração e imigração; - Entender o benefício das migrações para Portugal. Visualização e análise dos vídeos “Evolução da imigração em Portugal” (anexo 12b) e “Evolução da emigração em Portugal” (anexo 12c): - Indicar o século a partir do qual a imigração passou a ter mais relevância; - Compreender a evolução da imigração; - Explicar a evolução da emigração; Análise do mapa “Principais destinos dos emigrantes portugueses e origem dos imigrantes” (anexo 12d) e do mapa “A emigração para a Europa” (anexo 12e): - Enumerar os principais países para onde se	- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; - Relacionamento Interpessoal;	- pela sua participação na aula; - pelo seu comportamento e empenho na aula;
--	---	--	---	---

Atualmente, mais especificamente em 2021, metade dos emigrantes que saíram de Portugal deslocaram-se para a Suíça, Reino Unido, França, Países Baixos e Espanha. No que toca à imigração, esta constitui-se como algo complexo, tendo um aumento significativo nos anos 80 que se intensificou nos anos 90. A justificação para este aumento deu-se, sobretudo, pela entrada de cidadãos estrangeiros provenientes do continente africano, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do continente europeu, em particular dos países da União Europeia (UE). Já em 2020, os países com mais imigrantes residentes em Portugal eram o Brasil, o Reino Unido, Cabo Verde, a Roménia e a Ucrânia. Estes tipos de migrações dão-se essencialmente devido à procura de melhores condições de vida e de trabalho, sendo que após a crise económica de 2008 as imigrações passaram a ter também como razões os estudos	Como podemos ordenar cronologicamente alguns acontecimentos já abordados ao longo do ano letivo?	deslocam os emigrantes portugueses; - Indicar quais os países da Europa para onde se deslocam mais emigrantes portugueses; - Identificar qual a origem dos imigrantes em Portugal; - Compreender os motivos que levam as pessoas a emigrarem; - Perceber a mudança de destino dos migrantes ao longo dos anos. Ordenar imagens com acontecimentos desde o início da 1.ª República até à adesão de Portugal à CEE (apêndice 12a) e, posteriormente, organizá-las numa linha do tempo (ver apêndice 12b): - Enumerar, pela sequência cronológica dos acontecimentos, o início da 1.ª República, a Ditadura Militar de 1926, a ascensão de Salazar a ministro das	
--	---	---	--

no ensino superior e o reagrupamento familiar.	Que aspetos podemos comparar entre a Constituição de 1822 e a Constituição de 1911?	Finanças, o início da Guerra Colonial, o Golpe Militar de 25 de Abril de 1974, a adesão de Portugal à CEE - Identificar, numa linha do tempo, séculos e décadas correspondentes a acontecimentos; Análise de excertos da Constituição de 1822 (apêndice 12c) e da Constituição de 1911 (apêndice 12d) e redação de um texto síntese (apêndice 12e): - Identificar as principais diferenças entre a Constituição de 1822 e a Constituição de 1911; - Enumerar as principais semelhanças entre a Constituição de 1822 e a Constituição de 1911; - Indicar quais as inovações presentes na Constituição de 1911;		
---	--	---	--	--

Exploração dos recursos:

Notícia “Portugal ganha população graças aos fluxos migratórios” – Qual o título da notícia? O que são fluxos migratórios? O que aconteceu à população pelo terceiro ano consecutivo? Em que consiste o saldo migratório? O que são imigrantes? E emigrantes? Qual o motivo para as migrações compensarem? O que tem acontecido à pirâmide etária? O que significa saldo migratório positivo?

Vídeo “A evolução da imigração em Portugal” – A partir de que século é que a imigração ganhou relevância? Como evoluiu a imigração?

Vídeo “A evolução da emigração em Portugal” – A emigração tem a mesma relevância que a imigração? Como evoluiu a emigração?

Mapa “Principais destinos dos emigrantes portugueses e origem dos imigrantes” – Qual o título do mapa? Qual a escala? O que representam as setas rosas? E as verdes? Quais os principais destinos dos emigrantes portugueses? E quais os países de origem dos imigrantes?

Mapa “A emigração para a Europa” – Qual o título do mapa? Para que países da Europa se deslocavam os emigrantes portugueses? Que razões levavam as pessoas a emigrarem? Será que os países para os quais as pessoas se deslocam sempre foram os mesmos?

Sumário: O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal. Resolução de atividades relacionadas com conteúdos lecionados ao longo do ano letivo.

Anexo 12a – Notícia “Portugal ganha população graças aos fluxos migratórios”

INE

Portugal ganha população graças aos fluxos migratórios

Joana Amorim
31 Março 2023 às 12:41



COMENTAR

TÓPICOS

Nacional

INE



Índice de envelhecimento chegou aos 181,3 idosos por 100 jovens em 2021

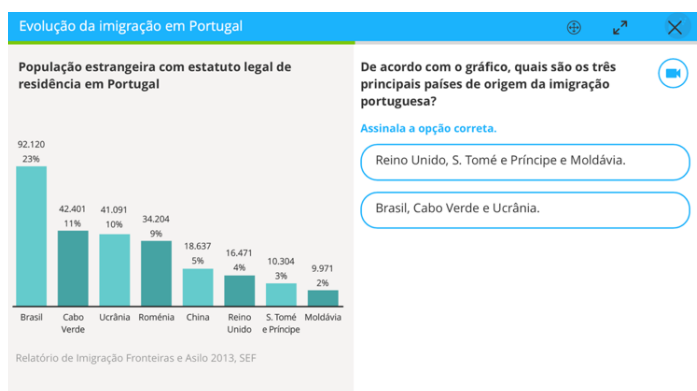
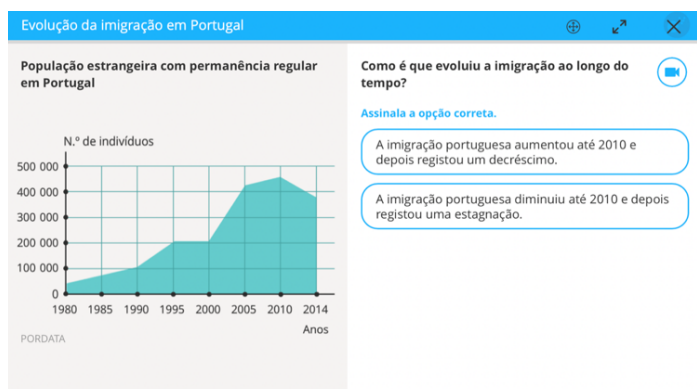
Aumento do número de imigrantes compensa agravamento do saldo natural. Em 2021, éramos 10,4 milhões, mais 26,8 mil

Pelo terceiro ano consecutivo, a população residente em Portugal volta a aumentar por via do crescimento do saldo migratório, com mais imigrantes do que emigrantes. Somos agora, estima nesta sexta-feira o Instituto Nacional de Estatística (INE), 10.421.117, mais 26.820 residentes do que em 2020. Mais uma vez, as migrações compensam um contínuo agravamento do saldo natural: em 2021, registaram-se 124.802 óbitos e apenas 79.582 nascimentos. Mesmo assim, na última década o país perdeu quase 138 mil pessoas, agravando a sua pirâmide etária, que continua a estreitar na base e a alargar no topo. Agora, temos 181,3 idosos por cada 100 jovens e a população em idade ativa baixou para 63,3%.

Analisando a população residente, as Estatísticas Demográficas do INE confirmam que o acréscimo populacional fez-se por via de um saldo migratório positivo de +72.040: no ano em análise, contaram-se 97.119 imigrantes permanentes, contra 25.079 emigrantes permanentes. Em terreno negativo, e agravando-se, continuou o saldo natural: -45.220. Num ano em que os óbitos aumentaram 1,1%, para perto dos 125 mil; e em que os nascimentos ficaram historicamente abaixo dos 80 mil, numa quebra de 5,9% face a 2020 e que refletem, como já explicado pelos demógrafos, um adiamento de projetos de maternidades dada a incerteza na altura provocada pela pandemia.

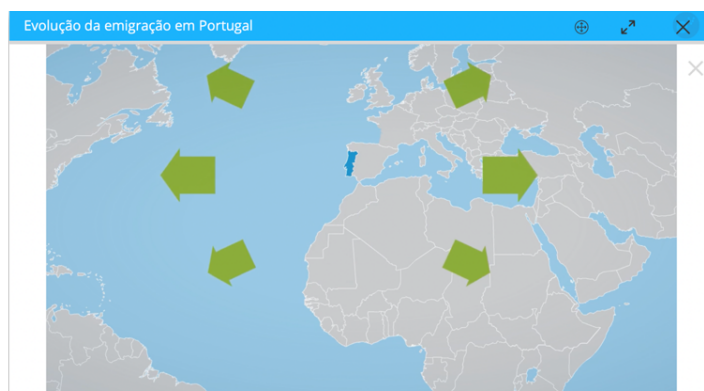
Anexo 12b – Vídeo “Evolução da imigração em Portugal”





Anexo 12c – Vídeo “Evolução da emigração em Portugal”

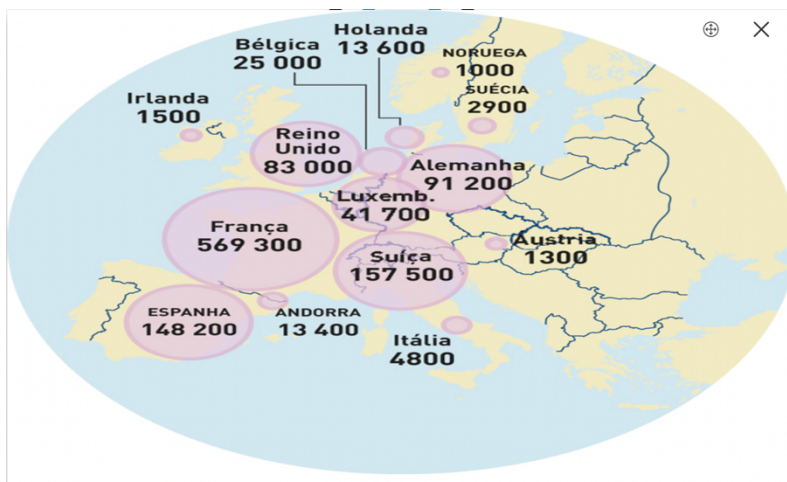




Anexo 12d – Mapa “Principais destinos dos emigrantes portugueses e origem dos imigrantes”



Anexo 12e – Mapa “A emigração para a Europa”



Apêndice 12a – Imagens com acontecimentos desde o início da 1.ª República até à adesão de Portugal à CEE



Início da 1.ª República (1910)



Início da Guerra Colonial (1961)



Ditadura Militar de 1926



Ascensão de Salazar a ministro das Finanças (1928)



Golpe militar de 25 de Abril de 1974



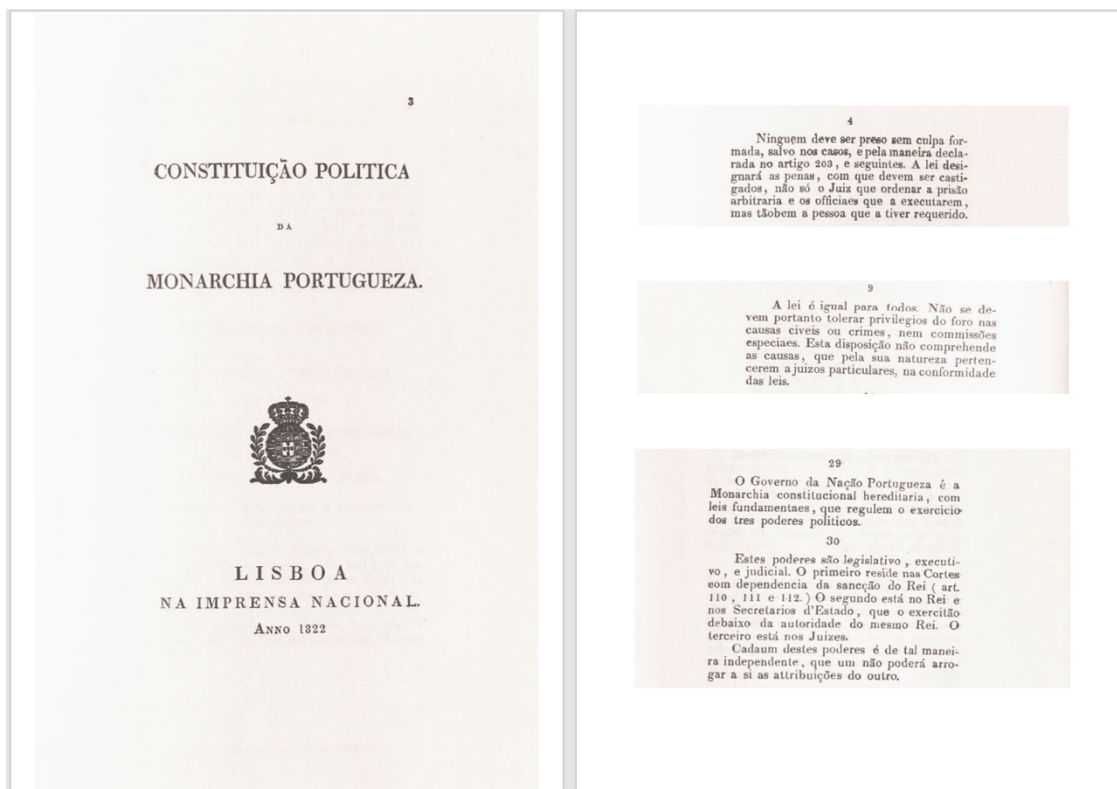
Adesão de Portugal à CEE (1986)

Apêndice 12b – Linha do tempo

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____



Apêndice 12c – Excertos da Constituição de 1822



Apêndice 12d – Excertos da Constituição de 1911

CONSTITUIÇÃO DE 21 DE AGOSTO DE 1911

A Assembleia Nacional Constituinte, tendo sancionado, por unanimidade, na sessão de 19 de Junho de 1911, a Revolução de 5 de Outubro de 1910, e afirmando a sua confiança inquebrantável nos superiores destinos da Pátria, dentro de um regime de liberdade e justiça, estatui, decreta e promulga, em nome da Nação, a seguinte Constituição Política da República Portuguesa:

ARTIGO 1.º

A Nação Portuguesa, organizada em Estado Unitário, adopta como forma de governo a República, nos termos desta Constituição.

14

ARTIGO 3.º

A Constituição garante a portugueses e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

1.º — Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei;

2.º — A lei é igual para todos, mas só obriga aquela que for promulgada nos termos desta Constituição;

8.º — É livre o culto público de qualquer religião nas casas para isso escolhidas ou destinadas pelos respectivos crentes, e que poderão sempre tomar forma exterior de templo; mas, no interesse da ordem pública e da liberdade e segurança dos cidadãos, uma lei especial fixará as condições do seu exercício;

11.º — O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito;

16.º — Ninguém poderá ser preso sem culpa formada a não ser nos casos da flagrante delicto e nos seguintes: alta traição, falsificação de moeda, de notas de bancos e títulos da dívida pública portuguesa, homicídio voluntário, furto doméstico, roubo, falsificação fraudulenta e fogo posto;

ARTIGO 6.º

São órgãos de Soberania Nacional o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judicial independentes e harmónicos entre si.

Apêndice 12e – Ficha orientadora para redação do texto síntese

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Atenta aos excertos da Constituição de 1822 e da Constituição de 1911. Preenche a tabela.

Semelhanças	Diferenças	Inovações (Constituição de 1911)

2. Redige agora um pequeno texto com as informações recolhidas anteriormente.

